

die hochschule

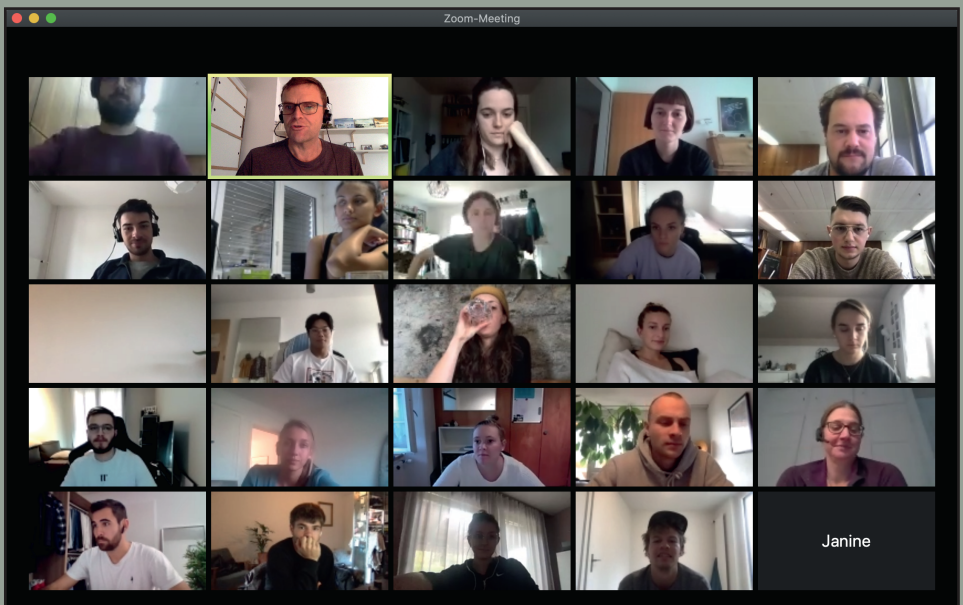
journal für wissenschaft und bildung

1-2/2022

31. Jahrgang

**Peer Pasternack
Daniel Watermann
(Hrsg.)**

Studieren mit und ohne Corona



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 Watermann

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62,

D-06886 Wittenberg

<https://www.die-hochschule.de>

Kontakt Redaktion: institut@hof.uni-halle.de

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

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-84-7

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

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können 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 Autoren- und 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-Berichterstätter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Abbildung vordere Umschlagseite: Online-Seminar „Interaction Design“ an der Höheren Fachschule für Gestaltung Bern und Biel. Foto Gunnar Krüger. Mit Dank für die Abdruckgenehmigung an alle Veranstaltungsteilnehmer:innen

Studieren mit und ohne Corona

Peer Pasternack:

Vor Corona studiert. Auskünfte des Pandemie-Managements
über die deutsche Hochschulbildung.....7

Iris Reus:

Durch die Corona-Krise in die finanzielle Krise?
Unterstützungsleistungen für Studierende seitens des Bundes und
der Länder angesichts pandemiebedingter Einkommensausfälle28

Gerd Grözinger:

Studieren unter Pandemiebedingungen. Waren Tendenzen von
verzögerter Studienaufnahme, von Studienabbruch und von
Prüfungsaufschub beobachtbar?.....42

Katrin Fritsche, Sander Münster:

Videotutorials für die geisteswissenschaftliche Lehre.
Konzeptionsschritte zur Erstellung von Screen- und Slidecasts52

Marion Rink, Till Neuhaus:

Die Hochschule steht Kopf?! Implementations- und
Durchführungshindernisse beim Inverted-Classroom-Modell68

Uwe Elsholz, Len Ole Schäfer, Hoai Nam Huynh:

Kompetenzsensible Studiengestaltung als mehrdimensionale
Herausforderung.....82

Lena Loge:

Sozialarbeiter oder Bauingenieur? Studien(fach)wahlen aus der
Milieuperspektive.....94

Jana York, Teresa Sartor:

Projektstudium – ein diversitäts- und inklusionssensibles
Lehr-Lernkonzept.....110

GESCHICHTE

Ali Sina Önder:

Die Verwestlichung der ostdeutschen Wissenschaft. Was die Wende für die ostdeutschen MINT-Fächer bedeutete 124

Mitchell G. Ash:

Die Arbeitsgruppen der Max-Planck-Gesellschaft an den Universitäten der Neuen Bundesländer 1991–1998. Ein Forschungsbericht 134

FORUM

Guido Speiser:

Gibt es eine Unwucht bei der Finanzierung von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen? 152

Alexander Lenger, Michael Vollstädt:

Dem Glück auf die Sprünge helfen... Strategische Karriereplanung im wissenschaftlichen Feld 167

Joachim Preusse:

Steuerung der Hochschulkommunikation: Potenziale und Voraussetzungen einer Nutzung des Konstruktes Hochschulreputation 180

PUBLIKATIONEN

Wolfram Adolphi: Hartenstein. Roman. Drei Bände (*Peer Pasternack*)..... 197

Peer Pasternack, Daniel Watermann:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945..... 200
Allgemeines und thematisch Übergreifendes (200) • Gesellschafts-/Geistes- und Sozialwissenschaften (203) • Künstlerische Ausbildungen, Gestaltung und Architektur (222) • Naturwissenschaften (225) • Medizin und Pharmazie (232) • Ingenieurwissenschaften (235) • Regionales und Lokales (239) • Unveröffentlichte Arbeiten (242)

Autorinnen & Autoren..... 245

**Peer Pasternack | Daniel Watermann
(Hrsg.)**

Studieren mit und ohne Corona

Vor Corona studiert

Auskünfte des Pandemie-Managements über die deutsche Hochschulbildung

Peer Pasternack
Halle-Wittenberg

Wenn das Thema Hochschulbildung diskutiert wird, stehen sich zwei Gruppen gegenüber. Auf der einen Seite sind das diejenigen, welche die Wandlung von Hochschulstudien zum bildungsbiografischen Normalfall vorantreiben. Auf der anderen Seite finden sich diejenigen, die der akademischen

Bildung Exklusivität sichern möchten. Beide haben nachvollziehbare Argumente für ihre jeweilige Position.

Wo das Thema Hochschulbildung und Pandemie ausgewertet wird, dort stehen bislang die naheliegenden, weil überoffensichtlichen Fragen im Mittelpunkt: Digitalisierung der Lehre, Distanzunterricht und dessen Akzeptanz, technische Ausstattungen bzw. deren Defizite oder die Bedeutung von Sozialität und Soziabilität für Lehr-Lern-Prozesse. Das kann kaum verwundern. Es waren neue Erfahrungen wie die flächendeckende Kommunikation unter Abwesenden mit dem Zwang zur Kacheldidaktik, die zunächst einmal die alltagsprägenden Herausforderungen darstellten. Doch dürfte es ebenso sinnvoll sein, diese Themen in einen Horizont mittlerer Reichweite einzuordnen.

Dabei sollten die Vertreter:innen sowohl der Universalisierung als auch der Exklusivität von Hochschulbildung die Pandemieerfahrungen als Irritation ihrer jeweiligen Position wahrnehmen, genauer: die Erfahrungen mit dem deutschen Pandemiemanagement. Sie können genutzt werden, um den Horizont mittlerer Reichweite zu öffnen. Dazu lassen sich folgende Fragen stellen: Welche gesellschaftlichen Herausforderungen entstanden mit der Pandemie? Wie wurden diese politisch-administrativ bewältigt? Wer hatte bei ihrer Bewältigung herausgehobene Rollen wahrzunehmen? Woher stammen die Kompetenzausstattungen dieser Rollenträger? Gibt es hier einen Zusammenhang zur Qualität der Hochschulbildung?

1. Das Pandemiemanagement

Die Corona-Pandemie war 2020 ein unerwartetes Ereignis mit zunächst unanschätzbaren Folgen, das die gesamte Gesellschaft (und Menschheit) betraf. Das Virus war anfangs weithin unverstanden. Es konnte jedenfalls nicht ausgeschlossen werden, dass sich das Ereignis zu einer unbeherrschbaren Katastrophe auswächst, mit womöglich Milliarden Todesopfern weltweit.¹

Was benötigt eine Gesellschaft, um ein solches Ereignis angemessen zu bewältigen? Sie benötigt souveränes Handeln in sich fortwährend umkonfigurierenden Situationen, die durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet sind: Ungewissheit, fehlendes erprobtes Handlungswissen, konkurrierende Deutungen, unauflösbare Dilemmata und Normenkonflikte, all das bei zugleich gegebenem Zeitdruck mit dem Zwang zu situationsunmittelbarem Entscheiden ohne Aufschub. Die Pandemie der Jahre 2020/21 stellte eine Situation dar, in der für moderne Gesellschaften auch ansonsten typische Handlungsbedingungen deutlich verschärft waren: nur vage Bestimmtheit bei hoher Komplexität.

Zwar unabdingbares, aber dennoch nicht vorhandenes Wissen über Wirkungszusammenhänge markierte die Ungewissheit. Konkurrierende Deutungen lieferten einerseits die Wissenschaft, was zu ihrem Wesenskern gehört, und andererseits das Gegeneinander von wissenschaftlich und alltagstheoretisch basierten Ansichten. Gesellschaftliche Normenkonflikte traten insbesondere durch die Konkurrenz zwischen Grundrechten und der Sicherung des Rechts auf Leben und Gesundheit auf, aber auch bei der Frage der Triage, wenngleich diese in Deutschland letztlich nicht praxisrelevant wurde. Die Adressaten staatlicher Maßnahmen der Pandemiebewältigung erwiesen sich als höchst heterogen: hinsichtlich des Wissensstandes, des Vertrauens in die Politik, der Handlungsmöglichkeiten (Eltern/Nichteltern, Homeoffice möglich/nicht möglich usw.) sowie der Hinnahmefähigkeit bezüglich individueller Einschränkungen.

Dennoch muss auch in einer solchen Situation entschieden und gehandelt werden. Wie wurde entschieden und gehandelt? Um sich die Qualität dessen vor Augen zu führen, lassen sich die wesentlichen Schwachpunkte des Pandemie-Managements rekapitulieren. Im ersten Pandemiejahr 2020 waren diese

¹ Stand November 2022 sind es lt. Johns Hopkins Universität 638 Millionen Infektionsfälle und 6,6 Millionen Todesopfer (<https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>, 19.11.2022).

- die Masken-Frage,
- das Meldeverhalten der Gesundheitsämter,
- die Infektionsnachverfolgung,
- das im ersten Vierteljahr der Pandemie mit eiserner Gefühlsunterdrückung durchgesetzte Verbot, Angehörige ihre sterbenden Mütter, Väter oder Geschwister in Alten- und Pflegeheimen auf deren letztem Wege begleiten zu lassen,
- die Teststrategie,
- nach der Bewältigung der anfänglichen Unkenntnis über die virenbezogene Funktion und Physik der Aerosole die Luftfilterung in öffentlichen bzw. halböffentlichen Räumen,
- die Lockdown-Priorisierung (Deutschland war nach China die Nummer zwei),
- die Impfstoffbeschaffung,
- die durch Kompliziertheit undurchsichtigen Regeln, überdies deren unübersehbare Inkonsistenz.²

Im Laufe des zweiten Pandemiejahres 2021 kamen dann noch die Impfstatuserfassung sowie – besonders irritierend – die Wiederholung von Fehlern des Jahres 2020 hinzu.

Dabei gab es nicht nur Wissensprobleme, die aus der Neuartigkeit der Situation folgten. Vielmehr traten auch solche auf, bei denen Behörden gemeinsam mit der Wissenschaft – womit vor allem die behördliche Wissenschaft in Gestalt der Bundesforschungsanstalten angesprochen ist – überraschende Kenntnisdefizite offenbarten. So absolvierte etwa gleich zu Pandemiebeginn eine Debatte vier Wochen lang beachtliche Kurven, als es um die Wirksamkeit von Mund-Nase-Masken ging. Hier wusste zunächst niemand Bescheid, obgleich man allgemein angenommen hatte, die Sache sei spätestens seit der Sars-Epidemie 2002/03 geklärt.

Anfangs wurde das Maskentragen außerhalb von Krankenhäusern als wenig sinnvoll, da wirkungslos bezeichnet. Dann hieß es, Masken seien ein Signal an andere, dass man sich achtsam verhalte. Sie seien also nicht epidemiologisch, aber psychologisch wirksam. Im nächsten Schritt wurde Masken Wirksamkeit in alle Richtungen bescheinigt. Schließlich wurde deutlich, dass man sich mit Masken selbst ein wenig, vor allem aber Menschen in der Umgebung schützt. Am 22.4.2020 verhängte die Politik auf dieser schwankenden Grundlage eine Maskenpflicht. Anschließend

² Soweit nicht anders angegeben, entstammen die Angaben zum Ablauf der Pandemie und ihrer Bewältigung einer Presseanalyse für die Jahre 2020 und 2021; vgl. auch Pasternack/Beer (2022).

stellten sich weitere Lerneffekte ein: von Baumwollmasken (zunächst: hilfreich, dann: besser als nichts, schließlich: wirkungslos) über medizinische Masken (zunächst: sehr hilfreich, dann: etwas hilfreich, nämlich gegen Tröpfcheninfektion, weniger aber gegen Aerosole) bis hin zu FFP-2- und FFP-3-Masken (am wirkungsvollsten, auch für den Eigenschutz, für den Fremdschutz aber nur die Modelle ohne Ventil).

Diese kurvenreiche Debatte muss anhaltend erstaunen. Denn zwar kam die konkrete Corona-Pandemie zum konkreten Zeitpunkt überraschend, aber Pandemien waren sowohl schon zu bewältigen gewesen als auch angekündigt (z.B. Sass 2006). Dass die Ressortforschung ihrem Auftrag, vorhandenes Wissen politikverwendbar zusammenzuführen und Wissenslücken durch eigene Forschung zu schließen, bei der Frage der Wirksamkeit von Mund-Nasen-Masken nicht gerecht zu werden vermochte, führte zu einem äußerst schlechten Auftakt der Pandemie-Bewältigung. Mancher individuelle Unwille, sich künftigen, als unabweisbar dargestellten Maßnahmen zu entziehen oder zu verweigern, dürfte bei der Wahrnehmung der Masken-Debatte seinen Ausgangspunkt genommen haben.

Nachdem eine zeitweilige Corona-Test-Infrastruktur aufgebaut war, gab es dann Debatten um die Zuverlässigkeit und damit Aussagekraft der Tests: Selbsttests, Schnelltests und PCR-Tests. Diese ploppten im Jahr 2021 regelmäßig wieder auf, ohne dass sich die Öffentlichkeit wirklich verlässlich informiert fühlen konnte. Als dann die Impfkampagne in Gang kam, war deren staatliche Gestaltung nicht ausreichend kultursensibel und mehrsprachig, enthielt keine konsequente und systematische Ansprache der vulnerablen Gruppen und endete mit einer von Fachleuten kritisch bewerteten, weil zu zeitigen Schließung von Impfzentren (Augsberg et al. 2021). Das Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) scheiterte lange daran, die von ihm betriebene NINA-App (Notfall-Informations- und Nachrichten-App), ein Instrument zur allgemeinen Gefahrenabwehr, an die Pandemie-Erfordernisse anzupassen.

Auch die Pandemiekommunikation der Politik havarierte fortlaufend. Wo körperlicher Abstand gemeint war, wurde von „Social Distancing“ gesprochen, obwohl soziale Nähe und Achtsamkeit im eigentlichen Sinne notwendiger denn je waren. Die Corona-App wurde mit Hinweisen auf vermeintliche Hemmnisse des Datenschutzes für Kontaktnachverfolgungen lange zerredet und damit verzögert. Als sie dann endlich da war, konnte dauerhaft praktisch niemand auf verständliche Weise erfahren, wie sie zur Verfolgung des Infektionsgeschehens anzuwenden sei. Sie blieb folgerichtig unterm Strich wirkungslos. Andere Kommunikations-

havarien verbanden sich mit der Sonderzahlung für Pflegekräfte, der Unplausibilität von Schließungen und Offenhaltungen, der Teststrategie, dem Lüftungsmanagement in Schulen, dem Impfen durch Haus- und Betriebsärzte oder der Diskussion um eine Impfpflicht.

Unverständliche Bürokratisensprache in behördlichen und politischen Mitteilungen hatte einen gehörigen Anteil an den Kommunikationshavarien, etwa Sätze wie „Die aktuell ... verordneten Maßnahmen waren Vorsichtsmaßnahmen, die solange gelten sollten, bis ein möglicher flächendeckender Eintrag in die Gesamtbevölkerung ausgeschlossen werden kann“ (MfAGS NRW 2020). So sprach der nordrhein-westfälische Gesundheitsminister Laumann und meinte mit „Eintrag in die Gesamtbevölkerung“ Infektionen. Kommunikationsforscher.innen der Universität Hohenheim hatten die politische Pandemiekommunikation untersucht, indem sie die Pressemitteilungen der Bundesregierung analysierten. Sie konnten dabei ihren bereits vorhandenen „Hohenheimer Verständlichkeitsindex“ (HIX) nutzen.³ Die zentralen Ergebnisse:

„Die Pressemitteilungen der deutschen Bundesministerien sind im Schnitt relativ unverständlich (HIX = 7,4). Es wird den Leser*innen teilweise schwer gemacht, die Informationen aufzunehmen. [...] Anzustreben wäre ein Wert von 14. Die Verständlichkeit der Pressemitteilungen ist seit März 2020 nicht besser geworden. Sie schwankt auf Monatsbasis zwischen 6,9 und 8,4. Thematisch sind die Pressemitteilungen zum Themenbereich ‚Soziales und Alltag‘ am unverständlichsten (HIX = 7,0). Formal am verständlichsten sind die Pressemitteilungen zum Themenbereich ‚Kitas, Schule und Uni‘ (HIX = 8,4). Die häufigsten Verstöße gegen Verständlichkeits-Regeln sind: Fremdwörter und Fachwörter (die nicht erklärt werden), Wortkomposita, lange ‚Monster- und Bandwurmsätze‘.“ (Brettschneider/Keller 2021).

Als Tiefpunkt der Verständlichkeit politischer Pandemiekommunikation identifizierten die Hohenheimer einen Satz mit 87 Wörtern, den eine Pressemitteilung des Bundeskanzleramts enthielt (ebd.).

2. Das Resonanzverhalten zu Kritik und Vorschlägen

An Hinweisen, wie sich umsteuern ließe, hat es nicht gefehlt. Bereits in der Hochphase der Pandemie und ihres Managements fand sich letzteres analysiert. Forscher.innen resümierten bisherige Fehlentscheidungen und -kommunikationen. Kritisiert wurden mangelnde systemische Lernfähigkeit im Sinne einer Auswertung der Fehler, um das Entscheidungsverfahren zu qualifizieren (vgl. Kortmann/Schulze 2020; Schularick 2021; Leopoldina 2021: 35–49).

³ <https://klartext.uni-hohenheim.de/hix> (12.12.2021)

Drei Autoren vom Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB) meldeten sich im Juli 2021 mit der Hypothese zu Wort: Das Virus war und ist weniger eine medizinische als eine politische Management-Herausforderung. „Es sind aufs Ganze betrachtet weniger defizitäre medizinische Kapazitäten ... als die administrative Krisen-Infrastruktur und die politische Managementkompetenz, die es zu betrachten gilt, um aus den Erfahrungen der Corona-Jahre zu lernen.“ Der erste Fehler des deutschen Pandemie-Managements sei gewesen, dass man die Krise als eine rein medizinische definierte und dafür lange Zeit das Bundesgesundheitsministerium zuständig zu sein schien. Die zentrale Aufgabe des Bevölkerungsschutzes etwa gehöre aber in den Geschäftsbereich des ungleich größeren Innenministeriums mit dem nachgeordneten Technischen Hilfswerk und dem Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe. Viele Fehlentwicklungen hätten sich aus dieser folgenreichen und falschen Startprogrammierung abgeleitet. (Bartels/Schroeder/Weßels 2021: 4)

Es wurde pandemiebegleitend aber nicht nur kritisch analysiert. Vielmehr fanden sich auch Lösungen offeriert, darunter ganz praktische. So war bereits in einer dpa-Meldung vom 7.6.2020 Hendrick Streeck mit dem Hinweis zitiert worden, dass über Abwasseranalysen das Infektionsgeschehen gegebenenfalls beobachtet werden könne. Das Mitteilungsblatt der Fachgruppe Analytische Chemie der Gesellschaft Deutscher Chemiker berichtete im Oktober 2020 über schweizerische und niederländische Erfahrungen sowie erste deutsche Erkundungsprojekte (Neubauer 2020). Einer breiteren Öffentlichkeit in Deutschland wurde im März 2021 kommuniziert, dass es mehrere entsprechende Pilotprojekte mit vielversprechenden Ergebnissen gebe. Das Virus überlebe im Abwasser zwar nicht, lasse sich dort aber über PCR-Tests nachweisen und quantifizieren. Einerseits ermögliche das ein schnelleres und besseres Bild des Infektionsgeschehens; der Zeitvorteil betrage vier bis zehn Tage, und man sei unabhängig vom Test- und Meldegeschehen. Andererseits könnten mittels Genomsequenzierung Mutanten aufgespürt werden, bevor sie sich bei Erkrankten zeigten (Tomik 2021).

Die Öffentlichkeit erreichten diese Informationen auch deshalb, weil am 17.3.2021 die EU-Kommission die Mitgliedstaaten nachdrücklich aufforderte, „so bald wie möglich, spätestens jedoch bis zum 1. Oktober 2021 ein nationales Abwasserüberwachungssystem einzurichten, das auf die Erhebung von Daten über SARS-CoV-2 und seine Varianten im Abwasser abzielt“. Die Erfahrung zeige, dass die Einrichtung eines neuen Abwasserüberwachungssystems innerhalb von höchstens sechs Monaten möglich sei, da die Anlagenbetreiber bereits an die Überwachung ver-

schiedener Parameter gewöhnt sind. Erforderlichenfalls würden dafür auch EU-Mittel bereitgestellt. (EU-Kommission 2021: 4f.) Bis heute ist in Deutschland kein nationales Abwasserüberwachungssystem eingerichtet, sondern nur ein Pilotprojekt mit 20 Städten (RKI 2022).

Oder: Forschende des Max-Planck-Instituts für Chemie in Mainz stellten im November 2020 eine von ihnen konstruierte Lüftungsanlage für Klassenräume der Öffentlichkeit vor, die sich mit Materialien aus dem Baumarkt für je 200 Euro nachbauen lässt. Die Anlage vermag 90 Prozent der Aerosole aus der Raumluft zu entfernen. (MPG 2020; Klimach/Helleis 2020) Im November 2021 hatten zwar 1.500 Schulen die Anlage nachgebaut (Einzmann 2021), aber in Deutschland gibt es 32.228 allgemeinbildende Schulen.⁴ Diese waren auch im November 2021 überwiegend nicht mit Luftabsaugtechnik ausgestattet – und sind es bis heute nicht. Gleiches gilt bei den Hochschulen. Für die Schulen wurde im August 2022 bekannt, dass die Länder nur 22 Prozent der bereitgestellten Bundesmittel für mobile Luftfilter abgerufen hatten. Zeitgleich schätzte das Umweltbundesamt, dass lediglich zehn Prozent der Schulen mit fest installierten Lüftungsanlagen ausgestattet seien, also keine mobilen benötigten (DÄB 2022).

Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR), die sog. Wirtschaftsweisen, publizierte am 15.3.2021 ein Papier jenseits seines gesetzlichen Auftrages, periodisch die gesamtwirtschaftliche Entwicklung zu begutachten: „Jetzt in Bildung investieren!“. Darin befasste er sich mit den Schulen, den erheblichen Lernrückständen und der sich verstärkenden Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft, die durch Distanzunterricht entstanden seien bzw. noch entstünden. Er lieferte dazu eine ökonomische Argumentation, die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Interventionen zum Thema ergänzte: Die Einbußen beim Lebensinkommen der Schüler:innen dürften substantiell und dauerhaft sein; Kosten der Bildungsverluste entstünden aber auch für die Gesellschaft insgesamt. Dennoch würden „selbst nach einem Jahr Pandemie noch zu wenige Maßnahmen getroffen, um das Entstehen von Lernrückständen zu verhindern oder diese unmittelbar wieder aufzuholen“. Daher bestimmte der SVR drei Phasen, in denen verschiedene Handlungsbedarfe bestehen, und formulierte ebendiese Handlungsbedarfe. (Grimm et al. 2021)

Im Februar und März 2021 trat die NoCovid-Initiative an die Öffentlichkeit, eine selbstorganisierte Gruppe von Wissenschaftler:innen. Diese

⁴ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/476776/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland/> (24.1.2022)

schien von einem (nachvollziehbaren) Leiden an der mangelnden Systematik des politischen Handelns angetrieben zu sein, sah die Gefahr, dass die Pandemie außer Kontrolle gerate, und setzte dem ein mehrteiliges Konzept entgegen (Priesemann et al. 2021a; Baumann et al. 2021a; 2021b; 2021c). Vorgeschlagen wurde vor allem, coronafreie Gebiete als „grüne Zonen“ zu definieren. Wo die Pandemie unter Kontrolle sei und es 14 Tage lang keine Neuinfektionen unbekanntem Ursprungs gegeben habe, sollten die Beschränkungen des Alltagslebens örtlich aufgehoben werden. Die grünen Zonen sollten durch drastische Reisebeschränkungen geschützt werden, indem niemand aus „roten Zonen“ mit lokalen Infektionen dort hineindürfe. Die der Corona-Einschränkungen müden Bürger:innen sollten durch die Aussicht, dass ihr Gebiet zur grünen Zone werden, motiviert werden, sich an die Regeln zu halten. Das war mit präzisen Handlungsvorschlägen für einzelne Lebensbereiche untersetzt.

Am 11. November 2021 legte eine 21köpfige Autorengruppe das Positionspapier „Nachhaltige Strategien gegen die COVID-19-Pandemie in Deutschland im Winter 2021/2022“ vor. Die Gruppe war zusammengesetzt aus Vertreter:innen der Naturwissenschaften, Medizin und Sozialwissenschaften und wies Überschneidungen zur NoCovid-Initiative vom Februar/März 2021 auf. In dem Papier wurden drei Szenarien beschrieben: „Weiter so!“, „Die Belastungsgrenze des Gesundheitssystems“ sowie „Impf- und Booster-Offensive“, daran anschließend ein „Pandemie-Instrumentarium für den kommenden Winter“. (Priesemann et al. 2021b)

Für diese und weitere Handlungsvorschläge wäre Resonanzfähigkeit in Politik und Behörden gefragt gewesen.

3. Die Pandemie als Reevaluation

Wie erwähnt, benötigt eine Gesellschaft, um ein Ereignis wie eine Pandemie angemessen zu bewältigen, souveränes Handeln in sich fortwährend umkonfigurierenden Situationen, die durch Ungewissheit, fehlendes Handlungswissen, konkurrierende Deutungen, unauflösbare Dilemmata, Normenkonflikte, Zeitdruck und den Zwang zum Entscheiden ohne Aufschub gekennzeichnet sind. Wer hat dabei herausgehobene Rollen wahrzunehmen?

Es sind diejenigen, die folgelastige Entscheidungen zu treffen haben. Solche haben nicht allein Auswirkungen auf die entscheidende Person, sondern für viele andere, und setzen Kausalketten oder Folgeprozesse von hoher Zahl und hohem Gewicht in Gang (Willke 1987: 16). Kompetentes Entscheiden beruht hier auf sachangemessener Komplexitätsreduktion: Trennung von situativ Wesentlichem und Unwesentlichem,

Selektion von Ursache-Wirkungs-Bündeln, Bewertung und Auswahl von Handlungsoptionen. Dann lassen sich Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern. Die Gratwanderung zwischen ‚schrecklicher‘ Vereinfachung und sinnvoller Prioritätensetzung ist dabei unweigerlich prekär.

Platziert sind die Rollenträger, die solche Entscheidungen zu treffen haben, auf den mittleren und höheren Entscheiderpositionen. Woher beziehen diese Rollenträger ihre Kompetenzausstattungen, um folgelastige Entscheidungen treffen und umsetzen zu können?

Solche Entscheidungen werden in den staatlichen Behörden ganz überwiegend von Akademikerinnen und Akademikern getroffen. Denn die beruflichen Positionen, die dazu berechtigen und verpflichten, setzen größtenteils einen Hochschulabschluss voraus. Diesem Umstand liegen einige Annahmen zugrunde:

■ Ein Hochschulstudium erzeuge wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Es führe zu individuellen Fertigkeiten, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Dies gelinge nur, wenn es auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründe, d.h. methodisch geleitet ist, kritisch reflektiert und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickt. Routinisiertes Handlungswissen dagegen, wie es in nichtakademischen Ausbildungen erworben wird, sei meist unzureichend für die Bewältigung nichttrivialer, d.h. nichtstandardisierbarer Situationen.

■ Stattdessen würden zunächst wissenschaftliche Expertise und sodann Fertigkeiten benötigt, die Expertise in konkrete Handlungssituationen zu transferieren. Beide gingen ebenso mit breiter Methodenkenntnis und -beherrschung einher wie mit der Verfügung über ein ebenfalls breites Wissen und Handlungsrepertoire. Denn nur diese ermöglichten jenseits von Checklisten- oder handwerklichem Regelwissen Unsicherheitsbewältigung. Allein so ausgestattete Personen seien in der Lage, auch dann souverän zu handeln, wenn es für auftretende Probleme noch kein erprobtes Problemlösungswissen gibt.

Weil unterstellt wird, dass Hochschulabsolvent.innen über diese Fertigkeiten verfügen, werden mittlere und höhere Berufspositionen üblicherweise mit Akademikerinnen und Akademikern besetzt. Rund 90 Prozent derjenigen, die in Deutschland mittlere oder höhere Entscheiderpositionen besetzen, haben einen Studienabschluss einer deutschen Hochschule.

Stimmen diese Annahmen, dann heißt das: Was im Entscheidungshandeln der Pandemiebewältigung zutage trat, waren wesentlich Resulta-

te des deutschen Hochschulbildungssystems. Das Leben hat damit eine Reevaluation der Qualität des deutschen Hochschulbildungswesens geliefert (neben anderem, das auch real mitevaluiert wurde, Entscheidungslinien, Zuständigkeitsregelungen oder Organisationseffektivitäten zum Beispiel). Es war eine Evaluation jenseits formalisierter Evaluationen, die gezielt individuelle Kompetenzen messen, welche dann auf kollektive oder einzelstaatliche Ebenen aggregiert werden. Es konnten das Entscheidungshandeln und dessen Wirkungen derjenigen, die mit Hochschulbildung ausgestattet sind und deshalb bestimmte Positionen besetzen, beobachtet werden. Die Reevaluation hat anhand der Qualität des Entscheidens der früheren Studierenden die Qualität der Hochschulbildung der heutigen Entscheider transparenter gemacht.

Hier wird man einwenden können, dies sei eine unzulässige Verkürzung und allzu mechanische Ursache-Wirkungs-Verknüpfung. Denn zum einen erzielten Hochschulstudien ihre Effekte auf der Basis bzw. in Wechselwirkung mit vorgängigen Leistungen der frühen Bildung, des Schulsystems und der Familien, daneben peergruppengebundener Sozialisation und fallweise gegebenen individuellen Talenten. Gewiss. Doch lässt sich Hochschulbildung typischerweise nie unter idealen Voraussetzungen entfalten. Vorgängige Leistungen anderer Agenturen der Persönlichkeitsentwicklung werden wohl nie *ausnahmslos* so gut sein, wie es für ein produktives Hochschulstudium wünschenswert wäre. Daher sind nichttriviale Handlungssituationen, auf die ein Studium vorbereitet, auch bereits in der akademischen Lehre selbst zu bewältigen – wesentlich durch die Lehrenden. Zum anderen mag eingewandt werden, dass berufsbegleitende Fortbildungen und persönliche Weiterentwicklungen nach dem Studium dessen Resultate zu überschreiben vermögen. Gewiss. Doch bauen individuelle Entwicklungen nach dem Studienabschluss immer auf dem auf, was von der Hochschule mitgenommen wurde.

4. Die Reevaluation als Fragengenerator

Lange Zeit gab es einen verdeckten Konsens zur deutschen Hochschulbildung. Sie sei zwar unterfinanziert, müsse also mit zu wenigen Lehrenden für zunehmende Zahlen an Studierenden realisiert werden. Aber bestimmte Charakteristika der deutschen Hochschulen sorgten dafür, dass – alles in allem – auch unter den seit Jahrzehnten widrigen Umständen zufriedenstellende Hochschulbildung realisiert werde. Das sehe man daran, dass alle Absolvent:innen, selbst sämtliche Germanisten und Soziologinnen, spätestens fünf Jahre nach ihren Studienabschlüssen vom Beschäftigungssystem absorbiert seien. Dieses Beschäftigungssystem wiederum

trage eine Wirtschaft und einen Staat, die, wie man in OECD-Vergleichen sehe, fast immer ein bisschen erfolgreicher seien als in anderen Ländern. Damit hat man sich beruhigt.

In der Pandemie nun sind noch kaum die Bildungserfolge des Bologna-Systems sichtbar geworden, denn dessen Absolvent:innen sind überwiegend noch nicht in Berufspositionen angekommen, in denen maßgebliche Entscheidungen zu treffen sind. Es wurden also die Bildungswirkungen des alten Studiensystems sichtbar, das mittlerweile häufig etwas zu sehr idealisiert wird. Hier wird man wohl sagen können: Wer sich in der Krise bewährt hat, gehört entweder zu denen, die sich aus dem Erlebnis des alten Studiensystems die Chaosqualifikationen zu bewahren vermochten, die zur Bewältigung eines Magister-Studiengangs der, beispielsweise, Philosophie oder Soziologie an den meisten Hochschulen benötigt wurden, oder es handelt sich um Naturtalente.

Was wird zu erwarten sein, wenn die Bologna-Absolvent:innen in den Hierarchieebenen nach oben durchgewachsen sein werden? Bei der Bologna-Reform blieb vieles von den ursprünglichen Absichten auf der Strecke – durch externe Vorgaben wie den Credit-Point-Formalismus, die Verballhornung von Theorie-Praxis-Verflechtung zu „Employability“ oder ein allzu formales Akkreditierungsgeschehen, nicht zuletzt aber auch durch hochschulinterne Widerstände.

Diese Widerstände externalisierten die Persönlichkeitsentwicklung in Module „Allgemeine Schlüsselqualifikationen“, befreiten also die Fachmodule davon. Sie wiesen das Ansinnen der Kompetenzentwicklung als funktionalistische Zumutung ab, statt sie akademisch zu reformulieren, so dass nun Nichtkompetenzentwicklung betrieben wird. Ebenso torpedierten nicht etwa externe Vorgaben, sondern interne Regelsetzungen der Fakultäten und Hochschulsenate solche Prüfungsformen, die die Prüfungslast reduzieren könnten und ein ganzheitliches Prüfen ermöglichen würden. Klausuren oder mündliche Prüfungen sind, lerntheoretisch betrachtet, keine besonders guten Hilfestellungen auf dem Weg zu wissenschaftsbasierter Urteilsfähigkeit. Auch für Hausarbeiten gilt das Gegenteil nur bei intensiver Betreuung, also nach Lage der Dinge typischerweise nicht. Auf genau diese Prüfungsformen schränken aber zahlreiche Rahmenprüfungsordnungen das mögliche Spektrum ein. Dagegen sind etwa semesterbegleitende Projektarbeiten häufig als Prüfungsleistungen ausgeschlossen.

Die engstirnige deutsche Bologna-Umsetzung hat die oben genannten Effekte, die Hochschulbildung zugeschrieben werden, wohl nicht wahrscheinlicher gemacht. Daher muss eines mindestens einkalkuliert werden: Für künftige Krisenbewältigungen ist womöglich nicht ausgerechnet

durch die Bologna-Absolvent.innen auf Besserung zu hoffen. Wer diesbezüglich optimistischer ist, sollte sich einige Fragen bezüglich der Qualifikationsausstattungen heutiger Hochschulabsolvent.innen über alle Studienfächer hinweg vorlegen:

Sind Entscheidungsprogramme bzw. -heuristiken individuell verfügbar? Werden solche in allen oder wenigstens den meisten Studiengängen vermittelt? Hat eine Physikerin oder ein Historiker neben der Systematik des eigenen Faches auch die Systematik der operativen Nutzung des Fachwissens in Situationen, die nicht allein der Lösung fachlicher Fragestellungen dienen, auf den Weg mitbekommen? Wird Digitalisierung nicht nur als handwerkliches Problem begriffen, sondern als eines, das vernetztes Denken so sehr braucht wie fördern kann? Hat die Absolventin einer deutschen Hochschule Grundkenntnisse darüber, wie ein Projekt, wie Zielkonflikte, wie Krisen zu managen sind? Ist der Absolvent einer deutschen Hochschule auch über das eigene Milieu hinaus kommunikationsfähig? Die Liste der Fragen ist fortsetzungsfähig.

Ein einfaches Beispiel sind Szenarioanalysen (z.B. die inzwischen bekannten Stresstests), d.h. Simulationen, die alternative hypothetische Rahmenbedingungen und Prozessdynamiken annehmen, um die Leistungsfähigkeit eines Teilsystems zu testen. Wie viele Hochschulabsolvent.innen wüssten, worum es geht und was zu tun ist, wenn ihnen die Chefin im, sagen wir mal, Gesundheitsamt in der montäglichen Wochenauftaktberatung sagte, jetzt müssen wir mal eine Szenariobetrachtung durchführen, um uns auf alle Eventualitäten vorzubereiten?

Es gäbe wohl nur dann jemanden in der Gruppe, die es weiß, wenn eine Absolventin, ein Absolvent einer Bundeswehr-Universität, inzwischen wieder im Zivilleben angekommen, dabei ist (BWLer würden es wohl auch wissen, suchen aber selten Beschäftigung in öffentlichen Verwaltungen). Die Bundeswehr-Uni-Absolvent.innen haben in ihrem Studium das methodische Wissen erworben und in anschließenden Verwendungen angewandt, getestet und gefestigt, mit dem sie in der Lage sind, hypothetische Situationen durchzuspielen bis hin zu der, die in der US-Militärsprache „Clusterfuck“ genannt wird: eine chaotische, völlig unübersichtliche Situation, in der alles schief zu gehen scheint.

Bergamo z.B. war in der Corona-Pandemie eine nichtmilitärische Clusterfuck-Situation, und dass Bergamo für die deutsche Corona-Bekämpfung zum beschworenen Menetekel wurde, dürfte sich wesentlich aus einem Umstand gespeist haben: Allen Beteiligten war bewusst, dass man weder selbst über die Fertigkeiten zur Bewältigung einer solchen Situation verfügt noch über entsprechendes aktivierbares Personal – außer

bei der Bundeswehr. Doch den Katastrophenschutz ganz offiziell zu militarisieren, dürfte letztlich keine wünschenswerte Option sein.

Inoffiziell freilich geschieht das durchaus, wenn es etwa in regionalen Hochwasser-Katastrophenstäben regelmäßig die Bundeswehrvertreter sind, die die Ruhe bewahren und mit sachdienlichen komplexitätsverarbeitenden Handlungsvorschlägen die heimliche Führung ausüben – durch ‚Innere Führung‘ darin geschult, dies möglichst nicht allzu deutlich werden zu lassen. Aber während der Pandemie wurden tatsächlich auch zwei Generäle in zivile Führungspositionen auf Bundesebene berufen: Im März 2021 übernahm Generalarzt Hans-Ulrich Holtherm im Bundesgesundheitsministerium den neuen Posten des Abteilungsleiters für Gesundheitsschutz, Gesundheitssicherheit und Nachhaltigkeit. Er war auch in früheren Jahren schon als Krisenmanager ans Gesundheitsministerium abgeordnet worden, während der Schweinegrippe-Pandemie 2009 und 2014 und des Ebola-Ausbruchs in Westafrika. Nun leitete er den allwöchentlich tagenden gemeinsamen Krisenstab von Bundesgesundheits- und Innenministerium. Und von November 2021 bis Mai 2022 führte der Zweisternegeneral Carsten Breuer den Corona-Krisenstab im Bundeskanzleramt. Er war zuvor Kommandeur des Kommandos Territoriale Aufgaben (KTA) der Bundeswehr in Berlin. (Kirsch 2021)

Es sollte jedenfalls zu denken geben, wenn die Reduzierung sämtlicher Aspekte auf die akut wesentlichen, das Handeln unter Zeitdruck oder der souveräne Umgang mit Dilemmata denjenigen besser gelingen, die als akademische Grundbildung Studiengänge absolviert haben, welche den Protagonisten der vermeintlichen Einheit von Forschung und Lehre eher als gehobene Handwerksausbildungen erscheinen.

Aus jeglichen Evaluationen lassen sich Folgerungen ableiten. Faktisch ist mit dem Entscheidungshandeln in der Pandemie-Bewältigung, wie erwähnt, das alte Vor-Bologna-Studiensystem evaluiert worden. Gibt es Gründe zu der Annahme, dass die Absolvent.innen des Bologna-Systems – demnächst in mittlere und höhere Entscheiderpositionen eingedrückt – auf die Bewältigung einer vergleichbaren Krise noch schlechter vorbereitet wären, so sollte das Anlass für Folgerungen sein.

5. Im Lichte der Pandemieerfahrungen: Rehabilitierung des Kompetenzkonzepts

Hochschulstudien werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolviert, weil sich Hochschulabsolvent.innen in ihren beruflichen Handlungskontexten typischerweise nicht in Routinesituationen zu bewegen haben. Dafür aber müssen sie zum Lösen auch von Problemen befähigt werden, die

während des Studiums entweder aus Stoffmengengründen nicht gelehrt werden oder weil sie noch gar nicht bekannt sein konnten. Auf die steigende Komplexität, welche die Absolvent:innen in ihrer Lebenspraxis erwartet, muss curricular adäquat reagiert werden, ohne in der Gestaltung eines heutigen Studiums den unbekanntem Komplexitätsgrad künftiger Herausforderungen spiegeln zu können.

Genau dazu dient Bildung durch Wissenschaft. Jenseits der Einheit von Forschung und Lehre als Beschwörungsformel hat das damit formulierte – selten umgesetzte – Anliegen eine bemerkenswerte Aktualität:

„Schaut man sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die offenbar über die Beschäftigungsfähigkeit entscheiden (kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.), so wird deutlich, dass die althergebrachten Humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell sind.“ (Bourgeois 2002: 41)

Für eine entsprechende „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001: 74) steht biografisch die angemessene Zeit nur in der von unmittelbaren Handlungszwecken entlasteten Situation des Studiums zur Verfügung. Es sollte eine Kontaktinfektion mit einer autonomen Wissenschaft sein. Diese beginnt, mit Ulrich Oevermann (2005: 28), dort, „wo sie nicht nur die Fragen und Probleme, also die Krisen untersucht und behandelt, die eine scheiternde Praxis an sie heranträgt“. Vielmehr stellt darüber hinaus eine autonome Wissenschaft gerade auch das in Frage, rückt also in den Modus der Krise, „wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält“.

Indem Studierende daran teilhaben, können sie die Souveränität gewinnen, mit Situationen der Ungewissheit und konkurrierender Deutungen umzugehen. Damit ist zugleich die Orientierungsfunktion von Hochschulbildung angesprochen: Hochschulen sind nicht allein Verteilungs- und Verallgemeinerungsagenturen von fachlichem, sondern vor allem sozialem und kulturellem Kapital. Ob solches erfolgreich erworben wurde, wird z.B. an der Fähigkeit zu alternativem Denken erkennbar. Dazu bedarf es der Fertigkeiten, multikausale Erklärungen, Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte und Optionalitäten denken zu können. Dieses gelingt nicht allein durch Qualifikationsvermittlung. Es benötigt Bildung als Persönlichkeitsentwicklung, die dazu befähigt, kompetent verstehen, zu urteilen und entscheiden zu können.

Ließen sich aber unter den Entscheidungsberechtigten und -verpflichteten in der Pandemie überwiegend stabile Persönlichkeiten beobachten,

die souverän den Überblick behalten, obwohl die Informationslage dünn, die Kakophonie tatsächlicher und vermeintlicher Expertiseträger laut und die Entscheidungslast dennoch hoch ist? Die Krisensituation machte sichtbar, ob das funktioniert, was auch im Nichtkrisensituationen selbstverständlich sein sollte, sich aber im Modus der Gemächlichkeit verdecken lässt.

Hier nun könnte eine Rehabilitierung des Kompetenzkonzepts hilfreich sein, dessen Erwähnung an Hochschulen überwiegend Augenrollen auslöst. Gefragt wird, augenrollend, nach den spezifischen Funktionen, die der Kompetenzbegriff im Unterschied zu Begriffen wie „Bildung“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ habe. Gesagt wird, die Kompetenzen würden „nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der ‚Person‘ entwickelt, sondern ... ‚vom System her‘ als notwendig normativ den Personen zugeschrieben“. Ausgeblendet würden dabei vor allem die Widersprüche und Dysfunktionalitäten, die biografisch in jedem Subjekt selbst schon immer angelegt seien. (Grigat 2010)

Kritisiert wird ebenso, dass eine Hauptfunktion des Kompetenzkonzepts in der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Kompetenzen liege. Sie sollten auf einer Skala abbildbar gemacht und in Stufen der Entwicklung unterteilt werden, um Entwicklungen im Zeitverlauf zu messen. Die ‚Kompetenzsubjekte‘ hätten dann eine Bringschuld, die bei Nicht-Erfüllung die Zuschreibung von ‚Verantwortungslosigkeit‘ zur Folge habe. (Höhne 2007: 33, 40) Letztlich ginge es bei der Kompetenzorientierung nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung“. Die subjektiven Potenziale würden als Kompetenzen „entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert“. (Grigat 2010)

Man kann sich kontrastierend aber auch die ursprünglichen Intentionen des Kompetenzkonzepts in Erinnerung rufen. Demnach sollte nicht mehr bloßer Kenntniszuwachs das zentrale Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was die oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat. Bildungsprozesse sollen also von ihren Ergebnissen und Wirkungen her gedacht werden: „weg von der Stoffzentrierung der Lehre hin zur Kompetenzorientierung des Studiums“ (Webler 2003: 68).

Eine gewisse Chance auf Einigungsfähigkeit zwischen den konkurrierenden Positionen mag es aber geben. Dazu müssten Kompetenzen begriffen werden als personale Qualitäten, in denen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionelle Haltung zusammenfließen, also: Wissen, Können, Haltung. „Kompetenzen sind kein bloßes bzw. ‚leeres‘ Wissen, sondern *praktizierbares und praktiziertes Wissen*“. Zum einen könne auf

dieses Wissen dauerhaft zurückgegriffen werden. Zum anderen passe sich dieses Wissen flexibel an wechselnde Kontexte an. (Sander 2010: 5)

Ähnlich formuliert Michaela Pfadenhauer ein soziologisches Kompetenzverständnis: Kompetenzen seien das Vermögen, iterativ Problemlösungen zu begreifen. Dabei umfasse kompetentes Handeln drei Dimensionen: Können, Wollen und Dürfen. Für die Dimension des Könnens bzw. der Befähigung wählt Pfadenhauer eine breite Definition, denn Befähigung umfasse sowohl die kognitive Dimension als auch Erfahrungen und erlernte Routinen zur Lösung von Problemen. Allerdings gelte die Befähigung nur als Voraussetzung, da ohne die Bereitschaft, ein Problem zu bewältigen, die Befähigung nicht auf das Problem gerichtet werden könne. Problemlösungen wiederum basierten auf „einem Konglomerat von Wissenselementen, Relevanzen, Motiven, Techniken, Strategien, Reflexionen, das in mannigfaltige Einzelaspekte zerlegbar ist“, von denen ein Gutteil bewusst gemacht werden könne. (Pfadenhauer 2010: 153–155, 165).

Wissen, Können und Haltung als personale Qualitäten; Können, Wollen und Dürfen als Dimensionen kompetenten Handelns: Die curriculare Übersetzung liegt in der Verbindung von Bildung und Ausbildung. „Ausbildung sagt uns, wie wir überleben, und Bildung sagt uns, wozu“ (v. Hentig 2007).

Eine hochschulgemessene Übertragung des Kompetenzanliegens könnte gelingen, wenn man bei einer typischen Entgegensetzung ansetzt. Sagen die einen, es brauche nach wie vor und auch künftig Spezialisten, so betonen die anderen, nötig seien vor allem Generalisten. Die naheliegende Entlastungsformel lautet dann, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde. Ulrich Teichler schlussfolgerte halbironisch, man wünsche als neue Spezies augenscheinlich den „Maximalisten“ (Haerdle 2000: 18).

Lässt sich aber ein Hochschulstudium gestalten, das in jeweils einer Person die Generalistin und die Spezialistin hervorbringt? Ein solches müsste zweierlei sicherstellen. Erstens dürfen Hochschulabsolvent:innen nach dem Verfall spezialisierter Wissensbestände – infolge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel – nicht plötzlich inkompetent sein. Zweitens dürfen generalistische, z.B. methodische Kompetenzen nicht bodenhaftungsfrei bleiben, sondern müssen auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert sein.

Das hieße: Generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln. Sie verschafften das, was Oskar Negt (1999: 62) „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen“ nannte. Spezialisierte Studi-

einhalte wären als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu erarbeiten. Dazu müsste an „die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten“ (ebd.: 61). Verbunden würde so generalistische Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialisierter Tiefenbohrung. Das verschaffte die Befähigung, in Abhängigkeit von künftigen beruflichen und außerberuflichen Erfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten (vgl. ausführlicher Pasternack 2001).

Die Debatte darüber ist nicht neu, wie den Erscheinungsjahren der hier zitierten Texte abzulesen ist. Die deutsche Umsetzung der Bologna-Reform hat die seit langem diskutierten Fragen mit neuer Relevanz versehen. Die Modularisierung z.B. hat verstärkt, dass alles, was Beziehungen herstellt und orientierende Zusammenhänge schafft, vorrangig von den Studierenden allein zu leisten ist – und andernfalls nicht zustande kommt.

Sollen künftige Studienabsolvent.innen auch resiliente Krisenmanager werden, dann wird es dabei – jenseits von reduktionistischen Schlüsselqualifikationskonzepten – wesentlich um eine andere Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive gehen: Studierende als künftige Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Um dahin zu gelangen, ist die Distanz zur Welt der Arbeit ein zentrales Merkmal solcher Bildung – und zwar um die Befähigung zu erwerben, in eben dieser Welt der Arbeit und anderen Lebenssphären erfolgreich wirken zu können (Teichler 2003: 15). Lebenskluge Beschäftigter verlangen auch genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999: 64).

Möchte man für die persönlichkeitsentwickelnden Anteile einer solchen Hochschulbildung eine Zielfunktion definieren, die nicht von vornherein selbstüberfordernd wirkt, so wäre folgendes denkbar: Die Studierenden werden mindestens befähigt, routiniert typische Elementarfehler im Entscheidungshandeln zu vermeiden. Dann werden, sobald die Studierenden Absolvent.innen sind, ihre Kräfte nicht mehr dadurch absorbiert, auf die Vermeidung solcher Elementarfehler achten oder diese anschließend korrigieren zu müssen. Die so geschonten Kräfte lassen sich investieren, um herausfordernde, also nichttriviale Situationen zu bewältigen. Wem eine solche Zielfunktion zu anspruchslos erscheint, kann sie selbstredend überschreiten.

Schlussendlich birgt das Kompetenzkonzept auch einen instrumentellen Mehrwert, mit dem sich die Hochschulen vor Instrumentalisierung schützen können. Denn Hochschulbildung braucht, um gesellschaftliche Akzeptanz zu sichern, immer auch kommunizierbare Begriffe. Außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion, z.B. in der Politik, übersetzt man sich Kompetenz in ‚kompetent sein‘. Dass dies ein gutes Bildungsziel sei, erscheint spontan einleuchtend. Daran anknüpfend ist die Kompetenzorientierung von den Hochschulen gut nutzbar: Mit ihr lassen sich die persönlichkeitsentwickelnden und professionalisierenden Bildungsprozesse begründen und vorantreiben, die man auch ohne Kompetenzdebatte für unabdingbar erachtet hätte – wenn man sie denn für unabdingbar erachtet.

Literatur

- Augsberg, Steffen/Stephan Rixen/Frauke Rostalski/Muna Tatari (2021): Ist die Impfpflicht das Symbol eines politischen Aktionismus?, in: F.A.Z., 23.12.2021.
- Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63–75.
- Bartels, Hans-Peter/Wolfgang Schroeder/Bernhard Weßels (2021): Empfehlungen für die Arbeit einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zu Lehren aus dem Umgang mit der Corona-Pandemie, Berlin. URL <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2021/v21-102.pdf> (12.11.2021).
- Baumann, Menno/Markus Beier/Melanie Brinkmann/Dirk Brockmann/Heinz Bude/Clemens Fuest/Denise Feldner/Michael Hallek/Ilona Kickbusch/Maximilian Mayer/Michael Meyer-Hermann/Andreas Peichl/Elvira Rosert/Matthias Schneider (2021a): Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2. 2. Teil: Handlungsoptionen, München. URL https://www.ifo.de/DocDL/Fuest_etal_2021_proaktive_Bekaempfung_SARS-CoV-2_Handlungsoptionen.pdf (20.8.2021).
- Dies. (2021b): Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2. 3. Teil: Teststrategien, München. URL https://www.ifo.de/DocDL/Fuest_etal_2021_proaktive_Bekaempfung_SARS-CoV-2_Intelligente_Teststrategien.pdf (20.8.2021).
- Dies. (2021c): Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2. 4. Teil: Bildung, Schulen und Kitas, München. URL https://www.ifo.de/DocDL/Fuest_etal_2021_proaktive_Bekaempfung_SARS-CoV-2_Bildung.pdf (20.8.2021).
- Bourgeois, Etienne (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, Europäische Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg.
- Brettschneider, Frank/Kerstin Keller (2021): Die (Un-)Verständlichkeit der Coronakommunikation. Eine Analyse der Pressemitteilungen der Bundesregierung 2020-2021, URL https://www.uni-hohenheim.de/uploads/media/Studie_Corona.pdf (24.1.2022).
- DÄB, Deutsches Ärzteblatt (2022): Länder rufen Bundesmittel für mobile Luftfilter kaum ab, in: Ärzteblatt online, 18. August 2022. URL <https://www.aerzteblatt.de/>

- nachrichten/136773/Laender-rufen-Bundesmittel-fuer-mobile-Luftfilter-kaum-ab (10.9.2022).
- Daxner, Michael (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Beltz Studienverlag, Weinheim/Basel, S. 71–75.
- Einzmann, Simone (2021): Frischluft fürs Klassenzimmer, in: National Geographic online, 17.11.2021. URL <https://www.nationalgeographic.de/wissenschaft/2021/10/frischluft-fuers-klassenzimmer> (4.2.2022).
- EU-Kommission (2021): Empfehlung (EU) 2021/472 der Kommission vom 17. März 2021 über einen gemeinsamen Ansatz zur Einführung einer systematischen Überwachung von SARS-CoV-2 und seinen Varianten im Abwasser in der EU, in: Amtsblatt der Europäischen Union, 19.3.2021. URL <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0472&from=DE> (4.2.2022).
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühle schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 4/2010, S. 250–252.
- Grimm, Veronika/Monika Schnitzer/Achim Truger/Volker Wieland (2021): Jetzt in Bildung investieren!, in: F.A.Z., 15.3.2021, S. 16.
- Haerdle, Benjamin (2000): Gesucht: Der Maximalist, in: Deutsche Universitätszeitung 18/2000, S. 18f.
- Hentig, Hartmut von (2007): Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. Mündlicher Vortrag auf der Konferenz „Der Bildungsbegriff im Wandel“ des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 5.7.2007.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hg.), Bildung – Wissen – Kompetenz, Janus Presse, Bielefeld, S. 30–43.
- Kirsch, Martin (2021): Impfkampagne mit General. Die Bundeswehr als Krisenmanager im zivilen Katastrophenschutz, in: IMI-Standpunkt Nr. 062. URL <https://www.imi-online.de/2021/12/03/impfkampagne-mit-general/> (12.8.2022).
- Klimach, Thomas/Frank Helleis (2020): Vorläufige Dokumentation Abluftanlage für Klassenräume. 10.11.2020, Mainz. URL <https://www.mpg.de/16017324/dokumentation-lueftung-mpic.pdf> (4.2.2022).
- Kortmann, Bernd/Günther G. Schulze (Hg.) (2020): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft, transcript, Bielefeld.
- Leopoldina (2021): Ökonomische Konsequenzen der Coronavirus-Pandemie. Diagnosen und Handlungsoptionen, Halle (Saale). URL https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_%C3%96konomische_Konsequenzen_der_Coronavirus-Pandemie.pdf (2.1.2022).
- MfAGS NRW, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Landesregierung zur Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts über die Aufhebung der Corona-Beschränkungen im Kreis Gütersloh, 6.7.2020. URL <https://www.mags.nrw/pressemitteilung/landesregierung-zur-entscheidung-des-oberverwaltungsgerichts-ueber-die-aufhebung> (20.10.2020).
- MPG, Max-Planck-Gesellschaft (2020): Lüftung leicht gemacht. Eine einfache Anlage kann 90 Prozent potenziell Coronavirus-haltiger Aerosole aus der Raumluft entfernen. Pressemitteilung vom 30.10.2020. URL <https://www.mpg.de/15962809/corona-lueftung-aerosole-luft> (4.2.2022).

- Negt, Oskar (1999): Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft, in: Sebastian Jobelius/Reinhold Rünker/Konstantin Vössing (Hg.), *Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*, VSA-Verlag, Hamburg, S. 58–70.
- Neubauer, Uta (2020): Regionales Monitoring: Kläranlagen als Frühwarnsystem, in: *Mitteilungsblatt Fachgruppe Analytische Chemie der Gesellschaft Deutscher Chemiker* 2+3/2020, S. 30–31.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock/Anderas Wernet (Hg.), *Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005)*, Wittenberg, S. 15–51. URL https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05_1/Oevermann_Wissenschaft_als_Beruf.pdf (12.10.2022).
- Pasternack, Peer (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2/2001, S. 263–281.
- Pasternack, Peer/Andreas Beer: Die externe Kommunikation der Wissenschaft in der bisherigen Corona-Krise (2020/2021). Eine kommentierte Rekonstruktion, unt. Mitarb. von Justus Henke, Sophie Korhase und Philipp Rediger, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_118.pdf (8.11.2022).
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, in: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Soziologie der Kompetenz*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 149–172.
- Priesemann, Viola/Eberhard Bodenschatz/Sandra Ciesek/Eva Grill/Emil N. Iftekhar/Christian Karagiannidis/André Karch/Mirjam Kretzschmar/Berit Lange/Sebastian Alexander Müller/Kai Nagel/Armin Nassehi/Mathias W. Pletz/Barbara Prainsack/Ulrike Protzer/Leif Erik Sander/Anita Schöbel/Andreas Schuppert/Klaus Überla/Carsten Watzl/Hajo Zeeb (2021b): Nachhaltige Strategien gegen die COVID-19-Pandemie in Deutschland im Winter 2021/2022, Technische Universität Berlin, Berlin. URL <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-12635> (8.2.2022).
- Priesemann, Viola/Rudi Balling/Melanie M. Brinkmann/Sandra Ciesek/Thomas Czypionka/Isabella Eckerle et al. (2021a): An action plan for pan-European defence against new SARS-CoV-2 variants, in: *The Lancet* 10273/2021, S. 469–470. DOI: 10.1016/S0140-6736(21)00150-1.
- RKI, Robert-Koch-Institut (2022): Systematische Überwachung von SARS-CoV-2 im Abwasser. ESI-CorA ist ein nationales Pilotprojekt zur Pandemiebewältigung, 25.10.2022. URL https://www.rki.de/DE/Content/Institut/OrgEinheiten/Abt3/FG3_2/Abwassersurveillance/Abwassersurveillance.html (2.11.2022).
- Sander, Tobias (2010): ‚Den Menschen da abholen wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulbildung, in: *Das Hochschulwesen* 1/2010, S. 3–11.
- Sass, Hans- Martin (2006): Medizinische Ethik bei Notstand, Krieg und Terror. Verantwortungskulturen bei Triage, Endemien und Terror, Zentrum für Medizinische Ethik an der Ruhr-Universität Bochum, Bochum.
- Schularick, Moritz (2021): Der entzauberte Staat. Was Deutschland aus der Pandemie lernen muss, C.H. Beck, München.
- Teichler, Ulrich (2003): *Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends*; Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Tomik, Stefan (2021): Alles im Fluss, in: *F.A.Z.*, 22.3.2021, S. 3.
- Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Ulrich Welbers

(Hg.), Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 53–82.
Willke, Helmut (1987): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme, Gustav Fischer/UTB, Stuttgart/New York.

Durch die Corona-Krise in die finanzielle Krise?

Unterstützungsleistungen für Studierende seitens des Bundes und der Länder angesichts pandemiebedingter Einkommensausfälle

Iris Reus
Erlangen

Wie viele andere Erwerbstätige, so waren auch Studierende pandemiebedingt von Einkommensausfällen betroffen. Gemäß einer Umfrage im Sommersemester 2020 (Becker/Lörz 2020) waren 57 Prozent der befragten Studierenden unmittelbar vor der Corona-Pandemie erwerbstätig, wovon sich wiederum knapp 40 Prozent nun durch Entlassungen, Freistellungen oder Arbeitszeitreduktion in einer schwierigeren Erwerbssituation befanden. Viele Tätigkeiten, die typischerweise als Nebenjob im Studium ausgeübt werden, wie bspw. als Servicekraft in der Gastronomie oder auf Messen, sind im Zuge der Krise komplett weggefallen. Besonders problematisch war und ist dies für Studierende, die weder Anspruch auf BAföG haben noch über andere Einkünfte wie Stipendien oder Erasmus-Förderung verfügen. Da Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern öfter in fachfremden Jobs arbeiten und gleichzeitig stärker auf ihre Nebeneinkommen angewiesen sind, besteht somit auch die Gefahr, dass sich mittelfristig Bildungsungleichheiten verstärken (Berkes et al. 2020).

Verschärfend wirkte sich aus, dass auch Eltern von Studierenden vermehrt von Einkommensausfällen bspw. durch Kurzarbeit betroffen waren und daher die Einkommenslücken ihrer Kinder nicht oder nur bedingt kompensieren konnten. BAföG neu beantragen können Studierende wiederum erst, wenn die Bescheide der Eltern zu staatlichen Leistungen (Kurzarbeitergeld, Grundsicherung o.ä.) vorliegen, da die Förderung vom Einkommen der Eltern abhängig ist. Dies kann jedoch mehrere Monate dauern, und da die Kosten für Miete, Lebensunterhalt und Studium in der Regel weiter anfallen, können solche Einkommenslücken im schlimmsten Fall zum Abbruch des Studiums führen.

Ausgehend von der beschriebenen Problematik wird im vorliegenden Beitrag untersucht, inwiefern Bund und Länder der prekären Situation der Studierenden mit finanziellen Unterstützungsleistungen begegnet sind. Kapitel 1 widmet sich den Aktivitäten des Bundes, gefolgt von de-

nen der Länder in Kapitel 2, bevor die gewonnen Erkenntnisse in einem kurzen Fazit zusammengeführt werden.¹

1. Finanzielle Unterstützungsleistungen für Studierende seitens des Bundes

Am 22. März 2020 trat in Deutschland der erste Corona-Lockdown in Kraft und brachte das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben zum Erliegen. Während allerdings bereits im März Liquiditätshilfen wie Kredite, Bürgschaften und Kurzarbeitergeld für betroffene Unternehmen auf den Weg gebracht wurden (Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz 2022: 2), beschränkten sich die Aktivitäten des Bundes für Studierende zunächst auf eine Anpassung der BAföG-Regelungen (vgl. BT-Drs. 19/18344). Dementsprechend enttäuscht äußerte sich u.a. die brandenburgische Wissenschaftsministerin Manja Schüle, dass man „seit Wochen ... vergeblich beim Bund für eine praktikable und schnelle Lösung ... [geworben habe]“ (Brandenburgisches Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Pressemitteilung Nr. 82/2020). Am 7. Mai wurde der Gesetzentwurf „zur Unterstützung von Wissenschaft und Studierenden aufgrund der Covid-19-Pandemie“ der Großen Koalition (BT-Drs. 19/186 99) vom Bundestag angenommen und ab Mai zunächst die Öffnung der KfW-Studienkredite eingeleitet. Im Juni 2020 startete schließlich der Zuschussfonds, die sog. ‚Überbrückungshilfe für Studierende‘.

1.1. Anpassung der BAföG-Regelungen sowie KfW-Studienkredite

Mit Blick auf *BAföG* teilte die damalige Bundesbildungsministerin Anja Karliczek (BMBF, Pressemitteilung Nr. 078/2020) mit, dass sie bereits im März per Erlass verfügt habe, dass Geförderte keine Nachteile erleiden sollen, wenn das reguläre Lehrangebot oder auch Prüfungen – sonst Voraussetzung für Weiterförderung – pandemiebedingt nicht stattfinden könnten. Stattdessen werde die Erbringung von Leistungsnachweisen um die Verlängerung der Regelstudienzeit nach hinten verschoben.² Verrin-

¹ Die Untersuchung wurde im Rahmen des von der VolkswagenStiftung geförderten Projekts „Democracy and Diversity in German Federalism – The ‚unitary federal state‘ in times of crisis“ realisiert. Für Unterstützung bei den Recherchen danke ich meinen beiden studentischen Hilfskräften Paul N. Möller und Rebecca Pohland.

² vgl. https://www.bafög.de/bafog/de/home/_documents/keine-nachteile-beim-bafogeg-weg-en-corona.html (29.7.2022)

gerte sich das Einkommen der Eltern aufgrund der Pandemie, konnte ein Aktualisierungsantrag für den laufenden Bewilligungszeitraum gestellt werden. Zudem wurde befristet bis März 2022 zusätzliches Einkommen aus Jobs in ‚systemrelevanten Branchen‘ (wie bspw. auch in Corona-Testzentren) während der Krise nicht auf das BAföG angerechnet.

Für Studierende, die kein BAföG erhalten, wurde das bereits bestehende Instrument des *KfW-Studienkredites*³ bis September 2022 zinsfrei gestellt. Diese Freistellung schloss auch laufende Kreditnehmer:innen ein. Im Juni 2020 wurde der Kredit für ausländische Studierende – d.h. Bürger:innen von Drittstaaten und EU-Bürger:innen, die sich seit weniger als drei Jahren in Deutschland aufhalten – geöffnet, die bislang nicht antragsberechtigt waren. Das monatliche Darlehen hat eine Höhe von bis zu 650 Euro und muss nach den üblichen Modalitäten der KfW-Studienkredite nach einer tilgungsfreien Phase von 6–23 Monaten ab der letzten Auszahlung zurückgezahlt werden.

Während die Wirkung der BAföG-Anpassung bereits dadurch begrenzt wurde, dass mittlerweile nur noch 11 Prozent aller Studierenden Förderung erhalten,⁴ zeigte sich beim Studienkredit eine Vervierfachung der Anträge von April auf Mai 2020 und von Mai bis September 2020 wurden drei Mal so viele Zusagen erteilt wie im gleichen Zeitraum im Jahr 2019 (BT-Drs. 19/23279). Allerdings ergab eine Auswertung des ‚Centrums für Hochschulentwicklung‘ (CHE), dass sich der sprunghafte Anstieg der Nutzung des KfW-Studienkredites vor allem auf die vorher nicht kreditberechtigten ausländischen Studierenden beschränkte.⁵ Moniert wurde zudem, dass nach Ende der Zinsbefreiung die Zinsen höher als bei anderen Studienkrediten seien (Handelsblatt, 24.7.2020). Die ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft‘ (GEW) kritisierte generell, dass auch die befristete Zinsbefreiung nichts an der Tatsache ändere, dass die Studierenden sich verschulden müssten, obwohl sie schuldlos in Not geraten seien.⁶

³ [https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/F%C3%B6rderprodukte/KfW-Studienkredit-\(174\)/](https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/F%C3%B6rderprodukte/KfW-Studienkredit-(174)/) (16.8.2022)

⁴ <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/bafog-149.html> (16.8.2022)

⁵ <https://www.che.de/2021/jeder-dritte-studienkredit-2020-wurde-von-auslaendischen-studierenden-abgeschlossen/> (18.8.2022)

⁶ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/kredit-aufnehmen-oder-exmatrikulieren> (29.7.2022)

1.2. Die ‚Überbrückungshilfe für Studierende‘

Hinter dem Begriff der Überbrückungshilfe verbarg sich ein nicht rückzahlbarer Zuschuss für Studierende in pandemiebedingt besonders akuter Notlage, die unmittelbare finanzielle Unterstützung benötigten und diese auf keine andere Weise erhalten konnten. Antragsberechtigt waren Studierende, die an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule in Deutschland immatrikuliert und nicht beurlaubt waren, was auch ausländische Studierende einschloss. Die Laufzeit war ursprünglich bis August 2020 begrenzt, wurde aber, abgesehen von einer einmonatigen Unterbrechung im Oktober 2020, bis September 2021 verlängert und lief dann laut BMBF aufgrund der Erholung am studentischen Arbeitsmarkt planmäßig aus (BMBF, Pressemitteilung Nr. 173/2021, 25.8.2021).

Der monatliche Höchstbetrag des Zuschusses betrug 500 Euro, bei Bedarf konnte und musste jeden Monat ein neuer Antrag gestellt werden. Dazu wurde der Nothilfefonds der Studierendenwerke vom Bund mit 100 Mio. Euro aufgestockt (BMBF, Pressemitteilung Nr. 078/2020). Die Prüfung und Bearbeitung der Anträge erfolgte eigenverantwortlich vor Ort durch die Studierendenwerke, wodurch sich gewisse Unterschiede im Vorgehen und in den Bearbeitungszeiten ergaben. Die Bedürftigkeit wurde durch den aktuellen Kontoauszug nachgewiesen, wobei der Kontostand vom Vortag der Antragstellung entscheidend war. Der zu erhaltende Betrag ergab sich aus der Differenz zwischen dem Höchstbetrag von 500 Euro und dem Kontostand – also bspw. 300 Euro Überbrückungshilfe bei 200 Euro auf dem Konto der Antragstellenden.

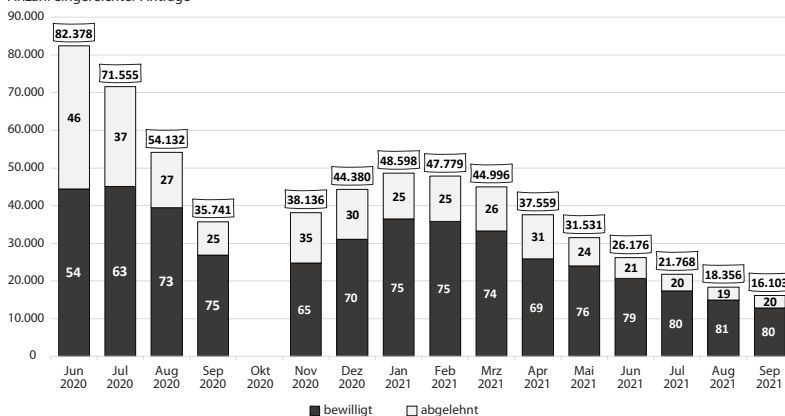
Wie in Übersicht 1 zu sehen, variierte sowohl die Anzahl der eingereichten Anträge als auch die Bewilligungsquote deutlich über Zeit.⁷ Die höchsten Antragszahlen bei gleichzeitig den niedrigsten Bewilligungsquoten zeigten sich in den ersten beiden Monaten. Dies ist zum Teil vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass Studierende, die mit Verweis auf die Bewilligungskriterien bei Erstanträgen abgelehnt wurden, sich nicht erneut bewarben. Aufgrund kontinuierlich abnehmender Anträge bis September 2020 wurde die Überbrückungshilfe im Oktober ausgesetzt. Der zweite Lockdown ab November 2020 führte erneut zu gravie-

⁷ Quoten im Ländervergleich konnten leider nicht ausgewertet werden, da Anfragen ergaben, dass die wenigsten Länder über gebündelte Zahlen verfügen. Dass hier eine gewisse Spannweite zwischen den Ländern besteht, zeigt bspw. die Bewilligungsquote von nur 62 Prozent in Nordrhein-Westfalen (LT NW, Drs. 17/14835, 13.8.2021) gegenüber 74 Prozent in Rheinland-Pfalz. In Letzterem gab es laut Auskunft des Ministeriums noch größere Unterschiede zwischen den einzelnen Studierendenwerken, wo sich die Bewilligungsquoten zwischen 68 und 82 Prozent bewegten.

renden Auswirkungen auf dem studentischen Arbeitsmarkt und damit nach der Verlängerung der Überbrückungshilfe zum Anstieg der Antragszahlen. Ab März 2021 sanken die Zahlen wieder kontinuierlich bis hin zu etwas über 16.000 Anträgen zum Ende des Programmes im September 2021. Die hohen Bewilligungsquoten von etwa 80 Prozent in den letzten Monaten zeigen dabei, dass nach den festgesetzten Kriterien weiterhin etliche tausend Studierende hilfebedürftig waren.

Übersicht 1: Anträge Studierender im Rahmen der Überbrückungshilfe

Anzahl eingereicherter Anträge



Erläuterung: Die Zahlen innerhalb der Säulenabschnitte stellen Prozentsätze dar, die Zahlen über den Säulen die Gesamtsummen der Anträge.

Während der Gesamtlaufzeit von 15 Monaten wurden ca. 619.000 Anträge eingereicht, von denen knapp 433.000 bewilligt wurden, was einer Quote von etwas unter 70 Prozent entspricht.⁸ Etwa ein Drittel der Antragsteller:innen besaß nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Insgesamt wurden knapp 109.000 Studierende gefördert und davon fast drei Viertel über sieben Monate und länger. Durchschnittlich erhielten erfolgreiche Antragsteller:innen 452 Euro pro Monat, was sich auf eine Summe von 196 Mio. Euro an bewilligten Zuschüssen addiert. Die Gesamtkosten der Maßnahme (einschließl. Verwaltungskosten) beziffert das BMBF mit 214 Mio. Euro.

Eine Umfrage des ‚Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung‘ (DZHW) unter den Antragsteller:innen zeigt die Be-

⁸ <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/das-muessen-sie-jetzt-wissen.html> (29.7.2022)

deutung der Überbrückungshilfe, da 57 Prozent der Befragten angaben, dass sie ohne die Unterstützung nicht hätten weiterstudieren können (Heublein et al. 2021, S. 4). Andererseits wurde bspw. seitens der GEW Kritik geübt, da die Hilfen viel zu spät angelaufen und mit 500 Euro pro Monat völlig unzureichend seien.⁹ Selbst der Höchstbetrag von 500 Euro reiche nicht für den Lebensunterhalt und die Regeln seien so streng, dass viele durch das Raster fielen. „Bürokratischen Wahnsinn“ bemängelte zudem ein CHE-Vertreter angesichts der Notwendigkeit, jeden Monat aufs Neue einen Antrag stellen zu müssen und nicht mehr als 500 Euro auf dem Konto haben zu dürfen (taz, 22.7.2021).

2. Finanzielle Unterstützungsleistungen für Studierende seitens der Länder

Nachdem, wie in Kapitel 1 ausgeführt, der zentrale Teil der Bundeshilfen erst nach mehreren Monaten in Gang kam, ist die folgende Darstellung unterteilt in Landeshilfen vor der Auszahlung der Bundeshilfen sowie Landeshilfen, die parallel zu den Bundeshilfen verliefen. Übersicht 2 zeigt, welche Länder welche Hilfsleistungen für ihre Studierenden zur Verfügung stellten. Zu unterscheiden ist dabei zunächst zwischen nicht rückzahlbaren Hilfen und Darlehen, die später von den Studierenden (teilweise zinslos) wieder zurückgezahlt werden müssen.

Ein adäquates Bild ergibt sich allerdings erst durch weitere Aspekte wie Anspruchskriterien, Gesamtvolumen, individuelle Auszahlungssumme und Laufzeit. Um all diese Informationen zusammenzutragen, wurde zuerst umfassend auf den Webseiten (insb. in den Pressearchiven) der zuständigen Landesministerien sowie in der Zeitungsdatenbank WISO und über Google recherchiert.¹⁰ Zudem wurden mündliche und/oder schriftliche Anfragen an alle 16 Landesministerien gestellt,¹¹ um die verbliebenen Lücken zu füllen und bei einigen uneindeutigen Formulierungen die Rechercheergebnisse abzusichern.

⁹ <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-hilfen-fuer-studierende-hohe-huerden-wenig-geld-a-1ae9b6b-dcad-4a80-935b-b7f9d4771155> (29.7.2022)

¹⁰ Die Datenbanken der 16 Landesparlamente sowie – sofern digital zugänglich – die Gesetz- und Verordnungsblätter der 16 Länder wurden ebenfalls mittels verschiedener Stichworte durchsucht, ergaben aber kaum relevante Dokumente.

¹¹ Den dortigen Ansprechpartner:innen gilt mein Dank für ihre Bemühungen und die zur Verfügung gestellten Informationen. Alle nachfolgenden Aussagen, die nicht mit einer separaten Quelle ausgewiesen sind, sind hierauf zurückzuführen.

Übersicht 2: Finanzielle Hilfen der Länder vor & parallel zu den Bundeshilfen

	Vor Beginn Bundeshilfen		Parallel zu Bundeshilfen	
	Nicht rückzahlbare Zuschüsse	Darlehen (rückzahlbar)	Nicht rückzahlbare Zuschüsse	Darlehen (rückzahlbar)
BB		(X)	X	
BE	X		X	
BW		X		
BY				
HB	X	X	X	
HE	X			
HH		X		X
MV	X		X	
NI				
NW				
RP				
SH		X		X
SL	X		X	
SN				(X)
ST				
TH		X		X

2.1. Landeshilfen vor Beginn der Bundeshilfen

Da die Überbrückungshilfe des Bundes erst Ende Juni 2020 ausgezahlt wurde und sich somit eine Lücke von etwa drei Monaten ergab, entwickelten zehn Länder eigene Hilfsprogramme (Details nachfolgend gemäß Übersicht 2, Spalte 1 und 2). Keine derartigen Programme gab es in *Bayern*, *Niedersachsen*, *Nordrhein-Westfalen*, *Rheinland-Pfalz*, *Sachsen* und *Sachsen-Anhalt*.

Das mit einem Gesamtvolumen von 25 Mio. Euro umfangreichste Soforthilfe-Programm wurde von *Brandenburg* konzipiert (Brandenburgisches Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Pressemitteilung Nr. 82/2020) und beinhaltete ein monatliches Darlehen bis zu 500 Euro für max. zwei Monate für immatrikulierte Studierende mit gekündigtem Arbeitsvertrag. Nach Auskunft des Ministeriums trat das Programm allerdings nicht in Kraft, nachdem entsprechende Bundeshilfen beschlossen worden waren.

Einmalig im Ländervergleich wurde bereits Ende April 2020 im Land *Berlin* der sogenannte „Technikfonds“ eingerichtet,¹² welcher allen Stu-

¹² siehe <https://www.technikfonds-berlin.de/> (29.7.2022)

dierenden die Teilhabe an der digitalen Lehre ermöglichen sollte. Bei einer Einkommensgrenze von 1000 Euro wurden je nach Bedarf 200 oder 500 Euro zur Verfügung gestellt. Innerhalb von sechs Tagen (ab dem 14. Mai) wurden 2.650 Anträge gestellt, von denen aber nur 107 bewilligt werden konnten, bis der Fonds erschöpft war (Der Tagesspiegel, 27.5.2020). Im Juni 2020 wurde daraufhin der Fonds um weitere 3 Mio. Euro aufgestockt.¹³

Ein auf zinslose Darlehen ausgerichteter Nothilfefonds wurde von *Baden-Württemberg* im Umfang von 1 Mio. Euro aufgelegt.¹⁴ Mit dem Nachweis, dass ihr Verdienst pandemiebedingt entfallen war und keine ausreichenden anderweitigen Leistungen bezogen werden, konnten Studierende monatlich bis zu 450 Euro erhalten. Die Nachfrage war allerdings gering, lediglich 258 Anträge waren eingegangen (Süddeutsche Zeitung, 25.10.2020).

Ähnliches findet sich in *Bremen*, wo der Darlehensfonds des Studierendenwerkes Anfang April um 500.000 Euro aufgestockt wurde, wodurch Studierende rückwirkend zum 1. April 2020 für bis zu drei Monate ein zinsloses Darlehen von 550 Euro erhalten konnten.¹⁵ Der Nachweis über die finanzielle Notlage wurde dabei vereinfacht, es war keine Bürgschaft mehr erforderlich. Nach Auskunft der Senatsverwaltung wurden 175.000 Euro bei 126 bewilligten Anträgen ausgezahlt. Zudem wurde ein Härtefallfonds zur Erstattung des Semestertickets für Studierende in pandemiebedingten Notlagen eingerichtet.¹⁶

Der Hilfsfonds des Landes *Hessen* umfasste zunächst 250.000 Euro für einen einmaligen Zuschuss in Höhe von 200 Euro für immatrikulierte Studierende in pandemiebedingter Notlage (inkl. BAföG-Empfänger:innen). Bereits am ersten Tag (22.4.2020) waren die Mittel verausgabt. Der Fonds wurde daraufhin kurzfristig um weitere 145.000 Euro auf insgesamt 395.000 Euro aufgestockt.¹⁷ Nach Auskunft des Ministeriums wur-

¹³ <https://www.berlin.de/sen/archiv/wissenschaft-2016-2021/2020/pressemitteilung.952144.php> (29.7.2022)

¹⁴ <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-legt-not-hilfefonds-fuer-studierende-auf/> (29.7.2022)

¹⁵ <https://www.senatspressestelle.bremen.de/pressemitteilungen/senat-beschliesst-sofortprogramm-digitale-lehre-und-studierendenservices-sowie-aufstockung-des-darlehensfonds-fuer-studierende-333242?asl=bremen02.c.730.de> (29.7.2022)

¹⁶ <https://www.senatspressestelle.bremen.de/pressemitteilungen/aufstockung-des-haertefallfonds-zur-erstattung-des-semestertickets-beschlossen-356115?asl=bremen02.c.732.de> (29.7.2022)

¹⁷ https://www.journal-frankfurt.de/journal_news/Politik-10/Corona-Krise-Hilfe-fuer-Studierende-Nothilfefonds-nach-wenigen-Stunden-aufgebraucht-35680.html (29.7.2022)

den von den 2.624 eingegangenen Anträgen 1.975 bewilligt; 649 wurden teils wegen unvollständiger Unterlagen und teils wegen Erschöpfung der Mittel abgelehnt.

Corona-Notfalldarlehen in Höhe von 400 Euro für bis zu drei Monate konnten Studierende in *Hamburg* ab April 2020 erhalten.¹⁸ Die Rückzahlung sollte zinslos (in mit 50 Euro pro Monat niedrigeren Raten als üblich) frühestens zwölf Monate nach Ablauf des ersten Bezugsmonats beginnen. Anspruchsberechtigt waren immatrikulierte deutsche und internationale Studierende, die sich aufgrund der Pandemie nachweislich in einer finanziellen Notlage befanden.

Nicht rückzahlbare Beihilfen in Höhe von 500 Euro für bis zu drei Monate konnten in *Mecklenburg-Vorpommern* ab April beantragt werden – allerdings ausschließlich von ausländischen Studierenden, die glaubhaft machen konnten, dass sie durch die Pandemie (bspw. durch Wegfall von Jobs) in eine finanzielle Notlage geraten waren. Der Fonds wurde nach Auskunft des Ministeriums im Jahr 2020 zunächst mit 200.000 Euro bestückt.

In *Schleswig-Holstein* wurde im April 2020 der Härtefallfonds der Studierendenwerke um 85.000 Euro aufgestockt, wodurch Studierende in finanzieller Notlage zinsfreie Darlehen von im Ländervergleich deutlich höheren 735 Euro für die ebenfalls längere Zeitspanne von sechs Monaten erhalten konnten.¹⁹ Die Beantragung wurde nach Auskunft des Ministeriums gegenüber den regulären Darlehen insofern vereinfacht, als eine Bürgschaft nicht zwingend notwendig war und die sonst übliche Prüfung weiterer Finanzierungsmöglichkeiten (z.B. Wohngeld) entfiel.

Das *Saarland* richtete im April 2020 einen Notfonds von zunächst 90.000 Euro ein, aus dem nach einer Bedürftigkeitsprüfung durch die Hochschulen ein reiner Zuschuss von einmalig 300 Euro an insgesamt 300 Studierende gezahlt werden konnte.²⁰ Die Mittel waren laut Ministerium zur kurzfristigen Überbrückung bis zum Greifen der Bundeshilfen für Studierende in pandemiebedingt finanzieller Notlage gedacht, die keinen Anspruch auf BAföG haben (insbesondere auch bedürftige internationale Studierende), und wurden im Proporz zu den Studierendenzahlen auf alle Hochschulen im Saarland aufgeteilt.

¹⁸ <https://www.hamburg.de/bwfgb/13777082/coronavirus-hilfsfonds-studierende/> (29.7.2022)

¹⁹ https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2020/Corona/III_Studendenwerk.html (29.7.2022)

²⁰ <https://www.uni-saarland.de/en/news/studierendennotfallfonds-land-unterstuetzt-mit-kurzfristiger-ueberbrueckungshilfe-21849.html> (29.7.2022)

Im Juni 2020, jedoch rückwirkend bis April 2020, wurde in *Thüringen* eine kombinierte Form aus beiden Hilfsleistungen in Form von Sozialdarlehen von bis zu 800 Euro, von denen nur 400 Euro zurückgezahlt werden müssen, auf den Weg gebracht.²¹ Insgesamt 250.000 Euro wurden für die Studierenden veranschlagt, die aufgrund der Corona-Krise in finanzielle Schwierigkeiten geraten sind; die Rückzahlung beginnt spätestens sechs Monate nach Auszahlung der letzten Darlehensrate. Die Laufzeit wurde laut Ministerium anders als in den meisten anderen Ländern nicht auf bestimmte Monate, sondern auf die Dauer der epidemischen Notlage beschränkt. Bis Ende Juni 2020 waren 150 Darlehen zu insgesamt 120.000 Euro ausgezahlt worden.

2.2. Landeshilfen parallel zu den Bundeshilfen

Wie unter 1.2 näher ausgeführt, blieben weiterhin Studierende in finanziellen Engpässen von den Bundeshilfen ausgeschlossen, da sie nach den geltenden Kriterien nicht anspruchsberechtigt waren. Parallel zu den Bundeshilfen liefen daher in neun Ländern eigene Hilfsprogramme zur Unterstützung der Studierenden. Keine derartigen Programme gab es in *Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz* und *Sachsen-Anhalt*.

In *Brandenburg* konnte zwischen August und Dezember 2020 ein einmaliger Zuschuss von 300 Euro von Studierenden beantragt werden, deren Antrag auf Überbrückungshilfe des Bundes trotz einer nachweislich Corona-bedingten finanziellen Notlage abgelehnt wurde.²² Dazu wurden die Härtefallfonds der Studierendenwerke um insgesamt 500.000 Euro aufgestockt. Laut Ministerium gab es im Jahr 2020 allerdings lediglich 66 Bewilligungen, da die Landesmittel lediglich subsidiär eingesetzt wurden für bedürftige Studierende, die durch das Raster der Überbrückungshilfe gefallen waren.

Der Technikfonds des Landes *Berlin*, aus dem Studierende bis zu einer Einkommensgrenze von 1.000 Euro je nach Bedarf 200 oder 500 Euro beantragen konnten, wurde im Juni sowie im Dezember 2020 mit 3 Mio. Euro aufgestockt und lief bis September 2021, wobei über 9.000

²¹ <https://wirtschaft.thueringen.de/ministerium/presseservice/detailseite/covid-19-thueringer-sozialdarlehen-fuer-studierende-wird-haelftig-in-zuschuss-umgewandelt/> (29.7.2022)

²² <https://www.studentenwerk-potsdam.de/wir-ueber-uns/news/news-detailansicht/der-haertefallfonds-des-studentenwerks-potsdam/> (29.7.2022)

Anträge bearbeitet und fast 7.000 bewilligt wurden.²³ Weitere 2 Mio. Euro flossen im Dezember 2020 in den Corona-Zuschuss-Fonds,²⁴ der einmalig zum Studienstart bzw. -abschluss 1.000 Euro an Studierende mit weniger als 2.000 Euro Vermögen bei besonderer Berücksichtigung internationaler Studierender auszahlte. Nach Auskunft der Senatsverwaltung wurden bis November 2021 2.200 von 3.800 eingereichten Anträgen bewilligt und damit die Mittel beider Fonds vollständig verausgabt.

In *Bremen* wurde der Härtefallfonds zur Erstattung des Semestertickets für Studierende in pandemiebedingten Notlagen fortgeführt bis Sommersemester 2021 und laut Senatsverwaltung um 600.000 Euro incl. Personalmittel aufgestockt, sodass insgesamt 2.595 Anträge bewilligt werden konnten. Zudem wurden Langzeitstudierende im Juli 2020 von der Studiengebühr befreit und die Hochschulen mit ca. 1,5 Mio. Euro kompensiert.²⁵ Im Wintersemester 2021/2022 wurden darüber hinaus 750.000 Euro für einen Fonds zur Erstattung von Verwaltungsgebühren und Studierendenwerksbeitrag für von Härtefällen betroffene Studierende, die BAföG beziehen, bereitgestellt (gl. Quelle). Nach Auskunft der Senatsverwaltung wurden 2.740 Anträge bewilligt und knapp 410.000 Euro inkl. Personalmittel verausgabt.

Das Land *Hamburg* führte das Angebot zinsloser Darlehen in Höhe von 400 Euro für bis zu drei Monate unter denselben Bedingungen für Oktober bis November 2020 fort. Insgesamt wurden 284.000 Euro an 621 Studierende ausbezahlt.²⁶

Auch *Mecklenburg-Vorpommern* führte sein bereits im Sommersemester 2020 begonnenes Programm einer nicht rückzahlbaren Beihilfe von max. 500 Euro für bis zu drei Monate für ausländische Studierende fort. Nach Auskunft des Ministeriums wurden dafür insgesamt 400.000 Euro (je 200.000 für 2020 und 2021) zur Verfügung gestellt.

In *Schleswig-Holstein* lief ebenfalls das bestehende Corona-Härtefalldarlehen, ein zinsloses Darlehen von 735 Euro für bis zu sechs Monate, weiter. Es wurde im Mai und Dezember 2020 jeweils um 100.000 Euro aufgestockt und laut Ministerium 62 Bewilligungen in 2020 sowie 18 Bewilligungen in 2021 ausgesprochen.

²³ <https://www.berlin.de/sen/archiv/wissenschaft-2016-2021/2020/pressemitteilung.1029044.php> (29.7.2022)

²⁴ <https://www.studienzuschuss-berlin.de/> (29.7.2022)

²⁵ <https://www.senatspressestelle.bremen.de/pressemitteilungen/weitere-finanzielle-entlastung-fuer-studierende-und-fuer-die-hochschulen-im-land-bremen-360408?asl=bremen02.c.732.de> (29.7.2022)

²⁶ <https://www.hamburg.de/bwfgb/14503928/coronavirus-hilfsfonds-studierende/> (29.7.2022)

Das *Saarland* erstattete für das Wintersemester 2020/21 allen Studierenden automatisch die Hälfte des Semestertickets, d.h. 62 Euro (Saarbrücker Zeitung, 23.02.2021). Die dafür anfallenden Kosten in Höhe von 1,25 Mio. Euro wurden nach Auskunft des Ministeriums aus den Mitteln zur Bekämpfung der Auswirkungen der Corona-Pandemie übernommen. Zudem wurde der Notfonds, aus dem ein einmaliger Zuschuss von 300 Euro gewährt werden kann, 2021 um 300.000 Euro aufgestockt und wiederum im Proporz der Studierendenzahlen auf alle Hochschulen des Saarlandes aufgeteilt. Erneut standen Studierende in finanziellen Notlagen, die keinen Anspruch auf BAföG haben und dabei insbesondere internationale Studierende, im Fokus.

In *Sachsen* wurden Ende Mai 2020 ohne zeitliche Einschränkung 450.000 Euro für zinslose Darlehen (tilgungsfrei für die Dauer des Studiums) von je 300 Euro für bis zu drei Monate bei nachweislicher Bedürftigkeit aufgrund der Corona-Krise zur Verfügung gestellt. Laut Ministerium war das Programm als doppelter Boden konzipiert, falls die Bundeshilfen – hier in Form des KfW-Kredites – nicht ausreichen würden (eine gleichzeitige Gewährung beider Hilfen war rechtlich ausgeschlossen), musste jedoch nicht in Anspruch genommen werden.

Thüringen führte die in dieser Form einmalige Kombination aus Zuschuss und Darlehen (800 Euro, von denen nur 400 Euro zurückgezahlt werden müssen) unter den gleichen Bedingungen fort. Nach Auskunft des Ministeriums wurden insgesamt 971 Anträge eingereicht, 468 Anträge bewilligt und Mittel in Höhe von 373.900 Euro ausbezahlt.

3. Fazit

In der Gesamtschau zeigt sich zunächst, dass die Finanzierungslücke ohne staatliche Kompensation zu Beginn der Pandemie bei Studierenden relativ lang war, obwohl gerade deren Jobs häufig sofort dem ersten Lockdown im März 2020 zum Opfer fielen. Während bis Juni auf Bundesebene lediglich der KfW-Studienkredit als Finanzierungsoption für (nicht BAföG-berechtigte) Studierende mit pandemiebedingten Einkommenslücken zur Verfügung stand, etablierten zehn Länder²⁷ eigene Programme. Auch nachdem ab Juni 2020 vom Bund die ‚Überbrückungshilfe für Studierende‘ auf den Weg gebracht worden war, liefen in neun Ländern²⁸

²⁷ Der Darlehensfonds von Brandenburg trat aufgrund der zwischenzeitlich beschlossenen Bundeshilfen nicht in Kraft.

²⁸ Der Darlehensfonds von Sachsen musste wegen ausreichender Bundeshilfen bei gleichen Kriterien nicht in Anspruch genommen werden.

parallel eigene Programme zur Unterstützung von Studierenden, die aufgrund der Pandemie Einkommensausfälle zu verzeichnen hatten.

Die Resonanz der Studierenden in Form von eingereichten Anträgen sowie die Zahl der Bewilligungen (d.h. die Anerkennung der finanziellen Notlage der Antragstellenden) zeigen, dass entsprechender Bedarf an Hilfen bestand. Gemessen an den verausgabten Summen wurde der Hauptteil vom Bund getragen. Der Großteil der Landesprogramme war dabei explizit als Auffangnetz konzipiert für Studierende, die nach den Kriterien der Bundesprogramme nicht anspruchsberechtigt waren. Ein kleinerer Teil bestand aus zusätzlichen Hilfsleistungen wie Geldern zur Anschaffung technischer Ausstattung für die digitale Lehre (Berlin) oder zur Erstattung von Semesterbeiträgen und Semesterticket (Bremen). Verhältnismäßig wenig genutzt wurden die später rückzahlbaren Darlehen, was gerade im längeren Verlauf der Pandemie die unsichere Situation vieler Studierender widerspiegeln dürfte.

Insgesamt zeigen sich große Unterschiede zwischen den Ländern, wobei es interessanterweise weniger die finanzkräftigen Länder waren, die den Studierenden vor oder ergänzend zu den Bundeshilfen landeseigene Hilfen zur Verfügung stellten. Hingegen traten Berlin, Bremen und das Saarland durch insbesondere im Verhältnis zur Studierendenzahl umfangreiche Unterstützung hervor.

Literatur

- Becker, Karsten/Markus Lörz (2020): Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium, DZHW Brief 09/2020, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover.
- Berkes, Jan/Frauke Peter/C. Katharina Spieß (2020): Wegfall von Studi-Jobs könnte Bildungsungleichheiten verstärken, DIW aktuell Nr. 44, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Pressemitteilung Nr. 173/2021, Merkliche Erholung am studentischen Arbeitsmarkt und planmäßiges Auslaufen der Überbrückungshilfe über die Studierendenwerke, 25.8.2021.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Pressemitteilung Nr. 078/2020, Zuschuss für Studierende in akuter Notlage kann ab Dienstag beantragt werden, 15.6.2020.
- Brandenburgisches Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Pressemitteilung Nr. 82/2020: Soforthilfe Programm für Brandenburger Studierende. Wissenschaftsministerin Schüle kündigt eigenes Programm für durch die Corona-Krise in Not geratene Studierende an / Kritik am Bund, 20.4.2020.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2022): Überblickspapier Corona-Hilfen. Rückblick – Bilanz – Lessons Learned, <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/C-D/Corona/ueberblickspapier-corona-hilfen.html> (29.7.2022).

- Deutscher Bundestag, Drs. 19/23279, Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Jens Brandenburg (Rhein-Neckar), Katja Suding, Renata Alt, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 19/22350 – ‚Evaluation der Corona-Überbrückungshilfe für Studierende‘, 12.10.2020.
- Deutscher Bundestag, Drs. 19/18699, Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und SPD: Entwurf eines Gesetzes zur Unterstützung von Wissenschaft und Studierenden aufgrund der COVID-19-Pandemie (Wissenschafts- und Studierendenunterstützungsgesetz), 21.4.2020.
- Deutscher Bundestag, Drs. 19/18344, Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 30. März 2020 eingegangenen Antworten der Bundesregierung, S. 73 / Nr. 107 Nicole Gohlke (DIE LINKE).
- Heublein Ulrich/Christopher Hutzsch/Frauke Peter/Sandra Buchholz (2021): Finanzielle Probleme von Studierenden in der Corona-Pandemie und die Beantragung von Überbrückungshilfe, DZHW Brief 05/2021, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover.
- Landtag Nordrhein-Westfalen, Drs. 17/14835, Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 5723 vom 15. Juli 2021 des Abgeordneten Dietmar Bell (SPD) – Drucksache 17/14535 – Waren die Überbrückungshilfen des Bundes überhaupt die Rettung vieler Studierender während Corona?, 13.8.2021.

Studieren unter Pandemiebedingungen

Waren Tendenzen von verzögerter Studienaufnahme, von Studienabbruch und von Prüfungsaufschub beobachtbar?

Gerd Grözinger
Flensburg

Die Corona-Pandemie mit dem dadurch erzwungenen Übergang zur Online-Lehre für gleich mehrere Semester wird zurecht als gravierender Einschnitt für Hochschulen angesehen. In Bezug auf die Lehre werden dabei eine ganze Reihe negativer Effekte vermutet. Typisch sind hier die Ergebnisse der großen On-

line-Studierendenbefragung, die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zusammen mit der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz im Sommer 2020 zu „Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie“ durchgeführt wurde. So erwartet schon nach der Erfahrung mit dem ersten Digital-Semester fast die Hälfte der Befragten dadurch eine Verlängerung ihrer Studienzeit (Lörz et al. 2020). Und wieder gut die Hälfte findet auch, dass die Bewältigung der Prüfungsanforderungen schwieriger geworden sei. Allerdings haben auch nur gut 29.000 Studierende von 192.000 zur Befragung eingeladen tatsächlich geantwortet, also etwa 15 % (Marczuk/Multrus/Lörz 2021).

Korrespondieren diese subjektiven Eindrücke zumindest Einiger auch mit den Angaben in der Studierenden- und Prüfungsstatistik? Auf der Ebene Gesamtdeutschlands ist darüber bis dato noch wenig bekannt. Die Gesamtzahl der Studierenden im Sommersemester 2020, dem ersten Onlinesemester, war fast unverändert, sie liegt ganz leicht über der im Sommersemester 2019 (Destatis 2021a). Auch die Studierneigung scheint ungebrochen. Dramatisch ist nur der Rückgang ausländischer Ersteinschreibungen, das ist ja auch gut nachvollziehbar. Aber bei den deutschen Erstsemestern stieg die Anzahl von 2019 auf 2020 um ca. 1% (Destatis 2021b).

Noch ein Detail ist bemerkenswert. Der Statistik vom beginnstarken Wintersemester 2020/21 mit etlichen Zahlenangaben lässt sich entnehmen, dass an Hochschulen insgesamt 389.785 Ersteinschreibungen deutscher Studierender zu verzeichnen waren, gegenüber 383.290 im Jahr zu-

vor, also eine minimale Steigerung um 6.495. Bei der Untergruppe der weiblichen Studienanfänger lauten die Angaben 209.399 und 202.266 (Destatis 2021c). Das macht ein Plus von 7.133. Die kleine Zunahme ist also alleine den Frauen zuzuschreiben. Einzig auffällig war ein Rückgang bei den Prüfungen, vom bisherigen Höchststand von 508.245 in 2019 auf 476.913 in 2020 (Destatis 2021d). Allerdings kann es bei der statistischen Verarbeitung von Prüfungen gerade unter Pandemiebedingungen auch zu Verzögerungen kommen (s.u.).

Diese recht dürftige Datenlage war mir Anlass, der Frage, wie Corona das Studier- und Prüfungsverhalten beeinflusst hat, einmal am Beispiel einer Hochschule etwas systematischer nachzugehen. Deren semesterbezogenen Daten zu Einschreibungen und Prüfungen wurden mir dankenswerter Weise von der Verwaltung der Europa-Universität Flensburg (EUF) für die Analyse zur Verfügung gestellt. Zum institutionellen Hintergrund: Die EUF wurde 1946 noch von der britischen Militäradministration zunächst als Pädagogische Hochschule gegründet. Dann kamen in Kooperation mit einer benachbarten dänischen Hochschule später weitere, vor allem wirtschaftswissenschaftliche und europabezogene Studiengänge hinzu, wobei die Lehrerbildung aber weiter den Schwerpunkt bildet (Ruck, 2017). Aktuell hat die EUF knapp 6.500 Studierende. Da eine Universität in Deutschland durchschnittlich über 16.000 Eingeschriebene aufweist, ist sie also eine relativ kleine Einrichtung (Grözingen 2021).¹

1. Die Datengrundlage

Zur Verfügung standen zwei Datensätze, einmal die Zahl der Eingeschriebenen und dann die der erfolgreich Graduierten. Von unseren Fächern her besteht die Gruppe der Letzteren aus Bachelor- und Masterabsolvent/innen, beinhaltet also keine Staatsexamina, wie sie noch bei Jura und Medizin üblich sind. Einige wenige verbliebene Studierende mit höheren Semesterangaben gab es anfangs noch in den Diplom- und Magisterkategorien, die aber mittlerweile mit dem Auslaufen dieser Studienordnungen vollständig aus der Statistik verschwunden sind.

¹ eine Anmerkung zum Sprachgebrauch: Im folgenden werden sprachlich Sommer- und Wintersemester (oder SoSe und WiSe) genannt, um die Lektüre zu erleichtern. Intern nutzen wir aus gutem Grund aktuell die Begriffe Frühjahrs- und Herbstsemester, da seit 2017 die EUF aufgrund der Kooperation mit der Syddansk Universitet versucht, eine stärkere Übereinstimmung der Lehrzeiten zu erreichen und Dänemark sich hierbei eher international orientiert, mit einem für Deutschland frühen Semesterbeginn im März und September. Allerdings konnte das für das zweite Semester in 2020 auch nicht durchgeführt werden, da aufgrund pandemiebedingter verspäteter Abiturprüfungen die Bewerbungsfristen für Studieninteressierte nach hinten verschoben werden mussten.

Berechnet wurden drei Größen, und zwar jeweils für die Jahre 2015 bis 2020, um einen Vergleich zu ermöglichen:

- Ersteinschreibungen im Wintersemester; unsere Studiengänge beginnen fast immer regulär im Winter, eine sehr kleine Gruppe von Studierenden, zumeist Wechsler/innen von anderen Hochschulen firmiert auch im Sommersemester unter Erstsemester
- Übergangsquoten für die am stärksten besetzten Fachsemester von einem Semester zum nächsten, jeweils nach Sommer- und Wintersemester getrennt
- Bachelor- und Masterabschlüsse, in Relation zu den zumeist üblichen jeweiligen Prüfungssemestern.

1.1. Ersteinschreibungen

Hat die Pandemie die Studierwilligkeit negativ beeinflusst? Definitiv nicht, sie hat sie sogar erhöht (Übersicht1). Die Angabe für die Studienaufnahme folgt zwar einem generell leicht positiven Trend über die Zeit mit einem kleinen Einbruch 2019, aber der Sprung um gleiche mehrere Hundert in 2020 ist eine wirkliche Besonderheit. Und dies umso mehr, als natürlich auch die EUF sogar mit einigen rein englischsprachigen Studiengängen ausländische Studierende in ihren Reihen zählt, die vermutlich wie in Deutschland sonst auch im Pandemiejahr mit einer Studienaufnahme eher zurückhaltend waren.

Dagegen hat wohl wenigstens zu einem kleinen Teil positiv beigetragen, dass durch die nach wie vor starke Fokussierung der EUF auf Lehramtsstudiengänge unter unseren Erstsemestern ein großer Anteil weiblich ist und Frauen, wie oben angesprochen, in Deutschland etwas pandemie-studiergeneigter sind als der männliche Gegenpart.

Übersicht 1: Ersteinschreibungen im WiSe und Differenz zum Vorjahr

Jahr	2015	2016	Diff.	2017	Diff.	2018	Diff.	2019	Diff.	2020	Diff.
insges.	1756	1784	+28	1902	+118	1971	+69	1889	-82	2344	+445
davon BA	994	1044	+50	1207	+163	1238	+31	1189	-49	1316	+127
davon MA	762	740	-22	695	-45	733	+38	700	-33	1028	+328

Nun kann man den relativ starken Anstieg bei den Ersteinschreibungen so zu erklären versuchen, dass hier vielleicht zwei Kohorten zusammentrafen. Die, die in 2019 das Abitur gemacht hatten und von denen sich einige ein Jahr Auszeit nahmen und die mit Abitur 2020. Wobei letzteren in diesem Krisenjahr weder große Reisen noch Freiwillige Soziale Jahre

wirklich als Optionen eines vielleicht geplanten zeitweisen Studienaufschubs offenstanden. Allerdings würde ein solches denkbare Zusammentreffen zweier Gruppen noch nicht den Umfang des Anstiegs völlig erklären. Und man wird erst in den nächsten Jahren sehen, ob die Erstein-schreibungen dann wieder als Reaktion auf die vorgezogene Studienauf-nahme zurückgehen bzw. wie sich das Verbleibverhalten dieser Kohorte entwickelt. Jedenfalls sind im aktuellen WS 2021/22 die Erstsemesterein-schreibungen mit 1884 in etwa auf das Niveau von 2019 zurückgegan-gen.

Hier hilft übrigens auch die sonst meist nützliche US-Diskussion mit dort oft aufzufindendem umfangreicherem empirischem Material wenig, denn das dort als ‚Gap Year‘ bekannte Verhalten scheint 2020 sogar zu-genommen zu haben (Hewins 2021). Aber wenn man hohe Studienge-bühren zu zahlen hat und dafür nur karge Online-Lehre und nicht das Ge-samterlebnis Campus samt dem dort üblichen Gemeinschaftsleben in den Wohnheimen zumindest während der Anfangssemester bekommt, und häufig noch familiäre Finanzprobleme aufgrund der Pandemie zu beden-ken sind, ist man als potentiell Studieninteressierte/r auch in einer recht anderen Situation als in Deutschland.

1.2. Studierendenerhalt

Zunächst noch einige Hintergründe zu dieser wohl eher wenig bekannten Kategorie. In den USA ist die Größe der ‚Retention‘ oder des Studieren-denerhalts, also wieviel von einer Startkohorte auch in den jeweils nächs-ten Semestern noch eingeschrieben sind, in der Debatte von hoher Be-deutung. Während die deutsche Diskussion sich eher auf den Kehrwert davon, den Studienabbruch fokussiert und die Retention erstaunlich we-nig Beachtung findet (Grözinger/McGrory 2020). Und dies, obwohl der Studienabbruch, oder korrekter der Schwund, zumindest auf Institutio-nenebene von einem Hochschulwechsel statistisch nicht sicher zu unter-scheiden ist.

Hat die Pandemie den Studierendenerhalt beeinflusst? Um zu verhin-dern, dass das Verlassen der Hochschule aufgrund eines erfolgreichen abgeschlossenen Examens die Berechnungen tangieren, wird zur Kalku-lation des Studierendenerhalts so vorgegangen:

Studierende eines Semesters x – Absolvent/innen des Semesters x
in Relation zu Studierenden des Semesters $x+1$

Allerdings sieht diese Bereinigung auf dem Papier trennschärfer aus als sie sich so in den Datensätzen wiederfindet. Denn wenn z.B. eine Prü-fung gegen Ende eines Semesters abgelegt, aber dann innerhalb einer

längeren Frist benotet wird, z.B. bei der schriftlichen Abschlussarbeit, kann die Eintragung auch erst im nächsten Semester vollzogen werden (Bandorski/McGrory/Grözinger 2019). Dort wird dann aber das ursprüngliche Datum der Prüfung und damit auch die korrespondierende Fachsemesterzahl notiert.

Und schließlich gilt, dass Zugänge aus anderen Hochschulen und Abgänge dorthin bei den hier dargestellten Berechnungen keine Rolle spielen, da darüber in den zur Verfügung gestellten Datensätzen keine Informationen vorliegen. Die Annahme ist somit, dass sich das in etwa ausgleicht, eine für das an der EUF dominante Lehramt mit dem künftigen Arbeitgeber vor allem im Studien-Bundesland auch ganz plausible Annahme.

Im folgenden wird zunächst der Übergang vom WiSe zum SoSe dargestellt; und somit vom ersten zum zweiten, vom dritten zum vierten Semester usw. Die Angaben sind in Prozent. Hier sollte man aus methodischen Gründen wenig Unterschied sehen. Denn Rückmeldungen sind zu Beginn des Semesters längst formal abgeschlossen und da war im SoSe 2020 von der beginnenden Pandemie und ihren möglichen Auswirkungen noch kaum etwas bekannt.

Semesterbeginn an der EUF war der 1. März, und die Lehre begann kurze Zeit später, zunächst noch in Präsenz. Allerdings war schon gleich wieder, nämlich mit dem Erlass der Landesregierung von Schleswig-Holstein vom 12.3.2021, an den Hochschulen im Lande auf Online-Lehre umzustellen. Wegen der weit vor diesem Ereignis liegenden Rückmeldungen sind die Erhaltungsquoten beim Übergang vom WiSe zum SoSe in 2019/20 von denen in den Jahren davor auch nicht unterschieden (Übersicht 2).

Übersicht 2: Erhaltungsquoten in % beim Übergang vom WiSe zum SoSe

Jahre	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
1. zum 2. Sem.	93	94	93	94	94
3. zum 4. Sem.	97	98	99	98	97
5. zum 6. Sem.	90	86	89	89	90
7. zum 8. Sem.	88	88	85	91	96
9. zum 10. Sem.	92	82	87	88	96

Die relativ hoch erscheinenden Zahlen bei den semesterbezogenen Erhaltungsquoten sind dabei konsistent mit der Situation im Lehramt überhaupt. Das DZHW nennt hier eine Studienabbruchquote über das gesamte Studium von nur 13 % (dort noch auf der Basis der Staatsexamina),

das ist sehr wenig im Vergleich zu einer gesamtuniversitären Abbruchquote von über 30 % bei den universitären Bachelorstudiengängen anderer Fächer (Heublein et al. 2017).

Einen wirklichen Einfluss der Pandemie könnte es dagegen beim Übergang vom ersten zum zweiten Digitalsemester in 2020 gegeben haben. Und zumindest die Übergangsgruppen der 6/7- und der 8/9-Semester zeigen auch einen relativ deutlichen Einbruch gegenüber den Jahren zuvor (Übersicht 3). Allerdings haben wir hier genau das oben beschriebene Problem der verzögerten Eintragung, das in 2020 extreme Ausmaße annahm.

Nicht nur die Studierenden, sondern auch die Dozierenden mussten sich umstellen, was mit erhöhtem Aufwand verbunden war. Sonst gültige und stark kontrollierte Fristen, wann Arbeiten zu bewerten waren, wurden entsprechend offiziell oder stillschweigend verlängert. Damit den Studierenden dadurch aber kein Nachteil entstünde, konnten diese sich nach Einreichung der BA-Arbeit bereits vorläufig und unter Vorbehalt der später zu dokumentierenden erfolgreichen Prüfung in den Master einschreiben.

Übersicht 3: Erhaltungsquoten in % beim Übergang vom SoSe zum WiSe

Jahre	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2. zum 3. Sem.	91	92	91	90	89	92
4. zum 5. Sem.	98	99	96	97	95	93
6. zum 7. Sem.	81	78	77	76	78	49
8. zum 9. Sem.	66	64	72	68	71	51
10. zum 11. Sem.	80	75	82	70	72	65

Man kann das Problem der Bewertungsverzögerung mit einem Zahlenbeispiel verdeutlichen: In einem normalen Jahr schließen in einem klassischen Prüfungssemester, z.B. das sechste Semester in der Regelstudienzeit für den BA, von 100 Eingeschriebenen 50 erfolgreich ab und werden auch alle so in diesem Semester verbucht. Im darauffolgenden siebten Semester haben sich noch 40 rückgemeldet. Der Studierendenerhalt beträgt somit $40 / (100 - 50) = 80 \%$. Wenn nun aber von den 50 mit der eingereichten BA-Arbeit 30 zwar abgegeben, aber noch nicht bewertet oder eingetragen wurden, führt die Berechnung nun zu einem Studierendenerhalt von $40 / (100 - 20) = 50 \%$.

Gibt es Anzeichen dafür, dass dieses Beispiel mit verzögerten Bewertungen sich so auch in den empirischen Angaben widerspiegelt? Die Antwort ist Ja. Formell haben wir etwa im sechsten Fachsemester im WiSe

2020 ganze 16 Fälle, weil das Wintersemester nur in den ungeraden Semesterzahlen stark ist. Aber gleichzeitig gibt es in diesem Semester die hohe Anzahl von 229 AbsolventInnen im sechsten Fachsemester. Das lässt sich nur so erklären, dass hier größere Übertragungen vom Semester vorher vorliegen.

1.3. Prüfungen

In Übersicht 4 werden, zusammengefasst für ganze Jahre, alle BA- und MA-Absolvent/innen der besonders prüfungstarken Semester in Relation zu der jeweiligen Summe der Eingeschriebenen gesetzt. Für die Master beginnt das mit der ersten Gruppe, für die Bachelor sind das die darauffolgenden Kategorien, wobei die letztere von den Absolutzahlen her schon bereits relativ klein ist. Unsere Bachelorstudierende legen ihre Abschlussprüfungen ganz überwiegend im Bereich 6 – 8 Semester ab.

Übersicht 4: AbsolventInnen in % des Studierendenbestands

Jahre	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Sem. 3 und 4	16	15	12	12	11	10
Sem. 5 und 6	30	27	27	29	23	23
Sem. 7 und 8	26	25	23	27	29	28
Sem. 9 und 10	19	22	14	15	15	15

Es gibt hier kleinere Schwankungen, aber keine eindeutige Ausnahme für das Jahr 2020. Was man dagegen sehen kann, ist, dass die Abschlüsse in der Tendenz etwas auseinanderfallen. Die Bachelorangaben alleine weisen in diesem Jahr schon eine kleine Veränderung in der Verteilung auf. Wir haben einen relativen Rückgang im Sommersemester und einen starken Anstieg im Wintersemester, so dass insgesamt im Pandemiejahr leicht höhere Angaben als in den Jahren vorher vorliegen (Übersicht 5).

Ob tatsächlich die Studierenden mit der Prüfungsanmeldung zunächst abgewartet haben oder es die Dozierenden mit ihrer Bewertung waren, die die Verschiebung bewirkten, kann mit dem vorliegenden Datenmaterial aber noch nicht geklärt werden. Für die Masterstudierenden ist die Verteilung zwischen den Semestern nicht unähnlich, hier muss man aber in der Summe einen leichten Abfall konstatieren.

Übersicht 5: Absolvent/innen absolut

Jahre	2015	2016	2017	2018	2019	2020
BA SoSe	529	551	484	553	480	319
BA WiSe	96	73	72	62	112	326
BA Summe	625	624	556	615	592	645
MA SoSe	440	365	363	418	365	276
MA WiSe	195	238	233	274	242	292
MA Summe	635	603	596	692	607	568

2. Diskussion der Ergebnisse

An empirischen Ergebnissen sind somit zusammenfassend für 2020 festzuhalten:

- Die Studienaufnahme hat zugenommen.
- Der Studierendenerhalt ist in der Entwicklung zwar scheinbar negativ, hat aber gravierende Datenprobleme.
- Die eingetragenen Abschlüsse wurden teilweise vom SoSe ins WiSe verschoben, haben jedoch in der Summe bei den Bachelorn leicht zugenommen, bei den Mastern leicht abgenommen.

Die durchaus beachtliche zeitweise Steigerung bei der Studienaufnahme an der EUF im Bachelorbereich kann hier nur berichtet, nicht aber weiter substantiell erklärt werden. Normalerweise würde man für eine tiefergehende Analyse vor allem auf die Informationen zugreifen, die das DZHW bei der Befragung von Abiturient/innen eines Jahrgangs extrahiert. Allerdings findet diese Befragung nur in etwas größeren Abständen statt. Die letzte war 2018, die nächste ist erst wieder für 2022 geplant.² Somit liegen von dieser Seite her keine Informationen für die Pandemie-Jahrgänge vor.

Die plausibelste Erklärung für den Anstieg ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt, dass man aus früheren Beobachtungen weiß, dass in Krisenzeiten eher ‚krisenfeste‘ Fächer gewählt werden (Anger/Sandner 2020). Und das Lehramt mit seiner Verbeamtungsperspektive und vergleichsweise attraktiven Gehältern (Mertens/Röbken/Schneider 2011), das an der EUF quantitativ dominant ist, gehört sicher zu dieser Kategorie.

Der Studierendenerhalt zeigt zwar einen Einbruch in späteren Fachsemestern, dies ist aber durch verzögerte Prüfungseintragungen gut erklär-

² <https://slc.dzhw.eu/ergebnisse>

bar. Eine Neigung zum Studienabbruch ohne Examen lässt sich den Daten der EUF nicht entnehmen.

Schließlich ist die Tendenz, das Studium durch eine Prüfung abzuschließen, im Bachelorsegment etwas angestiegen, im Masterbereich dagegen leicht gefallen. Das letztere könnte damit erklärt werden, dass das Lehramtsstudium an der EUF eine gewisse Besonderheit in der Lehrstruktur aufweist. Die Studierenden gehen im dritten Mastersemester zu ausgiebigen Praktika in Schulen.³ Das stieß wegen der umfangreichen Schulschließungen in 2020 natürlich auf eine ganze Reihe von Umsetzungsproblemen und könnte auch die Pläne für thematisch oft darauf aufbauende Masterarbeiten negativ tangiert haben.

In summa: Die Pandemie hat an der EUF letztlich zu erstaunlich wenig Veränderungen im studentischen Verhalten geführt, zumindest soweit es die Datenebene von Einschreibungen und Prüfungen betrifft. Aber natürlich müssen drei Einschränkungen gemacht werden. Erstens wissen wir noch wenig über Langfristfolgen. Zweitens ist die Fächerstruktur hier besonders und ob es bei anderen Hochschulen mit stärkerem naturwissenschaftlichem oder technischem Profil genauso aussieht, lässt sich aufgrund des Materials hier nicht vorhersagen. Schließlich konnten nur Studierende in ihrer Gesamtheit betrachtet werden.

Es ist aber nicht auszuschließen, dass bestimmte Untergruppen sich auch anders verhalten haben. So berichtet etwas Destatis, dass im SoSe 2020 im Unterschied zu den anderen Studienanfänger/innen mit deutschem Abitur mit ihrer leichten Zunahme die Gruppe der Bildungsinländer (die mit ausländischem Pass) zu immerhin 8 % abgenommen hat (Destatis 2021b). Ein ähnliches Auseinanderfallen in Prüfungsergebnissen wird aus den USA berichtet, wenn nach Einkommensgruppen unterschieden wird (Rodríguez-Planas 2021). In Bezug auf die Auswirkungen der Pandemie auf die Hochschulen stehen wir erst am Anfang und nicht schon am Ende einer Debatte.

Literatur

- Anger, Silke/Malte Sandner (2020): Die Auswirkungen der Coronakrise auf die Arbeitsmarktchancen der Corona-Abiturjahrgänge, in: ifo-Schnelldienst 73(9), S. 3–7.
- Bandorski, Sonja/Marita McGrory/Gerd Grözinger (2019): Hochschulstatistik richtig benutzen, in: Qualität in der Wissenschaft 3/4, S. 66–70.

³ <https://www.uni-flensburg.de/zfl/-praktikumsbuero/praktika/schulpraktika-im-master/praxissemester/>

- Destatis (2021a): Pressemitteilung Nr. 043 vom 29. Januar 2021. URL https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/01/PD21_043_213.html;jsessionid=E6E315A5FA663C3CCEF34D88B4BE4CA0.live732 (20.9.21).
- Destatis (2021b): Pressemitteilung Nr. 133 vom 17. März 2021. URL https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/03/PD21_133_213.html;jsessionid=E6E315A5FA663C3CCEF34D88B4BE4CA0.live732 (20.9.21).
- Destatis (2021c): Studierende an Hochschulen Wintersemester 2020/2021, Wiesbaden.
- Destatis (2021d): Prüfungen an Hochschulen 2020, Wiesbaden.
- Grözinger, Gerd (2021): Groß ist gut, klein bloß charmant?, in: *Forschung & Lehre* 1.
- Grözinger, Gerd/Marita McGrory (2020): Studienabbruch, Studierendenerhalt, Studienerfolg Einordnung einer (halben) BMBF-Förderlinie. URL <https://econpapers.repec.org/paper/flnwpaper/032.htm> (20.9.21)
- Heublein, Ulrich/Julia Ebert/Christopher Hutzsch/Sören Isleib/Richard König/Johanna Richter/Andreas Woisch (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrückerinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Vol. 1), Hannover.
- Hewins, Jake Colin (2021): Predicting College Enrollment During A Global Crisis. URL <https://scholars.unh.edu/honors/551> (20.9.21)
- Lörz, Markus/Anna Marczuk/Lena Zimmer/Frank Multrus/Sandra Buchholz (2020): Studieren unter Corona-Bedingungen. Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *DZHW Brief* 5, 2020.
- Marczuk, Anna/Frank Multrus/Markus Lörz (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. *DZHW Brief*, 1, 2021.
- Mertens, Anne/Heinke Röbbken/Kerstin Schneider (2011): Ist der Lehrerberuf in Deutschland finanziell attraktiv? Bildungsrenditen von Lehrern und anderen Akademikern im Vergleich, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 33 (2011), S. 82–105.
- Rodríguez-Planas, Núria (2021): COVID-19 and College Academic Performance. A Longitudinal Analysis, IZA Institute of Labour Economics, Discussion Paper No. 14113. URL <https://ftp.iza.org/dp14113.pdf> (20.6.21).
- Ruck, Michael (2017): 60 Jahre Universität Flensburg 1946–2006. Verwissenschaftlichung Diversifizierung Expansion, in: *Beirat für Geschichte in der Gesellschaft für Politik und Bildung Schleswig-Holsteins* (Hg.), *Demokratische Geschichte* (Vol. 17), Schleswig, S. 255–266. URL https://www.beirat-fuer-geschichte.de/fileadmin/pdf/band_18/Demokratische_Geschichte_Band_18_Essay_9.pdf (20.9.21).

Videotutorials für die geisteswissenschaftliche Lehre

Konzeptionsschritte zur Erstellung von Screen- und Slidecasts

Katrin Fritsche
Sander Münster
Jena

Das 2020 gestartete Projekt *Digital4 Humanities*¹ hat das Ziel, virtuelle Lerneinheiten für Studierende der Geisteswissenschaften zu erstellen und beforschen, welche insbesondere digitale Forschungsmethoden thematisieren. Die virtuellen Lerneinheiten bestehen neben Forschungsdatensätzen, Skripten

und Zusatzmaterialien vor allem aus Videotutorials, die als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung gestellt werden. Sie thematisieren meist eine digitale Forschungsmethode oder einen -ansatz, der Studierenden mittels der jeweiligen Lerneinheit nahegebracht werden soll. Dabei ist digital hier im Sinne von angewandten informatorischen Verfahren aufzufassen.

Seit Projektbeginn konnten zehn Videoreihen mit 37 Videos durch Kooperationen mit Dozierenden an Hochschulen deutschland- und europaweit konzipiert, produziert und bereitgestellt werden.² Die im Projekt erstellten Videos sowie Zusatzmaterialien werden zudem hinsichtlich ihres Einsatzes, ihrer Nutzung und Wirkung von Lehrenden und Studierenden evaluiert. Auf Basis dieser ersten Ergebnisse, Metaanalysen zum Thema Videos in der Hochschullehre und Workshops mit Lehrenden geisteswissenschaftlicher Fächer ist eine Handreichung für die Konzeption von Videotutorials für Lehrende geisteswissenschaftlicher Disziplinen entstanden. Sie richtet sich insbesondere an Lehrende, die erstmals in die Videoerstellung starten wollen.

¹ Das Projekt wird im Rahmen der dritten Förderlinie zur digitalen Hochschulbildung des BMBF (Digitalisierung III) gefördert.

² Bisher erstellte Videos sind beispielsweise unter <https://teaching.clariah.de/search/> mit dem Suchstichwort Digital4Humanities zu finden.

1. Videotutorials im Projekt Digital4Humanities

Im Rahmen von *Digital4Humanities* werden Videotutorials als Anleitungen oder Inhalte aufgefasst, die Forschungs- und Methodenkompetenz Lernender in (künftigen) geisteswissenschaftlichen Forschungs- und Arbeitsfeldern stärken. Im Projekt sind dies insbesondere digitale Forschungsmethoden und -verfahren für geisteswissenschaftliche Fragestellungen. Sie sind vielfältig (vgl. Baum et al. 2015; Chronopoulos 2020) und hier vor allem als digital basierte 3D-Modellierungsverfahren sowie digital gestützte linguistische und literaturwissenschaftliche Analysen thematisiert und durchgeführt worden. Ein Aufgreifen dieser Verfahren in Videotutorials kann ihre Komplexität visualisieren und vermitteln (Arnold et al. 2015; Saurbier 2017). So lassen sich Methoden-Kompetenzen und überfachliche digitale Kompetenzen bei Lernenden evozieren.

Neben den konkreten Methoden und deren Darstellung, ausgeführt durch entsprechende Programme oder Tools, sind auch theoretische und historische Aspekte Bestandteile der Videotutorials, beispielsweise als Einleitung oder als abschließende Einordnung zur jeweiligen Methode. Die Verbindung von theoretischem, methodischem und praxisbezogenem Inhalt ist im Rahmen von *Digital4Humanities* in den meisten Fällen durch die Kombination von Slide- und Screencasts umgesetzt worden. Sie sind jeweils eine Unterklassifikation von Videotutorials (FAU 2014) und im hochschuldidaktischen Bereich als E-Lectures klassifizierbar (Persike 2019a).

Screencasts zeichnen das Geschehen auf dem Bildschirm auf (Valentin 2017) und sind mit einer Audiospur unterlegt (Persike 2019a). *Digital4Humanities* fokussiert hierbei die Interaktion auf einer BenutzerInnenoberfläche. Durch die Schritt-für-Schritt-Darstellung von Handlungen auf den jeweiligen Oberflächen wird eine simultane Nachahmung seitens der Rezipierenden ermöglicht. Somit bieten sich Screencasts besonders zur Anleitung von Software, Programmen sowie computergestützten Verfahren an.

Slidecasts stellen eine Sonderform von Screencasts dar, die ebenso den Bildschirm aufzeichnen, hierbei jedoch einen Fokus auf eine Folienpräsentation mit Audiokommentar legen (ebd.).

Weiterhin sind im Rahmen von *Digital4Humanities* auch Bild-in-Bild-Formate erstellt worden, die sich neben den gezeigten Inhalten via Präsentation oder Interaktion auf der Oberfläche durch die Einblendung von Sprechenden am Bildrand auszeichnen. Durch sie wird eine zusätzliche Identifikation seitens der Rezipierenden mit dem präsentierten Material ermöglicht. Besonders eine Kohärenz von Inhalten der Screen- und

Slidecasts sowie dem Bild im Bild ist dabei wesentlich, da diese miteinander um die Aufmerksamkeit der Nutzenden konkurrieren (Schmidt-Borcherding/Drendel 2021: 74).

Videotutorials werden durch weiterführende Materialien wie Datensätze, Skripte, Fallstudien, Aufgaben, perspektivischen Anwendungsmöglichkeiten oder der Simulation von Prüfungsszenarien zu multimedialen, digitalen Lerneinheiten.

2. Theoretische Annahmen zu Videoformaten in geisteswissenschaftlichen Lehrkontexten

Der Einsatz von Videotutorials zu Lehr- und Lernzwecken rekurriert auf die Verbindung fremdgesteuerter (vgl. Schiefele/Pekrun 1996: 251f.) und selbstregulierter Lernprozesse (vgl. Weinert 1982: 99f.). Lehrende bereiten in diesem Sinn eine Thematik für Lernende auf und setzen Themen und Schwerpunkte in den jeweiligen Videos. Dies entspricht dem Aspekt der Fremdsteuerung seitens der Lehrenden. Videos zeichnen sich vor allem durch ihre Asynchronität aus, welche die orts- und zeitunabhängige Rezeption und den eigenständigen Nachvollzug seitens Studierender einräumt. Lernprozesse und -fortschritte sind damit individuell bestimmt und selbstreguliert.

Die Kombination audiovisueller Übertragungskanäle und das damit verbundene Ansprechen mehrerer Sinneskanäle kann die Informationsaufnahme seitens Lernender erleichtern (Zenker et al. 2013: 174; Fischer/Spannagel 2012) und die Lerndauer für Studierende, verglichen mit der Nutzung analoger Medien, verkürzen (Kerres 2018: 188). Im Rahmen erster Evaluationsergebnisse von *Digital4Humanities* wird dies von videonutzenden Studierenden ausgewählter geisteswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen bestätigt. Sie heben beispielsweise die didaktische Reduktion durch Designaspekte, die direkte visuelle Verknüpfung mit den theoretisch vermittelten Inhalten sowie die zur Rezeption anregende, mediale Vielfalt (durch audiovisuelle Vielfalt und im Vergleich zu rein textlich basierter Lektüre) als Vorteil hervor.

Verorten Videos explizit Methodiken und Verfahren in Forschungskontexten und in Relation zu -problemen, so wird Forschungsalltag für Studierende simuliert. Ein solch situierter Lernkontext vermittelt weiterhin Authentizität (Mandl et al. 2002: 171) und schafft Nähe zum späteren Berufs- und Tätigkeitsfeld. Dass die Vermittlung digitaler Kompetenzen tätigkeitsrelevant für GeisteswissenschaftlerInnen ist und deshalb früh im Studium aufgegriffen werden sollte, legen Bedarfsskizzen zukünftiger Arbeitswelten nahe (Konegen-Grenier et al. 2019). Ganz besonders die

hier aufgezeigten, per Video vermittelbaren digitalen Grundkenntnisse und Anwendungskompetenzen verleihen Vorsprünge am Arbeitsmarkt (ebd.: 22f.).

Sind Videos mit Untertiteln, Audiodeskriptionen und zusätzlichen Skripten angereichert, wird die Teilhabe an Lerninhalten für einen großen Kreis von Studierenden vereinfacht. Videos in der Lehre beinhalten damit nicht nur das Potenzial, heterogene und große Gruppen adäquater adressieren zu können (Knaus/Valentin 2016), sondern auch, Lehre und Lernen inklusiver und barrierefreier gestalten zu können. Im Rahmen der projektbezogen durchgeführten Evaluation kann auch für die Thematisierung geisteswissenschaftlicher Methodiken in Videos festgehalten werden, dass Untertitelungen zum besseren Nachvollziehen dieser beitragen. Insbesondere gilt dies für die Wiederholung und damit die Festigung von Ablaufschritten beim Ausführen noch nicht bekannter Software.

Videos sind als Teile von synchronen und asynchronen Lehrveranstaltungen oder als eigenständige Lerneinheiten sowie als Zusatzmaterialien für das Selbststudium vielfältig einsetzbar. Flipped-Classroom-Modelle³ oder Veranstaltungen mit kollaborativen, kooperativen oder individuellen Arbeitsphasen eignen sich für den Einsatz von Videotutorials oder -reihen besonders. Sie können hier zur selbstständigen Vorbereitung auf ein Thema, zur Einübung oder zur Anwendung des Gelernten sowie zur Nachbereitung angeboten werden.

Seminargestützte Lehrformate sind in der geisteswissenschaftlichen Lehre maßgebliche Formate, bei denen die tiefere Diskussion und Reflexion im Fokus steht (vgl. PhilFak UP o.J.). Damit bieten geisteswissenschaftliche Lehrveranstaltungen grundsätzlich ein geeignetes Format für den Einsatz der genannten Modelle und Elemente, welche mittels Videos innovativ umgesetzt werden können.

3. Konzeptionsschritte für Videotutorials

Für die Erstellung und den Einsatz von Videotutorials werden im folgenden grundlegende Aspekte für die Konzeption, die Grob- und Feinplanung, zur Gestaltung sowie zum Aufnahme- und Produktionsprozess dargestellt. Sie sind nicht als abgeschlossene Liste zu verstehen, sondern als wesentliche Aspekte, die sich als maßgeblich für die Videoproduktion erweisen haben.

³ Hier werden die Selbststudien- und Präsenzphasen dahingehend miteinander vertauscht (Persike 2019a), dass während des Selbststudiums grundlegende Lerninhalte eigenständig erarbeitet und während der Präsenzphase Anwendungsbeispiele oder Fragen tiefergehend und gemeinsam bearbeitet werden.

3.1. Grundlegende konzeptionelle Aspekte

Für den Einsatz von Videos in Lehrveranstaltungen oder als Lerneinheiten ist die Passfähigkeit potenzieller Themen als einzelne Lernbausteine wesentlich. Hier sollte zugrunde gelegt werden, inwiefern und an welchem Punkt ein Videotutorial die Lehrveranstaltung unterstützen, erweitern oder als Selbstlerninhalt fungieren kann. Ausschlaggebend ist dabei das jeweilige Lernziel: Gibt es in der Lehrveranstaltung Grundkenntnisse, theoretische oder methodische Inhalte, die in einem Video aufgegriffen werden sollen? Oder sind es eher praktische und anwendungsbezogene Themen, wie beispielsweise Softwarekompetenzen, die vermittelt werden sollen? Sollen mehrere Formate miteinander verbunden und eine umfangreichere Videoreihe produziert werden? Ist beabsichtigt, diese Videos perspektivisch auch in anderen Veranstaltungen einzusetzen und, falls ja, welche Inhalte müssten dafür weiterführend angepasst werden?

Theoretische oder historische Inhalte lassen sich einfacher in Tutorials überführen als komplexe methodische Verfahren. Denn methodische Tutorials beschäftigen sich häufig mit der Analyse von Text-, Bild- oder Objektdaten (vgl. Scharrer et al. 2018), deren Bedeutung und Ziel im Vorfeld erklärt und vermittelt werden will. Neben der technischen Funktionalität des ausgewählten Analysetools sollte auch dessen Einsatz im fachlichen Kontext sowie eine mögliche Darstellung von Anwendungsszenarien erfolgen. Wesentlich bei der Darstellung der Methode ist, neben den visuellen Aspekten, ganz besonders das entsprechende terminologische Niveau der Lernenden zu adressieren (ebd.). Ein Feedback seitens Studierender im Rahmen der projektinternen Evaluation deutet darauf hin, dass zu komplexe Terminologien als überfordernd, zu simplifizierende Begriffe und Darstellungen aber als nicht professionell genug bewertet werden.

Im Vorfeld sollte geprüft werden, ob bereits thematisch passende Tutorials existieren, die stellenweise einbezogen oder adaptiert werden können. Aufgrund der Covid-19-Pandemie und zunehmender Digitalisierungsprozesse im Bereich der Bildungsangebote (Marczuk et al. 2021), gibt es unter Umständen Videos, die für eine Veranstaltung oder Thema passfähig sind. Dabei kann auch auf OER von Bibliotheken (beispielsweise der SUB Göttingen) und geisteswissenschaftlichen Dachverbänden zurückgegriffen werden (beispielsweise DARIAH⁴). Werden diese ver-

⁴ Digital Research Infrastructure for the Arts and Humanities, ein Verbund zur Schaffung einer digitalen Forschungsinfrastruktur für die Geistes- und Kulturwissenschaften; vgl. <https://de.dariah.eu/> (15.8.2022)

wendet, gilt es, auf den Verweis der UrheberInnenschaft sowie die Angabe der Creative Commons Lizenzen zu achten.⁵

Sollen Videos in Eigenregie produziert werden, ist zunächst die Infrastruktur der jeweiligen Einrichtung(en) zu prüfen und die eigene Erfahrung realistisch zu beurteilen. Nutzbares technisches Equipment (Hard- oder Software von Medienzentren) sowie allgemeine Beratungs- oder Schulungsangebote (medientechnisch oder -didaktisch) können grundsätzlich unterstützen. Wesentlich wird nach der Festlegung der zu thematisierenden Inhalte in allen Fällen eine Software zur Aufzeichnung und Bearbeitung von Videoinhalten.

Zunächst muss daher geprüft werden, ob die eigene Einrichtung eventuell bereits Lizenzen für eine solche Software besitzt. Sind keine Lizenzen vorhanden, kann lokal installierte, nicht genuin auf Videoaufnahme fokussierte Software (z.B. Keynote oder Powerpoint) oder Videosoftware (Bezahlsoftware wie z.B. Camtasia oder Adobe Premiere oder Open-Source-Software wie z.B. Screencastomatic oder VLC) genutzt werden. Insbesondere Videobearbeitungssoftware ist wesentlich, um im Nachgang Schnitte und Übergänge, Animationen und Hervorhebungen, Intros und Outros sowie das Video an sich bearbeiten zu können. Die Komplexität der Videos und der dargestellten und zu bearbeitenden Inhalte bedingt die Entscheidung für eine Aufnahme- und Bearbeitungssoftware. Für die Visualisierung von großen Text-, Bild- oder Objektdatenmengen ist unter Umständen auch auf einen ausreichenden Arbeitsspeicher sowie eine leistungsstarke Grafikkarte zu achten.

Übersicht 1: Grundlegende konzeptionelle Fragen

Konzeption	Eignet sich das Thema grundsätzlich, um als Video aufgearbeitet zu werden? Wenn ja, welche Bestandteile genau? Sollen ein Video oder mehrere Videos eingesetzt werden?
	Existiert ein bestehendes Video, was (teilweise) nachnutzbar wäre?
	Sind technische Infrastrukturen und Equipment zur Aufnahme und (Post)Produktion vorhanden?
	Wie soll das Video bereitgestellt bzw. distribuiert werden?

Weiterhin gilt es bereits im Vorfeld zu klären, wie die produzierten Videos anschließend bereitgestellt werden sollen. Hierzu stehen neben den Lern- oder Speicherplattformen der jeweiligen Einrichtungen, auch externe Cloudspeicher, Videoplattformen oder die Übertragung via Down-

⁵ Eine Übersicht findet sich beispielsweise hier: <https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/Die-CC-Lizenzen-im-Ueberblick-Checkliste.pdf> (29.11.2021).

loadlink zur Option. Zugrunde gelegt werden sollte hier die Entscheidung darüber, für wen die produzierten Videos sichtbar und nutzbar sein sollen. Besonders bei der Bereitstellung als OER sollten nicht nur die im Video verwendeten Quellen und UrheberInnenchaften benannt werden, sondern auch das Video an sich mit einer gängigen CC-Lizenz versehen werden.

3.2. Grob- und Feinplanung der Erstellung

In der Planung der aufzuzeichnenden Inhalte kann zwischen einer Grob- und Feinplanung unterschieden werden. Die Ausdifferenzierung dieser Planungsschritte ist dabei immer individuell und kann auch in einem Schritt zusammengefasst werden. Dennoch kann die Differenzierung der Planung in zwei Phasen die eigentliche Arbeit strukturieren und damit erleichtern. Die Grobplanung oder das Drehbuch⁶ dienen dabei der ersten Festlegung der Bestandteile des Videos und der zu vermittelnden Kernthemen. Hier wird noch kein konkreter Ablauf der einzelnen Sequenzen mit eventuellen Anmerkungen oder Zeitcodes erstellt.

In der anschließenden Feinplanung wird die genaue Umsetzung der Inhalte der jeweiligen Bestandteile beschrieben. Hierzu bietet sich die Erstellung eines Storyboards an.⁷ Dieses hält die jeweiligen Sinneinheiten (Sequenzen) der Videos fest und beschreibt im Detail, was gezeigt und gesagt wird. Zudem können hier Vermerke über Besonderheiten bei der Aufnahme (z.B. Betonungen oder Pausen) festgehalten werden. Auch an dieser Stelle gilt, dass Storyboards sehr individuell umgesetzt werden können. Idealerweise enthalten sie die für die einzelnen Sequenzen definierten Lernziele, fokussierte und didaktisch reduzierte, elementare Informationen sowie Resümees an entsprechenden Stellen (Pfeiffer 2015).

Weiterhin sollten auch die Interaktionsmöglichkeiten für Nutzende des Videos überprüft werden. Dies umfasst das Zurverfügungstellen von Aufgaben und Aufträgen, bei denen das im Video vermittelte Wissen angewendet werden soll. Aber auch Quizze (ebd.) oder gamifizierte Elemente können die Motivation für einen Nachvollzug des vermittelten Wissens bei Lernenden steigern (Weinert et al. 2021).⁸ Der explizite Aufruf

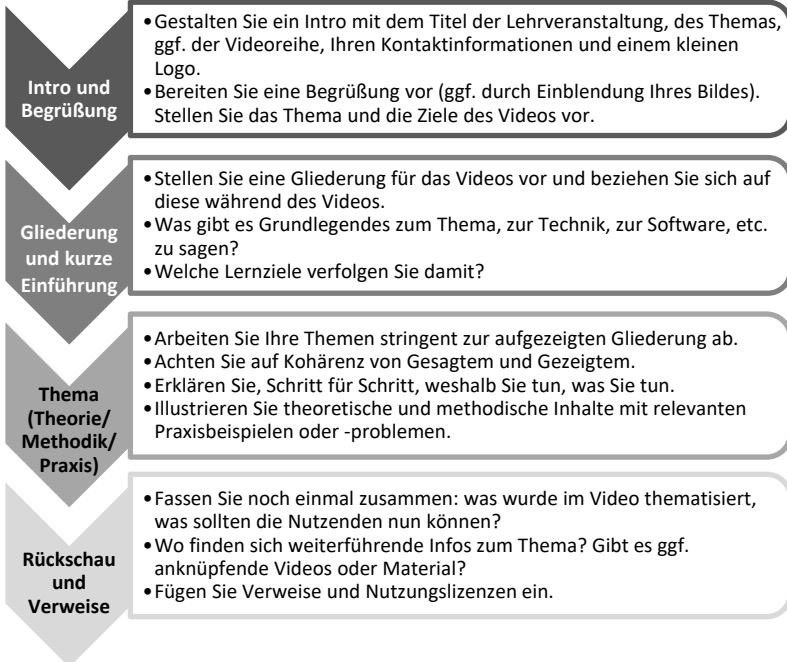
⁶ Eine Vorlage zum Drehbuch findet sich beispielsweise unter: https://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/gruppen/299/pdfs/drehbuchvorlage.pdf (29.11.2021).

⁷ Eine Vorlage zum Ausfüllen findet sich beispielweise unter: https://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/gruppen/299/pdfs/storyboardvorlage.pdf (29.11.2021).

⁸ Hierzu lassen sich Quizfunktionen im Videobearbeitungsprogramm (z.B. in Camtasia), zusätzliche Software oder Apps (z.B. Edpuzzle) sowie bestimmte Funktionen innerhalb von Lernplattformen (z.B. Moodle) nutzen.

zur Wiederholung in Form von kurzen Pausen im Video kann zur Verinnerlichung beitragen. Zudem lassen sich Feedbackmöglichkeiten durch Kommunikationsstrukturen außerhalb des Videos (wie dem Austausch in Foren oder per Direktnachrichten) anbieten, auf die bereits im Video hingewiesen wird.⁹

Übersicht 2: Mögliche Schritte der Grobplanung



Thema/Arbeitstitel des Videos

Im Rahmen des Projekts *Digital4Humanities* sind beispielsweise für die Thematik der digitalen Kunstvermittlung zunächst theoretische und historische Aspekte sowie das methodische Vorgehen eines photogrammetrischen Verfahrens zur Digitalisierung von Ausstellungsobjekten anhand einer Freeware in Videos umgesetzt worden. Mit einem abschließenden

⁹ Hierzu können gezielt Pausen eingebaut werden, in denen darauf hingewiesen wird, dass folgende Sequenzen des Videos erst angesehen werden sollten, wenn zuvor pausiert wurde. Ebenso können kurze Zwischenfazit gezogen werden, in denen das Gelernte mittels prägnanter Stichworte wiederholt werden kann.

Arbeitsauftrag wurde die Generierung von eigenem Fotomaterial zur Durchführung des photogrammetrischen Verfahrens angeleitet. Zur Auswertung dieser Einzelarbeiten kann wiederum eine digitale Materialsammlung erstellt, strukturiert und für kommende Lehrformate weiterverwendet werden. Dies lässt sich beispielsweise mittels Datenspeicherdiensten wie Zenodo umsetzen.

Übersicht 3: Beispielskript

Video XY			
Desktopansicht	Sprechtext	Hervorhebungen, Grafisches, Musik	Zeit (ca.)
Intro und Begrüßung			
Titelbild		Jingle (Lizenzen beachten)	ca. 10 Sekunden
Ggf. Startfolie von Präsentation (mit Infos zum Thema, der Lehrveranstaltung und Kontakt)	Hallo und herzlich Willkommen zum Video XY. Ich bin NAME und das folgende Video ist Bestandteil der Lehrveranstaltung Z. Wenn Sie Fragen zur Veranstaltung, dem Video oder darin gezeigten Inhalten haben, kontaktieren Sie bitte NAME. Und nun starten wir gleich ins Thema.	Ggf. nacheinander Titel, Kontakt und Bild einblenden	ca. eine Minute
Ggf. Einblendung eines Fotos oder eines Bild-im-Bildes			
Gliederung und kurze Einführung			
Folie mit Gliederung und Lernzielen	Heute sollen die folgenden Lernziele erreicht werden: ZIELE. Dazu werden wir die folgenden Punkte nacheinander abarbeiten.	Nacheinander Einfliegen von Unterpunkten	ca. 4 Minuten
Ggf. zwei Folien oder eine Folie und Inhalte darauf nacheinander animieren	PUNKT 1 PUNKT 2 ... (Optional: Im Video wird deshalb die Fragestellung A aufgeworfen, die anschließend durch Sie und durch die Bearbeitung des Arbeitsauftrags B beantwortet werden soll. – INTERAKTIONSAUFRUF)	Wichtiges mit Textrahmen oder Unterstreichungen hervorheben PUNKT 1 – X: Eingangsanimationen hinzufügen ...	
PUNKT 1			
...

Nicht zwingend erforderlich, aber für einige Lehrende wesentlich, ist ein schriftliches Skript, das den Text zusammenfasst und den entsprechenden Sequenzen zuordnet. Dieses dient nicht nur als Leitfaden für die Produktionsphase, sondern auch zur Überprüfung fertiggestellter Videos. Aus *Digital4Humanities* lässt sich die Erfahrung teilen, dass dies zwar ein zusätzlicher Schritt für Lehrende im Vorfeld der Aufnahme darstellt und damit die Konzeptionsphase verlängert, dieser Aufwand aber lohnend ist.

Das Skript kann im Vorfeld zum Einholen von Feedback unter KollegInnen und als Grundlage für Veränderungen genutzt werden. Zudem verkürzt das die Aufnahmezeit, da das zu Sagende vorgelesen werden kann. Längere Pausen im Video, zu lange oder verschachtelte Satzkonstruktionen sowie Versprecher lassen sich reduzieren. Die mehrmalige Neuaufnahme von Passagen wird minimiert. Ein Skript erleichtert im Nachgang auch mögliche Korrekturschleifen in der Postproduktion. Es macht Fehler sichtbar und kann als Grundlage für die Erstellung von Voiceovers genutzt werden. Das niedergeschriebene Skript lässt sich weiterhin als Zusammenfassung oder Zusatzmaterial für das produzierte Video bereitstellen. Sollen in der Postproduktion Untertitel für die Videos erstellt werden, welche beispielsweise KI-basiert generiert werden können,¹⁰ kann das Skript auch als Nachbearbeitungsprotokoll dienen.

3.3. Gestalterische Gelingensbedingungen

Wesentliche gestalterische Bedingungen für erfolgreiche Videos sind in erster Linie in einer guten Ton- und Bildqualität zu sehen (Wolf 2020). Sie determinieren nicht nur die Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten seitens der Lernenden, sondern auch die Motivation, sich das Video oder folgende Videos anzusehen. Authentizität für dargestellte Inhalte wird auch durch Sprechende bzw. Lehrende selbst vermittelt (Saurbier 2017: 203). Zur Aufzeichnung der eigenen Stimme ist deshalb vor allem bei älterer Hardware ein externes Mikrofon zu empfehlen. Bei Unsicherheit über den Ton, kann eine Probeaufnahme Aufschluss über deren Qualität liefern. Dabei sollte sichergestellt werden, dass eine ähnliche Geräuschkulisse wie bei der späteren Originalaufnahme vorliegt.

Daneben spielt auch der Umfang des zu präsentierenden Inhalts eine wichtige Rolle. Zahlreiche Studien unterschiedlichen Settings kommen zur Erkenntnis, dass Videos im Lehrkontext idealerweise eine Länge von unter zehn (Schön/Ebner 2013) und maximal von fünfzehn bis zwanzig

¹⁰ Diese Option bietet beispielsweise Adobe Premiere.

Minuten besitzen sollten (FAU 2014; Fischer/Spannagel 2012; Sperl 2016). Dies rekurriert auf die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne Lernender (Kerres 2018). Dennoch ist die Länge der Videos stark inhaltsabhängig (z.B. benötigt allein die Darstellung der Funktionalität einer Software meist mehr als zehn Minuten).

Hier bieten sich Videoreihen oder -serien an, die mehrere thematisch aufeinander aufbauende oder voneinander unabhängige Videos zusammenfassen. Durch die Möglichkeit der Pausierung können zudem auch längere Videos bei entsprechend ausdifferenziertem Inhalt von Lernenden angenommen werden. Ein wesentlicher Aspekt dafür ist allerdings, dass diese Videos über eine klare Struktur verfügen, die idealerweise segmentiert und mit Zeitmarken versehen ist.¹¹ Dies ermöglicht das Stoppen an einem bestimmten Inhaltspunkt und den späteren Wiedereinstieg an entsprechender Stelle. Inhalte, die Lernenden bereits bekannt sind, können so auch einfacher übersprungen werden. Besonders bei der Erläuterung von Abläufen oder Zusammenhängen sollte auf ein angemessenes Tempo geachtet werden.¹²

Bezüglich der aufzuzeichnenden Inhalte sollte schon bei der Vorauswahl oder Konzeption der Inhalte ein Mindestmaß an Qualität sichergestellt werden (Schön/Ebner 2013). Dies betrifft Abbildungen oder Grafiken, Texte oder Bewegtbild-Inhalte bezüglich deren Auflösung, Größe und Erkenn- und Lesbarkeit (Schärfe, Kontrast). Soll ein Slidecast erstellt werden, muss zudem die Präsentation im Vorfeld vorliegen. Eine grafische Hervorhebung der zu thematisierenden Inhalte ist hier beim Erstellen der aufzuzeichnenden Präsentation direkt implementierbar (z.B. durch Eingangs-, Übergangs- und Ausgangsanimationen von Text und Grafiken der jeweiligen Präsentationssoftware).

Bei Screencasts, die eine BenutzerInnenoberfläche oder Interaktionen zeigen, sollten diese in der Postproduktion hinzugefügt werden. Oftmals helfen Signalisierungen (Symbole, Pfeile, Unterstreichungen), Hervorhebungen (Zoom, Rahmen) oder Textboxen, Wesentliches für Studierende nachvollziehbar zu machen und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fokussieren (Weiß 2016). Auch das Highlighten der verwendeten Maus

¹¹ Es bietet sich an, hierzu ein kurzes Protokoll zu erstellen, das Sequenzen und Zeitcodes beinhaltet. Dieses kann zudem als Kontextmaterial zum Video bereitgestellt werden. Auf einigen Plattformen kann die Segmentierung direkt ins Video eingebettet werden.

¹² Nicht alle Plattformen verfügen über die Möglichkeit der schnelleren oder langsameren Wiedergabe eines Videoinhalts. Auch hier gilt: Das Tempo kann sich auf die Motivation zur Rezeption des Videos auswirken.

erleichtert unter Umständen den Nachvollzug einzelner Ausführungsschritte in Programmen.¹³

Übersicht 4: Wesentliche Gestaltungskriterien

Gestaltung	Ton- und Bildqualität
	Umfang und Länge
	Strukturierung und Segmentierung
	Qualitätsvolle Abbildungen, Grafiken und Text
	Hervorhebungen

Sobald die Planungsphase des Videos abgeschlossen ist, die Inhalte konkretisiert, strukturiert und finalisiert sind, sollte der Ablauf noch einmal kontrolliert und idealerweise eine Probeaufnahme erstellt werden. Sie lässt sich anhand des Skripts auf zu optimierende Stellen überprüfen.

3.4. Produktionsprozess: Vor, während und nach der Aufnahme

Im Vorfeld der Aufnahme gilt es, ein Augenmerk auf die Reduzierung von visuellen und auditiven Ablenkungen und Hintergrundgeräuschen zu legen. Ein Raum mit wenig freien Wandflächen, Teppichboden oder Vorhängen kann den Schall absorbieren und den Ton klarer machen. Plötzlich auftauchende Hintergrundgeräusche lassen sich in der Postproduktion zwar meistens bearbeiten, erfordern in einigen Fällen aber zusätzlich eine Audiotbearbeitungssoftware. Insofern es möglich ist, sollten Stellen mit lauten Hintergrundgeräuschen deshalb erneut aufgenommen werden. Zum Aufwärmen der Stimme bietet sich das Durchsprechen des Skripts vor der eigentlichen Aufnahme an.

Sorgen Sie auch dafür, dass Desktop und Browser aufgeräumt sind. Persönliche Dateien oder Ordner sollten so verschoben werden, dass beim eventuellen Wechsel zwischen verschiedenen Oberflächen oder Programmen keine personenbezogenen Daten im Video verewigt werden. Auch deshalb sollte ein neutraler Desktop-Hintergrund gewählt werden.

Für die Aufnahme und Bearbeitung in einer Videosoftware bietet sich üblicherweise als Bildeinstellung das Format 16:9 Full-HD (1920 x 1080 Pixel) an (vgl. Bühler et al. 2018). Die Bildrate (auch Framerate oder

¹³ Anleitungen, wie dies in das Betriebssystem implementiert werden kann, finden sich auf deren Supportseiten oder unter <https://www.pointerfocus.com/de-mouse-spotlight-highlight.html> (29.11.21).

Bildfrequenz) gibt die Anzahl der Einzelbilder pro Zeiteinheit an. Bei der Aufnahme von Slide- und Screencasts ist eine Bildrate von 25 bis maximal 50 fps¹⁴ zu empfehlen (Techsmith 2020). Wenn die Bildschirmaufnahme startet, werden Ton und Bild in einigen Programmen in eine Spur transferiert. Nach der Aufnahme kann die Audiospur im Bearbeitungsprogramm entkoppelt und so auch asynchron zum Bild oder in einer Audiosoftware bearbeitet werden. Formate zum Abspeichern fertiggestellter Videos gibt es zahlreiche. Am gängigsten sind mp4, AVI oder MOV, wobei mp4-Formate die Allrounder darstellen (Rieger 2021).¹⁵

Ist die erste Version des Videos erstellt, gilt es, das Material zu überprüfen. Hier können eventuell bereits Voice-Overs für bestimmte Sequenzen erstellt oder ganze Passagen erneut aufgenommen werden.

Bei Zufriedenheit mit der Aufnahme kann in die Postproduktion gestartet werden. Spätestens hier macht sich eine gute Vorbereitung bezahlt. Das Video kann nun in einer ersten Durchsicht mit dem vorliegenden Skript verglichen werden. Sollte kein Skript existieren, erfolgt die Prüfung der Aufnahme vor allem im Hinblick auf Plausibilität des Gesprochenen und Kohärenz von Gesagtem und Gezeigtem. Dies gilt es insbesondere bei der Vertonung von Präsentationsteilen mit Eingangs- und Ausgangsanimationen, beispielsweise dem Ein- und Ausfliegen von Texten, zu kontrollieren. Hervorhebungen wie Highlights, Rahmen oder Symbole können mittels der Videobearbeitungssoftware eingefügt werden.¹⁶ Bereits einfache Rahmen oder Textkästen sind dabei zielführend. Wenn mehrere Videos erstellt werden sollen, bietet sich auch die aktive Verknüpfung der Videos untereinander an, beispielsweise durch die Platzierung von Hinweisen oder Vorschauen der Inhalte bestehender oder folgender Videos. Idealerweise lässt sich dies nach einem Resümee einbetten und weckt bei den Lernenden so die Neugier auf das nächste Video.

¹⁴ Frames per second/Bilder pro Sekunde

¹⁵ Hier gilt es außerdem zu beachten, dass einige Formate nur mit bestimmten Betriebssystemen zu öffnen und damit weiterzuverarbeiten sind. Üblicherweise lassen sich aber fast alle Formate durch (kostenfreie Online-)Converter oder im Videobearbeitungsprogramm in mp4-Formate umwandeln.

¹⁶ Liegt eine Bezahlssoftware zur Bearbeitung vor, ist hierüber problemlos das Einfügen von Schnitten, Effekten oder Übergängen möglich. Als Freeware verfügen beispielsweise Openshot, Lightworks oder Shotcut über grundlegende Bearbeitungseffekte.

4. Ausblick

Videoformate als Bestandteil von Lehre haben erneut an Aufwind als Lernmaterialien der universitären Bildung gewonnen (Marczuk et al. 2021). Im Rahmen von *Digital4Humanities* bestätigen auch befragte Lehrende die Vorteile von Videoformaten (orts- und zeitunabhängige sowie individuelle stoffliche Rezeptionsmöglichkeit). Auch wenn die Vorbereitung für und das Erstellen und Bearbeiten von Videos einen hohen Aufwand für Lehrende darstellen (vgl. Persike 2019a, b): In *Digital4Humanities* befragte Studierende nehmen das Engagement ihrer Lehrenden dafür anerkennend wahr. Sie wünschen sich insgesamt weitere Lernvideos im Verlauf ihres Studiums, da sie besonders die Möglichkeit des eigenständigen Nachvollzugs von Forschungsprozessen sowie Praxis- und Anwendungsproblemen als deren Vorteil ansehen.

Der hier vorgestellte Leitfaden für die Konzeption von Videos kann deshalb als Anleitung verstanden werden, Videos als möglichen Bestandteil von Lehre zu eruieren und Schritt für Schritt zu konzeptualisieren. Die Gestaltung von Kriterien und Szenarien für gelingende virtuelle und digital basierte Lernmodule für Studierende, in denen Videotutorials nur als ein Bestandteil angesehen werden können, wird Fokus des weiterhin im Projekt zu erarbeitenden Fachkonzepts darstellen.

Literatur

- Arnold, Patricia/Gisela Prey/Dennis Wortmann (2015): Digitalisierung von Hochschulbildung. E-Learning-Strategie(n) noch up to date?, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2/2015, S. 51–69.
- Baum, Constanze/Thomas Stäcker (2015): Methoden – Theorien – Projekte, in: dies. (Hg.), Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities (=Sonderband der Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften 1), Forschungsverbund MWW, Herzog August Bibliothek, Wolfenbüttel, S. 4–12, DOI: 10.17175/sb001_023.
- Bühler, Peter/Patrick Schlaich/Dominik Sinner (2018): AV-Medien. Filmgestaltung – Audiotechnik – Videotechnik, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Chronopoulos, Stylianos/Felix K. Maier/Anna Novokhatko (Hg.) (2020): Digitale Altermumswissenschaften. Thesen und Debatten zu Methoden und Anwendungen, Propyläeum, Heidelberg.
- EC (2017): Digitale Kompetenz Lehrender, URL https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf (15.11.2021).
- FAU (2014): Der Einsatz von Videotutorials und tutoriellen Screencasts – Beispiel Mathematik für Wirtschaftswissenschaften, URL https://www.fbzhl.fau.de/files/2020/11/kurzinfos_fbzhl_26-2014-fau.pdf (12.11.2021).
- Fischer, Maik/Christian Spannagel (2012): Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung, in: Jörg Desel/Jörg M. Haake/Christian Spannagel

- (Hg.), DeLFI 2012. Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V., Bonn, S. 225–236.
- Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung medienge-
stützter Lernangebote, 5. Aufl., DeGruyter Oldenbourg, Berlin.
- Knaus, Thomas/Katrin Valentin (2016): Video-Tutorials in der Hochschullehre. Hür-
den, Widerstände und Potentiale, in: Thomas Knaus/Olga Engel (Hg.), Wi(e)der-
stände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen, Kopaed, München, S. 151–
181.
- Konegen-Grenier, Christiane/Beate Placke/Mathias Winde (2019): Bietet die Digitali-
sierung Beschäftigungschancen für Geisteswissenschaftler? Future Skills Diskus-
sionspapier. URL [https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-digitalisier-
ung-geisteswissenschaftler](https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-digitalisier-
ung-geisteswissenschaftler) (29.11.2021).
- Mandl, Heinz/Hans Gruber/Alexander Renkl (2002): Situiertes Lernen in multimedia-
len Lernumgebungen, in: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hg.), Information und
Lernen mit Multimedia und Internet, Beltz, Weinheim, S. 139–149.
- Marczuk, Anna/Frank Multrus/Markus Lörz (2021): Die Studiensituation in der Cor-
ona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituati-
on von Studierenden, DZHW, Hannover, DOI [https://doi.org/10.34878/2021.01.
dzhw_brief](https://doi.org/10.34878/2021.01.
dzhw_brief) (22.11.2021).
- Persike, Malte (2019a): Digital gestützte Lehre. Auch in kleinen Schritten! Zukunfts-
werkstatt Johannes-Gutenberg-Universität, URL [https://www.uni-marburg.de/de/
universitaet/lehre/zukunftswerkstatt/medien-und-bilder/persike_keynote.pdf](https://www.uni-marburg.de/de/
universitaet/lehre/zukunftswerkstatt/medien-und-bilder/persike_keynote.pdf) (15.11.
2021).
- Persike, Malte (2019b): Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen, in:
Helmut Niegemann/Armin Weinberger (Hg.), Lernen mit Bildungstechnologien.
Springer Reference Psychologie, Berlin, Heidelberg, S. 1–31, DOI [https://doi.org/
10.1007/978-3-662-54373-3_23-1](https://doi.org/
10.1007/978-3-662-54373-3_23-1) (20.11.2021).
- Pfeiffer, Anke (2015): Inverted Classroom und Lernen durch Lehren mit Videotutori-
als. Vergleich zweier videobasierter Lehrkonzepte, URL [https://www.e-teaching.o
rg/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2015_pfeiffer_vergleich_videobasierter_lehr
konzepte.pdf](https://www.e-teaching.o
rg/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2015_pfeiffer_vergleich_videobasierter_lehr
konzepte.pdf) (8.11.2021).
- PhilFak UP, Philosophische Fakultät Universität Potsdam (o.J.): Forschungsbasierte
Lehre an der Philosophischen Fakultät. URL [https://www.uni-potsdam.de/fileadm
in/projects/iaa/docs/Forschungsbasierte_Lehre.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadm
in/projects/iaa/docs/Forschungsbasierte_Lehre.pdf) (29.11.2021).
- Rieger, Nicolas (2021): Alle Videoformate im Vergleich, URL [https://www.rielismedi
a.com/alle-videoformate-im-vergleich/](https://www.rielismedi
a.com/alle-videoformate-im-vergleich/) (16.11.2021).
- Saubier, Felix (2017): Lernen mit Videos. Das TIB AV-Portal als Repositorium für
offene Lernressourcen, in: Christoph Igel (Hg.), Bildungsräume: Proceedings der
25. Jahrestagung der GMW, Waxmann, Münster, New York, S. 202–208; auch
unter URL [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16144/pdf/MidW_72_Saubier_
Lernen_mit_Videos.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16144/pdf/MidW_72_Saubier_
Lernen_mit_Videos.pdf) (8.11.2021).
- Scharrer, Lisa/Michael Bender/ Andrea Rapp (2018): Digital Humanities in Lehrsitua-
tionen: Rahmenbedingungen – Chancen – Grenzen. eeed, Issue 12, o.S. URL
<https://eeed.campussource.de/archive/se2018/4666> (29.11.2021).
- Schiefele, Ulrich/Heinrich Pekrun (1997): Psychologische Modelle des fremdgesteu-
erten und selbstgesteuerten Lernens, in: Franz E. Weinert (Hg.), Enzyklopädie der
Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Hogrefe, Göt-
tingen, S. 249–278.

- Schmidt-Borcherding, Florian/Lara Drendel (2021): Erklärvideos in der digitalen Hochschullehre. Welche Rolle spielen Sprecherpräsenz und Kohärenz für Lernerleben und Lernerfolg?, in: die hochschullehre 8/2021, S.69–77. Auch unter DOI 10.3278/HSL2108W.
- Schön, Sandra/Martin Ebner (2013): Gute Lernvideos ... so gelingen Web-Videos zum Lernen! URL <https://bimsev.de/n/userfiles/downloads/gute-lernvideos.pdf> (23.11.2021).
- Sperl, Alexander (2016): Qualitätskriterien von Lernvideos, in: Eva-Maria Großkurth/Jürgen Handke (Hg.), *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Tectum Verlag, Marburg, S. 101–118.
- Techsmith (2020): Die Bedeutung von Frameraten in der Videoerstellung. URL <https://www.techsmith.de/blog/die-bedeutung-von-framerate/> (16.11.2021).
- Universität Postdam - Philosophische Fakultät (o.J.) Forschungsbasierte Lehre an der Philosophischen Fakultät. URL https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/iaa/docs/Forschungsbasierte_Lehre.pdf (29.11.2021).
- Valentin, Katrin (2017): Video-Tutorials. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Kinder- und Jugendarbeit, 2. Aufl. URL <http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2017/11/Handreichung-Video-Tutorials-2-Auflage.pdf> (23.11.2021).
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: *Unterrichtswissenschaft* 2/1982, S. 99–110.
- Weinert, Tim/Dennis Benner/Ernestine Dickhaut/Andreas Janson/Sofia Schöberl/Jan Marco Leimeister (2021): Unterstützung digitaler Bildungsprozesse durch interaktive gamifizierte Lernvideos. Wie innovative Lernvideos Motivation und Lernerfolg steigern können, in: *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 58, S. 1483–1503, auch unter DOI <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00798-w> (8.11.2021).
- Weiß, Tabea (2016): Die Wahrnehmung und das Verständnis von Lehrvideos. Ein experimenteller Ansatz, in: Eva-Maria Großkurth/Jürgen Handke (Hg.), *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Tectum Verlag, Marburg, S. 119–130.
- Wolf, Karsten D. (2020): Sind Erklärvideos das bessere Bildungsfernsehen?, in: Stephan Dorgerloh/Karsten D. Wolf (Hg.), *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, Beltz, Weinheim, S. 17–36.
- Zenker, Dietmar/Leo Gros/Thorsten Daubenfeld (2013): Virtuelle Vorlesung Physikalische Chemie. Umsetzung eines Inverted-Classroom-Szenarios mit Hilfe von Video-Podcasts und OnlineTests der Lernplattform ILIAS, in: Claudia Bremer/Detlef Krömker (Hg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge*, Waxmann, Münster, New York, S. 173–180.

Die Hochschule steht Kopf?!

Implementations- und Durchführungshindernisse beim Inverted-Classroom-Modell

Marion Rink
Till Neuhaus
Bielefeld

Traditionelle Hochschullehre besteht im Kern darin, dass sich Studierende und Dozierende an einem physischen Ort versammeln, um dort studienrelevante Themen und Fragen zu ergründen (vgl. Vogt/Neuhaus 2021); dies geschieht bspw. durch (dozierendenzentrierte) Vorlesungen oder Seminare.

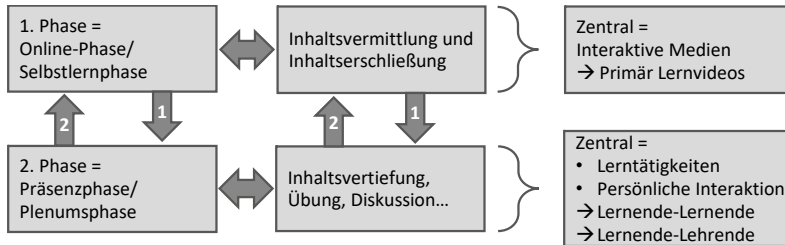
Nach diesen Veranstaltungen be- bzw. erarbeiten die Studierenden Hausaufgaben, Projektarbeiten oder vergleichbare Formate (vgl. Talbert 2012: 1). Unter Rückbezug auf Tyack und Tobin (1994) kann die obenstehende Realisierung von Hochschullehre durchaus als *Grammar of Higher Education* betrachtet werden, schließlich können Varianten eines solchen Vorgehens quasi weltweit vorgefunden werden und stellen den *Default* – die Standardeinstellung – von Lehre im tertiären Bildungssektor dar.

Dabei sollte das geteilte Skript, das die *Grammar of Higher Education* darstellt, tendenziell als Verhandlungsraum bzw. „dynamic tension“ dessen begriffen werden, was die Institution leisten soll und dem, was sie leisten kann (vgl. Labaree 2021: 28). Dieser Idee folgend, verändern sich (in diesem Fall Lehr- und Lern-)Prozesse, wenn entweder expansivere Möglichkeiten geschaffen werden, eine veränderte Anspruchslage vorliegt oder beides. So oder so ähnlich sollte das – von einer Gruppe Wirtschaftsprofessoren und -professorinnen der Miami University (Ohio) angebahnte – Aufkommen des „inverted classrooms“ (Lage/Platt 2000) gelesen werden.

Dieses Format des „umgekehrten Klassenzimmers“ (Scholten 2012) wird im schulischen Kontext auch Flipped Classroom genannt (bspw. von Bergmann/Sams 2012). Im Inverted bzw. Flipped Classroom (IC bzw. FC) werden „die klassische Präsenzphase, Lerninhalte erarbeiten“ und die individuelle Phase „Inhalte durch Üben festigen“ aus Sicht der Lehrenden nun ... vertauscht“ (Wagner 2016: 155). Dabei wird die „gemeinsame Präsenzzeit ... für Rückfragen und zur gemeinsamen Vertiefung durch Üben oder Diskutieren der zuvor vermittelten Inhalte ge-

nutzt“ (Zickwolf/Kauffeld 2019: 45). Auf Basis des hier skizzierten Ablaufes lässt sich tentativ festhalten, dass besonders der Dimension der Lehr- und Lernmaterialien besondere Bedeutung zufällt, gleiches gilt für die nun anspruchsvolleren Präsenz- bzw. Austauschphasen.

Übersicht 1: Visualisierung der zwei Phasen des Inverted-Classroom-Modells



Quelle: Rink (2021: 19)

Die Vorteile eines solchen Vorgehens sollen u.a. die Steigerung von Selbstwirksamkeit und Lernmotivation (vgl. Strayer 2012), ein höherer Grad an Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess sowie größerer Kompetenzzuwachs sein (vgl. Moravec et al. 2010). Kritikerinnen und Kritiker am Inverted bzw. Flipped Classroom hingegen argumentieren, dass es sich hierbei nicht um eine grundlegende Innovation handle, „wenn man erkennt, dass hier ein knapp 600 Jahre altes Strukturprinzip nur leicht variiert wird“ (Krommer 2021: 68).

Nichtsdestotrotz erfährt und erfährt das Inverted-Classroom-Modell¹ (ICM) gegenwärtig enormes akademisches sowie institutionelles Interesse, welches vornehmlich durch die vergleichsweise zügige und durch die Covid-19-Pandemie erzwungene Verlagerung von Lehrarrangements in den digitalen Raum bzw. in Distanzformate (vgl. Neuhaus/Jacobsen/Vogt 2021) getrieben wurde. Digitale sowie auf Distanz durchführbare Lehr- und Lernformate sollen auch nach der pandemiebedingten Schließung anteilig aufrechterhalten werden und damit zur Flexibilisierung von Hochschullehre beitragen können. Demgemäß kann argumentiert wer-

¹ Genauer gesagt, erfährt im Rahmen der Covid-19-Pandemie sowie der damit einhergehenden Schul- und Hochschulschließungen die digitale Variante des Inverted Classrooms besondere Beachtung, da der traditionelle Vermittlungsmodus nicht mehr zur Verfügung stand. In diesem e-Inverted Classroom (manchmal auch digitalen Inverted Classroom genannt) werden Inhalte (bspw. Texte, Skripte, Videos etc.) zur selbstständigen sowie zeit- und ortsungebundenen Erarbeitung zur Verfügung gestellt, im Anschluss folgt eine gemeinsame Vertiefungs-, Übungs- und Reflexionsphase. Das Strukturprinzip des Inverted Classrooms bleibt im Digitalen erhalten, lediglich die Verfügbarkeit der Materialien sowie die Realisierung des Austausches wird vornehmlich digital umgesetzt.

den, dass der Inverted Classroom zukünftig eine größere Rolle für Hochschullehr- und Lernkontext sowie Bildung im digitalen Raum (vgl. Neuhaus/Pieper/Vogt [i.Dr.]) spielen wird.

Bei der Umsetzung solcher Formate wird allerdings häufig vernachlässigt, dass sie mit Herausforderungen gespickt sind, die sich erst bei der konkreten Realisierung herauskristallisieren. Und während vergleichsweise umfangreich zu den (messbaren) Vorteilen des Inverted Classrooms geforscht wurde, beschäftigten sich lediglich ausgewählte Studien mit Implementations- und Durchführungshindernissen bzw. -schwierigkeiten (vgl. Bredow et al. 2021), wobei diesbezüglich ein klarer Überhang an quantitativen Studien zu beobachten ist (vgl. exemplarisch Strelan/Osborn/Palmer 2020).

Diesen Tendenzen möchte der vorliegende Beitrag produktiv begegnen, indem er unter Zuhilfenahme qualitativer Methodologie (Abschnitt 1.1.) von Lernenden artikuliert Gelingensbedingungen zur Implementierung und Umsetzung des Inverted Classrooms identifiziert (1.2.) und in ihrer Relevanz und Wirkungsweise charakterisiert.² Auf Basis der erhobenen Studienergebnisse werden – unter Berücksichtigung vorliegender Limitationen (1.3.) – die generierten Erkenntnisse bezüglich der Ein- und Durchführung des Inverted Classrooms abschließend zusammengefasst (2.). Neben der Formulierung eines Fazits schließt der Artikel mit einer Skizzierung von prospektiv zu bearbeitende Forschungsfeldern.

1. Empirische Untersuchung

1.1. Forschungsmethodisches Vorgehen

In der hier referenzierten qualitativen Studie untersucht Rink (2021), inwiefern das Lernen im Inverted Classroom die Entstehung und Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation von Hochschullernenden fördern kann. Diesem Forschungsinteresse wurde mittels folgender Verfahrensweise nachgegangen: Ein Professor³ richtete an einer deutschen Fachhochschule im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/2020 sechs ingenieurwissenschaftliche Lehrveranstaltungen im Inverted Class-

² Dies stellt insofern ein Gegengewicht zu den existierenden, quantitativ-orientierten Studien dar, als dass nicht nur das *Was* mit Hilfe von Korrelationen identifiziert wird, sondern ebenso Sachzusammenhänge und Wirkungsweisen (das *Wie*) in den Fokus genommen wird (vgl. Neuhaus/Großjohann 2022: 83)

³ Der Professor teilte Rink in einer persönlichen Nachricht mit, dass er seit Oktober 2011 im Inverted Classroom unterrichtet.

room aus: Informatik 2, Mathematik 1 und 2, Mensch-Maschine-Interaktion, Gebäudeautomation sowie Wind- und Wasserkraft. Diese Lehrveranstaltungen wurden mittels teilnehmender Beobachtung besucht, pro Lehrveranstaltung wurde zu jeweils einer Unterrichtseinheit aus Online-Phase und Präsenzphase ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Mit elf Teilnehmenden dieser Lehrveranstaltungen wurden Leitfadenterviews nach Gläser und Laudel (2010) durchgeführt.⁴

1.2. Ergebnisse

Die generierten Studienergebnisse können hinsichtlich des gesetzten Fokus – Gelingungsbedingungen zur Ein- und Durchführung von Inverted Classroom Formaten – grob drei Teilbereichen zugeordnet werden: Im Blick auf die Einführung des Inverted Classrooms berichteten die Befragten von Anfangsschwierigkeiten, die sich primär über die unterschiedlichen Vermittlungsmodalitäten zwischen dem Lehr- und Lernraum Schule in Abgrenzung zur Hochschule ergeben. Als zweites Hindernis bzw. – von der anderen Seite perspektiviert – als zweite Gelingungsbedingung wurde die Bereitschaft des Lehrenden hervorgehoben, sich auf den lernerzentrierten Modus des Inverted Classrooms einzulassen; dies geht mit veränderten Ansprüchen und Foki seitens des Lehrenden einher. Letztlich wurde seitens der Befragten die Art und Form der Lehrendenrückmeldung (Feedback) in den Fokus gerückt. Dies ergibt sich aus dem Umstand, dass in unvollständig bzw. suboptimal realisierten Inverted Classrooms – dies gilt besonders für digitale Varianten des Formats – persönlicher Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden wegfallen kann, was wiederum in weniger ausgeprägter Beziehungsarbeit resultieren würde – ein Umstand, der besonders die Dimension des Feedbacks beeinflussen kann.

Alle drei Studien(teil)ergebnisse werden im Folgenden dezidiert dargestellt, diskutiert und weitergehend eingeordnet bzw. gerahmt. Ebenso werden die aus den Interviews synthetisierten Ergebnisse mit exemplarischen Äußerungen der Befragten konkretisiert und charakterisiert.

⁴ Die Transkription erfolgte nach dem inhaltlich-semantischen Transkriptionssystem von Dersing und Pehl (2018). Die Interviewergebnisse wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Transkription und Auswertung der Inhalte geschah computergestützt mit MAXQDA.

Anfangsschwierigkeiten und der Übergang zwischen den Institutionen

Analog zu vorangegangenen didaktischen Neuerungen (vgl. u.a. Bonnet/Hericks 2014), kann festgehalten werden, dass besonders die Implementierungs- bzw. Anfangsphase ein besonders fragiler Abschnitt zu sein scheint. Dies ergibt sich aus dem Umstand, dass einerseits Anbahnung und Implementierung angemessen vorbereitet und kommuniziert werden müssen (vgl. u.a. Altrichter/Wiesinger 2005). Andererseits disruptieren Neuerungen die – in der Einleitung angerissene – Grammatik des gemeinsamen Handelns, sodass beide Faktoren in Kombination zur Ablehnung und/oder zum Scheitern von Innovationen beitragen können (vgl. Qesal 2012).

Die erhobenen und analysierten Daten stützen die bislang gemachten Beobachtungen anteilig. So berichten vor allem Lernende des ersten oder zweiten Semesters von Anfangsschwierigkeiten mit dem Inverted-Classroom-Modell. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass dies sich weniger aus der Disruption des gemeinsamen Skriptes/der gemeinsamen Grammatik speist – schließlich sind die Lernende gerade erst Teil der Institution geworden –, sondern viel mehr mit der Kommunikation von Ansprüchen, Zuständen und Abläufen in Zusammenhang steht. Während die Implementierung von neuen Formaten stets eine Herausforderung darstellt, wird diese durch die Übergangsphase von Schule zu tertiärer Bildung noch einmal verstärkt (vgl. Brahm/Jenert/Wagner 2014).

Hinsichtlich der Einführung und erstmaligen Umsetzung des Inverted-Classroom-Modells scheinen besonders die divergierenden Arbeitsmodi von Schule und Hochschule eine entscheidene Rolle zu spielen. So berichteten die Befragten regelmäßig davon, dass die (seitens der Lehrveranstaltungsleitung gestellten) Ansprüche an selbstständiges Lernen, Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess Aspekte darstellen, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten. So zumindest lässt sich folgende exemplarische Aussage aus einem Interview interpretieren:

Peter⁵, Zeile 18: „Man braucht ... ein gutes Zeitmanagement. ... Weil man es sich halt zu Hause selber erarbeiten muss, ein bisschen. ... Wenn ich so an Mathe 1 nochmal zurückdenke, gerade nochmal im ersten Semester, da war es ja ganz neu halt für uns. [...] Ich glaub, viele sind da halt am Anfang nicht mit klargekommen, weil sie dieses Zeitmanagement, was man ja in der Schule überhaupt nicht beigebracht bekommt, eigentlich. ... Also vielleicht bekommen sollte, aber

⁵ Die Namen der Interviewpartnerinnen und -partner wurden anonymisiert.

irgendwie dann doch nicht so bekommt. ... Das hat vielleicht doch viele überfordert.“

Zweifelsohne sind die hier skizzierten Implementierungshürden keineswegs genuin für das Konzept des Inverted Classrooms, dennoch sollten diese in ihrer Wirkungsweise ernstgenommen und seitens der Institution bzw. des oder der Lehrenden adressiert werden.

Der Wandel der Lehrendenrolle

Wie bereits in Kürze ausgeführt, sollte der Inverted Classroom als tendenziell lernendenorientiertes Format verstanden werden. Damit geht einher, dass die Rolle der Lehrperson anders verstanden und ausgestaltet werden muss, als es in traditioneller Lehre der Fall ist. Allison King (1993) beschreibt diesen Wandel der Lehrenderolle in dem gleichnamigen Artikel als „From Sage on the Stage to Guide on the Side“. Der Fokus liegt also weniger auf der Performanz im Veranstaltungsraum selbst als auf der Anbahnung, Unterstützung und Begleitung von Lernprozessen.

Dies spiegelt sich auch anteilig in den generierten Studienergebnissen wider, wobei der Wandel der Lehrendenrolle in zweifacher Form seitens der Befragten thematisiert worden ist. So wurde einerseits die Bereitschaft der Lehrkraft, das veränderte Rollenverständnis anzunehmen, angesprochen. Dabei lag besonderer Fokus auf dem Spannungsfeld zwischen Lehrenden- und Lernendenorientierung. Lernende erachten letztere nicht nur als produktiver, sondern betrachten diese ebenso als Gelingensbedingung für das Inverted-Classroom-Modell. Dazu folgender Interviewausschnitt:

Klaus, Zeile 12: „Wenn ich jetzt zum Beispiel an Mathe 1, Mathe 2 und so weiter zurück denke ... war es wirklich so, dass die Vorlesung wirklich nur mit den Videos war und, dass dann [in der Präsenzphase] wirklich viele Übungen gemacht worden sind. [...] Und dann saß man auch da nebeneinander, hat auch ein bisschen miteinander gesprochen ..., [der] Professor ... ist regelmäßig rumgegangen und hat ... nachgesehen, was derjenige [oder diejenige] macht ..., was man da besser machen könnte ... und dann auch am Ende besprochen. Also es war schon ziemlich ja individuell. Also man hat sich jetzt nicht wie jemand gefühlt ..., der [oder die] in einem 300-Menschen-Vorlesungssaal sitzt, sondern [er] war schon ... auf jeden [beziehungsweise jede] spezialisiert quasi.“

Neben der o.g. Lernerorientierung führten die Befragten allerdings noch einen zweiten Punkt ins Feld, der ebenso die Lehrendenrolle adressiert. Aufgrund der gesteigerten Relevanz von Lehr- und Lernmaterialien im

Inverted Classroom – diese müssen außerhalb der traditionellen Vorlesungs- und Seminar Modi erschlossen und bearbeitet werden können und sollten daher verschiedene (Lern-)Schwierigkeiten antizipieren – wurde seitens der befragten Lernendengruppe die Rolle der Lehrperson zunehmend in der Erstellung guter Materialien verortet. Der *Guide on the Side* ist also keineswegs unsichtbar, sondern manifestiert sich in der Dimension der Lehr- und Lernmaterialien wie folgender, exemplarischer Interviewausschnitt skizziert:

Ulrich, Zeile 10: „Also man hat halt viel mehr Material bei ... [dem Professor]. ... Zum Beispiel bei Mathe 1 und Mathe 2 sieht man das noch mehr als bei Info, weil ... bei Mathe 1 und Mathe 2 da hatte man ... zu bestimmten ... Themen dann auch noch sehr viele Beispielaufgaben mit Videos, die man ... parallel dazu rechnen konnte. Und er hat die Videos ja auch extra immer so gemacht: Er stellte die Aufgabe, dann macht er so einen Schnitt rein, dass man erstmal selber rechnen kann und das dann halt später im Video mit ihm vergleichen kann, wenn man mit fertig ist. [...] Anstatt jetzt so bei normalen Veranstaltungen ... gibt es ja oft nur so acht Seminarblätter oder so, die man halt von seinem Prof bekommen hat, und mehr halt meistens nicht.“

Zwar existieren für verschiedene Kontexte erste Arbeiten, die näher beschreiben, was *gute* Materialien ausmacht bzw. wie diese gestaltet sind (vgl. Mariacher 2021). Zukünftige Forschung wird diesen Kriterienkatalog allerdings noch ergänzen und ggf. validieren müssen. Trotzdem kann als tentatives Ergebnis festgehalten werden: Sowohl die Bejahung eines veränderten Lehrendenverständnisses als auch, daraus anteilig resultierend, die – durch die Lehrperson gesteuerte – Erstellung umfassender, inhaltlich ansprechender sowie differenzierter Materialien als Gelingensbedingung des Inverted Classrooms ließen sich herausarbeiten.

Lehrendenfeedback

Neben der Anbahnung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen spielt die Rückmeldung seitens des Lehrenden eine zentrale Rolle für ebendiese Prozesse (vgl. Buch 2019). Dabei kann grundsätzlich zwischen verschiedenen Arten der Rückmeldung unterschieden werden, die ebenso mit divergierenden Funktionen einhergehen. So kann ein Feedback im Sinne einer Korrektur erfolgen (von der Lehrkraft oder von Peers), eine Lernstandsüberprüfung darstellen oder eine Benotung nach sich ziehen. Rückmeldungen divergieren also in ihrer Form, Funktion und Verbindlichkeit. Was ihnen allerdings gemeinsam innewohnt, ist der Umstand, dass ein wertendes Ideal an eine Leistung angelegt wird (vgl. Peterson/Flanders 2002), was wiederum mit dem – meist als unangenehm wahrgen-

nommenen – Zustand der Bewertung sowie der Thematisierung von Unzulänglichkeiten (bspw. des akademischen Durchdringungsgrades o.ä.) einhergeht.

Dabei sollte Feedback – im Sinne eines lernförderlichen Prozesses – die Rolle zufallen, Ist-Zustände zu beschreiben, ebenso aber auch Aussagen über den Lernprozess sowie des Soll-Zustandes zu treffen. Hattie und Gan (2011) bilden dies über drei Fragen ab: (1) *Where am I going?* (2) *How am I going?* und (3) *Where to next?* Dabei können Unzulänglichkeiten über die persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden abgefangen und sogar produktiv gewendet werden, sodass der Lernende mit dem Feedback quasi ein Ziel und einen Plan zur Erreichung des Ziels mitgeliefert bekommt. Seitens des Lehrenden erfordert dies ein vergleichsweise ausgeprägtes empathisches Verständnis für die Situation sowie den Lernstand des bzw. der Lernenden. Im Inverted-Classroom-Modell – besonders in digitalen Varianten ebendieses – kann die persönliche Beziehung zu kurz kommen, sodass Feedbackprozesse nur bedingt produktiv stattfinden können. Nichtsdestotrotz wird besonders die Art, Kommunikation sowie Ausrichtung von Feedback seitens der Befragten als Gelingensbedingung hervorgehoben, wie die nachstehenden Interviewausschnitte illustrieren:

Samuel, Zeile 36: „Ich meine die [Lehrpersonen] sind für uns ja auch per Mail und mit den Sprechstunden in deren Räumen zu Verfügung. Das heißt, wenn jemand denn wirklich etwas wissen möchte oder kommunizieren WILL, dann weiß er [oder sie] ja im Prinzip auch wo. Und am Ende der Vorlesung ist es ja nicht so, dass der Professor gleich wegläuft, sondern, er steht ja tatsächlich auch bis zuletzt noch dort bis die auch letzte Person gegangen ist. ... Also Raum für Fragen ist immer da. Bei uns speziell ist es jetzt so, dass man zuerst versucht, untereinander ... die Fragen zu klären. Und, wenn man das dann sozusagen nicht bewerkstelligen kann, dann wird in dem nächsten Termin, in der nächsten Vorlesung, Seminar darüber gesprochen. Auch mit dem Professor dann.“

Helen, Zeile 8: Der Professor „geht sehr ... auf die Studierenden ein. Vor allem in den ersten Semestern erklärt er so lange, bis wirklich fast der [oder die] Letzte es auch verstanden hat. Gerade in Mathe 1 und 2 hat er das wirklich sehr extrem gemacht.“

Besonders das Überbrücken der fachlichen Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden benötigt eine gesonderte Übersetzungsleistung, deren Notwendigkeit sich im Speziellen im Feedbackprozess (aber auch darüber hinaus, bspw. in der Präsentation des Lerngegenstandes) manifestiert. Dazu folgend, exemplarische Interviewbeiträge:

Marvin, Zeile 100: Der Professor „gibt auch ziemlich viele Beispiele in seinem Seminar vor. Aus der Elektrotechnik oder aus der Physik. Und damit verbindet er dann sozusagen die Module miteinander.“

Kati, Zeile 37: Der Professor „arbeitet viel mit Skizzen, was ich gut finde, was so auch nicht unbedingt viele Profs machen. [...] Also ein aktuelles Beispiel war, da ging es um Motoren und Generatoren. Und, wenn man sich die meisten Videos auf YouTube, Erklärvideos, dazu anschaut, hat man da irgendwie eine Maschine. Maschinen sind rund und dann ... wird das erklärt und sowas. Und [der Professor] kam dann auf die Idee zu sagen ‚... Stellen Sie sich einfach vor, Sie klappen diese Maschine quasi auf. Sie rollen es auseinander und dann haben Sie quasi diese zwei oder mehrere Schichten und dann geht da/‘ Und dann hat er es anhand der Kräfte erklärt, wo dann da was langgeht und das hat ... kein anderer gemacht. Und das war erstmal sehr abstrakt. Das war, für das, was ich eigentlich verstehen wollte, viel zu mathematisch und physikalisch, weil ich eigentlich nur (lacht) grob die Funktionsweise verstehen wollte. ... Aber, wenn man das wirklich so im Detail verstehen möchte, bietet er einem ... ganz neue Perspektiven.“

Damit kann als tentatives Ergebnis festgehalten werden, dass die Art, Struktur und Intention von Feedback als relevante Gelingensbedingung des Inverted-Classroom-Modells ausgemacht werden kann, wobei – seitens der Befragten – produktive und zielgerichtete Feedbackprozesse als lernförderlicher betrachtet worden sind. Als besondere Herausforderung in diesem Themenkomplex scheint sich die Kommunikation trotz divergierender fachlicher Sachstände zwischen Lehrenden und Lernenden darzustellen.

1.3. Limitationen der Studie

Die hier skizzierten Ergebnisse zeigen durchaus das Potenzial, bestehende Lernsettings zu verbessern. Bevor allerdings prospektiv umzusetzen, praktische Implikationen diskutiert werden können, müssen einige Limitationen der Studie reflektiert werden.

Entsprechend der Fragestellung handelt es sich um eine wohlwollende Betrachtung des Inverted-Classroom-Modells in der Hochschullehre. Da der Nutzen dieses Modells und dessen Mehrung analysiert werden, wird mittels der Interviews die Lernendenperspektive betrachtet. Persönliche Mitteilungen von Lehrenden wurden mittels Fußnoten kommuniziert, Ansichten von Tutorinnen und Tutoren wurden ausgeblendet. Die Befragten wurden mit Meinungsfragen konfrontiert, die entsprechende Subjektivität der Antworten muss an dieser Stelle besonders beachtet werden, da diese sich auf die Qualität des Unterrichts eines Hochschullehrenden bezieht.

Zudem bietet eine Studie, die zehn Befragte von überwiegend männlichem Geschlecht und mit Noten im guten bis sehr guten Bereich umfasst, ein begrenztes Verallgemeinerungspotenzial. Eine mögliche Erklärung für die Geschlechterverteilung ist, dass in den jeweiligen Semestern der Untersuchung an der entsprechenden Hochschule mehr männliche als weibliche Lernende eingeschrieben waren.⁶ Außerdem war es nicht möglich, die Frage zu beantworten, wie viele der weiblichen Lernenden an ingenieurwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen teilgenommen haben.

So mussten sich bspw. auch Chiquito et al. (2020) während ihrer Inverted-Classroom-Forschung mit der Problematik auseinandersetzen, dass der Frauenanteil im MINT-Bereich geringer ist als der Männeranteil. Ein weiterer Grund für die geringe über die Geschlechterverteilung hinausgehende Diversität der Befragten lässt sich auf folgendes Problem zurückführen: Im Bereich der digitalisierten Lehr- und Lernsettings ist es laut Lovisnach (2019) „absurd schwierig ... , auch nur halbwegs die Breite der Studierenden abzubilden. Freiwillig melden sich vor allem Studierende mit systemkonformem Studienverhalten und der/dem für solche politische Arbeit nötigen Zeit, Ausdrucksvermögen und Habitus.“ Dessen ungeachtet können die generierten Ergebnisse einen ersten Eindruck vermitteln, wo Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Inverted Classrooms situiert sind und wie sich diese aus Lernendenperspektive manifestieren.

2. Fazit und zukünftige Forschung

Basierend auf den Studienergebnissen können – trotz aller Limitationen und vorgenommener Verengungen – folgende Erkenntnisse als zentral ausgewiesen werden:

- Die Erstimplementation des Inverted Classrooms ist anspruchsvoll und bedarf kleinschrittiger Anleitung bzw. Anbahnung. Diese Notwendigkeit ergibt sich primär aus dem Umstand, dass Lernende im klassischen Schulsetting wenig bzw. keine Erfahrungen mit dem Inverted Classroom sammeln (können) und die Hochschule für die meisten der erste Kontaktpunkt mit diesem Konzept ist.

⁶ Das Diversity-Team der deutschen Hochschule, an der die Befragung stattfand, informierte Rink in einer persönlichen Mitteilung über die Geschlechterverteilung während des Untersuchungszeitraums: Im Sommersemester 2019 waren insgesamt 10.228 Lernende eingeschrieben, davon 4.240 weiblich und 5.988 männlich. Im Wintersemester 2019/2020 waren insgesamt 10.552 Lernende immatrikuliert, davon 4.417 weiblich und 6.135 männlich.

- Die Lehrendenrolle verändert sich im Kontrast zum traditionellen Lehrformat dahingehend, dass die Lehrkraft stärker über die bereitgestellten Materialien vermittelt, flexibler für Rückfragen zur Verfügung stehen sollte und die Präsenzphasen ebenso lernerorientierter gestalten sein müssen. Dies kann ressourcenintensiver sein als traditioneller Lehre und muss seitens der Lehrkraft aktiv angenommen werden.
- Zielorientiertes, individualisierte sowie anschauliches Feedback hilft Lernenden in ihrem Lernprozess; dies ist zwar nicht nur im Inverted Classroom der Fall, spielt hier allerdings eine größere Rolle und sollte daher als Gelingensbedingung verstanden werden.

Die hier skizzierten Erkenntnisse sind keineswegs genuin für den Inverted Classroom, da auch die Implementation von anderen Lehr- und Lernformaten anfangs unter Umständen ins Stocken geraten oder mit veränderten Ansprüchen an Lehrende einhergehen kann. Ebenso kann zielgerichtetes, qualitativ hochwertiges und individualisiertes Feedback als genereller sowie enorm relevanter Baustein von Lehr- und Lernprozessen betrachtet werden. Während die hier skizzierten Einsichten lediglich bedingt innovativ erscheinen, sollte die Feststellung, dass diese *Basics* ebenso im innovativen Format des (analogen wie auch digitalen) Inverted Classrooms von Bedeutung sind, ernst genommen werden. Denn während sich einige Aspekte der *Grammar of Higher Education* vielleicht wandeln mögen, so existieren ebenso Kontinuitätslinien, die beachtet und fortgeschrieben werden können bzw. sollten. Dieser Beitrag skizziert eine solche Kontinuitätslinie, die sich auf Seiten der Lernendenbedürfnisse konstituiert.

Im Rahmen einer solchen Betrachtung und Reflexion sollte allerdings bedacht werden, dass die Ausgestaltung von Institutionen ebenso als Ausdruck von Macht- und/oder Mehrheitspositionen gelesen werden kann (vgl. Hohmann/Neuhaus 2022) und damit keineswegs einen Universalismus darstellt. Zukünftige Forschung, die sich mit der Implementation und Durchführung des Inverted Classrooms auseinandersetzt, sollte daher versuchen bislang vernachlässigte Stimmen, Perspektiven und Positionen hör- bzw. sichtbar zu machen. So könnten prospektiv durchzuführende Studien den Inverted Classroom hinsichtlich seiner Hürden und Hindernisse für verschiedene Lernendengruppen hin befragen – solch geartete Studien würden nicht nur einen Beitrag zur Hochschullehre allgemein leisten, sondern auch den digitalen Inklusionsdiskurs (Diklusion, vgl. Schulz 2022) erweitern.

Literatur

- Altrichter, Hebert/Wiesinger, Sophie (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen, in: *journal für schulentwicklung* 9 (4), S. 28–36.
- Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (2012): *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*: International Society for Technology in Education. URL <http://ilib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf> (18.4.2020).
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): „... kam grad am Anfang an die Grenzen“. Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen, in: *ZISU–Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3 (1), S. 15–16.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Wagner, Dietrich (2014): Nicht für alle gleich: subjektive Wahrnehmungen des Übergangs Schule-Hochschule, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, S. 63–82.
- Bredow, Carrie A., Roehling, Patricia V., Knorp, Alexandra J., & Sweet, Andrea M. (2021): To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education, in: *Review of Educational Research* 91 (6), pp. 878–918.
- Buch, Susanne R. (2019): Feedback von Lehrenden für Lernende – Feedback for Learning?!, in: *journal für lehrerInnenbildung jlb* 19 (1), S. 14–24.
- Chiquito, María/Castedo, Ricardo/Santos, Anastasios P./López, Lina M./ Alarcón, Covadonga (2020): Flipped classroom in engineering: The influence of gender, in: *Computer Applications in Engineering Education* 28 (1), S. 80–89. DOI: 10.1002/cae.22176.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende* (8. Aufl.), Eigenverlag, Marburg; URL https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (9.9.2022).
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.), VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), Wiesbaden.
- Hattie, John/Gan, Mark (2011): *Instruction Based on Feedback*, in: P. A. Alexander & R. E. Mayer (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, New York: Routledge, S. 249–271.
- Hohmann, Sophia & Neuhaus, Till (2022). Zur Erkundung eines Meso-Ortes – Raucher*innenecken in Schulen. In: *Praxisforschung Lehrer*innenbildung* 4(1). S. 190–203.
- King, Alison (1993): From Sage on the Stage to Guide on the Side, in: *College Teaching* 41 (1), S. 30–35.
- Krommer, Axel (2021): Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität, in: Hauck-Thum, U./Noller, J. (Hrsg.) *Was ist Digitalität? Digitalitätsforschung / Digitality Research*. J.B. Metzler, Berlin/Heidelberg, S. 57–72.
- Labaree, David F. (2021): The dynamic tension at the core of the grammar of schooling, in: *Phi Delta Kappan* 103 (2), S. 28–32.
- Lage, Maureen J./Platt, Gleen (2000): Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment, in: *Journal of Economic Education* 31 (1), S. 30–43.

- Loviscach, Jörn (2019): Funktionärs-Studierende. URL https://j317h.de/blog/2019-10-18_17_11_Funktionärs-Studierende, zuletzt aktualisiert am 18.10.2019 (22.9.2022).
- Mariacher, Christian (2021): Lernmaterialien gut gestalten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.), Beltz, Weinheim/Basel.
- Moravec, Marin/Williams, Adrienne/Aguilar-Roca, Nancy/O’Dowd, Diane K. (2010): Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class, in: CBE Life Sci Educ 9, S. 473–481.
- Neuhaus, Till/Pieper, Marlene/Vogt, Michaela (im Druck): Digitale Bildung zwischen Ideal, Realisierung und Kritik: Der Versuch einer Kontextualisierung von Digitalität durch den Begriff der Bildung, in: Newiak, D., Rommpel, J. & Martin, A. (Hrsg.). Digitale Bildung jetzt! Innovative Konzepte zur Digitalisierung von Lernen und Lehre. Wiesbaden: Springer Verlag/VS.
- Neuhaus, Till/Großjohann, Jens (2022): Kommunikationspsychologie: Nudging the Crisis–Fachspezifische Ansätze im Umgang mit der Covid-19-Pandemie, in: Corona und die anderen Wissenschaften, Springer Vieweg, Wiesbaden, S. 75–91.
- Neuhaus, Till/Jacobsen, Marc/Vogt, Michaela (2021): Der verdeckte Megatrend? Bildungshistorische Reflexionen zur fortschreitenden Digitalisierung als Treiber von Standardisierungstendenzen, in: k: ON-Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 4 (2), S. 233–252.
- Peterson, Jordan B./Joseph L. Flanders (2002): Complexity management theory: Motivation for ideological rigidity and social conflict, in: Cortex 38 (3), S. 429–458.
- Qesel, Carsten (2012): Die „Grammar of Schooling“ als populistische Ressource. Zum Scheitern von zwei Bildungsreformen in Deutschland und der Schweiz, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 34 (1), S. 97–114.
- Rink, Marion (2021): Selbstreguliertes Lernen im Inverted Classroom. Lernmotivations in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, wbv Publikation, Bielefeld. DOI: 10.3278/6004855w
- Scholten, J. (2012): Vorlesung verkehrt, aber richtig. Hochschullehrer definieren alte Lehrkonzepte neu. Gemeinsame Pressemitteilung der Philipps-Universität Marburg, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Fachhochschule Bielefeld. Marburg, pressestelle@verwaltung.uni-marburg.de (31.05.2012). URL <https://nachrichten.idw-online.de/2012/05/31/vorlesung-verkehrt-aber-richtig> (20.9.2022).
- Schulz, Lea (2022): Diklusion in den Sachfächern – Ein Einblick in ein Projekt mit Lehramtsstudierenden, in: Watts, E.M., Hoffmann, C. (eds) Digitale NAWigation von Inklusion. Edition Fachdidaktiken. Springer VS, Wiesbaden. S. 147–162.
- Strayer, Jeremy F. (2012): How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation, in: Learning environments research 15 (2), S. 171–193.
- Strelan, Peter/Osborn, Amanda/Palmer, Edward (2020): The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels, in: Educational Research Review 30, S. 1–22.
- Talbert, Robert (2012): Inverted classroom, in: Colleagues 9 (1), S. 1–3.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?, in: American educational research journal 31 (3), S. 453–479.

- Vogt, Michaela/Neuhaus, Till (2021): Self-Cultivation and the Concept of German Bildung, in: Peters, M.A., Besley, T., & Zhang, H. (Hrsg.): Moral Education and the Ethics of Self-Cultivation, Springer, Singapore, S. 151–167.
- Wagner, Hedy (2016): Inverted Classroom in der Hochschuldidaktik, in: Haag, J., Freisleben-Teutscher, CF (Hg.), Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur 5. Konferenz Inverted Classroom and Beyond, Fachhochschule St. Pölten GmbH: St. Pölten, S. 155–164.
- Zickwolf, Katharina/Kauffeld, Simone (2019): Inverted Classroom. In: Kauffeld, S., Othmer, J. (Hrsg.). Handbuch Innovative Lehre, Springer, Wiesbaden, S. 45–51.

Kompetenzsensible Studiengestaltung als mehrdimensionale Herausforderung

Uwe Elsholz
Len Ole Schäfer
Hoai Nam Huynh
Hagen

Wenn eine ausgebildete Fachinformatikerin mit mehreren Jahren Berufserfahrung ein Informatikstudium beginnt, so sieht ihr Studieneinstieg in der Regel genauso aus wie der eines Abiturienten, der direkt von der Schule an die Hochschule wechselt. Hochschulen lassen damit systematisch die beruflich erwor-

benen Kompetenzen von Lernenden unberücksichtigt. Zwar sieht ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) bereits seit 2002 explizit die Anrechnung entsprechender beruflich erworbener Kompetenzen vor (KMK 2002), doch bleibt die Praxis in deutschen Hochschulen weiter deutlich hinter dem politischen Willen zurück (vgl. Sturm 2020).

Vor diesem Hintergrund wurde das nachfolgend vorgestellte und diskutierte Projekt „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Bachelorstudium“ („Durchlässigkeitsprojekt“) an der Fernuniversität in Hagen initiiert.¹ Es ist damit im Kontext öffentlich geförderter Programme und Projekte wie ANKOM (vgl. Freitag 2015), NEXUS und jüngst MODUS zu verorten.² Das letztgenannte Projekt besitzt eine Laufzeit bis 2025 und hier steht neben dem Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auch die Frage der Förderung der internationalen Mobilität im Fokus.

Vernachlässigt wurden in der Diskussion um den Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung zudem bislang methodisch-didaktische Fragen. Hierzu liegen lediglich einzelne Arbeiten vor bspw. für den Übergang Beruflich Qualifizierter ohne Hochschulzugangsberechtigung (Elsholz/Brückner 2018) oder für die wissenschaftliche Weiterbildung (Baumhauer 2019).

¹ Das Projekt wurde im Rahmen des Forschungsschwerpunkts D²L² „Digitalisierung, Diversität und Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Hochschulbildung“ an der FernUniversität in Hagen durchgeführt und gefördert (<https://e.feu.de/d2l2>).

² ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung, <http://ankom.dzhw.eu> (21.3.2022); NEXUS – Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern, www.hrk-nexus.de (21.3.2022); MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen, www.hrk-modus.de (21.3.2022)

Das Durchlässigkeitsprojekt mit der Zielgruppe ausgebildeter Fachinformatiker*innen verbindet nun konzeptionell Fragen der formalen Anrechnung (pauschal und individuell) mit methodisch-didaktischen Aspekten zur Verbesserung der Durchlässigkeit. Im Rahmen der Projektlaufzeit haben sich weiterhin organisationale Fragen im Hinblick auf Anrechnungsprozesse und auch der Gestaltung der Hochschullehre gestellt. Die Umsetzung einer solchen angezielten kompetenzsensiblen Studienganggestaltung³ stellt sich mithin als mehrdimensionale Herausforderung dar (Wolter et al. 2014: 8).

Nachfolgend werden zunächst der Projektansatz und auch die bisherigen Ergebnisse zu den einzelnen Projektsträngen genauer erläutert. Daran anschließend werden die Erfahrungen aus der Projektdurchführung angeführt, die auf zusätzliche Herausforderungen im Hinblick auf die Veränderung der Anerkennungspraxis verweisen und insbesondere organisationale Aspekte adressieren. Abschließend werden erste Empfehlungen aus den Projektergebnissen und den -erfahrungen auch für andere Hochschulen abgeleitet, andererseits Fragen und Herausforderungen für die weitere Bearbeitung des Anrechnungsthemas aufgeführt.

1. Der Projektansatz – formale und methodisch-didaktische Dimension

Im Projekt „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Bachelorstudium“ wird angestrebt, beruflich ausgebildeten Fachinformatiker*innen ein adaptiertes, „kompetenzsensibles“ und dadurch verkürztes Bachelorstudium der Informatik zu ermöglichen. Grundmotivation des Projekts ist der Umstand, dass beruflich erworbene Kompetenzen sowohl fachlicher als auch überfachlicher Art (wie etwa Problemlösungsfähigkeit) von Hochschulen bisher nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden. Dadurch findet zu wenig Anschlusslernen dieser bereits beruflich vorgebildeten Studierenden statt.

In der Folge verzögert sich der Abschluss eines Studiums, was sowohl aus Sicht der Lernenden als auch aus der Perspektive des Bildungssystems kein zufriedenstellender Zustand ist. Die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist angesichts ihrer traditionell starken Trennung in Deutschland bildungspolitisch seit geraumer Zeit auf der Agenda (vgl. Bernhard 2017).

³ Unter Kompetenzsensibilität fassen wir sowohl die formale (Anrechnung) als auch die methodisch-didaktische Berücksichtigung von (vornehmlich beruflich erworbenen) Kompetenzen, die beim Studieneinstieg bereits vorliegen.

Vor dem Hintergrund der ausgeführten Zielstellung werden im Durchlässigkeitsprojekt bereits vorhandene Kompetenzen bei Fachinformatiker*innen analysiert und mit Hilfe unterschiedlicher Verkürzungsoptionen im Studium berücksichtigt. Projektziel ist die Förderung der Durchlässigkeit mit Hilfe dreier Verkürzungsoptionen und einer anvisierten Reduktion des Bachelorstudiums um bis zu 60 ECTS. Die drei Verkürzungsoptionen umfassen erstens die pauschale Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen mit einer Reduktion um bis zu 15 ECTS, zweitens die individuelle Anrechnung entsprechender Kompetenzen mit bis zu 20 ECTS und drittens die Adaption von Lernwegen für beruflich erfahrene Studierende innerhalb einzelner Module, die mit bis zu 25 ECTS veranschlagt wird. Die einzelnen Verkürzungsoptionen werden nachfolgend näher beleuchtet.

1.1. Die pauschale Anrechnung

Eine pauschale Anrechnung basiert auf den KMK-Vorgaben von 2002 (KMK 2002, 2008) und orientiert sich in der Regel (ebenso wie die individuelle Anrechnung) an einer Äquivalenzprüfung. Dies ist eine personenunabhängige Prüfung der Äquivalenz zwischen beruflich erworbenen Kompetenzen auf der einen Seite und Kompetenzzielen von Modulen eines Studiengangs auf der anderen Seite (Cendon et al. 2015: 11–13; Hanft/Müskens 2019: 190–192). Die beruflich erworbenen Kompetenzen ersetzen dabei meist Module in der Studieneingangsphase (Hanft et al. 2014: 4).

Im Rahmen des Projekts wurden zunächst eine Äquivalenzprüfung im Hinblick auf Inhalt und Niveau durchgeführt, indem die Lernergebnisse aus der Berufsausbildung von Fachinformatiker*innen mit jenen des Studiums BA Informatik inhaltlich gegenübergestellt und mit Hilfe einer Taxonomie beim Niveauvergleich die Operatoren verglichen wurden. Im Projekt wurde hierzu ein domänenspezifisches Kompetenzstrukturmodell berücksichtigt, das die erworbenen Kompetenzen von Fachinformatiker*innen aus dem Rahmenlehrplan und dem Ausbildungsrahmenplan unter Verwendung des Deutschen Qualitätsrahmens (DQR) zusammenführt (vgl. Opel 2020).

Dadurch konnten diejenigen Module der Studieneingangsphase des BA Informatik identifiziert werden, die sich für eine pauschale Anrechnung eignen. Insbesondere das Modul „Einführung in die imperative Programmierung“ mit einem Umfang von 5 ECTS konnte so pauschal angerechnet werden. Das Modul stellt den Einstieg in die Programmierausbildung dar und vermittelt grundlegende Programmierkonzepte. Die Studie-

renden sollen befähigt werden, kleine Programme zu konzipieren, zu implementieren und zu testen.

Desweiteren wurde das „Grundpraktikum Programmierung“ mit 10 ECTS als anrechnungsgeeignet identifiziert. Allerdings gilt dies nur für die Fachinformatiker*innen aus der Fachrichtung Anwendungsentwicklung der Berufsausbildung. Hier sind Anrechnungskriterien wie eigenständiger Entwurf, Erstellung, Dokumentation und Präsentation eines entsprechenden Programmes erfüllt. Die Absolvent*innen dieser Fachrichtung bringen damit fundierte Kenntnisse in der Programmierung mit, die ihnen die Anrechnung ermöglichen. Anders stellt sich das bei Absolvent*innen der Fachrichtung Systemintegration dar, deren Ordnungsmittel der Berufsbildung lediglich eher kleinere Skriptprogrammierungen aufweisen. Dies hat die Notwendigkeit der Differenzierung nach einzelnen Fachrichtungen in der Ausbildung im Hinblick auf die pauschale Anrechnung gezeigt.

Um nicht nur die aufgrund der Ordnungsmittel vorhandenen Kompetenzen von Fachinformatiker*innen bei der kompetenzsensiblen Studiengestaltung angemessen berücksichtigen zu können, wurde ergänzend zum Äquivalenzvergleich eine Interviewstudie durchgeführt mit dem Ziel, die typischerweise vorhandenen Kompetenzen dieser Gruppe Studierender herauszufinden. Während vorhandene Verfahren der Kompetenzmessung und -analyse in der Regel individuelle Kompetenzen erheben und analysieren (vgl. Erpenbeck et al. 2017), ging es hier um die typischen Kompetenzen der Gruppe der Fachinformatiker*innen, die für ein Studium der Informatik relevant sind. Die Interviewpersonen waren daher Bachelorstudierende der Informatik, die eine Ausbildung als Fachinformatiker*in absolviert haben. Es wurden in der Studie zehn leitfadengestützte Interviews mit einer Dauer von bis zu 90 Min. durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse der Studie informieren dabei alle drei genannten Verkürzungsoptionen.

Im Hinblick auf die pauschale Anrechnung zeigen die Auswertungen eine weitgehende Bestätigung des Äquivalenzvergleichs. Die Teilnehmer*innen an der Studie sehen Verkürzungspotenzial in den Kursen „Einführung in die imperative Programmierung“ und „Grundpraktikum Programmierung“. Im Bereich der zur pauschalen Anrechnung in Frage kommenden Modulen der imperativen Programmierung wird von den Befragten unabhängig von der Fachrichtung der Ausbildung das Potenzial angeführt, dass überwiegend der Kenntnisstand zur Anrechnung erreicht ist. So beherrschen die Interviewpartner Programmierkonzepte wie Schleifen und Prozeduren.

Es wurde jedoch auch deutlich, dass mathematische Fähigkeiten im Studium als bedeutend anspruchsvoller wahrgenommen werden, so dass pauschale Anrechnungsmöglichkeiten für diese Fachmodule in der Regel nicht angemessen sind. Auch die theoretische Informatik ist ein Teilbereich der Informatik, in dem die Teilnehmer an unserer Studie keine ausgeprägten Kenntnisse vorweisen konnten.

1.2. Die individuelle Anrechnung

Während bei der pauschalen Anrechnung vor allem die zertifizierten, also formal erworbenen Kompetenzen durch einen Ausbildungsabschluss im Fokus sind, werden bei der individuellen Anrechnung die Kompetenzen adressiert, die vorrangig im Rahmen der beruflichen Tätigkeit als ausgebildete(r) Fachinformatiker*in und damit außerhalb von formalisierten Kontexten erworben wurden. Diese non-formalen und informell erworbenen Kompetenzen sind in der Regel nicht hinreichend belegt, sodass sie im Einzelfall nachgewiesen und beurteilt werden müssen. Für diese Einzelfallprüfung hat sich das strukturierte Portfolio als unterstützendes Instrument etabliert (Müskens 2020: 54).

Die beruflichen Kompetenzen werden mithilfe des Portfolioverfahrens von den Studierenden reflektiert und in schriftlicher Form „sichtbar gemacht“, ehe sie einer Äquivalenzprüfung zugeführt werden. Die individuellen Kompetenzen werden zudem durch sog. authentische Artefakte belegt. Das können etwa Präsentationen, Tätigkeitsdarstellungen, Lebensläufe oder Arbeitsproben sein.

In der Anrechnungspraxis stellen die Studierenden bereits erworbene Kompetenzen den zu erwartenden Kompetenzen des Moduls gegenüber. Die Gegenüberstellung stellt eine Eigenleistung der Studierenden dar, bei der sie beratend unterstützt werden. Zusätzlich wurde im Projektkontext ein Leitfaden für Studierende entwickelt. Ihre Selbstauskünfte werden durch Nachweise belegt. Die Eigenleistung wird durch das Prüfungsamt und den Modulverantwortlichen bewertet. Auch hierfür wurde ein Leitfaden eingeführt, der den Bewertungsprozess zusätzlich strukturiert. Ergänzend wird ein Fachgespräch geführt, wenn die Selbstbeschreibungen für eine abschließende Beurteilung der Anrechenbarkeit nicht ausreichen (Huynh et al. 2021: 44).

Im Hinblick auf die individuelle Anrechnung haben die Ergebnisse der Interviewstudie fachspezifische Informationen für anrechnungsrelevante Module geliefert und informieren die Gestaltung des Kompetenzportfolios. Dabei handelt es sich insbesondere um Aussagen zu typischen Kompetenzen, die non-formal und informell erworben wurden (bspw.

durch Erfahrungen aus der Mitarbeit in komplexen Projekten oder durch den Besuch von Fachkongressen). Auch verhalten die Interviewergebnisse dazu, beispielhafte Berufsbiografien in der informatischen Domäne abzubilden. Diese dienen dazu, Studierende bei den Reflexionen ihrer Berufsbildungsbiografie und der anschließenden Formulierung ihrer außerhochschulischen Kompetenzen zu unterstützen.

Der non-formale Kompetenzerwerb in Form von Kursen, Lehrgängen und Schulungswochen von Seiten der Betriebe waren eine Weiterbildungsmöglichkeit, die in den Interviews hervortraten und Anrechnungspotenzial darstellen. Dies wird an einem aktuellen Bezug des Moduls IT-Security deutlich, das präsenste Themen wie Sicherheit von Netzwerken und Verschlüsselungstechniken behandelt. Die Interviewergebnisse deuten darauf hin, dass Schulungen dazu geeignet sind, ausgeprägte Kenntnisse in dieser Domäne zu erwerben, die für eine Anrechnung im Studium auf das Modul „Sicherheit im Internet“ in Frage kommen (vgl. Thorbrügge et al. 2021).

Eine weitere Informierung des Kompetenzportfolios stellt das Themenfeld der objektorientierten Programmierung dar. Die Interviewpartner*innen berichten von dem Vorteil, den sie durch den informellen Erwerb in Form von Übungen von Programmier- und Java-Projekten aus der beruflichen Erfahrung hatten.

Mit Blick auf den informellen Kompetenzerwerb zeigte sich, dass sich Fachinformatiker/innen auf der Ebene der selbststrukturierten Lektüre von Computerzeitschriften, Internetseiten und dem Verfolgen von Podcasts weiterbilden und auf dem aktuellen Stand halten. Dies kann allerdings eher als verständnis- und interessenfördernd angesehen werden und birgt kein Anrechnungspotenzial.

Zudem stellte sich heraus, dass Fachinformatiker*innen in der Ausbildung durch Computerzeitschriften auf neue Begriffe gestoßen sind, die sie erst im Studium durch eine theoriegeleitete Vermittlung verstanden haben. Das interessierte Lesen war somit eher hilfreich für die Wahl von Abschlussarbeitsthemen und weniger für eine Anrechnung, die ein gesamtes Modul betrifft. Desweiteren waren kollegiale Unterhaltungen zu Fachthemen Möglichkeiten, um Wissen zu aktualisieren und sich auf dem neuesten Stand zu halten. Einige Interviewpartner haben sich auch in Foren und Blogs engagiert und tauschten sich dort zu ausbildungsrelevanten Kenntnissen aus. Im privaten Bereich wurden Internetseiten erstellt und Foren administriert.

Eine weitere Sensibilisierung hin zu studienrelevanten Themen fand über den Besuch von Vorträgen und Kongressen, beispielsweise des Chaos Computer Clubs, statt. Dies deutet darauf hin, dass diese Aktivitä-

ten eine Sensibilisierung hin zur wissenschaftlichen Sprache für das folgende Studium hervorbrachten. Allerdings reichen die genannten Kenntnisse nicht dafür aus, Anrechnungen dieser Art der Leistungen ausschließlich über den informellen Kompetenzerwerb auszusprechen.

Das Interviewmaterial weist vielmehr daraufhin, dass sich über formal und non-formal erworbene Kompetenzen hinaus eher eine ergänzende Funktion des informellen Kompetenzerwerbs für die Anrechnung finden lässt. Dies kann auch mit dem methodischen Zugang zusammenhängen, welcher beispielsweise eine niedrige Fallzahl der Teilnehmenden beinhaltet. Anstatt diese Fälle jedoch in negative Anrechnungsbescheide münden zu lassen, wird mithilfe der folgenden dritten Verkürzungsoption eine Alternative eröffnet. Das Angebot konkretisiert sich darin, dass sich die Bearbeitung der Kurse stärker an der beruflichen Handlungslogik orientiert. So soll der Übergang für Studierende mit beruflichem Vorwissen in die Hochschule erleichtert werden.

1.3. Die Adaption von Lernwegen

Bei der Adaption von Lernwegen als dritter Verkürzungsoption geht es darum, die vorhandenen Kompetenzen der Fachinformatiker*innen derart einzubringen, dass zwar keine Anrechnung eines ganzen Moduls erfolgt, dieses aber mit geringerem zeitlichem Aufwand studiert werden kann. Damit wird die methodisch-didaktische Komponente einer Studienverkürzung angesprochen.

Konkret werden im Projekt, das im Kontext eines Fernstudiums durchgeführt wird, die einzelnen Abschnitte der Studientexte anders geordnet. Um an die beruflichen Vorerfahrungen anschließen zu können, werden problemorientierte Zugänge zu den Kursen gewählt. Lernwege werden in den jeweiligen Kursen mit Verkürzungsoptionen und -hinweisen ausgestattet, um eine Individualisierung und Adaption des Lernweges zu ermöglichen. Fachinformatiker*innen besitzen etwa in der Regel Kenntnisse in der Datenbanksprache SQL aus ihrer Ausbildung, die ihnen das Verständnis des Materials im Studium des Kurses „Datenbanken“ erleichtert und dadurch eine schnellere Bearbeitung ermöglicht.

Ein weiteres Modul, das für einen adaptierten Lernweg von Interesse ist, ist Softwareentwicklung. Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass UML (Unified Modeling Language) ein Bereich darstellt, über den die Interviewpartner Kenntnisse aus der Ausbildung besitzen. Im Hinblick auf das Modul Computersysteme im Bereich technischer Informatik bietet sich ebenfalls ein adaptierter Lernweg an, da Kenntnisse der Funktionsweise von Hardware vorliegen. Um dies zu ermöglichen und zu er-

leichtern, werden den Lernenden entsprechende Hinweise gegeben, die dazu anregen, fachliches Vorwissen zu reflektieren und entsprechend durch das Studienmaterial lotsen.

Dahinter steckt der Anspruch des Projekts, formale Aspekte der Anrechnung mit methodisch-didaktischen Überlegungen zu verbinden und somit die Durchlässigkeit auf mehreren Ebenen zu fördern. Die Erfahrung zeigt, dass oftmals berufliches Vorwissen vorliegt, welches nicht für die vollständige Anrechnung eines Moduls ausreicht. Ansätze, die einen ähnlichen Weg einschlagen, bieten bereits methodisch-didaktische Leitlinien zur Gestaltung des Übergangs von Beruf und Studium (Elsholz/Brückner 2015). Die Adaption von Lernwegen greift insbesondere die Förderung der Anschlussfähigkeit beruflichen Vorwissens auf und versucht vorhandene Studienformate zu flexibilisieren (ebd.).

2. Erfahrungsberichte in der Umsetzung

Die Umsetzung einer kompetenzsensiblen Studiengestaltung stellt sich als mehrdimensionale Aufgabe dar. Die zuvor angeführte Analyse, die im Fall dieses Projekts noch durch eine Interviewstudie gestützt und erweitert wurde, ist lediglich notwendige Voraussetzung für eine Verbesserung der Anrechnungspraxis. Darüber hinaus ist zugleich eine organisationale Perspektive notwendig, die insbesondere Fragen der Umsetzung von Verkürzungsoptionen betreffen.

Parallel zur wissenschaftlichen Bearbeitung wurden bereits in einer frühen Phase des Projekts Gespräche mit Studienberatung und Prüfungsamt der Fakultät, an der das Anrechnungsverfahren eingesetzt werden soll, gesucht. Die Erfahrungen daraus bestätigen vorliegende Erkenntnisse zu akzeptanzförderlichen und -hinderlichen Faktoren der Anrechnung (vgl. Hanak/Sturm 2015; Hanak 2017). So wurde durch das Prüfungsamt zum einen auf eine noch fehlende hochschulrechtliche Verankerung in der Prüfungsordnung hingewiesen, in der Anrechnungsverfahren eingebettet sein müssen.

Außerdem wurden bereits frühzeitig Engpässe bei personellen Ressourcen befürchtet (v.a. bezogen auf die Durchführung individueller Anrechnungen). Auch auf eine möglicherweise geringe Motivation der einzelnen Lehrenden bei der Mitwirkung wurde hingewiesen. Es wird klar: Hochschulmitarbeitende, die sich mit Anrechnungsverfahren befassen, befinden sich in einer „Gatekeeper“-Funktion. Die Qualifizierung und Professionalisierung dieser Mitarbeitenden ist demnach als durchlässigkeitsfördernde Maßnahme aufzufassen und von der Hochschule gezielt zu unterstützen.

Die pauschale Anrechnung wird in der Praxis sowohl von Studierenden wie dem Prüfungsamt angenommen. Nach einem vergleichsweise hohen Anfangsaufwand in der detaillierten Analyse zwischen den Outcomes des Moduls und dem der Ausbildung zur Fachinformatiker/in verlief die pauschale Anrechnung seit ihrer Einführung weitgehend reibungsarm.

Uneinheitlich gestalten sich bisher die Erfahrungen in der Umsetzung und Anwendung der individuellen Anrechnung über ein Portfolio. Zum einen konnten keine inhaltlichen Schwerpunkte bei den Studierendenanfragen ausgemacht werden, sodass sich bisher keine Module als hochfrequentiert herausgestellt haben. Basismodule wurden ebenso angefragt wie Module aus der fortgeschrittenen Studienphase.

Zum anderen wurde beobachtet, dass aus einer hohen Anzahl von Anrechnungsanfragen eine lediglich geringe Zahl zu Ende begleiteter und ausgearbeiteter Portfolios resultierte (Anzahl der Anfragen: 43, Anzahl der ausgearbeiteten Portfolios: 4). Diese haben jedoch eine sehr hohe Erfolgsquote. Die bisher eingereichten Artefakte bzw. Belege bestehen aus Lebenslauf, Abschluss- und Arbeitszeugnis sowie Auszügen aus Curricula von Berufsausbildungen. Das passt auch zu dem Gesamteindruck, dass auf dem individuellen Wege formale und non-formale Kompetenzen angerechnet werden konnten. Dieses Ergebnis unterstreicht den notwendigen Bedarf von noch intensiveren Beratungen bei der individuellen Anrechnung, welcher organisational geplant und mit Ressourcen ausgestattet werden sollte. Gleichzeitig könnte mit einem verbesserten und etablierten Informationsangebot eine Erhöhung der Anzahl von zu Ende ausgearbeiteten Portfolios erreicht werden.

Um Studierende mit beruflichem Hintergrund frühzeitig auf die Anrechnungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen, ist im Rahmen der Studienberatung auf diese Möglichkeiten hinzuweisen. Damit kommt noch eine weitere Gruppe von Hochschulbeschäftigten in den Blick, die für eine erfolgreiche Anerkennungskultur gewonnen und geschult werden müssen.

3. Empfehlungen und Ausblick

Der Projektverlauf hat bis dato gezeigt, dass für eine erfolversprechende Innovation zur Verbesserung der Durchlässigkeit sowohl eine wissenschaftliche Durchdringung als auch innerorganisationale Aspekte relevant sind. Es bedarf letztlich Expertise und Fachpromotor*innen (in diesem Fall die Projektmitarbeiter*innen), der Einbeziehung der Hochschulprofessionellen (in diesem Fall des Prüfungsamtes) als Prozesspromoto-

r*innen und auch Machtpromotor*innen (einer der Projektleiter ist Dekan der zuständigen Fakultät) zur Umsetzung solcher Innovationen (vgl. Hauschildt/Gemünden 1999).

Deutlich wird diese Verknüpfung wissenschaftlicher und organisationaler Aspekte besonders beim Thema Anrechnung: Die dominierende Praxis der Anrechnung, bei der Hochschullehrende als Fachexpert*innen über die Anrechnung einzelner Module entscheiden, führt dazu, dass bedeutende Anteile bereits erworbener Kompetenzen ausgeblendet werden. Statt isoliert auf der Ebene der Module können sich daher Äquivalenzvergleiche auf der Ebene des gesamten Studienverlaufs lohnen (vgl. Deisel 2020).

Wenn also eine Anrechnung einzelner Module aufgrund der Tatsache erfolgen sollte, welchen Stellenwert die angerechneten Module im Studienverlauf haben, dann sollten die Entscheidungen über die Anrechnung von Personen getroffen werden, die über eine curriculare Perspektive verfügen und nicht nur die Details eines einzelnen Moduls im Blick haben. Zusätzlich stellen sich Fragen nach der angemessenen Qualifikation der Hochschullehrenden als Äquivalenzprüfende, da sie oftmals nicht über das notwendige Wissen über berufliche Qualifikationswege und die damit erworbenen Kompetenzen verfügen (Rheinländer et al. 2020: 39).

Aus den Projekterfahrungen erscheint es daher geboten, bei der Anrechnung an Hochschulen, anstatt einer modulspezifischen eine curriculare Perspektive einzunehmen. Zweitens wurden Notwendigkeiten der Professionalisierung von Hochschulmitarbeitenden deutlich, um den institutionellen Lernprozess gezielt voranzutreiben. Dies müsste, um beide Impulse miteinander zu vereinen, in einer neuen hochschulprofessionellen Aufgabe münden, die ein verändertes qualifikatorisches und arbeitsorganisatorisches Profil besitzt.

Hinsichtlich des Transfers der Projektergebnisse insbesondere zur kompetenzsensiblen Adaption von Lernwegen für beruflich Ausgebildete stellt sich die Frage, wie dies analog in Präsenzhochschulen aussehen könnte. Hier stehen methodisch-didaktische Konzepte für eine verbesserte Durchlässigkeit weiterhin aus. Wünschenswert wäre eine gezielte Verknüpfung des im Hochschulqualifikationsrahmen angeregten Forschenden Lernens (vgl. KMK 2017) mit den aus beruflichen Kontexten entstammenden Kompetenzen. Eine kompetenzsensible Studiengestaltung, die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Lernenden berücksichtigt, bleibt in Zeiten des lebenslangen Lernens eine mehrdimensionale Herausforderung für alle Hochschulen.

Literatur

- Baumhauer, Maren (2019): Weiterbildung an Hochschulen als Leerstelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung. Probleme und Perspektiven, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4/2019, S. 37–53, URL <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1273> (18.7.2021).
- Bernhard, Nadine (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Barbara Budrich, Opladen.
- Desel, Jörg (2020): Workshop on Modeling in Higher Education Teaching. Teaching Modeling – Model Teaching, in: Judith Michael/Dominik Bork (Hg.), Joint Proceedings of Modellierung 2020 Short, Workshop and Tools & Demo Papers, Volume 2542, URL <http://ceur-ws.org/Vol-2542> (31.10.2021).
- Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel/Sven Grote/Werner Sauter (Hg.) (2017): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Elsholz, Uwe/Denise Brückner (2018): Die Gestaltung des Übergangs Beruflich Qualifizierter ins Studium – Reflexion eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, S. 1–19, URL http://www.bwpat.de/ausgabe34/elsholz_brueckner_bwpat34.pdf (31.10.2021).
- Freitag, Walburga/Regina Buhr/Eva-Maria Danzeglocke/Stefanie Schröder/Daniel Völk (Hg.) (2015): Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen, Waxmann, Münster.
- Cendon, Eva/Anja Eilers-Schoof/Luise Flacke/Monika Hartmann-Bischoff/Anja Kohlesch/Wolfgang Müskens/Mario Seger/Judith Specht/Christina Waldeyer/Doreen Weichert (2015): Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick, URL <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129882> (31.10.2021).
- Hanak, Helmar (2017): Wissen und Beratung. Besondere Gelingensfaktoren bei der Implementierung von Anrechnungsverfahren?, in: Michael Kriegel/Johanna Lojewski/Miriam Schäfer/Tim Hagemann (Hg.), Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule, Waxmann, Münster und New York, S. 143–152.
- Hanak, Helmar/Nico Sturm (2015): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Hanft, Anke/Katrin Brinkmann/Willi B. Gierke/Wolfgang Müskens (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Hanft, Anke/Wolfgang Müskens (2019): Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich, in: Michael Heister/Barbara Hemkes/Karl Wilbers (Hg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Barbara Budrich, Bonn, S. 184–198.
- Hauschildt, Jürgen/Hans Georg Gemünden (1999): Promotoren – Champions der Innovation, Gabler, Wiesbaden.
- Huynh, Hoai Nam/ Uwe Elsholz/ Simone Opel (2021): Individuelle Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen am Beispiel eines informatischen Studiengangs, in: Jörg Desel/Simone Opel/Juliane Siegeris (Hg.), 9. Fachtagung Hochschuldidaktik Informatik (HDI) 2021, FernUniversität in Hagen, Hagen, S.43–47.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.6.2002, URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (31.10.2021)
- KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II), URL http://www.dabekom.de/pdf/KMK_Anrechnung_II.18.09.2008.pdf (31.10.2021)
- KMK (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, Bonn, URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf (31.10.2021).
- Müskens, Wolfgang (2020): Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, URL https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf (31.10.2021).
- Opel, Simone (2020): Entwicklung eines arbeitsprozessorientierten Kompetenzstrukturmodells für die Ausbildung zum Fachinformatiker bzw. zur Fachinformatikerin, URL https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00072711/Diss_Opel.pdf (31.10.2021)
- Rheinländer, Kathrin/Thomas Fischer/Lars Rettig (2020): Einstellungen von Hochschullehrenden zu den mit Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen verbundenen Zielvorstellungen, in: Nico Sturm (Hg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum*, Springer, Wiesbaden, S. 29–42.
- Thorbrügge, Carsten/ Jörg Desel/ Len Ole Schäfer (2021): Studienverkürzung durch Anerkennung von Kompetenzen. Eine Interviewstudie über Vorqualifikationen von Informatikstudierenden, in: Jörg Desel, Simone Opel, Juliane Siegeris (Hg.), *9. Fachtagung Hochschuldidaktik Informatik (HDI) 2021*, FernUniversität in Hagen, Hagen, S. 25–32.
- Sturm, Nico (Hg.) (2020): *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum*, Springer VS Verlag, Wiesbaden.
- Wolter, André/Ulf Banscherus/Caroline Kamm/Alexander Otto/Anna Spexard (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept. Bilanz und Perspektiven, in: *Beiträge zur Hochschulforschung 4/2014*, S. 8–39.

Sozialarbeiter oder Bauingenieur?

Studien(fach)wahlen aus der Milieuperspektive

Lena Loge
Darmstadt

Soziale Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschule halten sich hartnäckig. Während etwa das Geschlechterverhältnis über alle Fächer hinweg mittlerweile fast ausgeglichen ist, gilt mit Blick auf die Fachwahl immer noch der Grundsatz: je technischer, desto stärker männlich dominiert. So sind im Wintersemester 2020/21 nur knapp 15 % der Studierenden in der Elektro- und Informationstechnik weiblich, im Maschinenbau sind es circa 22 %, im Sozialwesen dagegen 77 % (Statistisches Bundesamt 2021: 38f.).

Und obwohl „sich der Bildungstrichter weitet“ (Stifterverband 2021: 2), ist auch die Selektivität nach sozialer Herkunft auf dem Weg zur Hochschule heute noch augenscheinlich: Der Anteil an Kindern aus nicht-akademischen Haushalten beträgt unter Studierenden zwar 48 %, in der Schüler*innenschaft sind es allerdings noch 71 % (ebd.).

Die Ursachen dieser Ungleichheiten sind komplex. Durch die Entwicklungen der Bildungsexpansion ist es weniger die offensichtliche Hürde des formalen Abschlusses, die Bildungswege entscheidend kanalisiert, sondern die „Demokratisierung der Bildungsbeteiligung verfeinert ... die Verschleierungsprinzipien der Reproduktion sozialer Verhältnisse“ (Thiersch 2014: 92f.). Es braucht daher einen differenzierten Blick auf Bildungswege, um ebendiesen verschleierte Ungleichheitsmechanismen auf die Spur zu kommen – jenseits binärer Kategorisierungen wie denen des ‚Nichtakademiker- und Akademikerkindes‘.

Eine solche Perspektive wird im folgenden eingenommen und anhand von zwei Fallbeispielen gezeigt, wie unterschiedlich die Muster der Studien(fach)wahl zweier männlicher ‚Nichtakademikerkinder‘ sein können und wie diese vor dem Hintergrund einer Habitus- und Milieuperspektive (Bourdieu 1982; Vester 2001) auf dahinterliegende gesellschaftliche Ungleichheiten verweisen.¹

¹ Grundlage für den Beitrag ist die empirische Untersuchung, die im Rahmen der Dissertation „Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern: Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht“ durchgeführt wurde (Loge 2020).

1. Studien(fach)wahlen mit Bourdieu gedacht

Studien(fach)wahlen mit Bourdieu (1982) zu betrachten, heißt, sie als Teil übergeordneter Mechanismen sozialer Ungleichheit zu verstehen. Nach Bourdieu sind Bildungsentscheidungen nie völlig bewusste, freie Momente der Wahl, sondern Teil und Ausdruck eines langen und überwiegend vorreflexiven Passungsprozesses. Im Gegensatz zu Studien, die sich auf der Grundlage von Boudon (1974) am Rational-Choice-Ansatz orientieren (etwa Brauns et al. 2000; Becker et al. 2009), nimmt der Bourdieusche Ansatz auch die horizontale Ebene der Alltagskultur in den Blick und die langfristig eingeübten Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster, welche die stark vorreflexiv geprägten Bildungsentscheidungen bedingen.

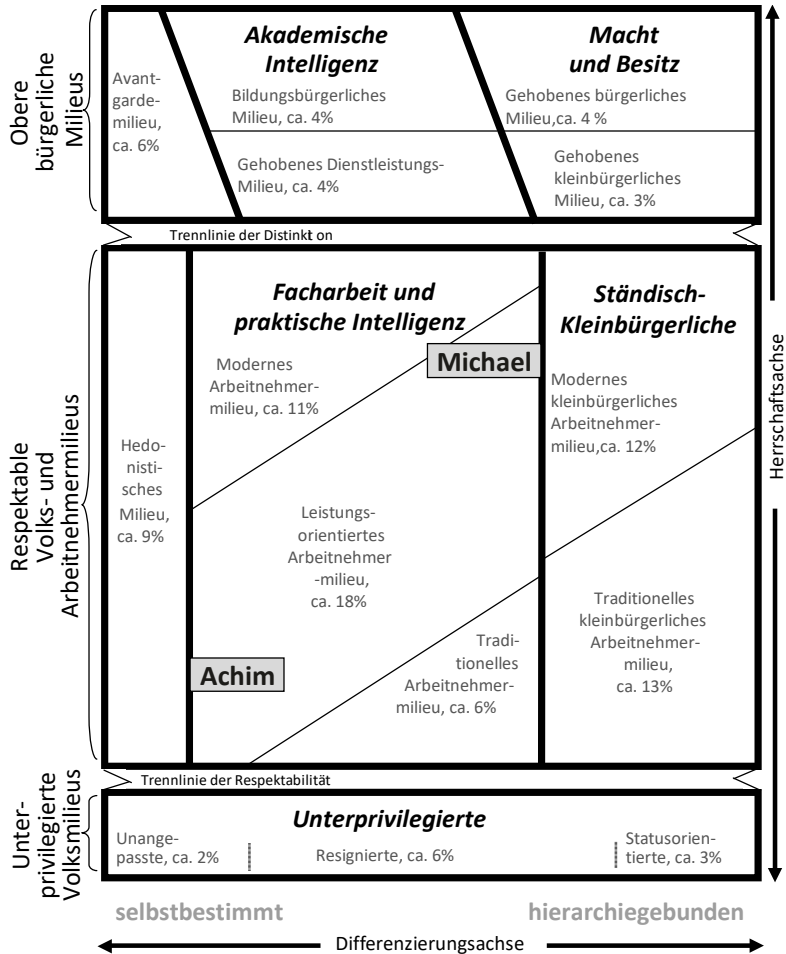
Der Zugang zur Hochschule und der dortige Erfolg sind demnach das Ergebnis einer kulturellen Passung (Kramer/Helsper 2010) zwischen Herkunftshabitus und Hochschule bzw. Studienfach (Bremer/Lange-Vester 2019). Damit ist das Studium „Teil eines Transformationsprozesses, der Dispositionen des Habitus in Positionen sozialer Ordnung umwandelt“ (ebd.: 32).

Dem Habituskonzept und seiner Bedeutung für die Entstehung von Bildungswegen folgend, sind Studien(fach)wahlen zudem nicht als isolierte Entscheidungen zu verstehen, sondern sie sind eingebettet in die gesamte Lebensführung (ebd.). Entsprechend sind auch Studien(fach)wahlen Ausdruck eines habitusspezifischen „Gespürs“ dafür, wo „man sich ‚am richtigen Platz‘ oder ‚fehl am Platz‘ fühlt und entsprechend beurteilt wird“ (Bourdieu/Passeron 1971: 30). Und dieses Gespür umfasst unterschiedliche – in der sozialen Praxis nicht klar voneinander trennbare – Dimensionen wie die der sozialen Klasse und des sozialen Geschlechts (vgl. auch Kraus/Gebauer 2002). Die Wahl eines Studienfachs, der Weg in die anschließende berufliche Tätigkeit, aber auch die Alltagspraktiken in einer Partnerschaft und die Organisation von Familienarbeit – all das ist eng miteinander verbunden über den Habitus.

An dieses Verständnis von sozialer Ungleichheit und dem Schlüsselkonzept des Habitus schließt das Modell sozialer Milieus nach Vester (2001) und anderen an. Demnach sind soziale Milieus Gruppen mit ähnlichem Habitus (ebd.: 24f.), und das darauf aufbauende Milieumodell (vgl. Übersicht 1) ist erstens vertikal strukturiert im Sinne einer „Herrschaftsachse“ und zweitens horizontal aufgefächert entsprechend den Einstellungen in den Milieus, insbesondere ihrer Einstellung gegenüber Autorität. Forschungen, die Studien(fach)wahlen und Studierpraktiken auf Basis des Habitus- und Milieukonzepts betrachten, entschlüsseln die

sozialen Mechanismen, die zur Abdrängung von bestimmten Habitustypen aus bestimmten Bildungswegen führen.²

Übersicht 1: Landkarte sozialer Milieus nach Vester (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 118) und Verortung der Fallbeispiele



² etwa Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2004), Schneider (2016), Grunau (2017), Hild (2019)

2. Methodisches Vorgehen und Ergebniszusammenfassung

2.1. Methodisches Vorgehen und Sample

Um der Frage nachzugehen, wie sich Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht konstituieren, wurden leitfadengestützte verstehende Interviews (Kaufmann 1999) mit Studierenden aus dem Bauingenieurwesen und der Sozialen Arbeit an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften geführt.³ Allgemein zeigt sich unter den Befragten zwar eine gewisse Heterogenität hinsichtlich ihrer Bildungshintergründe und -wege, grundsätzlich lässt sich das Sample aber als „bildungsnah“ beschreiben.⁴

In den beiden Fächern lassen sich – neben dem offensichtlich kontrastiven Geschlechterverhältnis (jeweils 70–75 % zu 30–25 %) – einerseits unterschiedliche schwerpunktmäßige habitus- und milieuspezifische Muster vermuten, aber ebenso eine habituelle Vielfalt innerhalb eines Fachs (Vester 2001: 226; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Auch zwischen den Fachkulturen liegen größere Unterschiede nahe.⁵

Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten, wurden zur Analyse vollständig transkribiert und mit der Methode der Habitushermeneutik ausgewertet (etwa Bremer/Teiwes-Kügler 2013; Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018). Da Habitusmuster nicht direkt im Interviewmaterial erkennbar sind, werden sie mit dieser Methode auf der latenten Ebene hermeneutisch entschlüsselt, um Muster der Wahrnehmung, Bewertung und Handlung durch Sequenzanalysen herauszuarbeiten und so ein fallspezifisches „Habitusyndrom“ zu bilden, also ein Ensemble von spezifischen Habituszügen zu entschlüsseln (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018: 133).

³ Insgesamt wurden dreizehn Interviews mit acht Studierenden aus der Sozialen Arbeit geführt (davon haben sich fünf als „weiblich“ eingeordnet) und mit fünf Studierenden aus dem Bauingenieurwesen (davon haben sich drei als „weiblich“ eingeordnet).

⁴ Sechs der Befragten haben mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss. Elternteile mit Volksschulabschluss oder ohne Schulabschluss sind die Ausnahme. Auch die Befragten selbst haben bereits einen (schulischen) Selektionsprozess durchlaufen und die Hochschulreife absolviert.

⁵ etwa Sander/Weckerth 2017, Schlüter et al. 2009, Georg/Sauer/Wöhler 2009, Bargel 2007, Zinnecker 2004, Liebau/Huber 1985. Die genannten Studien beziehen sich weniger auf eine spezifische Gegenüberstellung von bauingenieurlicher und sozialarbeiterischer Fachkultur, sondern auf die übergeordnete Unterscheidung von ingenieurlicher und (sozial-)pädagogischer Fachkultur, die auch jeweils andere Fächer umfassen.

2.2. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Ergebnis lassen sich die analysierten Studien(fach)wahlen im vorliegenden Sample in fünf Muster unterscheiden, deren Bezeichnung die jeweils leitenden Handlungsorientierungen widerspiegelt, die spezifisch sind für den sozialen Ort der Befragten (s. Übersicht 2): „Unkonventionalität und Idealismus“ (mit einer vergleichsweise ausgeprägten habitus-spezifischen Nähe zur Sozialen Arbeit), „Traditions- und Stabilitätsorien-

Übersicht 2: Milieuspezifische Muster der Studien(fach)wahl und Lebensführung im Sample

	Idealismus und Unkonventionalität	Gemeinschaft und Ordnung	Autonomie durch Leistung	Aufstiegsstreben und Disziplin	Traditions- u. Stabilitätsorientierung
Studium	Distinktive Betonung des Unkonventionellen, auch: Idealismus	Gemeinschaftliche und kooperative Studienfachwahl	Studium als Schritt zu mehr Unabhängigkeit, auch: Sinn und berufliche Handlungsfreiheit	Studium als Frage von Status auf Grundlage eines wettbewerbsorientierten Leistungsverständnisses	Studium als soziales Erbe, als Selbstverständlichkeit
Beruf und Lebensführung	Abgrenzung von Status- und Prestigedenken, von materiellen Werten und einem individualistischen Leistungsverständnis	Bedeutung von Gemeinschaft, aber auch Machtposition, Betonung der Ordnungsfunktion des Berufs	Bildungsaufstieg mit Risiko- und Leistungsbereitschaft, auch: Disziplin	Aufstiegs- und erfolgsorientiertes Berufsverständnis, Disziplin, auch: materielle Werte, Präntention	Orientierung an Bekanntem, an klaren Strukturen, Abgrenzung ‚von unten‘
Antizipierte Familiengründung	bei allen: Tendenz zur vorreflexiven Zuständigkeitsaufteilung hin zur Familienarbeit in ‚weiblicher‘ Hand				
	traditionelle Aufgabenteilung im Rahmen der Abgrenzung von Erwerbsorientierung	tendenziell egalitärer Blick auf Familienorganisation als gemeinschaftliche Aufgabe	traditionelle Aufgabenteilung nach pragmatischen/ monetären Gesichtspunkten, auch: tendenzielle Offenheit	hohe Erwerbsorientierung, Erwerbsarbeit > Familienarbeit, Spannungspotential auf weiblicher Seite	hoher Stellenwert aus weiblicher Perspektive, Antizipation einer traditionellen Aufgabenteilung, Deutung als ‚eigene Entscheidung‘

Quelle: Loge (2020: 288)

terierung“ (einer vergleichsweise ausgeprägten habitusspezifischen Nähe zum Bauingenieurwesen), „Aufstiegsstreben und Disziplin“, „Gemeinschaft und Ordnung“ sowie „Autonomie durch Leistung“.

Im folgenden werden die beiden Fälle „Michael“ aus dem Bauingenieurwesen, verortet im Muster „Aufstiegsstreben und Disziplin“, und „Achim“ aus der Sozialen Arbeit, verortet im Muster „Autonomie durch Leistung“, näher vorgestellt. Charakteristisch für die zwei Fälle ist, dass sie innerhalb des gleichen sozialen Milieus zu verorten sind – dem leistungsorientierten Arbeitnehmersmilieu (Vester 2001: 40f.; Vester/Gardemin 2001) – und für sie die Werte von Autonomie und eigenständiger Leistung handlungsleitend sind. Gleichzeitig stellen die beiden den wohl größtmöglichen Kontrast innerhalb dieses Milieus dar, denn ihre weiteren Habituszüge unterscheiden sich maßgeblich.

3. Fallvergleich: Ein Sozialarbeiter und ein Bauingenieur

3.1. Fall „Achim“

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Achim 27 Jahre alt und studiert Soziale Arbeit im ersten Semester. Sein Abitur hat er auf einer Gesamtschule abgeschlossen und anschließend ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) absolviert. Danach folgten einige Zwischenstationen, da er aufgrund des Numerus Clausus nicht direkt zu seinem Wunschstudiengang der Sozialen Arbeit zugelassen wird. Er studiert kurze Zeit Geophysik, dann Jura und schließt noch eine Erzieherausbildung ab, um – trotz des bereits erfolgten zeitlichen Einsatzes – seine Wartezeit auf den Studienplatz letztendlich noch zu verkürzen.

In seiner Familie ist Achim der Erste, der studiert. Nach dem frühen Tod des Vaters war seine Mutter viele Jahre alleinerziehend und hat mittlerweile einen neuen Lebensgefährten. Achims älterer Bruder hat ebenfalls sein Abitur auf einer Gesamtschule gemacht und ist heute Altenpfleger. Seinen Wunschberuf des Tierarztes konnte er nicht ergreifen, da er zum entsprechenden Studium bei mehrfachen Versuchen nicht zugelassen wurde.

Die Mutter der beiden hat einen Volksschulabschluss. Sie hatte als junge Frau eine Friseurinnenausbildung begonnen, diese allerdings abgebrochen, um ihren Vater zu pflegen. Im Anschluss daran ist sie nicht mehr in das Erwerbsleben zurückgekehrt, sondern ist seitdem „Hausfrau

und Mutter“.⁶ Während Achims Kindheit und Jugend lebte die dreiköpfige Familie von der Witwenrente der Mutter, wodurch der finanzielle Spielraum begrenzt war. Achim beschreibt die familiäre Situation so, dass „wir jetzt nicht so die Geldprobleme [hatten], aber halt natürlich jetzt auch nicht so viel ...“, und dass seine Mutter alles „ermöglicht hat“, was in ihrer Macht stand.

Er betont dabei, dass er „klar im bestimmten Rahmen, aber eigentlich halt immer das machen konnte, was ich halt wollte, halt auch irgendwie ... also mein, mein Weg halt auch frei wählen konnte“, und ergänzt: „[D]ann kommt dann halt auch hinzu, was muss man dafür leisten.“ Einen (bescheidenen) freien Handlungsspielraum zu haben, diesen aber nicht geschenkt zu bekommen, sondern etwas dafür zu „leisten“ – wie etwa entsprechende Schulnoten – schlägt sich hier als handlungsleitender Wert in der Familie nieder. Heute lebt Achim in einer Wohngemeinschaft mit zwei Studentinnen und ist zurzeit nicht in einer Partnerschaft.

Weg in das Studium

Schon während seiner Schulzeit hat Achim die ersten Schritte in Richtung sozial-pädagogischer Tätigkeiten getan und als Ferienbetreuer in einem Jugendzentrum gearbeitet sowie nach dem Schulabschluss sein FSJ in einer Behindertenwerkstatt absolviert. Seine Ausführungen über diese Erfahrungen verweisen auf eine hohe Passung dazu: Er berichtet von einer regelrechten Bewusstwerdung darüber, dass die pädagogische Arbeit auf Augenhöhe und die niederschwellige, partizipative Alltagsbegleitung seinen Wunschberuf ausmachen. Er habe „superviel Spaß“ bei der Arbeit mit Jugendlichen und Menschen mit Beeinträchtigung, finde diese „sehr entspannt“ und wolle daher später einmal Leiter eines Jugendzentrums werden. Deshalb hielt Achim seit seinem FSJ „verbissen“ am Studium der Sozialen Arbeit fest, für das er erst Jahre später zugelassen wird. Dabei geht er strategisch vor und absolviert eine Erzieherausbildung, um seine Zulassungschancen zu erhöhen – mit Erfolg.

Der akademische Abschluss oder mögliche Bildungstitel spielen für ihn keine Rolle und von Status- und Prestigedenken grenzt er sich grundlegend ab: „Dafür [für den Beruf des Jugendzentrumsleiters, L.L.] möchte ich halt den Bachelor haben, der reicht da auch, ich brauch keinen Master ..., ich muss keinen Weg gehen, der darüber hinausgeht. Könnt‘ ich das halt als Erzieher schon machen, würd‘ ich das halt auch nur [mit] Erzieherqualifikation machen“. Dieser bescheidene Pragmatismus prägt auch

⁶ Aussagen in doppelten Anführungszeichen sind wörtliche Zitate aus dem Interview.

Achims materielle Vorstellungen, denn für ihn ist ein Auto „Luxus“, er brauche nur „ein Dach über dem Kopf“, und eine Vollzeitstelle wäre für ihn ein „Glück“.

Herkunftsfamilie

Eine Nähe zu ‚sozialen‘ Tätigkeiten hat Achim durch die Erfahrungen in seiner Herkunftsfamilie schon früh aufgebaut, obgleich er den konkreten Beruf des Sozialarbeiters nicht aus seiner Familie kennt. Seine Mutter war nie voll erwerbstätig, hat aber während der gesamten Kindheit und Jugend ihrer Söhne verschiedene Tätigkeiten unbezahlt bzw. ehrenamtlich ausgeübt: Nach der jahrelangen Pflege ihres Vaters hat sie sich über „dreizehn Jahre“ und „konsequent“ in der Schule ihrer Söhne engagiert. Sie hat die Cafeteria geleitet, Arbeitsgemeinschaften betreut und Klassenfahrten begleitet.

Auch Achims Bruder hat mit seinem Beruf als Altenpfleger eine Tätigkeit gewählt, deren Inhalte er durch seine Mutter schon ‚kennt‘. Fürsorglich konnotierte Tätigkeiten jenseits von finanziellem Gewinndenken spielen also eine zentrale und positiv besetzte Rolle in der Familie. Für Achim ist seine Mutter die zentrale Bezugsperson, die er in Kindheit und Jugend als sehr unterstützend wahrgenommen hat („Meine Mama war halt immer da“).

Dass im Bildungs- und Berufsweg der höchste Abschluss keinen Wert an sich darstellt, wurde ihm von ihr schon in seiner Schulzeit vermittelt, „[w]eil meine Mama halt auch ziemlich schnell oder halt auch gesagt hat, wir lernen halt für uns ... [U]nd seist jetzt en Hauptschulabschluss oder so, dann is das halt en Hauptschulabschluss“. Im Fokus des familiären Umgangs mit der Schullaufbahn stehen die frühe Eigenständigkeit, eigene Handlungsfreiheit und emotionaler Rückhalt. Das wird auch bei der Berufswahl deutlich, in der Achim von seinem Umfeld ergebnisoffen unterstützt wird: „Wenn ich gesagt hab so, ich möcht‘ Architekt werden, ham alle immer gesagt ‚Ja okay, mach das, wenn du das möchtest‘, oder äh ich werd Anwalt oder, oder ne Phase hatt ich auch, wollt ich Tanzlehrer werden, und alle ham gesagt ‚Ja klar, wenn es das is, was du möchtest, mach“.⁷

Ganz unkritisch steht sein Umfeld seiner Studienentscheidung jedoch nicht gegenüber, denn seine Mutter hat finanzielle Bedenken wegen der Entscheidung ihres Sohnes, nicht als Erzieher beruflich tätig zu werden,

⁷ Die Varianz an Status und Prestige der von Achim genannten Berufe illustriert erneut die geringe Bedeutung dieser Faktoren für seine Berufswahl.

sondern ein Studium aufzunehmen. Diese bereite ihr „Bauchschmerzen“, so Achim. Die mütterlichen „Bauchschmerzen“ beim Gedanken an einen Studienkredit des Sohnes stehen an dieser Stelle sinnbildlich für die familiäre Disposition hin zu einem schuldenfreien, sicherheitsorientierten Umgang mit Geld und einem Streben nach (finanzieller) Unabhängigkeit.

Was die Bedingungen von Achims Erwachsenwerden betrifft, ist schließlich noch ein Blick auf die Arbeitsteilung in seiner Familie aufschlussreich, zu der auch seit einigen Jahren der neue Lebensgefährte seiner Mutter einen Teil beiträgt. Zwar hatte Achims Mutter die führende Rolle in der Haushaltsorganisation, sie legte aber Wert auf eine gerechte Verteilung der Arbeit („[W]eil meine Mutter dann halt auch gesagt hat, so wir sind schließlich drei Jungs, wir können helfen im Haushalt“). Das familiäre Zusammenleben war dabei sowohl von gemeinsamen Aushandlungsprozessen geprägt („sich absprechen“) als auch von gegenseitiger Rücksichtnahme („nach anderen zu gucken“).

Zukunftsvorstellungen

Achims Bescheidenheit und seine Distanz zu Status- und Prestigedenken spiegeln sich auch in seinen Zukunftsvorstellungen wider. Auf die Frage, wie er sich sein Leben in zehn Jahren wünscht, antwortet er, in sein Heimatdorf zurückkehren zu wollen, um dort ein „Plätzchen [zu] finden“. Ob er eine Familie gründen will oder nicht, ist für ihn noch offen („Alles kann, nix muss“). Dabei ist Elternschaft für ihn positiv besetzt und er antizipiert, einmal ein „super Papa“ zu werden, falls es dazu kommen sollte.

In den abschließenden Ausführungen des Interviews, in denen er über seine Zukunftswünsche erzählt, kommt schließlich auch sein verstorbener Vater zur Sprache, unter dessen Verlust Achim als Kind „sehr gelitten“ hat. Neben dem Wunsch, seinen Vater kennenzulernen, wünscht er sich „haltn bisschen mehr Geld in der Tasche (...), weils dann halt einfach entspannter wäre und ne gewisse Sicherheit“. Darüber hinaus verzichtet er auf einen dritten Wunsch mit der Begründung, er möchte nur sein Studium schaffen: „Ich hoff halt natürlich, dass das Studium erfolgreich is, aber.. des schaff ich aus eigener Kraft, dafür brauch ich keinen Wunsch also irgendwie, ne, eigentlich.. Nö, ich bräucht‘ nur, ich würd‘ nur die zwei nehmen.“

3.2. Fall „Michael“

Michael ist zwanzig Jahre alt und studiert Bauingenieurwesen im ersten Semester. Nachdem er die Gymnasialaufbahn nach der elften Klasse abgebrochen hat, absolviert er die Ausbildungen zum Maurer und zum Maurermeister und bewirbt sich anschließend ohne Erfolg für ein Universitätsstudium im Wirtschaftsingenieurwesen. Stattdessen nimmt er das Bauingenieurstudium an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften auf. Neben seinem Studium arbeitet er zusammen mit seinem Bruder, mit dem er sich in seinem siebzehnten Lebensjahr im Autohandel selbstständig gemacht hat. Zusätzlich ist Michael in einem Ingenieurbüro tätig.

Der Autohandel prägt Michaels Herkunftsfamilie, denn er ist in die „Exotenszene“ hineingeboren, wie er den Handel mit Hochklasseautos nennt. Seine Eltern sind selbstständig im Autohandel und in der Immobilienbranche. Sein Vater hat einen Volksschulabschluss und sich mit achtzehn Jahren selbstständig gemacht. Seine Mutter ist ausgebildete Fremdsprachenkorrespondentin, stieg allerdings früh in die Selbstständigkeit ihres Mannes ein, wo sie für die Buchhaltung zuständig ist.

Michael lebt seit einem Jahr in einer gemeinsamen Wohnung mit seiner Freundin, die Architektur studiert. Die beiden sind seit Michaels vierzehntem Lebensjahr ein Paar und haben einen Hund.

Weg in das Studium

Während sich bei Achim schon in der Jugend fachliche Schritte hin zu pädagogischen Tätigkeiten abzeichnen und er schon früh und überzeugt diesen Weg beibehält, ist Michaels Entscheidung für das Bauingenieurwesen eher von Umwegen geprägt: Nach seinem Schulabbruch, den er damit begründet, durchgängig „lernfaul“ gewesen zu sein, beginnt er eine Ausbildung. Was die fachliche Richtung angeht, wollte Michael „[i]rrende Ausbildung“ machen, hat allerdings keinen Ausbildungsplatz gefunden und war deshalb ein Jahr lang bei der Handwerkskammer angestellt. Dort wird er in die Ausbildung zum Maurer vermittelt, entdeckt in seinem Ausbildungsbetrieb die Begeisterung für diese Tätigkeit und absolviert anschließend noch die Ausbildung zum Maurermeister. Nachdem er zum Universitätsstudiengang des Wirtschaftsingenieurwesens nicht zugelassen wird, entscheidet er sich schließlich für das Bauingenieurwesen an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Herkunftsfamilie

Wie diese Entscheidung für das Studium bei Michael zustande kam, lässt sich im Kontext der Orientierungsmuster in seiner Herkunftsfamilie nachzeichnen. Diese sind stark geprägt von den Werten der eigenständigen Leistung und Arbeit. Davon zeugt auch Michaels Alltag: Er ist mit seinem Studium beschäftigt, einmal die Woche in einem Ingenieurbüro tätig und gemeinsam mit seinem Bruder selbstständig. In seinen Worten: „Samstag, Sonntag wird durchgearbeitet ... Also des is immer so.“ Dabei ist Arbeit für ihn keine lästige Pflicht, der er sich beugt, sondern äußerst positiv besetzt.

Die Hingabe zur Erwerbsarbeit prägt die gesamte Familie – wird allerdings in besonderem Maße patriarchal vererbt: „Des macht mir Spaß. [...] Des is die Motivation. [...] Meine Eltern sind genauso. Wir ham des so vorgelebt bekommen. Unser Vadder is so, mein Bruder is so, meine Schwester.. naja gut des is die einzigste, es einzigste Mädchen in der Familie, die wurd halt immer en bisschen.. geschont.“

Was seine Eltern betrifft, ist sein Vater als Verkäufer an der ‚Front‘ des Familienunternehmens im Kundenkontakt tätig, während seine Mutter für die Buchhaltung und die Familienarbeit zuständig ist. In Michaels Kindheit war sein Vater häufig auf Reisen, während seine Mutter die Betreuung zu Hause übernommen hat. Die Familie agiert so als unternehmerische Einheit mit einer funktional ausdifferenzierten Arbeitsteilung.

Und während der von Michael mehrfach zum Ausdruck gebrachte „Spaß“ an der selbstständigen Arbeit seine Motivation stark zu prägen scheint, spielt auch der finanzielle Gewinn eine tragende Rolle. „[U]nsre Eltern ham gesagt ‚Jungs, wenn ihr Geld verdient, hab ihrs einfacher. Macht euch darüber Gedanken. In’en Tag reinleben macht keinen Sinn.“ Dies wurde auch von den Eltern erzieherisch bestärkt, und sie haben ihn gefördert, eigenständig Geld zu erarbeiten. Eine dispositionale Nähe hin zu Leistung, Eigenständigkeit und finanziellem Gewinn zieht sich so durch das gesamte Material.

Im Kontrast zu Achim war Michaels Schullaufbahn vor diesem Hintergrund durchaus mit elterlichem Druck verbunden. Dass er ‚nur‘ einen Realschulabschluss hätte machen können, schien für seine Eltern nach seinem Schulabbruch keine Option gewesen zu sein: „Es ham viele Angst gehabt, meine Mutter, mein Vater, ... dass ich danach nich wieder dahinkomm.“ Auch auf die Frage hin, warum er studiere, sagt er, dass dies „[a]nfangs ... en Wunsch meiner Eltern“ war und insbesondere ein Ratschlag des Vaters, der seinen Söhnen empfohlen hat, sich neben dem Autohandel eine weitere Lebensgrundlage zu bereiten.

Der Beruf ist hier ein Mittel zur familiären Statusabsicherung und auch an dieser Stelle zeigt sich die patriarchale Weitergabe dieses Auftrags. Im Ergebnis studiert Michael Bauingenieurwesen an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften und ergänzt damit seine Selbstständigkeit im Autohandel. Bei alledem spielt die Orientierung an Status und Prestige eine zentrale Rolle, denn Michaels Faszination vom Autohandel rührt unter anderem von der Exklusivität der Kundschaft und der Autos her – so berichtet er stolz, dass er auch schon an erfolgreiche Geschäftsleute wie den „Gründer von Whats App“ einen Wagen verkauft hat.

Zukunftsvorstellungen

Michaels Zukunftsvision von sich als Bauingenieur schließt an diese Orientierungsmuster an und zielt weniger auf eine tüftlerisch-ingenieurale Tätigkeit ab als vielmehr die gewinnbringende Selbstständigkeit als erfolgreicher Selfmademan. In zehn Jahren hätte er gerne ein „eigenes Haus gebaut“, möchte „im Beruf erfolgreich sein“, den „Autohandel immer noch machen“ und eine „kleine Autosammlung“ haben. Zudem will er sich gemeinsam mit seiner Freundin in der Immobilienbranche selbstständig machen. Auch die Gründung einer eigenen Familie gehört fest zu seinen Lebensplänen, bei der er eine eher traditionell-binäre Arbeitsteilung antizipiert („Wenn meine Freundin jetzt irgendwann mal ein Kind kriegen würde, dann des, sie wär nur noch für des Kind da. Also nur noch“). Was seine möglichen drei Wünsche angeht, reizt auch er – wie Achim – diese Anzahl nicht aus. Er wünscht sich lediglich „Gesundheit ... für Familie und Freunde“ und verzichtet auf weitere Wünsche: „[D]en Rest den.. da muss ich ehrlich sein, da bin ich so drauf, dass ich sag des kann ich mir nicht wünschen, weil da muss ich mich hinarbeiten“, etwa darauf, „Millionär [zu] werden“.

3.3. Zusammenfassung: ein Milieu, zwei Passungsverhältnisse

Achim und Michael ist gemeinsam, dass sie aus Familien ohne akademische Vorerfahrung kommen und ihr Studium über Umwege aufnehmen – nach zwei Studienabbrüchen und einer Ausbildung (Achim) bzw. dem Schulabbruch und einer Ausbildung (Michael). Die Fälle vereint außerdem der zentrale Wert von Autonomie, die sie durch (berufliche) Leistung erreichen wollen. Davon abgesehen sind die Unterschiede zwischen den beiden augenscheinlich. Sie verdeutlichen, dass eine leitende Handlungsmaxime wie die Orientierung an Autonomie in ganz unterschiedli-

cher Ausprägung und in Kombination mit weiteren Habituszügen zu sehr verschiedenen Wegen, Passungsverhältnissen und Vorstellungen von Lebensgestaltung führen kann.

Achims Weg ist geprägt von Erfahrungen finanzieller Begrenzungen in seiner Kindheit und Jugend sowie von der zentralen Bedeutung seiner Mutter. Emotionaler Rückhalt in seinem sozialen Umfeld und die positive Konnotation von sozial-pflegerischen Tätigkeiten jenseits monetärer Zwecke rahmen seinen Erfahrungshintergrund. Von seiner Mutter wurde er während der Schulzeit und in seiner Berufsorientierung ergebnisoffen unterstützt, ohne Ausrichtung an einem bestimmten Abschluss oder Ziel.

Aspekte der Vergeschlechtlichung bilden in seinem Fall nicht nur eine Orientierungsfolie im sozialen Tätigkeitsbereich, sondern finden sich auch in der Alltagsorganisation seiner Herkunftsfamilie, die auf eine gemeinschaftliche Arbeitsteilung abzielte. Geld bedeutet für Achim Sicherheit und eine Grundlage, eigene Entscheidungen zu treffen und unabhängig zu sein. Er pflegt eine materielle Bescheidenheit und ein bescheidener Pragmatismus kennzeichnet auch seine Berufs- und Lebensplanung. Dabei ist das Studium für ihn ein notwendiger Schritt zu seinem Traumberuf als Jugendzentrumsleiter, den er mit seiner niederschweligen pädagogischen Arbeit auf Augenhöhe als besonders erfüllend antizipiert.

Michaels Aufwachsen dagegen war nicht von finanziellen Notwendigkeiten geprägt, sondern gerahmt durch die gemeinsame familiäre Selbstständigkeit im Autohandel, in der jede*r einen eigenen Beitrag leistet. Die Familie fungiert als unternehmerische Einheit, die durchaus patriarchal organisiert ist und den Männern stärker die Zuständigkeit für die Erwerbssphäre in der Leitung des Unternehmens zuschreibt, den Frauen die Sorge- und Unternehmensarbeiten im Hintergrund.⁸ In seiner Berufsorientierung spielt Michaels Vater eine zentrale Rolle, der seine Söhne in die Selbstständigkeit eingeführt und ihnen seine Werte von Leistung und Autonomie weitergegeben hat. Michael selbst hat auch ‚große Pläne‘, möchte in der Immobilienbranche erfolgreich sein und sich unter gewohnt großem Einsatz materiellen Wohlstand erarbeiten. Es ist dieses Erfolgsstreben, das seinen Weg an die Hochschule flankiert, und das Studium erfüllt so den Zweck der (familiären) Statussicherung.

⁸ Gleichzeitig deutet sich ein – wenn auch begrenzter – Wandel des milieuspezifischen Geschlechterverhältnisses an: Während Michaels Mutter ihren ursprünglichen Beruf zugunsten von Familienarbeit und Buchhaltung im Unternehmen ihres Mannes verlassen hat, wäre Michaels Freundin nach seinen Zukunftsplänen zwar einerseits in der Hauptverantwortung für die Kindererziehung, zugleich aber als Architektin in ihrem hochqualifizierten Beruf tätig. Dieser intergenerationale Wandel und die damit einhergehende Verlagerung auf kulturelles Kapital trägt wiederum zur Statussicherung bei – die Geschlechterpraktiken sind damit konstitutiv für die sozialen Positionen der Familie.

Im Ergebnis ist es ein komplexes, habitus- und milieuspezifisches sowie vergeschlechtlichtes Zusammenspiel von Vorbildern, Schulerfahrungen, fachlichen Interessen und dem grundsätzlichen Blick auf die Welt, auf Beruf und Lebensgestaltung, das eine vergleichsweise hohe Passung von Michael zu einem ingenieuralem Studium und eine hohe Passung von Achim zu einem sozialen Studium an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften bedingt.

4. Fazit

Mit Blick auf das gesamte Sample zeigt sich – und das schlägt sich auch beim Fall „Achim“ nieder – dass eine Nähe zur Sozialen Arbeit insbesondere dann entsteht, wenn eine Abkehr von erwerbsbezogener Aufstiegsorientierung handlungsleitend ist. Diese Abkehr scheint ein Türöffner dafür zu sein, dass „Männlichkeit“ stärker mit „Fürsorge“ verknüpft wird als mit einer versorgungs- und erfolgsorientierten Funktion. Außerdem begünstigen Erfahrungen von Notwendigkeiten, Schullaufbahnen mit Umwegen und Hürden sowie gemeinschaftliche und/oder egalitäre Handlungsorientierungen einen Einstieg in die Soziale Arbeit.

Eine höhere Passung zum Bauingenieurwesen wiederum scheint durch eine ausgeprägtere Erwerbsarbeits- und Aufstiegsorientierung bedingt zu werden, indem es – wie beim Fall Michael – zur familiären Statussicherung beiträgt. Dabei muss keine techniklehnende Sozialisation vorhanden sein, um den Weg in ein Bauingenieurstudium zu ebnen, zumindest nicht bei einer männlich-vergeschlechtlichten Sozialisation: Im Rahmen eines patriarchal vererbten Auftrags zur familiären Statussicherung auf der Basis von Erwerbsarbeit kann ein Technikstudium auch ohne familiär angelegte fachliche Nähe Mittel zum Zweck sein und durch erwerbs- und leistungsorientierte sowie aufstiegsorientierte Habitusmuster und eine institutionelle Kanalisierung – wie die Vermittlung in eine technische Berufsausbildung – eine naheliegende Wahl sein.

Literatur

- Bargel, Tino (2007): Fachkultur und soziales Milieu im Sozialwesen, in: Peter Buttner (Hg.), *Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen* (Hand- und Arbeitsbücher Bd. 15), Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin.
- Becker, Rolf/Sigrid Haunberger/Frank Schubert (2009): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl, in: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 4/2009, S. 292–310.

- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*, Wiley, New York.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*, Klett, Stuttgart.
- Brauns, Hildegard/Susanne Steinmann/Dietmar Haun (2000): *Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich*, URL https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/21111/ssoar-zuma-2000-46-brauns_et_al-die_konstruktion_des_klassenschemas_nach.pdf?sequence=1 (30.10.21).
- Bremer, Helmut/Christel Teiwes-Kügler (2013): *Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“*, in: Anna Brake/Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (Hg.), *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Juventa, Weinheim, S. 93–129.
- Georg, Werner/Carsten Sauer/Thomas Wöhler (2009): *Studentische Fachkulturen und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation?*, in: Peter Kriwy/Christiane Gross (Hg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen*, Springer VS, Wiesbaden, S. 348–372.
- Grunau, Janika (2017): *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*, Springer VS, Wiesbaden.
- Hild, Petra (2019): *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*, Beltz Juventa, Weinheim.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*, UVK, Konstanz.
- Krais, Beate/Gunter Gebauer (2002): *Habitus*, transcript, Bielefeld.
- Kramer, Rolf-Torsten/Werner Helsper (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*, in: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer/Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 103–125.
- Lange-Vester, Andrea/Christel Teiwes-Kügler (2004): *Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften*, in: Steffani Engler/Beate Krais (Hg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Bildungssoziologische Beiträge*, Beltz Juventa, Weinheim, S. 159–188.
- Liebau, Eckart/Ludwig Huber (1985): *Die Kulturen der Fächer*, in: *Neue Sammlung* 3/1985, S. 314–339.
- Loge, Lena (2020): *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht*, Springer VS, Wiesbaden.
- Sander, Tobias/Jan Weckerth (2017): *Soziale Prägungen und fachkulturelle Sozialisationsprozesse – am Beispiel des Ingenieurberufs. Beitrag zur Veranstaltung „Das Personal der Professionen“ der Sektion Professionssoziologie*, in: Stephan Lesse-nich (Hg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der*

- Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016, URL https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/579 (8.11.2021).
- Schlüter, Anne/Ines Schell-Kiehl/Sandra Krause/Julia Kern (2009): Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studentische Fachkulturen in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaft: Immer noch „Zwischen Kantine und WG“?, Duisberg-Essen.
- Schneider, Heidrun (2016): „Mmh ... ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht).“ Studienabbruch und Habitus in der Informatik, in: Andrea Lange-Vester/Tobias Sander (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium, Beltz Juventa, Weinheim, S. 107–124.
- Statistisches Bundesamt (2021): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2020/2021. Fachserie 11, Reihe 4.1.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021): Vom Arbeiterkind zum Doktor. Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden. Diskussionspapier 2, URL https://www.hochschulbildungsreport.de/2021/chancengerechte_bildung (30.10.2021).
- Teiwes-Kügler, Christel/Andrea Lange-Vester (2018): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung, in: Stella Müller/Jens Zimmermann (Hg.), Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse, Springer VS, Wiesbaden, S. 113–155.
- Thiersch, Sven (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes‘, Springer VS, Wiesbaden.
- Vester, Michael (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Vester, Michael/Daniel Gardemin (2001): Milieu, Klasse und Geschlecht. Das Feld der Geschlechterungleichheit und die ‚protestantische Alltagsethik‘, in: Bettina Heintz, (Hg.), Geschlechtersoziologie (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte 41), Westdt. Verl., Wiesbaden, S. 454–486.
- Zinnecker, Jürgen (2004): Die studentische Fachkultur der Sozialpädagogik im Vergleich. Eine kulturanalytisch-ethnographische Perspektive, in: Pädagogische Rundschau 5/2004, S. 527–548.

Projektstudium – ein diversitäts- und inklusionssensibles Lehr-Lernkonzept

Jana York
Teresa Sartor
Dortmund

1. Anspruch Inklusion

Die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten im Art. 24 Abs. 5 unter anderem zu einem gleichberechtigten Hochschulzugang für Menschen mit Behinderung ohne jegliche Diskriminierung. Weiterführend verpflichtet das Hochschulrahmengesetz (§ 2 Abs. 4) die Hochschulen behinderte Studierende nicht zu benachteiligen und die Hochschulangebote so zu gestalten, dass sie möglichst ohne fremde Hilfe wahrgenommen werden können. Auch in der Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (2009) wird eine Hochschule für alle, respektive eine chancengleiche Teilhabe für alle Studierenden gefordert.

Die Technische Universität Dortmund arbeitet mit dem Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium (DoBuS) kontinuierlich an einer Schaffung und Aufrechterhaltung chancengleicher Studienbedingungen für behinderte und chronisch kranke Studierende und fokussiert eine barrierefreie Didaktik für eine diverse Studierendenschaft (Bender 2020). Auch die Fakultät Rehabilitationswissenschaften bezeichnet „den an den grundlegenden Menschenrechten orientierten Umgang mit Verschiedenheit als eine der großen gesellschaftlichen Aufgaben der Zukunft und trägt in Forschung und Lehre zur Gestaltung einer zukünftigen inklusiven Gesellschaft bei“ (Technische Universität Dortmund Fakultät Rehabilitationswissenschaften 2021: 9).

Ein Beispiel für die Umsetzung des fachdisziplinären Anspruchs von Diversität, Inklusion und Heterogenität stellt das Projektstudium der Fakultät Rehabilitationswissenschaften dar, welches als Konzept im Folgenden erläutert wird. Es werden Lernziele und Strukturen sowie Lehr-Lernelemente und die unterschiedlichen Akteur*innen des Konzeptes dargestellt. Anschließend wird das Projektstudium auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene auf seine Diversitäts- und Inklusionssensibilität untersucht und kritisch diskutiert.

2. Projektstudium

Das Projektstudium wurde mit vielfältigen kompetenzorientierten Lehr-Lernelementen als begleitetes Selbststudium von unterschiedlichen Arbeitsgruppen und Mitgliedern der Fakultät für Rehabilitationswissenschaften konzipiert und wird von der Fakultät mit personellen Ressourcen zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Angebot und Konzept ausgestattet. Angelehnt an das in der Fakultät für Raumplanung der Technischen Universität Dortmund etablierte Format Projektarbeit/Projektstudium (Fakultät Raumplanung Technische Universität Dortmund 2020), ist das Projektstudium an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften verpflichtendes Element im dritten Studienjahr des Bachelorstudiengangs Rehabilitationspädagogik. Ziel ist die Entwicklung akademischer Handlungskompetenzen, die zum selbstständigen Handeln und Denken in beruflichen und fachlichen Kontexten befähigen.

Fokussiert wird, neben einer Verzahnung universitärer Lehrinhalte mit praxisnahen, innovativen Projekten im Prozess interdisziplinären Forschenden Lernens, der Erwerb- oder Ausbau von akademischen Handlungskompetenzen. Anvisiert wird dabei selbstgesteuertes und kompetenzorientiertes Lernen in inklusiv gestalteten Studierendengruppen (Mann/Pferdekämper/York 2020). Folgende Prinzipien sind maßgebend für das Projektstudium der Fakultät für Rehabilitationswissenschaften (Pferdekämper/York 2017):

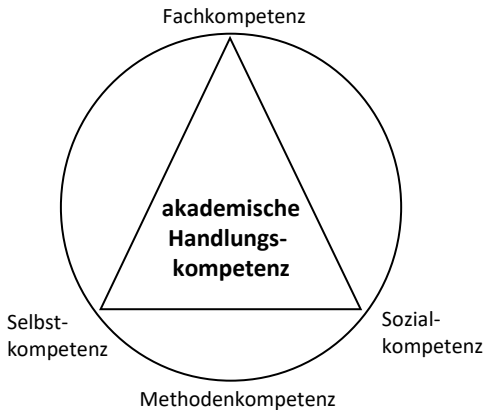
- Lernen in inklusiven Settings im Sinne einer inklusiven Hochschuldidaktik (Dannenberg et al. 2016),
- Lernen durch vielfältige Formen der Wissensaneignung durch Anwendung des Blended-Learning-Ansatzes (Hallet 2009)
- Lernen in interdisziplinären Settings durch Zusammenarbeit mit verschiedenen Professionen (Daum/Schneider 2006),
- Lernen durch Auseinandersetzung mit authentischen, alltäglichen und berufspraktischen Problemen (Altenschmidt/Stark 2016),
- Lernen durch soziale Prozesse in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissenshintergründen, Auffassungen und Meinungen sowie in der Diskussion verschiedener Perspektiven innerhalb einer Arbeitsgruppe (Hautala/Schmidt 2019).

2.1. Lernziele und Kompetenzen

Angelehnt an das Verständnis von Handlungskompetenz nach Lorig et al. (2011) wird im Rahmen des Projektstudiums insbesondere der Erwerb

von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen als Bestandteil akademischer Handlungskompetenz fokussiert (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Kompetenzmodell Projektstudium



Quelle: Mann/Pferdekämper/York (2020: 5)

Für ein akademisches Kompetenzverständnis sind nachfolgende Bestimmungsmerkmale konstitutiv:

„Kompetenz ist als Befähigung zu definieren, in Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln. Befähigungen zu einem solchen Handeln beinhalten zu integrierende Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen, (Wert-)Haltungen in Bezug auf die Anforderungsbereiche“ (Schaper 2012: 29).

Die Lernziele des Projektstudiums gliedern sich entlang der übergeordneten Kompetenzfelder wie folgt (vgl. Übersicht 2).

Übersicht 2: Kompetenzfelder und zugeordnete Lernziele

Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • theoretisches Fachwissen kennen • theoretisches Wissen in der Praxis anwenden (Theorie-Praxis-Transfer) • rehabilitationspädagogische Problemstellungen erkennen und lösen • Projekte strukturiert gestalten • Budgetierung planen
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit aktiv gestalten • kooperative Teamarbeitsprozesse einschätzen • Verantwortung für eine Gruppe und den gewählten Arbeitsgegenstand übernehmen • Kompromissbereitschaft entwickeln • gerechte und konstruktive Aufgabenverteilung konzipieren • Gruppendynamische Prozesse analysieren und weiterentwickeln

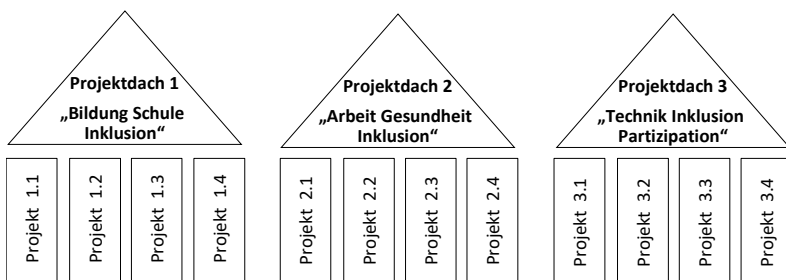
Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Kompetenzen reflektieren und beurteilen • eigene Arbeit strukturieren • Anforderungen koordinieren • kritisch denken
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens anwenden • strukturierte Recherche einschlägiger Fachliteratur durchführen • Forschungsfeld definieren • aktuellen Forschungsstand ableiten und beurteilen • eigene Fragestellungen und Forschungsziele entwickeln • eigenes Forschungsdesign konzipieren • sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden anwenden • Forschungsergebnisse strukturiert auswerten • Forschungsergebnisse einschätzen und beurteilen • Layout einer wissenschaftlichen Arbeit erstellen • Präsentationen anfertigen und durchführen • wissenschaftliche Poster gestalten und präsentieren • aktivierende Vortragsmethoden anwenden

Quelle: Mann/Pferdekämper/York (2020)

2.2. Struktur und Aufbau

Das Projektjahr startet seit 2013 jeweils zum Wintersemester und erstreckt sich über zwei Semester. In jedem Projektjahr stehen 10–15 Projekte zur Verfügung, welche den drei Projektdächern „Bildung Schule Inklusion“, „Arbeit Gesundheit Inklusion“ sowie „Technik Inklusion Partizipation“ zugeordnet (vgl. Übersicht 3) und von den drei Forschungsklustern der Fakultät „Bildung, Schule, Inklusion“, „Arbeit, Inklusion, Gesundheit“ und „Technologie, Inklusion, Partizipation“ thematisch verantwortet und mit Lehrkapazitäten ausgestattet werden.

Übersicht 3: Projektdächer



Die Projektthemen im Projektstudium orientieren sich an berufsfeldorientierten Fragestellungen, die in einem gemeinsamen Prozess von Studierenden, Lehrenden und Kooperationspartner*innen entwickelt und von den Studierenden eigenverantwortlich bearbeitet werden.

Die Studierenden wählen jeweils ein Projekt und verteilen sich in 6er- bis 12er-Gruppen auf die angebotenen Projektthemen, die jeweils von Lehrenden und Tutor*innen begleitet und ggf. durch Kooperationspartner*innen unterstützt werden.

2.3. Lehr- und Lernelemente

Nachfolgend werden die wichtigsten Lehr-Lernelemente des Projektstudiums in Kürze umrissen.

Übersicht 4: Lehr-Lernelemente mit zugeordneter Anzahl an Creditpoints

Wintersemester	Modul P1	Fundamentum I + II	6 CP
		Eigenstudium	9 CP
		Begleitveranstaltung/Tutorium	1 CP
		E-Learning-Kurs Projektmanagement/Toolbox	4 CP
Sommersemester	Modul P2	Eigenstudium	18 CP
		Begleitveranstaltung/Tutorium	1 CP
		E-Learning-Kurs Projektmanagement/Toolbox	1 CP

Der *Projektmarkt* markiert den Start ins Projektstudium. Während des Projektmarktes wird den Studierenden des neuen Projektjahres das Format Projektstudium durch die Mitarbeiter*innen des Projektbüros vorgestellt, bevor die Projektdächer und die jeweiligen Projektthemen durch die begleitenden Lehrenden im Rahmen eines fünfminütigen Kurzvortrags präsentiert werden. In einer Kontaktbörse wird den Studierenden Raum für Nachfragen und anschließende Diskussionen gegeben, bevor sie sich verbindlich einem Projektthema und der dazugehörigen Gruppe zuordnen.

Die nachfolgende *Orientierungsphase* markiert mit ersten Impulsen zum Projektthema den inhaltlichen Arbeitsbeginn der Projektgruppe und dient einem ersten Kennenlernen der Projektgruppenmitglieder, Lehrenden und Tutor*innen.

Zur Wissensvermittlung und -vertiefung dienen die Lehr-Lernelemente *Eigenstudium*, *Fundamentum*, *E-Learning* und *Toolbox*, die im folgenden kurz vorgestellt werden.

Zentrales Element des Projektstudiums ist das *Eigenstudium* der Studierenden, welches eine weitestgehend autonome Entwicklung und Umsetzung des Projektes durch das studentische Projektteam gewährleisten soll.

Das *Fundamentum* flankiert das Eigenstudium der Studierenden. Es wird von den Lehrenden eines Projektdaches im Team als klassische Vorlesung konzipiert und dient der Vermittlung theoretischen und methodischen Fachwissens sowie der Anleitung zum Transfer theoretischer Inhalte auf die konkreten Projektthemen.

Zur Vertiefung wissenschaftlicher Arbeitstechniken sowie zur Einführung in die Themen Projektmanagement und -organisation werden den Studierenden über ein *E-Learning* Format Lernmaterialien, wie Präsentationen, Aufgaben oder weiterführende Informationen bereitgestellt. Das E-Learning zielt darüber hinaus auf die Bereitstellung von Anwendungsimpulsen für Elemente der Projektplanung sowie auf eine Anregung von Teamprozessen und Projektsteuerungsmechanismen.

Toolboxen – beispielsweise zu qualitativen Forschungsmethoden, vielfaltssensibler Sprache oder Datenschutzaspekten in der Forschung – bieten jeweils einigen Studierenden aus den Projektgruppen die Möglichkeit ihre akademischen Handlungskompetenzen im Workshopformat zu erweitern und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens zu erproben. Anvisiert ist, dass die Studierenden das in der jeweiligen Toolbox erworbene oder gefestigte Wissen anschließend in der Rolle der ‚Wissensvermittler*innen‘ in ihre eigenen Projektgruppen tragen.

Neben den vorgestellten Formaten zur Wissensaneignung und -vertiefung bietet das Projektstudium mit den Elementen *Projektgruppentreffen*, *Tutorium* und *Projektaustausch* Rahmenbedingungen für Diskussionen und gemeinsames Arbeiten am jeweiligen Projektgegenstand:

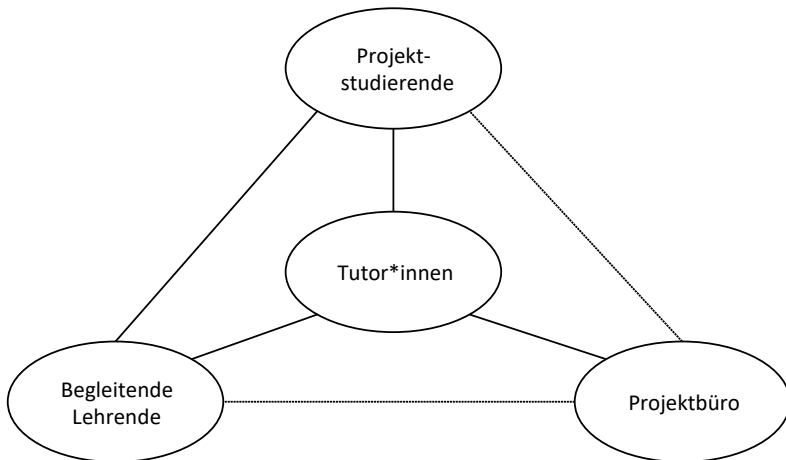
- Kernelement des Projektstudiums sind regelmäßige *Projektgruppentreffen* der studentischen Projektgruppe mit und/oder ohne begleitende Lehrende und Kooperationspartner*innen.
- Jede Projektgruppe wird darüber hinaus tutoriell begleitet. Die *Tutorien* stehen in der Tradition des klassischen ‚Peer-to-Peer-Supports‘ und dienen der Etablierung von Team- und Arbeitsstrukturen, der Vermittlung von Methoden zur Wissensaneignung und der Strukturierung von Projektarbeitsprozessen.
- Flankiert wird die gemeinsame Arbeit am Projektgegenstand durch das Format *Projektaustausch*. Dieser dient einer projektdachübergeordneten Vernetzung der Projektgruppen im Rahmen tutoriell angeleiteter Feedback- und Unterstützungsprozesse.

Die Modulprüfungen zum Ende des Winter- und Sommersemesters geben den Gruppen den Raum, ihre Projektarbeit in einer mündlichen Einzelprüfung zu präsentieren und fachlich zu diskutieren. Zudem erproben sich die Studierenden anhand von einem gemeinsamen Zwischen- und einem Abschlussbericht im wissenschaftlichen Schreiben.

2.4. Instanzen, Aufgaben und Vernetzung

Im Projektstudium agieren verschiedene Akteur*innen, die in ihren Rollen miteinander vernetzt sind. Dazu gehören die studentischen Projektgruppen, die begleitenden Lehrpersonen für jedes Projekt, die Tutor*innen, die Mitarbeiter*innen des Projektbüros, die AG Projektstudium sowie Kooperationspartner*innen aus der Praxis. Direkte Arbeitsverhältnisse bestehen vor allem zwischen den Projektstudierenden, den begleitenden Lehrenden und den Tutor*innen, da sie gemeinsam eng am Projekt arbeiten (vgl. Übersicht 5). Die Tutor*innen befinden sich zentral als Vermittlungsinstanz zwischen allen Beteiligten. Sie stehen aufgrund der stetigen Aus- und Weiterbildung ebenfalls mit den Mitarbeiter*innen des Projektbüros in einem direkten Arbeitsverhältnis. Ansonsten ist das Projektbüro als Organisationsinstanz von indirekten Arbeitsverhältnissen geprägt.

Übersicht 5: Verbindungen zwischen den Kerninstanzen im Projektstudium*



* Durchgezogene Linien zeigen ein direktes Arbeitsverhältnis, gestrichelte Linien ein indirektes Arbeitsverhältnis.

Die Projektgruppen führen eigenverantwortlich und nach Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens ein Projekt durch. Das Studienjahr ist durch Teamarbeit innerhalb der Gruppe und ein Lehr-Lern-Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden geprägt.

Die Lehrenden stellen die inhaltliche und wissenschaftliche Projektbegleitung dar. Ihre Lehrrolle beinhaltet eine begleitende Lehrhaltung im Selbststudium der Studierenden. Sie stehen den Projektgruppen in ihrem Lernprozess beratend zur Seite und vermitteln neben theoretischen und methodischen Grundlagen ebenso Ansätze für Lösungsstrategien und leiten die Studierenden zur Selbstreflexion an. Dies geschieht in den Grundlagenveranstaltungen sowie in den Projektgruppentreffen. Die Lehrenden im Projektstudium stehen mit allen Instanzen des Projektstudiums in Kontakt. Sie arbeiten mit den Projektstudierenden zusammen, tauschen sich mit den Tutor*innen sowie den Mitarbeiter*innen des Projektbüros aus. Häufig halten sie ebenfalls Kontakt mit den Kooperationspartner*innen.

Die Tutor*innen stehen mit einer Vermittlungsposition im Zentrum der Vernetzung im Projektstudium. Sie arbeiten eng mit der Projektgruppe und den Mitarbeiter*innen des Projektbüros zusammen. Auch mit den begleitenden Lehrenden tauschen sie sich über ihre Veranstaltungen aus und stimmen die Inhalte ab, um die Studierenden bestmöglich zu begleiten. Sie unterstützen die Projektgruppen prozessorientiert und vermitteln ihnen Methoden des Projektmanagements und des wissenschaftlichen Arbeitens innerhalb von regelmäßigen Tutorien. Neben dem Arbeiten mit der Projektgruppe, bieten die Tutor*innen auch gruppenübergreifende Angebote an. Hier geben sie Input zu bestimmten Themen und initiieren einen Austausch zwischen den Gruppen.

Die Mitarbeiter*innen des Projektbüros sind für die Koordination sowie für die Konzeption, Weiterentwicklung und Evaluation des Projektstudiums zuständig. Sie konzeptionieren und begleiten den E-Learning-Kurs, koordinieren die Toolbox-Angebote und organisieren die Prüfungen, die Räume und die Finanzen der Projekte. Außerdem arbeiten sie eng mit den Tutor*innen zusammen und bilden diese aus. Neben der Vernetzung mit den Tutor*innen tauschen sich die Mitarbeiter*innen des Projektbüros mit den Lehrenden aus und begleiten die Projektgruppe auf struktureller und organisatorischer Weise. Das Projektbüro wird in allen Angelegenheiten von einer professoralen Begleitung sowie vom Dekanatsamt der Fakultät Rehabilitationswissenschaften unterstützt.

Die AG Projektstudium ist ein Gremium, das sich mit der Weiterentwicklung des Projektstudiums beschäftigt und Entscheidungen abstimmt. Mitglieder sind die Mitarbeiter*innen des Projektbüros, einige Lehrende

und Tutor*innen aus dem aktuellen Projektjahr aber auch Mitarbeiter*innen und Fachschaftsvertreter*innen aus der Fakultät, die am Projektstudium interessiert sind.

Die Kooperationspartner*innen der Projekte stellen ebenfalls eine Instanz im Projektstudium dar. Durch sie erhalten die Studierenden einen Zugang zum Praxisfeld und können die erlernte Theorie mit der Praxis verknüpfen (Mann/Pferdekämper/York 2020).

3. Auf drei Ebenen – diversitäts- und inklusionssensibles Lehren und Lernen

Nachgegangen wird der Frage, inwiefern und wie Inklusion durch das Format Projektstudium realisiert wird. Konkret werden auf der Makro-, Meso- und Mikroebene gesellschaftliche Innovationspotentiale aufgezeigt, die Diversitätssensibilität des Studienformates sowie das Thema Inklusion als Lehr-Lernelement expliziert.

3.1. Makroebene – Projektstudium als Innovationslabor für gesellschaftliche Inklusionsprozesse

Hochschulen sind nicht nur Orte der Wissensproduktion, sondern können auch als Laboratorien für Inklusionsprozesse fungieren (Kuhnke/Dieh/York 2016) und Wandlungsprozesse zu einer inklusiveren Gesellschaft vorantreiben. Der langjährige Präsident der Harvard Universität Derek Bok (2006) definiert als zentrales, aber auch durch die öffentlichen Subventionen von Hochschulbildung verpflichtendes Ziel exzellenter Hochschulbildung die Vorbereitung der Studierendenschaft auf eine aktive Teilhabe an demokratischen Prozessen („citizenship“) und auf das Leben in einer von Diversität geprägten Gesellschaft.

Hochschulabsolvent*innen nehmen überproportional häufig Führungspositionen ein, bekleiden den größten Teil der gewählten oder angestellten Amtsträger*innen im Staat und prägen politische Prozesse maßgeblicher als andere Bevölkerungsgruppen (Zarifa/Davies 2018). Hochschulen sind somit Ausbildungsstätten potentiell höchst einflussreicher Multiplikatoren*innen und haben die Chance, durch diversitätssensible universitäre Strukturen und Studienformate, aber auch durch inklusionssensible Lehr- Lernformate die Entwicklung studentischer Haltungen und Wertorientierungen über ein gelungenes gesellschaftliches Zusammenleben maßgeblich zu beeinflussen (Kuhnke/York 2014).

Im Rahmen des Projektstudiums wird der Umgang mit Diversität von den Studierenden geübt. Dabei wird die aktive Teilhabe an demokratischen Prozessen durch die selbstständige Gestaltung eines Projektes, welche durch demokratische Aushandlungsprozesse zwischen den Gruppenmitgliedern erfolgt, umgesetzt.

Das bestätigt sich in einer Evaluation des Projektstudiums (Projektjahr 2018/2019): Zu Beginn des Projektstudiums schätzten bereits 59.1 % der Studierenden ihre Kommunikationskompetenz (z.B. die eigene Meinung äußern und vertreten oder Gespräche moderieren und leiten) als „hoch“ bis „sehr hoch“ ein. Nach zehn Monaten Projektarbeit schätzten deutlich mehr Studierende mit 82.6 % ihre Kommunikationskompetenz als „hoch“ bis „sehr hoch“ ein. Auch in der Kooperationsfähigkeit, definiert durch das Schaffen einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre, eine gerechte Aufgabenverteilung und dem Einhalten von Absprachen, war ein leichter Kompetenzzuwachs zu verzeichnen. Bei der Einschätzung der eigenen Kooperationskompetenz stieg die Rate der Antwort „hoch“ bis „sehr hoch“ von 88.7 % (Beginn des Projektstudiums) auf 91.4 % (Ende des Projektstudiums).

3.2. Mesoebene – Projektstudium als diversitätssensibles Studienformat

„Aus der Vielfalt der Studierenden mit Beeinträchtigung erwächst eine Vielfalt an beeinträchtigungsbedingten Anforderungen an Studium und Lehre“ (Klein/Schindler, 2016: 9).

Das Konzept Projektstudium trägt mit einer Reihe diversitätssensibler Lehr-Lernelemente den Anforderungen einer heterogener werdenden Studierendenschaft Rechnung und leistet so einen aktiven Beitrag zur Implementierung von Inklusionsprozessen im hochschulischen Alltag.

Konkret bietet der hohe Anteil an Eigenstudium den Studierenden die Chance einer individuellen Gestaltung ihres Studienalltages, welche zeitlich und örtlich flexibles Arbeiten eröffnet. Nach Chen (2003) bedeutet flexibles Lernen als Konzept, dass mindestens eine Lerndimension flexibel gestaltet werden muss. Das kann unter anderem z. B. der Ort sein (online oder in Präsenz), die Zeit (keine zeitliche Bindung, wann Aufgaben bearbeitet werden) oder sogar der Inhalt (freie Richtung der Lerninhalte). Ein Versuch zur Umsetzung von Flexibilisierung in der Hochschullehre von Mertens und Kolleg*innen (2019) zeigt, dass Studierende räumlich und zeitlich ermöglichte Flexibilisierung nicht nur in Anspruch nehmen, sondern sogar präferieren.

Die optimale Anpassbarkeit der Studienbedingungen an die eigene Lebenssituation ermöglicht auch Studierenden mit besonderen Bedürfnislagen eine Teilhabe am Studium.

Des Weiteren initiieren die Strukturen des Projektstudiums das kompetenzorientierte Einnehmen einer Rolle innerhalb des Projektgruppengefüges, welche hinsichtlich vielfältiger Bedürfnislagen der Studierenden Vorteile bietet. Das Lehr-Lernformat weist inkludierende Elemente, wie zum Beispiel Gruppenarbeitsprozesse oder Kommunikationsformen auf, die eine Eingebundenheit in die Gruppe sowie Strukturen sozialer Kontrolle umschließen.

3.3. Mikroebene – Inklusion lehren und lernen im Projektstudium

Aus Studien ist bekannt, dass universitäre Lehrveranstaltungen mit dem Fokus Inklusion zu einer maßgeblichen Sensibilisierung und Einstellungsveränderung bei den Studierenden führen können (z.B. Demmer-Dieckmann 2007). Nach Demmer-Dieckmann (2007) geschieht das vor allem durch wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch durch seminarinterne Diskussionen und direkte Begegnungen. All diese Aspekte vereint das Projektstudium.

Die Projekte im Projektstudium umfassen heterogene Themen, die alle an die Aspekte Inklusion und Diversität anknüpfen. Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der drei Projektdächer „Bildung Schule Inklusion“, „Arbeit Gesundheit Inklusion“ sowie „Technik Inklusion Partizipation“ finden sich vielfältige und gesellschaftsrelevante Themen wieder, die die Studierenden bearbeiten. Beispiele hierfür sind:

- „Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion?!“ (Projektdach Bildung Schule Inklusion)
- „Migrationsbedingte Heterogenität in der Behindertenhilfe/Inter- bzw. transkulturelle Öffnung der Behindertenhilfe“ (Projektdach Arbeit Gesundheit Inklusion)
- „Videografische Unterstützungsangebote für Bezugspersonen von Menschen mit komplexen kommunikativen Beeinträchtigungen“ (Projektdach Technik Inklusion Partizipation)

Darüber hinaus werden in den Fundamentumveranstaltung grundlegende Konzeptionen von Inklusion, Heterogenität und Diversität behandelt, die für alle Projekte als Basis gelten.

4. Kritische Betrachtung

Auch wenn das Projektstudium eine erhöhte Flexibilität der Studienstruktur aufgrund des hohen Anteils an Eigenstudium aufweist, bestehen durchaus Zugangsbarrieren. Um das Projektstudium aufnehmen zu können, sollen die Studierenden das Modul „Empirische Forschungsmethoden“ erfolgreich abgeschlossen haben. Die Zugangsvoraussetzung beeinträchtigen die Studierenden in ihrem individuellen Studienverlauf. Jedoch legt dieses Modul den Grundstein für die spätere Projektarbeit und spielt daher eine wichtige Rolle im Projektstudium. Es werden immer wieder individuelle Lösungen angestrebt, um Nachteile auszugleichen.

Der Projektmarkt wurde in den ersten Jahren als basisdemokratisches Verfahren zur Wahl der Projekte eingesetzt. Dieses Vorgehen umschließt einige Vorteile, zum Beispiel die Freiheit der Studierenden, sich nicht nur thematisch einem Projekt zuzuordnen, sondern auch die Chance, sich mit Personen zusammenzuschließen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Der Projektmarkt birgt aus diesem Grund allerdings auch erhebliche Nachteile, welche vor allem für psychisch beeinträchtigte Studierende zum Tragen kommen. Nach einer Evaluation anhand von Studierendengesprächen wurde das Verfahren dahingehend verändert, dass die Studierenden zunächst mithilfe eines Onlinetools ihre Projektpreferenzen in eine Rangordnung bringen und mit einem Algorithmus zu Projekten zugeordnet werden. Anschließend wird eine Tauschoption eingeräumt, bei der die Studierenden – bei Bedarf – untereinander einen Tausch aushandeln können. Geplant ist, dieses Vorgehen im kommenden Projektjahr erneut zu evaluieren.

Das Format des Projektstudiums setzt eine zweisemestrige Teilnahme voraus und ermöglicht kein Pausieren im Studienverlauf, was zu wenig Flexibilität bei persönlichen Veränderungen oder im Falle plötzlich auftretender Erkrankungen führt.

Um einem inklusions- und diversitätssensiblen Studienformat noch weiter zu entsprechen, müssten vor allem für die genannten Limitationen Lösungen geschaffen werden. Schlussfolgernd ist das Projektstudium der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund dennoch ein gutes Beispiel für ein universitäres Lehr-Lern-Konzept, welches versucht seiner vielfältigen Studierendenschaft gerecht zu werden.

Literatur

- Altnschmidt, K./Stark, W. (Hg.) (2016): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*, Springer, Wiesbaden; <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14157-8>
- Bender, C. (Zentrum für Hochschulbildung, Bereich DoBuS, Hg.) (2020): *DoBuS – Behinderung und Studium*. <https://dobus.zhb.tu-dortmund.de/> (25.01.2022).
- Bok, D. (2006): *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*, Princeton University Press, Princeton, N.J.; <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0056>
- Chen, D.-T. (2003). *Uncovering the provisos behind flexible learning*, in: *Journal of Educational Technology & Society*, 6 (2), 25–30.
- Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hg.) (2016): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Daum, W./Schneider, R. (2006). *Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, Studienprojekte und forschendes Lernen*, in: *Journal Hochschuldidaktik* 17 (1), S. 18–20. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-8562>
- Demmer-Dieckmann, I. (2007): „Aus Zwang wurde Interesse“. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin. In: I. Demmer-Dieckmann und A. Textor (Hg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S.153–162), Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Fakultät Raumplanung Technische Universität Dortmund (Hg.) (2020): *Projektwiki. Rahmenbedingungen zur Projektarbeit und dem Projektstudium*, https://raumplanung.tu-dortmund.de/storages/raumplanung/r/Downloads/Gelbe_Reihe/Projektwiki_2021_11_03.pdf (25.01.2022).
- Hallet, W. (2009). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Klett, Stuttgart.
- Hautala, J./Schmidt, S. (2019): *Learning across distances: an international collaborative learning project between Berlin and Turkey*, in: *Journal of Geography in Higher Education* 43, 181–200. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1599331>
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): *Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit*. Bonn.
- Kuhnke, Y./York, J. (2014): *Service Learning – Hochschuldidaktik für eine inklusive Gesellschaft? Zeitschrift für Inklusion* (1-2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215/216> (25.01.2022).
- Kuhnke, Y./Diehl, L. M./York, J. (2016): *Mehr DOMokratie wagen. Chancen inklusionssensibler Lernformate*. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme und A. Platte (Hg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 237–252), Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Lorig, B./Schreiber, D./Brings, C./Padur, T./Walther, N. (2011): *Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen*, in: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (20), 1–18. http://www.bwpat.de/content/uploads/media/lorig_etal_bwpat20_03.pdf (25.01.2022).
- Mann, T./Pferdekämper, A./York, J. (2020): *Handbuch Projektstudium. Kompetenzorientiertes und selbstständiges Lernen im BA Rehabilitationspädagogik* (6. Aufl.). Technische Universität Dortmund. URI: <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-21121>

- Mertens, C./Schumacher, F./Böhm-Kasper, O./Basten, M. (2019): Flexibilisierung studentischen Lernens durch Inverted Classroom, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 14 (4), S. 341–359; <https://doi.org/10.25656/01:19147>
- Pferdekämper, A./York, J. (2017): Moodlekurs Projektmanagement. Kompetenzmodell und Lernziele. <https://moodle.tu-dortmund.de/course/view.php?id=14901undsection=3> (25.01.2022).
- Schaper, N. (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Hochschulrektorenkonferenz, Hg.) (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (25.01.2022).
- Technische Universität Dortmund Fakultät Rehabilitationswissenschaften (Hg.) (2021): Startmappe. Herzlich Willkommen an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften. Dortmund.
- Zarifa, D./Davies, S. (2018): Structural Stratification in Higher Education and the University Origins of Political Leaders in Eight Countries, Sociological Forum 33 (4), S. 974–999. <https://doi.org/10.1111/socf.12467>

Die Verwestlichung der ostdeutschen Wissenschaft

Was die Wende für die ostdeutschen MINT-Fächer bedeutete

Ali Sina Önder
Portsmouth

Eine prominente Frage in der deutschen Gesellschaft lautet in den letzten Jahren: Warum gibt es so wenige Ostdeutsche in Führungspositionen? Den Bezug dieser Frage zum Hochschulbereich erkennt man bereits am Titel eines Artikels der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vom 18. Februar 2022:

„Wie ostdeutsch sind ostdeutsche Unis?“ (Kuner 2022). Bevor man diese beiden Fragen beantworten kann, muss man die Folgen der Umstrukturierung des ehemaligen ostdeutschen Hochschul- und Forschungssystems in den 1990er Jahren genau verstehen.

In diesem Beitrag wird zuerst im Bezug auf die Führungsfigurenfrage die Besetzung von Professuren an ostdeutschen Hochschulen dokumentiert. Dann wird die Produktivität der ostdeutschen WissenschaftlerInnen in MINT-Fächern in den neuen Bundesländern bis zu 15 Jahre nach der Wende dokumentiert und ihre Karrieren unter die Lupe genommen, um die eigentlichen Folgen der Verwestlichung darzustellen.

1. Umbau der ostdeutschen Hochschulen

Die Wiedervereinigung Deutschlands am 3. Oktober 1990 führte zu einem extensiven Umbau der akademischen Strukturen in den neuen Bundesländern. Die Hochschulen der BRD und der DDR hatten sich seit Anfang der 1950er Jahre bis zur Wiedervereinigung unterschiedlich entwickelt. Die Forschung und Lehre an ostdeutschen Hochschulen und For-

schungsinstitutionen war auf die Bedürfnisse des sozialistischen Staates ausgerichtet (Günther/Schmerbach 2010), und diese Ausrichtung wurde zum Teil durch die technokratische Modernisierung der 1960er Jahre unterstützt (Pasternack 2008). In der BRD herrschte das Humboldtsche akademische System vor, jedoch mit zunehmenden Markteinflüssen auf die Ausrichtung der Forschung.

Die Wiedervereinigung der beiden Hochschulsysteme wurde so durchgeführt, dass ostdeutsche Strukturen sich an westdeutsche Strukturen anpassen mussten (Hechler/Pasternack 2014). Deswegen trifft es eher zu, wenn man von einer Verwestlichung der ostdeutschen Strukturen spricht und nicht von einem Zusammenschmelzen west- und ostdeutscher akademischer Strukturen. Der Umbau der Hochschulen in den neuen Bundesländern wurde nach westdeutschen Normen vorgeschrieben, und die Berufungsvoraussetzungen für ProfessorenInnen wurden nach westdeutschem Maßstab festgelegt.

Wir haben in einer Studie den Anteil von Professuren in den neuen Bundesländern dokumentiert, die zwischen 1990 und 1995 mit west- und ostdeutschen WissenschaftlernInnen besetzt wurden (Chan et al. 2022). Diese Daten werden in Übersicht 1 gezeigt, in der jeweils sechs MINT-Fächer und sechs sozial-, geistes-, rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer (von hier an kurz *soziale Fächer* genannt) mit dem größten An-

Übersicht 1: Berufungen zwischen 1990 und 1995 in MINT und sozialen Fächern mit größtem Anteil von westdeutschen ProfessorInnen

Fach	Berufungen 1990–1995		Prozent
	total	davon westdeutsche	
<i>MINT-Fächer</i>		ca. 50 %	
Biologie	32	23	72
Physik	74	46	62
Computer-Ing.	39	23	59
Maschinenbau	44	22	50
Bauingenieurw.	19	9	48
Chemie	53	21	40
<i>Soziale Fächer</i>		ca. 86 %	
Philosophie	17	17	100
Politische Wiss.	22	22	100
Volkswirtschaft	51	47	92
Soziologie	30	25	83
Geschichte	52	43	83
Management	39	30	77

Quelle: Chan et al. (2022)

teil an westdeutschen Berufungen gelistet sind. Der Umbau des ostdeutschen Hochschulsystems, u.a. die Evaluation und die Neuernennung bzw. Neubesetzung von Professuren, wurde zum größten Teil bis 1995 abgeschlossen (Burkhardt 1997), deswegen wird in dieser Darstellung 1995 als eine Schwelle betrachtet.

Der Unterschied zwischen MINT-Fächern und sozialen Fächern in der Besetzung der Professuren durch westdeutsche WissenschaftlerInnen ist deutlich in der Darstellung der Übersicht 1. Wenn alle MINT-Fächer und nicht nur die sechs Fächer betrachtet werden, die in der Übersicht 1 einzeln aufgelistet sind, beträgt der Anteil von westdeutschen ProfessorInnen in diesem Bereich ca. 50 %. Dieser Anteil im Bereich der sozialen Fächer ist dagegen ca. 86 %. Obwohl Biologie mit einem westdeutschen ProfessorInnenanteil von 72 % ein deutlicher Ausreißer unter den MINT-Fächern ist, ist dieser Anteil immer noch weit unter dem Durchschnitt von dem der sozialen Fächer.

In den 1980er Jahren herrschte in der BRD eine Generationsblockade, die den Mittelbau daran hinderte, auf Professuren zu kommen (Pastermack 2008). Der Ansturm der westdeutschen WissenschaftlerInnen in die neuen Bundesländer, um dort eine Professur zu besetzen, war deswegen nicht überraschend. Überraschend ist es jedoch, dass es zu einem solch gewaltigen Unterschied zwischen MINT-Fächern und sozialen Fächern kam.

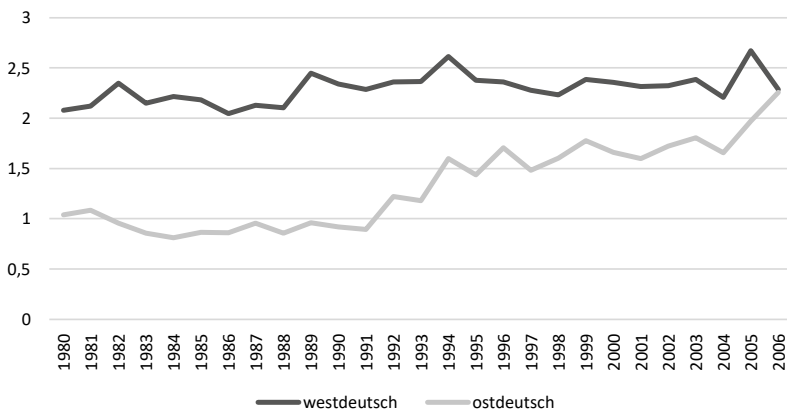
Diesen Unterschied versteht man erst, wenn man bedenkt, dass die Evaluierungen von ostdeutschen ProfessorInnen 1991–1995 zu verschiedenen Ergebnissen für MINT-Fächer und soziale Fächer führte. MINT-Fächer waren weniger von Politik und Ideologie betroffen, und deswegen konnten akademische Mitarbeiter in diesen Fächern in der Evaluierung besser abschneiden. Nichtsdestotrotz findet man auch in MINT-Fächern im Durchschnitt ca. 50 % westdeutsche WissenschaftlerInnen, die Professuren an ostdeutschen Hochschulen bekleideten. Die überproportionale Verwestlichung der Professuren in sozialen Fächern folgt vor allem aus der Verwestlichung der einzelnen Fachgebiete (d.h. hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Themen) sowie aus der Eliminierung der ostdeutschen WissenschaftlerInnen aus politischen und ideologischen Gründen aus dem Rennen für Professuren.

2. Forschungsproduktivität und Karriereverlauf ostdeutscher MINT-Wissenschaftler

In diesem Teil des Beitrags wird auf Forschungseigenschaften und Karriereverlauf der MINT-WissenschaftlerInnen fokussiert. Der Fokus auf

MINT-WissenschaftlerInnen erfolgt hauptsächlich aus zwei Gründen. Erstens waren sie vom strukturellen Umbau und Personalwechsel weniger betroffen als ihre Kollegen in den sozialen Wissenschaften. Übersicht 1 oben dokumentiert den Um- und Ausbau von Professuren und zeigt deutlich, wie verzerrt die Verteilung der Stellen war, die an ost- und westdeutsche Wissenschaftlern/Innen gingen. Der Mittelbau war zwar nicht so stark vom Umbau betroffen wie ProfessorInnen, aber wegen des Inhalts der sozialen Fächer war der Mittelbau in diesen Fächern stärker betroffen als der Mittelbau in MINT-Fächern (Günther und Schmerbach 2010). Zweitens gibt es nur wenige Studien, die die Effekte des Umbaus des Hochschulsystems in den neuen Bundesländern auf MINT-Fächer untersucht haben.

Übersicht 2: Zitationen von ost- und westdeutschen WissenschaftlerInnen



In Übersicht 2 werden die feld-normalisierten Zitationen von west- und ostdeutschen WissenschaftlerInnen in MINT-Fächern von 1980 bis 2006 verglichen. Die feld-normalisierten Zitationen werden bevorzugt, um den Vergleich zwischen verschiedenen Fach- und Themenbereichen zu ermöglichen, indem die akkumulierte Anzahl der Zitate vereinheitlicht wird. Die Daten sind aus der Analyse von Chan et al. (2022) entnommen, in der Web-of-Science als Datenquelle benutzt wurde. Ost- bzw. westdeutsche WissenschaftlerInnen wurden durch ihre Affiliationen zu ost- bzw. westdeutschen Hochschulen oder Forschungsinstitutionen zwischen 1979 und 1989 identifiziert. In Übersicht 2 sowie in den nächsten zwei Grafiken werden diejenigen ost- und westdeutschen WissenschaftlerInnen abgebildet, die zwischen sowohl 1979 und 1989 als auch 1996 und

2006 in einem begutachteten Journal publiziert und nach der Wende ehemaliges ost- bzw. westdeutsches Gebiet nicht verlassen haben. Das letztere bedeutet, dass sie nach 1990 nicht von Westen nach Osten oder umgekehrt umgezogen sind.

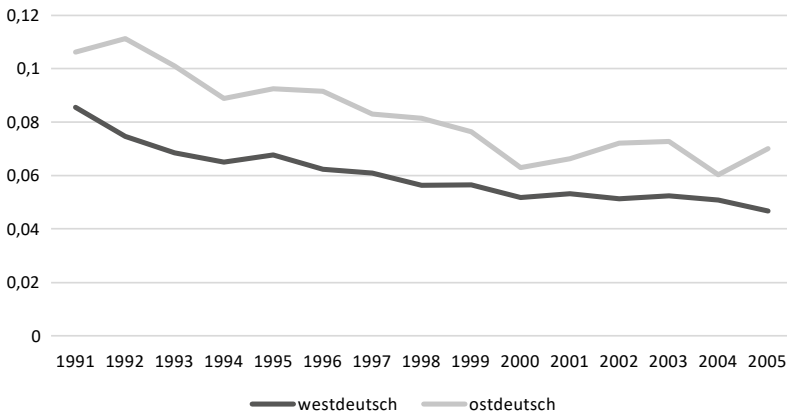
Vergleicht man die Zitationen je Veröffentlichung von ost- und westdeutschen WissenschaftlerInnen in MINT-Fächern von 1980 bis 2006, so sieht man, dass ostdeutsche WissenschaftlerInnen gegenüber ihren westdeutschen KollegInnen nach der Wende stark aufholten. Es ist wichtig zu betonen, dass die Zitationen bis 2018 akkumuliert sind, so dass die Qualität und der Einfluss mancher ostdeutscher Werke, die vor der Wende publiziert, aber erst nach der Wende vom Westen entdeckt wurden, richtig mitgezählt sind. Diese Darstellung mag bedeuten, dass die ostdeutsche MINT-Forschung von der Verwestlichung sehr stark profitiert hat. Sie wurde produktiver und einflussreicher in der wissenschaftlichen Szene, was laut Zitationenakkumulation in den 1980er Jahren nicht der Fall gewesen war. Das ist jedoch ein falscher Eindruck, wie in den folgenden zwei Subsektionen diskutiert wird.

2.1. Wechsel der Forschungsthemen

Die Verwestlichung brachte in den Osten einen hohen Druck hinsichtlich der Konkurrenzfähigkeit und große Unsicherheit mit sich, was den Umfang und die Befristungen der Mittelbaustellen betrifft. Aus der Volkswirtschaftstheorie weiß man, dass Wettbewerb und Konkurrenz mit Änderungen in der Produktivität korrelieren. Es ist aber wichtig zu verstehen, woher die Änderungen der Produktivität kommen. Ist die ostdeutsche MINT-Forschung insgesamt produktiver geworden, indem die Forschung in einzelnen Fächern mehr oder weniger gleichmäßig an Einfluß gewann? Oder kam das Ergebnis, das man in Übersicht 2 beobachtet, auf Kosten von vielen ostdeutschen WissenschaftlerInnen und Fächern zustande? Das heißt, sind in diesem Prozess viele ostdeutsche WissenschaftlerInnen und sogar manche ostdeutsche Forschungsfelder zum Opfer gefallen, so dass am Ende nur wenige WissenschaftlerInnen und Fächer übrig blieben, die dafür aber hochproduktiv sind?

Übersicht 3 zeigt die Häufigkeit der Themenwechsel in MINT-Forschung von ost- und westdeutschen WissenschaftlerInnen zwischen 1991 und 2005. Wenn man in einem Themengebiet einen Artikel publiziert, in dem man selbst noch nie publiziert hat, dann wird das als ein Themenwechsel betrachtet. Das ist eine eher konservative Definition des Themenwechsels, denn ein Themenwechsel kann auch bedeuten, dass man zu einem alten Thema, mit dem man sich früher beschäftigte, zurückkehrt. Das

Übersicht 3: Themenwechsel der ost- und westdeutschen WissenschaftlerInnen



ist hier nicht der Fall, und ein Themenwechsel wird als Einstieg in ein neues Themengebiet definiert.

Von 1991 bis 2005 hatten ostdeutsche MINT-ForscherInnen eine deutlich höhere Tendenz als ihre westdeutschen Kollegen, ihre Themen immer neu zu wechseln, d.h. in einem neuen Themenbereich zu publizieren. Der deutliche Unterschied in der Tendenz zum Themenwechsel zwischen ost- und westdeutschen Wissenschaftlern ist erkennbar bis Ende der 1990er Jahre. Dieser Unterschied beträgt mehr als ein Drittel der Häufigkeit des Themenwechsels der westdeutschen WissenschaftlerInnen. Es muss auch betont werden, dass dieser Unterschied bis 2005 statistisch signifikant bleibt, auch wenn man die Effekte, die aus persönlichen Eigenschaften entspringen, aus der Korrelation herausnimmt (Chan et al. 2022).

Forschung benötigt viel Training, und deswegen kann ein/e WissenschaftlerIn einen Themenwechsel nur mit viel Aufwand und Kosten (nicht nur monetär, sondern auch im Sinne von Zeit und Mühe) in Kauf nehmen. Wenn er/sie in ein neues Themengebiet einsteigt, dann signalisiert dieses Verhalten eindeutig, dass er/sie die Kosten, die in Verbindung mit einem Themenwechsel auftreten, in Kauf nahm. Im Kontext der ostdeutschen WissenschaftlerInnen nach der Wende hat dieses Wechselverhalten selbstverständlich die Ursache, dass sie unter dem neuen System überleben wollten. Wenn das aktuelle Themengebiet eines Wissenschaftlers oder einer Wissenschaftlerin nicht den optimalen Voraussetzungen guter und karriererettender Publikationsmöglichkeiten entspricht, dann ergibt es Sinn, zumindest vom Blickwinkel des Individuums, die

Kosten eines Themenwechsels in Kauf zu nehmen, sofern das möglich ist.

Einen häufigeren Themenwechsel beobachtet man z.B. zwischen Themen in der Physik und Chemie oder Chemie und Medizin (Chan et al. 2022), vor allem weil diese Fächer sogenannte Nachbarfächer sind und viele nahe beieinanderliegende Themen haben. Das bedeutet, dass die Möglichkeit für einen Themenwechsel nicht für alle WissenschaftlerInnen gleich verteilt ist. Tiermedizin war ein eher wichtiges Forschungsgebiet in der DDR in den 1980er Jahren (Chan et al. 2022), aber es hat nicht viele Nachbarthemen, so dass hier ein Themenwechsel für WissenschaftlerInnen nicht sehr leicht war. Trotz des hohen Aufwands und der Kosten sind ostdeutsche MINT-Forscher in den ersten 15 Jahren nach der Wende aber bereit gewesen, ihre Themen zu wechseln.

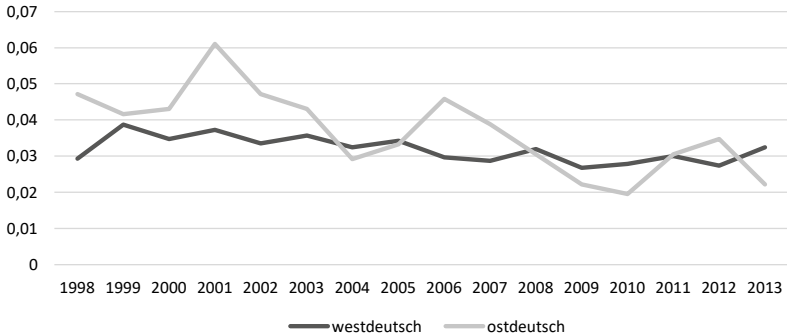
2.2. *Ausstieg aus den MINT-Fächern*

Wenn ein Themenwechsel doch nicht mehr helfen kann, dann droht dem/der WissenschaftlerIn der Ausstieg aus wissenschaftlichen Tätigkeiten. Das kann geschehen, indem er/sie eine Arbeitsstelle annimmt, die zumindest keine Veröffentlichung der eigenen Forschung erfordert. Es gibt viele ostdeutsche WissenschaftlerInnen, die kurz nach der Wende aus dem Hochschulbereich ausstiegen, zum Teil, weil sie den Evaluierungsprozess nicht überstanden oder nicht auf eine Entscheidung warten wollten (Günther/Schmerbach 2010).

Die ostdeutschen WissenschaftlerInnen, die im Datenrahmen dieses Beitrags aufgenommen sind, sind diejenigen, welche die erste und wahrscheinlich schwierigste Phase der Verwestlichung überstanden hatten. Jedoch ist es möglich, dass auch sie ausstiegen – was man in den Publikationsdaten indirekt beobachten kann. Es ist kaum möglich, gleichzeitig nichts zu publizieren und im Hochschulbereich forschungsaktiv zu bleiben. Wenn ein/e WissenschaftlerIn nach einer bestimmten Zeit nichts mehr veröffentlichte, dann ist das ein klares Zeichen dafür, dass er/sie in dieser Zeit nicht mehr forschungsaktiv war. Das deutet auf einen Ausstieg aus dem forschungsintensiven Bereich der Wissenschaft hin.

Übersicht 4 zeigt die Ausstiegsrate für ost- und westdeutsche WissenschaftlerInnen zwischen 1998 und 2013. Die Ausstiegsrate kann man als die Wahrscheinlichkeit interpretieren, dass ein/e WissenschaftlerIn in einem gegebenen Jahr aus der Wissenschaft aussteigt. Wie zu sehen ist, liegt die Wahrscheinlichkeit im Jahr 1998 bei ca. 3 %, dass eine beliebige westdeutsche Person aus der Wissenschaft aussteigt. Im gleichen Jahr ist diese Wahrscheinlichkeit für ostdeutsche WissenschaftlerInnen fast 5 %.

Übersicht 4: Ausstiegsrate ost- und westdeutscher WissenschaftlerInnen



Die Ausstiegsrate von ostdeutschen WissenschaftlerInnen erreicht den Höchstpunkt von 6 % im Jahr 2001, wobei sie sich im Fall von westdeutschen WissenschaftlerInnen um ca. 3,5 % bewegt. Von 1997 bis 2008 bleibt die Ausstiegsrate von ostdeutschen WissenschaftlerInnen höher – und in den meisten von diesen Jahren sogar deutlich höher – als die der westdeutschen WissenschaftlerInnen. Das bedeutet: Proportional mehr ostdeutsche MINT-WissenschaftlerInnen, die bereits vor der Wende geforscht hatten, haben ihre Veröffentlichungs- und Forschungsaktivitäten aufgegeben und damit vermutlich auch den Forschungsbereich der Hochschulphäre in diesen Jahren verlassen.

3. Verwestlichung und die Frage der Führungspositionen

Der institutionelle Umbau des ostdeutschen Hochschulsystems hatte fundamentale Effekte auf die ostdeutsche Wissenschaft und WissenschaftlerInnen. Die Konsequenzen davon sind noch heute spürbar. Obwohl MINT-Fächer im Vergleich zu sozialen Fächern nicht so deutlich an Personalwechsel und Umbau litten, beobachtet man gravierende Effekte der Verwestlichung auch in den MINT-Fächern.

Obwohl sich die Produktivität und Qualität der ostdeutschen Forschung in MINT-Fächern nach dem Umbau des ostdeutschen Hochschulsystems in den 1990er Jahren gemäß konventioneller Maßstäben verbesserte, hat diese scheinbare Verbesserung eher mit der Umplatzierung der produktiven Tätigkeiten zu tun, d.h. mit Wechseln zu mehr westlichen bzw. populären Themen, sowie dem Ausstieg vieler WissenschaftlerInnen aus forschungsaktiven Tätigkeiten. Um genauer zu sein, kann man sagen, dass die scheinbar positive Korrelation zwischen Verwestlichung

und Produktivität der ostdeutschen MINT-Forschung auf Kosten eines großen Teils des früheren Personals sowie der Vernachlässigung mancher Forschungsfelder zustande kam.

Diese einfache Dokumentation liefert schon eine Antwort auf die Frage, warum man heute nicht viele ostdeutsche WissenschaftlerInnen in Führungspositionen der Universitäten oder Forschungsinstitute findet. Der Grund ist, dass die Ausgangsposition der ostdeutschen wissenschaftlichen Führung im Hochschulsystem nicht vielversprechend war. Chan et al. (2022) dokumentieren, dass das Verhältnis von ostdeutschen zu westdeutschen WissenschaftlerInnen nach der Wende in den ostdeutschen Hochschulen und Forschungsinstituten ca. zwei-zu-eins beträgt, d.h. für zwei ostdeutsche WissenschaftlerInnen gab es Ende der 1990er Jahre eine/n westdeutschen WissenschaftlerIn. Wenn man Professuren betrachtet, die zugleich akademische Führungspositionen sind, ist das Verhältnis eins-zu-eins in MINT-Fächern und fast eins-zu-neun in sozialen Fächern zugunsten von westdeutschen WissenschaftlerInnen.

Wenn man die oben erwähnten Verhältnisse noch mit der Beobachtung der signifikant höheren Ausstiegstendenz der ostdeutschen WissenschaftlerInnen zusammenführt, dann ergibt sich nicht nur eine Ausgangsposition, in der ostdeutsche WissenschaftlerInnen proportional deutlich weniger akademische Führungspositionen bekleiden, sondern auch eine sich durch die 2000er Jahre ziehende Situation, in der nicht viele ostdeutsche Mittelbau- bzw. NachwuchswissenschaftlerInnen in der Pipeline standen. Historische Bedingungen haben langfristige Effekte, und die Verwestlichung des ostdeutschen Hochschulsystems ist davon keine Ausnahme. Obwohl diese Schlußfolgerung mit einer spezifischen Sorte von Führungspositionen, nämlich der akademischen Führung zu tun hat, kann man schon vermuten, dass die Antwort auf die Frage, warum es nicht viele Ostdeutsche in weiteren Führungspositionen gibt, ähnliche Erklärungen haben kann.

Literatur

- Burkhardt, A. (1997): Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg. <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/stellen-und-personalbestand-an-ostdeutschen-hochschulen-1995-daten-report/> (14.9.2022).
- Chan, H.F./V. Lariviere/N. Moy/A.S. Önder/D. Schilling/B. Torgler (2022): Science after Communism: Why does Westernization Correlated with Productivity?, als Diskussionspapier auf SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3961712>
- Günther, O./S. Schmerbach (2010): Deutsche Universitäten im Umbruch – 20 Jahre nach der Wende, in: Frank Keuper/Dieter Puchta (Hg.), Deutschland 20 Jahre

nach dem Mauerfall. Rückblick und Ausblick, Gabler Verlag, Wiesbaden, S. 399–417.

Hechler, D./P. Pasternack (2014): From transformation to transfer: The transformation of the East German academic system 1989/90-95, in: *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, vol. 45(1), S. 207–227.

Kuner, L. (2022): Wie ostdeutsch sind ostdeutsche Unis?, in: *F.A.Z.*, 18.2.2022.

Pasternack, P. (2008): Wissenschaft und Politik in der DDR. Eine Kontrastbetrachtung im Vergleich zur Bundesrepublik, in: *Deutschland Archiv* 3/2008, S. 510–519.

Die Arbeitsgruppen der Max-Planck-Gesellschaft an den Universitäten der Neuen Bundesländer 1991–1998

Ein Forschungsbericht

Mitchell G. Ash

Wien

In der umfangreichen Literatur über die Wandlungen und den Neubau des Hochschulsystems in den Neuen Bundesländern im Prozess der deutschen Vereinigung sind zwei Themen bislang weniger stark belichtet worden als andere: das Verhältnis der außeruniversitären Forschung zu den Hochschulen

und die Situation der Naturwissenschaften. Im Folgenden werden neue Forschungsergebnisse über eine Initiative der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) kurz berichtet, die zur Verstärkung unserer Kenntnisse in beiden Bereichen beitragen könnten.¹ Der Bericht versteht sich als Einstieg in das Thema und als Anregung zur weiteren Forschung.

Die Gründung von Max-Planck-Arbeitsgruppen (AGs) an den Universitäten der Neuen Bundesländer (NBL) war der erste Schritt der MPG in den Osten, dessen Vorbereitung schon vor der staatlichen Vereinigung begann und dessen Ergebnis am Ende des Programms 1997 als Erfolg bewertet wurde. Wie zu zeigen sein wird, liegt die Geschichte dieses Programms quer zu den beiden noch immer gängigen Gesamtnarrativen des Vereinigungsprozesses an den Hochschulen als „Kolonisierung“ bzw. „Übernahme“² des Ostens durch den Westen oder als gebotene „Erneuerung“ eines ohnehin maroden und politisch korrumpierten Hochschulsystems.

¹ Die Arbeit am folgenden Beitrag wurde durch das Forschungsprogramm *Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft* am Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte unterstützt. Dieser Bericht fußt auf den einschlägigen Teilen einer Monografie des Autors, deren Veröffentlichung bevorsteht: Mitchell G. Ash, *Die Max-Planck-Gesellschaft im Prozess der deutschen Vereinigung. Eine politische Wissenschaftsgeschichte* (Studien zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Bd. 5), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, erscheint 2023. Übernahmen aus diesem Text wurden vom Verlag gestattet. Teile der Ergebnisse sind bereits erschienen in: Mitchell G. Ash: *Die Max-Planck-Gesellschaft im Kontext der deutschen Vereinigung 1989–2005. Ergebnisse des Forschungsprogramms Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft*, Preprint 13, Berlin 2020.

² Ilko-Sascha Kowalczyk: *Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde*, München: C. H. Beck 2019.

Ironischerweise begründete man das Programm mit einer Behauptung, die von vorn herein umstritten war und sich relativ bald als falsch erwies – dass das Wissenschaftssystem der DDR als Imitat des sowjetischen Systems durch eine strenge Differenzierung zwischen den Hochschulen als Lehr- und Erziehungsanstalten (Stichwort „Kaderschmiede“) und den Instituten der Akademie der Wissenschaften der DDR (AdW) als Horte der Grundlagenforschung charakterisiert gewesen sei. Inzwischen wissen wir, dass dies in keinerlei Hinsicht der Fall war, denn es gab sehr wohl Forschung von hoher Qualität an den Universitäten,³ und die AdW-Institute waren nur zum Teil mit Grundlagenforschung befasst.

Begünstigt wurde diese Annahme zu jener Zeit zunächst durch das allseits eingestandene Unwissen im Westen über das Hochschul- und Wissenschaftssystem der DDR. Doch gerade dann, als umfassendere Auskunft über den Aufbau dieses Systems verfügbar war,⁴ hatte eine politisch gesteuerte Entwertungsoffensive im Westen schon begonnen, die sich im Frühjahr und Sommer 1990 zuspitzte.

Gerade ein bundesdeutsches Wissenschaftssystem, das bis dahin allgemein als kritikwürdig oder gar krisenhaft gegolten hat, wurde nun aus naheliegenden Konkurrenzgründen als alternativlos gehandelt,⁵ während die DDR-Wissenschaft insgesamt parallel dazu als politisch unfrei und epistemisch mittelmäßig hingestellt wurde.⁶ Beides verband sich zu einem scheinbar unschlagbaren diskursiven Ensemble, dessen offenkundigen Zweck die Ablehnung jeglicher „Konvergenz“ der beiden Forschungssysteme gewesen ist.

³ Vgl. schon Peter Weingart, Jörg Strate und Mathias Winterlager: Bibliometrisches Profil der DDR. Bericht an den Stifterverband und den Wissenschaftsrat, Bielefeld 1991, sowie Raymond Bentley: Research and Technology in the Former German Democratic Republic, Boulder, CO: Westview Press 1992.

⁴ IGW Erlangen-Nürnberg: Struktur des Wissenschaftssystems der DDR. Forschung und Entwicklung in der DDR, Mai 1990; Clemens Burricher: Die Situation von Forschung und Entwicklung in der DDR. Einleitungsreferat auf Einladung des Ausschusses für Forschung, Technologie und Technikfolgeabschätzung des Deutschen Bundestages zur gemeinsamen Beratung mit dem Ausschuss für Forschung und Technologie der Volkskammer zum Thema „Die Situation von Forschung und Entwicklung in der DDR“, 20. Juni 1990, Archiv der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG), II. Abt., Rep. 57, Nr. 484.

⁵ Vgl. hierzu in aller Schärfe Hans Joachim Meyer: In keine Schublade. Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland, Freiburg i. Br.: Herder 2015, S. 130–131.

⁶ In diesem Zusammenhang zitierte man gerne eine Aussage des ostdeutschen Wirtschaftshistorikers Jürgen Kuczynski: »Im Mittelmaß Weltspitze«. Die DDR-Akademie der Wissenschaften kämpft um ihr Überleben, in: Der Spiegel 30/1990, 23.07.1990, S. 136–137, 139–141.

Die Leitung der MPG positionierte sich im Juni 1990 als Mitträgerin dieses Diskurses, mit prominenter ostdeutscher Hilfe.⁷ Seitdem wird immer wieder pars pro toto die angebliche Aussage des neuen MPG-Präsidenten Hans F. Zacher in der Pressekonferenz zur Hauptversammlung der MPG in Lübeck-Warnemünde zitiert, die DDR-Wissenschaft sei eine „Wüste“.⁸ Die im Westen weiterhin geführte Rede davon, dass in der DDR die Grundlagenforschung an der AdW angesiedelt war, weshalb es nötig sei, diese an die Universitäten „zurückzuführen“, war für die Gründung der AGs der MPG an den Universitäten der NBL ausschlaggebend.

1. Die „Präsidentenkommission DDR“ und die Gründung der Arbeitsgruppen

Am 5. Juli 1990, also am Tage vor dem Beginn der Verhandlungen zum Einigungsvertrag (EV) und bevor der Termin der staatlichen Vereinigung überhaupt feststand, begann der formale Einstieg der MPG als Institution ins Vereinigungsgeschehen mit der Einberufung einer »Präsidentenkommission (PK) DDR«.⁹ Zacher hatte sich zu diesem Schritt – seiner ersten Amtshandlung – schon im Mai in Vorabsprache mit seinem Vorgänger Heinz E. Staab entschlossen. Die Kommissionsleitung übertrug er Herbert Walther, Direktor am MPI für Quantenoptik in Garching. Das Mandat der PK bestand darin, „Vorschläge zu kurzfristig möglichen Maßnahmen“ anzuregen und „Empfehlungen für die Erstreckung der Arbeit der MPG auf dem Gebiet der heutigen DDR zu formulieren“.¹⁰

Das Timing dieser Initiative verdient es, betont zu werden, denn sie lief parallel zu den Verhandlungen zum Einigungsvertrag (EV) an, je-

⁷ Vgl. die beiden Vorträge vor dem Wissenschaftlichen Rat der MPG am 21.6.1990: Manfred Bierwisch: Zur Situation der Wissenschaft in der DDR, in: MPG-Spiegel 4/1990, S. 24–30; Benno Parthier: Analytische Betrachtungen zur Lage der naturwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen in der Akademie der Wissenschaften der DDR, in: Jahrbuch 1990 der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina, Reihe 3, 36 (1991), S. 195–198.

⁸ Wüste. Kritik an der DDR-Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21. Juni 1990, 31. Die pauschale Formulierung in der Überschrift dieses Beitrags stammt von der Zeitungsredaktion. Wie im Text deutlich wird, bezog sich Zacher mit seiner Aussage lediglich auf einen Teil der Sozial- und Geisteswissenschaften und nicht auf die DDR-Wissenschaft insgesamt. Die wörtliche Wiedergabe seines Statements steht im Bericht des Präsidenten. Anlage zum Ergebnisprotokoll der Sitzung der Chemisch-Physikalisch-Technischen Sektion des Wissenschaftlichen Rates vom 2.10.1990 in Heidelberg, AMPG, II. Abt., Rep. 62, Nr. 1821, fol. 24 verso.

⁹ Zacher an Frau Mayntz und Kollegen, 5.7.1990, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 483, fol. 348–349.

¹⁰ Ebenda, fol. 348.

doch ohne erkennbare Verbindung dazu. Dafür war sie eng vernetzt mit der im EV festgelegten Evaluierung der AdW-Institute durch den Wissenschaftsrat (WR), die bereits im sogenannten „Kamingespräch“ der Wissenschaftsminister der beiden deutschen Staaten mit mehreren prominenten Beteiligten in Bonn Anfang Juli vereinbart wurde und zur selben Zeit ebenfalls anliefe. Der damalige Vorsitzende des WR, Dieter Simon, war Direktor am MPI für Rechtsgeschichte in Frankfurt a.M.; mehrere Wissenschaftliche Mitglieder der MPG, die in die Evaluierungs-Arbeitsgruppen des WR berufen wurden, waren auch Mitglieder der PK.¹¹

Wie in der MPG insgesamt überwogen Naturwissenschaftler*innen in der Zusammensetzung der Kommission bei Weitem; nur Renate Mayntz, Direktorin am MPI für Gesellschaftsforschung in Köln, kam aus der geisteswissenschaftlichen Sektion (GWS). Damit war die Dominanz der chemisch-physikalisch-technischen Sektion (CPTS) der MPG bei den später beschlossenen AGs vorgezeichnet. Weil man der Meinung war, dass man jetzt schon handeln musste und die Ergebnisse der Evaluierung nicht abwarten sollte, griffen Zacher und die PK bereits im September zu einer Option, die sich bereits im Repertoire der MPG befand und empfahl neben anderen Schritten die „alsbaldige“ Gründung von Arbeitsgruppen (AGs) an den Universitäten „in institutioneller Anbindung an bestehende Max-Planck-Institute“ nach dem Modell der MPG-Nachwuchsgruppen.¹² Die AGs sollten auf fünf Jahre befristet und wissenschaftlich autonom sein.¹³ Der Senat der MPG nahm diese und weitere Empfehlungen der PK im November zustimmend zur Kenntnis.¹⁴

Dass man in einem umkämpften Umfeld agierte, wusste man schon. Ende Juli hatte der Münchener Physiker Harald Fritsch – der in jungen Jahren gegen das DDR-Regime aufbegehrt und ein Buch über seine dramatische Flucht eben vorgelegt hatte – in einem *Spiegel*-Artikel scharf danach gefragt, was mit den »SED-Professoren« an den ostdeutschen

¹¹ Vgl. hierzu die aktualisierte Liste der 13 wissenschaftlichen Mitglieder der MPG, die in den Evaluationskommissionen des WR mitwirken, 27.11.1990, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 482, fol. 182–184. Die Vernetzung reichte bis in die Verwaltung hinein: der zuständige Abteilungsleiter im WR, Wilhelm Krull, der mit Simon eng zusammenarbeitete, konsultierte mit der für die PK zuständige Mitarbeiterin der Generalverwaltung (GV) der MPG, Beatrix Fromm, über die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen des WR.

¹² Vgl. Zacher an die wissenschaftlichen Mitglieder, 26.10.1990, AMPG, II. Abt., Rep. 1, Nr. 391, fol. 354–358; Anlage 1: Empfehlungen der Kommission, ebenda, fol. 359–364, so wie MPG-Jahresbericht 1990, S. 12.

¹³ Niederschrift der 126. Sitzung des Senats vom 15.11.1990 in München, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 126.SP, fol. 8.

¹⁴ Ebenda, fol. 19.

Universitäten in einem vereinigten Deutschland zu tun sein sollte.¹⁵ Gleich nach der staatlichen Vereinigung schickten sich die Regierungen der neu geschaffenen NBL daran, nach einer fragwürdigen Deutung des Art. 13 EV zu entscheiden, welche als politisch belastet definierten Fächer an den Hochschulen „abgewickelt“ und „neu gegründet“ werden sollten. Parallel zu alledem lief der Machtkampf an den Universitäten selbst weiter, der gleich nach dem Mauerfall begonnen hatte. In diesem politischen Kontext stellte sich die MPG die Aufgabe, Personal aus dem eben durch Art. 38 des EV aufgelösten Forschungsverbund der AdW-Institute an die Hochschulen der NBL „zurückzuführen“, deren Personalpolitik noch völlig unklar war.

Die Finanzierung des Vorhabens war anfänglich noch ungewiss. Für die Initiativen der MPG äußerte Bundesforschungsminister Heinz Riesenhuber (CDU) zunächst im Allgemeinen Zustimmung, doch in Bezug auf die AGs meinte er, „da müsse auch Geld der MPG hinein“.¹⁶ Weil es zu einer Verschiebung des Bundeshaushalts 1991 kam, verlief diese Initiative der MPG zunächst unter Einsatz von Eigenmitteln unter Vorbehalt.¹⁷ Mit den AG-Gründungen begann man trotzdem sofort, obwohl dafür keine politische Frist vorlag. Vielmehr setzte sich die MPG-Leitung selbst unter Zugzwang, ein sichtbares Zeichen des Engagements in Eigenregie zu setzen.

Daraufhin wurde die Initiative von Riesenhuber schon im November 1990 „sehr begrüßt“.¹⁸ Ihre Finanzierung zusammen mit der Unterstützung der in Aussicht genommenen Gründung von Max-Planck-Instituten (MPIs) in Höhe von 30 Millionen DM wurde im Ausschuss Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) laut einem Bericht des Generalsekretärs der MPG Wolfgang Hasenclever „ohne viel kontroverse Diskussion“ im Februar 1991 befürwortet und an die Regierungschefs weitergeleitet; ein

¹⁵ Harald Fritzscht: „Wohin mit den SED-Professoren?“, in: Der Spiegel 30 (1990), S. 138–139; ders.: Flucht aus Leipzig. München: Piper 1990. Im späten August gab Walther – ein Münchener Kollege von Fritzscht – einen „offenen Brief“ gegen den Spiegel-Artikel an die GV weiter und schrieb dazu im Begleitbrief: „An diesem polemischen Brief ist deutlich zu sehen, auf welchem schmalen Grat wir uns bewegen, wenn wir Kritik äußern.“ H. Walther an Fromm, 23.8.1990. AMPG, II. Abt., Rep. 70, Nr. 17, fol. 271. Bert Schroer (FU Berlin) und andere, Offener Brief. Ebenda, fol. 272–274.

¹⁶ Wieland Keinath, Vermerk an Hasenclever, AL I – V, Dr. Nickel, Fromm, Dr. Sauerwein, 10.9.1990. Gespräch mit Bundesminister Riesenhuber am 31.8.1990, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 570, fol. 229.

¹⁷ Manfred Meinecke, Notiz: Telefonat mit Dr. Zelle am 13.8.1990, ebenda, fol. 242.

¹⁸ Riesenhuber an Zacher, 14.11.1990, Materialien der 126. Sitzung des Senats der MPG vom 15.11.1990 in München, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 126. SP, fol. 49.

Vertreter der neuen Länder hat laut desselben Berichts „sogar die Frage gestellt, ob denn die 30 Millionen überhaupt ausreichen“.¹⁹ Allerdings waren die NBL nach dem Konjunktur einbruch im Osten nicht imstande, mitzutun, weshalb ihre Vertreter in der BLK den Bund und die westdeutschen Länder (ABL) baten, die Finanzierung als ein Gebot der Solidarität zunächst einmal alleine zu tragen.

Bei der Auswahl der AG-Leiter²⁰ sollten Personen und Programme, wie in der MPG üblich, zusammen betrachtet werden. Analog zum Berufungsverfahren für MPI-Abteilungsleiter wurden die Vorschläge mit inhaltlichen Konzepten der AGs sowie Laudationes und Lebensläufen der vorgeschlagenen AG-Leiter versehen.²¹ Um die Auswahl der Themen und der AG-Leiter möglichst zügig zu schaffen, wurde allerdings eine stark modifizierte Version des Verfahrens der MPG für Neuvorhaben entwickelt. Beachtlich ist, dass und wie Wege gefunden wurden, trotz der selbst auferlegten Eile die wissenschaftlichen Mitglieder, die Institute und die Sektionen der MPG einzubinden, während der Präsident und die Generalverwaltung (GV) die Federführung beibehielten.²² Es lagen von der PK formulierte Auswahlrichtlinien vor und alle drei Sektionen der Gesellschaft richteten Auswahlkommissionen ein, doch es gab trotzdem wohl aufgrund der Eile keine Stellenausschreibung.

Im Unterschied zum gewöhnlichen Verfahren für Neuvorhaben der MPG kam zu den wissenschaftlichen Auswahlkriterien ein politisches hinzu. Ein AG-Leiter sollte „grundsätzlich“ aus den NBL kommen, die Fähigkeit zur selbstständigen Forschung und Leitung erkennen lassen und ein Arbeitsprogramm verfolgen, das thematisch eng mit dem Gebiet des antragsstellenden MPIs verknüpft war, wobei die AG-Leitung in der Themenwahl „im Rahmen seines Arbeitsgebietes frei“ sein sollte.²³ Tat-

¹⁹ Vermerk Hasenclever an Ref. 4A, 5. März 1991, Sitzung des Ausschusses Forschungsförderung der BLK am 26. Februar 1991, Materialien zur 152. Sitzung des Verwaltungsrates der MPG vom 7.3.1991 in Berlin. AMPG, II. Abt., Rep. 61, Nr. 152.VP, fol 161.

²⁰ Weil alle AG-Leiter männlich waren, wird an dieser Stelle auf das Gendern verzichtet.

²¹ Vgl. zum Beispiel: Anlage 2a »Ostelbische Gutsherrschaft als sozialgeschichtliches Phänomen« mit Laudatio Jan Peters; Anlage 2b: »Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern« mit Laudatio Helmut Wiesenthal; Anlage 2c »Umweltrecht« mit Laudatio Reinhard Müller; Anlage 2d, AG »Strukturelle Grammatik« mit Laudatio Manfred Bierwisch. Ergebnisprotokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion des Wissenschaftlichen Rates vom 7.2.1991 in Heidelberg, AMPG, II. Abt., Rep. 62, Nr. 1489, fol. 22–47.

²² Zum Verfahren im Einzelnen vgl. Ash: Die Max-Planck-Gesellschaft im Kontext, 2020, S. 78–80.

²³ Niederschrift der 126. Sitzung des Senats vom 15.11.1990 in München, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 126.SP, fol. 14–15.

sächlich kamen die AG-Leiter mit zwei Ausnahmen aus den NBL, aber genau das brachte wiederum das Problem der politischen Integritätsprüfung mit sich (siehe unten).

Weil man „allenthalben einen Mangel an Kenntnissen über die Situation in den neuen Bundesländern“ feststellte,²⁴ griffen die nominierenden MPG-Mitglieder häufig auf Personen zurück, die sie schon kannten und als Forscher empfehlen konnten.²⁵ Also kam es faktisch zu einer Auswahl auf Zuruf. Woher man sich kannte, war recht unterschiedlich: Während einige Vorschläge aus schon laufenden Einzelkooperationen zwischen MPIs und AdW-Instituten oder, wie im Falle des Quantenchemikers Joachim Sauer, aufgrund eines Gastvortrags am MPI für Metallforschung in Stuttgart zustande kamen, waren andere aus bestehenden Verbindungen schon bekannt, wie im Falle des Sprachwissenschaftlers Manfred Bierwisch, der seit 1985 Auswärtiges Mitglied des MPI für Psycholinguistik in Nijmegen war, oder der Physiker und Astronom Thomas Henning, dessen Institut in Jena seit den 1980er Jahren Verbindungen zum MPI für Radioastronomie in Bonn hatte.²⁶ Noch andere Kontakte sind erst nach der Vereinigung zustande gekommen.²⁷

Insgesamt lagen bis Februar 1991 41 AG-Vorschläge vor, von denen zunächst 13 zur Gründung vorgeschlagen wurden. Erst nach dieser ersten Siebung wurden die ausgewählten Vorschläge an die von den Sektionen eingesetzte Kommissionen und danach, mit Empfehlungen versehen, an die Sektionen selbst zur Stellungnahme vor der Senatssitzung weitergeleitet.²⁸ Spätestens im November 1990 war nicht mehr von Nachwuchsgruppen, sondern aufgrund des hohen Alters von mehreren der vorgesehenen AG-Leiter – darunter Bierwisch mit 60 Jahren und der Historiker Jan Peters mit 58 Jahren – von Arbeitsgruppen die Rede. Das Alter der

²⁴ Niederschrift der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion des Wissenschaftlichen Rates der MPG vom 16.10.1990 in Köln, AMPG, II. Abt., Rep. 62, Nr. 1488, fol. 12.

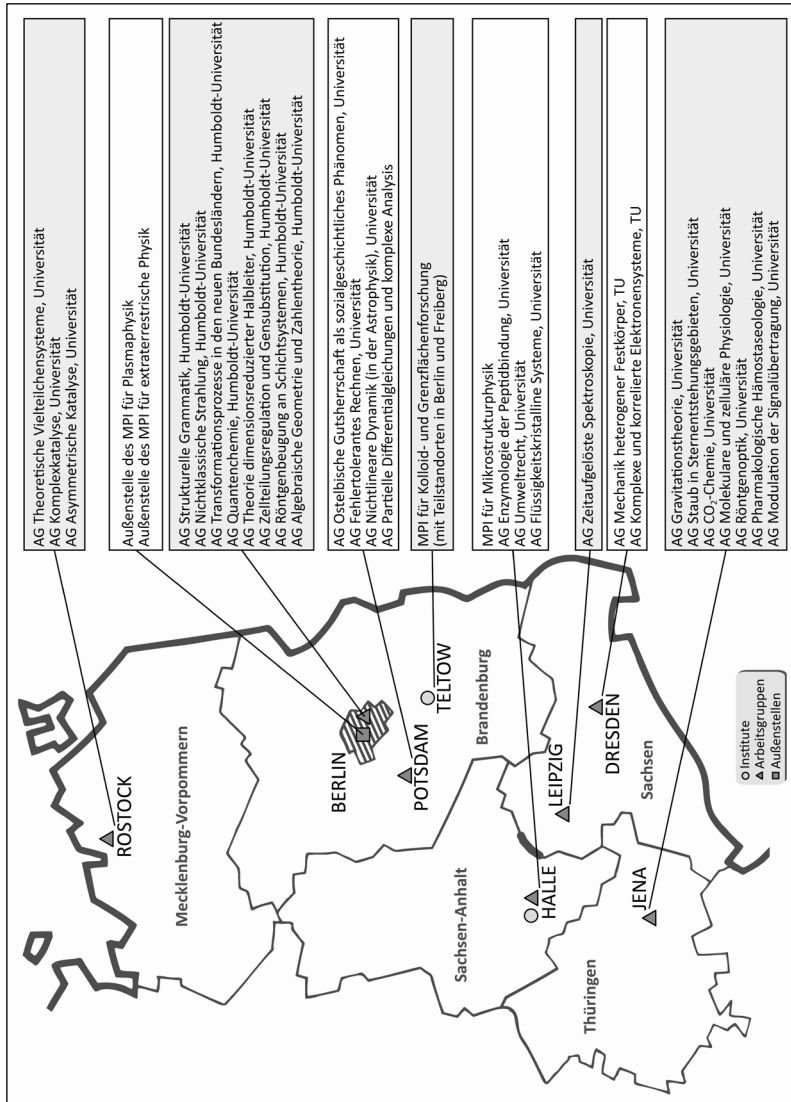
²⁵ Für Beispiele siehe Ash: Die Max-Planck-Gesellschaft im Kontext 2020, S. 78–79.

²⁶ Zu diesen Verbindungen vgl. Mitchell G. Ash: Interview mit Thomas Henning. Wien – Heidelberg (mit Zoom), 29. August 2022. Digitales Archiv Geschichte der MPG (DA GMPG) ID 601104.

²⁷ Für Beispiele vgl. Olim: Erste Fahrt in den Westen, in: MPG-Spiegel 2/94, 17. Hinweise auf die Vielfalt der Kontaktwege geben diese und weitere kurze Schilderungen mehrerer AG-Leiter, die später im MPG-Spiegel unter der Rubrik »Zur Person« publiziert wurden. Vgl. zum Beispiel Rolak: Dr. Michel Strauss: Zur Person, in: MPG-Spiegel 5/93, S. 16; Rolak, Helmut Eschrig, 1994, S. 16. Mitchell G. Ash: Interview mit Joachim Sauer. Wien–Berlin (mit Zoom) 29. April 2020. DA GMPG ID 601066.

²⁸ Am Beispiel der GWS: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion des Wissenschaftlichen Rates der MPG am 7.2.1991 in Heidelberg, AMPG, II. Abt., Rep. 62, Nr. 1489, fol. 10–13.

Übersicht 1: Institute, Arbeitsgruppen und Außenstellen der MPG in den NBL.
Stand: 11. Mai 1992



Darstellung nach: Pressereferat der Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): Max-Planck-Gesellschaft. Aktivitäten in den Neuen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz, München 1993, S. 8. Vgl. Mitchell G. Ash, Die Max-Planck-Gesellschaft im Kontext der deutschen Vereinigung, Berlin 2020, S. 130

ersten AG-Leiter reichte von 34 bis 60 Jahren, nur zwei waren unter 40 Jahren, das Durchschnittsalter betrug 48,9 Jahre.²⁹

Im November 1991 erklärte man die Gründung der AGs für „weitgehend abgeschlossen“.³⁰ Wie Übersicht 1 zeigt, gab es zwar AGs an allen sechs „klassischen“ ostdeutschen Universitäten und damit in allen der NBL, aber die meisten AGs befanden sich im Raum Berlin-Potsdam.

Bis dahin hatte der MPG-Senat die Gründung von insgesamt 29 AGs beschlossen.³¹ Zwei davon entfielen jedoch, weil die vorgesehenen Leiter aus politischen Gründen nicht angestellt werden konnten (siehe unten). Weil eine davon durch die Gründung einer neuen AG Ende 1993 ersetzt wurde,³² pendelte sich die Gesamtzahl der AGs schließlich auf 28 ein. Die Dominanz der CPTS dabei war mit 19 AGs eindeutig; sechs AGs waren der Biowissenschaftlich-Medizinischen Sektion (BMS) und vier (später drei) der GWS zugeordnet. Die starke Beteiligung der CPTS hing damit zusammen, dass sie bei Weitem die größte der MPG war; außerdem hatten mehrere Mitglieder dieser Sektion schon vor der Wende Kontakte angeknüpft.

2. Die Umsetzung der AG-Gründungen: erste Schwierigkeiten

Die Umsetzung der Gründungsbeschlüsse verlief zäher an als gedacht, wie Zacher bereits im November 1991 eingestand.³³ Das grundsätzliche Problem war ein strukturelles: Wie sollten Einheiten, die eigenständig arbeiten sollten und nach den Kriterien der MPG autonom ausgewählt wurden, an Universitäten zu integrieren sein, die sich selbst im radikalen Wandel befanden und deren Fakultäten um ihre eigenen Entscheidungsbefugnisse bemüht waren?³⁴

²⁹ Eigene Berechnung nach den Informationen in: MPG gründet erste Arbeitsgruppen in den neuen Bundesländern, in: MPG-Spiegel, 2/91, S. 11–13.

³⁰ Materialien der 154. Sitzung des Verwaltungsrates vom 21.11.1991 in Düsseldorf. AMPG, II. Abt., Rep. 61, Nr. 154.VP, fol. 93.

³¹ Vgl. Ash: Die Max-Planck-Gesellschaft im Kontext, Tabelle 1.

³² Vgl. hierzu Einrichtung einer Arbeitsgruppe „Molekulare und zelluläre Biophysik“ der Max-Planck-Gesellschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Protokoll der Sitzung des Verwaltungsrates vom 18.11.1993 in München, sowie die dazugehörigen Materialien, GMPG, II. Abt., Rep. 61, Nr. 160.VP, fol. 11 resp. 169–173.

³³ Niederschrift der 129. Sitzung des Senats vom 22.11.1991 in Düsseldorf, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 129.SP, fol. 29.

³⁴ Über die Erfolge, aber auch die fortbestehenden Probleme der Umsetzung der AGs vgl. Helmut Eschrig: Der Erneuerungsprozess aus der Sicht der Max-Planck-Arbeitsgruppen, in: Gunnar Berg und Benno Parthier (Hg.): Zur Situation der Universitären und außeruniversi-

Einen ersten Einblick in die Umsetzungsproblematik erhielt Zacher schon in Gesprächen mit Hochschulleitungen und Mitarbeiter*innen der Ministerien in Jena und Erfurt am 27. und 28. März und in Halle am 7. April 1991.³⁵ In Jena waren neben dem Rektor Ernst Schmutzer (einem der führenden theoretischen Physiker der DDR) sogar Minister Ulrich Fickel (FDP) mit seinem leitenden Mitarbeiter Klaus Bartholomé anwesend. Neben der noch ungelösten Frage nach der räumlichen Unterbringung und administrativen Problemen war der zentrale Knackpunkt vom Anbeginn an die Forderung der MPG nach einer vertraglichen Festlegung der Übernahme des AG-Personals in die jeweiligen Universitäten nach Ablauf der Fünfjahresfrist. Nach einer Auskunft des aus Gießen kommenden neuen Kanzlers der Universität Jena verstieß diese Forderung gegen die gerade eingeführte bundesdeutsche Anstellungspraxis an den Hochschulen, nach der für wissenschaftliche Mitarbeiter keine Verträge mit einer Geltungsdauer über fünf Jahre zu vergeben seien. Dennoch bestand Zacher auf dieser Zusicherung, denn „sonst ginge das Ganze zu Lasten der Max-Planck-Gesellschaft. *Dieses Risiko könnten wir nicht nur nicht eingehen. Wir würden es auch nicht eingehen.*“³⁶

Ein Jahr später standen dieselben grundsätzlichen Probleme allesamt noch immer im Raum. Wie Zacher im November 1992 berichtete, wollten „erstens die Fakultäten zunehmend ihre eigenen Vorstellungen bei der Besetzung der Leitungspositionen verwirklichen, [...] zweitens [gab es] technische Schwierigkeiten hinsichtlich der Unterbringung [...] und drittens seien Probleme aufgrund der Überprüfungen der politischen Vergangenheit aufgetreten.“³⁷ Was alles unter „eigenen Vorstellungen“ der Fakultäten gemeint sein könnte, zeigen einerseits ein Bericht über die „destruktive Einstellung“ der Medizinischen Fakultät in Jena gegenüber der dortigen biomedizinischen AGs,³⁸ sowie andererseits eine Beschwerde von drei AG-Leitern in Potsdam über die Berufungen ehemaliger Par-

tären Forschungseinrichtungen in den neuen Ländern, in: Nova Acta Leopoldina, Neue Folge, Nr. 290, Bd. 71 (1994), S. 147–151.1994, 147–151.

³⁵ Präsident: Bericht über die von mir am 27. März geführten Gespräche in Jena bzw. die am 28. März geführten Gespräche in Erfurt, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 482, fol. 25–41; ders., Bericht über die am 7. April 1991 geführten Gespräche in Halle, 9. April 1991, ebenda, fol. 42–52.

³⁶ Ebenda, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 482, fol. 40. Hervorhebung durch MGA.

³⁷ Niederschrift der 132. Sitzung des Senats vom 20.11.1992 in Herrenberg b. Stuttgart, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 132.SP, fol. 9.

³⁸ Andreas Trepte: Notiz an den Präsidenten und den Generalsekretär, Betr.: Situation unserer medizinischen Arbeitsgruppen an der Universität Jena, 14.9.1992, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 342, fol. 169–171, 170.

teifunktionäre – darunter ihrer ehemaligen Vorgesetzten – an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der neuen Universität, deren Einfluss ihrer Meinung nach zur Bildung von „Seilschaften“ gegen sie führen könnte.³⁹

3. Die politische Überprüfung des AG-Personals

Potenziell noch brisanter war die Frage nach der politischen Integritätsprüfung der AG-Leiter darauf, ob sie in der DDR mit der SED in gehobener Stellung oder mit der Stasi gearbeitet hatten. In der Regel mussten sie sich aufgrund der seit dem Sommer 1991 verabschiedeten „Hochschulerneuerungsgesetze“ einer solchen Prüfung stellen, um an den Universitäten überhaupt angestellt zu werden.⁴⁰ Während der Rekrutierung waren Einschätzungen zur politischen Integrität von Bewerbern um AG-Leitungen aber nicht angefordert worden;⁴¹ das Thema kam in den Laudationes nur vereinzelt vor.⁴²

Es sei daran erinnert, dass zu jener Zeit noch gar nicht klar gewesen war, was in dieser Hinsicht überhaupt Politik sein würde. Das Stasi-Unterlagengesetz, das die nach seinem ersten Leiter genannte „Gauck-Be-

³⁹ Gössl an Beatrice Fromm, 8.2.1993; Trepte, Vermerk: Arbeitsgruppen an der Universität Potsdam, 8.2.1993, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 573, fol. 31, 34–36; Hasenclever: Gespräche in Potsdam am 10. März 1993, 11.3.1993, ebenda, fol. 20. Im zuletzt genannten Gespräch hat Forschungsminister Hinrich Enderlein diesen Vorwurf „kategorisch bestritten“.

⁴⁰ Treffen der Wissenschaftsminister der neuen Länder und Berlins mit dem Bundesminister für Forschung und Technologie und dem Vorsitzender des WR 19.9.1991 in Dresden, TOP 7.6: Grundsätze für Einstellungen bei gemeinsam von Bund und Ländern geförderten neuen Forschungseinrichtungen im Berlin und den NBL. AMPG, II. Abt., Rep. 1, Nr. 391, fol. 105–113. Zu den Hochschulerneuerungsgesetzen vgl. Mitchell G. Ash: Die Universitäten im deutschen Vereinigungsprozess – ‚Erneuerung‘ oder Krisenimport?, in: ders. (Hg.): Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien: Böhlau-Verlag, 1999, S. 105–135, 111–119, sowie neuerdings Klaus Dicke: Die Rolle der Hochschulgesetze im Hochschulumbau Ost, in: Jens Blecher und Jürgen John (Hg.): „Hochschulumbau Ost“. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2021, S. 147–156.

⁴¹ Das Thema blieb unerwähnt im Rundschreiben Zachers an die Wissenschaftlichen Mitglieder und Institute der MPG, 26.10.1990, Anlage 2: Hinweise für Anträge zur Einrichtung von Arbeitsgruppen der Max-Planck-Gesellschaft an Universitäten sowie für Vorschläge zur Gründung von Projektgruppen oder Max-Planck-Instituten in den Neuen Bundesländern, AMPG, II. Abt., Rep. 1, Nr. 391.

⁴² Vgl. z.B. die Laudatio für Joachim Sauer von Hans Georg von Schnering, in Materialien der 128. Sitzung des Senats vom 6.6.1991 in Berlin. AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 128.SP, fol. 175. Vgl. hierzu Joachim Sauer: Die Kunst war, morgens noch in den Spiegel schauen zu können, 2010, 22–29; Mitchell G. Ash: Interview mit Joachim Sauer. Wien–Berlin (mit Zoom) 29. April 2020, DAGMPG, ID 601066.

hörde“ etablierte, wurde erst am 14. November 1991 verabschiedet und trat im Dezember in Kraft. Die MPG war als eingetragener Verein für derartige Prüfungen weder formalrechtlich zuständig noch mangels Expertise im Hause in der Lage. Ihre Leitung war ohnehin der Meinung, dass ausschließlich wissenschaftliche Qualitätskriterien für die Auswahl ausschlaggebend sein sollten.⁴³ In der Praxis gab die MPG das Problem an die Universitäten weiter, behielt sich aber Case-by-Case-Beurteilungen bei Negativbeurteilungen der Universitäten vor.

Diese Politik führte mehrfach zu Problemen bei der Umsetzung der AGs. Von ursprünglich 29 AG-Leitern sind bislang vier Fälle von Ablehnungen seitens der universitären Gremien aufgrund hoher Parteiämter oder Stasi-Mitarbeit bekannt, also circa 14 Prozent; dieses Ergebnis liegt nur geringfügig höher als dasjenige für das Hochschulpersonal im Allgemeinen (ca. 10 Prozent) und weit unterhalb dasjenige für die Hochschullehrerschaft (ca. 20 Prozent).⁴⁴ In einem weiteren Falle an der TU Dresden berief der Minister einen AG-Leiter 1994 zum Professor, obwohl die Personalkommission der Universität keine positive Stellungnahme abgab; sein Vorgehen war durch die neue Hochschulgesetzgebung in Sachsen erlaubt.⁴⁵

4. Aufbau und Abschluss des AG-Programms

Nach alledem schien das Programm im August 1993 auf Kurs zu sein. Wie der zuständige GV-Mitarbeiter der GV, Andreas Trepte, damals berichtete, waren bis dahin schon 17 der damals 28 AG-Leiter auf Professuren berufen worden, während fünf weitere Berufungsverfahren »ohne erkennbare Probleme« am Laufen waren. Fünf »Problemfälle«, jeder mit verschiedenen Gründen, blieben noch übrig.⁴⁶

Joachim Sauer berichtet im Interview, dass in seinem Fall die Zusammenarbeit im Institut für Chemie der HU Berlin positiv verlief, nachdem

⁴³ Fromm an Zacher, Hasenclever und Walther »persönlich«, 10.1.1991, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 482, fol. 179–180. Für Fromm war dies »eine rhetorische Frage«, die sie nur stellte, weil einige Mitglieder der BMS eine Einbeziehung der politischen Biographien von Kandidat*innen prinzipiell ablehnten.

⁴⁴ Vgl. hierzu Mitchell G. Ash: Hochschulelitewechsel in vergleichender Perspektive: 1918, 1933/38, 1945, 1989/90, in: Blecher und John (Hg.): „Hochschulumbau Ost“ 2021, S. 86.

⁴⁵ Vgl. hierzu AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 346, fol. 124, 128.

⁴⁶ Vermerk Trepte: Arbeitsgruppen an Universitäten in den neuen Bundesländern. Berufung der Arbeitsgruppenleiter (Stand: 18. August 1993), AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 344, fol. 281–285, insbesondere fol. 285: Fazit für 28 Arbeitsgruppen.

das Platzproblem gelöst worden war; die MPG sei mit der Personalausstattung der AG-Mitarbeiter „sehr hilfreich“ gewesen. Nach seiner Berufung zum Professor 1993 war er selbst Mitglied der Struktur- und Berufungskommission seiner Fakultät; die Ausstattung seines Lehrstuhls sei „besser gewesen als die mancher quantenchemischen Professur in der BRD“.⁴⁷ Auch Thomas Henning berichtet Positives über seinen bereits 1992 erfolgten Ruf auf eine C-3-Professur und die größtenteils erfolgreiche Integration der Mitarbeiter der von ihm geleiteten AG in Jena.⁴⁸

Die Berichte der AGs in den Jahrbüchern der MPG aus dieser Zeit geben ein beeindruckendes Bild der vielfältigen Forschungen in diesen ab, die häufig über Drittmiteleinwerbungen aus der DFG, der VW-Stiftung und anderen Quellen mitfinanziert wurden. Darauf an dieser Stelle inhaltlich einzugehen ist aus Platzgründen leider nicht möglich.

Doch trotz dieser epistemischen sowie der offenkundigen personalen Ressourcengewinne für die Universitäten verlief nicht alles problemlos. In einem umfassenden Bericht nach einem Treffen mit den AG-Leitern im Oktober 1993 verdeutlichte Trepte die noch verbleibenden Schwierigkeiten auf mehreren Ebenen.⁴⁹ Insbesondere gestalteten sich die Beziehungen der AG-Leiter zu den jeweils zuständigen Ministerien und ihren gastgebenden Universitäten unterschiedlich. Verkomplizierend wirkte dabei die Tatsache, dass sich die jeweilige Zuständigkeit der Institutsbetreuung der GV für die Arbeitsgruppen nicht nach Themengebieten, sondern nach den jeweils als Sponsoren tätigen MPIs richtete. Dies führte dazu, dass zuweilen mehrere Institutsbetreuungen für AGs an einer Universität zuständig waren.⁵⁰

Das Hauptproblem blieb jedoch nach wie vor die noch fehlenden Zukunftsperspektiven der AG-Mitarbeiter*innen. Im Mai 1995 berichtete Hasenlever in einer Sitzung des Präsidiums über Gespräche mit den zuständigen Ministern aller NBL außer Mecklenburg-Vorpommern Positives: „Die Arbeitsgruppen werden allgemein als großer Erfolg bewertet.

⁴⁷ Mitchell G. Ash: Interview mit Joachim Sauer, Wien – Berlin (mit Zoom), 29.4.2020. DA GMPG ID 601066.

⁴⁸ Mitchell G. Ash: Interview mit Thomas Henning, Wien – Heidelberg (mit Zoom), 29. August 2022. DA GMPG ID 601104.

⁴⁹ Vgl. zum Folgenden: Trepte, Treffen mit den Leitern der Arbeitsgruppen der MPG an Universitäten der neuen Bundesländer am 11./12. Oktober 1993 in München, 19.10.1993. Auswertung der Diskussion, AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 345, fol. 248–251.

⁵⁰ Ebenda. Vgl. hierzu Niederschrift der 142. Sitzung des Senats der MPG in Berlin vom 15.3.1996, AMPG, II. Abt., Rep. 60, 142.SP, fol. 6 verso. Dort berichtet auch Zacher, dass sich die AGs »in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich gestalten und teilweise Anlass zu großen Sorgen geben«, doch ging er aus Zeitgründen nicht näher darauf ein.

In keinem Fall gäbe es unlösbare Probleme.“⁵¹ Gleichwohl musste er auch berichten, dass „die wenigsten Länder hätten genügend Stellen [...] für die Überleitung“ der AG-Mitarbeiter*innen reserviert. Deshalb werde die MPG wohl „für einen befristeten Zeitraum Stellen an den Universtitäten“ für diese mit Projektmitteln finanzieren müssen. Das Präsidium stimmte dem zu, hielt aber eine qualitative Begutachtung der Projektförderanträge auf DFG-Niveau für nötig. In der Folge wurden drei AGs mit Projektmitteln für bis zu zwei Jahren weitergefördert.

Im März 1996 hatte sich laut eines weiteren Berichts von Trepte die finanzielle Situation an den Hochschulen „drastisch verschlechtert“, doch dafür sei der Erfolg der MPG mit ca. 50 Prozent Übernahme positiv zu sehen; „dies wäre nicht so gekommen, ohne frühzeitige Ankündigung der Projektförderung.“⁵² Obwohl schwierige Verhandlungen mit den Personalräten der Universitäten noch bevorstanden, zog Trepte eine durchaus positive Bilanz: Von den insgesamt 231 angestellten Mitarbeiter*innen werden „voraussichtlich 147 auf Stellen der Universitäten eingestellt (2/3)“ und 75 (rd. 1/3) über die Projektförderung finanziert. „Insgesamt ist aus heutiger Sicht mit keinen sozialen Notfällen bei der Integration der Arbeitsgruppen zu rechnen. Diese dürfte damit wissenschaftlich wie sozial erfolgreich verlaufen.“⁵³

Am 26. Februar 1997 kam es zur feierlichen Verabschiedung der AGs in Jena, an der neben dem MPG-Präsidenten Hubert Markl der zuständige Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung Fritz Schaumann und der Stellvertretende Ministerpräsident und Minister für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Thüringen Gerd Schuchardt – beide Mitglieder des Senats der MPG – teilnahmen. Im entsprechenden Senatsprotokoll notierte man das Ereignis, aber maß den Erfolg der AGs ausschließlich in finanziellen Kategorien.⁵⁴ Demnach brachten die Rektoren „mehrfach ihren Dank für das gewonnene Forschungspotential zum Ausdruck“, welches anhand der Erfolge der AGs bei der Einwerbung von Drittmitteln sichtbar sei; seinerseits dankte Markl Bund und Ländern noch einmal für die Finanzierung der AGs „mit mehr als 200 Mio. DM“.

⁵¹ Vgl. zum Folgenden Protokoll der Sitzung des Präsidiums vom 30. Mai 1995, 8.6.1995, 4.1. Integration der Arbeitsgruppen. AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 348, fol. 278–279.

⁵² Trepte, Vermerk für das Präsidium, 21.3.1996: Stand der Integration der MPG-Arbeitsgruppen – geordnet nach Bundesländern. AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 350, fol. 48–63, 63.

⁵³ Trepte, Vermerk Stand der Überführung der Arbeitsgruppen in den neuen Ländern, 14.6.1996. AMPG, II. Abt., Rep. 57, Nr. 352, fol. 116–118, 118.

⁵⁴ Niederschrift der 145. Sitzung des Senats vom 7.3.1997 in Essen, BL. 2. AMPG, II. Abt., Rep. 60, 145.SP, fol. 5 verso.

In seiner Festrede zum Anlass gestand Markl allerdings ein, erst im Lauf des Programms gelernt zu haben, „wieviel Spitzenforschung an den Universitäten“ der DDR geleistet wurde.⁵⁵ Erinnern wir uns daran, wie überzeugt man sich im Vereinigungsjahr gab, dass die Grundlagenforschung der DDR von den Instituten der AdW an die Universitäten „zurückzuführen“ sei, scheint die ironische Feststellung gerechtfertigt zu sein, dass dieses überaus erfolgreiche Programm der MPG aufgrund einer falschen Annahme entstanden war.

5. Nachspiel: Feedback-Wirkung in den ABL

Erst zwei Jahre nach dessen Abschluss sollte das AG-Programm als Konzeptionshilfe für eine strukturelle Reform der Beziehungen der MPG und die Universitäten indirekt dienlich sein. Forderungen nach einer verstärkten Kooperation waren im Kontext der neoliberalen Hochschul- und Wissenschaftspolitik der letzten Kohlregierung laut geworden. Eine international besetzte Kommission unterstützte diese Forderung im Rahmen der sogenannten „Systemevaluierung“ der DFG und der MPG und regte an, neben den bereits laufenden Max-Planck International Research Schools „Max-Planck-Forschungsstellen“ in Universitäten zu gründen.⁵⁶ Der Senat beschloss daraufhin die Einrichtung von Projektgruppen als Pilotprogramm mit einer Laufzeit von fünf Jahren; erst danach sollte über eine dauerhafte Förderung entschieden werden.⁵⁷

Aus den genaueren Erläuterungen Markls hierzu wurde jedoch deutlich, dass es sich um eine Erweiterung und Verwandlung des AG-Modells handelte, wobei man offenbar aus den oben genannten Schwierigkeiten der AGs einiges gelernt hatte.⁵⁸ Nunmehr sollte im Vorhinein

⁵⁵ Hubert Markl, »Wir haben den richtigen Weg eingeschlagen«. Rede des Präsidenten Prof. Hubert Markl zur Verabschiedung der Arbeitsgruppen in den neuen Bundesländern, in: MPG-Spiegel 2/1997, S. 29–34, 31.

⁵⁶ BLK: Forschungsförderung in Deutschland, 1999, 37–38, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 152.SP, fol. 258–259. Zum Hintergrund er „Systemevaluation“ vgl. Wilhelm Krull und Simone Sommer: Die deutsche Vereinigung und die Systemevaluation der deutschen Wissenschaftsorganisationen, in: Peter Weingart und Niels C. Taubert (Hg.): Das Wissenschaftsministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2006, S. 200–235, und Ash, Die Max-Planck-Gesellschaft, Abs. 4.3.1.

⁵⁷ Vgl. zum Folgenden Niederschrift der 157. Sitzung des Senats vom 23.3.2001 in München, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 157.SP, fol. 10–11.

⁵⁸ Ebendort. Vgl. Zusammenfassende Niederschrift der 5. Sitzung des Senatsausschusses für Forschungsplanung vom 22.–23.1.2001 in München. Materialien zur 157. Sitzung des Senats vom 23.3.2001 in München. AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 157.SP, fol. 231.

„vonseiten der Universitäten ein wirkliches, auf Dauerhaftigkeit angelegtes Engagement bestehen“, indem ein auf eine C4-Stelle berufenes Vollmitglied der entsprechenden Fakultät der Universität an der Projektgruppe beteiligt sei. Zugleich sollte ebenfalls vorab geklärt sein, „dass das wissenschaftliche Konzept in Wechselwirkung mit der Universität ‚Max-Planck-gerecht‘, innovativ und möglichst disziplinenübergreifend“ sei, bevor die MPG sich bereit erklärt, Mittel in erheblichem Umfang einzusetzen. Während die Universität die Infrastruktur bereitstellen müsste, wollte die MPG „die qualitative Betreuung“ übernehmen. Nach zwei Jahren sollte die Projektgruppe einer Evaluation durch einen Fachbeirat unterzogen werden; nach vier Jahren sollte dann im Rahmen einer umfangreicheren Evaluierung grundsätzlich über die Zukunft der jeweiligen Gruppe nachgedacht werden. Im Normalfall sollte die Gruppe „vollständig in die Universität überführt“ werden, doch sollte „eine dauerhafte Einrichtung innerhalb der Max-Planck-Gesellschaft nicht von vorneherein ausgeschlossen“ sein.

Das Programm wurde wegen der Haushaltsschwierigkeiten der folgenden Zeit erst langsam eingeführt, aber bis 2002 wurden immerhin drei Max-Planck-Forschungsgruppen eingerichtet: für Optik, Information und Photonik an der Universität Erlangen, für Mechanik der Polymere an der TU Darmstadt und für Stammzellbiologie und Materialien Gewebsregeneration an der Universität Ulm.⁵⁹ Aus der Forschungsgruppe in Erlangen entstand das schon 2004 gegründete MPI für Physik des Lichts.⁶⁰ Das Format erwies sich auch in den folgenden Jahren als attraktiv.

6. Resumee

Summa summarum scheint die Gründung von AGs der MPG an den Universitäten der NBL trotz der hier skizzierten Anfangsschwierigkeiten eine der seltenen Erfolgsgeschichten der deutschen Vereinigung im Bereich der Hochschul- und Wissenschaftspolitik gewesen zu sein. Mithilfe dieses Programms erhielten die Universitäten erstklassige Wissenschaftler*innen und integrierten diese und mehrere der von ihnen ausgewählten Mitarbeiter*innen. Ermöglicht wurde diese Mobilisierung personeller

⁵⁹ Sechste Sitzung des Senatsausschusses für Forschungsplanung vom 5.11.2001 in München, Materialien zur 159. Sitzung des Senats der Max-Planck-Gesellschaft vom 23.11.2001 in Düsseldorf, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 159.SP, fol. 181.

⁶⁰ Niederschrift über die 160. Sitzung des Senats vom 8.3.2002 in Jena, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 160.SP, fol. 10–11; Niederschrift über die 162. Sitzung des Senats vom 22.11.2002 in München, AMPG, II. Abt., Rep. 60, Nr. 162.SP, fol. 12.

und epistemischer Ressourcen trotz der krisenhaften Finanzlage der Universitäten zu dieser Zeit vor allem durch Eigenmitteln und Projektförderungen der MPG, die im Wesentlichen aus den Mitteln des politischen Projektes „Aufbau Ost“ kamen.

Einschränkend sei aber darauf hingewiesen, dass dieser Bericht lediglich als erster Schritt ins Themenfeld zu sehen ist, fußt er doch im Wesentlichen auf Veröffentlichungen und Archivalien der Max-Planck-Gesellschaft selbst, die durch Zeitungsberichte und Zeitzeugeninterviews mit zwei AG-Leitern punktuell ergänzt wurden. Um das hiermit entworfene Bild abzurunden, sind weitere Forschungen anhand der an den Hochschulen vorhandenen Quellen, zusätzlicher Zeitzeugen- und Medienberichte und last not least der Forschungsberichte und -arbeiten der AGs selbst notwendig.

Am Beginn dieses Berichtes stand die These, dass dieses Beispiel zu den gängigen Deutungen des Prozesses der deutschen Vereinigung entweder als „Kolonisierung“ des Ostens durch den Westen oder als gebotene „Erneuerung“ eines bankrotten Systems querliege. Abschließend sei auf ein drittes Narrativ hingewiesen, welches in Verbindung mit der Geschichte der AGs entstanden zu sein scheint.

In der bereits zitierten Hauptrede zur Abschlussfeier der AGs in Jena formulierte Markl, der seinerzeit als Präsident der DFG einer der Hauptbeteiligten der deutschen Vereinigung im Bereich der Wissenschaftspolitik war, eine bemerkenswert reflektierte Beurteilung dieses Vorgangs. Einerseits erkannte er Fehler im Einzelnen an, „die auch verletzt haben, die Personen getroffen haben, die es verdient hatten, anders behandelt zu werden.“⁶¹ Dass auch jetzt einige AG-Mitarbeiter*innen trotz hervorragender Leistungen nicht werden weiterarbeiten können, sei für ihn schmerzhaft. Andererseits meinte er, dass angesichts der „rapiden Holterdiepolter“ des Beitritts „fast jede denkbare Alternative [...] zu schlechteren Ergebnissen geführt hätte.“⁶²

Damit schrieb Markl faktisch alle Probleme dem schnellen Beitritt zu und externalisierte die Verantwortung für die Folgeentscheidungen im eigenen Politikfeld. Peer Pasternack nennt dies eine „doppelte Argumentation“, die sich unter den damaligen Gestalter*innen und Evaluierer*innen inzwischen durchgesetzt habe.⁶³ Neben der uneingeschränkten Befürwor-

⁶¹ Ebenda.

⁶² Ebendort.

⁶³ Peer Pasternack: Die vier Dimensionen des ostdeutschen Wissenschaftsumbaus, Ergebnisse und Deutungsmuster, in: Blecher und John (Hg.): „Hochschulumbau Ost“ 2021, S. 45–66, 66.

tung der Vereinigung samt aller ihrer Folgen, die von einigen der damaligen wissenschaftspolitischen Verantwortlichen weiterhin aufrechterhalten wird, und den heute noch vernehmbaren Stimmen der ostdeutschen Verlierer nimmt dieses von Markl formulierte, dritte ambivalente Narrativ eine Mittelstellung ein. Man könnte dafür die Bezeichnung „Erneuerung mit bedauernden Einschränkungen“ wählen.

Gibt es eine Unwucht bei der Finanzierung von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen?

Guido Speiser
Berlin

In seinem viel beachteten Positionspapier von 2013 mahnte der Wissenschaftsrat, es dürfe „nicht zu einer dauerhaften Entkopplung der Budgetentwicklung zwischen Hochschulen und außeruniversitärem Sektor“ kommen (Wissenschaftsrat 2013: 81). Die Grundfinanzierung der außeruniversitären

Forschungseinrichtungen (AUF) solle künftig „analog zu den Aufwüchsen für die Hochschulen“ ausfallen. Damit griff der Wissenschaftsrat ein weit verbreitetes Argument auf, das jüngst auch im Koalitionsvertrag der Ampel-Regierung seinen Niederschlag fand.¹ Überzeugende Nachweise für den Entkopplungsbefund sind allerdings rar. Oft vertreten wird überdies die Ansicht, die jeweiligen Anteile des Bundes sowohl an der Hochschul- als auch der AUF-Finanzierung seien stetig gewachsen. Diese vermeintliche, schleichende Bundesübernahme wird immer wieder kritisiert², bleibt aber ebenso oft ohne differenzierte Begründungen.

In diesem Beitrag werden beide Thesen in einem einheitlichen konzeptionellen Rahmen untersucht. Auf derselben Datengrundlage werden

¹ SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP (2021: 20, s. 3.). Vgl. andere begriffliche Einkleidungen: „Asymmetrie“ (Strohschneider (2020: 78); Wissenschaftsrat (2018: 44); (Wissenschaftsrat (2017: 5)), „Unwucht“ (DHV (2018: 1); (Hippler (2018: 13)), „Schere“ (Hochschulratsvorsitzende (2020: 2); DHV (2019); Gehring (2019); EFI (2017: 18)), „Ungleichzeitigkeit“ (Hochschulrektorenkonferenz (2017: 7)).

² vgl. Bundesrechnungshof (2018: 6ff.); Bundesrechnungshof (2019: 9); s.a. die Diskussion um eine „Helmholtzfizierung“ bei den AUF: EFI (2011: 44f.); zu den Hochschulen: Hippler (2018: 13)

sowohl die jeweilige Finanzierungsentwicklung von Hochschulen und AUF von 1975 bis 2021 als auch die jeweiligen Finanzierungsanteile von Bund und Ländern dargestellt. Abschließend werden beide Thesen in einer Gesamtbetrachtung bewertet und die Frage nach einer korrekturbedürftigen Imbalance diskutiert.

1. Hochschulen

1.1. Methodik

Um die finanzielle Ausstattung der Hochschulen zu bestimmen, werden Grundmittel herangezogen, die als Konstrukt der Finanzstatistik von der Jahresrechnungs- und der Haushaltsansatzstatistik ausgehen (Statistisches Bundesamt 2021: 99). Sie weisen den Betrag aus, den Bund und Länder jeweils aus allgemeinen Haushaltsmitteln für einen Aufgabenbereich zur Verfügung stellen, und spiegeln somit den Zuschussbedarf des Bereichs wider. Erfasst werden hier die Grundmittel der dreistelligen Funktionskennziffern der Oberfunktion 13, mit Ausnahme der Funktion 138 (Versorgung einschließlich Beihilfen für Versorgungsempfänger im Bereich der Hochschulen) und der Funktion 137 (DFG). Trotz einer Änderung des Funktionenplans 2012 (Statistisches Bundesamt 2021: 93/101), der auch dreistellige Funktionen der Oberfunktion 13 betraf, kann damit der Betrachtungsgegenstand stabil gehalten werden.³

Für den Zeitraum von 1975 bis 2011 werden folglich die Funktionen 131, 132, 133, 135, 136 und 139 einbezogen, für den Zeitraum von 2012 bis 2021 die Funktionen 132, 133, 134 und 139. Erfasst werden so die Grundmittel für den überwiegenden Teil der Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft sowie die öffentlichen Zuschüsse zu privaten Hochschulen und Berufsakademien. Ebenfalls erfasst werden die oft lang laufenden Hochschulprogramme der Länder (vgl. Henke/Pasternack 2017a: 34ff.). Mit der Funktion 139 werden die Mittel des „Hochschulpakts 2020“ bzw. des „Zukunftsvertrags Studium und Lehre stärken“ berücksichtigt. Obwohl der Hochschulpakt lange als Vorhaben firmierte, hatten die Mittel der ersten Säule stets eine grundfinanzierungsähnliche Wirkung (Speiser

³ Den hier verwendeten „Langen Reihen“ des Statistischen Bundesamts von 1975 bis 2011 liegt der von 2002 bis 2011 gültige Funktionenplan zugrunde. Einnahmen und Ausgaben der Jahre 1975 bis 2001, die anhand des davor gültigen Funktionenplans verbucht wurden, wurden vom Statistischen Bundesamt hierfür umgeschlüsselt. Für den Zeitraum von 2012 bis 2021 wurden Haushaltsansatzstatistiken verwendet. Der Autor dankt dem Statistischen Bundesamt für die Bereitstellung der Daten.

2017: 165ff.; a.A.: Dohmen/Wrobel 2018: 116).⁴ Die DFG-Programmpauschalen als zweite Säule können als „Nachteilsausgleich“ (Bundesrechnungshof 2013: 2) ebenfalls der Grundfinanzierung zugerechnet werden. In der hiesigen Abgrenzung nicht erfasst werden u.a. Drittmittel von DFG, Bund, EU und Wirtschaft sowie Studierendenbeiträge, Eigenmittel und Einnahmen aus wirtschaftlicher Tätigkeit.⁵ Die so bestimmten Aufwendungen von Bund und Ländern können als Regelfinanzierung der Hochschulen bezeichnet werden.

Die beschriebene Abgrenzung wird aus drei Gründen gewählt. Zum einen ist die Regelfinanzierung der Hochschulen am besten mit jenen Aufwendungen für die AUF vergleichbar, für die Daten verfügbar sind (s.u. 2.). Zum anderen macht die Regelfinanzierung für beide Sektoren den größten Anteil an der jeweiligen Gesamtfinanzierung aus, auch wenn Drittmittel für die Hochschulen wichtiger geworden sind (vgl. Teichler 2018: 40ff.). Schließlich hängt die Regelfinanzierung – abgesehen von einem kleinen Anteil leistungsorientiert vergebener Mittel – direkter von staatlichen Allokationsentscheidungen ab als die Drittmittelausstattung. Letztere hängt vom Wettbewerbserfolg auf den Drittmittelmärkten ab, die auch nur zum Teil von Bund und Ländern finanziert werden. Die Frage nach einer Finanzierungs-Imbalance lässt sich deshalb am sinnvollsten auf den erstgenannten Mitteltypus beziehen, zumal vor allem hier Korrekturen zu organisieren wären.

Nur wenige andere Analysen wählen die Finanzstatistik als Datengrundlage. Im Bildungsfinanzbericht werden die Grundmittel der Oberfunktion 13 – ohne die Funktion 138, aber inklusive der Funktion 137 – über einen Zeitraum von 17 Jahren dargestellt sowie nach Bund und Ländern differenziert (Statistisches Bundesamt 2021: 58ff.). Wixforth (2012: 199) betrachtet die Hochschulausgaben von 1975 bis 2007, schließt aber im Unterschied zum hiesigen Vorgehen u.a. die Ausgaben für die DFG ein. Pfetsch untersucht die Wissenschaftsausgaben von Bund und Ländern zwischen 1870 und 1975 (1982: 8ff., zu Hochschulen und AUF:

⁴ Passend hierzu werden die Mittel der ersten Säule vom Bund an die Länder überwiesen, die sie zusammen mit ihrer Ko-Finanzierung an die Hochschulen weiterreichen (Bundesregierung (2019, §5)). In der Hochschulfinanzstatistik sind die Gesamtmittel inkl. des Bundesanteils daher nicht als Drittmittel, sondern als Trägermittel ausgewiesen (Henke/Pasterneck (2017a: 32); Speiser (2016: 11)).

⁵ Diese Mittelkategorien werden weitgehend in der Hochschulfinanzstatistik ausgewiesen. Vgl. die dort getroffenen, anders definierten Unterscheidungen zwischen Drittmitteln, Trägermitteln und laufenden Ausgaben (Grundmitteln) (Statistisches Bundesamt (2022b: 173ff.)). Weitere Details zur hiesigen Mittelabgrenzung und prinzipiell bestehenden Unschärfen können vom Autor angefordert werden.

16f.), aufgrund des langen Zeitraums aber naturgemäß in methodisch kaum vergleichbarer Weise.

Deutlich häufiger gehen Untersuchungen von der Hochschulfinanzstatistik aus.⁶ Dieser Ansatz wurde hier nicht gewählt, weil er – bei ansonsten unbestritten hoher Aussagekraft – bei der Berechnung der jeweiligen Anteile von Bund und Ländern an prinzipielle Grenzen stößt. Die Extraktion der vom Bund getragenen Finanzierungsanteile ist derart schwierig.⁷ Wird hingegen die Finanzstatistik betrachtet, können die föderalen Finanzierungsanteile zuverlässiger ermittelt werden. Um systematische Einheitlichkeit herzustellen, wurde diese Datengrundlage auch für die Finanzierungsentwicklung von Hochschulen und AUF verwendet.

1.2. Ergebnisse

Die Regelfinanzierung der Hochschulen hat sich seit 1975 etwa versechsfacht. Bund und Länder verausgabten 1975 zusammen rund 5,3 Milliarden Euro. 1985 lag die Summe bei 8,0 Milliarden Euro, 1995 bei 15,3 Milliarden Euro, 2005 bei 17,1 Milliarden Euro und 2021 bei 31,8 (Soll-Wert) Milliarden Euro. Die durchschnittliche Wachstumsrate – definiert als die konstante einperiodige Wachstumsrate, die vom Ausgangswert zum Endwert führt – liegt bei 4,81 Prozent.⁸ Der Verlauf spiegelt hochschulpolitische Entwicklungen und Prioritätensetzungen wider. Bereits ab etwa 1960 steigerte sich die tertiäre Bildungsbeteiligung massiv, was den politischen Zielsetzungen entsprach.⁹ Das Hochschulsystem wurde in der Fläche ausgebaut, Ende der 1960er Jahre mit den Fachhochschulen ein neuer Hochschultyp etabliert. Bis etwa 1980 wuchsen Zahl und Größe der Hochschulen stark an, danach flachte das Wachstum ab. Mit der deutschen Einheit erhöhte sich die Zahl der öffentlichen Hochschulen gegenüber dem vormals westdeutschen Bestand merklich und blieb seit Mitte der 1990er Jahre in etwa konstant. Seither ist vor allem ein starkes

⁶ Henke/Pasternack (2017b, 17ff.); dies. (2017a: 29ff.); Dohmen/Krempkow (2014: 18ff.); Dohmen/Wrobel (2018: 99ff.); vgl. Timmermann (2010: 8ff.); DFG (2021: 21ff.); BMBF (2022, Datenband I: 16ff.); zum methodischen Hintergrund: Statistisches Bundesamt (2021: 61ff.); dass. (2022b: 12ff.)

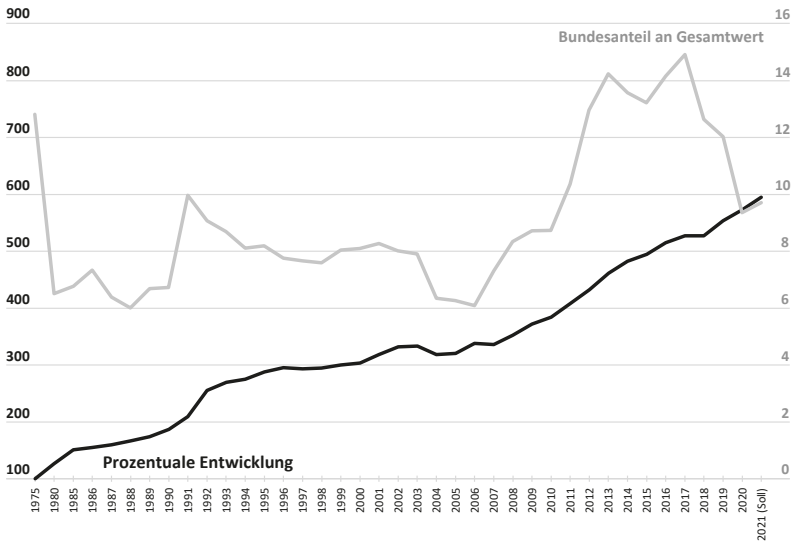
⁷ zum Hochschulpakt: Henke/Pasternack (2017a: 32); Dohmen/Wrobel (2018: 116f.); vgl. Speiser (2016: 11f.)

⁸ Wäre dies die tatsächliche Wachstumsrate gewesen, wäre das kumulierte Mittelvolumen signifikant anders ausgefallen (vgl. 3.). Der Wert ist nicht gleichzusetzen mit dem Durchschnitt der einzelnen Wachstumsraten je Zeiteinheit.

⁹ ‚Bildung für alle‘ ab 1964, ‚Öffnungsbeschluss‘ 1977; vgl. Wolter (2017: 101ff.); Kreckel (2016: 505)

relatives Wachstum des privaten Hochschulsektors zu beobachten (Wolter 2017: 105), wenngleich dessen Studierendenanteile nach wie vor überschaubar bleiben.

Übersicht 1: Regelfinanzierung der Hochschulen (prozentuale Entwicklung) und Finanzierungsanteil des Bundes (in Prozent)



Quellen: 1975–2011: Statistisches Bundesamt, „Lange Reihe“; 2012–2021: Haushaltsansatzstatistik (2021: Soll); zwischen 1975 und 1985 nur drei Werte verfügbar; eigene Berechnungen

Parallel zur institutionellen Entwicklung ist die Nachfrage nach tertiärer Bildung bis heute ungebrochen. Zum Wintersemester 2021/22 waren knapp 2,9 Millionen Studierende eingeschrieben, mehr als drei Mal so viele wie 1975. Zu den zuletzt prägenden Entwicklungen zählen höhere Leistungserwartungen an Forschung, Lehre und weiteren Leistungsbereichen sowie eine zunehmende vertikale Stratifizierung (Seckelmann 2010: 66; Kreckel 2016: 60). Aufgabenlast und Ressourcenbedarf der Hochschulen sind damit erheblich gewachsen. Der hier dargestellte Anstieg der Regelfinanzierung stellt eine Antwort hierauf dar – nach vielfacher Auffassung allerdings keine ausreichende (vgl. 3.).

Auch die Entwicklung der föderalen Finanzungsverhältnisse ist in den rechtlichen und politischen Kontext einzuordnen. In der Finanzreform 1969 wurde die pflichtige Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau im Grundgesetz verankert (Art. 91a GG a.F.). Auf dieser Grundlage beteiligte sich der Bund massiv am Ausbau der Hochschullandschaft (Kreckel

2016: 66f.; Teichler 2018: 39). Ende der 1980er bis Ende der 1990er Jahre kamen großvolumige Hochschul-Sonderprogramme des Bundes hinzu. Bis Mitte der 2000er Jahre steigerte der Bund somit seine Hochschulausgaben erheblich, aber dennoch nicht schneller als die Länder (vgl. 3.). Der Bundesanteil an der Regelfinanzierung blieb deshalb in einem überschaubaren Wertebereich.

Ab Ende der 1990er Jahre setzte eine politisch propagierte Reföderalisierung ein, die in der Föderalismusreform 2006 ihren verfassungsrechtlichen Niederschlag fand. Mit der Entflechtung der Kompetenzen wurde der Hochschulbau als Gemeinschaftsaufgabe gestrichen und die Finanzhilfekompetenz des Bundes eingeschränkt (vgl. Art. 104a Abs. 4 GG a.F., heutige Art. 104b-c GG). Auch Art. 91b GG wurde enger gefasst, erlaubte aber weiterhin eine beschränkte Mitwirkung des Bundes im Hochschulbereich (vgl. etwa den Hochschulpakt). Ab 2005 steigerte der Bund seine Ausgaben dann schneller als die Länder. Dieser Befund, der nicht einmal die bundesseitige Mitfinanzierung der DFG und die Projektfördermittel des Bundes berücksichtigt, ist überraschend. Während die politische Diskussion von einer stärkeren Eigenverantwortung der Länder geprägt war, übernahm der Bund faktisch einen wachsenden Finanzierungsanteil.

Seit 2017 hat sich diese Entwicklung wieder umgekehrt. 2021 lag der Bundesanteil bei 9,7 Prozent und damit etwa auf dem Niveau von 2011. Diese Entwicklung dürfte mit den gegenüber 2017 sinkenden Bundesausgaben für den Hochschulpakt bzw. den Zukunftsvertrag und den zugleich wachsenden Länderaufwendungen zu erklären sein. Insgesamt trifft die zweite Eingangsthese einer konstant zunehmenden Übernahme von Finanzierungsanteilen durch den Bund in der hier angestellten Langzeitbeurteilung nicht zu.

Wie werden sich die Regelfinanzierung der Hochschulen und die föderalen Finanzierungsverhältnisse künftig entwickeln? Zu berücksichtigen ist hierbei, dass mit der erneuten Veränderung des Art. 91b GG im Jahr 2015 der Bund Hochschulen nun auch institutionell mitfördern kann, während vorher nur die Förderung von Vorhaben zulässig war (Speiser 2017: 105ff.). Die Möglichkeiten für eine Bundesbeteiligung im Hochschulsektor sind damit so groß wie noch nie. Ob sie genutzt werden, hängt aber weiterhin vom politischen Willen insbesondere des Bundes ab. Die 2019 geschlossenen Vereinbarungen demonstrieren zwar diesen Willen (Bundesregierung 2019). Langfristig sind die Prioritäten und Haushaltsplanungen von Bund und Ländern für den Hochschulsektor gleichwohl nicht robust vorherzusagen – nicht zuletzt, weil sich die krisengeprägte allgemeine Haushaltsentwicklung höchst volatil darstellt.

2. Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen

2.1. Methodik

Für die Abgrenzung der Ausgaben für die AUF wurden die Grundmittel der Funktion 164 berücksichtigt (so vorgesehen im Funktionenplan von Bund und Ländern), die über den gesamten untersuchten Zeitraum in der Finanzstatistik ausgewiesen ist.¹⁰ Erfasst ist damit die gemeinsame Forschungsförderung von Bund und Ländern, vor allem der Helmholtz-Gemeinschaft (HGF), der Max-Planck-Gesellschaft (MPG), der Fraunhofer-Gesellschaft (FhG) und der Leibniz-Gemeinschaft (LG). Als quantitativ weniger dominante Größen kommen die Wissenschaftsakademien, das Akademienprogramm sowie weitere kleinere außeruniversitäre Projekte und Einrichtungen hinzu. Die DFG als Forschungsförderer wird nicht berücksichtigt, weil ihre Mittel weit überwiegend den Hochschulen als Drittmittel zugutekommen; das hier erfasste AUF-Segment ist deshalb nicht deckungsgleich mit den über den Pakt für Forschung und Innovation (PFI) geförderten Organisationen. Gleichfalls nicht erfasst sind kleinere nicht-hochschulische Wissenschaftseinrichtungen, Zuschüsse zu internationalen Wissenschaftsorganisationen und Ressortforschungseinrichtungen.

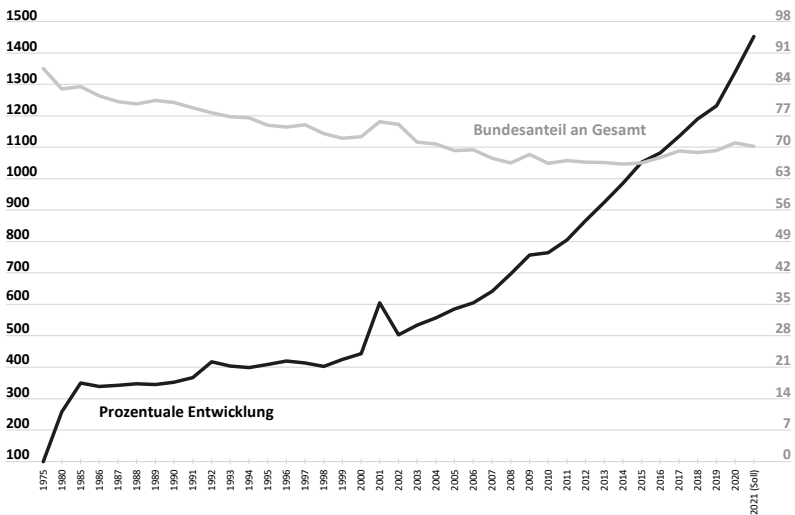
Weitere Studien und Datenaufbereitungen nehmen andere Mittelabgrenzungen vor. Das Statistische Bundesamt veröffentlicht jährlich Informationen zu den öffentlich geförderten Wissenschaftseinrichtungen, u.a. zu deren Einnahmen und Ausgaben (Statistisches Bundesamt 2022a). In vierjährigem Turnus werden die Einnahmen nach Mittelgebern aufgeschlüsselt. Die Angaben stützen sich vor allem auf Erhebungen bei den mittelempfangenden Einrichtungen, also nicht auf finanzstatistische Daten. Die GWK veröffentlicht jährlich Informationen zu den Fördertatbeständen nach Art. 91b GG (z.B. GWK 2022). Berücksichtigt werden dort die großen forschungsdurchführenden AUF, die DFG und zentrale Bundesländer-Programme. Die für die AUF einschlägigen Datenquellen umfassen vor allem die Wirtschaftspläne und Jahresrechnungen der Einrichtungen sowie BMBF-Mitteilungen. Weitere Studien und Darstellungen setzen auf die GWK-Zahlen auf (BMBF 2022, Datenband I: 16ff.; Wixforth 2012: 196ff.).

¹⁰ Die bei den Hochschulen durchgeführte Umschlüsselung des Statistischen Bundesamts erfolgte hier analog (s. Fußnote 3).

2.2. Ergebnisse

Die für die AUF aufgewendeten Mittel sind zwischen 1975 und 2021 um etwa das 14,5-fache gestiegen. Die kumulierten Ausgaben von Bund und Ländern lagen 1975 bei 0,6 Milliarden Euro, 1985 bei 2,2, 1995 bei 2,6, 2005 bei 3,7 und 2021 (Soll) bei 9,2 Milliarden Euro. Die durchschnittliche Wachstumsrate liegt bei 7,29 Prozent (vgl. analog die Hinweise in Fußnote 8). Auch im Wachstum der AUF-Finanzierung spiegeln sich übergeordnete wissenschafts- und innovationspolitische Ziele wider. Bis Ende der 1960er Jahre stand etwa die Großforschung im Fokus des Bundes („Sputnikschock“, „technologische Lücke“). Ab 1970 wurden zunehmend Spitzen- und Schlüsseltechnologien gefördert (EFI 2011: 40). Seit 2006 sorgt vor allem der PFI für ein konstantes Ausgabenwachstum für die vier großen AUF und die DFG.

Übersicht 2: Regelfinanzierung der AUF (prozentuale Entwicklung) und Finanzierungsanteil des Bundes (in Prozent)



Quellen: 1975–2011: Statistisches Bundesamt, „Lange Reihe“; 2012–2021: Haushaltsansatzstatistik (2021: Soll); zwischen 1975 und 1985 nur drei Werte verfügbar; eigene Berechnungen.

Zu konstatieren sind also unterschiedliche Wachstumsgeschwindigkeiten von Hochschul- und AUF-Sektor. Eine kausale Verknüpfung ist allerdings nicht ohne Weiteres möglich. Dass die Hochschulfinanzierung langsamer gewachsen ist, weil die AUF-Finanzierung schneller gewach-

sen ist (so Wixforth 2012: 200f.), lässt sich aus den Zahlen nicht ableiten. In Reinform ist diese Vorstellung ist auch wenig plausibel. Weder beim Bund noch bei den Ländern ist das Gesamtbudget für Hochschulen und AUF ein geschlossener haushalterischer Raum, in dem relative Gewinne und Verluste des einen Sektors unmittelbar mit Gewinnen und Verlusten des anderen Sektors einhergehen.

Im Gegensatz zum Hochschulsektor hatte der verfassungs- und förderrechtliche Kontext auf den föderalen Finanzierungsmix des AUF-Sektors weniger Einfluss. Trotz des Königsteiner Abkommens von 1949, in dem die Länder ihre Zuständigkeit für die Forschungsförderung markiert hatten, beteiligte sich der Bund früh an dieser Aufgabe, u.a. mit der stark kritisierten Fondswirtschaft. In einem Verwaltungsabkommen zum Hochschulbau von 1964 wurde erstmals auch die Bundesbeteiligung an MPG und DFG formalisiert (Hohn/Schimank 1990: 83ff.). Die gemeinsame Forschungsförderung wurde mit dem 1970 ins Grundgesetz eingefügten Art. 91b GG schließlich kodifiziert (Meyer 2008: 237; Kisker 1971: 281ff.). Die Föderalismusreform 2006 schränkte die weiten Fördermöglichkeiten des Bundes im AUF-Sektor kaum ein. Die 2015 dann wieder vorgenommene Erweiterung des Art. 91 GG betraf deshalb fast ausschließlich die Fördermöglichkeiten im Hochschulsektor.

Trotz dieser grosso modo stabilen rechtlichen Rahmenbedingungen für Bundesbeteiligungen und abgesehen von Ausnahmejahren steigerten die Länder ihre Ausgaben für die AUF insgesamt schneller als der Bund. Folglich sank oder stagnierte der Bundesanteil bis etwa 2006, während der Länderanteil stieg. Die Verschiebung kann zumindest teilweise auf die unterschiedlichen Wachstumsgeschwindigkeiten der AUF zurückgeführt werden. Die zu 90 Prozent vom Bund getragene HGF wuchs im Vergleich zu stärker von den Ländern getragenen AUF weniger schnell (vgl. Wixforth 2012: 196ff.). Weil ein erheblicher Teil der AUF-Aufwendungen an die HGF flossen, fiel dies ins Gewicht. Als Effekt ebenfalls zu nennen sind Sonderfinanzierungen für AUF (z.B. im Rahmen von Institutsgründungen), die i.d.R. die Sitzländer leisteten.

Seit 2006 regelt der PFI die jeweiligen Anteile von Bund und Länder am überwiegenden Teil der hier betrachteten AUF-Finanzierung. Der PFI I (2006 bis 2010) sah einen jährlichen Aufwuchs von drei Prozent vor, der PFI II (2011 bis 2015) einen Aufwuchs von fünf Prozent. In beiden Phasen wurde der Aufwuchs gemäß der für die PFI-Empfänger jeweils gültigen Finanzierungsschlüssel getragen. Die Finanzierungsanteile an der AUF-Finanzierung blieben deshalb weitgehend konstant. Im PFI III (2016 bis 2020) übernahm der Bund hingegen den Aufwuchs von drei Prozent allein, womit sein Finanzierungsanteil leicht stieg. Der PFI IV

(2021 bis 2030) sieht einen Aufwuchs von drei Prozent vor, der schlüsseligerecht finanziert wird. Ab 2024 soll die durch den PFI III bewirkte Verschiebung der Finanzierungsanteile schrittweise revidiert werden, so dass 2030 wieder die bis 2015 gültigen Finanzierungsschlüssel erreicht werden.

3. Fazit

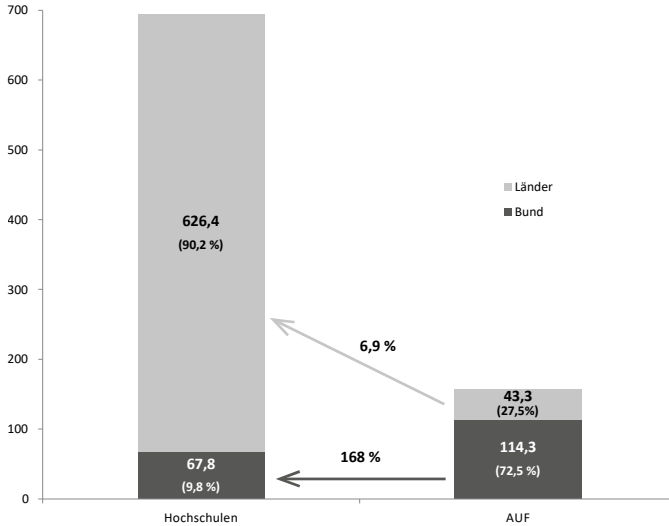
Neben der Finanzierung im Zeitverlauf lassen sich kumulierte sektorbezogene Ausgaben in den Blick nehmen (Abb. 3). Die für die hier abgegrenzte Regelfinanzierung der Hochschulen von Bund und Ländern von 1975 bis 2021 insgesamt verausgabten Mittel belaufen sich danach auf ca. 694,2 Milliarden Euro.¹¹ Die kumulierten Ausgaben für die AUF belaufen sich auf ca. 157,6 Milliarden Euro. Damit fallen die Ausgaben für den Hochschulsektor rund 4,4-mal so hoch aus wie die Ausgaben für die AUF. Von den Hochschulausgaben trugen die Länder 626,4 Milliarden Euro und damit einen Anteil von über 90 Prozent. Der Bund kommt auf 67,8 Milliarden Euro und damit knapp 10 Prozent. Von den AUF-Ausgaben trug der Bund etwas mehr als 72 Prozent und die Länder etwas mehr als 27 Prozent. Auch die jeweiligen Ausgaben der Staatsebenen für die Sektoren lassen sich zueinander in Beziehung setzen. Die kumulierten Ausgaben der Länder für die AUF entsprechen 6,9 Prozent ihrer Ausgaben für die Hochschulen. Die korrespondierende Verhältniszahl des Bundes liegt bei 168 Prozent.

In den Abschnitten 1 und 2 wurden unterschiedliche relative Zuwächse des Hochschul- und des AUF-Sektors gezeigt. Ist dies nun als Ungerechtigkeit oder – wenn der Ausdruck wertend und nicht nur deskriptiv gemeint ist – als „Unwucht“ zu werten? Sollten die Zuwächse künftig gleich hoch ausfallen, um einer weiteren „Entkopplung“ entgegenzuwirken? Sollte es sogar einen nachholenden Ausgleich geben, der relativ niedrigere Zuwächse für die AUF und relativ höhere Zuwächse für die Hochschulen vorsieht und so die ungleiche Entwicklung zu korrigieren versucht? Sollten jetzt die Hochschulen „dran sein“?

Diese Ideen sind in mehrfacher Hinsicht zu kommentieren. Erstens sei daran erinnert, dass der hochschulische Finanzierungsmix Quellen jenseits der hier betrachteten Regelfinanzierung umfasst, insbesondere Drittmittel (s.o. 1.1.). Eine Korrektur der Regelfinanzierung – und nur diese wäre politisch im notwendigen Maße steuerbar – wäre also nicht

¹¹ Wie alle finanzstatistischen Daten liegen die hier erfassten Ausgaben in jeweiligen Preisen vor, was bei den dargestellten absoluten Zahlen zu berücksichtigen ist.

Übersicht 3: Kumulierte Ausgaben von 1975 bis 2021 (in Mrd. Euro)



Quellen: wie Übersicht 2

gleichzusetzen mit einer quantitativ gleichlaufenden Korrektur der Hochschulfinanzen insgesamt. Zweitens ist zu bedenken, dass die Regelfinanzierung für den Hochschulsektor zum großen Teil von den Ländern bestritten wird. Die Ausgaben eines Landes hängen stark von dessen Ausgangsbedingungen und Bedarfen, politischen Zielen und Planungen sowie budgetären Möglichkeiten ab. Entsprechend unterschiedlich fallen die jeweiligen Entwicklungen der Hochschulausgaben in den Ländern aus. Eine Angleichung der Hochschulausgaben aller Länder und des Bundes wäre aus handwerklichen Gründen selbst dann schwierig, wenn sie von allen angestrebt würde. Mit Blick auf die unterschiedlichen Größen der Sektoren (vgl. Abb. 3) sei drittens angemerkt, dass eine prozentuale Steigerung der hochschulischen Regelfinanzierung ungleich teurer ist als eine Steigerung der AUF-Ausgaben. Wäre die Regelfinanzierung der Hochschulen im betrachteten Zeitraum mit der gleichen durchschnittlichen Wachstumsrate gewachsen wie die der AUF, lägen die Hochschulausgaben 2021 bei rund 77 Milliarden Euro statt der tatsächlichen knapp 32 Milliarden Euro (vgl. aber Hinweise in Fußnote 8).

Diese Aspekte mögen dazu beitragen haben, dass sich die Forderung nach Gleichbehandlung in der politischen Debatte regelmäßig nur auf den Hochschulpakt bzw. den Zukunftsvertrag bezogen hat. Deutlich wurde dies in öffentlichen Wortmeldungen (etwa vor Abschluss des Zu-

kunftsvertrags: Wissenschaftsrat, 2018: 43f.; DHV 2018:1) und nun im Koalitionsvertrag der Ampel-Parteien. Dort heißt es: „Wir werden den Zukunftsvertrag [...] ab 2022 analog zum Pakt für Forschung und Innovation dynamisieren.“ (SPD/Grüne/FDP 2021: 22). Diese Forderung ist technisch vergleichsweise einfach umzusetzen, indem die Zuwächse im Zukunftsvertrag gleich hoch ausfallen wie im PFI. Für eine solche, in der Vereinbarung von 2019 zunächst nicht umgesetzte, nun aber avisierte Analogisierung mögen vielfältige Gründe sprechen. Sie bedeutet allerdings nicht, dass damit die hier abgegrenzten jeweiligen Ausgaben für Hochschulen und AUF gleich schnell wachsen. 2021 machte der Zukunftsvertrag etwa 12 Prozent dieser Hochschulausgaben aus. Ein dynamisierter Zukunftsvertrag ist also nicht gleichbedeutend mit einer ebenso dynamisierten Regelfinanzierung und damit nicht mit einer Analogisierung zur AUF-Regelfinanzierung. Dieser Befund lässt sich gleichermaßen auf einzelne Länder und auf die Ländergesamtheit beziehen.

Jenseits dieser Überlegungen ist zu bezweifeln, dass formale bzw. quantitative Gleichbehandlung stets das richtige Verteilprinzip staatlicher Ressourcen in der Wissenschaft darstellt. Bereits als politisches und gesellschaftliches Organisationsprinzip kann es problematisch sein. Streng verstanden erlaubte es weder ein leistungsabhängiges Steuersystem noch ein bedarfsabhängiges Sozialsystem. Auch in der Wissenschaft sollten staatliche Ressourcen zumindest teilweise leistungs- und bedarfsorientiert und damit eben nicht gleichmäßig verteilt werden. Eine relative Ungleichverteilung in dieser Domäne ist deshalb nicht als solche kritikwürdig. Die finanzielle Ausstattung von Wissenschaftseinrichtungen sollte vielmehr mit den jeweiligen Aufgaben, Anforderungen und Leistungen begründet werden – und dies nicht zwingend bezogen auf ganze Sektoren, sondern auf sinnvoll abgegrenzte Gruppen von Akteuren oder sogar einzelne Organisationen oder Einrichtungen.

Die vergangenen Finanzentwicklungen sind deshalb ins Verhältnis zu den jeweiligen Aufgabenportfolios, Leistungserwartungen und den sich daraus abzuleitenden Bedarfen zu setzen. Das Gleiche gilt für die Zukunft. Politische und gesellschaftliche Zielvorstellungen (z.B. das Ziel, einen bestimmten Forschungsbereich auszubauen, oder das Ziel, einen möglichst großen Anteil eines Altersjahrgangs tertiär auszubilden) sollten in eine Bedarfsanalyse ebenso einfließen wie weniger steuerbare Faktoren (etwa wissenschaftsspezifische Teuerungsraten, aufgelaufene Sanierungsbedarfe (vgl. zu Hochschulgebäuden: Stibbe/Stratmann 2016: 3ff.) oder eine prognostiziert hohe Nachfrage nach Studienplätzen). Die für die Hochschulen berechnete Relation zwischen Finanzausstattung und Studierenden (Henke/Pasternack 2017a: 70ff.; DHV 2018: 3) ist ein

Bestandteil einer solchen Analyse. Auch mögliche Effizienzreserven bei der Bewältigung der identifizierten Aufgaben sind zu berücksichtigen. Eine Gegenüberstellung von Bedarf und Finanzierung kann Anhaltspunkte dafür liefern, ob und in welchem Maße eine Über- oder Unterausstattung vorliegt. Zu fragen ist also nicht nur ‚Wer bekommt mehr?‘, sondern vor allem ‚Wer bekommt genug?‘.

Literatur

- Bundesministerin für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). Bundesbericht Forschung und Innovation 2022. Berlin: BMBF.
- Bundesrechnungshof (2013). Programmpauschalen für Hochschulen – Grenzen der Finanzierungskompetenz des Bundes beachten (Bemerkungen Nr. 68). Wiesbaden: Bundesrechnungshof.
- Bundesrechnungshof (2018). Bericht an den Haushaltsausschuss des Deutschen Bundestages – Information über die Entwicklung des Einzelplans 30 für die Beratungen zum Bundeshaushalt 2019. Wiesbaden: Bundesrechnungshof.
- Bundesrechnungshof (2019). Bericht an den Haushaltsausschuss des Deutschen Bundestages – Information über die Entwicklung des Einzelplans 30 für die Beratungen zum Bundeshaushalt 2020. Wiesbaden: Bundesrechnungshof.
- Bundesregierung (2019). Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über den Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken. Berlin: Bundesregierung.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2021). Förderatlas 2021. Bonn: DFG.
- Deutscher Hochschulverband (DHV) (2018). Für eine solide und zukunftsfähige Hochschulfinanzierung – Positionspapier. Bonn: DHV.
- Deutscher Hochschulverband (DHV) (2019). Kempen: „Das ist leider nicht das erhoffte Aufbruchsignal!“ (Pressemitteilung, 3.5.2019). Bonn.
- Dohmen, D. & Krempkow, R. (2014). Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung von 2000 bis 2025. St. Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Dohmen, D. & Wrobel, L. (2018). Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995. Berlin: FiBS.
- Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (2017). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands. Berlin: EFI.
- Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (2011). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands. Berlin: EFI.
- Gehring, K. (2019). Pressemitteilung: Wissenschaftspakte: Last-Minute-Einigung mit Licht und Schatten. Berlin: Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2022). Gemeinsame Förderung von Wissenschaft und Forschung durch Bund und Länder – Finanzströme im Jahr 2019 (Heft 78). Bonn: GWK.
- Henke, J. & Pasternack, P. (2017a): Hochschulsystemfinanzierung – Wegweiser durch die Mittelströme (HoF-Handreichungen 9). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Henke, J. & Pasternack, P. (2017b). Überwiegend mehr, aber nicht genug. Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung in den Bundesländern. In S. Staack , A. Kel-

- ler & A. Tschaut (Hrsg.), *Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung* (S. 17–27). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hippler, H. (2018). Unwucht der Finanzierung. *duz*, 02/2018, 13.
- Hohn, H.-W. & Schimank, U. (1990). *Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem – Akteurskonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung*. Frankfurt (Main): Campus Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (2017). *Finanzierung des Hochschulsystems nach 2020 (Entschließung der 22. Mitgliederversammlung)*. Bielefeld: HRK.
- Hochschulratsvorsitzende (2020). *Memorandum der Hochschulratsvorsitzenden der ostdeutschen Universitäten*. Abgerufen am 25.3.2020 von http://www.forum-hochschulraete.de/pdf/memorandum_hochschulratsvorsitzende_ostdeutschland.pdf
- Kisker, G. (1971). *Kooperation im Bundesstaat*. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Kreckel, R. (2016). *Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland*. In D. Simon: Hornbostel, A. Knie & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 59–77). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, H. (2008). *Die Föderalismusreform 2006*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Pfetsch, F. R. (1983). Die säkulare Entwicklung der staatlichen Wissenschaftsausgaben in Deutschland 1870–1975. *Historische Sozialforschung*, 28/1983, 3–29.
- Seckelmann, M. (2010). *Konvergenz und Entflechtung im Wissenschaftsföderalismus von 1998 bis 2009 – insbesondere in den beiden Etappen der Föderalismusreform*. In M. Seckelmann: Lange & T. Horstmann (Hrsg.), *Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik* (S. 75–90). Baden-Baden: Nomos.
- SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP (2021). *Mehr Fortschritt wagen – Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit (Koalitionsvertrag 2021–2025)*. Berlin.
- Speiser, G. (2016). Die Rolle des Bundes in der Hochschulfinanzierung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/2016, 8–25.
- Speiser, G. (2017). *Der deutsche Wissenschaftsföderalismus auf dem Prüfstand – der neue Art. 91b Abs. 1 GG*. Speyer.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bildungsfinanzbericht 2021*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2022a). *Ausgaben, Einnahmen und Personal der öffentlichen und öffentlich geförderten Einrichtungen für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung 2020 (Fachserie 14, Reihe 3.6)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2022b). *Finanzen der Hochschulen 2020 (Fachserie 11, Reihe 4.5.)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stibbe, J. & Stratmann, F. (2016). *Finanzierungsbedarf für den Bestandserhalt der Hochschulgebäude bis 2025*. Hannover: HIS-HE.
- Strohschneider, P. (2020). *Asymmetrische Finanzierungsstrukturen im Wissenschaftssystem*. *Forschung*, 3+4/2019, 77–79.
- Teichler, U. (2018). Recent changes of financing higher education in Germany and their intended and unintended consequences. *International Journal of Educational Development*, 58/2018, 37–46.
- Timmermann, D. (2010). *Alternativen der Hochschulfinanzierung, Arbeitspapier 211 der Hans-Böckler-Stiftung (Düsseldorf)*. Abgerufen am 31.5.2018 von https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_211.pdf
- Wissenschaftsrat (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems (Drs. 3228-13)*. Braunschweig: Wissenschaftsrat.

- Wissenschaftsrat (2017). Stellungnahme für das Fachgespräch im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (Drs. 18(18)304e). Berlin: Deutscher Bundestag.
- Wissenschaftsrat (2018). Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020 (Drs. 7013-18). Trier: Wissenschaftsrat.
- Wixforth, J. (2012). Langfristige Entwicklung der außeruniversitären Forschungsförderung in Deutschland. *Wirtschaftsdienst – Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*, März 2012, 193–201.
- Wolter, A. (2017). The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In P. Altbach, L. Reisberg & H. de Wit (Hrsg.), *Responding to Massification* (S. 100–109). Hamburg: Körber Foundation.

Dem Glück auf die Sprünge helfen...

Strategische Karriereplanung im wissenschaftlichen Feld

Alexander Lenger
Michael Vollstädt
Freiburg

Die Beschäftigungsbedingungen des akademischen Mittelbaus in Deutschland sind durch mannigfaltige prekäre Bedingungen gekennzeichnet (zum Überblick Burkhardt 2008; Jaksztat et al. 2010; Gassmann 2018; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021). Auswege aus diesen Dilemmata

verspricht eine zunehmende Anzahl an Ratgebern für die akademische Karriere.¹

Diese Ratgeber bilden dabei in zweierlei Hinsicht einen interessanten Untersuchungsgegenstand: Zum einen eröffnen sie einen praktisch-pragmatischen Umgang mit den zunehmend manageriellen Herausforderungen im wissenschaftlichen Feld. Zum anderen zielen sie darauf, die Professur plan- und erreichbar werden zu lassen. In der Klassifizierung einer Professur als Projekt sowie der Zerlegung, Terminierung und Priorisierung des akademische Karrierewegs spiegelt sich ein grundsätzlicher Wandel der akademischen Sozialisation wider (Lenger 2015).² Dementsprechend zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, eine exemplarische Analyse von Ratgeberliteratur für das wissenschaftliche Feld vorzulegen, um die beschriebenen Transformationen klarer zu fassen.

¹ Die vorliegende Studie konzentriert sich auf Personen, die eine akademische Karriere anstreben. Natürlich gibt es auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, die keine akademische Karriere anstreben. Für allgemeine Informationen zu den Motiven, Karrierewegen und -perspektiven von promovierten Wissenschaftler*innen siehe Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021, 201–232).

² Dies gilt zwar in besonderer Hinsicht für die hier untersuchte Ratgeberliteratur, kann aber auch auf die unzähligen Kurse zu Karrierechancen sowie auf Coaching- und Mentoringangebote für „Nachwuchswissenschaftler*innen“ übertragen werden.

1. Karriereratgeber für die Wissenschaft

1.1. Akademische Karriereratgeber

Inzwischen liegt eine ganze Reihe von Karriereratgebern vor. Beginnend mit der Anstellung als studentische Hilfskraft (Rompa 2010; GEW 2011 und 2018), über die Promotion (Preißner/Engel 2001; Phillips/Pugh 2003; Messing/Huber 2007; Nünning/Sommer 2007; Hechler 2009; Jesse 2009; Knigge-Illner 2009) gibt es inzwischen eine Vielzahl von Ratgebern, die erklären, wie der steinige Weg in die Fachhochschulprofessur (Diallo-Ruschhaupt et al. 2017) oder die Universitätsprofessur (Reinders 2008; Färber/Riedler 2011; Götz 2013; Müller 2014; Kaiser 2015; Döhling-Wölm 2016; Wilde 2016) gemeistert werden kann.

Die aufgeführten Karriereratgeber zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine proaktive Sicht auf das wissenschaftliche Feld entfalten. So werden einschränkende Struktur determinanten einer akademischen Karriere benannt, danach weisen diese „Reiseführer für die akademische Karriere“ (Kaiser 2015) jedoch entsprechende Auswege, indem sie ein „akademisches Karriereportfolio“ (Müller 2014) definieren. Dabei wird unterstellt, dass der Sprung auf eine entfristete Lebensprofessur gelingt, wenn die Kandidat*innen die definierten ToDos des Portfolios erfolgreich abarbeiten. Prototypisch schreibt beispielsweise Miriam Müller:

„Weitverbreitet ist die Annahme, dass wissenschaftliche Karrieren nicht planbar sind. [...] In der Tat gibt es kein Rezept, das hundertprozentig zu einer Berufung führt. Es sind dennoch Muster zu beobachten, die über die Fächer hinweg oder innerhalb einzelner Disziplinen regelmäßig zu Berufungen und Professuren führen. Diese Muster lassen sich als Spielregeln begreifen und für eine aussichtsreiche wissenschaftliche Karriere anwenden. So kann dem Glück auf die Sprünge geholfen werden.“ (Müller 2014, 11)

Aufgeführt werden in solchen Karriereportfolios die Bestandteile einer wissenschaftlichen Karriere, wie Forschung, Publikationen, Vorträge, Drittmittel einwerbung, Preise und Auszeichnungen, internationale Kooperationen, Mentor*innen, Habilitation, Lehre, Führung, Gremienarbeit sowie Wissenschaftsmanagement. Diese Liste ist allerdings unmöglich vollständig abzuarbeiten: Zu viel Engagement in der Lehre verknappt die Ressourcen für neue Anträge und die Drittmittelakquise; zu viel Management- und Gremienaufgaben begrenzen die Zeit für die Publikationsarbeit (vgl. Bourdieu 1988 [1984]). Dieser Anspruch mindert nicht selten die eigene Profilbildung und führt schnell zu Überforderung.

An erster Stelle wird daher immer ein optimaleres Zeitmanagement eingefordert. Thomas Götz hat hierzu einen ganzen Bausatz zur Optimie-

rung des akademischen Selbst vorgelegt. Diese Zeitoptimierungsanrufung erfährt ihren Höhepunkt, wenn Götz eine Anleitung zur Optimierung der Pendelzeiten in Form von 10 Geboten des Zugfahrens für künftige Professor*innen vorlegt:

„Nimm den Gangplatz in der Ruhezone der 1. Klasse schneller Züge. Reserviere stets einen Gangplatz (sonst bist du eingeengt), nicht an einem Tisch (hier ist es meist laut – auch weil sich gegenüber ein weiterer Tisch befindet), möglichst in der Ruhezone, in Zügen, die zügig fahren (d.h. ICE und EC: lieber weiter [Umwege] und schnellfahrende Züge als kürzere Strecken und Bummelzüge – auch wenn das etwas teurer ist).

Nutze den reservierten Platz (zunächst) nicht. Setze dich nie auf den reservierten Platz, wenn der Zug nicht sehr voll ist – denn die reservierten Plätze sind in der Regel in Waggons, die voll sind, eben weil alle Plätze in diesem Waggon reserviert sind. Setze dich lieber in einen Waggon am Anfang oder am Ende des Zuges.

Setze dich erst, wenn alle anderen bereits sitzen. Wenn du einen nicht-reservierten Platz suchst, dann lasse dir sehr viel Zeit. Du kannst dir den optimalen Platz erst dann suchen, wenn die anderen alle sitzen. Wenn du das nicht machst, d.h., wenn du dich voreilig platzierst, dann überlässt du es dem Zufall (oder der bewussten Entscheidung der anderen), wer dich umgibt.

Meide Laute. Achte darauf, dass in deiner Nähe keine potenziell lauten Personen sitzen – sonst hast du es schwer beim Arbeiten. Ideal sind Einzelreisende, die keine Musik hören und introvertiert wirken.“ (Götz 2013, 41f.)

Die angesprochene Selbstoptimierung hört aber nicht bei Dienstreisen auf. Vielmehr werden feldspezifische Anforderungen auch in die private Lebensgestaltung übertragen. So hält beispielsweise Müller mit Blick auf eine Schwangerschaft fest:

„Entschuldigen Sie sich nicht für Ihre Schwangerschaft, gehen Sie damit möglichst nüchtern um wie bei der Planung eines Arbeitsobjekts. Es ist zu beobachten, dass sich das Verhältnis der Wissenschaft zu familiär bedingten Abwesenheiten wandelt, seitdem immer mehr Väter Elternzeit in Anspruch nehmen.“ (Müller 2014, 164)

In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag von Kaiser, die auf die optimalen Möglichkeiten einer Pendelbeziehung verweist:

„Hören Sie genau hin, wenn darüber gesprochen wird, an welchen Hochschulen gerade in Promotionsprogrammen Stellen für ihr Fach vakant sind! Es ist sinnvoller, den Ort zu wechseln und die Mühen eines Umzugs auf sich zu nehmen, als am alten Ort Wurzeln zu schlagen und nicht schnell genug voranzukommen. Manche wollen ihre privaten Beziehungen am bisherigen Ort nicht gefährden und scheuen sich vor dem Ortswechsel. Das ist allerdings kurzfristig gedacht. Einerseits ist die Entfernung bereits ein Test für die Belastbarkeit einer Beziehung. Andererseits kann eine erfolglose Karriere zu einer sehr gravierenden emotionalen Bürde werden und eine Beziehung eher gefährden als eine zeitweise räumliche Trennung.“ (Kaiser 2015, 115)

Aus den hier angeführten Beispielen lässt sich exemplarisch ein universeller Optimierungscharakter ableiten. Alle Bereiche des Lebens werden weitestgehend unter das Ziel der akademischen Karriere versammelt oder sollten wenigstens das Fernziel der Professur in ihre Erwägungen einbeziehen. Das Ziel der Professur wird damit – analog zum Projektmanagement – auf einzelne Arbeitspakete reduziert, die in ihrer Summe das Gelingen des „Projekts Professur“ als herstellbar erscheinen lassen. Dieser Mechanismus der Komplexitätsreduktion innerhalb der Beratungsprofession soll im Folgenden näher untersucht werden.

1.2. Die Beratung des unternehmerisch-akademischen Selbst

Die Ratgeberliteratur setzt als Form der Beratung an den Unsicherheitsstrukturen gesellschaftlicher Prozesse an. Denn die zunehmende Komplexität der gesellschaftlichen Realität schafft Kontingenzen, die es zu bewältigen gilt (Fuchs 2004; Schützeichel 2010), und stellt die Subjekte aufgrund der zunehmenden Beschleunigung unter einen steigenden Anpassungsdruck (Rosa 2005). Diese Konstellation schafft ein erhöhtes Unsicherheitsempfinden und ein damit korrelierendes Sicherheitsbedürfnis. Die Beratung zielt darauf ab, das unter Druck geratene Subjekt wieder zur Handlungsfähigkeit zu ermächtigen und damit zum „Unternehmer seiner Selbst“ zu machen (Bröckling 2007, 180–214).

Mit der Figur des „unternehmerischen Selbst“ ist eine Typologisierung bzw. „spezifische Sozialtechnologie“ (Traue 2010) angesprochen, die sich auch im wissenschaftlichen Feld zunehmend durchsetzt. Forciert wird dieser Transformationsprozess nicht zuletzt durch den Wandel hin zur unternehmerischen Universität in Folge der Durchsetzung eines *New Public Management* im wissenschaftlichen Feld (Lange 2008; Kosmützky/Borggräfe 2012; Bogumil et al. 2013). Die Hochschulen weisen zunehmend auch Merkmale kapitalistischer Betriebe auf, deren Logik sich auch den darin agierenden Akteuren immer mehr einschreibt (Münch 2011; Rogge 2015; Lenger et al. 2016). Die Analysen gehen soweit, dass bereits von einem spezifischen Typus des „Arbeitskraftunternehmers im wissenschaftlichen Feld“ (Schneickert 2013; Lenger 2015) oder des „Forschungskraftunternehmers“ (Zabrodsky 2012) gesprochen wird.

In diese Richtung geht auch der Tenor der Ratgeberliteratur. Mit Hilfe der Planung von Arbeitspaketen sowie der Definition entsprechender Portfolios soll ein spezifisches Karriereziel erreichbar gemacht werden. Dies wird durch Selbstoptimierung erreicht, die weite Bereiche des Lebens tangiert und damit weit über die Erreichung des angestrebten Ziels der Professur hinausgeht. Die Ratgeberliteratur bedient sich dazu zweier

unausgesprochener Prämissen: Zum einen unterstellt sie auf der Subjektseite, dass die Leser*innen ein Defizit haben, das durch entsprechendes Selbstmanagement ausgeglichen und verbessert werden kann. Zum anderen unterstellt sie, dass die Leser*innen aufgrund der Anwendung der Ratschläge es selbst schaffen können, Erfolg zu haben.³ Unabhängig davon, dass damit oft mehr erreicht wird als ursprünglich intendiert (vgl. dazu unten 3.2.), ist vor allem ein Punkt von entscheidender Bedeutung: Der Konnex von Leistung und Erfolg.

2. Das wissenschaftliche Feld: Leistung, Erfolg und akademische Reputation

Wissenschaftliche Leistungen werden als soziale Tatsachen konstruiert und in sozialen Prozessen den Wissenschaftler*innen zugeschrieben (Krais 2000; Engler 2001; Beaufays 2003). Entsprechend resultiert die treibende Kraft von Wissenschaftler*innen aus dem Streben nach Originalität und der Anerkennung durch Fachkollegen (Merton 1985 [1973], 131f.; Engler 2001, 138). Entscheidend für eine akademische Karriere ist, welche Leistungen von anderen Professor*innen zugeschrieben werden (Engler 2001, 447). Denn letztlich bestimmt die *scientific community* die Wissensziele und die Reputationskarriere der Wissenschaftler*innen (Weingart 2003, 50f.). Prototypisch wird diese Einsicht in akademischen Ratgebern wirksam, wenn beispielsweise Müller darauf hinweist:

„Vorträge sind ein wichtiges Mittel, um Ihre Forschungsergebnisse einer breiteren fachlichen Öffentlichkeit vorzustellen, Feedback einzuholen und möglicherweise wertvolle Impulse für die eigene Forschung zu bekommen. Neben der Forschung präsentieren Sie bei Vorträgen auch sich selbst als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler und machen ihre Publikationen bekannt. [...] Durch gute Vorträge können Sie sich einen Namen machen, schlechte Vorträge schaden Ihrem Ruf als Wissenschaftlerin und Wissenschaftler“ (Müller 2014, 40).

Die Wissenschaft bildet also eine Kommunikationsgemeinschaft bzw. ein „Denkkollektiv“ (Fleck 1980 [1935]), in dem die Ergebnisse der Forschung zwischen den Mitgliedern der jeweiligen *scientific community* kommuniziert und der wechselseitigen Kritik unterworfen werden

³ Damit soll keineswegs behauptet werden, dass jedwede Literatur, die sich mit dem Weg zur Professur und deren Anforderungen beschäftigt, diesen beschriebenen Kausalschluss zieht. So weist beispielsweise Breyer-Mayländer (2017) in seinem Überblick zur Hochschulprofessur durchgängig darauf hin, dass es immer um eine Passung von Person und Profession geht. Dennoch fällt in der Durchsicht der genannten Ratgeberliteratur auf, dass solche Planbarkeitsanliegen fast immer im Zentrum der Beratung stehen.

(Weingart 2003, 32). Da die Anerkennung somit durch Fachkolleg*innen erfolgt, empfiehlt Müller zur Förderung der eigenen Karriere, sich auch als Person bekannt zu machen:

„Bevor Sie also selbst vortragen, fahren Sie ohne Vortrag zu wichtigen Tagungen Ihres Faches. Dort erfahren Sie nicht nur interessante aktuelle Forschungsergebnisse, sondern haben auch die Gelegenheit, Ihre Netzwerke und Sichtbarkeit zu vergrößern. [...] Nutzen Sie die Diskussionsrunden im Anschluss an Vorträge, um eine interessante Frage zu stellen. Nutzen Sie die Pausen, um mit anderen WissenschaftlerInnen ins Gespräch zu kommen, die für Sie interessant und sympathisch sind.“ (Müller 2014, 40f.)

Für die vorliegende Argumentation ist entscheidend, dass das wissenschaftliche Kommunikationssystem Bewertungen durch die Zuschreibung anderer Wissenschaftler*innen und Konkurrenzverhältnisse zwischen Wissenschaftler*innen organisiert. Entsprechend wichtig ist es nicht nur, dass jemand in der Wissenschaft durch Vorträge und Publikationen eine gewisse Bekanntheit erlangt, sondern dass die Person auch noch positiv bewertet wird (Müller 2014, 43).

Dementsprechend ist der wissenschaftliche Erfolg nicht allein auf die eigene Leistung zurückführbar, sondern hängt entscheidend von der Zuschreibung von Reputation ab, so dass kein monokausaler Zusammenhang zwischen persönlicher Leistung (Input) und Erfolg (Output) vorliegt.⁴ Damit wird die Frage akut, ob der Weg zur Professur wirklich derart planbar ist, wie Ratgeber suggerieren, und welche Folgen eine solche Annahme mit sich bringt.

3. Planbarkeit und Projektifizierung: Der „moderne“ Weg zur Professur

3.1. Prekäre Beschäftigung und Winner-Takes-All-Märkte

Da in der Regel alle Stellen unterhalb der Professur befristete Arbeitsverhältnisse sind und über eine geringe Planungssicherheit verfügen, besteht ein hoher Druck, die sichere Festanstellung zu erreichen. Gleichzeitig sind die Aussichten auf eine Festanstellung kompetitiv herausfordernd und nur wenige bekommen am Ende eine Professur. Treffend wird daher auch von einem „Winner-Takes-All-Markt“ gesprochen (Rogge 2015). Diese strukturellen Gegebenheiten wiederum beeinflussen massiv den

⁴ Damit ist keineswegs gemeint, dass keinerlei Zusammenhang zwischen Leistung und Ergebnis besteht, sondern dass dieser Zusammenhang von Wissenschaftler*innen nicht gezielt und autonom ohne die Bewertungspraxis durch andere Personen realisiert werden kann.

Sozialisationsprozess von zukünftigen Professor*innen auf ihrem Weg in das wissenschaftlichen Feld (Lenger et al. 2016).

Unter verschärftem Wettbewerb im wissenschaftlichen Feld und der wachsenden Bedeutung der Inszenierung von Kompetenz wird der wissenschaftliche Beruf mehr und mehr zum „Karrierejob“. Entsprechend erhalten zunehmend karrierestrategische Überlegungen ein Übergewicht (Funken et al. 2013, 52). Im Kontext eines verschärften Wettbewerbs um Hochschulkarrieren wird diese Problematik mit all ihren Unsicherheiten jedoch in der Ratgeberliteratur durch die Figur des Projektes verdeckt und stützt auf diese Weise die im wissenschaftlichen Feld bestehende *illusio* (Bourdieu 1988 [1984]; Bourdieu 1998 [1997]; dazu Engler 2001; Beaufays 2003; Schneickert 2013).

3.2. *Der Lebenslauf als Projekt: Der Weg ist das Ziel*

Berücksichtigt man den Einfluss der Ratgeberliteratur auf den biographischen Konstruktionsprozess von Professor*innen, kommt ein weiterer Punkt in den Blick: die unterstellte Planbarkeit von Karrierewegen. Ratgeber vermitteln den Eindruck, dass die eigene Biographie rational gestaltbar ist und dass sich die individuellen Berufspassagen zu einem erfolgreichen Lebenslauf strukturieren ließen. Als Folge der Umwidmung des Lebenslaufes in ein autobiographisches Projekt erscheint der eigene Karriereweg als plan- und verwaltbar (Kalff 2016, 29). Der Lebenslauf wird unter der Maßgabe auf das Ziel der Professur standardisiert und als Institution „um das Erwerbssystem herum organisiert“ (Kohli 1985, 3). Mit anderen Worten: Die Lebensplanung wird der Organisationsform angepasst und projiziert (Kohli 1985, 11).

Problematisch daran erscheint jedoch gerade die Standardisierung: Beispielhaft lässt sich hier auf die Forderungen nach einem Auslandsaufenthalt, nach Gremienarbeit oder dem Aufbau von internationalen Kooperationen verweisen (vgl. Müller 2014; Meckenstock 2018; Frey et al. 2020). In dem Moment, wo alle potenziellen Kandidat*innen die gleichen Merkmale in ihrer Biographie aufweisen, verlieren sie ihren distinktiven Wert. Weitere Alleinstellungsmerkmale, wie beispielsweise eigene Homepages und Twitteraccounts, Fernsehauftritte oder alternative Publikationsformen, werden notwendig.

Aus einer solchen Perspektive wird die Arbeit am beruflichen Lebenslauf zur Karrierepolitik (Vormbusch 2009, 295), d.h. es wird eine subjektive Ausnutzung institutioneller Gegebenheiten gezielt und strategisch anvisiert. Genauer besehen wird hier jedoch weit mehr erreicht als nur ein Karriereziel: Durch die Projektierung und Unterteilung der eige-

nen Erwerbsbiographie in Arbeitspakete erscheint auch der Ruf auf eine Professur lediglich als eine Stufe, die es zu erklimmen gilt, nach der es aber unaufhaltsam weitergeht. Damit stellt sich aber eine Folgefrage: Was passiert nach der Erreichung der ersehnten Professur?

Die durch die Ratgeber anvisierte Herstellbarkeit von Erfolg kann somit selbst zum Problem werden, deren Steigerungslogik zu einem *infini-tiven Prozess* wird. Auch die Professur, die zunächst als zentraler Zielpunkt erscheint, ist eben nur eine Lebenslaufetappe. Dass sich damit auch prekäre Lebenssituation retro- wie prospektiv rechtfertigen lassen, wurde bereits beschrieben. Problematisch erscheint aber auch, wenn sich die manchmal prekäre Lebensphase der akademischen „Wanderjahre“ (Baier/Münch 2013) am Ende als der subjektiv glücklichere Lebensabschnitt erweist. Beispielhaft formuliert Rosa seine eigenen Erfahrungen:

„Jeder von uns Professoren sagt: ‚Wir haben praktisch Lebenszeitstellung. Bei uns gibt es den ökonomischen Druck und das, was einen nicht schlafen lässt oder Herzflattern verursacht, nicht. Viel schlimmer ist es bei Menschen, die nur zwei Jahre oder ein Jahr Zielhorizont haben.‘ Ich fand komischerweise, dass ich vor beruflichen Sorgen erst nicht schlafen kann, seitdem ich diese Vollzeitstellung hier habe. Und zwar aus dem Grund, weil ich vorher immer dachte: ‚Wenn ich mal einen Beruf habe, eine feste Professur, dann beginnt das gute Leben.‘ Das bedeutet aber, ich habe mich als jemand wahrgenommen, der sich auf eine Ziellinie zubewegt. Es war viele Jahre lang mein Ziel, irgendwann einen Ruf und eine Stelle zu bekommen. Und als ich sie hatte, habe ich festgestellt, ich renne immer noch, aber es gibt eigentlich keinen Zielhorizont mehr. Und das Gefühl ist, es geht ewig so weiter. Es wird eher noch schlimmer: noch ein Projekt und noch eine Aufgabe. Das heißt, es gibt den Horizont nicht. Ich will nicht sagen, damit ist es definitiv schlechter als vorher. Aber da kommt eben eine Sache ins Spiel, die man vorher gar nicht sieht [...].“ (Rosa/Lessenich 2014, 29)

Indem Karriereratgeber einen spezifischen Punkt, die Erreichung des Berufsziels, derart in das Zentrum rücken, die sie dem Projektmanagement entsprechend planbar und durch Selbstoptimierung erreichbar erscheinen lassen, wird ein wichtiger Punkt vernachlässigt, dessen iterative Wettbewerbsform: Erfolg ist niemals endgültig, sondern immer repetitiv unab-schließbar (Neckel 2008, 115). Erfolg stellt sich im Kontext der wissen-schaftlichen Vermarktung immer nur im Modus des Wettbewerbs ein und fordert und fördert somit immer mehr Erfolg (Rosa 2012, 324–353). Der im Ratgeberbuch angesprochene gerade Weg stellt sich somit viel-mehr als Karrierespirale ohne Endpunkt dar.

4. Fazit

Die exemplarische Analyse der akademischen Karriereratgeber kann als paradigmatischer Indikator für die zunehmende Ökonomisierung, Managerialisierung und Projektierung der akademischen Welt angeführt werden. Angefangen bei der Festigung des akademischen Selbst durch die anvisierte Selbstoptimierung des akademischen Nachwuchses, über die kausal reproduzierbare Verbindung von Leistung und Erfolg, bis hin zur Projektifizierung der eigenen (Berufs-)Biographie wird eine Struktur konstituiert, welche eine permanente Arbeit am akademischen Selbst habitualisiert.

Damit verlagert sich der Fokus zunehmend in Richtung für die Karriere verwertbarer Wissensproduktion. Bei aller Angemessenheit, die Verwertbarkeit von Wissenschaft zu fördern, wird hier allerdings eher die individuelle Passung für bestehende Strukturbedingungen gefördert, welche Innovation und Exploration zunehmend als Hindernisse der Planbarkeit erkennen lassen.

Dabei zeigt sich, dass die Plan- und Erreichbarkeit des beratenen Subjekts spätestens im eigenen Lebenslauf an seine Grenzen kommt – wohl nicht an Grenzen der Planbarkeit, deutlich aber an die Grenzen der Erreichbarkeit. Für viele „Nachwuchswissenschaftler*innen“ wird die erbrachte Leistung nicht mit Erfolg gekrönt und die skizzierte (Über-)Qualifikation und Selbstoptimierung führt nicht zur gewünschten Anstellung. Entsprechend gilt es nochmals kritisch zu betonen, dass die fragwürdige Zuspitzung im wissenschaftlichen Feld auf Karriereorientierung und konforme Biographien „Nachwuchswissenschaftler*innen“ zum einen auf individuell-psychologischer Ebene unter gewaltigem Druck setzt. Zum anderen führt eine solche marktliche Orientierung im wissenschaftlichen Feld auf strukturell-systemischer Ebene durch damit einhergehende hohe Stellenfluktuationen, geringe Vertragslaufzeiten und Drittmittelorientierung zu einer Situation, die sich eher durch kurzfristige Outputorientierung, fehlende Innovationen und Wagnisse in der Forschung sowie eingeschränktes Lehrengagement auszeichnet.

Wir vertreten somit die These, dass die durch Ratgeberliteratur mit verursachte Managerialisierung den Sinn-Horizont der wissenschaftlichen Ausrichtung untergraben kann. Dies bedeutet aber nicht, dass ein Abgesang des wissenschaftlichen Werdegangs angestimmt oder schlicht jede Form der Beratung abgelehnt werden soll. Vielmehr wäre darauf hinzuweisen, dass der Fokus wieder stärker auf die Motivation und Sinnhaftigkeit des wissenschaftlichen Engagements gelenkt werden müsste (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, 336–

340). Nicht umsonst bleibt die Professur ein Wunsch vieler Wissenschaftler*innen, da diese Position immer noch das Versprechen auf ein sinnhaftes Arbeiten bereithält. Entsprechende Umfragen zeigen, dass die meisten Professor*innen mit ihrem Beruf sehr zufrieden sind (Krimmer et al. 2000, 13; Jacob/Teichler 2011, 144). Wie es indes um die weniger „glücklichen“ Wissenschaftler*innen ohne entfristete Anstellung und fehlender weiterer Karriereperspektive im Mittelbau steht, bleibt weiterhin eine weithin ungelöste Frage.

Literatur

- Baier, Christian; Münch, Richard (2013): Institutioneller Wettbewerb und Karriere-chancen von Nachwuchswissenschaftlern in der Chemie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 65, S. 129–155.
- Beaufays, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: Transcript.
- Bogumil, Jörg; Burgi, Martin; Heinze, Rolf G.; Gräf, Ilse-Dore; Jochheim, Linda; Schickentanz, Maren et al. (2013): Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente. Berlin: Sigma.
- Bourdieu, Pierre (1988 [1984]): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998 [1997]): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Breyer-Mayländer, Thomas (2017): Meine Berufung? Berufs- und Lebensperspektive Fachhochschul-Professur. Bonn: Lemmens.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burkhardt, Anke (Hg.) (2008): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Förder-system in Deutschland. Institut für Hochschulforschung. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Diallo-Ruschhaupt, Ursula; Plaumann, Susanne; Dombrowski, Eva-Maria (2017): Karrierewege zur Professur an einer Fachhochschule. Leverkusen: Budrich.
- Döhling-Wölm, Jasmin (2016): Karriere, Macht und Netzwerke. Spielregeln und Felddynamiken akademischer Karriereentwicklung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit?“. Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Färber, Christine; Riedler, Ute (2011): Black Box Berufung. Strategien auf dem Weg zur Professur. Frankfurt: Campus.
- Fleck, Ludwik (1980 [1935]): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frey, Dieter; Jauch, Karl-Walter; Stockkamp, Mariella Theresa (2020): Mit Erfolg zur Professur oder Dozentur. Ein Karriereberater mit über 180 Fragen und Antworten. Berlin: Springer.
- Fuchs, Peter (2004): „Die magische Welt der Beratung“, in: Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung, hrsg. v. Rainer Schützei-

- chel; Thomas Brüsemeister. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–257.
- Funken, Christiane; Hörlin, Sinje; Rogge, Jan-Christoph (2013): *Generation35Plus. Aufstieg oder Ausstieg. Hochqualifizierte und Führungskräfte in Wirtschaft und Wissenschaft*. Berlin. Online unter http://www.mgs.tu-berlin.de/fileadmin/i62/mg/s/Generation35plus_ebook.pdf (7.10.2022).
- Gassmann, Freya (2018): *Wissenschaft als Leidenschaft?* Frankfurt: Campus.
- GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011): *Studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte an Hochschulen*. Ratgeber. Frankfurt am Main
- GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2018): *Studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte an Hochschulen: Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main
- Götz, Thomas (2013): *Professor für Anfänger. Tipps für (angehende) Professorinnen und Professoren*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Hechler, Daniel (2009): *Promovieren lernen. Ein Wegweiser zur Promotions(ratgeber)literatur*, in: *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Ein Handbuch*, hrsg. v. Hechler, Daniel; Hüttmann, Jens; Mähler, Ulrich; Pasternack, Peer. Berlin: Metropol Verlag, S. 71–82.
- Jacob, Anna K.; Teichler, Ulrich (2011): *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jaksztat, Steffen; Schindler, Nora; Briedis, Kolja (2010): *Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierung und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Hannover: HIS.
- Jesse, Eckhard (2009): *Zehn „goldene Regeln“ für Promovenden. Erfahrungen und Einsichten*, in: *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Ein Handbuch*, hrsg. v. Hechler, Daniel; Hüttmann, Jens; Mähler, Ulrich; Pasternack, Peer. Berlin: Metropol Verlag, S. 124–134.
- Kaiser, Astrid (2015): *Reiseführer für die Unikarriere. Zwischen Schlangengrube und Wissenschaftsoase*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kalff, Yannick (2016): *Das „Projekt“ als Metapher der Biographie*, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 29 (1), S. 28–46.
- Knigge-Ilner, Helga (2009): *Der Weg zum Dokortitel. Strategien für die erfolgreiche Promotion*. 2. Auflage. Frankfurt/New York: Campus.
- Kohli, Martin (1985): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, S. 1–29.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kosmützky, Anna; Borggräfe, Michael (2012): *Zeitgenössische Hochschulreform und unternehmerischer Aktivitätsmodus*, in: *Hochschule als Organisation*, hrsg. v. Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–85.
- Krais, Beate (2000): *Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, in: *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, hrsg. v. Krais, Beate. Frankfurt: Campus, S. 31–54.

- Krimmer, Holger; Stallmann, Freia; Behr, Markus; Zimmer, Annette (2000): Karrierewege von ProfessorInnen an Hochschulen in Deutschland. Münster: Universität Münster.
- Lange, Stefan (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten, in: *Der moderne Staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* 1, S. 235–248.
- Lenger, Alexander (2015): Arbeitskraftunternehmertum und projektbasierter Kapitalismus im wissenschaftlichen Feld, in: *Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014*, hrsg. v. Lessenich, Stephan. Online-Publikation, S. 1–12.
- Lenger, Alexander; Obert, Mila; Panzer, Christoph; Weinbrenner, Hannes (2016): „Dann hat sich die Universität doch entschlossen mir eine Dauerstelle zu geben“. Eine Agency-Analyse zum Erleben der Strukturiertheit wissenschaftlicher Karrieren im akademischen Feld, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 29 (1), S. 67–93.
- Meckenstock, Rainer (2018): *Wie macht man Karriere in der Wissenschaft*. Berlin: Springer Spektrum.
- Merton, Robert K. (1985 [1973]): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Messing, Barbara; Huber, Klaus-Peter (2007): *Die Doktorarbeit: Vom Start zum Ziel. Lei(d)tfaden für Promotionswillige*. Vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Müller, Mirjam (2014): *Promotion – Postdoc – Professur. Karriereplanung in der Wissenschaft*. Frankfurt: Campus.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neckel, Sighard (2008): *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt: Campus.
- Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (Hg.) (2007): *Handbuch Promotion. Forschung – Förderung – Finanzierung*. Stuttgart: Metzler.
- Pleißner, Andreas; Engel, Stefan (2001): *Promotionsratgeber*. 4., völlig überarbeitet und erweiterte Aufl. München: Oldenbourg. Online unter <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz088428370inh.pdf> (7.10.2022).
- Reinders, Heinz (2008): *Erfolgreiche Bewerbungen in der Wissenschaft*. Mannheim: Dudenverlag.
- Reuter, Julia; Berli, Oliver; Tischler, Manuela (Hg.) (2016): *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. Frankfurt: Campus.
- Rogge, Jan-Christoph (2015): *The Winner Takes It All? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (4), S. 685–707.
- Rompa, Regine (2010): *Karriere am Campus. Traumjobs an Uni und FH*. Wiesbaden: Gabler.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut; Lessenich, Stephan (2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss: Im Gespräch mit Hartmut Rosa und Stephan Lessenich*, in: *Weil Kapitalismus sich*

- ändern muss, hrsg. v. Rosa, Hartmut; Lessenich, Stephan; Kennedy, Margrit; Waigel, Theo. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–65.
- Schneickert, Christian (2013): Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategie im wissenschaftlichen Feld. Konstanz: UVK.
- Schützeichel, Rainer (2010): Kontingenzarbeit. Über den Funktionsbereich der psychosozialen Beratung, in: Sinnstiftung als Beruf, hrsg. v. Ebertz, Michael N.; Schützeichel, Rainer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–144.
- Traue, Boris (2010): Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik. Bielefeld: Transcript.
- Vormbusch, Uwe (2009): Karrierepolitik. Zum biographischen Umgang mit ökonomischer Unsicherheit, in: Zeitschrift für Soziologie 38, S. 282–299.
- Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript.
- Wilde, Anke (2016): Auf dem Weg zur Professur. Die Postdoc-Fibel. Hamburg: academics.
- Zabrodsky, Thomas Daniel (2012): Der Forschungskraftunternehmer. Leben und arbeiten als Jungakademiker in der wissenschaftlichen Welt. Wiesbaden: Springer VS.

Steuerung der Hochschulkommunikation

Potenziale und Voraussetzungen einer Nutzung des Konstruktes Hochschulreputation

Joachim Preusse
Bochum

Das Arbeitsfeld Hochschulkommunikation hat sich in den letzten Jahren thematisch und damit verknüpft auch organisatorisch und technisch verbreitert und ausdifferenziert.¹ Eine von mehreren wesentlichen Ursachen ist die in jüngerer Zeit nochmals gestiegene Bedeutung gesellschaftspolitischer Stake-

holder für Hochschulen, die häufig lediglich einen losen Bezug zum „Kerngeschäft“ Forschung und Lehre haben (vgl. Vogler/Eisenegger/Künstle 2020; Jarren 2019; Henke/Pasternack/Schmid 2017).

Es liegt auf der Hand, dass mit zusätzlichen Stakeholdern, Themen und Aufgaben auch der Steuerungsbedarf der Hochschulkommunikation steigt. Für den Fall, dass angesichts einer zunehmenden Themen- und Aufgabenvielfalt bei nicht proportional mitwachsenden Ressourcen Prioritätensetzungen ausbleiben, werden teils existenzgefährdende Konsequenzen für Hochschulen prognostiziert (so z.B. Gavrilu/Ramirez 2019: 67).² Neben der kontinuierlichen (Weiter-)Entwicklung der Aufbau- und Ablauforganisation von Kommunikationsabteilungen kommt zur Befriedigung eines erhöhten Steuerungsbedarfes die Orientierung der Kommunikationsstrategie an der Zielgröße Reputation in Betracht.

Dieser Beitrag leitet praxisbezogene Empfehlungen zur Operationalisierung dieser Zielgröße für die Hochschulkommunikation her und geht damit über bereits vorliegende Feststellungen der Relevanz eines (kommunikationsgetriebenen) Reputationsmanagements (vgl. De Ridder 2010; Vogler/Eisenegger/Künstle 2020) und Überlegungen zur Ausge-

¹ vgl. mit Blick aus der Praxis Renkes (2019), Wandt (2019); mit Blick auf die Praxis zuletzt Leßmöllmann (2019); Schwetje/Hauser/Böschen et al. (2020)

² Die personelle und finanzielle Ausstattung hochschulischer Kommunikationsabteilungen ist in jüngerer Zeit zwar insgesamt gewachsen, jedoch nicht proportional zu den erweiterten Aufgaben und Anforderungen (vgl. Raupp 2017).

staltung eines hochschulischen Reputationsmanagements (vgl. Honecker 2011) hinaus.

1. Reputation als hochschulische Zielgröße

In einer mittlerweile wohl als klassisch einzustufenden Definition kann Reputation verstanden werden als

„das öffentliche Ansehen, das eine Person, Institution, Organisation oder allgemeiner ein (Kollektiv-)Subjekt mittel- oder langfristig genießt und das aus der Diffusion von Prestigeinformation an unbekannte Dritte über den Geltungsbereich persönlicher Sozialnetze hinaus resultiert.“ (Eisenegger 2005: 24f.)

Dieser Diffusions- und Verbreitungsprozess erfolgt im Wesentlichen durch interpersonale Anschlusskommunikation unter Rückgriff auf (medien-)öffentliche Kommunikation (vgl. Eisenegger 2015: 447–450) sowie auf verschiedenste Formen der Selbstdarstellung und unmittelbare Erfahrungen mit Reputationsobjekten (vgl. Einwiller 2019: 12–14; Helm 2007: 65–70). Da sich die Individuen zur Verfügung stehenden bzw. genutzten Informationsquellen und deren Tonalität bzgl. eines Reputationsobjekts im Zeitverlauf ändern können, handelt es sich bei der Reputationsbildung um einen nie abgeschlossenen Prozess.

In der Hochschul- und Wissenschaftsforschung ist Reputation bisher vor allem als *akademische Reputation* beforscht worden, die die Aufmerksamkeit *innerhalb* der Wissenschaft steuert (vgl. Kühl 2015; Luhmann 1998 [1990]: 246–251).³ In Ansätzen, die sich mit Hochschulen als Gesamtorganisation befassen, stellt die akademische Reputation regelmäßig eine von mehreren Komponenten der *Hochschulreputation* dar. Aus einer Vielzahl an Einzelbefunden kann die zwar allgemeine, aber doch eindeutige Erkenntnis abgeleitet werden, dass eine hohe Reputation Hochschulen Wettbewerbsvorteile verschaffen kann (vgl. m.w.N. Lafuente-Ruiz-De-Sabando/Zorrilla/Forcada 2018; Vogler/Post 2019). Von besonderer Bedeutung ist im Hochschulkontext die Signal- und Surrogatwirkung der Reputation für die von Außenstehenden meist schwierig zu durchschauenden Leistungen in Lehre, Forschung, Transfer und Weiterbildung.⁴

³ Eine Ausnahme stellen Fragen nach dem Verhältnis von innerwissenschaftlicher Reputation und (medien-)öffentlicher Prominenz dar (klassisch z.B. Peters 1994; Weingart 2001).

⁴ vgl. Röbbken (2007), Finch/Hillenbrand/Rubin (2015), Miotto/Del-Castillo-Feito/Blanco-González (2020)

Für Steuerungs Bemühungen ist die Dimensionierung des Konstrukts ein erster Anhaltspunkt. Angelehnt an das Drei-Welten-Konzept von Habermas (1981) unterscheidet Eisenegger (2005, ähnlich Carpenter/Krause 2012) drei Metadimensionen: Die *funktionale Reputation* orientiert sich an der Frage, ob die Organisation ihrem Zweck dient und innerhalb ihrer Zwecksetzung nachweisbar erfolgreich ist. Sie ist daher ein „Indikator für Fachkompetenz“ (Eisenegger 2005: 38). *Soziale Reputation* beschreibt das Vermögen von Organisationen, in Übereinstimmung mit moralischen und normativen Ansprüchen zu handeln (vgl. ebd.). *Expressive Reputation* beschreibt die durch Beobachter wahrgenommene emotionale Faszinationskraft und Authentizität einer Organisation (vgl. Eisenegger/Imhof 2009: 247f.).

Um Reputation für Steuerungszwecke nutzen zu können, muss ein zweckrational gebautes Verfahren etabliert werden. Länderübergreifende Vergleichsstudien zeigen, dass solche Verfahren an Hochschulen weltweit verbreitet sind (vgl. Christensen/Gornitzka 2017; Fay/Zavattaro 2016). Der Dreiklang aus einer historisch gewachsenen Vertrautheit mit Reputationsarbeit im wissenschaftlichen Hochschulalltag, der „Organisationswertung“ von Hochschulen und handlungsfeldspezifischen Zwängen (z.B. der Notwendigkeit zur Beteiligung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen an Entscheidungsprozessen) führt dazu, dass Versuche der Steuerung von Hochschulen anhand des Reputationskonstrukts grundsätzlich erfolgsversprechend sein können und mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch von einer hinreichenden Anzahl der professoralen Hochschulmitglieder, d.h. des „operativen Kerns“ der Organisation, mitgetragen werden können. Die Eignung des Reputationskonstrukts für die Steuerung der Gesamtorganisation wird auch anhand kommerziell vertriebener Managementmodelle für Hochschulen deutlich, die das Streben nach Reputation als übergeordnetes Leitungsziel ausgeben (vgl. z.B. Balocco/Licka/Marty 2012).

2. Entscheidungsbedarfe vor der Einführung eines hochschulischen Reputationsmanagements

Vor der Etablierung eines expliziten Reputationsmanagements sollten zunächst sechs Grundentscheidungen getroffen werden:

- *Reputationsverständnis*: Um organisationspezifischen Besonderheiten gerecht werden zu können, sollte das grundlegende Reputationsverständnis nicht (mehr oder weniger) unhinterfragt ausgehend von

spezifischen Messverfahren (s. Kapitel 3.1) gewählt werden, sondern zunächst „freihändig“ und partizipativ erarbeitet werden.⁵

- *Zeitliche Stabilität von Reputation*: Es sollte expliziert werden, welcher Zeithorizont (kurz-, mittel-, langfristig) für die Beeinflussbarkeit von Reputation angenommen wird.⁶
- *Hochschulinterne Ausdehnung des Reputationsmanagements*: Für die Ausprägung eines Werts, der wesentlich von Faktoren wie organisationspolitischen Entscheidungen, dem Verhalten von Organisationsmitgliedern oder organisationalen Normen abhängig ist, kann nicht ein einzelner Organisationsbereich allein verantwortlich sein (vgl. bereits Armbruster/Lederbogen 2010: 43f.). Aufgrund einer hohen Affinität von Reputations- und Kommunikationsmanagement ist es sinnvoll, die Kommunikationsfunktion in ein explizites Reputationsmanagement zumindest einzubeziehen.⁷
- *Bereichsspezifische Intensität der Bezugnahme auf das Reputationskonstrukt*: Sie kann von der Umsetzung einzelner, an anderer Stelle entwickelter Maßnahmen bis hin zur Orientierung der gesamten bereichsspezifischen Arbeit am Reputationskonstrukt reichen.
- *Koordinations- bzw. Steuerungsverantwortlichkeit*: Grundsätzlich kann zwischen einer (1) hochschulweiten zentralen Steuerung, (2) einer hochschulweiten Koordination ohne zentrale Steuerung und (3) lediglich bereichsspezifischer Verantwortlichkeiten unterschieden werden (vgl. Balocco/Becker 2013: 13).
- *Funktion des Reputationsmanagements*: Die hochschulintern maßgeblichen Akteure sollten Reputationsmanagement als strategisches Instrument im Wettbewerb auffassen, die Vorstellungen von Sinn und Zweck des Verfahrens also nicht auf die Selbstdarstellung der Hochschule und/oder reines „Symbolmanagement“ beschränken (vgl. Christensen/Gornitzka 2017: 126f.).

⁵ Als Ausgangspunkt eignen sich Metadimensionen des Begriffs (s.o. 1.). Dabei ist zu beachten, dass die Priorisierung einer bestimmten Dimension zu Reputationsrückgängen in anderen Dimensionen führen kann (vgl. Carpenter/Krause 2012: 27).

⁶ Eine vergleichsweise kurzfristige Veränderbarkeit ist gegeben, wenn Reputation über bestimmte, ihrerseits kurzfristig veränderbare Leistungsparameter (z.B. Qualität der Studiengänge, Position in Rankings) operationalisiert wird (vgl. Keith 2001; Safón 2012).

⁷ Diese Affinität zeigt sich daran, dass Versuche der Reputationsbildung nahezu immer auch auf die zielgerichtete Außendarstellung der Organisation und die Verkleinerung von Informationslücken bei Stakeholdern angewiesen sind (vgl. Boon/Houlberg 2020: 221f.).

3. Kommunikationssteuerung mittels Reputation

Reputation gilt als „optimale Steuerungsgröße“ (Schwaiger/Eberhardt/Mahr 2016) für die strategische Kommunikation und als Werttreiber im Rahmen der Herleitung von Kommunikationsstrategien (vgl. Bundesverband Hochschulkommunikation et al. 2017: 15–20). Insofern kommt eine Orientierung der Arbeit des Bereichs Hochschulkommunikation am Reputationskonstrukt auch infrage, wenn die o.g. Grundentscheidungen gegen eine Ausdehnung auf andere Organisationsbereiche ausfallen.

Ein systematisches Reputationsmanagement besteht im Kern aus der Anwendung des klassischen Managementzyklus auf das Konstrukt Reputation: (1) Auf Basis der regelmäßigen Erhebung eines Ist-Standes (Reputationsmessung) werden (2) stakeholderspezifische Reputationsziele (Soll-Werte der Reputation) definiert und (3) geplant, welche kommunikativen und/oder nicht kommunikativen Maßnahmen (4) umgesetzt werden müssen, um den definierten Soll-Werten bei bestimmten Stakeholdern näher zu kommen (vgl. Peters/Liehr-Gobbers 2015: 925; Wiedmann 2012: 92–95; grundlegend bereits Fombrun/Rindova 2000).

Eine erneute Reputationsmessung gibt Aufschluss über den Erfolg der Maßnahmen und führt ggf. zu deren Modifikation. Im folgenden werden mit der Reputationsmessung und Maßnahmenplanung zwei Arbeitsschritte näher beleuchtet, die für die Steuerung der Hochschulkommunikation mit Hilfe des Reputationskonstrukts von besonderer Relevanz sind.

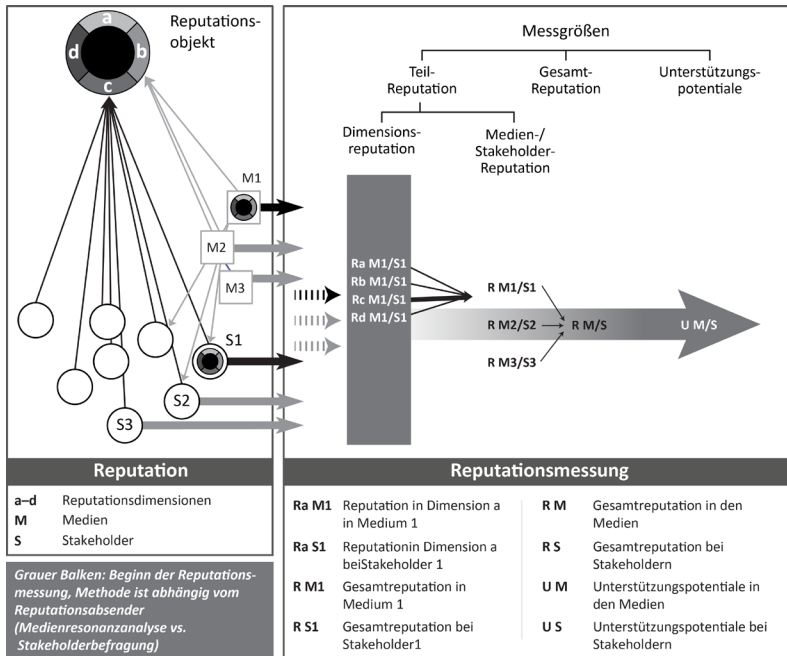
3.1. Reputationsmessung

Grundsätzlich wird im Zuge von Reputationsmessungen erfasst, welche Reputationsabsender (Stakeholder und Medien) dem Reputationsobjekt in welchen Dimensionen welche Reputation zuschreiben (vgl. Fombrun/Rindova 2000: 93f.; Peters/Liehr-Gobbers 2015: 926). Anhand des generischen Modells der Reputationsmessung von Liehr et al. (2009) lassen sich die *Voraussetzungen* für die regelmäßige Durchführung von Reputationsmessungen verdeutlichen (s. Übersicht 1).

Zuerst muss das Reputationsobjekt bzw. müssen die Reputationsobjekte (Gesamtorganisation oder Bereiche wie z.B. Fachbereiche oder Institute) bestimmt werden, anschließend die darauf bezogenen Reputationsdimensionen (Eigenschaften, Charakteristika und Leistungen, z.B. akademische Leistungsfähigkeit, Innovationskraft, Servicequalität u.ä.m.) festgelegt und schließlich die als relevant eingestuften Reputationsabsender

(Stakeholdergruppen und Medien) benannt werden.⁸ Diese Festlegungen sollten möglichst unabhängig von konkreten Messansätzen erfolgen, um zu vermeiden, dass deren spezifische Definitionen unhinterfragt übernommen werden und sich ggf. erst dann als dysfunktional herausstellen, wenn bereits Ressourcen in die Messung investiert worden sind.

Übersicht 1: Idealtypische Vorgehensweise einer Reputationsmessung



Darstellung angelehnt an Peters/Liehr-Gobbers (2015: 927)

Relevante Reputationsdimensionen lassen sich insbesondere aus Selbstbeschreibungen mit Hochschulweitem Gültigkeitsanspruch entwickeln (Leitbilder, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Hochschulentwicklungsplan u.ä.m.). Da die einzelnen Dimensionen durch Indikatoren operationalisiert werden können, ist die Messgröße *Dimensionsreputation* geeignet, klare Handlungsempfehlungen bzw. Maßnahmen abzuleiten (vgl. Peters/Liehr-Gobbers 2015: 927f.). Diese Messgröße kann weiter verdichtet werden zur *Stakeholder-* und *Medienreputation* sowie zur *Gesamt-*

⁸ Diese Entscheidungsfreiheiten eröffnen messenden Organisationen beträchtliche Möglichkeiten zur Beeinflussung der Güte oder Höhe ihrer Reputation.

reputation, die als hochgradig generalisierte Kennzahlen einen informatorischen Wert haben und eine allgemeine Standortbestimmung ermöglichen, jedoch für die Steuerung des Konstruktes ungeeignet sind (vgl. Peters/Liehr-Gobbers 2015: 928).

In der anwendungsbezogenen Literatur hat sich ein breites Spektrum unterschiedlicher, ganz überwiegend quantitativer Messansätze herausgebildet (s. Übersicht 2), die sich hinsichtlich ihrer Elaboriertheit und Standardisierung unterscheiden und je spezifische messtechnische Vor- und Nachteile aufweisen (vgl. dazu Helm/Klode 2011; Helm 2007: 266–289).

*Übersicht 2: Ansätze zur Messung der Organisationsreputation**

Art der Messung	Analyseverfahren	Anzahl Konstrukt-dimensionen	Spezifikation	Beispiel
Direkt	Mittelwertanalyse/Häufigkeitsauswertung	–	–	Rankings, z.B. „World’s most admired companies“ (https://fortune.com/worlds-most-admired-companies/2022/)
	Mittelwertanalysen	–	–	Reputation Quotient (RQ) (Fombrun/Gardberg/Sever 2000)
Indirekt	Multivariate Analyseverfahren	Eindimensionale Konstrukt-messung	Formative Messung	Helm 2005, 2007
			Reflektive Messung	„System for Corporate Reputation Analysis“ (SCORA) (Einwiller/Kuhn 2011)
			Formative und reflektive Messung	„RepTrak“ (Wiedmann 2012) sowie https://www.reptrak.com
	Zweidimensionale Konstrukt-messung	Formative und reflektive Messung	Schwaiger 2004, 2011	
	Dreidimensionale Konstrukt-messung	Formative und reflektive Messung	„Integrated Reputation Management System“ (IReMS) (Ingenhoff 2007, Ingenhoff/Bredl 2010)	

*in Anlehnung an Prauschke (2007: 69)

Direkte Ansätze basieren auf der Annahme, dass das Konstrukt unmittelbar beobachtbar ist und erheben dieses über einen einzigen Indikator. Indirekte Ansätze fassen Reputation als latentes, nicht unmittelbar beo-

bachtbares Konstrukt auf und ermitteln den Reputationswert über eine Mehrzahl von Indikatoren. Vergleichsweise unaufwändig durchführbar sind Messungen, bei denen der Reputationswert lediglich den Mittelwert eines (direkte Messung) oder mehrerer Indikatoren (indirekte Messung) darstellt.⁹ Daneben stehen indirekte Messansätze, die auf multivariate Verfahren zurückgreifen.

In der überwiegenden Anzahl der Messansätze in diesem Feld wird Reputation eindimensional, d.h. als *ein* latentes Konstrukt konzipiert. Bei einer formativen Spezifikation des Messansatzes beschreiben die Indikatoren unterschiedliche Eigenschaften des betrachteten latenten Konstrukts (vgl. Backhaus et al. 2018: 570), die Indikatorvariablen des Messmodells stellen also Bestimmungsgrößen der Reputation dar. Bei einer reflektiven Spezifikation wird Reputation durch eine Reihe an Indikatoren mit sehr ähnlichen Aussagen erhoben, wobei jeder einzelne Indikator für sich genommen das Konstrukt in seiner Gesamtheit möglichst gut widerspiegeln sollte. Damit wird zugleich unterstellt, dass das latente Konstrukt verursachende Größe für Veränderungen der Messwerte der Indikatorvariablen ist (vgl. ebd.). Eine formative Spezifikation ist insbesondere geeignet, um das Konstrukt in möglichst vielen seiner Facetten bzw. möglichst umfassend zu erheben, während reflektive Ansätze von einer bereits hinreichend differenzierten Konstruktdefinition ausgehen und geeignet sind, dessen Einflussfaktoren zu bestimmen (vgl. Prauschke 2007: 70f.).

Die o.g. *Messansätze* können als grundlegende Vorgehensweisen interpretiert werden, zwischen denen man sich entscheiden muss. Ein wesentliches Entscheidungs- bzw. Auswahlkriterium dürften die zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen sein, denn der erforderliche Aufwand für die Durchführung und Auswertung der in Übersicht 2 dargestellten Ansätze steigt von oben (direkte Messung mit Mittelwertanalyse/Häufigkeitsauswertung) nach unten (indirekte, mehrdimensionale Konstruktmessung).¹⁰

Ein weiteres Entscheidungs- bzw. Auswahlkriterium kann die Anzahl der für Befragungen zugänglichen Mitglieder der hochschulischen Stakeholdergruppen sein: Im Regelfall dürfte von indirekten Messungen mit multivariaten Analyseverfahren und zwei- oder sogar dreidimensionalen

⁹ Empirische Prüfungen zeigen allerdings, dass ein ungewichtetes arithmetisches Mittel zur Konstruktmessung nicht angemessen ist, da die Reputationsindikatoren von Befragten nicht als unabhängig und gleichgewichtig angesehen werden (vgl. Schwalbach 2015: 18).

¹⁰ Unter Ressourcengesichtspunkten sollte eine externe Vergabe der Datenerhebung sowie die Verfügbarkeit hochschulinterner Datenquellen (z.B. Kennzahlen aus dem akademischen Controlling oder dem Berichtswesen) geprüft werden.

Konstruktmessungen (zunächst) abzuraten sein, da der zur Erzielung valider Ergebnisse erforderliche Umfang der Stichprobe mit jeder Dimension und jeder zusätzlichen Indikatorvariable wächst. Hier besteht somit die Gefahr, dass genügend Personen zur Teilnahme an der Befragung nur rekrutiert werden können, wenn die hochschulspezifischen Stakeholderdefinitionen aufgeweicht werden (vgl. Liehr/Peters/Zerfaß 2009: 9).

Wenn die Entscheidung für einen Messansatz getroffen ist, kann ein hochschulspezifisches *Messinstrument* entwickelt werden. Die Anlehnung an den Messansatz kann unterschiedlich eng ausfallen: Sie kann sich auf die Übernahme der Grundstruktur (z.B. der Anzahl der Dimensionen oder der Art der Spezifikation) beschränken, aber auch bis hin zu einer Übernahme von Indikatoren und Items reichen. Ein Beispiel für ein eigenständiges, auf Business Schools ausgerichtetes Instrument, dem eine eindimensionale Struktur mit den beiden Indikatoren „Perceived Quality“ und „Prominence“ zu Grunde liegt, haben Rindova et al. (2005) vorgelegt. Insbesondere das standardisierte „RepTrak“-Framework bietet offenkundig Anlass für engere Anlehnungen und Übernahmen (vgl. die darauf basierenden hochschulspezifischen Instrumente von Vidaver-Cohen 2007 und Šontaite/Bakanauskas 2011).

Mit Blick auf die Nutzbarkeit von Messergebnissen ist wichtig, dass die Ableitung von „Reputationstreibern“ ermöglicht wird. Statistisch valide gelingt das nur bei indirekten Messungen mit (zumindest auch) formativer Spezifikation (vgl. Schwaiger/Eberhardt/Mahr 2016: 66; Rindova/Williamson/Petkova 2010). Verčič et al. (2016; vgl. mit ähnlicher Argumentation bereits Schultz/Mouritsen/Gabrielsen 2001, Safón 2009) deuten sogar eine noch weitergehende Spezifizierbarkeit des Messansatzes an. Sie zeigen anhand einer Unterteilung hochschulischer Stakeholder in drei Gruppen (Hochschulmitarbeiter, Studierende, allgemeine Öffentlichkeit), dass Reputation von allen drei Gruppen als eindimensionales Konstrukt wahrgenommen wird, die Gruppen aber eine unterschiedliche Anzahl von Indikatoren als relevant beurteilen, diese Indikatoren auch unterschiedlich gewichten und ihnen je unterschiedliche Items eines Fragebogens zuordnen.

Damit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass für Hochschulen am zielführendsten indirekte Messansätze sind, die eine eindimensionale Konstruktmessung vornehmen, (zumindest auch) formativ spezifiziert sind und die Reputation über einige wenige Indikatoren mit jeweils wenigen Items erheben. Ein solches Instrument erleichtert die Handhabbarkeit des Messvorgangs, begrenzt durch die Reduzierung der Indikatoren und Items aber auch den Differenziertheitsgrad der ableitbaren Maßnahmen bzw. Handlungsempfehlungen.

3.2. Planung von Maßnahmen

Im Rahmen der Maßnahmenplanung muss auf Basis eines Ist-Standes (Reputationsmessergebnis) die Frage beantwortet werden, wie den stakeholder- und medienspezifischen Reputationszielen nähergekommen werden kann. Zur praktischen Ableitung bzw. Planung und anschließenden Umsetzung von *Kommunikationsmaßnahmen* kann das Modell der sechs Wirkungsstufen der Kommunikation – (1) Input, (2) interner und (3) externer Output, (4) direkter und (5) indirekter Outcome, (6) Outflow) (vgl. Rolke/Zerfaß 2010: 55f.) – in abgewandelter Form herangezogen werden.

Die Abwandlung besteht darin, fünf der sechs Wirkungsstufen als Planungsschritte aufzufassen (s. Übersicht 3). Dabei bietet es sich an, Reputationsmessergebnisse – konkreter: Ergebnisse für die medien- und stakeholderspezifische *Dimensionsreputationen* (s. Kapitel 3.1) – auf der Stufe des indirekten Outcomes zu verorten, in ihnen also eine Bündelung von messbaren Meinungen, Einstellungen, Emotionen und Verhaltensdispositionen gegenüber der Hochschule zu sehen.

Auf dieser Basis gilt es, Ziel- bzw. Sollwerte für die Dimensionsreputationen zu definieren und dann Schritt für Schritt über die gewünschte Wahrnehmung der relevanten Stakeholder und Medien (direkter Outcome) und über die erforderliche Verfügbarkeit der zu produzierenden Kommunikationsprodukte/-angebote (externer Output) auf die Produkte/Angebote selbst (interner Output) und auf die zu deren Erstellung erforderlichen Ressourcen (Input) zu schließen (vgl. zu diesem Vorgehen Storck 2016: 59–65).

Übersicht 3: Ablauf der Kommunikationsplanung ausgehend von der Ist-Reputation (Storck 2016: 62, leicht modifiziert)

Wirkungsstufe	Planungsschritt	Leitfrage	Operationalisierungsfragen
Indirekter Outcome	1. Dimensionsreputationen IST	–	–
	2. Dimensionsreputationen SOLL	Wie sollen sich die stakeholder-/medienspezifischen Werte in den einzelnen Dimensionen verändern bzw. stabilisieren?	–

Wirkungsstufe	Planungsschritt	Leitfrage	Operationalisierungsfragen
Direkter Outcome	3. SOLL-Wahrnehmung	Welches Bild sollen die einzelnen Stakeholder/Medien von uns haben?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Informationen wollen wir vermitteln? • Welche Aspekte unserer Hochschule sollen konkrete Stakeholder/Medien gestützt oder ungestützt kennen, erinnern (Recall) oder wiedererkennen (Recognition)? • Welche Erfahrungen sollen konkrete Stakeholder/Medien mit uns machen? • Welche Wahrnehmungen stehen der SOLL-Wahrnehmung unserer Hochschule entgegen?
Externer Output	4. Verfügbarkeit/Vermittlung von Kommunikationsangeboten	Welche Berührungspunkte mit Stakeholdern/Medien wollen wir dafür nutzen bzw. neu schaffen?	<ul style="list-style-type: none"> • Über welche Plattformen und Kontaktstellen verfügen wir bereits? • Welche können wir darüber hinaus durch Kooperation erschließen, eigenständig aufbauen oder zukaufen?
Interner Output	5. Produktion von Kommunikationsangeboten	Welche kommunikativen Angebote wollen wir produzieren?	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist unsere kommunikative Leitidee, was sind unsere Kernbotschaften? • Mit welchen Einzelaussagen können wir diese belegen? • Welche Kommunikationsmittel wollen wir nutzen?
Input	6. Ressourcen	Welche Ressourcen brauchen wir, um das alles zu tun?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viele Mitarbeiter mit welchen Fähigkeiten benötigen wir? • Welcher Einstellungs- und Weiterbildungsbedarf entsteht? • Welche Produkte und Dienstleistungen müssen wir einkaufen?

Problematisch sind in der Praxis im Regelfall Maßnahmen oder Entscheidungen, mit denen zwar bestimmten Erwartungen von Stakeholdern entsprochen werden kann, die aber in Widerspruch zu bestehenden Strategiefestlegungen stehen. In solchen Fällen wird Reputationsmanagement zum Gegenstand von Führungsentscheidungen, ob die externen Erwartungen erfüllt werden sollen, ein Kompromiss gefunden oder der bisherige Kurs fortgesetzt werden soll (vgl. Storck/Liehr 2009: 266f.).

4. Fazit

Reputation kann als Steuerungsgröße der Hochschulkommunikation – genauer: als Ausgangspunkt einer systematischen Kommunikationsplanung – genutzt werden, indem aus der Messgröße Dimensionsreputation auf konkret durchzuführende Handlungen der Hochschulkommunikation geschlossen wird. Dieses Vorgehen ermöglicht eine zielgerichtete Allokation von Ressourcen, bietet einen Maßstab zur Begründung und Priorisierung von Kommunikationsmaßnahmen und -kanälen sowie ein Kriterium zur Festlegung und Schärfung von Inhalten.

Damit ist das Reputationskonstrukt ein geeignetes Hilfsmittel, um die eingangs benannten Steuerungsprobleme der Hochschulkommunikation zumindest abzumildern. Aufgrund der konsequenten und breiten Stakeholderorientierung des Reputationsmanagements verhilft es zu einer Kommunikationsarbeit, die sich von der klassischen medienzentrierten Öffentlichkeitsarbeit nachhaltig unterscheidet und dem Charakter von Hochschulen als „intersystemische Organisationen“ (vgl. Bode/Brose 2001), die mit pluralen Referenzen operieren, gerechter wird.

Bei der Etablierung eines bereichsübergreifenden Reputationsmanagements kann die Kommunikationsfunktion als Nukleus dienen, von dem ausgehend eine Orientierung an der Steuerungsgröße Reputation schrittweise auf weitere Organisationsbereiche ausgedehnt werden kann. Eine solchermaßen betriebene Einführung scheint bei aller Unterschiedlichkeit der Hochschultypen und Organisationsformen auch in der Breite der Hochschulen anschlussfähig zu sein und führt erwartbar nicht zu einer „Übersteuerung“.

Wenn die Hochschulkommunikation zur verantwortlichen Instanz für das Reputationsmanagement wird, kann sich ihre Einbindung in Prozesse der langfristigen Hochschulentwicklung erhöhen, da das Reputationsmanagement eng mit der strategischen Positionierung und dem Prozess der Identifizierung und Stärkung von Wettbewerbsvorteilen verbunden ist. Zudem fördert die Etablierung eines expliziten Reputationsmanagements die Verzahnung der verantwortenden Instanz innerhalb der Hochschule, da ihr die Aufgabe zukommt, alle Bereiche und Ebenen der Hochschule hinsichtlich möglicher Beiträge zur Erreichung der angestrebten Soll-Reputation, zu möglichen Reputationswirkungen ihres Tages- und Projektgeschäfts sowie hinsichtlich der Reputationsförderlichkeit ihrer Entscheidungen zu beraten.

Insbesondere die zu treffenden Grundentscheidungen im Zuge der Einführung eines Reputationsmanagements (s. Kapitel 2) geben Hochschulen Anlass zur Verständigung über Fremdbeschreibungen und damit

letztlich auch zur produktiven Infagestellung bzw. Präzisierung von Selbstbeschreibungen, Selbstverständnissen sowie organisatorischen Routinen und Praktiken.

Literatur

- Armbruster, Bernt/Lederbogen, Utz (2010): Imagestudien als Evaluierungsinstrument strategischer Hochschulkommunikation. In: Dies. (Hrsg.): Vom Image zur Reputation – Imagestudien als Evaluierungsinstrument strategischer Hochschulkommunikation. Stuttgart: S. 35–54.
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd /Plinke, Wulff /Weiber, Rolf (2018): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 15., vollst. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg.
- Balocco, Marco/Licka, Paul/Marty, Thomas (2012): Das Berinfor Management-Modell für Hochschulen: Ein Praxishandbuch für Führungskräfte in Universitäten, Hochschulen und weiteren Bildungs- und Forschungsinstitutionen. Zürich.
- Balocco, Marco/Becker, Andreas (2013): Erfolgsfaktor Renommee. Abrufbar unter: <https://www.berinfor.ch/wp-content/uploads/2018/01/2013-Bericht-Befragung-Berinfor.pdf> [03.11.2021]. Zürich.
- Bode, Ingo/Brose, Hans-Georg (2001): Zwischen den Grenzen. Intersystemische Organisationen im Spannungsfeld funktionaler Differenzierung. In: Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Opladen: S. 112–140.
- Boon, Jan/Houlberg, Salomonsen Heidi (2020): Public Sector Organizations and Reputation. In: Luoma-Aho, Vilma/Canel, María-José (Hrsg.): The Handbook of Public Sector Communication. Noboken (NJ): S. 215–227.
- Bundesverband Hochschulkommunikation e.V./Initiative Qualität von Hochschulkommunikation (Iq_Hkom)/Scheuerle, Simon (2017): Leitfaden Kommunikations-Controlling. Handlungsempfehlungen und Instrumente zur strategischen Ausrichtung der Kommunikationsarbeit und zur kennzahlengestützten Analyse der Zielerreichung. o. O..
- Carpenter, Daniel P./Krause, George A. (2012): Reputation and Public Administration. In: Public Administration Review. Jg. 72, Nr. 1: S. 26–32.
- Christensen, Tom/Gornitzka, Åse (2017): Reputation Management in Complex Environments – A Comparative Study of University Organizations. In: Higher Education Policy. Jg. 30, Nr. 2: S. 123–140.
- De Ridder, Daniela (2010): Reputationsmanagement an Hochschulen. Den guten Ruf strategisch planen. In: wissenschaftsmanagement. Jg. 16, Nr. 4: S. 53–54.
- Einwiller, Sabine (2019): Reputation und Image in der Unternehmenskommunikation: Grundlagen, Einflussmöglichkeiten, Management. [Living reference work entry]. In: Zerfaß, Ansgar/Piwinger, Manfred/Röttger, Ulrike (Hrsg.): Handbuch Unternehmenskommunikation. Strategie, Management, Wertschöpfung. 3. Aufl. Wiesbaden: S. 1–22.
- Einwiller, Sabine A./Kuhn, Michael M. (2011): Integrated Reputation Analysis at Daimler. In: Helm, Sabrina/Liehr-Gobbers, Kerstin/Storck, Christopher (Hrsg.): Reputation Management. Berlin, Heidelberg: S. 189–200.
- Eisenegger, Marc (2005): Reputation in der Mediengesellschaft. Konstitution – Issues-Monitoring – Issues-Management. Wiesbaden.

- Eisenegger, Marc (2015): Identität, Image und Reputation - Eine kommunikationssoziologische Begriffsarchitektur. In: Fröhlich, Romy/Szyszka, Peter/Bentele, Günter (Hrsg.): Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln. Mit Lexikon. 3. Aufl. Wiesbaden: S. 431–460.
- Eisenegger, Marc/Imhof, Kurt (2009): Funktionale, soziale und expressive Reputation – Grundzüge einer Reputationstheorie. In: Röttger, Ulrike (Hrsg.): Theorien der Public Relations. Grundlagen und Perspektiven der PR-Forschung. 2., akt. u. erw. Auflage. Wiesbaden: S. 243–264.
- Fay, Daniel L./Zavatarro, Staci M. (2016): Branding and Isomorphism: The Case of Higher Education. In: Public Administration Review. Jg. 76, Nr. 5: S. 805–815.
- Finch, David/Hillenbrand, Carola/Rubin, Harris (2015): Proximity, Strategic Groups and Reputation: An Exploratory Study of Reputation in Higher Education. In: Corporate Reputation Review. Jg. 18, Nr. 3: S. 174–194.
- Fombrun, Charles J./Gardberg, Naomi A./Sever, Joy M. (2000): The reputation quotient: a multi-stakeholder measure of corporate reputation. In: Journal of Brand Management. Jg. 7, Nr. 4: S. 241–255.
- Fombrun, Charles J./Rindova, Violina P. (2000): The Road to Transparency: Reputation Management at Royal Dutch/Shell. In: Van Schultz, Majken/Hatch, Mary Jo (Hrsg.): The Expressive Organization - Linking Identity, Reputation and the Corporate Brand. Oxford, New York u.a.: S. 77–96.
- Gavrila, S. Gabriela/Ramirez, Francisco O. (2019): Reputation Management Revisited: U.S. Universities Presenting Themselves Online. In: Christensen, Tom/Gornitzka, Åse/Ramirez, Francisco O. (Hrsg.): Universities as Agencies. Reputation and Professionalization. Cham: S. 67–91.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M..
- Helm, Sabrina (2005): Designing a Formative Measure for Corporate Reputation. In: Corporate Reputation Review. Jg. 8, Nr. 2: S. 95–109.
- Helm, Sabrina (2007): Unternehmensreputation und Stakeholder-Loyalität. Wiesbaden.
- Helm, Sabrina /Klode, Christian (2011): Challenges in Measuring Corporate Reputation. In: Helm, Sabrina/Liehr-Gobbers, Kerstin/Storck, Christopher (Hrsg.): Reputation Management. Berlin, Heidelberg: S. 99–110.
- Henke, Justus/Pasternack, Peer/Schmid, Sarah (2017): Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission. Berlin.
- Honecker, Patrick (2011): Image- und Reputationsmanagement als strategischer Prozess. Überlegungen zur Organisation von Hochschulkommunikation. In: wissenschaftsmanagement. Jg. 17, Nr. 15: S. 17–22.
- Ingenhoff, Diana (2007): Integrated Reputation Management System (IReMS). In: pr-magazin. Jg. 38, Nr. 7: S. 55–62.
- Ingenhoff, Diana/Bredl, Martin (2010): Integriertes Reputationsmanagementsystem der Telekom Austria. In: Pfannenberger, Jörg/Zerfuß, Ansgar (Hrsg.): Wertschöpfung durch Kommunikation. Kommunikations-Controlling in der Unternehmenspraxis. Frankfurt a. M.: S. 239–250.
- Jaren, Otfried (2019): Hochschulkommunikation als komplexes Forschungs- und Handlungsfeld – Neue Herausforderungen für die Hochschulen. In: Fähnrich, Birte/Metag, Julia/Post, Senja/Schäfer, Mike S. (Hrsg.): Forschungsfeld Hochschulkommunikation. Wiesbaden: S. 417–432.

- Keith, Bruce (2001): Organizational contexts and university performance outcomes: the limited role of purposive action in the management of institutional status. In: *Research in Higher Education*. Jg. 42, Nr. 5: S. 493–516.
- Kühl, Stefan (2015): Reputation. Zur Funktion des Strebens nach Anerkennung in der Wissenschaft. In: *Forschung & Lehre*. Jg. 22, Nr. 10: S. 804–806.
- Lafuente-Ruiz-De-Sabando, Amaia/Zorrilla, Pilar/Forcada, Javier (2018): A review of higher education image and reputation literature: Knowledge gaps and a research agenda. In: *European Research on Management and Business Economics*. Jg. 24, Nr. 1: S. 8–16.
- Leßmöllmann, Annette (2019): Hochschulkommunikation und Gemeinwohl. In: Hirsch, Winfried/Eggers, Daniel (Hrsg.): *Öffentliche Vernunft? Die Wissenschaft in der Demokratie*. Berlin, Boston: S. 73–83.
- Liehr, Kerstin/Peters, Paul/Zerfaß, Ansgar (2009): *Reputationsmessung: Grundlagen und Verfahren*. DPRG / Universität Leipzig. Abrufbar unter: http://www.communicationcontrolling.de/fileadmin/communicationcontrolling/pdf-dossiers/communicationcontrollingde_Dossier1_Reputationsmessung_April2009_o.4c8.delay (Abgerufen am 15.10.2021).
- Luhmann, Niklas (1998 [1990]): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.
- Miotto, Giorgia/Del-Castillo-Feito, Cristina/Blanco-González, Alicia (2020): Reputation and legitimacy: Key factors for Higher Education Institutions' sustained competitive advantage. In: *Journal of Business Research*. Jg. 112, S. 342–353.
- Peters, Hans Peter (1994): Wissenschaftliche Experten in der öffentlichen Kommunikation. In: Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.): *Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen*. Wiesbaden: S. 162–190.
- Peters, Paul/Liehr-Gobbers, Kerstin (2015): *Unternehmensreputation und Reputationsmanagement*. In: Fröhlich, Romy/Szyszka, Peter/Bentele, Günter (Hrsg.): *Handbuch der Public Realitions. Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln*. Mit Lexikon. 3. Aufl. Wiesbaden: S. 919–932.
- Prauschke, Christiane (2007): *Das Management von Unternehmensreputation. Eine Untersuchung am Beispiel ehemaliger Staatsunternehmen*. Göttingen.
- Raupp, Juliana (2017): *Strategische Wissenschaftskommunikation*. In: Bonfadelli, Heinz/Fährlich, Birte/Lüthje, Corinna/Milde, Jutta/Rhomberg, Markus/Schäfer, Mike S. (Hrsg.): *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. Wiesbaden: S. 143–162.
- Renkes, Veronika (2019): Von der Pressestelle zur Abteilung für Hochschulkommunikation. In: Bundesverband Hochschulkommunikation e.V. (Hrsg.): *Hochschulkommunikation. Strategisch. Professionell. Glaubwürdig*. Beilage zur DUZ – Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft, 20. September 2019 (DUZ Spezial). Berlin: S. 3–5.
- Rindova, Violina P./Williamson, Ian O./Petkova, Antoaneta P. (2010): Reputation as an Intangible Asset: Reflections on Theory and Methods in Two Empirical Studies of Business School Reputations. In: *Journal of Management*. Jg. 36, Nr. 3: S. 610–619.
- Rindova, Violina P./Williamson, Ian O./Petkova, Antoaneta P./Sever, Joy Marie (2005): Being good or being known: An empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. In: *Academy of Management Journal*. Jg. 48, Nr. 6: S. 1033–1049.

- Röbken, Heinke (2007): Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung. In: Hanft, Anke/Simmel, Annika (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster u. a.: S. 13–25.
- Rolke, Lothar/Zerfaß, Ansgar (2010): Wirkungsdimensionen der Kommunikation: Ressourceneinsatz und Wertschöpfung im DPRG/ICV-Bezugsrahmen. In: Pfanzenberg, Jörg/Zerfaß, Ansgar (Hrsg.): Wertschöpfung durch Kommunikation. Kommunikations-Controlling in der Unternehmenspraxis. Frankfurt a. M.: S. 50–60.
- Safón, Vicente (2009): Measuring the Reputation of Top US Business Schools: A MIMIC Modeling Approach. In: Corporate Reputation Review. Jg. 12, Nr. 3: S. 204–228.
- Safón, Vicente (2012): Can the reputation of an established business school change? In: Management in Education. Jg. 26, Nr. 4: S. 169–180.
- Schultz, Majken/Mouritsen, Jan/Gabrielsen, Gorm (2001): Sticky Reputation: Analyzing a Ranking System. In: Corporate Reputation Review. Jg. 4, Nr. 1: S. 24–41.
- Schwaiger, Manfred (2004): Components and Parameters of Corporate Reputation - an Empirical Study. In: Schmalenbach Business Review. Jg. 56, Nr. 1: S. 46–71.
- Schwaiger, Manfred (2011): Reputation Management. Brief description. Abrufbar unter: https://www.imm.bwl.uni-muenchen.de/dateien/5_praxis/reputationstool.pdf [14.3.2021].
- Schwaiger, Manfred/Eberhardt, Johanna/Mahr, Sarah (2016): Corporate Reputation als optimale Steuerungsgröße für die Unternehmenskommunikation. In: Esch, Franz-Rudolf/Langner, Tobias/Bruhn, Manfred (Hrsg.): Handbuch Controlling der Kommunikation. Grundlagen – Innovative Ansätze – Praktische Umsetzungen. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: S. 53–77.
- Schwalbach, Joachim (2015): Reputation und Unternehmenserfolg. Unternehmens- und CEO-Reputation in Deutschland 2011–2013. Akademische Gesellschaft für Unternehmensführung & Kommunikation: Forschungsberichte zur Unternehmenskommunikation, Nr. 5. Leipzig.
- Schwetje, Thorsten/Hauser, Christiane/Böschen, Stefan/Leßmöllmann, Annette (2020): Communicating science in Higher Education and Research Institutions. An organization communication perspective on science communication. In: Journal of Communication Management. Special Issue: “Communication Science in Organizational Contexts: Towards an ‘Organizational Turn’ in Science Communication Research”. Jg. 24, Nr. 3: S. 189–205.
- Scott, W. Richard (2008): Institutions and organizations. Ideas and interests. 3. Aufl. Thousand Oaks (CA) u.a.
- Šontaite, Arvydas/Bakanauskas, Migle (2011): Measurement model of corporate reputation at higher education institutions: customers’ perspective. In: Management of Organizations: Systematic Research (Organizacijų Vadyba: Sisteminių Tyrimai). Nr. 59: S. 115–130. Abrufbar unter: www.ceeol.com [03.01.2022].
- Storck, Christopher (2016): Die Integration des Kommunikationsmanagements in den Strategieprozess von Unternehmen. In: Rolke, Lothar/Sass, Jan (Hrsg.): Kommunikationssteuerung. Wie Unternehmenskommunikation in der digitalen Gesellschaft ihre Ziele erreicht. Berlin, Boston: S. 51–65.
- Verčič, Ana Tkalac/Verčič, Dejan/Žnidar, Krešimir (2016): Exploring academic reputation – is it a multidimensional construct? In: Corporate Communications: An International Journal. Jg. 21, Nr. 2: S. 160–176.

- Vidaver-Cohen, Deborah (2007): Reputation Beyond the Rankings: A Conceptual Framework for Business School Research. In: Corporate Reputation Review. Jg. 10, Nr. 4: S. 278–304.
- Vogler, Daniel/Eisenegger, Marc/Künstle, Daniel (2020): Reputationsmanagement von Hochschulen. Von akademischen zu gesellschaftspolitischen Stakeholdergruppen. In: Bentele, Günter/Piwinger, Manfred/Schönborn, Gregor (Hrsg.): Kommunikationsmanagement. Strategien, Wissen, Lösungen (Loseblattwerk, 2001ff.). Köln: S. Beitrag 7.67 (18 Seiten).
- Vogler, Daniel/Post, Senja (2019): Reputation von Hochschulen. In: Fähnrich, Birte/Metag, Julia /Post, Senja/Schäfer, Mike S. (Hrsg.): Forschungsfeld Hochschulkommunikation. Wiesbaden: S. 319–340.
- Wandt, Julia (2019): Hochschulkommunikation als professionelle Praxis - Die Perspektive der HochschulsprecherInnen. In: Fähnrich, Birte/Metag, Julia/Post, Senja/Schäfer, Mike S. (Hrsg.): Forschungsfeld Hochschulkommunikation. Wiesbaden: S. 433–441.
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.
- Wiedmann, Klaus-Peter (2012): Ansatzpunkte zur Messung der Unternehmensreputation als Grundlage einer Erfolg versprechenden Reputationsmanagementplanung - Das RepTrak-Konzept als Ausgangspunkt und Skizzen zur relevanten Weiterentwicklung. In: Wüst, Cornelia/Kreutzer, Ralf T. (Hrsg.): Corporate Reputation Management. Wirksame Strategien für den Unternehmenserfolg. Wiesbaden: S. 57–101.

Wolfram Adolphi: Hartenstein. Roman. Drei Bände, Nora Verlagsgemeinschaft, Berlin 2015–2020

Bd. 1: Der Balte vom Werk, 2015, 356 S. € 23,50; Bd. 2: Im Zwielight der Spuren, 2018, 377 S. € 24,50; Bd. 3: Der Enkel vorne links, 2020, 494 S. € 29,-.

Wolfram Adolphi hat kürzlich eine auto- und familienbiografische Trilogie abgeschlossen. Angelegt als autofiktionale Belletristik, ist der Text doch sehr eng an realen Geschehnissen entlang entwickelt. Der Aufhänger ist eine doppelte Straßenumbenennung auf einem Hochschulcampus. Da Namensgebungen an Hochschulen (z.B. Ernst Moritz Arndt oder Peter Beuth) und Forschungsinstituten (z.B. Heinrich Pette), für wissenschaftliche Preise (z.B. Theodor Eschenburg) oder fachspezifische Standardwerke (z.B. Otto Palandt) zunehmend Gegenstand (zeit)historischer Kontroversen geworden sind, kann das Thema auch in einem weiteren Betrachtungshorizont Interesse beanspruchen.

Im ersten Teil geht es um die Tätigkeit des Verfahrenstechnikers Hermann Hartenstein für die I.G. Farben in Leupau (Leuna) und in Auschwitz. Am Ende des Bandes ist in aller Kürze zu erfahren, dass Hartenstein sich nach dem Kriegsende für die neue Ordnung in der SBZ entschieden hatte, 1946 in die SED eingetreten war, in der Forschung und Entwicklung der Leupaer Chemiewerke arbeitete, dann um 1960 herum als Professor für chemische Verfahrenstechnik an die (neu gegründete) Technische Hochschule (das ist die TH Leuna-Merseburg) wechselte und als Pensionär zunehmende Zweifel bekam, ob der Sozialismus wirklich funktionären könne und sich international durchsetzen werde.

2014 wurde eine Straße auf dem Campus der heutigen Hochschule Merseburg in „Günther-Adolphi-Straße“ umbenannt. Günther Adolphi (1902–1982), der Großvater von Wolfram Adolphi, ist die Figurenvorlage für Hartenstein. 2019 beschloss der Stadtrat von Merseburg, den Straßennamen erneut zu ändern. Zuvor hatte die Hochschule Merseburg mehrere Jahre lang, ausgehend von einem studentischen Projekt, die NS-Verstrickung Adolphis aufgearbeitet.

Der Erzähler tritt in der dritten Person als Jakob Hartenstein auf und ist der Enkel Hermann Hartensteins. Jakob, 1951 geboren, war bereits seit einiger Zeit damit befasst, die Geschichte des Großvaters zu erforschen. Von der Straßenbenennung 2014 – die im Band 2 den Ausgangs-

punkt der Handlung bildet – hatten er und seine Familie nur durch Zufall erfahren. Jakob fragt sich, wie der Hochschule unbekannt sein könne, was er doch wisse. Seine Forschungen werden relevanter, als die Regionalzeitung 2015 den Straßennamen skandalisiert.

Anfangs hatte er nur wissen wollen, was es auf sich hatte mit der Tätigkeit des Großvaters in Auschwitz-Monowitz. Hartenstein baute dort 1943 bis 1945 in leitender Funktion ein Werk der I.G. Farben auf. Die Arbeiter waren KZ-Insassen, die an der Selektionsrampe der sofortigen Ermordung entgangen waren, weil ihre Arbeitskraft noch ausgepresst werden sollte. Ihre verbleibende Lebensdauer betrug im Durchschnitt sieben bis neun Monate. Die Errichtung des Werkes kostete zwanzigtausend von ihnen das Leben. Die I.G. Farben hatte ein eigenes Konzentrationslager in Auschwitz-Monowitz errichtet, um direkten Zugriff auf die Häftlinge zu haben.

Später wurden Jakobs Fragen komplizierter. Wie konnte sein Großvater nach dem Krieg den Schwenk zum Bejager der sozialistischen Ordnung vollziehen, und wie war es vor sich gegangen, dass die DDR mit seiner Vergangenheit kein offensichtliches Problem hatte? Wie hatte man sich dazu zu stellen, dass Hartenstein nach dem Kriege offenbar so etwas wie tätige Wiedergutmachung versuchte (und deshalb auch nicht in den Westen ging), zugleich aber diejenigen, die unter seiner Aufsicht zu Tode geschuftet worden waren, nicht wiedergutzumachen waren?

Immerhin: Wie sich herausstellt, hatte Hartenstein nach dem Krieg in allen Fragebögen seine Tätigkeit in Auschwitz angegeben, und als in Frankfurt a.M. 1964 ein Prozess gegen I.G.-Farben-Verantwortliche stattfand, sorgte sich die Staatssicherheit darum, dass Hartensteins Name fallen könnte. Unter den Akteuren der Regional- und Hochschulgeschichte genießt er auch 2019 hohe Wertschätzung als derjenige, der 1958 dafür sorgte, dass die chemische Verfahrenstechnik reguläres Studienfach wurde – „nicht in München, Köln oder Frankfurt am Main ..., sondern hier“ (d.h. in Merseburg). Hartenstein gilt als Begründer des Faches. Der lokale Geschichtsverein hatte auch 2014 die Straßenbenennung vorgeschlagen.

Der Rektor der Merseburger Hochschule bekundete nach den Zeitungsberichten über Hartenstein, dass, auch wenn es kaum zu glauben sei, es doch stimme: Man sei von den Artikeln so überrascht gewesen, wie man nur überrascht sein könne. Nichts habe man von einer Auschwitz-Zeit des Hermann Hartenstein gewusst. „Und noch schlimmer ... sei, dass sie gar nicht gewusst hätten, dass es da überhaupt etwas geben könnte, das zu wissen unerlässlich sei.“

Ein Professor der Kulturwissenschaften, Friedhelm Württemberg (leicht erkennbar als Alfred Georg Frei), ermuntert seine Studierenden, Nachforschungen aufzunehmen. Er bezieht auch Jakob Hartenstein ein. Die Studierenden sind höchst engagiert, stoßen aber an Grenzen, da der Aktenbestand der I.G. Farben nach wie vor unzugänglich ist.

Eine Studentin, mit der Jakob intensive Gespräche hat, fasst das Thema so breit, wie es auch Jakob angemessen erscheint: nicht allein fokussiert auf die Personalie Hermann Hartenstein, sondern geweitet auf die Frage, inwieweit das Chemiewerk Leupa/Leuna seinerzeit von dem Werk in Auschwitz profitiert hat. „Auf Blut gebaut?“ lautet der Titel ihrer Masterarbeit. Doch damit „war ihr Ablehnung entgegen geschlagen bei den Leuten von der Leupaverbund GmbH, die vollauf damit beschäftigt waren, einhundert Jahre Leupauer Chemie zu feiern“.

Ein alter Chemiewerker zu Jakob: „Es ging und geht in dieser Auseinandersetzung nicht um die Nazizeit, sondern um die DDR. Wäre dein Großvater in den Westen gegangen ...: Ehre und Anerkennung wären ihm sicher.“ Immerhin, so recherchiert daraufhin Jakob, gibt es jede Menge Ferdinand-Porsche-Straßen in deutschen Städten, ebenso Straßen (u.a. in Merseburg) und ein Max-Planck-Institut, die nach Fritz Haber benannt sind, dem Erfinder des Gaskriegs 1915, und Carl-Bosch-Straßen (u.a. in Leuna und Merseburg), benannt nach dem I.G.-Farben-Chef bis 1935 und -Aufsichtsratsvorsitzenden bis zu seinem Tod 1940.

Am Ende stehen im 320seitigen Prachtband zu „Leuna – 100 Jahre Chemie“ (den es nicht nur im Roman gibt) einige wenige Zeilen zur Auschwitzer Außenstelle der I.G. Farben. Und die Bundeskanzlerin erwähnt (gleichfalls nicht fiktiv) in ihrer Festrede zum Jubiläum weder Auschwitz-Monowitz noch die I.G. Farben. Sie spricht zwar immerhin davon, dass während des Krieges Zwangsarbeiter in Leuna arbeiten mussten. Aber, so räsoniert Jakob, mit welchen Worten: „Allzu viele“ von den Zwangsarbeitern seien entkräftet zu Tode gekommen oder ermordet worden. „Was sollte man darunter verstehen?“, fragt er sich, als er das liest. „Wäre es, wenn es nicht *allzu viele* gewesen wären, sondern nur *viele*, tolerierbar gewesen?“

Peer Pasternack (Halle-Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945

Peer Pasternack
Daniel Watermann
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 gebliebene Graduiierungsarbeiten, Sammelbände, Broschüren, Zeitschriften-Ausgaben, sofern diese einen hier einschlägigen thematischen Schwerpunkt haben, daneben auch ausführlichere Internetveröffentlichungen und auf elektronischen Datenträgern publizierte Texte oder Filme.

Allgemeines und thematisch Übergreifendes

Creagh, Morven Margaret: *The Representation of Academic Institutions in Literature of the GDR and the New Germany*. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in German, University of Exeter, 2008, 322 S. URL <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/55433/CreaghM.doc?sequence=2&isAllowed=y> (27.2.2022)

Untersucht wird zum einen die Darstellung der akademischen Institution und der Figur des Akademikers in der DDR-Literatur seit den 70er Jahren anhand ausgewählter Texte von Christa Wolf, Helga Königsdorf und Günter de Bruyn. Zum anderen finden sich Darstellungen der Umstrukturierung bzw. Abwicklung nach 1990 analysiert, dies intensiver anhand von Texten von Helga Königsdorf und John Erpenbeck.

Rosbacher, Brigitte: *Illusions of progress. Christa Wolf and the critique of science in GDR women's literature* (DDR-Studien/East German studies Bd. 13), Peter Lang Verlag, New York u.a. 2000, 209 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Im Segment der in der DDR entstandenen sog. Frauen-Literatur war Wissenschaftskritik bzw. die Problematisierung wissenschaftlicher Entwicklungen ein auffällig häufiges Thema. Es wurde sowohl an Darstellungen des DDR-Wissenschaftsbetriebs als auch in zivilisationskritischer Perspektive verhandelt. In der vorliegenden Untersuchung werden Christa Wolfs „Nachdenken über Christa T.“, „Unter den Linden“, „Kein Ort. Nirgends“, „Kassandra“ und „Störfall“, Monika Marons „Flugasche“ und „Die Überläuferin“ sowie Helga Königsdorfs „Respektloser Umgang“ und „Ungelegener Befund“ analysiert.

Mittman, Elizabeth Ruth: *Encounters with the Institution. Woman and Wissenschaft in GDR Literature*. PhD dissertation, University of Minnesota, UMI dissertation services, Ann Arbor (Michigan) 1999, 180 S.

Überarbeitete Fassung einer Doktorarbeit von 1992. Behandelt werden darin Texte von Christa Wolf, Helga Königsdorf und Monika Maron.

Neutsch, Erik: *Der Friede im Osten. Band 3: Wenn Feuer verlöschen*. eBook/PDF, Edition digital, Pinnow 2013 [Neuausgabe von Mitteldeutscher Verlag, Halle/Leipzig 1985], 529 S. € 8,99. Bezug über <https://edition-digital.de/neutsch/friede3/>

1974 hatte Erik Neutsch (1931–2013) den ersten Band seines auf sechs Bände angelegt Romanzyklus „Der Friede im Osten“ publiziert. Der fünfte blieb dann, 2014 postum publiziert, der letzte. Der dritte Band versetzt den Leser ans Ende der 50er und den Anfang der 60er Jahre. Achim Steinhauer, der hoffnungsvolle Biologe, hat keine Doktorarbeit geschrieben und die Wissenschaft verlassen. Er hatte sich geweigert, nach seiner Diplomarbeit auch noch die Dissertation „nach der alten Schablone ... der Kraut-und-Rüben-Forschung“ zu schreiben. Er sieht die Biologie, wie sie in Leipzig betrieben wird, als von Voreingenommenheiten geprägt. Sie habe sich auf die Borniertheit von Glaubensbekenntnissen eingeschworen und widersetze sich jeder Neuerung und jedem ungewöhnlichen Gedanken. Sein Mentor warf ihm vor, noch immer nicht von der Genetik lassen zu können: „Sie werfen Ihre Perlen vor die Säue, junger Mann, verschwenden Ihr fraglos vorhandenes Talent an Hirngespinnste amerikanischer Herkunft.“ Die Parteisekretärin wurde drastischer: „Solche wie dich ... schicken wir in die Wüste. Die akademische Laufbahn hast du dir selber vermasselt.“ Sein Freund Frank Lutter, der Journalist in Leipzig studiert hat, hatte seine Dissertation immerhin angefangen. Er war begeistert von deren Thema: „Darstellung, Propagierung und Organisation der Aktivistebewegung in der sozialistischen Presse“. Doch dann geriet dieses Thema in den Strudel der Neubewertungen, die nach dem XX. Parteitag der KPdSU allerorten vorgenommen wurden. Bisher hatte Lutter mit Zitaten aus Stalins Schriften nicht gespart. Nun war aber unverkennbar, dass die Berichte und Reportagen in den Zeitungen neuerdings sachlicher wurden. Das Heldenwesen, wie es bisher um Männer wie Stachanow, Hennecke und Seifert betrieben wurde, gab es plötzlich nicht mehr. Lutter „warf seine Manuskripte in den Papierkorb, suchte anstelle von Stalinzitaten ähnliches bei Lenin“, fragte sich aber auch: „Konnte man das ... denn noch Wissenschaft nennen?“ Dann wurde auch er im Zuge einer mal wieder anstehenden Jagd nach revisionistischen Fraktionen in der SED in die Praxis geschickt.

Kreißig, Gisela: *Berlin-Romane zur Wende*. Magisterarbeit, Fachbereich Germanistik der Universität des Saarlandes, Saarbrücken 2002, 89 S. Volltext unter <https://www2.uni-mannheim.de/mateo/verlag/dipl/kreissig/kreissig.pdf>

Exemplarisch werden fünf Texte analysiert, davon drei wissenschaftsbelletristische: Monika Maron: Stille Zeile Sechs; Helga Königsdorf: Im Schatten des Regenbogens; Uwe Timm: Johannsnacht.

Hoffmann, Sophia (Interview): *Arabische Studenten als IM*. Podcast Folge 11, Stasi-Unterlagen-Archiv, 8.7.2020, 64 Minuten. URL <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/themen/beitrag/arabische-studenten-als-im/>

In den 1980er Jahren rekrutierte das MfS verstärkt Studierende aus dem arabischen Raum als Inoffizielle Mitarbeiter (IM). Die Politologin Sophia Hoffmann vom Leibniz-Zentrum Moderner Orient hat dieses wenig bekannte Kapitel der Stasi erforscht. Sie bringt es in den Kontext der transnationalen Zusammenarbeit von Nachrichtendiensten. Mit Transkript des Podcasts.

Lapp, Peter Joachim: **Offiziershochschule „Rosa Luxemburg“**. *Kaderschmiede der DDR-Grenztruppen*, Helios, Aachen 2014, 177 S. € 22,-. Im Buchhandel.

An der 1963 gegründeten und 1971 zur Hochschule erhobenen Einrichtung wurden Kommandeure für Teileinheiten und Einheiten der Grenztruppen der DDR sowie Politoffiziere ausgebildet. Bis 1984 fand die Ausbildung in Plauen statt, danach bis zu ihrer Schließung 1990 in Suhl. Lapps Veröffentlichung erhebt keinen wissenschaftlichen Anspruch, sondern will aus der kritischen, subjektiven Sicht eines Westdeutschen „mit Osterfahrung“ die Ausbildung und Erziehung sozialistischer Grenzoffiziere an der Offiziershochschule (OHS) in Plauen und Suhl nachzeichnen. Dazu wurden Dokumente und Unterlagen des Bundesarchivs (Abteilung Militärarchiv) und der Stasi-Unterlagenbehörde sowie Veröffentlichungen der DDR-Grenztruppen (einschließlich der Schriftenreihe der OHS) ausgewertet. Außerdem konnte auf Arbeiten und Erlebnisberichte ehemaliger Offizierschüler und früherer Lehrkräfte, darunter auf eine längere, bislang unveröffentlichte Studie eines früheren Vizekommandeurs der OHS, zurückgegriffen werden.

Reißmann, Dorothee (Hg.): **Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Bibliothek**. *Festschrift für Konrad Marwinski zum 65. Geburtstag*, K.G. Saur, München 2000, 197 S.

Marwinski (1934–2019) war ab 1956 in der Thüringischen Landesbibliothek in Weimar tätig, seit 1969 an der Universitätsbibliothek Jena Leiter der Informationsabteilung, später stellvertretender Direktor für Erwerbs- und Erschließungsaufgaben. Im April 1990 übernahm er das Amt des Direktors der UB Jena. Daneben war er immer auch historiografisch tätig und wurde 1975 an der Universität Leipzig mit einer Arbeit über thüringische Geschichtsvereine im 19. Jahrhundert promoviert. Die Festschrift dokumentiert seine wissenschaftliche Tätigkeit mit einem Schriftenverzeichnis für die Jahre 1966–1998. Im übrigen kreist der Band um Fragen der Bibliotheksentwicklung, die zum Erscheinungszeitpunkt aktuell waren, und enthält Bilanzierungen der Bibliotheksneugestaltungen in den osteuropäischen Ländern nach 1990. Die Beiträge zum letztgenannten Thema sind: „Bibliotheksbau und Bestandserhaltung: Das Beispiel der Universitätsbibliothek Leipzig“ (Ekkehard Henschke), „Die Universitätsbibliothek Rostock auf dem Wege zu einer modernen Informationsbibliothek (Peter Hoffmann)“, „Die Eingliederung der Thüringischen Landesbibliothek Weimar in die Nationalen Forschungsstätten“ (Michael Knoche), „Die Universitätsbibliothek Weimar zwischen Tradition und neuem Konzept“ (Ingrid Kranz), „Wissenschaftliche Bibliotheken und Marketing. Erkenntnisse aus einem gemeinsamen Projekt der ULB Düsseldorf und der UB Magdeburg“ (Ekkehard Oehmig), „Von der Kooperation zur Integration. Zur Zusammenarbeit zwischen der neu gegründeten Universitätsbibliothek Erfurt und der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule“ (Christiane Schmiedeknecht/Karl Steuding), „Strukturfragen einschichtiger Bibliothekssysteme: Das Beispiel der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt in Halle (Saale)“ (Reiner Schnellling). Ein zeithistorisches Thema behandelt der Beitrag „Zu Vorgeschichte und Anfängen der Arbeit am ‚Verzeichnis der im deutschen Sprachbereich erschienenen Drucke des XVI. Jahrhunderts – VD 16 –‘ in den neuen Bundesländern“ (Helmut Claus).

Barkleit, Gerhard: **Einblick in zwei Welten. Das Ende der DDR als Glücksfall der Geschichte** (Edition DDR-Geschichte Zeitzeugen), OEZ Osteuropazentrum Berlin-Verlag, Berlin 2015, 517 S.

Barkleit (*1943) legte mit diesem Buch seine Autobiografie vor. Seit den 60er Jahren war er als Physiker in der Region Dresden, u.a. am Kernforschungszentrum Rossendorf, tätig. Mit der Gründung des Hanah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung Dresden (HAI) wechselte er das Metier und befasste sich dort fortan vor allem mit Wissenschaftszeitgeschichte, Schwerpunkt Naturwissenschaftsgeschichte. Indem er seine beruflichen Stationen Revue passieren lässt, liefert er auch für seine letzte Station, das HAI, eine kurze Instituts-

geschichte. Dass das HAI durchgehend eine umstrittene, weil zwischen Wissenschaft und Politik angesiedelte Initiative war und blieb, wird hier plastisch deutlich gemacht an der hohen Zahl der immer nur überschaubare Zeitabschnitte amtierenden Direktoren. Zu den Ursachen äußert sich Barkleit höchst meinungsfreudig.

Gesellschafts- / Geistes- und Sozialwissenschaften

Mickel, Karl: *Lachmunds Freunde. Roman. Erstes und zweites Buch*, Wallstein Verlag, Göttingen 2006, 597 S. € 29,-. Im Buchhandel. [Erweiterte Ausgabe von Karl Mickel: Lachmunds Freunde. Roman (Karl Mickel Schriften Teil 6), Mitteldeutscher Verlag, Halle 1991, 335 S.]

Radikaler Gegenentwurf zu Hermann Kants „Aula“: So ordnete Klaus Völker dieses Buch ein, als er sich an dessen (Neu-)Herausgabe machte. Das erste Lachmund-Buch war zwar schon 1991 im Mitteldeutschen Verlag erschienen, ging aber in den ostdeutschen Umbruchsturbulenzen unter. Mit dem zweiten Buch aus dem Nachlass Mickels konnte es dann erneut veröffentlicht werden. Das erste Lachmund-Buch, einsetzend mit dem 17. Juni 1953, erzählt aus dem Berliner Studentenleben dreier Freunde, die recht ungleicher Art sind. Der zweite Band verfolgt die Spuren der Freunde in ihren weiteren Lebenswegen, die zwar auseinander, „sträuben“, die Freundschaft aber nicht verflüchtigen lassen. Der auffälligste Unterschied zu Kants „Aula“ ist im ersten Buch, dass die DDR und ihr politisches System eher am Rande vorkommen, jedenfalls nicht im Zentrum stehen (dieses ist von den Frauenschichten der drei Freunde erschöpfend besetzt). Gleichgültig aber sind den drei Freunden Land und System, in dem sie leben, nun auch nicht. Doch sie denken gegen den Strich. Lachmund wird irgendwann zum Professor berufen und soll am Institut von Wolfgang Heise (1925–1987) einen Forschungsbereich Sozialästhetische Prognostik aufbauen. Später lässt sich Ulbricht den verwegenen Einfall soufflieren, die Monarchie in Sachsen als inföderiertes Königreich wiederzuerrichten, um den Menschen ein Identifikationsangebot zu machen. Lachmund wird Sächsischer Hofrat. Dass es in diesem Buch keine richtige Fabel gibt, ist Absicht: bloß keine vereinheitlichenden oder teleologischen Geschichtserzählungen.

Hein, Christoph: *Exekution eines Kalbes und andere Erzählungen*, Aufbau-Verlag, Berlin 1994, 190 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Zwei Erzählungen dieses Bandes interessieren im hiesigen Kontext. In „Unverhofftes Wiedersehen“ geht es um zwei Lehrerstudenten der Humboldt-Universität, die sich Ende 50er Jahre weigern, nach dem Studienabschluss für zwei Jahre zur NVA zu gehen. Unter Druck gesetzt, fliehen sie nach West-Berlin. Einer der beiden trifft 20 Jahre später in Köln auf seinen Seminargruppenbetreuer, der seit kurzem gleichfalls im Westen ist und beim Rundfunk arbeitet. Seitdem werden alle seine Manuskripte von dem Sender abgelehnt. In „Auf den Brücken friert es zuerst“ geht es um zwei ehemalige Freunde, von denen einer soeben verstorben ist. Er war Direktor eines Instituts für Wirtschaftswissenschaften. 1969 war die Entscheidung gefallen, wer von den beiden das Institut übernimmt. Ein anonymes denunziatorischer Brief hätte das Blatt zugunsten des anderen wenden können. War er der Autor des Briefes?

Schneider, Heike (Hg.): *Walter Janka – Zu Kreuze kriechen kann ich nicht! Erinnerungen und Lebenszeugnisse*, Verlag für Berlin-Brandenburg, Berlin 2014, 172 S.

Walter Janka (1914–1994) gehörte zu einer reformorientierten Intellektuellenströmung innerhalb der SED, die Ende der 50er Jahre durch Walter Ulbricht ausgeschaltet wurde. Von

1951 bis 1956 war er Leiter des Aufbau-Verlags. 1956 wurde er verhaftet und zu einer Gefängnisstrafe verurteilt. 1962–1972 war er Dramaturg bei der DEFA. Der Band enthält neben einer ausführlichen Einleitung der Herausgeberin („Annäherung an einen Unbekannten“) Zeugnisse zahlreicher Intellektueller zu Janka, die zuvor verstreut erschienen waren.

Helle Panke e.V. (Hg.): *Partisan im Kulturbetrieb. Beiträge zum 100. Geburtstag von Walter Janka* (Hefte zur DDR-Geschichte H. 131), Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2014, 60 S. Bezug über info@helle-panke.de

Dokumentation einer Tagung zum 100. Geburtstag von Walter Janka (1914–1994). Mit folgenden Beiträgen: „Daß die geistige Potenz gegen die Politik der Partei wirksam wird“ (Birgit Ziener/Alexander Amberger); Was bleibt? Die kommunistische Verfolgung von Kommunistinnen und Kommunisten und der Fall Walter Janka (Michael Brie); El Libro Libre und Aufbau. Walter Jankas Verlagsarbeit (Carsten Wurm); Erinnerungen an den DEFA-Dramaturgen Walter Janka (Dieter Wolf); Podiumsgespräch: Schwierigkeiten mit der Wahrheit? Jankas Rolle in der Wendezeit aus damaliger und heutiger Perspektive (mit Jens-Fietje Dwars, Christoph Links, Dietmar Keller und Alfred Eichhorn); Walter Janka und Wolfgang Harich. Eine Stellungnahme des Historikers Wolfgang Kießling aus dem Jahre 1990 (kommentiert von Günter Benser).

Ulmer, Konstantin: *Man muss sein Herz an etwas hängen, das es verlohnt. Die Geschichte des Aufbau Verlages 1945–2020*, Aufbau-Verlag, Berlin 2020, 384 S. € 28,-. Im Buchhandel.

In erster Linie war der Aufbau-Verlag der führende Belletristik-Verlag in der DDR. Daneben aber hatte er – phasenweise stärker bzw. schwächer – auch ein geisteswissenschaftliches Profil. So spielen in dieser Verlagsgeschichte auch Wolfgang Harich in seiner Rolle als umtriebiger Lektoratsmitarbeiter, der sich u.a. um Bloch und Lukács kümmerte, die Ausgaben von Bloch und Lukács selbst (letzterer bis 1955 mit 18 Titeln im Aufbau-Programm), slawistische Pioniertaten in den 60er Jahren, Jürgen Kuczynski als Aufbau-Autor (mit zehn Titeln) oder ein literaturwissenschaftliches Programmsegment in der 80er Jahren eine Rolle. Behandelt wird auch die atemberaubende Auf-und-Ab-Geschichte des Verlags seit 1990.

Geisteswissenschaftliche Zentren Berlin (Hg.): *25 Jahre Geisteswissenschaftliche Zentren Berlin*, Berlin 2021, 122 S. URL https://www.zmo.de/fileadmin/Inhalte/Publikationen/PDFs/25_Jahre_GWZ__finale_Fassung.pdf

Vor 25 Jahren nahmen sechs Geisteswissenschaftliche Zentren (GWZ) in Leipzig, Potsdam und Berlin ihre Arbeit auf, um positiv evaluierte Wissenschaftler:innen aus Instituten der Akademie der Wissenschaften der DDR in einem „koordinierten Arbeitsverbund“ zu halten, so der Wissenschaftsrat 1990. Dies betraf damals rund 100 Forscher:innen. Das laut Festschrift „gelungene Ost-West-Experiment“ wurde mit Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft 2017 institutionalisiert. Die drei Berliner Zentren sind das Leibniz-Zentrum Moderner Orient (ZMO), das Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) und das Leibniz-Zentrum für Literatur- und Kulturforschung (ZfL). Unter anderem mit folgenden Beiträgen: „Vom Problemfall zum Modellfall – ein wissenschaftspolitisches Lehrstück“ (Sigrid Weigel), „Vom ZISW zum ZAS“ (Kerstin Schwabe), „Vom Akademieinstitut zum ZfL – Geist und Geschichte“ (Ernst Müller/Franziska Thun-Hohenstein), „Multiple Übergänge – das Werden des ZMO in der Erfahrung ehemaliger Mitarbeiter“ (Dietrich Reetz/Achim von Oppen).

Ruben, Peter / Camilla Warnke: *Aktenzeichen I/176/58, Strafsache gegen Langer u.a. Ein dunkles Kapitel aus der Geschichte der DDR-Philosophie*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2022, 415 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Rekonstruktion des Vorgehens der DDR-Sicherheitsorgane gegen zwei „Feindgruppen“ am Institut für Philosophie der Humboldt-Universität zu Berlin, die im Zusammenhang mit den gesellschaftspolitischen Debatten nach der ‚Geheimrede‘ Chruschtschows auf dem XX. Parteitag der KPdSU identifiziert worden waren. Im Ergebnis wurden drei Studenten zu mehrjährigen Haftstrafen verurteilt und weitere in die Produktion geschickt. Danach „wagte an diesem Institut für lange Zeit niemand mehr, eine eigene politische Meinung zu vertreten“.

Rauh, Hans-Christoph: *Personenverzeichnis zur DDR-Philosophie 1945–1995*, de Gruyter Verlag, Berlin 2021, 665 S. € 99,95. Im Buchhandel.

Mit 718 Einträgen präsentiert dieser Band ein bio-bibliographisches Personenverzeichnis zur DDR-Philosophie. Damit wird eine 2001 begonnene Dokumentation zur Geschichte der DDR-Philosophie abgeschlossen, im Zuge derer Hans-Christoph Rauh die vier Bände „Anfänge“ (2001), „Denkversuche“ (2005), „Ausgänge“ (2009) und „Institutsgeschichten“ (2017) vorgelegt hat. Der Philosophie-Begriff, welcher die Aufnahme der Personen in das Personenverzeichnis – eigentlich ein Philosophenlexikon – zugrundeliegt, ist weit gefasst. So finden sich darin nicht allein Philosophen im engeren Sinne, sondern auch (rand-)philosophisch tätige Vertreter:innen anderer Disziplinen, Schriftsteller oder Parteifunktionäre mit Bezügen zur Philosophie. Erfasst sind schließlich auch 50 sowjetische, 18 osteuropäische, 15 westeuropäische und 48 westdeutsche Philosophen, die in einer Beziehung zur DDR-Philosophie standen oder in der ersten Hälfte der 90er Jahre am Umbau der Philosophie in Ostdeutschland beteiligt waren.

Rauh, Hans-Christoph: *Abriss zur DDR-Philosophiegeschichte 1945–1995* (Hefte zur DDR-Geschichte Nr. 155), Helle Panke, Berlin 2022, 76 S. € 4,-. Bezug über info@helle-panke.de

Der Autor gliedert seine Darstellung in die Kapitel „Anfänge: Entnazifizierung und/als Stalinisierung 1945–1956/57“, „Institutionalisierung, Spezialisierung und *Denkversuche* 1958–1968/69“ sowie „Lehrbuch-Marxismus und Philosophiegeschichte als *Ausgänge* 1970–1989/90“. Diese Gliederung folgt drei Bänden mit den Titeln, die hier kursiv gesetzt sind, die er 2001 bis 2009 zur DDR-Philosophie herausgegeben hatte.

Helle Panke e.V. (Hg.): *Die Russische Revolution als philosophisches Schlüsselereignis. Georg Lukács und Ernst Blochs politisch-philosophische Antworten auf Lenin(ismus) und die Oktoberrevolution* (Philosophische Gespräche H. 53 und 54), Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2018, je 63 S. € 3,-. Bezug über info@helle-panke.de

Dokumentation einer Tagung zum 100. Jahrestag der Oktoberrevolution. Mit folgenden Beiträgen: „Georg Lukács und Ernst Bloch. Freundschaft und Rivalität“ (Rüdiger Danneemann), „Ontologie bei Bloch und Lukács“ (Doris Zeilinger), Die Bedeutung von Geschichte und Klassenbewusstsein für die Entwicklung der Blochschen Philosophie“ (Hans-Ernst Schiller), „Zur Entstehung der spekulativen Philosophie von Ernst Bloch“ (Martin Küpper), „Lenin, Lukács und der unverzichtbare Sozialismus“ (Stefan Bollinger), „Georg Lukács: An Actually Existing Antinomy“ (Eric-John Russell), „Georg Lukács: Auf dem Weg zu einer Biografie des Intellektuellen im 20. Jahrhundert“ (Patrick Eiden-Offe), „Geschichte und Klassenbewusstsein: Vom Ende des Proletariats in Pöbel und autoritärer Anarchie“ (Micha Brumlik).

Jakubeit, Peter: **Der Katzenwald. Zweites Buch der Trennungen. Roman**, Dr. Ziethen Verlag, Oschersleben 2000, 415 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Ich-Erzähler, wohl der Autor, hat sich 1961 an der Karl-Marx-Universität Leipzig für Philosophie eingeschrieben, doch zum Studium kommt er erst einmal nicht. Denn es herrschen an der Universität politisch höchst bedenkliche Zustände, und die Philosophiestudenten werden als „Ordnergruppen“ bei allen möglichen studentischen Veranstaltungen anderer Fakultäten vergattert. Daneben gibt es regelmäßige Tribunale und ideologische Auseinandersetzungen. Einige Wissenschaftler der Universität säßen, so heißt es, „kapitalistischen Verfallssymptomen wie der Soziologie und der Informationskybernetik“ auf. In all dieser politischen Aufgewühltheit überkommen den Erzähler, der sich arg um Beweise seiner politischen Reife müht, gelegentlich Zweifel. Dann schreibt er auch noch Gedichte und trägt sie öffentlich vor. Wieder ein Anlass für ein Institutstribunal. Anschließend verlässt er die Uni und wird Kulturarbeiter. Dann holt ihn das Institut noch einmal zurück. Man sei gerade dabei, „sowohl in der Jugend- als auch in der Kulturpolitik eine Kehrtwendung zu vollziehen“, und zur „neuen Linie gehöre es, keinen zurückzulassen, kein Talent zu missachten“. Es geht aber letztlich wieder nicht gut. Schließlich geht er im Strudel der Zeit unter. „Der Leichnam des jungen Mannes trieb ans Bachufer.“

Benne, Christian / Ralf Eichberg / Andreas Urs Sommer (Hg.): **Alle verschwiegenen Wahrheiten werden giftig. Friedrich Nietzsche in der DDR der 80er Jahre. Katalog zur Ausstellung im Nietzsche-Dokumentationszentrum Naumburg**. Mit beigelegter CD: Katrin Wenzel: **Nietzsche in der DDR. Eine akustische Spurensuche** (Betrachtungen. Schriftenreihe der Friedrich-Nietzsche-Stiftung Bd. 2), Friedrich-Nietzsche-Stiftung, Naumburg/S. 2021, 95 S. € 9,95. Bezug bei: Nietzsche-Dokumentationszentrum, Postfach 1145, 06618 Naumburg (Saale).

Kompakte Einführung in die Nietzsche-Debatte in der DDR mit Schwerpunkt auf den 1980er Jahren. Mit Texten von Steffen Dietzsch, Ralf Eichberg und Renate Reschke sowie Fotos von Thomas Steinert. Die beigelegte CD enthält eine Produktion des Mitteldeutschen Rundfunks.

Felsch, Philipp: **Wie Nietzsche aus der Kälte kam. Geschichte einer Rettung**, Verlag C.H. Beck, München 2022, 286 S. € 26,-. Im Buchhandel.

Die Geschichte von Giorgio Collis und – vor allem – Mazzino Montinaris Arbeit in Weimar, wo der Nietzsche-Nachlass lagert, um Nietzsches hinterlassene Schriften vollständig neu zu entziffern und sie von allen postumen Verfälschungen zu befreien, wird hier noch einmal und teils mit neuen Details erzählt. Montinari 1961 siedelte dazu von der Toskana in die DDR über, um – unter den Augen der Staatssicherheit – den „echten“ Nietzsche zu decodieren. Darüber hinaus aber wird diese Geschichte hier eingebettet in die Nietzsche-Verarbeitung der beginnenden französischen Postmoderne, in die westdeutschen Nietzsche-Debatten, die DDR-Diskussion Ende der 80er Jahre, die Schlussgeschichte der Colli/Montinari-Edition nach deren Tod, verantwortet durch deren Schüler, und die Nachgeschichte im Geiste der Textschichten-Edition der Stroemfeldschen Hölderlin-Edition.

Grimm, Thomas: **Clément de Wroblewsky und Vincent von Wroblewsky. Paris – Gegenbild und Hoffnung. Interview**. DVD, Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Berlin 2011, 52 Minuten. Bezug bei: Zeitzeugen TV, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Vincent von Wroblewsky (*1939) war nach seinem Studium der Romanistik und Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin von 1967 bis 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Philosophie der AdW. Er beschäftigte sich intensiv mit Jean-Paul

Sartre und war ab 1991 Herausgeber und Übersetzer der Werke Sartres für den Rowohlt-Verlag. Sein Bruder Clement de Wroblewsky (*1943) ist ein deutscher Musiker, Pantomime und Autor jüdisch-französischer Herkunft mit einem höheren Bekanntheitsgrad durch Auftritte im DDR-Fernsehen in den 1970er Jahren, der jedoch 1984 nach West-Berlin übersiedelte, nachdem das Programm seiner Künstlertruppe auf Missfallen der Behörden stieß.

Loose, Alwin / Wolfgang Scheler: *Philosophen an der Militärakademie. Der Philosophielehrstuhl an der Militärakademie „Friedrich Engels“. Reminiszenzen ehemaliger Mitglieder* (DSS-Arbeitspapiere H. 109), mit Beiträgen von Wolf Halecker, Konrad Ihlau, Rudolf Oelschlägel und Hans-Joachim Schorat, Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik, Dresden 2014, 348 S. Volltext unter <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A34022/attachment/ATT-0/>

Die Darstellung setzt bei der Vorgeschichte des Lehrstuhls ein, die 1959 begann, geht bis zur Auflösung 1990 und endet mit einer resümierenden Betrachtung „Aus der Distanz gesehen“. In dieser heißt es: „Eine Ideologie, die sich, so wie es Marx und Engels von der bürgerlichen Ideologie gesagt hatten, nun ebenfalls nur als falsches Bewusstsein des gesellschaftlichen Seins erwiesen hat, bestimmte unser philosophisches Denken über die eigene Gesellschaft und ihre verteidigungswürdigen Werte.“ Mit drei Anlagen: Publikationen des Lehrstuhls; Beiträge auf wissenschaftlichen Veranstaltungen (Auswahl 1981 bis 1986); Berufung von Offizieren des Lehrstuhls in wissenschaftliche/gesellschaftliche Gremien der DDR.

Schönherr, Siegfried: *Philosophisches Denken über Krieg und Frieden. Umwälzende Einsichten an der Militärakademie und ihr Fortwirken in der Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. Beiträge zum Kolloquium am 13. September 2005* (DSS-Arbeitspapiere H. 75), hrsg. von der Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik, Dresden 2005, 85 S. Volltext unter <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A33986/attachment/ATT-0/>

Dokumentation eines Kolloquiums anlässlich des 70. Geburtstages von Wolfgang Scheler, Philosoph an der Dresdner Militärakademie, und insbesondere zu den Neuerungen, die in den 80er Jahren von Militärakademie-Philosophen in das Denken über Krieg und Frieden eingebracht worden waren. Diese werden einer Beurteilung aus heutiger Sicht unterzogen. Unter anderem mit Beiträgen zu „Philosophisches Denken über Krieg und Frieden – damals und jetzt“ (Wolfgang Scheler), „Neues Denken über Krieg und Frieden an der Offiziershochschule der LSK/LV und in der Öffentlichkeitsarbeit“ (Hermann Schierz), „Neues Denken und Militärreform“ (Hans Süß), „Neues Denken über Krieg und Frieden und das Militärgeschichtliche Institut der DDR“ (Paul Heider), „Friedensphilosophie und Epocheverständnis“ (Ernst Voit).

Scheffler, Uwe / Klaus Wuttich (Hg.): *Terminigebrauch und Folgebeziehung. Festband zu Ehren von Professor Horst Wessel*, Logos Verlag, Berlin 1998, 278 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Horst Wessel (1936–2019) lehrte 1976–2001 als Professor für Logik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Der Band enthält u.a. die Beiträge „Der Beitrag Horst Wessels zur modernen Logik“ (Alexander Sinowjew), „Das Schöne und das Unschöne. Etwas über Horst Wessels Prädikationstheorie zu seinem sechzigsten Geburtstag“ (André Fuhrmann) und „Zur Axiomatisierung der strikten logischen Folgebeziehung Horst Wessels“ (Andrzej Pietruszczak). Die anderen Beiträge behandeln weitere Fachprobleme aus den Arbeitsgebieten Wessels ohne direkte personengeschichtliche Anreicherungen.

Wessel, Horst: *Antiirrationalismus. Logisch-philosophische Aufsätze* (Logische Philosophie Bd. 8), Logos Verlag, Berlin 2003, 485 S. € 45,-. Im Buchhandel.

Nach seiner Promotion in Moskau 1967 arbeitete Horst Wessel (1936–2019) eng mit seinem Doktorvater, dem sowjetischen Logiker Alexander Sinowjew (1922–2006), zusammen und vertrat dessen Schule in der DDR, bis Sinowjew 1979 aus der Sowjetunion zwangsausgesiedelt und die Nennung seines Namens in der DDR unterbunden wurde. Der Band fasst die wichtigsten Artikel Wessels zusammen: logische, philosophische und logisch-philosophische Arbeiten. Sich durchziehende Grundbotschaft: Antiirrationalismus sei der einzige -ismus, dem Wessel zustimmen kann. Abschließend eine Bibliografie des Autors.

Laitko, Hubert: *Heinrich Partheys Weg zur Wissenschaftsforschung. Die formativen Jahre*, in: Harald Mieg/Christiane Schnell/Rainer E. Zimmermann (Hg.), *Wissenschaft als Beruf* (Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2020), Wissenschaftlicher Verlag Berlin, Berlin 2021, S. 343–441. URL https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/25563/GeWiF_Jahrbuch_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parthey (1936–2020) war einer der wichtigen und prägenden Vertreter der Wissenschaftsforschung in der DDR. Laitko zeichnet in seiner 100seitigen Skizze drei Abschnitte des Partheyschen Weges zur Wissenschaftsforschung nach: sein Philosophiestudium in Leipzig (1954–1959), das ihn in Richtung auf methodologiebetontes und naturwissenschaftsbezogenes Denken lenkte; seine Doktorandenzeit am Lehrstuhl für philosophische Fragen der Naturwissenschaft (Hermann Ley) an der Humboldt-Universität zu Berlin (1959–1962), dessen multidisziplinäres Milieu ihm das Hineinwachsen in disziplinenübergreifende Denk- und Verhaltensweisen erleichterte; drittens seine Arbeit in der Hochschullehre am Fachbereich Philosophie des gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudiums an der Universität Rostock (1963–1969), in deren Verlauf sich sein eigenes Forschungsprogramm ausprägte, das von der Konzeptualisierung der Forschung als methodisches Problemlösen ausging. Vorangestellt ist dem Text der Nachdruck eines Artikels von Parthey selbst: „Forschungssituation und Forschungsinstitut: Analyse ihrer Formen und Beziehungen“.

Domin, Georg: *Lebensansichten. Erlebnisse, Standpunkte und Bekenntnisse*, Trafo Verlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2004, 118 S.

Autobiografische Splitter des Wissenschaftsforschers, Jahrgang 1926, der zuletzt Professor am Institut für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaft (ITW) der DDR-Akademie der Wissenschaften war.

Fulda, Daniel (Hg.): *Revolution trifft Aufklärungsforschung. 1989/90, DDR-Erbe und die Gründung des hallischen Aufklärungszentrums* (IZEA Kleine Schriften 12/2021), Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2021, 183 S.

Das Interdisziplinäre Zentrum für Aufklärungsforschung (IZEA) hat seine Wurzeln in einer ungewöhnlichen Initiative des Halleschen Romanisten Ulrich Ricken (1926–2011) und des damaligen Direktors der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel, Paul Raabe (1927–2013): Sie brachten 1988 die Volkswagen-Stiftung dazu, 1,9 Millionen DM zu bewilligen, um ein Zentrum für Aufklärungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg aufzubauen. Das Geld kam im Dezember 1989, die Mauer war zwischenzeitlich gefallen, von den ursprünglich beteiligten Hallensern war alsbald hochschulernerungsbedingt niemand mehr dabei. Ob der allgemeinen Ratlosigkeit über die Frustrationen im Osten Deutschlands nahm es auch das IZEA auf sich, auf einer Tagung 2019 seine eigene Gründungs- und Aufbaugeschichte im Spiegel der Ost-West-Debatten zu reflektieren. Diese wird hier dokumentiert. Ursula Goldenbaum (vormals Ost) und Daniel Fulda (vormals West) sowie Heinz Thoma (vormals West) als erster Ricken-Nachfolger schreiben über die

Aufklärungsforschung in der DDR, letztere beiden auch zur Gründungsphase des hallischen Aufklärungszentrums. Sie würdigen alle nachdrücklich Rickens Initiative. Gunnar Berg, MLU-Rektor von 1992 bis 1996, hingegen hält es für ausgemacht, dass „wir spätestens 1993/94“ sicherlich auch ohne die Bemühungen Ulrich Rickens ein solches Zentrum gegründet hätten. Abschließend liefert Dirk Oschmann eine Nachlese zur Entwicklung der Jenaer Germanistik seit 1989.

Braun, Volker: *Der Wendehals. Eine Unterhaltung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1995, 125 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Schaber, Philosoph, war negativ beschieden worden von der Evaluierungskommission. Es waren böse Tage gewesen, „da er gewogen und bewertet wurde. Er hatte auf der westlichen Waage gestanden mit seinem bekannten Gewicht ... , er hatte versucht, sich schwer und darauf leicht zu machen“. Denn eines war ziemlich unklar: „War es gut, etwas auf die Waage zu bringen, oder *belastend*? War es besser, wenig aufzuweisen?“ Der Erzähler war einst Schabers Mitarbeiter. Auch er ist nicht mehr an der Akademie. Doch während Schaber bei einer sog. Finanzakademie – „eine *Akademie* noch immer!“ – untergekommen ist, stellt er sich als arbeitslos vor: „wie alle Weltanschauer und Veränderer hier, innerlich abgewickelt und entlassen von der zahlungsunfähigen Geschichte“. Schaber indes sei seit dem Tag vor der Evaluationskommission sein voriges Denken vollkommen aus dem Kopf geblasen worden. So sehr, „daß man, je nachdem, meinen konnte, er habe den Verstand verloren oder er sei zu Verstand gekommen“. Das Je-nachdem kann sich die Leserin, der Leser dann eigenständig anhand einer Unterhaltung von Schaber und dem Erzähler erschließen.

Winter, Gerhard: *Geschichten zur Geschichte oder wie der Zufall so spielt. Unvollendetes Manuskript*, hrsg. von Ingeborg Winter, Verlag Maxime – Maxi Kutschera, o.O. [Bern] 2014, 60 S. Bezug über kontakt(@)maxime-verlag.de

Gerhard Winter (1928–2011) führte von 1962 bis 1970 das Marxistisch-leninistische Grundlagenstudium an der Theologischen Fakultät der Universität Greifswald durch und wurde 1967 mit der Arbeit „Zur Geschichtsauffassung Paul Tillichs“ an der Philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität (Betreuer Wolfgang Heise) promoviert. An der Greifswalder Universität hielt er dann bis 1990 Vorlesungen zum Historischen und Dialektischen Materialismus und zum Fachgebiet Wissenschaftlicher Atheismus, zunächst als Dozent, ab 1985 als ao. Professor. Daneben war vielfältig im christlich-marxistischen Dialog engagiert. Ab 1976 arbeitete Winter in der Forschungsgruppe um Hans Lutter „Analyse und Kritik protestantischer Theologie“ an der Pädagogischen Hochschule Güstrow mit. Dort verteidigte er auch 1981 seine Dissertation B „Die Theologie Dietrich Bonhoeffers – ihre Rezeption und Rolle im Prozeß der Hinwendung der Christen in der DDR zum Sozialismus“.

Schwarzkopf, Ekkehard: *Wendepunkte des Denkens. Sokrates – Müntzer – Humboldt*, Manutius Verlag, Heidelberg 2020, 186 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Ekkehard Schwarzkopf (*1934) hatte in den 50er Jahren an der Humboldt-Universität Theologie studiert und wurde dort zum Dr. theol. promoviert. Während der Arbeit an einer Habilitationsschrift dann Entfremdung von der Theologie und Wechsel zu Wolfgang Heise in die Philosophie. 1971 philosophische Dissertation B „Das Problem der Wissenschaftsentstehung ... , zur Vorbereitung einer historisch-materialistischen Theorie“. Anschließend am Bereich Philosophiegeschichte der Karl-Marx-Universität Leipzig bei Helmut Seidel, dann am AdW-Zentralinstitut für Philosophie. Dortige Manuskripte zu Thomas Müntzer werden für unmarxistisch erklärt. Wechsel an die Alexander-von-Humboldt-Forschungsstelle der AdW, von dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter an die Berliner Volksbühne unter Benno Besson als eine Art Hausphilosoph. Später wieder Humboldt-Forschungsstelle, aber Unterdrückung der dort erarbeiteten Publikationstexte. Das vorliegende Buch enthält drei Texte

zu Sokrates, Müntzer und Humboldt (nur der zu Sokrates konnte in der DDR publiziert werden) sowie einen autobiografischen Text des Autors zu seinem Leben und Werdegang.

Falcke, Heino: *Wo bleibt die Freiheit? Christ sein in Zeiten der Wende*, Kreuz-Verlag, Freiburg i.Br. 2009, 197 S.

Heino Falcke (*1929) studierte in Berlin, Göttingen und Basel evangelische Theologie. Anschließend ging er in die DDR, zunächst als Studieninspektor ans Predigerseminar Wittenberg (1954–1956), dann an die Theologische Fakultät der Universität Rostock (1956–1958). Dort erfolgte 1958 die Promotion und 1961 die Habilitation. Von 1963 bis 1973 war Falcke Direktor des Predigerseminars Gnadau der EKV. 1973–1994 leitete er als Propst den Sprengel Erfurt der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und war 1974–1987 Vorsitzender des Ausschusses für Kirche und Gesellschaft des BEK. Er war einer der profiliertesten politisch-theologischen Intellektuellen in der DDR. Der Band enthält eingangs 65 Seiten autobiografische Notizen („Leben in Deutschland 1929–1989“). Es folgen Texte zu politischen Entwicklungen in der DDR.

Universität Rostock, der Rektor (Hg.): *Verleihung der Goldenen Promotionsurkunde an Herrn Dr. Heino Falcke. Am 6. April 2009 in der Universitätskirche Rostock* (Rostocker Universitätsreden N.F. H. 23), Rostock 2009, 64 S.

Mit einer Laudatio von Udo Kern, einem Interview mit Heino Falcke, geführt von Meik Gerhards, und Falckes Ansprache „11 Sätze zum Weg unserer Kirche jetzt“.

Universität Rostock (Hg.): *Festveranstaltung der Theologischen Fakultät für Ehrensenator Prof. Dr. habil. Dr. h.c. Ernst-Rüdiger Kiesow aus Anlass seines 75. Geburtstages in der Aula der Universität am 9. April 2001* (Rostocker Universitätsreden N.F. H. 6), Rostock 2001, 44 S.

Kiesow (1926–2003) war seit 1965 als Dozent für praktische Theologie und seit 1967 als Professor der Theologie an der Rostocker Universität tätig.

Foitzik, Karl: *Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs*, Gütersloher Verlagshaus Mohn, Gütersloh 1992, 448 S.

Unter anderem wird in einem 93seitigen Kapitel „Gemeindepädagogik – die Rezeption des Begriffs in den evangelischen Kirchen der DDR“ verhandelt, mit Schwerpunkten auf der Tätigkeit der Ausbildungskommission des BEK und den zentralen Autor:innen, die sich theoretisch und konzeptionell mit dem Thema befasst haben: „Gemeindepädagogik – ein Modell der Pädagogik?“ (Eva Heßler); „Gemeindepädagogik in einem erweiterten Katechumenat“ (Siegfried Schmutzler); „Gemeindepädagogik als Berufstheorie und wissenschaftliche Disziplin“ (Jürgen Henkys); „Gemeindepädagogik als neue Perspektive“ (Roland Degen).

Hahn, Matthias: *Gemeindepädagogische Umbrüche. Peter Lehmann – eine pädagogisch-theologische Biographie*, Evangelische Verlagsanstalt Leipzig, Leipzig 2021, 408 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Peter Lehmann (*1938) war besonders an der Entwicklung der Gemeindepädagogik in der DDR beteiligt, praktisch und theoretisch-konzeptionell. Er studierte Theologie und Pädagogik in Naumburg und Berlin, absolvierte das Vikariat in Halle (Saale) und Wittenberg, war vor allem im katechetischen Bereich tätig, um dann ab 1978 auch als nebenamtlicher Dozent am Predigerseminar Wittenberg und als Gastdozent am Katechetischen Seminar Wernigerode tätig zu sein. Ab 1985 wirkte er als Rektor des Katechetischen Seminars Wernigerode und ab 1992 als Leiter der Fachschule für Gemeindepädagogik am Pädagogisch-Theologischen Institut Kloster Drübeck. Neben der Ausbildung am katechetischen Seminar

Wernigerode finden sich auch Schilderungen anderer relevanter Einrichtungen: etwa des Katechetischen Oberseminars Naumburg, des Sprachenkonvikts Berlin, des Predigerseminars Wittenberg oder der Evangelischen Ausbildungsstätte für Gemeindepädagogik in Potsdam.

Solarz, Ryszard: *Der Stasimann in Schweden. Dokumentarfilm*, Mitteldeutscher Rundfunk 2014, 60 Minuten. URL <https://www.youtube.com/watch?v=b6RUZTArDxg>

Eine Recherche zu Aleksander Radler (*1944), mit österreichischem (später schwedischem) Paß in der DDR aufgewachsen, dann Theologiestudium an der Humboldt-Universität Berlin und der Universität Jena, 1965 vom MfS als „Geheimer Mitarbeiter“ angeworben und unter dem Decknamen IM Thomas tätig. Durch seine IM-Tätigkeit seien ca. 23 Jugendliche mit in der Summe 50 Haftjahren belangt worden. Um Radler zu schützen, ließ die Stasi ihn sein Studium in Schweden fortsetzen. 1977 theologische Promotion an der Universität Lund und 1988 Habilitation. Seit 1978 lehrte Radler am Katechetischen Oberseminar Naumburg, vertrat 1982–1985 eine Professur an der Åbo Akademi in Turku/Finnland und wurde 1988 zum Theologieprofessor an der Universität Jena berufen. 1991 wechselte er auf eine Professur an die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Nach ersten Hinweisen auf seine IM-Tätigkeit 1994 gab Radler 1995 seine Professur in Halle auf und kehrte nach Schweden zurück, wo er als Pastor tätig wurde und als außerordentlicher Professor an der Universität Umeå lehrte. 2012 wurden die Umstände seines Wechsels in Schweden öffentlich, woraufhin Radler von seinem Pfarramt zurücktrat.

Eichler, Thomas: *Meine Begegnung mit der Stasi* (Beiträge zur religiösen Erneuerung H. 12), hrsg. von Günter Kollert und Johannes Roth, Kassel 2020, 40 S. € 5,-. Bezug bei roth.johannes@posteo.de

Der Autor war in der 80er und 90er Jahren Pfarrer der Christengemeinschaft in Chemnitz. Zuvor hatte er an der TH Karl-Marx-Stadt ein technisches Studium absolviert und dann in der Bauwirtschaft gearbeitet. In dem beklemmenden Text schildert er, wie er als 18jähriger EOS-Schüler Ende der 60er Jahre unter Drohungen zu einer IM-Tätigkeit für das MfS gepresst wurde, wie nach seinem Wechsel an die TH Karl-Marx-Stadt und damit auch in die dortige ESG (die er dann im DDR-weiten Studentengemeinderat vertrat) das MfS insistierte, die Verpflichtung auch inhaltlich zu erfüllen, wie er sich letzterem entzog und schließlich, wiederum trotz Drohungen, die Verbindung auflöste und sich zunächst beim Studentenpfarrer, dann auch in seinem Umfeld dekonspirierte. Der Text war bereits 1997 und 2016 veröffentlicht worden, d.h. die 2020er Ausgabe ist die dritte Auflage.

Vogler, Günter: *Signaturen einer Epoche. Beiträge zur Geschichte der frühen Neuzeit*, hrsg. von Marion Dammaschke, Weidler, Berlin 2012, 601 S.

Günter Vogler (*1933) war ab 1966 Dozent für die Geschichte der Neuzeit an der Humboldt-Universität und 1969–1996 Professor daselbst. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. die Reformations- und Bauernkriegsgeschichte und Thomas Müntzer. Vogler gilt als einer der wichtigsten Vertreter der These von einem Zusammenhang zwischen Reformation und Bauernkrieg als „frühbürgerlicher Revolution“. Damit gehörte er zu den Antagonisten, später auch Gesprächspartnern der theologischen Reformationsgeschichtsforschung. Der Band dokumentiert zuvor verstreut erschienene Arbeiten Voglers aus den Jahren vor und nach 1989, u.a. „Reformation als ‚frühbürgerliche Revolution‘. Eine Konzeption im Meinungsstreit (1985)“ und „Das Konzept ‚deutsche frühbürgerliche Revolution‘. Genese – Aspekte – kritische Bilanz (2001/2011)“. Abschließend eine Bibliografie Voglers.

Vogler, Günter: **Müntzerbild und Müntzerforschung vom 16. bis zum 21. Jahrhundert. Band 2: 1789 bis 2017**, Weidler Buchverlag Berlin 2021, 550 S. € 57,-. Im Buchhandel.

Vogler (*1933) legt hier eine Summe seiner Forschungserträge zu Thomas Müntzer vor. Da die Müntzer-Forschung vor allem in der DDR – aus geschichtspolitischen Gründen – betrieben wurde, sind die dort erarbeiteten Beiträge entsprechend prominent vertreten und nehmen die zweite Hälfte des Buches ein.

Müller-Mertens, Eckhard: **Ausgewählte Schriften in fünf Bänden**. Band 1: *Römisch – Deutsch – Römisch-Deutsch. Forschungen zum mittelalterlichen Reich*, 2014, 335 S. Band 2: *Studien zur Berliner und Brandenburgischen Geschichte*, 2017, 265 S. Band 3: *Schriften zur Stadtgeschichte*, 2018, 208 S. Band 4: *Schriften zu Monumenta Germaniae Historica, Constitutiones und Kaiser Karl IV*, 2019, 206 S. Band 5: *Studien zur Feudalismustheorie und zur Historiographie*, 2021, 394 S. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig. Jeder Band € 49,-. Im Buchhandel.

Müller-Mertens (1923–2015) war ein international bekannter und gefragter Mittelalterhistoriker. Von 1952 bis 1988, seit 1960 als Professor, vertrat er an der Berliner Humboldt-Universität die Geschichte des Mittelalters und leitete von 1966 bis 2001 die Berliner Arbeitsstelle der „Monumenta Germaniae Historica“. Nach seinem Ausscheiden wirkte er auf seinen Fachgebieten weiter, unter anderem als Mitglied der Zentralkommission der „Monumenta“.

Grimm, Thomas: **Der Historiker Walter Markov. Ein Leben mit Revolutionen. Interview**. DVD, Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Berlin 1993, 30 Minuten. Bezug bei: Zeitzeugen TV, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Walter Markov (1909–1993) trat 1946 in die SED ein und wurde als Dozent an die Universität Leipzig berufen, 1948 zum Professor für Mittlere und Neuere Geschichte. Von 1948 bis 1968 war er Direktor des Instituts für Allgemeine Geschichte. 1951 wurde Markov aus der SED ausgeschlossen und ihm der Status als „Verfolgter des Naziregimes“ aberkannt. Doch konnte er seine wissenschaftliche Karriere fortsetzen. Von 1960 bis 1974 war er Vizepräsident des Nationalkomitees der Historiker der DDR, zudem Mitbegründer der Deutsch-Afrikanischen Gesellschaft der DDR, als deren Präsident er von 1961 bis 1969 amtierte.

Heym, Stefan: **Der König David Bericht. Roman** [Kindler Verlag, München 1972], **Hörspielbearbeitung** von Götz Fritsch/Robert Baldowski, Mitteldeutscher Rundfunk 1995, 83 Minuten. CD-Edition: Der Audio Verlag, Berlin 2000.

Szenenspiel: Der König David Bericht. 12 Szenen mit Musik von Ralph Abelein und Helmar Breig nach dem Roman von Stefan Heym, St. Jakobskirche Bockenheim, Frankfurt a.M. 2017. Programmheft: https://www.zentrum-verkuendigung.de/fileadmin/zentrum-verkuendigung/content/Kultur_pur/Koenig-David-Bericht/Programmheft_Koenig_David_Bericht_Download.pdf

Zu schreiben ist „Der Eine und Einzige Wahre und Autoritative, Historisch Genau und Amtlich Anerkannte Bericht ...“ König Salomons, mit dem die Legitimität seiner Herrschaft historisch untermauert werden soll. Verkleidet in ein historisches Sujet, war dieser Bericht nichts anderes als die ‚Heilige Schrift‘ Walter Ulbrichts, die 1966 erschienene „Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“ in acht Bänden. Sie entstand unter Beteiligung von 300 Historiker:innen und der Gesamtleitung von Ulbricht, wobei dessen Rolle keineswegs nur zeremoniell war – oder wie Salomo zu dem von ihm befohlenen Geschichtsschreiber Ethan

sagt: „Natürlich werde ich dir helfen, ... solltest du straucheln oder im Ungewissen sein, wo Irrtum liegt und wo die Wahrheit.“

de Bruyn, Günter: *Neue Herrlichkeit. Roman*, Fischer E-Books, Frankfurt a.M. 2014 [Neuausgabe von S. Fischer, Frankfurt a.M. 1984], 215 S. € 8,99.

Hörbuch: Ungekürzte Lesung mit Jürgen Hentsch, Produktion MDR, Figaro DAV – Der Audio Verlag, Berlin 2015, 357 Minuten. € 10,-. Im Buchhandel.

Amerikanische Ausgabe: *New glory. A novel*, translated by David L. Burnett, Northwestern University Press, Evanston, Ill. 2009, 193 S. \$ 18,95. Im internationalen Buchhandel.

„Die Außenpolitik der preußischen Regierung während der Französischen Revolution – unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Handwerker- und Bauernunruhen in den Provinzen“: Zu diesem Thema soll Viktor Kösling eine Doktorarbeit schreiben. Wissenschaftlicher Ehrgeiz treibt ihn nicht, wie er überhaupt völlig ehrgeizlos ist. Aber er hat einen bedeutenden Funktionärsvater. Der Sohn dieses Vaters, so meint der Vater, kann nicht anders als Karriere machen. Da dies aus eigenem Antrieb nicht geschieht, wird ihm die Karriere organisiert, im diplomatischen Dienst. Teil der Qualifikation hat eine Dissertation zu sein. Wie er daran scheitert, ist Gegenstand der Handlung. Die Dissertation bleibt eine Flitzidee der Eltern. Das Scheitern wurde allegorisch für das Land, in dem es stattfand, gelesen. Daher erschien der Roman zunächst in Frankfurt a.M. und erst dann in Ost-Berlin.

Prokop, Siegfried: *Beitragen von der „Wende“. Mein Leben in Böhmen, der SBZ/DDR und im Beitrittsgebiet. Tagesnotizen 1983 bis 2003*, Verlag am Park, Berlin 2020, 618 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Prokop (* 1940) war Zeitgeschichtspräsident an der Humboldt-Universität zu Berlin und Gastprofessor in Paris, Montreal und Moskau. Nach der deutschen Vereinigung wurde ihm mit Rückgriff auf das Sonderkündigungsrecht mit den Begründungen fehlender persönlicher Eignung und mangelnder Qualifikation gekündigt. Vor dem Arbeitsgericht erstritt er eine Weiterbeschäftigung bis 1996. Im Buch blickt er auf sein Leben zurück. In seinen Tagesnotizen zwischen 1983 – dem Jahr seiner Berufung – und 2003, die den größten Teil des Buches ausmachen, legt er dar, was einen ostdeutschen Professor in diesen zwanzig Jahren tagtäglich beschäftigte.

Schneider, Horst: *Streitbar. Im Streit für Frieden, Menschenrechte und gesellschaftlichen Fortschritt. Texte aus fünf Jahrzehnten*, Verlag Wiljo Heinen, Berlin/Böklund 2012, 413 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Schneider (1927–2018) arbeitete 1955 bis 1990 als Zeithistoriker am Pädagogischen Institut, ab 1967 Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden (PH). 1963 Promotion A, 1967 Dozent für die Geschichte des sozialistischen Weltsystems, 1970–1973 als Konsul Leiter der DDR-Auslandsvertretung in Tansania-Sansibar, 1977 Promotion B und 1980–1990 Professor für Allgemeine Geschichte der neuesten Zeit. 1978–1985 zudem Direktor der Sektion Freundschaftspionierleiter/Geschichte bzw. Germanistik/Geschichte/Kunsterziehung und 1986–1989 Direktor der Sektion Marxismus-Leninismus. Der Band versammelt zuvor verstreut erschienene Texte aus den Jahren vor und nach 1989 zusätzlich einiger Texte über Schneider. Abschließend eine Bibliografie seiner Veröffentlichungen.

Schneider, Horst: *Das Hannah-Arendt-Institut im Widerstreit politischer Interessen*, Spotless-Verlag 2004, 88 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Zum Autor siehe vorstehende Annotation. Mit der Gründung des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung (HAIT) Dresden im Jahre 1993 hatte er ein dankbares Thema

gefunden, wobei Ausgangspunkte der Befassung die Totalitarismustheorie und deren politische Funktionen waren, das mehrfach skandalumwitterte Institut aber seinem Beobachter dann auch ausführliche Gelegenheiten gab, seine Polemiken mit Sottisen zu würzen.

Eckert, Rainer: *Leben im Osten. Zwischen Potsdam und Ost-Berlin 1950–1990. Biografische Aufzeichnungen*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2021, 649 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Eckert (*1950) ist Historiker und leitete von 2001 bis 2015 das Zeitgeschichtliche Forum Leipzig. Dass er in der DDR Historiker wurde, gelang nicht ganz hürdenfrei (u.a. drei Jahre „Bewährung in der Produktion“), und nachdem er es dann war, ergaben sich auch keine sonderlich glänzenden Aussichten. Nach einem nebenberuflichen Promotionsversuch, der an Widerständen an der Humboldt-Universität scheiterte, folgte ein zweiter, der dann gelang. Akademisch richtig los ging es für Eckert erst 1989/90. Die Zeit bis dahin wird unter Vermeidung der Auslassung fast keinen Details beschrieben.

Weißbecker, Manfred: *Noch einmal über die Bücher gehen. Texte aus einem geteilten Historikerleben*, PapyRossa Verlag, Köln 2020, 468 S. € 32,-. Im Buchhandel.

Weißbecker (*1935) wurde 1962 an der Universität Jena mit der Arbeit „Die Kommunistische Partei Deutschlands im Kampf gegen die faschistische Diktatur in Thüringen 1933 bis 1935“ promoviert und habilitierte sich dort 1967 mit einer Arbeit über die Auswirkungen von Oktoberrevolution und Novemberrevolution auf Parteien und Parteiensystem in Deutschland 1917 bis 1923. Dann lehrte er als Professor für deutsche Geschichte an der Universität Jena, abwicklungshalber nur bis 1990. Er forschte vor allem zur Weimarer Republik, dort insbesondere zu bürgerlichen und kleinbürgerlichen Parteien, und zum Nationalsozialismus. Zu diesen Themen versammelt der Band zuvor verstreut erschienene Beiträge.

Nowak, Kurt: *Schöner Übermut des Herbstes. Roman*, Kiepenheuer Verlag, Leipzig/Weimar 1991 [Neuausgabe von Greifenverlag, Rudolstadt 1982], 295 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Hans Lasker ist Mitte 40, Professor für Literaturwissenschaft, Spezialgebiet Frühromantik, an einer namenlosen Universität (die als die Leipziger erkennbar wird, an deren Sektion Theologie der Autor Kirchengeschichte lehrte). Ihn erwischt, was manchen Gelehrten erwischt: Auf dem Zenit seiner Karriere wird er von einer existenziellen Leere erfasst, „eine Laune der männlichen Wechseljahre“. Alles, was er tut, erscheint ihm unbedeutend. Was er vorgelegt hat, empfindet er inzwischen als „schulmäßig hergestellte Arbeiten“, in denen der aufmerksame Leser vor allem die Sorge finde, das offiziell Anerkannte festzuhalten. Hinzu kommt die Betriebsamkeit des akademischen Lebens. Er habe Aufträge übernommen und sich in Gremien wählen lassen und sei darüber blind geworden für das, worauf seine Existenz gegründet war. In dieser Art von Betriebsamkeit verloren, wächst sein Missmut. „Mein bisheriges Leben hatte darin bestanden, zu den Plänen anderer ja zu sagen“. Er habe „Malhefte ausgefüllt, ohne selbst eine einzige Linie neu zu ziehen“. Nun aber sei er nicht mehr fähig, so Lasker schließlich, „dem Alltäglichen, in dem keine Gedanken und keine Sehnsucht mehr wohnen, das Recht zuzugestehen, ihn zu verwalten“. Stattdessen will er eine neue Theorie entwickeln, eine neue Hermeneutik. Sie soll aus „der Mühe des Denkens und Empfindens“ und nicht aus Pragmatismus und Berechnung entstehen.

Institut für klassische deutsche Literatur an den Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar (Hg.): *Bibliographie der Veröffentlichungen 1978–1991*, Weimar 1991, 39 S.

Der Nachweiszeitraum umfasst die Existenzdauer des Instituts, das 1991 nach 13 Jahren aufgelöst wurde. An seine Stelle trat – mit veränderten Aufgaben und Strukturen – eine Direktion für germanistische Editionen und Forschung, in welche die Institutsmitarbeiter:innen wechselten. Die Bibliografie ist gegliedert in „Gemeinschaftsarbeiten des Instituts“ und „Individuelle Publikationen der Mitarbeiter“.

Lehrke, Wilfried: **Die Weimarer Klassikerstätten. Ereignisse und Gestalten. Eine Chronik** (Schriftenreihe des Freundeskreises Goethe-Nationalmuseum Bde. 7.1.–7.4.). Bd. 1: *Vom Kriegsende bis zur Gründung der Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar. 1945–1949*; Bd. 2: *Vom Kriegsende bis zur Gründung der Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar. 1950–1953*; Bd. 3: *Die Weimarer Klassikerstätten als Nationale Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar (NFG). 1954–1957*; Bd. 4: *Die Weimarer Klassikerstätten als Nationale Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar (NFG). 1958–1961*, Quartus-Verlag, Bucha bei Jena 2014–2019, insges. 1.012 S. € je 19,90. Im Buchhandel.

Das vierbändige Werk liefert eine Chronik, die eine Art kulturell-geistiger Interngeschichte Wiemars und seiner klassischen Stätten in den ersten anderthalb Nachkriegsjahrzehnten bietet. Berücksichtigt werden gleichermaßen die musealen, Sammlungs- und wissenschaftlichen Aufgaben der NFG, ebenso relevante politische Entwicklungen und lokale Umfeldereignisse.

Reinhold, Ursula: **„Erlesene“ Zeitgenossenschaft. Begegnungen mit Autoren und Büchern**, Trafo Verlag, Berlin 2010, 366 S. € 18,80. Im Buchhandel.

Die 1938 geborene Autorin studierte Germanistik, promovierte und habilitierte, arbeitete dann als Redakteurin, von 1973 bis 1991 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Akademie der Wissenschaften und schließlich zwischen 1991 und 1996 als Lehrbeauftragte an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihr Spezialgebiet war die westdeutsche Literatur nach 1945. In der wissenschaftszeithistorischen 35seitigen Einleitung beschreibt sie ihr literaturwissenschaftliches Arbeiten bis 1990 und die dabei angelegten verengten Perspektiven. Dem setzt sie nun korrigierte Perspektiven gegenüber (zu Enzensberger, Schütt, Timm, Walser und Wellershoff).

Saechtig, Alexander: **Rekonstruktionsversuche. Zur Fachgeschichte der ostdeutschen Germanistik seit den 1970er Jahren unter besonderer Beachtung der wissenschaftlichen Aufarbeitung der DDR-Literatur** (Germanistische Texte und Studien 104), Olms, Hildesheim 2021, 272 S. € 58,-. Im Buchhandel.

Die Studie konzentriert sich auf ein Teilgebiet der ostdeutschen Germanistik, nämlich auf deren Wahrnehmung und Untersuchungsmethoden der DDR-Literatur selbst. Ausgangspunkt sind die 1970er Jahre, in denen die ersten größeren Publikationen zu diesem Gebiet in der DDR entstanden. Von Interesse ist dabei vor allem der Blick „hinter die Kulissen“ und „zwischen die Zeilen“: Welche Anliegen verfolgten die Germanisten aus der DDR, welche Besonderheiten kennzeichneten ihr wissenschaftliches Arbeiten, wie fällt ihre retrospektive Betrachtung heute zu ihren Veröffentlichungen aus? In Form des Gesprächs mit Zeitzeugen über ihre Texte und anhand von ihnen erstmalig zur Verfügung gestellter Materialien wird die Fachgeschichte der ostdeutschen Germanistik zur DDR-Literatur seit den 1970er Jahren rekonstruiert, wobei auch die in neuerer Zeit entstandenen Arbeiten ostdeutscher Germanisten einbezogen werden.

Damm, Sigrid: ***Ich bin nicht Ottilie. Roman***, Insel-Verlag, Frankfurt a.M./Leipzig 1992, 391 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Ein autobiografisch inspirierter Roman. Während des germanistischen Forschungsstudiums in den 60er Jahren hatte Sara ein Kind bekommen. Sonderliches Entgegenkommen widerfuhr ihr dabei an der Universität Jena nicht. „Zur Wahlversammlung wird sie für ihr Fernbleiben von Versammlungen, für ihre schlechte Beteiligung an der gesellschaftlichen Arbeit gerügt. Zahlen werden im Bericht genannt, eine Stellungnahme gefordert. Von Notwendigkeit der Kollektiverziehung ist die Rede. Nicht die Gedankenlosigkeit der Männer ist es, Frauen haben das in den Bericht gebracht.“ Ab 1970 arbeitet Sara in einem Berliner „Amt, das die Aufsicht über alle Druckerzeugnisse hat“ (wohl das Institut für marxistisch-leninistische Kultur- und Kunstwissenschaften des Instituts für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED). Sara macht dort nicht so erfreuliche Erfahrungen: „Die Ergebnisse stehen sowieso von vornherein fest.“ Irgendwann lässt sich die Unzufriedenheit mit der Arbeit nicht mehr wegdrücken. Ein Jahr muss sich Sara darum bemühen, dass ihr Arbeitsvertrag mit dem „Amt“ aufgelöst wird. 1978 ist das vollbracht. Die Kaderleiterin schlägt Saras Kaderakte zu und schreibt mit rotem Stift quer über die Titelseite: AUSFALLKADER.

Möbius, Thomas / Wladislaw Hedeler (Hg.): ***Fritz Mieraus russisches Jahrhundert*** (=Berliner Debatte Initial 3/2020), WeltTrends, Potsdam 2020, 149 S. € 15,00. Bestellung über bestellung@welttrends.de

Der DDR-Slawist Fritz Mierau (1934–2018) bezeichnete das 20. Jahrhundert als „russisches Jahrhundert“. Mit seiner Arbeit als Übersetzer, Herausgeber und Literaturhistoriker vermittelte er wie kein anderer die russische Moderne in der DDR und darüber hinaus. Seine Editionen holten verfemte und vergessene Autor:innen zurück, rückten literaturgeschichtliche Zusammenhänge in den Blick. Der Themenschwerpunkt dokumentiert die Beiträge einer Vortragsreihe zu Fritz Mierau, die 2019 in Berlin stattfand, dazu kommen Texte von Mierau selbst aus seinem Nachlass. Enthalten sind u.a. die Beiträge: „Ein Bio-Interview – geführt mit Dietmar Hochmuth“ (Fritz Mierau); „Eine neue Art des Umgangs untereinander anstreben“ (Tatjana Hofmann im Gespräch mit Fritz Mierau); „Fritz Mierau auf dem Weg zu einer Biographie von Franz Jung“ (Wolfgang Storch); „Am Rande (2014)“ (Fritz Mierau); „Ihn lockte die ‚Musik des Alltags‘. Erinnerungen an Fritz Mierau und unser Interesse für Sergej Tretjakow“ (Klaus Völker); „Die musikalische Zeit. Vier Begegnungen mit Fritz Mierau“ (Antje Leetz).

Vernay, Claire: ***Wunder dauern etwas länger. Roman***, edition q im Quintessenz-Verlag, Berlin 2000, 327 S. E-Book: Weimarer Schiller-Presse, Weimar 2013. € 10,99. Im Buchhandel.

Autofiktionaler Roman um eine Romanistik-Studentin, die 1961 ihr Studium an der Leipziger Universität begann. Eines unterscheidet sie von ihren Kommilitonen: Sie ist nicht nur allgemein frankophil, sondern hat auch einen Verlobten in Paris. Der ist Filmregisseur, beide hatten sich vor dem Mauerbau in Paris kennengelernt und ein Probejahr miteinander verabredet. Dann sollte geheiratet werden. Der Mauerbau kam dazwischen, doch geben beide ihr Ziel nicht auf. Zunächst freilich beginnt das Studium in Leipzig. Sie wird erst einmal zur FDJ-Gruppensekretärin gewählt. Parallel betreibt sie die Eheschließung mit ihrem Pariser Verlobten, verbunden mit der Erwartung, anschließend legal ausreisen zu können. Dann habe eine Zeit „voller Schikanen und Demütigungen“ begonnen. Es gibt eine kleine Anschwärze an der Universität. Daraufhin ändert die Ich-Erzählerin ihre Taktik. Ihr Verlobter könne sich auch vorstellen, in die DDR überzusiedeln und bei der DEFA zu arbeiten. Bei der DEFA und im Kulturministerium findet sie Unterstützer für ihre Heiratsabsichten, obgleich dort kaum jemand annimmt, dass die beiden sich dann in der DDR niederlassen würden. Die fortwährende Klage der Protagonistin über die vielen Schwierigkeiten ist größer, als es die Schwierigkeiten ihrer Schilderung nach selbst sind. 1964 reist Telse mit ih-

rem nun angetrauten Mann nach Paris aus, in der Tasche einen französischen und den DDR-Pass.

Fries, Fritz Rudolf: *Alexanders neue Welten. Ein akademischer Kolportageroman aus Berlin*, Piper, München 1992 [Neuausgabe von Aufbau-Verlag, Berlin 1982], 414 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Ein Kolportageroman in eigener Sache. Zu erleben ist eine Figurenverdopplung der Person des Autors in seinen beiden Hauptfiguren: Ole Knut Berlinguer hat viel von dem, wie er, Fries, war, und wohl auch davon, wie er darüber hinaus sein hätte sein mögen. Alexander Retard („Spätling“) erscheint als ein Gegenmodell, das zeigt, was der Autor hätte werden können, nämlich dann, wenn er 1966 nicht aus dem Akademieinstitut hinausgeworfen worden wäre: ein etwas ausgetrockneter Erforscher der europäischen Aufklärung, während sein Freund Berlinguer deren Ideale lebt. Die dynamischen Elemente des Lebens sind der Figur Berlinguer zugewiesen, die statischen der Figur Retard. Hier ist eine Wunsch- und eine Möglichkeitsbiografie geschrieben worden. Während Berlinguer mit seiner Entlassung aus der Akademie seine Studien über das französische 18. Jahrhundert abbrach, werfelt Retard dort weiter. Berlinguer: „Wenn ich heute eure Publikationen lese, muß ich mich hinterher ein paar Stunden ... erholen“. Autor Fries scheint aus Berlinguer zu sprechen, wenn der im nachhinein von der Akademie sagte, sie habe die Klugheit gehabt, ihn vor die Tür zu setzen. Nicht auszudenken, so klingl heraus, er, Fries, hätte werden müssen wie Retard.

Rintoul, Fiona: *The Leipzig Affair*, Aurora Metro Books, Twickenham 2014, 295 S. € 12,50. Im Buchhandel.

Der Roman über „die Sache in Leipzig“ spielt zunächst 1985 im Milieu der Karl-Marx-Universität Leipzig, dann in den 90er Jahren in Leipzig und Berlin beim Versuch, durch eine Rückkehr Unabgeholtenes aufzuarbeiten. Die schottische Autorin schöpft daraus, dass sie selbst 1986 als Austauschstudentin in Leipzig war. Die Hauptfigur Magda Maria Reinsch hatte nach einem Sportunfall ihres leistungssporttreibenden Bruders den Glauben an die kommunistische Sache verloren, ihr Studium angebrochen, rebellierte gegen die Verhältnisse, bis ihr Vater, einst ein hochrangiger Funktionär im Außenministerium, eingriff und seiner Tochter eine zweite Chance organisierte. So studiert Reinsch wieder in Leipzig Englisch-Deutsch-Übersetzung. Zugleich träumt sie von der Flucht in den Westen zusammen mit ihrem Freund Marek Dembowski. Dann taucht Robert McPherson auf, ein Schotte, der in Leipzig zu Heinrich Heine arbeitet. Gemeinsam planen Reinsch und Dembowski, mit dessen Hilfe aus der DDR herauszukommen. Das geht für keinen der Beteiligten gut aus.

Flaßpöhler, Svenja / Thomas Grimm: *Sebastian Kleinschmidt im Gespräch. Interview*. DVD, Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Berlin 2014, 91 Minuten.

Der Redakteur und Publizist Sebastian Kleinschmidt (*1948) war nach einem Studium der Geschichte, Philosophie und Ästhetik von 1978 bis 1983 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Akademie der Wissenschaften der DDR und von 1984 bis 1987 der Akademie der Künste. Nachdem er seit 1988 stellvertretender Chefredakteur der Zeitschrift „Sinn und Form“ war, übernahm er von 1991 bis 2013 deren Leitung.

Hirschmann, Wolfgang (Hg.): *Im Umbruch. Musikleben in Halle in den 1980er Jahren* (Forschungen zur hallischen Stadtgeschichte Bd. 27), Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2020, 174 S. € 22,00. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der 44seitige Beitrag „Zur Musikwissenschaft in Halle in den 1980er Jahren“ von Lars Klingberg, in dem die Geschichte der Musikwissenschaft in Halle, für ihre Entwicklung maßgebliche Personen und Forschungsgebiete thema-

tisiert werden. Im Fokus steht dabei auch der Musikwissenschaftler Guido Bimberg (*1954), der bei der Überprüfung des Wissenschaftsbereichs Musikwissenschaft in Halle durch die Abteilung Wissenschaften des SED-Zentralkomitees 1988 eine zentrale Rolle spielte. Seine 18seitige Zuarbeit für die „Analyse-Einsatzgruppe“ findet sich im Anhang des Artikels.

Stroh, Wolfgang Martin / Günter Mayer (Hg.): *Musikwissenschaftlicher Paradigmenwechsel? Zum Stellenwert marxistischer Ansätze in der Musikforschung. Dokumentation einer internationalen Fachtagung vom 5.-7. November 1999 in Oldenburg*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg 2000, 385 S. Online unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/609/61/strmus00.pdf>

Mit den 54 Beiträgen wird ein breit angelegtes Panorama entfaltet, dass die Bundesrepublik, die DDR, zahlreiche ost- und westeuropäische sowie außereuropäische Länder einbezieht. Mit der DDR bzw. in der DDR betriebener Musikwissenschaft befassen sich die folgenden Beiträge: Gerd Rienäcker: Marxistische Musikwissenschaft in der DDR – Errungenschaften und Komplikationen; Eberhard Rebling im Gespräch mit Peter Schleuning: Entstehung und Wirkung des frühen Versuchs einer marxistischen Kunst- und Musikhistoriografie; Gerd Rienäcker: Konzepte marxistischer Musikhistoriographie – Errungenschaften und Probleme; Eberhard Lippold: Einige Bemerkungen zu Geschichte und Perspektiven materialistischer Ansätze in der Musikästhetik; Guido Bimberg: Gesellschaftsrevolution und Musikwissenschaft. Zur Aktualität der Musikphilosophie Anatolij Lunacarskijs; Peter Wicke: Musik und Politik, Medien und Globalisierung; Kathinka Rebling/Gert Greiner: Musikgeschichtsschreibung und nationale Minderheiten in Deutschland – Am Beispiel der sorbischen Musikgeschichte; Rüdiger Pfeiffer: Das „engagierte“ Kunstwerk – Zum gesellschaftlichen Auftragswesen in der Deutschen Demokratischen Republik in den 80er Jahren.

Heister, Hanns-Werner / Wolfgang Martin Stroh / Peter Wicke (Hg.): *Musik-Avantgarde. Zur Dialektik von Vorhut und Nachhut. Eine Gedankensammlung für Günter Mayer zum 75. Geburtstag*, unt. Mitarb. v. Wiebke Alf, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg 2006, 336 S. Online unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/532/1/heimus06.pdf>

Der Kultur- und Musikwissenschaftler Günter Mayer (1930–2010) war von 1980 bis 1994 Professor an der Berliner Humboldt-Universität und Herausgeber der gesammelten Werke Hanns Eislers. Neben Fachbeiträgen im engeren Sinne enthält der Band Erinnerungen und Grüße an Mayer von Rubens Ricciardi („Dank an Prof. Günter Mayer“), Steffen Mensching („Meine Briefmarkensammlung. Günter Mayer zum 75. mit herzlichem Gruß“), Dieter Schnebel („Gruß an Günter Mayer“), den Beitrag „Musizieren im Zeichen Benjamins – Rückfragen an Geschriebenes“ von Gerd Rienäcker sowie eine Bibliografie der veröffentlichten Arbeiten Mayer.

Siemens, Daniel: *Hinter der Weltbühne. Hermann Budzislawski und das 20. Jahrhundert*, Aufbau-Verlag, Berlin 2022, 413 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Hermann Budzislawski (1901–1978) durchlebte wie viele Angehörige seiner Generation vier politische Regime, während derer er je nach Notwendigkeit und Opportunität als linker Sozialdemokrat, Antifaschist, westlicher Liberaler oder hartgesottener Kommunist in Erscheinung trat. Zunächst im Exil und dann in der DDR gab er die Nachfolge-Blätter von Ossietzky's „Weltbühne“ heraus. 1948 wurde Budzislawski SED-Mitglied und Professor für internationales Pressewesen an der Universität Leipzig. Von 1954 bis 1962 fungierte er als Dekan der Fakultät für Journalistik, bis 1967 lehrte er an der Karl-Marx-Universität und

war Direktor des Instituts für Pressegeschichte und des Instituts für Theorie und Praxis der Pressearbeit.

Orlow, Dietrich: *The Parteihochschule Karl Marx under Ulbricht and Honecker, 1946–1990. The Perseverance of a Stalinist Institution* (Palgrave studies in political history), Palgrave Macmillan, Cham 2021, 96 S. € 59,49. Im Buchhandel. In Universitätsnetzen kostenlos unter <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-70225-0>.

Jeweils eigene Kapitel behandeln die Quellen und frühen Jahre der Parteihochschule (1930–1950), die Ära unter Rektorin Hanna Wolf 1950–1971 („The Ulbricht Years“) und die Ära Hanna Wolf 1971–1983 („The Honecker Years“) sowie die Parteihochschule unter Kurt Tiedke 1983–1989.

Berth, Hendrik / Elmar Brähler / Markus Zenger / Yve Stöbel-Richter (Hg.): *Innenansichten der Transformation. 25 Jahre Sächsische Längsschnittstudie (1987–2012). Prof. Dr. Peter Förster zum 80. Geburtstag gewidmet*, Psychosozial-Verlag, Gießen 2012, 360 S.

1987 begann das Leipziger Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) eine Längsschnittstudie zu politischen und Bildungseinstellungen und -interessen von DDR-Jugendlichen. Nach der Abwicklung des ZIJ Ende 1991 fand sich eine Gruppe um Elmar Brähler (Uni Leipzig) und Hendrik Berth (heute TU Dresden), die das Potenzial einer Fortsetzung dieser Studie erkannten. Nun fokussiert auf Sachsen, entstand daraus die „Sächsische Längsschnittstudie“ U.a. mit den Beiträgen „Die Sächsische Längsschnittstudie. Informationen zu einer außergewöhnlichen Untersuchung“ (Hendrik Berth/Elmar Brähler/Markus Zenger/Yve Stöbel-Richter), „Die Sächsische Längsschnittstudie. Zahlen und Fakten“ (Rolf Ludwig), „Der dritte Leipziger Schülerlängsschnitt (1985/86–1996)“ (Ralf Kuhnke) und „Fehlende Längsschnitte – Eine verpasste Chance!“ (Gustav-Wilhelm Bathke).

Berth, Hendrik / Elmar Brähler / Markus Zenger / Yve Stöbel-Richter (Hg.): *Gesichter der ostdeutschen Transformation. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Sächsischen Längsschnittstudie im Porträt*, Psychosozial-Verlag, Gießen 2015, 170 S.

U.a. mit Beiträgen zur Vorstellung der Sächsischen Längsschnittstudie, zu deren zentralen Ergebnisse aus 28 Jahren, ein Vergleich mit dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) und als Dokumentation ein Forschungsbericht von 1988 zu den ersten beiden Wellen der Studie „Entwicklungstendenzen ideologischer Haltungen und der Aktivität der FDJ“, wofür Schüler:innen der 8. und 9. Klasse befragt worden waren.

Berth, Hendrik / Elmar Brähler / Markus Zenger / Yve Stöbel-Richter (Hg.): *30 Jahre ostdeutsche Transformation. Sozialwissenschaftliche Ergebnisse und Perspektiven der Sächsischen Längsschnittstudie*, Psychosozial-Verlag, Gießen 2020, 368 S. € 42,90. Im Buchhandel.

Der Band präsentiert im Überblick die Ergebnisse dieser mittlerweile 30jährigen Fortsetzung. Einleitend liefert der Initiator der ZIJ-Studie, Peter Förster, eine 109seitige (Erinnerungs-)Analyse: „Über eine Studie, die schon mehrmals sterben sollte, noch immer lebt und weiterleben muss“.

Siegfried, Detlef: *Bogensee. Weltrevolution in der DDR 1961–1989*, Wallstein-Verlag, Göttingen 2021, 296 S., € 28,-. Im Buchhandel.

Der Autor war als Mitglied der Sozialistischen Deutschen Arbeiterjugend (SDAJ) 1983–1984 Teilnehmer eines internationalen Lehrgangs an der Jugendhochschule der FDJ. Heute ist er Professor für Neuere Deutsche und Europäische Geschichte an der Universität Kopenhagen. Quellengestützt unternimmt er es in diesem Band, die „Eigenlogik ausländischer Studierender“ an der Jugendhochschule herauszuarbeiten. Es wird das Miteinander aus der Sicht der internationalen Studierenden untersucht.

Berkholz, Stefan: *Goebbels Waldhof am Bogensee. Vom Liebesnest zur DDR-Propagandastätte*, Christoph Links Verlag, Berlin 2004, 175 S.

1939 als Landsitz für Joseph Goebbels errichtet, zog nach 1945 die FDJ ein, um dort eine Jugendhochschule für Funktionäre zu errichten. Die Dokumentation zur Geschichte dieses Ortes, der über Jahrzehnte von der Außenwelt abgesichert war, berichtet zunächst von den Anfängen in der NS-Zeit, um dann ausführlich die Geschichte zur Zeit der DDR zu schildern.

Zündorf, Irmgard in Zusammenarbeit mit Jürgen Danyel (Projektleitung) / Anja Tack unter Mitarbeit von Josephine Eckert (Konzept und Realisierung): *Bogensee. Eine historische Ortsbegehung*, Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam (ZZF), Potsdam o.J. URL <https://bogensee-geschichte.de>

Historische und aktuelle Fotos der Gebäude des Geländes, auf dem die 1946 gegründete Jugendhochschule der FDJ „Wilhelm Pieck“ residierte, ergänzt um zeithistorische Informationen.

Dimmey, Jana / Katrin Matthes: *Rote Stühle. Das Gelände am Bogensee. Hochschule der FDJ und Goebbels Landsitz*, Kehrler Verlag, Heidelberg o.J. [2009], 106 S.

Bildband zu verschiedenen Orten auf dem Gelände: Mensa, Stadion und Heizwerk, Platte, Lektionsgebäude, Großer Saal, Nebengebäude, Landhaus, Wald. Jedem Kapitel des Buches sind Erinnerungen und Einschätzungen von Roberto Müller vorangestellt, der 1984 als Schlosser im Heizwerk begann. Seitdem im Jahre 2000 das Internationale Bildungszentrum (IBZ) ausgezogen ist, verblieb er als einziger auf dem Gelände und versucht, das 150.000 Quadratmeter große Areal vor dem Verfall zu bewahren. Dimmey und Matthes lassen so Müller die Leser:innen durch das Bildmaterial führen.

Strzolka, Rainer / Martina Hellmich: *FDJ Parteihochschule Bogensee bei Berlin*, Edition der Galerie für Kulturkommunikation, Verlag Clemens Koechert, Hannover 2013, 100 S.

Textloser Bildband. Aufnahmen aus den 2010er Jahren. Fehlerhafter Titel, da keine Parteihochschule.

Liimatainen, Kirsi Marie: *„Comrade, Where Are You Today? – Der Traum der Revolution“*. Dokumentarfilm, Ilanga Films/Making Movies Oy, Deutschland/Finnland 2016, 110 Minuten. DVD-Veröffentlichung: W-film Distribution, Köln 2017. Bonus-Track: Reise nach Nicaragua, 21 Minuten. € 12,-. Begleitwebsite und Bezug über: <https://www.wfilm.de/comrade-where-are-you-today/>. Presseheft 10 S. unter <https://www.wfilm.de/download-document?documentfile.id=200>
1988 flog die Finnin Kirsi Marie Liimatainen in die DDR, um an der FDJ-Jugendhochschule „Wilhelm Pieck“ am Bogensee zu studieren. Dort traf sie auf Gleichgesinnte aus über achtzig Ländern: Funktionäre, Befreiungskämpfer oder linke Aktivisten, alle vereint in ihrer Hoffnung auf eine bessere Welt. Kurz nach Ende des ersten Studienjahrs fiel die Berli-

ner Mauer, die Jugendhochschulstudent.innen kehrten in ihre Heimatländer zurück. Fünf- undzwanzig Jahre später sucht Liimatainen nach den Kameraden von damals. Sie will wissen, was in einer globalisierten Welt übrig geblieben ist vom großen Traum der Revolution. Die Reise führt sie rund um den Globus, nach Bolivien, Chile, in den Libanon und nach Südafrika. In den Erinnerungen an die Bogenseeer Zeit wird deutlich, wie prägend die Erfahrung des dort tagtäglichen revolutionären Internationalismus war, und ebenso manche Irritation über den realen Sozialismus.

Buchwald, Angela (Red.): *Geschichte und mehr zur Pädagogischen Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden (PHD) und den Lehrerbildungsinstituten Radebeul und Nossen*, Universitätsarchiv der TU Dresden, Dresden 2020. URL <https://tu-dresden.de/ua/mitarbeiter-und-kontakte/angela-buchwald/infoab/phd>

Zahlreiche Archivdigitalisate, Übersichten und Ausarbeitungen zur Geschichte der Hochschule. Die PH Dresden bildete Diplomlehrer.innen aus, war 1953 als Pädagogisches Institut gegründet worden und erhielt 1967 den Status einer Pädagogischen Hochschule. 1992 wurde sie teilabgewickelt. Verschiedene Sektionen gingen in der 1993 gegründeten Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden auf.

Höntsch, Ursula: *Wir sind keine Kinder mehr. Die Geschichte einer Jugend*, Mitteldeutscher Verlag, Halle/Leipzig 1990, 263 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Roman, in dem sich die Ich-Erzählerin Marianne 1985 an ihre Freundschaft mit der gleichaltrigen Wanda aus Legnica in den 50er Jahren erinnert. Marianne, Jahrgang 1935, hatte ihre ersten Kindheitsjahre im damaligen Liegnitz verbracht. Seit der Flucht lebte sie mit ihren Eltern in einem Dorf bei Wittenbach (das ist Wittenberg) und studiert nun an einer Universität Germanistik und Pädagogik. Die Handlung bewegt sich zwischen zwei Polen: wie sie einerseits ihre Umgebung mit einem nahezu grenzenlosen Glauben an den Sozialismus enerviert (nicht zuletzt Wanda, der Briefwechsel ist abgedruckt) und andererseits an der Uni immer wieder irritierende Erfahrungen mit dem Sozialismus macht. Solche Erfahrungen lassen Marianne aber nur um so prinzipienfester an die neue Gesellschaft glauben. 30 Jahre später begreift sie sich selbst nur noch mühsam.

Klenner, Hermann: *Historisierende Rechtsphilosophie. Essays*, Haufe-Mediengruppe, Freiburg/Berlin/München/Würzburg/Zürich 2009, 702 S.

Der Jurist und Rechtsphilosoph Hermann Klenner (*1926) hatte ab 1956 eine Professur an der Humboldt-Universität inne. Diese verlor er nach einer Maßregelung auf der Babelsberger Konferenz 1958. Für zwei Jahre war er Dorfbürgermeister im Oderbruch, dann Dozent an der Hochschule für Ökonomie in Berlin-Karlshorst und ab 1967 Professor an der Berliner AdW. Ein von ihm vorgelegter Lehrbuchentwurf führte zu seiner Einstufung als „rückfälliger Revisionist“, woraufhin seine Akademiearbeitsstelle 1969 geschlossen wurde. Er arbeitete fortan als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Akademie-Zentralinstitut für Philosophie, wurde 1978 ordentliches Akademiemitglied, war von 1984 bis 1986 Leiter der DDR-Delegation bei der UNO-Menschenrechtskonferenz in Genf und erhielt 1988 den Nationalpreis der DDR. Der Band versammelt zuvor verstreut erschienene Arbeit zu allen Forschungsgebieten Klenners.

Klenner, Hermann: *Kritik am Recht. Aktualisierende Rechtsphilosophie*, Karl Dietz Verlag, Berlin 2016, 447 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Der Band versammelt zuvor verstreut erschienene Beiträge, die Klenner seit 1990 verfasst hat. Wissenschaftszeitgeschichtlich von Interesse sind darunter die folgenden: „Was bleibt

von der marxistischen Rechtsphilosophie? (1991)“; „Vorwärts, doch nicht vergessen! Die Babelberger Konferenz von 1958 (2005)“; „Wissenschaftswende an der Akademie der Wissenschaften (1992)“; „Zur Entwicklung der Rechtswissenschaft in der DDR. Annäherungen (1993)“; „Helmut Steiner – zum Gedenken (2009)“ sowie eine Klenner-Bibliografie.

Dath, Dietmar: ***Deutsche Demokratische Rechnung. Eine Liebeserzählung***, Eulenspiegel Verlag, Berlin 2015, 240 S. € 17,99. Im Buchhandel.

Die Hauptfigur ist Vera Ulitz, aber im hiesigen Kontext interessiert ihr Vater, Otto Ulitz. Der war Wirtschaftsmathematiker, seit den 50er Jahren an der AdW tätig, und er gab dem Neuen Ökonomischen System (NÖS) Walter Ulbrichts das wissenschaftliche Zahlenwerk. Die Figur ist fiktiv, aber zweimal wird im Buch – als einziger Wirtschaftswissenschaftler – Harry Nick (1932–2014) mit Klarnamen genannt. So wird man wohl annehmen können, dass von dieser Realfigur einige Anregungen für die Kunstfigur stammen. Vera stellt, als sie nach dessen Tod die Berliner Wohnung ihres Vaters inspiziert, mit einigem Erstaunen fest, dass Otto Ulitz bis zum Schluss an einer Auswertung der NÖS-Erfahrungen gesessen hatte. „Leibniz und Ulbricht, ... das war die Welt meines Vaters“, fasst sie zusammen, was ihr in den schriftlichen Hinterlassenschaften begegnet. 1984 hatte ihn ein alter Genosse besucht. Ulitz war nach wie vor nicht fertig mit dem, was 1971 abgebrochen worden war: „Es gibt kein Konzept.“ – „Und das Neue Ökonomische System, das war ein Konzept?“ – „Das war eins, das man hätte korrigieren können, Schritt um Schritt, ja.“

Gebel, Thomas / Dietmar Dath: ***„Deutsches Demokratisches Rechnen“***. Die ***Geschichte einer abgebrochenen Computerrevolution***. Radiofeature, Regie: Martin Heindel, rbb 2015, 54 Minuten. URL <http://xb187.xb1.serverdomain.org/radio/musik/DeutschesDemokratischesRechnen.mp3>

In den 60er Jahren begann in der DDR ein Experiment zur Nutzung elektronischer Datenverarbeitung für die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität. In der DDR wurden diese Neuerungen unmittelbar als politische begriffen – eine Perspektive auf marktwirtschaftliche Planung, die, so die Autoren, erst im Internetzeitalter weltweit Gültigkeit erlangt hat. Das Feature befragt Zeitzeugen zu einem Projekt, das aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen nie zur Reife kam, das die Autoren aber als eine faszinierende Episode vorstellen.

Grimm, Thomas: ***Dieter Klein. Interview in Berlin am 27.06.2011***. DVD, Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Berlin 2011, 95 Minuten. Bezug bei: Zeitzeugen TV, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Wirtschaftswissenschaftler Dieter Klein (*1931) wurde 1964 auf den Lehrstuhl für Politische Ökonomie des Kapitalismus an der Humboldt-Universität zu Berlin berufen. Bis 1977 fungierte er als Direktor des Instituts für Politische Ökonomie und anschließend bis 1990 als Prorektor für Gesellschaftswissenschaften der Universität. In den 1980er Jahren prägte er den Aufbau einer multidisziplinären Friedensforschung. Er blieb nach der deutschen Vereinigung an der Universität und hatte bis 1997 die Professur für Ökonomische Grundlagen der Politik inne.

Künstlerische Ausbildungen, Gestaltung und Architektur

Weirauch, Sebastian (Hg.): ***Experimentierfeld Schreibschule. Texte aus dem Literaturinstitut der DDR „Johannes R. Becher“ 1955–1933***, Wallstein Verlag, Göttingen 2020, 378 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Das Literaturinstitut der DDR „Johannes R. Becher“ in Leipzig war 1955 gegründet worden und wurde 1993 abgewickelt (1995 erfolgte die Gründung einer Nachfolgeeinrichtung). Im deutschsprachigen Raum stellte diese Schule eine damals einzigartige Institution der Autorenausbildung dar. Politisches Ziel der Gründung war die ideologische und künstlerische Ausbildung von Schriftstellern, wodurch sich in der Folgezeit ein Spannungsfeld entwickelte, in dem sich Studierende und Dozenten bewegten: zwischen der Erwartung einer Orientierung am Sozialistischen Realismus und der SED-Ideologie auf der einen, der für Schriftstellerei notwendigen künstlerischen Freiheit auf der anderen Seite. Der Herausgeber des Buches, einer Anthologie der literarischen Abschlussarbeiten von 32 Institutsabsolvent.innen, beschreibt das Institut daher als Experimentierfeld, das durch Möglichkeiten ästhetischen Eigensinns und individuellen Ausdruckswillens genauso charakterisiert war wie durch künstlerische Normierung und staatliche Zensur. Die Abschlussarbeiten aus den Gattungen Prosa, Lyrik und Dramatik sind Ergebnisse des Bewegens der Autor.innen in diesem Experimentierfeld.

Sächsische Landesbibliothek - Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (Hg.): **Sammlung der Abschlussarbeiten des Literaturinstituts „Johannes R. Becher“**, Dresden o.J. [2020]. URL https://sachsen.digital/sammlungen/sammlung-der-abschlussarbeiten-des-literaturinstituts-johannes-r-becher?tx_slubdigitalcollections_singlecollection%5B%40widget_0%5D%5BcurrentPage%5D=2&cHash=0d17b0043c1a097d246ffd69d7db5b44#showResults

Die digitale Volltextsammlung umfasst 106 Abschlussarbeiten der Absolvent.innen des Direktstudiums aus den Jahren 1955 bis 1992, von denen jeweils zwei zu erstellen waren: eine theoretisch-essayistische und eine literarische (insgesamt, so ist aus anderer Quelle zu erfahren, sind 474 Arbeiten überliefert; daneben gibt es noch die Abschlussarbeiten der rund 400 Fernstudent.innen). Dokumentiert werden mit den eingescannten Arbeiten die unterschiedlichen Phasen der literarischen Entwicklungen am Becher-Institut und bei einzelnen Schriftsteller.innen. Die nutzerrelevanten Sortier- und Rechercheoptionen sind auf eine Stichwortsuche und alphabetische Anzeigemöglichkeiten entweder nach Autor.innen oder Titel beschränkt. Ein Inhaltsverzeichnis fehlt. Eine getrennte Anzeige der theoretischen und der literarischen Arbeiten ist nicht möglich. Eine chronologische Sortierung der Arbeiten ist nicht vorgesehen.

Riebel, Stella Lunit: **Wege zur Gesangskarriere. Empirische Untersuchungen zur Talententwicklung im Operngesang unter besonderer Berücksichtigung des Kindes- und Jugendalters bis zur bestandenen Aufnahmeprüfung an der Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ Berlin in den Jahren 1973–1989 und 1992–2010** (Hochschulschriften Bd. 58), trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2020, 449 S. € 49,80. Im Buchhandel.

Die musiksoziologische Studie vergleicht den musikalischen Werdegang von Sängerinnen und Sängern vor ihrem Studium an der Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ Berlin in den Zeiträumen 1973–1989 und 1992–2010. In diesem Kontext wird auch die Entwicklung der Musikhochschule – etwa im Hinblick auf ihre Begabtenförderung oder die Zusammenarbeit mit der Komischen Oper – rekonstruiert.

Meinhold, Gottfried: **Prominente Professoren der Musikhochschule Weimar als Handlanger der DDR-Staatssicherheit. Zwei Fallbeschreibungen mit Dokumentation (1957–1989)** (Arbeitspapiere des Forschungsverbundes SED-Staat 52/2021), Forschungsverbund SED-Staat an der Freien Universität Berlin, Berlin 2021, 173 S. € 12,-. Bestellung über Cbronder@zedat.fu-berlin.de

Meinhold rekonstruiert aus den (vor allem Stasi-)Akten zwei Fälle, den eines Pädagogikprofessors und zeitweiligen Prorektors, für das MfS tätig von 1957 bis 1980, und den eines Musikwissenschaftlers, der 1979 bis 1991 als Honorar-Professor an der Weimarer Musikhochschule wirkte und 1976 bis 1989 für das MfS tätig war. Ein Anhang dokumentiert den Vorgang einer politisch motivierten Exmatrikulation einer Studentin, die in Weimar Violine studierte.

Tübke, Werner: „*Wer bin ich?*“ *Briefe an einen Freund*. Mit Essays von Eduard Beaucamp und Golo Mann, hrsg. von Matthias Bormuth und Annika Michalski, unt. Mitarb. v. Malte Maria Unverzagt, Wallstein Verlag, Göttingen 2021, 223 S. € 18,90. Im Buchhandel.

Werner Tübke (1929–2004) studierte an der Hochschule für Grafik und Buchkunst (HGB) in Leipzig und an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Danach arbeitete er als freischaffender Künstler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralhaus für Volkskunst in Leipzig. 1956/57 war er Oberassistent, ab 1964 Dozent, ab 1972 Professor und 1973–1976 Rektor der HGB. Nach einer ersten Entlassung von der Hochschule in den 50er Jahren konnte eine zweite 1968 durch Studenten verhindert werden. Die hier abgedruckten Briefe gingen an Eduard Beaucamp, damals Kunstkritiker der F.A.Z., der sich frühzeitig für die Leipziger HGB-Maler und insonderheit Tübke interessiert und eingesetzt hat.

Hentschel, Cornelia / Walter Scheffele / Jens Semrau (Hg.): *Die frühen Jahre. Mart Stam, das Institut und die Sammlung industrielle Gestaltung*, hrsg. für die Stiftung Industrie und Alltagskultur, Lukas Verlag, Berlin 2021, 219 S. € 36,-. Im Buchhandel.

Stam gründet 1950 an der Hochschule für angewandte Kunst Berlin-Weißensee das Institut für industrielle Gestaltung, welches das ostdeutsche Design nachhaltig prägte. Alltagsgegenstände sollten ebenso funktionsgerecht gestaltet, industriell herstellbar wie von hoher Qualität sein. Die Ansätze Mart Stams und seines Kreises bestehen dabei durch eine an der funktionalistischen Tradition orientierte Klarheit. Das kurzzeitige, jedoch nachhaltige Wirken Mart Stams an der Berliner Hochschule stand unter ungünstigen Vorzeichen. Seitens der DDR-Kulturpolitik sah sich Stam – als Verfechter der modernen Form in der Bauhaus-Tradition – schon bald mit dem Vorwurf des Formalismus konfrontiert. Mitte 1952 wurde er seines Postens als Institutsleiter enthoben und verließ kurz darauf die DDR. Die Einrichtung wurde unbenannt in Institut für angewandte Kunst und darauf ausgerichtet, den verordneten Prinzipien der sog. nationalen Tradition zu folgen und vorrangig kunsthandwerkliche Arbeiten mit Dekorschmuck zu propagieren und zu fördern. Die von Stam und seinem Kreis angestoßene Entwicklung moderner serieller Industrieerzeugnisse war aber nicht rückgängig zu machen. Ende der 1950er Jahre rückte die industrielle Gestaltung wieder ins Zentrum des kulturpolitischen Interesses.

Luckner-Bien, Renate / Dieter Schaller / Michael Suckow (Red.): *Einfach – nützlich – offen. Möbel und Raumgestaltung von Rudolf Horn und Schülern* (Schriftenreihe Burg Giebichenstein Bd. 5), Burg Giebichenstein – Hochschule für Kunst und Design, Halle (Saale) 2000, 71 S.

Der Industriedesigner Rudolf Horn (*1929) entwickelte gemeinsam mit anderen Gestaltern und Architekten Anfang der 60er Jahre die Ideen für die ersten Plattenbauwohnungen (P2) und deren Möbel. Anfang der siebziger Jahre folgte ein nächster Versuchsbau – die innenwandfreie Wohnung. Horn war seit 1966 Direktor des Instituts für Möbel- und Ausbaugestaltung der Hochschule für Industrielle Formgestaltung Halle Burg Giebichenstein und 1971–1997 Professor daselbst. Zu seinem 70. Geburtstag publizierte die Hochschule diesen

Band mit würdigenden Beiträgen von Johann Stief, Axel Müller-Schöll und Michael Suckow sowie einen Gang durch die Schaffensjahrzehnte Horns in Wort und Bild.

Höhne, Günter: ***Design made in GDR. Im Gespräch mit dem Formgestalter Martin Kelm***, Eulenspiegel, Berlin 2021. 255 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Martin Kelm (*1930) prägte als Leiter des „Amtes für industrielle Formgestaltung“ und auch als Hochschullehrer an der Burg Giebichenstein die Design-Entwicklung der DDR. 1961 war er Dozent für das Fach „Technische Formgestaltung“ an der Hochschule für industrielle Formgestaltung Halle (Burg Giebichenstein) geworden und wurde 1962 Direktor des Instituts für angewandte Kunst Berlin (dann Zentralinstitut für Formgestaltung, Zentralinstitut für Gestaltung bzw. Amt für Industrielle Formgestaltung). Seit 1980 lehrte er als Honorarprofessor an der Halleschen Hochschule.

Kegler, Harald / Harald Bodenschatz / Martin Stein / Thies Schröder (Hg.): ***Industrielles Gartenreich. Bauhaus Wende Perspektiven***, Wirtschaftsförderungsgesellschaft Anhalt-Bitterfeld, Dessau-Roßlau 2020, 254 S. Kostenlos über desau@wfgabdw.de

Neben zwei Kapiteln, welche die Entwicklung des Dessauer Bauhauses nach 1990 behandeln, enthält der Band das Kapitel „Bauhaus Dessau in der DDR. Wende und Transformation“. Die Einrichtung war 1976 als „Wissenschaftlich-kulturelles Zentrum Bauhaus Dessau“ eröffnet worden. Hier nun wird dieses WKZ in der Zeit des 1989er Umbruchs in der DDR behandelt, unter anderem in den Beiträgen „Bauhaus und Wende – Perspektiven des Industriellen Gartenreichs“ (Harald Bodenschatz), „Wende | Bauhaus. Zwischen Musealisierung und Aufbruch. Eine erweiterte Realität“ (Harald Kegler), „Bauhaus in der DDR“ (Wolfgang Thöner), „Streit um's Design. Die Funktionalismus-Diskussion am Ende der DDR“ (Michael Suckow), „II. Walter Gropius-Seminar 04. bis 09. November 1989 am Bauhaus Dessau“ (Martin Stein) sowie „Meine Zeit am Bauhaus. Die Neugründung“ (Rolf Kuhn).

Naturwissenschaften

Buthmann, Reinhard: ***Versagtes Vertrauen. Wissenschaftler der DDR im Visier der Staatssicherheit***, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2020, 1.179 S. € 175,- Im Buchhandel.

Die Studie behandelt bürgerliche Naturwissenschaftler, die – parteilos oder als SED-Mitglieder – in der Ulbricht-Ära bedeutsame Leistungen trotz widriger Umstände erbrachten und unter Honecker mithilfe der Staatssicherheit aus ihren Funktionen verdrängt wurden. Gezeigt werden die Aufbauleistungen in den Disziplinen, die die wissenschaftlich-technische Revolution der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägten: die Mikroelektronik, die Raumforschung und die Kerntechnik. Ergänzt wird dies um neue Erkenntnisse zum Scheitern des Flugzeugbauprogramms der DDR. Der Fokus liegt bei all dem auf Bespitzelungen und Arbeitsbehinderungen durch das MfS.

Buthmann, Reinhard (Interview): ***Stasi contra Wissenschaftler***. Podcast Folge 27, Stasi-Unterlagen-Archiv, 17.2.2021, 68 Minuten. URL <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/themen/beitrag/stasi-contra-wissenschaftler/>

Reinhard Buthmann stellt hier sein Buch „Versagtes Vertrauen“ (s.o.) vor. Mit Transkript des Podcasts.

Königsdorf, Helga: *Meine ungehörigen Träume. Geschichten*, Aufbau Digital, Berlin 2016 [Neuausgabe von Aufbau Verlag, Berlin/Weimar 1978], 135 S. € 9,99. Bezug über <https://www.aufbau-verlage.de/aufbau-digital/meine-ungehoerigen-traume/978-3-8412-1218-4>

Mit diesem Band hatte Helga Königsdorf begonnen, ein alsbald geneigtes Publikum mit Kurzerzählungen zu erfreuen, die unter anderem Einblicke in das Leben des Akademie-, Instituts für Zahlographie“ gewähren. Sie sollte das dann in den nächsten Jahren fortsetzen und entwickelte dabei eine Vorliebe für die Abstrusitäten des sozialistischen Wissenschaftsalltags. Als Akademieprofessorin für Mathematik stand ihr dafür, wie sich zeigt, reichhaltig Material zur Verfügung.

Königsdorf, Helga: *Der Lauf der Dinge. Geschichten*, Aufbau-Taschenbuch-Verlag, Berlin 1996, und Aufbau Digital, Berlin 2016, 217 S. [Neuausgaben von Aufbau Verlag, Berlin/Weimar 1982]. € 9,99. Bezug über <https://www.aufbau-verlage.de/aufbau-digital/der-lauf-der-dinge/978-3-8412-1219-1>

Auch dieser Königsdorf-Band enthält wieder einige Kurzerzählungen, die offenkundig auf die Erfahrungen der Autorin an ihrem Akademieinstitut für Mathematik zurückgehen. Ein Beispiel ist die Erzählung „Der unangemessene Aufstand des Zahlographen Karl-Egon Kuller“. Kullers Start einer erfolgreichen Karriere zum Institutsdirektor wird mit vollendeter Ironie geschildert. Er gehörte schon während seines Studiums zur Zierde seines Studienjahres, denn er entwickelte eine Gabe, im rechten Augenblick zu handeln. Diese veranlasste ihn, sich in einer Lehrveranstaltung immer dann zu Wort zu melden, wenn alle längst den roten Faden verloren hatten. „Er sprach zu dem jeweiligen Dozenten nur den einen schwerwiegenden Satz: ‚Ihre letzte Schlußfolgerung verstehe ich nicht!‘ Damit erweckte er den Eindruck, er habe alle übrigen Schlüsse verstanden.“ Nach dem Diplom kam Kuller ans Institut für Zahlographie. Dort gab ihm sein Chef auf, zunächst eine Dissertation zu schreiben. „Damit verabschiedete sich Professor Kneisel für die nächsten drei Jahre von ihm, denn damals war das Zeitalter des wissenschaftlichen Kindergartens noch nicht angebrochen, in dem der Betreuer spätestens nach dem dritten Jahr mit einem verzweifelten Kraftakt die Dissertation für seine Doktoranden selbst schreibt, da er sich sonst wegen schlechter Arbeit mit dem Nachwuchs herber Kritik aussetzt.“ Danach habe sich allgemein die Überzeugung durchgesetzt, dass die immer mehr Hochschulabsolventen in der reinen Grundlagenforschung den geringsten Schaden anrichten könnten. So sei eine wachsende Mitarbeiterschar auch bei Kuller entstanden. Mit ihr vermehrten sich die Publikationen sprungartig, auf denen sein Name als Koautor erschien. „Man mußte ihm aber Gerechtigkeit widerfahren lassen, er hatte die Arbeiten immer gelesen und oft deren Stil verbessert.“

Königsdorf, Helga: *Ein sehr exakter Schein. Satiren und Geschichten aus dem Gebiet der Wissenschaften*, Luchterhand Verlag, Frankfurt a.M. 1990, 155 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Verschnitt aus diversen früheren Erzählungsbänden, dabei leider unter Auslassung einiger thematisch relevanter Texte, die die Aufnahme gelohnt hätten.

Buck, Constanze: *Das Wissenschaftskollektiv in den Romanen Respektloser Umgang und Im Schatten des Regenbogens von Helga Königsdorf*. Master Thesis, University of Waterloo, Waterloo, Ontario/Canada 2007, 87 S. Volltext unter https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/3184/Master_thesis_Constanze_Buck.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Königsdorf, selbst Mathematik-Professorin an der AdW gewesen, schrieb häufig über das Leben in der Wissenschaft, meist satirisch und ironisch. Eines der beiden hier untersuchten Bücher erschien vor, das andere nach 1989. Wie, so lautet die Leitfrage des Vergleichs, hat

sich durch den Epochenbruch die Darstellungsweise verändert? Statt mit einer Antwort auf diese Leitfrage endet die Arbeit mit dem Satz: „Nach diesen Überlegungen ... mag sich nun aber die Frage aufdrängen, ob und wie die Darstellungen des Wissenschaftlers in den kürzeren Prosawerken Königsdorfs von der voranschreitenden Zeit beeinflusst worden sind.“ Positiv gesagt: Die Leitfrage hat ihre Geltung verteidigen können und ist durch die Untersuchung nicht der Irrelevanz überführt worden.

Amos, Heike: *Karrieren ostdeutscher Physikerinnen in Wissenschaft und Forschung 1970 bis 2000* (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte Bd. 124), De Gruyter, Oldenbourg 2020, 442 S. € 64,95. Im Buchhandel.

Zunächst befassen sich drei Kapitel mit den Entwicklungen in der DDR: „Frauen studieren Physik und leben die Wissenschaft als Beruf“, „Frauen in die Naturwissenschaften! Die 1950er bis 1970er Jahre“, „Der Druck von ‚oben‘ nimmt zu – Frauenförderung als Chefsache – die 1980er Jahre“. Daran anschließend gelangt die Untersuchung zu ihrem eigentlichen Thema: die 90er Jahre. Untersucht wird am Beispiel von Physikerinnen, welche Folgen der Transformationsprozess für Wissenschaftlerinnen hatte. Die Umbrüche, so ein Ergebnis, trafen Physiker und Physikerinnen zunächst gleichermaßen. Erst nach 2000 wurde die Physik in den östlichen Bundesländern (wieder) männlicher und gleichzeitig westdeutscher (wobei man einen Zusammenhang vermuten dürfen wird). Indem die Berufswege der Wissenschaftlerinnen nachgezeichnet werden, wird eine Gruppenbiografie erstellt. Die für die Untersuchung Befragten haben den Herbst 1989 mehrheitlich als politisch befreiend erlebt, während sie ebenso mehrheitlich die Jahre danach negativ erinnern, als belastend, enttäuschend und undemokratisch.

Geipel, Ines: *Schöner Neuer Himmel. Aus dem Militärlabor des Ostens*, Klett-Cotta, Stuttgart 2022, 287 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Die Weltraumeuphorie der 1960er Jahre löste auch in der DDR zwischen 1972 und 1989 eine gründliche Forschungstätigkeit aus. Die Beherrschung des Kosmos sollte durch Hochleistungsfieger, die sich über Jahre im All aufhalten konnten, möglich werden. Dazu sollte ein „Körper mit optimaler Normierung“ kreiert werden. Die entsprechende Geheimforschung incl. ihrer Experimente mit Tieren und Menschen, in Krankenhäusern, Gefängnissen, an Soldaten und im Hochleistungssport, wird hier aus zahlreichen Archiven rekonstruiert.

Luderer, Wolfgang (Regie): *Alchimisten*, 2 Teile (DEFA-Studio für Spielfilme im Auftrag des Deutschen Fernsehfunks 1968), nach dem gleichnamigen Roman von Eduard Klein. DVD-Ausgabe (DDR-TV-Archiv), Studio Hamburg Enterprises, Hamburg 2017, 81 + 66 Minuten. € 9,99. Im Buchhandel.

Die literarische Vorlage des Zweiteilers erschien 1967. Gestaltet wird die Auseinandersetzung zwischen dem Leiter der Forschungsabteilung eines Elektrodenwerks, der sich vor allem für Grundlagenforschung interessiert und seine Abteilung gegen allzu pragmatische Anforderungen der Betriebsleitung abschirmt, und dem neu in den Betrieb entsandten Parteisekretär, der den Ursachen der notorischen Qualitätsmängel auf den Grund gehen soll. Der Forschungsleiter setzt sich dann bei einem Kongress nach Westdeutschland ab, und die zurückgebliebenen Chemiker finden Wege, sich mit der Produktion zusammenzurufen. Der Film vermittelt gleichzeitig authentische Einblicke und das Bild, das die DDR gerne von sich selbst gezeichnet hat.

Egel, Karl-Georg/Achim Hübner (Drehbuch) / Achim Hübner (Regie): *Dr. Schlüter. Ein Wissenschaftler zwischen Macht und Missbrauch*. Fernsehfilm in fünf Teilen (Deutscher Fernsehfunk 1965/1966), DVD (DDR TV Archiv), Deut-

sches Rundfunkarchiv/rbb media, Berlin 2011, 643 Minuten. € 46,-. Im Buchhandel.

Dieser Film war von Politbüro-Mitglied Albert Norden auf dem 11. Plenum des SED-Zentralkomitees im Dezember 1965 („Kahlschlagplenum“) gelobt worden. Zugleich aber wurde die zeitgleich laufende Ausstrahlung der Fernsehserie nach dem vierten Teil zunächst unterbrochen. Die fünfte Folge musste entsprechend den Maßgaben des Plenums überarbeitet werden: Der Sinneswandel Schlüters vom bürgerlichen zum sozialistischen Wissenschaftler sollte sich stärker herausgestellt finden. Die Hauptfigur Martin Schlüter, Jahrgang 1909 und talentierter Chemiker, arbeitete seit 1934 für die Lenox-Werke. Dorthin kehrte er auch zurück, als er 1952 aus der Sowjetunion zurückkam (er war 1942 zur Roten Armee übergelaufen). Bei Lenox fand er alte Nazis in den Führungspositionen vor, mit denen er fortwährend aneinander geriet. Dann siedelt er in die DDR über. In den Jahren 1955–1965 spielt der hier relevante fünfte Teil der TV-Serie. Schlüter schlagen Vorbehalte entgegen. Er gibt diesen auch Nahrung, indem er einen ausgeprägten Individualismus pflegt. Ansonsten schlägt er sich mit der Planwirtschaft herum. Um ihn aus der Schusslinie zu nehmen, versetzt man ihn aus der Industrieforschung und überträgt ihm die Leitung eines Instituts für Reaktionskinetik. In der Forschung gibt es Rückschläge und Erfolge. Lenox klaut ihm ein Patent. Am Ende ist Schlüter angekommen: „Ich lebe in dem Deutschland, das besser zu mir paßt, wenn es auch keine Maßanfertigung für mich ist. [...] Ich kann atmen.“

Pelzl, Günter: *Der Fälscher. Als Forscher im Operativ-Technischen Sektor des MfS. Autobiografie*, edition berolina, Berlin 2020, 528 S. € 19,99. Im Buchhandel.

Der Autor trat 1976 nach Chemiestudium und Promotion ins MfS ein. 1982 wurde er von der Abteilung „Markierung und Geheimschriften“ in die Abteilung „Analyse, Reproduktion und Produktion von Dokumenten“ versetzt und stieg bis zum Abteilungsleiter auf. Dort wurden u.a. Forschung zur Fälschung von Pässen zahlreicher Länder betrieben und deren Ergebnisse auch praktisch umgesetzt.

Müller, Jürgen: *Von der Remise des Herzogs zum geheimen Forschungslabor. Was geschah von 1959 bis 1979 am Altenburger Marstall?*, Heimat-Verlag Altenburg, Altenburg 2020, 64 S. 16,80. Im Buchhandel.

Der Autor (Jg. 1941) war Mitarbeiter einer von 1959 bis 1979 am Altenburger Marstall bestehenden geheimen Forschungseinrichtung, dem Militärtechnischen Institut (MTI). Dieses befasste sich mit Forschungen zu chemischen Kampfstoffen, wie Tabun, Soman, Sarin, Lost (Hyperith). Die dafür verwendeten Kampfstoffe wurden im Keller in einem besonders gesicherten Giftraum gelagert. 1975 wurde eine Mauer mit Stacheldraht um das Gebäude herum errichtet, es erfolgte eine strengere Bewachung, aber selbstredend verriet kein Firmenschild, was sich hinter der Mauer abspielte. 1979 übernahm die Ingenieurschule für Papier- und Verpackungstechnik das Gebäude und nutzte es bis zu ihrer Auflösung 1996.

Neusch, Erik: *Der Friede im Osten. Band 2: Frühling mit Gewalt*. eBook/PDF, Edition digital, Pinnow 2013 [Neuausgabe von Mitteldeutscher Verlag, Halle/Leipzig 1978], 529 S. € 8,99. Bezug über <https://edition-digital.de/neusch/friede/2/>

1974 hatte Erik Neusch (1931–2013) den ersten Band seines auf sechs Bände angelegt Romanzyklus „Der Friede im Osten“ publiziert. Der fünfte blieb dann, 2014 postum publiziert, der letzte. Die Hauptfigur ist Achim Steinhauer, dessen Weg zum Mikrobiologen an einem hallechen Akademie-Institut und zum Schriftsteller gestaltet wird. Band 2 zeigt Achim Steinhauer als Studenten der Biologie in Leipzig. Er hat allerlei Konflikte, Fragen, Zweifel zu bewältigen auf dem Weg durch das Studium. Mitten hinein gerät er in die Kampagne,

mit der die voluntaristischen Theorien von Lyssenko und Mitschurin durchgesetzt werden sollen. Nerven sind gefordert, als erst Stalin stirbt, dann der 17. Juni zu verarbeiten ist und schließlich die Doppelhelix publiziert wird.

Heinrich, Reinhart: *Al di là di Babele*, Aracne-Verlag, Rom 2015, 450 S. € 22,-. Im internationalen Buchhandel [ursprünglich: Jenseits von Babel. Roman, Verlag Neues Leben, Berlin [DDR] 1987].

Italienische Ausgabe des letztmalig 1989 in Ost-Berlin erschienenen, seither in Vergessenheit geratenen Buches, besorgt von Silvia Morante, Professorin für Biophysik, und Stephanie Kunzemann, deutsche Literaturwissenschaftlerin, beide Rom. Einst hatte der Roman zehn Jahre gebraucht, um gedruckt zu werden. Er kombiniert die Behandlung von seinerzeitigen Tabu-Themen der DDR-(Vor)Geschichte – Stalinismus und Nachkriegszeit – mit wissenschaftsskeptischen Fragen nach dem, was forschend möglich sei und entwickelnd daraus folgen sollte. Für ersteres war der Autor Reinhart Heinrich biografisch, für letzteres fachlich einschlägig. Sein Vater Helmut Heinrich (1904–1997), Professor für angewandte Mathematik in Breslau und Dresden, hatte nach dem Kriegsende im Rahmen von Reparationsleistungen in der Sowjetunion im Flugzeugbau gearbeitet. Der Autor selbst (1946–2006) studierte Physik an der TU Dresden, war seit 1979 Dozent für theoretische Biophysik an der Humboldt-Universität zu Berlin (seit 1993 dann Professor) und gilt als Mitbegründer der Systembiologie. Die Erzählstationen dieses sprunghaft, polyphon und rekursiv angelegten Romans sind ein altes gräfliches Schloss, das in der DDR nicht nur zum Erholungsheim für Wissenschaftler geworden war, sondern auch zum Residualraum einer Bildungsbürgerlichkeit, die mit dem Nationalsozialismus und seinen monströsen Vernichtungsexzessen kulturell ebenso explodiert wie implodiert war; eine Reise nach Sibirien, die an einen Ort der Wiedergutmachungsarbeit deutscher Naturwissenschaftler nach dem zweiten Weltkrieg führt; schließlich eine Traumvision, in der ein gegenwärtiger Hans Sachs Erfinder ist und angesichts aktueller Erfindungen in ein allmähliches Verstummen gerät.

Königsdorf, Helga: *Ungelegener Befund*, Aufbau Digital, Berlin 2016, 120 S. [zuerst Aufbau-Verlag, Berlin/Weimar 1990], € 9,99. Bezug über <https://www.aufbau-verlage.de/aufbau-digital/ungelegener-befund/978-3-8412-1223-8>

Dieser Briefroman setzt im September 1986 abrupt ein und endet 24 Monate später ebenso abrupt. Dieter Jhanz ist Biomathematiker und Hochschuldozent. An seiner Hochschule hat er das Gefühl, allmählich zum Faktotum zu werden. „Unerträglich, welches Mittelmaß sich hier breitmacht. Mittelmaß ist wegen seiner Virulenz nicht so harmlos, wie man gemeinhin denkt“, schreibt er einem Kollegen. Dann ergibt sich die Möglichkeit, dass Jhanz an einer anderen Hochschule auf eine Professur berufen werden könnte. Dort soll es um Genomkartierung gehen. In seinem Umfeld gibt es Einwände, die sich Jhanz nicht erschließen. Zugegeben, in manchen Ländern spielten genetische Untersuchungen bereits bei Tauglichkeitseinschätzungen eine Rolle. Er habe ja generell eine Abneigung gegen Beurteilung. Aber wenn sie schon sein müssten, dann zöge er doch die objektiven – er meint: die naturwissenschaftlich begründeten – vor. An seiner bisherigen Hochschule hat Jhanz einen Meisterschüler, Felix K., ein etwas unsteter Charakter, politisch unzuverlässig und im Fachlichen weit überdurchschnittlich. Den muss Jhanz laufend aus irgendeiner Sache raushauen. Am Ende aber gelingt es ihm nicht, Felix K. ein Forschungsstudium zu verschaffen. Der Kern des Problems: Es war keine herrschende Überzeugung, dass Folgsamkeit und überdurchschnittliche Begabung nicht zwingend zusammenfallen, sondern im Gegenteil die Unbotmäßigkeit eine Entfaltungsbedingung für das Talent sein kann. Felix K. verabschiedet sich am Ende aus der Wissenschaft mit einem kryptischen Brief, an dem nur eines klar zu sein scheint: Hier hat sich der Sozialismus einmal wieder erfolgreich eines Talents entledigt.

Universität Rostock (Hg.): *Ehrenpromotion der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät 2005 Prof. Dr. rer. nat. habil. Heinz Penzlin, Jena. Akademischer Festakt in der Universitätskirche am 28. Oktober 2005* (Rostocker Universitätsreden N.F. H. 12), Rostock 2006, 64 S.

Penzlin (*1932) war 1974–1994 Professor der Allgemeinen Zoologie und Tierphysiologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Hiller, Olaf (Hg.): *Die Landschaftsdiagnose der DDR. Zeitgeschichte und Wirkung eines Forschungsprojekts aus der Gründungsphase der DDR. Dokumentation einer Tagung am Institut für Management in der Umweltplanung der Technischen Universität Berlin vom 15./16. November 1996* (Materialien zur Geschichte der Gartenkunst Bd. 6), Technische Universität Berlin, Berlin 2002, 322 S.

Die „Landschaftsdiagnose der DDR“ war ein Forschungsprojekt unter Leitung der Landschaftsarchitekten Reinhold Lingner, Leiter der Abteilung Landschaft am Institut für Bauwesen der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, und seines Kollegen Frank Erich Carl. Beide hatten seit 1948 Vorarbeiten für die Erforschung von Landschaftsschäden auf dem Gebiet der SBZ geleistet. Die Landschaftsdiagnose wurde dann im wesentlichen 1950 durchgeführt und 1952 beendet. Sie sollte die Datengrundlage für großräumige Landschaftsgestaltungsmaßnahmen liefern, die imweiteren aber nur sehr punktuell umgesetzt wurden.

Kirsten, Ralf (Regie): *Eine Pyramide für mich*. Nach dem Roman von Karl-Heinz Jakobs [DEFA 1975]. DVD, Icestorm, Berlin 2020, 102 Minuten. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=Oq6aopKXObU>

Paul Satie, Mitte vierzig, ist arrivierter Professor der Geophysik in Ost-Berlin. Er befindet sich auf dem Weg zu einer wichtigen Konferenz, auf der er seinen Widerspruch zum Neubau eines Staudamms begründen will. Seine Argumente sind geologisch-hydrologisch und betreffen die Kostenfragen. Pikant ist, dass er 20 Jahre zuvor, 1948, als junger Brigadier einer Baubrigade an der Errichtung eines anderen Staudamms in derselben Gegend beteiligt war. Da die Kleinstadt, in der das damals war, auf dem Weg liegt, macht er dort Station und trifft einige der alten Mitstreiter wieder. Diese sind überwiegend für den neuen Staudamm und haben dafür volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Argumente: Der Staudamm würde der Region Entwicklungsmöglichkeiten bringen. Rückblenden in der Handlung zeigen, wie sich Satie an die Aufbruchstimmung von 1948 erinnert. Mit seinen ehemaligen Mitstreitern kann er nun aber nur schwer an die frühere Vertrautheit anschließen, nicht zuletzt, weil er meint, dass diese – anders als er selbst – zu wenig aus ihren Talenten gemacht hätten. Im Wechselspiel der beiden Handlungsstränge – 1948 und 20 Jahre später – findet sich dargestellt, wie eine rein naturwissenschaftliche Position ungenügend sein kann, wenn sie nicht gesellschaftlich kontextualisiert wird. In einem komplizierten Ringen mit den anderen und sich selbst gelangt Satie schließlich dazu, seine Position zum Staudambau zu revidieren. Er zieht sein Gutachten zurück.

Feiffer, Peter: *Agrarforscher in der DDR. Meine Arbeit mit Manfred von Ardenne*, dr. ziethen verlag, Oschersleben 2021, 166 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Feiffer (1934–2017) hatte als Agrarforscher Gelegenheit, mit Manfred von Ardenne und dessen Dresdner Institut zusammenzuarbeiten, dort die Anforderungen und Möglichkeiten der landwirtschaftlichen Praxis einzubringen. Daraus ergaben sich zahlreiche Erfindungen und Patente, die gegen Widerstände eingeführt wurden und zum Teil bis heute genutzt werden.

Institut für Umweltgeschichte und Regionalentwicklung (Hg.); Hermann Behrens / Jens Hoffmann (Bearb.): *Umweltschutz in der DDR. Analysen und Zeitzeugenberichte. Bd. 3.: Beruflicher, ehrenamtlicher und freiwilliger Umweltschutz*, Oekom Verlag, München 2007, 371 S.

Unter anderem mit den Beiträgen „Der Rat für Umweltforschung beim Präsidium der Akademie der Wissenschaften und die komplexe Forschungsaufgaben ‚Umweltgestaltung/Umweltschutz‘“ (Wolfgang Mundt), „Zur Arbeit der Klasse Umweltschutz und Umweltgestaltung an der Akademie der Wissenschaften“ (Heinz Kroske), „Zur Arbeit der Sektion Landeskultur und Naturschutz der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften“ (Ludwig Bauer), „Das Institut für Landesforschung und Naturforschung (ILN) und die Biologischen Stationen“ (Hermann Behrens), „Aus der Tätigkeit des Zentrums für Umweltgestaltung (ZUG)“ in Wittenberg (Uwe Zuppke), „Aktivitäten der Kammer der Technik auf dem Gebiet des Umweltschutzes“ (Herbert Mohry), „Die Beiträge des Wittenberger Forschungsheimes für die kritische Umweltbewegung in der DDR“ (Hans-Peter Gensichen), „Theoria cum praxi. Die Behandlung von Umweltproblemen an der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig in der Zeit der DDR“ (Christian Hänsel), „Die Umweltproblematik in Lehre und Forschung an der Karl-Marx-Universität“ (Christian Hänsel), „Landschafts- und Rekulterierungsforschung am Institut für Landschaftsgestaltung der Karl-Marx-Universität Leipzig 1952 bis 1965“ (Albrecht Krummsdorf), „Lehrstuhl und Arbeitsgruppe Landeskultur/Umweltschutz an der Rostocker Universität“ (Albrecht Krummsdorf), „Umweltmikrobiologische Forschungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Friedrich-Schiller-Universität Jena in den Jahren 1965–1990“ (Wolfgang Fritsche), „Medizinische Forschung für den Umweltschutz. Kooperation im Rahmen eines multizentrischen Forschungsverbandes“ (Hans-Joachim Dobberkau), „Die biologische Reinigung von Braunkohlegewässern. Ein Schwerpunkt der Umweltforschung von 1955–1990“ (Ulrich Stottmeister) und „Tharandt 1949 – erste studentische Umweltinitiative in Sachsen“ (Wilhelm Knabe).

Maercker, Andreas / Jens Giesecke (Hg.): *Psychologie als Instrument der SED-Diktatur. Theorien – Praktiken – Akteure – Opfer*, Hogrefe Verlag 2021, 264 S. € 36,95. Im Buchhandel.

Unter anderem mit folgenden Beiträgen: „Psychologisches Wissen in der Verfolgungspraxis der DDR-Staatssicherheit“ (Jens Giesecke); „Gesellschaftspolitische Bedeutung der akademischen Psychologie in der DDR: Untersuchung von Selbstzeugnissen, Periodika und Lehrbüchern“ (Uwe Wolfradt/Moritz Waitschies); „Anmerkungen zur Wissenschaftlichkeit der ‚Operativen Psychologie‘“ (Heinz-Peter Schmiedebach); „Normative Grundlagen der Psychologie im SED-Parteistaat: kontrollierte akademische Disziplin und instrumentalisierte Wissenschaft“; „Sicherheitsrelevante Psychologie ‚unter Legende‘. Die Forensische Psychologie an der Sektion Kriminalistik der Humboldt-Universität“ (Anne Freese/Andreas Maercker); „Die Sozialpsychologie der DDR und die Staatssicherheit. Örtliche und überregionale Verflechtungen am Beispiel der FSU Jena“ (Katharina Lenski).

Strauß, Bernhard / Rainer Erices / Susanne Guski-Leinwand / Ekkehardt Kumbier (Hg.): *Seelenarbeit im Sozialismus. Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie in der DDR*, Psychosozial-Verlag, Gießen 2022, 275 S. € 32,90. Im Buchhandel.

Im engeren Sinne wissenschaftsgeschichtliche Beiträge in diesem Band sind: „Deutsche »Reforminseln«. Sozialpsychiatrischer Austausch zwischen BRD und DDR“ (Christof Beyer), „Unter politischem Diktat. Psychologie, Psychologische Kriegführung und Psychopolitik im SED-Staat“ (Susanne Guski-Leinwand/Andreas Maercker), „Psychologie als disziplinierte Profession“ (Stefan Busse) und „Lernen und Lehren von Psychothe-

rapie an psychologischen Universitätsinstituten der DDR“ (Inge Frohburg). Weitere Beiträge befassen sich mit der professionellen Praxis.

Münkel, Daniela (Interview): *Operative Psychologie*. Podcast Folge 10, Stasi-Unterlagen-Archiv, 24.6.2020, 100 Minuten. URL <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/themen/beitrag/operative-psychologie/>

In der MfS-internen Juristischen Hochschule in Potsdam-Golm wurde 1965 ein Lehrstuhl zur „operativen Psychologie“ eröffnet. Die Lehrinhalte sind u.a. in Audio-Mitschnitten erhalten. Wie die Staatssicherheit die Psychologie einsetzte, analysiert die Historikerin Daniela Münkel aus der Forschungsabteilung des Stasi-Unterlagen-Archivs entlang diverser Originalaufnahmen in diesem Gespräch.

Reinhardt, Dieter: *Meine Zeit. Band 2: 1980–1990. Offiziershochschule „Otto Winzer“*, hrsg. von KulturKunststatt Prora, Edition Stadt + Buch, Hüllhorst 2003, 128 S.

Reinhardt war 1980–1990 Inhaber des Lehrstuhls für Mathematik, Naturwissenschaften und ingenieurtechnische Grundlagen. In den mit zahlreichen Fotos und Zeitdokumenten versehenen Erinnerungen schildert er Aufbau und Inhalte der OHS „Otto Winzer“ in Prora. Die Hochschule war 1981 gegründet worden, um ausländische Militärkader der Landstreitkräfte – aus afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Staaten – aus- und weiterzubilden.

Önder, Ali Sina / Vincent Lariviere / Donata Schilling / Naomi Moy / Benno Torgler / Ho Fai Chan: *Science after Communism. Structural Change, Peers, and Productivity in East German Science*, University of Portsmouth, Portsmouth 2022, 51 S. URL https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRNID4023366_code1660162.pdf?abstractid=3961712&mirid=1

Die deutsche Wiedervereinigung wird hier als natürliches Experiment genommen, mit dem sich die Rolle verstärkten Wettbewerbs für die akademische Produktivität messen lasse. Genutzt werden Daten zu den Veröffentlichungen ost- und westdeutscher Wissenschaftler:innen in den MINT-Fächern vor und nach der Vereinigung (incl. Häufigkeit der Zitationen und der Qualität der Zeitschriften). Es kann z.B. gezeigt werden, dass ostdeutsche Wissenschaftler:innen, die nach 1990 in Ostdeutschland geblieben sind, in allen Produktivitätsdimensionen eine signifikante Konvergenz zu ihren westdeutschen Peers aufweisen, dass der größte Sprung nach vorn bei jenen auftrat, die mit sowjetischen Wissenschaftlern an Themen arbeiteten, die vor der deutsche Vereinigung kein wichtiger Teil der westdeutschen Forschungsagenda waren, und dass ostdeutsche Wissenschaftler, die mit sowjetischen Wissenschaftler:innen auf nicht-westlichen Forschungsgebieten zusammengearbeitet hatten, nach der Vereinigung nicht nur eher mit westeuropäischen und US-amerikanischen Wissenschaftlern kooperierten, sondern auch seltener ihr Forschungsgebiet wechselten.

Medizin und Pharmazie

Guba, Karoline: *Vom Feinwaschmittel zum Koronartherapeutikum. Die Pharma-Sparte des VEB Deutsches Hydrierwerk Rodleben – Entwicklung, Herstellung und Vertrieb von Arzneimitteln sowie pharmazeutischen Hilfsstoffen* (Quellen und Studien zur Geschichte der Pharmazie Bd. 129), Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart 2022, 550 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Wie gelang die Arzneimittelherstellung in einem kleinen, ursprünglich auf die Produktion von Waschmittelrohstoffen spezialisierten Betrieb unter den planwirtschaftlichen Bedingungen der DDR? Die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in der Sowjetischen Besatzungszone dringend benötigten Arzneimittel sowie die in Rodleben hergestellten Tenside führten im Hydrierwerk zur Gründung einer neuen Abteilung. Unerlässlich für den Aufbau der Pharma-Sparte war die Entstehung einer Pharmakologischen Abteilung durch Fritz Hauschild (1908–1974). Eine Besonderheit war, dass der Betrieb nicht zum Pharmazeutischen Kombinat GERMED gehörte, in dem fast alle arzneimittelproduzierenden Hersteller in der DDR zusammengeschlossen waren (Rodleben war Teil des Kosmetik-Kombinats). Trotz sehr begrenzter Kapazitäten konnte das Hydrierwerk ganz unterschiedliche Arzneimittel auf den Markt bringen. Das sehr erfolgreiche Koronartherapeutikum Rocornal© bildet dabei einen Untersuchungsschwerpunkt. Der Wirkstoff etablierte sich als erfolgreiche Originalentwicklung, die auch in das westliche Ausland exportiert wurde. Die Studie stellt alle wesentlichen pharmazeutischen Produkte jeweils von der Forschung und Entwicklung bis zur Produktion vor.

Leupold, Florian Georg: **Die Geschichte des VEB Serum-Werk Bernburg von 1954 bis 1990 unter besonderer Berücksichtigung biogener Arzneistoffe**, Dissertation, Fachbereich Pharmazie der Philipps-Universität Marburg, Marburg 2018, 823 S. Volltext unter <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2018/0248/pdf/df1.pdf> Gegliedert in die Zeitetappen 1954–1959, 1960–1969, 1970–1979 und 1980–1990 wird jeweils der strukturelle Aufbau der Entwicklung, Produktion und des Sortiments betrachtet. Neben Produktübernahmen von anderen Betrieben entwickelte das Serum-Werk in seiner FuE-Abteilung auch eigene Präparate und arbeitete an der Weiterentwicklung übernommener. Entwickelt und produziert wurden sowohl Veterinär- als auch Humanpharmaka.

Schmidt, Holger Karsten: **Die Toten von Marnow. Ein Fall für Lona Mendt und Frank Elling**, Kiepenheuer & Witsch, Köln 2020, 477 S. € 11,-. Im Buchhandel.

Eine tötungsintensive Handlung, die Ende der 2010er Jahre spielt. Die Opfer waren alle in Medikamententests involviert, die westliche Pharmafirmen in DDR-Kliniken hatten durchführen lassen. Solche Tests fanden tatsächlich seit dem Mauerbau statt, vornehmlich an Universitätskliniken (im Buch ist eine mecklenburgische Provinzlinik der Handlungsort). 1983 stand die DDR vor der Pleite und brauchte dringendst Devisen. Infolgedessen wurden die Tests in der 80er Jahren deutlich intensiviert. Die kriminalistischen Ermittlungen interessieren hier nicht weiter, aber die Frage nach der zeithistorischen Realitätsverankerung. Diese Verankerung ist, vorsichtig gesagt, etwas lose. Mehrere Untersuchungen, die zu den Tests 2016 publiziert worden sind, nachdem „Der Spiegel“ 2013 die Vorgänge skandalisiert hatte, hatten ergeben: Der Patientenschutz war gewahrt, und die Tests wurden nach internationalen Standards durchgeführt. Von diesen Untersuchungen weiß das Buch nichts, sondern wird als Beitrag zur zeithistorischen Aufarbeitung beworben. Die ARD hat 2021 nach diesem Fake-News-Krimi eine vierteilige Fernsehserie gedreht.

Gross, Johann: **Alltag an der Charité (1959–1989). Autobiographische Einblicke** (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften Bd. 66), trafo-Verlag 2021, 325 S. € 32,80. Im Buchhandel.

Der Autor war Direktor des Institutes für Pathologische und Klinische Biochemie (IPKB), des größten Institutes der Charité mit 142 Mitarbeitern, und hatte als langjähriges Mitglied der SED-Grundorganisationsleitung, APO-Sekretär der Kinderklinik und Mitglied der Medizinischen Fakultät Einblick in die Leitungsstrukturen und Prozesse auf Klinik-, Instituts- und Charité-Ebene. Hier wertet er schriftlichen Unterlagen, die Protokolle und Dokumente jener Arbeitskollektive und Gremien, in denen er während seines Berufslebens von 1959–

1989 tätig war, aus, um Einblicke in den Alltag der Charité während der DDR-Zeit zu eröffnen. Schwerpunkte dabei sind Medizinstudium, Patientenbetreuung, Forschung und gesellschaftliche Arbeit. Die ausgewerteten und zitierten Dokumente, häufig gekennzeichnet als Vertraulich oder Nur für den Dienstgebrauch, widerspiegeln den fachlichen und politischen Alltag in Instituten und Kliniken. Die Unterlagen und Dokumente, die der Autor als Mitglied des Vorstandes der Gesellschaft für Klinische Chemie und Laboratoriumsdiagnostik der DDR, des Präsidiums der Gesellschaft für Experimentelle Medizin sowie mehreren wissenschaftlichen Räten von DDR-Forschungsprojekten einsehen konnte, erlauben zudem Einblicke in die Leitung und Planung von Wissenschaft auf DDR-Ebene.

Prokop, Otto: *Verzeichnis der wissenschaftlichen Veröffentlichungen in Zeitschriften, der Bücher sowie der Vorträge*, Institut für Gerichtliche Medizin der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1991, 95 S.

Heinemann, Dirk: *Der Tod war sein Leben. Der Gerichtsmediziner Otto Prokop*. Dokumentarfilm, Mitteldeutscher Rundfunk 2020, 45 Minuten. URL <https://www.youtube.com/watch?v=PyDnQo7OaZw>

Heinemann, Dirk: *Der Tod war sein Leben. Der Gerichtsmediziner Otto Prokop*. Podcast, Mitteldeutscher Rundfunk 2020, 80 Minuten. URL <https://www.mdr.de/nachrichten/podcast/spurdertaeter/spur-taeter-otto-prokop-ddr-gerichtsmedizin-100.html>

Der österreichische Gerichtsmediziner Otto Prokop (1921–2009) war von 1957 bis 1987 Direktor des Instituts für Gerichtliche Medizin an der Charité.

Kröber, Wolfgang: *Spielregeln des Zufalls. Eine Tag- und Nachtvision*, Aufbau-Verlag, Berlin/Weimar 1990, 265 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Die Handlung scheint in eine unbestimmte Zukunft verlegt. Aber der Autor hat hinreichend Fährten ausgelegt, die aus dieser imaginierten Zukunft in die Gegenwart der DDR führen. Gegenstand ist zu wesentlichen Teilen das DDR-Wissenschaftssystem. Ott Heinrich Brunner, die Hauptfigur, ist ein eigenbrütlicher Wissenschaftler, der aus dem Rahmen fällt. Der Rahmen aber ist wichtig für die Wissenschaft in der DDR. Brunner, von Hause aus Chirurg, widmet sich mysteriösen Forschungen und ist auf ein erstaunliches Operationsverfahren gekommen. Umgehend wird ein Akademieinstitut für Brunner gegründet, dieser zum Professor, Direktor und Akademiemitglied ernannt. Doch ihm geht das alles mächtig auf die Nerven. In seiner einzigen Pressemitteilung teilt Brunner mit, dass er für Interviews und öffentliche Auftritte nicht zur Verfügung stehe. Stattdessen macht er sich den Spaß, eine Ulk-Anzeige in die Zeitung zu setzen: „Achtung! Second-hand-shops aller Couleur! Passend zu Ihrem Angebotsprofil liefere ich ab sofort gebrauchte Ideen zum Weiterverkauf und für die Dekoration sowie verbrauchte Einfälle zur Wiederaufbereitung. O.H. Brunner.“ Dann setzt er sich in sein Heimatdorf ab. Dort war kurz zuvor eine geheime meteorologische Anlage aus dem Ruder gelaufen und der Ort monatelang von der Außenwelt abgeschnitten. Sofort bildeten sich eigentümliche Herrschaftsstrukturen mit zwei konkurrierenden Komitees heraus – was an die Doppelstruktur der DDR mit Staats- und Parteileitungen erinnert. Brunner wird wissenschaftlicher Berater eines des beiden Komitees und verstrickt sich darin. Irgendwann ist er so weit, auch die Idee, dass das Dorf eine U-Bahn bekommt, gutzuheißen. Dazu passt aber auch die eigene kleine Erkenntnistheorie, die er sich zurechtgelegt hat: „Vorher kann man die Wahrheit nicht wissen ... Hinterher wird sie passend gemacht. Und im Moment des realen Geschehens hat man andere Sorgen.“

Reisinger, Emil C. / Kathleen Haack (Hg.): *Die Medizinische Fakultät der Universität Rostock. 600 Jahre im Dienst der Menschen (1419–2019)*, Böhlau-Verlag, Wien/Köln/Weimar 2019, 439 S. € 70,-. Im Buchhandel.

Unter anderem mit den Beiträgen „Die Aufteilung des psychiatrischen Lehrstuhls 1958. Notwendige Fächerdifferenzierung oder politisches Kalkül?“ (Ekkehardt Kumbier), „Verweigerung und Widerstand durch Studenten der Medizin in Rostock im Spiegel der MfS-Überlieferung“ (Christian Halbrock), „Ethische und rechtliche Grundlagen der klinischen Prüfung von Arzneimitteln in den beiden deutschen Staaten in den 1980er-Jahren. Ein Überblick“ (Emil C. Reisinger/Andreas Büttner/Sebastian Klamt), „Die Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde an der Universität. Von den Anfängen bis zur Gegenwart“ (Heinrich von Schwanewede).

Universität Rostock (Hg.): *125 Jahre Studium der Zahnmedizin – 100 Jahre Zahnklinik an der Universität Rostock. Jubiläumsfeier im Großen Hörsaal der Klinik und Polikliniken für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde „Hans Moralt“ am 29. November 2007* (Rostocker Universitätsreden N.F. H. 21), Rostock 2008, 83 S.

Mit Grußworten sowie einer Festansprache zur Geschichte der Rostocker Zahnmedizin von Heinrich von Schwanewede.

Schwanewede, Heinrich von: *Der lange Kampf um die Erhaltung des Studiengangs Zahnmedizin in Rostock*, Ingo Koch Verlag, Rostock 2011, 123 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Ausgehend von der Umbruchzeit 1990ff. werden die sich über mehrere Jahre und Anläufe hinziehende Infragestellung der Zahnmedizin an der Universität Rostock und die sich daraufhin regelmäßig ergebenden Gegenaktivitäten dargestellt.

Ingenieurwissenschaften

Barkleit, Gerhard: *Werner Hartmann. Wegbereiter der Mikroelektronik in der DDR* (Zeitgeschichtliche Forschungen Bd. 8), Dunker & Humblot, Berlin 2022, 271 S. € 49,90. Im Buchhandel.

Der Physiker Werner Hartmann (1912–1988) wirkte während des 2. Weltkriegs als Abteilungsleiter der Fernseh AG an der Entwicklung von Gleitbomben mit. Von Juni 1945 bis April 1955 gehörte er zu den deutschen Wissenschaftlern, die in der Sowjetunion an der Atombombe bauten. Gemeinsam mit Manfred von Ardenne gründete Hartmann Mitte der 1950er Jahre in Dresden den VEB Vakutronik zur Entwicklung und Produktion von kernphysikalischen Messgeräten. 1961 war er Gründer der „Arbeitsstelle für Molekularelektronik“, der ersten Forschungs- und Entwicklungseinrichtung der DDR auf dem Gebiet der Mikroelektronik. Mitte der 1970er Jahre beschuldigten leitende Mitarbeiter mit MfS-Verbindungen Hartmann, den unübersehbaren Rückstand der DDR in der Mikroelektronik bewusst herbeigeführt zu haben. Er wurde als Direktor abgesetzt und als einfacher Büromitarbeiter in einen Produktionsbetrieb versetzt. Als gebrochener Mann verstarb er 1988. Barkleit analysiert die persönlichen und systemischen Ursachen für dieses Schicksal eines herausragenden Wissenschaftlers.

Storkmann, Klaus: *Geheime Solidarität. Militärbeziehungen und Militärhilfen der DDR in die „Dritte Welt“* (Militärgeschichte der DDR Bd. 21), hrsg. vom

Militärgeschichtlichen Forschungsamt, Christoph Links Verlag, Berlin 2012, 686 S. € 49,90. Im Buchhandel.

Ein 110seitiges Kapitel dieses Buches widmet sich der Ausbildung ausländischer Militärs in der DDR.

Göring, Michael: *Dresden. Roman einer Familie*, Osburg Verlag, Hamburg 2021, 302 S. € 24,-. **Hörbuch:** ungekürzte Autorenlesung, Hörbuch Hamburg HHV, Hamburg 2021, € 24,-. Im Buchhandel.

Die Handlung setzt 1975 ein und spielt bis 1989. Der Erzähler Fabian hat gerade in Köln sein Germanistikstudium begonnen, als er erstmals eine Familie in Dresden besucht, die mit seiner Mutter befreundet ist. Bald gehört er selbst ein wenig zu dieser Familie und kommt jedes Jahr. Die autobiografisch inspirierte Handlung taucht tief ins Dresdner Akademikermilieu ein. Vater und emotionaler Mittelpunkt der Familie ist Ekkehard Gersberger. Er arbeitet als Professor für Schienenfahrzeugtechnik an der Hochschule für Verkehrswesen. Zum Gradmesser der Möglichkeiten wissenschaftlicher Arbeit in der DDR werden die im Verlaufe der Jahre erteilten und versagten Reisegenehmigungen für Konferenzen im Ausland.

Buchwald, Angela (Red.): *Geschichte und mehr zur Ingenieurhochschule Dresden (IHD) und ihrer Vorgänger*, Universitätsarchiv der TU Dresden, Dresden 2020. URL <https://tu-dresden.de/ua/mitarbeiter-und-kontakte/angela-buchwald/infoab/ihd/infoihd>

Zahlreiche Archivdigitalisate, Übersichten und Ausarbeitungen zur Geschichte der IHD, an der Ingenieure insbesondere in verschiedenen Teilgebieten der Informatik ausgebildet wurden. Ihr erster Vorläufer, die Gewerbeschule Dresden, war 1861 gegründet worden. Daraus gingen 1926 die Technischen Lehranstalten der Stadt Dresden und in der Zeit der DDR mehrfach umbenannte Fach- und Ingenieurschulen hervor. Die Ingenieurhochschule entstand schließlich 1969. 1986 wurde sie in die TU Dresden integriert.

Knoblauch, Günter: *Chronik einer angekündigten Flucht*, BoD – Books on Demand, Norderstedt 2021, 475 S. € 15,90. Im Buchhandel.

Autobiografie. Der Autor legte 1962 an der ABF der TU Dresden das Abitur ab und studierte anschließend an der TU Dresden Elektrotechnik. 1966, noch während des Studiums, wurde er vom MfS verhaftet, wegen „Verbindungsaufnahme zu verbrecherischen Organisationen und versuchten Grenzdurchbruchs“. 1968 aus der Haft entlassen, glückte ihm 1971 die Flucht über Jugoslawien in die Bundesrepublik.

Adolphi, Wolfram: *Hartenstein. Roman*. Drei Bände, Nora Verlagsgemeinschaft, Berlin. Bd. 1: *Der Balte vom Werk*, 2015, 356 S. € 23,50; Bd. 2: *Im Zwielicht der Spuren*, 2018, 377 S. € 24,50; Bd. 3: *Der Enkel vorne links*, 2020, 494 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Eine auto- und familienbiografischen Trilogie. Im ersten Teil geht es um die Tätigkeit des Verfahrenstechnikers Hermann Hartenstein für die I.G. Farben in Leupau (Leuna) und in Auschwitz-Monowitz. Nach dem Kriegsende entscheidet sich Hartenstein für die neue Ordnung in der SBZ, tritt in die SED ein, arbeitet in der Forschung und Entwicklung der Leupaer Chemiewerke und wird dann um 1960 herum als Professor für chemische Verfahrenstechnik an die TH Leuna-Merseburg berufen. Als Pensionär bekommt er zunehmende Zweifel, ob der Sozialismus wirklich funktionären könne und sich international durchsetzen werde. 2014 wurde eine Straße auf dem Campus der heutigen Hochschule Merseburg in „Günther-Adolphi-Straße“ umbenannt. Günther Adolphi (1902–1982) ist die Figurenvorlage für Hartenstein. 2019 beschloss der Stadtrat von Merseburg, die Straße erneut umzube-

nennen. Zuvor hatte die Hochschule Merseburg mehrere Jahre lang, ausgehend von einem studentischen Projekt, die NS-Verstrickung Adolphis aufgearbeitet. Der Erzähler tritt in der dritten Person als Jakob Hartenstein auf und ist der Enkel Hermann Hartensteins, so wie der Autor Wolfram Adolphis der Enkel Günther Adolphis ist. Der Erzähler recherchiert, um auf die ihn bedrängenden Fragen Antworten zu erhalten: Wie konnte sein Großvater den Schwenk zum Bejager der sozialistischen Ordnung vollziehen, und wie war es vor sich gegangen, dass die DDR mit seiner Vergangenheit kein offensichtliches Problem hatte? Wie hatte man sich dazu zu stellen, dass Hartenstein nach dem Kriege offenbar so etwas wie tätige Wiedergutmachung versuchte (und deshalb auch nicht in den Westen ging), zugleich aber diejenigen, die unter seiner Aufsicht zu Tode geschuftet worden waren, nicht wiedergutzumachen waren?

Bärwald, Werner / Hartmut Bauer: **Das Wirken der Elektrotechniker in der Kammer der Technik** (Dresdner Hefte zur Geschichte der Elektrotechnik H. 1), VDE Dresden e.V., Arbeitskreis „Geschichte der Elektrotechnik“, Dresden 2020, 112 S.

Die Schrift ist gegliedert in die Kapitel „Die ersten Jahre der Kammer der Technik“, „Der Zeitraum 1950 bis 1959“, „Der Zeitraum 1960 bis 1969“, „Der Zeitraum 1970 bis 1979“, „Der Zeitraum 1980 bis 1989“ und „Das Ende der Kammer der Technik“.

Brüschaber, Gerhard: **Der Verein Deutscher Ingenieure. Wie war das in der SBZ und der DDR? Kleine Chronik zum VDI in den NBL**, Eigenverlag, Naumburg 2020, 124 S.

Ein Kapitel widmet sich der Kammer der Technik (u.a. deren Bildungsaktivitäten, den Kontakten zwischen KdT und VDI in der Bundesrepublik sowie den Kontakten zwischen VDI und DDR). Hauptsächlich aber geht es um die Situation 1989/1990 und die Aktivitäten zur Gründung der VDI-Gliederung DDR aus der KdT heraus.

Verein Deutscher Ingenieure, Westsächsischer Bezirksverein (Hg.): **Festschrift 130 Jahre VDI in Chemnitz**, Chemnitz 1996, 167 S.

Unter anderem mit folgenden Beiträgen: Chronik des Westsächsischen Bezirksvereins Chemnitz des VDI; 130 Jahre VDI in Chemnitz (Kurt Mael); 160 Jahre Ingenieurausbildung in Chemnitz – Technische Universität Chemnitz-Zwickau (Günther Hecht); Älteste montanwissenschaftliche Hochschule der Welt – Technische Universität Bergakademie Freiberg (o.A.); Ein Technikum schrieb Technikgeschichte – Hochschule für Technik und Wirtschaft Mittweida (FH) (Reinhard Schmidt); Tradition und Zukunft – Westsächsische Hochschule Zwickau (Horst-Dieter Tietz). Desweiteren werden zahlreiche traditionelle technologieaffine Unternehmen der Region vorgestellt.

Pundt, H. / P. Seifert: **Festschrift: 100 Jahre VDE-Bezirksverein Dresden e.V. im Verband Deutscher Elektrotechniker 1892–1992**, Verband Deutscher Elektrotechniker, Dresden 1992, 70 S.

Die VDE-Arbeit wurde in der DDR-Jahrzehnten im Rahmen der Kammer der Technik (KdT) betrieben.

VDE Bezirksverein Dresden (Hg.): **110 Jahre VDE-Bezirksverein Dresden. 110 Jahre Entwicklung der Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik 1892–2002**, Sächsisches Druck- und Verlagshaus, Dresden 2002, 277 S.

Der Band stellt sowohl historisch als auch gegenwartsbezogen die Entwicklung der Elektrotechnik, der Mikroelektronik und der Informationstechnik im Wirkungsbereich der Dresdner KdT bzw. des VDE vor. Im hiesigen Kontext interessieren neben den Kapiteln zum

Wirken des VDE-Bezirksvereins, zur Nachrichtentechnik und elektronischen Messtechnik im Dresdner Umfeld vor allem die Abschnitte zur Elektrotechnik an den regionalen Hochschulen TU Dresden, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz, Hochschule für Verkehrswesen „Friedrich List“ Dresden und Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden.

Bauer, Hartmut / Werner Bärwald / Dietmar Siegmund (Bearb.): **125 Jahre VDE Bezirksverein Dresden e.V. Entwicklung der Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik. 40 Persönlichkeiten im VDE und in der KDT, Biografien und wissenschaftliche Leistungen. Einfluss auf Lehre und Forschung, Produktion und Service 1892–2017**, VDE Bezirksverein Dresden, Dresden 2017, 319 S.

Neben einem Kapitel „Der VDE Dresden von 1892 bis 1945“ gibt es die Kapitel „Der VDE Dresden von 1946 bis 1989 – Fortführung der Facharbeit im Sinne des VDE in der Kammer der Technik (KDT)“ und „Der VDE Dresden von 1990 bis 2017 – Vom Neubeginn bis zur Gegenwart“. In allen werden jeweils prägende Ingenieure und Ingenieurwissenschaftler in biografischen Skizzen vorgestellt. Aus der DDR-Zeit die folgenden: Helmut Paul Böhme (1937–2011), Kurt Freitag (1901–1977), Arthur Gottfried Fritzsche (1922–2013), Hans Frühauf (1904–1991), Curt Walter Hampel (1905–1973), Siegfried Reinhard Hildebrand (1904–1991), Richard Paul Ernst Kauczor (1913–1985), Karl Heinrich Johannes Kindler (1909–1985), Friedrich Harald Curt Koettnitz (1919–1987), Rudolf Lappe (1914–2013), Fritz Rudolf Obenaus (1904–1980), Kurt Paul Pommer (1904–1993), Gerhart Karl Potthoff (1908–1989), Hans Kurt Alfred Schröder (1898–1981), Fritz Christof Schultheiß (1909–1998), Hermann Karl Eduard Schulze (1895–1985), Walter Peter Vielhauer (1931–2003).

Gröschner, Annett: **Moskauer Eis. Roman**, Kiepenheuer Verlag, Leipzig 2000, 288 S. Taschenbuch-Ausgabe: Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin 2002.

Eine Heranwachsende erzählt, indem sie ihr Heranwachsen als Tochter eines Ingenieurwissenschaftlers, der sich mit Kältetechnik befasst und dabei alle Eigenschaften eines Nerds ausprägt, auch dessen Leben: Das ist eine Variante, dieses Buch zu beschreiben. Es wären auch andere möglich. Der Vater, Klaus Kobe, arbeitete 1961 bis 1991 als Abteilungsleiter am Kälteinstitut in Magdeburg (das es tatsächlich gab, und an dem der Vater der Autorin auch tatsächlich tätig war). Nach einer Umprofilierung 1971 hat er sich nicht nur mit Kühlaggregaten und -ketten zu befassen, sondern auch mit der Entwicklung von Speiseeis. All das ist in dem Roman episodisch in eine Gegenwartshandlung des Jahres 1991 montiert. Diese besteht u.a. darin, dass sich Klaus Kolbe in einer Gefriertruhe auf minus 18 Grad heruntertemperieren lassen hat und damit als tot gelten muss. Dass er keine Lust aufs Leben mehr hatte, hängt wiederum mit dem Kälteinstitut zusammen: Er hatte es laut Treuhandbescheid bis zum 31. Dezember 1991 abwickeln müssen. Zuvor war es positiv evaluiert worden.

Auerbach, Horst: **Die Offiziershochschule der Volksmarine. Eine illustrierte Geschichte** (Schriftenreihe Marinemuseum Dänholm H. 10), Förderverein des Marinemuseums Dänholm, Stralsund 2005, 96 S. Bezug bei: Marinemuseum Dänholm, Zur Sternschanze 7, 18439 Stralsund.

Die Offiziershochschule in Stralsund war am 1.8.1950 als Seepolizeischule gegründet worden und bestand bis zum 31.12.1990.

Henning, Klaus: **Dienst auf der „Schwedenschanze“. Eine bekennende und bewertende Nachbetrachtung** (Schriftenreihe Marinemuseum Dänholm H. 11),

Förderverein des Marinemuseums Dänholm, Stralsund 2015, 92 S. Bezug bei: Marinemuseum Dänholm, Zur Sternschanze 7, 18439 Stralsund.

Der Autor war seit 1970 Lehoffizier an der Offiziershochschule der Volksmarine in Stralsund und ab 1978 Leiter eines Lehrstuhls in der ingenieurtechnischen Ausbildung der Hochschule. 1991 bis 2002 wirkte er als Professor für Regelungstechnik an den Fachhochschulen Stralsund, Hamburg und dann wieder Stralsund. Das Heft enthält Erinnerungen an die Zeit der Offiziershochschule.

Forschungsgagentur Berlin: **Die Beschäftigtenentwicklung in der Wirtschaftsforschung in den neuen Bundesländern 1994. Ein Faktenbericht**, Forschungsgagentur Berlin, Berlin o.J. [1994], 14 S.

Regionales und Lokales

Jeske, Natalja: **Arno Esch. Eine Biografie**, Die Landesbeauftragte für Mecklenburg-Vorpommern für die Aufarbeitung der SED-Diktatur, Schwerin 2021, 451 S. € 10. Bezug bei: Die Landesbeauftragte für Mecklenburg-Vorpommern für die Aufarbeitung der SED-Diktatur, Bleicherufer 7, 19053 Schwerin.

Arno Esch (1928–1951) studierte Rechtswissenschaft und war ein führender Vertreter der Hochschulgruppe der Liberal-Demokratischen Partei an der Universität Rostock. Er engagierte sich für einen stark sozial gefärbten Liberalismus, saß im Landtag von Mecklenburg und war im Begriff, über das Land hinaus bekannt zu werden, als er verhaftet wurde. Von einem sowjetischen Militärgericht wurde er, nachdem er auch Differenzen mit der offiziellen LDP-Linie hatte, wegen Spionage zum Tode verurteilt. Natalja Jeske rekonstruiert die Geschichte des Menschen und des politischen Visionärs, die politische Situation an der Rostocker Universität 1946–1949 sowie die Verhaftungen und Prozesse von Esch und weiteren Studentenpolitikern.

Mrotzek, Fred: **Der Fall Arno Esch. Online-Edition**, Universität Rostock, Rostock o.J. [2021]. URL www.dokumentationsstelle.uni-rostock.de/publikationen/online-edition-arno-esch/online-edition-arno-esch

1948, nachdem sich die Liberaldemokratische Partei in der SBZ (LDP) von der westdeutschen DFP losgesagt hatte, gründete der Rostocker Rechtswissenschaftsstudent und LDP-Studentenvertreter Arno Esch die Radikal-Soziale Freiheitspartei, wenig später in Demokratische Freiheitspartei Europas umbenannt. Arno Esch und Friedrich-Franz Wiese wurden 1949 gemeinsam mit zwölf anderen Mitgliedern der LDP aus dem gesamten Land Mecklenburg-Vorpommern verhaftet. Esch und vier weitere Angeklagte wurden von einem sowjetischen Militärgericht zum Tode verurteilt, die anderen zu bis zu 25 Jahren Zwangsarbeit. 1951 wurden drei Todesurteile vollstreckt, Friedrich-Franz Wiese zu 25 Jahren Zwangsarbeit begnadigt und nach vier Jahren im Gulag 1955 in die Bundesrepublik entlassen. 1988 wandte sich Wiese an Michael Gorbatschow. Im Juli 1990 wurde Esch vom Militärkollegium des Obersten Gerichtshofes der UdSSR rehabilitiert. Im Zuge dieses Vorgangs gelangten die Akten des Prozesses zum MfS, das daraufhin einen Operativen Vorgang gegen Wiese einleitete. In der Online-Dokumentation werden einleitend Abrisse zu Arno Esch, seiner Verhaftung und seinem Verfahren, zur Geschichte seiner Akte und deren Struktur geliefert. Sodann werden die Akte Esch im russischen Original und einer deutschen Übersetzung sowie die Akte Wiese im russischen Original als PDF-Dateien bereitgestellt.

Pattiz, Debby (Interview): *Eine US-Studentin in der DDR*. Podcast Folge 57, Stasi-Unterlagen-Archiv, 6.4.2022, 57 Minuten. URL <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/themen/beitrag/podcast-eine-us-studentin-in-der-ddr/>

Die US-Amerikanerin Debby Pattiz verbrachte 1988 ein Auslandssemester an der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock. Ihre Brown University, an der sie Internationale Beziehungen studierte, unterhielt seit den 70er Jahren ein Kooperationsvertrag mit der Rostocker Universität. Über 30 Jahre später begann sie eine Spurensuche zu ihrer Zeit als ‚Klassenfeindin‘ hinter dem Eisernen Vorhang, um ein Buch darüber zu schreiben. In dem Podcast gibt sie einige Einblicke in ihre bisherigen Recherchen.

Kayser, Leonie: *Der Universitätscampus Golm*, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam 2019, 88 S. € 9,50. Im Buchhandel.

Westlich der Potsdamer Innenstadt liegt der Campus Golm, der größte Standort der Universität Potsdam. Die sehr verschiedenen Gebäude erzählen von den zahlreichen Institutionen, die im Laufe der Zeit auf dem Areal angesiedelt waren: Ab Mitte der 1930er Jahre befand sich hier die Walther-Wever-Kaserne, in der ab 1943 die Luftnachrichtenabteilung Oberbefehlshaber der Luftwaffe untergebracht war. 1951 zog eine Ausbildungseinrichtung des Ministeriums für Staatssicherheit ein, die schließlich unter dem Namen „Juristische Hochschule“ bis 1989 bestand. Im Juli 1991 übernahm die neu gegründete Universität Potsdam die Liegenschaften, die heute Teil des Wissenschaftsparks Golm sind. Das Buch führt durch die Geschichte des Standortes und stellt den heutigen Universitätscampus mit zahlreichen Fotografien und Lageplan vor.

Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): *30 Jahre Deutsche Einheit an der HU: Aufbruch und Abschied. Wie sich die Humboldt-Universität vor 30 Jahren zwischen zwei Systemen neu positionierte*. Website, Berlin 2020. URL <https://www.hu-berlin.de/de/pr/30-jahre-deutsche-einheit>

Mit folgenden Kapiteln und Beiträgen: „Aufbruch“: „Zeit des Aufbruchs und des Abschieds“. Dr. Sven Vollrath studierte in der intensiven Wendezeit und promovierte darüber (Videointerview); „Die Vergangenheit bleibt spannend, ihre Zukunft ebenso“. Der Historiker Dr. Ilko-Sascha Kowalczyk über seine Studienzeit in der Nachwende; Ringen um eine Zukunft. Die Journalistin Christine Richter war als Pressesprecherin der Senatorin unterwegs; HU-Historie: Ausgaben der Universitätszeitung aus der Wendezeit. „Zwischen den Systemen“: „Rückkehr zur Normalität“. Prof. Dr. Joachim Sauer vom Institut für Chemie über die Transformation der Wissenschaftssysteme (Videointerview); „Ich glaubte, dass ich nirgends besser studieren kann als hier“. Der Intendant der Berliner Festspiele Dr. Thomas Oberender studierte zwischen den Systemen Theaterwissenschaft; „Es gab weder eine West- noch eine Ost-Dominanz“. Der Agronom Prof. Dr. Uwe Jens Nagel siedelte von der TU an die HU über; „Die grundgesetzlich garantierte Forschungs- und Wissenschaftsfreiheit war ein echter Qualitätssprung“. Der Arbeitsschutzbeauftragte Dr. Udo Hartmann über seine Nachwendeerfahrungen; „Die ständige Ungewissheit strengte unheimlich an“. Die Elektronik-Ingenieurin Dr. Marina Thiede wechselte vom Labor an den Schreibtisch; Sonderfolge des Podcasts „Humboldt Hören“ mit Katrin Neuhaus, Gründerin der Studierendenzeitung UnAuf, deren erste Ausgabe November 1989 erschienen ist. „Erneuerung“: „Die HU hat sich in kurzer Zeit erneuert“. Prof. Dr. Ada Sasse mischte als Studentin in der Selbstverwaltung mit und kehrte als Professorin zurück (Videointerview); Der Weg in die Freiheit von Forschung und Lehre: HU-Präsidentin Sabine Kunst zu 30 Jahre Deutsche Einheit an der HU; „Es war der Versuch einer Selbsterneuerung“. Die Soziologin Prof. Dr. Karin Lohr kennt die HU seit den 1970er Jahren; Bildergalerie: Orte des universitären Wirkens damals und heute. „Aktuell“: „Alles muss auf den Tisch“. Essay von Prof. Dr. Steffen Mau; Prof. Dr. Steffen Mau im Interview auf radioeins: „Waren die letzten 30 Jahre gute

Jahre?“. Prof. Dr. Naika Foroutann im Interview mit radioeins: Der Osten als das „Andere“, der Westen als die „Norm“; Veranstaltung am 23. Oktober: „Abbruch, Umbruch oder Neubeginn? Außenperspektiven auf den Wandel der Wissenschaftssysteme seit 1989–1990“.

Kommission „Kunst und Campus“ der BTU Cottbus-Senftenberg (Hg.): **Kunst und Campus. Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg**, Red. Jo Achermann und Melanie Seeber, Verlag Schnell + Steiner, Regensburg 2018, 96 S. € 24,-. Bestellung nur beim Verlag, Leibnizstr. 13, 93055 Regensburg.

Der Schweizer Bildhauer Jo Achermann (*1954) war von 1994 bis 2020 Professor für plastisches Gestalten an der BTU Cottbus-Senftenberg. Er hatte die Universitätskommission „Kunst und Campus“ initiiert, die sich damit befasste, wie mit den künstlerischen Hinterlassenschaften der DDR auf dem Campus in Cottbus, nach der Zusammenführung mit Senftenberg auch den dortigen, verfahren werden soll. In dem abschließenden Buch nun werden alle Kunstwerke, die von 1954 bis 2017 aufgestellt worden waren, detailreich vorgestellt.

Gewiplan: **Technologiepolitik in Sachsen-Anhalt. Technologiebedarf der sachsen-anhaltinischen Wirtschaft**, o.O. o.J. [Magdeburg 1996], 22 S.

Debelka, Jakob Elias / Friedemann Stengel: **Die Ehrenpromotionspraxis an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1933–1945 und 1946–1989**, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, o.O. o.J. [Halle (Saale) 2021], 46 S. URL https://www.campus-halensis.de/site/assets/files/213672/top_6_2_br_ehrenpromotionen_mlu_2021.pdf

Von 1933 und 1989 sind an der MLU insgesamt 140 Ehrenpromotionen vorgenommen worden. In 36 Fällen lässt sich eine universitätsexterne politische Einflussnahme nachweisen oder erscheint wahrscheinlich. In 54 Fällen lässt sich eine universitätsexterne Einflussnahme einstweilen nicht nachweisen. Bei 42 Ehrenpromotionen gibt es ausdrückliche Hinweise, die gegen eine universitätsexterne politische Anregung sprechen. All dies wird getrennt für die NS-Zeit und die Jahre 1946 bis 1989 aufbereitet. Dazu gehört auch eine Liste der Ehrenpromotionen.

Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (Hg.): **Zeitungen der Universitäten Sachsens (1945–1991)**, Dresden o.J. URL <https://sachsen.digital/sammlungen/zeitungen-der-universitaeten-sachsens-1945-1991>

Die digitale Volltextsammlung umfasst die Zeitungen, die von den Kreisleitungen der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) an der jeweiligen Universität herausgegeben wurden. Enthalten sind diejenigen der TU Dresden, der Karl-Marx-Universität Leipzig und der TH Karl-Marx-Stadt; die der Bergakademie Freiberg soll noch folgen. Die nutzerrelevanten Sortier- und Rechercheoptionen sind auf eine Stichwortsuche und alphabetische Anzeigemöglichkeiten entweder nach Autor:innen oder Titel beschränkt. Ein Inhaltsverzeichnis fehlt. Eine chronologische Sortierung der Arbeiten ist nicht möglich.

Simpson, Simone: **Zwischen Kulturauftrag und künstlerischer Autonomie. Dresdner Plastik der 1950er und 1960er Jahre** (Dresdner historische Studien Bd. 7), Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2008, 351 S. € 39,90. Im Buchhandel. Am Beispiel Dresdens wird die Funktionalisierung der architekturbezogenen Plastik für die kulturpolitischen Belange der DDR von der Staatsgründung bis zum Beginn der Ära Honecker beleuchtet. Den Kern der Darstellung bilden neben einer Analyse der Kontrollorgane die Entstehungsprozesse der staatlichen und kommunalen Auftragswerke. Einen zentralen

Schwerpunkt unter den dargestellten Beispielen bildet die baubezogene Kunst an und für die TH, dann TU Dresden.

Stasi-Unterlagen-Archiv (Hg.): *Die Stasi an der TU Dresden als App*. Podcast Folge 46, 10.11.2021, 38 Minuten. URL <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/themen/beitrag/die-stasi-an-der-tu-dresden-als-app/>

Die TU Dresden war zu DDR-Zeiten auch von Interesse für das MfS. Mit der App „Geheim!“ ist eine virtuelle Spurensuche dazu entlang von Stasi-Akten auf dem Campus möglich. Im Gespräch erklären Maria Fiebrandt, Historikerin und Mitarbeiterin der Außenstelle Dresden des Stasi-Unterlagen-Archivs, und Benjamin Russig, Informatiker und Projektkoordinator, wie die App entstanden ist und was man über diese alles erfahren kann. Mit Transkript des Podcasts. Ergänzend wird auf der Website ein Bericht über die Beobachtung einer Delegation der RWTH Aachen beim Besuch an der Dresden im Jahre 1988 angeboten, als Faksimilés aus den Stasi-Unterlagen und Transkript (<https://www.stasi-mediathek.de/medien/bericht-ueber-die-beobachtung-einer-delegation-der-rwth-aachen-beim-besuch-in-dresden/blatt/452/>).

Technische Universität Dresden, Universitätsarchiv (Hg.): *Geheim! Stasi an der TU Dresden. Eine Spurensuche*. App, Dresden 2021. Kostenlos im Google Play Store.

Unter <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/archiv/standorte/dresden/app-der-tu-dresden/#c33815> wird die App ausführlich vorgestellt.

Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (Hg.): *Hochschulschriften der Universität Leipzig 1949–1965*, Dresden o.J. URL <https://sachsen.digital/sammlungen/hochschulschriften-der-universitaet-leipzig-1949-1965>

Die digitale Sammlung von 562 Dissertationen gibt Einblick in die Forschungs- und Lehrtätigkeit der frühen Jahre der DDR an der damaligen Karl-Marx-Universität. Enthalten sind etwa Dissertationen aus der Journalistenausbildung oder der Theologischen Fakultät, aber auch solche der damals eigenständigen Deutschen Hochschule für Körperkultur (heute: Sportwissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig). Leicht gemacht wird es dem Nutzer nicht: Die Sortier- und Rechercheoptionen sind auf alphabetische Anzeigemöglichkeiten entweder nach Autor:innen oder Titeln beschränkt. Ein Inhaltsverzeichnis fehlt. Eine Filterung nach Fächern oder Fakultäten wird nicht angeboten, auch nicht über die Suche in den Metadaten. Eine chronologische Sortierung der Arbeiten ist nicht möglich. Die Volltextsuche funktioniert nicht.

Unveröffentlichte Arbeiten

Elsner, Lothar: *Ein ganz normales Leben. Erinnerungen*, o.O. o.J. [2012], 107 S.

Elsner (1933–1996) war bis 1992 Professor für Allgemeine Geschichte und internationale Arbeiterbewegung an der Universität Rostock. Das Buch existiert in einem Exemplar in der Bibliothek des Bundesarchivs in Berlin-Lichterfelde (Bestand Erinnerungsbibliothek DDR e.V.) und ist dort nur im Lesesaal einsehbar.

You Jae Lee: *Volkskunde in der DDR zwischen innovativen Methoden und politischer Einbindung*. Magisterarbeit, Fachbereich Geschichtswissenschaften der Freien Universität Berlin, Berlin 1998, 136 S.

Die Untersuchung gelangt zu dem Ergebnis, dass die Volkskunde in der DDR eine politisch marginalisierte Nischenwissenschaft war, die aus ihrer Randständigkeit zwar immer wieder herauszukommen versuchte, aber durch genau diese Randständigkeit auch jenseits politischer Instrumentalisierung und Legitimationsfunktion undogmatisch betrieben werden konnte.

Fessen, Helmut: *Leben in vier Deutschländern. Ein persönlicher Rückblick*, Berlin 2012, 382 S.

Der Autor (*1934) siedelte 1955 aus der Bundesrepublik nach Leipzig über und studierte dort Sinologie und Indonesienkunde, später noch zwei Jahre Geschichte und Sprache Indonesiens an der Lomonossow-Universität Moskau. 1966 Promotion und 1970 Habilitation, dann Dozent an der Sektion Asienwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin (mit einem Intermezzo 1973 bis 1976 als Diplomat in China) und 1987 bis 1991 Professor. Das Buch existiert in einem Exemplar in der Bibliothek des Bundesarchivs in Berlin-Lichterfelde (Bestand Erinnerungsbibliothek DDR e.V.) und ist dort nur im Lesesaal einsehbar.

Adolf Kossakowski: *So, wie es war ... Erinnerungen aus meiner Zeit*, o.O. o.J., 214 S.

Der Autor (1966–2017) war seit 1966 Professor für Persönlichkeitspsychologie und leitete von 1970 bis 1989 das Institut für Pädagogische Psychologie an der Akademie der Wissenschaften (APW) in Berlin. 1975–1990 war er zudem Vorsitzender der Gesellschaft für Psychologie der DDR. Das Buch existiert in einem Exemplar in der Bibliothek des Bundesarchivs in Berlin-Lichterfelde (Bestand Erinnerungsbibliothek DDR e.V.) und ist dort nur im Lesesaal einsehbar.

Wilms, Günter: *Mein Leben – ein Leben für die Volksbildung*, o.O. o.J. [2016] 116 S.

Der Autor (*1927) war von 1961 bis 1966 Abteilungsleiter im Ministerium für Volksbildung, wirkte von 1967 bis 1970 sowie von 1980 bis 1990 als Direktor des Instituts für Leitung und Organisation des Volksbildungswesens an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und war zwischen 1970 und 1979 als Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Das Buch existiert in einem Exemplar in der Bibliothek des Bundesarchivs in Berlin-Lichterfelde (Bestand Erinnerungsbibliothek DDR e.V.) und ist dort nur im Lesesaal einsehbar.

Gussek, Karl-Diether: *Ein streitbares Leben. Prägende Erinnerungen an Vorfahren und Zeitgenossen*, edition bodoni (Privatdruck), o.O. o.J. [Berlin 2014], 510 S.

Der Autor (*1929) war 1968–1993 Professor für Sozialistische Landwirtschaftliche Betriebsführung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Das Buch existiert in einem Exemplar in der Bibliothek des Bundesarchivs in Berlin-Lichterfelde (Bestand Erinnerungsbibliothek DDR e.V.) und ist dort nur im Lesesaal einsehbar.

Wenzel, Torsten: *Tschekistische Kaderausbildung in Krisenzeiten. Offizierschüler an der „Hochschule des MfS“ in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre*. Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades Magister Artium (M.A.), Universität Potsdam, Historisches Institut, Potsdam 2005, 155 S.

Dass die Juristische Hochschule nicht nur Lehr- und Forschungsstätte war, sondern auch eine Erziehungsfunktion inne hatte, ist in der Forschung bisher nur am Rande betrachtet worden. An diesem Punkt setzt die Arbeit an. Mit der Einführung der Offiziersschülerlehrgänge 1984 bis zur Auflösung der Einrichtung im Januar 1990 wird hier die Rolle der Hochschule als ideologischer Erziehungsanstalt untersucht, in der „tschechistische Persönlichkeiten“ gefordert werden sollten. Zugleich versteht sich die Arbeit als ein Beitrag zu einer Kulturgeschichte der MfS-Hochschule.

Müller, Horst: *Stets mit der Mathematik verbunden. Autobiographie*, o.O. o.J. [Potsdam 2014], 250 S.

Der Autor (1931–2014) war Professor für Mathematikmethodik an der PH Potsdam, dann an der Universität Potsdam. Das Buch existiert in einem Exemplar in der Bibliothek des Bundesarchivs in Berlin-Lichterfelde (Bestand Erinnerungsbibliothek DDR e.V.) und ist dort nur im Lesesaal einsehbar.

Richter, Daniela: *„Wissenschaftlich begründet“? Politische Einflussnahmen, Geheimhaltung und Forschungen am Forschungsinstitut für Körperkultur und Sport Leipzig*. Dissertation, Institut für Rechtsmedizin der Universitätsmedizin Rostock, Rostock 2021, 138 S.

Dargestellt wird, welche Rolle das Forschungsinstitut für Körperkultur und Sport Leipzig (FKS) im Leistungssport und dabei insbesondere im Doping innehatte. Das Institut führte Forschungen und Versuche, z.T. auch an Minderjährigen, durch. Die Arbeit beleuchtet Gründung, Entwicklung und Strukturen des FKS. Darauf aufbauend wird der Sonderaktenbestand der Beratungsstelle für sportgeschädigte Betroffene bei der Behörde des Landesbeauftragten für die Aufarbeitung der SED-Diktatur in Mecklenburg-Vorpommern ausgewertet, um die Erfahrungen der Betroffenen bei der praktischen Umsetzung der Forschungen und Tests im Kontext des FKS, der Sportmedizin und -methodik sowie den bestehenden Spätfolgen zu untersuchen.

Kegler, Hartmut: *Von der Wende verweht. Wie ein Roman*, o.O. o.J., 81 S.

Kegler (1931–1921) war von 1955 bis 1991 am Institut für Phytopathologie Aschersleben der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenschaften tätig, leitete dort die Abteilung Viroseforschung und war 1980 zum Professor ernannt worden. 1991 wurde das Institut abgewickelt. Die Broschüre befasst sich vor allem mit dieser Abwicklung. Das Buch existiert in einem Exemplar in der Bibliothek des Bundesarchivs in Berlin-Lichterfelde (Bestand Erinnerungsbibliothek DDR e.V.) und ist dort nur im Lesesaal einsehbar.

Autorinnen & Autoren

Mitchell Ash, Prof. em. Dr., Historiker, zuletzt Ordentlicher Professor für Geschichte der Neuzeit an der Universität Wien. eMail: mitchell.ash@univie.ac.at

Uwe Elsholz, Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Lehrgebiet Lebenslanges Lernen, Institut Bildungswissenschaft und Medienforschung an der FernUniversität in Hagen, Professor und Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung. eMail: uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Katrin Fritsche, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Junior-Professur Digital Humanities und Projektkoordinatorin im Projekt Digital4Humanities an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. eMail: katrin.fritsche@uni-jena.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Ökonom und Soziologe, Professor für Sozial- und Bildungsökonomik am Internationalen Institut für Management und ökonomische Bildung der Europa-Universität Flensburg (i.R.). eMail: groezing@uni-flensburg.de

Hoai Nam Huynh M.A., Bildungswissenschaftler, Lehrgebiet Lebenslanges Lernen, Institut Bildungswissenschaft und Medienforschung an der FernUniversität in Hagen. eMail: hoai-nam.huynh@fernuni-hagen.de

Alexander Lenger, Prof. Dr., Professor für Soziologie an der Katholischen Hochschule Freiburg. eMail: alexander.lenger@kh-freiburg.de

Lena Loge, Dr. phil., Bildungswissenschaften/Soziale Arbeit, Bildungsbüro Weinheim, Fachstellenleitung; Hochschule Darmstadt, Lehrbeauftragte. eMail: le.na.loge@h-da.de

Sander Münster, Dr. phil., Juniorprofessor für Digital Humanities Bild/Objekt an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Projektleiter von Digital4Humanities. eMail: sander.muenster@uni-jena.de

Till Neuhaus M.A., M.Ed., Erziehungswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld. eMail: till.neuhaus@uni-bielefeld.de, ORCID: 0000-0003-2576-5045

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

Joachim Preusse, Dr. phil., Kommunikationswissenschaftler, Mitarbeiter am Open Resources Campus NRW (orca.nrw). eMail: joachim.preusse@rub.de

Ali Sina Önder PhD, Volkswirt, Senior Lecturer (Associate Professor) an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, Fachbereich VWL und Finanzen der Universität Portsmouth in Großbritannien. eMail: ali.onder@port.ac.uk

Iris Reus, Dr. rer. pol., Politikwissenschaftlerin, Projektleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. eMail: iris.reus@fau.de

Marion Rink, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, Projektmanagerin bei der comspace GmbH & Co. KG., ORCID: 0000-0002-3893-8729

Teresa Sartor M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Methoden der empirischen Bildungsforschung, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund. eMail: teresa.sartor@tu-dortmund.de

Len Ole Schäfer, Dr. rer. pol., Soziologe, Forschungsschwerpunkt D²L² „Digitalisierung, Diversität und Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Hochschulbildung“ an der FernUniversität in Hagen. eMail: len-ole.schaefer@fernuni-hagen.de

Guido Speiser, Dr. rer. publ., stellvertretender Leiter der Abteilung Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). eMail: speiser@dzhw.eu

Michael Vollstädt, Dr. theol., M.A. Public Management, Koordinator Young Academy for Sustainability Research am Freiburg Institute for Advanced Studies der Universität Freiburg. eMail: michael.vollstaedt@frias.uni-freiburg.de

Daniel Watermann, Dr. phil., Sozialwissenschaftler und Historiker, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: daniel.watermann@hof.uni-halle.de

Jana York, Dr., Akademische Rätin (a.Z.) im Fachgebiet Rehabilitationssoziologie, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund. eMail: jana.york@tu-dortmund.de

Lieferbare Themenhefte „die hochschule“ 2010–2021

Rocio Ramirez / Andreas Beer / Peer Pasternack: *WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung*, unt. Mitarb. v. Sophie Korthase (2021, 153 S.; € 17,50)

Annamarie Matthies / Bettina Radeiski (Hg.): *Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen* (2020, 180 S.; € 17,50)

Sandra Beaufäys / Anja Franz / Svea Korff (Hg.): *Ausstieg aus der Wissenschaft* (2020, 175 S.; € 17,50)

Annett Maiwald / Annemarie Matthies / Christoph Schubert (Hg.): *Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung* (2019, 189 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Arbeit an den Grenzen. Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen* (2018, 279 S.; € 20,-)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Folge 2* (2017, 176 S.; € 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)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.die-hochschule.de>

Bestellung und Abbonnement

Einzelheft Ausgabe/Jahr	€ 17,50
..... mal <i>die hochschule</i> im Jahresabbonnement	à € 34,-
..... mal <i>die hochschule</i> im PrivatabbonnentInnen-Abo	à € 19,-

Lieferanschrift

Name, Vorname	
Straße	Hausnummer
PLZ	Ort
eMail	
Ort, Datum	

Hinweis zum Abbonnement: Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abbonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.

Hinweise zur Bestellung: Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Abogebühren inklusive Versandkosten.

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere Abbonnent.innen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abbonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

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>

- 15: Peer Pasternack / Philipp Rediger / Sebastian Schneider: *Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen*, Halle-Wittenberg 2021, 119 S.
- 14: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister: *Kultur und Gesellschaft gemeinsam erforschen. Überblick und Handlungsoptionen zu Citizen Science in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unt. Mitarb. v. Susann Hippler, Nicola Gabriel und Steffen Zierold, Halle-Wittenberg 2020, 128 S.
- 13: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Integrieren und kommunizieren. Leitfaden und Toolboxen zur koordinativen Begleitung von Forschungsverbänden und Förderprogrammen*, Halle-Wittenberg 2020, 140 S.
- 12: Peer Pasternack: *Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht*, Halle-Wittenberg 2020, 92 S.
- 11: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input- und Leistungsdaten – Schlussfolgerungen*, Halle-Wittenberg 2020, 52 S.
- 10: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Sven Preußer: *Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege*, Halle-Wittenberg 2019, 146 S.
- 9: Justus Henke / Peer Pasternack: *Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme*, Halle-Wittenberg 2017, 93 S.
- 8: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.
- 7: Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.
- 6: Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible – Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.
- 5: Jens Gillissen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.
- 4: Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillissen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.
- 3: Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.
- 2: Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.
- 1: Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.
- 0: Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ 2016–2022

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *150.000 Seiten konfessionelles Bildungswesen in der DDR. Bibliografische Dokumentation der seit 1990 publizierten Literatur*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 327 S.

Sylvi Mauermeister: *Eingeschrieben und Geblieben? Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase an Universitäten*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 390 S.

Peer Pasternack: *MINT und Med. in der DDR. Die DDR-Natur-, Ingenieur- und medizinischen Wissenschaften im Spiegel ihrer dreißigjährigen Aufarbeitung und Erforschung seit 1990*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2021, 678 S.

Justus Henke: *Third Mission als Organisationsherausforderung. Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissensmanagement*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 296 S.

Peer Pasternack: *Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 497 S.

Rui Wu: *Zur Promotion ins Ausland. Erwerb von implizitem Wissen in der Doktorandenausbildung. Am Beispiel der wissenschaftlichen Qualifikationsprozesse chinesischer Doktoranden in Deutschland*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 383 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Wissenschancen der Nichtmetropolen. Wissenschaft und Stadtentwicklung in mittelgroßen Städten*, unt. Mitw. v. Uwe Grelak und Justus Henke, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 359 S.

Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 361 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulen und Stadtentwicklung in Sachsen-Anhalt*, unt. Mitw. v. 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 Gesamtübersicht*, 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.

HoF-Arbeitsberichte 2018–2022

Online unter https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

- 119: Sebastian Schneider / Sylvi Mauermeister / Robert Aust / Justus Henke: *Paralleluniversen des Wissenschaftsmanagements: Ein Vergleich zwischen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen*, 2022, 114 S.
- 118: Peer Pasternack / Andreas Beer: *Die externe Kommunikation der Wissenschaft in der bisherigen Corona-Krise (2020/2021). Eine kommentierte Rekonstruktion*, unt. Mitarb. v. Justus Henke, Sophie Korthase und Philipp Rediger, 2022, 79 S.
- 117: Cristina Raffaele / Philipp Rediger: *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre*, unt. Mitarb. v. Sebastian Schneider, 2021, 51 S.
- 116: Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack: *Zum Stand der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Materialband zum WiFF-Report*, 2021, 126 S.
- 115: Peer Pasternack: *Das fünfte Jahrfünft. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2016–2020*, 2021, 97 S.
- 114: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister / Verena Plümpe: *Citizen Science jenseits von MINT. Bürgerforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unter Mitarbeit von Nicola Gabriel, 2020, 105 S.
- 113: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Input- und Leistungsdaten der Hochschulen in den ostdeutschen Flächenländern unter besonderer Berücksichtigung der Universitäten*, 2020, 69 S.
- 112: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Kommunikation organisieren. Die koordinierende Begleitung von Forschungsförderprogrammen, verhandelt an Beispielen aus der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung*, unter Mitarbeit von Jennifer Jacob und Steffen Zierold, 2019, 148 S.
- 111: Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Kooperationsplattformen: Situation und Potenziale in der Wissenschaft Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Carolin Seifert, 2019, 129 S.
- 110: Anke Burkhardt / Florian Harrlandt / Jens-Heinrich Schäfer: *„Wie auf einem Bazar“. Berufungsverhandlungen und Gender Pay Gap bei den Leistungsbezügen an Hochschulen in Niedersachsen*, unter Mitarbeit von Judit Anacker, Aaron Philipp, Sven Preußner, Philipp Rediger, 2019, 142 S.
- 109: Justus Henke / Norman Richter / Sebastian Schneider / Susen Seidel: *Disruption oder Evolution? Systemische Rahmenbedingungen der Digitalisierung in der Hochschulbildung*, 2019, 158 S.
- 108: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Lebensbegleitend: Konfessionell gebundene religiöse, politische und kulturelle Allgemeinbildungsaktivitäten incl. Medienarbeit in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen, Bildungs- und Kommunikationsformen*, 2018, 143 S.
- 107: Anke Burkhardt / Florian Harrlandt: *Dem Kulturwandel auf der Spur. Gleichstellung an Hochschulen in Sachsen. Im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst*, unter Mitarbeit von Zozan Dikkat und Charlotte Hansen, 2018, 124 S.
- 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.

Uwe Grelak / Peer Pasternack

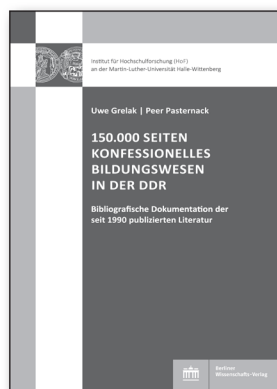
150.000 Seiten konfessionelles Bildungswesen in der DDR

Bibliografische Dokumentation der seit 1990 publizierten Literatur

BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 327 S.
ISBN 978-3-8305-5521-6. € 28,-

Zu den Erstaunlichkeiten der DDR gehörte der Umstand, dass es neben dem „einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“ ein vielfältiges konfessionell bzw. kirchlich gebundenes Bildungswesen gab. Dieses reichte von Kindergärten, Schulen und Konvikten über Vorseminare, Berufsausbildungen, Fort- und Weiterbildung oder kirchlichen Hochschulen bis zu Bildungshäusern, Evangelischen Akademien, Filmdiensten, Kunstdiensten und einem ausdifferenzierten Mediensystem. Ein 2019 erschienenes Handbuch stellte diese im einzelnen vor. Ergänzend wurde nun eine bibliografische Dokumentation publiziert.

Diese erschließt systematisiert die Literatur, die seit 1990 zum konfessionell geprägten Bildungswesen in der DDR publiziert wurde, insgesamt 1.454 Titel, davon 492 selbstständige Publikationen. Sie werden gegliedert nach Bildungsstufen präsentiert. Die einzelnen Kapitel finden sich jeweils durch eine kurze Überblicksdarstellung zu Struktur und Entwicklung des Bildungsbereichs eingeleitet. Alle selbstständigen Veröffentlichungen sind mit Annotationen versehen. Abbildungen und Personenregister ergänzen die Dokumentation.



Sylvi Mauermeister

Eingeschrieben und geblieben?

Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase an Universitäten

BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 392 S.
ISBN 978-3-8305-5175-1. € 29,-

Hochschulische Bildungsverläufe und -erfolge sind in Deutschland anhaltend maßgeblich von der sozialen Herkunft beeinflusst. Gleichzeitig bestehen Anforderungen an moderne Gesellschaften, Unterschiede in den bildungsbezogenen Chancen abzuschnüffeln, die nicht aus Leistungsunterschieden, sondern aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen resultieren. Auch angesichts der hohen Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienerfolg stellt sich die Frage, wie sich Unterschiede in den ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie auf den Verlauf der Studieneingangsphase auswirken. Welche Unterschiede zeigen sich in den Bedingungen des Studienverbleibs, der Ausstattung mit studienverbleibsrelevanten Ressourcen und dem Umgang mit Problemen?

Die Untersuchung zeigt vor allem zweierlei: Zum einen sind die Schwierigkeiten mit den universitären und fachspezifischen Bedingungen, die bereits nach dem ersten Studiensemester sichtbar werden, stark abhängig von der Fächergruppe, in der studiert wird. Zum anderen ist für das Gelingen der Studieneingangsphase das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie von größerer Bedeutung als das ökonomische Kapital. Die Ergebnisse sind gleichermaßen für die Bildungs- wie die Ungleichheitsforschung relevant und erlauben es, Handlungsoptionen zur Gestaltung der Studieneingangsphase abzuleiten.



Peer Pasternack

Wissenschaftskommunikation, neu sortiert

Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft

Unter Mitarbeit von Andreas Beer, Claudia Göbel, Daniel Hechler, Justus Henke, Sylvi Mauermeister, Henning Schulze und Steffen Zierold

Springer VS, Wiesbaden 2022, 377 S.
ISBN 978-3-658-39176-8. € 79,-

Der Ausgangspunkt dieser Neusortierung des Feldes der Wissenschaftskommunikation ist: Wissenschaftskommunikation ist die Kontaktaufnahme und -pflege der Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft, also mit ihrer Umwelt. Damit wird das Verständnis von Wissenschaftskommunikation sowohl eingeschränkt als auch erweitert: eingeschränkt auf die externe Kommunikation der Wissenschaft, erweitert auf jegliche Kontaktaufnahmen und -pflege der Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft.

Einerseits wird also elementar unterschieden zwischen wissenschaftlicher Kommunikation und Wissenschaftskommunikation. Andererseits werden sämtliche Formen des Kommunizierens mit der Nicht-Wissenschaft einbezogen, nicht nur Öffentlichkeitsarbeit und Wissenschafts-PR, sondern z.B. auch Wissenstransfer, wissenschaftliche Beratung, Wissenschaftspopularisierung und Scitainment.

Insgesamt zeigt sich, dass es sehr viel mehr Wissenschaftskommunikation gibt, als man gemeinhin denkt, darunter zahlreiche Varianten, die noch gar nicht als Wissenschaftskommunikation erkannt werden. Zugleich zeigt sich: Gemessen an der Verarbeitbarkeit der Angebote findet zu viel Wissenschaftskommunikation und gemessen an der Wirksamkeit der Angebote zu wenig effektive, d.h. zielerreichende Wissenschaftskommunikation statt. Um das zu ändern, bedarf es eines deutlichen Bildes davon, was Wissenschaftskommunikation ist, wie sie von anderen Kommunikationen abgegrenzt ist und wie sie intern differenziert ist. Dieses Bild wird hier gezeichnet.

