

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62,

D-06886 Wittenberg

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

Kontakt Redaktion: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

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

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-91-5

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 27.000 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: Francis Picabia, Totalisateur (Totalizador), 1922, Reg. Number AD04958, © Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Vermittelnde Expertise. Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem

<i>Justus Henke, Annika Felix, Katja Knuth-Herzig:</i> Wissenschaftsmanagement und -kommunikation. Schnittstellen der Organisation von Wissenschaft	7
<i>Julia Wiethüchter:</i> Fördermittelgeber als unsichtbare Forschungspartner. Epistemische Ungerechtigkeit in globalen Forschungsk Kooperationen	20
<i>Claudia Wendt:</i> Die „Europäischen Hochschulen“ und der „Collaborative Turn“. Eine Bestandsaufnahme	31
<i>Sebastian Gallitschke:</i> Kooperationen, Kollaborationen, Allianzen. Zum Zusammenhang von universitärem Organisationswandel und Universitätskooperationen.....	42
<i>Ursula M. Müller:</i> Zusammenarbeit baden-württembergischer Hochschulrechenzentren in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie. Hemmnisse, Projekte, Lösungen.....	54
<i>Jan Lauer:</i> Vertraut das Wissenschaftsmanagement der Verwaltung? Die Funktion von Vertrauen gegenüber der Verwaltung.....	66
<i>Nadine Syring:</i> Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen. Empirische Befunde zu studentischen Nachfragetypen und Studienerfolg.....	76
<i>Annika Felix:</i> Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer und ihr Weg durch die Krise. Was bleibt von der Ad-hoc-Digitalisierung im Zuge der COVID-19- Pandemie?	88
<i>Alexander Chmelka:</i> Grenzziehungen zwischen Hochschulräumen und realen Welten im Kontext von Engaged Learning.....	101

<i>Theresa Franke-Frysch:</i> Wachsende Bedeutung narrativer Zukunftsproduktion in den Wissenschaften? Problemlagen und Perspektiven für die Wissenschaftskommunikation am Beispiel von Reallaboren	112
--	-----

<i>Justus Henke:</i> Social Citizen Science und ihre Rolle für die Nachhaltigkeitsziele.....	125
---	-----

GESCHICHTE

<i>Ulrich Papenkort:</i> Akademisierung. Auch eine Geschichte der Hochschule.....	137
--	-----

FORUM

<i>Manfred Stock:</i> Die Grenzen der humankapitaltheoretischen Betrachtung der Hochschulbildung.....	150
---	-----

<i>Eik Gädeke:</i> Studieren zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ein bildungs- und subjektivierungstheoretischer Beitrag zum Diskurs über Hochschulbildung.....	162
--	-----

<i>Franz Kasper Krönig:</i> Paradigmen der hochschulischen Steuerung von Studiengangsentwicklung. Trade-offs von entwicklungs-, transformations- und evolutionsbezogener Educational Governance.....	174
---	-----

<i>Gerhard Wagner, Pascal Klassert, Muriel Wagner:</i> Determinanten wissenschaftlicher Karrieren. Auf dem Weg zu einer einheitlichen Theorie im Anschluss an Pierre Bourdieu	189
---	-----

PUBLIKATIONEN

<i>Peer Pasternack:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	202
Allgemeines und thematisch Übergreifendes (202) • Gesellschafts-/Sozial- und Geisteswissenschaften (204) • Künstlerische Hochschulen, Gestaltung und Architektur (215) • Naturwissenschaften (216) • Medizin und affine Fächer (220) • Ingenieurwissenschaften (223) • Regionales und Lokales (226)	

Autorinnen & Autoren	231
---------------------------------------	-----

**Justus Henke
Annika Felix
Katja Knuth-Herzig
(Hrsg.)**

Vermittelnde Expertise

**Schnittstellen von Management und Kommunikation im
Wissenschaftssystem**

Wissenschaftsmanagement und -kommunikation

Schnittstellen der Organisation von Wissenschaft

Justus Henke

Halle-Wittenberg

Annika Felix

Magdeburg

Katja Knuth-Herzig

Speyer

Die Rolle des Wissenschaftsmanagements und der Wissenschaftskommunikation hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, besonders im Kontext eines sich rapide entwickelnden Wissensgesellschaftsmodells. Die sich abzeichnenden Umbrüche im Wissenschaftssystem und in der Organisation von Wissenschaft, die zunehmend unter Transformations- und Wettbewerbsdruck stehen, erfordern effektive Managementstrategien, um die wachsende Komplexität der Forschungslandschaft zu bewältigen, einen konstruktiven Austausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und die Legitimität wissenschaftlicher Erkenntnisse zu gewährleisten (Whitley/Gläser 2014).

Das Wissenschaftsmanagement agiert hier als Vermittler zwischen der Wissenschaft und anderen Gesellschaftsbereichen, indem es den Forschungsprozess unterstützt, an der Absicherung von Ressourcen mitwirkt und den Transfer von Wissen, im Rahmen der ‚Third Mission‘ (Henke/Pasternack/Schmid 2017), fördert.

Das Wissenschaftsmanagement agiert hier als Vermittler zwischen der Wissenschaft und anderen Gesellschaftsbereichen, indem es den Forschungsprozess unterstützt, an der Absicherung von Ressourcen mitwirkt und den Transfer von Wissen, im Rahmen der ‚Third Mission‘ (Henke/Pasternack/Schmid 2017), fördert.

Die Wissenschaftskommunikation trägt dazu bei, den Austausch zwischen der Wissenschaft und verschiedenen Öffentlichkeiten zu gestalten. Die Fähigkeit, komplexe wissenschaftliche Erkenntnisse auf verständliche und zugängliche Weise zu kommunizieren, ist entscheidend, um ein informiertes und engagiertes Publikum zu schaffen (Bucchi/Trench 2014). In einer Zeit, in der die Öffentlichkeit zunehmend Einfluss auf wissenschaftliche Entscheidungen nimmt und die Akzeptanz wissenschaftlicher Entwicklungen oftmals vom Verständnis und Vertrauen der Gesellschaft in die Wissenschaft abhängt, besitzt die Wissenschaftskommunikation eine Schlüsselfunktion zur Unterstützung des Wissenschaftsmanagements und zur Verbesserung der sozialen Relevanz und Akzeptanz der Wissenschaft.

Im vorliegenden Themenschwerpunkt werden diese beiden Phänomene – Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation – aus

einer gemeinsamen Perspektive betrachtet, nämlich als zwei zentrale Schnittstellen des Wissenschaftssystems, einerseits im Verhältnis zu seiner Umwelt sowie andererseits als organisationale Schnittstellen zu den internen Leistungsbereichen Lehre, Forschung und Third Mission. Eingang sei dies konzeptionell ausgeführt, bevor die einzelnen Beiträge in den so aufgemachten Rahmen eingeordnet werden.

1. Schnittstellenfunktionen von Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation

1.1. Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation

Das Wissenschaftsmanagement (WiMa) und die Wissenschaftskommunikation (WiKo) sind zwei Funktionsbereiche, die eine entscheidende Rolle in der Struktur und Funktion moderner Hochschulen und Forschungseinrichtungen spielen. WiMa bezieht sich auf den strategischen und operativen Prozess, der die Koordination und Unterstützung wissenschaftlicher Aktivitäten sowie das Management von Ressourcen umfasst.¹ In diesem auch „Third Space“ bezeichneten Organisationsbereich (neben Wissenschaft und klassischer Verwaltung) sind wesentliche Aufgaben von Wissenschaftsmanager:innen vier Bereichen zuordenbar: (1) forschungsnaher Unterstützungsleistungen, (2) lehrnahe Unterstützungsleistungen, (3) Governance und Management, welche insbesondere für die strategische Organisationsentwicklung bzw. von Teileinheiten verantwortlich sind und (4) Dienstleistungs- sowie Querschnittsaufgaben, wie etwa im Bereich Kommunikation/Marketing oder der Erarbeitung von Konzepten zu spezifischen Themen wie etwa Diversity-Management (Schmidlin et al. 2020; Whitchurch 2008).

Das Wissenschaftsmanagement wirkt nicht nur nach innen in die Organisation hinein, sondern spielt ebenso nach außen eine zentrale Rolle für den Brückenschlag zwischen der Wissenschaft und verschiedenen Öffentlichkeiten, indem es unter anderem dazu beiträgt, interne Forschungsrichtlinien (z.B. zu ethischen und Datenschutzfragen oder Prozessabläufen) veränderten Förderungsbedingungen anzupassen, die finanziellen Grundlagen der Organisation zu sichern und den Wissenstransfer zu fördern. Dies erfordert ein hohes Maß an Übersetzungsleistungen zwischen den wissenschaftsinternen und -externen Logiken und Wissensbeständen.

¹ Schimank (2005); Klumpp/Teichler (2008); Schneijderberg et al. (2013); Schneider et al. (2022)

Angesichts komplexer, gesamtgesellschaftlich relevanter Problemlagen geraten manche der bisherigen wissenschaftlichen Organisationsformen zunehmend unter Druck.² Da Veränderungen im Wissenschaftsbetrieb kulturell verankert sein müssen, um wirksam zu werden, und zeitintensiv sind, müssen durch das Wissenschaftsmanagement gezielt Rahmenbedingungen geschaffen werden, um Anreize für Verhaltensänderungen zu setzen und Akzeptanz abzusichern. Beispielhaft hierfür stehen Bemühungen, hochschulischen Transfer auf breitere Basis zu stellen und gesellschaftliches Engagement zu stärken.

Die Wissenschaftskommunikation ist das Mittel, durch das wissenschaftliche Erkenntnisse verschiedenen Öffentlichkeiten zugänglich und verständlich gemacht werden. Dies geschieht durch verschiedene Kommunikationsstrategien und -techniken, die sowohl für die Wissenschaftler:innen als auch für verschiedene Zielgruppen als Publikum angepasst sind (Bucchi/Trench 2014). Zu ihren wesentlichen Funktionen zählt etwa, Vertrauen in die Wissenschaft zu schaffen und den Dialog zwischen Wissenschaft und verschiedenen Öffentlichkeiten zu fördern.³ Sie dient als Bindeglied zwischen der Forschung und der Gesellschaft und hat somit auch eine verantwortungsvolle Rolle in der politischen und sozialen Entscheidungsfindung.⁴

In diesem Sinne tragen die Akteure der WiKo auch dazu bei, das Bewusstsein für die Bedeutung und Relevanz von Wissenschaft in der Gesellschaft zu stärken (Peters et al. 2015). Letztlich trägt die Wissenschaftskommunikation (idealerweise) dazu bei, eine informierte und wissenschaftlich gebildete Gesellschaft zu fördern, was wiederum für eine funktionierende Demokratie unerlässlich ist.⁵

Eine typische Definition der Wissenschaftskommunikation fasst sie als Kommunikation über und durch die Wissenschaft („science communication“) in Abgrenzung von innerwissenschaftlicher Kommunikation („scholarly communication“): „Wissenschaftskommunikation ist transakademische Kommunikation über die Schnittstellen zur Umwelt hinweg“ (Pasternack 2022: 50). Die Ansprüche über den Modus dieser Kommunikation haben sich in den letzten Jahrzehnten stetig weiterentwickelt. Hierbei wird grob zwischen drei Modellen unterschieden:⁶ (1) dem „Defizitmodell“, das davon ausgeht, dass es der Öffentlichkeit an

² Henke et al. (2017); Schneidewind/Singer-Brodowski (2013); Nowotny et al. (2014)

³ Bauer et al. (2007); Bird (2013); Engwall/Scott (2013)

⁴ Nisbet/Scheufele (2009); Renn (1985); Ronge (1996)

⁵ Burns et al. (2003); BMBF (2019); Wormer (2021)

⁶ Bowater/Yeoman (2013); Bucchi/Trench (2014); Bailey (2018)

wissenschaftlichen Kenntnissen mangelt und sich daher die Kommunikation auf die Bereitstellung von Informationen konzentrieren sollte, um diese Lücke zu schließen; (2) dem „Dialogmodell“, das die Bedeutung der wechselseitigen Kommunikation zwischen Wissenschaftler:innen und der Öffentlichkeit betont, wobei der Schwerpunkt auf gegenseitigem Lernen und Verständnis liegt, und (3) dem „Partizipationsmodell“, das betont, wie wichtig es ist, die Öffentlichkeit in den gesamten wissenschaftlichen Prozess einzubeziehen, einschließlich Forschungsdesign, Datenerhebung und Interpretation.

1.2. Schnittstellen

Die Frage nach den Schnittstellen legt eine systemtheoretische Betrachtung nahe. In der Systemtheorie werden soziale Systeme als autopoietische, selbstreferenzielle und selbstorganisierende Einheiten verstanden, die sich durch Kommunikation konstituieren und erhalten (Luhmann 1984). Diese Systeme sind nach Luhmanns Lesart operativ geschlossen und können in geordneter und berechenbarer Form nur über strukturelle Kopplungen miteinander kommunizieren. Systeme sind also nicht von ihrer Umwelt isoliert, sondern stehen in ständiger Interaktion und Kommunikation mit anderen Systemen, wobei der Austausch von Informationen über den Modus der Selbst- und Fremdbeobachtung organisiert wird. Selbstreferenzialität bezieht sich auf die internen Mechanismen und Kommunikationsprozesse innerhalb des Wissenschaftssystems, während Fremdreferenzialität die Berücksichtigung von Informationen aus anderen Systemen umfasst (Luhmann 1990; 1992).

Von strukturellen Kopplungen kann dann gesprochen werden, wenn ein System sich strukturell auf bestimmte Eigenschaften seiner Umwelt verlässt (Luhmann 1993: 441). Das Wissenschaftssystem ist also dort strukturell gekoppelt, wo es auf Ressourcen und Informationen der Umwelt angewiesen ist, um intern verlässlich funktionieren zu können – die Fremdreferenzen sind dort folglich am intensivsten. Sie können zwar auch ohne strukturelle Kopplungen auf ihre Umwelt (genauer: auf Beobachtungen aus anderen Systemen) reagieren, dann weniger vorhersehbar und stabil, da der Bezug zu ihren internen Operationen zunächst nicht eindeutig ist.

Schnittstellen bzw. (systemtheoretisch genauer) Grenzstellen sind institutionalisierte Formen struktureller Kopplungen zwischen zwei gesellschaftlichen Teilsystemen. Dort, wo Mitglieder des Wissenschaftssystems regelmäßig Kontakte mit der Nichtwissenschaft pflegen, also Aufgaben der Fremdbeobachtung übernehmen, bilden sie Grenzstellen ihres

Teilsystems. Grenzstellen machen die Umwelt dem System und das System der Umwelt verständlich (Luhmann 1999: 223). Damit tragen sie zur Stabilisierung des Teilsystems bei und vermitteln zwischen den einzelnen Teilsystemen (Tacke 1997).

Eine systemtheoretische Betrachtung der Bereiche Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation ermöglicht es, deren Funktionen als Schnittstellen zu verstehen, die eine Vermittlung zwischen der Wissenschaft und anderen Teilsystemen der Gesellschaft leisten. In diesem Sinne funktionieren sie als Bindeglieder, die Informationen und Wissen zwischen verschiedenen Systemen hin und her transportieren, und tragen so zur Entstehung eines kooperativen und produktiven Wissenschaftsökosystems bei. Die organisierte Kommunikation über Schnittstellen kann dabei sowohl positive als auch negative Effekte für die Funktionsfähigkeit und die Handlungen der Systeme haben, etwa Synergien erzeugen (z.B. gemeinsame Probleme bearbeiten) oder zusätzliche Risiken hervorrufen (z.B. Aufweichen der Spezialisierungsvorteile der jeweiligen Teilsysteme).

1.3. Irritierbarkeit

Sowohl Wissenschaftsmanagement als auch Wissenschaftskommunikation müssen als Schnittstellen des Wissenschaftssystems die Unsicherheiten und ‚Störungen‘ aus der Umwelt so verarbeiten, dass der Wissenschaftsbetrieb aufrecht erhalten bleiben kann. Sie müssen somit durch produktive wie unproduktive externe Anforderungen *irritierbar* sein, d.h. bestehende Gewissheiten infrage stellen und sich darauf einstellen können. In der Systemtheorie, insbesondere in der von Luhmann entwickelten Theorie sozialer Systeme, ist die *Irritationsfähigkeit* ein zentraler Begriff, der sich auf die Reaktionsfähigkeit eines Systems auf äußere Störungen oder Anregungen bezieht. Luhmann definiert Irritation als ein Ereignis, das ein System dazu bringt, seine Strukturen zu ändern oder neue zu entwickeln (Luhmann 1984). Irritationsfähigkeit heißt nun, auf Veränderungen oder Störungen in seiner Umwelt reagieren zu können, indem diese Veränderungen oder Störungen interpretiert und ggf. in eigene Systemoperationen übersetzt werden.

So werden beispielsweise wissenschaftliche Systeme durch gesellschaftliche Anforderungen irritiert und müssen ihre Forschungspraktiken und Theoriebildungen anpassen (Luhmann 1992). Gleichzeitig erfolgt die Reaktion auf Irritationen selektiv, d.h. nur bestimmte Anregungen können aufgenommen und verarbeitet werden. Diese Selektivität ist ein Schutzmechanismus, der das System vor Überforderung durch eine Über-

fülle an Informationen und Veränderungen bewahrt (Luhmann 1997: 114). Zugleich sind Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation über wissenschaftliche Organisationen ins Wissenschaftssystem eingebettet, sodass auch systeminterne Irritationen, die zwischen institutionellen und organisationalen Handlungslogiken entstehen, zu verarbeiten sind.

Das Prinzip der Irritierbarkeit hat indes auch praktische Folgen für die Ausübung von und den Diskurs um Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation. Da sich deren Praxen aus den nur begrenzt prognostizierbaren Bedingungen ihrer Umwelt heraus entwickeln, sie aber zugleich nur begrenzte Ressourcen für die systematische Reflexion dieser Bedingungen haben, sind sie auf wissenschaftliche Beobachtungen und Einordnungen angewiesen. Nur so sind die Entwicklung von Qualitätsstandards und Normen sowie die fortschreitende Professionalisierung beider Praxisfelder herstellbar. Man kann hier von „forschungsirritierten Praxen“ sprechen.

Zugleich werden die hierauf bezogenen Forschungsfelder ebenfalls wiederkehrend durch Entwicklungen in der Praxis überrascht – sie betreiben also „praxisirritierte Forschung“. Es handelt sich insofern um ein dynamisches Wechselspiel zwischen Forschung und Praxis. Forschungsirritierte Praxen beziehen sich auf Situationen, in denen Forschungsergebnisse zu Veränderungen in der bestehenden Praxis führen, neue Denkweisen anregen und die Implementierung von Verbesserungen oder Innovationen ermöglichen. Umgekehrt wird die praxisirritierte Forschung durch Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis angeregt und inspiriert. Diese Konstellation sorgt dafür, dass die Forschung nicht nur theoretisch und abstrakt bleibt, sondern eine unmittelbare Relevanz und Anwendbarkeit in praktischen Anwendungskontexten erhält.

1.4. Themenachsen

Im Lichte dieser theoretischen Vorüberlegungen kann ein kurzer Aufriss von Themen erfolgen, die verschiedene Sichtachsen auf die gemeinsamen Entwicklungsherausforderungen im Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation eröffnen. Die geschilderten Schnittstellen lassen sich entlang von vier Themenclustern sortieren, die unterschiedliche Schwerpunkte auf Lehre, Forschung, Third Mission sowie das Wissenschaftssystem setzen (Übersicht 1):

Übersicht 1: Themenachsen der Analyse von Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation



■ *Forschung und Third Mission - die Rolle von Umweltbeziehungen für hochwertige Forschung:* Wissenschaftliche Einrichtungen und Wissenschaftler.innen setzen in ihrer Forschungstätigkeit zunehmend auf eine Zusammenarbeit in Netzwerken und Kooperationen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Dies führt indes zu Veränderungen in den wissenschaftlichen Prozessen, etwa durch Partizipation außerwissenschaftlicher Bereiche und Gruppen, nicht zuletzt in dem Streben nach einer besseren Positionierung im wettbewerblichen Umfeld erkennen. Diese Umweltbeziehungen werden einerseits kommunikativ entfaltet, andererseits gibt es dafür spezialisierte Strukturen im Wissenschaftsmanagement.

■ *Lehre und Third Mission – Qualität von Lehre in der transformativen Gesellschaft:* Studium und Lehre haben sich in den letzten Jahrzehnten massiv verändert. Zum einen ist die Heterogenität der Studierenden stetig gestiegen. Zum anderen hat das Studium durch Strukturveränderungen seinen Charakter verändert. Nicht zuletzt haben auch die Ansprüche an berufsbefähigenden und sozialen Kompetenzerwerb zugenommen. Dies wirkt sich darauf aus, wie über Studium und Lehre kommuniziert wird, als auch darauf, wie die Hochschulen diese Anpassungen durch geeignetes Management bewältigen müssen.

■ *Forschung und Lehre – Bedingungen der Selbstorganisation von Wissenschaft:* Die Reformen im Hochschulsystem haben die Art, wie wissenschaftliche Einrichtungen sich organisieren, massiv verändert. Zu

nennen sind hier etwa die gestärkte Autonomie, vermehrter Wissenschaftswettbewerb und die Einführung hierarchischer Elemente in der Organisation. Dies alles hat Auswirkungen auf die Schaffung von Wissensmanagementpositionen und der Rolle der Außenkommunikation, die diese organisationalen Veränderungen mitgestalten und nicht allein vom wissenschaftlichen oder Verwaltungspersonal bewältigt werden können.

■ *System – Wandel der Rollen von Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation für das Wissenschaftssystem:* Jenseits der jeweiligen Entwicklungen in den Leistungsbereichen Lehre, Forschung und Third Mission sind Veränderungen systemischer Art im Wissenschaftsbetrieb zu beobachten, die grundsätzlich das Verhältnis zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft berühren. Hier stellen sich Fragen der Legitimation, des Vertrauens und der Formen von Wissensproduktion. Diese schlagen sich in der Praxis zugleich über Entwicklungen im Wissensmanagement und in der Wissenschaftskommunikation nieder.

2. Beiträge zur Beleuchtung der Schnittstellen

2.1. Hintergrund: Das Graduiertenkolleg „WiMaKo“

Das Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung (WiMaKo)“ widmet sich dem hier skizzierten Themenkomplex aus der Perspektive der Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Dazu wurde es als Verbundprojekt der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg und der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung seit 2019 gefördert wird (FKZ: 16PQ19002A; 16PQ19002B; 16PQ19002C).

Die Verzahnung von Forschung und Praxis sowie von Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation wurde im Rahmen des Kollegs in dreierlei Hinsicht verfolgt:

1. über eine methodisch geleitete Wissensproduktion in Gestalt der Erarbeitung empirischer Evidenzen und theoretischer Reflexion zur Praxis von Wissenschaftsmanagement und -kommunikation;
2. durch die Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in anwendungsnahe Wissen;
3. durch Spiegelung der wechselseitigen forschungs- und praxisbezogene Übertragbarkeitspotenziale.

Dabei indes können die bearbeiteten Problemstellungen im WiMaKo-Kolleg zwar verkoppelt, jedoch nicht komplett integriert werden, da die Multiperspektivität des kollegrahmenden Themenkomplexes eine hinreichende theoretische und methodische Offenheit in den konkreten Untersuchungskontexten zwingend erforderlich macht. Ziel der Kollegaktivitäten ist mithin nicht die Vereinheitlichung von Begriffskonzepten und Diskursebenen, sondern ihre produktive Gegenüberstellung als Methode innovativer und reflexiver Forschung.

Als Besonderheit des Kollegs ist schließlich noch hervorzuheben, dass hier die Möglichkeit für Praktiker:innen aus Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation besteht, selbst Forschung zu betreiben, während bereits zuvor aktive Forscher:innen durch die Kommunikationsaktivitäten und das Begleitprogramm des Kollegs dazu ermutigt werden, sich intensiver mit der Praxis auseinanderzusetzen.

2.2. Beiträge in diesem Heft

Die zehn Einzelbeiträge in diesem Heft widmen sich dementsprechend sehr unterschiedlichen Facetten des Themas der Schnittstellen von Management und von Kommunikation im Wissenschaftssystem und nähern sich dem Thema aus ganz verschiedenen Perspektiven an. Es handelt sich um Ergebnisse aus den Promotionsprojekten des WiMaKo-Kollegs, wobei hier (noch) nicht Kurzfassungen der Dissertationen vorgestellt werden, sondern bereits konsolidierte Resultate, die innerhalb der größer gerahmten Projekte erarbeitet worden sind.

In dem Text „Den unsichtbaren Partner sichtbar machen – Fördermittelegeber und epistemische Ungerechtigkeit im globalen Wissenschaftssystem“ betrachtet *Julia Wiethüchter*, wie die Drittmittelfinanzierung in internationalen Forschungskooperationen zu einer Formalisierung der Zusammenarbeit führen und somit bekannte Problematiken in Wissenschaftskooperationen mit dem Globalen Süden verstärken kann. Insbesondere zeigt sie die mögliche Verknüpfung zwischen Drittmittelfinanzierung und epistemischer Ungerechtigkeit auf und leistet damit einen Beitrag dazu, Fördermittelegeber als unsichtbare Kooperationspartner sichtbar zu machen.

In ihrem Beitrag „Die ‚Europäischen Hochschulen‘ und der ‚Collaborative Turn‘: Eine Bestandsaufnahme“ schlägt *Claudia Wendt* entlang der politischen Zielsetzungen an „Europäische Hochschulen“ ein erweitertes Verständnis für den Begriff „Collaborative Turn“ vor und leitet daraus Schlussfolgerungen für Allianzkooperationen ab.

Sebastian Gallitschke befasst sich mit „Kooperationen, Kollaborationen, Allianzen – Zum Zusammenhang von universitärem Organisationswandel und Universitätskooperationen“. Hier geht es darum, dass durch hochschulsystemische Entwicklungen ein Organisationswandel der Universitäten in Deutschland erfolgt ist, der Einfluss auf die Anbahnung, Etablierung und Form von Universitätskooperationen hat. Es wird die These aufgestellt, dass durch die spezifische Organisationsentwicklung nicht nur Kooperationen per se, sondern auch spezifische Kooperationsformen wahrscheinlicher werden, und es wird gefragt, welche neuen Merkmale Universitäten als Organisationen dadurch erhalten und nicht in Frage stellen.

In dem Artikel „Zusammenarbeit baden-württembergischer Hochschulrechenzentren in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie – Hemmnisse, Projekte, Lösungen“ legt *Ursula Müller* mithilfe eines neo-institutionalistischen Ansatzes systematisch dar, wie sich die hochschulübergreifende Zusammenarbeit der HAW-Rechenzentren in Baden-Württemberg seit deren verstärkter Verankerung im Landeshochschulgesetz verändert hat.

Jan Lauer geht in seinem Beitrag „Vertraut das Wissenschaftsmanagement der Verwaltung?“ der Frage nach, ob das Wissenschaftsmanagement seine Vermittlerposition zwischen Wissenschaft und Verwaltung, die es in Bezug auf das Thema Vertrauensaufbau wahrnehmen soll, tatsächlich erfüllt. Damit adressiert er wissenschaftsinterne Voraussetzungen, die dazu beitragen sollen, die Leistungsfähigkeit des Wissenschafts-systems abzusichern.

Nadine Syring präsentiert in ihrem Beitrag „Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen. Empirische Befunde zu studentischen Nachfragetypen und Studienerfolg“ verschiedene Typen der Nachfrage, die nach studienbegleitenden Interventionen bestehen. Dazu untersucht sie Zusammenhänge zwischen der Interventionsnutzung und Aspekten der Heterogenität sowie zwischen objektiven und subjektiven Leistungsindikatoren. Aus den Befunden werden Empfehlungen zur passfähigeren Gestaltung solcher Interventionen an Hochschulen abgeleitet.

Ferner analysiert *Annika Felix* in ihrem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer und ihr Weg durch die Krise – Was bleibt von der Ad-hoc-Digitalisierung im Zuge der COVID-19-Pandemie?“ die Veränderungen der entsprechenden Angebotsstruktur im Zuge der COVID-19-Pandemie und diskutiert die Ergebnisse vor dem Hintergrund der künftigen Bedeutung und Fortentwicklung des Weiterbildungsbereichs.

Alexander Chmelka beschäftigt sich im Beitrag „Grenzziehungen zwischen Hochschulräumen und realen Welten im Kontext von Engaged

Learning“ mit zwei Fragen: Werden Hochschulen als von gesellschaftlichen Realitäten und den darin auftretenden Problemen abge sondert be griffen? Wo ziehen Akteure, die einen Engaged-Learning-Prozess durch laufen, die Grenzen zwischen der Sphäre ihrer Hochschulen und realen Welten, und was macht aus ihrer Perspektive den Unterschied beider Sphären aus?

Theresa Franke-Frysch betrachtet unter dem Titel „Wachsende Bedeutung narrativer Zukunftsproduktion in den Wissenschaften? Problem lagen und Perspektiven für die Wissenschaftskommunikation am Bei spiel von Reallaboren“ jene Formen von Wissenschaftskommunikationen, die sich mit gesellschaftlichen Zukunftserwartungen befassen und dazu mit der Produktion von Zukunftserzählungen beitragen. Sie stellt dabei heraus, dass Wissenschaft als Navigator zwischen polarisierenden Erzählungen fungiert, indem sie narratives Wissen in Handlungsperspek tiven übersetzt und zwischen divergierenden Planungszielen vermittelt.

In seinem Text „Social Citizen Science und ihre Rolle für die Nach haltigkeitsziele“ beschreibt *Justus Henke*, welche Nachhaltigkeitsthemen in den Geistes- und Sozialwissenschaften von Citizen-Science-Projekten aufgegriffen werden und welche Implikationen sich hieraus ergeben, da runter auch Fragen der organisationalen Ausrichtung an nationalen Mo nitoring-Strukturen.

Die engere Kopplung der Forschungsaktivitäten zu Wissenschaftsma nagement und Wissenschaftskommunikation sowie deren Praxis- und Forschungsperspektiven, die in diesen elf Beiträgen zum Tragen kommt, löst selbstverständlich nicht alle eingangs erwähnten Herausforderungen. Die Verzahnung kann in der Praxis aber bereits jetzt ertragreiche und teils kontroverse Diskussionen in den Einrichtungen anregen: als Kom munikation des Managements und als Management der Kommunikation.

Der hier formulierte Bedarf an stärkerer Verzahnung beider For schungsfelder zielt letztlich auch darauf ab, das Wissenschaftssystem besser für seine praktischen Herausforderungen zu ertüchtigen, weitere Forschungslücken aufzuspüren, Desiderate aus der Praxis zu bearbeiten sowie den Austausch zwischen Forschung und Praxis weiter zu stärken.

Literatur

- Bailey, Jo (2018): What is science communication?, URL: <https://makinggood.design/thoughts/phd-part-08-what-is-science-communication/> (13.7.2023).
- Bauer, Martin W./Nick Allum/Steve Miller (2007): What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda, in: *Public Understanding of Science* 16, S. 79–95, DOI: 10.1177/0963662506071287.

- Bird, Stephanie J. (2013): Public trust and institutions of higher learning: implications for professional responsibility, in: Engwall, Lars/Peter Scott (Eds.), *Trust in Universities*. Portland Press, London, S. 25–39.
- Bowater, Laura/Kay Yeoman (2013): *Science communication: a practical guide for scientists*, Wiley, Hoboken.
- Bucchi, Massimiano/Brian Trench (Eds.) (2014): *Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology 2. Auflage.*, Routledge, Abingdon/New York, DOI: 10.4324/9780203483794.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Grundsatzpapier des -Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation, Berlin, URL: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784_Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf?__blob=publicationFile (23.6.2023).
- Burns, T. W./D. J. O'Connor/S. M. Stocklmayer (2003): Science Communication: A Contemporary Definition, in: *Public Understanding of Science* 12, S. 183–202, DOI: 10.1177/09636625030122004.
- Engwall, Lars/Peter Scott (Eds.) (2013): *Trust in universities*, Portland Press Limited, London, URL: https://portlandpress.com/pages/volume_86_trust_in_universities_ (27.9.2023).
- Henke, Justus/Peer Pasternack/Sarah Schmid (2017): *Mission, die dritte*, Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, URL: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/2017-HePaSchm_Mission-die-dritte_web.pdf.
- Klump, Matthias/Ulrich Teichler (2008): Experten für das hochschulsystem: Hochschulprofessionen zwischen wissenschaft und administration, in: S. 169–171.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Luhmann, Niklas (1990): *Essays on self-reference*, Columbia University Press, New York.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1993): *Das Recht der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Band 1, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1999): *Funktionen und Folgen formaler Organisation 5. Aufl.*, Duncker & Humblot, Berlin.
- Nisbet, Matthew C./Dietram A. Scheufele (2009): What's next for science communication? Promising directions and lingering distractions, in: *American journal of botany* 96, S. 1767–1778, DOI: 10.3732/ajb.0900041.
- Nowotny, Helga/Peter Scott/Michael Gibbons (2014): *Wissenschaft neu denken 4. Aufl.*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- Pasternack, Peer (2022): *Wissenschaftskommunikation, neu sortiert: Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft*, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, DOI: 10.1007/978-3-658-39177-5.
- Peters, Hans Peter/Harald Heinrichs/Arlena Jung/Monika Kallfass/Imme Petersen (2015): *Medialisierung der Wissenschaft als Voraussetzung ihrer Legitimierung und politischen Relevanz*, in: Mayntz, Renate/Friedhelm Neidhardt/Peter Weingart/Ulrich Wengenroth (Eds.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit*. transcript Verlag, Bielefeld, S. 269–292.

- Renn, Ortwin (1985): Wissenschaftliche Politikberatung im Spannungsfeld von Wertewandel und Legitimationskrise, in: Klages, Helmut (Ed.), *Arbeitsperspektiven angewandter Sozialwissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 112–154, DOI: 10.1007/978-3-322-88681-1_4.
- Ronge, Volker (1996): Politikberatung im Licht der Erkenntnisse soziologischer Verwendungsforschung, in: Alemann, Heine/Annette Vogel (Eds.), *Soziologische Beratung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 135–144, DOI: 10.1007/978-3-322-97362-7_18.
- Schimank, Uwe (2005): ‘New Public Management’ and the Academic Profession: Reflections on the German Situation, in: *Minerva* 43, S. 361–376, DOI: 10.1007/s11024-005-2472-9.
- Schmidlin, Sabina/Eva Bühlmann/Fitore Muharremi (2020): Next Generation und Third Space: neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem, Zenodo, DOI: 10.5281/ZENODO.3923494.
- Schneider, Sebastian/Sylvi Mauermeister/Robert Aust/Justus Henke (2022): Paralleluniversen des Wissenschaftsmanagements Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität (Ed.), in: *HoF-Arbeitsbericht*, URL: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_119.pdf.
- Schneidewind, Uwe/Mandy Singer-Brodowski (2013): *Transformative Wissenschaft*, Metropolis-Verlag, Marburg.
- Schneijderberg, Christian/Nadine Merkator/Ulrich Teichler/Barbara Kehm (Eds.) (2013): *Verwaltung war gestern? neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*, Campus Verlag, Frankfurt ; New York.
- Tacke, Veronika (1997): Systemrationalisierung an ihren Grenzen — Organisationsgrenzen und Funktionen von Grenzstellen in Wirtschaftsorganisationen, in: Schreyögg, Georg/Jörg Sydow (Eds.), *Gestaltung und Organisationsgrenzen*. De Gruyter, S. 1–44, DOI: 10.1515/9783112421826-003.
- Whitchurch, Celia (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education, in: *Higher Education Quarterly* 62, S. 377–396, DOI: 10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x.
- Whitley, Richard/Jochen Gläser (Eds.) (2014): *Organizational transformation and scientific change: the impact of institutional restructuring on universities and intellectual innovation* 1. ed., Emerald, Bingley.
- Wormer, Holger (2021): Vertrauen in die Wissenschaft ist gut, entscheiden müssen wir demokratisch, in: *Wissenschaftskommunikation.de*, URL: <https://www.wissenschaftskommunikation.de/vertrauen-in-die-wissenschaft-ist-gut-entscheiden-muessen-wir-demokratisch-53357/> (13.7.2023).

Fördermittelgeber als unsichtbare Forschungspartner

Epistemische Ungerechtigkeit in globalen Forschungskooperationen

Julia Wiethüchter
Speyer

Der Trend, dass Drittmittelfinanzierung eine zunehmend wichtige finanzielle Ressource für Forschung darstellt, ist über nationale Grenzen hinweg beobachtbar. Der Anteil an Grundfinanzierung nimmt ab, während der Anteil an Drittmittelfinanzierung steigt (vgl. z.B. Henke/Pasternack 2017: 79–84; Euraxess 2010: 3; Kosmützky/Wöhlert 2021: 183). Die Bedingungen für die Finanzierung werden komplexer (vgl. Henke/Schneider 2021: 4–5).

Dies hat Auswirkungen auf die Forschungspraxis (vgl. Zingerli 2010: 224). Bezüglich internationaler Forschungskooperationen führt dieser Trend zu einer Formalisierung der Zusammenarbeit. Statt informeller Kollaboration ohne Finanzierung werden zunehmend Gelder für formale Kooperationsprojekte zur Verfügung gestellt, die an Bedingungen wie definierte Ziele, Aufgaben und ein begrenzter zeitlicher Rahmen geknüpft sind. (Vgl. Kosmützky/Wöhlert 2021: 183; Zingerli 2010: 226–227)

Fördermittelgeber*innen werden daher in letzter Zeit stärker in den Blick genommen (vgl. Skupien/Rüffin 2020; Kosmützky/Wöhlert: 2021). In Zingerlis Untersuchung eines Förderprogrammes für internationale Forschungskooperationen zitiert sie ein Interview, in dem diese Mittelgeber*innen als sogar zusätzliche Partner*innen in dem Projekt wahrgenommen werden, deren Erwartungen und Handlungen mitbedacht werden müssen (vgl. 2010: 225).

In einem offenen Brief an die drei größten öffentlichen Akteure der Drittmittelfinanzierung in Deutschland zogen vor Kurzem zahlreiche Forscher*innen eine Verbindung zwischen der Finanzierung und vielerlei Problematiken in Wissenschaftskooperationen mit dem Globalen Süden (vgl. Vereinigung für Afrikawissenschaften 2022). Unter anderem sprechen sie von einem Mangel an „langfristiger vertrauensvoller Zusammenarbeit“, „Ungleichbehandlung von Forscher:innen im Globalen Süden“, und einem „latenten Misstrauen gegenüber renommierten For-

schungseinrichtungen im Globalen Süden“ (ebd.). Dies spiegelt langjährige Kritik an der Ungerechtigkeit des globalen Wissenschaftssystems wider und bezieht sie auf den Kontext der formal geförderten internationalen Kooperationsprojekte.

Insbesondere zeigt sich hier eine mögliche Verknüpfung zwischen Drittmittelfinanzierung und epistemischer Ungerechtigkeit, also der Frage danach, wer als Wissende*r anerkannt wird. Der offene Brief zeichnet ein Bild, in dem Forschende im Globalen Süden durch die Förderbedingungen daran gehindert werden, ihr Wissen adäquat in den Kooperationsprojekten einzubringen. Um die so aufgestellte Hypothese zu untersuchen, wurden Förderbekanntmachungen, sowie qualitative Interviews mit Fördermittelgeber*innen und Forschenden von drei Förderprogrammen des BMBF empirisch ausgewertet. Der vorliegende Artikel stellt die Ergebnisse dieser Untersuchung dar, zeigt die epistemischen Konsequenzen von Programmen, Vorgaben und Richtlinien auf und leistet einen Beitrag dazu, den unsichtbaren Kooperationspartner, nämlich die Fördermittelgeber*innen, sichtbar zu machen. Dazu wird zunächst die Forschungslücke aufgezeigt, bevor die Methode und Analyse der empirischen Untersuchung präsentiert wird. Schließlich werden die Ergebnisse diskutiert und eingeordnet.

1. Drittmittelgeförderte internationale Forschungsk Kooperationen und epistemische Ungerechtigkeit

Der Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung ist die Betrachtungsweise von globaler Wissenschaft als Schauplatz von Machtbeziehungen. Dies ist wohlgermerkt nur eine von vielen Perspektiven auf das globale Wissenschaftssystem (vgl. Marginson 2022). Diese Perspektive weist darauf hin, dass globale Wissenschaft von geopolitischen Ungleichheiten geprägt ist, und diese reproduziert durch Mechanismen wie sprachliche Standards, Journal Rankings und Zitationsregimes. Insbesondere zeichnet sich globale Wissenschaft durch anglo-amerikanische Hegemonie aus (vgl. ebd.: 1572–1578).

Epistemische Ungerechtigkeit in der Wissenschaft beschäftigt sich damit, wie wissenschaftliche Praktiken Ungerechtigkeiten hervorbringen, die Personen in ihren Möglichkeiten einschränken, als Wissende anerkannt zu werden. Dabei kann Wissenschaft diese Ungerechtigkeiten produzieren, weil sie auf sozialen Beziehungen basiert, die Ungerechtigkeiten in die Wissenschaft transportieren, aber auch weil Wissenschaft wiederum neues Wissen produziert, das Ungerechtigkeiten perpetuiert. (vgl. Grasswick, 2017: 314) Postkoloniale und dekoloniale Theoretiker*innen

lenken die Aufmerksamkeit darauf, dass Strukturen, Denkmuster und Narrative, auf die sich der formale Kolonialismus stützte, bis heute fortbestehen und auch Wissenschaft prägen. Aus dieser Sicht besteht die Gefahr, dass das Wissen von Forschenden aus dem Globalen Süden nicht anerkannt wird und ‚Wissen‘ über den Globalen Süden produziert, welches Vorurteile und die Delegitimierung dieser Forschenden als Wissensende verbreitet.

Dass dies im Kontext von Nord-Süd-Kooperationen vorkommt, zeigt sich daran, dass schon quantitativ viele Forschende aus dem Globalen Süden nicht an diesen Kooperationen beteiligt sind (vgl. Engels/Ruschenburg 2008; Maisonobe et al. 2017; Wagner et al. 2015). Aber auch in qualitativer Hinsicht wird der Ausschluss von Forschenden im Globalen Süden thematisiert, nicht zuletzt in dem bereits erwähnten offenen Brief. Dass sich Begriffe wie „Helikopterforschung“ (Fiantis/Minasny 2018; Adame 2021) und „Safariforschung“ (Hamilton 1990; Hantrais 2009) durchgesetzt haben, um Praktiken zu beschreiben, bei denen Wissenschaftler*innen aus dem Globalen Norden in Ländern des Globalen Südens forschen, ohne konzeptuell mit deren Wissenschaftler*innen zusammenzuarbeiten, illustriert dies.

Auch wenn Forschende aus dem Globalen Süden explizit eingebunden sind in die Projekte, ist festzustellen, dass diese häufig empirische intellektuelle Arbeit übernehmen, während die Partner*innen aus dem Globalen Norden die theoretische Arbeit leisten und damit den theoretischen Rahmen stecken (vgl. Lentz/Noll 2020: 18; Keim 2008: 30–31, Alatas 2003: 607). Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Forschende aus dem Globalen Süden insbesondere ihren eigenen Kontext erforschen, während Forschende aus dem Globalen Norden auch Kontexte in anderen Geographien untersuchen (vgl. Alatas 2003: 607). Mignolo verdeutlicht:

„scholars assumed that if you ‚come‘ from Latin America you have to ‚talk about‘ Latin America; that in such a case you have to be a token of your culture. Such expectation will not arise if the author ‚comes‘ from Germany, France, England or the US. As we know: the first world has knowledge, the third world has culture; Native Americans have wisdom, Anglo Americans have science.“ (2009: 1)

Entlang der Süd-Nord-Linie lässt sich auch eine Trennung von Forschenden, die komparative Forschung betreiben und solchen, die Einzelfallstudien durchführen, feststellen (vgl. Alatas 2003; Chen 2010: 225). Die drei Teilungen, die die ‚globale Arbeitsteilung‘ (Alatas 2003: 607) ausmachen, zwischen theoretischer und empirischer Arbeit, zwischen Auslands- und Inlandsstudien und zwischen komparativen und Einzelfallstu-

dien, führen dazu, dass theoretische Zusammenhänge auf einer Metaebene primär im Globalen Norden hergestellt werden, aber auch, dass die Theoriebildung aus dem Globalen Süden, die es gibt, weniger Aufmerksamkeit bekommt (vgl. Alatas 2018; Izharuddin 2019). Es ist also erkennbar, dass sich epistemische Ungerechtigkeit in der Wissenschaft in Nord-Süd-Kooperationen manifestieren und reproduzieren kann. Die Frage, der sich dieser Artikel widmet, ist, welche Rolle dabei die Finanzierungsprogramme dieser Kooperationen spielen.

Drittmittel unterstützen dabei, „Forschung zu politisch, gesellschaftlich oder wirtschaftlich besonders gewünschten Themen zu fördern und Schwerpunktsetzungen an Hochschulen zu unterstützen“ (Wissenschaftsrat 2023: 20). Hier zeigt sich bereits, wie sich Förderrichtlinien auf die Forschungspraxis auswirken. Zingerli bezeichnet formalisierte Forschungspartnerschaften als ein ‚organisierendes Konzept‘ (vgl. 2010: 223). Dies klingt auch in Singer-Brodowskis Modell zu Governance Mechanismen einer gesellschaftsorientierten Wissenschaft an, das Förderinstrumente als „Steuerungsimpulse“ bezeichnet (2015: 96).

Die Finanzierung bestimmen oft die Forschungsthemen, die von den Fördermittelgeber*innen für angemessen und notwendig gehalten werden. Die Mittelgeber*innen definieren Forschungsagenden und Evaluationskriterien. (vgl. Skupien/Rüffin 2020: 26) In internationalen Forschungsk Kooperationen bilden Förderprogramme zunehmend den strukturellen Rahmen (vgl. Kosmützky/Wöhlert 2021: 188). Zingerli merkt an, der Handlungsspielraum von Hochschulen, Ungleichheiten zu bekämpfen, sei begrenzt, genau auf Grund der Abhängigkeit von der Politik, die die finanzielle Unterstützung und das Handlungsfeld bestimmen (vgl. 2010: 223).

Darüber hinaus kann sich die Finanzierung auf alle Dimensionen von Forschungsk Kooperationen auswirken, also Charakteristika des Teams, der Forschungsaufgaben, der zeitlichen Gestaltung und den zu erforschenden Kontext (vgl. Kosmützky/Wöhlert 2021: 188–189). Wie gezeigt, haben diese Charakteristika Relevanz für Fragen epistemischer Gerechtigkeit. Hier liegt also der Grund für die Annahme, dass es in solchen Kooperationsprojekten eine Verbindung zwischen der Finanzierung und epistemischer Gerechtigkeit gibt.

2. Methode und Daten

In der vorliegenden empirischen Untersuchung wurden drei verschiedene Förderprogramme des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in den Blick genommen. Die drei untersuchten Programme sind

der Deutsch-Afrikanische Innovationsförderpreise (GAIIA), die CLIENT II Initiative und der WAITRO Innovation Award (WIA). Letzterer ist ein Preis, der nicht direkt vom BMBF vergeben wird, sondern indirekt über das BMBF-geförderte Projekt WIN4S. Die drei gewählten Fälle sind auf Grund dieses Unterschiedes, sowie der signifikanten Unterschiede in der Förderhöhe und den Fördervorgaben kontrastierende Fälle.

Die dargestellten Ergebnisse basieren auf sieben Dokumenten, fünf problemzentrierten Interviews mit Förderprogrammverantwortlichen und 29 problemzentrierten Interviews mit Forschenden, die in den Projekten zusammengearbeitet haben. Diese wurden 2021 und 2022 von der Autorin digital geführt:

- acht Interviews mit Forschenden, die in Deutschland arbeiten,
- eins mit Partnern in einem anderen europäischen Land,
- sechs mit in Asien arbeitenden Forschenden,
- drei mit in Lateinamerika arbeitenden Forscher*innen,
- sieben mit in Afrika arbeitenden Forschenden und
- schließlich zwei Interviews mit in Ozeanien tätigen Wissenschaftler*innen.

Es wurden für jedes Programm vier Projekte betrachtet und in jedem Projekt dann jeweils Interviews mit allen verfügbaren Forschenden geführt, mindestens jedoch mit einer*m Forschenden aus allen beteiligten Nationen. Anschließend wurden die Interviews mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel der Untersuchung war es, mehrere Programme zu vergleichen, um die Nuancen und Handlungsspielräume der Fördermittelgeber*innen herauszuarbeiten und die Verbindung zwischen Förderung und epistemischer Gerechtigkeit systematischer zu untersuchen.

3. Analyse

3.1. Die Förderbedingungen und epistemische Gerechtigkeit aus Sicht der Förderprogramme

Alle drei untersuchten Programme streben gleichberechtigte Kooperationen an. Der GAIIA betont eine partnerschaftliche Basis und beidseitiger Vorteil. Die CLIENT II Initiative betont Gleichberechtigung der Kooperationspartner*innen und die Aufnahme neuer Wissensdomänen. Beim WIA wird Wert daraufgelegt, dass Stimmen aus dem Globalen Süden mehr gehört werden sollen. Diese Aussagen weisen darauf hin, dass die

untersuchten Programme epistemische Gerechtigkeit im globalen Wissenschaftssystem fördern möchten.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Vorgaben und Bedingungen der Programme epistemische Relevanz haben und möglicherweise einen Beitrag zu Gerechtigkeit leisten. Orientierung hierfür bietet die dargestellte Literatur. Es wird untersucht, inwieweit die Programme die globale Aufgabenteilung reproduzieren oder verhindern und welche Narrative bezüglich der Anerkennung von Forschenden im Globalen Süden als Wissende bestehen. Darüber hinaus wird betrachtet, inwiefern die Programme den Wissensaustausch zwischen den Forschenden fördern. Im Anschluss wird anhand der Perspektive der Forschenden gezeigt, welche tatsächlichen Auswirkungen diese Konditionen auf die Forschungspraxis und die Beziehung der Partner*innen haben. Hierbei ist natürlich zu bedenken, dass eine direkte Einflussnahme mit der gewählten Methode nicht erfassbar ist. Dennoch beziehen sich Aussagen der Forschenden direkt auf die Förderbedingungen und geben daher Anhaltspunkte für die Verbindung zwischen diesen und der Forschungspraxis.

Beim GAIIA ist eine zentrale Bedingung der Förderung, dass das geförderte Projekt auf einem bereits abgeschlossenen Projekt der afrikanischen Forschenden basieren muss. Andere relevante Vorgaben sind internationale Vorerfahrung der Forschenden, Mobilität beider Partner*innen, 24 Monate Förderdauer und der Weiterleitungsmechanismus des Budgets von Deutschland ins Partnerland. Bezüglich der Narrative finden sich eine Betrachtung der afrikanischen Forschenden als situiert in einem noch nicht entwickelten Kontext und die Idee, dass die deutschen Forschenden dazu beitragen können, das Wissenschaftssystem im Partnerland zu stärken. Darüber hinaus werden die afrikanischen Partner*innen als lokale Wissensträger*innen bezeichnet.

In den Interviews mit den Koordinatorinnen der CLIENT II Initiative wird deutlich, dass diese sich für die getrennte Finanzierung der Partner*innen entschieden haben, um Kooperationen ‚auf Augenhöhe‘ zu schaffen. Andere Bedingungen, die eine mögliche Verbindung mit epistemischer Gerechtigkeit haben, sind die Möglichkeit für Definitionsprojekte und die Betonung lokaler Bedürfnisse. Definitionsprojekte bieten Forschenden eine Förderung für den Beziehungsaufbau zwischen den Partner*innen, sowie die gemeinsame Ausarbeitung des Projektdesigns.

Verglichen mit den anderen Programmen, stellt der WIA relativ wenige Bedingungen. Die zentrale Voraussetzung ist, dass die Forschenden sich auf der Open Innovation Plattform SAIRA gefunden und gemeinsam den Projektvorschlag erarbeitet haben. Die Plattform soll dazu dienen, Forschende aus der ganzen Welt zu vernetzen, die sich noch nicht ken-

nen, aber zu ähnlichen Themen arbeiten. Die interviewten Koordinator*innen betonen, dass der Award Bottom-up Projekte fördern soll, die auf lokalen Problemdefinitionen basieren. Ein Koordinator hält auch den Wissenstransfer von dem Globalen Süden in den Norden für wichtig. Der WIA ist insgesamt nicht darauf ausgelegt, wirklich ein mittel- bis langfristiges Projekt zu fördern, sondern eher darauf, Zugang zu Netzwerken schaffen und Partner*innen für weiterführende, möglicherweise durch größere Programme geförderte Projekte zusammenzubringen.

3.2. Die Förderbedingungen und epistemische Gerechtigkeit aus Sicht der Forschenden

Im GAIIA steht die Vorgabe, dass das geförderte Projekt auf einem bereits existierenden basieren muss, damit in Verbindung, dass afrikanische Partner*innen vermehrt konzeptuelle Entscheidungen trafen und die deutschen Partner*innen eher eine beratende Rolle einnahmen. Als hindernde Faktoren für die Zusammenarbeit wurden bürokratische Prozesse, die kurze Förderdauer und die Finanzierungsmechanismen kritisiert. Insbesondere der Weiterleitungsmechanismus und dass für die afrikanischen Partner*innen kein Overhead-Budget vorgesehen ist, fassten die afrikanischen Forschenden teilweise als Misstrauen auf. Dies entkräftigte für sie die Entscheidungsmacht, die sie durch die inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten erhielten, sodass sie die Kooperation nicht als gleichberechtigt empfanden und sich als Wissende nicht ernst genommen fühlten.

Diejenigen dagegen, die die Kooperationen als gleichberechtigt empfanden, beschreiben, dass Ihnen die bürokratischen Vorgaben und Finanzierungsregularien in Deutschland sehr vertraut seien und sie sich deswegen nicht daran störten. Dass beide Partner*innen die Möglichkeit haben, in das Land des Anderen zu reisen, nahmen die Forschenden als förderlich für die Zusammenarbeit, das Vertrauen und die Kommunikation wahr. Die Förderdauer wird von den Forschenden einerseits als zu kurz bemängelt, andererseits aber auch als Motivator für den regelmäßigen Austausch zwischen den Partner*innen betrachtet.

In der CLIENT II Initiative zeigt sich, dass das Finanzierungsmodell in der Realität nicht so funktioniert, wie von den Koordinatorinnen erdacht. Die Forschenden berichten, dass die Partner*innen im Globalen Süden häufig keine äquivalente Finanzierung akquirieren konnten, was dazu führte, dass die Projekte maßgeblich von den deutschen Forschenden gestaltet wurden. Auch Mobilitätsmittel wurden nur den deutschen Forschenden zur Verfügung gestellt, was als Symbol für den unidirektionalen Wissenstransfer betrachtet wird. Die Forschenden nahmen die De-

definitionsprojekte als positiv wahr und betrachteten diese als sehr förderlich für den Dialog und die gemeinsame Ausrichtung der Projekte. In einem der untersuchten Projekte konnte äquivalente Finanzierung sichergestellt werden.

Allerdings führte dies dazu, dass die Forschenden eher parallel als miteinander arbeiteten. Ein Aspekt, der sich aus den Bedingungen der Förderung ergibt und hier ergänzend eingebracht wird, ist, dass die Projekte industrielle Partner*innen miteinbeziehen sollen. Dies führte durch die Größe des Konsortiums ebenfalls dazu, dass Austausch wenig stattfand und dass das Arbeiten sich eher parallel gestaltete. Die Betonung lokalen Wissens förderte die Anerkennung des Wissens vor Ort, allerdings beschränkte sich die zugeschriebene Expertise auf das Kontextwissen und ging nicht darüber hinaus.

Die wenigen Bedingungen für den WIA führen dazu, dass auch ein Forschungsinstitut und ihre Joint Venture Company im Globalen Süden als Kooperation gelten. Dies führt in der Kooperation zu einer sehr deutlichen Aufgabenteilung, die konzeptionell nicht auf gleichberechtigtem Austausch beruht. Andererseits sind durch die durchlässigen Vorgaben Forschende in den Projekten beteiligt, die bisher nur sehr wenig internationale Erfahrung haben, was zur stärkeren Einbeziehung von Forschenden im Globalen Süden beiträgt.

SAIRA funktionierte in einem Projekt so wie von dem WIA intendiert. In diesem Projekt haben sich die Forschenden über die Plattform gefunden und dann gemeinsam ein Projekt entwickelt. In den anderen drei Projekten kannten sich die Partner*innen bereits oder wurden über Kontakte vermittelt und haben SAIRA dann nur genutzt, um die Preisbedingungen zu erfüllen. Dies zeigt, dass persönliche Kontakte für Forschende als der direkteste Weg für Kooperationsanbahnungen erscheinen, die Plattform aber funktioniert, um Netzwerklücken auszugleichen. Bei dem WIA erwähnen die Forschenden insbesondere die geringe Förderhöhe als problematisch, da dadurch nur eine kurze Zusammenarbeit ermöglicht wird und es keine gezielte Unterstützung dafür gibt, Anschlussfinanzierung zu finden.

4. Diskussion: Förderer als „Wissenschaftsgouverneure“?

Insgesamt lässt sich herausstellen, dass einige Bedingungen des GAIIA die epistemische Gerechtigkeit für Forschende aus dem Globalen Süden fördert, insbesondere die Projektdefinitionsbedingungen, die Mobilitätsmöglichkeiten und die Projektlogik. Andererseits wird ersichtlich, dass sich die Anerkennung des Wissens der Forschenden auf dem afrikani-

schen Kontext auf ihren Kontext beschränkt und das Programm nicht darauf abzielt, dass die deutschen Partner*innen von ihren afrikanischen Partner*innen lernen. Hier zeigt sich ein Aspekt der von Alatas (2003) beschriebenen globalen Arbeitsteilung. Darüber hinaus erweckt die Mittelverwaltung teilweise den Eindruck bei den Forschenden, dass sie nicht als gleichberechtigte Wissende anerkannt werden.

Die CLIENT II Initiative verfolgt insgesamt einen deutlich anderen Ansatz als der GAIIA, insbesondere im Hinblick auf die Förderstruktur, die letztendlich aber zu einer großen Asymmetrie zwischen den Partner*innen führt. Als der Gleichberechtigung dienlich zeigen sich Ansätze wie die Möglichkeit einer gemeinsamen Definitionsphase.

Der WIA bietet Ansätze für mehr Gerechtigkeit im globalen Wissenschaftssystem, insbesondere durch die Offenheit für eine große Gruppe Forschender und die Vernetzungsunterstützung. Andererseits ist der Preis nicht in der Lage, mittel- bis langfristige Kooperationen zu unterstützen und riskiert durch seine Offenheit auch die Begünstigung von Kooperationspartner*innen, die bereits institutionell verbunden sind. Dadurch werden die Möglichkeiten für die Entstehung neuer und nachhaltiger Austauschbeziehungen eingeschränkt.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass Fördermittelgeber*innen auf unterschiedliche Weise auf die Forschungspraxis in Kooperationsprojekten wirken und somit einen Beitrag zu epistemischer Gerechtigkeit im globalen Wissenschaftssystem leisten können. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Fördermittelgeber*innen wichtige Stellschrauben bieten, um mehr Gerechtigkeit zu schaffen. Es ist folglich nützlich, die Verantwortlichen der Förderprogramme als relevante Akteur*innen zu betrachten. An dieser Stelle soll ihre mögliche Bezeichnung als „Wissenschaftsgouverneure“ vorgeschlagen werden, um eine breitere Diskussion über die Rolle dieser Akteursgruppe anzuregen. Eine zentrale Erkenntnis ist darüber hinaus, dass Fördermittelgeber*innen keine homogene Gruppe sind und diese nicht per se zu epistemischer Ungerechtigkeit beitragen oder diese verhindern, sondern, dass sie durch unterschiedliche Maßnahmen beides tun, selbst wenn sie, wie in diesem Fall, von einer Nationalregierung organisiert werden, die notwendigerweise die Interessen eines Partners mehr im Blick hat.

Aus post- und dekolonialer Sicht ist es entscheidend, diese Dynamiken zu betrachten, um das globale Wissenschaftssystem so zu verändern, dass koloniale Muster nicht weiter reproduziert werden und ganze Bevölkerungsgruppen von der globalen Wissensproduktion ausgeschlossen werden. In aktuellen Debatten zu nachhaltiger Entwicklung erhält dies neue Relevanz. Kritische Stimmen merken hier an, dass gerade die ver-

knüpften Narrative und Praktiken von Wissenschaft, Moderne und Wachstum im Globalen Norden zu den verschiedenen Krisen unserer Zeit signifikant beigetragen haben. Hier scheint die Integration von alternativen Perspektiven und die Anerkennung vielfältigen Wissens besonders wichtig.

Schließlich ist noch anzumerken, dass die hier dargestellten Ergebnisse nur einen Ausschnitt zeigen und die Förderbedingungen nicht als deterministisch verstanden werden sollten. In der Dissertation, aus der die dargestellten Ergebnisse stammen, konnte auch gezeigt werden, welchen Spielraum die Forschenden selbst haben und wie sie mit den Förderbedingungen und -narrativen in der Praxis umgehen.

Literatur

- Adame, F. (2021) *Meaningful collaborations can end 'helicopter research'*. Verfügbar unter: <https://www.nature.com/articles/d41586-021-01795-1> (Letzter Zugang: 14 May 2023).
- Alatas, S.F. (2003) 'Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences', *Current Sociology*, 51(6), pp. 599–613. doi: 10.1177/00113921030516003
- Alatas, S.F. (2018) *Silencing as method: Leaving Malay studies out*. Verfügbar unter: <https://fass.nus.edu.sg/mls/wp-content/uploads/sites/13/2020/07/alatas.silencingas-method-2-4-13795-final1.pdf> (Letzter Zugang: 23 September 2023).
- Chen, K.-H. (2010) *Asia as method: Toward deimperialization*. Durham NC: Duke University Press.
- Engels, A. and Ruschenburg, T. (2008) 'The uneven spread of global science: patterns of international collaboration in global environmental change research', *Science and Public Policy*, 35(5), pp. 347–360. doi: 10.3152/030234208X317160
- EURAXESS (2010) *Common principles governing responsible external funding of research*. Verfügbar unter: https://www.euraxess.gov.ro/sites/default/files/policy_library/common_principles_14_october_2010.pdf (Letzter Zugang: 2 May 2021).
- Fiantis, D. and Minasny, B. (2018) 'Helicopter research': who benefits from international studies in Indonesia? Verfügbar unter: <https://theconversation.com/helicopter-research-who-benefits-from-international-studies-in-indonesia-102165> (Letzter Zugang: 23 March 2023).
- Grasswick, H. (2017) 'Epistemic Injustice in Science', in Kidd, I.J., Medina, J. and Pohlhaus, G. (eds.) *The Routledge handbook of epistemic injustice*. (Routledge handbooks in philosophy). London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 313–323.
- Hamilton, D. (1990) 'African AIDS: Whose Research Rules?' *Science*, 250(4978), pp. 199–201. doi: 10.1126/science.2218518
- Hantrais, L. (2009) *International comparative research: Theory, methods and practice*. Basingstoke [England]: Palgrave Macmillan.
- Henke, J. and Pasternack, P. (2017) *Hochschulsystemfinanzierung: Wegweiser durch die Mittelströme*. (HoF-Handreichungen, 9). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).

- Henke, J. and Schneider, S. (2021) 'Aktuelle Literatur zum Forschungsmanagement: Entwicklungen im Forschungsmanagement - Einblicke in die gegenwärtige Forschung', *Wissenschaftsmanagement*, S. 1–6.
- Izharuddin, A. (2019) 'Does sociology need decolonizing?' *International Sociology*, 34(2), pp. 130–137. doi: 10.1177/0268580919830903
- Keim, W. (2008) 'Social sciences internationally: The problem of marginalisation and its consequences for the discipline of sociology', *African Sociological Review / Revue Africaine de Sociologie*, 12(2). doi: 10.4314/asr.v12i2.49833
- Kosmützky, A. and Wöhlert, R. (2021) 'Varieties of collaboration: On the influence of funding schemes on forms and characteristics of international collaborative research projects (ICRPs)', *European Journal of Education*, 56(2), pp. 182–199. doi: 10.1111/ejed.12452
- Lentz, C. and Noll, A. (2020) 'Wissenschaftskooperationen mit dem Globalen Süden. Herausforderungen, Potentiale, Zukunftsvisionen: Ein wissenschaftspolitischer Denkanstoß aus der Akademie', *Denkanstöße aus der Akademie* (3), pp. 1–31.
- Maisonobe, M. et al. (2017) 'The global geography of scientific visibility: a deconcentration process (1999–2011)', *Scientometrics*, 113(1), pp. 479–493. doi: 10.1007/s11192-017-2463-2
- Marginson, S. (2022) 'What drives global science? The four competing narratives', *Studies in Higher Education*, 47(8), pp. 1566–1584. doi: 10.1080/03075079.2021.1942822
- Mignolo, W.D. (2009) 'Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom', *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), pp. 159–181. doi: 10.1177/0263276409349275
- Singer-Brodowski, M. (2015) 'Doppelt genährt hält besser: Die Governance einer Wissenschaft für die Gesellschaft', *politische ökologie* (140), S. 93–98 (Letzter Zugang: 15 November 2021).
- Skupien, S. and Ruffin, N. (2020) 'The Geography of Research Funding: Semantics and Beyond', *Journal of Studies in International Education*, 24(1), pp. 24–38. doi: 10.1177/1028315319889896
- Vereinigung für Afrikawissenschaften in Deutschland (2022) *Offener Brief zur deutschen Wissenschaftskooperation mit dem Globalen Süden*. Verfügbar unter: <https://vad-ev.de/wp-content/uploads/2022/05/Offener-Brief-an-Leitungen-BMBF-DFG-DAAD.pdf> (Letzter Zugang: 22.03.23).
- Wagner, C.S., Park, H.W. and Leydesdorff, L. (2015) 'The Continuing Growth of Global Cooperation Networks in Research: A Conundrum for National Governments', *PLoS One*, 10(7), e0131816. doi: 10.1371/journal.pone.0131816
- Wissenschaftsrat (2023) *Strukturen der Forschungsfinanzierung an deutschen Hochschulen: Positionspapier*. Köln.
- Zingerli, C. (2010) 'A Sociology of International Research Partnerships for Sustainable Development', *The European Journal Development Research*, 22(2), pp. 217–233. doi: 10.1057/ejdr.2010.1

Die „Europäischen Hochschulen“ und der „Collaborative Turn“

Eine Bestandsaufnahme

Claudia Wendt

Leipzig / Wittenberg

„Europa soll jener Raum werden, in dem jeder Studierende bis 2024 mindestens zwei europäische Sprachen spricht. Anstatt unsere zerstückelten Gebiete zu beklagen, stärken wir lieber den Austausch! [...] Ich schlage die Einrichtung europäischer Universitäten vor, die ein Netzwerk von Universitäten aus mehreren Ländern Europas bilden Europäische Universitäten, die auch Orte pädagogischer Neuerung und exzellenter Forschung sind“ (Macron 2017: 15).

Mit diesen Worten legte der französische Präsident Emmanuel Macron in seiner Rede zur „Initiative für Europa“ den Grundstein für die Schaffung der „Europäischen Hochschulen“¹ (Gunn 2020: 16).

Ziel dieser transnationalen Allianzen ist die Vernetzung von Hochschulen² auf europäischer Ebene, um die Vielfalt europäischer Forschung und Lehre zu stärken und somit zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulstandorts beizutragen. Damit verbindet sich die politische Zielstellung, den Europäischen Hochschulraum (EHR) zu festigen (Europäischer Rat, 2021: 2). Die Europäische Kommission (2020: 14f.) setzt mit der Förderung der Allianzen auf eine langfristige und nachhaltige Struktur der Zusammenarbeit, die disziplinenübergreifend Studierende und Hochschulmitglieder sowie die Wirtschaft und die Zivilgesellschaft in ihren herausforderungsorientierten Ansatz einbindet. Damit sollen die nächsten Generationen Europas befähigt werden, die großen Herausforderungen Europas und der Welt, gemeinsam zu bewäl-

¹ Als „Europäische Hochschulen“ werden die europäischen Hochschulallianzen bezeichnet, die im Rahmen des Erasmus-Plus-Programms gefördert und durch Horizont 2020 um die Forschungs- und Innovationsdimension ergänzt werden. Im englischen Sprachgebrauch auf EU-Ebene werden sie als European University Initiative (EUI) bezeichnet.

² Es existieren neben Allianzen aus staatlichen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften auch Allianzen von Kunst-, Musik- und Filmhochschulen sowie Allianzen, in denen Privathochschulen als Partner mitwirken.

tigen. Die Bündelung von Ressourcen, Infrastruktur, Daten und Studiengängen soll diese Zusammenarbeit stärken. Auch das Verständnis von Mobilität wird neben dem physischen Austausch, um virtuelle und Blended-Konzepte erweitert. Zudem soll Mehrsprachigkeit auf den interuniversitären Campus der Allianzen etabliert werden. Die Europäischen Hochschulen lassen sich damit als ein neues regionales System im Kontext verstärkter Zusammenarbeit einordnen (Gunn 2020:13).

Im vorliegenden Beitrag wird entlang der politischen Zielsetzungen für „Europäische Hochschulen“ ein erweitertes Begriffsverständnis für einen „Collaborative Turn“ vorgeschlagen. Abschließend werden daraus Schlussfolgerungen für einige Praxisaspekte der Allianzkooperation abgeleitet.

1. Europäische Hochschulallianzen – Eine Einordnung der politischen Zielsetzungen

Hochschulallianzen, auch jene mit internationaler Reichweite, stellen per se kein neues Phänomen in der Hochschullandschaft dar (Gunn 2020; Stensaker 2018; Maassen/Stensaker/Rosso 2022). Die erste globale Allianz – die „International Association of Universities“ – datiert auf das Jahr 1950 zurück. Auch die Idee einer „Europäischen Hochschule“ ist nicht neu. Bereits 1948 unternahm der deutsche Ökonom Alfred Müller-Armack einen ersten Versuch eine supranationale Universität in Europa zu etablieren, um eine „Community der Intelligenz“ zu schaffen, konnte sich jedoch auf dem politischen Parkett nicht durchsetzen. Auch weitere Anläufe in Frankreich und Italien erhielten nicht die politische Unterstützung, bis Emmanuel Macron das Thema mit seiner Sorbonne-Rede (Macron 2017) auf die europäische Agenda setzte (Gunn 2020: 15ff.).

Der norwegische Hochschulforscher Bjørn Stensaker (2018) bietet drei Perspektiven für die Etablierung von Hochschulallianzen an: eine funktionale, eine strategische und eine organische. Aus funktionaler Sicht kann die Etablierung von Hochschulallianzen als Antwort auf die steigende Komplexität der Gesellschaft verstanden werden. In einem neuen Markt mit neuen Akteuren können sie als Reaktion auf unsichere Begebenheiten verstanden werden, die das Überleben der eigenen Organisation sichern und ein Gefühl der Kontrolle zurückgeben. Aus strategischer Sicht, können Allianzen Lösungen anbieten, die einzelne Organisationen überfordern würden. Durch die formale Zusammenarbeit der Organisationen können ökonomische, politische und technologische Ressourcen gesichert werden. Als dritte Perspektive sieht er Hochschulalli-

anzen als Ermöglicher organisationalen Wandels und Lernens. Damit werden die Allianzen dynamischer, aber auch unvorhersehbarer.

Die drei Perspektiven schließen sich nicht gegenseitig aus. Sie können sich auch überlappen. Damit wird deutlich, dass Organisationen, die an einer Stelle miteinander kooperieren in einem anderen Kontext auch miteinander im Wettbewerb stehen können (ebd.). Die Gleichzeitigkeit von Kooperation und Wettbewerb kann indes Folgen für die Dynamik³ innerhalb einer Allianz haben (Ahrne/Brunsson 2008: 135f.).

Nichtsdestotrotz sehen Hochschulen Vorteile in der Vernetzung:

„The best possible outcome of any global university alliance is creation of opportunities for mutual advance, mutual learning, and positive organizational transformations“ (Gunn/ Mintrom 2013: 181).

Diese positiven Effekte werden als „collaborative advantage“ bezeichnet (ebd.). So verwundert es nicht, dass die Europäischen Hochschulallianzen zu einem Netzwerk von beachtlicher Größe herangewachsen sind. Den Startschuss bildeten 2019 die ersten 17 Allianzen. Im Jahr 2020 folgten 24 weitere. Ab Herbst 2022 wurden bereits 16 Allianzen aus der ersten Runde weitergefördert, vier neue kamen hinzu. Im Herbst 2023 werden weitere 23 bereits geförderte Allianzen aus der zweiten Auswahlrunde verlängert sowie 7 neue Allianzen an den Start gehen. Übersicht 1 gibt einen Überblick über die Hochschulbeteiligungen in den bisher vier durchgeführten Auswahlrunden:

Übersicht 1: Hochschulbeteiligungen in Europäischen Hochschulallianzen

Auswahlrunde	1 (2019)	2 (2020)	3 (2022)	4 (2023)	5 (2024)
Förderung insgesamt	17	24	20	30	---
Neuförderung	17	24	4	7	10
Weiterförderung	---	---	16	23	---
Deutsche Beteiligung	14	18	19	25	---

Quellen: DAAD (2023a); NA/DAAD (2023a); NA/DAAD (2023b)

Für 2024 ist eine weitere Förderrunde geplant, in der die derzeit 50 auf 60 Allianzen ausgebaut werden. Damit werden insgesamt 500 europäische Hochschulen aus 35 Ländern inklusive aller 27 Mitgliederstaaten der EU, das entspricht rund 10 % aller europäischen Hochschulen, in eine Allianz

³ Erste Dynamiken in der Allianzlandschaft lassen sich bereits aus Übersicht 1 ablesen. Nicht alle der in Runde 1 und 2 geförderten Allianzen haben es in die 3. und 4. Runde geschafft. Zudem gab es auch innerhalb der weitergeförderten Allianzen zwischen der Neu- und Weiterförderung noch Verschiebungen in der Zugehörigkeit (DAAD 2023a).

eingebunden sein und mit einem Finanzvolumen von 1,1 Milliarden Euro bis 2027 gefördert (DAAD 2023b; European Commission 2023).

Der hochschulpolitische Fokus der Europäischen Kommission liegt damit klar auf einer Zusammenarbeit der Hochschulen in den Allianzen, was sich in der „European strategy for universities“ (European Commission 2022) zeigt. Diese wird von der Ratsempfehlung zur Erleichterung einer wirksamen europäischen Hochschulzusammenarbeit (Rat der Europäischen Union (2022) flankiert. Als Paket zielen sie darauf ab, das volle Potential des Hochschulsektors als Förderer von Fähigkeiten und Wissen auszuschöpfen und zum Motor für Innovation und die Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen zu werden. Insbesondere nehmen Anreize zur Transformation der Hochschulen und zur Stärkung kollaborativer Strukturen einen zentralen Platz in der Strategie ein, die sich aus ersten Erfahrungswerten der Pilotallianzen speist (Maassen/Stensaker/Rosso 2022).

Mit ihren Policies strebt die EU-Kommission eine Verknüpfung und stärkere Nutzung von Synergieeffekten zwischen dem Europäischen Forschungsraum und den Schnittmengen des Europäischen Bildungsraums mit der Hochschulbildung an. Damit verknüpfen sich große Erwartungen an die Allianzen und es kommen weitere Punkte von der politischen Agenda auf das Tablett der Allianzen: Was die Europäische Kommission 2005 (S.2) noch als „Wissensdreieck“ (Knowledge Triangle)“ bezeichnete, wurde in der Mitteilung über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025 (Europäische Kommission 2020:15) zu einem „Wissensquadrat“ (Knowledge Square)“ um die Dimension „Dienst an der Gesellschaft“ erweitert. In der Kommunikation der Kommission 2005 hieß es:

„Europe must strengthen the three poles of its knowledge triangle: education, research and innovation. Universities are essential in all three. Investing more and better in the modernisation and quality of universities is a direct investment in the future of Europe and Europeans“ (European Commission 2005: 2).

Nicht nur die politischen Themen, deren Umsetzung den Allianzen obliegt, ist in der Konstellation einzigartig. Auch, dass die Allianzformierung das Ergebnis einer externen Initiative darstellt und nicht allein auf freiwilligen Erwägungen der beteiligten Hochschulen beruht, ist in diesem Umfang neu (Maassen/Stensaker/Rosso 2022). Diese „Netzwerke von Netzwerken“ (Gunn 2020: 18, 26) begründen damit eine neuartige Organisationsform.

2. Europäische Hochschulen als Wegbereiter eines „Collaborative Turn“

Es bleibt nicht verborgen, dass die Europäischen Hochschulallianzen eng mit den europäischen Reformen verknüpft sind. Der Bologna-Prozess und später die Lissabon-Strategie zielten auf eine stärkere politische Konvergenz der verschiedenen nationalen Hochschulsysteme ab. Die Europäischen Hochschulen bauen auf dem Bologna-Prozess und der Lissabon-Strategie auf (Charret/Chankseliani 2022: 21f.): „The European Universities initiative responds to a long-term vision that has the potential to transform the institutional cooperation between higher education institutions and bring it to the next level“ (European Commission 2020: 131).

Damit beginnt ein Wandel der Zusammenarbeit in der europäischen Hochschulbildung, die von zeitlich begrenzten Projekten hin zu einer langfristigen Integration von akademischen Aktivitäten führt und ganze Organisationen umfassen kann (Maassen/Stensaker/Rosso 2022). Unter die zuletzt genannte Kooperationsform lassen sich die „Europäischen Universitäten“ zählen (Jungblut/Maassen/Deca 2020: 412).

Diese Reformen sind auch von Ideen des New Public Management inspiriert. Dafür sind drei Gründe auszumachen: Erstens wurde argumentiert, dass der Staat öffentliche Güter wie Bildung und Forschung nicht mehr allein finanzieren kann bzw. nur, wenn diese kosteneffizienter gemanagt werden, sodass zweitens in einer stärker marktorientierten Sichtweise die Ideen des New Public Managements (NPM) auch im Hochschulbereich aufgegriffen wurden (Hüther 2010; Münch 2011; Grande et al. 2013). Drittens verändern sich durch die Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung auch die Positionen der Stakeholder und deren Handlungspotentiale im Markt, sodass sich Hochschule und Forschung zunehmend in einer dynamischen globalen „Industrie“ verorten müssen, die auch neue Akteure mit sich bringt (de Boer/Huisman 2020: 333f.) Wurden Hochschulsysteme traditionell auf nationaler Ebene organisiert, werden sie nun der Reformagenda der EU sowie weiteren globalen Konzepten ausgesetzt (Gornitzka/Maassen 2014):

„In the new governance configuration that we are witnessing in Europe, the relationship between state and institutions has changed, among other things by empowering institutions, and by giving a more visible role in system coordination to other stakeholders, including agencies which operate at arm’s length from the government, institutional leaders, and students“ (de Boer/Huisman 2020: 349).

Diese Ideen einer offeneren, partizipativen Struktur lassen sich auch in den Governancekonzepten der europäischen Hochschulallianzen finden, die zwar innerhalb der einzelnen Allianzen durchaus unterschiedlich ausfallen, aber von einer hohen Studierendenbeteiligung gekennzeichnet sind (EUA 2021: 9f.).

Aus der Betrachtung der europäischen Reformbewegungen und den Trends hinsichtlich eines neuen Verständnisses von Hochschulgovernance lässt sich festhalten, dass „Europäische Universitäten“ dazu beitragen, Strukturen der Zusammenarbeit in der Hochschullandschaft zu verändern. Damit verbindet sich die Chance und Notwendigkeit über das Begriffsverständnis von Kollaboration und in diesem Zusammenhang einen kollaborativen Wandel nachzudenken. In der hauptsächlich englischsprachigen Literatur firmiert der Begriff als „Collaborative Turn“ (Olechnicka/Ploszaj/Celinska-Janowicz 2019) und nimmt engen Bezug zu den eingangs dargestellten Rahmenbedingungen:

„Everyone jumps on the collaborative bandwagon, as it brings the promise of increased capacities to push forward the knowledge frontier. The unprecedented contemporary growth of research collaboration – the collaborative turn – is transforming scientific endeavour.“ (Olechnicka et al. 2019: 176)

Das Zitat verdeutlicht, dass wissenschaftliche Kollaboration einem Zeitgeist entspricht, dem sich der/die Einzelne kaum entziehen kann, da sich diese auf unterschiedlichen Ebenen und unter Einbindung verschiedener Akteure vollzieht. Dieser Wandel ist fächerunabhängig wie -übergreifend und verändert auch die Modi der Wissensproduktion, der Anzahl an Ko-Autorschaften, internationaler Projekte, Patente sowie gemeinsam genutzter Ausstattungen. So stehen Einzelprojekte mitunter hinter großskalierten Projektpartnerschaften zurück, was auch auf die Dynamiken in der Scientific Community zurückwirkt (Olechnicka et al. 2019: 34f.).

Die Basis wissenschaftlicher Kollaboration bildet ungeachtet aller strategischen Überlegungen eines kollaborativen Wandels aber eine Zusammenarbeit von Individuen im wissenschaftlichen Kontext: „Collaborating relies on interpersonal networks – sets of interactions between individuals – which can take many forms“ (Lewis/Ross/Holden 2012: 695). Jenny Lewis und ihre Kollegen schlagen daher eine Unterscheidung von „Collaboration“ als ein instrumentelles Konzept sowie „collaboration“ als ein expressives Element von Wissenschaft vor. „Collaboration“ ist im Sinnverständnis des strategisch ausgerichteten „Collaborative Turn“ einzuordnen. Die instrumentelle Seite von Kollaboration konzentriert sich auf deren sichtbare, messbare Faktoren gegenüber der Forschungspolitik, um weitere Förderung für die Wissensproduktion zu akquirieren. Demgegenüber stellt „collaboration“ die individuelle, interakti-

ve Zusammenarbeit dar, die zumeist in der fachlichen Disziplin verankert und weniger sichtbar ist (Lewis et al. 2012: 705).

In Abgrenzung zu „Kooperation“ als vorrangig punktuelle Struktur, die temporär ein gemeinsames Ziel verfolgt, nimmt „Kollaboration“ eine langfristige Orientierung ein. Gemeint ist damit eine Struktur, die ihre Kräfte bündelt, um gemeinsame Kapazitäten aufzubauen (Zomorrodian 2011: 1126). Die Hochschulallianzen entsprechen damit in ihrer Zielsetzung dem Begriffsverständnis von „C/collaboration“.

Die vorangegangene Diskussion bezieht sich zur Einordnung sowie des reform- und marktgetriebenen Phänomens eines „Collaborative Turn“ in der Hochschullandschaft vorrangig auf Forschungskontexte. Das ist im Zusammenhang mit der Konzeption von Förderausreibungen und ihrer Förderlogiken seitens der Mittelgeber nachvollziehbar. Bezogen auf die Europäischen Hochschulen, in denen es das erklärte Ziel ist, die Gesamtorganisationen miteinander in Kooperation zu bringen sowie die Förderlogik, d.h. die instrumentelle Seite von Kollaboration im Sinne eines „Knowledge Squares“ zu erweitern, ist es nur folgerichtig auch das Konzept des „Collaborative Turn“ um diese Aspekte zu erweitern.

Argumentiert wird in diesem Zusammenhang, dass sich „Collaboration“ und „collaboration“ nicht ausschließen. Zwar seien alle Akademiker in „collaboration“ eingebunden und nur wenige in „Collaboration“ (Lewis et al. 2012: 696, 705), also etwa der Ausgestaltung von Allianzen. Anders herum brauche aber die instrumentelle Seite das expressive Element. Und im besten aller Fälle würden sich diese Strukturen aufbauend auf den Logiken der Wissenschaft organisch entwickeln. Die Förderpolitik fördere den wissenschaftlichen Austausch zur Lösung von Problemen, in dem sie genügend Zeit, Raum und Ressourcen zur Verfügung stellt. Damit eine Struktur, wie die der „Europäischen Hochschulen“ tatsächlich getragen wird, braucht es diese organischen, intrapersonellen Interaktionen:

„Intellectual stimulation, the exchange of ideas, and development of skills and knowledge through interactions (collaboration), is easy to overlook when the emphasis is on measuring outputs and impacts.“ (Lewis et al. 2012: 706)

Nicht zuletzt, und gerade in der Betrachtung der „Europäischen Hochschulen“ ganz wesentlich, ist die Feststellung, dass der „Collaborative Turn“ tief in den Globalisierungsprozessen der Gesellschaft verwurzelt ist. Integration und Diversität, virtuelle und physische Mobilität haben die wissenschaftliche Kollaboration in den letzten Jahren und Jahrzehnten stark verändert (Olechnicka et al. 2019: 35). Gleichzeitig stellen de-

ren zahlenmäßige Weiterentwicklung zentrale Ziele der Hochschulallianzen dar.

Das birgt Chancen als auch Risiken. Mit neuen technischen Möglichkeiten und einem neuen Verständnis für grünes, nachhaltiges Reisen eröffnen sich Wege, Mobilität neu zu gestalten. Durch kollaborative Online-Formate, aber auch Initiativen der Internationalisierung zu Hause können wichtige Impulse für die Stärkung eines europäischen Mindsets gesetzt werden. Risiken dabei könnten sein, dass die messbare, strategische Seite gemäß den politischen Zielstellungen der EU die Internationalisierung zum strategischen Selbstzweck werden lassen, was ihrem eigentlichen Wesenskern entgegensteht (de Wit/Deca 2020: 3f.).

3. Schlussfolgerungen für die Allianzkooperation

Im vorliegenden Beitrag wurden die „Europäischen Hochschulen“, die als neue Flaggships der Europäisierung firmieren, historisch und politisch eingeordnet. In ihrer Größe, ihrer gegebenen Form und ihrer politisch induzierten Ausrichtung sind diese Allianzen bisher einmalig.

Des Weiteren wurde das Konzept des „Collaborative Turn“ in den Kontext der reform- und marktorientierten Bewegungen im europäischen Hochschulsystem gestellt, in dem sich auch die „Europäischen Hochschulen“ bewegen. Zur näheren Einordnung des „Collaborative Turn“ wurden zunächst zwei Handlungslinien von Kollaboration unterschieden – die politisch initiierte, eher übergreifende Kollaboration (Collaboration) und die individuelle, fachdisziplinäre Kollaboration (collaboration).

In einer abschließenden Betrachtung sollen die vorangegangenen Betrachtungen in drei Punkten konsolidiert werden, die als Ankerpunkte für kollaboratives Handeln gelten können:

■ *Intention*: Jede Hochschule ist mit eigenen Intentionen in ihre Allianz eingetreten. Für einige kann es nach Stensaker (2018) ein eher funktionaler oder strategischer Grund gewesen sein, die eigene Position zu sichern oder eine Ressourcenallokation bedeutet haben. Auch ein „collaborative advantage“ im Sinne eines Wissensgewinns aus der Innensicht der Allianz oder auf der politischen Bühne kann hier ein Faktor sein. Die Schärfung der eigenen Ziele und Rolle in der Allianz sowie der Allianz in der Hochschule und diese zum Anlass für organisationales Lernen zu wandeln, ist eine Gestaltungsaufgabe für alle Beteiligten.

■ *Zielumsetzung*: Die Ziele und Anforderungen der Europäischen Kommission sind vielfältig. Die Allianzen haben diese gemäß der politischen Agenda für sich profilbildend ausformuliert. Erst in der konkreten Um-

setzung wird sich zeigen, ob und in welcher Weise diese Ziele umgesetzt werden können. Eine Fokussierung der Kernziele hinsichtlich des Profils der Allianz sowie auf der Ebene der „collaborations“ der Einzelhochschule in der Allianz stellt eine weitere Aufgabe für kollaboratives Handeln dar.

■ *Organische Kollaboration*: Den „Collaborative Turn“ in seinen beiden Komponenten (Collaboration und collaboration) auf alle Bereiche der Hochschule – Bildung, Forschung, Innovation und Dienst an der Gesellschaft – zu übertragen und auf der individuellen Ebene Zusammenarbeit anzuregen, um allen Facetten des Wissensquadrats gerecht zu werden, ist aber wohl die wesentlichste Kernaufgabe.

Diese drei Punkte weisen letztlich auf den erhöhten Bedarf an (international geprägter) Management- und Kommunikationsexpertise hin, ohne die solche Hochschulallianzen weder im Wettbewerb noch in der Ziellereichung erfolgreich sein können.

Literatur

- Ahrne, Göran/Brunsson, Nils (2008): *Meta-Organizations*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Charret, Antonin/Chankseliani, Maia (2022): *The Process of building European university alliances: a rhizomatic analysis of the European Universities Initiative*. *Higher Education*, 86, S. 21–44.
- DAAD (2023a): *Erasmus+ Europäische Hochschulallianzen. Liste der 50 Erasmus+ Europäischen Hochschulen 2022 und 2023*; https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/auswertung-und-statistik/auswahlergebnisse-erasmusplus-2021-2027/liste_50_eui_2022+2023.pdf (1.8.2023).
- DAAD (2023b): *Deutsche Hochschulen Spitze bei den „Europäischen Hochschulen“*. Pressemeldung vom 4.7.2023; <https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/pressemitteilungen/deutsche-hochschulen-spitze-bei-den-europaischen-hochschulen-072023/> (1.8.2023).
- de Boer, Harry/Huisman, Jeroen (2020): *Governance Trends in European Higher Education*, Cambridge University Press, Cambridge, in: Gilberto Capano (Hg.), *Convergence and Diversity in the Governance of Higher Education, Comparative Perspectives*, Cambridge Studies in Comparative Public Policy, Cambridge University Press, Cambridge, S. 333–354.
- De Wit, Hans/Deca, Ligia (2020): *Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade*, Springer, Cham, in: Adrian Curaj/ Ligia Deca/ Remus Pricopie (Hg.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*, S. 3–11.
- European Commission (2023): *European Universities. A key pillar of the European Education Area*; <https://education.ec.europa.eu/document/factsheet-european-universities-a-key-pillar-of-the-european-education-area> (1.8.2023).
- European Commission (2022): *Communication from the Commission to the European Parliament, on a European strategy for universities*; <https://education.ec.europa.eu>

- /de/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities (1.8.2023).
- European Commission (2020): Erasmus+ Guide. Version 3 (2020): 25/08/2020; <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/document/erasmus-programme-guide-2020-version-3> (1.8.2023).
- European Commission (2005): Communication from the Commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy; http://aei.pitt.edu/42884/1/com2005_0152.pdf (1.8.2023).
- Europäische Kommission (2023): Factsheets on the 41 European Universities; <https://education.ec.europa.eu/european-universities-factsheets> (1.8.2023).
- Europäische Kommission (2020): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über die Vollendung des europäischen Bildungsraums bis 2025; <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625> (1.8.2023).
- European University Association (EUA) (2021): The governance models of the European University Alliances. Briefing; <https://eua.eu/downloads/publications/eui%20governance%20paper%20new.pdf> (1.8.2023).
- Gornitzka, Åse/Maassen, Peter (2014): Dynamics of convergence and divergence: Exploring accounts of higher education policy change, Oxford University Press, Oxford, in: Paolo Mattei (Hg.), University adaptation in difficult economic times, Oxford University Press, Oxford, S. 25–41.
- Grande, Edgar/Jansen, Dorothea/Jarren, Otfried/Rip, Arie/Schimank, Uwe/Weingart, Peter (Hg.) (2013): Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung, Transcript, Bielefeld.
- Gunn, Andrew (2020): The European Universities Initiative: A Study of Alliance Formation in Higher Education, Springer, Cham, in: Adrian Curaj, Ligia Deca/ Remus Pricopie (Hg.), European Higher Education Area: Challenges for a New Decade, S. 13–30.
- Gunn, Andrew/Mintrom, Michael (2013): Global university alliances and the creation of collaborative advantage, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35:2, S. 179–192.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Jungblut, Jens/Maassen, Peter/Elken, Mari (2020): Quo Vadis EHEA: Balancing Structural Continuation and Political Variety, Springer, Cham, in: Adrian Curaj, Ligia Deca/Remus Pricopie (Hg.), European Higher Education Area: Challenges for a New Decade, S. 391–415.
- Lewis, Jenny/Ross, Sandy/Holden, Thomas (2012): The how and why of academic collaboration: disciplinary differences and policy implications. *Higher Education*, 5, S. 693–708.
- Maassen, Peter/Stensaker, Bjørn/Rosso, Arianna (2022): The European university alliances – an examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*.
- Macron, Emmanuel (2017): Rede von Staatspräsident Macron an der Sorbonne. Initiative für Europa. Paris, den 26. September 2017 (deutsche Übersetzung); https://de.ambafrance.org/IMG/pdf/macron_sorbonne_europe_integral.pdf?23641/4be243b705d8068173926eeb032184acc4a1f073 (1.8.2023).

- NA (Nationale Agentur für Erasmus+ Hochschulzusammenarbeit)/DAAD (2023a): Auswahlergebnisse Europäische Hochschulallianzen 2019; <https://eu.daad.de/service/auswertung-und-statistik/auswahlergebnisse-erasmus/europaeische-hochschulallianzen/de/74264-auswahlergebnisse-europaeische-hochschulallianzen-2019/> (1.8.2023).
- NA/DAAD (2023b): Auswahlergebnisse Europäische Hochschulallianzen 2020; <https://eu.daad.de/service/auswertung-und-statistik/auswahlergebnisse-erasmus/europaeische-hochschulallianzen/de/77157-auswahlergebnisse-europaeische-hochschulallianzen-2020/> (1.8.2023).
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus: zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*, Suhrkamp, Berlin.
- Olechnicka, Agnieszka/Ploszaj, Adam/Celinska-Janowicz, Dorota (2019): *The Geography of Scientific Collaboration*. New York/ London: Routledge.
- Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlung des Rats vom 5. April 2022 zur Erleichterung einer wirksamen europäischen Hochschulzusammenarbeit; [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0413\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0413(01)) (1.8.2023).
- Stensaker, Bjørn (2018): *University Alliances: Enhancing Control, Capacity, and Creativity in Dynamic Environments*. Educational Studies Moscow, No 1, pp. 132–153.
- Zomorrodian, Asghar (2011): *New Approach to Strategic Planning: the Impact of Leadership and Culture on Plan Implantation via the three Cs: Cooperation, Collaboration and Coordination*, Proceedings of ASBBS, 18, S. 1121–1132; <http://asbs.org/files/2011/ASBBS2011v1/PDF/Z/Zomorrodian.pdf> (1.8.2023).

Kooperationen, Kollaborationen, Allianzen

Zum Zusammenhang von universitärem Organisationswandel und Universitätskooperationen

Sebastian Gallitschke
Halle-Wittenberg

Was sind Universitätskooperationen? Nimmt die Wahrscheinlichkeit von Universitätskooperationen zu und wenn ja, welche Formen nehmen diese an? Und welche externen Faktoren und universitätsspezifischen Bedingungen beeinflussen dabei diese Entwicklung?

Diesen Fragen soll im vorliegenden Text nachgegangen werden.

Hierfür muss zunächst eine theoretische Annäherung an das Konzept *Kooperation* erfolgen. Da Universitätskooperationen in diesem Beitrag als Organisationskooperationen betrachtet werden, wird daran anschließend das Spannungsfeld der *Universität* als *normale* oder *spezielle* Organisation dargelegt. Kooperationsformen werden auf der Basis der bisherigen Forschung anhand von Merkmalen ausdifferenziert und darauf aufbauend in ein theoretisch hergeleitetes Spektrum eingeordnet. Die Bezeichnungen von Universitätskooperationen als auch die Unterscheidungsmerkmale haben sich dabei gewandelt. Durch hochschulsystemische Entwicklungen ist ebenfalls ein Organisationswandel der Universität erfolgt, der Einfluss auf Aufnahme und Form von Universitätskooperationen hat.

Dabei soll folgend gezeigt werden, dass

1. die speziellen Organisationsmerkmale von Universitäten, deren zugeschriebene Veränderung in Form von Autonomiesteigerung, Profilbildung, und strategischer Handlungsfähigkeit in Zusammenhang stehen
2. mit dem Auftreten von Kooperationen und der Wahrscheinlichkeit des Auftretens spezifischer Kooperationsformen, welche die genannten Merkmale von Universitäten als Organisationen erhalten und nicht in Frage stellen.

Die hier diskutierte These lautet daher, dass durch die Organisationsentwicklung der Universität in Deutschland in den letzten Jahrzehnten Ko-

operationen und spezifische Kooperationsformen wahrscheinlicher werden.

1. Universitätskooperationen als Organisationskooperationen: Begriffsvielfalt und Merkmalsbestimmung

1.1. Universitätskooperationsformen

Kooperation wird als ein Zusammenwirken zum Erreichen eines gemeinsamen Ziels verstanden, welches in der Regel nicht von einem einzigen der beteiligten Kooperationspartner hätte erreicht werden können (Lang 2002:154). Zentrale Voraussetzung, um Kooperationen einzugehen und ein gemeinsames Ziel zu folgen, sind dabei Zielsetzungs- und Entscheidungsfähigkeit der Kooperationspartner.

In der Literatur wird Kooperation oft als Oberbegriff für verschiedene Formen wie Kollaborationen, Netzwerke, Allianzen oder Affiliationen bis hin zu Fusionen verwendet. Unterschiedliche Hochschulkooperationsformen wurden wegweisend durch Grant Harman (1989) auf einem Kontinuum eingeordnet, deren Formen von *Voluntary Cooperation*, über *Consortia* und *Federation* zu *Merger* verlaufen. Hauptunterscheidungsmerkmal der Formen ist der Autonomiegrad.

Übersicht 1: Harmans Kontinuum inter-institutioneller Kooperationen



Ergänzend dazu diagnostiziert Daniel Lang einen klaren Trade-off zwischen Kooperation und Autonomie für die beteiligten Organisationen (Lang 2002: 159). Er sieht zusätzlich weitere Ausdifferenzierungsnotwendigkeiten und ergänzt die Merkmale *Motivation* der Kooperation und bestehendes *Hochschulsystem*, die sich gegenseitig beeinflussen. Für ihn sind eigenständige Entscheidung zur Kooperation oder externer Zwang zentral für eine weitere Ausdifferenzierung der Analyse.

Konsortien basieren beispielhaft auf Freiwilligkeit und bilden eine eigene, relativ stabile formale Organisation aus, die losgelöst von den Mitgliedsorganisationen besteht. Ein eigenes Budget, eigene Mitarbeiter:innen und Organisationsstrukturen wie Satzungen, Vorstände als auch eine eigene Identität, losgelöst von den Mitgliedsorganisationen, sind weitere Merkmale. Die Mitglieder von Konsortien sind immer die gesamten Or-

ganisationen und nicht nur Organisationsteile. Ein Konsortium bearbeitet jedoch nur einen Service oder ein Programm, ist also thematisch eindimensional. Eine Veränderung der Mitgliedsorganisationen erfolgt durch die Abschaffung der Organisationsbereiche, die zuvor für dieses Thema zuständig waren. Daraus folgt eine relativ starke Integrationswirkung, jedoch bleibt die Möglichkeit, das Konsortium zu verlassen (ebd: 168).

Zum Vergleich sind Merkmale einer Föderation die Autonomie der Mitglieder in Form von finanzieller Unabhängigkeit sowie einer eigenen Governance. Eine Föderation zeichnet sich zum Beispiel durch das Öffnen der Studienangebote sowie der Bibliotheken für alle beteiligten Mitglieder aus, welches den Vorteil eines diverseren Angebots zu relativ geringen Kosten darstellt. Zusätzlich beinhalten sie nach Lang die Abstimmung von Einstellungen neuer Professor:innen und das Bestreben nach Standardsetzung und Harmonisierung. Daraus folgt eine größere Autonomieeinschränkung als bei einem Konsortium. Im Vergleich zu anderen Kooperationsformen haben Föderationen ein geringeres Potential für Einsparungen, da die Angebote der Mitglieder weiterhin bestehen bleiben. (ebd: 174)

Eine begrifflich-konzeptionelle Weiterentwicklung zu den bisher vorgestellten Kooperationsformen liefert Jonathan Williams (2017).¹ Auch Williams sieht ein Kontinuum, welches sich in *Networks*, *Collaborations*, *Alliances* und *Mergers* aufgliedert. Die Formen besitzen starke Ähnlichkeiten zu den Formen bei Harman und Lang, erhalten jedoch zunächst modernere Label.

Neben der Autonomie der Mitglieder (vollständig auf der Seite der Netzwerke bis hin zur Aufgabe der Autonomie mindestens einer Einrichtung bei einer Fusion), die sich auch in dem rechtlichen Status der Mitglieder und Kooperation widerspiegeln, sind weitere Hauptunterscheidungsmerkmale die *Ebene der Verbindung* (Individual-Ebene oder Organisationsebene) und der *Umfang der Kooperation* (einzelne Themenbereiche oder mehrere Themenfelder) (Williams 2017: 14). Für Fusion wird, neben einer Kooperation in grundlegend allen Themenfeldern, der Verlust der eigenständigen *Identität* hervorgehoben.

Kooperation dient somit als ein Oberbegriff. *Autonomiegrad* der Kooperationspartner, *Motivation*, *Ebene* und *Tiefe* der Kooperation in den Themen- und Aufgabenfeldern und in der Ressourcen-Teilung sowie

¹ Williams Kollaborationsbegriff ist synonym zu dem hier verwendeten Kooperationsbegriff. Er verweist bei der Definition von *collaboration* als „any activity where institutions choose to co-operate in pursuit of goals that they judge they could not accomplish on their own“ (Williams 2017: 14) auf Lang, der diesen Begriff jedoch gar nicht verwendet.

Übersicht 2: Williams Merkmale der Kooperationsformen

Netzwerke	Kollaborationen	Allianzen	Fusionen
Verbindungen zwischen Einzelpersonen innerhalb von Universitäten oder zwischen Universitäten, mit geringer oder keiner Beteiligung der Leitung, im Allgemeinen informeller Kommunikation und ohne Veränderung der organisatorischen Autonomie.	Vereinbarungen zwischen Universitäten (und nicht Einzelpersonen), eingebettet in formelle Vereinbarungen oder Partnerschaften.	Eine umfassendere Form der Zusammenarbeit, die ein breiteres Spektrum an Maßnahmen abdeckt.	Mindestens eine Universität hört auf, als juristische Person zu existieren, indem sie in eine bestehende oder neue Universität eingegliedert wird.
	Geteilte Rechte und Privilegien, Humanressourcen, physischem Raum, Ausrüstung und Technologie oder Informationen.	Geteilte Bereiche sind umfangreicher, die Partner behalten aber ihre eigene Identität und ihren eigenen Rechtsstatus, Vereinbarungen sind aber wider-rufbar.	Die ursprünglichen Bestandteile der fusionierten Universitäten können in unterschiedlichem Maße ihre unterschiedlichen Namen, Marken, Führungsstrukturen und Tätigkeiten beibehalten.

Quelle: Williams (2017); eigene Übersetzung

Identitätserhalt sind wichtige Unterscheidungsmerkmale von Kooperationsformen, welche auch durch das bestehende *Hochschulsystem* beeinflusst werden.

1.2. Universität zwischen normaler und spezieller Organisation

Voraussetzung für die Analyse von Universitätskooperationen in dieser Form ist dabei die Beschreibung von Universität als *Organisation*. Zieht man zunächst eine sehr grundlegende Definition von Organisation heran, dann werden Organisationen als Mittel betrachtet, um ein oder mehrere Ziele in technisch effizienter Weise zu erreichen (Walgenbach/Meyer 2008:15).

Erweitert man diese einfache Definition, dann wäre eine klassische Organisationsdefinition durch folgende Merkmale bestimmt:

- eigenständige, zweckgebundene, hierarchische Einrichtung
- mit einem Entscheidungs- und Kontrollzentrum, welches
- die Kooperation der Organisationsmitglieder zur idealen Erreichung der Organisationszwecke koordiniert (Hechler/Pasternack 2012: 14)

Ein weiterer Zugang zu Organisationen besteht darin, ihren Kern durch ihre begrenzte Rationalität und ihre Entscheidungen zu sehen und darin das Differenzierungsmerkmal zu anderen sozialen Phänomenen auszu-

machen (Tacke 2019: 10). Organisationen sind somit als Handlungs- oder Entscheidungssysteme gefasst. Es wird ihnen die Fähigkeit zugeschrieben, handeln zu können oder Entscheidungen zu treffen (Meier 2009).

Ein hierbei wesentlicher Punkt ist die Diagnose der Universität als *spezielle* Organisation. So wird die Universität in Abgrenzung zu anderen Organisationen als *organisierte Anarchie* beschrieben (Cohen/March/Olsen 1972) und ein *garbage can model* von Entscheidungen diagnostiziert, welches ein zufällig erscheinendes Aufeinandertreffen von Problemen, Lösungen, Wahlmöglichkeiten und Teilnehmer:innen beschreibt. Diese werden laufend und unabhängig voneinander mit Personen in Entscheidungen verkoppelt, wobei organisatorische Strukturen wie Hierarchie, Zugangsstrukturen oder Energie die Ergebnisse nachhaltig beeinflussen. Die Prozesse laufen somit nicht wie in anderen Organisationen ab (ebd.). Ähnliche Beobachtungen von Hochschulen als *lose gekoppelte Systeme* (Weick 1976) oder *professional bureaucracies* (Mintzberg 1979) bringen ihr das Label einer *speziellen Organisation* ein (Musselin 2006). Zwei Merkmale von Hochschulen sind dabei von besonderer Bedeutung: Lehre und Forschung als *unklare Technologien* sowie eine *lose Kopplung*.

Die Vorstellung von Lehre und Forschung als unklare Technologien (Cohen/March/Olsen 1972), die schwierig analytisch greifbar sind, ist einerseits durch unklare Erklärungszusammenhänge von Ursache und Wirkung in beiden Bereichen geprägt. Die Perspektive, das es sich bei Lehre und Forschung um unklare Technologien handelt, wird andererseits auch von der akademischen Profession verteidigt und sich somit diesen Erklärungszusammenhängen widersetzt. Beides erschwert die Schematisierung und Reproduzierbarkeit der Vorgänge und macht kausale Erklärungszusammenhänge nur sehr eingeschränkt möglich. (Musselin: 9f.)

Lose Kopplung (in der Definition von Musselin) bedeutet, dass wenig Kontakt zu Akteuren außerhalb der eigenen Aktivitäten besteht und wenig Wissen über deren Abläufe in Forschung und Lehre vorhanden ist. Diese lose Kopplung wird als Lösung für mögliche Paradoxien, Spannungen und Koordinierungsprobleme zwischen den drei Organisationsteilen - Lehre, Forschung und Verwaltung - und ihren jeweilig unterschiedlichen Funktionslogiken beschrieben und machen sie somit funktional für die *spezielle Organisation* Universität. (Nickel 2012: 283)

In der Debatte um die *spezielle* Organisationen Universität schlägt Bernd Kleimann vor, die Sichtweisen der Universität als *normale* und *spezielle* Organisation in einem Modell der multiplen Hybrid-Organisation zu integrieren (Kleimann 2018). Die *Normalität* der Organisation Uni-

versität wird durch notwendige Bedingungen wie Entscheidungsprogrammen, Kommunikationskanälen, Personal und Kultur bestimmt. Die Besonderheit der Organisation ergibt sich aus der spezifischen Ausprägung dieser Strukturen (ebd: 1089ff.). Durch die Zuordnung zu zwei Funktionssystemen (Bildung und Forschung) ergibt auch sich eine Hybridisierung der Ziel- und Entscheidungsprogramme in Lehre und Forschung. Gleiches gilt für die Kommunikationskanäle² sowie für das Personal durch die extremen Unterschiede in der Rollendefinition³ und den Mitgliedschaftsmerkmalen⁴ (ebd: 1093ff.).

2. Die Auswirkungen von zugeschriebenen Organisationswandel der Universitäten und Kooperationsaufnahme und -formen

2.1. Die Universität in der Transformation zur normalen Organisation und einem strategischen Akteur?

Trotz der weiterhin bestehenden Analyse als *spezielle Organisation* steigt in den letzten Jahrzehnten die externe, politische und gesellschaftliche Erwartung an Universitäten, sich zu einer normalen Organisation zu wandeln. Dies verbindet die externe Analyse des speziellen Organisationsprinzips mit einem als mangelhaft beurteilten Output der Hochschulen (Pasternack/Hechler/Henke 2018: 105). Die Erwartungen an die Universitäten haben sich verändert, d.h. ihre Umwelt stellt veränderte Anforderungen an sie. Quasi-ökonomische Mechanismen wie Auditierungsprozesse, Evaluationen, Rankings und vor allem ein gesteigerter Wettbewerb sollen dazu beitragen, dass sich eine höhere Effektivität und Effizienz einstellt (Hüther 2010).

Dabei wird die *Konstruktion einer Organisation* (Musselin 2006; Brunsson/Sahlin-Anderson 2000) verfolgt, zunächst durch eine geringere Abhängigkeit von staatlichen Einflüssen. Eigenschaften *normaler* Organisationen, wie eine klare *Hierarchie*, gestärkte *Autonomie* und *Rationalität*, die mit einer erhöhten Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit verbunden sind, sollen gestärkt werden. Dies geht auch mit einer intensiven

² Spannung zwischen Heteronomie der Universität durch umfangreiche gesetzliche Regelungen und steigender Entscheidungsautonomie durch NPM; doppelte Hierarchie zwischen Verwaltung und akademischen Veto-Möglichkeiten

³ Leistungsrolle der Lehrenden, Klientenrolle der Studierenden

⁴ Dauer, Bezahlung, Entscheidungsmacht, Mitgliedschaft in Organisation und Fachcommunity mit divergierenden Anforderungen, Rolle als Nutzer, Klient, akademisches Selbstverwaltungsmitglied der Studierenden

Identitätskonstruktion einher. Differenzierungen der Universitäten werden vorangetrieben, die zur *Profilbildung* und klarer Identifikation der Mitglieder mit der Organisation führen soll. Gerade in der wissenschaftlichen Profession erfolgt dies bisher hauptsächlich mit der eigenen Fachgemeinschaft. Die gestärkte Hierarchie und Differenzierungslogik soll gleichzeitig die Zielsetzungskompetenz der *Leitungsebene* festigen, welche an deutschen Hochschulen eher schwach ausgebildet ist (Musselin 2006: 6). Zusammengefasst wird eine Stärkung von Rationalitätsmechanismen (Zielsetzung, Ergebnismessung, Verantwortungsbestimmung siehe ebd.) angestrebt, um die Organisation Universitäten zu „*normalisieren*“.

Durch die Reformmaßnahmen und angestrebten Veränderungsprozessen wird der Organisation Hochschule zunehmend eine Handlungsfähigkeit zugeschrieben und sie als strategischer Akteur gefasst (Meier 2009). Dies folgt der Annahme, dass die Reformbemühungen, *normale* Organisationen aus den Universitäten zu konstruieren, auch gefruchtet haben (Brunsson/Sahlin-Andersson 2000; Kosmützky 2010: 26ff.).

Über den Erfolg soll hier primär kein Urteil getroffen werden. Vielmehr ist für die zentrale These des Textes wichtig, dass sich eine externe Erwartung aber auch ein Selbstverständnis der Universitäten als Akteur mit Strategie- und Handlungsfähigkeit etabliert hat (Meier 2009). Bereits dieses Selbstverständnis und externe Zuschreibung hat in der Folge Auswirkungen auf Kooperationen und deren Formen. Selbst wenn es sich bei diesen Entwicklungen nicht um tiefgreifende Veränderungsprozesse der Organisationen handeln sollte, so ist durch die Notwendigkeit der Universitäten, sich gegenüber ihrer Umwelt zu legitimieren (Meyer/Rowan 1977; Hüther 2010: 69ff.) auch die Notwendigkeit gegeben, eine schnellere und strategische Handlungsfähigkeit umzusetzen oder zumindest darzustellen.

2.2. *Kooperation als legitime Darstellung der „normalen“ Organisation Universität*

Universitäten sind umfangreich als *spezielle* Organisationen diagnostiziert worden, durch irrationale Entscheidungsfindung, lose Kopplungen, unklare Technologien und Zugehörigkeit zu zwei Subsystemen, welche in Kombination strukturelle Besonderheiten der Organisation Universität mit sich bringen. Trotzdem stehen Universitäten, wie gerade aufgezeigt, unter dem Druck, „normaler“ zu werden und somit rationaler, besser steuerbar, effektiver und effizienter zu funktionieren.

Dieser Druck hat dabei einen externen Ursprung, ist also in der organisationalen Umwelt der Universitäten anzusiedeln und weniger aus in-

ternen Überzeugungen oder funktionalen Gegebenheiten. So haben sich spezifische Anforderungen manifestiert: eine stärkere Hierarchie, größere Autonomie, klarere Identitäten und Profile sowie eine zunehmende strategische Handlungsfähigkeit soll den Universitäten dazu verhelfen, „normalere“ Organisationen zu werden. Dabei entsteht ein Spannungsfeld, da unklar ist, ob und in welchem Maß dies mit den dargestellten *speziellen* Eigenschaften von Universitäten vereinbar ist und Universitäten dazu nötig, zumindest formal die an sie gestellten Anforderungen darzustellen.

Universitätskooperationen können diese Anforderungen einerseits hinterfragen. Zum Beispiel, indem eine Fusion zum vollständigen Identitätsverlust einer der beteiligten Organisation führt oder indem Kooperationen netzwerkartig aufgebaut und somit zumeist nicht hierarchisch aufgesetzt oder koordiniert werden, sondern vielmehr auf individueller, professionsbasierter Ebene erfolgen. Da dies somit wenig beeinflusst durch eine universitäre Organisationsstruktur und deren Leitung erfolgt, stärkt dies nicht notwendigerweise die Anforderung an mehr Hierarchie und zentraler Steuerung.⁵

Kooperationen können diese Anforderungen aber auch bestätigen. So können *Profile* gestärkt werden, indem man diese in Kooperation ausbaut, *hierarchische Steuerung* kann dargestellt werden, indem die Kooperationen durch die Leitungsebene initiiert und kontrolliert werden, was wiederum die Darstellung von *Autonomie* und *strategischer Handlungsfähigkeit* der Gesamtorganisation stärkt. In Kooperationsformen wie Allianzen werden zusätzlich keine Profileigenschaften der Universitäten, welche zum Teil erst mühsam aufgebaut wurden, in Frage gestellt, da keine Strukturen oder Einrichtungen aufgelöst werden.

Das diese Kooperationsformen trotzdem unter einem Verständnis von Rationalität, das heißt steigender Effektivität und/oder Effizienz dargestellt werden können, obwohl eher von steigenden Koordinationskosten auszugehen ist (Lang 2002), kann zum Beispiel durch einen Rückgriff auf Rationalitätsmythen und deren Auswirkung auf Organisationsstrukturen (Meyer/Rowan 1977; Hericks 2020) erklärt werden. Hierbei wären *Kooperationen als Rationalitätsmythos* zu betrachten (Gallitschke 2023). Der Rationalitätsmythos als neoinstitutionalistisches Theoriekonzept zeichnet sich dadurch aus, dass eine Ziel-Mittel-Überzeugung der Problemlösungsfähigkeit dessen, was der Mythos enthält, besteht (Meyer/Rowan 1977: 343). Die durch die Rationalitätsmythen bezeichneten Organisationsstrukturen sind durch eine gesellschaftliche Akzeptanz und eine

⁵ Wenngleich es als Folge solcher Bemühungen dargestellt werden kann.

Zuschreibung von Angemessenheit ausgezeichnet, mit anderen Worten werden sie als *legitim* betrachtet (Suchmann 1995: 574).

Kooperation besitzt eine inhärente Legitimität, die ebenfalls auf eine rationale, weil arbeitsteilige Funktionsweise verweist und unter anderem darüber ihren Rationalitätsmythischen Kern erhält. Ebenfalls besteht die Möglichkeit, Kooperation als Gegenentwurf zu dem im Universitätskontext vor allem als extern auferlegt empfundenen Wettbewerb zu betrachten, wengleich Kooperation zwischen Universitäten wahrscheinlich vielmehr die Folge als eine Gegenmaßnahme zu bestehenden Wettbewerbsdruck angesehen werden sollte.

Zusätzlich besitzt *Kooperieren* für Organisationen, aber auch für die Wissenschaft und das gesellschaftliche Leben insgesamt, einen so hohen Stellenwert (Zentes/Swoboda/Morschett 2003), dass hinter formalen Kooperationen verschleiert werden kann, ob die tatsächlichen funktionalen Ziele damit erreicht werden können. Zur Erreichung einer legitimen Außendarstellung von Rationalität, Autonomie, Organisationsidentität und strategischer Handlungsfähigkeit kann daher auch eine reine formalstrukturelle Kooperation, die keine Auswirkungen auf Aktivitätsstrukturen hat, ausreichend und zielführend sein.

3. Fazit: Die Verbindung der Organisationsentwicklung von Universitäten und Kooperation

In diesem Beitrag wurde dargestellt, dass durch die spezifischen Hochschulsystementwicklungen der letzten Jahrzehnte sich ein spezifisches Umfeld mit Erwartungen an Universitäten herausgebildet hat, welches die Entstehung von Universitätskooperationen wahrscheinlicher macht. In dem beschriebenen Reformprozess der Universitäten wurde der Versuch unternommen, Autonomie, Hierarchie, Identitäten und Profile sowie die Fähigkeit zum strategischen Handeln zu stärken und dies auch entgegen bestehender Analysen und funktionaler Überzeugungen der *speziellen Organisation* Universität. Unabhängig vom Erfolgsgrad dieser Bemühungen können Kooperationen dazu dienen, diese Eigenschaften zum Ausdruck zu bringen.

Kooperationen zwischen Universitäten werden somit zunächst wahrscheinlicher, da die handelnden Akteure einerseits über Kooperationen ihre strategische Handlungsfähigkeit demonstrieren können. Andererseits bietet es die Chance, sich im auferlegten gestiegenen Wettbewerb zu behaupten und Wettbewerbsvorteile zu generieren. Gleichzeitig sind alle Formen von Kooperation insofern legitimitätsstiftend, in dem sie sich einem *Rationalitätsmythos Kooperation* mit vermeintlichen Effektivitäts-

und Effizienzsteigerungen bedienen (Gallitschke 2023) und sich somit in die aufkommenden Rationalisierungsbemühungen einbetten lassen.

Blickt man auf die Merkmale der in Abschnitt 1.1 vorgestellten Kooperationsformen, werden in der Folge die Formen wahrscheinlicher, die zusätzlich die *normalen* Eigenschaften einer Organisation erhalten oder stärken und jene unwahrscheinlicher, die diese hinterfragen. Kooperationen, die die gerade erst mühsam unter externem Druck herausgearbeitete Autonomie, Profile und Identitäten in Frage stellen, wären folglich gegenüber den prägenden Umwelterwartungen an die Organisation Universität eher hinderlich und werden somit unwahrscheinlicher.

Daraus wäre abzuleiten, dass Kooperationsformen wie Föderationen bzw. Allianzen, die Autonomieerhalt versprechen, die Identität der Universitäten nicht gefährden und etablierte Profile nicht hinterfragen, sondern zusätzliche Möglichkeiten für die Mitglieder schaffen, sinnvoller und vor allem legitimer gegenüber bestehenden Umwelterwartungen sind als Fusionen oder Netzwerke. Gerade in Form der Föderationen bzw. Allianzen bleibt genau dies in der Regel ein Rationalitätsmythos, da die intensiveren Kooperationsaktivitäten durch zusätzlichen Koordinierungs- und Managementaufwand und gestiegene Kommunikationsmöglichkeiten eher zu steigenden Kosten führen (Lang 2002: 173f.). Die den Universitäten auferlegten Veränderungen in Form von Profilbildung und Autonomiebestrebungen lässt es andererseits nicht erwarten, dass eigene Strukturen in Kooperationen aufgegeben werden.

Ob und in welcher Form Kooperationen Effekte für die beteiligten Organisationen haben, scheint dabei eine gewinnbringende nächste Fragestellung zu sein. Kommt es dabei im Sinne neoinstitutionalistischer Denkrichtung allein zu formalen Kooperationsstrukturen mit nur loser Kopplung zu den Organisationsaktivitäten? Oder doch zu Veränderungen innerhalb der Universitäten und ihren internen Strukturen und Prozessen? Dies gilt es in weiterer Forschung zu untersuchen und dabei die organisationale Universitätskooperationsforschung mit anderen Kooperationsforschungsansätzen auf Individual-, Professions- oder Fachgemeinschaftsebene zu verzahnen.

Literatur

- Brunsson, Nils/Kerstin Sahlin-Anderson (2000): Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. in: *Organization Studies* 21(4), S. 721–746.
- Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17 no. 1 (1972), S. 1–25.

- Gallitschke, Sebastian (2023): Theoretische Zugänge zur Hochschulkooperationsforschung: Welche Erklärungen für Hochschulkooperationen liefern Neoinstitutionalismus und Systemtheorie? in: Ilka Benner/Sebastian Dippelhofer/Katharina Hombach/Lars Müller (Hg.): Qualität im Hochschulsystem. Perspektiven auf Forschung, Lehre, Governance und Transfer. Waxmann, Münster/New York, S. 223–241.
- Harman, Grant (1989): The Dawkins Reconstruction of Australian Higher Education. in: *Higher Education Policy* 2(2), S. 25–30.
- Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Sonderband „die hochschule“ 2012. Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg, Wittenberg.
- Hericks, Katja (2020): Rationalitätsmythos – Konzeptualisierung eines schillernden Begriffs. in: Raimund Hasse/Anne K. Krüger (Hg.): Neo-Institutionalismus – Kritik und Weiterentwicklungen eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms, transcript, Bielefeld, S. 137–163.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kleinmann, Bernd (2018): (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education* 77(6), S. 1085–1102.
- Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Lang, Daniel (2002): A lexicon of inter-institutional cooperation. *Higher Education* 44, S. 153–183.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Meyer, John W./Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83 no. 2 (1977), S. 340–363.
- Mintzberg, Henry (1979): *The structuring of organizations*. Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ.
- Musselin, Christine (2006): Are universities specific organisations? in: Georg Krücken/Anna Kosmützky/Marc Torke (Hg.): *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions*, transcript, Bielefeld, S. 63–84.
- Nickel, Sigrun (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. in: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmid (Hg.): *Hochschule als Organisation*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 279 – 291.
- Pasternack, Peer/Daniel Hechler/Justus Henke (2018): *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*. Universitäts-Verlag-Weber, Bielefeld.
- Suchman, Mark C. (1995): Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review* 20(3), S. 571–610.
- Tacke, Veronika (2019): Systemtheorie der Organisation. Niklas Luhmann. in: Maja Apelt/Ingo Bode/Raimund Hasse/Uli Meyer/Victoria V. Grodeck/Maximiliane Wilkesmann/Arnold Windeler (Hg.): *Handbuch Organisationssoziologie*. Springer VS, Wiesbaden.

- Walgenbach, Peter/Renate E. Meyer (2008): Neoinstitutionalistische Organisations-
theorie. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21 No. 1, S. 1–19.
- Williams, Jonathan (2017): Collaboration, alliance, and merger among higher education institutions. *OECD Education Working Paper No. 160*.
- Zentes, Joachim/Bernhard Swoboda/Dirk Morschett (Hg.) (2003): Kooperationen, Allianzen und Netzwerke. Grundlagen–Ansätze–Perspektiven. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Zusammenarbeit baden-württembergischer Hochschulrechenzentren in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie

Hemmnisse, Projekte, Lösungen

Ursula M. Müller
Stuttgart

Die Ausbreitung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien übt seit langem einen großen Einfluss auf Lehre, Forschung und Verwaltung an Hochschulen aus. Die hochschuleigenen Rechenzentren müssen diesen neuen Herausforderungen gerecht werden.

Das baden-württembergische Landeshochschulgesetz (LHG) von 2005 enthielt die Aufforderung an die Hochschulen, sich stärker zu landesweiten Kooperationen zusammen zu schließen. Auch Akteure der Wissenschaftspolitik empfahlen eine verstärkte hochschulübergreifende Aufgabenwahrnehmung auf Bundeslandebene (DFG 2016: 10; WR 2012).

Neben der *gesetzlichen Forderung nach mehr Integration und Zusammenarbeit in Verbänden* ließen auch der Prozess der Digitalisierung sowie zuletzt die Corona-Pandemie erwarten, dass sich die hochschulübergreifende Zusammenarbeit seither intensiviert bzw. (qualitativ) verbessert habe. Denn der Prozess der *Digitalisierung* ging mit gestiegenen Anforderungen und einer höheren Anzahl an Diensten an den einzelnen Hochschulen einher sowie mit höheren, technisch realisierbaren Skalierungsmöglichkeiten, zum Beispiel im Rahmen von Cloud-basierten Diensten. Zusätzlich zum längerfristigen Digitalisierungsprozess ließ auch die kurzfristig eingesetzte, sehr virulente *Corona-Krise* erwarten, dass sich die Zusammenarbeit angesichts der gemeinsamen Herausforderungen noch einmal deutlich intensivierte.

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel dieses Artikels, mithilfe eines neo-institutionalistischen Ansatzes systematisch darzulegen, wie sich die hochschulübergreifende Zusammenarbeit der Rechenzentren der baden-württembergischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) seit 2005, also seit deren verstärkter Verankerung im LHG, verändert hat.

1. Hochschulrechenzentren im Wandel

Während vor der Jahrtausendwende eine Hochschule aus einer recht heterogenen IT-Landschaft bestand, kam es in den 2000er Jahren unter dem Stichwort der „integrierten Informationsversorgung“ zu einer Re-Zentralisierung der Ressourcen in einem Rechenzentrum, welches sich zunehmend als moderner IT-Provider verstand, der für die gesamte Hochschule ein gewisses Dienste-Portfolio anzubieten hatte (Moog 2005; Fischer/Breiter 2006).

Im Verlauf der 2010er Jahre gab es weitere Software- und Service-Innovationen und – unter dem Schlagwort der „Digitalisierung“ – kam es zum Siegeszug des Cloud-Computing. Somit war nicht mehr die lokale Rechenleistung zwingend erforderlich, da ein Zugriff auf entfernte Ressourcen dank schneller Netzwerkinfrastrukturen problemlos gewährleistet werden konnte (Schneider 2016; Suchodoletz u. a. 2016; von Suchodoletz/Schulz/Leendertse 2017). Wurden zuvor von diplomierten Informatiker:innen meist eigene Softwarelösungen entwickelt, so werden nun verstärkt Fachinformatiker:innen eingesetzt, die Programme externer Anbieter übernehmen, diese modifizieren und an die hochschulspezifischen Voraussetzungen anpassen (Banscherus u. a. 2017). Auch haben sich seither klarere Vorstellungen davon entwickelt, was ein Hochschulrechenzentrum leisten soll, welche gespeist wurden durch deutschlandweite Austauschkreise wie das Deutsche Forschungsnetz (DFN) oder auch der Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung e. V. (zki).

In Bezug auf die Zusammenarbeit von Hochschulrechenzentren auf Bundeslandebene (wie dies zunächst vom deutschen föderalistischen System nahe gelegt wird), gelten folgende Annahmen:

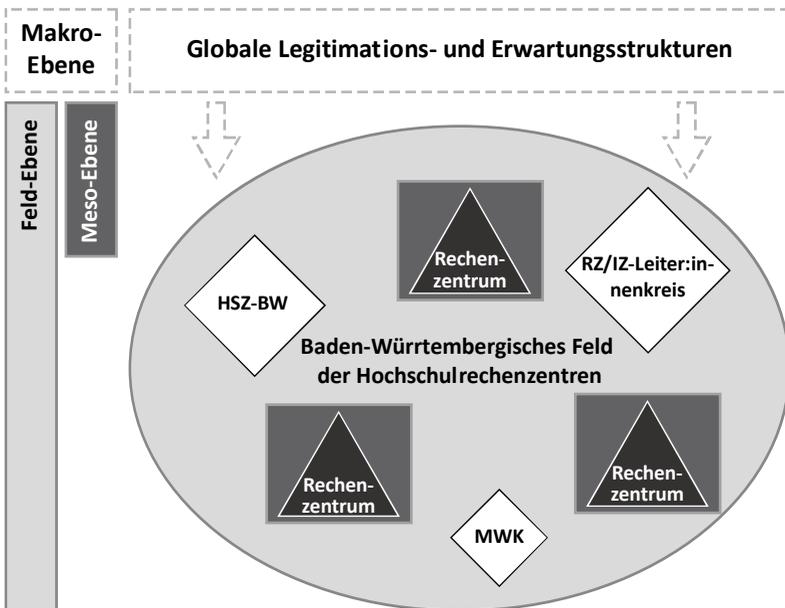
■ *Annahme I:* Die hochschulübergreifende Zusammenarbeit von Hochschulrechenzentren ermöglicht das gemeinschaftliche Aufsetzen und die Bereitstellung gleichförmige Dienste, unter Rekurs auf Skaleneffekte welche insbesondere im Zuge der Digitalisierung technisch nahegelegt werden und in der Summe zu einer gesteigerten Effizienz bzw. Kosteneinsparung führen.

■ *Annahme II:* Die hochschulübergreifende Zusammenarbeit von Hochschulrechenzentren ermöglicht eine gemeinsame Verständigung hinsichtlich überlegener Organisationsstrukturen (z. B. Organigramm, Einbettung in andere Organisationsstrukturen der Hochschule, Gremienstrukturen...), was letztlich zu einer gesteigerten Effizienz bzw. Kosteneinsparung führt.

2. Zusammenarbeit im Feld der Hochschulrechenzentren aus theoretischer Perspektive

Um Veränderungen im Bereich der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit nachzeichnen zu können, soll hier der neo-institutionalistische Begriff des *organisationalen Feldes* genutzt werden (vgl. DiMaggio/Powell 1983). Wie Übersicht 1 zeigt, wirken globale Legitimations- und Erwartungsstrukturen der Makro-Ebene auf das Feld ein, werden durch dieses mediiert und beeinflussen somit die Hochschulrechenzentren des Feldes.

Übersicht 1: Theoretical Framework: Das baden-württembergische Feld der Hochschulrechenzentren



Das Feld der baden-württembergischen Hochschulrechenzentren besteht zunächst einmal aus den *Hochschulrechenzentren der jeweiligen HAWs* und den jeweiligen Akteur:innen, also den *Rechenzentrumsleiter:innen und Mitarbeitenden der Rechenzentren*. Die Hochschulrechenzentren sind so genannte „producer organizations“ im Rahmen des Feldes. Sie üben jeweils ähnliche Funktionen aus und konstituieren dieses hauptsächlich (Scott 2008: 56).

Im Feld der Hochschulrechenzentren gibt es weitere „institutionelle Entrepreneure“ bzw. „skilled actors“ (Fligstein/McAdam 2012: 85). So bildet das baden-württembergische *Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK)* einen Akteur, welcher auf Basis geltender Gesetze eine stark regulative Wirkung auf das Feld und die darin enthaltenen Hochschulrechenzentren ausübt. Das *Hochschulservicezentrum (HSZ-BW)* mit Standort in Reutlingen ist ein Dienstleister, der auf operativer Ebene gemeinsame Services für die HAWs anbietet. Darüber hinaus ist das *Gremium der RZ/IZ-Leiter:innenkreis* ein wichtiger Player im Feld, welches aus den Leiter:innen der Rechenzentren (RZ) bzw. der Informationszentren (IZ) besteht.

Der Feld-Begriff eignet sich besonders gut, um Prozesse der Harmonisierung und Isomorphie innerhalb des Feldes der Hochschulrechenzentren zu erklären. Denn sobald ein Set von Organisationen als ein Feld hervortritt, kommt es zu einem Paradox: „Rational actors make their organizations increasingly similiar as they try to change them“ (DiMaggio/Powell 1983: 147). Eine Einheit gleicht zusehends den anderen Einheiten, wenn diese denselben Umweltbedingungen ausgesetzt sind. Diese zunehmende Homogenisierung bzw. Strukturangleichung erfolgt gemäß DiMaggio und Powell (1983) durch *Zwang*, durch *mimetische Prozesse* und *normativen Druck*.

An dieser Stelle soll zudem kurz auf das Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Wettbewerb, womit sich einzelne Hochschulrechenzentren konfrontiert sehen, eingegangen werden. Das Phänomen des gleichzeitigen Auftretens von Kooperation und Wettbewerb wird mit dem Begriff „*Coopetition*“ bezeichnet (Romanowski 2021: 4). Der Begriff entstand in der Softwarebranche der 1990er Jahre und die Gleichzeitigkeit von Kooperation und Wettbewerb wurde beschrieben mit den Worten: „It’s simultaneously war and peace. [...] You have to compete and cooperate at the same time“ (Brandenburger/Nalebuff 1996: 4). Es handelt sich also um eine schwierige Gratwanderung, die auch Hochschulrechenzentren vollführen müssen.

3. Methodik und Vorgehen

Für die Untersuchung wurden insgesamt drei Fallhochschulen in Baden-Württemberg einer detaillierten Betrachtung unterzogen sowie deren institutionelle Umwelt bzw. deren Einbettung in das baden-württembergweite Feld der HAW-Rechenzentren.

Das baden-württembergische Hochschulsystem ist mit seiner Segmentierung in Universitäten, HAWs und die Duale Hochschule das am

stärksten ausdifferenzierte Hochschulsystem aller deutschen Bundesländer und hat deshalb eine gewisse wegweisende Vorbildfunktion für ganz Deutschland. Da HAWs sich durch eine eher geringe Größe bzw. einfache Organisationsstruktur auszeichnen, eignet sich dieser Sektor am besten für die Untersuchung. Ein weiterer Grund dafür, dass sich diese Studie alleinig auf den Sektor der baden-württembergischen HAWs konzentrierte, lag darin, die Umweltfaktoren (z. B. gemeinsames LHG, gemeinsame Hochschul- und Führungskultur) möglichst konstant zu halten.

Mithilfe der Methode des systematischen und kontextsensitiven Vergleichs (George/Bennett 2005) wurde im Rahmen eines „within-case“-Vergleichs die Entwicklung des Feldes der HAW-Rechenzentren über die Zeit ermöglicht (Mahoney/Rueschemeyer 2003; Pierson 2011; Thelen 2003).

Es wurden insgesamt 24 qualitative Interviews mit Vertreter:innen der drei Fallhochschulen bzw. Baden-Württemberg-weiter Institutionen geführt und mit einer Dokumentenanalyse kombiniert ausgewertet. Für die Datenauswertung wurde die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) herangezogen.

4. Ergebnisse

Im folgenden Ergebnisteil wird beschrieben, wie sich das Feld der baden-württembergischen HAW-Rechenzentren konstituiert bzw. institutionalisiert hat und wie es schließlich auf die Hochschulen im Feld zurückwirkt. Dabei findet insbesondere das RZ/IZ-Leiter:innengremium Beachtung und die Frage, wie dieses versucht, gemeinsame Projekte voranzutreiben, Fallstricke zu identifizieren bzw. den Hemmnissen im Feld zu begegnen.

4.1. *Institutionalisierungsprozesse im Feld der Hochschulrechenzentren*

Im Folgenden sollen die Veränderungen im Feld der Hochschulrechenzentren anhand von vier *Indikatoren zum Strukturierungsgrad* (Walgenbach/Meyer 2008: 76f.) näher beschrieben werden.

Die (1) *Interaktion zwischen den Organisationen im Feld* seit 2005 scheint (digitalisierungsbedingt) sehr stark zugenommen zu haben. Die „Themenvielfalt ist sehr viel größer geworden“ (BW_RZL, Pos. 68) und somit auch die Anlässe, um mit den Kolleg:innen anderer Hochschulrechenzentren in Kontakt zu treten. Insbesondere während der Corona-Krise gelang es, sehr viele Rechenzentrumsvertreter:innen einzubinden und

die Interaktion erhöhte sich auf ein sehr hohes Niveau – und zwar recht gleichmäßig verteilt.

Weiterhin trägt zu einer verstärkten Konstituierung des Feldes der Hochschulrechenzentren die (2) *Herausbildung von Verhältnissen der Über- und Unterordnung sowie von Koalitionen zwischen Organisationen* bei. Zunächst gibt es einen gewissen, sehr intimen Kreis an engagierten RZ-Leiter:innen, entsprechend koalieren auch deren Heimathochschulen oft stärker miteinander im Rahmen kleinerer Kooperationen. Auch grenzt sich das gesamte RZ/IZ-Leiter:innengremium verstärkt vom sehr „operativen“ HSZ-BW ab und versucht seine strategische Machtposition im Feld weiter zu stärken.

Die (3) *Informationslast*, die die jeweiligen Hochschulrechenzentren im Feld bewältigen müssen, wuchs immer stärker und kann kaum noch vom Einzelnen bewältigt werden. Der „Druck“ (BW_RZL; Pos. 62) sei mit der Corona-Herausforderung noch größer geworden, gleichzeitig habe die Pandemie auch vieles ermöglicht: „Wir warten gar nicht mehr diese Tagungen ab“, sondern es werden „auch spontane Arbeitskreise“ gegründet (BW_RZL, Pos. 68). Das Heranwachsen der Informationslast und Themenvielfalt ist „eigentlich genau das Problem jedes einzelnen Rechenzentrumsleiters, [...] deswegen dürsten auch alle nach diesem Arbeitskreis“ (BW_RZL, Pos. 68).

Ein letzter Indikator, welcher positiv auf einen höheren Strukturierungsgrad wirkt, ist die (4) *Herausbildung eines Bewusstseins für die Eingebundenheit in ein gemeinsames Feld*. Es hat sich im Bewusstsein der RZ-/IZ-Leiter:innen zunehmend recht fest verankert, dass sie ein gemeinsames Sinnsystem teilen und gleiche oder aufeinander bezogene Aktivitäten aufweisen. Teilweise hat das Gremium für diejenigen in neuen Leitungsfunktionen eine starke Sozialisationswirkung: „Als ich dazu gestoßen bin, ... das war für mich unheimlich wichtig, in diesen Kreis aufgenommen zu werden“ (B_RZL, Pos. 59). Auch sei die Situation aller sehr ähnlich dramatisch, denn „alle stehen mit dem Rücken zur Wand, haben kein Budget, haben IT-Fachkräftemangel und so weiter“ (BW_RZL, Pos. 4).

Auch grenzt sich das Feld der HAW-Rechenzentren inzwischen auf positive Weise vom Feld der universitären Rechenzentren ab, nämlich indem sich die HAWen als „sehr pragmatisch“ und hemdsärmelig beschreiben: „Wir wollen sehr schnell, dass was umgesetzt wird, dass es einfach funktioniert“ (BW_RZL, Pos. 8). Insbesondere im Zuge des Pandemie-bedingten Austauschs wurde versucht „Barrieren aus dem Weg zu räumen“ (B_RZL, Pos. 53).

Insgesamt befand sich das Feld noch in den 2000er Jahren in einem emergenten Zustand mit geringem Isomorphie-Druck. Im Zuge der Digi-

talisierung trug sich endogener Wandel zu. Das Feld war bereits vor Eintritt der Corona-Krise recht stabil und hielt der krisenhaften Belastungsprobe stand bzw. schöpfte daraus eine gewisse Kraft für Erneuerung.

4.2. Der RZ-/IZ-Leiter:innenkreis als institutioneller Entrepreneur

Seit dem Jahr 2018 gibt es Pläne für eine neue, sogenannte „Governance-Struktur“ im Feld der HAW-Rechenzentren. Unterstützt wird das Gremium des IZ-/RZ-Leiter:innenkreises in diesem Ansinnen von dem Verein HAW BW e.V., welcher eine Art Hochschulrektorenkonferenz ermöglicht und ebenfalls als institutioneller Entrepreneur agiert.

Als „Dreh- und Angelpunkt“ für die zukünftige Governance-Struktur soll eine gemeinsame Kommission eingerichtet werden, die über Anträge seitens des Ministeriums oder einzelner Hochschulen entscheidet. Neben dem Referenten für Digitalisierung der HAW BW e.V. sind zwei Vertreter:innen der RZ-/IZ-Leiter:innengremiums dabei, aber auch Vertreter:innen der Entscheidungsebene, nämlich der Kanzler- und Rektorenkonferenzen. Darüber hinaus sind auf der Nutzerseite Vertreter:innen der Prorektoren für Lehre bzw. für Forschung mit dabei, aber auch Bibliothekar:innen, Informationssicherheitsbeauftragte und Datenschutzexpert:innen. So sollen „alle Player an einem Tisch“ kommen (B_RZL, Pos. 59).

Insbesondere der RZ-/IZ-Leiter:innenkreis ist als eine Gruppe von Individuen anzusehen, die in ihrer Gesamtheit einen für das Feld sehr wichtigen, institutionellen Entrepreneur darstellt. Die Sprecher des Gremiums verbinden verschiedene Motivationen und Ziele mit ihrem Engagement. Es geht ihnen darum, „gemeinsam Dinge voranzutreiben“ (BW_RZL, Pos. 4) und „Transparenz zu schaffen“ (BW_RZL, Pos. 34).

Sicherlich versucht man mit gewissen rhetorischen Mitteln einen gemeinsamen Problemhorizont aufzuzeigen bzw. die Handlungen des Gremiums zu legitimieren. Der Druck zur verstärkten Kooperation läge auf der Hand: „Alle stehen mit dem Rücken zur Wand, haben kein Budget, haben IT-Fachkräftemangel und so weiter. Wir suchen halt, wie wir irgendwie gemeinsam zusammenarbeiten [...] Und unser Ziel ist es im Endeffekt, gemeinsam Dinge voranzutreiben“ (BW_RZL, Pos. 4). Die besonders engagierten Personen investieren viel Energie in Überzeugungsarbeit, und zwar sowohl in das Gremium hinein, als auch gegenüber externen Playern. „Wir versuchen uns untereinander zu unterstützen und uns auch Munition zu geben (BW_RZL, Pos. 24).

Die Kommunikationsformate und -instrumente haben sich im Untersuchungszeitraum gewandelt. In Vor-Pandemiezeiten traf sich das Gremium jedes Semester für jeweils zwei Tage, „man bekam jede Woche 1–

2 Mails, wo einer der Kollegen eine Frage stellt“ (A_IZL, Pos. 35). Die Inhalte haben sich durch die Pandemie „nicht groß verändert“ (A_IZL, Pos. 35), meistens gehe es um den Systembetrieb, um Datenschutz- und Datensicherheitsthemen. Auch würden oft sachkundige Gäste eingeladen. Die hochschulübergreifende Kommunikation habe sich infolge des pandemie-bedingten Eingewöhnens digitaler Sitzungsformate „eigentlich sehr stark verbessert“ (B_RZL, Pos. 51).

4.3. Auswirkungen des Feldes auf einzelne Hochschulrechenzentren

Da sich – wie oben festgestellt – das Feld der Hochschulrechenzentren über den Untersuchungszeitraum hinweg stärker konstituiert hat, ist damit zu rechnen, dass sich unter diesen Bedingungen auch eine gewisse Strukturangleichung im Feld ereignet hat.

Zunächst gab es im Feld der Hochschulrechenzentren eine gewisse *Strukturangleichung durch Zwang*. Das HSZ-BW als staatliche Organisation, die vom MWK eingesetzt wurde, spielt hierbei eine große Rolle. Denn es unterstützt die angegliederten Hochschulen bei der flächendeckenden Einführung bestimmter IT-Lösungen, wie z.B. die elektronische Studierendenakte. Mit derartigen zentral orchestrierten Projekten werden an jeder einzelnen Hochschule Strukturen geschaffen, die dazu führen, dass deren Ähnlichkeit stark ansteigt.

Darüber hinaus gibt es einige Projekte, die originär kooperative Projekte sind, aber aufgrund ihrer Finanzierungs- und Unterstützungsstrukturen unter einem gewissen staatlichen Zwang stehen. Dabei ist hier zu denken an gewisse Infrastruktur-Projekte wie z.B. das landesweite Hochschulnetz BelWü oder auch das landesweite Open Educational Resource-Repository (ZOERR). Auch ist derzeit im Gespräch, einen gemeinschaftlichen Einkauf zu organisieren.

Verschiedene Initiativen, die zum Teil direkt vom Ministerium stammen bzw. zum Teil aus dem RZ/IZ-Leiter:innengremium, sind darauf ausgerichtet, eine *Strukturangleichung durch mimetische Prozesse* zu erreichen. Neben einfachen Bestandsaufnahmen zum Beispiel zu einer eingesetzten Softwarelösung, werden auch Best-Practice-Ideen z. B. zur organisatorischen Ausgestaltung an den einzelnen Hochschulstandorten ausgetauscht. Welcher Grad an Zentralisierung der IT-Strukturen im Rahmen der zentralen Hochschul-IT (vs. kleinere IT-Einheiten einzelner Fakultäten) führt zu optimalen Abläufen? Derartige gegenseitige Beobachtungsprozesse führen zu mehr Transparenz und letztlich auch Nachahmungsprozessen, welche in einem höheren Homogenitätsgrad resultieren.

Im Gegensatz zu Bibliothekar:innen, deren Weg in diesen Beruf recht stark strukturiert und vorgezeichnet ist, landen ein:e IT-Leiter:in oder IT-Mitarbeitende meist eher zufällig an einer Hochschule. Daher übernahm das RZ-/IZ-Leiter:innengremium als professionelles Netzwerk eine wichtige Funktion. Denn es führte zu einer *Strukturangleichung aufgrund von normativem Druck*. Ein Beispiel hierfür ist auch der „Thinktank Rechenzentrum der Zukunft“ welcher eingerichtet wurde und wo man „als kleines Team“ Fragen nachgeht wie „wo stehen wir in 10 Jahren? Wie sieht ein Rechenzentrum der Zukunft aus?“ bzw. „was betreibe ich selber, was habe ich in der Cloud? [...] was mache ich hochschulweit oder hochschulübergreifend, was kaufe ich mir ganz global ein?“ (BW_RZL, Pos. 50). In der Folge glichen sich die Anschauungen darüber, wie ein baden-württembergisches Rechenzentrum aufgestellt sein sollte, deutlich stärker an.

Bei all diesen Strukturangleichungen ist jedoch das Feld der Rechenzentren noch lange nicht vollumfänglich „festgezurr“. Denn die einzelnen Hochschulen verfügen im Bereich der Rechenzentren noch über deutlich unterschiedliche Strukturen, z. B. verschiedene CIO- bzw. Gremienstrukturen oder einen unterschiedlichen Zentralisierungsgrad.

4.4. *Gemeinsame Projekte und Herausforderungen*

Das MWK fordert seit 2015 von seinen Projekten, die es zu 50 % mitfinanziert, dass diese kooperativ von mehreren Hochschulen, am besten sogar von Hochschulen verschiedener Hochschularten, betrieben werden. Durch diesen „geschickten Schachzug“ waren die „Unis sehr schnell daran interessiert, uns mit ins Boot zu nehmen, und dann haben wir auf einmal gemerkt, Mensch, das funktioniert ja eigentlich alles ganz gut“ (BW_RZL, Pos. 4). Auf diese Weise gelingen hochschulartenübergreifende Kooperationen „teilweise schon besser, als man denkt“ und „letztendlich passiert sehr, sehr viel“ (BW_RZL, Pos. 42). Somit kann in vielen Fällen eine gemeinschaftliche Projektfinanzierung nur erreicht werden, wenn das Ministerium von Synergieeffekten überzeugt werden kann.

Doch wenn es um gemeinsame Projekte geht, werden im Feld der Hochschulrechenzentren, nach wie vor eine gewisse Unsicherheit offenbar. Während sich die gemeinsam geteilte Feldsicht seit 2005 verstärkt entwickelt hat, gibt es derzeit noch keine vollumfänglich geteilten Werte oder fest etablierte Normen. Es gibt, wie überall wo es um gemeinschaftliches Arbeiten geht, einen „harten Kern“ besonders engagierter RZ/IZ-Leiter:innen und eher Trittbrettfahrer:innen (BW_RZM, Pos. 105).

Diese Zurückhaltung hängt teilweise auch damit zusammen, dass jede:r RZ-Leiter:in sich und seine bzw. ihre Hochschule (jeweils bezogen auf einzelne Dienste bzw. Services) im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Wettbewerb ansiedeln muss. Sicherlich tragen viele RZ-/IZ-Leiter:innen diesbezüglich oft einen inneren Konflikt mit sich aus. So wünscht man sich schlicht mehr kooperativ betriebene Dienste, jedoch ist auch klar, „ein gewisses Unterscheidungsmerkmal braucht man hier und da“. Hier gelte es halt, „den richtigen Weg zu finden“ (A_I_ZL, Pos. 83).

Außerdem steht man bei der kooperativen Finanzierung von Projekten darüber hinaus stets vor großem Druck, möglichst viele zu überzeugen und sie dauerhaft bei der Stange zu halten. Denn als Vorreiter halst man sich nachvollziehbarerweise sehr viel Verantwortung auf, die Bedingungen für die Leistungserbringung sind allein aus Personalgründen jedoch unsicher und es geht oft über einen mehrjährigen, kaum zu überblickenden Planungshorizont.

Insgesamt sehen kritische Beobachter noch großen „Nachholbedarf“, was „Kooperation auch über Hochschulgrenzen hinweg“ angeht (C_ProfRZL, Pos. 43). Es passiere zwar derzeit Vieles auf ganz verschiedenen Ebenen, jedoch fehlten homologe Strukturen. Vieles geschehe eher zufällig und ohne kohärente Gesamtkoordination. Somit führte die Corona-Krise zuletzt zu einer (nochmaligen) Verstärkung der Feldstrukturen im HAW-Rechenzentrumsbereich, trotzdem scheint sich daraus kein nachhaltiges Momentum für eine reibungslos verzahnte Zusammenarbeit entwickelt zu haben.

5. Fazit

Es hat sich empirisch gezeigt, dass sich die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulrechenzentren in Baden-Württemberg seit 2005 deutlich erhöht hat. Jedoch ist sie zuletzt auf einem gewissen Niveau verharret und es bestehen derzeit einige strukturelle Hemmnisse, die eine weitere Intensivierung der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit verhindern.

Das MWK geht bereits einen guten Weg, indem es hochschulübergreifende oder gar hochschulartenübergreifende Kooperationsprojekte finanziell fördert. Auch schickt es mittlerweile Vertreter:innen zu den regelmäßigen Sitzungen des RZ/IZ-Leiter:innengremiums. In Zukunft gilt es insbesondere, dieses Gremium engmaschig zu führen bzw. zu begleiten und dessen Aktivitäten mit dem Service-Dienstleister HSZ-BW möglichst gut zu koordinieren sowie einen Austausch auf Augenhöhe mit dem Feld der Universitätsrechenzentren herzustellen. Mit Blick auf die schon seit Jahren diskutierte neue Governance-Struktur sollten eventuelle

Bedenken bzw. Hindernisse offen thematisiert werden und eine möglichst rasche Umsetzung auf den Weg gebracht werden. Insgesamt bedarf es einer kohärenten Gesamtkoordination, die von einem umfassenden Überblick über sämtliche Aktivitäten geprägt ist sowie von einer hohen Sensibilität für gemeinschaftliche Aufgaben und Prozesse. Dabei kann man sich die hochmotivierten Sprecher:innen des RZ/IZ-Leiter:innengremiums sowie auch die Unterstützungsstrukturen des HAW BW e.V. zu Hilfe nehmen und deren Engagement in fruchtbare Bahnen lenken. Nur so können zeitgemäße und stabile Problemlösungen erarbeitet werden.

Literatur

- Banscherus, Ulf/Alena Baumgärtner/Uta Böhm/Olga Golubchykova/Susanne Schmitt/André Wolter (2017): Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen: Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten, Study der Hans-Böckler-Stiftung.
- Brandenburger, Adam//Barry J. Nalebuff (1996): Co-opetition, Currency Doubleday, New York, NY.
- DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2016): Informationsverarbeitung an Hochschulen - Organisation, Dienste und Systeme. Stellungnahme der Kommission für IT-Infrastruktur 2016–2020, Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- DiMaggio, Paul J./Walter W. Powell (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, in: American Sociological Review 48, S. 147–160.
- Fischer, Arne//Andreas Breiter (2006): Prozessorientiertes IT-Service-Management an Hochschulen, in: Seiler-Schiedt, Eva/Siglinde Kälin/Christian Sengstag (Hrsg.), E-Learning - alltagstaugliche Innovation? Waxmann Verlag, Münster, S. 58–67, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-111467> (3.12.2021).
- Fligstein, Neil//Doug McAdam (1. März 2011): Toward a General Theory of Strategic Action Fields, in: Sociological Theory 29, S. 1–26.
- Fligstein, Neil//Doug McAdam (2012): A Theory of Fields, Oxford University Press.
- George, Alexander L./Andrew Bennett (2005): Case Studies and Theory Development in the Social Sciences, MIT Press.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Beltz Juventa, Weinheim Basel.
- Mahoney, James//Dietrich Rueschemeyer (Hrsg.) (2003): Comparative Historical Analysis in the Social Sciences, Cambridge University Press.
- Moog, Horst (2005): IT-Dienste an Universitäten und Fachhochschulen, Bericht der HIS-GmbH, HIS GmbH, Hannover.
- Pierson, Paul (2011): Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis., Princeton University Press, Princeton, URL: <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=768545> (17.4.2021).
- Romanowski, David (2021): Coopetition-Management in intraorganisationalen Produktionsnetzwerken: Ein praktiken-orientierter Ansatz zur Steuerung des Spannungsverhältnisses zwischen Kooperation und Wettbewerb, Springer.
- Schneider, Gerhard (2016): Vom Rechenzentrum zum IT-Dienstleister für die Wissenschaft, in: Suchodoletz, Dirk von/Janne Chr Schulz/Jan Leendertse/Hartmut

- Hotzel/Martin Wimmer (Hrsg.), Kooperation von Rechenzentren: Governance und Steuerung – Organisation, Rechtsgrundlagen, Politik. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, S. 3–15.
- Scott, W. Richard (2008): Institutions and organizations: ideas and interests 3rd ed., Sage Publications, Los Angeles.
- von Suchodoletz, Dirk/Janne Chr Schulz/Jan Leendertse (2017): Vom wissenschaftlichen Rechenzentrum zum Rechenzentrum für die Wissenschaft, in: Wissenschaftsmanagement, S. 30–35.
- von Suchodoletz, Dirk/Janne Chr Schulz/Jan Leendertse/Hartmut Hotzel (Hrsg.) (2016): Kooperation von Rechenzentren: Governance und Steuerung - Organisation, Rechtsgrundlagen, Politik, Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Thelen, Kathleen (2003): How Institutions Evolve: Insights from Comparative Historical Analysis., in: Mahoney, James/Dietrich Rueschemeyer (Hrsg.), Comparative historical analysis in the Social Sciences. Cambridge University Press, Cambridge, S. 208–240.
- Walgenbach, Peter//Renate Meyer (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie, W. Kohlhammer Verlag.
- WR, Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020, URL: <https://www.wiwissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.html>.

Vertraut das Wissenschaftsmanagement der Verwaltung?

Die Funktion von Vertrauen gegenüber der Verwaltung

Jan Lauer
Speyer

Vertraut das Wissenschaftsmanagement der Verwaltung an deutschen Universitäten?¹ Der vorliegende Artikel möchte zur Beantwortung dieser Frage insofern beitragen, als dass untersucht wird, welche Funktion Vertrauen für das Wissenschaftsmanagement bei der Zusammenarbeit mit der Verwaltung ein-

nimmt. Dabei werden zunächst vier Funktionen von Vertrauen vorgestellt. Daran anknüpfend wird auf Grundlage einer empirischen Untersuchung aufgezeigt, welche der Vertrauensfunktionen für das Wissenschaftsmanagement gegenüber der Verwaltung eine Rolle spielen und welche Folgen dies für die Governance von Universitäten hat.

Vier mögliche Funktionen von Vertrauen

Vertrauen ist ein Wort, das im Alltag häufig benutzt wird und mit dem der Mensch täglich in Berührung kommt. Seien es Zeitungsschlagzeilen (bspw. „Scholz wirbt im Osten um Vertrauen“ Tagesschau-Online vom 7.6.2022), Ratschläge („Dem kannst Du blind vertrauen!“) oder Warnungen („Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser!“). Diese Alltäglichkeit des Vertrauens führt zu einem Problem: Der Begriff wird damit beliebig und nur schwer zu bestimmen (Reemtsma 2008: 30).²

Erfolgsversprechender als die wahrscheinlich unmögliche Suche nach einer allgemeingültigen Definition, ist daher die Bestimmung der Funkti-

¹ Der Artikel beruht auf Teilergebnissen des Promotionsprojektes „Vertrauen innerhalb der „organisierten Anarchie“ – die Bedeutung von Vertrauen für das Wissenschaftsmanagement an deutschen Universitäten“. In diesem wurde die Funktion von Vertrauen an *deutschen Universitäten* untersucht. Deshalb wird im Folgenden von Universitäten und nicht von Hochschulen gesprochen.

² Den bisher noch immer ausführlichsten und am besten strukturierten Überblick über die unterschiedlichen Definitionsversuche gibt Nuissl (2002).

onen von Vertrauen (Misztal 1996: 65–101; Luhmann 2000: 8f.). Im Folgenden werden vier Funktionen von Vertrauen identifiziert:³

■ *Imaginations- und Integrationsfunktion*: Die erste Funktion hat ihre theoretischen Quellen bei Parsons (Misztal 1996: 65–72) und neuer bei Hartmann (Hartmann 2011: 25) und Reemtsma (Reemtsma 2008: 39–47). Grundlage ist die Auffassung, dass Personen vertrauen, weil sie daran glauben, dass durch Normen (Parsons) oder Praxisvertrauen (Hartmann) ein gewisses *Wir* entsteht, welches von allen Akteuren mehr oder weniger geteilt wird (Reemtsma 2016: 35; Jalava 2003: 177). Aufgrund dieses sozial konstruierten *Wir* gehen die Personen davon aus, dass Rollen eingehalten werden und Institutionen funktionieren, bzw. wenn dies nicht so ist „es ein gemeinsames Anliegen ist, das irgendwie wieder in Ordnung zu bringen“ (Reemtsma 2016: 35).

■ *Reduktion von Komplexität*: Vertrauen ermöglicht nach Luhmann, die objektive Komplexität der Umwelt in subjektive Sicherheit zu verwandeln und ermöglicht damit das Treffen von Entscheidungen (Luhmann 2000: 9 und 32). Dabei ist „Vertrauen ein Mechanismus der Sozialdimension“ (Endress 2022: 34), der durch Reduktion von Komplexität „Probleme auf der Sachdimension (Informationsdefizite, Risiken, Unsicherheiten) und auf der Zeitdimension (Sequenzialität, d.h. Ungleichzeitigkeit) löst“ (Endress 2002: 34).

■ *Schmiermittel für Kooperation*: Bei dieser Funktion wird Vertrauen als Mittel zum Zweck verstanden. Basierend auf *rational-choice*-Ansätzen steht im Vordergrund, wie Kooperation erreicht werden kann, wenn sie nicht erzwungen werden soll oder kann. Vertrauen dient hier als „Schmiermittel für Kooperation“ (Misztal 1996: 77), um einen gewissen Zweck zu erfüllen. Bei James S. Coleman wird Vertrauen dann als eine kalkulierte Wette betrachtet (Coleman 1991: 125; Endress 2002: 35). Je höher das Risiko (also je höher der potentielle Verlust, beim nicht Eintreten des Vertrauens), desto höher muss der Kenntnisstand sein, dass es sich bei dem Partner um eine vertrauenswürdige Person handelt.

■ *Netzwerkbauer-Funktion*: Vertrauen hängt für Mark S. Granovetter maßgeblich von sozialen Beziehungen ab und nicht wie bei den oben beschriebenen Funktionen *Imagination* und *Reduktion* von Institutionen oder Normen (Granovetter 1985: 491; Granovetter 1973). Somit spielt für Akteure bei der Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit eines anderen

³ Misztal (1996) nennt dabei die Funktionen Integrativ, Reduktion von Komplexität, Schmiermittel für Vertrauen (Misztal, 1996, S. 65–100). Die vierte Funktion (Netzwerk) wurde vom Verfasser hinzugenommen.

Akteurs vor allem die Frage eine Rolle, was seine persönlichen Erfahrungen mit diesem Akteur bisher waren (Granovetter 1985: 491). Vertrauen führt hier also zum Aufbau eines Netzwerkes, dessen direkte und indirekten Verbindungen bei zukünftigen Handlungen und Entscheidungen eine Orientierung versprechen (McEvily, Zaheer & Soda 2021: 179–182).

Diese vier Funktionen von Vertrauen lassen sich noch nach einer anderen oft diskutierten Kategorisierung unterscheiden: Die Funktionen *Imagination* und *Reduktion* lassen sich dem Systemvertrauen und die Funktionen *Schmiermittel* und *Netzwerkbauer* dem persönlichen Vertrauen zuordnen. Ein wichtiges Element dieser Differenzierung ist, dass Systemvertrauen sich auf Institutionen, Normen und Rollen bezieht und nicht immer wieder neu erlernt werden muss. Im Alltag passiert es nahezu automatisch und anders als persönliches Vertrauen kann es (nahezu) nicht erschüttert werden (Luhmann 2000: 75 f.). Persönliches Vertrauen dagegen ist reflexiv und auf Personen bezogen. Es baut sich über einen Zeitraum auf (Erfahrung) und basiert auf einer bewussten Entscheidung.⁴

Methodische Vorgehensweise

Zur Beantwortung der Frage nach der Funktion des Vertrauens des Wissenschaftsmanagements gegenüber der Verwaltung wurden 24 Interviews ausgewertet, die vom Dezember 2020 bis April 2021 digital mit Hilfe von Videokonferenz-Software mit Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager geführt wurden. Inhalt der Interviews war im Rahmen einer Critical Incident Technique (CIT) (Flanagan 1954; Bosse 2018) die Schilderung eines aus Sicht der Interviewten erfolgreichen Projektes. Der Untersuchungsgegenstand Vertrauen wurde dabei zunächst nicht explizit genannt, um keine sozial erwünschten Antworten zu provozieren.

Mit Hilfe eines deduktiven Kodierleitfadens mit einem Codesystem gemäß der analytisch vorher bestimmten Vertrauensfunktionen wurde herausgearbeitet, welche Funktion Vertrauen für Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager aus den Subsystemen Wissenschaft (bspw. Dekanate und ihre Mitarbeitenden, Geschäftsführungen von Forschungsverbänden) und der Universitätsleitung (bspw. Mitarbeitende im Präsidiumsbüro und Leitungen von Stabsstellen) gegenüber der Verwaltung einnimmt (zur Bestimmung der einzelnen Subsysteme s. Lauer 2023: 142–144).

⁴ Für eine ausführliche Diskussion zum Thema Systemvertrauen vs. persönliches Vertrauen und auch die Schwierigkeiten der genauen Abgrenzung siehe u.a.: Nuissl (2002: 97–99); Sztompka (1999: 41–51); Endress (2002: 48 f.).

Geringes Systemvertrauen in die Verwaltung

Zunächst einmal ist allgemein festzustellen, dass es mit einem Systemvertrauen des Wissenschaftsmanagements in die Verwaltung nicht gut bestellt ist. Eine *Imaginations- und Integrationsfunktion* scheint nahezu keine Rolle zu spielen. Sind doch dafür die Werte und Normen und gemeinsamen Zielvorstellungen zu unterschiedlich (s. dazu auch Hölscher 2021; Grassi 2017; Lauer 2023: 142–144).

So beschreibt eine Wissenschaftsmanagerin⁵ die Zusammenarbeit mit der Verwaltung bzgl. der Abrechnung von Projektkosten folgendermaßen:

„Man spricht unterschiedliche Sprachen und man kommt sehr, sehr selten nah heran da. Also man versucht dann halt ein bisschen seine Sprache oder sein Bedürfnis ... anders zu beschreiben, um dem anderen entgegenzukommen, aber das Problem ist immer da. Das ist das Grundproblem mit der Verwaltung.“ (07, 51).

Diese Unterschiede zwischen der „konditionalprogrammierten“ Verwaltung (Einhaltung der Regeln als Prämisse) mit einer hierarchischen Sozialisierung und dem „zweckprogrammierten“ Wissenschaftsmanagement (Lösung des Problems als Prämisse) (Stratmann 2014: 170) führen zu Inkonsistenzen bei den Normen und Zielen, die für eine *Imaginations-/Integrations-Vertrauensfunktion* notwendig wären. Es werden vielmehr sogar explizit die Unterschiedlichkeit hervorgehoben:

„Die machen das gut. Die machen ihren Auftrag sehr gut. Ich finde allerdings, dass sie ihren Auftrag sehr schräg wahrnehmen im Sinne einer Hochschule. Die Leute da sind durch und durch Verwaltung. Das hat einerseits eine hohe Inflexibilität, einfach: Prozesse sind, wie sie sind. [...] *Die haben eine sehr andere Sicht auf die Hochschule*. So, und die interagieren sehr anders mit Forschenden, das muss man vielleicht sagen.“ (10, 61; Herv. d. Verf.).

Ein Systemvertrauen im Sinne einer *Reduktion von Komplexität*, das nicht von gemeinsamen Werten abhängig ist, sondern von einer „Verhaltenserwartung“ in Systeme, die fehlende Informationen „durch eine intern garantierte Sicherheit ersetzt“ (Luhmann 2000: 126), ist eher erkennbar. So gilt zunächst durchaus, dass man – trotz wahrgenommener unter-

⁵ Die Interviews werden mit Nummer und Absatz zitiert, wobei die erste Nummer die Nummerierung der Interviews angibt und die zweite Nummer den Absatz. Um die Anonymität zu wahren, wird für alle Interviewten die weibliche Form verwendet, also Wissenschaftsmanagerinnen. Bei der Transkription wurde sich für ein einfaches Transkriptionssystem nach den Regeln von Dressing und Pehl (Dressing & Pehl 2015: 21) entschieden. Dies bedeutet, dass es sich bei der Transkription um eine wörtliche Transkription handelt, bei der sowohl Dialekt, Doppelungen, Wort- und Satzbrüche sowie Wortschleifungen oder nonverbale Äußerungen nicht berücksichtigt werden.

schiedlicher Ziele und Werte – der Verwaltung vertraut, um Komplexität zu reduzieren:

„Aber ich persönlich würde eben sagen, ich komme in Teufels Küche, wenn ich mir einbilde, die Daten besser zu kennen als die Datenbeauftragte oder den Forschungsbereich besser zu kennen als die Abteilungsleiterin Forschung.“ (01, 24).

Auch eine andere Befragte geht davon aus, dass Anfragen an die Personalabteilung grundsätzlich stimmen, da man dieses ja nicht „immer in Frage stellen“ (11, 51) kann. Sie zweifle aber manchmal, ob die Information schon „die ganze Wahrheit“ sei und es nicht noch mehr gebe, um eine „etwas andere Entscheidung herbeizuführen“ (11, 108).

Dabei ist zu vermuten, dass, je wichtiger das Projekt für die Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager ist, desto weniger wird ohne Vorbehalte in das System Verwaltung vertraut. Dies wird im folgenden Interviewausschnitt einer Wissenschaftsmanagerin deutlich:

„Also es ist insgesamt gut bestellt um ... das Vertrauen in die Verwaltung. Aber es besteht schon manchmal die Möglichkeit oder die Notwendigkeit, auch dann noch mal nachzuhaken.“ (24, 49).

Hier ist eine gewisse Skepsis erkennbar. So vertraue man zwar prinzipiell, aber – so kann man diesen Abschnitt lesen – wenn es wirklich wichtig ist, muss nochmals nachgefragt werden.

Persönliches Vertrauen und die Verwaltung: Netzwerk matters!

Da ein Systemvertrauen in die Verwaltung also nur eingeschränkt vorhanden ist, setzen Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager in der Zusammenarbeit mit der Verwaltung viel stärker auf ein persönliches Vertrauen, das dem Aufbauen von Netzwerken dient (*Netzwerkbauerfunktion*).

Dabei ist den Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager wichtig, über persönliche Kontaktaufnahme die anderen Mitarbeitenden der Universität außerhalb ihrer Rollen (04, 70) kennen zu lernen bzw. wie es zwei Wissenschaftsmanagerinnen sagen, das Gegenüber als Menschen wahrzunehmen (01, 22; 20, 132) und gleichzeitig selber auch „als Person bekannt zu sein und ... nicht nur als Funktion“ (01, 20).

Dazu gehören auch Begegnungen außerhalb des Büros. Eine Wissenschaftsmanagerin schildert, wie sie eine Mitarbeiterin aus der Verwaltung beim Universitätssport für Mitarbeitende kennen gelernt hat und dadurch ein wichtiger Kontakt entstanden ist: „Wenn ich etwas brauche, kann ich immer wieder auf sie zurückkommen“ (07, 103).

Um den persönlichen Kontakt aufzubauen, wird häufig versucht, eine freundliche Atmosphäre zu schaffen und zwei Wissenschaftsmanagerinnen sprechen auch explizit von Humor (01, 22; 10, 41). Dabei spielt es auch eine Rolle Gemeinsamkeiten zu finden, die vielleicht außerhalb der Universität liegen bzw. außerhalb der Funktionen und der jeweiligen Rollen. Dazu gehört, dass man aus der gleichen Region in Deutschland kommt (10, 51), dasselbe Studienfach studiert bzw. eine fachliche Affinität hat (18, 130; 04, 40) oder gar über gemeinsame Feinde – in diesem Falle innerhalb der Universität – lästert (10, 41).

Dabei ist der erste persönliche Kontakt zwar wichtig, aber eine vertrauliche Zusammenarbeit muss sich erst über einen Zeitraum aufbauen. So beschreibt eine Wissenschaftsmanagerin:

„Das geht ja aber nicht von jetzt auf gleich, man trinkt ja nicht Blutsbrüderschaft beim ersten Kaffee und hat dann nie wieder Ärger miteinander. Sondern das baut sich über Zeit auf und das kann auch mal schief gehen.“ (10, 43).

Durch „Erfahrungswerte“ (01, 32) mit einzelnen Personen ergibt sich eine Kenntnis darüber, wer verlässliche oder auch passende Informationen liefert (01, 32; 09, 56).

Entscheidend ist, dass dieser persönliche Kontakt und das daraus resultierende persönliche Vertrauen als wichtige Voraussetzung betrachtet wird, um überhaupt an der Universität arbeiten zu können. So äußert eine Wissenschaftsmanagerin ganz allgemein: „[W]ann immer möglich, persönliche Vertrauensverhältnisse aufzubauen, ist entscheidend für die Arbeit.“ (15, 84). Dabei geht dieses soweit, dass eine Wissenschaftsmanagerin sogar angibt, dass auch, wenn sie nicht vertraut, sie zumindest so agiert als ob sie vertraue:

„[D]er Witz ist, selbst dann, wenn ich glaube, jemandem nicht trauen zu können, der Oberchefin der [Abteilung], der kann man nicht vertrauen. Also die lügt in Meetings und solche Geschichten. Das ist ein Unding. Nichts desto trotz, sofern ich diese Beziehung nicht einfach abbrechen will, was in der Uni nicht geht, ... tue ich immer so, also könnte ich denen vertrauen.“ (10, 87).

Eine Vertrauensfunktion im Sinne eines rational choice (*Schmiermittelfunktion*) Ansatzes scheint für Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager keine große Rolle zu spielen, bzw. äußern sie dies nicht offen.⁶ Kalkulierende Vertrauensentscheidungen gegenüber der Verwal-

⁶ Es ist anzunehmen, dass dies auch einer gewissen sozialen Erwünschtheit geschuldet ist: Keiner möchte gerne angeben, dass er vor einer Vertrauensentscheidung rational, kühl seinen eigenen Nutzen kalkuliert. Lediglich das Interview 5 hat Tendenzen in diese Richtung. Dennoch wurde durch die CIT das Thema der Arbeit ja nicht verraten und somit das Problem der sozialen Erwünschtheit abgeschwächt. Darüber hinaus wurde häufig die Frage ge-

tung kommen selten zum Tragen. Der rational-choice-Ansatz spielt damit insgesamt nur insofern eine Rolle, dass keiner der Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager sich Misstrauen als mögliche Form der Zusammenarbeit vorstellen kann, da die kalkulierten Transaktionskosten zu hoch wären, aufgrund eines Misstrauens jegliche Kooperation einzustellen.

Zusammenfassung: Wiederherstellung der Komplexität

Man neigt dazu, persönliches Vertrauen positiv zu werten: Es ist eine Beziehung von einem Menschen zum anderen, es geht um die Person und nicht um die Funktion und vielleicht erwächst daraus sogar Freundschaft. Zur Freundschaft stellte aber schon Aristoteles sehr richtig in seiner Nikomachische Ethik fest: „Der Wunsch nach Freundschaft entsteht zwar schnell, die Freundschaft aber nicht“ (Aristoteles 2017: 209). Das gilt auch für das persönliche Vertrauen in Form der *Netzwerkbauerfunktion*. Erst über Erfahrungen, die über einen Zeitraum gewonnen werden müssen, baut sich Vertrauen auf. Daraus ergeben sich drei Herausforderungen bzgl. der Governance von Universitäten:

■ *Erstens*: Für Prozesse mit der Verwaltung muss Zeit eingeplant werden. Es ist eben nicht immer möglich einfach eine E-Mail zu schreiben und dann zu hoffen, bzw. darauf zu vertrauen, dass sofort eine verwertbare Antwort kommt. Es muss Zeit investiert werden und der Telefonhörer in die Hand genommen oder gar persönlich vorbeigeschaut werden.

■ *Zweitens*: Das defekte Systemvertrauen führt zu einer Umkehr der eigentlichen Funktion und Errungenschaft vom Systemvertrauen (Kühl 2023: 459): Die Abstraktion von Personenvertrauen in Systeme wird quasi zurückgenommen und die Systeme wieder durch konkrete Personenkontakte ersetzt. Damit steigt die Komplexität und Prozesse werden aufwendiger. Systemgrenzen sind somit auch „kritische Schwellengrenzen“, an denen „Systemvertrauen in persönliches Vertrauen“ (Luhmann 2000: 122) umschlagen kann.

■ *Drittens*: Was passiert, wenn es zwischen den Menschen persönlich nicht funktioniert? Eine Wissenschaftsmanagerin schildert die Wichtigkeit der persönlichen Kontakte folgendermaßen:

„Persönlicher Kontakt. Das läuft alles nur über, bei mir, ich mache total viel über persönlichen Kontakt. Und da, wo das nicht funktioniert, wird es für

stellt, woher man weiß, dass Informationen korrekt sind, die man bekommt. Hier wurde nahezu nie kalkulierend geantwortet

mich auch schwierig. Weil, so hoch- abstrakte Politik und Gestaltung, das kann ich auch, aber, das mag ich nicht. Und mich irritiert das immer, wenn Leute nicht so persönlichen Kontakt... also, wenn die nicht greifbar sind, während man die Arbeit macht“ (10, 53).

Daraus folgt aber auch, dass wenn dieser Kontakt nicht vorhanden ist, eine Zusammenarbeit mit der Verwaltung dann sehr schwer, ja vielleicht unmöglich wird.

Kann das Systemvertrauen in die Verwaltung gestärkt werden?

Was folgt aus diesen Beobachtungen? Möchte man den Stand der Verwaltung an Universitäten verbessern und Prozesse beschleunigen, muss man sich Gedanken machen, wie man ein Systemvertrauen in die Verwaltung aufbauen kann. Einfach „blind“ in die Verwaltung zu vertrauen, ist keine Lösung. Hat die Untersuchung doch gezeigt, dass die Informationen aus der Verwaltung eben tatsächlich häufig nicht so sind, dass sie verstanden und verwertet werden können.

Eine Möglichkeit Systemvertrauen herzustellen, wäre somit die Verwaltung so umzubauen, dass sie tatsächlich Informationen liefert, die unhinterfragt verwendet werden können. Dazu müssten einige rechtliche Rahmenbedingungen innerhalb der Verwaltung (vor allem in der Mittelveräußerung) geändert werden, um mehr Flexibilität zu ermöglichen. Zur Wahrheit gehört aber auch, dass Geld (was bekanntermaßen immer knapp ist) in die Hand genommen werden müsste, um beispielsweise Servicereinrichtungen wie Bibliotheken und Rechenzentren sowohl von der technischen wie auch von der personellen Ausstattung ein deutliches Upgrade zu ermöglichen.

Vergleichbares gilt für die Rechtsabteilung. Möchte man hier von einem „Geht nicht“ zu einem „Geht so nicht, aber so...“ (s. dazu Pasterneck/Schneider/Preußner 2019: 17) gelangen, benötigt man gute Juristinnen und Juristen, die sich als *Legal Consultant* verstehen und nicht als interne Rechtsaufsicht. Um diese zu gewinnen muss man einen attraktiven Arbeitsplatz anbieten. Da man finanziell als Universität kaum gegen Konzerne mithalten kann, muss man den Arbeitsplatz für diese Personen so attraktiv wie möglich machen: Sicherheit (Verbeamtung), Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Home Office, flexible Arbeitszeiten) und die Universität als spannendes Arbeitsumfeld können hier Anreize sein.

Darüber hinaus müssten auch Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die Möglichkeit zu innovativen Lösungsmöglichkeiten geben würden. Warum nicht endlich die unsäglichen Streitigkeiten über die Reisekostenabrechnung dadurch beenden, dass die Universität, im besten

Fall in Verbund mit den anderen Hochschulen im Bundesland, ein eigenes Reisebüro hat, das 24 Stunden erreichbar ist und nicht nur die Buchung der Reise und die Unterbringung in einem der Partnerhotels auf der ganzen Welt für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ermöglicht, sondern in diesem Zuge auch gleich die Reisekostenabrechnung miterledigt, ohne dass das wissenschaftliche Personal diese überhaupt zu Gesicht bekommt?

Mit der Realisierung solcher und weiterer Ideen wäre vielleicht dann sogar ein Wissenschaftsmanagement – zumindest wenn dessen Funktion vorrangig in der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Verwaltung gesehen wird – gar nicht mehr notwendig. Die Verwaltung könnte aufgrund des größeren Spielraums dann nämlich tatsächlich zu der dienenden Verwaltung (Mintzberg 1989: 177) werden, die sich Professorinnen und Professoren so häufig im Sinne einer Professionsorganisation wünschen (Alt 2021: 196).

Literatur

- Alt, Peter-André (2021): Exzellent!/? Zur Lage der deutschen Universität. C.H. Beck [Kindl Version], München.
- Aristoteles (2017): Nikomachische Ethik. Übersetzt und hrsg. von Gernot Krapinger. Reclam [ebook], Stuttgart.
- Bosse, Elke (2018): Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von Critical Incidents. In: Nicole Auferkorte-Michaelis /Frank Linde (Hg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch, Opladen, Berlin, Toronto, S. 116–134.
- Coleman, James S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1 Handlungen und Handlungssysteme, Oldenbourg, München.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg, auch unter: <https://d-nb.info/1077320221/34> (5.4.2023).
- Endress, Martin (2002): Vertrauen. Transcript, Bielefeld.
- Flanagan, John C. (1954): The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin 51 (4), pp. 327–358.
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology 78 (6), pp. 1360–1380.
- Granovetter, Mark (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. in: American Journal of Sociology 91 (3), pp. 481–510.
- Grassi, Martín (2017): La claustrophobia de la academia. In: Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política 3 (1), pp. 31–60.
- Hartmann, Martin (2011): Die Praxis des Vertrauens. Suhrkamp, Berlin.
- Hoelscher, Michael, (2021): A question of integrity’: Academic values torn between organizational affiliation, national competitiveness and the global academic community. In: Hilligje van’t Land/Andreas Corcoran/Diana-Camelia Iancu (Hg.): The Promise of Higher Education. Essays in Honour of 70 Years of IAU. Palgra-

- ve, McMillan/Springer Nature, Cham. Auch abrufbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-67245-4_22.pdf (10.4.2023).
- Jalava, Janne (2003): From Norms to Trust. The Luhmannian Connections between Trust and System. In: *European Journal of Social Theory* 6 (2), pp. 173–190.
- Kühl, Stefan (2023): Der ganz formale Wahnsinn. 111 Einsichten in die Welt der Organisation. [Kindl Version], Vahlen, München.
- Lauer, Jan (2023): Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager als inner-organisatorische Grenzstellen? Ein Diskussionsbeitrag zur Bestimmung des Wissenschaftsmanagements an deutschen Universitäten. In: *Hochschulwesen* 5/2022 [=veröffentlicht 2023], S. 141–149.
- Luhmann, Niklas (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, 4. Aufl., UTB, Stuttgart.
- McEvily, Bill/Zaheer, Akbar/Soda, Guiseppa (2021): Network Trust. In: Nicole Gillespie/C. Ashley Fulmer/Roy J Lewicki (Hg.), *Understanding Trust in Organizations. A Multilevel Perspective*, pp. 179–204. Routledge, New York.
- Mintzberg, Henry (1989): *Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations*. The Free Press, New York.
- Misztal, Beate: (1996): *Trust in Modern Societies*. Polity Press, Cambridge.
- Nuissl, Henning (2002): Bausteine des Vertrauens - eine Begriffsanalyse. In: *Berliner Journal für Soziologie* 12, S. 87–108.
- Pasternack, Peer/Schneider, Sebastian/Preußner, Sven (2019): Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege, HoF-Handreichungen 10, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle- Wittenberg. Auch unter: <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/HoF-Handreichungen10.pdf> (5.4.2023).
- Reemtsma, Jan Philipp (2008): *Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne*. Hamburger Edition, Hamburg.
- Reemtsma, Jan Philipp (2016): Gewalt und Vertrauen. Grundzüge einer Theorie der Gewalt in der Moderne. In: Reemtsma, J. P. (Hg.): *Gewalt als Lebensform. Zwei Reden*. Reclam, Stuttgart, S. 29–55.
- Stratmann, Friedrich (2014): Hochschulverwaltung – ein blinder Fleck in den Diskursen über Hochschulmanagement und Hochschule als Organisation. In: Scherm, Ewald (Hg.): *Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie?* Hampp, Mering, S. 157–173.
- Sztompka, Piotr (1999): *Trust. A Sociological Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.

Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Empirische Befunde zu studentischen Nachfragetypen und Studienerfolg

Nadine Syring
Magdeburg

Um im Wettbewerb um Ressourcen, Humankapital und Legitimität erfolgreich zu sein, ist ein Wandel der Hochschulen notwendig. Neben der Digitalisierung und dem lebenslangen Lernen (Ehlers 2018) führt die Forderung nach mehr Hochschulbildung zu einer zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft, sowohl in Bezug auf die Zugangsberechtigung als auch auf andere Merkmale (Middendorff 2015). Trotz steigender Herausforderungen wird die Heterogenität der Studierenden als Chance erkannt, und ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen rücken in den Vordergrund (Semke 2015).

Die Erhöhung der Studienanfänger.innenquote an Hochschulen geht mit steigenden Studienabbruchquoten einher, die seit Jahren bei etwa 30 Prozent liegen (Oberhofer 2002; Heublein et al. 2014; Erpenbeck/Sauter 2019). Nicht-traditionelle Studierende, wie solche ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung oder aus nichtakademischen Haushalten und niedrigeren Einkommenschichten, sind dabei besonders von Studienabbrüchen betroffen (Taniguchi/Kaufmann 2005; Tinto 2006; Engle/Tinot, 2008). Studienabbrüche werden von Hochschulen als wirtschaftlicher Schaden betrachtet und von den Betroffenen oft als persönliche Niederlage empfunden (Berens 2021).

Die Erhöhung der Studienanfänger.innenquote an Hochschulen geht mit steigenden Studienabbruchquoten einher, die seit Jahren bei etwa 30 Prozent liegen (Oberhofer 2002; Heublein et al. 2014; Erpenbeck/Sauter 2019). Nicht-traditionelle Studierende, wie solche ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung oder aus nichtakademischen Haushalten und niedrigeren Einkommenschichten, sind dabei besonders von Studienabbrüchen betroffen (Taniguchi/Kaufmann 2005; Tinto 2006; Engle/Tinot, 2008). Studienabbrüche werden von Hochschulen als wirtschaftlicher Schaden betrachtet und von den Betroffenen oft als persönliche Niederlage empfunden (Berens 2021).

Gezielte Interventionen, die studienrelevante Kompetenzen fördern, werden eingesetzt, um die Studienabbruchquote zu senken, die Studierendauer zu verkürzen und die Studienleistungen zu verbessern (Zeptke/Leach 2005). Der Qualitätspakt Lehre, der zwischen 2011 und 2020 Bundesmittel in Höhe von zwei Milliarden Euro bereitstellte, unterstützt die Entwicklung von Betreuungskonzepten und die Verbesserung der Lehrqualität. Ein Großteil der geförderten Projekte (111 von 253) zielt dabei auf heterogene Studierendengruppen ab, was die Bedeutung von Maßnahmen und Interventionen für spezifische Zielgruppen betont.

Derzeit werden solche Maßnahmen entweder flächendeckend für alle Studierenden zu bestimmten Zeitpunkten im Studienverlauf angeboten oder ihre Nutzung basiert hauptsächlich auf der Eigeninitiative der Studierenden (Mergner et al. 2015). Der Erfolg dieser Maßnahmen hängt somit von der individuellen Wahrnehmung und Teilnahmebereitschaft der Studierenden ab. Die Passfähigkeit zwischen den Maßnahmen und den individuellen Bedarfen der Studierenden ist daher ein zentraler Erfolgsfaktor (Behrens 2021). Der aktuelle Stand der Forschung zeigt, dass eine ausreichende empirische Grundlage für die evidenzbasierte Entwicklung und Steuerung kompetenzfördernder Interventionen in Bezug auf verschiedene Aspekte jedoch aktuell noch nicht gegeben ist (Bosse/Mergner 2019).

Im Folgenden werden daher auf Grundlage von Daten eines Studierendenpanels der Technischen Hochschule Brandenburg verschiedene Nachfragetypen empirisch mit Hilfe einer Multilevel Latent Class Analysis (MLLCA) ermittelt und mit Studienerfolgsindikatoren kombiniert. Die Ergebnisse liefern nicht nur einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Heterogenität der Studierenden und ihre Auswirkungen auf die Hochschulbildung, sondern ermöglichen auch praktische Empfehlungen in Bezug auf die Gestaltung von Interventionen, die Hochschulen dabei unterstützen können, auf diese Veränderungen ressourcenschonend zu reagieren und allen Studierenden eine qualitativ hochwertige Bildung zu bieten.

1. Theoretische Ausgangspunkte zu kompetenzfördernden Maßnahmen und Nachfragetypen

Die Kompetenzentwicklung im Bildungskontext betont die Akteure und ihre Selbstorganisation. Im Gegensatz zur Qualifikation zielt die Kompetenzbildung auf selbstorganisierte Handlungsfähigkeit ab. Es gibt keine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs, obwohl er im Bildungsbereich, spätestens mit der Bologna-Reform 1999, an Bedeutung gewinnt. Hochschulen müssen sich auf eine Kompetenzorientierung umstellen, indem sie Wissens- und Qualifizierungsziele durch Kompetenzziele ersetzen. Dies erfordert disziplinübergreifendes und problemlösungsorientiertes Lernen sowie eine Umschichtung von Ressourcen. Die Förderung von Kompetenzen und die Erfassung von Selbstreguliertem Lernen und Motivation gewinnen an Bedeutung.

Die Heterogenität der Studierenden beeinflusst sowohl den Studieneinstieg als auch die gesellschaftlichen Erwartungen an das Kompetenzprofil, der Absolvent:innen (Ehlers 2018). Um den Bedarf der wirtschaft-

lichen und akademischen Zielgruppen zu decken, fordert Ehlers (2018) eine umfassende Umgestaltung des akademischen Studiums. Da diese Anpassungen jedoch zeitaufwendig sind, ist es in der Übergangsphase wichtig, geeignete Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen einzuführen. Hochschulen sollten somit bedarfsorientierte Maßnahmen anbieten, die sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen entwickeln und fördern (Mandl/Krause 2001).

Solche Maßnahmen dienen einerseits dazu, fehlende Kompetenzen auszugleichen, und andererseits zukunftsorientierte Kompetenzen zu fördern. Zur Optimierung der Angebotsstruktur in der Studieneingangsphase wird empfohlen, die individuellen Bedürfnisse und die Heterogenität der Studierenden zu berücksichtigen, die Wirksamkeit der Interventionen durch regelmäßige Evaluationen zu überprüfen und die Interventionen entsprechend anzupassen (Falk et al. 2018).

Indem Hochschulen gezielte Programme und Unterstützungsmaßnahmen entwickeln und implementieren, können sie den Studienerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden verbessern (Berens 2021). Die Nutzung solcher Maßnahmen durch Studierende wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, einschließlich persönlicher, soziodemografischer und studienfachbezogener Aspekte (Berens 2021). Maßnahmen, die als unterstützend für die Verbesserung der akademischen Leistung und der Karrierechancen wahrgenommen werden, werden tendenziell stärker nachgefragt (Mandl/Krause 2001).

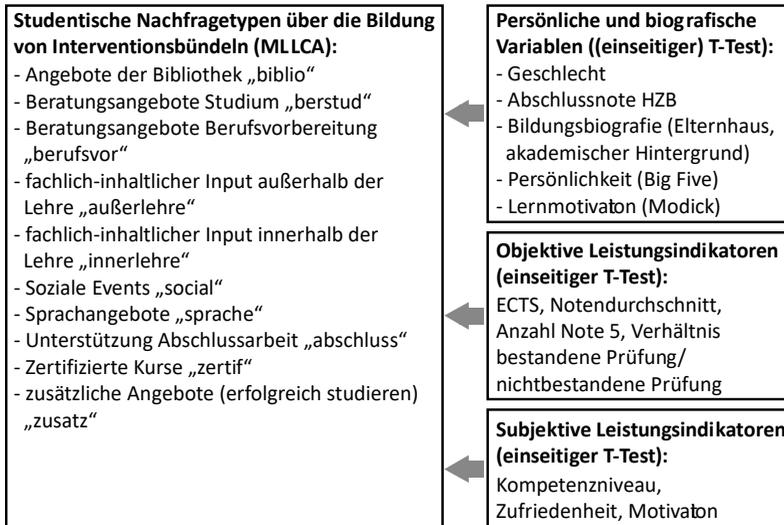
Bosse und Mergner (2019) haben verschiedene Nutzungsformen von Angeboten zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen identifiziert. Diese umfassen reaktive, proaktive, aktive und selektive Nutzungsformen. Die proaktive Nutzung, bei der Studierende eigeninitiativ und selbstbestimmt Angebote nutzen, wurde als besonders effektiv angesehen. Die aktive Nutzung zeichnet sich durch eine frühzeitige und kontinuierliche Inanspruchnahme einer Vielzahl von Angeboten aus, während die selektive Nutzung auf gezielte Unterstützung zur Kompetenzentwicklung abzielt. Die Analyse von Bosse und Mergner (2019) legt nahe, dass soziale Merkmale und die individuelle Lebenssituation eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung und Nutzung von Angeboten spielen.

2. Fragestellungen und methodisches Design

Ziel des Beitrags ist es zum einen, die angebotenen Interventionen anhand des Nutzungsverhaltens zu evaluieren. Zum anderen soll das Nutzungsverhalten in Bezug auf Heterogenitätsmerkmale und Studienerfolgsindikatoren analysiert werden. Über eine Multilevel Latent Class

Analysis (MLLCA) wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Nachfragetypen sich über den gesamten Studienverlauf hinweg nachweisen lassen. Im Anschluss erfolgt eine Beschreibung der Nachfragetypen in Bezug auf die Kontrollvariablen (persönliche und biografische Variablen) und Studiererfolgsindikatoren (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Analysemodell der Untersuchung



Die Latente Klassenanalyse (LCA) ist eine statistische Methode zur Identifikation von unabhängigen, latenten Klassen oder Gruppen von Personen, die in Bezug auf bestimmte Merkmale oder Variablen ähnlich sind (Wolf/Best 2010). Diese Methode ist insbesondere dann nützlich, wenn die zugrundeliegende Struktur der Daten nicht offensichtlich ist oder wenn eine Klassifizierung auf der Grundlage von Variablen erforderlich ist, die kategoriale oder diskrete Werte aufweisen (Hagenaars/McCutcheon 2002). Im Gegensatz zur Clusteranalyse, wird jede Person mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit einer latenten Klasse zugeteilt (Bacher/Vermunt 2010).

Eine Multilevel-LCA (MLLCA) ist eine Erweiterung der traditionellen LCA, die es ermöglicht, die Beziehungen zwischen den latenten Klassen und anderen Variablen, die auf verschiedenen Ebenen aggregiert werden können, zu untersuchen (Bakk et al. 2022). Das bedeutet, dass die MLLCA auf mehreren Ebenen durchgeführt wird, z.B. auf der Indivi-

dualebene und der Gruppenebene, um sowohl individuelle als auch aggregierte Gruppenmerkmale in die Analyse einzubeziehen.

Für die Analyse werden Daten eines Studierendenpanels der Technischen Hochschule Brandenburg genutzt. Im Zeitraum WS 2017/2018 bis zum SoSe 2020 wurden Bachelor-Studierende des ersten bis sechsten Semesters aller drei Fachbereiche (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Fachbereich Informatik & Medien und Fachbereich Technik) in insgesamt 12 Wellen zur Nutzung der Interventionen befragt ($N = 1.517$). Für die Erfassung der Nachfragemuster werden die einzelnen Interventionen zu Interventionsbündeln zusammengefasst (vgl. Übersicht 1). Diese Interventionsbündel werden dann zusammen mit den Daten der einzelnen Semester (jeweils 2 Wellen) zu Studienjahren kumuliert und fließen als Variablen in die MLLCA ein.

Alle Berechnungen erfolgen mit R Studio. Mit dem Ziel die Nutzung zu evaluieren, werden nur Teilnahmen einbezogen, die von den Studierenden als „Teilgenommen mit Mehrwert“ eingestuft wurden ($N=948$). Um die Anzahl der nötigen Klassen zu ermitteln, erfolgt im ersten Schritt jeweils eine LCA ohne die Berücksichtigung der Multi-Level-Struktur, auf Basis aller Datensätze und der „Teilnahme mit Mehrwert“. Eine Berechnung der Modelle mit 2, 3, 4 und 5 Klassen und dem anschließenden Modellvergleich über den BIC-Wert (Mutz/Daniel 2013), ergibt eine Klassenlösung für zwei Klassen (Bakk et al. 2022 sprechen von den Klassen der unteren Ebene). Eine anschließende Berechnung der MLLCA mit zwei Klassen und auf Basis der Daten unter Berücksichtigung der Multilevel-Strukturen sowie einer Clusterbestimmung von zwei bis fünf Clustern ergibt nach dem Modellvergleich eine Level-2-Clusterlösung (nach Bakk et al. 2022 die Klassen der höheren Ebene).

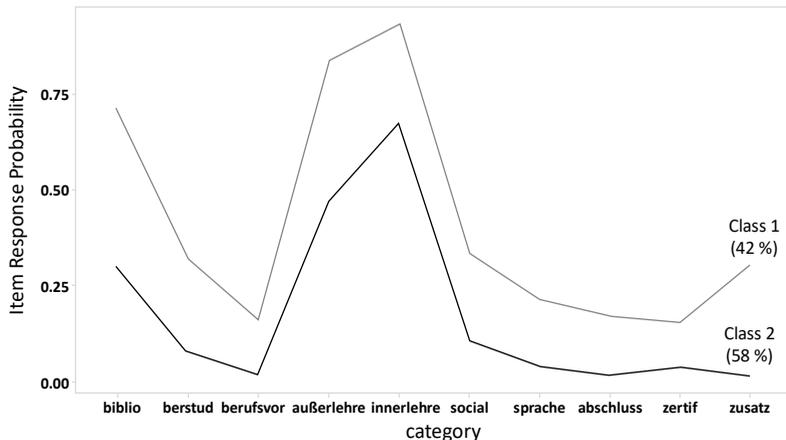
3. Studentische Nachfragetypen und Studienerfolg

3.1. Die Nachfragetypen „Kompetenz-Maximierende“ und „Kompetenz-Sammelnde“

42 Prozent der befragten Studierenden werden der Klasse 1 zugeordnet und 58 Prozent der Klasse 2. Unter Berücksichtigung der Multi-Level-Struktur wird ersichtlich, dass sich 48 Prozent aller Befragten in Cluster 1 und 52 Prozent in Cluster 2 verorten, wobei der Anteil der Klasse 1 in Cluster 2 nur bei 0,04 Prozent liegt und ein Großteil des Clusters 2 (96 Prozent) in Klasse 2 ist, womit die Modelgüte erneut unterstrichen wird.

Studierende in Klasse 1 haben durchgehend eine höhere Wahrscheinlichkeit aus der Nutzung von Interventionen einen Mehrwert zu ziehen als Studierende in Klasse 2 (vgl. Übersicht 2). Die Klasse 1 wird demnach mit „Kompetenz-Maximierende“ und die Klasse 2 mit „Kompetenz-Sammelnde“ bezeichnet. So wird verdeutlicht, dass die Studierenden der Klasse 1 den maximalen Kompetenzzuwachs für sich herausholen, während Studierende der Klasse 2 weniger Mehrwert in den Interventionen sehen um Kompetenzlücken aufzufüllen. Wichtig erscheint auch die Tatsache, dass sich die Mehrheit der Teilnehmenden in Klasse 2 (58 Prozent) und damit in der Klasse „Kompetenz-Sammelnde“ verortet, also der Klasse, die über alle Interventionen hinweg weniger Mehrwert aus den Interventionen zieht.

Übersicht 2: Geschätzte klassenbedingte Antwortwahrscheinlichkeiten in der 2-Klassenlösung der studentischen Nachfragetypen (N=948).^a



a Interventionsbündel und zugeordnete Einzelinterventionen: biblio = Bibliotheksführung, Rent a Librarian, Recherchehilfe; berstud = Studienabbruchberatung, Familienberatung, Individuelle Studienberatung, Beratung zur Studien- und Prüfungsordnung, Finanzierungsberatung - inkl. Stipendien; berufsvor = Bewerbungstraining, Bewerbungsunterlagen-Check, Bewerbungsgespräche, Karriereberatung, Praktikumsbörse; außerlehre = BWL Cafe, Fachspezifische Vorbereitungskurse, Sprechstunden mit den Lehrenden, Tutorien, Mathe Cafe, Mathe-Tutorium, Eingangstest, Vorbereitungskurs; innerlehre = Gastvorträge in Vorlesungen, Klausureinsicht, Klausurvorbereitung, Kurse über Moodle, Literaturlisten Überblick, Praxisvorträge in der Vorlesung, Skipte; social = Soziale Events, Bier mit den Profs, Sommerball, Andere Soziale Event; sprache = Sprachkurse, Englisch Vorbereitungskurs, Englisch, Spanisch, Französisch; abschluss = Abschlussarbeit, Coaching zur Themenfindung, Auftaktgespräch, wissenschaftlichen Arbeiten; zertif = Zertifizierte Kurse, Six Sigma, Projektmanagement, SAP, Andere; zusatz = zusätzliche Angebote, wissenschaftliches Arbeiten, Lern- und Arbeitstechniken, Präsentation, Zeit- und Selbstmanagement, Umgang mit Prüfungsangst.

Zwar unterscheiden sich die Wahrscheinlichkeiten für eine Teilnahme mit Mehrwert in den Interventionsbündeln „fachlich-inhaltlicher Input innerhalb der Lehre“ (wie z.B. Gastvorträge, Klausurvorbereitungen usw.) und „fachlich-inhaltlicher Input innerhalb der Lehre“ (z.B. Fachspezifische Vorbereitungskurse, Sprechstunden, Tutorien usw.), dennoch fällt auf, dass diese beiden Bündel in beiden Klassen mit der höchsten Wahrscheinlichkeit für eine Teilnahme mit Mehrwert bewertet werden.

Angelehnt an Bosse und Mergner (2019) kann der hoch bewertete Mehrwert insbesondere dieser zwei Interventionsbündel mit der hohen Bedeutung von „Pufferzonen“ von Fachhochschulstudierenden erklärt werden. Bosse und Mergner verstehen hierunter aktive Angebote, die oft über den Stundenplan oder innerhalb der Lehrveranstaltung kommuniziert werden und die Möglichkeit bieten Probleme und Herausforderungen in einem geschützten Raum anzusprechen und zu lösen. Der hoch bewertete Mehrwert der Bibliotheksangebote fällt nach den beiden Autoren in die Kategorie „Werkzeug“, denn solche Angebote werden selektiv wahrgenommen und fördern punktuelle Kompetenzen.

Interventionen zur Berufsvorbereitung (Bewerbungstraining, Karriereberatung usw.) werden in beiden Klassen mit einer geringen Mehrwertteilnahme versehen. Zum einen greift hier die Tatsache, dass im ersten und zweiten Semester die Berufsvorbereitung nicht im Fokus steht, hier jedoch alle Studienjahre zusammengefasst werden und zum zweiten verlieren diese Interventionen an Bedeutung, wenn betrachtet wird, dass hier ausschließlich Bachelorstudierende befragt werden und ein Großteil davon im Anschluss an den Bachelor ein Masterstudium plant (41 Prozent aller Befragten der vorliegenden Untersuchung gaben dies an).

Auch die Interventionsbündel Sprachangebote, Unterstützung Abschlussarbeit und zertifizierte Kurse werden in beiden Klassen mit einem vergleichsweise geringen Mehrwert bewertet. Insbesondere die geringe Mehrwertteilnahme am Interventionsbündel „Unterstützung Abschlussarbeit“ zeigt Potenzial für notwendige Verbesserungen. Zum einen kann der Mehrwert hier offensichtlich erhöht werden und zum anderen gibt fast jede fünfte befragte Person an, sich Maßnahmen aus diesem Interventionsbündel zu wünschen. Hier scheint sowohl die Kommunikation zum Angebot der Maßnahme als auch der Effekt der Kompetenzerhöhung Verbesserungspotenzial zu zeigen.

3.2. Zusammenhänge zwischen Nachfragetypen und persönlichkeitsbezogenen/biografischen Aspekten

Die zwei identifizierten Klassen der „Kompetenz-Maximierenden“ und „Kompetenz-Sammelnden“ zeigen signifikante Zusammenhänge mit einzelnen persönlichkeitsbezogenen und biografischen Merkmalen. So ist die Zuordnung in die Cluster nach dem Geschlecht signifikant verschieden ($p \leq 0,05$). Auch die Note der Hochschulzugangsberechtigung steht signifikant in Zusammenhang zur Clusterzuordnung. Eine bessere HZB-Note erhöht die Wahrscheinlichkeit in Cluster 2 zu sein, was inhaltlich mit geringeren Kompetenzlücken einhergeht und den individuellen Kompetenzgewinn (den Mehrwert einer Intervention) mindert. Die Zugehörigkeit zu einem Cluster und das Merkmal Akademikerelternhaus sind hingegen nicht statistisch abhängig voneinander. Die aus der Forschung bekannten Beziehungen zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem Erfolg im Studium lassen sich insofern nicht nachzeichnen.

Die Mittelwerte des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit unterscheiden sich wiederum signifikant nach Clusterzugehörigkeit (Cluster 1 = 2,84; Cluster 2 = 2,77; $p \leq 0,05$). Studierende in Cluster 1 und damit zu 87 Prozent verteilt auf die Klasse der „Kompetenz-Maximierenden“ haben eine signifikant höhere Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals „Offenheit für neue Erfahrungen“. Sie gehen offener mit den Angeboten um, geben neuen Interventionen eher eine Chance und erhöhen so ihren Kompetenzgewinn. Auch das Persönlichkeitsmerkmal „Gewissenhaftigkeit“ ist bei Personen in Cluster 1 signifikant stärker ausgeprägt als bei jenen in Cluster 2 (mean C1 = 2,71; C2 = 2,61; $p \leq 0,01$). Gewissenhafte Individuen sind in der Regel organisiert, zuverlässig und arbeiten hart an ihren Zielen, was dazu führen könnte, dass ihr Kompetenzgewinn höher ist.

Ähnlich verhält es sich auch bei den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion (mean C1 = 2,68; C2 = 2,55; $p \leq 0,001$) und Verträglichkeit (mean C1 = 2,71; C2 = 2,63; $p \leq 0,01$). Extravertierte Personen sind oft geselliger und ziehen Energie aus Interaktionen mit anderen Studierenden und Lehrenden während Studierenden mit dem Persönlichkeitsmerkmal „Verträglichkeit“ oft mitfühlend, kooperativ und harmonieorientiert sind. Alles Züge, die dazu führen können, dass Interventionen, die mit anderen zusammen erlebt werden, dem Lernen alleine vorgezogen werden und der Kompetenzgewinn höher ist. Lediglich in Bezug auf das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus unterscheiden sich Personen der beiden Cluster nicht signifikant.

Die Tatsache, dass viele Studierende in Cluster 1 ähnliche Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, könnte darauf hindeuten, dass die Cluster tatsächlich unterschiedliche „Persönlichkeitsprofile“ repräsentieren. In diesem Sinne scheint Cluster 1 Studierende zu vereinen, die insgesamt offener, gewissenhafter, extravertierter und verträglicher sind. Diese Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen könnten auch die unterschiedlichen Reaktionen auf die Interventionen erklären. Offene und extravertierte Studierende sind eher bereit, neue Interventionen auszuprobieren und von sozialen oder gruppenbasierten Angeboten zu profitieren. Gewissenhafte Studierende könnten eher dazu neigen, Ressourcen systematisch zu nutzen und sich an Empfehlungen zu halten. Hieraus ergeben sich praktische Implikationen für die Gestaltung und Kommunikation von Maßnahmen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen, denn Interventionen könnten gezielt auf die Stärken und Bedürfnisse bestimmter Persönlichkeitstypen zugeschnitten werden.

Ein Blick auf die Werte der Neigung zur Leistungsmotivation (Mordick 1997) zeigt ein unerwartetes Ergebnis: Sowohl die Leistungshemmende Angst (Motivation aus der „Angst vorm Versagen“), als auch die Zukunftsbezogene Leistungsfördernde Spannung (Motivation aus dem „allgemeinen Bedürfnis nach Leistung“) und die Zukunftsbezogene Leistungsmotivation (Motivation auf Basis der „Hoffnung auf Erfolg“) stehen nicht in einem signifikanten Zusammenhang zur Clusterzuordnung. Lediglich die Zukunftsbezogene Leistungsmotivation (mean C1 = 2,96; C2 = 2,9; $p \leq 0,01$) ist in Cluster 1 signifikant größer als in Cluster 2. Dies könnte darauf hindeuten, dass das allgemeine Bedürfnis nach Leistung – das intrinsische Verlangen, gut zu sein und sich selbst zu übertreffen – besonders relevant ist, wenn es darum geht, den Nutzen von Interventionen zu maximieren.

3.3. Zusammenhänge zwischen Nachfragetypen und Leistungsindikatoren

Bezüglich des Studienerfolgs der Studierenden zeigen die Ergebnisse interessante Befunde. Während der objektive Leistungsindex in keinem signifikanten Zusammenhang mit den Nachfragetypen steht, weist der subjektive Leistungsindex hingegen deutliche Unterschiede zwischen den Clustern auf (mean C1= 0,11; C2= -0,09; $p \leq 0,001$). Studierende in Cluster 1 haben im Mittel einen höheren subjektiven Leistungsindex als die Studierenden in Cluster 2. Dies weist darauf hin, dass die Studierenden in Cluster 1 ihre eigene Leistung positiver einschätzen, während die

Studierenden in Cluster 2 tendenziell eine kritischere Selbsteinschätzung ihrer Leistung haben.

4. Diskussion, Implikation und weiterführende Forschung

Die effiziente und zielgerichtete Nutzung der Mittel zu ermöglichen, insbesondere angesichts begrenzter Hochschulbudgets, steigendem Wettbewerbsdruck und erhöhten Ausgaben für Marketingmaßnahmen, ist Ziel vieler Untersuchungen. Die Möglichkeit, Interventionen auf evidenzbasierten Erkenntnissen zu gestalten, zu planen und umzusetzen, trägt nicht nur zur Verbesserung der Lehrqualität bei, die ein entscheidendes Kriterium bei der Hochschulwahl von Schulabgänger:innen ist, sondern reduziert auch Studienabbruchquoten und Kosten der Hochschulen. Dadurch wird die Wettbewerbsfähigkeit und Legitimität der Hochschulen gestärkt. Die Forschung zu Nachfragetypen in Bezug auf Interventionen hat somit weitreichende Bedeutung für die Hochschullandschaft und deren Zukunft.

Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung des Nutzens von Interventionen zwischen den beiden identifizierten Klassen „Kompetenz-Maximierende“ und „Kompetenz-Sammelnde“. Diese Unterschiede können zum Teil durch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsbewertungen und andere Faktoren erklärt werden. Es gibt auch Hinweise darauf, dass bestimmte Interventionen, insbesondere solche, die im Zusammenhang mit der Berufsvorbereitung stehen, verbessert werden könnten, um ihren wahrgenommenen Mehrwert zu erhöhen. Die Verwendung der Multilevel Latent Class Analysis (MLLCA) ist hier besonders relevant, da sie es erlaubt, sowohl individuelle als auch aggregierte Merkmale von Studierenden zu berücksichtigen. Dies gibt einen tieferen Einblick in das Nutzungsverhalten und die Effektivität von Interventionen.

Es ist davon auszugehen, dass sich die einzelnen Determinanten über den student life cycle hinweg verändern, weshalb weitere Untersuchungen mit dem Fokus auf einzelnen Etappen wie z.B. Studienjahre erfolgen sollten. Die Erweiterung der Variablen könnte die Aussagekraft erhöhen (z.B. Betreuung, Lehrqualität, finanzielle Situation der Studierenden). Dennoch bilden die vorliegenden Ergebnisse wertvolle Einsichten in die Wahrnehmung und den Nutzen von Interventionen aus Sicht der Studierenden. Die Ergebnisse können als Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen an Hochschulen dienen, um die Qualität der Lehre zu verbessern und den Studienerfolg zu fördern. Sie stellen eine Basis da, auf der gezielte Kommunikationsstrategien oder angepasste Interventionen

für bestimmte Gruppen von Studierenden konzeptualisiert und konzipiert werden können.

Literatur

- Bacher, Johann/Jeroen K. Vermunt (2010): Analyse latenter Klassen, Springer, Wiesbaden, in: Christof Wolf/Henning Best (Hg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Springer, Wiesbaden, S. 553–574.
- Bakk, Zsuzsa/Roberto Di Mari/Jennifer Oser/Jouni Kuha (2022): Two-stage multilevel latent class analysis with co-variables in the presence of direct effects, in: Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal, 29(2)/2022, S. 267–277.
- Berens, Johannes (2021): Maschinelle Früherkennung abbruchgefährdeter Studierender. Konzeption, Systemvergleich und Evaluation, Dissertation, Universität Wuppertal, Wuppertal.
- Bosse, Elke/Julia Mergner (2019): „Und das hat RICHTIG geholfen.“ – Wirkungsweisen von Angeboten für den Studieneinstieg, in: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 3(2)/2020, S. 105–122.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2018): Die Hochschule der Zukunft: Versuch einer Skizze, Springer, Wiesbaden, in: Ullrich Dittler/Christian Kreidl (Hg.), Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunforientierten Gestaltung von Hochschulen, Springer, Wiesbaden, S. 81–100.
- Engle, Jennifer/Vincent Tinto (2008): Moving Beyond Access. College Success For Low-Income, First-Generation Students, The Pell Institute, Washington DC; auch unter <https://eric.ed.gov/?id=ED504448> (31.8.2023).
- Erpenbeck, John/Werner Sauter (2019): Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt, Springer, Berlin/Heidelberg.
- Falk, Susanne/Maximiliane Tretter/Tihomir Vrdoljak (2018): Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice, IHF, München; auch unter https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/news_import/IHF_kompakt_Maerz-2018.pdf (5.9.2023).
- Hagenaars, Jacques A./Allan L. McCutcheon (2002): Preface. Cambridge University Press, Cambridge, in: Jacques A. Hagenaars/Allan L. McCutcheon (Hg.), Applied Latent Class Analysis. Cambridge University Press, Cambridge, S. Xi–Xxii.
- Heublein, Ulrich/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, DZHW, Hannover, in: Forum Hochschule 4/2014; auch unter https://www.dzhu.edu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (6.4.2022).
- Mandl, Heinz/Ulrike-Marie Krause (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft, Studienverlag, Innsbruck, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.), Lernen in der Wissensgesellschaft, Studienverlag, Innsbruck, S. 239–266.
- Mergner, Julia/Andreas Ortenburger/Andreas Vöttiner (2015): Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Differenzierte Studienprogramme zur Verbesserung des Studienerfolgs, Waxmann Verlag, Münster/New York, in: Ulf Banscheraus/Ole Engel/Anne Mindt/Anna Spexard/Andrä Wolter (Hg.), Differenzierung im Hoch-

- schulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 309–324.
- Middendorff, Elke (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends, Waxmann Verlag, Münster/New York, in: Ulf Banscheraus/Ole Engel/Anne Mindt/Anna Spexard/Andrä Wolter (Hg.), Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 261–278.
- Modick, Hans-Eberhard (2014): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen, GESIS Leibnitz Institut für Sozialwissenschaften, Mannheim/Köln; auch unter [\(https://zis.gesis.org/skala/Modick-Leistungsmotivation-\(Modick\)](https://zis.gesis.org/skala/Modick-Leistungsmotivation-(Modick))) (5.9.2023).
- Oberhofer, Walter (2002): Studienabbruchquote und Typologie der Studienabbrecher und Hochschulwechsler, Regensburger Diskussionsbeiträge zur Wirtschaftswissenschaft Nr. 366, Regensburg; auch unter [\(https://epub.uni-regensburg.de/4481/1/oberhofer.PDF\)](https://epub.uni-regensburg.de/4481/1/oberhofer.PDF) (13.4.2022).
- Semke, Edwin (2015): Erfolgreicher MINT-Abschluss an bayerischen Hochschulen. Bilanz der Hochschulprojekte, Abschlussbericht, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, München; auch unter [\(https://www.stmwk.bayern.de/download/13359_stmbw_abschlussbericht_best_mint.pdf\)](https://www.stmwk.bayern.de/download/13359_stmbw_abschlussbericht_best_mint.pdf) (19.4.2022).
- Taniguchi, Hiromi/Gayle Kaufman (2005): Degree Competition Among Nontraditional College Students, Wiley-Blackwell, Hoboken, in: *Social Science Quarterly* 86(4)/2005, S. 912-927; auch unter [\(https://www.deepdyve.com/lp/wiley/degree-completion-among-nontraditional-college-students-mjeCA7RmkD\)](https://www.deepdyve.com/lp/wiley/degree-completion-among-nontraditional-college-students-mjeCA7RmkD) (5.9.2023).
- Tinto, Vincent (2006): Research and Practice of Students Retention. What Next? COPE (Committee on Publication Ethics), in: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 8(1)/2006, S. 1-19; auch unter [\(https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W\)](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W) (5.9.2023).
- Wolf, Christof/Henning Best (Hg.) (2010): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Springer, Wiesbaden.

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer und ihr Weg durch die Krise

Was bleibt von der Ad-hoc-Digitalisierung im Zuge der COVID-19-Pandemie?

Annika Felix
Magdeburg

Wie alle Bildungsangebote, so war auch die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere an Hochschulen durch die COVID-19-Pandemie, insbesondere durch die damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen, mit großen Herausforderungen konfrontiert. Veranstaltungen konnten nicht wie geplant stattfinden,

bewährte Formate mussten ad hoc digitalisiert oder gänzlich neu gedacht werden und die Adressat:innen der Angebote wurden in der öffentlichen Diskussion zur „vulnerablen“ Gruppe (Spuling et al. 2020). Während die Angebote der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung bereits unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht wurden (zum Überblick: Denninger & Käpplinger 2021), liegen für den nachberuflichen Bereich bislang kaum Befunde vor.

Dieser Beitrag analysiert daher die Veränderungen der Angebotsstruktur im Zuge der COVID-19-Pandemie im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer. Insbesondere wird beleuchtet, wie die Reaktionen auf den „Corona-Schock“ in den Sommersemestern (SoSe) 2020 und 2021 ausfallen und welchen Stellenwert digitale Aspekte im Zeitverlauf in den Programmen einnehmen. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der künftigen Bedeutung und Weiterentwicklung dieses Bildungsbereichs diskutiert.

1. Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer und die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie

1.1. Standortbestimmung wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

Die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (das sog. „Senior:innenstudium“) umfasst verschiedene Bildungsangebote der Hochschulen. Sie kann

der Erwachsenen- und Weiterbildung zugerechnet werden, nimmt dabei jedoch aufgrund des nicht vorhandenen primären Berufsbezugs eine Sonderrolle ein. Zentrale Bezugspunkte zur Legitimation entsprechender Angebote der Hochschulen stellen der Bologna-Prozess und das Lebenslange Lernen sowie die Third Mission dar (Vogt 2017). Als Grenz- oder Außenstelle (Wilkesmann 2010) ist die wissenschaftliche Weiterbildung (auch und insbesondere jene für Ältere) an der Grenze zwischen Hochschule und Hochschulumwelt verortet und erfüllt dabei einerseits als Teil des Wissenschaftsmanagements, andererseits durch Unterstützung der Wissenschaftskommunikation eine Schnittstellenfunktion bei der Vermittlung zwischen Hochschule und Gesellschaft.

Die Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer sind durch eine große Vielfalt hinsichtlich der konzeptionellen und inhaltlichen Ausgestaltung sowie der organisatorischen Anbindung gekennzeichnet (Jütte & Lobe 2022). Sie eint jedoch, dass sie die konstitutiven Elemente „Wissenschaftlichkeit und Forschungsbezug“, „offener Zugang“, i.d.R. unabhängig von Altersgrenzen und Qualifikationsvoraussetzungen sowie „intergenerationelles Lernen“ aufweisen (Dabo-Cruz & Pauls 2018).

Systematisierungen der Angebote sind gleichwohl schwierig – es scheint als gelte weiterhin die Feststellung, dass es „überspitzt formuliert ... so viele Formen des Seniorenstudiums wie Hochschulen gibt“ (Eirnbter et al. 1987: 7). Eine von Rathmann (2016) entwickelte Typologie ordnet die Programme entlang der Dimensionen „Strukturierung“, „lehrende Vermittlung“ und „Adressatenbezug“ und identifiziert neun empirische Angebotstypen, die sich zu drei Gruppen zusammenführen lassen: „allgemeine Gasthörerschaft“, „spezielles Gasthörerprogramm“, „Seniorenstudium“. Es zeigt sich, dass an etwa der Hälfte der deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft Programme bestehen, die über eine reine Gasthörerschaft hinausgehen, d.h. gesonderte Beratungs-, Orientierungs- oder Veranstaltungsangebote für die Zielgruppe der älteren Erwachsenen vorhalten.

1.2. Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und ihre Bedeutung für die Digitalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie in der Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich mit den Begriffen „Disruption“ (Angebote entfielen ersatzlos), „Katalysator“ (Prozesse und Entwicklungen wurden beschleunigt), „Brennglas“ (Probleme traten deutlicher hervor) und „Kompensation“ (Neues ersetzte Bewährtes) umschreiben (Denninger & Käpp-

linger 2021: 174f.; Hoenig & Molzberger 2021: 156; DGfE 2020: 1). Diese Veränderungen können sowohl „Wendepunkt“, „Chance“ als auch „Entscheidungsmoment“ sein (Hoenig und Molzberger 2021) und erst langfristig werde sich zeigen, „was davon dauerhaft bleiben oder was lediglich Momentaufnahmen in einer absoluten Ausnahmesituation sein werden.“ (Käpplinger et al. 2021: 5)

Nachdem im Zuge der Kontaktbeschränkungen im Frühjahr 2020 Präsenzveranstaltungen nicht mehr möglich waren, wurden Veranstaltungen im Sinne eines „replacement“ verstärkt in Onlineangebote umgewandelt, um sie nicht ersatzlos streichen zu müssen (Schmidt-Hertha 2021; Christ & Koscheck 2021). Digitale Lernsettings wurden damit zunächst zum „weitgehend konkurrenzlosen Szenario“ (Schmidt-Hertha 2021: 26). Dabei wurde das Thema der Digitalisierung vor allem in Hinblick auf die Möglichkeiten zum Ersatz von Präsenzveranstaltungen durch digital unterstützte Vermittlungsformen diskutiert, wenngleich sich auch Digitalisierungstendenzen in anderen Bereichen, wie z.B. von Verwaltungsabläufen und Beratungsangeboten, abzeichneten (Schmidt-Hertha 2021).

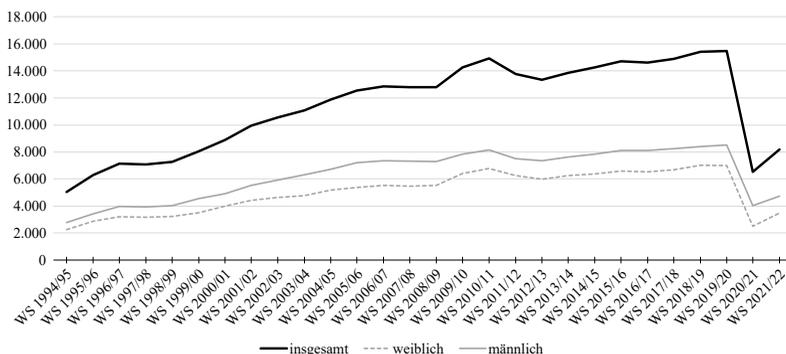
Die bisherigen Untersuchungen zu den Auswirkungen bzw. zum Umgang mit den pandemiebedingten Einschränkungen speziell im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer beziehen sich zumeist auf die Perspektive der Teilnehmenden bzw. auf einzelne Standorte (Lörcher & Weiss 2020; Dabo-Cruz et al. 2022; Felix et. al 2022; Lörcher et.al 2022; Wagner 2022). Zur hochschulübergreifenden Entwicklung der Angebotslandschaft und Programmgestaltung liegen hingegen kaum Befunde vor. Wagner (2022) führt an, dass übereinstimmend die Online-Lehre zwar (auch) im Sommersemester 2022 als wünschenswertes Format betrachtet wird, jedoch nur einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt. Fraglich ist daher, inwieweit die digitale Lehre zu einem festen Bestandteil der Programme werden kann bzw. soll und ob der pandemiebedingte Digitalisierungsdruck zu langfristigen Veränderungen in der Angebotsgestaltung führt (Wagner 2022). Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

1.3. Entwicklung der Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer

Nachdem die Bildungsprogramme für Ältere im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten 25 Jahren einen stetigen quanti-

tativen Zuwachs erfuhren¹, stellte die COVID-19-Pandemie eine deutliche Zäsur dieser Entwicklung dar. Waren im Wintersemester (WS) 2019/20 vor Beginn der COVID-19-Pandemie noch 15.481 Personen ab 65 Jahren als Gasthörernde an staatlichen Hochschulen in Deutschland eingeschrieben, verringerte sich ihre Anzahl im darauffolgenden WS 2020/21 um mehr als die Hälfte (Rückgang von 57,9 %) auf 6.520 Personen (vgl. Übersicht 1). Im darauffolgenden WS 2021/22 stieg die Zahl der Gasthörernden wiederum leicht an (Anstieg bezogen auf das Vorsemester um 25,7 % auf 8.197 Personen). Dies deckt sich mit weiteren Forschungsbefunden. So ist die Zahl der Teilnehmenden an den Programmen der Universitäten Frankfurt am Main, Hamburg, Mainz und München im Zuge der COVID-19-Pandemie um etwa die Hälfte zurückgegangen (Dabocruz et al. 2022).

Übersicht 1: Gasthörernde ab 65 Jahren an staatlichen Hochschulen in Deutschland. Wintersemester 1994/95 bis 2021/22 (absolute Häufigkeiten)



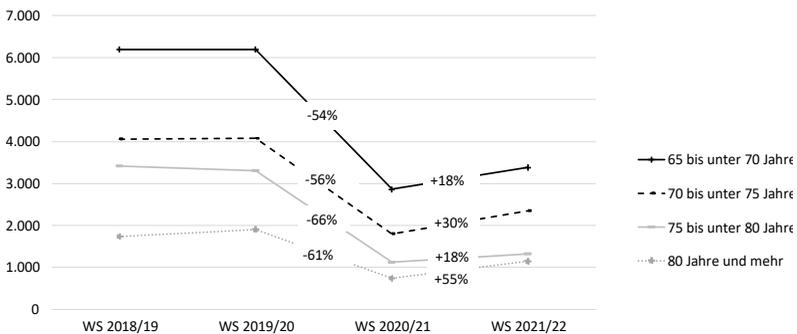
Quelle: Statistisches Bundesamt (2023), eigene Berechnungen und Darstellung

Der deutliche Rückgang der Teilnehmenden ist dabei in allen betrachteten Altersgruppen ersichtlich (vgl. Übersicht 2). Am höchsten fällt dieser mit 66 Prozent innerhalb der Gruppe der 75- bis unter 80-Jährigen aus,

¹ Die Teilnehmenden der wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer sind in keiner statistischen Erhebung vollumfänglich berücksichtigt. Das Ausmaß der Untererfassung ist dabei abhängig vom Angebotstyp (Skoruppa 2016). Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Zahlen der Gasthörerstatistik des Statistischen Bundesamtes, welche jährlich im Wintersemester als Teil der amtlichen Hochschulstatistik jene Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung erfasst, die mit einem Gasthörerstatus einhergehen. Separierte Angebote der Hochschulen (wie z.B. „Studieren 50 Plus“ der Universität Mainz oder die „Universität des 3. Lebensalters“ der Universität Frankfurt seit WS 2005/06) sind darin nicht abgebildet.

gefolgt von der Gruppe der Gasthörernden im Alter ab 80 Jahren (61 %). In den beiden jüngeren Altersgruppen zeichnet sich ein etwas geringerer, aber dennoch deutlicher Rückgang von 56 Prozent (70 bis unter 75 Jahre) bzw. 54 Prozent (65 bis unter 70 Jahre) ab. Im WS 2021/22 kommt es in allen Altersgruppen wiederum zu einem Anstieg der Teilnehmezahlen. Am stärksten fällt dieser mit 55 Prozent innerhalb der Gruppe der 80-jährigen und älteren Personen aus. Es schließen sich die 70- bis unter 75-Jährigen an (Anstieg um 30 %). In den beiden anderen Altersgruppen (65 bis unter 70 Jahre; 75 bis unter 80 Jahre) fällt der Anstieg mit jeweils 18 Prozent hingegen etwas geringer aus.

Übersicht 2: Gasthörernde nach Altersgruppen an staatlichen Hochschulen in Deutschland. Wintersemester 2018/19 bis 2021/22 (absolute Häufigkeiten und Veränderungen zum Vorwintersemester in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2023), eigene Berechnungen und Darstellung

Eindeutige Rückschlüsse auf einen verstärkten Ausschluss älterer Teilnehmender im Zuge der COVID-19-Pandemie können somit nicht gezogen werden. Vielmehr ist zu vermuten, dass die Angebotsseite hier maßgeblich den Rückgang der Teilnehmezahlen bedingt und entsprechende Disruptionen (vollständige Einstellung bzw. Einschränkung und Veränderung der Angebote) alle Altersgruppen gleichermaßen betreffen. Im Folgenden wird daher näher in den Blick genommen, wie sich die Angebote im Zuge der COVID-19-Pandemie verändern.

2. Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die Analyse der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere (im Folgenden kurz: WiWA-Angebote) gliedert sich in zwei Teile. Zunächst wird untersucht, wie zu Beginn der COVID-19-Pandemie mit der

veränderten Situation umgegangen wurde. Im Zentrum steht die Frage: *Wie reagierten die Organisator:innen entsprechender Angebote auf die COVID-19-Pandemie?* Zur Beantwortung der Frage werden die Internetauftritte der WiWA-Angebote aller deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft (N = 87, siehe hochschulkompass.de) der SoSe 2020 (Recherchedatum: 6.8.20) und 2021 (Recherchedatum: 2.–6.6.21) herangezogen.

In einem zweiten Schritt werden vertiefende Programmanalysen (Inhaltsanalyse² nach Früh 2015) der WiWA-Angebote ausgewählter Hochschulen durchgeführt, um Veränderungen im Zeitverlauf abbilden zu können. Zentral ist dabei die Frage: *Welche Auswirkungen hatte die COVID-19-Pandemie auf a) die Programmgestaltung und b) die Verwaltungsabläufe und Beratungsangebote der WiWA-Angebote?* Betrachtet werden die WS 2019/20 (prä-pandemisch), WS 2021/22 (peri-pandemisch) und WS 2022/23 (post-pandemisch³). Die einbezogenen 13 Hochschulen wurden danach ausgewählt, ob a) ein nicht-berufsbezogenes Weiterbildungsangebot zu allen drei Zeitpunkten vorhanden ist, welches über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgeht, d.h. eigene Veranstaltungen sowie Beratungs- und/oder Orientierungsangebote umfasst und explizit Ältere als Zielgruppe adressiert und b) geeignetes Analysematerial zu allen drei Zeitpunkten (Veranstaltungskataloge, d.h. nicht ausschließliche Verlinkung auf Online-Übersichten) verfügbar ist.

3. Angebotslandschaft im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer während der COVID-19-Pandemie

3.1. Verarbeitungsweisen des „Corona-Schocks“

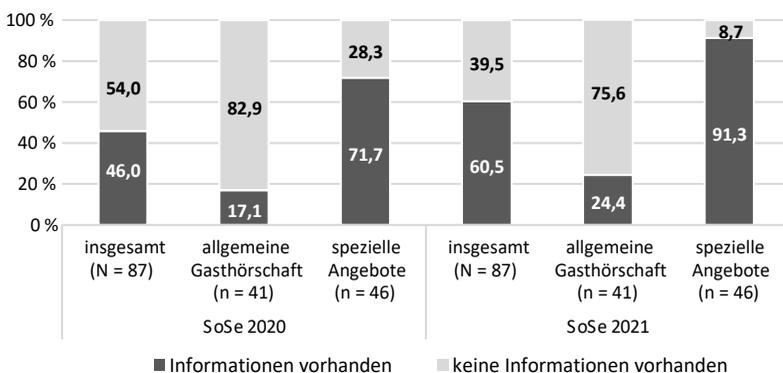
Zum Ende des ersten „Corona-Semesters“ im Sommer 2020 finden sich lediglich bei knapp der Hälfte aller Universitäten auf den Internetseiten

² Die Autorin dankt Angelina Dähms und Loretta Strauß für ihre Unterstützung.

³ Die Einordnung ist nicht unproblematisch. Ausgehend von politischen Maßnahmen und der damit verbundenen Rhetorik, wäre frühestens ab dem SoSe 2023 von einem Eintreten in die „post-pandemische“ Phase auszugehen (Herabstufung der Gesundheitsgefährdung von „hoch“ auf „moderat“ durch das RKI am 3. Februar 2023; Ende der Test- und Maskenpflichten zum 1. März 2023, vgl. BMG 2023; Tweet des Bundesgesundheitsministers am 5. April 2023, dass „die Pandemie auch für Deutschland beendet“ ist). Gleichwohl verweisen politische Maßnahmen bereits im WS 2022/23, vor allem im Kontrast zum WS 2021/22, auf eine „Normalisierung“ (Ende des Anspruchs auf kostenlose Antigen-Schnelltests für alle Bürger:innen ab Juli 2022, vgl. Bundesregierung 2023; Schließung der Impfzentren zum Ende des Jahres 2022, vgl. BMG 2023), weshalb die beschriebene Zuordnung der Semester zur prä-, peri-, post-pandemischen Phase im Folgenden als Hilfskonstrukt dienen soll.

der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere Informationen zur aktuellen Situation bzw. zur Reaktion auf die COVID-19-Pandemie. Im Jahr darauf steigt der Anteil auf 61 Prozent an (vgl. Übersicht 3). Die Verfügbarkeit von Informationen variiert dabei deutlich je nach Angebotstyp. So stellen spezielle WiWA-Angebote im Gegensatz zu Angeboten der allgemeinen Gasthörerschaft deutlich häufiger Hinweise zum Umgang mit der aktuellen Situation bereit (72 % vs. 17 % im SoSe 2020 und 91 % vs. 24 % im SoSe 2021).

Übersicht 3: Verfügbarkeit von Informationen zum Umgang mit der COVID-19-Pandemie in den Sommersemestern 2020 und 2021 im Bereich der WiWA-Angebote (N = 87)



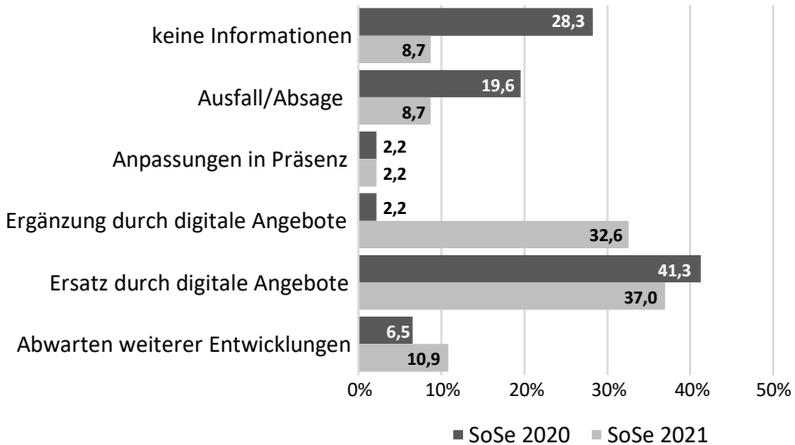
Quelle: Internetauftritte staatlicher Universitäten in Deutschland, eigene Recherche und Kategorisierung

Werden Universitäten mit speziellen WiWA-Angeboten (N = 46) näher betrachtet, so zeigt sich, dass auf die veränderten Rahmenbedingungen seitens der Organisator:innen im SoSe 2020 am häufigsten mit einer Umstellung des Angebots auf reine Onlineveranstaltungen reagiert wurde (vgl. Übersicht 4). Insgesamt 41 Prozent der Angebote wählten diesen Weg.⁴ Ein Fünftel der Bildungsprogramme mussten pandemiebedingt im SoSe 2020 hingegen gänzlich abgesagt werden. Hinweise auf die Anpas-

⁴ Hierunter sind WiWA-Angebote subsumiert, bei denen zunächst eine Absage erfolgte, bevor im weiteren Verlauf des Semesters ein digitales Ersatzprogramm für die Zielgruppe konzipiert wurde (z.B. Universität Köln, Gasthörer- und Seniorenstudium sowie Universität Hamburg, Kontaktstudium). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass neben einem „replacement“ von Veranstaltungen auch Neukonzeptionen entstanden. Zudem wurden auch gänzlich neue Konzepte erprobt. Zu verweisen ist hier etwa auf die „C3L-Bildungshappen“, eine Art wöchentlichem Fernlernbrief (Universität Oldenburg, Offene Hochschule: Gasthörstudium) und die Podcast-Serie Kunsthörsaal (FU Berlin, Gasthörer:card-Programm).

sung von Präsenzveranstaltungen, einer Ergänzung durch digitale Veranstaltungen oder ein Abwarten weiterer Entwicklungen sind im SoSe 2020 hingegen nur in sehr geringem Maße zu beobachten.

Übersicht 4: Reaktionen auf die COVID-19-Pandemie im SoSe 2020 und 2021, spezielle WiWA-Angebote an Universitäten (N = 46)



Quelle: Internetauftritte staatlicher Universitäten in Deutschland, eigene Recherche und Kategorisierung

Ein Jahr später, im SoSe 2021, dominiert weiterhin der vollständige Ersatz von Präsenzveranstaltungen durch digitale Angebote. In 37 Prozent der speziellen WiWA-Angebote konnten die Teilnehmenden ausschließlich online am Bildungsangebot partizipieren. Deutlich angestiegen ist hingegen der Anteil jener Programme, in denen die digitalen Angebote zwar weiterhin im Fokus stehen, die Präsenzangebote aber nicht gänzlich ausgeschlossen sind (33 %). Ebenfalls angestiegen ist der Anteil wissenschaftlicher Bildungsprogramme für Ältere, die keine konkrete Aussage zur Ausgestaltung des Semesters treffen und diese abhängig von den weiteren Entwicklungen machen. Ein Ausfall des gesamten Semesterprogramms ist hingegen deutlich weniger als direkt nach Pandemiebeginn zu beobachten. Auf lediglich neun Prozent der Internetauftritte finden sich entsprechende Verweise. Angepasste Präsenzangebote sind aufgrund der Rahmenbedingungen jedoch auch im SoSe 2021 kaum vorhanden.

3.2. *Bleibt alles anders? Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer vor, während und nach der Pandemie*

Vor Beginn der Pandemie, im Wintersemester 2019/20, wurde das eigene Veranstaltungsangebot der betrachteten 13 speziellen WiWA-Angebote⁵ fast ausschließlich in Präsenz angeboten (97 %, vgl. Übersicht 5). Bedingt durch die COVID-19-Pandemie gingen Präsenzveranstaltungen zurück (48 %), während der Anteil von Onlineveranstaltungen zum Wintersemester 2021/22 deutlich anstieg. Wenngleich Online- und Hybridveranstaltungen im Wintersemester 2022/23 weiterhin vorhanden sind (13 %), so stehen doch Präsenzveranstaltungen wieder deutlich im Fokus (79 %).

Bezogen auf die Verwaltungsabläufe und Beratungs- bzw. Unterstützungsangebote zeichnen sich ebenfalls Veränderungen im Zeitverlauf ab. So ist die Möglichkeit zur hybriden Anmeldung im Zuge der Pandemie deutlich angestiegen (von 15 % im WS 2019/20 auf 46 % im WS 2021/22). Auch im WS 2022/23 stellt die Kombination von offline- und online-Anmeldungsmöglichkeit mit 46 Prozent das von den betrachteten WiWA-Angeboten am häufigsten praktizierte Anmeldeverfahren dar. Die ausschließliche „offline-Anmeldung“ hat demgegenüber im Zuge der Pandemie an Bedeutung verloren. Während im WS 2019/2020 die postalische oder persönliche Anmeldung im Büro noch bei 69 Prozent der betrachteten speziellen WiWA-Angebote üblich war, ging der Anteil zum WS 2021/22 auf 39 Prozent und zum WS 2022/23 nochmals leicht auf 31 Prozent zurück.

Werden die Fest- und Informationsveranstaltungen näher betrachtet, so zeigt sich eine ähnliche Entwicklung, wie bei dem Veranstaltungsangebot insgesamt. Während vor Beginn der Pandemie (WS 2019/20) diese Veranstaltungen nahezu ausschließlich in Präsenz stattfanden, erfolgte im Zuge der COVID-19-Pandemie teilweise eine Umstellung auf Online- oder Hybridformate (WS 2021/22). Im WS 2022/23 kehren schließlich die WiWA-Angebote verstärkt wieder zu Präsenzangeboten zurück.

⁵ Dazu zählen: TH Aachen (Seniorenstudium), TU Dortmund (Weiterbildendes Studium für Seniorinnen und Senioren), Duisburg-Essen (Studium Generale: Vorträge Lebenslanges Lernen e.V. des Vereins zur Förderung des Studiums im Fortgeschrittenen Alter), Frankfurt am Main (Universität des 3. Lebensalters U3L), Göttingen (Universität des 3. Lebensalters, UDL), Halle-Wittenberg (Seniorenkolleg), Hannover (Gasthörenden- und Seniorenstudium), Köln (Gasthörer- und Seniorenstudium), Leipzig (Seniorenakademie), Magdeburg (Studieren ab 50), Marburg (Gast- und Seniorenstudium), München (Seniorenstudium), PH Schwäbisch Gmünd (Seniorenhochschule).

Übersicht 5: Programme ausgewählter spezieller WiWA-Angebote (N = 13) vor-, während und nach der COVID-19-Pandemie

Wintersemester	2019/20	2021/22	2022/23
Eigenes Veranstaltungsangebot*			
Veranstaltungen (Anzahl)	67,0	55,8	57,2
- Präsenzveranstaltungen	96,6 %	47,8 %	79,0 %
- Onlineveranstaltungen	0,9 %	30,0 %	10,3 %
- Hybridveranstaltungen	0,0 %	4,1 %	3,1 %
- ohne Angabe	2,5 %	18,0 %	7,5 %
Veranstaltungen neue Medien (Anzahl)	1,7	1,5	1,6
Verwaltungsabläufe und Beratungs-/Unterstützungsangebote			
<i>Anmeldeverfahren</i>			
- offline (z.B. persönlich im Büro, per Post)	69,2 %	38,5 %	30,8 %
- online (z.B. per E-Mail, Onlineformular)	15,4 %	15,4 %	15,4 %
- hybrid (z.B. per E-Mail und zusätzlich persönlich möglich)	15,4 %	46,2 %	46,2 %
- ohne Angabe/Verweis Website	0,0 %	0,0 %	7,7 %
<i>Eröffnungs-/Info-/Abschlussveranstaltung</i>			
- Präsenz	84,6 %	30,8 %	69,2 %
- Online	0,0 %	30,8 %	7,7 %
- hybrid	0,0 %	7,7 %	7,7 %
- ohne Angabe/Verweis Website/kein Angebot	15,4 %	30,8 %	15,4 %

* ohne geöffnete Veranstaltungen der Fakultäten sowie ohne Sport- und Sprachkurse

Quelle: Internetauftritte staatlicher Universitäten in Deutschland, eigene Recherche und Kategorisierung

4. Diskussion und Fazit

Die COVID-19-Pandemie stellte bzw. stellt auch weiterhin einen deutlichen Einschnitt für die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an Universitäten dar. Auf der Seite der Teilnehmenden war ein starker Rückgang der Anmeldungen zu verzeichnen und auch aktuell sind die Teilnahmezahlen nicht zurück auf dem prä-pandemischen Niveau gelangt. Angebotsseitig zeigen sich auch in diesem Bildungsbe- reich die mit den Begriffen Disruption, Kompensation und Katalysator (Denninger & Käpplinger 2021; Hoenig & Molzberger 2021) umschriebenen Auswirkungen, wobei insbesondere in der Frühphase der Pandemie Angebote ersatzlos entfielen oder durch digitale Formate ersetzt wurden, während im weiteren Verlauf verstärkt digitale Formate die be- währten Vermittlungsformen ergänzen konnten.

Die Detailanalyse ausgewählter Angebote vor-, während und nach der COVID-19-Pandemie offenbart, dass der eingetretene Digitalisie-

rungsschub des Veranstaltungsangebots eher von kurzfristiger Dauer war und der Fokus wieder deutlich auf Präsenzformaten liegt. Dies bestätigt die Beobachtungen von Wagner (2022). Es lohnt jedoch, die Digitalisierung des Bildungsbereichs nicht ausschließlich auf die Vermittlungsformate zu beziehen, sondern auch Verwaltungsabläufe und Beratungsangebote in den Blick zu nehmen (Schmidt-Hertha 2021). Die Ergebnisse zeigen, dass sich hinsichtlich der Verwaltungsabläufe durchaus nachhaltigere Veränderungen abzeichnen. So wurden die Anmeldeverfahren im Zuge der COVID-19 Pandemie zur Kontaktvermeidung vielerorts um Möglichkeiten der digitalen Anmeldung (z.B. per Mail oder Onlineformular) ergänzt und dies auch gegen Ende der Pandemie beibehalten. Hier ist durchaus von einem Digitalisierungsschub oder Katalysatoreffekt auszugehen.

Die präsentierten Ergebnisse liefern neue Erkenntnisse zu einem bislang weniger betrachteten Bildungsbereich während der COVID-19-Pandemie. Gleichwohl unterliegen sie einigen Limitationen. So konnten die vertiefenden Programmanalysen aufgrund der Materialverfügbarkeit lediglich für eine begrenzte Anzahl an Angebotsstandorten vorgenommen werden, weshalb die Ergebnisse nur einen Ausschnitt der Angebotslandschaft abbilden können. Zudem ist fraglich, ob die vorgenommene Zuschreibung des WS 2022/2023 zur post-pandemischen Phase zutreffend ist oder ob sich die Bildungsanbietenden nicht vielmehr weiterhin im „Krisenmodus“ – etwa durch geringere Teilnahmezahlen als vor der COVID-19 Pandemie und damit verbundenem Finanzierungsdruck – befinden, welcher sich in den Angebotsstrukturen niederschlägt.

Die COVID-19-Pandemie ist zum einen selbst Motor für Veränderungen, fällt jedoch auch mit anderen Entwicklungen und langfristigen Trends zusammen, wie z.B. die verstärkte Diversifizierung der Zielgruppen, u.a. bedingt durch den Eintritt der geburtenstarken Jahrgänge (Babyboomer) in den Ruhestand und ist gleichzeitig eingebettet in die allgemeinen Transformationen des Hochschulsystems. Da der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme und der nicht auf berufliche Verwertbarkeit abzielenden Ausrichtung in besonderem Maße an den Bedarfen der Zielgruppe ausgerichtet ist, bleibt hier abzuwarten, wie diese Entwicklungen zusammen mit den Erkenntnissen aus der Zeit der COVID-19 Pandemie die Angebotsstrukturen in Zukunft verändern werden. Ferner ist davon auszugehen, dass die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer, angesiedelt an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Umwelt, für die Austauschprozesse in beide Richtungen (in die Hochschule wie auch in die Gesellschaft hinein) in der „post-pandemischen“ Zeit weiter steigen

wird. Künftige Untersuchungen sollten daher die längerfristigen Veränderungen sowohl angebots- als auch teilnahmeseitig weiter in den Blick nehmen.

Literatur

- BMG – Bundesministerium für Gesundheit (2023): Coronavirus-Pandemie: Was geschah wann? Stand: 15.2.2023. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html> (20.7.2023).
- Bundesregierung (2023): Schnelltests wieder kostenpflichtig. Presse und Informationsamt der Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/corona-tests-faq-1872540> (20.7.2023).
- Christ, Johannes/Koscheck, Stefan (2021): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter. Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020, BIBB, Bonn; auch unter <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628> (20.6.2023).
- Dabo-Cruz, Silvia/Lörcher, Bettina/Lutz, Kathrin/Pauls, Karin (2022): Senior*innen-studium digital – Herausforderungen und neue Perspektiven, Deutsche Gesellschaft wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., Kassel, in: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1/2022, S. 37–43; auch unter <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/413> (20.6.2023).
- Dabo-Cruz, Silvia/Pauls, Karin (2018): 30 Jahre Senior*innen-studium – eine kritische Zwischenbilanz, Kohlhammer, Stuttgart, in: Renate Schramek/Cornelia Kricheldorf/Bernhard Schmidt-Hertha/Julia Steinfurt-Diedenhofen (Hg.), Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch, Kohlhammer, Stuttgart, S. 175–186.
- Denninger, Anika/Käpplinger, Bernd (2021): COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44/2021, S. 161–176; auch unter <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7> (21.6.2023).
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung (2020): Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise, https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErWB/2020_Corona-Zwischenruf_Sektion_Erwaesenenbildung.pdf (21.6.2023).
- Eirmbter, Eva/Luckas, Helga/Müller-Fohrbrodt, Gisela (1987): Wissenschaftliche Weiterbildung für Senioren. Studienformen – Seniorenerwartungen – Hochschulvorstellungen. Abschlussbericht, Arbeitsgruppe „Bildung im Dritten Lebensalter“ an der Universität Trier, Trier.
- Felix, Annika/Berndt, Sarah/Dabitz, Jasmin/Schubert, Paul (2022): Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer in Zeiten der COVID-19-Pandemie – Sichtweisen von Teilnehmenden an „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45/2022, S. 439–455; auch unter <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00221-x> (23.6.2023).
- Früh, Werner (2015): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, 8. Auflage, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München.
- Hoening, Kerstin/Molzberger, Gabriele (2021): Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44/2021, S. 155–159; auch unter <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00197-0> (28.7.2023).

- Jütte, Wolfgang & Lobe, Claudia (2022): Stichwort: Hochschulweiterbildung und Alter(n). Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2022(1), S. 7–10; auch unter <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/413> (23.6.2023).
- Käpplinger, Bernd/Ehse, Christiane/Dust Martin (2021): Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. (Corona-)Krise und Weiterbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/2021, S. 5–9; auch unter <https://doi.org/10.3278/HBV2102W001> (23.6.2023).
- Lörcher, Bettina/Tippelt, Rudolf/Weiss, Elisabeth (2022): Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitaler Wandel im Seniorenstudium, in: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1/2022, S. 11–19; auch unter https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25146/pdf/HuW_2022_1_Loercher_Tippelt_Weiss_Wissenschaftsbasiertes_Lernen.pdf (23.6.2023).
- Lörcher, Bettina/Weiss, Elisabeth (2020): Zwei Semester digitale Lehre am Zentrum Seniorenstudium, zwei Semester mit Moodle, in: Jahresbericht 2020 der Münchener Universitätsgesellschaft Band 99, S. 40; auch unter https://www.unigesellshaft.de/fileadmin/eigene_dateien/Jahresbericht/MUG_JB_2020_ges_final.pdf (23.6.2023).
- Rathmann, Annika (2016): Alter(n)sbilder und Bildung im Alter an Hochschulen. Empirische Untersuchung von organisationalen und individuellen Alter(n)sbildern im Kontext der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland, Dissertation, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg, auch unter: <http://dx.doi.org/10.25673/14127> (23.6.2023).
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2021): Die Pandemie als Digitalisierungsschub?, in: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/2021, S. 20–29; auch unter <https://doi.org/10.3278/HBV2102W001> (23.6.2023).
- Skoruppa, Stephanie (2016): Nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung Pilotenuntersuchung zur nationalen Erhebungslandschaft – Entwicklung eines Indikatorenmodells als Basis der Berichterstattung. Unveröffentlichte Masterarbeit, Leipzig.
- Spuling, Svenja M./Wettstein, Markus/Tesch-Römer, Clemens (2020): Altersdiskriminierung und Altersbilder in der Corona-Krise. DZA-Fact Sheet, Deutsches Zentrum für Alterfragen, Berlin; auch unter https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/Fact_Sheets/Fact_Sheet_Corona2_Altersbilder.pdf (23.6.2023).
- Vogt, Helmut (2014): Studium für Ältere im Kontext lebenslangen Lernens an Hochschulen, Fachvortrag zum 30. Jahrestag des Seniorenstudiums der Universität Trier 25.7.2014, überarbeitete Fassung vom 11.9.2014, Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Hamburg.
- Wagner, Elisabeth (2022): Online studieren in der Pandemie – Akzeptanz der digitalen Lehre im Seniorenstudium, https://www.uni-frankfurt.de/120850065/Online_Studieren_in_der_Pandemie_Wagner_final.pdf (28.7.2023).
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: ZSE, 30. Jg., Heft 1, S. 28–42.

Grenzziehungen zwischen Hochschulräumen und realen Welten im Kontext von Engaged Learning

Alexander Chmelka
Magdeburg

Der Begriff *Engaged Learning* bezeichnet einen Prozess, in dem Studierende theoretische Inhalte, die ihnen an einer Hochschule vermittelt werden, auf einen Kontext außerhalb der Hochschule anwenden, wobei sie sich mit gesellschaftlichen Anliegen, Herausforderungen oder Bedürfnissen auseinandersetzen

und dabei Wissen in gleichberechtigten, beiderseitig vorteilhaften Partnerschaften mit außerhochschulischen Akteuren produzieren (Marsh et al. 2021: 23). Der *außerhochschulische Kontext* wird als *reale Welt* verstanden (Chmelka et al. 2020), die sich aus einem spezifischen Themenbereich innerhalb eines sozialen Wirkungskreises, politischen Machtbereichs oder einer Lebensumwelt in Verbindung mit einem vorübergehend stabilisierten kollektiven Problembewusstsein zusammensetzt. Daraus resultiert schließlich der häufig verwendete Ausdruck des *real world problems*, womit eine zu lösende Streitfrage oder ein zu überwindendes Hindernis einer außerakademischen Gemeinschaft gemeint ist.

Im Prozess des Engaged Learning, so die Annahme, treten Hochschulakteure aus den Räumen ihrer Hochschule heraus und in reale Welten ein. Das legt den Schluss nahe, dass Hochschulen als von gesellschaftlichen Realitäten und den darin auftretenden Problemen abgesondert begriffen werden. Wo Akteure, die einen Engaged-Learning-Prozess durchlaufen, die Grenzen zwischen Hochschulräumen und realer Welt ziehen und was aus ihrer Perspektive den Unterschied beider Sphären ausmacht, sind Fragen, auf die Antworten zu geben, das Anliegen des vorliegenden Artikels ist.

1. Kontextualisierung der Untersuchung

Der hier gesetzte Fokus auf die Grenzen zwischen und das jeweils voneinander divergierende Wesen von Hochschulräumen und realen Welten ist

in eine größerangelegte Untersuchung eingebettet. Deren übergeordnetes Anliegen ist es, die theoretischen Grundannahmen und die Genese einer Definition des Begriffs Engaged Learning sowie seine Aneignung durch und seine Anwendung auf eine konkrete Praxis zu untersuchen. Dabei kann der hier behandelten Grenzziehung ein zentraler Stellenwert in der Gesamtuntersuchung zugestanden werden.

Die Datenerhebung wurde, in Ermangelung gesicherten theoretischen und empirischen Wissens zum Begriff Engaged Learning, explorativ ausgerichtet. Zwei universitäre Lehrveranstaltungen wurden im Modus offener und wissentlicher teilnehmender Feldbeobachtungen ohne Stimulus untersucht und in eher unstrukturierten, manuellen Protokollierungen unvermittelt aufgezeichnet (Brosius/Haas 2012: 184). Komplementierend wurden rund 25 Ero-Epische Gespräche (Girtler 2001: 4) mit Studierenden und Lehrpersonen geführt. Die Perspektiven außerhochschulischer Akteure sind vornehmlich über konversationsanalytisch behandelte Dokumente (Wolff 2000: 509–512) einbezogen worden.

Der Datenkorpus wurde anhand eines chronologischen Feldtagebuchs sowie eines grafischen Netzwerks aus zentralen Akteuren und deren interdependenten Aktionen aufbereitet, in die Form dichter Beschreibungen (Geertz 1983) überführt sowie schließlich assoziations-soziologisch interpretiert (Latour 2014). Das Logbuch der Untersuchung umfasst insgesamt rund 80 schriftlich dokumentierte Untersuchungstage im Zeitraum zwischen dem 2.1.2020 und dem 18.5.2021.

2. Kontextualisierung der Fälle

Bei den untersuchten Lehrveranstaltungen handelt es sich um ein Seminar zum Themenkomplex *urbane Diversität* und einen Workshop, in dem ein *Straßentheaterstück* entwickelt und aufgeführt wurde. Beide Lehrveranstaltungen richteten sich an Studierende der Kultur-, Wirtschafts-, Informations-, Sozial-, Medien-, Sprach- sowie Bildungswissenschaften und fanden im Wintersemester 2020/21 an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg (im Folgenden OVGU) statt. Während der Theaterworkshop, inklusive Aufführungen, sieben Tage am Stück, Anfang Oktober 2020, in Präsenz abgehalten wurde, erstreckte sich das Seminar zur urbanen Diversität über die Monate von Oktober 2020 bis Februar 2021 und wurde pandemiebedingt im Modus hybrider Lehre durchgeführt.

Beide Lehrveranstaltungen bewegten sich im organisatorischen und ideellen Rahmen des *in:takt*. Hierbei handelt es sich um ein 2018 als Kooperation zwischen der OVGU und der Stadt Magdeburg initiiertes Pro-

jekt, dessen „Basis ... das Konzept Engaged Learning [ist]“ (Weiner et al. 2021: 112). Das kommunale Dezernat für Wirtschaft, Tourismus und regionale Zusammenarbeit förderte das in:takt auf jährlichen Beschluss des Stadtrats hin mit einem Beitrag von ca. 8.000 Euro im Jahr. Die stadteigene Wohnungsbaugenossenschaft stellte in:takt zudem vakante Räumlichkeiten in der Magdeburger Innenstadt zur Zwischennutzung zur Verfügung. Vonseiten der OVGU und hier insbesondere auf Initiative der zentralen Betriebseinheit *Medien, Kommunikation und Marketing* wurden die Lehraufträge und -mittel bereitgestellt, um Lehrveranstaltungen mit hohem Praxisanteil im in:takt zu ermöglichen.

Ein Ziel des Projekts ist es, „neue Perspektiven und Impulse für die [kulturelle und wirtschaftliche Belebung der] Stadt“ (Beigeordnete) zu entwickeln, zu testen und die Ergebnisse den Entscheidungsträgern aus Kommunalpolitik und -verwaltung bereitzustellen. Der darüber hinaus selbstgesetzte Handlungsrahmen der Studierenden, ebenso wie die grundlegende Problematisierung vonseiten der Lehrpersonen, ist die als an öffentlichen, nicht-kommerziellen Räumen mangelnde und damit als unattraktiv bewertete Infrastruktur der Magdeburger Innenstadt. Die Kritik am Konsumismus Dritter Orte (Zurstiege 2008) sowie kapitalismuskritische Perspektiven auf eine Kulturindustrie (Horkheimer/Adorno 2015: 141–191) sind dem in:takt daher grundlegend. Der Umstand, dass sich in:takt „an der Schnittstelle zwischen Wirtschafts- und Kulturförderung befindet“ (Stadtratsmitglied), geht immer wieder mit unterschiedlichen, teils gegensätzlichen Interessen, Werten und Ansichten einher, die in Grundsatz-Kontroversen verhandelt werden. Die Studierenden und Lehrpersonen des in:takt zeichnen sich dabei durch eine konfrontative und konfliktäre Haltung aus.

Gleichwohl ist ihre Handlungsfähigkeit im Erhebungszeitraum „extrem abhängig von Uni und städtischer Förderung“ (Lehrperson), hängt sogar am sinnbildlichen „Tropf der öffentlichen Förderung“ (ebd.). Während die Legitimation des in:takt vonseiten der OVGU kaum ernsthaft infrage gestellt wird, sprechen sich insbesondere konservative und rechts-extreme Stadtratsmitglieder offen gegen eine Fortsetzung des Projekts aus. Sämtliche Elemente des Engaged Learning Prozesses – von der Theorievermittlung über die Problematisierung, das Eingehen von Partnerschaften bis zur Produktion von Wissen – gehen daher stets mit einem taktischen „Kalkül, das nicht mit etwas Eigenem rechnen kann“ (De Certeau/Voullié 1988: 23), einher und sind dementsprechend auf die Fortsetzung und Verstetigung des in:takt Projekts ausgerichtet.

3. Grenzziehungen zwischen Hochschule und realer Welt

Das Verständnis der Studierenden und Lehrpersonen beider Lehrveranstaltungen aufgreifend, konstituieren sich Räume und deren Grenzen über ihre geografische Verortung hinaus aus ihrer ästhetischen Atmosphäre sowie hinsichtlich ihrer organisationalen Zugehörigkeit. Daraus resultiert schließlich ihre Unterscheidung in ein *Inner-* und ein *Außerhalb* der Hochschule. Beide Sphären weisen ein jeweils unterschiedliches Maß an (Un-)Bestimmtheit sowie eine entgegengesetzte Bedeutung von Scheitern auf.

3.1. *Innerhalb und Außerhalb der Hochschule*

Das *Innerhalb* umfasst Räume in Gebäuden der Hochschule. Deren Atmosphäre wird von einer Lehrperson mit den Tätigkeiten des sturen Tafellernens und des Haltens von Vorlesungen sowie mit einem Pflichtgefühl assoziiert. Die Atmosphäre äußert sich in ihrer Gesamtheit in einem Unbehagen der Studierenden. Im Gegensatz dazu wird das *Außerhalb* mit dem Gefühl des Freiseins sowie einer daraus resultierenden Locker- und Ungezwungenheit der Studierenden verbunden. Anders als im „total unangenehm[en]“ (Lehrperson) *Innerhalb* scheint es im *Außerhalb* relative Abstufungen zu geben.

Dies zeigt sich im Vergleich zweier Lokalitäten, die sowohl physisch als auch atmosphärisch dem *Außerhalb* zugesprochen, jedoch hinsichtlich des zulässigen Grades der Selbstorganisation voneinander unterschieden werden. Das *Außerhalb* wird insgesamt als relativ freier – im Sinne von weniger verpflichtend – und eher gestaltbar empfunden. Die organisationalen Pflichten der Hochschule, also etwa die betriebliche Entscheidungshierarchie sowie die Anforderungen modularisierter Studiengänge, wirken jedoch auch *außerhalb* des Hochschulraums und stellen damit eine stetige Verbindung zum *Innerhalb* dar – inklusive dessen Unbehaglichkeit. Die Hochschule ist damit zwar geografisch und atmosphärisch von der *realen Welt* – ihrem *Außerhalb* – getrennt, jedoch über ihre organisationalen Pflichten Teil ebenjener.

Gleichzeitig reproduzierten die Studierenden und Lehrpersonen im *Außerhalb* Elemente des *Innerhalb*. Dies zeigt sich beispielsweise an der Adaption der für Lehrsituationen typischen Sitzordnung während der Theorie- und Textbesprechungen. Die jeweils aktiven Lehrpersonen positionieren sich stets frontal zu den neben- und hintereinander sitzenden Studierenden, die ihren Blick auf sie richten. Dass sich diese Ordnung abseits der Textbesprechungen nicht feststellen lässt, ist ein Hinweis da-

rauf, dass die ebenfalls als Pflicht empfundene Theorievermittlung ein Handlungs-Bindeglied zwischen dem *Inner-* und *Außerhalb* der Hochschule ist.

In diesem Zuge kann festgestellt werden, dass die Akteure die Assoziation zwischen dem *Inner-* und *Außerhalb* der Hochschule bewusst konstruieren und nicht nur habitualisiert oder allein aus einem Verantwortungsgefühl heraus übernehmen. Insbesondere die beiden Lehrpersonen, deren Professionen über eine rein akademische Tätigkeit hinausgehen, nutzen ihre Lehrveranstaltungen sowohl zur Abgrenzung von als auch zur Verbindung mit als *herkömmlich* verstandenen Formaten der Hochschullehre. Während die *Abgrenzung* darauf abzielt, der eigenen Initiative einen aus dem Curriculum der Studiengänge herausragenden Alleinstellungscharakter zuzusprechen, geht die *Verbindung* mit dem Anliegen einher, die eigene Initiative der gesellschaftlich als hoch eingeschätzten Reputation wissenschaftlicher Tätigkeiten anzugleichen. Beiden Ansätzen ist gemein, dass sie stets darauf bedacht sind, die organisatorische Verbindung zur Hochschule aufrechtzuerhalten und auszubauen, um ihr eigentümliches Verständnis von Lehre in dieser zu etablieren und kultivieren.

3.2. (Un-)Bestimmtheit

Auf Seiten der Studierenden werden die beiden Lehrveranstaltungen als – im positiven Sinne – „was ganz anderes als Uni sonst“ (Student) erlebt und diskutiert. Dabei kommt, insbesondere im Theaterworkshop, die inszenierte Reflexion, was „Uni sonst“ ist, zum Einsatz. Der Umgang mit *(Un-)Bestimmtheit* kann schließlich als ein herausragendes Unterscheidungskriterium identifiziert werden.

Themen, Inhalte und teilweise sogar Abläufe der Umsetzung, sowohl des Theaterstücks als auch der urbanen Mikroprojekte waren weitestgehend der studentischen Selbstorganisation überlassen. Die Lehrpersonen traten hingegen als Impuls- und Rahmengerber auf und moderierten das studentische Engagement mit bestärkenden sowie kritischen Kommentaren. Welche theoretischen Lehrinhalte wie in die außerhochschulische Praxis übernommen, welche lokalen Phänomene und Erlebnisse dabei problematisiert, mit welchen weiteren Akteuren Partnerschaften eingegangen oder Kontroversen ausgetragen, welche Art von Wissen am Ende des Prozesses produziert werden und welche Überraschungen dieser darüber hinaus bereithält, ist zu Semesterbeginn weitestgehend *unbestimmt*.

Hieraus ergibt sich auf Seiten der Lehrpersonen die Notwendigkeit, „aus dem Bauch heraus“ (Lehrperson) zu agieren, d.h. zu *improvisieren*.

Dass zudem „genug Erfahrung“ (ebd.) vonnöten ist, um „was aus der Schublade zu ziehen“ (ebd.) verweist auf die Fähigkeit zur *Antizipation*, wohingegen das geäußerte grundlegende Vertrauen in die eigene Arbeit als *Selbstwirksamkeitserwartung* begriffen werden kann.

Im Umgang mit Unbestimmtheit stehen der *Improvisation*, *Antizipation* und *Selbstwirksamkeitserwartung* der Lehrpersonen auf Studierendenseite die aktive Beteiligung im Sinne von *Mit- und Selbstbestimmung* bei gleichzeitiger *Kompromissbereitschaft* und *Ergebnisoffenheit* gegenüber. Von ihnen wird erwartet, Unbestimmtheiten zunächst einmal auszuhalten. Diese Anforderung wird mit Blick auf die herkömmliche Hochschullehre, in der „alles immer vollkommen fertig sein [muss]“ (Hochschulexterne Partnerin), als ein weiteres Abgrenzungsmerkmal von dieser verstanden.

Tatsächlich scheinen die Rollen und ihre Hierarchie in der Sphäre der Hochschule klar bestimmt; zudem gibt es ein festes Zeitregime und Leistungen werden nach definierten Regeln sowie anhand standardisierter Ressourcen vergütet. Demgegenüber sind die Einflussmöglichkeiten der Akteure in den beiden Lehrveranstaltungen auf Prozesse, Entscheidungen und Ziele weniger klar bestimmt. Die jeweils individuelle Autorität wird vielmehr durch die Autoritätsansprüche der Kommilitonen, Lehrpersonen und hochschulexternen Partner begrenzt und muss in Kontroversen mit diesen ausgehandelt werden.

Aus „der Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Bildung von Normen und Regeln“ (Hartmann 2011: 73) entsteht schließlich demokratische Autorität, in der „Übereinstimmung über den Zweck der Autoritätsausübung und der Interpretation des Legitimitätseinverständnisses als Mittel zur Erreichung des gemeinsam anerkannten Ziels“ (ebd.) dienen. Im Vergleich zum inszenierten Bild der herkömmlichen Lehre kann konstatiert werden, dass sich die Studierenden, Lehrpersonen und hochschulexternen Partner in den beiden Lehrveranstaltungen eher *auf Augenhöhe* wähnen. Tatsächlich jedoch liegt die alleinige Autorität in Angelegenheiten, die dem *Innerhalb* zugerechnet werden – Theorievermittlung, Noten- und Creditpoints-Vergabe, hierarchische Entscheidungsstrukturen und erwerbsarbeitsrelevante Risiken – bei den Lehrpersonen.

Dennoch tragen die Studierenden für das Gelingen der Lehrveranstaltungen – die Inszenierung des Theaterstücks und die Projekte zur Belebung der Innenstadt – eine ebenso weitreichende Verantwortung. Der von den Studierenden dafür zu leistende Einsatz beläuft sich dabei nicht allein auf die zeitliche Anwesenheit und den Nachweis eines abschließenden Werkstücks, sondern erfordert darüber hinaus einen unbestimmt hohen Grad der Selbstorganisation und Resilienz. Im Gegenzug für die

mit der Unbestimmtheit einhergehende Freiheit werden die Studierenden nämlich auch von Außenstehenden – Passanten, Projektpartnern, Journalisten und Kommunalpolitikern – kritisiert, ermahnt, infrage oder „vor vollendete Maßnahmen gestellt“ (Studentin); es werden Warnungen erteilt, „kreuzgefährlich[e]“ (Lehrperson) Aussagen getroffen und Beschwerden kundgetan. Teilprojekte und Protestaktionen verselbstständigen sich, d.h. entziehen sich der studentischen Kontrolle, wohingegen unerwünschte Einflussnahmen antagonistischer Gruppierungen als „ins Haus stehen[d]“ (Lehrperson), d.h. als unmittelbar bevorstehend erwartet werden.

Die Begegnungen und Auseinandersetzungen der Studierenden mit den Werten, Interessen und Sichtweisen außerhochschulischer Akteure gehen mit starken Gefühlsdifferenzen einher. Einige von ihnen fühlen sich „eingeschüchtert“ (Studentin), empfinden bevorstehende Begegnungen als „beängstigend“ (ebd.) und erleben sich selbst „wie im Hamster-rad“ (ebd.), d.h. kommen trotz großer Anstrengungen nicht voran. Auf unerwartete Hindernisse und hinderliche Entwicklungen reagieren die Studierenden geschockt, wütend oder enttäuscht. Kontaktabnungen gegenüber sind sie „vorsichtig“ (ebd.), wohl auch, weil die Verantwortung darüber, was am Ende des unbestimmten Prozesses herauskommt, mit der Besorgnis einhergeht, dass „was [Schlechtes] passiert“ (ebd.). Demgegenüber werden die Erwartungen auf positive Resonanzen – etwa „viel Applaus“ (Lehrperson) für ein „tolles Projekt“ (ebd.) zu bekommen – vorsorglich gesenkt.

3.3. Scheitern als Lernchance vs. Scheitern als Existenzbedrohung

Strukturen, Hierarchien, Rollen und Handlungen sind in der Sphäre der Hochschule eher determiniert. Die organisationalen Bestimmungen werden dabei von den Akteuren beider Lehrveranstaltungen als ihnen auferlegte Verpflichtung und damit als mitunter unangenehme Beschränkung ihrer demokratischen Autorität empfunden. Gleichwohl halten die Hochschulakteure im selbstgesuchten Exil des Freiraums Verbindungen zur Hochschule bewusst aufrecht, die sie in ihrem „Rücken“ (ebd.) wähen.

Der ambivalente Umgang damit, sich als „zwar selbstorganisiert, aber nicht selbstverwaltet“ (Lehrperson) zu begreifen, offenbart sich dabei in Forderungen nach Rückendeckung durch Akteure der Universität einerseits und Versuchen des Entzugs vor universitärer Kontrolle andererseits. Dass die Verbindung zur Hochschule aufrechterhalten wird, liegt maßgeblich daran, dass die universitären Lehrveranstaltungen sowohl für die Entstehung des in:takt-Projekts als auch für die Sicherstellung autonomer

men Handelns der Studierenden und Lehrpersonen fundamental sind – „Wenn das Seminar weg ist, wars das [mit dem in:takt]“ (ebd.). Insbesondere in Situationen, in denen das Projekt von Außenstehenden angegriffen oder grundlegend infrage gestellt wird, besinnen sich die hauptverantwortlichen Lehrpersonen darauf, „‘n Uni-Seminar“ (ebd.) zu sein, dessen „einzige Verrücktheit ist, dass es nicht in den Räumen der Uni stattfindet, sondern im öffentlichen Raum“ (ebd.). Dadurch soll auch skeptischen Außenstehenden erklärt werden, „wofür das in:takt ... tatsächlich auch da [ist]“ (Stadtratsmitglied); nämlich dafür, „tatsächlich die Studiengänge“ (ebd.) mit dem „Engagement der Studierenden“ (ebd.) zu verbinden und damit „neben Forschung und Lehre auch ... in die Gesellschaft hineinzuwirken [,was] immer wichtiger im Kommen [ist und] das ... man auch als Kommune unterstützen [sollte]“ (ebd.).

Das studentische Lernen im Rahmen einer Assoziation von akademischer Lehre mit bürgerschaftlichem Engagement ist wiederum, dies bekunden die Lehrpersonen wiederholt, darauf angewiesen, in der praktischen Anwendung theoretischer Lehrinhalte zu scheitern, die Gründe dafür zu reflektieren und es in einem erneuten Anlauf unter veränderten Parametern besser zu machen. Dabei tragen die Bestimmungen der Hochschulsphäre dazu bei, die Konsequenzen von Scheitern abzufedern. In der Sphäre der Hochschule wird Scheitern als unumgänglicher Bestandteil wissenschaftlichen Forschens und Lernens einkalkuliert – etwa beim Aufstellen von Nullhypothesen, dem Offenlegen eigener Desiderate oder bei mehrmaligen Wiederholungsversuchen von Prüfungen. Im Fall der vorliegenden Lehrveranstaltungen wird das Scheitern studentischer Initiativen von den Lehrpersonen sogar explizit eingefordert, damit die Studierenden daraus etwas lernen können – *Scheitern ist Lernchance*.

In der Praxis des in:takt-Projekts allerdings verunmöglicht Scheitern das Lernen. Wenn vereinbarte Leistungen nicht erbracht, Konflikte mit Anwohnern und Fördermittelgebern eskaliert oder politische Mehrheiten verloren werden, steht das Projekt als solches auf dem Spiel. Ohne Förderung, ohne Lehrauftrag, ohne Seminar, ohne Laden, ohne Selbstorganisation „wars das“, kann diese Art von Lehre – Engaged Learning – kaum funktionieren – *Scheitern ist Existenzbedrohung*.

Die Grenze zwischen Hochschulräumen und realen Welten kann in den vorliegenden Fällen daher auch mit Blick auf die unterschiedliche *Kultur des Scheiterns* gezogen werden. Um die Gratwanderung aus *Scheitern als Lernchance* und *Scheitern als Existenzbedrohung* zu bestehen, passen sich die Studierenden und Lehrpersonen der vermeintlich erforderlichen Handlungslogik der *realen Welten* an. Sie stehen dabei vor der Herausforderung, ihr Handeln im Engaged Learning Prozess gegen-

über Partnern und Öffentlichkeit als Teil von Wirtschaftsförderung zu übersetzen. Dabei gehen sie mitunter jedoch soweit, ihre denkkollektivistischen Wurzeln, die den Wissenschaften entspringen, zu vernachlässigen, d.h. wissenschaftliche Güte zugunsten von Selbstvermarktung und politischem Kampf zu opfern. Eine unmittelbare Feststellung, wann es sich bei Aussagen von Studierenden und Lehrpersonen um evidenzbasierte Argumentation und wann es sich um aufmerksamkeits- und mehrheitsorientierte Kommunikation handelt, ist inmitten des Feldgeschehens kaum möglich und erfordert nachträgliche Perspektivwechsel und Faktenchecks.

4. Diskussion

Die Grenzen zwischen Hochschulräumen und realen Welten können im Kontext der beiden untersuchten Fälle von Engaged Learning mittels dreier Unterscheidungen – (1) Inner- und Außerhalb, (2) Bestimmtheit und Unbestimmtheit, (3) Scheitern als Lernchance und als Existenzbedrohung – gezogen werden. Gleichwohl eignet sich diese Grenzziehung aufgrund ihrer geringen Trennschärfe weniger als Instrument zur Analyse von Hochschulräumen und realen Welten, sondern kann eher als Anzeichen ihrer Synthese gedeutet werden. Das legt den Schluss nahe, dass es sich bei in:takt um einen im Entstehen begriffenden Grenzaum handelt, in dem sowohl die Einflüsse des Hochschulraums als auch der realen Welt wirken – mit den sich daraus ergebenden Synergien und Kompatibilitätsproblemen.

Dabei erweist sich etwa der Semester-Rhythmus sowie die damit einhergehende Studierenden-Fluktuation und Zeitknappheit als Hindernis für die iterative und inkrementelle Weiterentwicklung guter Ansätze und erstmalig gelungener Teilprojekte. Gesellschaftliche Transformationen sind, selbst im Kleinen, kaum in einem Semester zu bewerkstelligen, wohingegen darüberhinausgehendem Engagement wirtschaftliche und curriculare Grenzen gesetzt sind. Wenn es die Bestimmungen der jeweiligen Studiengänge zulassen, sind semesterübergreifende Lehrveranstaltungen mit entsprechend höherer Credit-Points-Vergütung einsemestrigen Lehrveranstaltungen vorzuziehen. Dadurch können die Studierenden eingehender auf den Engaged-Learning-Prozess vorbereitet werden, was ihnen sowohl das Ankommen in der unbestimmteren Lernumgebung erleichtern als auch die Qualität ihrer Projekte steigern dürfte. Es kann angenommen werden, dass dies sowohl der Prävention existenzbedrohlichen

Scheiterns als auch der Ermöglichung lernförderlichen Scheiterns zuträglich wäre.

Im Gegenzug scheint sich die Resonanz auf studentisches Handeln im öffentlichen Raum tiefgreifender auf das Selbstbewusstsein sowie das Reflexionsvermögen der Studierenden auszuwirken, als es durch Noten und Credit Points allein möglich wäre, da die Konsequenzen ihres Handelns unmittelbarer, konkreter und persönlicher erlebt werden. Es könnten daher gerade die Kontroversen mit außerakademischen Akteuren sein, in denen der akademische Nachwuchs einen stets zur Revision bereiten Denkstil erlernen und einüben kann, der doch als Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Erkenntnis- und Wahrheitssuche gilt (Zehnpfenig 2023).

Allerdings nur dann, wenn Kontroversen, die den Seminarraum verlassen, nicht dazu führen, dass den Lehrformaten, aus denen sie hervorgegangen sind, die Existenzberechtigung abgesprochen wird. Da Engaged Learning Initiativen zeit- und ressourcenintensiver sind, als herkömmliche Lehrformate, sind sie, um nachhaltige Effekte zu erzielen, oftmals auf zusätzliche Mittel angewiesen (Anderson 2022: 155). Lehrpersonen und Studierende, deren engagiertes Lernen sich im Wirkungskreis ihrer Mittelgeber vollzieht, stehen damit vor der Wahl, sich entweder in der Rolle als „Unruhestifter“ (Lehrperson) einzurichten und „Stör-signale in das System“ (Leitungsperson Hochschule) zu senden – in der Hoffnung, die Toleranzschwelle ihrer Mittelgeber nicht zu überschreiten – oder sich als Erfüllungsgehilfen politischer und wirtschaftlicher Agenden zu betätigen – in der Hoffnung, das eigentliche Anliegen nicht aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- Anderson, Lindsey (Hg.) (2022): *Communities and Students Together (CaST). Piloting new approaches to Engaged Learning in Europe*, Maklu, Antwerpen.
- Brosius, Hans-Bernd/Alexander Haas (2012): *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*, VS Verlag, Dordrecht.
- Chmelka, Alexander/Lindsey Anderson/Eleonora Ferraresi/Mary Griffith/Noel Klima/Courtney Marsh/Philipp Pohlenz/Jarkko Rasingkangas/Tom Ritschie/Sampo Ruoppila/Elina Sutela (2020): *Communities and Students Together (CaST). A state-of-the-art review of Engaged Learning in Belgium, Finland, Germany, Italy, Spain and the United Kingdom*, URL <https://www.cast-euproject.eu/download/prova/20/> (27.6.2023).
- De Certeau, Michel/Ronald Voullié (1988): *Kunst des Handelns*. Merve, Berlin.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Girtler, Roland (2004): *10 Gebote der Feldforschung*. Lit Verlag, Wien.

- Latour, Bruno (2014): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Hartmann, Heinz (2011): Autorität, demokratische, in: Werner Fuchs-Heinritz/Daniela Klimke/Rüdiger Lautmann/Otthein Rammstedt/Urs Stäheli/Christoph Weischer/Hanns Wienold (Hg.), Lexikon zur Soziologie, VS Verlag, Wiesbaden, S. 73.
- Horkheimer, Max/Theodor Adorno (2015): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, WBG, Darmstadt.
- Marsh, Courtney/Lindsey Anderson/Noel Klima (Hg.) (2021): Engaged Learning in Europe. Maklu, Antwerpen.
- Weiner, Hendrik/Jana Richter/Alexander Chmelka/Lilly-Sophia Berndt/Marta Tomé/Undine Zeisberg/Viktoria von Hassell (2021): Die Dokumentation vom Projekt in:takt in den Jahren 2018–2021, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
- Wolff, Stephan (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse, in: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Rowohlt, Reinbeck, S. 502–514.
- Zehnpfennig, Barbara (2023): Instrumentalisierung. Wenn Politiker gezielt wissenschaftliche Gutachten anfordern, Deutschlandfunk Kultur, URL <https://www.deutschlandfunkkultur.de/wissenschaft-und-politik-wie-foehlende-distanz-zu-instrumentalisierung-fuehrt-dlf-kultur-94ee6d1b-100.html> (28.6.2023).
- Zurstiege, Guido (2008): Der Konsum Dritter Orte, in: Guido Zurstiege/Kai-Uwe Hellmann (Hg.), Räume des Konsums. Über den Funktionswandel von Räumlichkeiten im Zeitalter des Konsumismus, VS Verlag, Wiesbaden, S. 121–141.

Wachsende Bedeutung narrativer Zukunftsproduktion in den Wissenschaften?

Problemlagen und Perspektiven für die Wissenschafts- kommunikation am Beispiel von Reallaboren

Theresa Franke-Frysch
Magdeburg

Seit den 1980er Jahren besteht ein reges Interesse der Wissenschaftsforschung an den rhetorischen sowie epistemologischen Aspekten des Narrativen in den Wissenschaften (z.B. Shapin 1984, Knorr-Cetina 1984, Beer 1983). Unter einem „*Narrativ*“ versteht man dabei im Allgemeinen ein ordnungsstiftendes Muster, das die Erfahrungswelt durch Erzählungen mit Sinn versehen soll.

Der französische Philosoph Jean-François Lyotard (1984) schreibt, dass die *narrative Wissensproduktion* künftig an Bedeutung gewinnen wird, da sie die *Pluralität der Wissensordnungen und Lebenswelten der gegenwärtigen, reflexiven Moderne* in besonderem Maße berücksichtigt und widerspiegelt.

Aus kultursoziologischer Perspektive hat die „Zukunft“ als narrativer Gestaltungsraum Hochkonjunktur, da Krisen und Transformationsbewegungen fortwährend neue Handlungs- und Entscheidungsgrundlagen entstehen lassen. Wissenschaft selbst weist in Bewegung befindliche, multiperspektivische Erzählprozesse auf, in denen Erkenntnisbildungsprozesse ihre je eigenen Darstellungsweisen finden müssen. Dabei gilt es zu prüfen, wie narrative Strukturen sinnvoll in die Selbstbeobachtung und öffentliche Kommunikation von Wissenschaften einbezogen werden können. Nützliche Anwendungsfelder sind im Bereich der Begleitforschung zu Innovationsprozessen zu finden, sowie an diskursiven, co-produktiven Wissenschaftsorten, wie an Reallaboren. Jene Wissensräume werden beispielhaft in die hier entwickelten Überlegungen einbezogen, denn sie zeigen die epistemische Bedeutung narrativer Strategien für den Forschungsprozess mitsamt seinen vielschichtigen Beziehungen in den öffentlichen Diskursraum.

Im Folgenden sollen dafür Problemlagen und Perspektiven für Formen von Wissenschaftskommunikation erfasst werden, die sich mit gesellschaftlichen Zukunftserwartungen beschäftigen und somit an der Pro-

duktion von Zukunftserzählungen beteiligt sind. Dabei wird sich Wissenschaft als *Navigator zwischen polarisierenden Erzählungen* erweisen, indem sie narratives Wissen in Handlungsperspektiven übersetzt und zwischen divergierenden Planungszielen vermittelt.

1. Problemlagen und Perspektiven der zukunftsbezogenen Wissenschaftskommunikation

Es war das Thema Lyotards Arbeiten zu zeigen, in welcher Weise akademische Wissenschaften in einem narrativen Kommunikationszusammenhang stehen. Er reflektiert in seiner Abhandlung für die Universitätsverwaltung Quebec (1984) zunächst die Entstehungskontexte wissenschaftlich-akademischen Wissens. Die institutionellen wie auch individuellen Legitimierungspraxen durch Metanarrative wie die Aufklärung und die wissenschaftliche Revolution stehen hierbei im Fokus seiner Betrachtung. Diese sind nicht nur als Erfolgs- und Misserfolgsgeschichten akademischer Institutionen zu lesen, sondern als Metanarrative haben sie eine „richtungsweisende Funktion ... , weil sie auf die Zukunft ausgerichtet sind und eine einzulösende Idee enthalten“ (Brand 2009: 85).

Erzählungen und Narrative sind damit kein reales Abbild der Wirklichkeit, sondern verbinden in kontingenter Weise immer „mithin Gegebenes (zu Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches [auch zukünftiges, Anm. d. Verf.] Anderssein“ (Luhmann 1984: 152). Sie stellen einen kommunikativen „Selektionsprozess“ dar, der das „Verfügbare in Kontext des Unverfügbaren“ für die Erfahrungswelt der Menschen (Baecker 2001: 18) zusammenbringt. Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen zunehmend die Bedürfnisse unterschiedlichster Gruppen berücksichtigen, deren Lebenswelten sich in der Postmoderne folgenreich und wechselseitig bedingen. Vor diesem Hintergrund geht die Bedeutung narrativer Kommunikation durch die Wissenschaften weit über Legitimationen und das Gewinnen öffentlicher Akzeptanz hinaus. Die Beschäftigung mit den Problemlagen der Wissenschaftskommunikation im Zukunftsbezug verweist auf grundlegende Fragen der Wissensproduktion und auf den vielgestaltigen Ursprung des Wissens in postmodernen Gesellschaften.

1.1. Postmoderne Zukunftserwartungen und Ereignisfülle

Weder die Erfahrung von sich überlagernden Krisen noch der Entwicklungsdrang im Fortschrittsmodus der Moderne sind historisch neu. Ver-

ändert hat sich aus soziologischer Perspektive die *Wahrnehmungshaltung der Menschen*, in der sich das *Ende von bestehenden Gewissheiten* ausdrückt. Das Erleben von „*Postnormalität*“ und der *Unvorhersehbarkeit von zukünftigen Entwicklungen* ist aus soziokultureller Perspektive ein gesamtgesellschaftlicher Befund.

Eine mögliche Erklärung hierfür liefert der Historiker Reinhart Koselleck. Mit der Moderne ergibt sich ein *neues Verhältnis von Erwartungen und Ereignissen* (Koselleck 2000), das sich auf die Kommunikationsweisen in Politik, Wissenschaft und Gesellschaft auswirkt – insbesondere im Hinblick auf *Prognosen*. Er schreibt mit Verweis auf kulturhistorische Entwicklungen, dass sich der *zurückliegende „Erfahrungsraum“* und der *zukunftsbezogene „Erwartungshorizont“* seit der Neuzeit zunehmend auseinander bewegen (vgl. Koselleck 2000: 359ff.). Im Rückblick auf die weltweite Pandemie der letzten Jahre kann man diesen *Drift* auf verschiedenen Ebenen soziologisch beobachten, wie sich am Beispiel des Präventionsparadox zeigt. So kommt es, dass eine nicht eingetretene Zukunft rückwirkend die Erwartungen in einem anderen Licht erscheinen lassen, obwohl die Vorsorgestrategien genau zum Nichteintreten des Erwartbaren geführt haben. Im Entwerfen von Szenarien gilt prinzipiell: „Alternative Bedingungen müssen ins Auge gefasst werden, Möglichkeiten kommen ins Spiel, die immer mehr enthalten, als die kommende Wirklichkeit einlösen kann.“ (Koselleck 2000: 359)

Mit der Moderne wechseln die legitimierenden Erzählungen für Gruppen, Institutionen und gesellschaftliche Felder verstärkt von einem Vergangenheitsbezug in einen *Zukunftsbezug*. Auf die Zukunft ausgerichtet, wird die noch vor uns liegende Zeit zum Instrument einer gestaltbaren und entscheidbaren Lebenswelt der Menschen. Die Erklärungskraft der Erzählungen über eine tragende Vergangenheit und Kontinuität der Entwicklungen verblasst zunehmend. (Vgl. Koschorke 2017: 230)

In den Medien wird daher jüngst diskutiert, mit welcher *Kommunikationshaltung* Expert:innen und Entscheidungsträger:innen (aus Politik, Verwaltung, Management, Wissenschaft) sich an die Öffentlichkeit wenden sollen. Hierin werden *zwei gegenüberliegende Seiten zukunftsbezogener Kommunikationsmuster* nachvollziehbar: erzählbare Fiktionen von *Stabilität und kontrollierbaren Situationen* – auf der anderen Seite *Instabilitäten, tiefgreifender Wandel und Unvorhersehbarkeiten*. Beide *Sprechhaltungen erfüllen narrative Grundmuster im Diskurs*, die unterschiedliche Versionen der Zukunft zwischen (nicht) eingelösten *Fortschrittsversprechen* und *disruptiven Veränderungen im Alltag* der Menschen reproduzieren.

1.2. Navigieren zwischen den Zukunftsprojektionen: Utopie und Dystopie

Im Plot von Zukunftserzählungen sind narratologisch zwei Richtungen enthalten, die von den Akteur:innen als Begründungssemantiken für ihr Handeln angeführt werden: Die einen bemühen die Erzählung in Form einer *Dystopie* und die anderen in einer *Utopie*, denn beide sind im narrativen Raum der Post(moderne) enthalten: „Diese gegenläufigen Prozesse erschweren es den Menschen von heute, die Zukunft zu denken und klare Vorstellungen über ihren Gestaltungsraum zu entwickeln.“ (Nowotny 2005: 15) Die Zukunft neu einzuordnen und zu gestalten, verlangt nach Nowotny ein Navigieren zwischen diesen „Polaritäten“.

Die These lautet, dass Wissenschaften mit dem *Rüstzeug für diese Navigationsleitung* ausgestattet sind und sich *zwischen Utopie und Dystopie im Raum diskursiv-narrativer Imaginationen und objektiv-deskriptiven Sprachhandlungen* befinden. Wissenschaftler:innen, so der Ausgangspunkt der Argumentation, sind durch ihre historische Konfiguration heute an dieser Schnittstelle und stellen eine eigene Gruppe dar, die jene narrativ-objektive Konstitution des Zukunftsentwurfs vermitteln kann. Dafür sind allerdings Vorbedingungen zu sichten, die zum einen eine Revision epistemischer und sprachlicher Charakteristika des klassischen Wissenschaftsverständnisses voraussetzen (siehe: *The New Production of Knowledge* (Gibbons 1994) / *Mode 2* (Nowotny 2003)). Zum anderen müssen diese auf ihre Passung mit den zuvor genannten, gestiegenen Anforderungen der Postmoderne geprüft werden. Hierzu werden zunächst exemplarisch drei Kommunikationsprobleme aufgegriffen und im Anschluss vermittelnde Perspektiven gezeigt, die sich aus narrativ gestaltbaren Wissensformen ergeben.

1.3. Drei Kommunikationsprobleme

Zukunftsbezogenes Wissen hat ein Kommunikationsproblem, so Bernd Schnettler (vgl. 2005: 33). Diese sind mit den zuvor geschilderten Umständen eng verbunden:

- I) Zum einen beruht wissenschaftliche Kommunikation i.d.R. auf gut prüfbar, abgesicherten aber retrospektiven Erkenntnissen,
- II) zum anderen ist die Kommunikation außeralltäglicher und mit Laienwissen schwer zu durchdringender Zusammenhänge eine große Herausforderung.

III) Der Wissensbegriff selbst wird entsprechend neuer gesellschaftlicher Anforderungen zum Gegenstand, der kritisch geprüft wird und sich in einem inner- und außerwissenschaftlichen Diskurs befindet.

Ad I) Machtvoller Status des Retrospektiven: Forscher:innen gehen (zumeist) selbstreflexiv und beobachtend den Entstehungskontexten und Risiken nach, die sich im Aufgabenfeld wissenschaftlicher „Prognosen“ und „Zeitdiagnosen“ für sie zeigen. (siehe Hitzler/Pfadenhauer 2005, Reichertz 2005) Hierbei wird resümiert, dass prognostisches Wissen im akademischen Kontext vor allem „rekonstruktiv“ ist. Prognostische Wissenskommunikation geschieht in wissenschaftlichen Kontexten fast ausschließlich an institutionalisierten Orten, die in besonderem Maße von interaktiven Kommunikationsprozessen abhängen, wie auf Kongressen, oder bei Zusammenkünften von Räten und Expertengremien (vgl. Schnettler 2005: 33).

Ad II) Das schwer zugängliche Außeralltägliche: Das zweite Problem stellt sich ein, wenn man berücksichtigt, dass Wissen ohne erfolgreiche Kommunikation unwirksam bleibt, und damit „inexistent“ für Problemlösungsabsichten wird. Was zunächst als Tautologie erscheint, lässt sich in seinen Konsequenzen an einem Rezeptionsphänomen prognostischer Aussagen erklären. Am Beispiel des antiken Mythos der Cassandra zeigt Schnettler (2005), dass besonders die Kommunikation außeralltäglicher Zukunftsentwicklungen gemeinhin schwierig ist, explizit dann, wenn die Wissensressourcen an die Bereiche des Ungewissen, des Heterodoxen und Imaginierten angrenzen. Der Mythos steht dabei sinnbildlich für das Wissen, das an die Grenzen von Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit in der jeweiligen Gruppe treffen und dabei doch Entscheidungsrelevant werden. Das Problem zeigt sich in Kontexten der Wahrscheinlichkeitsrechnung, der Nachvollziehbarkeit von Risikobetrachtungen oder bei weit in die Zukunft gedachten Prognosen. Dieses Phänomen, das mit einer Abgrenzung der Wissenschaften zum Fiktionalen und Heterodoxen einhergeht, hat Auswirkungen bis in die Infrastrukturen und Sprachregeln der Wissenschaft selbst (hierzu der Band von Schetsche/Schmied-Kittel 2018)

Ad III) Irritationen des Faktischen: Fakten und Fiktionen wurden im Gründungsmoment moderner Wissenschaften als Oppositionen etabliert. Aus differenztheoretischer Sicht stellt das narrative Wissen das funktional notwendige Andere des akademischen Wissens dar. Dabei geht es um kulturelle Geltung oder Nichtgeltung des Wissens für einen spezifischen Anwendungsbezug. Der Anwendungsbezug ist in dieser Betrachtung dabei die Gestaltung und Vorhersage der Zukunft in der beide Wissensfor-

men je eigene Funktionen übernehmen und an den Grenzen der anderen *andocken*. Dass Fiktionen im wissenschaftlichen Erkenntnisstreben als problematisch angesehen werden, besitzt keinen Neuigkeitswert. Auch „(d)aß Fakten in der Tat problematisch sind, ist der Philosophie seit langem bekannt.“, schreibt Karin Knorr-Cetina (1980: 226) und schlägt aus diesem Grund einen gesellschaftlich relativierten Wissensbegriff vor. „Die Frage nach dem Verhältnis wissenschaftlichen Wissens zu anderen Wissensformen“, ist nach Böschen und Schulz-Schäffer eine der zentralen Fragen, mit denen sich moderne Wissensgesellschaften beschäftigen (2003: 10). Der etablierten Vorstellung der klassischen Wissenschaftslogik, die als Objektivismus bezeichnet wird, stellt Knorr-Cetina einen *konstruktiven Wissensbegriff* (1980: 228) gegenüber. Dieser steht in einer engen Verbindung mit der Reflexionsfähigkeit der Wissenschaft in Bezug auf die eigene Erkenntnisproduktion und deren Umstände.

Die *Reformulierung des Wissensbegriffs* geht mit soziologischen Untersuchungen einher, die im Prozess des Forschens selbst („context of discovery“, Peirce 1903) mehr Einflussfaktoren als nur das Abbilden von Welt und das „*Konservieren*“ von Fakten entdeckt haben (Vgl. Knorr-Cetina 1980: 227) In „dichten Beschreibungen“ und mikroanalytischen Beobachtungen haben Forscher:innen (der ethnologischen Forschung entlehnt) von Laborpraktiken bis hin zu Modalitäten des theoriegeführten Publizierens, das „Problem der Wirklichkeitskonstitution“ in Korrespondenz zum „Problem der Faktizität“, erforscht (Knorr-Cetina 1980: 227).

Die Aufgabe einer kritisch-reflexiven Wissenschaft besteht nicht in der Wiedergabe der Wirklichkeit im „wörtlichen Sinne“ (vgl. Knorr-Cetina 1980: 226), sondern darin, Übersetzungen zwischen dem Forschungsprozess und den Erkenntnisobjekten in der Welt zu leisten. Dem Prozess innewohnend ist das *Ring* um den Fokus auf relevante Details und Abstraktionen, die das funktionierende Ganze als System abbilden können. Dieses Ringen um das *Relevante* ist im öffentlichen Diskurs angekommen, verbunden mit Erwartungen an eine ordnungsstiftende, orientierungsgebende Darstellungsweise in der Wissenschaftskommunikation

Helga Nowotny fasst Anspruch und Dilemma der Wissenschaften wie folgt zusammen: Auf der einen Seite wird im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens gefordert, das „Unvorhergesehene“ zu Tage fördern, „unbeabsichtigte Nebenfolgen und eventuelle Risiken“ (Nowotny 2002: 100) von Beginn an zu kennen und zu kontrollieren. Hinzukommen notwendige „Selektionsfilter“ des Neuen, „Beharrungskräfte“ des Alten (wie Rahmenbedingen) und die Forderung nach Anschlussfähigkeit in bestehende Systeme (soziale, ökonomische, rechtliche Systemeigenschaften) (Vgl.

Nowotny 2002: 101)¹ Die Anschlussfähigkeit ist in Erinnerung, der mit von Koselleck genannten Erwartungen und Erfahrungen von zentraler Bedeutung für die zukunftsbezogene Wissenschaftskommunikation. Erst wenn das Neue noch genug Bezüge zum Bestehenden und Althergebrachten aufweist, kann im *Hier und Jetzt* kommunikativer Praxen bestehen. Somit halten neue Formen narrativer Strukturen in die Kommunikation postmoderner Wissenschaften Einzug.

1.4. Perspektiven narrativer Kommunikation – „Das Mündliche, das Besondere, das Lokale und das Zeitgebundene“

Neue Selbstbeobachtungsleistungen der Wissenschaften führen zu einem veränderten Verständnis über wissenschaftliche Erkenntnisproduktionen, in der vorherrschende, klassische *Paradigmen* (vgl. Kuhn 1962) der Wissenschaften in Frage gestellt werden kann. Damit rücken Wissensformen in den Blick, welche zuvor aus dem traditionellen Raum der modernen Wissenschaften ausgeschlossen waren. Mit den von Lyotard angekündigten postmodernen Veränderungen der Wissenschaften gewinnen sie wieder an Bedeutung. *Das Mündliche, das Besondere, das Lokale und Zeitgebundene* (in Anlehnung an Toulmin 1991), die die narrative Sprechhaltung auszeichnen, ermöglichen die Integration des Wissens unterschiedlichster Interessengruppen und vermitteln subjektive Perspektiven auf komplexe Probleme.

Jene Wissensformen prägen die Selbstbeschreibung und Fremdreferenz neuer institutionalisierter Wissensräume, in der Wissensträger:innen aus der Zivilgesellschaft und verschiedenen Disziplinen, Co-produktiv an neuen Ideen, Technologien und Diskursen mitbeteiligt sind (wie in Reallabore, Think Tanks, Innovationszentren und Start-ups).

Es findet sich besonders innerhalb des *postacademic Mode II* eine Rückkehr zu jenen vier Wissensarten. Dies drückt sich auch in soziologischen Forschungen aus, wie sie Latour, Woolgar und Knorr-Cetina durchgeführt haben. In der Untersuchung moderner Wissenschaften rückt die Arbeit der Wissenschaftler am Ort ihrer Erkenntnisproduktion in den Blick. Dazu zählen symbolisch aufgeladene Orte wie das Labor und darin befindliche Aktanten, ebenso wie der Urwald, die Stadt oder das Forschungskollektiv. „*Science in the Making*“ thematisiert die Verwoben-

¹ Auch eine systemtheoretische Betrachtung der Anschlussfähigkeit durch wiederholbare und verknüpfbare Kommunikationselemente und symbolisch generalisierte Felder wie Wahrheit, würde zur weiteren inhaltlichen Vertiefung einladen (Luhmann 1997, Kärntner 2015)

heit wissenschaftlicher Handlungs- und Sprachfähigkeit in prinzipiell offenen und kontingenten Forschungsprozessen. Arno Bammé (2008) weist darauf hin, dass sich die Wissenschaftsforschung in diesem Zuge fließend zu einer Gesellschaftsforschung entwickelt, die Wissenschaft in die Gesellschaft zurückkehren lässt, in der sich „Wissensgesellschaft“ und „Wissenschaft“ wechselseitig prägen. Das Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont innerhalb von Wissenschaften wird neu reflektiert, indem die eigenen Erfahrungsräume (Organisationsstrukturen, Arbeitsalltag, Lehrsituationen) untersucht werden und mit gemeinsamen Erwartungen abgeglichen werden. Dass macht den wissenschaftlichen Raum zu einem Beobachtungsort für Entwicklungs- und Lernprozesse, die sich in gesamtgesellschaftliche Kontexte übertragen lassen und in Erzählungen über Erkenntnisprozesse Form annehmen können.

Es zeichnet sich in der Postmoderne zunehmend ab, dass sich nicht nur das Wissen selbst und die Spielregeln im Umgang mit diesem Wissen verändern – das zeitigen nicht nur institutioneller Veränderungen, wie das Entstehen neuer Forschungsorte. Im Kontext der „*Paralogie*“ (Lyotard 1984), dem *Umgang mit den Widersprüchlichkeiten der Erkenntnisse*, zeigt sich das *Wissen als lokal und zeitlich begrenzt*. Wissen hat so lange Gültigkeit, bis es von neuem Wissen abgelöst wird. Das ist ein Grundsatz, der seit langem durch die Wissenschaften bekräftigt wird.

Neben den Legitimationsregeln, die von gesellschaftlichen Belangen weitgehend unberührt bleiben, bilden sich „*Spielzüge*“ der Wissenschaften, die gesellschaftliche Problemzonen zum Anlass nehmen, um sozial „*robustes*“ Wissen zu generieren. Robustes Wissen meint Wissen, das sich flexibel veränderten Situationen anpasst und das Erwartbare mit jeder Veränderung neu bestimmt. Dafür braucht es sehr *diverse Wissensarten, die einen direkten narrativen Gehalt haben, wie Symbole, Handlungskonzepte, Visionen*. Diese werden nicht nur als Bindeglied zu gesellschaftlichen „Subgruppen“ relevant. Das *Lokale, Mündliche und Besondere* gelten im *Mode II* der Wissenschaft als neue Quelle für gesellschaftliche Abstimmungsprozesse in Reallaboren und Innovationswerkstätten, die zu einer Aufwertung von Alltagswissen, Erfahrungen und Handlungswissen im akademischen Raum führen. Neuen Realitäten und ungewissen Zukünften einen Raum im öffentlichen Diskurs zu geben, verlangt besonders in jenen Orten der Wissensproduktion inhaltliche Priorisierung und Fokussierung der Forschung auf bestimmte Felder und Fragestellungen (z.B. Nachhaltigkeit als Zukunftskonzept).

2. Innovationen und Reallabore als Orte der Synthese

Reallabore stellen Orte der Co-Produktion von transformativem Wissen dar (Marquardt/Gerhard 2021, Beecroft/Parodi 2016) und dienen der Synthese unterschiedlichster Wissensformen, in denen auch das narrativ gebundene Wissen eine entscheidende Rolle spielt. Ein etablierter methodischer Ansatz in Reallaboren ist es Erzählsituationen zu initiieren bzw. zu gestalten, vorrangig mit dem Ziel einen Austausch auf „Augenhöhe“ zwischen Wissenschaftler:innen und Personen aus der Zivilgesellschaft zu unterstützen. Neben den vertrauensbildenden Effekten, die diese Methode mit sich bringt, ist die epistemologische Bedeutung hervorzuheben.

Erzählen dient dem *Verstehen, Systematisieren und Ordnen* (Ricoeur 1984) komplexer und zeitlich verwobener Zusammenhänge der kulturellen und der natürlichen Welt. Narratives Wissen im Reallabor-Ansatz dient somit u.a. dem *Problem-Framing*, der *Sichtung von Wissen-Macht-Konstellationen* und dazu *subjektive Perspektiven auf technologische und soziale Entwicklungsprozesse* aufzudecken. Die Einbindung narrativer Wissensformen schult den Umgang mit *Widersprüchlichkeiten*, die sowohl den Forschungs- als auch den Partizipationsprozess im Reallabor positiv prägen können. Lokales Wissen und spezifische Handlungsweisen werden im *Mündlichen* und *Zeitgebundenen* (materialisiert in Artefakten und Strukturen des Alltags) wechselseitig erhoben. Nicht nur die Metanarrative, sondern die vielfältigen kleinen Erzählungen aus dem Erfahrungswissen der Menschen und ihren Zukunftserwartungen bilden postmoderne Gesellschaften ab. Im Reallabor bilden sie wichtige Anknüpfungspunkte für prospektive Forschungsaufgaben.

Hierbei werden zwei Perspektiven der Entwicklungstätigkeit simultan miteinander verbunden. Aus der *Kombination* der *Invention*, der sprunghaften und kreativen Erfindung des Neuen und der *Imitation* als Nachahmung des schon Bestehenden, entsteht Innovation. Das weist auf die besondere Fähigkeit der Handelnden im Innovationsgeschehen hin, eine Passung der Kreativität an eine bestimmte Situation zu finden, gemäß einer „*situierten Kreativität*“, die mit dem Innovationsgedanken verbunden ist (Knoblauch: 2016: 7). Die so *Improvisierenden*, um in diesem Bild zu bleiben, sind auch *Erzählende*. Sie sind darum bemüht die Ressourcen (im Tatsächlichen und im Virtuellen) und die vorliegende Situation auch sprachlich in ein konzeptionelles Arrangement und sinnvoll angeordnetes zeitliches Zusammenspiel zu bringen.

Der mit der *Mode II* der Wissensproduktion verbundene Umbau der Infrastrukturen des Wissens und seinem spezifischen Zukunftsbezug

wird durch das Narrativ der Innovation beschreibbar. Es soll die schlecht kommunizierbare Zukunft mit Sinn versehen und eine Lösung für die „*Krisen der Wirklichkeit*“ (Schetsche/Schmied-Knittel, 2012) anbieten.

Innovationsprozesse, die vor einigen Jahre noch im Bild der Kaskade dargestellt wurden, werden heute zunehmend anders visualisiert: „Nach einem solchen Modell strömt aus der Theoriearbeit die Erkenntnis wasserfallartig herab, um schließlich unten in den Prototypenbau und in die Marktvorbereitungsphase zu fließen.“ (Canzler et al. 2010: 21)

Aus heutiger Sicht der Wissenschaftsforschung gibt es jedoch „*abwechselnde Stadien der Erkenntnisprozesse*“ (Knie/Simon 2010: 31). Diese Stadien werden charakterisiert durch z.B. ihre Anwendungsbezüge, ihre Projektförmigkeit, ihre Bedeutung für die Theorieentwicklung. Sie verlaufen in dicht angeordneten Schleifen, in denen Erkenntnisse in ihrem Anwendungsbezug immer neu validiert werden. (Vgl. Canzler et al. 2010: 21)

Auch *Instabilitäten und Irritationen* können somit als Teil des Forschungsprozesses verstanden werden und schon von Anfang an als Reflexionsgrundlage mit einfließen. Sanford Borins (2010) von der Harvard Kennedy School schlägt daher vor, in allen Phasen des Innovationsprozesses eine *narrative Aufarbeitung* zu integrieren und seitens der Projektorganisation als Analysemethode zu nutzen. Die individuellen Perspektiven der Beteiligten können hierbei integriert werden, da die Forschungsprozesse selbst in vielschichtigen Kontexten verwoben sind. Es lassen sich Rückschlüsse auf Hürden, aber auch Potenziale ziehen, die sonst implizit bleiben. Für die narrative Aufarbeitung bieten sich drei Phasen der Erkenntnisbildung besonders an: *Konzeptualisierungsphase, Initialisierung und der laufende Prozess* (vgl. Borins 2010) Die Narration von Prozesshaftigkeit und kleinen Schritten der Veränderung stellt ein anderes und mithin postmodernes narratives Konzept dar, das eine Alternative zu den eingangs geschilderten großen Erzähltypen von Utopie und Dystopie bietet.²

3. Ausblick

In der Postmoderne wechseln stabile, traditionelle Verhältnisse in neue Ordnungen, die vermehrt durch Instabilität gekennzeichnet sind. Ein produktiver Umgang mit Instabilitäten lässt sich in narrativ gestützten Innovationsprozessen gestalten.

² Hier besteht eine Analogie zu den kleinen postmodernen Erzählungen, die nach Lyotard die großen Metaerzählungen der Moderne ablösen.

Bei Innovationen ist „Stabilität das Ergebnis einer anspruchsvollen Verknüpfung von Instabilitäten ... und nicht mehr deren Voraussetzung.“ (Nowotny 2002: 17) Es zeigt sich hier eine Verschiebung der Kräfteverhältnisse in denen *Instabilitäten*, auch *als Kontingenzen gedacht* werden. In Erzählsituationen werden Kontingenzen als produktiver Faktor der Entwicklungsgeschichte der Protagonisten und Irritationen als wichtiges Erzählmotiv verstanden.

Innovationen gleichen in der Postmoderne einer „*Navigationskarte ... auf der ungewissen Fahrt in eine fragile Zukunft*“ (Nowotny 2002: 18). Dem Innovationgeschehen wohnt dabei ein *Scheitern* inne, das schon zu Beginn mit *eingepreist* wird. Das hat Auswirkungen auf die Art und Weise, in der Menschen Geschichten erzählen. Es beeinflusst die Weise, in der die Wissenschaften mit zukunftsbezogenem Wissen operieren und Forschungsziele formulieren. Es geht dabei zunehmend weniger darum konkrete Planungsziele für zukünftige Entwicklungen vorzugeben, sondern Prozesse des Co-Designs und der Co-Produktion von Wissen in Gang zu setzen, sodass sich die Anwendungskontexte und Möglichkeitsräume entsprechend postmoderner Zukunftserzählungen vervielfältigen.

Literatur

- Bammé, Arno (2008): *Wissenschaft im Wandel. Bruno Latour als Symptom*, Metropolis Verlag, Marburg.
- Baecker, Dirk (1993): *Kalkül der Form*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- Becroft, Richard/Parodi, Oliver (2016): *Reallabore als Orte der Nachhaltigkeitsforschung und Transformation. Einführung in den Schwerpunkt*. In: *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis* 25 (3), S. 4–8. auch unter <https://doi.org/10.14512/tatup.25.3.4>, 23.8.2013
- Beer, Gillian (1983): *Darwin's Plot. Evolutionary Narrative in Darwin, George Eliot, and Nineteenth-Century Fiction*, London.
- Brand, Christina (2009): *Wirklichkeitserzählungen. Narrative Strukturen im naturwissenschaftlichen Diskurs*. in: Christian Klein/Matias Martinez (Hg.), *Wirklichkeitserzählungen*, Springer Verlag, Stuttgart, S.82–108.
- Borins, Sandford (2010): *Innovation as Narrative*. (Hg.) Ash Center for Democratic Governance and Innovation, Harvard Kennedy School, auch unter https://ash.harvard.edu/files/innovation_as_narrative.pdf, 30.6.2023
- Bösch, Stefan/ Schulz-Schaeffer Ingo (2013): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Canzler, Weert/Knie, Andreas/Simon, Dagmar (2010) *Kaskaden zu Schleifen. Deutschlands Innovationssystem ist herausgefordert*. WZB-Mitteilungen Heft 127/2010, S. 21–22, auch unter <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2010/f-15285.pdf>, 30.6.2023
- Gibbons, Michael (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage, London.

- Hitzler, Ronald (2005): Möglichkeitsräume. Aspekte des Lebens am Übergang zu einer anderen Moderne, in: Ronald Hitzler/Michaela Pfadenhauer (Hg.) Gegenwärtige Zukünfte. Interpretative Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diagnose und Prognose. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 257–272.
- Kärtner, Jurit (2015): Das Problem der doppelten Kontingenz als Ausgangsproblem des Sozialen und der soziologischen Theorie. Vorschlag zu einer Systematisierung der soziologischen Systemtheorie Niklas Luhmanns. Zeitschrift für Theoretische Soziologie 4, S. 60–88.
- Knoblauch, Hubert (2016): Kommunikatives Handeln, das Neue und die Innovationsgesellschaft, in: Werner Rammert/ Arnold Windeler/ Hubert Knoblauch/Michael Hutter (Hg.), Innovationsgesellschaft heute Perspektiven, Felder und Fälle. VS, Wiesbaden, S. 111–133.
- Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt (2005): Prophetie und Prognose. Zur Konstitution und Kommunikation von Zukunftswissen, in: Ronald Hitzler/Michaela Pfadenhauer (Hg.) Gegenwärtige Zukünfte. Interpretative Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diagnose und Prognose. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 23–44.
- Knorr-Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Wissen. Versuch zu einem gesellschaftlich relativierten Wissensbegriff, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 22, S. 226–245.
- Koselleck, Reinhart (2000): Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Koschorke, Albrecht (2017): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie, S. Fischer, Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Lytards, Jean-François (1984): Das postmoderne Wissen: ein Bericht, von Peter Engelmann (Hg.) [Aus dem Franz. von Otto Pfersmann], Passagen-Verlag, Wien.
- Marquardt, Editha/ Gerhard, Ulrike (2021): „Town and Gown“ – Reallabore als Experimentierfeld kritischer Transformationsforschung in der urbanen Gesellschaft. Witi-Berichte Nr. 8, Speyerer Arbeitshefte Nr. 249. Speyer: Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften. Auch unter https://www.witi-innovation.de/wp-content/uploads/2021/04/WITI-Berichte_8_Reallabor.pdf, 18.8.2023.
- Nowotny, Helga (2003): Mode 2 revisited: The New Production of Knowledge, Minerva, S. 179–194.
- Nowotny, Helga (2005): Unersättliche Neugier. Innovationen in einer fragilen Zukunft, (Hg.) Kulturwissenschaftliches Institut Essen, Kadmos Verlag, Berlin.
- Reichertz, Jo (2005): Ein Pfeil ins Blaue? Zur Logik sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnose, in: Ronald Hitzler/Michaela Pfadenhauer (Hg.), Gegenwärtige Zukünfte: interpretative Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diagnose und Prognose. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 45–54, auch unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-13299> (30.6.2023)
- Ricoeur, Paul (1984): Time and narrative. The University of Chicago Press, Chicago.
- Shapin, Steven (1984): Pump and Circumstance: Robert Boyle's Literary Technology, Social Studies of Science, Vol. 14, No. 4. (Nov., 1984), pp. 481–520. auch unter https://scholar.harvard.edu/files/shapin/files/shapin-pump_circum.pdf, 15.6.2023

- Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (Hg.) (2018): Heterodoxie. Konzepte, Traditionen, Figuren der Abweichung. Herbert von Halem, Köln.
- Toulmin, Stephen (1991): Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne, Frankfurt am Main.

Social Citizen Science und ihre Rolle für die Nachhaltigkeitsziele

Justus Henke

Halle-Wittenberg

Sowohl der Nachhaltigkeitsdiskurs als auch die Debatte um Citizen Science (CS) sind stark auf die Natur- und Technikwissenschaften ausgerichtet. Es lassen sich jedoch zahlreiche partizipative Forschungsaktivitäten in den Sozial- und Geisteswissenschaften ausmachen, die sich mit Nachhaltigkeitsfragen

verschiedenster Art befassen. Deren Beitrag zur Bewältigung der Nachhaltigkeitsherausforderungen ist indes kaum bekannt. Dabei ist Citizen Science ein Ansatz, der durch Zusammenarbeit von Wissenschaft und Zivilgesellschaft Wissen für nachhaltige Transformationen als Forschungspraxis sowohl generieren auch einem nichtwissenschaftlichen Publikum vermitteln kann. Dies macht CS zu einem Baustein im Feld der Wissenschaftskommunikation (Bonn et al. 2016; Hetland 2021). Da in der Nachhaltigkeitsforschung quasi alle Lebensbereiche betroffen sind, könnte Citizen Science in den Geistes- und Sozialwissenschaften z.B. das Bewusstsein für Nachhaltigkeitsthemen in gesellschaftliche Gruppen tragen und deren Akzeptanz steigern.

Untersucht wird hier, welche Nachhaltigkeitsthemen in den Geistes- und Sozialwissenschaften von Citizen Science aufgegriffen werden und welche Implikationen sich hieraus ergeben. Dafür wird das Konzept der Citizen Social Science (CSS) (Purdam 2014; Göbel et al. 2022) aufgegriffen und Nachhaltigkeit über die Sustainable Development Goals (SDG) operationalisiert. Grundlage der Datenauswertungen sind eigene Recherchen von CSS-Aktivitäten in Deutschland.

1. Wachsende Bedeutung der Citizen Social Science

Seit einiger Zeit wird Citizen Science verstärkt auch mit Blick auf Geistes- und Sozialwissenschaften diskutiert. Insofern ist CSS als Teilbereich der Citizen Science mittlerweile anerkannt (vgl. Haklay et al. 2021; Kullenberg/Kasperowski 2016; Albert et al. 2021). Diskurs und Praxis von

CS sind dennoch von technischen und naturwissenschaftlichen Perspektiven geprägt (vgl. Franzen/Hilbrich 2015; Hecker et al. 2018; Pettibone et al. 2017). Ein Grund dafür ist, dass die CSS auf eigenen Traditionen und Praxen partizipativer Forschung, etwa Participatory Action Research oder Living Labs, aufbaut, die auf die Selbstzuschreibung als Citizen Science häufig verzichten. Im wissenschaftlichen Diskurs werden diese Verbindungen aber durchaus gezogen (vgl. Göbel et al. 2022; Scheller et al. 2020; Tauginienė et al. 2020).

Sozialwissenschaftliche Forschung kann komplexe soziale Phänomene erklärbar machen und damit wichtige Beiträge einer interdisziplinären Citizen Science liefern (Tauginienė et al. 2020). Gerade in CSS-Projekten mit intensiver Bürgerbeteiligung sei methodische Reflexion sowie die soziale Kontextualisierung ein besonders hervorhebenswertes Potenzial (Thomas et al. 2021). Hier tritt hinzu, dass CSS die Integration von Perspektiven schwer erreichbarer Gruppen erleichtert, damit also zusätzliche Wissensbereiche erschließt (Aldridge 2014; Bonhoure et al. 2019).

2. Die soziale Dimension der Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit bezieht sich sowohl auf Herausforderungen in physischen Umwelten, wie beispielsweise die Erhaltung von Biodiversität oder den Schutz natürlicher Lebensgrundlagen, als auch auf sozio-ökonomische Phänomene, wie Armut oder Ungleichheiten (Sauermann et al. 2020). Als gemeinsamer Zielkatalog wird mittlerweile meist auf die Ziele für Nachhaltige Entwicklung („Sustainable Development Goals“, SDG) der Vereinten Nationen verwiesen, die im Jahr 2015 beschlossen wurden.¹ Die 17 SDG-Ziele sowie 169 Teilziele stellen eine Operationalisierung von Nachhaltigkeitsherausforderungen dar und machen indikatorgestützt Entwicklungen beobachtbar wie politischen Handlungsbedarf sichtbar.

Lösungen können nicht allein über politische Prozesse erreicht werden, sondern bedürfen wissenschaftlicher Unterstützung. Citizen Science, also die Beteiligung von nicht hauptberuflich Forschenden in Forschungsaktivitäten, kann dabei eine wichtige Rolle spielen. Nachhaltigkeit ist nicht allein mit technischen Innovationen herstellbar. Es bedarf ebenso Veränderungen in den Gewohnheiten, Einstellungen und dem Verhalten gesellschaftlicher Gruppen. Insofern kann eine Citizen Science, die an geistes- und sozialwissenschaftliche Themen und Traditionen

¹ Die 17 SDG sind von den Vereinten Nationen im Jahr 2015 ratifizierte und von allen Mitgliedsstaaten unterzeichnete Nachhaltigkeitsziele, die weltweit als Leitbilder für eine nachhaltige Entwicklung in allen Lebensbereichen gelten sollen (Fritz et al. 2019).

anknüpft, ein wichtiger Baustein für nachhaltigkeitsbezogene Forschung sein.

3. Befunde zu Citizen Science und den SDG

Konzeptionell ist die Verknüpfung von Citizen Science und Nachhaltigkeit bereits hergestellt und durch empirische Befunde erschlossen worden. So geben Fraisl et al. (2020) einen Überblick über die Bereiche, in denen die CS bereits Daten für die offiziellen SDG-Indikatoren² beisteuert und beisteuern könnte. Ihr Ergebnis: Citizen Science könnte zu 76 der 244 den SDGs zugeordneten Indikatoren beitragen. Insbesondere für SDG 15 „Leben an Land“ wurden viele Indikatoren gefunden, die bereits aktiv in die SDG-Berichterstattung einfließen. Maßnahmen zur Integration von Citizen-Science-Daten in das Monitoring laufen zudem seit einiger Zeit (Lämmerhirt/Prasetyo/Jameson 2017; Lämmerhirt et al. 2018).

Moczek et al. (2021) befragten Citizen-Science-Akteure, zu welchen SDG ihre Projekte beitragen. Hier wurden drei SDGs besonders oft genannt: SDG 3 „Gute Gesundheit und Wohlbefinden“, SDG 4 „Hochwertige Bildung“ und SDG 15 „Leben an Land“. Die Befragten hielten es für potenziell möglich, dass alle SDG mit Citizen Science unterstützt werden könnten. In einem ähnlichen Ansatz befragten Shulla et al. (2020) insgesamt 82 Praktiker:innen aus verschiedenen Disziplinen, Laienforschende, politische Akteure und Forscher:innen, was für ihre Arbeit relevante SDG sind. Die Ziele 4 „Hochwertige Bildung“, 11 „Nachhaltige Städte und Kommunen“ und 13 „Maßnahmen zum Klimaschutz“ waren dabei am häufigsten.

Qualitative Befragungen, wie die von Sprinks et al. (2021), zeigen aber, dass Bestrebungen nach engerer Kopplung von Citizen Science und den SDG komplex in ihrer Umsetzung sind. Als Hindernisse werden hier vor allem der z.T. verallgemeinernde Charakter einiger SDG, der für konkrete CS-Projekte wenig Anknüpfungspunkte bietet sowie die bislang geringe Formalisierung der Anbindung an die SDG genannt.

In einer Fallstudienauswertung kommen Ballerini und Bergh (2021) zu dem Befund, dass CS-Projekte lokal durchaus konkrete Wirkungen mit Blick auf Nachhaltigkeit entfalten, etwa um Gemeinschaften einzubinden oder auch die Lokalpolitik mitzugestalten. Damit könnten sie dringend benötigte lokale und kontextbezogene Daten für die SDG liefern. Was sie daran hindert ist jedoch, dass die Projekte derzeit nur selten auf die SDG bzw. deren Monitoringsysteme ausgerichtet sind. Auch

² Diese können z.B. hier aufgerufen werden: <https://sdg-indikatoren.de/> (20.5.2023)

Shulla et al. (2020) betonen in diesem Kontext die Notwendigkeit der Institutionalisation von Citizen Science in den nationalen und internationalen SDG-Prozessen.

4. Methoden und Daten

In dieser Studie wird CSS dem Ansatz von Göbel et al. (2020) folgend als wissenschaftliche Forschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften, die in Zusammenarbeit zwischen professionellen und nicht-professionellen Forscher:innen durchgeführt wird, verstanden. Dabei werden sowohl Ansätze, die primär disziplinär ausgerichtet sind, wie Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft oder Linguistik, als auch solche, die geistes- oder sozialwissenschaftliche Perspektiven interdisziplinär mit anderen Disziplinen verknüpfen, berücksichtigt.

Die Untersuchung ist explorativ angelegt, d.h. es wird ein Abbild der gegenwärtigen CSS-Landschaft erstellt, ohne dass damit eine vollständige Ermittlung der Grundgesamtheit beansprucht wird. Hierfür wurde eine Datenbank in Deutschland aktiver CSS-Projekte aufgebaut.³ Die Identifizierung von passenden Projekten erfolgte mittels Schlagworten in Dokumenten- und Internetrecherchen. Hierfür wurden die in den einschlägigen Publikationen genutzten Begriffe herangezogen (Citizen Science, Bürgerwissenschaften, Partizipative Forschung, Aktionsforschung, Real-labore, Wissenschaftsladen, Crowdsourcing, Living Lab) sowie die Projekte auf dem deutschlandweit bekanntesten Portal für Citizen Science (www.buergerschaffenwissen.de) gesichtet und zur oben genannten CSS-Definition passten, analysiert. Daneben wurden Förderprogramme und -datenbanken des Bundes und einiger Bundesländer ausgewertet.⁴ Die Recherchen wurden erstmalig im März 2019 durchgeführt und März 2021 ein zweites Mal, bei dem neue Projekte ergänzt wurden.

Zu jedem Projekt wurde eine Reihe von Merkmalen recherchiert, darunter akademische Verortung, Fachschwerpunkt, Themengebiet, Fördermittelgeber, leitende Einrichtung, weitere beteiligte Akteure. Die Themengebiete wurden zunächst offen kodiert und später zusammengefasst. Beim Grad der Laienbeteiligung wurde, in Anlehnung an Bonney et al. (2009), auf Basis der verfügbaren Informationen eine Bewertung entlang

³ Der Autor ist den Kolleginnen, die im Rahmen des Projekts „SoCiS – Social Citizen Science“ (BMBF-gefördert, Kennzeichen 16ITA220) an der Recherche der hier untersuchten CSS-Projekte mitgewirkt haben, zu besonderem Dank verpflichtet: Nicola Gabriel, Claudia Göbel, Sylvi Mauermeister und Verena Plümpe.

⁴ <https://www.foerderinfo.bund.de>; <https://www.foerderdatenbank.de>; <https://efre-bw.de> (15.5.2023)

dreier Ausprägungen getroffen: kontributiv (schwächste Beteiligungsform, mit Schwerpunkt auf Datensammlung), kollaborativ (hier auch Auswertung der Daten) oder co-kreativ (intensivste Beteiligung, Mitwirkung bei Forschungsdesign, Ergebnisinterpretation und -dissemination). Die akademische Verortung wurde zwischen inner- und außerakademisch bestimmt und entschied sich daran, ob die leitende Einrichtung eine Wissenschaftseinrichtung war oder nicht.

Die Kodierung der adressierten SDG und deren Teilzielen erfolgte inhaltsanalytisch auf Basis des verfügbaren Materials (Projektbeschreibungen, Broschüren, weitere Webseiteninhalte). Im Zuge der Kodierung wurden zunächst die Bezüge zu den 169 SDG-Teilzielen⁵ identifiziert. Aus den Teilzielen ergeben sich dann die übergeordneten 17 SDG.

5. Ergebnisse

5.1. Wichtige Merkmale der CSS-Projekte

Die über die Recherchen identifizierten 118 CSS-Projekte zeichnen sich durch eine mehrheitlich außerakademische Organisation aus. So wurden 61 Prozent (n=72) der Projekte durch eine außerakademische Einrichtung angeführt und 36 Prozent (n=43) von einer innerakademischen, d.h. einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung. Bei fünf Prozent der Fälle (n=7) war die Konsortialführung gleichmäßig verteilt. Unter den leitenden außerakademischen Einrichtungen finden sich in der Hälfte der Fälle (n=37) Kommunen wieder, daneben gibt es Vereine (n=20), NGOs/Stiftungen (n=9), Interessengemeinschaften (n=3) und staatliche Einrichtungen (n=3). Die Konsortien bestehen in etwa zwei Drittel der Fälle aus mehr als einer beteiligten Einrichtung.

Mit Blick auf die fachliche Ausrichtung kann unterschieden werden, ob sozialwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche oder transdisziplinäre Themen bearbeitet werden. Als transdisziplinär wurden Projekte eingeordnet, die auch disziplinäre Perspektiven der Natur- und Technikwissenschaften vereinen, z.B. Stadtentwicklung. Es waren mehrere disziplinäre Zuordnungen der Projekte zulässig. In 74 Prozent (n=88) lag eine disziplinäre Verortung in den Sozialwissenschaften (z.B. Bildung, Ernährung) vor, hingegen nur in 29 Prozent (n=35) eine den Geisteswissenschaften (z.B. Stadtgeschichte, Heimatforschung, Kulturerbe) zuzuordnende Themenstellung. In 60 Prozent (n=71) wurde eine transdisziplinäre

⁵ <https://sdgs.un.org> (5.5.2023)

re Ausrichtung festgestellt, mit Themen wie Nachhaltigkeit, Bildung und Stadtentwicklung.

Auch die Art der Beteiligung von Bürger:innen variierte in den Projekten. So wurde in den Projektbeschreibungen und Materialien in 40 Prozent (n=48) der Fälle eine contributive Beteiligung vorgesehen ist, in der Bürger:innen als in erster Linie durch Meinungen, Einschätzungen, Sammeln oder Zählen zum Projekt beitragen. Etwa ein Drittel (n=39) der Projekte banden Bürger:innen kollaborativ ein, d.h. sie halfen neben Datensammlung auch dabei, das Projektdesign zu verfeinern, Daten zu analysieren oder Ergebnisse zu verbreiten. Schließlich wiesen 27 Prozent (n=32) Merkmale ko-kreativer Bürgerbeteiligung auf, in denen zumindest ein Teil der Bürger:innen aktiv an den meisten oder allen Schritten des wissenschaftlichen Prozesses beteiligt war.

Übersicht 1: Hauptmerkmale der identifizierten CSS-Projekte

Fachdisziplin	Partizipationstyp*	Initiator
Sozialwissenschaften	74 %	kontributiv 40 % innerakademisch 34 %
Geisteswissenschaften	29 %	kollaborativ 33 % außerakademisch 61 %
Transdisziplinäre Forschung	60 %	co-kreativ 27 % beides 5 %
N	119	N 119

* Einteilung nach Bonney et al. (2009); Quelle: SoCIS-Projekt Datenbank; Mehrfachnennungen der Fachdisziplin möglich.

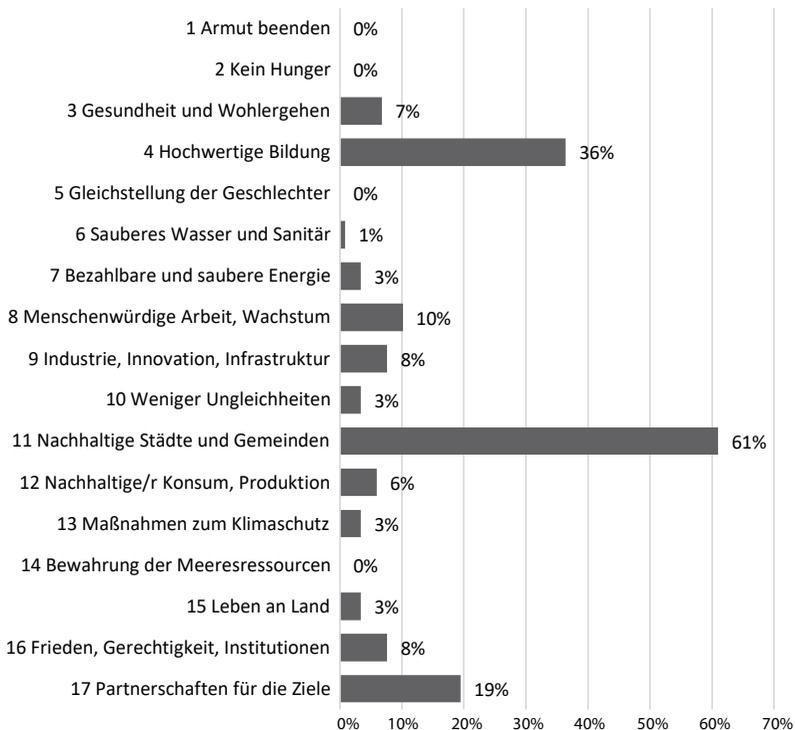
5.2. Adressierung von Nachhaltigkeitszielen

Um die Zuordnung der SDG an einem Beispiel zu veranschaulichen, wird hier das Projekt „Novel Food versus Old Food“⁶ herangezogen. In diesem Projekt haben zwischen 2017 und 2020 Schülerinnen und Schüler sowohl sozial- als auch naturwissenschaftlichen Fragestellungen zum Thema nachhaltige Ernährung bearbeitet, etwa mittels selbstdurchgeführter Bürger:innenbefragungen und Experimenten, die unter anderem die Akzeptanz insektenbasierter Lebensmittel untersuchten. Damit leistete das Projekt Beiträge zu Teilziel 2.4 („...Systeme der Nahrungsmittelproduktion sicherstellen...“) als auch Teilziel 4.7 („...die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben...“). Entsprechend wurden hier die SDG 2 und 4 adressiert.

⁶ https://www.biologiedidaktik.uni-osnabrueck.de/forschung/forschungsprojekte/nachhaltige_ernaehrung_in_und_um_osnabrueck.html (15.6.2022)

Von den 118 Projekten konnte bei 105 eine Zurechnung zu den SDG vorgenommen werden, bei den übrigen 13 war eine Kopplung mit den SDG nicht hinreichend erkennbar. Mit Abstand am häufigsten wurde das Ziel 11 „Nachhaltige Städte und Kommunen“ identifiziert, was bei 61 Prozent der Fälle zutraf (n=71). Danach folgt mit einigem Abstand Ziel 4 „Hochwertige Bildung“ mit 36 Prozent (n=45). Dahinter liegen Ziel 9 „Industrie, Innovation und Infrastruktur“ (18 %), Ziel 17 „Partnerschaften zur Erreichung der Ziele“ (15 %) und Ziel 3 „Gesundheit und Wohlergehen“ (13 %). Weitere SDG finden sich im einstelligen Prozentbereich aller Projekte. Insgesamt wurden für 13 der 17 Ziele CSS-Projekte gefunden, die diese Ziele adressieren. (Übersicht 2)

Übersicht 2: Anteil der CSS-Projekte, die bestimmte SDG adressieren

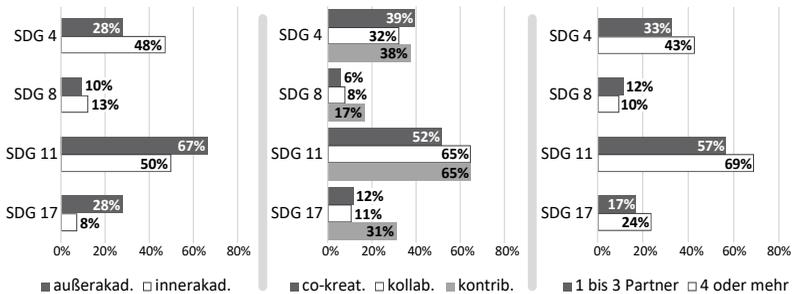


Anmerkung: N=105. Thematische Zuordnung der CSS-Aktivitäten auf Grundlage von Internetrecherchen und Selbstbeschreibungen; Quelle: CSS-Projektdatenbank

Auch die Strukturmerkmale der CSS-Projekte sind für die SDG relevant (Übersicht 3):

- Innerakademisch initiierte Projekte sind im Vergleich stärker an SDG 4 ausgerichtet, außerakademische Projekte sind insbesondere in SDG 17 überrepräsentiert und mit höherem Anteil innerhalb ihrer Gruppe in SDG 11 aktiv im Vergleich zu den innerakademischen Projekten.

Übersicht 3: Konsortialführer, Konsortialgröße und Art der Beteiligung für häufige SDGs (% in der Gruppe)



Anmerkung: N=105. Thematische Zuordnung der CSS-Aktivitäten auf Grundlage von Internetrecherchen und Selbstbeschreibungen; es werden nur SDGs abgebildet, die insgesamt mindestens 10-mal kodiert wurden; eigene Berechnungen. Quelle: CSS-Projekt Datenbank

- Kleinere Projektkonsortien mit bis zu drei Partner:innen sind seltener in den SDG 4, 11 und 17 aktiv und verteilen sich breiter über alle SDG. Die Unterschiede beider Gruppen sind aber nicht markant; die Größe des Konsortiums hat offenbar wenig Einfluss auf die SDG.
- Kontributive Projekte sind vergleichsweise häufig mit SDG 17 und SDG 8 („Menschenwürdige Arbeit und Wachstum“) assoziiert, bei anderen SDG liegen sie mit den anderen Partizipationsstufen etwa gleichauf. Kollaborative Projekte verteilen sich wiederum sehr ähnlich wie co-kreative entlang der SDG.

6. Diskussion

Die Analyse der CSS-Projekte zeigt klare Schwerpunkte der untersuchten Projekte entlang einzelner SDG. Die Ergebnisse bestätigen im großen Ganzen Arbeiten anderer Autor:innen. Während bei Moczek et al. (2021) SDG 3 und 15 zentrale Themen sind, sind es bei Shulla et al. (2020) hingegen SDG 4, 11 und 13. Hier wiederum sind es vor allen SDG 11 und 4. Es gibt also eine Schnittmenge trotz der unterschiedlichen Zugänge bei der Ermittlung der Zahlen. Dass hier auf eigene Recherchen zurückgegriffen wurde, die Verfügbarkeit von Informationen also ein Faktor für

den Aufbau der Datenbank war, limitiert Aussagen zur Repräsentativität der Ergebnisse, da die Grundgesamtheit an CSS-Projekten unbekannt ist. Es liegen indes keine Hinweise auf systematische Verzerrungen in den Daten vor.

Ein SDG, das sich hier als wichtig darstellte, ist SDG 17. Dies hat auch damit zu tun, dass zahlreiche der darunter gefassten Projekte sogenannte „Zukunftsstädte“ sind, ein Förderprogramm des BMBF zur Entwicklung und Umsetzung nachhaltiger räumlicher Entwicklungskonzepte⁷, die stark auf Bürgerbeteiligung setzen. Das sind meist Verbünde aus Kommunen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Es handelt sich allgemein um eine Besonderheit von CSS, dass staatliche und zivilgesellschaftliche Partner:innen in den Projekten so präsent sind. In der Beschreibung des Samples wurde darauf hingewiesen, dass die Hälfte der Projekte aus mehr als zwei Partner:innen zusammengesetzt ist, darunter auch Fälle mit mehr als zehn Partner:innen. Dies hat auch mit den Zielen der Projekte zu tun, in denen Vernetzung diverser Akteure einschließlich Kommunen häufig zentraler Aspekt ist. Die gehäufte Identifizierung von SDG 17 ist hier also nicht überraschend, sondern belegt dies.

Eine weitere Beobachtung war, dass die Beteiligungsintensität bei Projekten die SDG 4 adressieren, höher ist als bei Projekten mit Bezug auf SDG 11 und 17. Die SDG 4 bearbeitenden überwiegend akademischen Initiator:innen setzen aufgrund der Bildungskomponente ihrer Projekte bewusst auf intensive Zusammenarbeit mit den Ko-Forschenden. Zugleich sind Forschungseinrichtungen freier in der Ausgestaltung ihrer Projekte, die nicht in Einklang mit politischen Zielen stehen müssen. Eine generelle Schwierigkeit für die Beobachtung von SDG in CSS-Projekten ist, dass deren Verbindung zu den Projektzielen bislang wenig formalisiert ist, d.h. die Projekte nur selten konkrete SDG in ihrem Zielkatalog nennen (Sprinks et al. 2021).

Die Adressierung von SDG über CSS-Projekte ist für eine auf Nachhaltigkeit bezogene Wissenschaftskommunikation relevant. In Citizen Science erfolgt diese auch über Austausch und Verhandlung mit den Ko-Forschenden (Trench 2006). Citizen Science immer auch Wissenschaftskommunikation, in der alle Beteiligten lernen können, was sonst außerhalb ihrer Alltagswelten liegt (Wagenknecht et al. 2021). Die Potenziale sind angesichts der sehr vielfältig zusammengesetzten Projektkonsortien

⁷ https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/energiewende-und-nachhaltiges-wirtschaften/zukunftsstadt/zukunftsstadt_node.html (16.5.2023)

– Forschungseinrichtungen, Kommunen, Zivilgesellschaft, Wirtschaft – jedenfalls beträchtlich.

7. Fazit

Aus den Befunden lassen sich einige Schlüsse ziehen:

- Erstens wirkt hier CSS an weniger SDG aktiv mit, als dies andere Studien ergeben, die CS allgemein betrachten. Dies lässt auf einen Bedarf an stärkerer Verknüpfung mit technischen und naturwissenschaftlichen Themen schließen, mithin auf Potenziale, CSS noch transdisziplinärer auszurichten.
- Zweitens ist die Stärke von CSS ihr ausgeprägter Multi-Stakeholder-Ansatz, der auch in den bereits adressierten SDG Potenziale transformativer Wirkungen der Projekte erkennen lässt.
- Drittens ist die geringe Formalisierung der SDG-Beiträge als eine bedeutsame Lücke in den gegenwärtigen Projektdesigns festzuhalten. Fördermittelgeber können künftig stärker darauf achten, dass die Projekte ihre Beiträge zu den SDG stärker explizit machen.
- Viertens kann eine stärkere Abdeckung und Monitoring der SDG nicht auf die Projekte allein abgewälzt werden. Wenn Citizen Science stärker für die Bearbeitung der SDG in Anspruch genommen werden soll, dann bedarf es intermediärer Strukturen, die Daten aus CSS-Projekten sammeln und für das SDG-Monitoring aufbereiten,⁸ Beratung und Werkzeuge für SDG-bezogene Datenbedarfe anbieten und idealerweise spezifische Fördermittel dafür bereitstellen.

Literatur

- Albert, Alexandra/Bálint Balázs/Eglè Butkevičienė/Katja Mayer/Josep Perelló (2021): Citizen Social Science: New and Established Approaches to Participation in Social Research, in: , S. 119–138, DOI: 10.1007/978-3-030-58278-4_7.
- Aldridge, Jo (2014): Working with vulnerable groups in social research: dilemmas by default and design, in: *Qualitative Research* 14, S. 112–130, DOI: 10.1177/1468794112455041.
- Ballerini, Laura/Sylvia I. Bergh (2021): Using citizen science data to monitor the Sustainable Development Goals: a bottom-up analysis, in: *Sustainability science* 16, S. 1945–1962, DOI: 10.1007/s11625-021-01001-1.
- Bonhoure, Isabelle/Anna Cigarini/Julián Vicens/Josep Perelló (2019): Citizen Social Science in practice: a critical analysis of a mental health community-based project, DOI: 10.31235/osf.io/63aj7.

⁸ Auf die Notwendigkeit solcher Zentren hat auch Rick Bonney (2021) bereits hingewiesen.

- Bonn, Aletta/Anett Richter/Katrin Vohland/Lisa Pettibone/Miriam Brandt/Reinart Feldmann/Claudia Goebel/Christiane Grefe et al. (2016): Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland, URL: http://www.buergerschaftenwissen.de/sites/default/files/assets/dokumente/gewiss-gruenbuch_citizen_science_strategie.pdf (2.2.2023).
- Bonney, Rick/Heidi Ballard/Rebecca Jordan/Ellen McCallie/Tina Phillips/Jennifer Shirk/Candie C. Wilderman (2009): Public Participation in Scientific Research: Defining the Field and Assessing Its Potential for Informal Science Education, CAISE, Washington.
- Fraisl, Dilek/Jillian Campbell/Linda See/Uta Wehn/Jessica Wardlaw/Margaret Gold/Inian Moorthy/Rosa Arias et al. (2020): Mapping citizen science contributions to the UN sustainable development goals, in: *Sustainability science* 15, S. 1735–1751, DOI: 10.1007/s11625-020-00833-7.
- Franzen, Martina/Iris Hilbrich (2015): Forschen in Gesellschaft, in: *WZB Mitteilungen*, S. 26–29.
- Göbel, Claudia/Justus Henke/Sylvi Mauermeister/Verena Plümpe (2020): Citizen Science jenseits von MINT Institut für Hochschulforschung (Ed.), URL: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_114.pdf.
- Göbel, Claudia/Sylvi Mauermeister/Justus Henke (2022): Citizen Social Science in Germany—cooperation beyond invited and uninvited participation, in: *Humanities and Social Sciences Communications* 9, DOI: 10.1057/s41599-022-01198-1.
- Haklay, Muki/Dilek Fraisl/Bastian Greshake Tzovaras/Aletta Bonn/Susanne Hecker/Margaret Gold/Gerid Hager/Luigi Ceccaroni et al. (2021): Contours of citizen science: a vignette study., in: 8, S. 202108, DOI: 10.31235/osf.io/6u2ky.
- Hecker, Susanne/Muki Haklay/Anne Bowser/Zen Makuch/Johannes Vogel/Aletta Bonn (Eds.) (2018): *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy*, UCL Press, London, URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv550cf2>.
- Hetland, Per (2021): Citizen Science as Participatory Science Communication, in: Schiele, Bernard/Xuan Liu/Martin W. Bauer (Eds.), *Science Cultures in a Diverse World: Knowing, Sharing, Caring*. Springer Singapore, Singapore, S. 47–61, DOI: 10.1007/978-981-16-5379-7_2.
- Kullenberg, Christopher/Dick Kasperowski (2016): What Is Citizen Science? – A Scientometric Meta-Analysis, in: *PLoS ONE* 11, URL: <http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0147152&type=printable>.
- Lämmerhirt, Danny/Jonathan Gray/Tommaso Venturini/Axel Meunier (2018): Advancing sustainability together?, in: , S. 77, DOI: 10.2139/ssrn.3320467.
- Lämmerhirt, Danny/Eko Prasetyo/Shazade Jameson (2017): Acting locally, monitoring globally?, URL: https://civicus.org/thedatashift/wp-content/uploads/2017/03/Acting-locally-monitoring-globally_Full-Report.pdf.
- Moczek, Nicola/Silke L. Voigt-Heucke/Kim G. Mortega/Claudia Fabó Cartas/Jörn Knobloch (2021): A Self-Assessment of European Citizen Science Projects on Their Contribution to the UN Sustainable Development Goals (SDGs), in: *Sustainability* 13, S. 1774, DOI: 10.3390/su13041774.
- Pettibone, Lisa/Katrin Vohland/David Ziegler (2017): Understanding the (inter)disciplinary and institutional diversity of citizen science: A survey of current practice in Germany and Austria, in: *PLoS ONE* 12, URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178778>.
- Purdam, Kingsley (2014): Citizen social science and citizen data? Methodological and ethical challenges for social research, in: *Current Sociology* 62, S. 374–392, DOI: 10.1177/0011392114527997.

- Sauermann, Henry/Katrin Vohland/Vyron Antoniou/Bálint Balázs/Claudia Göbel/Kostas Karatzas/Peter Mooney/Josep Perelló et al. (2020): Citizen science and sustainability transitions, in: *Research Policy* 49, S. 103978, DOI: 10.1016/j.respol.2020.103978.
- Scheller, David/Stefan Thomas/Andrea Arnold/Kersti Ruth Wissenbach/Thomas Hervé Mboa Nkoudou/Anna Cigarini/Isabelle Bonhoure/Josep Perelló et al. (2020): CoActD2.1: Report on State of the Art of Citizen Social Science, DOI: 10.5281/zenodo.4810909.
- Shulla, Kalterina/Walter Leal Filho/Jan Henning Sommer/Amanda Lange Salvia/Christian Borgemeister (2020): Channels of collaboration for citizen science and the sustainable development goals, in: *Journal of Cleaner Production* 264, S. 121735, DOI: 10.1016/j.jclepro.2020.121735.
- Sprinks, James/Sasha Marie Woods/Stephen Parkinson/Uta Wehn/Hannah Joyce/Luigi Ceccaroni/Mohammad Gharesifard (2021): Coordinator Perceptions When Assessing the Impact of Citizen Science towards Sustainable Development Goals, in: *Sustainability* 13, S. 2377, DOI: 10.3390/SU13042377.
- Tauginienė, Loreta/Eglė Butkevičienė/Katrin Vohland/Barbara Heinisch/Maria Daskolia/Monika Suškevičs/Manuel Portela/Bálint Balázs et al. (2020): Citizen science in the social sciences and humanities: the power of interdisciplinarity, in: *Palgrave Communications* 6, S. 1–11, DOI: 10.1057/s41599-020-0471-y.
- Thomas, Stefan/David Scheller/Susan Schröder (2021): Co-creation in citizen social science: the research forum as a methodological foundation for communication and participation, in: *Humanities and Social Sciences Communications* 8, S. 1–11, DOI: 10.1057/s41599-021-00902-x.
- Trench, Brian (2006): Science communication and citizen science: How dead is the deficit model, URL: https://pcst.co/archive/pdf/trench_pcst2006.pdf.
- Wagenknecht, Katherin/Tim Woods/Christian Nold/Simone Rufenacht/Silke Voigt-Heucke/Anne Caplan/Susanne Hecker/Katrin Vohland (2021): A question of dialogue? Reflections on how citizen science can enhance communication between science and society, in: *Journal of Science Communication* 20, S. A13, DOI: 10.22323/2.20030213.

Akademisierung

Auch eine Geschichte der Hochschule

Ulrich Papenkort

Mainz

2019 feierten die zu der Zeit 216 Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, früher und teilweise immer noch Fachhochschulen genannt, ihr gemeinsames 50jähriges Jubiläum. 1969 waren die ersten Hochschulen dieses Typs gegründet worden. Damit war eine Art von Hochschule etabliert worden, die es bis heute so nur in Deutschland, seit 1990 in Österreich und seit 1995 in der Schweiz gibt, in etwa vergleichbar noch in den Niederlanden und skandinavischen Ländern.¹

Die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften verdanken sich, so meine erste These, einem Prozess der Akademisierung. Gemeint ist der Prozess der vollständigen oder anteiligen Verlagerung der Berufsbildung von beruflichen Schulen auf bestehende oder eigens gegründete Hochschulen, also die Akademisierung des beruflichen Bildungssystems, ob als Voll- oder Teilakademisierung. Dieser Prozess dürfte mehr oder minder auf hiesige Verhältnisse beschränkt sein, „weil international, anders als in Deutschland, in der Regel nicht zwischen Berufsausbildung und hochschulischer (Aus-)Bildung unterschieden wird“ (Lenzen 2015: 12) bzw. die Berufsausbildung weniger elaboriert aufgestellt ist als in Deutschland.

Ich vertrete zweitens die These, dass sich die Gründung der Fachhochschulen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre nicht einer ersten Welle der Akademisierung verdankt, diese vielmehr nur die jüngs-

¹ Der Beitrag geht auf einen Festvortrag zurück, den der Autor anlässlich des 50jährigen Jubiläums einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften gehalten hat.

te in einer langen Folge war, die bis zu den ersten Universitäten im Mittelalter zurückreicht. Das ist zugegeben eine überraschende, nichtsdestotrotz gut begründbare These. Damit konstruiere ich, im gegebenen Rahmen nur holzschnittartig, eine andere als die in Deutschland übliche Geschichte der Hochschulen, die zugleich fast nur eine Geschichte der Universität ist.

1. Eine gegenläufige Geschichte der Hochschule

Meine Geschichte hebt die Standarderzählung nicht aus, relativiert sie aber. In diesem bis heute wirkmächtigem Narrativ war zuerst vom „Wesen der Universität“ (Spranger 1910), zuletzt von der „Idee und Gestalt der deutschen Universität“ (Schelsky 1963) die Rede, die von bekannten Intellektuellen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts, insbesondere von Wilhelm von Humboldt vorgedacht worden und in und mit der 1810 gegründeten, heute „Humboldt-Universität zu Berlin“ genannten Hochschule Wirklichkeit geworden sei. Inzwischen dürfte klar sein, dass sowohl die Rolle Humboldts für die(se) Universität als auch die der Universität zu Berlin selbst in der Realität nicht oder nur ansatzweise diesem Narrativ entsprachen, das erst Anfang des 20. Jahrhunderts vor allem durch Carl Heinrich Becker und Eduard Spranger etabliert und dann rückwärtig projiziert worden ist. Paletschek spricht zugespitzt von der „Erfindung der Humboldtschen Universität“ (Paletschek 2002).

Als organisierendes Zentrum dieser Idee der Universität galt und gilt die philosophische Fakultät vor ihrer Ausdifferenzierung bzw. ausdifferenziert in ihrer geisteswissenschaftlichen Variante. Zu ihren leitenden Prinzipien gehören die Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre, auch deren Zweckfreiheit, mitunter auch die Einheit der Wissenschaft (ebd.: 184). Die Zeit vor dieser Berliner Universität wird in der Standarderzählung zur Vorgeschichte, die Zeit danach, spätestens seit den 1960er Jahren und den rasant steigenden Studierendenzahlen, zur Verfallsgeschichte erklärt. Es wäre noch zu klären, ob oder inwieweit sich die fachliche Historiographie der (deutschen) Universität nach der „Erfindung der Humboldtschen Universität“ von diesem Narrativ zu einer rückwärts projizierten Geschichtsschreibung hat beeinflussen lassen.

Als Hintergrundfolie meiner alternativen Geschichtsschreibung dient mir die Theorie der Universität Talcott Parsons aus dem Jahre 1973, die erst 1990 ins Deutsche übersetzt worden ist (Parsons 1990). Er unterscheidet vier Funktionen, die sich auch zu inneruniversitären Strukturen kristallisiert haben. Von ihm mitgemeint, aber nur am Rande ausgesprochen, gelten diese vier Funktionen für das gesamte Hochschulwesen bzw.

das tertiäre Bildungssystem. Sie können in unterschiedlichen Hochschularten qualitativ und quantitativ unterschiedlich erfüllt werden.

Hochschulen qualifizieren zu akademischen Berufen: auf der einen Seite zu Theoretikern im Rahmen von wissenschaftlichen Disziplinen, also zu Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaftlern, auf der anderen Seite zu Praktikern im Kontext von Professionen, historisch am längsten zu Medizinern, Juristen und Theologen. In den USA studieren die zukünftigen Theoretiker an den *graduate faculties*, die Praktiker an den *professional schools*. Damit sind die beiden ersten Funktionen angedeutet, die Parsons unterschieden hat: die Qualifikation zu theoretischen und Qualifikation zu praktischen akademischen Berufen. Die beiden anderen Funktionen sind nicht so eng an fachliche Grenzen gekoppelt und überschreiten sie verschiedentlich. Hier geht es mehr um Allgemein- als um Berufsbildung, nämlich um den gebildeten Bürger in individueller, den Intellektuellen in gesellschaftlicher Hinsicht. Dem gebildeten Bürger gilt in den USA das *undergraduate college*, während der Intellektuelle strukturell freischwebend bleibt.²

In diesem Beitrag gehe ich nur auf die beiden fachlich angelegten Funktionen eines akademischen Berufs ein: den theoretischen Beruf *für* die Wissenschaft und den praktischen *durch* die Wissenschaft.

Die Qualifikation für theoretische akademische Berufe ist für Parsons die Kernfunktion des Hochschulwesens. Sie hat zwei Seiten: Forschung und Lehre. Die Lehre, die hier gemeint ist, bezieht sich eng auf die Forschung. So heißt es in § 2 Abs. 2 des Hochschulrahmengesetzes: „Die Hochschulen fördern ... den wissenschaftlichen ... Nachwuchs“. Anders gesagt geht es in dieser Art von Lehre um die an wissenschaftlichen Disziplinen ausgerichtete Qualifikation für theoretische akademische Berufe. In denen wird „Wissenschaft als Beruf“ betrieben, um eine berühmte Rede Max Webers aus dem Jahre 1917 zu zitieren. Für diese Kernfunktion und, so meine These, nur für diese steht das Humboldt-Modell der Einheit von Forschung und Lehre. Auf der einen Seite reflektieren sich die Forschenden in der Lehre. Auf der anderen Seite beteiligen sich die Studierenden an der Forschung und lernen *en passant* Forschung. Im Prinzip ein handwerkliches Modell von Meister und Lehrling. Auf diese Kernfunktion bezieht sich die humboldtsche Standarderzählung vom Aufstieg und Verfall der Universität, genauer der philosophischen Fakultät, noch genauer in ihrer geisteswissenschaftlichen Variante.

² Von der Rolle des Intellektuellen abgesehen waren die drei anderen Funktionen in den 1920er Jahren in Deutschland Thema einer hochschulpolitischen Diskussion zwischen den Positionen einer Vereinigung der Funktionen in der Universität und ihrer Verteilung auf verschiedene hochschulische Hochschultypen (Paletschek 2002: 192).

Die zweite berufliche Funktion, die Parsons nicht zum akademischen Kern rechnet, ist die an Professionen (Stichweh 1994b) statt an Disziplinen ausgerichtete Ausbildung für praktische akademische Berufe. Forschung und Lehre sind hier weitgehend entkoppelt. Der entsprechende Passus im Hochschulrahmengesetz lautet: Die Hochschulen „bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden ... erfordern“ (§ 2 Abs. 1).

Mein Fokus liegt auf dieser zweiten beruflichen Funktion. Für sie, die ich nicht als Nebenfunktion, sondern als zweite Kernfunktion verstehe, erzähle ich eine andere, von der Standarderzählung abweichende Hochschulgeschichte. Ich unterteile diese Geschichte in sechs Etappen, metaphorisch „Wellen“ genannt. Jede dieser Wellen besteht aus einer Akademisierung und führt jeweils von einer Berufsausbildung zum Studium.

2. Die Akademisierung der rechtlichen, ärztlichen und geistlichen Berufsbildung

Die erste Welle der Akademisierung ist so alt wie die Universität selbst, die lange der einzige Typ von Hochschule blieb, und erfolgte im Mittelalter. Als älteste Universität überhaupt gilt die im italienischen Bologna. Sie ist um 1088 entstanden.

Im Mittelalter hatte sich nach etlichen Gründungen in Italien, Frankreich, England und Spanien, mit der 1348 in Prag gegründeten Universität erstmals auch in Mitteleuropa und 1386 auch in den Grenzen des heutigen Deutschlands, und zwar in Heidelberg, ein Modell der Universität herausgebildet, das bis zum Ende des 18. Jahrhunderts europaweit Gültigkeit beanspruchen konnte. Nach diesem Muster bestand eine Universität aus vier Fakultäten. Ein Studium begann in der damals sogenannten „*facultas artium*“, übersetzt der „Fakultät der Künste“, besser der „Kunsterfertigkeiten“, um nicht an die schönen Künste zu denken. In Deutschland wurde sie später auch „*Artistenfakultät*“ genannt. Es wurden nicht alle Arten von Techniken gelehrt, sondern nur die als „frei“ titulierten geistigen statt der handwerklichen Künste: die „*artes liberales*“ statt der „*artes mechanicae*“. Da es sieben waren, hießen sie „*septem artes liberales*“.

Die Artistenfakultät galt innerhalb der Universität systematisch als untere Fakultät. Jedes Studium begann in dieser Fakultät. Wenn ein Studium fortgesetzt werden sollte, konnte man sich zwischen drei höheren Fakultäten entscheiden: der medizinischen, der juristischen und der theologischen Fakultät. Innerhalb dieser Fakultäten hatte die Theologie – „*theologia*“ – das höchste Prestige, die Medizin – „*ars medicina*“ – das geringste. Jura – „*iuris prudentia*“ – stand dazwischen. Vor der Hinter-

grundtheorie von Talcott Parsons könnte man die eine niedere Fakultät als *undergraduate college* der Allgemeinbildung und die drei höheren Fakultäten als *professional schools* für praktische akademische Berufe verstehen. Eine *graduate faculty*, in der Wissenschaft als Beruf ausgeübt und gelehrt wird, also die spätere philosophische Fakultät, war noch nicht in Sicht.

Inwiefern ist das Entstehen dieser vormodernen Universität mit einer Akademisierung verknüpft? Die drei höheren Fakultäten entstanden aus beruflichen Schulen, die es jeweils schon vor Ort gegeben hatte. Im Falle der um 1088 etablierten Universität in Bologna waren es Rechtsschulen, insbesondere die der sogenannten Glossatoren, bei der Anfang des 13. Jahrhunderts entstandenen Universität im französischen Montpellier Schulen der Medizin, deren wohl älteste (10. Jahrhundert), sicherlich bekannteste andernorts, und zwar im süditalienischen Salerno lag, und im Fall der ungefähr gleichzeitig begründeten Universität in Paris die Domschule von Notre Dame, damit eine kirchliche und theologische Schule.

Viele der ältesten Universitäten waren in ihren Anfangsjahren zuerst nur Fakultäten: in Bologna war es eine juristische, in Montpellier eine medizinische. Andere, wie die Pariser Universität, begannen mit zwei, einer theologischen und der Artistenfakultät. Wieder andere mit drei oder später sogar mit den dann üblichen vier Fakultäten. Keine Universität begann aber ohne eine der drei höheren Fakultäten, die auf die Berufe des Mediziners, Juristen und Theologen, der lange Zeit zugleich Priester war, vorbereiteten. Insofern deren Tätigkeiten freiberuflich ausgeübt wurden, der Mediziner also als niedergelassener Arzt, der Jurist als Anwalt arbeiteten, galten sie später als klassische Professionen.

3. Die erste Akademisierung der pädagogischen Berufsbildung

Wohl schon im Laufe des 18., spätestens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es, paradigmatisch mit der Idee und auch Realität der Universität in Berlin, zu einer Umkehrung in der Hierarchie der Fakultäten, wie sie Kant in seiner späten Schrift „Streit der Fakultäten“ (1798) programmatisch begründet hat. Die ehemals nur propädeutisch, also studienvorbereitend verfasste untere Artistenfakultät wurde als philosophische Fakultät aufgewertet und zur zentralen Fakultät einer Universität erklärt. Ihre propädeutische Funktion wurde auf die Schule aus- und verlagert, genauer auf das Gymnasium. Mit Parsons gedacht wurde aus dem *undergraduate college* eine *graduate faculty*.

Nun stand die reine, zweckfrei der Wahrheit verpflichtete Wissenschaft im Fokus. Gedanken an die Anwendung von Wissen und damit an

seine Nützlichkeit traten in den Hintergrund. Friedrich Schiller lobte in seiner Antrittsvorlesung als Geschichtsprofessor 1789 in Jena die Studierenden der philosophischen Fakultät als „philosophische Köpfe“ und stellte sie den abschätzig so titulierten „Brotgelehrten“ der alten oberen Fakultäten gegenüber. Innerhalb der drei oberen Fakultäten verlor die bisherige Rangordnung im Laufe der Jahrzehnte ihre Eindeutigkeit. Seit dem 20. Jahrhundert dürfte die medizinische Fakultät das höchste Prestige besitzen.

In einem zweiten Schritt erfolgte Jahrzehnte später noch eine Umkehrung der Hierarchie, diesmal nicht zwischen den Fakultäten, sondern innerhalb der neuen philosophischen Fakultät. Die Naturwissenschaften liefen den Geisteswissenschaften den Rang ab, damit die harten den weichen Wissenschaften. Selbst innerhalb der Naturwissenschaften kam es zu einer Umkehrung: die Physik rückte auf den ersten, die Chemie auf den zweiten und die Biologie auf den dritten Rang.

Die neue philosophische Fakultät zerfiel bald schon in zwei Fakultäten: eine geisteswissenschaftliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche. Nur die geisteswissenschaftliche wurde noch „philosophisch“ genannt. Damit bestand noch für eine Weile ein Status von insgesamt fünf Fakultäten: einer medizinischen, juristischen und theologischen und zweier philosophischen. Aber im Laufe des 20. Jahrhunderts differenzierten sich die beiden philosophischen Fakultäten in weitere aus, während die drei klassischen Fakultäten als Einheiten Bestand hatten und bis heute haben.

Inwiefern hat nun auch diese Entwicklung etwas mit der Akademisierung der Berufsbildung zu tun? Auf den ersten Blick überhaupt nichts. Im Gegenteil: Der Aufstieg der philosophischen Fakultät mit ihrem Wahrheitsanspruch spricht für eine Abwendung von einer der Nützlichkeit verpflichteten Berufsbildung. Tatsächlich entwickelte sich die philosophische Fakultät aber unter der Hand zu einer vierten beruflichen Fakultät, in der für zwei Berufe qualifiziert wurde. Zum einen wurden Forscher ausgebildet, die Wissenschaft als Beruf betreiben, nicht mehr, um einen nicht mehr üblichen Ausdruck aufzugreifen, Gelehrte (vgl. Plessner 1974). Die universitäre Kernfunktion der disziplinar orientierten Ausbildung für theoretische akademische Berufe etablierte sich. Zum anderen wurde in der philosophischen Fakultät für einen vierten praktischen akademischen Beruf ausgebildet: den des Lehrers, genauer den des Gymnasiallehrers. Mit den Worten des vielleicht bedeutendsten Geschichtsschreibers der deutschen Universitäten, Friedrich Paulsen, war die philosophische Fakultät in der Hauptsache „als Lehrerbildungsanstalt“ anzusehen (Paulsen 1966: 555).

Die philosophische Fakultät als *graduate faculty* mutierte unter der Hand zusätzlich zu einer pädagogischen Fakultät als einer vierten *professional school*. Nicht von ungefähr hießen die Gymnasiallehrer nach den verschiedenen Philologien, die als Wissenschaften einzelner Sprachen zusammen mit den anderen Geisteswissenschaften zuerst die philosophische Fakultät prägten, „Philologen“. „Die vier Standardfakultäten der alten europäischen Universität, Theologie, Philosophie, Recht und Medizin, dienten in erstere Linie der Ausbildung in den akademischen Berufen, wobei die philosophische Fakultät vor allem Lehrer ausbildete...“ (Parsons 1990: 299)

Zudem profilierten sich die ehemals oberen Fakultäten viel stärker als in den Jahrhunderten zuvor als berufliche Fakultäten. Ein Indiz ist z.B. die Einrichtung von Universitätskliniken in den medizinischen Fakultäten, wo die Praxis sowohl mit der Lehre als auch der Forschung verbunden werden konnte. Die Studiengänge in den oberen Fakultäten wurden jetzt nicht mit universitären, sondern mit staatlichen Prüfungen abgeschlossen, im Fall der theologischen Fakultät mit einer kirchlichen Prüfung. Entsprechend wurden keine akademischen Grade, sondern geschützte Berufsbezeichnungen verliehen. Das alles galt in der philosophischen Fakultät auch – aber auch nur für die Lehramtsstudiengänge. Der erwähnte Friedrich Paulsen resümiert, „dass die Gliederung in Fakultäten nicht aus dem Gesichtspunkt einer theoretischen Einteilung der Wissenschaften, sondern aus den Bedürfnissen der Gesellschaft ... entsprungen ist: sie brauchte und braucht noch gegenwärtig wissenschaftlich gebildete Geistliche, Richter, Aerzte und Lehrer. Die Universität ist also, so betrachtet, nichts als ein loser Verband von Fachschulen.“ (Paulsen 1966: 555)

4. Die erste Akademisierung der technischen und ökonomischen Berufsbildung

Vereinzelt Ende des 18., sonst im Laufe des 19. Jahrhunderts, wurden parallel zu den neuen Entwicklungen innerhalb der Universitäten neue Hochschultypen neben den Universitäten gegründet: die Technischen und die Handelshochschulen. Dieser Entwicklung entsprach in gewisser Weise im Schulsystem die Etablierung mathematisch-naturwissenschaftlicher Gymnasien neben den humanistischen, später auch den neusprachlichen. In beiden Fällen bzw. auf beiden Ebenen reagierte man auf ein Manko an technisch-ökonomischer Kompetenz, die im Anschluss an die industrielle Revolution dringend erforderlich geworden war.

Da sich die Universitäten bestenfalls mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen, nicht aber mit Technik befassten, musste eine wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung der Praxiskenntnisse aus anderen Quellen kommen. In Frankreich wurden zu diesem Zweck Ende des 19. Jahrhunderts polytechnische Schulen gegründet, die „*écoles polytechniques*“. Mit den neuen Hochschultypen erfolgte eine erste Akademisierung der technischen und ökonomischen Berufsbildung, die wiederum derjenigen kapitalistisch bedeutsamen gesellschaftlichen Sphäre in die Hände spielte, die Daniel Bell „*techno-ökonomische Ordnung*“ nennt (Bell 1991). Die technische Ausbildung erfolgte bisher auf polytechnischen Schulen, die ökonomische auf Handelsschulen.

Dabei bewiesen vor allem die Ingenieure gegenüber den Ärzten, Juristen, Theologen und Lehrern und in der Folge die Technischen Hochschulen gegenüber den Universitäten politische Durchschlagskraft. 1899 wurde, zunächst nur für die Ingenieure, der akademische Grad des Diploms eingeführt. Der Grad des deutschen Diplom-Ingenieurs gewann bald schon weltweit eine hohe Reputation. Die Technischen Hochschulen erhielten, ebenfalls 1899, das Promotionsrecht und damit einen den Universitäten vergleichbaren Status. Neben den Dr. phil. der philosophischen, den Dr. med. der medizinischen, den Dr. jur. der juristischen und den Dr. theol. der theologischen Fakultät trat erstmals ein fünfter Dokortitel: der Dr.-Ing. der Technischen Hochschulen.

Mit den Technischen und auch den Handelshochschulen wurde der Rahmen der auch „*Professionen*“ genannten praktisch akademischen und gesellschaftlich privilegierten Berufe in Frage gestellt und je nach Standpunkt verlassen oder erweitert. Bisher galt, dass sich diese Professionen gesellschaftlich bedeutsamen „*Sachthemen*“ widmen, wie Rudolf Stichweh schreibt. „*Es konnte dann beispielsweise gesagt werden, es gehe um das Verhältnis des Menschen zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu seinem Körper (Medizin), und damit entstand der Eindruck, es handle sich um eine vollständige Klassifikation aller Außenbeziehungen der Person*“ (Stichweh 1994a: 363).

Mitnichten, könnte man sagen. Denn es fehlte das Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur, für das sich die Ingenieurwissenschaften als zuständig erachten und, soweit es um Landwirtschaft und Industrie geht, auch die Wirtschaftswissenschaften. Es ist von zentraler Bedeutung, die Natur nicht losgelöst vom Menschen in den Blick zu nehmen, um Technik und Ökonomie schon im gedanklichen Ansatz sozial- und umweltverträglich gestalten zu können. Parsons schrieb dazu: „*Die soziale Verantwortung ist ... Bestandteil der ... Rolle des Ingenieurs, weil das praktische Problem, das er lösen soll, stets Teil des umfassenderen Kom-*

plexes der Anwendung der Physik im Interesse der Anpassung des Menschen an die Umwelt und der Kontrolle der Umwelt durch den Menschen ist“ (Parsons 1990: 332).

Insofern war es nur folgerichtig, als Karl Jaspers 1946, ein Jahr nach Kriegsende, für die Einführung einer neuen, nämlich einer technischen Fakultät an den Universitäten plädierte, auch durch die Integration von Technischen Hochschulen in die Universitäten (Jaspers 1946: 81). Fast unabhängig von dieser Idee, aber sie bestätigend, glichen sich die Universitäten und die neuen Hochschultypen im Laufe der Zeit aneinander an. Die Technischen Hochschulen erweiterten ihr inhaltliches Spektrum immer wieder um Themen jenseits von Technik und Ökonomie und die Universitäten im Gegenzug eben um technisch-ökonomische Themen und Fakultäten. Und es ist noch nicht allzu lange her, dass die Technischen Hochschulen in „Technische Universitäten“ umbenannt worden sind.

5. Die zweite Akademisierung der pädagogischen Berufsbildung

Nachdem die Berufsbildung der Gymnasiallehrer mit dem Aufstieg der philosophischen Fakultät akademisch geworden war, stand über 100 Jahre später die Akademisierung auch der Volksschullehrer an, die bisher nur an Lehrerseminaren ausgebildet worden waren. Die erfolgte ab 1925 mit der Gründung der Pädagogischen Akademien, ab 1960 in der alten Bundesrepublik Deutschland wie schon in der DDR vereinzelt seit dem Krieg „Pädagogische Hochschulen“ genannt.

Für die Pädagogischen Hochschulen kam es bald, wie schon bei den Technischen und Handelshochschulen, zu einer Angleichung an die Universitäten. Die Pädagogischen Hochschulen erweiterten ihr Themenspektrum und erhielten um 1970 in der alten BRD das Promotionsrecht und damit Universitätsrang. Die Angleichung führte in einem zweiten Schritt sogar, von den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg abgesehen, zu einer Auflösung dieses Hochschultyps. Sie wurden, meist als eigene Fakultäten, in die Universitäten integriert.

6. Die zweite Akademisierung der technischen und ökonomischen Berufsbildung und die erste Akademisierung weiterer Berufsbildungen

Ab 1969 entstanden in der alten BRD durch Neugründungen oder Umwandlungen schon bestehender Ausbildungsstätten Fachhochschulen. Die Akademisierung nahm nun durch diesen neuen Hochschultyp erst

richtig Fahrt auf. Dafür hatten die Ministerpräsidenten der Bundesländer zuvor 1968 ein „Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ geschlossen. Ab den 1990er Jahren folgten entsprechende Neugründungen und Umwandlungen in den neuen Bundesländern.

Ausgelöst wurde diese Akademisierung von berufspolitischen Initiativen aus den höheren technischen Fachschulen heraus, die auch allgemein als „Ingenieurschulen“ bezeichnet wurden, dann aber neben dem Maschinenbau der Ingenieurschulen i.e.S. auch den Hoch- und Tiefbau der Baugewerkeschulen umfassten. Diese Initiativen wurden maßgeblich durch den Verein Deutscher Ingenieure unterstützt. Durch die erste Akademisierung der technischen Berufsbildung war eine Lücke zwischen den Technischen Hochschulen auf der einen und den Gewerbeschulen auf der anderen Seite entstanden, die durch die höheren technischen Fachschulen für die mittlere Hierarchieebene in der Industrie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zunehmend geschlossen worden war. Ab 1964 durften diese Ingenieurschulen den Titel „graduierter Ingenieur“ vergeben. Der wurde an den neuen Fachhochschulen bald schon durch den akademischen Grad des „Diplom-Ingenieurs“ abgelöst, zur Unterscheidung von den Technischen Hochschulen als „Dipl.-Ing. (FH)“.

Die Gründung von Fachhochschulen und der vorherige Erlass von notwendigen rechtlichen Rahmenbedingungen waren keine Selbstläufer und mussten politisch durchgesetzt werden. Denn innerhalb des Bildungssystems witterten sowohl die Universitäten als auch die Höheren Fachschulen Konkurrenz. Und innerhalb des Beschäftigungssystems fürchteten die Unternehmen eine geringere Praxistauglichkeit der Absolventen und wohl auch höhere Gehälter.

Die Bildungspolitik der Länder stand aber auf Seiten der Berufspolitik der Einrichtungen und Verbände. Die im Vergleich zu den Universitäten kürzeren Studienzeiten und höheren Lehrdeputate versprachen angesichts deutlich gestiegener und steigender Studierendenzahlen eine Entlastung der Universitäten und Vermeidung damals sogenannter Massenuniversitäten. Dieser schnelle und bis heute stetige Anstieg der Studierendenzahlen war und ist ein internationaler und nicht nur nationaler Trend. Eine ganze Reihe von Staaten, inzwischen auch Deutschland, sind schon längst in das Zeitalter der sogenannten „universal higher education“ eingetreten, in dem *qua definitionem* mehr als die Hälfte der nachwachsenden Generation ein Studium aufnimmt.

Damit standen und stehen „alle fortgeschrittenen Hochschulsysteme ... vor dem Problem, wie sie die Notwendigkeiten expandierender Breitenbildung mit den Erfordernissen der Spitzenforschung und der Qualifi-

kation erstklassigen wissenschaftlichen Nachwuchses vereinbaren können“, von Reinhard Kreckel „Spitze-Breite-Dilemma“ genannt (Kreckel 2010: 235). Im Kern geht es darum, die akademische Forschung von der Lehre zu entlasten. In Deutschland war die Entstehung von Fachhochschulen eine der möglichen strukturellen Lösungen des Problems. Sie führte wie in den Niederlanden, Österreich, Schweden und der Schweiz zu einer im wesentlichen binären Struktur des Hochschulsystems aus Universitäten für die Forschung und die an ihr ausgerichtete Lehre auf der einen Seite und Fachhochschulen für die beruflich orientierte Lehre auf der anderen Seite. Die Fachhochschulen bestehen, mit Parsons gesprochen, im Unterschied zu Universitäten nur aus „professional schools“.

Den berufspolitischen Initiativen aus der Technik schlossen sich bald schon höhere Fachschulen aus anderen Feldern an: insbesondere und ebenfalls mit starken, wenn auch nicht gleich starken politischen Gewicht Fachschulen für Wirtschaft, aber auch solche für die soziale Arbeit innerhalb des Sozialwesens, zahlenmäßig in geringerem Umfang auch Fachschulen für Gestaltung aus dem Feld der Kunst.

In fast allen Fällen lösten sich die höheren Fachschulen als Initiatoren der Akademisierung schlagartig oder schrittweise auf. Wie bei allen bisherigen Akademisierungen waren es Vollakademisierungen. Im Falle der neuen technischen und ökonomischen Diplom-Studiengänge zum Ingenieur und Betriebswirt handelte es sich nach der Gründung der Technischen und der Handelshochschulen im 19. Jahrhundert um eine zweite Akademisierung. Die damit gegebene akademische Doppelstruktur scheint keine besonderen Probleme verursacht zu haben und zu verursachen, weder auf Seiten des Hochschul- noch auf Seiten des Beschäftigungssystems. Die Akademisierungen zu Studienangeboten der sozialen Arbeit und Gestaltung waren dagegen erstmalige Akademisierungen.

7. Die Akademisierung von Gesundheitsfach- und Erziehungsberufen

Das fachliche Portfolio der Fachhochschulen aus Technik und Ökonomie, aus sozialer Arbeit und Gestaltung blieb für etwa zwei Jahrzehnte relativ stabil, bis es dort im Feld der personenbezogenen Dienstleistungen nach der Sozialen Arbeit in den Bereichen Gesundheit und Erziehung zu weiteren Akademisierungen kam.

In den 1990er Jahren wurden Pflegestudiengänge eingerichtet. Ab 2001 folgten Studiengänge für nichtärztliche Therapieberufe, nämlich für Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie. Ab 2004 schlossen sich

Studiengänge der Pädagogik der frühen Kindheit und ab 2008 für das Hebammenwesen an. Im Unterschied zu den ersten Akademisierungen, die zur Gründung der Fachhochschulen führten, waren es diesmal keine Voll-, sondern nur Teilakademisierungen. Die beruflichen Fachschulen blieben bestehen und stellen nach wie vor den größten Teil der Berufsanfänger. Nur bei den Hebammen ist inzwischen eine Vollakademisierung gelungen, die sogar gesetzlich verbrieft ist und auf das Jahr 2020 datiert werden kann.

In der Zählung des Statistischen Bundesamts fällt an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften der Studienbereich der Gesundheitswissenschaften, zu denen die Pflegewissenschaft, die nichtärztlichen Therapien und die Gesundheitspädagogik gerechnet werden, inzwischen nach der Zahl der Studierenden deutlich ins Gewicht. Er steht nach den Wirtschaftswissenschaften, der Informatik, dem Sozialwesen und dem Maschinenbau auf dem fünften Rang. Mit einigem Abstand schließt sich die Gestaltung an, weit abgeschlagen folgt die Pädagogik der frühen Kindheit.

8. Auch eine Geschichte der Hochschulen

Die Geschichte der Hochschule, die ich hier nur kurz und grob skizziert und mehr erzählt als erklärt habe, ist erstens eine Geschichte der Hochschule, keine nur der Universität. Genauer ist sie, von der von Moraw (1982: 8) im Sinne der klassischen humboldtschen Standarderzählung „vor-klassischen“ Zeit abgesehen, eine Geschichte der deutschen Hochschule, noch genauer eine der deutschen Hochschulen bzw. des deutschen Hochschulwesens. Sie ist im Sinne des zweiten Opus Magnus von Jürgen Habermas (2019) „Auch eine Geschichte der Hochschule“. Sie ist weder die Geschichte noch der Hochschule, sondern *eine* Geschichte der Hochschulen – unter dem Aspekt der Akademisierung.

Als andere Geschichte der Hochschule(n) beansprucht sie nicht mehr und nicht weniger als einen anderen Blick auf die Hochschule(n), der vielleicht ungewöhnlich ist, aber nichtsdestotrotz anregend sein könnte: anregend für weitere und vertiefte Geschichten.

Literatur

Bell, Daniel, Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus (Frankfurt: Campus, 1991).

Jaspers, Karl, Die Idee der Universität (Berlin/Heidelberg: Springer, 1946).

Habermas, Jürgen, Auch eine Geschichte der Philosophie. 2 Bde. (Berlin: Suhrkamp, 2019).

- Kreckel, Reinhard, Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung: Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich, in *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, hrsg. von Heinz-Hermann Krüger, Heinz-Hermann, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010), 235–258.
- Lenzen, Dieter, *Eine Hochschule der Welt. Plädoyer für ein Welthochschulsystem* (Wiesbaden: Springer VS, 2015).
- Moraw, Peter, Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte, in *Academia Gissensis. Beiträge zur älteren Gießener Universitätsgeschichte*, hrsg. von Peter Moraw und Volker Press (Marburg: Elwert 1982), 1–43.
- Paletschek, Sylvia, Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in *Historische Anthropologie* 10 (2002), 183–205.
- Paulsen, Friedrich, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium* (Hildesheim: Olms 1966).
- Parsons, Talcott, und Gerald M. Platt, *Die amerikanische Universität: Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis* (Frankfurt: Suhrkamp, 1990).
- Plessner, Hellmuth, *Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität* (1924), in *Diesseits der Utopie von Hellmuth Plessner* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1974).
- Schelsky, Helmut, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (Reinbek: Rowohlt, 1963).
- Spranger, Eduard, *Über das Wesen der Universität* (Leipzig: Meiner, 1910).
- Stichweh, Rudolf, Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion, in *Wissenschaft, Universität, Professionen* von Rudolf Stichweh (Frankfurt: Suhrkamp, 1994a), 362–378.
- Stichweh, Rudolf, *Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften*, in *Wissenschaft, Universität, Professionen* von Rudolf Stichweh (Frankfurt: Suhrkamp, 1994b), 278–336.

Die Grenzen der humankapitaltheoretischen Betrachtung der Hochschulbildung

Manfred Stock
Halle (Saale)

Bis in die 1990er Jahre hinein wurde der Wandel der Hochschulbildungsbe- teiligung in Deutschland vor allem auf der Grundlage des Arbeitskräftebe- darfsansatzes erklärt (Stock 2017). Mittlerweile bestimmt ein anderes bil- dungsökonomisches Paradigma die De- batte: die Humankapitaltheorie. Sowohl

das Verhältnis zwischen dem Angebot an Studienplätzen und der indivi- duellen Nachfrage nach diesen, die Einkommensentwicklung der Hoch- schulabsolventen als auch die individuellen Entscheidungen, ein Studium aufzunehmen, werden in humankapitaltheoretischen Begriffen beschrie- ben. Im Folgenden sollen erstens die humankapitaltheoretischen Argu- mente einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Dies geschieht am Beispiel unterschiedlicher Bemühungen, die Hochschulbildungsentwick- lung mit Blick auf die genannten Dimensionen zu erklären. Zweitens wird die Rolle von Institutionen der Kopplung von Hochschulbildung und Beschäftigung hervorgehoben. Allein deren systematische Berück- sichtigung kann die Engführungen des humankapitaltheoretischen Zu- gangs überwinden.

1. Der humankapitaltheoretische Erklärungsansatz und seine Grenzen

Die Humankapitaltheorie (u.a. Becker 1992, 1993; zusammenfassend: Hartog 2000) geht in der Regel von der Annahme aus, dass Investitionen in Humankapital, die in der Form von Ausbildung vorgenommen wer-

den, die Produktivität des Anbieters der Arbeitskraft erhöht.¹ Wegen dieser Produktivitätssteigerung könne in der Folge einer Ausbildungsinvestition ein höherer Lohn realisiert werden. Auf dieser Grundlage wird zudem auch die individuelle Entscheidung für oder gegen eine Ausbildung erklärt. Diese stützt sich demnach auf Kalkulationen des Verhältnisses zwischen Ausbildungskosten und Ausbildungserträgen, das heißt sie wird als „optimizing decision of the individual (and his family) about the allocation of investments in his human capital stock“ (Mincer 1974: 5) aufgefasst. Es wird demnach so lange in Humankapital investiert, bis die Grenzkosten dieser Investition gleich dem Wert der sich als Folge der Investition ergebenden Grenzerträge sind. Auch die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium und für oder gegen ein bestimmtes Studienfach sei eine solche „Optimierungsentscheidung“, die ausgehend von den zukünftig zu erwartenden Verwertungsbedingungen eines Abschlusses hinsichtlich der Investitionen in ein Hochschulstudium bzw. in das Studium eines bestimmten Faches getroffen wird (Becker 2000).

Die Humankapitaltheorie ist mittlerweile zu einem Standardmodell geworden, um sowohl individuelle Bildungsentscheidungen, die aggregierte Entwicklung der Nachfrage nach einem bestimmten Studienfach und auch insgesamt das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erklären. Die zu erwartenden Verwertungsbedingungen der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt steuerten demnach die Nachfrage nach den entsprechenden Studien- beziehungsweise Ausbildungsplätzen. Es komme so in der Tendenz zu einem Gleichgewicht zwischen Studiengangsnachfrage und Arbeitsstellenangebot. Tatsächlich fügen sich die vorliegenden empirischen Analysen zur derzeitigen Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen zu einem ausgeglichenen Bild, das in der Perspektive der Humankapitaltheorie als weitgehendes Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage erscheint.²

¹ In einem Überblicksartikel wird Humankapital definiert als: „the skills the labor force possesses and is regarded as a resource or asset. It encompasses the notion that there are investments in people (e.g., education, training, health) and that these investments increase an individual’s productivity“ (Goldin 2016:1). Entsprechend auch die wichtigen Vertreter der Humankapitaltheorie (Becker 1992: 88, 1993: 19, Schultz 1993: 15, Schultz 1961, Goldin 2016: 3). Schultz (1962: 6) spricht häufig aber auch nur von der „quality of work“: „No doubt the growth in investment in man has improved markedly the quality of work entering into economic endeavor, and these improvements in quality have been a major source of economic growth“.

² Die Analysen zeigen, dass die offensichtlich stark zunehmende Anzahl der Hochschulabsolventen von der Arbeitswelt und von den beruflichen Leistungsbereichen weitgehend reibungslos absorbiert wird. Diese reibungslose Aufnahme lässt sich Daten zur Entwicklung der Akademikerarbeitslosigkeit entnehmen. Im Vergleich zu den anderen Qualifikations-

Übersichtsdarstellungen empirischer Analysen scheinen zudem auch die grundlegenden Annahmen der Humankapitaltheorie zum Zusammenhang zwischen individuellen Investitionen in Bildung und späterem Arbeitsseinkommen zu bestätigen: „Hundreds of studies in many different countries and time periods have confirmed that better-educated individuals earn higher wages, experience less unemployment, and work in more prestigious occupations than their less-educated counterparts“ (Card 1999: 1802). Die Frage ist allerdings, ob die humankapitaltheoretische *Erklärung* dieser Befunde tatsächlich zutrifft.

Zunächst lassen sich Einwände erheben, die die Grundlage der Humankapitaltheorie betreffen, nämlich die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen einem Investment in Humankapital, Produktivität und Einkommen gäbe. Empirisch nachweisen lässt sich zwar ein Zusammenhang, je nach Operationalisierung, zwischen der Dauer des Verbleibs im Bildungssystem beziehungsweise dem erreichten Abschluss in der Hierarchie der Abschlüsse auf der einen Seite und der Einkommenshöhe, die dann von den Absolventen in der Sphäre der Berufsarbeit erzielt werden kann, auf der anderen Seite.

Ist dies aber durch entsprechende Produktivitätsunterschiede der Arbeitskräfte zu erklären? Erzielen Professoren oder Diplomingenieure ein höheres Einkommen als Facharbeiter oder als ungelernte Paketausfahrer, weil die größere Dauer ihrer Ausbildung dafür sorgt, dass sie produktiver arbeiten? Eine tatsächliche Begründung stellt die Humankapitaltheorie an dieser Stelle nicht zur Verfügung. Sie führt den Produktivitätsmechanismus als Axiom ein, das schlicht vorausgesetzt und aus der hergebrachten neoklassischen Argumentationslogik übernommen wird, für die der Begriff der Grenzproduktivität von zentraler Bedeutung ist.

Vor allem in jüngster Zeit sind Analysen erschienen, die sich mit der Produktivitätsannahme der Humankapitaltheorie auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen auseinandersetzen. Instruktiv sind hier vor allem die Studien von Fix (2018, 2019). Zunächst verweisen sie auf einen Zirkelschluss, den die Humankapitaltheorie bezüglich des Verhältnisses zwischen Produktivitätszuwachs und Einkommenszuwachs be-

gruppen sind Absolventen von Hochschulen kaum und anhaltend sehr viel weniger von Arbeitslosigkeit betroffen. Trotz der Hochschulbildungsexpansion bewegt sich ihre Arbeitslosenquote auf einem sehr niedrigen Niveau. Zudem haben sich auch mit der Hochschulexpansion die Platzierung der Absolventen in den Arbeitsorganisationen und deren relative Einkommensvorteile gegenüber anderen Qualifikationsgruppen kaum verschlechtert. Ausführliche Zusammenstellungen dieser Befunde, die auf eine weitgehend ausgeglichene Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen hinweisen, finden sich in Stock (2017, aktualisiert 2023).

ständig reproduziert: „labor productivity is generally measured using sales or value-added per worker. ... The problem with this approach is that it relies on circular logic. According to theory, income is explained by productivity. But when the theory is tested, productivity is *measured using income*” (Fix 2018: 6, Herv. i. Orig.).

Aber auch empirische Analysen, die tatsächlich die Produktivitätsvariabilität zwischen Arbeitern operationalisieren und zu messen suchen, zeigen, dass diese nur in einem äußerst geringen Maße Einkommensunterschiede erklären (ebd.: 5 ff. und die dort genannte Literatur). Zudem zeigt Fix in seinen Analysen, dass im Vergleich zur Ausbildungsdauer ein anderes Merkmal einen sehr viel größeren Effekt auf die Höhe des Einkommens hat, nämlich die Position, die in der Hierarchie der Arbeitsorganisationen eingenommen wird. Das Maß dieser „*hierarchical power*“ (Fix 2019), erhoben anhand der Anzahl der jeweils unterstellten Personen, erweist sich auch unter Einbeziehung einer Vielzahl weiterer Merkmale³ als entscheidend, um Einkommensunterschiede zu erklären (Fix 2018, 2019). Damit kommen als theoretische Erklärungsprämissen soziale Strukturen ins Spiel.

In eine analoge Richtung weisen auch kritische Bemerkungen von Card (1999: 1856) in seinem Übersichtsartikel zum Humankapitalansatz: „a question is whether the private return to education operates through a homogeneous shift in the productivity of better-educated workers, or through a more complex mechanism, such as differential access to different types of jobs“. Auf solche „komplexeren Mechanismen“ weisen empirische Analysen hin, die „Ausbildung“ nicht, wie üblich, anhand der absolvierten Ausbildungsdauer, sondern diskontinuierlich, mit Blick auf die erworbenen Zertifikate operationalisieren. Sie kommen zu dem Befund, dass die geschichtete Aufeinanderfolge von Ausbildungsetappen, die mit einem Zertifikat abgeschlossen werden, bedeutsamer sind, um die Einkommensverteilung zu erklären (Hungerford/Solon 1987).

Dieser sogenannte „*sheepskin effect*“ (Diplom-Effekt) wird allerdings von den Autoren nur vermerkt, ohne dass seine Bedeutsamkeit in struktureller Hinsicht erschlossen wird. Der Effekt kann als Ausdruck eines Mechanismus der strukturellen Kopplung zwischen Ausbildungssystem und den Bereichen der Erwerbsbeschäftigung begriffen werden, der an Zertifikate gebunden ist. Genau auf diesen Mechanismus der strukturellen

³ einbezogen werden: Age, Race, Sex, Religion, Education, Cognitive Score, Employee vs. Self-Employed, County, Firm, Urban vs. Rural, Full vs. Part Time, Home Owner vs. Renter, Occupation, Parents' Income Percentile, Public vs. Private Sector, Type of Income (Labor/Property), vgl. Fix (2019: 939 ff.)

Kopplung lassen sich auch die genannten Befunde zur „hierarchical power“ von Fix beziehen. Und zwar insofern, als die Zuordnung des Personals auf Stellen innerhalb der Hierarchieebenen von Arbeitsorganisationen, die er als zentral für Einkommensunterschiede nachweist, sich ihrerseits an Personalkategorisierungen orientiert, welche den einzelnen Stufen des Bildungssystems entsprechen. Sie werden durch Zertifikate symbolisiert, die auf den jeweiligen Stufen zu erwerben sind.

Verweist der in Auseinandersetzung mit der Humankapitaltheorie entwickelte „*hierarchical power*“-Ansatz auf die Logik der Klassifikation von *Stellen* in der sozialen Dimension und der daraus sich ableitenden Gratifikationen, so rücken die Befunde zum „*sheepskin effect*“, die ebenfalls auf Erklärungsengpässe der Humankapitaltheorie aufmerksam machen, Klassifikationen des Personals beziehungsweise der *Arbeitskraft*, die im Bildungssystem erzeugt werden, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Beide Seiten, die Klassifikation von Stellen und jene der Klassifikation der *Arbeitskraft*, sind in der modernen Gesellschaft strukturell gekoppelt. Historisch hat sich diese Kopplung erstmalig in Preußen, mit der Einführung des *Berechtigungswesens* im 18. und 19. Jahrhundert entwickelt. Auf die Institution des *Berechtigungswesens* wird gleich noch näher einzugehen sein.

Die bereits genannte ausgeglichene und „bedarfsgerechte“ Beschäftigungssituation der Akademiker, auf die vorliegende Untersuchungen hinweisen, scheint auf den ersten Blick im Sinne der Humankapitaltheorie erklärbar. Die Situation könnte als Ausdruck eines Gleichgewichtes zwischen Angebot und Nachfrage aufgefasst werden, welches sich als aggregiertes Resultat individueller „Optimierungsentscheidungen“ ergäbe, die die Anwärter auf ein Studium trafen – wobei grundsätzlich unterstellt wird, dass Investitionen in Bildung sich deswegen lohnten, weil sie die Produktivität der Arbeit steigerten. Demgegenüber führte unsere kritische Auseinandersetzung mit der Humankapitaltheorie zu dem Resultat, dass die Attraktivität, einen „hohen“ Abschluss zu erwerben, weniger durch Produktivitätszuwächse zu erklären ist als durch die Einkommensmöglichkeiten, die aus der „hohen“ Positionierung der mit diesen Abschlüssen zugänglichen Stellen in der Hierarchie der Arbeitsorganisationen erwachsen. Zugrunde liegt also ein sozialer Mechanismus der homologen sozialen Klassifikation von Titeln und Stellen. Hier muss eine Erklärung, wie noch zu zeigen sein wird, grundsätzlich ansetzen.

Dies schließt nicht aus, dass die individuellen Entscheidungen für oder gegen die Aufnahme eines Studiums in Abwägung der zu erwartenden Kosten und der antizipierten Gratifikationen getroffen werden können, die sich dann mit einem entsprechenden Abschluss verbinden, seien

es Einkommenserwartungen, Erwartungen an die Arbeitsplatzsicherheit oder andere Annahmen. Empirische Studien legen nahe, dass etwa Entscheidungen von Abiturienten, ob eine Berufsausbildung oder ein Studium aufgenommen wird, sich auf solche Kosten-Nutzen-Abwägungen stützen (u.a. Becker/Hecken 2007). Hinsichtlich der Entscheidung für ein konkretes *Studienfach* legen zwar einzelne Analysen am Fall der Wahl eines Ingenieurstudiums (Becker 2000) ebenfalls eine Erklärung in Begriffen der Humankapitaltheorie nahe. Diese Erklärung lässt sich aber nicht für die Studienfachwahl insgesamt generalisieren.⁴ So herrscht eine ausgeprägte Geschlechtsspezifität der Studienfachwahl (Lundgreen et al. 2008, Hägglund/Lörz 2020). Diese ist nicht auf Kosten-Nutzen-Kalkulationen zum Zeitpunkt der unmittelbaren Studienfachentscheidung zurückzuführen, sondern auf fachbezogene Interessenprofile und Orientierungen, die sich längerfristig im Verlauf der Bildungsbiographie geschlechtsspezifisch verfestigen und dann die Wahl bestimmen (ebd.).

Zudem unterstellt eine humankapitaltheoretische Erklärung der ausgeglichenen Beschäftigungssituation von Akademikern nicht nur die Orientierung der zukünftigen Studenten an Ertragskalkulationen, sondern auch, dass die zum Entscheidungszeitpunkt für ein bestimmtes Studienfach angenommenen zukünftigen Verwertungsbedingungen der Abschlüsse dann tatsächlich eintreten. Die individuellen Entscheidungen bedürfen demnach eines gesicherten Wissens über die zukünftig zu erwartenden Voraussetzungen der Verwertung der einzelnen Fachabschlüsse in der Arbeitswelt. Ein solches Wissen, das die humankapitaltheoretische Erklärung der Studienfachentscheidung voraussetzt, steht aber faktisch nicht zur Verfügung.

Auch die Vorstellung, es gäbe ein allgemein geteiltes Kalkül, das den je individuellen „Optimierungsentscheidungen“ gemeinsam zu Grunde läge und auf dessen Basis die Entscheidungen in der Tendenz zu einem Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage und zu der beobachteten ausgeglichenen Beschäftigungssituation sich zusammenfügten, erscheint als wenig realistisch. Analysen zeigen immer wieder, dass beispielsweise die Kosten einer Bildungswegentscheidung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft anhand unterschiedlicher Maßstäbe bewertet werden (Becker/Hecken 2007) und nicht auf Basis einer gleichsam „rationalen“ Beurteilung „gegebener“ Kostenstrukturen.

Somit spricht insgesamt viel gegen die Möglichkeit, die zu beobachtende gleichsam „bedarfsgerechte“ Beschäftigungssituation der Hoch-

⁴ vgl. Reisz/Stock (2013), Lörz et al. (2012: 42 ff.), Barone/Schindler (2014), Lörz (2012), Schröder (2015), Marginson (2017: 10), Hachmeister et al. (2007: 59)

schulabsolventen ausgehend von der Humankapitaltheorie zu erklären. Die Plausibilität, die die humankapitaltheoretische Argumentation auf den ersten Blick zu haben scheint, verdankt sich wohl auch dem Sachverhalt, dass in die Humankapitaltheorie eine Vorstellung vom Individuum eingelassen ist, die einer individualisierenden Form der Inklusion ins Bildungssystem entspricht. Diese wird zudem durch die rechtlichen Normen gestützt, die Bildung als individuelles Bürgerrecht institutionalisieren und es formell ermöglichen, individuelle Bildungsinteressen zu verwirklichen. Daneben entfaltet das humankapitaltheoretische Erklärungsschema auch insofern eine Wirksamkeit, als es die Vorstellung bekräftigt, dass der Ausbau von Studienmöglichkeiten sich in individuelle und kollektive Wohlfahrt ummünze. Befürwortern der Bildungsexpansion stellt es insofern eine Legitimationsgrundlage bereit.

2. Institutionen der Kopplung von Hochschulbildung und Akademikerbeschäftigung

Die ausgeglichene Beschäftigungssituation der Hochschulabsolventen kann, wie gezeigt wurde, nicht in humankapitaltheoretischen Begriffen erklärt werden als Ausdruck eines Gleichgewichts, das sich in der Tendenz aus der Vielzahl von individuellen Bildungsentscheidungen auf der Basis rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen ableite.⁵

In den bildungsökonomischen Theorien zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung wird die Struktur der beruflichen Arbeitsplätze und Stellen als gegeben behandelt. Eine alternative Erklärung eröffnet sich, wenn diese Prämisse aufgegeben wird. Das Bildungssystem erscheint dann nicht nur als Institution der Allokation von Personen auf vorgegebene Arbeitsstellen, sondern es wird mit in den Blick genommen, dass das Bildungssystem selbst an der sozialen Definition und Erzeugung von Stellen und von beruflichen Handlungsbereichen beteiligt ist. Ausgehend von dieser Prämisse eröffnet sich die Möglichkeit, die ausgeglichene Beschäftigungssituation der Hochschulabsolventen auch als Folge einer Anpassung des Beschäftigungssystems an das Bildungssystem zu erklären und das Bildungssystem als Ausgangspunkt einer strukturellen Transformation der Arbeitswelt und beruflichen Handlungsbereiche zu beobachten. Die Struktur der Arbeitsstellen und der Berufsbereiche wird

⁵ Sie kann auch nicht etwa auf Grundlage des Arbeitskräftebedarfsansatzes als Resultat einer planmäßigen Anpassung der Studienplätze an einen Qualifikationsbedarf der beruflichen Beschäftigungsbereiche erklärt werden. Zur Kritik dieser Erklärungsvariante vgl. Stock (2017).

dabei betrachtet als geprägt durch jene Klassifikationen, die im Bildungsbereich erzeugt werden, und durch die quantitative Entwicklung der entsprechend klassifizierten Absolventengruppen, in unserem Fall also durch die Expansion der Hochschulabsolventen (Stock 2017, 2023).

Die institutionelle Grundlage für diese homologe Klassifikation ist das *Berechtigungswesen*. Es soll hier wenigstens kurz skizziert werden, da die Bedeutung dieser Institution kaum überschätzt werden kann. Mittels des Berechtigungswesens hat zuerst der preußische Staat nicht nur Gymnasien und Universitäten über das Abitur miteinander, sondern vor allem auch die Universitäten mit einem hierarchisch gegliederten staatlichen Beamtenapparat und mit den Tätigkeitsfeldern der freien Berufe verknüpft.

Diese Verknüpfung hob die hergebrachten ständischen Zuschreibungen auf, die im Mittelalter mit dem Universitätsbesuch und mit den dabei erworbenen Graden verbunden waren (ausführlich: Matthies/Stock 2020). Die Verleihung von Graden und Titeln im Abschluss eines Studienganges stützte sich jetzt auf Prüfungen und Examina, die auf pädagogischen Selektionen (Luhmann 2005) und damit auf den Annahmen des Leistungsprinzips beruhten. Es sollte die Aneignung der im Studium vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten geprüft werden. Diese Prüfung wurde benutzt, um die Studenten nach dem Schema von besser/schlechter zu unterscheiden, das seinen Ausdruck fand in der Dichotomie von bestanden/nichtbestanden und in der Verleihung bzw. Nicht-Verleihung von entsprechenden akademischen Titeln.

Mit dieser pädagogischen Selektion innerhalb der Universität verband sich systematisch eine Selektion außerhalb der Universität beim Zugang zu den (höheren) Amtsstellen der entstehenden preußischen Verwaltungsbürokratie und zu den freien Berufen: Nur der Inhaber eines entsprechenden Titels hatte Zugang zu diesen Stellen. Jede Entscheidung über die Einstellung von Personen auf Amtsstellen war von vorn herein darauf angewiesen, sich auf eine spezifische und zugleich universalistische „Qualifikation“ der Person zu beziehen, die durch deren Bildungstitel symbolisiert wurde. Andere Formen der Zuweisung auf Stellen galten nicht mehr als legitim. In der sozialen Dimension verliert damit der an die ständische Herkunft gebundene Zugang zu den hohen Ämtern an Bedeutung.

Mit dem Berechtigungswesen werden erstmalig stabile Allokationskanäle festgelegt, also Laufbahnen, die Erwartungsmuster bezüglich der Verknüpfung und Abfolge von Positionen innerhalb und außerhalb des Bildungswesens institutionalisieren. Auf dieser Grundlage verfestigen sich Zuständigkeits- und Platzierungserwartungen auch in der sachlichen

Dimension, also bezogen auf die zugeordneten materialen Aufgaben und Tätigkeitsbereiche. Im Mittelalter konnten sich diese Erwartungen nur sehr begrenzt bilden. Erste Erwartungsbildungen in dieser Hinsicht setzten mit Blick auf gelehrte Juristen ein, für die sich auf unterschiedlichen Wegen spezifische Zuständigkeitsansprüche aufbauten (Matthies/Stock 2020). Mit dem Berechtigungswesen wurden diese Erwartungen stabil und systematisch institutionalisiert. Das Berechtigungswesen klassifiziert sowohl die Amtsstellen als auch die Studiengänge nach ein und demselben Schema.

Für die bürokratischen Organisationen der beruflichen Arbeit ist diese Klassifikation von grundlegender Bedeutung: Auf diese Weise kann die Kontinuität der Stellen bei wechselnden personellen Besetzungen gesichert werden, da über die Zertifikate dem Personal stabile Merkmale zugeordnet sind, von denen angenommen wird, dass sie den formalen Programmen der Stellen (sachliche Dimension) und den formalen Positionen der Stellen in der bürokratischen Hierarchie (soziale Dimension) entsprechen. Der Abschluss eines nach diesem Klassifikationsschema bestimmten Studienfachs berechtigt zum Zugang zu einer nach diesem Klassifikationsschema als entsprechend bestimmten Stellenkategorie (Stock 2016) – ohne freilich den Zugang zu garantieren.

In seiner Entstehung betraf das Berechtigungswesen zuerst die Studienfächer und Abschlüsse der oberen Fakultäten. Der Arzt und auch der Einheitsjurist wurden im Ergebnis langwieriger rechtlicher Normierungen schließlich als einheitliche berufliche Abschlüsse klassifiziert, und es wurden die entsprechenden beruflichen Zuständigkeiten in den Bereichen der freien Berufe und der staatlichen Verwaltungen festgelegt. Jene Personen, die nicht über die festgelegten Abschlüsse verfügten, hatten keinen Zugang auf die entsprechenden Stellen oder durften den Beruf nicht ausüben. Mit dem Berechtigungswesen entstanden akademische Berufe, die somit Universitäten auf der einen Seite und staatliche Verwaltungen sowie weitere Leistungsbereiche auf der anderen Seite auf eine spezifische Weise über Zertifikate strukturell koppelten.

Die Klassifizierungen, die dem Berechtigungswesen entspringen, haben eine soziale und eine sachliche Dimension. In sozialer Hinsicht klassifiziert der akademische Titel den Abschluss einer „hohen“ Stufe des Bildungswesens und damit zugleich den beruflichen Zuständigkeitsbereich in den hierarchischen beruflichen Stellenordnungen als entsprechend „hoch“. In sachlicher Hinsicht wird durch den Titel ein Studienfach als „sachgerecht“ geltende Grundlage klassifiziert, um bestimmte praktische berufliche Handlungsprobleme zu lösen. Damit klassifiziert er auch die Zuständigkeit für diese beruflichen Bereiche beziehungsweise

Stellen. Das Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitswelt ist in Deutschland durch relativ enge Kopplungen bestimmt, die sich bislang sowohl in der sozialen als auch in der sachlichen Dimension durchsetzen. In Beschäftigungssystemen, die sich durch einen geringeren Grad der Verberuflichung auszeichnen, ist die Kopplung in der sachlichen Dimension weniger eng (Fligstein/Byrkjeflot 1996, Bol et al. 2019, DiPrete et al. 2017).

Mit dem auf das Berechtigungswesen zurückgehenden Mechanismus der strukturellen Kopplung zwischen Bildungs- bzw. Hochschulsystem und den Bereichen der beruflichen Beschäftigung wurden soziale Erwartungen nicht nur bezüglich der Platzierung von Absolventen, sondern auch bezüglich der Einrichtungen von beruflichen Tätigkeitsfeldern und von Stellen in Arbeitsorganisationen institutionalisiert, die bis heute reproduziert werden. Betrafen sie zunächst die Bereiche der freien Berufe und der öffentlichen Verwaltung, so haben sie sich auf den Bereich der Wirtschaft ausgedehnt (Stock 2023).

Es liegen auch empirische Studien vor, die diese Korrespondenzen zwischen der Klassifikation der Arbeitskraft im Bildungssystem anhand von Zertifikaten und der Klassifikation von Stellen in Arbeitsorganisationen nachweisen. In Auseinandersetzung mit technikdeterministischen Argumentationen zur Entwicklung von Unternehmensstrukturen weisen sie nach, dass sich die Stellenstrukturen von Unternehmen homolog verhalten zu jenen generalisierten Klassifikationen und Typisierungen, die die nationalen Bildungseinrichtungen hervorbringen. Verwiesen sei auf die herausragenden Untersuchungen zu diesem Thema aus den 1970er Jahren von Burkart Lutz (1976, 1981).

In eine ähnliche Richtung weisen die daran anschließenden Analysen von Maurice et al. (1984) und Sorge (1991). Sie beziehen sich vor allem auf die soziale Dimension, indem sie zeigen, dass die Struktureigenheiten der Unternehmenshierarchien in den untersuchten Ländern mit den jeweiligen hierarchischen Stufen der nationalen Bildungssysteme und den auf diesen Stufen vergebenen Zertifikaten korrespondieren. Leider haben diese Forschungen sowohl in der Bildungssoziologie als auch in der Organisations- und in der Industriesoziologie sowie in den Untersuchungen zur beruflichen Platzierung von Hochschulabsolventen keine systematische Fortsetzung gefunden. Entsprechend dominieren heute – ungeachtet ihrer offensichtlichen Erklärungsdefizite – humankapitaltheoretische Argumentationen.

Literatur

- Becker, Gary S. (1992): Human Capital and the Economy. In: Proceedings of the American Philosophical Society, Mar., Vol. 136, No. 1: 85–92.
- Becker, Gary S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Third Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, Rolf (2000): Studierbereitschaft und Wahl von ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern (Discussion Paper FS I 00-210). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Becker, Rolf / Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie 36, 2: 100–117.
- Card, David (1999): The Causal Effect of Education on Earnings. In: O. Ashenfelter and D. Card (Eds.): Handbook of Labor Economics, Volume 3. Elsevier Science B.V. 1801–1863.
- DiPrete, Thomas A./Eller, Christina Ciocca/Bol, Thijs/Van de Werfhorst, H. G. (2017): School-to-work linkages in the United States, Germany, and France. In: American Journal of Sociology 122, 6: 1869–1938.
- Fix, Blair (2018): The trouble with human capital theory. Working Papers on Capital as Power, No. 2018/07, Forum on Capital as Power - Toward a New Cosmology of Capitalism. <http://www.capitalaspower.com/?p=2528>
- Fix, Blair (2019) Personal Income and Hierarchical Power, Journal of Economic Issues, 53:4, 928–945.
- Fligstein, Neil / Byrkjeflot, Haldor (1996): The Logic of Employment Systems. In: James N. Baron/David Grusky/Donald Treiman (eds.): Social differentiation and social inequality. Boulder: Westview Press. 11–35.
- Goldin, Claudia (2016): Human Capital. In: Claude Diebolt / Michael Hauptert (Eds.): Handbook of Cliometrics. Heidelberg: Springer Verlag. 55–86.
- Hägglund, Anna Erika/Lörz, Markus (2020): Warum wählen Männer und Frauen unterschiedliche Studienfächer? In: Zeitschrift für Soziologie 49(1): 66–86.
- Hartog, Joop (2000): Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education. In: European Journal of Education 35.1: 7–20.
- Hungerford, Thomas/Solon, Gary (1987): Sheepskin Effects in the Returns to Education. In: The Review of Economics and Statistics, Vol. 69, No. 1: 175–177.
- Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft (2012), H. 52: 302–324.
- Lörz, Markus/Book, Astrid/Seyfeli-Özhizalan (2022): Expansion oder Stagnation im Hochschulbereich? Die Entwicklung der Studienanfänger:innenzahlen zwischen 2011 – 2020. HIS-HE: Medium. Oktober. Hannover.
- Luhmann, Niklas (2005): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–213.
- Lundgreen, Peter/Scheunemann, Jana/Schwibbe, Gudrun (2008): Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2001. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lutz, Burkart (1976): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: Hans-Gerhard Mendius/Werner Sengenberger/Burkhart Lutz/Nor-

- bert Altmann et al. (Hrsg.): *Betrieb – Arbeitsmarkt - Qualifikation I*. Frankfurt a.M.: aspekte verlag. 83–151.
- Lutz, Burkart (1981): *Education and Employment: Contrasting Evidence from France and the Federal Republic of Germany*. In: *European Journal of Education*, Vol. 16, No. 1: 73–86.
- Marginson, Simon (2017): *Limitations of human capital theory*. In: *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2017.1359823.
- Matthies, Annemarie/Stock, Manfred (2020): *Universitätsstudium und berufliches Handeln. Eine historisch-soziologische Skizze zur Entstehung des „Theorie-Praxis-Problems“*. In: Claudia Scheid/Thomas Wenzl (Hg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer. 215–253.
- Maurice, Marc/Sellier, Francois/Silvestre, Jean-Jacques (1984): *The Search for a Societal Effect in the Production of Company Hierarchy: A Comparison of France and Germany*. In: Paul Osterman (Hg.): *Internal Labor Markets*. Cambridge, London: MIT Press. 231–270.
- Mincer, Jacob (1974): *Progress in Human Capital Analyses of the Distribution of Earnings*. Working Paper No. 53. Center for Economic Analysis of Human Behavior and Social Institutions. Stanford, CA.
- Reisz, Robert D./Stock, Manfred (2013): *Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 1: 137–156.
- Schultz, Theodore W. (1961): *Investment in Human Capital*. In: *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, (Mar.): 1–17.
- Schultz, Theodore W. (1962): *Reflections on Investment in Man*. In: *The Journal of Political Economy*. Vol. LXX, Supplement: October 1962, Number 5, Part 2: 1–8.
- Schultz, Theodore W. (1993): *The Economic Importance of Human Capital in Modernization*. In: *Education Economics*, Vol. 1, No. 1: 13–19.
- Sorge, Arndt (1991): *Strategic Fit and the Societal Effect: Interpreting Cross-National Comparisons of Technology, Organization and Human Resources*. *Organization Studies*, 12, 161–190.
- Stock, Manfred (2016): *Arbeitskraft- und Stellentypisierungen*. In: Maya S. Maier (Hg.): *Organisation und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. 73–91.
- Stock, Manfred (2017): *Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung*. In: *Soziale Welt* 68, 4: 347–364.
- Stock, Manfred (2023): *Bildungsrevolution und Akademisierung der Berufsarbeit*. In: Maiwald, Annett/Matthies, Annemarie/Mitterle, Alexander/Schubert, Christoph (Hg.): *Akademisierung – Professionalisierung. Zum Zusammenhang von Hochschulbildung, akademischem Wissen und den Veränderungen in der Arbeitswelt*. Weinheim: Springer VS (i. Ersch.).

Studieren zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Ein bildungs- und subjektivierungstheoretischer Beitrag zum Diskurs über Hochschulbildung

Eik Gädeke
Hagen

Wie wirkt der durch den Bolognaprozess ökonomisch induzierte Strukturwandel der Universitäten auf studentische Lebenswelten? Diese Frage markiert eine Leerstelle in der Diskussion um Hochschulbildung. In einer postfordistischen Perspektive ist die Ausdehnung von Marktverhältnissen auf zuvor nicht dem Markt unterworfenen gesellschaftliche Beziehungen und Institutionen zu beobachten. Diese Diagnose ist gewiss nicht neu, wurde jedoch bisher kaum mit einem Blick auf studentische Bildungsbiographien verbunden. Im Anschluss an eine eigene Studie (Gädeke 2023) präsentiere ich Überlegungen dazu, wie Studienbiographien bildungs- und subjektivierungstheoretisch erforscht werden können.

Ein solches Unterfangen betritt insofern Neuland, als Lebensführungsproblematiken während des Studierens bisher kaum im Zusammenhang mit dem Strukturwandel der Universität analysiert worden sind (vgl. Richter/Friebertshäuser 2019; Bremer/Lange-Vester 2022); auch erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven entfalten zu dieser Forschungsfrage bisher kaum wechselseitiges Anregungspotenzial. Um dieses Manko zu verringern, versteht sich der vorliegende Beitrag nicht nur als macht- und herrschaftskritisch informiert, sondern lotet das Feld in zugleich bildungs- und subjektivierungstheoretischer Absicht aus.

1. Postfordistische (Studien-)Strukturen der Universität

Als postfordistische Strukturen der Universität bezeichne ich jene Phänomene und arbeitgesellschaftlichen Entwicklungen, die eine Ausweitung der ökonomischen Sphäre in staatliche Einrichtungen bedeuten und diese in Form von wirtschaftlichen Aktivitäten, Organisationsmodellen, Initiativen sowie Denk- und Verhaltensweisen zunehmend durchdringen, überlagern und mitgestalten (vgl. Hirsch 2005). Dass kapitalistische Wirtschaftsformen und Selbsttechniken auch gesellschaftliche Teilsysteme

me wie den Bildungssektor durchdringen und sich mit deren institutionellen Eigenlogiken überkreuzen, ist als Ökonomisierung von Bildung und der Hochschule verschiedentlich analysiert worden (vgl. exemplarisch Lohmann 2014).

Flexibilität, Employability, Unternehmertum, Konkurrenz und Wettbewerb haben in diesem Zuge nicht nur das Anforderungsprofil einer wissensbasierten Wirtschaft bestimmt, sondern sind auch als Handlungs-rationalitäten in den Hochschulraum hineingetragen worden (vgl. Jessop 2008). Programmatisch ist dies vor allem in der Rede von der Wissensgesellschaft verfochten worden (kritisch dazu Bittlingmayer/Bauer 2006). In diesen Diskurs haben sich nicht nur Anforderungen an ein lebenslanges Lernen nachhaltig eingeschrieben, sondern auch Anforderungen an das Selbstmanagement der Subjekte, die ein erwartbares biographisches Bildungshandeln einfordern.

Einem Bonmot der belgischen Erziehungswissenschaftler Jan Maschelein und Maarten Simons (2005: 85) zufolge gilt unternehmerisches Handeln in der Bologna-reformierten Hochschule als „der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität“. Studierende, so die Rede, werden als Kund:innen begriffen und Lehre als Dienstleistung. Die Lernenden holen Kompetenzen ein, steuern ihre Bedarfe selbst, zeigen sich initiativ in der Organisation ihres Studiums, kennen ihre eigenen Ressourcen und sind bereit, diese strategisch anzupassen, zu evaluieren und zu optimieren. Sie fragen nicht, wie Lehre und Universität gestaltet sein soll, sondern wie sie das, was sie tun und lernen sollen, bestmöglich umsetzen können.

Gouvernementalitäts- und subjektivierungstheoretische Arbeiten betonen mit Blick auf den hier vorliegenden Zusammenhang etwa, dass das Subjekt sich zunehmend selbst regieren, einen paradoxen Zwang zur Selbstführung ausbilden und eine dazugehörige Biographie konstruieren muss, in der gleichzeitig die Verantwortlichkeit für Erfolg und Scheitern auszuhandeln ist. Dieser Vorgang wird in der Sozial- und Erziehungswissenschaft als *Subjektivierung* bezeichnet. Je nachdem, welche (Krisen-)Diskurse gesellschaftlich dominieren, welche Deutungshoheiten akademisch zirkulieren und/oder welche Führungsstile verhandelt werden, wird nahegelegt, sich als Entrepreneur oder als resiliente Krisenmanager:innen zu verstehen – im plattformbasierten Kapitalismus vielleicht auch bald als Solopreneur (vgl. Macgilchrist et al. 2022).

Die Universität ist für Studierende im Zuge der Universitätsreformen aber mehr denn je zu einem Ort anhaltender Ungewissheit, widerstreitender Interessen und konkurrierender Deutungsangebote geworden. Oftmals wissen diese nicht, was sie von der institutionalisierten Organisati-

on Universität oder den Lehrenden erwarten können und umgekehrt. Das erzeugt einen wiederkehrenden Bedarf an Deutungsangeboten darüber, was ein Studium sein soll und sein kann.

2. 20 Jahre nach Bologna – Diskussions- und Spannungsfelder

Ein Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass Kontroversen zur Bestandsaufnahme der Bologna-Reform vor allem nach den ersten zehn Jahren intensiv stattgefunden haben (vgl. exemplarisch Liesner/Lohmann 2009; Lohmann et al. 2011). Seitdem ist Ernüchterung eingetreten. Die Debatte um die Zielerreichung des Bolognaprozesses und was daraus für die weitere Studienstruktur, für das Verhältnis von Lehre und Studium und die Erwartungen an Studierende folgen sollte, ist nach fast 25 Jahren Reform ermüdet. Während beispielsweise die Kontroverse um Arbeitsverhältnisse des wissenschaftlichen Nachwuchses („Ich bin Hanna“) im postfordistischen Wettbewerbsstaat an Aufmerksamkeit gewonnen hat, sind die Stimmen der Studierenden in der letzten Dekade meist ungehört oder stumm geblieben. Die kollektiv organisierten Studentenproteste von 2008/2009 markieren diesbezüglich eine Zäsur mit Blick auf diese Debatte.

Der Bolognaprozess lässt sich indes mindestens unter drei unterschiedlichen Gesichtspunkten diskutieren: *erstens* über eine Bestandsaufnahme der gesteckten Ziele – Verkürzung der Studienzeiten, Minimierung der Studienabbruchquote, Erhöhung der internationalen studentischen Mobilität, Aufnahme eines Studiums durch unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen, Erhalt einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation durch den Bachelor (Employability). Sie ergibt insgesamt ein eher negatives Bild, gewiss aber keine Verbesserung gegenüber den vor Beginn der Reform monierten Problemen (vgl. ausführlicher Gädeke 2023: 81–100).

Ein *zweiter* Aspekt betrifft den Bolognaprozess als ein Institutionalisierungsphänomen des europäischen Hochschulraums. Entscheidende Stichworte in der deutschsprachigen Debatte sind New Public Management und Exzellenzstrategie. Universitäten haben sich seitdem als Organisationen zu verstehen, die als „Standorte“ im nationalen und internationalen Wettbewerb um Reputation, Prestige, Sichtbarkeit sowie die Einwerbung von Drittmitteln und Studierenden bemüht sind. Hochschulen erzeugen auf diese Weise ihre eigenen Öffentlichkeiten (vgl. Krücken 2021), und Hochschulöffentlichkeiten werden im Organisationskontext einzelner Hochschulen strategisch genutzt, um Alleinstellungs- und Distinktionsmerkmale herauszubilden. Das verläuft nicht widerspruchsfrei

zur institutionellen Selbstbeschreibung einer auf Gemeinwohl und Wahrheitsfindung verpflichteten Universität. Einerseits bestimmt diese Widersprüchlichkeit bereits die Art und Weise, wie Studierende in die Universität eintreten und sich von ihr im Vorfeld adressieren lassen. Andererseits spielen hochschulorganisatorische Aspekte (Finanzierung, Ressourcen, Arbeitsverhältnisse) in den Wahrnehmungen der Studierenden keine Rolle, sodass sie eigene studentische Organisationsprobleme kaum mit diesen Faktoren in Verbindung bringen.

Eine universitäre Organisationskultur folgt idealerweise dem Anspruch, methodisch kontrollierte Problembearbeitungen der Wissensproduktion und Wissensvermittlung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen zur Diskussion zu stellen. Solche Diskussionen dürfen selbstredend kontrovers sein, die Problembearbeitungen plural verfasst und im Widerstreit miteinander liegen. Nicht zuletzt hat das während der Corona-Pandemie medial inszenierte Verständnis von Wissenschaft als Zulieferin techno-expertokratischen Wissens gezeigt, wie brüchig und krisenanfällig dieses Verständnis ist. Stattdessen ließ sich in den Fallstricken der Corona-Debatte eine Re-Ideologisierung der Wissenschaft im öffentlichen Meinungsbild beobachten (vgl. Münch 2022), während gleichzeitig die Universitäten für Studierende vielerorts geschlossen blieben.

In dieser Situation ist zu fragen, ob es noch so etwas wie eine tragfähige öffentliche Bildung gibt oder ob diese nur in „fragmentierten pädagogischen Räumen“ (vgl. Rieger-Ladich et al. 2022) zum Tragen kommt. Dass in zunehmend digitalisierten und plattformgesteuerten Öffentlichkeiten einer in der Universität vermittelten Bildung Relevanz zugesprochen wird, kann sich jedenfalls schnell als Fehleinschätzung herausstellen. Doch sind Demokratien darauf angewiesen, dass Bildungseinrichtungen solche Menschen hervorbringen, die das erworbene Wissen als Antwort auf komplexe Problemlagen zu artikulieren vermögen. Universitäten kommt hier eine besondere Rolle zu. Sie sind Teilnehmerinnen am öffentlichen Diskurs und haben vorrangig Anteil an der „Aufgabe der Wissenschaft, ‚die Bedingungen der Teilnahme an der zivilen Gesellschaft ins öffentliche Bewusstsein‘ zu heben“ (Binder 2015: 105). Eine Post-Bologna-Debatte hätte sich nicht zuletzt dieser Herausforderung anzunehmen, in der sich die Universität über ihre Rolle und die Anforderungen an Studierende grundlegend neu verständigt.

Damit ist die *dritte* Ebene von Implikationen der Studien- und Organisationsstrukturen benannt, die auch als Nebeneffekte der Reform diskutiert werden (vgl. Hericks et al. 2018). Verschiedene empirische Studien haben in diesem Zusammenhang aufschlussreiche Einsichten in die Le-

benswelten von Studierenden erbracht. Anhand der modularisierten Studienstruktur zeigt Stefan Kühl (2012), wie eine Einengung der Wahlmöglichkeiten von Studienangeboten erzeugt wird. Das führt dazu, dass Kursbelegungen nach dem Sudoku-Effekt¹ erfolgen müssen und infolgedessen taktierendes Denken und Handeln in den Vordergrund rückt. Erinnerungswert ist in diesem Zusammenhang auch die Studie von Schulmeister und Metzger (2011) zum Workload der Studierenden: Wie wenig extern formulierte Erwartungen an den „Norm-Studierenden“ der tatsächlichen Studienwirklichkeit entsprechen, verdient noch heute Beachtung. Während Selbststudienanteile sinken und Lernzeiten von den meisten Studierenden vornehmlich für Prüfungsvorbereitungen genutzt werden, steigen gleichzeitig das Belastungsempfinden und der verspürte Leistungsdruck, insbesondere im Bachelorstudium. Das Bewältigen von modularisierten Selbstorganisationsanforderungen avanciert so mitunter zum Indikator für erfolgreiches Studieren.

Das alles verstellt den Blick auf den Lebensraum Hochschule, der Studierenden eigentlich dabei helfen könnte und sollte, ein längerfristiges wirksames biografisches Handlungspotenzial aufzubauen (vgl. Dausien 2017: 104). Was fehlt, so auch Bülow-Schramm (2013), sind solche Orte und Reflexionsangebote, die einer Klärung des Verhältnisses von Studium und berufs- sowie lebenspraktischen Kenntnissen dienen. Wo etwa Forschungsseminare die Eigenlogik von Bildungseinrichtungen nicht zum Gegenstand machen und Studierenden also keine differenzierten Sichtweisen auf die Universität ermöglichen, verfehlt diese es, Bildungsprozesse durch Irritationen und damit die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen herbeizuführen.

3. Bildungs- und subjektivierungstheoretische Deutungen von Studienbiographien

Während im ersten Abschnitt einige strukturtheoretische Gesichtspunkte zum Wandel von Studium und Universität präsentiert wurden, habe ich

¹ Der Sudoku-Effekt beschreibt die Art und Weise, wie Studierende infolge der Modularisierung der Studieninhalte durch die Anforderungen ihres Studiums navigieren müssen. Beim Sudoku müssen die Zahlen von 1 bis 9 in einem Raster von neun Zeilen und Spalten untergebracht werden. Immer geht es dabei um eine Punktlandung, die mit den ECTS-Punkten erzielt werden muss. Seminare, Übungen, Vorlesungen, Klausuren, mündliche Prüfungen, Hausarbeiten können auf vielfältige Weise thematisch gebündelt werden, lassen jedoch nicht beliebige Kombinationsmöglichkeiten zu, um beispielsweise 30 ECTS-Punkte für ein Semester zu erreichen. Mit der Metapher kann Kühl zeigen, wie durch wenige Randbedingungen und restriktive Setzungen ein flexibles System zu einem starren Gebilde wird.

im zweiten Abschnitt das Verhältnis der Studierenden zu Studium und Universität befragt. In dieser Gegenüberstellung zeigt sich, dass die Beziehung der Studierenden zu ihrer Lebenswelt, also dazu, wie sie alltägliche Phänomene, Erfahrungen und Orientierungen im Studium prozessieren und aneignen, in den Reformprozessen und programmatischen Vorstellungen vom Norm-Studierenden keine ausreichende Berücksichtigung erfahren. Bildungspolitische Programme und organisatorische Rahmenbedingungen stellen kaum lebensweltliche Bezüge her und können daher auch keine alternativen Subjektivierungsprogramme bereithalten.

Die vorfindlichen Studienverhältnisse wirken deswegen selbst als Subjektivierungsregime. Studierende sind dazu angehalten, solche Selbstverständnisse und -verhältnisse von Arbeitsmarkt-, Selbstorganisations- und Leistungsfähigkeit auszubilden, die den Bologna-Reformen eingeschrieben sind. In der Bearbeitung der Anforderungen ihrer Studienbedingungen sollen sie sich als autonome, selbständige Subjekte begreifen und formen. Oder pointierter: Um zu handlungsfähigen Studierenden zu werden, müssen Studierende sich ihren Studienbedingungen unterwerfen. Dieser Vorgang verläuft jedoch zumeist nicht reibungslos, sondern erzeugt dort Brüche in den Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden, wo die Studienbedingungen selbst zum Problem werden.

In meiner Studie wurden an diesen Stellen die Subjektivierungen als Subjektivierungsweisen empirisch genauer gefasst (vgl. Gädeke 2023: 184ff.). Subjektivierungsweisen vollziehen sich als Aneignung von spezifischen Wissens- und Handlungspraktiken in gegebenen institutionellen Feldern. Sie begünstigen und fordern bestimmte Formen der Selbstführung ein, d.h. Studierende sind dazu angehalten, sich mit selbst- und fremdidentifizierten Idealisierungen, Vorstellungen und Erwartungen an das Studium auseinanderzusetzen, sich diese im Rahmen der eigenen Biographie anzueignen, zurückzuweisen und gegebenenfalls umzuinterpretieren.

Wie also, so kann die Eingangsfrage im Sinne einer bildungstheoretisch interessierten Haltung weiter präzisiert werden, erfolgt in dieser für Studierende schwierigen Situationen das Praktisch-Werden von Rollen- und Normenerwartungen, in denen sie sich als Subjekte zur Universität, zum Studium und den für sie relevanten Sozialsystemen positionieren müssen? Wie werden Probleme, Konflikte und Krisen in Auseinandersetzung mit dem Studium im biografischen Zusammenhang der eigenen lebensweltlichen Gestaltung artikuliert und bearbeitet?

Die Schnittstelle von Bildungs- und Subjektivierungstheorie besteht darin, dass erziehungswissenschaftliche Forschung zu Bildungsprozessen vorzugsweise lebensweltliche Phänomene fokussiert, während Subjektivierungstheorie

vierung im gouvernementalitätstheoretischen Sinne von der Ebene von staatlicher Steuerung, Regierungsprogrammen und darin eingelagerten Rationalitätsmustern ausgeht. Hieran lässt sich eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, wie sie aktuell diskutiert wird, anschließen und mit der Frage nach alternativen Subjektivierungsweisen verbinden (vgl. Yacek 2022a). Bis dato ist dieser Forschungszweig mehrfach für sein bloß formalistisch anmutendes Bildungsverständnis oder seine ambivalente Distanz zu anderen Kontexten sozialwissenschaftlicher (Biographie-)Forschung kritisiert worden (vgl. Dausien 2016). In diesem Zuge wird weiter betont, dass die normativen Prämissen des Bildungsbegriffs oft unklar blieben oder die Bildungseinrichtungen selbst mit dem Begriff kaum eine kritische Perspektive auf die eigene Institution entfalten könnten.

Dennoch ist der Anspruch transformatorischen Bildungsdenkens für Studienbiographien fruchtbar. Bildung, so fasst Yacek (2022b: 3) in seiner Einführung zum Themenkomplex Bildung und Transformation treffend zusammen, wird verstanden als „Eröffnung von alternativen Sichtweisen auf die bisherige Lebensform und damit verbundener Selbst- und Weltdeutungsschemata, Gewohnheiten und Formen der Problematisierung, die vor allem durch Auseinandersetzungen mit Krisenerfahrungen initiiert wird“. Auch hier bestehen theoretische Differenzen und alternative Suchbewegungen zur Bedeutung und Überbetonung von Krisen für Bildungsprozesse (vgl. Lipkina et al. i.E.). Für den vorliegenden Zusammenhang ist der Begriff der Krise nicht zentral. Viel bedeutsamer erscheint mir das Potenzial des Transformationsdenkens und die Relevanz für die hochschulpädagogische Praxis an ihren Übergängen einzufangen.

Die von mir geführten biographisch-narrativen Interviews mit Studierenden verschiedener Disziplinen zeigen, dass vor allem die Studienübergänge vor, während und zum Ende des Studiums inklusive der dort stattfindenden sozialen Begegnungen maßgeblich dazu beitragen, wie Studierende über ihr Studium und die Universität sprechen. Übergänge stehen gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht neutral gegenüber. Sie verweisen auf Räume des Wissens, auf Ordnungen des Normativen und Zonen der Intelligibilität, in denen Formen der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit verhandelt werden, wie Rieger-Ladich (2022) mit Blick auf die Erforschung von Subjektivierungspraktiken festhält.

Je nachdem, welche Kommiliton*innen und Lehrenden sie dabei antreffen, werden bestimmte Denk- und Lebensweisen anerkannt und gefördert, andere hingegen ausgegrenzt und Erwartungen an das Studium teils systematisch enttäuscht. Subjektivierungsweisen Studierender werden hier in besonderer Weise sichtbar und einer bildungstheoretischen

Interpretation zugänglich. Die Pointe einer forschungstheoretischen Verknüpfung liegt also darin, Bildungsbiographien von Studierenden in der Differenz von Wirklichkeit und Anspruch, in der Differenz von subjektiven Erfahrungen und eigenen wie fremden Geltungsansprüchen zu befragen und zu interpretieren.

Die (Selbst-)Beschreibung der Universität als ein Ort für mögliche Bildungsprozesse erscheint dann als das Resultat einer identifikatorischen Praxis. Studierende befinden sich in sozialisationspezifischen Arrangements, sie partizipieren an der Universität mit dadurch geprägten unterschiedlichen Erwartungen. Dadurch formen, festigen oder verschieben sich Normen, Werte und Prinzipien ihrer Lebensführung, Bildung, als Streitbegriff und Forschungskategorie, wohnt grundsätzlich eine normative Spannungskraft und produktive Unverfügbarkeit inne, die weder im Rahmen einer kapitalistischen Produktionsweise noch als Affirmation der persönlichen Lebensweise restlos instrumentalisiert werden kann. Ein bildungstheoretischer Fokus auf Studienbiographien lädt deswegen dazu ein, die Lust auf Widerspruch und Dissens wachzuhalten und sich auf eine Vielzahl von Deutungshorizonten universitärer Bildung einzulassen.

Schließlich waren die kritischen Stimmen und Positionen, die sich zu Bologna, auch im Zusammenschluss von Lehrenden und Studierenden versammelten, nichts anderes als Ausdruck einer kollektiven Anstrengung, nach alternativen Lebensweisen an der Universität zu fragen.

4. Fazit: Fragen an einen interdisziplinären Diskurs der Hochschulbildung

Was folgt aus diesen Bemerkungen für eine bildungstheoretische Diskussion über Hochschulbildung? Mit Roland Reichenbach (2022) kann Erstaunen darüber geäußert werden, wie wenig die Bildungstheorie sich für den Übergang vom einen zum anderen Zustand, für die institutionellen Übergänge im Lebenslauf interessiert. Es müsste darum gehen, diese Übergänge, die für die eigene Biographie immer wichtiger werden (vgl. Walther et al. 2020), nicht nur zu erforschen. Vielmehr wären sie auch zu begleiten, Interpretationshorizonte gemeinsam auszuloten, unterschiedliche soziale Erfahrungen durch Ko-Konstruktionen Studierender untereinander und mit Lehrenden auszutauschen und sich für die Erwartungen, Sorgen und Ängste der anderen zu sensibilisieren. Mit Reichenbachs philosophischen Erwägungen in Bezug auf das Studium formuliert, geht es nicht um die Frage, was das Studium mit mir macht und aus mir gemacht hat, sondern darum, was ich mit dem mache, was das Studium mit mir macht und aus mir gemacht hat (vgl. Reichenbach 2022: 117).

Vor diesem Hintergrund lassen sich weitere Forschungszusammenhänge aufzeigen, in denen das Verhältnis von Universität, Studium und Lebensführung fernerhin zu befragen und zu bearbeiten wäre:

- Wie verhält sich studentische Teilhabe an Universitäten zu dem, was in ihnen vor sich geht?
- Was bedeuten gestiegene Lebenshaltungskosten und prekarierte Arbeitsverhältnisse für das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Universität?
- Ist eine aktive biografische Gestaltung angesichts schrumpfender Selbstverfügungsräume in der Post-Bologna-Universität überhaupt möglich?
- Kann studentische Teilhabe und Mitwirkung in diesem Zusammenhang mehr sein als die oft konsequenzlose Evaluation von Lehrangeboten?
- Unter welchen Bedingungen erscheint es wünschenswert, den Studierenden selbst eine Stimme zu geben, um Kritik an den Studienverhältnissen zu äußern?
- Welche Vorstellungen von Autonomie und Selbstbestimmung werden dabei verhandelt, und wie lassen sie sich machtkritisch und subjektivierungstheoretisch reflektieren?
- Inwiefern lassen sich Übergänge, die Ablösung vom Elternhaus, Begegnungen mit neuen, unterschiedlichen Milieus und Lebenswelten hochschulpädagogisch begleiten, ohne dass Studierende Erfahrungen von Scham und Diskriminierung ausgesetzt sind, und wie bleiben die universitäre Redefreiheit und ihr öffentlicher Charakter trotzdem gewährleistet?
- Reicht es auch aus, das Studium an der Universität einfach nur als eine Phase der Ungewissheit zu verstehen, während Studierende damit doch Vorstellungen von biografischer Sicherheit und Planbarkeit verknüpfen?
- Und wie hat sich das Verhältnis zwischen Studierenden und Universität in früheren Epochen dargestellt?

Bereits die älteren Studien von Marotzki und Kokemohr zu „Bildungsbiographien in komplexen Institutionen“ (1989) betonen einen Aspekt der Qualität von Bildungsprozessen, der in Anbetracht der Bolognaform noch zutrifft. Bildungsprozesse können nur gelingen, so die Autoren, „wenn Studierende sich auf signifikante Andere, auf sinnstützende Sozialsysteme beziehen können, die ihnen erlauben, im kommunikativen Austausch Plausibilität der angemessenen neuen Orientierungen zu erproben“ (ebd.: 7). Wo dies gelingt, werden damit Freiheitsgrade an der Universität und in der Lebensführung gewonnen. Wo dies innerhalb wie au-

ßerhalb der Universität nicht gelingt und Plausibilität der durch die Studiererfahrungen gewonnenen Perspektiven nicht hergestellt werden kann, dort zeigt sich Abgrenzungs- und Distinktionsverhalten (vgl. Gädeke 2023: 263ff.). Dann stehen die Subjektivierungsweisen im Zeichen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten.

Als eine Gouvernementalität zergliedert, reglementiert und kontrolliert das Bologna-Studium die Lebenswelten, ohne die Universität als Lebensraum erfahrbar zu machen. Sozialverhältnisse innerhalb der Institutionen erscheinen so als individuell gesteuerte Arrangements, durchzogen von organisatorischen Hürden; gleichzeitig werden alltägliche Problemzusammenhänge wie Erwerbsunsicherheit, Studienwechsel oder gar Studienabbruch und die damit verbundene Erosion bisheriger sozialer Beziehungen als persönliche Konflikte ausgetragen. Die Universität bleibt in ihren widersprüchlichen Funktionen und Anforderungen den Studierenden unzugänglich, ein abstraktes Gebilde.

Bildungs- und subjektivierungstheoretische Arbeiten könnten hier einsetzen; sie bieten zur Erkundung solcher Fragen zahlreiche Einsätze. Dazu müssten sie allerdings zunächst aus ihren oftmals individualistischen Engführungen befreit werden.

Literatur

- Binder, Ulrich (2015): Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Öffentlichkeitsstopos, in: ders.: Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen: Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 99–116.
- Bittlingmayer, Uwe H./Ullrich Bauer (Hg.) (2006): Die „Wissensgesellschaft“: Mythos, Ideologie oder Realität?, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, Helmut/Andrea Lange-Vester (Hg.) (2022): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten, Weinheim, Beltz Juventa.
- Bülow-Schramm, Margret (2013): „Es führt kein Weg zurück“ (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen, in: Margret Bülow-Schramm (Hg.), Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, Bielefeld, wbv, S. 215–230.
- Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung, in: Robert Kreitz/Ingrid Miethe/Anja Tervooren (Hg.), Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung, Opladen/Berlin/Toronto, Barbara Budrich, S. 19–46.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe, in: Ingrid Miethe/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hg.), Bildung und Teilhabe, Wiesbaden, Springer VS, S. 87–110.
- Gädeke, Eik (2023): Universität und Studium im Postfordismus. Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiographische Analysen, Weinheim, Beltz Juventa.

- Hericks, Nicola (Hg.) (2018): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive, Wiesbaden, Springer VS.
- Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie: Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems, Hamburg, VSA.
- Jessop, Bob (2008): A Cultural Political Economy of Competitiveness and its Implications for Higher Education, in: Bob Jessop/Norman Fairclough/Ruth Wodak (Hg.), Education and the knowledge-based economy in Europe, Rotterdam, Sense Publishers, S. 13–40.
- Kokemohr, Rainer/Winfried Marotzki (Hg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Krücken, Georg (2021): Imaginierte Öffentlichkeiten – Zum Strukturwandel von Hochschule und Wissenschaft, in: Martin Seeliger/Sebastian Seignani (Hg.), Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?, Baden-Baden, Nomos, S. 406–424.
- Kühl, Stefan (2012): Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie; eine Streitschrift, Bielefeld, transcript.
- Liesner, Andrea/Ingrid Lohmann (Hg.) (2009): Bachelor bolognese: Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen/Toronto/Berlin, Barbara Budrich.
- Lipkina, Julia/André Epp/Thorsten Fuchs (im Erscheinen): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung, Opladen/Toronto/Berlin, Barbara Budrich.
- Lohmann, Ingrid (2014): Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens. DOI: 10.25656/01:9476.
- Lohmann, Ingrid/Sinah Mielich/Florian Muhl/Karl-Josef Pazzini/Laura Rieger/Eva Wilhelm (Hg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld, transcript.
- Macgilchrist, Felicitas/Heidrun Allert/Anne Bruch (2020): Students and society in the 2020s. Three future ‘histories’ of education and technology, in: Learning, Media and Technology 1/2020, S. 76–89.
- Masschelein, Jan/Maarten Simons (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich, Diaphanes.
- Münch, Richard (2022): Die Herrschaft der Inzidenzen und Evidenzen. Regieren in den Fallstricken des Szientismus, Frankfurt am Main, Campus.
- Reichenbach, Roland (2022): „Wo die Dinge beginnen...“, in: Douglas Yacek (Hg.), Bildung und Transformation: Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs, Berlin/Heidelberg, Springer VS, S. 101–122.
- Richter, Sophia/Barbara Friebertshäuser (Hg.) (2019): Studieren – Forschen – Praxis. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Feld universitären Lebens, Frankfurt am Main, Goethe-Universität.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. Grundlagentheoretische Überlegungen, in: Andreas Walther/Barbara Stauber/Markus Rieger-Ladich/Anna Wanka (Hg.), Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Opladen/Toronto/Berlin, Barbara Budrich, S. 207–230.
- Rieger-Ladich, Markus/Malte Brinkmann/Christiane Thompson (Hg.) (2022): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen, Weinheim, Beltz Juventa.
- Schulmeister, Rolf/Christiane Metzger (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie, Münster, Waxmann.

- Walther, Andreas/Barbara Stauber/Markus Rieger-Ladich/Anna Wanka (Hg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Opladen/Berlin/Toronto, Barbara Budrich.
- Yacek, Douglas (Hg.) (2022a): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs, Berlin/Heidelberg, Springer VS.
- Yacek, Douglas (2022b): Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘, in: ders. (Hg.), Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs, Berlin/Heidelberg, Springer VS, S. 1–10.

Paradigmen der hochschulischen Steuerung von Studiengangsentwicklung

Trade-offs von entwicklungs-, transformations- und evolutionsbezogener Educational Governance

Franz Kasper Krönig
Köln

Im Hinblick auf die eigene Rolle bei der Weiterentwicklung ihrer Studiengänge können sich die Hochschule bzw. deren zentralen Organe, Verwaltungseinheiten und das Präsidium auf verschiedene Weise positionieren. Unabhängig davon, wie stark die Hochschule ihre Rolle dabei auslegt, kann

man dabei von Steuerung sprechen. Der Steuerungsbegriff ist nicht davon abhängig, dass entsprechende Versuche gelingen bzw. dass die Steuerung maßgeblichen Einfluss nimmt. Mit Steuerung sind schließlich allgemein Differenzminderungsversuche gemeint (vgl. Luhmann 1992: 328). *Governance* kann man diese Steuerungsversuche nennen,

- wenn *normative* Differenzen verringert werden sollen, d.h. wenn der Abstand zwischen Ist und Soll im Hinblick auf artikulierte Wertsetzungen bestimmt wird, indem auf entsprechende Semantiken zurückgegriffen wird.¹ Hierdurch erklärt sich die besondere Nähe der Governance zum Politischen², da die Deutungshoheit über Wertsetzungen kommunikativ und ggf. strategisch erzielt werden muss;
- insofern Entscheidungen also nicht schlichtweg hierarchisch³ durchgesetzt werden können,

¹ Man kann systemtheoretisch Argumentieren, dass es gerade die Semantiken aus ‚fremden‘ Bereichen sind, über deren Internalisierung in je anderen Bereichen Steuerung gelingt (vgl. Burth 2000). Werden bspw. Semantiken wie global citizenship, diversity oder sustainability in Studiengangsentwicklungen eingeführt, kann man davon ausgehen, dass diese ‚Begriffsimporte‘ die Selbststeuerung der Studiengänge nichtbeliebig beeinflussen.

² Das Politische wird hier in Abhebung zur Politik als einem speziellen Funktionssystem als sozusagen frei flottierende, im Grunde universelle und ubiquitäre Anwesenheit von Macht definiert (vgl. Marchart 2010; kritisch dazu Krönig 2022).

³ Im Zuge des *New Public Managements* orientieren sich Hochschulen eher am hierarchischen Steuerungsmodell, d.h. dem „Idealtyp Unternehmen“ (Wilkesmann 2019: 15), was

- wenn es nicht um die Selbststeuerung eines Systems geht (wie bspw. bei der Selbststeuerung einer Hochschule über Gremien), sondern erst dann, wenn ein System ein anderes steuern will, ohne dafür auf formale Strukturen zurückgreifen zu können (vgl. Kohler-Koch/Rittberger 2006: 28).

Im Falle von Steuerung (in) der Hochschule macht der Begriff der *educational governance* deutlich, dass eine Zentralsteuerung im Sinne einer Instruktion der ‚niedrigeren‘ Ebenen durch die ‚höheren‘ Ebenen auf der Grundlage entsprechender formaler Weisungsbefugnisse oder legislativer Kompetenzen nicht hinreicht. Vielmehr muss eine „Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungswesen“ (Wieth 2019: 20) geleistet werden, die u.a. über Hochschulräte oder die Kooperation mit Stiftungen auf die Entwicklung der Hochschule Einfluss nehmen.

Es geht also darum, wie eine Hochschule ihre Rolle in hybriden Akteurskonstellationen (OECD, EU, Bundes- und Landesministerien, Wissenschaftsrat, Stiftungen, NGOs, Stakeholder aus Wirtschaft und Gesellschaft, Fakultäten, Institute, Disziplinen, Professionen) auslegt, um auf die Entwicklungen Einfluss zu nehmen, die nicht schlichtweg entschieden werden können, was ja nur bei internen, nicht bei systemübergreifenden Prozessen möglich ist. Wenn ‚Studiengänge der Zukunft‘ gestaltet bzw. Innovation angeregt werden sollen, erfolgt das über die kommunikative Platzierung bestimmter Semantiken und deren Präferenzcharakter (z.B. besser nachhaltig als nicht-nachhaltig; besser global als national, besser auf gesellschaftliche Herausforderung bezogen als hermetisch abgeschlossen). Hochschulgovernance ist also wesentlich auch wertebasiert (vgl. Jungbauer-Gans et al.: 2023).

Im Folgenden wollen wir sehen, an welchen Paradigmen sich eine Hochschule beim Versuch, Einfluss auf Studiengangsentwicklung zu nehmen, grundsätzlich orientieren könnte und wie diese paradigmatische Ausrichtung dadurch präformiert wird, dass dieser Versuch im Rahmen einer Educational Governance, d.h. im heterogenen Verbund verschiedener Akteure stattfindet.

1. Die Paradigmen im Überblick

Studiengangsentwicklung kann entweder im Entwicklungs-, im Transformations- oder im Evolutionsparadigma gedacht werden.

allerdings nur innerhalb der eigenen Organisation, nicht aber in systemübergreifender Governance, d.h. als Teil hybrider Akteurskonstellationen gelingen kann.

Geht man (a) von *Entwicklung* aus, nimmt man an, die Zukunft von Studiengängen sei im Grunde schon in ihnen selbst angelegt und könne durch Förderung und Abwehr von Entwicklungsrisiken in ihrer Entfaltung beschleunigt bzw. geschützt werden. Entwicklungsförderung orientiert sich dabei an einem Wissen über schon weiterentwickelte Studiengänge und solchem über aktuelle Rahmenbedingungen, deren ggf. entwicklungsförderliche oder -hinderliche Wirkungen berücksichtigt werden müssen. Die Nachteile des Entwicklungsparadigmas liegen darin, dass es in extremer Weise innovationsfeindlich ist, liegt die Zukunft, auf die Studiengänge hin entworfen werden, doch einerseits in der Entfaltung des Schon-Angelegten (mithin nachgerade in der Vergangenheit) und andererseits in der Gegenwart in Form von aktuellen Beispielen vorgeblich oder tatsächlich schon weiterentwickelter Studiengänge. Um es einfach zu sagen: Entwicklung überrascht nicht (*natura non facit saltus*).

Das radikale Gegenmodell hierzu ist (b) das *Transformationsparadigma*. Dabei werden Vergangenheit und Gegenwart der Studiengänge nachgerade nivelliert, um sich an einer Zukunft zu orientieren, die weder schon angelegt, also latent präsent, noch aktuell präsent ist. Die Zukunft des Transformationsparadigmas ist also rein imaginär und folgt normativen Prinzipien bzw. affirmativen Semantiken, deren Funktion genau darin liegt, noch nicht verwirklicht zu sein (d.h. im Grunde unreal), und somit diskontinuierlichen, d.h. auch schnellen und ggf. radikalen Wandel zu erzielen. Hierin liegt entsprechend auch die Problematik dieses Paradigmas: Die normativen Prinzipien, an denen sich Studiengangsentwicklung orientieren soll, sind in keiner Weise mit den betreffenden individuellen Studiengängen verknüpft; sie sind ggf. inkompatibel mit deren Eigenwerten; ihre Definition geht nicht aus demokratischen Prozessen hervor, und sie bringen die Studiengänge in die Position, „von oben“ gesetzte Transformationsvorgaben umzusetzen, bestenfalls situativ zu konkretisieren, nicht jedenfalls eigene Ziele zu definieren. Hierdurch wird Bottom-up-Innovation erheblich eingeschränkt.

Auf (c) *Evolution* zu setzen heißt, ganz im Gegenteil zum Transformationsparadigma, davon auszugehen, dass

- komplexe Prozesse (in überkomplexen Umwelten) nicht gesteuert, sondern lediglich ermöglicht werden können,
- deren Ergebnisse nicht vorhersehbar oder planbar sind,
- es darum geht, die Selbststeuerung der Studiengänge zu erhöhen und Fremdsteuerung (durch die Hochschule oder andere Akteure) zu minimieren,

- Variationen (verschiedene Problemlösungen) zugelassen, sozusagen in Konkurrenz gebracht werden müssen,
- Rekursionen (Versuchsdurchläufe, trial-and-error-loops) zu ermöglichen sind,
- beobachtet und dokumentiert werden muss, wie sich die evoluierten Varianten bewähren und ggf. stabilisieren.

2. Leistungen und Trade-Offs der Paradigmen im Einzelnen

Übersicht 1 stellt dar, dass die drei Steuerungsparadigmen je verschiedene Leistungen erbringen, in manchen Kategorien also Stärken (+), ausgeprägte Stärken (++) bzw. Schwächen (-) oder ausgeprägte Schwächen (--) haben. Im Folgenden sollen die oben nur einführend vorgestellten Paradigmen begrifflich erläutert und im Hinblick auf ihre Leistungen und Problematiken für die Studiengangsentwicklung durch Hochschulen diskutiert werden.

Übersicht 1: Leistungen und Trade-Offs der Steuerungsparadigmen

Leistung / Trade-Off	Paradigma		
	Entwicklung	Transformation	Evolution
Innovationspotential	--	+	++
Komplexitätsverarbeitung	+	-	++
Fremdsteuernbarkeit	+	++	-
Selbststeuerungsfähigkeit	+	--	++
Disruption	--	++	+
Risiko	--	++	++

2.1. Entwicklungsparadigma

Was das Innovationspotential betrifft, liegt es im Begriff der Entwicklung, dass es um quasi-natürlichen, schon angelegten Wandel geht und gerade nicht um zukunfts offene, disruptive, krisenhafte Prozesse, in denen Neues möglicherweise emergiert. Wohlgermerkt verwenden wir hier ‚Entwicklung‘ nicht als ein Wort, sondern als einen Begriff, bei dem es im Kern um die ‚Entfaltung von etwas bereits Gegebenen‘ (Tervooren 2008: 42) geht:

„Entwicklung (Evolution, Genesis), eigentl. die ‚Auswicklung‘ eines vorh. ‚Eingewickelten‘, das Sichtbarwerden, Zutagetreten v. Dingen, Teilen, Zuständen, Eigenschaften, Verhältnissen, die vorher schon da oder vorgebildet

angelegt, aber der Wahrnehmung nicht zugänglich waren“⁴. (Schmidt/Schischkoff 1982: 158)

Orientiert sich Studiengangsentwicklung am so verstandenen Entwicklungsparadigma, kommt der Hochschule im Wesentlichen die Aufgabe zu, Entwicklungsbedingungen bereitzustellen sowie Entwicklungsrisiken zu erkennen und zu minimieren. Dafür ist zum einen eine systematische, im Grunde diagnostische Beobachtung bzw. Monitoring nötig. Zum anderen kann die Hochschule auf erkannte Risiken, Verzögerungen und Störungen der Entwicklung interventiv reagieren.

Beispielsweise können hohe Studienabbruchquoten, geringe Studierendenzufriedenheit, geringe Arbeitsmarkteinmündung der Absolvent*innen oder negative Rückmeldungen von Arbeitgeber*innen dazu führen, dass die Hochschule überprüft, ob die betreffenden Studiengänge intern dysfunktional operieren oder aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen ihre Umwelthanpassung verloren haben. Im ersten Fall läge es nahe, mit den Mitteln des Qualitätsmanagements differenzierter zu diagnostizieren, welche Prozesse dysfunktional oder zumindest suboptimal verlaufen. Im zweiten Fall würde die Hochschule eine Stakeholderanalyse einfordern, um die Umwelt des Studiengangs in Gestalt aller relevanten Leistungserwartungen zum Ausgangspunkt entsprechender Reformen zu machen.

Wir sehen, dass Hochschulen aktuell die Mittel zur Entwicklungsdiagnostik und -förderung von Studiengängen zur Hand haben und dabei eine Rolle einnehmen, die sie im Rahmen ihres Qualitätsmanagements ausfüllen können. Daher kann man sagen, dass die Fremdsteuerung der Studiengangsentwicklung durch die Hochschule im Entwicklungsparadigma möglich ist, aber nicht die Substanz der Studiengänge, sondern nur die Optimierung des schon in den Studiengängen Angelegten betrifft. Daher ist bei Fremdssteuerbarkeit in Übersicht 1 ein Plus eingetragen. Ebenso verhält es sich mit der Selbststeuerung. Auch die Studiengänge selbst können in diesem Paradigma Umsetzungsfragen adressieren, nicht aber grundsätzliche Fragen nach dem ‚Wesen‘⁴ dessen, worum es in dem Studiengang geht, was seine Funktionen und Leistungen sind und ob möglicherweise radikalere Innovationen, d.h. Disruptionen anstünden.

⁴ Für die, denen die Wörter ‚Wesen‘ oder ‚Substanz‘ ihrer metaphysischen, allemal ontologischen Herkunft wegen inakzeptabel erscheinen, können wir das Gemeinte auch mit einem funktionalistischen und dynamischen bzw. systemtheoretischen Strukturbegriff (allerdings unschöner) formulieren: Von Wesen oder Substanz wird hier gesprochen, wenn es um eine Strukturebene geht, auf der Veränderungen die Funktion des Systems betreffen. So wäre es eine ‚Wesensveränderung‘ des Hochschulsystems, wenn es sich bspw. nicht mehr an Wahrheit, sondern an sozialer Gerechtigkeit orientiert bzw. erste der letzteren unterordnet (vgl. Haidt 2022).

Auch eine Komplexitätsverarbeitung ist im Entwicklungsparadigma möglich, wenn auch nicht ausgeprägt. Schließlich können Studiengänge ihre Umwelt beobachten und externe Leistungserwartungen intern berücksichtigen, bleiben aber ihrer Substanz verhaftet. Diese Substanz wird nämlich, wie gesagt, nicht infrage gestellt, sondern lediglich (aber immerhin) auf ihren Realisierungsgrad hin überprüft und ggf. optimiert. Da es sich bei Entwicklung grundsätzlich um kontinuierliche Prozesse handelt, sind sie nicht disruptiv, sondern sozusagen konservativ: Sie erhalten die Substanz bzw. die Struktur im Wandel. Die Koinzidenz von geringem Innovationsgrad und moderaten Selbst- und Fremdsteuerungsmöglichkeiten ergibt ein sehr geringes Risiko des Entwicklungsparadigmas.

2.2. Transformationsparadigma

Es ist nicht auszuschließen, dass Transformation lediglich ein modisches „buzzword“ ist (vgl. Andersen/Pors 2022: o.S.). Im folgenden wird hingegen die Gegenthese vertreten, dass mit Transformation aktuell nicht ein Wort, sondern tatsächlich ein Begriff grassiert, der eine präzise Unterscheidung zu alternativen Begriffen ins Spiel bringt.

Man kann zunächst feststellen, dass Transformation ein Paradigma sozialen Wandels bezeichnet. Schelkle und Krauth unterscheiden hierbei Modernization, Development, Transformation und Evolution (vgl. Schelkle/Krauth 2000). Mit sozialem Wandel sind dabei signifikante Veränderungen sozialer Strukturen gemeint (vgl. ebd.: 14).

Spricht man von Transformation, geht es um ein „fundamental restructuring of the system at hand“ (Mersmann/Wehnert/Göpel et al. 2014: 15). Während also das Entwicklungsparadigma auf kontinuierlichen Wandel setzt, an dessen Ende nichts Anderes oder grundsätzlich Neues steht, ist bei Transformation das Gegenteil der Fall: der Wandel ist hier disruptiv und radikal. Am Ende steht etwas substantiell Anderes. Die Notwendigkeit von Transformation wird auch genau daraus abgeleitet, dass Entwicklung nicht hinreicht. Sie ist zu langsam und zeitigt keine „fundamentally new innovations“ (ebd.: 12). Bei Transformation handelt es sich um einen fremdgesteuerten, disruptiven bzw. paradigmatischen Systemwandel, dessen Richtung normativ vorgegeben wird und keine Kontinuität zur eigenen Systemvergangenheit mitführt.

Das Transformationsparadigma maximiert die Fremdsteuerung sozialen Wandels, indem im Lichte existentieller Krisen bzw. großer Herausforderungen das exekutive Handeln hybrider Akteurskollektive legitimiert wird. Staatliche, zwischenstaatliche, überstaatliche Instanzen sollen sich dabei im Verbund mit nicht-staatlichen Akteuren (NGOs, Stiftun-

gen) der Zivilgesellschaft, ökonomischen Akteuren und öffentlichen Institutionen wie z.B. Hochschulen großen Herausforderungen mit schnellen und radikalen Lösungen zuwenden, für die nationale politischen Prozesse zu langsam, zu inkrementell und zu begrenzt sind.

Wir wollen an dieser Stelle die demokratietheoretischen Probleme dieses Paradigmas nicht diskutieren (vgl. aber Krönig 2020). Auch die wissenschaftlichen Ansätze, die sich dem Transformationsparadigma verschreiben, neigen dazu, anstelle des wissenschaftlichen Diskurses über Problemkonstruktionen Herausforderungen sozusagen zu positivieren bzw. zu essentialisieren, um auch aus der Wissenschaft heraus unmittelbar an der Krisenbewältigung aktivistisch mitzuwirken (vgl. Wittmayer/Hölscher 2017: 11).

Trotz des zentralen Stellenwerts radikaler Innovation im Transformationsparadigma ist die durchaus vorhandene Innovationsfähigkeit dieses Paradigmas begrenzt. Sie ist schließlich davon abhängig, dass Transformationsziele normativ von hybriden Akteurskonstellationen festgesetzt werden. Wir werden bei der Diskussion des Evolutionsparadigmas sehen, dass emergente Prozesse, die unvorhersehbar Neues hervorbringen, nicht aus Planungen hervorgehen können, wie sie dem Transformationsparadigma zugrunde liegen müssen, wenn große Herausforderungen in hybriden Akteurskonstellationen bewältigt werden sollen.

Denn wie wird dieses Ensemble harmonisiert, die Akteurskonstellation stabilisiert? In der Soziologie gibt es hierauf zwei Standardantworten: Diskurse (vgl. Bublitz 2003) und Dispositionen (vgl. Nowicka 2013). Danach bieten große, institutionell gestützte, mithin mächtige Erzählungen jeweils diese Orientierung. Man erkennt diese Diskurse an ihren Semantiken, d.h. den immer wieder reproduzierten Begrifflichkeiten, denen eine gewisse normative Kraft zukommt. Heute wird im Kontext der Hochschulgovernance im Allgemeinen und der Studiengangsentwicklung im Besonderen bekanntlich bspw. von ‚Transformation‘, ‚Future Skills‘ und ‚Sozialer Innovation‘ gesprochen. Blickt man etwas weiter, sieht man, dass diese Begriffe von etwas allgemeineren Begriffen flankiert werden: ‚Krise‘, ‚gesellschaftliche Verantwortung‘, ‚Engagement‘, ‚Zivilgesellschaft‘, ‚Kooperation‘ und ‚Transdisziplinarität‘.

Um zu verstehen, wie diese Semantiken zusammenhängen, können wir sie zu einem Narrativ zusammenführen, innerhalb dessen sie ihren funktionalen Platz einnehmen: *Globale Krisen wie Klimawandel und Pandemien haben vor Augen geführt, dass sich die großen gesellschaftlichen Herausforderungen nur mit vereinten Kräften bewältigen lassen. Transformationen wie die Digitalisierung der Gesellschaft müssen von Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft kooperativ gestal-*

tet werden. Die Hochschulen müssen sich strategisch aufstellen, um transdisziplinäre Future Skills zu vermitteln, die soziale Innovation ermöglichen.

Regiert wird dieses Narrativ also von der Idee der großen gesellschaftlichen Herausforderungen (vgl. Stichweh 2016; Kaldevey 2017; Krönig 2020), „denn transformative Skills sind grundlegend, um gesellschaftliche Veränderungen mutig gestalten zu können, indem sie Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen schaffen“ (Stifterverband o.J.: o.S.).

Die Studiengangsentwicklung im Transformationsparadigma ist für Hochschulen nach allem Gesagten aus folgenden Gründen attraktiv:

- Die Steuerbarkeit der Prozesse ist vergleichsweise hoch, da die Transformationsziele top down (wenn auch kooperativ) definiert werden.
- Die Definition der Transformationsziele ist im Verweis auf große Herausforderungen und existenzielle Krisen der Diskussion weitgehend enthoben.
- Die Komplexität der verschiedenen Studiengänge, Disziplinen und Fachkulturen wird nivelliert; Studiengangsentwicklung kann sich also an übergeordneten Zielen orientieren, die für die Hochschule kognitiv zu bewältigen sind.
- Die Transformationsbemühungen der Studiengänge werden von der hybriden Akteurskonstellation politisch und ökonomisch gefordert und gefördert.
- Die Semantiken, mit denen die Transformation formuliert wird, sind in höchstem Maße affirmativ und gehen nicht – wie im Entwicklungsparadigma – aus einer problematisierten Diagnose der Studiengänge hervor. Die Herausforderungen weisen den unmittelbaren Akteuren des Studiengangs also kein Defizit zu, sondern ganz im Gegenteil eine affirmativ aufgeladene Gestaltungsaufgabe.

Der Trade-Off ist allerdings beträchtlich. Neben dem bereits erwähnten begrenzten Innovationspotential nivelliert das Transformationsparadigma die Eigenarten der verschiedenen Studiengänge, was zwar eine erhebliche Komplexitätsreduktion mit sich bringt, die aber als solche schon eine hohe kognitive Schließung bedeutet und zudem die Potentiale von Selbststeuerung der Studiengänge minimiert, die auf die Definition der Transformationsziele keinen nennenswerten Einfluss nehmen können. Zudem bedeutet der disruptive Charakter von Transformationsprozessen maximales Risiko. Studiengänge werden ohne differenziertes Ansehen

ihrer Eigenarten, ihrer Geschichte, ihrer Selbstverständnisse und Eigenlogiken einem radikalen Wandel unterzogen, ohne dass die Erfolgsaussichten bestimmt werden können. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Autonomiereduktion der Studiengänge im Transformationsparadigma Widerstände evoziert.

2.3. *Evolutionsparadigma*

Anstelle der Darwin'schen Konzepte von Variation, Vererbbarkeit/Replikation und unterschiedlicher Fitness als Bedingungen natürlicher Selektion (vgl. Dennett 1995: 343) rekonstruiert die systemtheoretische Evolutionstheorie die Entstehung neuer Strukturen auf der Grundlage der Begriffe Variation, Selektion und Restabilisierung (vgl. Luhmann/Kieserling 2002: 411f.). Sie wendet sich damit explizit von den Ideen ab, Evolution könne als kausaler Prozess verstanden werden, führe zu Stabilität oder könne auf andere Weise teleologisch oder normativ interpretiert werden. Während Variation für Systeme allein schon dadurch gegeben ist, dass zu jeder Zeit eine Überzahl von Elementen vorliegt, ist Selektion der ständige Prozess der Strukturbildung aus diesen Elementen. Die Frage, wann es zu evolutionärer Selektion kommt, wann also gegen die Aufrechterhaltung bestimmter Strukturen, d.h. für Variation auf Strukturebene optiert wird, beantwortet Luhmann mit Hinweis auf den (intern) auffallenden „Strukturwert“ einer Variation (ebd.: 410f.). Es ist also nicht die Umwelt oder der Wettbewerb mit anderen Systemen, sondern „der autopoietische Reproduktionsmodus, der laufend Strukturen wählt, bevorzugt, nicht mehr benutzt, vergißt, der Evolution ermöglicht“ (ebd.: 410).

Wenn Hochschulen ihren Steuerungsversuchen von Studiengangsentwicklung das Evolutionsparadigma zugrunde legen würden, könnte man nach allem Gesagten zunächst meinen, ihnen komme überhaupt keine Rolle zu. Schließlich handelt es sich bei Evolution um einen Bottom-up-Prozess, der nicht gesteuert oder gemanagt werden kann. Auch wenn dann tatsächlich jede direkte Steuerung ausgeschlossen ist, kommt doch so etwas wie Kontextsteuerung infrage. Schließlich kontrolliert die Hochschule unmittelbar relevante Umweltbedingungen der Studiengänge über Allokation von finanziellen und infrastrukturellen Ressourcen sowie über Ordnungen und Richtlinien, die beispielsweise Lehrqualität definieren, die Form von Curriculumsentwicklungsprozessen vorgeben und Befehlsverfahren regeln.

Im Unterschied zu behavioristischer Steuerung über positive oder negative Anreize, die in der Umwelt eines Verhaltenssystems platziert wer-

den, ist die Kontextsteuerung nicht instruktiv bzw. operiert nicht im Kausalschema. Das heißt, in der Umwelt werden sozusagen keine ‚Ursachen‘ in der Form von Stimuli platziert, denen erwartete Wirkungen zugerechnet werden. Vielmehr könnte man in einem systemtheoretischen Sinne davon sprechen, dass nicht-beliebige Störungen eingebracht werden, auf die der Studiengang (der sich in der Regel in der Form von Interaktionssystemen, z.B. in Curriculumwerkstätten, realisiert) autonom, also nach eigenen Maßgaben reagieren muss:

„Jedes System-in-Umwelt nutzt die Möglichkeiten (Chancen und Risiken) seiner Umwelten und sieht sich auf der anderen Seite Restriktionen durch seine Umwelten ausgesetzt. Kontextsteuerung meint, daß selbst bei schädlichen Folgen (‚negativen Externalitäten‘) der Systemoperationen für die Systemumwelt die Akteure in dieser Umwelt nicht direkt und direktiv auf das System zugreifen sollten, weil sie sonst dessen Autonomie gefährden. Möglich ist aber, daß Akteure und Systeme in der Umwelt eines Systems Kontextbedingungen so setzen, daß das betreffende (fokale) System seine Optionen nach dem Gesichtspunkt höchstmöglicher Umweltverträglichkeit und Kompatibilität auswählt“ (Willke 1998: 124).

Dass das System selbst hier als Selbststeuerungssubjekt und nicht als Objekt auftritt, hat Vorzüge auf verschiedenen Ebenen. Zunächst folgt die Nicht-Steuerbarkeit eines sozialen Systems aus der Überkomplexität dynamischer Systeme, allein schon weil deren Anfangsbedingungen nicht feststellbar sind (Schwegler/Roth 1992: 18). Die Hypothese der Nicht-Steuerbarkeit ist also schlichtweg belastbarer, in jedem Fall vorsichtiger als die der Steuerbarkeit und zudem in der allgemeinen, nicht nur der soziologischen Systemtheorie etabliert. Zudem ist die Selbststeuerung nicht nur theoretisch vorzuziehen, sondern auch im Hinblick auf die Demokratisierung von Hochschule – von ihren zu erwartenden motivationalen Effekten ganz zu schweigen.

Schließlich ist das Prinzip der Selbststeuerung von Studiengängen als Selbstorganisation zu verstehen, die im Unterschied zu Selbstverwaltung emergentes Verhalten, d.h. radikale Innovation ermöglicht: „Evolution kann als eine unbegrenzte Folge von Selbstorganisationsprozessen angesehen werden“ (Völcker 1998: 57). Konkret ist in einer Curriculumswerkstatt, in der sich zehn Lehrende aus einem Studiengang austauschen, für niemanden und zu keiner Zeit absehbar, was nach einer Stunde an Vorschlägen oder Ergebnissen im Raum steht. Könnte man auch nur die Reaktion einer beteiligten Person auf die unmittelbar vorrausgehende Kommunikation vorhersagen, hätte man es mit einer im schlechten Falle peinlichen, im besseren mit einer humoristischen Selbsttrivialisierung zu tun.

Die allgemeine Bedingung dafür, dass in einer derartigen Situation etwas Unvorhersehbares auf einer Strukturebene emergiert, sich sozusagen ein kleiner Evolutionsschritt ereignet, ist ein *Minimum an Rekursivität* (vgl. Krönig: 2019). Es muss zunächst eine erhebliche Zahl an Varianz auf der Elementebene (einzelne Ideen bzw. nicht völlig redundante Redebeiträge) vorliegen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Frequenz und Dauer entsprechender Sitzungen, an hohe Moderationskompetenz, und an eine Kommunikationskultur, in der eine große Varianzbreite erzeugt wird. Insbesondere müssten dabei auch riskante, mitunter abwegige Beiträge geäußert und erwogen werden können. Zudem müssten geeignete Dokumentationsformen gefunden werden, die die derart gewonnene Komplexität erhalten und gleichzeitig bewältigbar zu machen, d.h. sozusagen konservativ reduzieren.

Derart konzipierte Curriculumswerkstätten könnten eher den Charakter von *Writers' Rooms* haben, wie man sie von Film- und Serienproduktionen kennt, als den von Selbstverwaltungsgremien, in denen Auf- und Vorgaben abgearbeitet werden. An diesem Beispiel ist zu sehen, dass eine Kontextsteuerung durch die Hochschule darin bestehen könnte, für dieses zugegebenermaßen unwahrscheinliche Format Bedingungen herzustellen. Die Hochschule würde dadurch keinerlei Steuerung im Hinblick auf bestimmte Ergebnisse übernehmen, allerdings die Wahrscheinlichkeit der Emergenz innovativer Strukturen erhöhen. Jedenfalls könnte man die Bedingungen für evolutionäre Prozesse noch weiter ausbuchstabieren und überprüfen, inwieweit sie realistischerweise oder zumindest modellhaft herzustellen sind.

Es scheint jedenfalls klar, dass evolutionären Prozessen wesentlich höheres Innovationspotential eignet als Entwicklungs- und Transformationsprozessen, da sie zu unvorhersehbar und qualitativ Neuem führen können. Auch wenn man meinen könnte, Prozesse, die emergente Strukturbildung ermöglichen, seien – gleichsam als Kehrseite der Medaille – notwendigerweise riskant, weisen evolutionäre Prozesse doch eine spezifische Form der Risikominimierung auf. Mit Variation kann nämlich zunächst auf niedrigeren Strukturebenen ‚gespielt‘ werden, sodass eine Rückkehr zu etablierten Strukturen relativ problemlos möglich ist. Erst wenn sich eine Variation auf einer niedrigeren Strukturebene zu bewähren scheint, wird sie verfestigt, sozusagen fortgeschrieben und übt einen gewissen Anpassungs- und Selektionsdruck auf benachbarte Strukturen aus, die sich allerdings jederzeit auch ‚konservativ‘ behaupten können.

So könnte man bei der Studiengangsentwicklung zunächst nur in einem Studiengang und dann auch in nur einem Modul mit dem Verzicht auf Notengebung experimentieren, ohne dadurch schon zu riskieren, dass

unvorhersehbare Folgen dieser Variation bspw. die Qualifikationsziele oder die Anwesenheitsquote nachhaltig beeinträchtigen. Gelingt dieser Versuch in einem Modul, entsteht fast automatisch ein evolutionärer Drive in anderen Modulen und letztlich sogar anderen Studiengängen, d.h. ein Anpassungs- und Selektionsdruck, der allerdings nicht kausal zu verstehen ist, sondern lediglich Wahrscheinlichkeiten asymmetrisiert.

Ganz konkret hat bspw. der Modellstudiengang *Product Engineering & Context* an der TH Köln, der mit diesen (Notengebung) und anderen Variationen experimentiert,⁵ die Diskussion der Studiengangsentwicklung in anderen Studiengängen verändert. Allein die Beobachtung der Tatsache, dass derartige Variationen existieren, nötigt andere Studiengänge, diese als Möglichkeit anzuerkennen und zu diskutieren. Eine Umsetzung dieser Möglichkeiten kann im Evolutionsparadigma allerdings nicht gesteuert, vorhergesehen, noch weniger erzwungen werden.

Das Risiko, könnte man sagen, liegt bei evolutionären Prozessen eher in der Stagnationsmöglichkeit als der Disruption, die im Transformationsparadigma erheblich ist. Im Umkehrschluss muss man daher sagen, dass das Innovationspotential evolutionärer Prozesse zwar sehr groß ist, aber keine Garantie besteht, dass sich Innovation einigermaßen zeitnah ereignet. Eine besondere Stärke des Evolutionsparadigmas besteht ohne Frage in der Komplexitätsverarbeitung. Evolution kann sich „immer nur im Anschluß an faktisch-konkrete Systemzustände vollziehen. [...] Spezifizierte Bestimmtheit ist zugleich Bedingung dafür, daß nicht alles auf einmal geändert wird“ (Luhmann 1991: 155). Dadurch wird die ‚Geschichte‘ der Studiengänge, ihre Eigenwerte, ihre Eingebundenheit in relevante Umwelten wie Arbeitsfelder, rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Erwartungen im Prozess mitgeführt.

3. Fazit

Die vergleichende Übersicht über Leistungen und Trade-Offs der drei vorgestellten Paradigmen ist nicht so zu verstehen, als könne man die Plus- und Minusangaben in der Tabelle nun summieren, um festzustellen, welches Paradigma alles in allem am vorteilhaftesten für die hochschulische Steuerung von Studiengängen ist. Vielmehr wird, ganz im Gegenteil, ersichtlich, dass die möglicherweise sogar unreflektierte Entscheidung für eines der Paradigmen angesichts der Vorzüge der jeweiligen Alternativen unplausibel ist.

⁵ https://www.th-koeln.de/hochschule/rediee-transfermodell-fuer-ingenieurwissenschaftliche-studiengaenge_91378.php (17.09.2023).

Insbesondere das aktuell vorrangig propagierte Transformationsparadigma scheint zu innovationsschwach zu sein, um das mit Transformation verbundene erhebliche Risiko rechtfertigen zu können. Zudem ist die Komplexitätsverarbeitung vor allem im Hinblick auf Eigenlogik und Geschichte der jeweiligen Studiengänge zu gering. Darüber hinaus erscheint auch die Reduktion von Selbststeuerung, d.h. auch demokratischer Partizipation, im Transformationsparadigma problematisch.

Es stellt sich hier die Frage, ob die Hochschule (ob in Educational-Governance-Konstellationen oder als Einzelakteur) strategische Entscheidungen zur Integration zweier oder dreier Steuerungsparadigmen anstellen kann. Modelle der bereichsmäßigen, arbeitsteiligen Differenzierung oder oszillierender Inanspruchnahme der Paradigmen liegen nicht vor, könnten aber einen wesentlichen Schritt zu einer komplexitätsadäquaten, partizipativen, innovationsförderlichen und risikobewussten hochschulischen Steuerung von Studiengangsentwicklung bedeuten.

Literatur

- Andersen, Niels Åkerstrøm, & Pors, Justine Grønabæk (2022). Transformation and potentialization: how to extend the present and produce possibilities? *Kybernetes*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/K-03-2022-0315>.
- Bublitz, Hannelore (2003): *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Burth, Hans-Peter (2000): Eine metatheoretische Analyse politikwissenschaftlicher Steuerungstheorie. Von der kritischen Rekonstruktion zur Skizze eines integrativen Theorie- und Erklärungsmodells. In: Druwe, U./Kühnel, S./Kunz, V. (Hrsg.): *Kontext, Akteur und strategische Interaktion. Untersuchungen zur Organisation politischen Handelns in modernen Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich, S. 163–185.
- Dennett, Daniel C. (1995): *Darwin's dangerous idea – Evolution and the meaning of life*. New York: Simon & Schuster.
- Haidt, Jonathan. (2022): *When Truth and Social Justice Collide, Choose Truth. Why I'm resigning from my professional society*. *The Chronicle of Higher Education* [Online], 2022. Available: https://www.chronicle.com/article/when-truth-and-social-justice-collide-choose-truth?sra=true&cid=gen_sign_in [23.9.2022].
- Jungbauer-Gans, Monika/Gottburgsen, Anja/Kleimann, Bernd (2023): *Wertebasierte Governance in Hochschule und Wissenschaft*. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 45, S. 44–64.
- Kaldewey, David (2017): *Von Problemen zu Herausforderungen: Ein neuer Modus der Konstruktion von Objektivität zwischen Wissenschaft und Politik*. In: DGS (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften*. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Beitrag zum Plenum 2 „Öffnung und Schließung: Deutungen, Wissen, Diskurse“, Bamberg.
- Kohler-Koch, Beate/Rittberger, Berthold (2006): *The ‚Governance Turn‘ in EU Studies*. *Journal of Common Market Studies*, 44, S. 27–49.

- Krönig, Franz Kasper (2019): Selbstorganisation als Grundbegriff und Experimentierfeld einer kritischen Kulturpädagogik. In: Aktaş, U./Gläßer, T. (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 98–116.
- Krönig, Franz Kasper (2020): Vom „ideologischen Staatsapparat“ zum „Establishment“. Demokratieverziehung diesseits und jenseits des „information war“. In: Binder, U./Drerup, J. (Hrsg.): *Demokratieverziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–143.
- Krönig, Franz Kasper (2022): The politicization of the educable child through aethereal power. *childhood & philosophy* 18, S. 1–15.
- Luhmann, Niklas (1991): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Kieserling, André (2002): *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Mersmann, Florian/Wehnert, Timon/Göpel, Maja/Arens, Sophie/Ujj, Orsolya (2014): *Shifting paradigms: Unpacking transformation for climate action. A Guidebook for Climate Finance & Development Practicioners*. Berlin: www.wupperinst.org.
- Nowicka, Magdalena (2013): Ist Dispositiv nur ein Modebegriff? Zur Poetik des ‚dispositif turns‘? In: Wengler, J. C./Hoffarth, B./Kumięga, Ł. (Hrsg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54.
- Schekle, Waltraud/Krauth, Wolf-Hagen (2000): Introduction: Paradigms lost – and found. In: Schekle, W./Krauth, W.-H./Kohli, M./Elwert, G. (Hrsg.): *Paradigms of Social Change: Modernization, Development, Transformation, Evolution*. Frankfurt a.M.; New York: Campus; St. Martin's Press, S. 11–29.
- Schmidt, Heinrich/Schischkoff, Georgi (1982): *Entwicklung. Philosophisches Wörterbuch*, 21. Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Schwegler, Helmut/Roth, Gerhard (1992): Steuerung, Steuerbarkeit und Steuerungsfähigkeit komplexer Systeme. In: Bußhoff, H. (Hrsg.): *Politische Steuerung. Steuerbarkeit und Steuerungsfähigkeit. Beiträge zur Grundlagendiskussion*. Baden-Baden: Nomos, S. 11–48.
- Stichweh, Rudolf (2016): „Große gesellschaftliche Herausforderungen“. Zum Papier des Wissenschaftsrats und zur Theorie des Wissenschaftssystems. „Die Freiheit und Relevanz der Wissenschaft“, Ethik Forum der Universität zu Köln.
- Tervooren, Anja (2008): „Auswickeln“, Entwickeln und Vergleichen: Kinder unter Beobachtung. In: Kelle, H./Tervooren, A. (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 41–58.
- Völcker, Wolfram (1998): *Emergenz und komplexe Dynamik in dissipativen Marktssystemen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Wieth, Sven (2019): *Educational Governance in historischer Perspektive. Eine Analyse der Reform der Schulaufsicht in Hessen (1992–2015)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilkesmann, Uwe (2019): *Methoden der Hochschulforschung: Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung. Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Willke, Helmut (1998): Sytemtheorie III. Steuerungstheorie. 2. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wittmayer, Julia/Hölscher, Katharina (2017): Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden. TEXTE: Umweltbundesamt.

Determinanten wissenschaftlicher Karrieren

Auf dem Weg zu einer einheitlichen Theorie
im Anschluss an Pierre Bourdieu

Gerhard Wagner
Pascal Klassert
Muriel Wagner
Frankfurt a.M.

In den letzten Jahren haben zahlreiche empirische Studien zur Erkenntnis der Determinanten wissenschaftlicher Karrieren beigetragen. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und ihre Integration werden jedoch dadurch beeinträchtigt, dass sie auf verschiedenen Theorien und Theoriekombinationen (Netzwerktheorien, Humankapitaltheorien, Feldtheorien usw.) basieren, deren Begriffe sich oft – selbst wenn es die gleichen Worte sind – hinsichtlich Intension und Extension unterscheiden. Das trifft sogar dann zu, wenn die Autor:innen aus derselben Disziplin kommen und Karrieren in dieser Disziplin erforschen (Jungbauer-Gans/Gross 2013; Lutter/Schröder 2016).

Nun besteht wissenschaftlicher Fortschritt – um es in einer klassischen Formulierung auszudrücken – nicht nur in „increase in factual knowledge“, sondern auch in „improvement in the body of theories, which is designed to explain the known facts and to predict the outcome of future observations“ (Kemeny/Oppenheim 1956: 6f.). Zu einer solchen Verbesserung wollen wir beitragen, indem wir zeigen, dass die Kapitaltheorie Pierre Bourdieus das Potenzial für ein einheitliches theoretisches Bezugssystem birgt, mit dem zumindest die von Wissenschaftler:innen durch Arbeit selbst beeinflussbaren Determinanten ihrer Karrieren erfasst werden können.

Bourdieu's Kapitaltheorie kommt in der Erforschung wissenschaftlicher Karrieren regelmäßig zum Einsatz, wobei jede Studie mit ihrem eigenen „Bourdieu“ aufwartet (aktuelle Beispiele: Gander 2022; Wächter/Hermann 2023; Zimmer 2018). Die theoretische Heterogenität wiederholt sich als interpretatorische, was darauf zurückzuführen ist, dass Bourdieu die Strukturlogik seiner Theorie nicht hinreichend expliziert und komplettiert hat. Das soll im Folgenden in kompakter Form nachgeholt werden, um eine Basis für ein einheitliches theoretisches Bezugssystem zu gewinnen.

Zunächst werden wir die Strukturlogik von Bourdieus Kapitaltheorie mit besonderem Blick auf wissenschaftliches Kapital explizieren, indem

wir, was bislang versäumt wurde, die physikalistische Metaphorik, auf der diese Theorie basiert, ausbuchstabieren. Auf dieser Grundlage werden wir sodann das ganze Potenzial dieser Theorie ausschöpfen, indem wir sie ihrer Strukturlogik folgend um Aspekte ergänzen, die Bourdieu nicht oder zu wenig berücksichtigt hat. Das geschieht mit Bezug auf die aktuelle empirische Forschungsliteratur. Abschließend werden wir weitere Schritte auf dem Weg zu einer einheitlichen Theorie wissenschaftlicher Karrieren in den Blick nehmen.

1. Explikation der Strukturlogik von Bourdieus Kapitaltheorie

Wie die Kunst ist die Wissenschaft für Bourdieu ein soziales „Feld“ (Bourdieu 1998; 1999), das er metaphorisch erläutert, indem er den Begriff „Kräftefeld“ aus dem physikalischen in den gesellschaftlichen Bereich überträgt (Bourdieu 1999: 29). Wissenschaftler:innen sind „Partikel“ in diesem Feld; ihre jeweilige „Laufbahn“ wird bestimmt durch „das Verhältnis zwischen den Kräften des Feldes und ihrer je eigenen Trägheit“, die sich aus ihrem Habitus als einem Dispositionssystem inkorporierter Eigenschaften und aus ihrem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital ergibt (ebd.: 29–30). Das Feld bietet „Möglichkeiten und Unmöglichkeiten“: „Die Zukunft stellt sich faktisch als ein Bündel ungleich wahrscheinlicher Laufbahnen dar“ (ebd.: 30).

Dieser Metapher entsprechend erläutert Bourdieu auch das als Teil der Trägheitskraft gedachte „Kapital“ metaphorisch, indem er den „Satz von der Erhaltung der Energie“ in den gesellschaftlichen Bereich überträgt (Bourdieu 1992: 71). Zum Verständnis seiner Kapitaltheorie ist die Kenntnis dieses Satzes, über den Lehrbücher zu seinem Werk gar nicht oder nur oberflächlich informieren (Fröhlich/Rehbein 2014; Lenger/Rhein 2018), unabdingbar. Dabei wählen wir seine ursprüngliche Begründung von Julius Robert Mayer.

In seiner 1842 publizierten Forschungsnotiz „Bemerkungen über die Kräfte der unbelebten Natur“ beantwortete Mayer die Fragen, „was wir unter ‚Kräften‘ zu verstehen haben, und wie sich solche untereinander verhalten“, indem er Kräfte als „Ursachen“ konzipierte, auf die der Leibnizsche „Grundsatz: *causa aequat effectum*“ insofern „volle Anwendung“ findet, als sich ihre Größen durch alle Wandlungen hindurch erhalten (Mayer 1842: 233). Ursachen und Wirkungen sind insofern gleich, als zwischen ihnen eine „quantitativ genaue Entsprechung“ vorliegt, mithin ihre Größen „in ein- und demselben Maß angegeben und gemessen werden“ (Zinzen 1954/55: 333f.). Unter dieser Prämisse gilt: Hat die Ur-

sache c die Wirkung e , so ist $c = e$. Ist e die Ursache einer Wirkung f , so ist $e = f$, und ebenso ist $c = e = f$.

In einer solchen „Kette von Ursachen und Wirkungen“ kann Mayer zufolge „nie ein Glied oder ein Theil eines Gliedes zu Null werden“; daher ist die erste Eigenschaft aller Ursachen ihre „Unzerstörlichkeit“ (Mayer 1842: 233). Hat die Ursache c eine ihr gleiche Wirkung e hervorgebracht, so hat c aufgehört zu sein und ist zu e geworden. Da mithin c in e , e in f , usw. übergeht, müssen „diese Größen als verschiedene Erscheinungsformen eines und desselben Objectes“ betrachtet werden; daher ist die zweite Eigenschaft aller Ursachen ihre „Fähigkeit, verschiedene Formen annehmen zu können“ (ebd.: 234). Zusammen ergibt sich: „Ursachen sind (quantitativ) *unzerstörliche* und (qualitativ) *wandelbare* Objekte“ (ebd.: 234).

Mayers Hinweis, dass man „Bewegung“ als Ursache von „Wärme“ betrachten könne (ebd.: 235–239), ermöglichte es, das am Phänomen Bewegung entwickelte mechanistische Weltbild der neuzeitlichen Physik auf Phänomene wie Licht, Magnetismus, Elektrizität etc. auszuweiten: „all these are now treated as forms of motion, as different manifestations of the same fundamental energy, and as controlled by laws which are simple corollaries from the law of its conservation“ (Stallo 1882: 27).

Bourdieu spricht von „sozialer Energie“ und spezifiziert sie als „Kapital“ (Bourdieu 1992: 49). Für ihn ist Kapital eine „Kraft“, für deren „Akkumulation“ durch „Arbeit“ es „Zeit“ braucht (ebd.: 50). Das gilt für Kapital „in all seinen Erscheinungsformen“ (ebd.). Wie für die Physik die Bewegung, ist für Bourdieu das „ökonomische Kapital“ das Paradigma von Energie, weil es „allen anderen Kapitalarten zugrunde liegt“ (ebd.: 70). Wie Bewegung als Ursache von Wärme, Licht, Magnetismus, Elektrizität etc. betrachtet werden kann, kann ökonomisches Kapital als Ursache von kulturellem und sozialem Kapital betrachtet werden (ebd.: 71f.).

Das „ökonomische Kapital“ ist das Kapital der „Wirtschaftstheorie“; es ist „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (ebd.: 50, 52). Das „kulturelle Kapital“ existiert in drei Formen. In Form von „inkorporierte[m]“ Kapital ist es durch „Bildung“ verinnerlicht und „zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden“ (ebd.: 55f.). In Form von „objektivierte[m]“ Kapital liegt es in „materiellen Träger[n]“ wie Büchern, Gemälden, Instrumenten, Maschinen etc. vor (ebd.: 59). In Form von „institutionalisierte[m]“ Kapital manifestiert es sich in schulischen, akademischen oder sonstigen „Titeln“ (ebd.: 61). Was das „soziale Kapital“ betrifft, besteht es in der „Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ im Sinne der „Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder

weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind“ (ebd.: 63).

Dem in Analogie zum „Satz von der Erhaltung der Energie“ postulierten „Gesetz der Kapitalerhaltung“ entsprechend, können diese Kapitalarten ineinander umgewandelt werden, wobei die „*Arbeitszeit*“ das einheitliche Maß ist, mit dem ihre Größen gemessen werden (ebd.: 71):

„Die universelle Wertgrundlage, das Maß aller Äquivalenzen, ist dabei nichts anderes als die *Arbeitszeit* im weitesten Sinne des Wortes. Das durch alle Kapitalumwandlungen hindurch wirkende *Prinzip der Erhaltung sozialer Energie* lässt sich verifizieren, wenn man für jeden gegebenen Fall sowohl die in Form von Kapital akkumulierte Arbeit als auch die Arbeit in Rechnung stellt, die für die Umwandlung von einer Kapitalart in eine andere notwendig ist“ (ebd.).

Nun spricht Bourdieu auch von „symbolische[m] Kapital“ (ebd.: 77). Darunter versteht er jedoch keine eigene Kapitalart, sondern etwas, das durch Anerkennung der drei Kapitalarten jeweils entsteht: „Jede Art Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales) tendiert (in unterschiedlichem Grade) dazu, als symbolisches Kapital zu funktionieren (so daß man vielleicht genauer von *symbolischen Effekten des Kapitals* sprechen sollte), wenn es explizite oder praktische Anerkennung erlangt“ (Bourdieu 1997: 311). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital entstehen durch Arbeit und unterliegen dem Satz der Kapitalerhaltung. Werden sie anerkannt, können sie als symbolisches Kapital „funktionieren“. Symbolisches Kapital hat also nicht als solches an den Prozessen der Kapitalumwandlung teil, sondern als anerkanntes ökonomisches, anerkanntes kulturelles und anerkanntes soziales Kapital (ebd.: 311). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang auch von „Prestige“, was man im Feld der Wissenschaft „Reputation“ nennt (Bourdieu 1988: 135, 171).

Tatsächlich ist das „wissenschaftliche“ Kapital eine „besondere Art symbolischen Kapitals“ (Bourdieu 1998: 23). Je nachdem, ob es durch „Anerkennung“ kulturellen oder sozialen Kapitals entsteht, liegt „reine[s]“ oder „institutionelle[s]“ wissenschaftliches Kapital vor (ebd.: 31–32; ders. 1988: 171).

In Anspielung auf die mittelalterliche Zweischwerterlehre ist das institutionelle wissenschaftliche Kapital für Bourdieu eine „weltlich[e] (oder politisch[e])“ „Macht“,

„die verknüpft ist mit der Besetzung herausgehobener Stellen in wissenschaftlichen Institutionen, mit der Leitung von Forschungseinrichtungen und Abteilungen, der Mitgliedschaft in Kommissionen, mit Gutachter Tätigkeiten und mit der dadurch eingeräumten Macht über Produktionsmittel (Verträge, Gelder, Posten usw.) und Reproduktionsmitteln (die Macht, über Karrieren zu entscheiden oder Karrieren zu ‚machen‘)“ (Bourdieu 1998: 31).

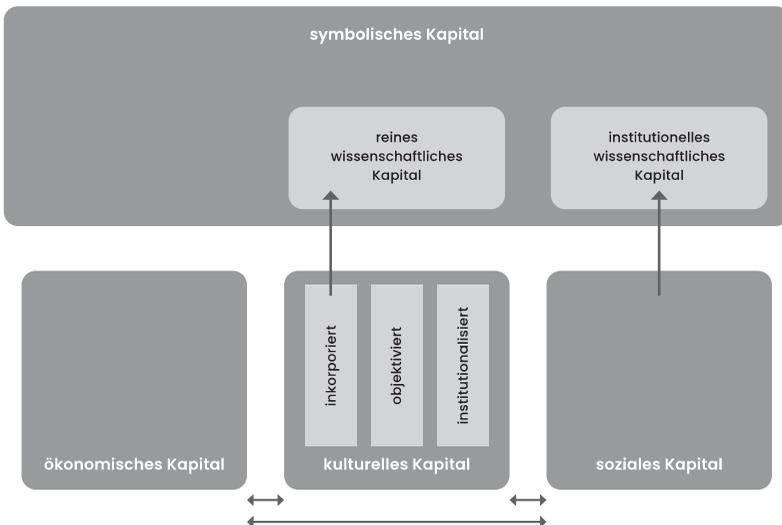
Diese weltliche Macht wird akkumuliert „durch (spezifische) politische Strategien“ wie „Mitgliedschaft in Kommissionen, in Prüfungsausschüssen und Preisgerichten, Teilnahme an sachlich mehr oder weniger fiktiven Kolloquien, an Festakten, Zusammenkünften usw.“ (ebd.: 32). Die Fundierung des institutionellen wissenschaftlichen Kapitals im sozialen Kapital ist also unmittelbar evident.

Demgegenüber ist das reine wissenschaftliche Kapital „mehr oder weniger unabhängig von jener weltlichen Macht“ der „Wissenschaftsbürokraten“ (ebd.: 31, 34). Es wird akkumuliert „vor allem durch anerkannte Beiträge zum Fortschritt der Wissenschaft, durch Erfindungen oder Entdeckungen“, wofür der „beste Indikator“ Veröffentlichungen „insbesondere in hochselektiven und prestigereichen Organen“ sind (ebd.: 32). Die Fundierung dieses Kapitals im kulturellen Kapital ist weniger evident. Für Bourdieu „hängt es mit der Person zusammen, mit ihren persönlichen ‚Gaben‘“, die er als „etwas Charismatisches“ charakterisiert, weil sie es ermöglichen, die „normale Wissenschaft“ zu transzendieren (ebd.: 32, 34). Damit scheint eine besondere, den Habitus mancher Wissenschaftler:innen charakterisierende Persönlichkeitsstruktur gemeint zu sein, die sich mit ihrem inkorporierten kulturellen Kapital in Wechselwirkung befindet.

Für Bourdieu ist die gleichzeitige Akkumulation beider Sorten „äußerst schwierig“ (ebd.: 34), denn beides beansprucht „Zeit“ (Bourdieu 1988: 171; ders. 1998: 32). Je nachdem, ob Wissenschaftler:innen ihre Arbeit in anerkennungswürdiges kulturelles oder anerkennungswürdiges soziales Kapital investieren, lassen sie sich – so sie erfolgreich sind – durch „das verhältnismäßige Gewicht ihres ‚reinen‘ und ihres ‚institutionellen‘ Kapitals“ charakterisieren, was ein Kontinuum ergibt: am einen Pol Eigentümer reinen Kapitals mit schwachem politischen Gewicht, am anderen Pol Eigentümer institutionellen Kapitals mit schwachem intellektuellen Gewicht (Bourdieu 1998: 34). Analog zur Teilung zwischen geistlicher und weltlicher Gewalt, welche die Struktur des mittelalterlichen Europa bestimmte, bestimmt diese „Gewaltenteilung“ die Struktur des wissenschaftlichen Feldes (ebd.: 36).

Damit ist die Strukturlogik von Bourdieus Kapitaltheorie expliziert und hinsichtlich des wissenschaftlichen Kapitals, das Bourdieu selbst thematisiert, spezifiziert. Das Resultat kann folgendermaßen visualisiert werden: siehe Übersicht 1. Die Doppelpfeile markieren die Umwandlungen der drei Grundarten des Kapitals, die sich gemäß dem „Gesetz der Kapitalerhaltung“ vollziehen (Bourdieu 1992: 71). Die Einzelpfeile markieren die symbolischen Effekte, die sich daraus durch Anerkennung ergeben und wissenschaftliches Kapital als symbolisches Kapital generieren.

Übersicht 1: Bourdieus Theorie wissenschaftlichen Kapitals



2. Komplettierung der Kapitaltheorie Bourdieus

Vielleicht hat sich Bourdieu zu sehr von der Zweischwerterlehre inspirieren lassen, denn die aus der Strukturlogik seiner Kapitaltheorie folgende Möglichkeit, dass wissenschaftliches Kapital als symbolisches Kapital auch durch Anerkennung ökonomischen Kapitals entstehen könnte, berücksichtigt er nicht. Das könnte aber auch damit zu tun haben, dass er seine Theorie in einer Zeit formulierte, in der das Einwerben sogenannter Drittmittel noch nicht die prestigeträchtige Bedeutung hatte, die ihm heute zukommt und voraussichtlich auch zukünftig zukommen wird (Preuß 2017).

In der Literatur über wissenschaftliche Karrieren, die mit Bourdieus Kapitaltheorie arbeiten, wird ökonomisches Kapital zwar berücksichtigt, allerdings undifferenziert, und der symbolische Effekt von Drittmitteln wird nicht begrifflich ausgemünzt (Sembritzki/Jungbauer-Gans 2023). Bourdieus Konzept wissenschaftlichen Kapitals muss um eine Sorte ergänzt werden, die man „kollektorisches“ wissenschaftliches Kapital nennen kann (von lat. colligere: sammeln). Mit der Summe der eingesammelten Mittel wächst das Prestige der Wissenschaftler:innen, freilich je nach Prestige der Förderinstitutionen. Zu den Facetten dieser Thematik sei auf einschlägige Studien verwiesen (z. B. Gläser/Serrano Velarde

2018). Hingewiesen muss aber noch darauf werden, dass Drittmittel auch zur Akkumulation von reinem wissenschaftlichen Kapital beitragen können. Wenn sie von Verpflichtungen in Lehre und Selbstverwaltung entlasten, dann schaffen sie Freiräume, in denen konzentrierter geforscht werden kann. Auch hinsichtlich des institutionellen wissenschaftlichen Kapitals kann es positive Effekte geben, denn erfolgreiche Durchführungen von Drittmittelprojekten signalisieren Kompetenzen in Sachen Wissenschaftsmanagement.

Hinsichtlich des reinen und institutionellen wissenschaftlichen Kapitals scheint Bourdieu an die *champions league* zu denken. Was das reine Kapital betrifft, so deutet seine Verwendung der Begriffe „Charisma“ (Weber 1982) und „normale Wissenschaft“ (Kuhn 1976) darauf hin, dass er Personen im Sinn hat, die neue Erkenntnisse gewonnen haben, welche das Potenzial besitzen, „wissenschaftliche Revolutionen“ herbeizuführen. Was das institutionelle Kapital betrifft, so denkt er offenbar an die Spitzen der Bürokratie, welche die „Regeln“ vorschreiben, die im wissenschaftlichen Feld gelten und z. B. bestimmen, „welche Forschungsgegenstände von Bedeutung sind“, „ob etwas als außergewöhnlich oder überholt gilt“ und sogar, „ob es sich mehr auszahlt, im *American Journal of so and so* zu veröffentlichen als in der *Revue française de ceci-cela*“ (Bourdieu 1998: 23–24). Das trifft in beiderlei Hinsicht nur auf sehr wenige zu, die an den Polen des Kontinuums zu verorten sind. Die große Masse der Wissenschaftler:innen zwischen diesen Polen produziert weniger spektakuläre Ergebnisse und partizipiert an weniger einflussreichen Entscheidungen. Es empfiehlt sich also, beide Sorten breitenwirksamer zu bestimmen.

Was das reine wissenschaftliche Kapital betrifft, kann man „Charisma“ durch „Kreativität“ ersetzen. Mit diesem in der Wissenschaftsforschung gebräuchlichen Begriff lassen sich auch weniger revolutionäre Erkenntnisse verbinden. Diese „persönliche ‚Gabe‘“ (ebd.: 32) ist zudem präziser bestimmbar. Sie korreliert z.B. mit der Eigenschaft „openness“, die mit den Eigenschaften „extraversion“, „conscientiousness“, „agreeableness“ und „neuroticism“ das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (Big Five) konstituiert (Oleynick et al. 2017). Neben Kreativität kann man auch mit den Begriffen „Originalität“ und „Serendipität“ arbeiten (Copeland 2019; Guetzkow et al. 2004). Man kann mehr oder weniger kreativ sein, mehr oder weniger originell sein und über mehr oder weniger Serendipität verfügen. In jedem Fall hängt wissenschaftliche Produktivität von der Persönlichkeitsstruktur ab, was sich auch an der Eigenschaft „conscientiousness“ zeigt (Lindahl 2023; Zimmer 2021).

Die den Habitus charakterisierende Persönlichkeitsstruktur der Wissenschaftler:innen befindet sich in Wechselwirkung mit ihrem inkorpo-

rierten kulturellen Kapital, das freilich nicht als solches schon zu reinem wissenschaftlichen Kapital werden kann. Vielmehr müssen auf seiner Basis erst Publikationen entstehen, die mehr oder weniger Anerkennung finden können. Bourdieu setzt diesen Sachverhalt stillschweigend voraus, was insofern überrascht, als ihm mit dem objektiven kulturellen Kapital eine Kategorie zur Verfügung gestanden hätte, mit der auch eigene Publikationen als in materiellen Trägern wie Büchern und Zeitschriftenartikeln objektivierbare Forschungsresultate erfasst werden können. Es empfiehlt sich also, über Bourdieu hinausgehend, die Kategorie des objektiven kulturellen Kapitals für das wissenschaftliche Feld fruchtbar zu machen, indem man sie breiter fasst. Neben forschungsrelevanten Objekten wie Trouvaillen, die Wissenschaftler:innen als Eigentum erworben haben (z.B. unbekannte Manuskripte oder Gemälde renommierter Künstler:innen), oder Kuriositäten, die ihren Eigentümern einen besonderen Nimbus verleihen (z.B. der Zettelkasten Niklas Luhmanns [1981]), kann man damit Publikationen erfassen, die dann durch Anerkennung zu symbolischem Kapital werden.

Hinsichtlich des institutionellen wissenschaftlichen Kapitals ist evident, dass es auch weniger einflussreiche und damit weniger prestigeträchtige Posten in Fördereinrichtungen, Verlagen, Redaktionen oder in der akademischen Selbstverwaltung gibt, die Wissenschaftler:innen mit weniger sozialem Kapital besetzen (Philipp/Johannsen 2019). Wichtig ist jedoch, erneut über Bourdieu hinausgehend darauf hinzuweisen, dass sich der Nutzen sozialen Kapitals nicht in diesem institutionellen Bereich erschöpft. Denn so, wie das ökonomische Kapital nicht nur kollektorisches Kapital erzeugt, sondern auch zur Erzeugung reinen und institutionellen Kapitals beitragen kann, kann das soziale Kapital auch zur Erzeugung reinen und kollektorisches Kapitals beitragen.

So sehr die Einzelforschung zu loben ist (Seel 2006), wird Forschung heute weitgehend in Netzwerken betrieben (Wuchty et al. 2008). Wer aufgrund seines sozialen Kapitals Zugang zu einem Team findet, dessen Mitglieder über reichlich reines Kapital verfügen, kann mit karrierefördernden Effekten rechnen. Die Kooperation und Ko-Autorenschaft mit „Stars“ wirkt sich positiv auf die qualitative und quantitative Produktivität der Partner aus und erhöht ihre Chancen, in prestigeträchtigen Zeitschriften zu publizieren (Betancourt et al. 2023; Li et al. 2019). Dass soziales Kapital auch der Einwerbung von Drittmitteln und damit der Genese kollektorisches Kapitals dienlich sein kann, liegt auf der Hand.

Folgt man der Strukturlogik der Kapitaltheorie Bourdieus, ist dessen Konzept wissenschaftlichen Kapitals auch noch insofern zu ergänzen, als das institutionalisierte kulturelle Kapital zur Quelle reinen Kapitals werden kann. Diese Kapitalsorte wird in der Literatur über wissenschaftliche Karrieren, die auf Bourdieus Kapitaltheorie fußen, regelmäßig berück-

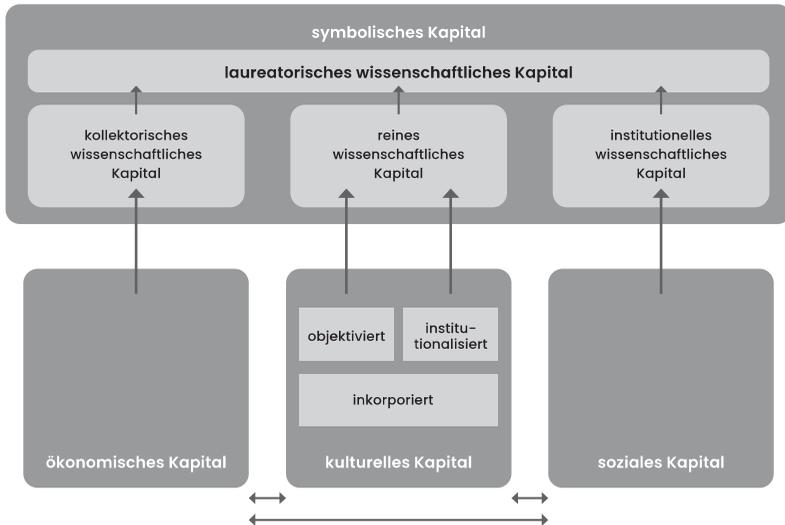
sichtigt, wobei es manchmal allerdings umstandslos mit symbolischem Kapital identifiziert wird (Lutter/Schröder 2016). Es kommt ins Spiel, wenn Wissenschaftler:innen besondere Titel vorweisen können. Die internationalen und nationalen Rankings machen Abschlüsse an manchen Universitäten und Departments prestigeträchtiger als an anderen (Bran-kovic et al. 2018). Abschlüsse von ausländischen Universitäten tragen auch noch zur „Internationalität“ bei, die sich aus (insbesondere) englischsprachigen Publikationen ergibt; dasselbe gilt für Zeiten, die man an akademischen Institutionen im Ausland verbracht hat (Lutter/Schröder 2016). Dieses kulturelle Kapital kann durch Anerkennung zu symbolischem Kapital werden, das sich je nach Prestige der zertifizierenden Einrichtungen und der Dauer der Auslandsaufenthalte gewichten lässt.

Durch diese Erweiterungen nimmt das kulturelle Kapital im wissenschaftlichen Feld eine besondere systematische Struktur an. Das inkorporierte Kapital ist die Basis, auf der einerseits objektives Kapital insbesondere in Form von Publikationen entsteht und andererseits institutionalisiertes Kapital in Form von Zertifikaten. Wie das Phänomen „Citizen Science“ zeigt, also die Partizipation von Amateuren an der Forschung von Wissenschaftler:innen (Wagner 2022), müssen Abschlüsse keine Voraussetzung für Publikationen sein. Dadurch werden das objektive und das institutionalisierte Kapital zu zwei unabhängigen Modi der Akkumulation reinen wissenschaftlichen Kapitals.

Schließlich gibt es noch die Möglichkeit, dass sich symbolisches Kapital selbst reproduziert. Wissenschaftler:innen, die über eine ansehnliche Menge an mindestens einer der Sorten des symbolischen Kapitals (kollektorisches, reines, institutionelles) verfügen, können um dessentwillen noch einmal anerkannt werden, was eine Variante des Matthäus-Effekts darstellt (Merton 1968). Dann werden ihnen Preise und Auszeichnungen verliehen, wobei es auch hier auf das Prestige der Institution ankommt (English 2005; Jin/Uzzi 2021). In der Literatur über wissenschaftliche Karrieren, die mit Bourdieus Kapitaltheorie arbeiten, werden Preise und Auszeichnungen zwar berücksichtigt. Sie werden allerdings nicht in ihrer autopoietischen Logik erkannt und als eine höherwertige Form symbolischen Kapitals begrifflich ausgemünzt (Lutter/Schröder 2016). Bourdieus Konzept wissenschaftlichen Kapitals muss um eine weitere Sorte ergänzt werden, die man „laureatorisches“ wissenschaftliches Kapital nennen kann (von lat. *laureatus*: mit Lorbeer bekränzt).

Damit ist das sich aus ihrer Strukturlogik ergebende Potenzial von Bourdieus Kapitaltheorie ausgeschöpft und mit Referenzen auf einige aktuelle Publikationen der Wissenschaftsforschung ansatzweise unterfüttert. Das Ergebnis kann wie in Übersicht 2 visualisiert werden.

Übersicht 2: Eine Theorie wissenschaftlichen Kapitals auf Basis von Bourdieu



3. Fazit und Ausblick

Bourdieu's Kapitaltheorie empfiehlt sich wegen ihres sich aus ihrer Strukturlogik ergebenden Potenzials als Basis für ein einheitliches theoretisches Bezugssystem, das jene Determinanten wissenschaftlicher Karrieren integriert, die Wissenschaftler:innen durch ihre Arbeit selbst beeinflussen können. Aus ihrem durch Arbeit akkumulierten ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital ergeben sich durch Anerkennung symbolische Effekte, die als kollektorisches, reines und institutionelles wissenschaftliches Kapital selbst wiederum durch Anerkennung laureatorisches wissenschaftliches Kapital generieren können.

So gesehen ist wissenschaftliches Kapital ein Gemisch aus symbolischen Effekten, die sich aus den drei Grundarten des Kapitals ergeben. Die jeweilige Gewichtung dieser Grundarten konstituiert die Trägheitskraft der Akteure, die deren Laufbahn im Feld der Wissenschaft mitbestimmt. Kapital ist „zugleich als Waffe und als umkämpftes Objekt wirksam“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 128). Diejenigen „Wissenschaftskapitalisten“ (Bourdieu 1998: 23), die das meiste jeweils zielführende Kapital akkumulieren, haben die größten Chancen, Karriere zu machen, d.h. sich in der Konkurrenz um Produktionsmittel und Reproduktionsmittel durchzusetzen, um auf umkämpften Positionen im Feld zum Erkenntnisfort-

schritt beitragen und/oder die Regeln dieses Feldes mitbestimmen zu können.

Damit sind wir auf dem Weg zu einer einheitlichen Theorie wissenschaftlicher Karrieren einen ersten Schritt vorangekommen. Der nächste Schritt umfasst zwei Dimensionen. Erstens müssen die Begriffe der Theorien, auf denen die empirischen Studien zu den Determinanten wissenschaftlicher Karrieren basieren, mit den Begriffen unseres theoretischen Bezugssystems abgeglichen werden, um die Ergebnisse dieser Studien integrieren zu können. Dabei braucht von einer „Inkommensurabilität“ dieser Begriffe nicht ausgegangen zu werden, weil es so etwas nicht gibt (Douven/de Regt 2002).

Da die Ergebnisse der empirischen Studien für verschiedene Disziplinen Geltung beanspruchen, müssen zweitens die Besonderheiten der Disziplinen berücksichtigt werden, um disziplinspezifische Karrieremuster identifizieren zu können. So hat Philipp Korom (2020) im Anschluss an Richard Whitleys Unterscheidung von „umbrella und polytheistic scientific disciplines“ (Whitley 1976) unterschiedliche Karrierepfade in der Ökonomie und in der Soziologie herausgearbeitet. Daran kann angeknüpft werden. Schließlich muss in einem weiteren Schritt die Lehre einbezogen werden, die natürlich auch eine wichtige durch Arbeit beeinflussbare Determinante wissenschaftlicher Karrieren ist.

Literatur

- Beancourt, Nathan/Torsten Jochem/Sarah M. G. Otner (2023): Standing on the shoulders of giants. How star scientists influence their coauthors, in: *Research Policy* 52, 104624; <https://doi.org/10.1016/j.respol.2022.104624> (17.4.2023).
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo academicus*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, VSA, Hamburg, S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*, UVK, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre/Loïc Wacquant (1996): *Reflexive Anthropologie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Brankovic, Jelena/Leopold Ringer/Thomas Werron (2018): How rankings produce competition. The case of global university rankings, in: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (4), S. 270–288.
- Copeland, Samantha (2019): On serendipity in science. Discovery at the intersection of chance and wisdom, in: *Synthese* 196, S. 2385–2406.

- Douven, Igor/Henk W. de Regt (2002): A Davidsonian argument against incommensurability, in: *International Studies in the Philosophy of Science* 16 (2), S. 157–169.
- English, James F. (2005): *The Economy of Prestige: Prizes, Awards, and Cultural Value*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Fröhlich, Gerhard/Boike Rehbein (Hg.) (2014): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Metzler, Stuttgart.
- Gander, Michelle (2022): A holistic career framework. Integrating Bourdieu and career theory, in: *Australian Journal of Career Development* 31 (1), S. 14–25.
- Gläser, Jochen/Kathia Serrano Velarde (2018): Changing funding arrangements and the production of scientific knowledge. Introduction to the special issue, in: *Minerva* 56 (1), S. 1–10.
- Guetzkow, Joshua/Michèle Lamont/Grégoire Mallard (2004): What is originality in the humanities and the social sciences?, in: *American Sociological Review* 69, S. 190–212.
- Jin, Ching/Brian Uzzi (2021): Evaluating the role of scientific awards, in: *Physics* 14, S. 144.
- Jungbauer-Gans, Monika/Christiane Gross (2013): Determinants of success in university careers. Findings from the German labor market, in: *Zeitschrift für Soziologie* 42 (1), S. 74–92.
- Kemeny, John G./Paul Oppenheim (1956): On reduction, in: *Philosophical Studies* 7 (1/2), S. 6–19.
- Korom, Philipp (2020): How do academic elites march through departments? A comparison of the most eminent economists and sociologists's career trajectories, in: *Minerva* 58, S. 343–365.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Lenger, Alexander/Philipp Rhein (2018): *Die Wissenschaftssoziologie Pierre Bourdieus*, Springer, Wiesbaden.
- Li, Weihua/Tomaso Aste/Fabio Caccioli/Giacomo Livan (2019): Early coauthorship with top scientists predicts success in academic careers, in: *Nature Communications* 10 (1), S. 1–9.
- Lindahl, Jonas (2023): Conscientiousness predicts doctoral students' research, in: *Journal of Informetrics* 17, 101353; <https://doi.org/10.1016/j.joi.2022.101353> (17.4.2023).
- Luhmann, Niklas (1981): *Kommunikation mit Zettelkästen. Ein Erfahrungsbericht*, in: Horst, Baier/ Hans Mathias Kepplinger/Kurt Reumann (Hg.), *Öffentliche Meinung und sozialer Wandel*, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 222–228.
- Lutter, Mark/Martin Schröder (2016): Who becomes a tenured professor, and why? Panel data evidence from German sociology, 1980–2013, in: *Research Policy* 45, S. 999–1013.
- Mayer, Julius Robert (1842): Bemerkungen über die Kräfte der unbelebten Natur, in: *Annalen der Chemie und Pharmacie* 42, S. 233–240.
- Merton, Robert K. (1968): The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered, in: *Science* 159, S. 56–63.
- Oleynick, Victoria C./Colin G. DeYoung/Elizabeth Hyde/Scott Barry Kaufman/Roger E. Beaty/Paul J. Silva (2017): Openness/intellect. The core of the creative personality, in: Gregory J. Feist/Roni Reiter-Palmon/James C. Kaufman (Hg.), *The*

- Cambridge Handbook of Creativity and Personality Research, Cambridge University Press, Cambridge, S. 9–27.
- Philipp, Axel/Johanna Johannsen (2019): Professorinnen und Professoren in der akademischen Selbstverwaltung. Eine Rekonstruktion handlungsanleitender Orientierungsrahmen, in: *Zeitschrift für Soziologie* 48 (5/6), S. 435–452.
- Preuß, Stefanie (2017): *Drittmittel für die Forschung. Grundlagen, Erfolgsfaktoren und Praxistipps für das Schreiben von Förderanträgen*, Springer Gabler, Wiesbaden.
- Seel, Martin (2006): Lob der Einzelforschung oder: Auszüge aus dem Wörterbuch des universitären juste milieu, in: *Neue Rundschau* 117 (2), S. 41–53.
- Sembritzki, Thorben/Monika Jungbauer-Gans (2023): Sich wandelnde Spielregeln auf dem Weg zur Professur, in: Franziska Wächter/Anett Hermann (Hg.), *Karrieren in der Wissenschaft. Die Spielregeln im akademischen Berufsfeld*, Kohlhammer, Stuttgart, S. 91–109.
- Stallo, Johann Bernhard (1882): *The Concepts and Theories of Modern Physics*, D. Appleton, New York.
- Wächter, Franziska/Anett Hermann (Hg.) (2023): *Karrieren in der Wissenschaft. Die Spielregeln im akademischen Berufsfeld*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Wagner, Gerhard (2022): The Mutualistic Structure of Citizen Science: A Working Hypothesis, in: *Methodus* 11 (1), S. 30–45.
- Weber, Max (1982): Die drei reinen Typen legitimer Herrschaft, in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, J. C. B Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, S. 475–488.
- Whitley, Richard (1976): Umbrella and polytheistic scientific disciplines and their elites, in: *Social Studies of Science* 6 (3/4), S. 471–497.
- Wuchty, Stefan/Benjamin F. Jones/Brian Uzzi (2008): The increasing dominance of teams in production of knowledge, in: *Science* 316, S. 1036–1039.
- Zimmer, Lena M. (2018): *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*, Springer, Wiesbaden.
- Zimmer, Lena M. (2021): Bildungsaufstiege in der Wissenschaft. Zur Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur, in: *Zeitschrift für Soziologie* 50 (5), S. 415–433.
- Zinzen, Arthur (1954/55): Die sogenannten Erhaltungssätze der Physik, in: *Kant-Studien* 46, S. 333–343.

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945

Peer Pasternack
Halle-Wittenberg

Die an dieser Stelle seit 1991 fortlaufend publizierte Bibliografie weist Veröffentlichungen nach, die seit 1990 erschienen sind. 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. Die Bibliografie ist primär nach Fächergruppen gegliedert und sekundär nach Orten bzw. Institutionen. Daher findet sich auf letztere bezogenes Fachgeschichtliches nicht im Gliederungspunkt „Regionales und Lokales“, sondern in den fächergruppenspezifischen Gliederungspunkten.

1. Allgemeines und thematisch Übergreifendes

Schroeder, Klaus (Hg.): *Ehemalige Nationalsozialisten in Wissenschaft und Bildung der DDR* (Arbeitspapier des Forschungsverbundes SED-Staat Nr. 53), Forschungsverbund SED-Staat, Freie Universität Berlin, Berlin 2022, 265 S. Bezug über zdf-sed@fu-berlin.de

Mit den Kapiteln „Die sowjetische Besatzungsmacht und die Entnazifizierung in Bildung und Wissenschaft der SBZ“ (Olga Sturkin), „Kontinuitäten im Neubeginn? Die Deutsche (Zentral-)Verwaltung für Volksbildung und die nationalsozialistische Vergangenheit (1945–1949)“ (Petra Rentrop-Koch), „Politisch belastete Bildungsreformer im Ministerium für Volksbildung“ (Saskia Weise-Pötschke), hier u.a. zu ehemaligen NSDAP-Mitgliedern an den Instituten für Lehrerbildung, „Personelle Kontinuitäten in der Akademie der Wissenschaften nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges“ (Saskia Weise-Pötschke), „Privilegiert und unbehelligt. Politisch belastete Wissenschaftler im Forschungsrat der DDR (1957–1990)“ (Saskia Weise-Pötschke).

Evangelische Studentengemeinde Dresden (Hg.): *50 Jahre Evangelische Studentengemeinde Dresden. Chronik*, Dresden 1999, 61 S.

Die Arbeit ist schwer erreichbar, liegt aber an der Sächsischen Landes- und Universitätsbibliothek Dresden vor.

Gencarelli, Angela (Hg.): *Die DDR-Literatur und die Wissenschaften* (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur Bd. 158), Verlag De Gruyter, Berlin/Boston 2022, 300 S. Volltext unter <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110771008/html?lang=de>

Einleitend führt die Herausgeberin unter dem Titel „Produktivkraft Wissenschaft‘ als ‚großer Gegenstand‘ der DDR-Literatur“ ins Thema ein und vertieft dies mit einer längeren Studie zu „Die vergessene ‚Zwei-Kulturen‘-Debatte in der DDR (1959–1989)“. Es folgen Fallstudien zu den literarischen Aneignungsweisen der Wissenschaften bei DDR-Schriftsteller:innen. Dabei interessieren vor allem die Beiträge „Spuren naturwissenschaftlichen Wissens in Sarah Kirschs Lyrik und Prosa“ (Katja Stopka), „Vom schweren Anfang. Wissenschaftspolitische und -geschichtliche Reformprozesse in Dieter Nolls Roman Kippenberg“ (Marlen Arnolds), „Die beste Prophylaxe ist der Sozialismus‘. Krankheit und medizinisches System in Schriften von Brigitte Reimann, Maxie Wander und Christa Wolf“ (Sonja E. Klocke), „Krankheit als Prüfstein der Systeme. Medizinisches Wissen in der Literatur der DDR“ (Katrin Max), „Die instrumentelle Funktion der Wissenschaften. Zu Fritz Rudolf Fries‘ dystopischem Roman Verlegung eines mittleren Reiches“ (Stefan Descher), „Nonsense der Wissenschaftskultur. Die Erzählung Der unangemessene Aufstand des Zahlographen Karl-Egon Kuller von Helga Königsdorf“ (Marlene Meuer), „Enden des wissenschaftlichen Zeitalters. Eine Hermeneutik des Einverständnisses in Brechts Lehrstücktheorie und Heiner Müllers Mauser“ (Maria Kuberg).

Wege, Carl: *Schkona, Schwedt und Schwarze Pumpe. Zur DDR-Literatur im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Revolution (1955–1971)* (Materialien und Ergebnisse aus Forschungsprojekten des Institutes H. 8), Institut für kulturwissenschaftliche Deutschlandstudien an der Universität Bremen, Bremen 1996, 42 S. Volltext unter <https://www.deutschlandstudien.uni-bremen.de/wp-content/uploads/2011/05/heft81.pdf>

Dem Leitbegriff „wissenschaftlich-technische Revolution“ (WTR) verschrieben sich nicht nur die Politiker des sozialistischen Staatenblocks, sondern auch ein Großteil der Literaten, nicht zuletzt in der DDR. Der Autor identifiziert „gemäßigte Autoren“, die, wie Christa Wolf, lediglich danach gestrebt hätten, einen Ausgleich zwischen ‚Seele‘ und technischem Fortschritt herbeizuführen, und „radikale WTR-Anhänger“, die in ihren kommunistischen Zukunftsvisionen einer perfekt durchrationalisierten Kahlschlagmoderne das Wort geredet hätten. Auffallend sei, dass die „WTR-Schriftsteller“ darauf verzichteten, für ihren neuen Gegenstand – Wissenschaft und Technik – eine neue ästhetische Form zu entwickeln, sondern weitgehend konventionellen Schreibmustern verpflichtet blieben.

Schaffrath, Susanne: *Die literarische Moderne am Ende der DDR. Erzähltexte von Helga Königsdorf, Monika Maron und Brigitte Burmeister vor dem Umbruch 1989*, Tectum-Verlag, Marburg 2011, 292 S.

Die Studie untersucht drei DDR-Romane, darunter zwei wissenschaftsbelletristische: Helga Königsdorfs „Respektloser Umgang“ und Monika Marons „Die Überläuferin“.

Witkowski, Mareike: *Die SED und die APO. Rezeption der Studentenbewegung in der Presse der DDR* (Oldenburger Beiträge zur historisch-politischen Bildung

Bd. 10), BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2008, 146 S. Volltext unter <http://d-nb.info/993153100/34>

Ein indirekter Beitrag zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, indem die westdeutsche Studentenrevolte in ihrer politisch gesteuerten Rezeption in der DDR aufbereitet wird. Im Mittelpunkt steht die Auswertung des „Neuen Deutschland“, der „Jungen Welt“ und der Studentenzeitung „Forum“, wobei die beiden letzteren den DDR-Studierenden seinerzeit zur Lektüre anempfahlen waren.

Schubert-Lehnhardt, Viola / Alexandra Wagner: **„In der Sowjetunion lernen – und was dabei lernen?“**. *Lebenswege von DDR-Absolvent*innen sowjetischer ziviler Hochschulen*, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2021, 21 S. Volltext unter https://www.rosalux.de/fileadmin/images/publikationen/Materialien/8-21_Onl-Publ_In_der_Sowjetunion.pdf

Der Text teilt die Ergebnisse einer 2020 durchgeführten Studie zu Lebenswegen von DDR-Absolvent:innen sowjetischer Hochschulen mit, für die qualitative Interviews geführt worden waren. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Frage, welche Erfahrungen und Eindrücke die Absolvent:innen mit der Sowjetunion bzw. Russland verbinden und welchen Einfluss diese auf ihr späteres Erwerbsleben in der DDR und danach in der Bundesrepublik hatten.

Reetz, Dietrich: **Zur Reform der Akademie der Wissenschaften der DDR** (Informationen aus der Forschung Nr. 9), Bundesinstitut für ostwissenschaftliche und internationale Studien (BIOst), Köln 1990, 8 S. Volltext unter <https://archiv.zmo.de/Dietrich/Reetz%201990.pdf>

Aus dem Fazit: „Es ist abzusehen, daß bei einer umgehenden Entlassung von ein bis zwei Dritteln der Mitarbeiter nicht nur ‚überflüssige‘, d.h. leistungsschwache bzw. durch ihre bisherigen Arbeiten z.B. in den Sozial- und Geisteswissenschaften diskreditierte Wissenschaftler gehen müssen, sondern daß der Schnitt auch tief ins ‚gesunde Gewebe‘ erfolgt.“

2. Gesellschafts- / Sozial- und Geisteswissenschaften

Combe, Sonja: ***Une société sous surveillance. Les intellectuels et la Stasi***, Michel, Paris 1999, 263 S.

„Eine Gesellschaft unter Überwachung“ wird hier vor allem anhand prägender intellektueller Figuren untersucht. Daneben findet sich eine Typologie von Informanten entwickelt: vom sterilen Mittelmäßigen, der nur darauf bedacht ist, seine Position zu wahren, über den Apparatschik und den „treuen Dissidenten“ bis hin zu demjenigen, der Vermeidungsstrategien anwendet. Als Intellektuelle aus der Wissenschaft – nicht als Informanten – werden Ernst Bloch, Robert Havemann und Jürgen Kuczynski ausführlicher behandelt.

Combe, Sonja: ***Loyal um jeden Preis. „Linientreue Dissidenten“ im Sozialismus***. Aus dem Französischen und mit einem Nachwort von Dorothee Röseberg, Ch. Links Verlag, Berlin 2022, 268 S. € 25,-.

Übersetzung des 2019 erschienenen französischen Originaltextes („La Loyauté à Tout Prix“). Die Untersuchung befasst sich mit der Haltung der kritischen DDR-Intellektuellen gegenüber der DDR-Regierung. Deren öffentliches (beredtes) Schweigen über Missstände bei gleichzeitiger parteiinterner Kritik wird als Mittelweg zwischen Widerspruch und Loyalität herausgearbeitet, motiviert im wesentlichen durch die Erfahrung des Nationalsozialismus und den Umstand, dass die Bundesrepublik oder der Westen im allgemeinen kein wirkliches Abwehrsystem dagegen darstellten. Neben Schriftstellern geht es um zahlreiche

Wissenschaftler: Rudolf Bahro, Ernst Bloch, Robert Havemann, Victor Klemperer, Jürgen Kuczynski, Hans Mayer, Wolfgang Heise, Werner Mittenzwei u.a., immer wieder auch um Georg Lukács als in den 40er und 50er Jahren anhaltend präsenste Leitfigur des intellektuellen Lebens in der SBZ und DDR.

Segal, Jérôme: *Die Einführung der Kybernetik in der DDR. Begegnung mit der marxistischen Ideologie*, o.O. o.J. [2001?], 28 S. Volltext unter <http://jerome-segal.de/Publis/Kyb-DDR.htm>

Segal, französisch-österreichischer Historiker und Essayist, rekonstruiert auf Basis zeitgenössischer Literatur, Archivunterlagen und Zeitzeugengesprächen die mit der Einführung der Kybernetik in der DDR in den 60er Jahren verbundenen Kontroversen.

von Wroblewsky, Vincent: *Vermutlich Deutscher*, Merlin Verlag, Grifkendorf 2023, 259 S. € 28,-.

Autobiografie des 1939 geborenen Autors, der von 1967 bis 1990 am AdW-Zentralinstitut für Philosophie tätig war und dort 1975 mit einer Arbeit zu „Jean-Paul Sartre – Theorie und Praxis eines Engagements“ promoviert wurde, ein für die DDR-Philosophie ungewöhnliches Thema, das auch seine weiteren Arbeiten prägte. 1991 trat er die Nachfolge von Traugott König als Herausgeber und Übersetzer des Werkes Jean-Paul Sartres im Rowohlt Verlag an. Seit 1993 ist er Präsident der Sartre-Gesellschaft in Deutschland.

Ruben, Peter: *Gesammelte philosophische Schriften*, Verlag am Park, Berlin 2022. Bd. 1: Zu den philosophischen Grundlagen; hrsg. von Ulrich Hedtke und Camilla Warnke in Verb. m. Karl Benne, 784 S. € 49,-. Bd. 2: Zu philosophischen Fragen von Wirtschaft und Gesellschaft, hrsg. von Ulrich Hedtke und Camilla Warnke in Verb. m. Karl Benne, 672 S. € 49,-. Bd. 3: Zu philosophischen Fragen der Naturwissenschaften, zur Geschichte der Philosophie, hrsg. von Ulrich Hedtke und Camilla Warnke, 474 S. € 49,-. Bd. 4: Peter Ruben und Camilla Warnke: Zum philosophischen Denken in der DDR, hrsg. von Camilla Warnke und Ulrich Hedtke, 446 S. € 49,-.

Ruben (*1933) war Philosoph an der Akademie der Wissenschaften. Er entwickelte aus einem naturphilosophischen Verständnis der naturwissenschaftlichen Analyse als materiell vermitteltem Vorgang eine auf dem Marxismus aufbauende Philosophie der Arbeit. 1981 wurde er aus der SED ausgeschlossen und mit Lehr- und Publikationsverbot belegt. Band 2 enthält u.a. den Text „Sozialistische Wertform und dialektischer Widerspruch“, mit dem Ruben 1980/81 den Vorwurf des Revisionismus auf sich zog. Ergänzend ist der Text „Der Bericht kann nicht wahr sein! [Stellungnahme zum „Bericht der Kommission zu politisch-ideologischen und wissenschaftlichen Einschätzungen von Publikationen von Dr. Peter Ruben]“ beigefügt. Bd. 4 ist im engeren Sinne von DDR-wissenschaftsgeschichtlichem Interesse. Er enthält die Beiträge „Arbeit – Telosrealisation oder Selbsterzeugung der menschlichen Gattung? Bemerkungen zu G. Lukács' Konzept der ‚Ontologie des gesellschaftlichen Seins‘“ (Ruben/Warnke), „Über Meinung und Wahrheit im Kontext ökonomisch-philosophischer Probleme der Gegenwart“ (Ruben), „Die DDR und ihre Philosophen. Über Voraussetzungen einer Urteilsbildung“ (Ruben), „Überlegungen und Fakten zur demokratischen Reform philosophischer Institutionen in der ehemaligen DDR“ (Hans-Christoph Rauh/Ruben), „Kommunistische Parteiherrschaft und Wissenschaft – Zur gescheiterten Emanzipation des Gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudiums an der Berliner Humboldt-Universität 1956–1958“ (Warnke), „Deutsche Tradition und marxistische Philosophie – (Mit Diskussionsbeiträgen von K.-D. Eichler, H.-M. Gerlach, U. J. Schneider, H. Seidel, G. Terton und Camilla Warnke)“ (Ruben), „Vom Ende einer Hoffnung – Bericht über eine Versammlung und Überlegungen zu ihrem Thema“ (Ruben), „Von der Philosophie und

dem deutschen Kommunismus. Ein Blick in die Vorgeschichte der DDR-Philosophie“ (Ruben), „Klaus Zweiling, der Lehrer“ (Ruben), „„Das Problem Hegel ist längst gelöst‘ – Eine Debatte in der DDR-Philosophie der fünfziger Jahre“ (Warnke), „Der junge Harich und die Philosophiegeschichte – Wolfgang Harichs Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie 1951–1954“ (Warnke), „Abschied von den Illusionen – Wolfgang Heise in den 60er Jahren“ (Warnke), „DDR-Philosophie unter Parteiregie – Neue Anfänge zwischen dem 5. und 8. SED-Parteitag“ (Ruben), „Neues von der philosophischen Front – Notwendige Bemerkungen zu den Lebenswenden von Herbert Hörz“ (Ruben), „Nicht mit dem Marxismus-Leninismus vereinbar! Der Ausschluss von Peter Rubens Philosophiekonzept aus der DDR-Philosophie 1980/1981“ (Warnke) und „Zur Geschichte des Zentralinstituts für Philosophie an der Akademie der Wissenschaften der DDR – Bericht und Reflexionen“ (Warnke).

Oelschlägel, Rudolf: *Ein erfülltes Leben im Osten. Erinnerungen an Zeiten und Menschen. Bd. 2: Lehre und Erziehung von Offizieren Kulturarbeit 1955 bis 1985*, Privatdruck, Berlin/Hanoi 2010, 428 S. Mitunter antiquarisch erhältlich. Daneben in der Bibliothek des Bundesarchivs Berlin-Lichterfelde im Bestand „Erinnerungsbibliothek DDR e.V.“ (Signatur 20 NA 3601).

Band 1 dieser zweibändigen Autobiografie ist Kindheit und Jugend 1930–1955 gewidmet und daher nicht von hochschulgeschichtlicher Relevanz. Band 2 schildert die berufliche Entwicklung zum und beruflichen Erfahrungen des Autors (*1930) als Philosophie-Dozent an mehreren NVA-Offiziersschulen und zum Schluss der DDR an der Militärakademie „Friedrich Engels“ in Dresden.

Grellak, Uwe / Peer Pasternack: *150.000 Seiten konfessionelles Bildungswesen in der DDR. Bibliografische Dokumentation der seit 1990 publizierten Literatur* (Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg), BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2022, 327 S. € 28,-.

Die bibliografische Dokumentation 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. Mit 170 Seiten nimmt das Kapitel „Tertiäre Bildung und Wissenschaft“ den breitesten Raum ein.

Heise, Joachim: *Zum Wandel der atheistischen Forschung, Lehre und Propaganda in der DDR. Begleitheft zur Atheismusausstellung im Haus der Geschichte in Lutherstadt Wittenberg*, Gesellschaft zur Förderung vergleichender Staat-Kirche-Forschung, Berlin 2021, 57 S. € 5,-. Bezug über institut@staat-kirche-forschung.de

Nach Jahrzehnten geliedert, wird die Entwicklung des Fachgebietes Wissenschaftlicher Atheismus – das im Zuständigkeitsbereich der marxistisch-leninistischen Philosophie betrieben wurde – dargestellt.

Feiereis, Konrad: *Philosophie, Christentum und Gesellschaftskritik in der DDR*, hrsg. von Thomas Brose und Holger Zaborowski, Peter Lang Verlag, Berlin 2022, 112 S. € 19,95.

Konrad Feiereis (1931–2012) war 1959–1965 Wissenschaftlicher Assistent am Philosophisch-Theologischen Studium in Erfurt – der katholischen Hochschule für die DDR –, 1968–1974 Dozent der Philosophie daselbst, bevor er 1974 zum Professor für Philosophie

ernannt wurde, was er bis 1999, dann an der Universität Erfurt, blieb. Er war ein streitbarer und prägender katholischer Intellektueller in der DDR (und danach). Herausgeber Thomas Brose trägt eine Einleitung zum Thema „Philosophie, Christentum und Gesellschaftskritik“ bei. Im Zentrum stehen Texte von Feiereis zu „Möglichkeiten und Grenzen des Dialogs zwischen Christen und Marxisten – Aus der Sicht eines katholischen Theologen“ sowie eine längere Ausarbeitung „Weltanschauliche Strukturen in der DDR und die Folgen für die Existenz der katholischen Christen“.

Lucht, Harro: *Das Nadelöhr der Freiheit. Unzensurierte Erinnerungen eines ostdeutschen Studentenpfarrers*, Lukas Verlag, Berlin 2022, 287 S. € 19,80.

Lucht (*1950) hatte zunächst von 1950 bis 1957 in der DDR gelebt, dann – nach Inhaftierung seines Vaters, eines marxistischen Dissidenten – in Hamburg. 1963 in die DDR zurückgekehrt, studierte er 1969–1974 Theologie in Greifswald. 1981 bis 1987 war er dort Studentenpfarrer. Ausführlichere Kapitel widmen sich dem Studium, der Greifswalder ESG während seiner Studienzeit und seiner Arbeit als Studentenpfarrer, wo er einen Raum für Gespräche mit allen bot, die sich für eine freiere Gesellschaftsordnung einsetzten: mit Christen und Marxisten, mit Oppositionellen, Schriftstellern, Philosophen und Theaterleuten.

Irmscher, Johannes: *Die Berliner Akademie der Wissenschaften als Zentrum der Patristik. Rückblick und Bilanz*, Verlag für Wissenschafts- und Regionalgeschichte Dr. Michael Engel, Berlin 1995, 43 S.

Irmscher (1920–2000) war 1955–1969 Direktor des Instituts für griechisch-römische Altertumskunde der AdW, nach der Umstrukturierung der Akademie bis 1985 Direktor des Wissenschaftsbereiches Griechisch-römische Kulturgeschichte am Zentralinstitut für Alte Geschichte und Archäologie. In der Broschüre ordnet er die patristische Forschung, die an der AdW in der DDR betrieben wurde, in die Gesamtgeschichte der entsprechenden Arbeiten an der Akademie ein.

Brather, Sebastian: *Archäologie und Denkmalpflege in der DDR. Institutionen – Gremien – Personen*, Lukas-Verlag, Berlin 2023, 460 S. € 50,-.

Versammelt sind hier alle grundlegenden Informationen über die Strukturen und Akteure in Archäologie und Denkmalpflege in der DDR: die Universitäten mit ihren Studienfächern und Einrichtungen, die Institutionen von Bau- und Bodendenkmalpflege, die relevanten Akademieinstitute, Gremien der fachlichen Abstimmung und politischen Einflussnahme sowie rund 2.500 Personeneinträge. Unter anderem ermöglicht die Zusammenschau und Gegenüberstellung von Archäologie und Denkmalpflege Einblicke in deren spezifische Möglichkeiten und Grenzen. So galt die Archäologie und damit die Bodendenkmalpflege primär als wissenschaftliche Forschung, während sich die Baudenkmalpflege fast immer mit kulturpolitischen Erwartungen und Einflussnahmen konfrontiert sah.

Smolnik, Regina (Hg.): *Umbruch 1945? Die prähistorische Archäologie in ihrem politischen und wissenschaftlichen Kontext* (Arbeits- und Forschungsberichte zur sächsischen Bodendenkmalpflege Beiheft 23), Landesamt für Archäologie Sachsen, Dresden 2012, 156 S., € 22,50. Bezug über <https://lfashopsachsen.de/default/beihefte-zu-afd/regina-smolnik-hrsg-umbruch-1945-die-prahistorische-archaologie-in-ihrem-politischen-und-wissenschaftlichen-kontext.html>

Dokumentation eines Workshops, der sich 2009 mit forschungsgeschichtlichen Fragestellungen aus der Zeit nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft 1945 auseinandersetzt. Unter anderem mit folgenden Beiträgen: „Gero von Merharts Rolle in den Entnazifizierungsverfahren ‚belasteter‘ Archäologen“ (Dana Schlegelmilch), „Von der ‚germanischen Stadt der Frühzeit‘ zum ‚Handelsplatz der Wikingerzeit‘. Herbert Jankuhns Rückkehr

in den Wissenschaftsbetrieb“ (Dirk Mahsarski), „Gotthard Neumann (1902–1972): Vom Vorgeschichtsprofessor zum Waldarbeiter und zurück. Entnazifizierung, Wiedereinstellung und Reintegration an der Universität Jena in der Sowjetischen Besatzungszone und DDR“ (Roman Grabolle/Jan Jeskow), „Vom Ostforscher im Generalgouvernement zum Träger der Johannes-R.-Becher-Medaille in Gold. Die Karriere des Prähistorikers Werner Radig (1903–1985) in der DDR“ (Michael Strobel), „Wilhelm Unverzagt – Neuanfang nach 1945!“ (Sebastian Heber), „Berliner Konzeptionen und sächsische Realitäten. Archäologische Burgwallforschung in der Sowjetischen Besatzungszone/DDR zwischen 1945 und 1965“ (Susanne Grunwald), „Wissenschaft oder Mission? Die Aufbauarbeit des sächsischen Landesmuseums und des Landesamtes für Vorgeschichte im kulturpolitischen Umfeld der Nachkriegszeit“ (Thomas Widera).

Leube, Achim: *Prähistorie zwischen Kaiserreich und wiedervereinigtem Deutschland. 100 Jahre Ur- und Frühgeschichte an der Berliner Universität Unter den Linden* (Studien zur Archäologie Europas Bd. 10), Verlag Habelt, Bonn 2010, 257 S. € 63,-.

Auf 110 Seiten verhandelt dieser Band die auch die Geschichte der Ur- und Frühgeschichte an der Humboldt-Universität nach 1945 in den Kapiteln „Der Neubeginn nach 1945 an der Humboldt-Universität zu Berlin – die Zeit von Karl-Heinz Otto (1915–1989) und der schwierige Neubeginn mit Wilhelm Unverzagt (1892–1971)“, „Die Ur- und Frühgeschichte unter Professor Heinz Grünert – die Jahre 1968–1992“ sowie „Der Lehrstuhl für Ur- und Frühgeschichte unter den Professoren Johan Callmer von 1993 bis 2007 und Achim Leube von 1992 bis 2001“.

Günter Behm(-Blancke): *Kultur und Stammesgeschichte der Elb-Havelgermanen des 3.–5. Jahrhunderts. Opfer und Magie im germanischen Dorf der römischen Kaiserzeit* (Beiträge zur Ur- und Frühgeschichte Mitteleuropas Bd. 38), hrsg. von Jan Bemmman und Morten Hegewisch, Beier und Beran, Langenweissbach 2005, 136 + 50 S.

Behm-Blancke (1912–1994) war seit 1951 Professor für Ur- und Frühgeschichte an der Universität Jena und daneben Direktor des Museums für Ur- und Frühgeschichte Thüringens. Der Band dokumentiert zuvor verstreut erschienene Schriften zu den fachlichen Themen Behm-Blanckes und enthält darüber hinaus drei Beiträge, die sein Wirken als Wissenschaftler beleuchten: „Günter Behm-Blancke – eine biographische Skizze“ (Jan Bemmman), „Schriftenverzeichnis von Günter Behm-Blancke“ (Ulrike Trenkmann) und „Verzeichnis der unter Günter Behm-Blancke in Jena entstandenen Diplomarbeiten, Dissertationen und Habilitationen“ (Roman Grabolle).

Lindemann, Arne: *Vom Germanenerbe zum Urkommunismus. Urgeschichtsbilder in Museen der SBZ und DDR*, De Gruyter, Berlin 2022, 405 S. € 49,95.

Analysiert werden sowohl die museale Darstellung der Urgeschichte in der SBZ und DDR als auch die Diskurse, die zur Beständigkeit oder zum Wandel der Urgeschichte im Geschichtsbild der SBZ und DDR führten. Dieses Geschichtsbild wird eingangs rekonstruiert, dann geht es unter anderem um die beteiligten Akteure – Beiräte und Gremien, Akademie der Wissenschaften, Universitäten –, den Kampf gegen die bürgerliche Wissenschaft, die museologische Ausbildung in der DDR, die Geschichtsperiodisierung und den „langen Atem des naturwissenschaftlichen Materialismus“.

Kunze, Max (Hg.): *Winckelmann-Gesellschaft 1940–2000. Gründung und Geschichte*, Winckelmann-Gesellschaft (Schriften der Winckelmann-Gesellschaft Bd. 22), Stendal 2002, 64 S.

Die Winkelmann-Gesellschaft bestand auch während der DDR-Jahrzehnte, seit 1955 der Akademie der Wissenschaften unterstellt und damit zugleich geschützt, bei gleichzeitigem Vorsitz durch den Stendaler Bürgermeister, seit den 70er Jahren durch den Akademievertreter im Vorstand.

Jeute, Gerson H. / Jens Schneeweiß / Claudia Theune (Hg.): *Aedificatio terrae. Beiträge zur Umwelt- und Siedlungsarchäologie Mitteleuropas. Festschrift für Eike Gringmuth-Dallmer zum 65. Geburtstag* (Internationale Archäologie / Studia honoraria Bd. 26), Verlag Leidorf, Rahden/Westf. 2007, 388 S. € 74,80.

Eike Gringmuth-Dallmer (*1942) war 1968–1991 Wissenschaftler am Institut für Ur- und Frühgeschichte bzw. Zentralinstitut für Alte Geschichte und Archäologie (ZIAGA) der DDR-Akademie der Akademie der Wissenschaften. 1975 promoviert und 1990 habilitiert, lehrte er ab 1996 auch an der Humboldt-Universität, während er 1992 bis 2000 im „Oder-Projekt“ der Römisch-Germanischen Kommission des Deutschen Archäologischen Instituts (DAI) forschte. Die Festschrift enthält neben Beiträgen zu den fachlichen Arbeitsthemen Gringmuth-Dallmers auch die Artikel „Eike mit der Pfeife. Ein Portrait jenseits seiner Institutsräume und Grabungsfelder“ von Gerhard Thomas, „Eike Gringmuth-Dallmer – ein Einblick in sein Lebenswerk“ von Achim Leube, ein Schriftenverzeichnis Gringmuth-Dallmers sowie den DDR-fachhistorischen Beitrag „Zur Berliner Prähistorie in den Jahren nach 1945. Wilhelm Unverzagt und die Universität“ von Achim Leube.

Wetzel, Günter / Achim Leube: *Archäologische Forschung und Bodendenkmalpflege in der Niederlausitz und angrenzenden Regionen. Eine kleine Personen- und Forschungsgeschichte* (Niederlausitzer Studien Sonderheft 12), hrsg. von der Niederlausitzer Gesellschaft für Geschichte und Landeskunde, Regia Verlag, Cottbus 2010, 240 S.

Unter anderem mit Darstellungen zu „Archäologie zwischen 1945 und 1991 – das Wachsen unter schwierigen Bedingungen“, „Gesetzliche Grundlagen 1954 und ihre Umsetzung“, „Nach 1991 – neue Möglichkeiten, neue Schwierigkeiten, aber kein Orchideenfach“ mit Ausführungen zu den neuen gesetzlichen Grundlagen sowie den organisatorischen und personellen Änderungen. Ein Anhang enthält zeithistorische Dokumente und verzeichnet ausgewählte Literatur zur Forschungsgeschichte.

Gall, Werner: *50 Jahre archäologische Forschungen in Südthüringen. Kurzchronik (1947–1997)* (Mitteilungen der Gemeinde der Steinsburgfreunde N.F. 2/1998), Gemeinde der Steinsburgfreunde e.V., Römhild 1998, 65 S.

Registerchronik, die jeweils für die einzelnen Berichtsjahre archäologische Forschungen/paläontologische Grabungen, archäologische Literatur, Literatur aus Nachbardisziplinen/Heimatliteratur, Vermessung archäologischer Objekte sowie Besonderheiten/Personalien auflistet.

Beck, Friedrich / Klaus Neitmann (Hg.): *Lebensbilder brandenburgischer Archive und Landeshistoriker. Landes-, Kommunal- und Kirchenarchive, Landes-, Regional- und Kirchenhistoriker, Archäologen, historische Geografen, Landes- und Volkskundler des 19. und 20. Jahrhunderts* (Brandenburgische historische Studien Bd. 16 / Veröffentlichungen des Landesverbandes Brandenburg des Verbandes Deutscher Archivarinnen und Archive Bd. 4), Be.bra-Wissenschaftsverlag, Berlin 2013, 694 S. € 48,-.

Es werden Landeshistoriker und Landesarchive porträtiert, darunter aus den Jahren nach 1945 auch solche, die in der DDR wirkten: Rudolf Lehmann (1891–1984), Joachim Scho-

beß (1908–1988), Hans-Sigismund Gold (1920–1996), Lieselott Enders (1927–2009), Jan Peters (1932–2011), Kurt Adamy (1932–2007). Desweiteren werden zahlreiche Regionalhistoriker:innen vorgestellt.

Böhlau Verlag Köln – Weimar – Wien und Verlag Hermann Böhlhaus Nachf. Weimar (Hg.): *Gedenken an Leiva Petersen 1912–1992*, Köln/Weimar/Wien 1993, 74 S.

Petersen, Klassische Philologin, war 1937 Frankfurt a.M. promoviert worden, bevor sie in den Verlag Hermann Böhlhaus Nachf. eintrat, 1942 dessen Leiterin wurde und dies dann auch in der SBZ und DDR blieb, ab 1947 als persönlich haftende Gesellschafterin. 1978 verkaufte sie den Verlag an die Akademie der Wissenschaften der DDR und leitete ihn noch bis 1983 als Imprint des Akademieverlags weiter als Abteilungsleiterin. Sie betreute auch zahlreiche Editionsprojekte fachlich, so ab 1951 die Prosopographia Imperii Romani, wofür sie 1951–1998 freie bzw. teilzeitliche wissenschaftliche Mitarbeiterin der AdW war. Neben der die Leibniz-Medaille der AdW (1980) und der Goldenen Goethe-Medaille der Goethe-Gesellschaft in Weimar (1982) erhielt sie 1986 den Reuchlinpreis für hervorragende deutschsprachige Arbeit auf dem Gebiet der Geisteswissenschaft der Stadt Pforzheim (Vorschlagsrecht: Heidelberger Akademie der Wissenschaften). Die Publikation versammelt die Trauerpredigt und die zahlreichen Wortmeldungen von Weggefährten auf der Gedenkfeier für Petersen am 15.5.1992 in Weimar.

Endesfelder, Erika (Hg.): *Von Berlin nach Meroe. Erinnerungen an den Ägyptologen Fritz Hintze (1915–1993)* (Asien- und Afrika-Studien der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 3), Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2003, 111 S.

Hintze war seit 1947 Dozent, ab 1951 Professor für Ägyptologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1957 begründete er dort das Institut für Ägyptologie, seit 1968 „Institut für Sudanarchäologie und Ägyptologie“. 1956 bis 1959 war er daneben Direktor des Instituts für Orientforschung der AdW, deren Mitglied er 1959 auch wurde. Sein Hauptforschungsgebiet war die Erforschung der meroitischen Kultur in Nubien. Der Band enthält die Beiträge „Berliner und Leipziger Ägyptologie“ (Elke Blumenthal), „Die Ägyptologie an der Berliner Universität“ (Erika Endesfelder), „Das Verhältnis Fritz Hintzes zur Philosophie“ (Herbert Hörz), „Fritz Hintze und die Datenanalyse in der Archäologie“ (Peter Ihm), „Fritz Hintze und die ägyptologische Arbeit an der Berliner Akademie“ (Walter F. Reineke), „Fritz Hintzes Beitrag zur Erforschung des Koptischen“ (Hans-Martin Schenke und Wolf-Peter Funk), „Fritz Hintze als Ausgräber“ (Steffen Wenig), die Grabrede auf Hintze (Erika Endesfelder) sowie eine Bibliografie Hintzes.

Tuma, Anja: *Denkmalpflege am Berliner Schloss. Über die Dokumentation des Wissenschaftlichen Aktivs seit der Sprengung des Schlosses 1950. Mit einem Katalog der erhaltenen Fragmente* (Die Bauwerke und Kunstdenkmäler von Berlin, Beiheft 38), Gebr. Mann Verlag, Berlin 2017, 618 S.

Architekten, Denkmalpfleger und Kunsthistoriker dokumentierten 1950, kurz vor bzw. Bereits während der Sprengung einzelner Gebäudeteile, in aller Eile die noch erhaltene Bausubstanz des kriegszerstörten Berliner Schlosses. Diesem sog. Wissenschaftlichen Aktiv blieben nur drei Monate Zeit, um Ausbauten vorzunehmen, ein Bergungsregister anzulegen und Aufmaßpläne zu erstellen. Vor, während und nach der Sprengung entstanden allein über 5.000 Fotografien. Das Buch verdeutlicht die kulturpolitischen Rahmenbedingungen und analysiert die Vorgänge aus den überlieferten Akten und Dokumenten des Aktivs. Außerdem stellt ein Katalog vergleichend die einstmals geborgenen den bis heute erhaltenen Fragmenten des Berliner Schlosses gegenüber.

Walther, Sigrid (Hg.): **Fritz Löffler 1899–1988. Ein Leben für Kunst und Denkmalpflege in Dresden.** Hrsg. vom Kunsthau Dresden, Michel Sandstein Verlag, Dresden 1999, 236 S. Mit beigelegter CD: „Probleme der Kunstentwicklung von 1920 bis 1945 in Deutschland. Vortrag zum Kolloquium des Verbandes Bildender Künstler der DDR am 2. März 1984 in der Galerie Mitte, Dresden“, 80 Minuten.

Löffler war nach einer ersten und wechselhaften Karriere im nationalsozialistischen Deutschland kunsthistorisch und denkmalpflegerisch in Dresden tätig, pflegte einen bürgerlichen Gelehrtenstil incl. kulturpolitischer Konflikte mit der Dresdner Obrigkeit und gilt als bedeutendster Chronist der Kunst- und Kulturgeschichte Dresdens. In dem Band – der begleitend zu einer entsprechenden Ausstellung erschien – schreiben u.a. Dieter Hoffmann, Gunter Ziller und Dominique Moldehn über Löffler und die bildende Kunst, Heinrich Magirius und Gerhard Glaser zu Löffler als Denkmalpfleger, Klaus Stiebert über Löfflers Beziehungen zur Literatur, Ingrid Wenzkat über „Fritz Löffler und die Kritik“, Werner Schmidt über Löffler und die Dresdner Kunstsammlungen. Sigrid Walther und Thomas Bürger tragen Biografisches und Bibliografisches bei. Enthalten ist auch eine Personalbibliografie Fritz Löfflers.

Hanslok, Andreas: **Museologie und Archivwissenschaft in der DDR. Abgrenzung und Annäherung zweier Nachbarwissenschaften,** Verlag Tectum, Marburg 2008, 208 S., € 24,90.

In der DDR stellten sich Museologen und Archivare, bedingt durch die sich überschneidenden Arbeitsfelder, sehr zeitig einem gesellschaftlichen Theorie- und Methodendiskurs, der im Westen gemeinhin als ideologisch bestimmt verworfen wurde. Der Autor unternimmt es, die Erkenntnisse der Museologie und Archivwissenschaft der DDR auf fruchtbare Denkansätze hin abzuklopfen. Er zeigt auf, wie und warum sich Abgrenzungs- und Annäherungsprozesse zwischen Museologie und Archivwissenschaft vollzogen haben und welche Rolle dabei bestimmte richtungsgebende Ereignisse spielten. Ein Anhang enthält illustrierende Zeitdokumente.

Shahd, Miriam: **Raumplastische Lehr- und Bilderbücher? Das Museumswesen der SBZ/DDR von 1945 bis 1970 als geschichtspolitisches Instrument unter besonderer Berücksichtigung der Geschichtsmuseen und historischen Abteilungen der Heimatmuseen.** Magisterarbeit, Philosophische Fakultät I (Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaft) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen 2003, 167 S. Volltext unter <https://www.yumpu.com/de/document/view/5699824/raumplastische-lehr-und-bilderbuecher/85>

Die Arbeit fokussiert auf Geschichtswissenschaft und -politik anhand historischer Museen in der DDR, und zwar sowohl der großen als auch von – weniger leicht kontrollierbaren – Heimatmuseen mit historischen Abteilungen. So soll der Prozess der politischen Instrumentalisierung der Geschichtswissenschaft exemplarisch analysiert werden.

Reetz, Dietrich: **Das Zentrum für Asien-, Afrika- und Lateinamerikaforschung der Akademie der Wissenschaften der DDR** (Informationen aus der Forschung Nr. 7), Bundesinstitut für ostwissenschaftliche und internationale Studien (BIOst), Köln 1990, 7 S. URL <https://archiv.zmo.de/Dietrich/Reetz%201990a.pdf>

Kürschner, Wilfried: **Linguisten-Handbuch. Biographische und bibliographische Daten deutschsprachiger Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler der Gegenwart.** 2 Bde., Gunter Narr Verlag, Tübingen 1994, 1.191 S.

Unter anderem sind die Linguist:innen verzeichnet, die seinerzeit an ostdeutschen Hochschulen bzw. bis kurz zuvor an inzwischen nicht mehr existierenden DDR-Einrichtungen tätig waren.

Ertler, Klaus-Dieter (Hg.): *Romanistik als Passion. Sternstunden der neueren Fachgeschichte Band I–VII* (Fachgeschichte Romanistik Bd. 2–8), LIT-Verlag, Wien 2007–2020.

Jeder Band enthält zwischen zwölf und 37 (Selbst-)Porträts; insgesamt sind es 152. Davon finden sich in sechs der sieben Bände jeweils ein oder zwei Beiträge von bzw. zu einer Romanistin, einem Romanisten mit ostdeutscher Fachsozialisation, insgesamt neun: Hans-Otto Dill: Von der Ostsee in die Karibik oder Die Vita eines ostwestlichen Philologen (Bd. I); Manfred Naumann: Romanistische Abenteuer in der östlichen Gegenden Deutschlands; Rita Schober: Vom Aufbau der Romanistik an der Humboldt-Universität in schwieriger Zeit (Bd. II); Wolfgang Klein: Karl-Heinz Barck (1934–2012); Klaus Bochmann: „... das Bedürfnis nach dem ganz Anderen“ (Bd. III); Brigitte Sändig: Romanistik als Passion (Bd. IV); Monika Walter: Mein doppelter Zufluchtsort (Bd. V); Jürgen Erfurt: Von der Alten zur Neuen Romania, dazwischen, zurück und auch ganz anders; Gerda Haßler: Aus Freude an der Sprache (Bd. VII).

Haase, Jana: *Sprachkritik? Victor Klemperer und die deutsche Sprache nach 1945*, Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Potsdam 2004, 128 S., unveröff.

Die Untersuchung zeichnet ein hermeneutisches Bild von Victor Klemperers Sprachkritik. Dabei werden Klemperers Vorstellungen über die sprachlichen Zustände in Deutschland nach 1945 sowie seine Bewertungen rekonstruiert. Ergebnisse: Klemperer sei sprachkritisch aktiv geblieben. Seine Sprachkritik sei politisch, beziehe sich auf den Sprachgebrauch im Alltag und fordere kritisches Denken. Sie sei dabei nicht auf ein bestimmtes Gesellschaftssystem beschränkt. Zum Teil könne er seine Einsichten auch veröffentlichen, wobei er einige Kompromisse eingehe. Er wäge genau ab, welche Themen er publizieren kann, und orientiere sich bei der Darstellung an den Konventionen, die von Parteiseite an ihn herangetragen werden. Die Skepsis gegenüber dem neuen Staat verlasse ihn nicht, eine aus seiner Sicht fehlende bessere Alternative bewege ihn aber zur öffentlichen Parteinahme für die DDR. Von seiner privilegierten Stellung in der DDR aus versuche er, ein sprachkritisches Bewusstsein in der Bevölkerung zu fördern.

Nase, Marco: *Academics and Politics. Northern European Area Studies at Greifswald University, 1917–1991*, Södertörn University, Stockholm 2016, 422 S. Volltext unter <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:921536/FULLTEXT01.pdf>

Die Studie verfolgt die Entwicklung des Nordischen Instituts unter vier verschiedenen politischen Regimen, die Interaktion zwischen den Wissenschaftlern, mit ihrem akademischen Umfeld und dem politischen System. Sie fragt nach den Motiven und Ergebnissen der wissenschaftlichen Zusammenarbeit mit den jeweiligen Regimen und versucht, die spezifischen Probleme der Area Studies im deutschen Wissenschaftsbetrieb zu kontextualisieren.

Fausser, Peter (Hg.): *Regionale Volksmusikforschung und -pflege. Protokoll der Arbeitstagung anlässlich des 40jährigen Bestehens des Instituts für Volksmusikforschung/Bereich Volksmusikforschung im Institut für Musikwissenschaft der Hochschule für Musik „Franz Liszt“ Weimar vom 25. bis 27.10.1991 in Weimar*, Hochschule für Musik, Institut für Volksmusikforschung/Bereich Volksmusikforschung, Weimar 1993, 119 S.

Dokumentation einer Tagung aus Anlass des 40jährigen Bestehens der Einrichtung. Zwei Jahre später existierte sie nicht mehr. Unter anderem schreiben Peter Fauser über „Volksmusikforschung in Thüringen – Geschichte, Stand und Perspektiven“, Elvira Werner zur regionalen Volksmusikforschung und -pflege im Rahmen der Landesstelle für erzgebirgische und vogtländische Volkskultur, Horst Traut über Feldforschungen in Südhüringen und Ernst Kiehl zur Volksmusikforschung im Harz.

Hausten, Hans-Joachim: **Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Beitrag zur Aufarbeitung der DDR-Pädagogik**, Verlag P. Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2003, 229 S.

Mit folgenden Kapiteln: „Theoretisch-konzeptionelle Positionen, Erkenntnisse und Irritationen in der DDR-Pädagogik zu Fragen der Allgemeinbildung“ sowie Wissenschaftliche Untersuchungen zur Erhöhung der Effektivität der schulischen Allgemeinbildung bei der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler“.

Günther-Schellheimer, Edgar: **Aller Anfang ist schwer. Erinnerungen an ein Studium in Moskau von 1951 bis 1955**, Edition Bodoni, Berlin 2011, 136 S. € 14,80.

Edgar Günther-Schellheimer, später Makarenko-Spezialist an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, gehörte zu den ersten 175 Studierenden der DDR, die 1951 zu einem vierjährigen Studium in die Sowjetunion delegiert wurden. Er studierte am Moskauer Staatlichen Pädagogischen Lenin-Institut. Davon berichtet dieses autobiografische Buch, nachdem einleitend die ersten Studiensemester des Autors an der Universität Halle-Wittenberg verhandelt worden sind.

Dreier-Horning, Anke: **Wie Anton S. Makarenko ein Klassiker der Pädagogik wurde. Zum Stand der Makarenkoforschung in Deutschland** (Schriftenreihe des Deutschen Institut für Heimerziehungsforschung), BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Stuttgart/Berlin 2023, 218 S. € 44,-.

Ein Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Rezeption Makarenkos in SBZ und DDR sowie dem Vergleich der Rezeptionsgeschichte in der DDR und BRD.

Tenorth, Heinz-Elmar / Ulrich Wiegmann: **Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplinengeschichte deutscher Pädagogik**, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2022, 627 S. Volltext unter https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20221014_9783781559721TenorthWiegmann_Paedagogische.pdf

Die Analysen liefern eine historiografisch fundierte und systematisch groundierte Geschichte der Entwicklung und des Status der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR. Sie wird nicht allein ideologienpolitisch und -kritisch als Erfüllungsgehilfin der SED-Bildungspolitik interpretiert, sondern in ihrer eigenen Praxis als ein System differenter Wissensformen analysiert. Als wissenschaftliche Pädagogik hat sie sich von 1945 bis 1989 im konflikthaften Feld zwischen Wissenschaft und Politik, pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung, zentralen Institutionen und individueller Arbeit zu einer Disziplin eigener Gestalt entwickelt, im Zeitverlauf zunehmend mehr auch nach ihrem Selbstverständnis als eine forschende Disziplin in einem hoch politisierten Kontext.

Rudow, Bernd: **Bildung und Wissenschaft in Ost und West? Meine Universitäten – eine Bildungsbiographie**, Engelsdorfer Verlag, Leipzig 2022, 392 S. € 18,-.

Rudow (*1947), Psychologe und Arbeitswissenschaftler, hatte bis 1990 akademische Stationen an der DHfK Leipzig, der Universität Leipzig und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften absolviert, war 1988 zum Dozenten berufen worden und im selben Jahr bei einer privaten Besuchsreise in der Bundesrepublik geblieben. 1995 wurde er Professor für Arbeitswissenschaften an der Hochschule Merseburg. Die Autobiografie reflektiert die doppelte Erfahrung der DDR- und der westdeutschen (incl. der verwestlichten ostdeutschen) Wissenschaft.

Schmidt-Recla, Adrian / Achim Seifert (Hg.): **Das Recht der DDR als Gegenstand der Rechtsgeschichte** (Jenaer Schriften zum DDR-Recht Bd. 1), Böhlau Verlag, Wien/Köln 2022, 199 S. € 40,-.

Wissenschaftszeitgeschichtlich sind in diesem Band folgende Beiträge von Interesse: Gelenkte Erkenntnis. Über die gesellschaftswissenschaftliche Schulung an den Universitäten der DDR (Michael Ploenus); Richterausbildung in der DDR (Hans-Peter Haferkamp); Die Rechtswissenschaftliche Fakultät/Sektion für Staats- und Rechtswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena als Ausgangspunkt einer DDR-Rechtsgeschichte (Zara Luisa Gries, Katharina Vette); Liste der vorhandenen Promotions- und Habilitationsschriften der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1949–1990).

Forschungsstelle DDR-Recht (Hg.): **Dissertationen**, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Rechtswissenschaftliche Fakultät, Jena 2020ff. URL <https://kataloge.thulb.uni-jena.de/DB=1/SET=1/TTL=1/CMD?ACT=SRCHA&IKT=1016&SRT=YOP&TRM=lsy+jur%3AY%3F+bbg+o%3F>

Die Work-in-Progress-Datenbank macht Dissertations- und Habilitationsschriften, die an der Rechtswissenschaftlichen Fakultäten/Sektion der Universität Jena in den DDR-Jahrzehnten verteidigt und meist nicht publiziert worden waren, digital und online zugänglich, leider ohne sie als PDF-Dateien anzubieten: Die Userin, der User ist darauf verwiesen, jede Einzelseite als TIF-Datei herunterzuladen. Alternativ kann man am Bildschirm lesen, allerdings dann auch nichts markieren. Zur Zeit stehen 30 von ca. 180 Arbeiten, die von 1949 bis 1990 verteidigt wurden, online.

Universität Potsdam, Juristische Fakultät/Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät (Hg.): **Der Universitätscampus Griebnitzsee. Eine Standortgeschichte**, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam 2016, 81 S. Volltext unter https://publishup.uni-potsdam.de/files/9471/standort_griebnitzsee.pdf

1896 wurde das Gelände südlich des damaligen Bahnhofs Neubabelsberg erstmals bebaut. Aus dem Depot für Lazarett-Baracken entwickelte sich bis 1938 die logistische Zentrale des Deutschen Roten Kreuzes, das ab 1939 auch sein Präsidium nach Babelsberg verlegte. Nach einer Zwischennutzung ab 1945 durch die SMAD war von 1952 bis 1990 die Akademie für Staats- und Rechtswissenschaften Hausherr des nun im Grenzgebiet zu West-Berlin liegenden Areals. Dann kam der Campus zur neugegründeten Universität Potsdam. Seither nutzen ihn die Juristische sowie die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, zu denen dann noch das Hasso-Plattner-Institut für Software-Systemtechnik trat. Die Publikation dokumentiert die bewegte Geschichte des Areals.

Wirth, Ingo / Remo Kroll: **Morduntersuchung in der DDR** (Schriftenreihe Polizei. Studien zur Geschichte der Verbrechensbekämpfung Bd. 3), Verlag Dr. Köster, Berlin 2014, 449 S.

Im Mittelpunkt des Bandes steht die praktische Morduntersuchungsarbeit. Daneben werden aber auch die wissenschaftlichen Mitwirkungen dargestellt (Institut für Gerichtliche Medizin, Kriminalistisches Institut der Deutschen Volkspolizei, Sektion Kriminalistik der Hum-

boldt-Universität zu Berlin, Einrichtungen der Forensischen Psychiatrie und Psychologie). Hinzu treten im Anhang eine Bibliografie zur Tötungskriminalität in der SBZ/DDR sowie des Kriminalistischen Instituts der Deutschen Volkspolizei.

Kurenz, Gerhard: *Aus meinem Leben*, Bad Saarow 2005, 415 S.

Der Autor (1929–2015) war 37 Jahre NVA-Offizier und an der Militärmedizinischen Sektion der Universität Greifswald für die politische Bildung der künftigen Militärärzte verantwortlich. 1989 beendete er als Dozent an der Militärmedizinischen Akademie Bad Saarow und Oberst seine Laufbahn. Das Buch liegt ausschließlich in der Bibliothek des Bundesarchivs Berlin-Lichterfelde im Bestand „Erinnerungsbibliothek DDR e.V.“ vor (Signatur 20 B 651).

Deutsche Assoziation der Absolventen des Moskauer Staatlichen Instituts für Internationale Beziehungen DAIMO (Hg.): *Das Moskauer Institut für Internationale Beziehungen (MGIMO) und seine deutschen Absolventen*, Berlin o.J. [2010?], 136 S. Bezug über vorstand@imo-moskau.de

Ein spezifisches Element der DDR-Hochschulpolitik war die Entsendung von ausgewählten Studierenden an Hochschulen anderer sozialistischer Länder. Eine wiederum spezifische Variante davon war die Entsendung an eine Sonderhochschule des sowjetischen Außenministeriums, das MGIMO, kurz IMO. Dort hatte seit 1959 ein größerer Teil der Angehörigen des diplomatischen Dienstes der DDR studiert – insgesamt 800, darunter 30 spätere Botschafter und zwei DDR-Vizeaußenminister. Aus Anlass des 50. Jahrestages der erstmaligen Entsendung von DDR-Studierenden fand 2009 eine Veranstaltung der deutschen Ehemaligenvereinigung DAIMO in der russischen Botschaft in Berlin statt. Diese ist hier dokumentiert und um Erinnerungsbeiträge ergänzt. Lothar de Maizière steuerte ein Vorwort bei.

3. Künstlerische Hochschulen, Gestaltung und Architektur

Luckner-Bien, Renate: *Gustav Weidanz*, Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Halle (Saale) 2022, 320 S. € 42,-.

Gustav Weidanz (1889–1970) war Bildhauer, Medailleur und 1920 bis 1959 Hochschullehrer an der Hochschule für industrielle Formgestaltung Burg Giebichenstein. Die Biografie widmet sich Weidanz als Künstler, dessen Basis die hallesche Hochschule war, u.a. durch sein schulbildende Wirkung, die weit über seinen Tod hinausreichte.

Reibestein, Dimitri: *Die Formalismusdebatte Ost und der Bauhäusler Friedrich Karl Engemann. Untersuchung der allgemeinen Entwicklung bei Innenarchitektur und Möbelbau und konkrete Auswirkungen an der Kunsthochschule Burg Giebichenstein in Halle zwischen 1948 und 1958*. Masterarbeit im Aufbaustudiengang design studies, Kunsthochschule Burg Giebichenstein Halle, Dessau/Halle 2013, 77 S., unveröff.

Ein Kapitel resümiert Entstehung und Inhalt der Formalismusdebatte, ein weiteres die diesbezüglich einschlägigen Diskussionen und Entwicklungen an der Burg Giebichenstein. Hier werden die Protokolle der Lehrerkonferenzen und Dozentenbesprechungen von 1946 bis 1958 ausgewertet – eine Auswertung, die hier wohl zum ersten Mal erfolgt ist – sowie die sog. Ornamentdiskussion an der Burg resümiert. Die Ornamentik sollte Mitte der 50er Jahre ein Schwerpunkt der Arbeit an der halleschen Hochschule werden. Schließlich widmet sich ein Kapitel dem Architekten, Designer und Burg-Hochschullehrer Friedrich Engemann (1898–1970), der in der DDR prägenden Einfluss auf die industrielle Formgestaltung gewinnen sollte. So wird nachgezeichnet, was die Auswirkungen der Formalismusdebatte auf

Innenarchitektur und Raumausstattung im allgemeinen und an der Burg Giebichenstein im besonderen waren.

Mühlenberend, Sandra (Hg.): *Sammlungen an Kunsthochschulen. Speichern und Vermitteln*, o.O. [Dresden] 2020, 108 S. Volltext unter <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A71031/attachment/ATT-0/>

Vier Beiträge in diesem Band sind DDR-zeithistorisch relevant: „Einblicke – Aussichten. Die Sammlung fotografischer Diplomarbeiten (1955–1990) an der HGB Leipzig“ (Julia Blume); „Zwischen Auftrag und Eigensinn. Die Gemäldesammlung der HfBK Dresden“ (Kathleen Rosenthal), „Die Sammlung der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle (Julia Hamelmann/Sandra König)“ und „Farb- und Bindemittelanalysen an Gemälden der 1950er Jahre aus der Gemäldesammlung der HfBK Dresden“ (Esther Rapoport/Janine Kaden).

Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ (Hg.): *„...dann gehst du aber auf 'ne richtige Schule!“ 50 Jahre Schauspieler-Ausbildung in Leipzig 1953–2003*, Leipzig 2003, 160 S. Volltext unter https://web.archive.org/web/20150929112931/http://www.hmt-leipzig.de/home/fachrichtungen/schauspielinstitut-hans-otto/publikationenforschung/content_item_823914/50_Jahre_Schauspieler-Ausbildung.pdf

Die Leipziger Schauspielausbildung fand bis Anfang der 90er Jahre an der Theaterhochschule „Hans Otto“ statt, bevor diese dann mit der Musikhochschule fusioniert wurde. Mit zahlreichen Zeitzeugeninterviews.

4. Naturwissenschaften

Fraunholz, Uwe / Manuel Schramm: *Innovation durch Konzentration? Schwerpunktbildung und Wettbewerbsfähigkeit im Hochschulwesen der DDR und der Bundesrepublik, 1949–1990*, TU Dresden, Dresden 2005, 177 S. Volltext unter https://tu-dresden.de/gsw/phil/ige/tgwg/ressourcen/dateien/fraunholz/Abschlussbericht_Innovationskultur.pdf

Der Schwerpunkt der Studie liegt auf Entwicklungen in der DDR, die an westdeutschen Entwicklungen gespiegelt werden. Neben den Hochschulreformen in den 60er Jahren finden sich im Rahmen von Fallstudien die Biotechnologie, das Chemieprogramm, der Werkzeugmaschinenbau und der Wissenschaftliche Gerätebau behandelt.

[Goebel, Manfred:] *Virtuelles Museum des Instituts für Mathematik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zur Geschichte der Mathematik in Wittenberg und Halle*, Halle (Saale) o.J. [2008?]. URL <https://disk.mathematik.uni-halle.de/history/index.html>

Neben historischen Darstellungen zu früheren Phasen der Geschichte der Mathematik an der Universität Wittenberg (1502–1817) und der Universität in Halle (gegr. 1694) enthält das Portal auch eine Reihe zeitgeschichtlicher Beiträge: „Abriss zur Geschichte der Mathematik an der vereinigten Universität Halle-Wittenberg von Mitte des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts“, „Mathematische Lehrstühle und Ordinariate von Beginn des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts“, „Mathematische Professuren, Dozenturen und Gastvorlesungen von 1945 bis 1969“, Personenseiten zu Leben und Werk einiger hallischer Mathematiker (hier relevant: Ott-Heinrich Keller [1906–1990], Hans Schubert [1908–1987], Manfred Herrmann [1932–1997] und Wolfgang Vogel [1940–1996]; daneben auch der halleische Absol-

vent Lothar von Wolfersdorf [1934–2010], dann Professor an der Bergakademie in Freiberg), „Zur Geschichte der Mathematik an der Technischen Hochschule Carl Schorlemmer Leuna-Merseburg 1954 bis 1993“ und „Die Spezialklassen für Mathematik und Physik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ (1964–1991, Autor: Andreas Koch).

Paycha, Sylvie / Elke Rosenberger: *Zeitzeugen der Wende. Teil 1 und Teil 2*, [Universität Potsdam, Institut für Mathematik], o.O. o.J. [Potsdam 2020], 139 und 177 S. Volltexte unter https://www.math.uni-potsdam.de/fileadmin/user_upload/Prof-Analysis/Paycha/Interviewheft-Teil-1.pdf und https://www.math.uni-potsdam.de/fileadmin/user_upload/Prof-Analysis/Paycha/Interviewheft-Teil-2.pdf. Audiodateien der Interviews: <https://www.math.uni-potsdam.de/institut/zeitzeugen-der-wende>

In einer Serie von Interviews berichten Wissenschaftler:innen – vor allem, aber nicht nur aus der Mathematik – über ihre Erfahrungen mit dem Umbruch an der Universität Potsdam sowie in weiteren wissenschaftlichen Einrichtungen in den 90er Jahren. Die Interviews wurden von 2018 bis 2020 geführt. Teil 1 enthält die Transkriptionen der Interviews mit Zeitzeugen vom Mathematischen Instituts der Universität Potsdam: Dr. Andreas Braunß, Dr. Wolfgang Schöbel, Prof. Hans-Jürgen Vogel und PD Jörg Koppitz, Prof. Hannelore Liero und Prof. Henning Läuter, Dr. Horst Wendland und Dr. Wolfgang Schöbel, Prof. Bert-Wolfgang Schulze, sowie Zeitzeugen an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam außerhalb der Mathematik: Prof. Gabriele Saube, HD Werner Neumann, Prof. Ludwig Brehmer, Prof. Wolfgang Regenstein sowie Dr. Reinhard Tiebel. Teil 2 versammelt Interviews mit Mathematiker:innen, die nicht an der Universität Potsdam tätig sind/waren: Prof. Klaus Altmann und Prof. Lutz Hille, Prof. Roswitha März, Prof. Albrecht Pietsch, Prof. Gerhard Pfister, Prof. Jochen Brüning, sowie mit Vertreter:innen anderer Fächer, überwiegend auch nicht von der Universität Potsdam: dem Mediziner Prof. Michael Rapoport, dem Wirtschaftshistoriker Prof. Thomas Kuczynski, der Romanistin Prof. Brigitte Sändig und den Wissenschaftshistoriker:innen Prof. Annette Vogt, Prof. Sonja Brentjes sowie Prof. Hubert Laitko.

Wiefel, Heinz: *Biobibliographische Daten über Geowissenschaftler und Sammler, die in Thüringen tätig waren* (Geowissenschaftliche Mitteilungen von Thüringen Beiheft 6), Thüringer Landesanstalt für Geologie, Weimar 1996, 288 S. Berücksichtigt alle Zeitepochen, darunter auch die DDR-Jahrzehnte.

Hegewald, Heiner: *Pflanzenchemie, Holzchemie, Immissionsforschung, Agriculturnchemie. Das Tharandter Chemische Institut. Geschichte und Gegenwart*, TU Dresden, Universitätsarchiv in Verb. m. der Fachrichtung Forstwissenschaften, Institut für Pflanzen- und Holzchemie, Dresden 2009, 132 S.

Darstellung der fast 200jährigen Forstchemie in Tharandt, gegliedert nach den jeweiligen Institutsdirektoren, so auch der in den DDR-Jahrzehnten wirkenden: Heinrich Wienhaus (1882–1959), Roland Mayer (1927–2013), Friedrich Fischer (1919–2006), Hans Günther Däßler (*1925), Klaus Fischer (*1940) und Otto Wienhaus (*1937).

Brehmer, Ludwig: *70-jähriges-Jubiläum der Gründung der Hochschul-Biologie und des Botanischen Gartens der Pädagogischen Hochschule Potsdam. Eine administrative und wissenschafts-politische Retrospektive und Würdigung der Gründer* (Die Hochschulstadt in Sanssouci Bd. 8), Selbstverlag, Schwielowsee 2020, 183 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

Neben der Gründungs- und Entwicklungsgeschichte von Biologie und Botanischem Garten an der PH Potsdam, dann an der Universität Potsdam werden die Gründungspersönlichkeiten vorgestellt. Zwar mit Fußnotenziffern, aber leider ohne die zugehörigen Fußnoten, d.h. ohne Angaben der reichhaltig herangezogenen Quellen.

Fibich, Peter: *Gartendenkmalpflege in der DDR. Handlungsstrukturen und Positionen eines Fachgebiets* (Zentrum für Gartenkunst und Landschaftsarchitektur CGL studies Bd. 15), AVM-Edition, München 2013, 324 S. € 64,90.

Unter anderem mit Kapiteln zur Institutionalisierung und Gesetzgebung zur Gartendenkmalpflege, Aus- und Weiterbildung von Gartendenkmalpflegern, zur Theorie der Gartendenkmalpflege in der DDR sowie zum Publikations- und Tagungswesen.

Ciesla, Burghard / Daniel Ast: *Protokoll einer Schließung. Das Ende der Fortwissenschaftlichen Fakultät in Eberswalde 1963*. Dokumentarfilm. DVD, astfilm/HNE Eberswalde, Berlin/Eberswalde 2013/2014, 60 Minuten. Publiziert als Beilage zu Burghard Ciesla/Hans-Friedrich Joachim: Akademischer Kahlschlag. Die Geschichte der Forstwissenschaftlichen Fakultät in Eberswalde von 1945 bis zur erzwungenen Schließung 1963, Berlin 2022.

Produziert aus Anlass des 50. Jahrestages der Schließung der Fortwissenschaftlichen Fakultät (und auf einer entsprechenden Veranstaltung uraufgeführt), rekonstruiert der Film vor allem anhand von Zeitzeugen-Interviews die Entwicklung hin zu der Schließung im Jahre 1963.

Ciesla, Burghard / Hans-Friedrich Joachim: *Akademischer Kahlschlag. Die Geschichte der Forstwissenschaftlichen Fakultät in Eberswalde von 1945 bis zur erzwungenen Schließung 1963*, hrsg. und bearbeitet von Ulrich Schulz, BeBra Wissenschaft Verlag, Berlin 2022, 432 S. + DVD. € 19,95.

Die Eberswalder Forstwirtschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin (bis 1945 die Forstliche Hochschule Eberswalde und die Preußische Versuchsanstalt für Waldwirtschaft) geriet in den 1950er Jahren in die Ränkespiele des Kalten Krieges. Es gab wahre und vermeintliche Agenten, Parteifeinde, Zuträger, Intrigen und aus der Sicht des Staates vor allem eine ungenügende politische Erziehung. Die SED-Führung ordnete im August 1962 die Auflösung der Fakultät an. Im Jahr darauf endete nach mehr als 130 Jahren die weltweit anerkannte Eberswalder Hochschullehre. In Eberswalde verblieb lediglich das Institut für Forstwissenschaften mit dem forstlichen Versuchswesen. Anlässlich der 50. Wiederkehr der Schließung hatte der Historiker Burghard Ciesla für die 1992 neu gegründete FH Eberswalder Forsthochschule, heute Hochschule für Nachhaltige Entwicklung (HNEE), die Ereignisse von damals rekonstruiert. Gemeinsam mit dem Forstwissenschaftler Hans-Friedrich Joachim erzählt Ciesla die Geschichte der Forstfakultät und ihres Endes mit all ihren Facetten. Da beide Autoren 2020 verstorben waren, hat Ulrich Schulz, Professor für Zoologie und Angewandte Tierökologie an der HNEE, die vorhandenen Manuskripte konsolidiert, mit erläuternden Texten versehen und das Ganze für die Publikation vorbereitet.

Milnik, Albrecht (Red.): *Waldwachstumskundliche Grundlagen für eine effektive Waldbewirtschaftung. Zum 100. Geburtstag von Professor Dr. habil. Werner Erteld – ein außergewöhnliches Forscherschicksal* (Eberswalder forstliche Schriftenreihe Bd. 30), Landesforstanstalt Eberswalde, Eberswalde 2007, 53 S. Volltext unter https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/files/1150/efs_XXX.pdf

Erteld (1907–1992) war 1951 bis 1962 Direktor des Institutes für Forstnutzung in Eberswalde und ab 1952 zum Professor an der Forstwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-

Universität in Eberswalde. 1962 wurde er aus politischen Gründen von der Universität entlassen und in den Forstdienst versetzt. Die Broschüre stellt den Lebensweg im Detail dar, stellt die wissenschaftlichen Leistungen Ertelds vor und dokumentiert seine Publikationsliste.

Hofmann, Gerhard: ***Das forstliche Versuchswesen Eberswalde 1946 bis 1991 im Spiegel unveröffentlichter Berichte aus Forschung und Entwicklung***, Waldkunde-Institut Eberswalde, Eberswalde 2021, 232 S. Volltext unter <https://waldkunde-eberswalde.com/pdf/forstlversuchswesen.pdf>

Der Autor (1930–2021) erzählt hier eine „ostdeutsche Erfolgsgeschichte“, an der er vom Anfang bis zum Ende mitgewirkt hat: die Arbeit des Instituts für Forstwissenschaften Eberswalde (IFE), das auch nach der Schließung der Forstwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität 1963 in Eberswalde weiterbestanden hatte.

Brandenburgischer Forstverein / Landesjagdverband Brandenburg (Hg.): ***Wald, Wild und Jagd in Brandenburg. Gemeinsames Ehrenkolloquium des Brandenburgischen Forstvereins e.V. und des Landesjagdverbandes Brandenburg e.V. anlässlich des 90. Geburtstages von Prof. Dr. Egon Wagenknecht***, Potsdam 1998, 79 S.

Wagenknecht (1908–2005) war Forst- und Jagdwissenschaftler am Institut für Forstwissenschaften Eberswalde (IFE) und seit 1951 dort Professor. Er gilt als Nestor des Eberswalder Waldbaues sowie der Jagdwissenschaft. Unter anderem mit den Beiträgen „Standortgerechter Waldbau als Ziel und Inhalt eines Hochschullehrer- und Forscherlebens“ (Klaus Höppner), „Prof. Dr. Egon Wagenknecht als Jäger und Jagdwissenschaftler“ (Christoph Stubbe) und „Mein Weg zur Einheit von Wald- und Wildbewirtschaftung“ (Egon Wagenknecht).

Milnik, Albrecht: ***Egon Wagenknecht. Ein langes Leben für Wald und Wild*** (Forstliche Biografien Bd. 13), Verlag Kessel, Remagen-Oberwinter 2005, 131 S. Milnik liefert hier einen biografischen Abriss.

Landesforstanstalt Eberswalde (Hg.): ***Festschrift zum Ehrenkolloquium am 17. Mai 1999 in Eberswalde anlässlich des 90. Geburtstages von Prof. em. Dr.-Ing. habil. Albert Richter***, Eberswalde/Potsdam 1999, 50 S.

Der Forstwissenschaftler Albert Richter (1909–2007) war ab 1950 Professor in Eberswalde, entwickelte ab den 50er Jahren ein neues Forsteinrichtungsverfahren für die DDR und trat daneben mit forsthistorischen Arbeiten hervor. Als Professor und Institutsdirektor an der Forstlichen Hochschule Eberswalde, ab 1964 AdL-Institut für Forstwissenschaften, baute er in Eberswalde das zeitweise größte Forstliche Forschungsinstitut Europas auf. Der parteilose Nationalpreisträger galt aber auch als zu eigenständig. Aus politischen Gründen mussten ab 1969 alle forstwirtschaftsgeschichtlichen Arbeiten eingestellt werden, und Richter wurde in diesem Zusammenhang 1970 vorzeitig emeritiert. 1991 wurde er rehabilitiert, dann zum Mitglied der Gründungskommission der FH Eberswalde berufen und übernahm als über 80-jähriger auch wieder die Vorlesungen zur Forstwirtschaftsgeschichte.

Levit, Georgy S. / Uwe Hoßfeld / Petra Reinhold (Hg.): ***Meilensteine aus 200 Jahren. Thierazneykunst in Jena (1816–2016)***, Verlag der DVG Service GmbH, Gießen 2016, 256 S. € 45,-.

Mit Beiträgen zu Victor Goertler (1897–1982), der Jenaer Universität in der Nachkriegs- und DDR-Zeit, zur Geschichte der Landwirtschaftlichen Fakultät und dem gescheiterten Versuch ihrer Wiederbegründung 1989 sowie Überblicksdarstellungen zu den heutigen tierärztlichen Einrichtungen in Thüringen in ihren historischen Kontexten.

Brehmer, Ludwig: *Gründung und Gründer der Hochschul-Physik in Potsdam Sanssouci. Die schweren Anfangsjahre 1948–1958, Gründung und Gründer, Aufbau und Entwicklung, Eingliederung in die neu errichtete Universität* (Die Hochschulstadt in Sanssouci Bd. 9), Selbstverlag, Potsdam 2022, 371 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

Der Band konzentriert sich auf die Anfangszeit der Hochschulphysik an der Brandenburgischen Landeshochschule, dann PH Potsdam. Dabei geht es weniger um eine fachgeschichtliche Darstellung, sondern um die fachbezogenen administrativen und wissenschaftspolitischen Entwicklungen.

Deutsches Institut für Ernährungsforschung Potsdam-Rehbrücke (DIfE) (Hg.): *25 Jahre Ernährungsforschung für die beste der möglichen Welten. Das wünschen wir dem DIfE...*, DIfE, Nuthetal 2017, o.S. Volltext unter <https://docplayer.org/storage/73/68400906/1670771631/EFo8ZuoxfcPbVIYrBcxZqQ/68400906.pdf>

Zum 25jährigen Bestehen des DIfE, das auf dem AdW-Zentralinstitut für Ernährung aufbaute, waren Glückwünsche und Reminiszenzen von Wegbegleitern gesammelt und in dieser Broschüre zusammengefasst worden.

Levit, Georgy S. / Judith Schäfer / Tilman Grune (Hg.): *Von der Verpflegungswissenschaft zur Gesundheitsforschung. Ernährungsforschung in Potsdam-Rehbrücke (1946–2021)*, Deutsches Institut für Ernährungsforschung Potsdam-Rehbrücke, Potsdam 2022, 352 S. Bezug über: presse@dife.de

Das heutige Deutsche Institut für Ernährungsforschung Potsdam-Rehbrücke (Leibniz-Gemeinschaft) wurde 1992 in indirekter (d.h. nicht Rechts-)Nachfolge des 1946 gegründeten AdW-Zentralinstituts für Ernährung (ZfE) errichtet. Das Buch liefert insofern zwei Institutsgeschichten vom selben Ort. Leider wird dabei ein inzwischen eigentlich widerlegtes Vorurteil, das einst zu beträchtlichen Verwerfungen im Transformationsprozess der ostdeutschen Hochschulen geführt hatte, revitalisiert: „Die Institute der AdW betrieben anwendungsorientierte Grundlagenforschung und die Hochschulen waren für die akademische Ausbildung zuständig.“

5. Medizin und affine Fächer

Pittelkow, Jörg: *Innovation und Tradition. Herbert Bachs Beitrag zur Anthropologie und Humangenetik* (Annals of the History and Philosophy of Biology Bd. 20/2015), hrsg. Deutschen Gesellschaft für Geschichte und Theorie der Biologie, Universitätsverlag Göttingen, Göttingen 2018, 370 S. Volltext unter https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37242/Annals20_pittelkow.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Bach studierte Biologie in Jena und war seit 1956 am Institut für Anthropologie und Völkerkunde der Universität Jena (ab 1968 Institut für Anthropologie, ab 1974 Institut für Anthropologie und Humangenetik) tätig, wurde 1969 dessen Direktor und 1974 ao. Professor und 1981 ordentlicher Professor für Humangenetik. Seine Arbeitsgebiete waren die Prähistorische Anthropologie sowie die humangenetische Beratung und deren Grundlagen. Bach sei, so das Ergebnis der Studie, immer vom Grundsatz der engen Verflechtung von Anthropologie und Humangenetik, insbesondere von der Möglichkeit der Kausalanalyse anthropologischer Befunde mit Hilfe der Genetik ausgegangen, habe innerhalb des Instituts die anthropologischen Schwerpunkte auf die Entwicklungs- und die Prähistorische Anthropologie

gelegt, während er die Humangenetik auf Weiterentwicklung und Anwendung der Labordiagnostik sowie auf die humangenetische Beratung konzentrierte, und habe das anthropologisch-völkerkundliche Institut in eine moderne anthropologisch-humangenetische Lehr- und Forschungsstätte umgewandelt, dabei zugleich den Aufbau des humangenetischen Beratungsdienstes der DDR wesentlich geprägt.

Vogel, Peter (Regie): *Selbstversuch. DVD. Nach der Erzählung von Christa Wolf* (DEFA 1989 im Auftrag des Fernsehens der DDR), DDR-TV-Archiv, o.O. 2020, 101 Minuten. Ebenfalls als Bonustrack auf: *Der geteilte Himmel. DVD* (DEFA 1964), Filmedition Suhrkamp, Berlin 2009.

Anders. So hieß die Probandin, die im Zuge des Experiments zum Probanden wurde, plötzlich: Herr Anders. Das (fiktive) Experiment war eine Geschlechtsumwandlung, von einer Frau zu einem Mann, realisiert an einer Medizinischen Akademie der DDR. Angewandt wurde ein neues Präparat „Petersein masculinum 199“, das risikolos und ohne unerwünschte Nebenwirkungen sei. 14 Jahre hat der Professor, bei dem die Probandin einst studiert hatte und nun als wissenschaftliche Assistentin arbeitet, daran gearbeitet. Frauen in der Wissenschaft ist eines der Themen dieses Films.

Nilius, Rüdiger: *Trotz alledem: ein erfülltes Leben. Unfrisierte Erinnerungen eines Mediziners aus der DDR*, Verlag am Park, Berlin 2020, 617 S. € 25,-.

Nilius (*1937) war Professor für Innere Medizin zunächst an der Universität Greifswald und von 1982 bis 1992 an der Universität Halle-Wittenberg. Dann beantragte er unter dem Druck der Modalitäten der Personalüberprüfungsprozesse an der Universität seine Abberufung und wechselte an eine Klinik nach Bad Kissingen. Das Buch ist seine Lebensbeschreibung.

Fischer, Ulrike: *Hans Tichy (1888–1970). Sein Leben und Werk unter besonderer Berücksichtigung seiner Verdienste auf dem Gebiet der Rheumatologie beim Aufbau des Instituts für Rheumatologie in Dresden-Klotzsche*. Med. Diss., TU Dresden, Dresden 2004, 135 S., unveröff.

Tichy war 1945–1947 am Rheumaforschungsinstitut in Bad Elster tätig, wo ihm infolge des Entnazifizierungsverfahren gekündigt wurde. Er ging nach Dresden, um als Chefarzt am privaten Rheumainstitut Klotzsche zu arbeiten, das sich unter seiner Leitung und nach dem Übergang in Volkseigentum zum (ab 1951) Institut für Rheumaforschung und Rheumabekämpfung der DDR entwickelte. 1956 wurde er zum Professor an der Medizinischen Akademie „Carl Gustav Carus“, ernannt. 1966 ging er als Leiter des Instituts in den Ruhestand, blieb aber dessen Bibliotheksleiter.

Neef, Heinz: *Universitäre Thoraxchirurgie und Herzchirurgie in Halle/Saale. Pionierzeit und Wandel*, Mironde-Verlag, Niederfrohna 2021, 193 S. € 29,34.

Neef (*1933) war bis 1998 Professor und Leiter der Sektion Thoraxchirurgie an der Universitätsklinik Halle und fasst hier die Erlebnisse und Erfahrungen seines jahrzehntelangen Chirurgenlebens von 1958 bis 1998 zusammen. Es geht um die universitäre Thoraxchirurgie in Halle seit 1951, die Entwicklung der Pulmologie und Thoraxchirurgie, das Wirken von Professor K.-L. Schober, die Funktionsdiagnostik der Speiseröhre, die Hallesche Thoraxkolloquien, die Zusammenarbeit mit den chirurgischen Universitätskliniken in Szeged, Olomouc, Wrocław und Poznan, die Trilateralen Symposien 1979–2006. Im Buchteil zur Herzchirurgie werden die Pionierzeit und das Hallesche Herz-Team vorgestellt, gefolgt von den Halleschen Herzsymposien 1964–1982, das Verhältnis der Thorax- zur Herzchirurgie aus Hallescher Sicht und die Hallesche Schule der Thorax- und Herzchirurgie 1950–1998. 1994 wurde Thoraxchirurgie in Halle einer neugeschaffenen Klinik für Herz- und Thorax-

chirurgie nach westdeutschem Muster zugeordnet, womit die Thoraxchirurgie wieder hinter die Herzchirurgie gerückt sei. Sie wurde „nunmehr durch den neuen herzchirurgisch orientierten Direktor absolutistisch dirigiert“, „der in den alten Bundesländern nicht berufen worden war und über keine Erfahrungen verfügte“.

Oehme, Peter: *Wegmarken: Kaleidoskop der Berliner Pharmakologie und Medizin. Zweimal 30 Jahre Wissenschaft in bewegten Zeiten*, trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2021, 128 S. € 16,80.

Der Autor gründete 1976 das AdW-Institut für Wirkstoffforschung (IWF) in Berlin-Friedrichsfelde, dessen Aktivitäten heute durch das Nachfolgeinstitut, das Forschungsinstitut für Molekulare Pharmakologie (FMP) in Berlin-Buch fortgesetzt werden. Auf die Tätigkeit an diesem beziehen sich auch die zweiten „30 Jahre“ im Buchtitel. Mit Geleitworten von Gerhard Banse, Detlev Ganten und Walter Rosenthal.

Manfred Dietel: *Medizin, Wissenschaft, Politik. Charité – Aufbruch nach der Wende. Eine Innenansicht*, ABW Wissenschaftsverlag, Berlin 2022, 463 S. € 24,80.

Dietel (*1948), Pathologe, war 1994 von der Universität Kiel an die Charité gewechselt, 1997–1999 deren Dekan und 2002–2004 Ärztlicher Direktor. So erlebte er aus nächster Nähe und mitgestaltend die Neuaufstellung der Charité mit ihren Umbauprozessen der 90er Jahre, der Integration des Virchow-Klinikums 1995 und der Gründung der Berliner Universitätsmedizin als Zusammenfassung der FU- und HU-Medizinbereiche 2003.

Wirth, Dietrich / Viktor Harsch (Hg.): *60 Jahre Luft- und Raumfahrtmedizin in Deutschland nach 1945*, Verlag Rethra, Neubrandenburg 2008, 238 S.

Unter anderem mit folgenden DDR-bezogenen Beiträgen: „Flugmedizin in der zivilen Luftfahrt der DDR – Lufthansa/Interflug 1955–1990“ (J. Kressin), „Die Sektion Luftfahrtmedizin der Gesellschaft für Militärmedizin (GMM) als ein gemeinsames Podium der zivilen und militärischen Luftfahrtmedizin der DDR“ (D. Wirth), „Beteiligung des Institutes für Luftfahrtmedizin (ILM) der Luftstreitkräfte/Luftverteidigung (LSK/LV) der NVA an der bemannten Raumfahrt“ (D. Wirth), „50 Jahre Militärische Flugmedizin: Von der erneuten Gründung bis zur Transformation“ (H. Pongratz), „Das Königsbrücker Institut für Luftfahrtmedizin (ILM) der Luftstreitkräfte/Luftverteidigung (LSK/LV) der Nationalen Volksarmee (NVA) der DDR von 1961 bis 1990“ (H.-V. Ulmer, D. Wirth), „Die Entwicklung der Abteilung Flugphysiologie des FIMedInstLw zu einem flugmedizinischen Zentrum für Training, Diagnostik, Forschung und Erprobung“ (H. Welsch, D. Wirth).

Wulfert, Peter (Red.): *Leistungsbericht 1992–1996. Eine Bilanz. Institut für Diabetes „Gerhardt Katsch“ der Ernst Moritz-Arndt-Universität Greifswald*, Institut für Diabetes Gerhardt Katsch, Karlsburg 1996, 129 S.

In der DDR war das Institut ein eigenständiges Zentralinstitut. 1990 wurde der klinische Bereich durch das Land Mecklenburg-Vorpommern übernommen und 1994 privatisiert. Der Forschungsbereich wurde 1992 als Institut für Diabetes „Gerhardt Katsch“ in die Medizinische Fakultät der Universität Greifswald überführt, um gemäß Wissenschaftsempfehlung die Gründung eines Blaue-Liste-Institutes vorzubereiten. Zu letzterem kam es dann nicht, da es in der Blauen Liste (heute WGL) bereits ein Diabetes-Forschungsinstitut, das heutige Deutsche Diabetes-Zentrum in Düsseldorf, gab. Daraufhin wurde ein Teil der Diabetes-Forschung in ein Landesinstitut ausgegründet, wo seither – nach wie vor in Karlsburg – angewandte Diabetes-Forschung betrieben wird. Der Leistungsbericht dokumentiert die Phase der Unsicherheit hinsichtlich der Institutzukunft.

Krüger, Jutta: *Hoffnung und Absturz: Die Medizinische Akademie Erfurt 1990–1993. Bericht und Dokumentation einer Zeitzeugin*, BoD, Norderstedt 2014, 442 S. € 25,-.

Zum 31.12.1993 war die Medizinische Akademie Erfurt (MAE) geschlossen worden. Begründung: zu hohe Kosten und für den Bedarf in Thüringen ausreichende medizinische Studienplätze in Jena. Die MAE war 1954 aufgrund fehlender klinischer Studienplätze an den Universitäten der DDR gegründet worden und verstand sich als Nachfolgerin der ältesten Universität (1392–1816) auf dem Boden der DDR. Die Neugründung der Erfurter Universität mit Schwerpunkt auf Sozial- und Geisteswissenschaften erfolgte nun parallel. Die Autorin war, aus Hamburg kommend, Zeitzeugin dieser Jahre in Erfurt, und arbeitete bis 2006 als Neurochirurgin an dem Klinikum, das aus der MAE hervorgegangen war. Das Buch enthält einen umfangreichen Dokumentenanhang.

Kumbier, Ekkehardt (Hg.): *Psychiatrie in der DDR III. Weitere Beiträge zur Geschichte* (Schriftenreihe zur Medizin-Geschichte Bd. 28), be.bra wissenschaft verlag, Berlin 2023, 416 S. € 32,-.

Der hochschulklinischen Psychiatrie an Universitäten und einschlägigen Forschungsinstituten widmen sich in diesem Band die folgenden Beiträge: „Die strafrechtliche Begutachtung von ‚Asozialität‘ an der Charite-Nervenklinik 1968–1980“ (Alexa Geisthövel), „Digital History. Bibliometrische Netzwerkanalyse eines Bandes zur ‚Psychotherapie in der Psychiatrie‘“ (Monika Bauer, Harriet Kirschner, Gordana Paripovic, Marie-Theresa Kaufmann, Manuel Rauschenbach, Bernhard Strauß), „Zur Implementierung der Psychotherapie an der Universitätsnervenklinik Greifswald“ (Jan Armbruster), „Gedämpfte Hoffnungen. Die Einführung der Psychopharmaka an der Universitätsklinik für Psychiatrie und Neurologie in Jena“ (Martin Kiechle), „Besondere Einrichtung mit psychodynamischem Touch“. Die kinder- und jugendpsychiatrische Abteilung der Universitätsnervenklinik Halle/Saale 1968–1990“ (Christof Beyer, Maike Rotzoll), „Fürsorge und Psychotherapie an der Charite Berufspraxis im Wandel der 1960er und 1970er Jahre“ (Henriette Voelker).

Haack, Kathleen / Hannah Nussmann / Manuel Rauschenbach / Monika Bauer / Ekkehardt Kumbier: *Seelenarbeit im Sozialismus. Literaturdatenbank zur Psychiatrie, Psychotherapie, Psychologie und zum Gesundheitswesen in der DDR: 1945–2023*, Universität Rostock, Rostock 2023, 1.375 S. URL der Datenbank (dort auch als PDF-Datei downloadbar): https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004265

Die Bibliografie weist 15.000 Titel nach: Monografien, Sammelbände und Zeitschriften, Artikel in Sammelbänden und Zeitschriften, Dissertationen und Habilitationen, Memoiren und Selbstzeugnisse, Belletristik, Statistiken, Gesetzestexte und Anordnungen. Die Literaturdatenbank ist auch als statischer Export in den maschinenlesbaren Formaten „BibTex“ und „CSV“ verfügbar: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004267

6. Ingenieurwissenschaften

Czerwenka, Rudi: *Wo Kapitäne geboren wurden. Zur Geschichte der Seefahrtsschule Wustrow*, Scheunen-Verlag, Kückenshagen 2003, 90 S.

Gegründet 1846 als Navigationsschule, wurde die Einrichtung 1969 zur Ingenieurhochschule für Seefahrt Warnemünde/Wustrow. Damit entstand im deutschsprachigen Raum die erste universitäre Hochschule für zivile Schiffsoffiziere. 1970/71 wurde die nautische Fachausbildung nach Warnemünde verlagert, während die Grundausbildung in Wustrow verblieb. Zum 1. Oktober 1991 wurde die Hochschule aufgelöst.

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Fachbereich Bauwesen (Hg.): **50 Jahre Bauhochschulen in Leipzig**, Leipzig 2004, 190 S. Volltext unter <https://docplayer.org/storage/25/5623951/1691016357/6PetilmUmehRAJCU4VXuoMA/5623951.pdf>

1954 war die Hochschule für Bauwesen Leipzig gegründet worden, wurde 1977 zur TH Leipzig und schließlich 1992 zur HTWK (FH) Leipzig. Diese Entwicklung wird hier akkurat dargestellt.

Müller, Siegfried: **Ich war dabei. Wie ich die DDR erlebte. Biographische Dokumentation**, Selbstverlag, o.O. [Berlin] 1996, 83 S.

Der Autor, Jg. 1928, trat 1952 in die Kasernierte Volkspolizei, dann NVA ein, war dort als Ingenieuroffizier für Militärbauten tätig und ab 1970 Dozent an der Militärakademie Dresden, währenddessen auch Promotion zum Dr.-Ing. Als Oberstleutnant aus der NVA ausgeschieden, bekleidete er dann leitende wissenschaftliche Funktionen am Institut für Militärbauten der Bauakademie der DDR. Die Autobiografie liegt in einem Exemplar im Bestand der Bibliothek des Bundesarchivs Berlin-Lichterfelde vor.

Heimatgeschichtlicher Verein Ilmenau (Hg.): **50 Jahre Akademisches Leben in Ilmenau**, Ilmenau 2003, 222 S.

1953 wurde die Hochschule für Elektrotechnik Ilmenau gegründet, der 1894 die Einrichtung des Thüringischen Technikums Ilmenau, das dann zur Ingenieurschule wurde, vorangegangen war. 1963 erfolgte die Ernennung zur TH und 1992 zur TU.

Buthmann, Reinhard: **Die Technische Hochschule Ilmenau. Eine sozialpolitische Studie**, Universitätsverlag Ilmenau, Ilmenau 2022, 664 S. Volltext unter https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00057154/ilm1-2022100017.pdf

Anders als der Untertitel besagt, handelt sich hier nicht um eine Studie zur Sozialpolitik der TH Ilmenau. Der Autor meint, wie der Inhalt offenbart, etwas anderes: „Sozial- und Politikgeschichte der TH Ilmenau“ wäre die korrekte Formulierung gewesen. In seiner sprachlichen Treffunsicherheit ist der Untertitel auch eine Ankündigung, worauf sich die Leserin, der Leser mitunter im Text des Buches einstellen muss. Gleichwohl bietet sich über weite Strecken eine erhellende Lektüre. Insbesondere die umfangreiche Auswertung von zuvor unerschlossenen Akten stellt eine hilfreiche Dienstleistung für weiterführende Analysen dar.

Schick, Detlef / Werner Krause: **Die Geschichte der Feinwerktechnik von der Einführung als akademisches Lehrfach an der Technischen Universität Dresden bis zur Gegenwart**, Technische Universität Dresden, Fakultät Elektrotechnik, Dresden 1998, 77 S.

1952 wurde das Institut für elektrischen und mechanischen Feingerätebau gegründet. Deswegen Vorgeschichte und Entwicklung über die Bildung der Sektion Elektronik-Technologie und Feingerätetechnik 1968, die Neuaufnahme des Fachgebiets Biomedizinische Technik bis hin zu den feinwerktechnischen Instituten an der TU Dresden seit 1991 wird hier dargestellt.

Künanz, Klaus / Andreas Popp (Red.): **45 Jahre Abtrenntechnik/Lasertechnik – Zerspantechnik und Abtragetechnik an der TU Dresden. In memoriam Professor Alfred Richter (1911–1971). 25.9.1998**, Technische Universität Dresden, Fa-

kultät für Maschinenwesen, Institut für Produktionstechnik, Lehrstuhl Abtrenntechnik/Lasertechnik, Dresden 1998, 47 S.

Die ansonsten schwer erreichbare Publikation liegt im Universitätsarchiv der TU Dresden vor (Sign. 2.2., 1536).

Hänseroth, Thomas / Ralf Pulla (Hg.): ***Elektrotechnik und Informationstechnik an der TU Dresden in der DDR. Beiträge des Zeitzeugenkolloquiums am 14. März 2000 in Dresden***, TU Dresden, Dresden 2000, 101 S.

Themen der Beiträge sind die Elektroenergieerzeugung und -versorgung, Starkstromtechnik, Schulenburg, Hochfrequenztechnik und Nachrichtenelektronik, Automatisierungstechnik, Feinwerktechnik sowie die Dresdner Schule der Akustik. Das Buch ist praktisch nirgends auszuliehen, liegt aber im Universitätsarchiv der TU Dresden vor (Sign. 2.4./684).

Albring, Werner: ***Gorodomlya Island. German Rocket Scientists in Russia***. Supplement: Ursula Kuhlmann-Walter: archival findings on the activities of the German rocket specialists on Gorodomlya Island from 1946–1953, based on Irina Petrovna Suslina's archival research, übersetzt von Ursula Kuhlmann-Walter, Books On Demand, Norderstedt 2016, 145 + 60 S. € 22,90.

Englischsprachige Ausgabe von Albrings 1991 erschienenem Buch „Gorodomlia. Deutsche Raketenforscher in Rußland“. Albring, 1979 emeritierter Professor für Strömungsmechanik an der TU Dresden, war 1946 nach Rußland verbracht worden, um mit anderen deutschen Wissenschaftlern in der Raketenforschung und -entwicklung Wiedergutmachungsarbeit zu leisten. „Gorodomlia“ ist der Name des Aufenthaltsortes, einer kleinen Insel im Seligersee, im Quellgebiet der Wolga zwischen Moskau und Leningrad. Der Erfahrungsbericht über den Alltag auf Gorodomlia war 1957 begonnen und dreißig Jahre später, 1988, abgeschlossen worden.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): ***Der Forscher und der Zweifler. Werner Albring zum 90. Geburtstag. Vorträge des Ehrenkolloquiums am 28. September 2004***, Berlin 2005, 95 S. Volltext unter <https://edoc.bbaw.de/files/2310/Albring.pdf>

Albring (1914–2007) war 1952–1979 Professor für Strömungsmechanik an der TU Dresden. Die hier dokumentierten Vorträge behandeln u.a. die Themen „Experimentierfeld Rußland und das Strömungsmechanik-Institut in Dresden“ (Rainer Vollheim), „Werner Albrings interdisziplinäres Wirken“ (Hans Göldner), „Werner Albring und die Ähnlichkeitsmechanik“ (Peter Költzsch), „Werner Albrings Wirken in der jüngeren Zeit“ (Hans-Günther Wagemann) und „Zur Strategie naturwissenschaftlich-technischer Forschung“ (Werner Albring).

Rosengarten e.V. (Hg.): ***Zwischen Genie und Wahnsinn. Kalender 2015***, o.O. [Wermsdorf] 2014.

Janke war ein in der DDR 40 Jahre lang wegen Schizophrenie psychiatrisch hospitalisierter Erfinder, der sich in der Klinik ein eigenes, zwar naturwissenschaftlich abwegiges, gleichwohl genialisches Bild der Welterklärung und Weltveränderung durch technische Nutzung vermeintlich allgegenwärtiger Raumenergie erschaffte und dieses in einen ästhetisch faszinierenden Kosmos von Ideen, technischen Erfindungen, Zeichnungen, Traktaten und dreidimensionalen Modellen entfaltete. Der Kalender präsentiert einige der aufsehenerregendsten Entwürfe.

Biebach, Wolfgang: *Karl Hans Janke Kalender 2023*, Rosengarten e.V., Wermisdorf o.J. [2022]. Bezug über ausstellung@karl-hans-janke.de

Biebach, 3D-Artist, hat die zweidimensionalen Skizzen Jankes in 3D-Visualisierungen übersetzt. In dem großformatigen Wandkalender sind diese Jankes Skizzen gegenübergestellt – und führen so in noch einmal gesteigerter Form die Erstaunlichkeiten der technischen Fantasien Jankes vor Augen.

7. Regionales und Lokales

Luckas, Bernd (Red.): *Zwischen Gängelung und ertrotzten Freiräumen: Lieder und Texte von Studenten für Studenten. Ein Rückblick auf die Jahre 1963 bis 1970 an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*, unt. Mitarb. v. Henry Witt, Ulrich Guth, Michael Hecker, Guido Baumann, Ralf Miethchen, Herbert Steffen u. Rüdiger Arlt, hrsg. vom Archiv der Universität Greifswald, Verlag Ludwig, Kiel 2022, 238 S. € 34,80.

Der Band dokumentiert die Greifswalder Studentengeschichte der Jahre 1963 bis 1970 anhand der Liedtexte auf den Chemikerbällen, den Medizinerbällen und Faschingsveranstaltungen, jeweils mit erläuternden Texten. Dazu kommt ein Beitrag zum Wissenschaftlichen Studentenzirkel „Jean Baptiste de Lamarck“, der wiederum gleichfalls sehr musikalisch war.

Liederbuch des Wissenschaftlichen Studentenzirkels „Jean Baptiste de Lamarck“. 6. Auflage anlässlich des 40. Zirkeljubiläums, Selbstverlag, Greifswald 1993, 125 S.

Der Studentenzirkel bestand 1953 an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Greifswald, wurde jeweils durch einen Professor betreut und pflegte eine ausgeprägte Balance zwischen wissenschaftlichen und geselligen Aktivitäten. Zu den letzteren zählte insbesondere das gemeinsame Singen. Seit 1963 produzierte der Zirkel ein immer wieder erweitertes Liederbuch mit den Texten der gesungenen Stücke, dessen letzte Ausgabe zum 40. Jahrestag des Zirkels erschien. Darin populäres Liedgut und die selbstgeschriebenen Zirkellieder.

Breitsprecher, Ulrike: *Der sozialistische Hochschullehrer. Die Berufungspolitik in der SBZ/DDR am Beispiel der Hochschullehrerschaft der Humboldt-Universität zu Berlin (1945–1990)*. Dissertation, Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig, Leipzig 2020, 205 S. Volltext unter <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A73503/attachment/ATT-0/>

Kollektivbiografische Studie, die danach fragt, ob sich ein sozialistischer Hochschullehrertypus mit charakteristischen Kennzeichen herausgebildet hat. Als primärer Untersuchungskorpus wird ein zuvor nicht ausgewerteter Datensatz des Bundesarchivs herangezogen, der Daten zu den Biografien von etwa 900 Lehrenden der Humboldt-Universität umfasst und neben personenbezogenen Angaben (Geburtsdatum, Geschlecht, Ausbildung, Parteimitgliedschaft) auch Angaben über Auszeichnungen, Werdegang, Publikationen sowie Arbeitsplatzwechsel enthält. Der Datensatz umfasst ordentliche und außerordentliche Professor:innen und Dozent:innen aller Fakultäten der HU einschließlich Gast- und Honorarprofessoren und -dozenten.

Fachhochschule Eberswalde, der Gründungsrektor (Hg.): **Bericht des Gründungssenats der FH Eberswalde 1992 bis 1994**, FH Eberswalde, Eberswalde 1994, 48 S.

Fachhochschule Eberswalde (Hg.): **10 Jahre FH Eberswalde. Eine Chronologie 1992–2002**, Eberswalde 2002, 80 S.

Brehmer, Ludwig: **Die bittere Vorgeschichte der Geburt einer Hochschule in Potsdam-Sanssouci. Nachkriegsgeschehen im Park Sanssouci vor Gründung der brandenburgischen Landeshochschule. Daten und Fakten, Kommentare, Bilder und Dokumente** (Kleine Reihe zur Geschichte der BLH/PHP/UP Bd. 1), Selbstverlag, Potsdam 2012, 121 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

Darstellung zu den Entwicklungen im Bereich Neues Palais unmittelbar vor, während und nach dem zweiten Weltkrieg, wobei letztere Phase bereits die Gründungsphase der damaligen Landeshochschule Potsdam, dann PH Potsdam war.

Brehmer, Ludwig: **Gründung und akademischer Beginn der brandenburgischen Landeshochschule/Pädagogischen Hochschule im Park Sanssouci. Politik und Hochschule, Gründungsvoraussetzungen, Hochschul-Gründung im Neuen Palais, akademischer Beginn, Umbenennung der Hochschule, erste Hochschulkrise** (Kleine Reihe zur Geschichte der BLH/PHP/UP Bd. 2), Selbstverlag, Potsdam 2012, 142 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

Brehmer, Ludwig: **Die Brandenburgische Landeshochschule zu Potsdam im Jahre eins. Die Hochschule in Potsdamer Schulen, Daten und Fakten, Kommentare und Dokumente**, Selbstverlag, Schwielowsee 2011, 142 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

In diesem Band geht es um die Hochschulgründung, politische Säuberungen in der Anfangszeit, die Probleme der räumlichen Unterbringung (zunächst Nutzung von Schulgebäuden), das Studium 1949 bis 1953 und die strukturelle Konsolidierung bis 1953.

Die Hochschulschriften der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“. Dissertationen und Habilitationen, Potsdam 1951–1991, Klaus Becker Verlag, Potsdam 2019, 417 S. € 74,-.

Vorgelegt wird hier die Retrokonversion des Zettelkatalogs aus dem Bestand der Stadt- und Landesbibliothek Potsdam. Die Schriften sind alphabetisch nach Verfassernamen geordnet; auf den Einsatz weiterer Ordnungsprinzipien, etwa nach Fächern, wurde verzichtet.

Brehmer, Ludwig: **Gründungs-Professoren und Gründungsstrukturen der Hochschulstadt im Park Sanssouci** (Die Hochschulstadt in Sanssouci Bd. 6), Selbstverlag, Potsdam 2016, 406 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

Mit folgenden Kapiteln: Gründungsstrukturen und Hochschulgebäude in der Gründungs- und Aufbauphase; Bildungspolitische Rahmenbedingungen, Struktur und Leitung der Hochschule 1948–1968; Gründungsväter und Gründungs-Professoren.

Brehmer, Ludwig (Hg.): **Von der Hochschulstadt in Sanssouci zur Universität Potsdam. Mitgestalter der Gründergeneration schildern den Problem beladenen Übergangsprozess von der BLH zur UP** (Die Hochschulstadt in Sanssouci

Bd. 7), Selbstverlag, Potsdam 2017, 177 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

Einleitend steht der Hrsg.-Beitrag „Zur „Aufarbeitungsdebatte an der Universität Potsdam: Ein Riss geht durch die Universität“, am Ende eine Dokumentation „Begründete Erwidierungen zu den unbegründeten Aussagen von Prof. M. Görtemaker“ (Görtemaker, seit 1992 Professor für Neuere Geschichte/Zeitgeschichte, hatte 2016 die These vertreten, der im innerostdeutschen Vergleich hohe Anteil an Personalübernahmen aus der PH Potsdam in die Universität Potsdam habe bewirkt, dass die Universität im überregionalen Vergleich der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit anhaltend eine untergeordnete Rolle spiele). Dazwischen sind Erinnerungsberichte von Mitgestaltern der Uni-Potsdam-Gründung platziert (u.a. Hinrich Enderlein und Rolf Mitzner).

Brehmer, Ludwig: ***Eine Hochschulstadt in Sanssouci. Kommentierte Chronologie der ersten Hochschulgründung im Nachkriegsdeutschland. Kommentierte Chronologie der Brandenburgischen Landeshochschule/Pädagogischen Hochschule Potsdam/Universität Potsdam von 1945–1995. Daten, Zahlen, Kommentare*** (Kleine Reihe zur Geschichte der BLH/PHP/UP Bd. 3), Selbstverlag, Schwielowsee 2014, 402 S. Bestellung über brehmer@uni-potsdam.de

Pasternack, Peer: ***Das Sachsen-Anhalt-Wissen aus Wittenberg. Die HoF-Beiträge des letzten Jahrzehnts (2013–2022)***, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2022, 206 S. Volltext unter https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/LSA-Studien_2022_WEB.pdf

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) widmet seit seiner Gründung seinem Sitzland eine spezielle Aufmerksamkeit, wobei ihm Sachsen-Anhalt vor allem ein sozialwissenschaftlich ‚interessanter Fall‘ ist. Das Institut mobilisiert das Land als Fallbeispiel in Untersuchungen, die fallübergreifende Relevanz beanspruchen dürfen. Der Band fasst 30 Studien zu Sachsen-Anhalt zusammen, die am HoF in den letzten zehn Jahren erarbeitet worden waren. Themen sind u.a. die Kopplungen und Entkopplungen von Stadt-, Regional- und Hochschulentwicklung, die Bilanzierung von 25 Jahren Landeswissenschaftspolitik, die regionale Relevanz der Geistes- und Sozialwissenschaften, Studienkapazitätsauslastung und Studierenerfolg als Demografieressourcen, die Frage, ob internationale Studierende ein künftiges Fachkräftepotenzial im Land darstellen können. Eines der drei Kapitel resümiert die Forschungsprojekte zur regionalen Zeitgeschichte, die sich u.a. mit dem konfessionellen Bildungswesen während der DDR-Jahrzehnte, der Fachgeschichte der Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg, dem wichtigsten Plakatkünstler Ostdeutschlands und Burg-Professor Helmut Brade, der Vorgeschichte und Geschichte der Hochschulforschung in Sachsen-Anhalt 1964–2014 und der Frage, wie die sachsen-anhaltischen Hochschulen mit ihrer jüngeren Geschichte umgehen, befassen.

Pantenius, Marion: ***Die Wiedereröffnung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Jahre 1946. Kontinuität und Wandel***. Diplomarbeit 1996, FH Potsdam, Fachbereich Archiv, Bibliothek und Dokumentation, Potsdam 1996, 98 S., unveröff.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Entnazifizierung der Martin-Luther-Universität, die sich in mehreren Schritten vollzog. Die Arbeit liegt im Bestand der Hochschulbibliothek der FH Potsdam vor.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Rektoratskommission zur Aufarbeitung der Universitätsgeschichte in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts (Hg.): ***Po-***

litische Verfolgung und Widerstand in der DDR, Archiv der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, o.J. [2019ff.]. URL <https://www.catalogus-professorum-halensis.de/politische-verfolgung-ddr/>

Die Website verzeichnet, alphabetisch geordnet, Biogramme von Lehrenden, Mitarbeiter:innen und Studierenden der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die in der SBZ und DDR von politischer Verfolgung betroffen gewesen sind (z.Z. rund 370 Personen), sowie von Hochschullehrer:innen, die sich für aus politischen Gründen verfolgte Studierende und Mitarbeiter:innen eingesetzt haben. Das Verzeichnis wird fortlaufend ergänzt.

Essl, Werner: ***Deutsche studentische Verbindung Saxo-Ascania Hallensis. Chronik 1986–2021***, Selbstverlag, Halle (Saale) 2021, 135 S.

In den 80er Jahren hatte sich in verschiedenen Städten der DDR in kleinen Gruppen ein Interesse an studentischem Liedgut entwickelt, aus dem schließlich informelle Gründungen von studentischen Verbindungen – meist durch Alte Herren ohne vorgängige Mitgliedschaften – in privaten Räumen entstanden. So auch 1986 in Halle (Saale), hier 1988 legendiert als „AG Freundeskreis studentischer Kulturgeschichte der Hochschulkreisleitung des Kulturbundes“. Die inzwischen 35jährige Geschichte der Saxo-Ascania Hallensis wird in der Publikation beschrieben.

Kubiczek, André: ***Straße der Jugend. Roman***, Rowohlt Berlin Verlag, Berlin 2020, 352 S. € 22,-.

Handlungszeit 1985, der Autor wie seine Hauptfigur René sind beide 16 und wechseln beide von Potsdam nach Halle: Autor wie René kommen an die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Martin-Luther-Universität. Diese hatte seit 1954 die Aufgabe, ausgewählte DDR-Abiturient:innen auf ein Auslandsstudium vorzubereiten, überwiegend eines in der Sowjetunion. Als eigenständige Fakultät gehört sie zur Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. An sich ein Coming-of-Age-Roman, liefert das Buch auch eine ganze Reihe von Eindrücken über das schulische und außerschulische Leben an der halleschen ABF.

Speler, Ralf-Torsten: ***Alles erlebt! Ein halbes Jahrhundert für die Universität***, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2023, 688 S. € 40,-.

Der Kunsthistoriker Ralf-Torsten Speler (*1946) begründete, nach vorangegangenen anderen beruflichen Stationen, 1979 die Zentrale Kustodie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit und prägte sie dann als deren Leiter über Jahrzehnte hinweg. Der opulente Band im Großformat ist eine reich illustrierte Auto- und vor allem Arbeitsbiografie, die eine geradezu unbändige Freude an praktisch jedem Thema und jeder Aktivität, die dieses Berufsleben dem Autor abforderte oder – wohl der häufigere Fall – eigenständig wählen ließ, transportiert.

Kieling, Christin (Red.): ***Die Universität im Sturm der Revolution. Eine ganz besondere Universitätsgeschichte. Podcast anlässlich 30 Jahre Deutsche Einheit***, Universität Leipzig, Leipzig 2020, insgesamt 92 Minuten. URL <https://www.uni-leipzig.de/newsdetail/artikel/die-universitaet-im-sturm-der-revolution-2020-09-29>

Vier Akteure des Umbruchs berichten über die Ereignisse 1989/90. Die Titel der vier Episoden: „Der 13. Stock – das studentische Leben in Leipzig“ (Editha Marquardt), „Der Hochschulforscher“ (Peer Pasternack), „Den Laden zusammenhalten“ (Peter Gutjahr-Löser) und „Ein geborener Diplomat“ (Cornelius Weiss).

Gutjahr-Löser, Peter: ***Hinter den Kulissen. Die Erneuerung der Universität Leipzig nach der Friedlichen Revolution***, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2023, 503 S. € 34,-.

Gutjahr-Löser (*1940) kam – nach beruflichen Stationen an der Universität Regensburg, als Rechtsanwalt, in der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (MPG), Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung und nochmals MPG – 1991 nach Leipzig. Dort war er bis 2005 Kanzler der Universität und damit in zentraler Rolle an deren Umgestaltung in den 90er Jahren beteiligt. Sowohl der Neuaufbau einer Verwaltung nach westdeutschem Recht als auch die politisch aufgeladenen und konfliktreichen Prozesse der Personalüberprüfungen, Fakultätsneugliederungen, Auseinandersetzungen um die Ausstattung der Universität und des erzwungenen Personalabbaus, immer wieder auch die Universitätsmedizin stehen im Mittelpunkt seiner hier verschriftlichten Erinnerungen.

Goldbach, Steffi: ***Die Entwicklung der Auslandsbeziehungen der Technischen Hochschule/Technischen Universität Dresden von 1890 bis 1991. Dargestellt auf der Grundlage archivalischer Quellen im Archiv der Technischen Universität und des Sächsischen Hauptstaatsarchivs***. Diplomarbeit, Fachhochschule für Archivwesen, Potsdam 1991, 62 S., unveröff.

Die Arbeit liegt im Universitätsarchiv der TU Dresden vor (Sign. 5, 403).

Khaireddin, Mohammed: ***Kulturelle und wissenschaftliche Beziehungen zwischen Sachsen und den arabischen Ländern (1960–1990). Dargestellt am Beispiel der Technischen Universität Dresden. Mit einem Abriss zur historischen Entwicklung des Kulturaustauschs mit der arabischen Region***, Dresden 1995, 51 S., unveröff.

Die Arbeit liegt im Universitätsarchiv der TU Dresden vor (Sign. 433).

Marshall, Barbara: ***Die (Wieder-)Gründung der Universität Erfurt*** (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Thüringen Kleine Reihe Bd. 63), Böhlau Verlag, Wien/Köln 2023, 242 S. € 40,-.

Die Idee, in Erfurt eine Universität (wieder) zu gründen, entstand aus einer Bürgerinitiative vor und nach dem Umbruch 1989. Die Autorin arbeitet heraus, dass und wie diese Versuche zum Scheitern verurteilt gewesen seien. Erst die Entschlossenheit der Landesregierung, in der Stadt eine neue, sorgfältig geplante, geisteswissenschaftlich orientierte Reformuniversität einzurichten, habe Erfolg gehabt. Die in Erfurt bestehenden Einrichtungen wurden entweder geschlossen (Medizinische Akademie) oder in die Universität integriert (Pädagogische Hochschule Erfurt-Mühlhausen und Philosophisch-Theologisches Studium, seit 1952 päpstliche Hochschule in der DDR). Mit dem angeschlossenen Max-Weber-Kolleg wurde eine damals neuartige Kombination von Forschungs- und Graduiertenkolleg etabliert. Zur Profilbildung habe ein engagiertes Führungstrio unter dem bekannten Wissenschaftspolitiker Peter Glotz als Gründungsrektor beigetragen. Mit dessen Rückzug hätten ambitionierte Reformpläne relativiert und den Thüringer Gegebenheiten angepasst werden müssen. Die Universität Erfurt heute ähnele nur noch in einigen Bereichen den Konzepten der Gründer.

Autorinnen & Autoren

Alexander Chmelka, Master of Arts, Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Bereich Hochschulforschung & Professionalisierung der akademischen Lehre. eMail: alexander.chmelka@ovgu.de

Annika Felix, Dr. rer. soc.; Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: annika.felix@ovgu.de

Theresa Franke-Frysch, Master of Arts, Kulturwissenschaftlerin/Bildungswissenschaftlerin, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo). eMail: theresa.franke-frysch@ovgu.de

Eik Gädeke, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen. eMail: eik.gaedeke@fernuni-hagen.de

Sebastian Gallitschke M.A., Koordinator des Graduiertenzentrums der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin und Promovierender im Graduiertenkolleg Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung. E-Mail: sebastian.gallitschke@googlemail.com

Justus Henke, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung und Nachwuchsgruppenleiter im Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“. eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Katja Knuth-Herzig, Dr., Referentin Weiterbildung / Beratung am Zentrum für Wissenschaftsmanagement (ZWM) in Speyer. eMail: knuth-herzig@zwm-speyer.de

Franz Kasper Krönig, Prof. Dr., lehrt Elementardidaktik und Kulturelle Bildung an der TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften; Orchid-ID: 0000-0003-2755-8787. eMail: franz.kroenig@th-koeln.de

Jan Lauer M.A., MPA (Speyer), Doktorand im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo), Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Universität Speyer. eMail: jan.lauer@wimako-kolleg.de

Ursula M. Müller, MBA, Dekanatsreferentin an der Fakultät Bauingenieurwesen, Bauphysik und Wirtschaft der Hochschule für Technik Stuttgart. eMail: ursula.mueller@hft-stuttgart.de

Pascal Klassert M.A., Historiker, wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Soziologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: klassert@em.uni-frankfurt

Ulrich Papenkort, Prof. Dr., Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz und seit 2020 deren Rektor. eMail: ulrich.papenkort@kh-mz.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Nadine Syring, Master of Science Wirtschaftswissenschaften, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Brandenburg und an der Otto-von-Guericke Universität, Doktorandin im Graduiertenkolleg WiMaKo (Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation). eMail: nadine.syring@m.e.com

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

Gerhard Wagner, Prof. Dr., Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Wissenschaftstheorie/Logik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: g.wagner@soz.uni-frankfurt.de

Muriel Wagner M.A., Hungarologin, Kulturwissenschaftlerin, Mitarbeiterin für Forschungsförderung von ECRs im Dekanat des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: m.wagner@soz.uni-frankfurt.de

Claudia Wendt M.A., MBA, Erziehungswissenschaftlerin, Dekanatsrätin an der Universität Leipzig, Fellow am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: claudia.wendt@hof.uni-halle.de

Julia Wiethüchter M.A., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster und Promovendin an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer. eMail: Juliawiet@outlook.de

Lieferbare Themenhefte „die hochschule“ 2010–2022

Peer Pasternack / Daniel Watermann (Hg.): *Studieren mit und ohne Corona* (2022, 254 S.; € 20,-)

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)

Annemarie 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 Gillissen / 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 Rokkitt: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneiderberg (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)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.die-hochschule.de>

Bestellung und Abbonement

Einzelheft Ausgabe/Jahr	€ 17,50
..... mal <i>die hochschule</i> im Jahresabbonement	à € 34,-
..... mal <i>die hochschule</i> im PrivatabbonentInnen-Abo	à € 19,-

Lieferanschrift

Name, Vorname

Straße

Hausnummer

PLZ

Ort

eMail

Ort, Datum

Hinweis zum Abbonement: Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abbonement 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 Abbonent.innen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abbonementverwaltung 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 Gillessen / 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 Gillessen, 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“ 2016–2023

Andreas Beer / Daniel Hechler / Peer Pasternack / Rocio Ramirez: *Der Wissenschaftliche Beirat. Das letzte bislang unaufgeklärte Qualitätsinstrument in der Wissenschaft*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2023, 227 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.

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 Wissenschaftsmanagement*, 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 2019–2023

Online unter https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

- 123: Rocio Ramirez / Olivia Laska / Arne Böker: *Studienvorbereitung für internationale Studieninteressierte in Deutschland. Eine Momentaufnahme eines dynamischen Feldes*, unt. Mitarb. von Ricarda Abendroth, Sophie Korthase, Roxana Schwitalla, 2023, 82 S.
- 122: Justus Henke: *Hochschulkommunikation im Zeitalter der KI: Erste Einblicke in die Nutzung und Perspektiven generativer KI-Tools*, 2023, 53 S.
- 121: Peer Pasternack (Hg.): *Weit verbreitet und kaum erforscht: Wissenschaftliche Beiträge in der Wissenschaft*, 2022, 86 S.
- 120: Peer Pasternack: *Nicht nur Resteverwertung. Die Verwendungen der Wittenberger Universitätsfondation nach 1817*, 2022, 143 S.
- 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.

Peer Pasternack

Wissenschaftskommunikation, neu sortiert

Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft

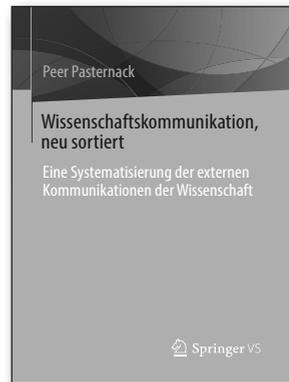
Unter Mitarbeit von Andreas Beer, Claudia Göbel, Daniel Hechler, Justus Henke, Sylvi Mauermeister, Henning Schulze und Steffen Zierold

Springer VS, Wiesbaden 2022, 377 S.
ISBN 978-3-658-39176-8. € 69,99

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.



Andreas Beer / Daniel Hechler / Peer Pasternack / Rocio Ramirez

Der wissenschaftliche Beirat

Das letzte bislang unaufgeklärte Qualitätsinstrument

Unter Mitwirkung von Melanie Augustin, Gudrun Calow,
Sophie Korthase und Sabine Lucks

BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2023, 227 S.
ISBN 978-3-8305-5565-0. € 29,-

Seit Qualitätssicherung und -entwicklung (QS/QE) im 20. Jahrhundert ein Thema der Wissenschaftsorganisation geworden war, sind sämtliche QS/QE-Instrumente vielfach untersucht worden. Nur eines nicht: Wissenschaftliche Beiräte, also Gremien, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von ihresgleichen in wissenschaftlichen Angelegenheiten beraten werden. Doch obwohl nahezu kein systematisches Wissen dazu vorliegt, ob solche Beiräte hilfreich sind, genießen sie allgemein eine positive Bewertung: Sie sind ein Instrument des Nachfragens, das keinen Nachfragen ausgesetzt ist. Hier nun werden die Beiräte im deutschen Wissenschaftssystem erstmals systematisch analysiert. Dabei geht es darum, wie verbreitet Wissenschaftliche Beiräte sind und wieviele es insgesamt gibt, welche offiziellen und inoffiziellen Funktionen sie wahrnehmen, wie sie zusammengesetzt sind und welche Kosten sie verursachen. Dabei wird der entstehende Ressourcenverbrauch – Zeit und Geld – den Effekten der Beiratsarbeit gegenübergestellt. Die Effekte werden auf der Ebene der beratenen Einrichtung, der Ebene des Wissenschaftssystems sowie als individueller Nutzen bei den Mitgliedern der Beiräte identifiziert. Abschließend werden kritische Punkte zusammengefasst und ein Ausblick auf mögliche Veränderungen in der innerwissenschaftlichen Beiratsarbeit skizziert.



Peer Pasternack

Die Spuren der LEUCOREA (1502–1817)

Ein universitätshistorischer Stadtrundgang durch das heutige Wittenberg

Drei Kastanien Verlag, Lutherstadt Wittenberg 2023, 92 S.

ISBN 978-3-942005-33-3. € 9,90

Die frühere LEUCOREA ist im heutigen Stadt-
raum Wittenbergs bemerkenswert präsent.
Freilich gilt hier, was auch sonst gilt: Man
sieht häufig nur, was man weiß. Deshalb wird
eine Erinnerungslandschaft lesbar gemacht,
die die Spuren der Universität im Stadt-
raum in ihre historischen und gegenwärtigen
Zusammenhänge rückt. Wittenberg atmet
praktisch an jeder Ecke seiner Innenstadt den
'Geist' der Universität, die am Ort von 1502
bis 1817 bestand. Wer mit entsprechenden
Hinweisen versehen ist, wird wahrnehmen,
dass hier die alte Leucorea eigentlich 'über-
all' ist. Ihre Geschichte lässt sich sinnlich er-
schließen, indem man einen Rundgang un-
ternimmt, der sich auf die Suche nach Spuren
der Universität im Stadtraum konzentriert.

Dieser führt einerseits zu bekannten Orten, die jeder andere Stadtrundgang
auch enthält. Andererseits macht er auf Zeugen aufmerksam, die ansonsten
eher der Aufmerksamkeit entgehen. Das betrifft sowohl mannigfaltige Spuren,
die von der LEUCOREA selbst hinterlassen wurden, als auch von späteren Epo-
chen platzierte symbolische Hinweise auf die Universität.

