

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für
Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

Redaktion:

Peer Pasternack & Martin Winter

Anschrift: Redaktion „die hochschule“, HoF Wittenberg, Collegienstraße 62
D-06886 Wittenberg; Tel.: 0177/3270900; Fax: 03491/466-255
eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; martin.winter@hof.uni-halle.de
Vertrieb: Tel. 03491/466-254, Fax: 03491/466-255,
eMail: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.diehochschule.de>
ISSN 1618-9671. Dieser Band: ISBN 3-937573-09-7 und 978-3-937573-09-0

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

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf den Internetseiten der Zeitschrift zu finden: <http://www.diehochschule.de>

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

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird von Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg, geleitet.

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

UNIVERSITÄRE FORSCHUNG IM WANDEL

Georg Krücken:

Wandel – welcher Wandel? Überlegungen zum Strukturwandel der universitären Forschung in der Gegenwartsgesellschaft7

Sabine Maasen, Peter Weingart:

Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur19

Christof Schiene, Uwe Schimank:

Forschungsevaluation als Organisationsentwicklung: die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen46

Marc Torka:

Die Projektförmigkeit der Forschung63

Stefan Süß:

Wandel der Forschung und dysfunktionale Effekte des zunehmenden Wettbewerbs um wissenschaftliche Reputation84

Frank Meier, Andre Müller:

Wissenschaft und Wirtschaft. Forschung im Zeitalter des akademischen Kapitalismus98

Anita Engels:

Globalisierung der universitären Forschung. Beispiele aus Deutschland und USA115

FORUM

Uta Liebeskind, Wolfgang Ludwig-Mayerhofer:

Leuchttürme oder Scheinriesen. Wie zuverlässig sind die Hochschulrankings der Massenmedien?134

Gero Lenhardt:

Deutsche Zerrbilder amerikanischer Hochschulen149

GESCHICHTE

Ingrid Mieth:

Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) als Forschungsgegenstand der Bildungs- und Hochschulgeschichte der DDR170

PUBLIKATIONEN

Martina Löw: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung (*Michael Hölscher*)184

Eva Blome/Alexandra Erfmeier/Nina Gülcher/Kerstin Smasal/Sandra Smykalla: Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik (*Anke Burkhardt*)188

Ilko-Sascha Kowalczyk: Geist im Dienste der Macht. Hochschulpolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1961 (*Jens Hüttmann*)192

Judith Elbe/Martin Wilhelm mit Julia Goldschmidt: Der Campus. Zur Zukunft deutscher Hochschulräume im internationalen Vergleich (*Roland Bloch*)197

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945200

Autorinnen & Autoren218

Georg Krücken
(Hrsg.)

**Universitäre Forschung
im Wandel**

Wandel – welcher Wandel?

Überlegungen zum Strukturwandel der universitären Forschung in der Gegenwartsgesellschaft

Georg Krücken
Bielefeld

Die Gegenwartsgesellschaft ist von der radikalen Infragestellung herkömmlicher Grenzen und hieraus resultierenden Verunsicherungen geprägt. Man denke etwa an Prozesse und Folgen der wirtschaftlichen Globalisierung oder an die Verflüssigung sektoraler Grenzen zwischen öffentlichen und privaten Organisationen. Für den Bereich der wissenschaftlichen Forschung scheinen sich ähnliche Strukturveränderungen zu vollziehen. So verkündete 1994 ein international renommiertes Team aus dem Bereich der Wissenschaftsforschung das Entstehen eines gänzlich neuen Modus der Wissensproduktion, der vom traditionellen Modus verschieden sei (Gibbons et al. 1994). Konkret benennen die Autoren fünf grundlegende Veränderungen, die den gegenwärtig stattfindenden Wandel der Wissenschaft charakterisieren. An die Stelle der Universität als zentralem Ort der Wissensproduktion treten vielfältige und in sich sehr heterogene Erzeugungskontexte (Industrielaboratorien, Think Tanks, Beratungsfirmen etc.). Die wissenschaftliche Forschung orientiert sich zunehmend an Nützlichkeitskriterien, die der permanenten Aushandlung zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteuren unterliegen. Die Rolle wissenschaftlicher Disziplinen schwindet, und an ihre Stelle treten zeitlich begrenzte, transdisziplinäre Forschungshybride. Wissenschaftsinterne Qualitätskontrollen und -kriterien reichen nicht mehr aus und werden um solche ergänzt, die aus den gesellschaftlichen Anwendungskontexten erwachsen. Und schließlich lassen sich die Wertbezüge des Forschungshandelns nicht mehr ausklammern, sondern werden bereits frühzeitig im Forschungsprozess reflektiert und führen zur Steigerung der gesellschaftlichen Verantwortlichkeit der Forscherinnen und Forscher. Die Überlegungen zur Auflösung traditioneller Innen- und Außengrenzen der Wissenschaft werden in einer Anschlusspublikation von drei der sechs

Autoren radikalisiert (Nowotny et al. 2004). In Zeiten raschen institutionellen Wandels und sich auflösender Grenzziehungen zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit, Wirtschaft und Politik, so die These, findet man nur mehr unterschiedliche Kontextualisierungen, die sich nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Mit anderen Worten: Die Spezifik der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion und ihre institutionellen Außengrenzen lösen sich auf.

Vor allem die Arbeit von Gibbons et al. (1994) hat zu einer Vielzahl an Kritiken und Erwiderungen geführt, die allesamt den theoretischen und empirischen Gehalt ihrer Gegenwartsdiagnose in Frage stellen (vgl. nur Hicks/Katz 1996; Shinn 2002; Weingart 2001: Kap 1, 8). Auch die hier versammelten Beiträge liefern nur wenig Anhaltspunkte für einen grundlegenden Wandel der wissenschaftlichen Forschung, der den Thesen von Gibbons et al. (1994) und Nowotny et al. (2004) entspricht. Insbesondere darf man diesen Beiträgen zufolge nicht die Bedeutung des „Eigensinns“ von wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsgebieten unterschätzen, die sich gerade nicht mit ihren gesellschaftlichen, durch Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit gebildeten Umwelten verschmelzen. Zudem erscheint die Universität in allen Beiträgen als weiterhin starke, möglicherweise gar wieder erstarkte Institution der Forschung. Auch Nowotny et al. (2004: Kap. 6) grenzen sich an dieser Stelle von ihren früheren Behauptungen ab.

Trotz aller Kritik: Die Wissenschafts- und Hochschulforschung benötigt grundlegende und ambitionierte Ansätze wie die von Gibbons et al. (1994) und Nowotny et al. (2004), um sich nicht in Einzelbeobachtungen zu verlieren. Um den Ertrag voll auszuschöpfen, erscheint mir jedoch eine grundlegende Ebenendifferenzierung erforderlich, die in beiden Monographien sowie in vielen anderen Arbeiten zum Wandel der Forschung nicht vorgenommen wird. Es gilt, zwischen Veränderungen, die sich auf der diskursiven Ebene und solchen, die sich auf die Praktiken von Organisationen und Individuen beziehen, klar zu unterscheiden und beide zueinander in Beziehung zu setzen. Dies bedeutet einerseits, die sich wandelnden gesellschaftlichen Legitimationsbedingungen, unter denen individuelle und kollektive Handlungsträger operieren, sehr ernst zu nehmen. Erst über die Einbettung in gesellschaftliche Umwelten lassen sich Veränderungen im Bereich der wissenschaftlichen Forschung erfassen. Es wäre jedoch ein Kurzschluss, von hier aus direkt auf die wissenschaftliche Forschung selbst zu verweisen. Auf der Ebene des Forschungshandelns ist

vielmehr ein hohes Maß an Eigenlogik, Trägheit und Wandlungsresistenz zu vermuten. Hierdurch wird verhindert, dass gesellschaftliche Wandlungserwartungen bruchlos in den Wandel individueller und organisationaler Praktiken transformiert werden.

Man kann also vieles von dem, was als grundlegender Wandel der wissenschaftlichen Forschung beschrieben wird, als grundlegenden Wandel ihrer gesellschaftlichen Legitimationsbedingungen beschreiben, der sich in hochschul- und wissenschaftspolitischen Diskursen widerspiegelt. Sämtliche der von Gibbons et al. (1994) und Nowotny et al. (2004) benannten Besonderheiten der „neuen Wissenschaft“ – Erfüllung direkter Nutzenerwartungen, Transdisziplinarität, erweitertes Qualitätsverständnis, gesellschaftliche Verantwortlichkeit sowie Grenzauflösungen und Kontextualisierungen – finden ihr Pendant auf der diskursiven Ebene. Verglichen mit dem noch bis in die 1980er Jahre dominanten Paradigma der zweckfreien und in Isolation von gesellschaftlichen Einflüssen betriebenen akademischen Wissenschaft lassen sich hier also rasche diskursive Veränderungen feststellen, und zwar weltweit (Krücken et al. 2006). Der Wandel individueller und organisationaler Praktiken in der Wissenschaft vollzieht sich allerdings deutlich langsamer. So ist die Errichtung von Technologietransferstellen an deutschen Universitäten gerade kein Indikator für einen Wandel auf der Ebene der Praktiken, die weiterhin von informellen Transferbeziehungen und der Orientierung an traditionellen Forschungsidealen geprägt sind (Krücken 2003). Die Universität schützt sich hiermit gleichsam vor den in ihrer gesellschaftlichen Umwelt vertretenen Veränderungserwartungen. Ähnliches lässt sich – um einen in Nowotny et al. (2004) häufig erwähnten Trend zu berücksichtigen – auch für die verstärkte Öffentlichkeitsorientierung von Forschungsakteuren vermuten. Dieser Trend ist unumstritten, nicht jedoch seine Deutung. Während er dem Autorenteam als Beispiel für die neue, kontextualisierte Wissenschaft dient, ist er entlang der hier vorgeschlagenen Ebenendifferenzierung vielmehr als Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Legitimationsbedingungen zu interpretieren, mit der Wissenschaftler/-innen und wissenschaftliche Einrichtungen ihre Kernaktivitäten gerade nicht verändern, sondern gegenüber externen Erwartungen und Einflüssen schützen. Der Wandel der Forschung, so scheint es, ist vor allem ein Wandel ihrer im gesellschaftlichen Diskurs thematisierten Legitimationsbedingungen.

Wettbewerbsprozesse

Folgt man den in diesem Themenschwerpunkt versammelten Beiträgen, treten andere Aspekte, die jenseits der Diskussion um die Auflösung von Grenzen liegen, deutlicher hervor. Sucht man nach robusten Befunden eines gegenwärtig beobachtbaren Wandels der Forschung auf der Ebene organisationaler und individueller Praktiken, so wird man eher in Richtung auf ihre zunehmende wettbewerbliche und organisationale Strukturierung fündig werden.

Wettbewerb ist integraler Bestandteil der modernen Wissenschaft. Die Darlegung der Strukturmuster und Mechanismen der Konkurrenz um das knappe Gut „Reputation“ steht am Beginn jeder Einführung in die Wissenschaftsforschung. Wettbewerb ist jedoch keine invariable Konstante des Wissenschaftssystems, sondern ein sich dynamisch vollziehender Prozess. Gegenwärtig, so meine Vermutung, lässt sich eine deutliche Zunahme der wettbewerblichen Strukturierung im Bereich der wissenschaftlichen Forschung beobachten. Wettbewerb ist weit mehr als eine unabhängige Variable und setzt aktive Konstruktions- und Selektionsleistungen voraus. Auch angesichts globaler Herausforderungen und der Wahrnehmung eines objektiven Problemdrucks gilt, dass erst „Rahmen“ (Goffman 1977) Wahrnehmungen, Wissen und Handeln der Akteure möglich machen. Dieser kognitive Prozess gilt auch für Wettbewerbsprozesse im Bereich der wissenschaftlichen Forschung.

Die Konstituierung von Wettbewerbsfeldern bildet einen notwendigen Rahmen, der es individuellen und kollektiven Akteuren erlaubt, sich als im Wettbewerb stehend zu begreifen. Wettbewerbsfelder erfordern formale und standardisierte Leistungs- und Erfolgswertungen, mit denen eine Positionierung im Feld vorgenommen wird. Durch allgemeine Bewertungsmaßstäbe werden Wettbewerbsakteure geschaffen, die sich mit anderen vergleichen können und müssen. Die „Vermessung der Forschung“ (Weingart/Winterhager 1984) geschieht durch Rankings, Evaluationen und Statistiken aller Art. Damit wird auch die Wissenschaft als quasi-sakrale gesellschaftliche Institution der profanen Vermessung ihrer Tätigkeit unterworfen. Erst vor dem Hintergrund der sozialen Konstruktion von Vergleichbarkeit durch die Orientierung an allgemeinen, fallübergreifenden Parametern lassen sich dann handlungsrelevante Differenzen feststellen. Historisch kann man hier eine Analogie zu den Ursprüngen des kompetitiven Mannschaftssports sehen (Leifer 1995). Auch

wenn man heutzutage in amerikanischen Basketball- und Baseballmannschaften die Verkörperung eines reinen und ursprünglichen Wettbewerbsprinzips sieht, wurden sie erst durch die Schaffung nationaler Ligen von nicht-kompetitiven Teams, die in Form eines Wandertheaters auftraten und Schaukämpfe ausfochten, zu Wettbewerbsakteuren.

Zwar bleibt die Kreierung von Ligen im Bereich der wissenschaftlichen Forschung noch eine Ausnahme. Man denke hier an die so genannte Champions League von Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen, die vom Center for Science and Technology Studies (CEST 2002) in Bern anhand unterschiedlicher quantitativer Indikatoren gebildet wurde. Wichtiger als diese eher metaphorische Zuspitzung des Wettbewerbsgedankens in der wissenschaftlichen Forschung scheint die Bedeutung von Rankings zu sein, die – zumindest im Prinzip – eine eindeutige Positionierung im Feld erlauben. Auf formalen und standardisierten Verfahren der Leistungs- und Erfolgskontrolle basierende Rankings, die an die Stelle des generalisierten Vertrauens in die Leistungsfähigkeit von Professoren und Universitäten treten, sind unverzichtbarer Bestandteil der gegenwärtigen Wettbewerbskonstitution im Bereich der wissenschaftlichen Forschung. Staatliche Akteure sehen sich mit benchmarking-Verfahren der OECD und anderer Organisationen konfrontiert, die Ausgaben für Forschung und Entwicklung und andere Indikatoren messen, vergleichen und hierauf basierende Handlungsempfehlungen an Staaten formulieren, die sich weniger an national spezifischen Idealen als vielmehr am weltweiten Ideal des global wettbewerbsfähigen Staates orientieren. Hochschulen als kollektive Akteure werden durch nationale und internationale Rankings fortschreitend in Wettbewerbsfeldern positioniert und müssen sich dem entsprechend als Gesamtorganisation strategisch ausrichten. Ebenso gilt für die einzelnen Forscherinnen und Forscher, dass die für den Reputationswettbewerb im Wissenschaftssystem charakteristischen polymorphen Bewertungsstrukturen mehr und mehr durch vereinheitlichende Bewertungsstandards – Publikationen und Zitationen in Zeitschriften, die im (Social) Science Citation Index berücksichtigt werden und einen möglichst hohen impact-Faktor aufweisen – abgelöst werden. Dabei kommt es auf allen Ebenen zu der bereits von Georg Simmel (1903) herausgearbeiteten vergesellschaftenden Wirkung von Wettbewerb. Während für Simmel jedoch die Antizipation der Erwartungen externer Dritter, um deren Gunst man konkurriert, diese Wirkung erzeugt, erscheint es in unserem Fall eher um die Etablierung eines gemeinsamen

Horizontes, die wechselseitige Beobachtung sowie die Identifizierung von Trends und Trendsettern auf Seiten der Wettbewerbsakteure zu gehen. Externe Dritte spielen zwar in Form von Fördereinrichtungen auch eine Rolle. Dennoch handelt es sich beim „Markt“ für wissenschaftliche Forschung vor allem um einen wissenschaftsinternen Markt (Musselin 2006a).

Organisationale Strukturierung

Die zunehmende wettbewerbliche Strukturierung ist mit einem zweiten Aspekt des Wandels eng verbunden: der stärkeren organisationalen Strukturierung der Universitäten und der in ihr betriebenen Forschung. Im Prozess der Wettbewerbskonstituierung werden Universitäten in eigenständige, handlungs- und entscheidungsfähige kollektive Akteure transformiert (Krücken/Meier 2006). Dies ist ein keineswegs trivialer Vorgang. Akteurstatus und Handlungsfähigkeit sind ebenso wie wettbewerbliche Orientierungen und Wettbewerbsfelder nicht einfach und unproblematisch gegeben. Sie müssen vielmehr aktiv hergestellt werden. Für Universitäten stellt sich dieser Prozess als sehr voraussetzungsreich dar, da sie bisher als kollektive Akteure eine nur sehr geringe Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit gegenüber dem Staat auf der einen Seite und den Professoren, Fachbereichen und Organen der Selbstverwaltung auf der anderen Seite aufweisen. Aufgrund ihrer geringen internen Hierarchisierung werden Universitäten in der Organisationsforschung als „organisierte Anarchien“ (Cohen/March 1974) beschrieben. Selbst ein vermeintlich starker Universitätspräsident wie Clark Kerr, der lange Jahre der University of California vorstand und schon früh versuchte, wirtschaftliche Managementmethoden zunächst in Berkeley und später auch an anderen Standorten anzuwenden, sah sich in erster Linie als Mediator zwischen verschiedenen Kräften, die außerhalb seiner Kontrolle lagen (Kerr 2001: 27ff.). Mit ihrer spezifischen Organisationsform unterscheiden sich Universitäten von anderen, stärker vertikal integrierten Organisationen. Man denke nur an Max Webers Modell der preußischen Staatsbürokratie oder an große Wirtschaftsunternehmen, so wie sie von Wirtschaftshistorikern wie Alfred D. Chandler (1977) und Organisationssoziologen wie Charles Perrow (2002) beschrieben werden.

Mit der Transformation der Universität in einen kollektiv handlungs- und entscheidungsfähigen Akteur verändert sich auch die Entscheidungs-

zurechnung in Universitäten, da nun die Universität als Gesamtorganisation – und damit als Entscheidungseinheit – in Erscheinung tritt, die sich dem Risiko aussetzt, Organisationsziele nicht zu erreichen und ex post als falsch bewertete Strategien entwickelt zu haben. Interessanterweise werden in diesem Transformationsprozess auch Unterlassungen und vermeintliche Nicht-Entscheidungen – sich zum Beispiel nicht an Exzellenzinitiativen zu beteiligen – mehr und mehr als zurechenbare Entscheidungen verstanden, die von der universitären Umwelt negativ wahrgenommen und bewertet werden. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf den Organisationsprozess der Forschung, da sich als Entscheidungsspitze und Organisationsleitung verstehende Rektorate den auf ihnen lastenden Verantwortungsdruck organisationsintern weiterleiten. Fachbereiche und Professoren als die zentralen universitätsinternen Steuerungsinstanzen im Bereich der Forschung werden solchermaßen in den Dienst allgemeiner Organisationsziele gestellt und zu übergreifenden Forschungsnetzungen angehalten, und auch hier gilt, dass Unterlassungshandeln – wie zum Beispiel die häufig anzutreffende Neigung, sich nicht an größeren Forschungsvorhaben zu beteiligen, da man Individualforschung präferiert – als zurechenbare und negativ sanktionierbare Entscheidung verstanden wird.

Analysen der Wandlungsprozesse

Die beiden hier benannten und nur im Zusammenhang analysierbaren Aspekte des Wandels der Universitäten und der in ihr betriebenen Forschung lassen sich weltweit und in ganz unterschiedlichen nationalen Systemen beobachten. Die zunehmende wettbewerbliche und organisationale Strukturierung im Bereich der Forschung bedeutet vor allem die Zunahme strategischer Orientierungen individueller und kollektiver Akteure; auch hier gilt allerdings die zuvor vorgeschlagene Ebenendifferenzierung zwischen dem Wandel der Legitimationsbedingungen und dem Wandel individueller und organisationaler Praktiken. Letztere, so ist anzunehmen, ändern sich langsamer und sind weitaus stärker von nationalen, organisationalen und disziplinären Unterschieden geprägt als es der gegenwärtige Wettbewerbs- und Organisationsdiskurs vermuten lassen.

So sinnvoll die hier skizzierte Entwicklung insgesamt auch sein mag: Eine mythische Überhöhung des Wandels und der Prinzipien, die ihn stützen, ist ebenso verfehlt wie die Überhöhung von „Partizipation“ und

„Demokratisierung“ in den 1960er und 1970er Jahren. Hier hat die Hochschulforschung mit wissenschaftlichen und damit ergebnisoffenen Analysen Distanz zu wahren. Auf diesem Weg lassen sich auch Vorteile der zuvor skizzierten Wandlungstendenzen gegenüber den bislang dominanten Organisationsformen der universitären Forschung erkennen. Besonders deutlich wird dies in dem Beitrag von Anita Engels zur Globalisierung der Forschung im Bereich „globale Umweltveränderungen“. Indem die Autorin zwischen universitären und außeruniversitären sowie deutschen und amerikanischen Forschungseinrichtungen unterscheidet, kann sie zeigen, dass vor allem deutsche Universitäten ein vergleichsweise geringes Maß an transnationalen Kooperationen aufweisen, die zudem hochgradig personalisiert sind. Das Ausscheiden von Einzelpersonen kann somit gerade an deutschen Hochschulen leicht zum Abreißen von Forschungskontakten führen. Es wird deutlich, dass das allgemein konsentiertere Ziel verstärkter weltweiter Kooperationen im organisationalen Rahmen der an einzelnen Lehrstühlen orientierten universitären Forschung nur begrenzt zu erreichen ist und eine stärkere organisationale Strukturierung erfordert. Die besondere Bedeutung, die außeruniversitäre Einrichtungen in dem von Engels untersuchten Bereich spielen, liegt ihrer Analyse zufolge nicht nur an der im Vergleich zu Universitäten besseren Ressourcenausstattung, sondern auch an organisationalen Rahmenbedingungen, die ein höheres Maß an gemeinsamer Zielfestlegung und hierarchischer Strukturierung aufweisen.

Die hier versammelten Beiträge weisen mehrheitlich auch auf die problematischen Seiten des grundlegenden Wandlungsprozesses in Richtung auf die stärkere wettbewerbliche und organisationale Strukturierung der universitären Forschung hin.

Rankings und Evaluationen sind zentrale Bestandteile des zuvor skizzierten Wandlungsprozesses. Prozesse, Strukturen und Folgen werden in den Beiträgen von Sabine Maasen und Peter Weingart sowie Christof Schiene und Uwe Schimank beleuchtet. Kritisch weisen Maasen und Weingart darauf hin, dass die Zunahme von Hochschulrankings nicht in erster Linie die erhoffte Steigerung der Transparenz und Gesamtrationalität des Universitätssystems bedeutet. Vielmehr findet sich eine Vielzahl heterogener und zum Teil konfligierender Bewertungsindikatoren, die das Ziel einer einheitlichen und systematischen Gesamtdarstellung von Forschungsleistungen zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt unmöglich machen. Die Heterogenität der Indikatoren wird von den Universitäten

strategisch zur Wettbewerbspositionierung genutzt, und Wissenschaft gerät in den Sog der Selbstdarstellung von Hochschulen.

Schiene und Schimank zeigen am Beispiel des Verfahrens zur Evaluation von Forschungsleistungen durch die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen, dass die Akzeptanz des Verfahrens vor allem darin begründet ist, dass es auf dem klassischen „peer review“ aufbaut. Im Ergebnis ist eine stärkere organisationale Fokussierung und Vernetzung der Forschung in allen untersuchten Fachbereichen zu erwarten. Die positiven Seiten dieser durch formale Evaluationen angestoßenen Entwicklung bestehen darin, in den Fakultäten gemeinsame Zukünfte zu entwerfen und die Forschungsaktivitäten wechselseitig aufeinander abzustimmen. Diese Form der Organisationsentwicklung ist zugleich jedoch nicht unproblematisch, da individuelle – und möglicherweise besonders innovative – Forschungsperspektiven, die sich nicht in übergreifende Projektzusammenhänge einpassen lassen, auf diesem Weg an Bedeutung verlieren.

Marc Torka geht mit seiner Analyse noch einen Schritt weiter, indem er zeigt, dass die nicht-projektförmige Forschung grundsätzlich nicht einmal als Denkmodell mehr in Betracht gezogen wird. Im Hinblick auf die Organisation von Forschung findet hier also eine drastische Verengung des Möglichkeitsspielraums statt, deren Folgen für die Wissensproduktion unabsehbar sind. Dies gilt insbesondere für grundlegende theoretische Forschungen sowie Forschungen in verschiedenen Bereichen der Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich nur mit Mühe in das Korsett der Projektforschung, seiner zeitlichen Taktung, kooperativen Struktur und Ergebnisorientierung, pressen lassen.

Während im Beitrag von Marc Torka die Verdrängung alternativer Organisationsformen der Wissensproduktion im Vordergrund steht, behandelt Stefan Süß die problematische Zuspitzung inhaltlicher Orientierungen. Mit Hilfe eines Fallbeispiels aus der Betriebswirtschaftslehre – die Anwendung der Prinzipal-Agenten-Theorie auf die managementbezogene Anreizforschung – wird herausgearbeitet, wie ein wissenschaftliches Paradigma sukzessive an Bedeutung gewinnt, dessen wissenschaftliche Qualität und praktischer Nutzen höchst umstritten sind. Der von Süß beschriebene Fall ist für die Hochschulforschung in zweierlei Hinsicht aufschlussreich. Erstens ist er von allgemeiner Bedeutung, da er die Verengung der Forschungsperspektiven im Zusammenhang mit dem gestiegenen Wettbewerbsdruck in der Wissenschaft thematisiert. Dieser auch in anderen Wissensbereichen und Disziplinen beobachtbare Druck führt ge-

rade nicht zur Präferenz für Neuerungen, sondern zu Risikoaversion und Anpassung. Der von Süß beschriebene Fall ist jedoch auch in einer zweiten Hinsicht für die Hochschulforschung von grundlegender Bedeutung. Schließlich wird die höchst relevante Thematik der Anreizsteuerung im Hochschulbereich gegenwärtig verstärkt auf der Grundlage der Prinzipal-Agenten-Theorie diskutiert (Dilger 2001; Nickel/Ziegele 2006). So sinnvoll dieser Versuch einer allgemeinen theoretischen Fundierung von praktisch-politischen Fragen der Anreizsteuerung auch ist, scheint hier dennoch eine zumindest skeptische Einschätzung angebracht zu sein.

Die Bedeutung des wissenschaftlichen Wettbewerbs um das knappe Gut „Reputation“ zeigt sich auch in dem Beitrag von Frank Meier und Andre Müller. Mit bibliometrischen und Interviewdaten legen sie dar, dass zwar ein Anstieg an Kooperationen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft beobachtbar ist. Dies führt jedoch keineswegs zum Verlust akademischer Orientierungen auf Seiten der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Wengleich diese Ergebnisse sich gegen die Befürchtung eines „Ausverkaufs der Wissenschaft“ richten, so weisen die Autoren dennoch darauf hin, dass die starke Wissenschaftsorientierung wirtschaftsnaher Forscherinnen und Forscher in Universitäten durch die staatliche Forschungsfinanzierung institutionell abgesichert ist und Industriedrittmittel primär als zusätzliche Ressource genutzt werden. Ein Rückzug des Staates aus der Forschungsfinanzierung könnte die institutionelle Integrität der akademischen Wissenschaft in Frage stellen.

Spezifik der Forschung

Akademische Forschung muss extern alimentiert werden. Dies ist prekär, denn allen Versuchen um Aufklärung und Steuerung zum Trotz besteht ihre Spezifik – ebenso wie die der akademischen Lehre – in „unclear technologies“ (Musselin 2006b). Klare Zweck-Mittel-Relationen, die sich reproduzieren ließen, widersprechen dem inhärent unsicheren Charakter wissenschaftlicher Forschung. Selbst die wissenschaftssoziologischen Laborstudien, die unter der Prämisse durchgeführt wurden, die wissenschaftliche Tätigkeit ihrer geheimnisumwitterten Aura zu berauben und sie als Tätigkeit wie jede andere erscheinen zu lassen, können den wissenschaftlichen Forschungsprozess nicht vollständig aufklären (Latour/Woolgar 1979; Knorr-Cetina 1984). Mit der Öffnung der „black box“ der wissenschaftlichen Forschung wurden immer weitere „black

boxes“ entdeckt. Von einer einheitlichen Theorie der Wissenschaft ist man in der Wissenschaftsforschung heute weiter denn je entfernt – man vergleiche nur die Analysen einer im Singular verstandenen Wissenschaft von Popper, Lakatos und Kuhn mit den zu Beginn diskutierten Ansätzen kontextualisierter Wissenschaften. Dass die unbestreitbare Zunahme an Wissen um Forschung auch immer neue Dimensionen des Nicht-Wissens eröffnet hat, stellt nicht nur eine Grenze für wissenschaftliche Generalisierungen dar, sondern auch eine Grenze für politische Handlungsempfehlungen. Möglicherweise sollte man deshalb weniger Anstrengungen auf die Entwicklung intentionaler, zielgerichteter Strategien richten, als vielmehr mittels indirekter Strategien folgenreiche Zufälle ermöglichen, von denen die Wissenschaftsgeschichte seit jeher zu berichten weiß.

Literatur

- CEST (Center for Science and Technology Studies) 2002: La Suisse et la Champions League internationale des institutions de recherche 1994-1999. Contribution au benchmarking international des institutions de recherche. Centre de compétence en scientométrie du CEST. http://www.cest.ch/Publikationen/2002/CEST_2002_6.pdf (Zugriff am 29.6.2006).
- Chandler, Alfred D. 1977: *The Visible Hand. The Managerial Revolution in American Business*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cohen, Michael/March, James G. 1974: *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill (2. Aufl. 1986, Boston: Harvard Business School Press).
- Dilger, Alexander 2001: Was lehrt die Prinzipal-Agenten-Theorie für die Anreizgestaltung in Hochschulen? In: *Zeitschrift für Personalforschung* 16, 132-148.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwarzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin 1994: *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London et al.: Sage.
- Goffman, Erving 1977: *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hicks, Diana/Katz, Sylvan J. 1996: Where Is Science Going? In: *Science, Technology, and Human Values* 21, 379-406.
- Kerr; Clark 2001: *The Uses of the University*. 5. Auflage. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Knorr-Cetina, Karin 1984: *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krücken, Georg 2003: Learning the ‚New, New Thing‘: On the Role of Path Dependency in University Structures. In: *Higher Education* 46, 315-339.
- Krücken, Georg/Meier, Frank 2006: Turning the University into an Organizational Actor, in: Drori, Gili/Meyer, John/Hwang, Hokyu (eds.), *Globalization and Organization*. Oxford: Oxford University Press, 241-257.

- Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (eds.), 2006: Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld, transcript-Verlag (im Erscheinen).
- Latour, Bruno/Woolgar, Steven 1979: Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts. Beverly Hills et al.: Sage.
- Leifer, Eric M. 1995: Making the Majors. The Transformation of Team Sports in America. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Musselin, Christine 2006a: Le Marché des Universitaires. France, Allemagne, Etats-Unis. Paris: Sciences Po Les Presses.
- Musselin, Christine 2006b: Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, Georg//Kosmützky, Anna/Torka, Marc (eds.), Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld: transcript-Verlag (im Erscheinen).
- Nickel, Sigrun/Ziegele, Frank 2006: Profis ins Hochschulmanagement. Plädoyer für die Schaffung von hauptamtlichen Karrierewegen für Hochschul- und Fakultätsleitungen. In: Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen 1, 2-7.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael 2004: Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit. Weilerswist: Velbrück.
- Perrow, Charles 2002: Organizing America. Wealth, Power, and the Origins of Corporate Capitalism. Princeton: Princeton University Press.
- Shinn, Terry 2002: The Triple Helix and New Production of Knowledge: Pre-packaged Thinking on Science and Technology. In: Social Studies of Science 32, 599-614.
- Simmel; Georg 1903: Soziologie der Konkurrenz. In: Neue Deutsche Rundschau (Freie Bühne) 14, 1009-1023.
- Weingart, Peter 2001: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Weingart, Peter/Winterhager, Matthias 1984: Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur

Als Alfred D. Chandler Jr. in seinem berühmten Buch „The Visible Hand“ vor vier Jahrzehnten die Managerrevolution des frühen 20. Jahrhunderts beschrieb, ließ sich noch kaum vorausahnen, dass sich innerhalb weniger Jahrzehnte die Vorstellung von Management selbst im universitären Alltag durchgesetzt haben würde. (...) Sogar der Wandel der Hochschule wird inzwischen als change management von den Technologien des Managements erfasst.

David Gugerli (2005)

Sabine Maasen
Peter Weingart
Basel/Bielefeld

Als vor etwa einem Jahrzehnt das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit der Restrukturierung des deutschen Hochschulwesens begann, war sie in anderen europäischen Staaten schon weit vorangeschritten. Vor der Einführung numerischer Indikatoren, Evaluationen und

Rankings an Universitäten und Forschungseinrichtungen wurde das System durch Korporatismus, Föderalismus und vor allem durch das Prinzip der Gleichheit reguliert; Weltklasseforschung oblag der Max-Planck-Gesellschaft. Empfehlungen von Seiten des Wissenschaftsrates im Jahre 1985, „Leistungen öffentlich vergleichend zu beurteilen“ und „Leistungstransparenz“ herzustellen, lösten keinerlei Handlungsimpuls aus. Der Umbruch ereignete sich erst vier Jahre später, als es galt, das ostdeutsche Hochschulsystem vor seiner Integration in das gesamtdeutsche System zu verkleinern und zu entpolitisieren. Zum ersten Mal wurden in Deutschland formale Evaluationsprozesse an wissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführt und seither auf das gesamte Hochschulsystem ausgeweitet.

Dieser Schritt markierte das Ende des ‚Gesellschaftsvertrags‘ für die Wissenschaft, das sich auch in den übrigen westlichen Industrienationen angekündigt hatte. Zu dessen zentralen Elementen zählte das institutionalisierte Vertrauen in die Selbstregulierungsmechanismen der Wissenschaft, die den sorgfältigen Umgang mit öffentlichen Geldern und die Ausrichtung auf das öffentliche Interesse sicherstellten. Das hatte ins-

besondere für die Finanzierung von Grundlagenforschung Bedeutung, die auf längere Zeiträume angelegt ist und deren Ertrag für die Gesellschaft häufig erst später erkennbar wird. Die umfassende und dauerhafte Steuerung der Forschung kann als unmittelbare Folge der Aufkündigung des alten ‚Vertrags‘ betrachtet werden. Der new deal zwischen Wissenschaft und Gesellschaft beruht auf der Idee, das vormalige Vertrauen auf institutioneller Ebene durch kontrollierbare Verantwortlichkeiten zu ergänzen. Universitäten sollen als sich selbst steuernde organisationale, unternehmerisch funktionsfähige Einrichtungen auf einem universitären Markt agieren.

Wir sprechen mithin von der managerial revolution des (deutschen) Hochschulsystems,¹ die Praktiken aus dem Reich der Wirtschaftswissenschaften, des Managements und der Unternehmensberatung in das Hochschulwesen einführte. Sie fokussieren auf die Trias unternehmerischen Handelns: Rechenschaftslegung, Transparenz und Effizienz – Begriffe, denen wir in immer mehr gesellschaftlichen Kontexten begegnen. Vom Qualitätsmanagement im Verwaltungsbereich über Evaluationssysteme in der Wissenschaft bis zu individuellem Selbstmanagement überziehen ‚manageriale‘ Prozeduren die Gesellschaft. Sie sind nicht etwa als bloße Rhetorik misszuverstehen, sondern beruhen auf Techniken, die dazu beitragen, eben die rechenschaftsfähigen Einheiten herzustellen, auf die sie sich richten (Power 1997). Dies gilt für Individuen, die mit Hilfe von Selbstmanagementtechniken zu den flexibel sich selbst steuernden Wesen werden, die wir heute als ‚unternehmerische Selbst‘ bezeichnen (Miller, Rose 1995; Bröckling 2000). Ganz analog gilt dies für institutionelle Selbst, so etwa Universitäten, die durch manageriale Verfahren sich

¹ David Gugerli gibt dazu den historischen Kommentar: „(D)ie universitäre managerial revolution lässt sich wie ihre industrielle Vorläuferin erstens auf schieres Wachstum und zweitens auf Prozesse funktionaler Differenzierung zurückführen. In beiden Fällen hatte dies eine markante Steigerung der institutionellen Komplexität zur Folge und machte deshalb raffiniertere Instrumente der Koordination des Unternehmens bzw. der Universität erforderlich. Es mussten Verfahren entwickelt werden, die professioneller und technischer zugleich waren, Verfahren, die sich schließlich als effizienter erweisen würden als die herkömmlichen Formen des Familienunternehmens im einen Fall bzw. der Ordinarienuniversität im anderen Fall. Im historischen Vergleich könnte man deshalb die Trennung von Eigentum und Unternehmensführung in der managerial revolution des frühen 20. Jahrhunderts und die Trennung von wissenschaftlicher Praxis und universitärem Management in der forschungsorientierten Universität des 21. Jahrhunderts als funktionale Äquivalente bezeichnen“ (Gugerli 2005).

selbst und andere flexibel zu steuern lernen und dabei zu dem werden, was wir ‚unternehmerische Universitäten‘ nennen wollen.

Anders als verwandte Konzepte wie die ‚entrepreneurial university‘ (Clark 1998) oder die ‚enterprise university‘ (Marginson, Considine 2000) messen wir dem Unternehmerischen den Rang eines Regimewechsels im Rollenverständnis der modernen Hochschule zu: Erstens ist das Unternehmerische nicht auf ausgewählte Bereiche akademischer Aktivität beschränkt, etwa auf den Technologietransfer, sondern restrukturiert alle wesentlichen universitären Prozesse. Forschungsprojekte, Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Evaluationen, Kreditpunkte, Stellen, Räume, Instrumente, Bücher, Telefone, Rechner, Reinigungsdienste: Was von der Universität angeboten oder nachgefragt wird, muss als marktformige Ressource erscheinen und sich mit professioneller Kompetenz ‚managen‘ lassen. Aus dieser Perspektive trägt die unternehmerische Universität zweitens zur Neuordnung des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft mit Hilfe von ‚counting and accounting‘ bei. Der ‚neue Deal‘ beruht auf der Universität als einem ‚Unternehmen‘, das sich managerial führt und so seiner gesellschaftlichen Verantwortung ‚Rechnung trägt‘.

Während die deutschen Universitäten im Zeichen von Brain up und Elite-Uni vollauf mit der Durchführung und Bewertung von, sowie der Reaktion auf, Ratings und Rankings, Evaluationen und Exzellenzinitiativen beschäftigt sind, drohen wichtige Fragen aus dem Blick zu geraten: Wie ist festzulegen, wohin sich Forschung orientieren und was genau unter qualitätsvoller Bildung verstanden werden sollte? Über Rankings und Evaluationen? Oder auf der Grundlage von Evaluationen und Rankings? Klar ist, dass in der Wissensgesellschaft Art und Qualität des Wissens geklärt werden müssen. Es ist zu bezweifeln, ob dies allein durch manageriale Prozeduren und unter Preisgabe inhaltlicher Debatte und substantieller Wissenspolitik geschehen kann.

Bevor wir zum Schluss auf dieses Problem zurückkommen, werden wir in drei Schritten argumentieren: Zunächst werden wir wesentliche Charakteristika des organisationalen Akteurs namens Universität beschreiben. Anschließend verweisen wir anhand der Mediendebatte um die Einrichtung von Elite-Universitäten zu Beginn des Jahres 2004 auf die dort bereits mitgeführte Vorstellung, dass Elite solche organisationalen Akteure mit unternehmerischem Geist benötigt. Drittens gehen wir auf ein spezifisches Beispiel öffentlicher Rechenschaftslegung ein: auf medial veröffentlichte Hochschulrankings. Insbesondere der rezente Boom der

Rankings und die Reaktionen der Universitäten auf sie bezeugt die Evidenz, die das manageriale Regime unterdessen erlangt hat. Auf ihrer Oberfläche beziehen sich die Debatten einerseits auf das, was genau man unter Elite-Universität verstehen soll und andererseits auf methodisch-ideologische Kritiken an Rankings und ihrer Kommunikation. Wir sehen in ihnen jedoch Anzeichen für die restrukturierenden Effekte von Rankings auf das Hochschulsystem (und seine Gesellschaft) generell. Der abschließende Abschnitt leugnet nicht die positiven, diskutiert jedoch die dysfunktionalen Effekte einer nicht-reflektierten 'Managerialisierung' von Hochschulen. Deren Auswirkungen auf die Forschung, die sich gerade erst abzuzeichnen beginnen, deuten wir am Ende an. Die unternehmerische Universität, die die Wissenschaft der Audit Gesellschaft ist (Power 1997, Shore 2004), sollte, so unser Vorschlag, ihre neu eroberten Prinzipien von Transparenz, Effizienz und Rechenschaftslegung auf ihre managerialen Praktiken selbst anwenden.

1. Universitäten: Charakteristika organisationaler Akteure

Die entstehende unternehmerische Universität zeichnet sich durch vier Elemente als organisationale Akteurin aus: durch organisatorische Rechenschaftspflicht (accountability); durch die Definition eigener Ziele; durch die Implementation formaler technischer Strukturen, die diesen Zielen dienen; durch die Transformation des Universitätsmanagements in eine Profession.²

Accountability: Prototypisch formuliert die Europäische Hochschulvereinigung (EUA) universitäre Rechenschaftslegung als neue Norm: „Der Fortschritt verlangt, dass Europäische Universitäten ermächtigt werden, aufgrund der Leitprinzipien von Autonomie und Rechenschaftslegung sich selbst zu steuern“ (EUA 2001: 7). Die zunehmende Bedeutung von Evaluationen und Akkreditierungen wird durch die Einrichtung spezieller Organisationen und Vereinigungen begleitet. Indem akademische Produkte standardisierten Verfahren der Qualitätssicherung unterworfen werden, geht es nicht mehr nur um ‚organisierten Skeptizismus‘, sondern um die Verpflichtung, als Organisation Verantwortung zu übernehmen. Die Organisation muss „erklären, rechtfertigen, Fragen beantworten“ (Trow 1996: 310).

² Der folgende Abschnitt basiert auf Überlegungen von Krücken und Meier (2006).

Die Definition von Zielen: Heute wirbt eine Vielzahl universitärer Homepages mit Leitbildern und Visionen, die alle auf ‚centers of excellence‘, ‚Interdisziplinarität‘, ‚lebenslanges Lernen‘, und/oder auf ‚nationale und internationale Orientierung‘ verweisen. Doch worin genau besteht der Effekt dieser eigentümlich stereotypen Selbstvermarktung? Wenn man die ihnen zugeordnete Funktion, zum organisationalen Wandel anzuhalten, auch bezweifeln mag, so sind sie jedoch weder arbiträr noch nicht-funktional. Leitbilder repräsentieren vielmehr die gegenwärtige Erwartung an das, was Hochschulen leisten sollen. Sie sind überdies eng an wirkungsvolle Praktiken der Rechenschaftslegung gebunden (z.B. im Fall privater Universitäten an deren Akkreditierung; Wissenschaftsrat 2004).

Der Ausbau formaler Strukturen: Die moderne Universität schafft formale Strukturen, um kompetent und effizient mit hoch spezialisierten Aufgaben umgehen zu können. Sie ist mit Abteilungen für internationale Angelegenheiten, Personalentwicklung, Controlling, Gender-Fragen, Organisationsentwicklung, psychologische Beratung und Technologietransfer ausgestattet. Mit ihnen bewältigt die Organisation Aufgaben, die nun dezidiert als ihre Verantwortung betrachtet werden und deshalb spezifische Kompetenzbereiche einrichtet und Personal mit spezifischer Ausbildung rekrutiert.

Das professionelle Management: Zum einen sind Professoren immer weitergehend in eine Vielzahl administrativer Aufgaben involviert, die Personalmanagement, Accounting und Qualitätskontrolle betreffen. Zum anderen entstehen neue akademische Managementpositionen. Ein wichtiger Indikator hierfür sind neue spezialisierte Zeitschriften wie etwa das „Journal of Higher Education Policy and Management.“ Wie Krücken und Meier treffend bemerken: „Note that there are obviously two complementary developments taking place: with the management of education comes the education of management“ (Krücken, Meier 2006: 256).

Kurz: Universitäten werden in die Lage versetzt, wie Unternehmen zu handeln, sich selbst zu managen, marktgerecht zu positionieren und gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft abzulegen. Die Erwartung ist, dass sie dies selbst erheblich flexibler und effizienter tun, als wenn sie durch staatliche Bürokratien gesteuert werden. Lesen wir die Debatte um die Elite-Hochschulen und die Rolle der Rankings vor diesem Hintergrund, dann bestätigt sich, dass die deutschen Universitäten erstens die Identität eines organisationalen Akteurs bereits akzeptiert haben und zweitens schon auf dem Weg sind, diesem Modell die spezifisch unter-

nehmerische Qualität zu verleihen. Nur so lassen sich die Geschwindigkeit und Durchsetzungskraft des Ranking-gestützten Elitediskurses verstehen.

2. Ein unternehmerischer Akteur werden: Elite-Universitäten

Am Beginn der Debatte um die Elite-Universitäten stand die Diagnose einer Krise, ein Problem, auf das die Förderung von Exzellenz im akademischen System die Lösung zu sein schien. Als zu Beginn des Jahres 2004 die damalige Wissenschaftsministerin Edelgard Bulmahn die Exzellenzinitiative mit dem Slogan ‚Brain up – Deutschland sucht die Superuni‘ lancierte, war dies mit zahllosen Hinweisen auf den andernfalls zu erwartenden brain drain und der daraus folgenden ökonomischen Katastrophe verbunden. Ebenso häufig fand sich Kritik an falsch verstandener Intellektualität, der grundsätzlich Feindlichkeit gegenüber dem freien Unternehmertum attestiert wurde und endlich managerialer Exzellenz weichen müsse. Obwohl manche Autoren – eher pflichtschuldig – sich und ihre Leser an die ‚emotionale Aufgeladenheit‘ des Konzepts Elite erinnerten, zog niemand mehr ernstlich in Zweifel, dass das deutsche Hochschulsystem dringend reformbedürftig sei. Insbesondere als die Bundesregierung Anfang 2004 ihren Plan ankündigte, Elite-Universitäten nach dem Modell von Harvard und Stanford einzurichten, meldeten sich Rektoren der großen Universitäten wie München und Bonn mit lebhafter Zustimmung in den Medien zu Wort: Es sei an der Zeit, dass nach 30 Jahren bildungspolitisch verordneten Mittelmaßes endlich sichtbare Schritte in Richtung Exzellenz unternommen würden.

Der überwiegende Teil der Debatte richtete sich deshalb nicht auf Argumente für oder gegen Elite, sondern spezieller auf die Frage, in welchem Sinne Elite Sinn mache. Hervorgehoben wurde, dass exzellente Hochschulausbildung für Wenige die Regierung nicht davon dispensiere, die Situation des Hochschulwesens insgesamt zu verbessern. Art und Form dieser Argumente bestätigen dabei stets die Rolle der Universitäten als organisationale, unternehmerisch agierende Einrichtungen. Insbesondere drei Themen, die von Journalisten, Politikern und Vertretern der Wissenschaft behandelt wurden, belegen diese Wende:

- *Bildung*: Manche Artikel bedauern, manche begrüßen den Umstand, dass es in Deutschland kein einheitliches Konzept von Bildung gebe.

In der Regel aber lobt man die konzeptionelle Vielfalt und plädiert für ein nachhaltiges Bildungsverständnis, das nicht allein auf die Ausbildung hochrangiger Wissenschaftler und exzellenten Nachwuchses setze, sondern auch auf die solide Ausbildung von Lehrern, Juristen und Ärzten. Auf großen Konsens stößt die Vorstellung, dass weder wissenschaftliche Ausbildung noch Politik die Aufgabe hätten, schnelle ökonomische Lösungen zu produzieren, sie stellten nur die Rahmenbedingungen dazu bereit. Diese Stimmen fordern deshalb nachdrücklich weniger spezifizierte Curricula und Forschungsagenden. Andere verlangen nach Universitäten, die Bildung enger mit Unternehmertum und Kreativität koppelten. So oder so: Alle Beiträge teilen die Auffassung, dass den Universitäten eine bedeutende Rolle als Agenten der Reform zukomme. Gerade die Vielfalt der Bildungskonzeptionen forcieren eine Vielfalt universitärer Konzepte, die – in unternehmerischem Geiste – ihre jeweilige Nische im Bildungsmarkt finden müssen.

- *Finanzierungsmodalitäten:* Während die Exzellenz-Initiative der Regierung allgemein begrüßt wird, gilt die Summe von 1,9 Milliarden Euros als absolut unzureichend.³ Dass man damit nicht viel ausrichten könne, erobert insbesondere jene, die daran erinnern, dass diese Summe durch systematische Kürzungen in den vergangenen Jahren sowie durch dramatische Vernachlässigung des Hochschulbaus erbracht worden sei. Neben erheblichen Regierungsinvestitionen werden auch Studiengebühren und ein komplementäres Stipendienwesen befürwortet. In diesem Zusammenhang wird gelegentlich auf den Mangel an einer akademischen Kultur à la americaine hingewiesen. Sie bringe Netzwerke von Alumni, Sponsoren und öffentlichen Einrichtungen hervor, die eigene Mittel für ‚ihre Universität‘ bereitstellen. Auch dies betont die unternehmerische Rolle der Universitäten, die durch gute Performanz und Kundenorientierung in der Lage sind, zusätzliche Mittel einzuwerben.

³ Es wurden 320 Anträge für drei Förderprogramme eingereicht. Nach zwei Evaluationsrunden durch ein internationales Panel werden die Siegreichen etwa 20 Millionen Euro für fünf Jahre erhalten. Es ist jedoch daran zu erinnern, dass die Initiative dazu gedacht war, deutsche Universitäten an den Status amerikanischer Elite-Universitäten anzunähern. Zum Vergleich: Harvard hat eine Stiftung mit einem Marktwert von 22,5 Milliarden Dollar im Jahre 2004 (Harvard University Fact Book 2004/5). Yale University folgt mit 12,7 Milliarden Dollar, Stanford und Princeton mit jeweils 9,9 Dollar, und das MIT mit 5,8 Milliarden Dollar (<http://www.infoplease.com/ipa/A0112636.html>).

- *Autonomie*: Die Forderung der Universitäten nach mehr Autonomie beinhaltet jene, eigenständig unternehmerisch agieren zu können. Der Slogan ‚mehr Autonomie‘ bedeutet nicht nur ‚mehr Geld‘, sondern vor allem: ‚mehr Entscheidungsspielraum‘. Universitäten wollen ihre Studierenden selbst aussuchen, da diese wiederum bessere Professoren anziehen und umgekehrt. Außerdem sollen Studierende Gebühren entrichten – als Beitrag zu den Kosten, die der Gesellschaft und speziell der jeweiligen Universität für eine exzellente Ausbildung entstehen. Darüber hinaus seien leistungsgerechte Gehälter erforderlich, um innerhalb und außerhalb des akademischen Marktes konkurrenzfähig zu werden. Schließlich sollten Universitäten sich frei mit ihren spezifischen Kompetenzbereichen auf dem Wissensmarkt bewegen können, statt top-down in den Wettbewerb reglementiert zu werden.

Alle Argumente unterstellen, dass Universitäten eigenständige, unternehmerisch agierende Organisationseinheiten sein müssen, wenn es überhaupt je zu Elite kommen soll. Aus unserer Perspektive ist Elite jedoch zugleich ein (weiteres) Vehikel, über das politische und wissenschaftliche Sprecher dieses Interesse dem deutschen System einzupassen suchen: „Differenzierung“ und „Netzwerkbildung“ sind die beiden wichtigsten Stichwörter.

Was die Politik betrifft, so wünscht sie sich „mehr Nobelpreisträger“ (Scholz 2004). Deshalb müsse die Regierung erhebliche Summen investieren, und zwar so, dass jede Universität nach ihren Stärken und Leistungen gefördert werde (Kraft 2004, Goppel 2004). Sogar Politiker aus den Reihen der Grünen Partei, die Elite-Universitäten eher skeptisch sehen, unterstützen gleichwohl die Bildung von Netzwerken zwischen Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Unternehmen (z.B. Sager 2004). Eine wichtige Aufgabe besteht für alle darin, Differenzierungen zwischen Universitäten einzuziehen: „Die Zeiten sind vorbei, zu denen alle Universitäten alles anbieten konnten“ (Wulff 2004). Stattdessen habe Politik die Mittel dafür bereitzustellen, dass Universitäten untereinander nach selbst gesetzten Zielen in den freien Wettbewerb eintreten können (z.B. Frankenberg 2004). Auch mit dem Argument „Differenzierung“ ist die Universität als organisationale, Nischen und Kooperationen suchende Akteurin etabliert.

Was Universitätspräsidenten und andere wissenschaftliche Akteure betrifft, so vereint sie Aussicht auf Aufbruch. Wenn es ein Modell in den

USA gibt, dem Deutschland nacheifern könne, so könne man sich jedoch nicht an Harvard oder Stanford, sondern eher an dortigen öffentlichen Universitäten wie an der University of Wisconsin orientieren (Weiler 2004). Viele Wissenschaftler fordern für Deutschland die Einrichtung von Netzwerken führender Forschungsinstitutionen, für die die so genannten ‘professional schools’ das geeignete Format darstellen (Weiler 2004). Die Diversifizierung des Hochschulsystems impliziert darüber hinaus eine teilweise Entkopplung der Humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre (z.B. Bode 2004) und schließt auch die Anpassung der Forschungsförderung ein, die als zu rigide wahrgenommen wird, da sie mit den Schwerpunktprogrammen die Forschung auf 10 bis 20 Jahre festlege (Käs 2004). Auch am Argument „Netzwerk“ zeigt sich, dass – eingedenk aller Nuancen zwischen den Positionen – die Universität nun hinsichtlich Distinktion und Kooperation als organisationale Akteurin etabliert ist.

Die generelle Botschaft in den Medien lautet, dass Elite nicht verordnet werden, sondern sich nur entwickeln könne. Eine wichtige Vorbedingung sei, die Rahmenbedingungen für Wissenschaft und Forschung zu verbessern, insbesondere, indem man nennenswerte Summen in das System investiere. Da einige Budgets seit mehr als 20 Jahren nicht mehr aufgestockt wurden, seien manche Gebiete (z.B. Molekularbiologie) auch angesichts steigender Personal- und Infrastrukturkosten nicht mehr konkurrenzfähig (Hönig 2004). Eben dies erfordere Universitäten, die über die finanziellen und rechtlichen Mittel verfügten, um sich kompetitiv auf dem Bildungsmarkt zu bewegen und dabei sowohl die Ansprüche der akademischen als auch ökonomischen und weiteren Anspruchsgruppen berücksichtigen können: voilà unternehmerische Universität.

Der Kontakt zu den Anspruchsgruppen gelingt insbesondere durch Verfahren der Transparenz. So gilt es etwa, Studierenden die Qualität der Lehre durch quantitative Indikatoren sichtbar zu machen. Rankings, die auf der Grundlage von Evaluationen erstellt werden, dienen (auch) diesem Zweck. Nachdem Universitäten lange Zeit darauf bestanden hatten, dass substantielle Verbesserungen im Hochschulsystem nur durch erhebliche finanzielle Investitionen zu haben seien und Politik ihrerseits auf mehr ‘value for money’ insistierte, geriet dieses Patt in Bewegung, als die ersten Rankings in den Medien erschienen.

3. Der unternehmerische Akteur wird präsentiert: Rankings

Als 1993 das erste Universitäts-Ranking im Spiegel veröffentlicht wurde, erhielt es harsche Kritik wegen seiner methodologischen Schwächen. Gleichwohl löste es eine Konkurrenz in den Medien um die Veröffentlichung vergleichbarer Rankings aus. Rankings avancierten in kurzer Zeit zum wichtigsten Mittel, um den Wettbewerb unter den Universitäten anzufachen. Sie stellten Informationen zu ihrer jeweiligen Position auf dem Hochschulmarkt zur Verfügung – und eröffneten den Universitäten damit die Möglichkeit, darauf strategisch zu reagieren: In welche Gebiete soll investiert, welche sollen fallen gelassen, welche Forschungsrichtungen verfolgt, welche Studierenden sollen adressiert werden?

Als ein Instrument effizienter, wissensbasierter Governance sollten Rankings solche Dimensionen wählen, die eine Universität mit ihren Steuerungschancen auch tatsächlich beeinflussen kann. Es gibt allerdings eine Reihe von Problemen, die die Konstruktion von Rankings betreffen und kurz erwähnt werden sollten, bevor wir auf die systematischen Effekte von Rankings auf die Hochschulen selbst zu sprechen kommen. In der Regel betreffen diese Probleme die Angemessenheit der gewählten Analyseeinheiten.

- *Komplexität*: Erstens variieren Universitäten erheblich in Größe und Struktur. Grosse Universitäten sind komplexer als kleine; ihre verschiedenen Fakultäten und/oder Departments unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Qualität, und sie sind schwieriger zu steuern. Als Organisationen umfassen sie verschiedene Funktionen (Lehre, Forschung, Wissens- und Technologietransfer), deren jeweilige Qualitäten nicht miteinander korrelieren müssen.
- *Untersuchungseinheit*: Zweitens ist es mindestens problematisch anzunehmen, dass eine Universität als ganze wie ein Unternehmen agieren kann. Auch wenn Universitätspräsidenten an Entscheidungskompetenz gewonnen haben, ist die Macht von Dekanen und Professoren nicht zu unterschätzen. Aus historischen und politischen Gründen kann die Rolle der Professoren nicht mit der des mittleren Managements verglichen werden, das nach Belieben eingestellt und wieder entlassen werden kann. Für Forscher ist der Status ihres Departments oder ihrer Fakultät wesentlich relevanter als ihre Loyalität gegenüber und ihr Interesse an der Verbesserung des Universitätsimage.

- *Untersuchungsdimensionen:* Wenn Rankings gesamte Universitäten erfassen, versuchen sie, deren Position als Lehr- und als Forschungseinrichtung abzubilden. Die Qualität der Forschung wird in der Regel durch die Zahl von Publikationen und Zitationen oder durch eine Kombination beider gemessen (z.B. Center for Science and Technology Studies CEST). Die Qualität der Lehre wird mal durch das Betreuungsverhältnis (Anzahl Professoren/Anzahl Studierende) gemessen, mal durch die Anzahl vorhandener PC-Arbeitsplätze (ein Maß für die Lehrbedingungen!). Darüber hinaus finden sich subjektive Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Personalmanagern (z.B. CHE). Urteile von Personalmanagern liefern jedoch keine steuerungsrelevanten Informationen, da deren Urteile meist auf ihren eigenen Studienerfahrungen und nur selten auf systematischen Vergleichen beruhen.
- *Experten:* Wer wird als Experte gefragt? Wenn es darum geht, Universitäten oder auch nur Fakultäten oder Departments zu evaluieren, wie es beim Times Higher Education Supplement (THES) Ranking der Fall ist, hat sich beispielsweise der Einsatz von ausseruniversitären Experten als höchst problematisch erwiesen. Wenn Experten eine hohe kognitive Distanz zum Feld haben, das sie evaluieren sollen (z.B. Personalmanager, CHE Ranking), so gibt es keinerlei Korrelation ihres Urteils etwa mit bibliometrischen Indikatoren (van Raan 2005: 7).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vielzahl der Maße, von denen jeweils nur einige pro Ranking benutzt werden, in ihrer simplifizierten Form nur einen kleinen Teil der Aktivitäten abbilden können, die innerhalb der Organisation Universität stattfinden. Rankings sind überdies bedeutungslos, wenn sie unvergleichbare Institutionen miteinander vergleichen. Aus diesem Grunde scheuen auch Evaluationsagenturen unterdessen davor zurück, ganze Universitäten zu ranken und beschränken sich stattdessen auf Fakultäten oder Departments. Doch politische Entscheider und die Medien interessieren sich für Universitäten. Sie sind dabei, ‚Marken‘ zu werden, zu denen auch ihre direkte Umwelt (Mitarbeiter, Studierende, Ehemalige, die Region etc.) eine Beziehung aufbauen können. Aus diesem Grunde haben Rankings news value, und aus diesem Grund konkurrieren die Medien unterdessen auch durch Rankings um die Aufmerksamkeit ihrer Leser. Dieses plötzliche öffentliche Interesse hat die Universitäten genötigt, Rankings ebenfalls mit größerer Aufmerksamkeit zu begegnen. Welche Effekte übt dieser Hype der Rankings auf die Universitäten aus?

Zunächst gibt die Technische Universität Berlin (TUB) ein interessantes Beispiel für den Umgang mit Rankings ab. Sie will nicht als bloßes Objekt solcher Maßnahmen erscheinen und hat deshalb damit begonnen, durch ihren Pressedienst eine Liste zu veröffentlichen, auf der sich alle Rankings befinden, in denen die TUB erscheint. Die folgende Tabelle gibt sowohl die Vielzahl der Rankings als auch der Positionen wider, die diese Universität jeweils in ihnen erreicht hat (siehe Tabelle 1).

*Tabelle 1: Auswahl von Rankings, Indikatoren und Positionen der TUB**

Ranking	Indikatoren	Rangplatz der TUB
Times Higher Education Supplement 04	subjektive Beurteilungen von Forschenden, Betreuungsverhältnis, Zitationen, Anteil ausländischer Studierender und Professoren	18 national 60 Welt
Shanghai Jiao Tong U 2004	Nobelpreisträger, Publikationen in reputierten Zeitschriften, Zitationen	18 national 202-301
CEST (Champions League) 1994-99	Publikationen (absolut)	246
Focus Magazin 2002/04	Betreuungsverhältnis, Drittmittel, Reputation; nur nach Disziplinen	5, 6, 10
DFG – Förderung 2003	Förderung von 1999-2001	20
Humboldt Ranking 2003	Attraktivität für ausländische Forscher, die die TUB für ihren Auslandsaufenthalt wählten (1998-2002)	15
CHE 'Forschungsuniversitäten' 2005	Prozentzahl 'starker Forschungsfakultäten' (stark = Drittmittel, Patente, Dissertationen, Publikationen)	34

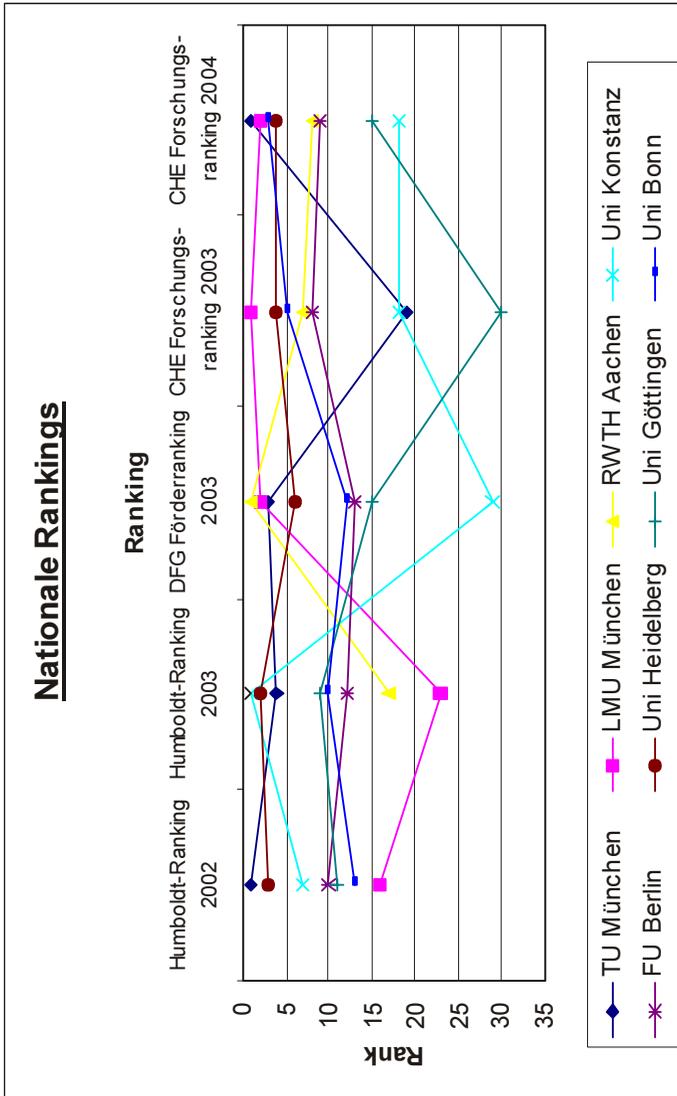
* Die Daten beziehen sich auf <http://www.tu-berlin.de/service/ranking.htm> (2. Mai 2005). Im Fall des CHE Rankings wird die Position der TUB in ihrer Pressemitteilung nicht erwähnt. Dies ist nicht zufällig: Die Autoren mussten der Meinung sein, dass Rang 34 keine attraktive Mitteilung sei. Stattdessen rühmen sie sich mit einem 7. Platz im Hinblick auf Dissertationen – ein durchaus typisches Beispiel für die selektive Reaktion der Universitäten auf ihre Ranking-Resultate.

'Manager Magazin' 1999	Meinungsumfrage bei den größten deutschen Unternehmen und Unternehmensberatungen, welcher Universität sie im Hinblick auf Computerwissenschaft ihre Präferenzen geben würden	6/8
'Capital' Magazin 2003	Umfrage unter Personalmanagern der 250 größten deutschen Unternehmen, nach Disziplin	3/5/9/17/ keine Antwort

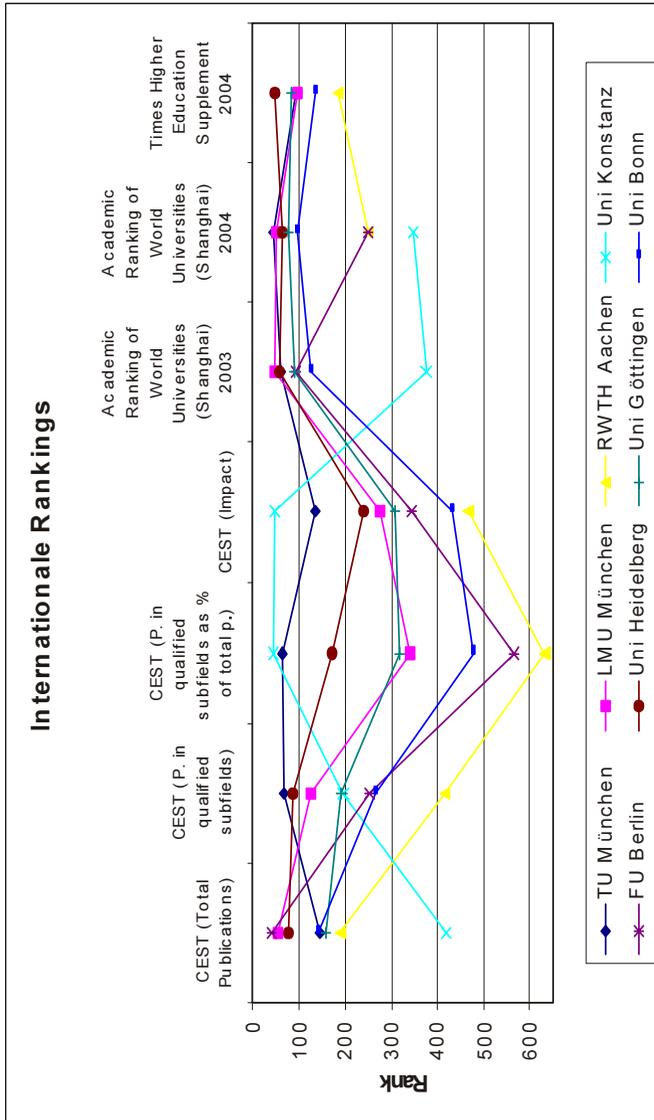
Aus dieser Auswahl von Indikatoren wird ersichtlich, dass die gemessenen Dimensionen höchst unterschiedlich sind, unterschiedliche Aktivitäten bzw. Performanzen betreffen, und dass die Unterschiedlichkeit der Rangplätze dies auch reflektiert. Die beiden folgenden Graphiken (1 & 2) illustrieren eben dies für acht weitere Universitäten in nationalen und internationalen Rankings. Das Shanghai-Ranking bezieht sich auf die Klasse vom 202-301 Platz. Das ,Capital-Ranking bezieht sich auf die Gebiete: Wirtschaftsingenieurwesen 3. Elektrotechnik 5. Maschinenbau 9. Volkswirtschaftslehre 17. Betriebswirtschaftslehre k.A. Die Plätze im Manager Magazin beziehen sich auf Unternehmen (6) bzw. Beratungsfirmen (8).

Beide Graphiken zeigen die Differenzen für jede Universität zwischen den Rankings in Abhängigkeit von den gewählten Indikatoren. Wo immer es eine gewisse Stabilität gibt, wurde das gleiche Ranking-Verfahren gewählt (z.B. Shanghai 2003/2004; Berghoff et al. 2003, 2005). Nur für Top-Universitäten wie Harvard, Stanford, MIT, Oxford and Cambridge zeigen sich auch Inter-Ranking Stabilitäten – also für Universitäten, die es nur in Grossbritannien und sonst in Europa nicht gibt.

Graphik 1: Positionen ausgewählter Universitäten in nationalen Rankings



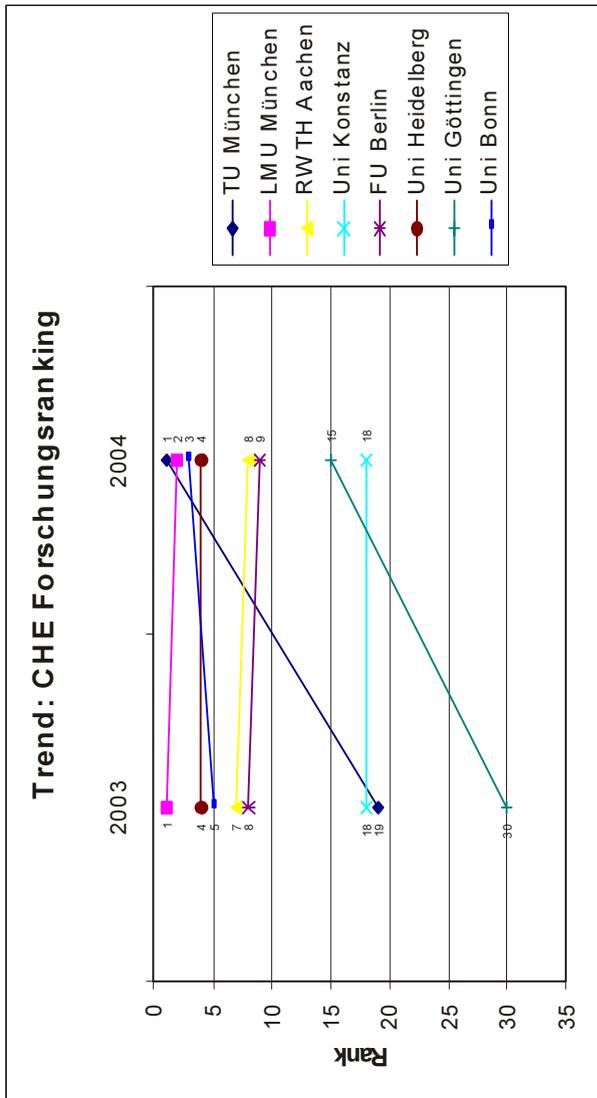
Graphik 2: Positionen ausgewählter Universitäten in internationalen Rankings



Die nächsten beiden Graphiken (3 und 4) zeigen, wie sich die Rangplätze spezifischer Universitäten innerhalb zweier Jahre (2003 and 2004) verändert haben. Bei den dramatischen Veränderungen für die TU München und die Universität Göttingen handelt es sich um ein Artefakt der Ranking-Methode. Die Bewegungen im Humboldt Ranking ergeben sich aus kurzfristigen Fluktuationen der Fellows.

Allen methodischen Bedenken zum Trotz zeigen die Reaktionen der Universitäten auf Rankings, dass diese den kompetitiven Geist unter den Universitäten bereits nachhaltig belebt haben (so auch: van Raan 2005, 5). Denn: Für ihr unternehmerisches Handeln stellen Rankings Anleitungen zur (Selbst-)Steuerung dar, weil sie vermuten, dass die Öffentlichkeit auf sie reagieren wird. Aus dieser Perspektive sind Rankings eine Form imaginerter Öffentlichkeit. Indem Universitäten in den Medien auf Rankings reagieren, Erfolge feiern, Misserfolge erklären, zukünftige Ziele annoncieren, hoffen sie, über die Medien ihre relevanten Publika zu erreichen: Politiker und Studierende. Insbesondere die hoch selektive ‚Interpretationsarbeit‘, die universitäre Pressestellen in Bezug auf Rankings leisten, spiegelt deren Relevanz für die Selbststeuerung, wie Tabelle 2 dies am Beispiel der Reaktionen auf das CHE-Forschungsranking 2004, das die Universitäten nach dem Anteil der forschungsstarken Fakultäten rangiert, veranschaulicht.

Graphik 3: Ranking der Forschungsuniversitäten



Graphik 4: „Humboldt“-Ranking der Universitäten

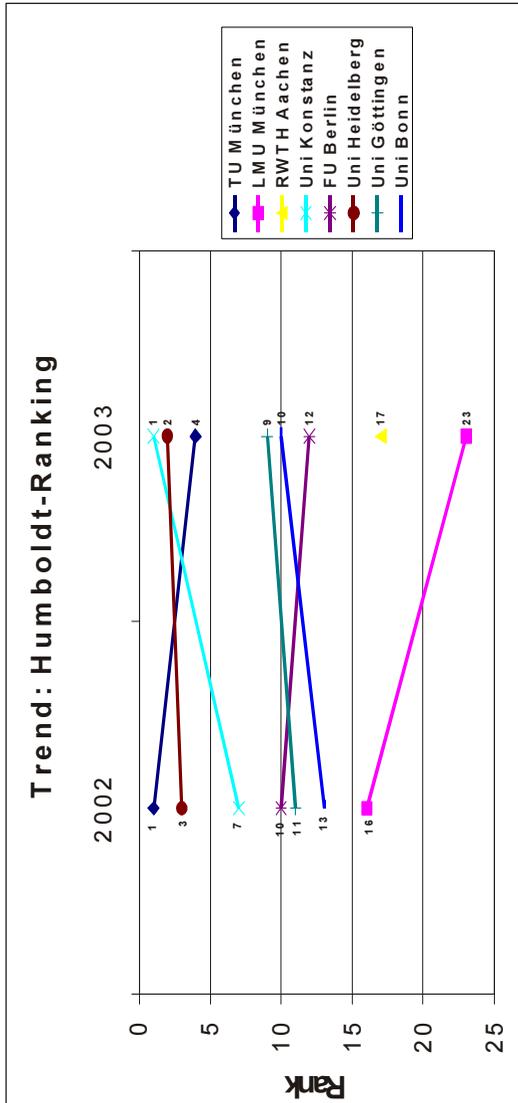


Tabelle 2: Reaktion von Universitäten auf Rankings*

Universität	CHE Rang 2004	Fächer	Reaktion
TU München	1 (4/5) 80%	Chemie, Physik, Elektrotechnik, Informatik, Ingenieurwesen	Dies ist das Ergebnis grundlegender Strukturreformen ... Unser nächstes Ziel ist die internationale Spitzenklasse; MIT und Stanford sind die benchmarks.
LMU München	2 (9/12) 75%	Englisch, Biologie, Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Geschichte, Recht, Pharmakologie, Physik, BWL	Wir können auf dieses Ergebnis sehr stolz sein ... wir können diese Spitzenposition noch weiter ausbauen. Wir müssen die notwendigen Strukturreformen durchführen, um uns ... im ... internationalen Wettbewerb weiter zu behaupten.
Universität Bonn	3 (7/10) 70%	Englisch, Geschichte, Biologie, Recht, Pharmakologie, Physik, Chemie, Wirtschaftswissenschaften	Zwar muss man Rankings immer mit Vorsicht betrachten, aber: Dass wir immer öfter auf den vordersten Plätzen der Ranglisten stehen, ist eine Bestätigung für unsere Bemühungen, die Universität Bonn zu einer Forschungsuniversität von internationalem Rang zu entwickeln.
Universität Freiburg	7 (7/11) 63,6%	Englisch, Biologie, Geschichte, Recht, Soziologie, Physik, Wirtschaftswissenschaften	Die Universität hat sich in der Spitzengruppe festgesetzt. Nach dritten Plätzen in den vergangenen zwei Jahren ist Freiburg bei der entscheidenden CHE Rangliste der Spitzenplätze (relative Indikatoren) auf Platz 2 vorgestoßen.
Universität Köln	16 (4/11) 36,4%	Wirtschaftswissenschaften, Recht, Soziologie, BWL	Universität zu Köln schneidet sehr gut ab. Leider wurden ... Biologie und Physik falsch eingestuft, als Folge davon, dass dem CHE wichtige Kenndaten zu diesen Fächern nicht vorliegen. Berücksichtigt man diese Kenndaten ... gehört (die Universität) zu den Top 10 der deutschen Universitäten

* Da das CHE die Ränge nach dem Anteil forschungsintensiver Fächer an der Gesamtzahl der erhobenen Fächer bewertet verweisen die Zahlen in Klammern auf diese Relation.

Universität Rostock	Kein Rang (0/11) 0%, in der unteren Gruppe gelistet		Dies folgt zwangsläufig aus der Methodik des Rankings, da die kleineren Einrichtungen nicht die großen Absolutwerte bei den erfassten Zahlen bringen können. Es bringt nichts, einen Gorilla mit fleißigen Ameisen zu vergleichen und den Gorilla zum Sieger zu erklären, nur weil er schwerer ist. Die Ergebnisse ... werden ernst genommen ...
Universität Hohenheim	66 (1/2) 50%	BWL	Das CHE-Ranking weist die Universität Hohenheim als forschungsstärksten 'Leuchtturm' der Region zusammen mit der Universität Stuttgart aus. Nach Definition des CHE nähme Hohenheim damit einen Platz in der Spitzengruppe der 12 besonders leistungsfähigen Universitäten in Deutschland ein.

Das Muster ist keineswegs überraschend: Universitäten, die sich auf oberen Listenplätzen finden, halten dies für gerechtfertigt; jene, die an unteren Listenplätzen rangieren, benutzen entweder Detailinformationen, um ein vorteilhafteres Bild zu zeichnen oder kritisieren die Methodologie des betreffenden Rankings. Was die Methodologie betrifft, so ist sie auch dort nicht klar, wo sie ausdrücklich erklärt wird. Was die Informativität für junge Wissenschaftler und Studierende betrifft, so sind sie eher dürftig (Berghoff et al. 2002). Wie sollen sie also die jeweilige Position einer Universität für sich in eine Handlungsentscheidung übersetzen? Auch dies legt nahe, dass Rankings in erster Linie ein Medien-Event darstellen und dazu benutzt werden, um sich vor den Augen eines (imaginierten) Publikums zu positionieren.

Bis heute (Frühjahr 2006) hat keines der Rankings einen offiziellen Status durch Politik oder Wissenschaft erhalten.⁴ Der Umstand, dass Rankings – und mit ihnen die managerialen Prinzipien von Wettbewerb, Evaluation und Marktorientierung – das Hochschulsystem dennoch fest

⁴ Gegenwärtig gibt es Bemühungen, zu einheitlichen Maßen zu gelangen. Ein 'Institut für Forschungsinformation und Qualitätskontrolle' (IFQ) wurde unter der Ägide eines Konsortiums der DFG, der Humboldt Universität, des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB) und der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) gegründet, aber es ist nicht klar, wann und ob überhaupt jemals das IFQ in der Lage sein wird, ein einheitliches Rankingsystem zu entwickeln, das von den Ländern und von den wissenschaftlichen Communities gleichermaßen akzeptiert wird.

im Griff haben, kann nur durch die um sich greifende Praxis und Plausibilität einer ‚Audit Kultur‘ erklärt werden, von der die Universitäten ein Teil sind.

4. Die unternehmerische Universität in der Audit Gesellschaft

In seinem Buch „The University in Ruins“ spitzt Bill Readings die gegenwärtige Entwicklung der Universitäten zu: Das ‘große Narrativ’ (Readings 1996: 13), das traditionellerweise die Funktion der Universität definiert, habe sich vom Kantschen Konzept der ‘Vernunft’ und der Humboldtschen Idee der ‘Kultur’ nun zur modernen techno-bürokratischen Idee der ‘Exzellenz’ bewegt. Die Universität der Exzellenz sei weniger mit Gelehrsamkeit und disziplinärem Wissen als mit ‘Produktorientierung’, ‘Best Practice’, ‘Qualitätssicherung’ und ‘value for money’ befasst. Die Inhalte von Lehre und Forschung haben weniger Gewicht als die Tatsache, dass sie exzellent gelehrt oder erforscht werden (Readings 1996: 13).

Cris Shore weist zu Recht darauf hin, dass die Universität der Exzellenz nicht einfach das vorherige Modell der Universität ersetzt hat. Wie sie anhand des Entwurfs eines Strategie-Papiers (ein typisches Dokument der unternehmerischen Universität) der Universität von Auckland zeigen kann, ko-existieren beide Modelle. Auf der einen Seite findet sich das klassische Modell der Universität als Gemeinschaft von Gelehrten und Forschenden, die universelles Wissen in der Tradition der Kulturen und menschlichen Werte verbreitet, die sie widerspiegelt. Sie erzieht ihre Studierenden zu verantwortlichen Mitgliedern und zukünftigen Führungspersönlichkeiten der Gesellschaft. Auf der anderen Seite ist das marktorientierte Modell, das die gleiche Universität als eine Vorreiterin in Sachen Innovation, kreativem Wissen und der Erzeugung intellektuellen und sozialen Kapitals schildert. Auch in diesem Modell trägt die Universität zur Verbesserung der condition humaine bei, jedoch speziell in Hinsicht auf den Reichtum und die Lebensbedingungen von Region oder Nation (Shore 1994: 4).

Für Deutschland findet sich ein eindrückliches Beispiel für den Einbau des klassischen in das neoliberale Modell der Universität in der ‘Zeppelin University’, einer 2003 akkreditierten privaten Universität. Auf ihrer Homepage ‚Mission‘ lesen wir: Die ZU bildet

„(...) Entscheider und kreative Gestalter aus. Management wird dabei verstanden als die Fähigkeit, ‚das Unwahrscheinliche wahrscheinlich zu machen‘ und letztlich umzusetzen. (...) Damit reagiert die ZU in der Lehre auf den rasant steigenden Bedarf an multi-disziplinär ausgebildeten Entscheidern und Kreativen in Institutionen von Wirtschaft, Kultur, Medien sowie Politik und in der Forschung auf die Innovationskraft der Zwischenräume und Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen, um von hier aus gesellschaftlich relevanten Fragen nachzugehen. (...) Gleichrangige Ziele des Studiums sind die Entwicklung der Persönlichkeit und der Erwerb einer exzellenten fachlichen Qualifikation. Das Studium betont gleichermaßen ‚Handwerkzeuge‘, d.h. die relevanten Management- und Kommunikations-Tools, wie auch ‚Denkwerkzeuge‘, d.h. Urteilsfähigkeit, methodisches Denken und fachspezifisches Theoriewissen“ (Zeppelin University 2005)

Indem die ZU gerade in der kunstvollen Kombination akademischer und managerialer Qualitäten die ideale Ausbildung für den zukünftigen Manager in der medialisierten Wissensgesellschaft erkennt, bezeugt sie die Leichtigkeit, mit der das manageriale Régime das klassische Modell reorganisiert. Unerwähnt bleibt der Grund, weshalb dies gelingt: Er liegt in der Wahlverwandtschaft der Regulierungsideologien beider Systeme. Das wissenschaftliche System ist bereits durch seine epistemischen (z.B. organisierter Skeptizismus) und nicht-epistemischen Werte (z.B. Gemeinwohlorientierung) ebenso wie durch eine Vielzahl von Prozeduren der Selbstkontrolle charakterisiert. Das gilt speziell für die Forschung, die ohnehin schon durch ‚peer-review‘ ex ante (Forschungsanträge) bis zum Endprodukt (Artikel) interner Validierung unterliegt. Deshalb verhält sich Wissenschaft nicht, wie immer unterstellt, antithetisch, sondern im Gegenteil: hoch rezeptiv zu den neuen Anforderungen der Rechenschaftslegung und Validierung. Die Zahlen- und Indikatorenorientierung in den Naturwissenschaften tut noch ihr Übriges, um den plötzlichen Stimmungsumschwung zu erklären. Zu den bereits gegebenen nicht-epistemischen Werten gesellen sich deshalb umstandslos weitere dazu (z.B. die Marktfähigkeit sowohl des Wissens als auch der Studierenden und nicht zuletzt der Universität selbst); gleiches gilt für weitere Formen der Kontrolle (z.B. Ratings und Rankings), wie sie durch techno-bürokratische Modelle gefordert werden. Insbesondere Appelle an Audit (1) und Qualität (2) sind schier unabweisbar.

Erstens richtet sich die gegenwärtige Reform der Universität auf eine Einrichtung, die sich aus Steuergeldern finanziert. Die Appelle an Rechenschaftspflicht, Transparenz, verantwortlichen Umgang mit öffentlichen Geldern sind immun gegen jede Kritik. Die entsprechenden mana-

gerialen Praktiken der Selbst- und Fremdkontrolle (v.a. regelmäßige externe und interne audits von Lehr- und Forschungsleistungen) gewinnen eben dadurch ihre Akzeptabilität: Audits werden durch einen Schild unanfechtbarer demokratischer Werte geschützt.

Zweitens: In ganz analoger Weise fungiert der Schild im Hinblick auf die Norm der Qualität. Readings (1996) bemerkt, dass es völlig anachronistisch wäre, die Idee der 'Exzellenz' für ideologisch zu halten. Was Exzellenz als politisches Instrument so effektiv macht, ist, dass sie völlig inhaltsleer ist. Wie andere politische Technologien präsentiert auch sie sich als emphatisch nicht-ideologisch – welcher ‚vernünftige Mensch‘ könnte dagegen sein, die Qualität zu verbessern?

Beides, Appelle an demokratische Führung und Qualitätsverbesserung, scheinen das manageriale Régime der unternehmerischen Universität vor Kritik zu immunisieren. In der Tat verdienen Bemühungen, die Universitäten auf die Anforderungen globaler Arbeitsmärkte, geringere Budgets und neue Führungsmodelle einzurichten, Unterstützung. Die Kritik, die wir hier vorbringen, richtet sich deshalb weder gegen Reform per se, noch gegen diesen Typus, sondern gegen die system-unspezifische Anwendung managerialer Tools. Die Konsequenzen von Evaluationen und Rankings werden überdeutlich, wenn die Prinzipien des Managements sich als selbst-widersprüchlich erweisen. Einige Beispiele:

- *Kosten*: Die manageriale Reform produziert Kosten. Auf der einen Seite widmet sich eine wachsende Bürokratie den anstehenden Aufgaben – sowohl innerhalb der Universitäten als auch außerhalb in Form einer sich soeben etablierenden Evaluations- und Akkreditierungsindustrie. Schon jetzt lässt sich beobachten, dass ein fundamentales Prinzip verletzt wird, nämlich, dass die Kosten den Ertrag der Audits regelmäßig übersteigen.
- *Neue akademische Aufgaben*: Projektanträge nehmen im Rahmen akademischer Aufgaben einen erheblichen Anteil ein. Speziell im Zusammenhang mit EU-Anträgen wurden an einzelnen Universitäten entsprechende Abteilungen zur Unterstützung der Forschenden eingerichtet. Gleichzeitig sinkt die Erfolgsrate bei allen größeren Fördereinrichtungen und steigt die Rate der Antragsstellenden. Auch hier müsste die Zeit, die kollektiv auf die Einwerbung von Drittmitteln verwandt wird, gegen die Kosten kalkuliert werden, die von anderen aka-

demischen Aufgaben abgezogen werden und durch die Professionalisierung der Drittmittelakquise entstehen.

- *Widersprüchliche Normen der Wissensproduktion*: Steigender Marktdruck auf Universitäten führt auch zu mehr Anwendungsorientierung. Forscher verwenden immer mehr Zeit darauf, in problemlösungsorientierten transdisziplinären Projekten zu arbeiten. Obwohl dies durch die so genannte Mode 2 Programmatik zu einer neuen Norm der Produktion sozial robusten Wissens erklärt wird (Gibbons et al. 1994), ist transdisziplinäre Forschung nicht der Typus, der mit Exzellenz identifiziert wird. Daher sollten Forschende, die Exzellenz anstreben, diese zugleich zeitaufwändige und publikationsarme Form gemeinsamer Wissensproduktion, obwohl erwünscht, dennoch meiden (Maasen und Lieven 2006).
- *Innovationsbremse*: Das totale Benchmarking aller Personen und Einheiten führt tendenziell zur Verstärkung ‘erfolgreicher Strategien’ auch in der Forschung. Ein System, in dem sich alle Akteure an den gleichen externen Indikatoren orientieren, läuft Gefahr, seine Diversität und Innovativität zu verlieren.

Der eingangs zitierte David Gugerli fasst die beispielhaft genannten dysfunktionalen Effekte der managerialen Revolution zusammen: „Erstens folgt aus der Managementkultur ein Zwang zur Formalisierung, der Inhalte oft zu einer zweitrangigen Sache werden lässt oder sogar die Wirkung von negativen Anreizen hat. Zweitens beschleicht manche der universitären Manager angesichts der neuen Unübersichtlichkeiten der Hochschule und ihrer kreativen Konsequenzen eine veritable Nervosität. Sie suchen daher nach Ersatzsicherheiten und finden diese in einer nochmals gesteigerten Formalisierung, das heißt in der detaillierten Ausarbeitung von Strategiepapieren, Verfahren, Berichten, Anträgen, Reglementen und den zugehörigen, immer gleich mitgelieferten Evaluationsformularen. Der paradoxe Formalisierungsdruck, den die Flexibilisierung der Verhältnisse erzeugt hat, reduziert damit die Aussichten auf Kreativität und auf erhöhte Entscheidungseffizienz“ (Gugerli 2005).

Das verblüffendste Charakteristikum des Booms um Quantifizierung und Evaluierung bleibt deshalb, dass es Diskussion und Debatte über Qualität nicht auf der Grundlage von Zahlen führt, sondern von Zahlen kurzerhand auf Inhalte und Qualität schließt – oder, wie im Falle der

Rankings, Universitäten zumindest befürchten, dass ihre relevanten Öffentlichkeiten dies tun. Damit funktioniert dieses Regime als veritable ‘anti-politics’ Maschine (Ferguson 1990; Scott 2001). Ein anspruchsvolleres Konzept von Rechenschaftslegung würde, so unser Vorschlag, die Debatte über Inhalte und Qualität eben dadurch wieder einführen, indem die Universitäten dazu angehalten werden, die Prinzipien von Rechenschaftspflicht, Effizienz und Transparenz auf ihre managerialen Übungen selbst anzuwenden. Universitäten als organisationale Akteurinnen sollten danach verantwortlich handeln, indem sie über die Kosten und Erträge dieser Verfahren im Hinblick auf ihre selbst gesetzten Ziele (oder die ihrer Untereinheiten) Rechenschaft ablegen. Während Ratings, Rankings, Evaluationen und Elite sich als durchaus funktional für den Umbau des Hochschulsystems erwiesen haben, um es, den Erfordernissen der Wissensgesellschaft entsprechend, zu diversifizieren und zu dynamisieren, sind sie ihrerseits selbst der Transparenz bedürftig. Nicht zu vergessen ist, dass sich manageriale Prinzipien zu Inhalten neutral, nicht etwa antithetisch verhalten. Sie stellen Deliberationen über Inhalte und Qualitäten auf eine neue (u.a. ranking-gestützte) Grundlage. Darum muss auch die Grundlage selbst Gegenstand von Deliberation werden – qua Selbstanwendung ihrer zentralen Prinzipien.

Literatur

- Alexander von Humboldt-Stiftung (2002): Humboldt-Ranking, Bonn. http://www.avh.de/en/aktuelles/presse/pn_archiv_2002/2002_14_2.htm (Zugriff am 22.5.2006)
- Alexander von Humboldt-Stiftung(2003): Humboldt-Rankings 2003. How Attractive are German Institutions of Higher Education to Top-Flight International Researchers? Bonn. <http://www.avh.de/en/aktuelles/schwerpunkte/ranking.htm> (Zugriff am 22.5.2006)
- Berghoff, Sonja et al. 2002: Das Forschungsranking deutscher Universitäten. Analysen und Daten im Detail, Überarbeitete und korrigierte Version vom 27.11.2002. Arbeitspapier Nr. 40
- Berghoff, Sonja et al. 2003: Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2003. Arbeitspapier Nr. 50
- Berghoff, Sonja et al. 2005: Das CHE-Forschungs-Ranking deutscher Universitäten 2004. Arbeitspapier Nr. 62
- Bode, Christian 2004: Wir sollten nicht immer nach Harvard schielen. GA-Interview, 28.1.2004

- Bröckling, Ulrich/Krassmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) 2000: Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- CEST Scientometrics Rankings: Universities and Colleges Participating in the Champions League: Rankings by four Performance Indicators, 1998-2002. Bern: CEST. http://www.cest.ch/Publikationen/2004/four_rankings2002.pdf (Zugriff am 22.5.2006)
- Clark, Burton R. 1998: Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Surrey: Pergamon Press
- DFG: Förder-Ranking 2003. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft. http://www.dfg.de/ranking/download/dfg_foerder_ranking_2003.pdf (Zugriff am 22.5.2006)
- EUA, European University Association 2001: Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area. Geneva: EUA
- Ferguson, James 1990: The Anti-Politics Machine: „Development,” Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho. Cambridge: Cambridge University Press
- Frankenberg, Peter 2004: Elite-Universitäten müssen sich entwickeln. In: Stuttgarter Nachrichten, 8.1.2004
- Gibbons, Michael et al. (Hg.) 1994: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London et al: Sage Publications
- Goppel, Thomas 2004: Die bayerischen Unis – Spitze trotz Sparzwang. In: Süddeutsche Zeitung, 8.1.2004
- Gugerli, David 2005: Management an der Hochschule. ETHistory 1855-2005 <http://www.ethistory.ethz.ch/besichtigungen/touren/vitrinen/dienstwege/vitrine73> (Zugriff am 22.5.2006)
- Hönig, Myriam 2004: Notwendige Schritte auf dem Weg zu Elite-Universitäten. Mainz: Union der deutschen Akademie der Wissenschaften, 9.1.2004
- TU Berlin 2005: Hochschulrankings. <http://www.tu-berlin.de/service/ranking.htm> (Zugriff am 22.5.2006)
- Käs, Josef 2004: Eliten gibt es nicht per Dekret. In: Leipziger Volks-Zeitung, 7.1.2004
- Kraft, Hannelore 2004: Jede Uni in ihren Stärken fördern. In: Süddeutsche Zeitung, 7.1.2004
- Krücken, Georg/Meier, Frank 2006: Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, Gili/Meyer, John/Hwang, Hokyu (Hg.): Globalization and Organization. Oxford: Oxford University Press. S. 241-257.
- Maasen, Sabine/Lieven, Oliver: Transdisciplinarity 2006: A New Mode of Governing Science? In: Maasen, Sabine/Lengwiler, Martin/Guggenheim, Michael (Hg.): Discipline and Research: Practices of Inter-/Transdisciplinary Cooperation in Science. Special Issue of Science and Public Policy
- Marginson, Simon/Considine, Mark 2000: The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia. Cambridge: Cambridge University Press
- Miller, Peter/Rose, Nicolas 1995: Production, Identity and Democracy. In: Theory and Society, Heft 24. S. 427-467

- Power, Michael 1997: *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press
- Readings, Bill 1996: *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press
- Sager, Krista 2004: Wir sind keine Technikfeinde. In: Berliner Zeitung, 8.1.2004
- Shanghai Jiao Tong University 2003: Academic Ranking of World Universities. <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2003/2003Main.htm> (Zugriff am 22.5.2006)
- Shanghai Jiao Tong University 2004: Academic Ranking of World Universities. <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/2004Main.htm> (Zugriff am 22.5.2006)
- Scholz, Olaf 2004: Wir wünschen uns wieder mehr Nobelpreisträger. In: Süddeutsche Zeitung, 8.1.2004
- Scott, James C. 2001: Meritocracy and Democracy: The Temptations of Mechanical, 'Objective,' Impersonal Measures of Quality. *Democratic Vistas*, Devane Lecture Series, Yale University. <http://www.yale.edu/yale300/democracy/media/apr24.htm> (Zugriff am 22.5.2006)
- Shore, Cris 2004: Introductory Comments: Keeping the Bureaucratic Peace: Audit Culture and the Politics of Accountability. http://www.angelfire.com/rpg/anthropologyinaction/aaa_articles.htm (Zugriff am 22.5.2006)
- THES: World University Rankings: The World's Top 200 Universities. *The Times Higher Education Supplement*. <http://www.thes.co.uk/worldrankings/> (Zugriff am 22.5.2006)
- Trow, Martin 1996: Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective. In: *Higher Education Policy*, Vol. 9. S. 309-324
- van Raan, A.F.J. (2005): Challenges in Ranking of Universities. Invited paper for the First International Conference on World Class Universities, Tong University, Shanghai, June 16-18, 2005. <http://www.cwts.nl/cwts/AvR-ShanghaiConf.pdf> (Zugriff am 22.5.2006)
- Weiler, Hans 2004: Harvard lässt sich niemals verwirklichen. In: *Die Welt*, 13.1.2004
- Wissenschaftsrat 1985: *Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem*. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat 2004: *Leitfaden zur institutionellen Akkreditierung Juli 2004* (Drucksache 6189/04). Köln: Wissenschaftsrat
- Wulff, Carsten 2004: Ein Stück aus dem Tollhaus. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 8.1.2004.
- Zeppelin University 2005: Mission, http://www.zeppelin-university.de/index_de.php; Link „Zeppelin University, Mission“ (Zugriff am 22.5.2006)

Forschungsevaluation als Organisationsentwicklung: die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen¹

Christof Schiene
Uwe Schimank
Hannover/Hagen

In einem Schreiben an die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN), die in diesem Bundesland u.a. Evaluationen der Forschungsleistungen von Hochschulen durchführt, bringt ein Professor aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften seine persönliche Einstellung zur Forschungsevaluation zum Ausdruck: „Die mit der Evaluation verfolgten Ziele sind populär. Man kann damit beim Publikum punkten. Das ist leider schon genügend politischer Grund, den Forschern einen entsprechenden parasitären Formalismus aufzubürden.“ Nicht die Evaluation, sondern „die Lust an der Sache und an den bei glücklichem Verlauf erzielten Resultaten (...) [sei] das leistungsfördernde Stimulans“. Die Evaluation wirke hingegen „demotivierend“ und biete lediglich „Professoren, die dafür als Gutachter volontieren, ein Profilierungsforum.“ Die Beteiligung als Gutachter/in² kompensiere dabei „charakterliche Defizite, z.B. fehlendes Bewusstsein für Kollegialität.“ Der Lehrstuhlinhaber kommt zusammenfassend zu dem Schluss, Forschungsevaluation sei „ein Verwaltungsexzess: überflüssig, kontraproduktiv und parasitär.“

Ein anderes Schreiben an die WKN, in diesem Falle von einem Universitätspräsidenten, präsentiert eine vollkommen andere Sichtweise. Die kontinuierliche Forschungsevaluation sei „für das niedersächsische Uni-

¹ Gekürzte und überarbeitete Fassung des Beitrags „Research Evaluation as Organizational Development: The Work of the Academic Advisory Council in Lower Saxony (FRG)“; zur Veröffentlichung vorgesehen im *Sociology of the Sciences Yearbook* „Changing Knowledge Production through Evaluation: The Role of Research Assessment Systems in Restructuring Scientific Work and Academic Governance“.

² Aus Gründen sprachlicher Praktikabilität wird im Folgenden darauf verzichtet, in jedem Fall die weibliche Form zusätzlich anzuführen.

versitätssystem insgesamt von außerordentlich großem Nutzen.“ Die Ergebnisse seien „wertvolle Argumentationshilfe bei Maßnahmen zur strategischen Profilbildung der Hochschule, bei Entscheidungen zur Umschichtung von Ressourcen, beim Aufbau des Forschungsförderungssystems und bei der Darstellung des wissenschaftlichen Leistungsvermögens der einzelnen Fächer gegenüber der Öffentlichkeit und dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur.“ Auch hätten „die Leistungsvergleiche der Fächer zur Standortbestimmung gedient und in Einzelfällen die Einwerbung von Sondermitteln“ möglich gemacht. Darüber hinaus hätten sich durch die Evaluation auch die „internen Kommunikationsprozesse“ sowohl zwischen Hochschulleitung und Fächern als auch innerhalb der Fächer erheblich verändert, die Forschung sei verstärkt „als Dimension strategischen Handelns der Hochschulleitung“ etabliert worden.

Beide Darstellungen³ folgen in ihren Kernaussagen bekannten Argumenten, die in der aktuellen Diskussion um Maßnahmen der Qualitätssicherung entweder pro oder contra Evaluation häufig ins Feld geführt werden, wobei die Protagonisten bei der Frage nach den Effekten von Evaluation am deutlichsten differieren.

Unsere Überlegungen in diesem Beitrag konzentrieren sich auf einen spezifischen Aspekt der Forschungsevaluation der WKN: die zugrunde liegende „Idee guter wissenschaftlicher Forschung“. Diese Idee ist Bezugspunkt der gutachterlichen Leistungseinschätzungen und mündet – vergleichsweise wenig zwischen Disziplinen variierend – in Empfehlungen zur Profilbildung, zur thematischen wie personellen Konzentration und Kooperation an den niedersächsischen Hochschulen.

Evaluation und New Public Management

In der aktuellen Hochschulreformdebatte wird Evaluation als ein zentrales Element im Rahmen eines neuen Modells der Steuerung öffentlicher Einrichtungen betrachtet. Dieses neue Steuerungsmodell, das auch bei Universitäten Anwendung findet, wird häufig unter dem Stichwort New Public Management (NPM) diskutiert.⁴ Die wichtigsten Ziele, die mit dieser

³ Beide Schreiben sind unpubliziert.

⁴ Vgl. de Boer et al. (2006) für einen Überblick über die Veränderungen der Governance-Strukturen in den Hochschulsystemen von vier europäischen Ländern; ausführlicher siehe Kehm/Lanzendorf (2006).

Veränderung verbunden werden, sind Effizienz und Relevanz. Effizienz zielt dabei im Wesentlichen auf die begrenzten Mittel der öffentlichen Hand zur Finanzierung von Universitäten ab. Mit den begrenzten Mitteln sollen die bestmöglichen Ergebnisse erzielt werden. Darüber hinaus wird unterstellt, dass universitäre Forschung in besonderer Weise als Grundlage für die Weiterentwicklung der zeitgenössischen Wissensgesellschaft zu sehen ist und die Investitionen in das Wissenschaftssystem – insbesondere vor dem Hintergrund der ökonomischen Krisen der vergangenen Dekaden in den westlichen Gesellschaften – von hohem volkswirtschaftlichen Nutzen sind.

Fastet man die Ansätze des NPM in Bezug auf den Hochschulsektor in aller Kürze zusammen, so ist es vor allem der erhöhte Wettbewerbsdruck, ausgelöst durch verschiedene institutionelle Mechanismen und zunehmende Ressourcenknappheit, der als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit erhöhter Effizienz und Qualität der wissenschaftlichen Forschung betrachtet wird. Der Erreichung dieses Ziels steht nach Auffassung der Vertreter des NPM u.a. die bürokratische Regelungsdichte entgegen, der sich Universitäten derzeit noch als „Anstalten öffentlichen Rechts“ gegenüber sehen. Über die Forderung nach Deregulierung des Verhältnisses von Staat und Hochschule hinaus wird den inneruniversitären Führungsstrukturen eine zu starke akademische Selbstverwaltung und ein Mangel an hierarchischem Management attestiert, dem mit Hilfe „starker“ Präsidenten und Dekane entgegen zu treten sei.⁵ Die skizzierten Veränderungen sollen letztlich zu einer veränderten Hochschule führen, die sich als korporativer Akteur neu konstituiert und somit den Anforderungen des erhöhten Wettbewerbsdrucks gewachsen ist (Krücken/Meier 2006).

NPM wird oftmals auf die Formel „Mehr Markt!“ reduziert. Und in der Tat scheint diese Assoziation nicht unbegründet, richtet man sein Augenmerk etwa auf die Einführung von Studiengebühren oder die Drittmiteleinwerbung als zunehmend bedeutsame Finanzierungsquellen der Universitäten in Lehre und Forschung. Unter diesen Umständen werden Studenten, Wirtschaftsunternehmen, Ministerien oder Einrichtungen der Forschungsförderung zu Nachfragern, die darüber entscheiden, welcher Hochschule ihre begrenzten Mittel für welche Leistungen zufließen sollen. Doch auch wenn diese Art der Mittelzuweisung über Angebot und

⁵ Vgl. Brinckmann (1998) als den prominentesten Vertreter des New Public Management in der deutschen Diskussion.

Nachfrage die finanziellen Randbedingungen der Universitäten in Zukunft zu erheblichen Teilen bestimmen sollte, ist ebenso deutlich, dass die Grundfinanzierung deutscher Hochschulen noch für lange Zeit staatliche Aufgabe sein wird.⁶

Für den Staat stellt sich somit weiterhin ein Verteilungsproblem, verschärft durch Staatsverschuldung und konjunkturell bedingte Steuerausfälle. Damit verbunden ist ein erheblicher Legitimationsdruck und der Ruf der Öffentlichkeit nach mehr Transparenz und Erfolgskontrolle bei der Mittelvergabe der öffentlichen Hand. An dieser Stelle kommt Evaluation ins Spiel, mit deren Hilfe der Staat den erst im Entstehen begriffenen Markt gewissermaßen „simuliert“. Wenn die Politik die Grundfinanzierung der Universitäten nach Leistungsaspekten vergeben will und wenn sich diese leistungsorientierte Zuweisung auch inneruniversitär zwischen Präsidien und Fakultäten, Fachbereichen, Instituten und ggf. einzelnen Professoren fortsetzen soll, sind verlässliche Informationen über die relative Leistungsfähigkeit der betrachteten Einheiten unabdingbar.⁷

Idealtypisch können dabei zwei Evaluationsregime unterschieden werden, die Richard Whitley (2005) – der sich ebenso wie wir hier auf Fragestellungen zur Evaluation von Forschung beschränkt – als „strong“ bzw. „weak research evaluation systems“ charakterisiert hat.⁸ „Starke“ Evaluationssysteme funktionieren als „quasi-Markt“, der die Zuweisung ohne weitere Ermessensspielräume der Entscheidungsträger entlang definierter Indikatoren vornimmt. Solche Evaluationssysteme stützen sich häufig auf Formeln, die mehr oder minder elaboriert spezifische Leistungen der Hochschulen als Quantitäten darzustellen versuchen, wie etwa bei der Formel basierten Mittelzuweisung im australischen Wissenschaftssystem. Durch die Multiplikation mit festgesetzten Faktoren werden Gewichtungen vorgenommen und überdurchschnittliche Leistungen

⁶ Dies wird beispielsweise an den niedersächsischen Stiftungshochschulen deutlich, die erhebliche Freiheiten gewonnen haben, hinsichtlich ihrer Finanzierung jedoch als Zuwendungsstiftungen konzipiert sind, die ohne staatliche „Finanzhilfe“ kurz- und mittelfristig nicht überlebensfähig wären; der Aufbau von Stiftungsvermögen in einer Höhe, die man durchaus neidvoll an amerikanischen Spitzenuniversitäten zur Kenntnis nehmen darf, ist von vielen Randbedingungen abhängig (Alumni-Organisation, steuerliche Regelungen etc.) und kann nicht als kurzfristiges Ziel anvisiert werden.

⁷ Solche Informationen sind zugleich für Studierende ein Anhaltspunkt für ihre Studienentscheidung, auch für Wirtschaftsunternehmen dürften Leistungseinschätzungen entscheidungsrelevant sein, z.B. bei der Vergabe von Forschungsaufträgen.

⁸ Vgl. auch Orr (2003: 24) zu „high stakes“ und „low stakes evaluations“.

– im Sinne der Formel – belohnt, unterdurchschnittliche Leistungen entsprechend sanktioniert. Mit dem Einsatz der Formel verbindet sich auf Seiten des Staates und der Hochschulleitungen die Hoffnung, für die einzelnen Forschungseinheiten Leistungsanreize setzen und im Aggregat Leistungsverbesserungen realisieren zu können. Dem stehen „schwache“ Evaluationssysteme gegenüber, in denen die Ergebnisse von Evaluationen nicht unmittelbar finanzrelevant werden.⁹ Hier sind Evaluationsergebnisse primär Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen Staat bzw. Hochschulleitung oder Dekan auf der einen und Forschungseinheit auf der anderen Seite. In diesem Kontext spricht David Campbell (2005: 15) davon, dass durch Evaluation organisationale Lernprozesse angestoßen werden. Er geht davon aus, dass diese Lernprozesse innerhalb der evaluierten Einheit stattfinden, jedoch extern unterstützt und begleitet werden müssen, u.a. durch das Setzen der erforderlichen Rahmenbedingungen.

Die Frage, wie Verbesserungen im System zu erreichen sind, kann nur dann adäquat beantwortet werden, wenn Informationen über die Defizite des Systems vorliegen. Quantitative Evaluationsverfahren, die ihre Informationen ausschließlich oder überwiegend Indikatoren basiert ermitteln, haben diesbezüglich einen entscheidenden Nachteil, weil kaum Hinweise für Verbesserungsmöglichkeiten abzuleiten sind. Ein eher qualitativ orientiertes peer-review Verfahren, das beispielsweise nicht nur die Forschungsleistungen, sondern auch die finanziellen und strukturellen Randbedingungen der Forschung in den Blick nimmt, lässt hingegen vergleichsweise deutlich erkennen, welche Restriktionen in welchem Umfang und in welcher zeitlichen Perspektive veränderbar sind.

Das Verfahren

Die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen ist ein auf Dauer eingerichtetes, unabhängiges Expertengremium, das das Land in Fragen der Wissenschafts- und Forschungspolitik berät. Die Qualitätsbewertung, unter die sich auch die Organisation und Durchführung von Forschungsevaluationen subsumieren lassen, gehört neben der Konzeption sowie dem

⁹ Gleichwohl gibt es auch hier unmittelbare Effekte, etwa den Reputationsgewinn oder -verlust der evaluierten Einheiten in der Scientific Community.

Bereich Mediation und Transfer zu den zentralen Aufgaben der WKN.¹⁰ Das Evaluationsverfahren basiert auf den Grundzügen zur „Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen“ (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 1999), das durch einen Leitfaden (inklusive Grunddatenraster) zur Erstellung der universitären Selbstberichte ergänzt wird.

Zu den zentralen Elementen des Verfahrens gehören neben der Unabhängigkeit der WKN und der für das „informed peer-review“ eingesetzten Fachgutachter auch die Einbindung der Hochschulen über eine so genannte „Lenkungsgruppe Forschungsevaluation“, der zwei von der Landeshochschulkonferenz entsandte Mitglieder neben zwei Mitgliedern aus der WKN und einem Mitglied des Wissenschaftsministeriums angehören. Die Lenkungsgruppe beschließt u.a. über die einzuleitenden Verfahren und ist für die Einhaltung der Standards verantwortlich.

Das niedersächsische Verfahren kann nach Whitley's analytischer Trennung als ein „schwaches“ Evaluationsverfahren gekennzeichnet werden. Die Grundzüge zur Forschungsevaluation bringen u.a. zum Ausdruck, dass den Hochschulen „Kriterien für die eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung“ ebenso wie für ihre weitergehende Profilbildung an die Hand gegeben werden sollen.

Da die WKN eine Einrichtung des Landes ist, richten sich ihre Voten formal zunächst an das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Gleichwohl sind die Universitäten im Rahmen der Forschungsevaluation von Beginn an de facto gleichberechtigte Adressaten gewesen. Die von den Gutachtergruppen erarbeiteten Empfehlungen fordern insofern nicht nur die Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen von Ministerium und Hochschule in einem generellen Sinne zur Veränderung auf, vielmehr enthalten die Berichte konkrete Hinweise darauf, welche Maßnahmen aus gutachterlicher Perspektive geeignet erscheinen, Verbesserungen zu erzielen (Orr 2003: 61).

Die systematisch und flächendeckend angelegten Evaluationsverfahren der WKN sind in der Regel Disziplinen orientiert. Der Ablauf eines Verfahrens vollzieht sich in mehreren Schritten, beginnend mit der inter-

¹⁰ Eine genauere Aufgabenbeschreibung der Wissenschaftlichen Kommission und darüber hinausgehende Detailinformationen sowie die veröffentlichten Abschlussberichte der Evaluationsverfahren finden sich unter <http://www.wk.niedersachsen.de>.

nen Evaluation, die primär als Phase der Berichtslegung in den zu evaluierenden Hochschulen angelegt ist. Die Selbstberichte der Hochschulen, für deren Erstellung circa drei bis vier Monate eingeplant werden, gehen den Gutachtern des jeweiligen Verfahrens mit ergänzenden Materialien zu. Es schließt sich die externe Evaluation an, deren Kernbestandteil der Vor-Ort-Besuch ist. Die Gutachter führen Gespräche mit der Hochschulleitung, der Fakultät bzw. dem Fachbereich und den Fachwissenschaftlern. Die Gutachtereinschätzungen dienen als Grundlage für einen Berichtsentwurf, der von der Geschäftsstelle der WKN erstellt und mit den Gutachtern abgestimmt wird.

Vor der Beratung des Berichts in der WKN erhalten die Hochschulen den Berichtsentwurf zur Stellungnahme; über Textveränderungen auf Basis dieser Stellungnahmen entscheiden ausschließlich die eingesetzten Fachgutachter. Der verabschiedete Abschlussbericht wird – ggf. mit ergänzenden Hinweisen der WKN – dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur sowie den Hochschulen zugeleitet. Der Bericht wird im Internet und in einer Druckfassung veröffentlicht; Personen bezogene Einschätzungen und Bewertungen werden nicht veröffentlicht. Nach einem Zeitraum von etwa drei Jahren bittet die WKN die evaluierten Hochschulen, den Stand der Umsetzung der Empfehlungen in einem Zwischenbericht darzustellen.

Eine Besonderheit des Verfahrens ist darin zu sehen, dass die Indikatoren, die zur Operationalisierung der Forschungsleistungen zum Einsatz kommen, von jeder Gutachtergruppe ausgiebig diskutiert, fachspezifisch gewichtet und ggf. auch ergänzt werden (Schiene 2004: 82f.). Die Bewertungsmaßstäbe finden zunächst auf der institutionellen Ebene des Faches an der einzelnen Universität Anwendung. Dabei gehen die Gutachter in Anlehnung an die zugrunde liegenden Kriterien der Bewertung zum einen der Frage nach der „Qualität und Relevanz“, zum anderen nach der „Effektivität und Effizienz“ der Forschung nach. Während die Überlegungen zur „Qualität und Relevanz“ insbesondere an die in der Disziplin üblichen Bewertungsmaßstäbe anschließen und eine Leistungseinschätzung nach nationalen bzw. internationalen wissenschaftlichen Standards erbringen, wird unter den Kriterien „Effektivität und Effizienz“ sodann die relative Leistungsfähigkeit zwischen den begutachteten Einrichtungen betrachtet: Wie steht das Fach an der Universität X im Vergleich zu den anderen Universitäten des Landes dar? Der Abschlussbericht dokumentiert insofern ein vergleichsweise tiefenscharfes Bild der Forschungsleis-

tungen innerhalb eines Faches. Er nimmt nicht nur Bezug auf die einzelnen Forschungseinheiten;¹¹ vielmehr werden auch die Situation der Disziplin in Niedersachsen und die Randbedingungen der Forschung an den Standorten in den Blick genommen.

An mancher Reaktion auf die Zumutung einer externen Evaluation lässt sich ablesen, wie neu, teils ungewohnt, teils ungeliebt – man denke an das Eingangsstatement des Ingenieurwissenschaftlers – das Instrument der Evaluation für viele Hochschullehrer an deutschen Universitäten ist. Wenngleich die einzelnen Forschungseinheiten wesentlicher Fokus der Evaluationen der WKN sind, gewinnt auf der Ebene der Empfehlungen primär die Organisation an Bedeutung. Ihr wird die Fähigkeit unterstellt und abverlangt, Leistungsschwäche in einzelnen Fächern abstellen zu können.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Idee „guter“ oder gar „exzellenter“ wissenschaftlicher Forschung näher zu betrachten, die in solchen Verfahren transportiert und als Prämisse für die Umsetzung von Empfehlungen implizit mitgedacht wird.

Eckpunkte leistungsfähiger universitärer Forschung

In den Evaluationsberichten der Fachgutachter, die für die WKN in den vergangenen Jahren universitäre Forschung evaluiert haben, finden sich neben der Analyse der Vorzüge und Schwachstellen stets Empfehlungen und Hinweise für die zukünftige Entwicklung. Die häufigsten Einzelempfehlungen werden zu den folgenden Bereichen ausgesprochen:

- Denomination von Professuren: explizite Beibehaltung der Widmung; Veränderung der Denomination, etwa im Sinne einer „Modernisierung“ oder Neuausrichtung des Fachteilgebietes; Denomination zugunsten eines anderen Fachteilgebietes;
- Einrichtung „neuer“ Professuren – üblicherweise unter der Prämisse eines Nullsummenspiels, d.h. Verlagerung bzw. Konzentration von Ressourcen;

¹¹ Der Begriff der „Forschungseinheit“ ist von den Fächern selbst zu definieren und umfasst je nach typischer Organisationsform der Forschung einzelne (z.B. geisteswissenschaftliche) Lehrstühle bis hin zu größeren (natur- oder ingenieurwissenschaftlichen) Arbeitsgruppen.

- Schaffung „forschungsfähiger Einheiten“, z.B. durch Umwandlung von Dauerstellen im Mitarbeiterbereich zu Nachwuchsstellen, die zeitlich befristet zu besetzen sind;
- vermehrte Drittmiteleinwerbung der Hochschulen;
- mehr interne und externe Kooperationen und Koordination der Forschungseinheiten;
- verbesserte Möglichkeiten der institutionellen Nachwuchsförderung, etwa durch Graduiertenkollegs oder -schulen;
- Einrichtung von Strukturkommissionen unter Beteiligung externer Fachwissenschaftler zur konzeptionellen Neuausrichtung eines Faches;
- Beteiligung externer Fachwissenschaftler an Berufungskommissionen für zu besetzende Professuren;
- verbesserte finanzielle Grundausstattung sowie adäquate Infrastruktur (Gebäude, Bibliotheken, Labore);
- Schaffung von Anreizsystemen auf der Ebene des Landes und der Hochschulen.

Bei genauer Durchsicht der Evaluationsberichte wird deutlich, dass die Empfehlungen sich über alle Disziplinen hinweg kaum unterscheiden. Diese Erkenntnis ist in keiner Weise trivial. Trotz der ohne Zweifel sehr unterschiedlichen Realitäten der Disziplinen sind die „Rezepte“, die als Hilfestellung für zukünftige Verbesserungen empfohlen werden, sehr ähnlich. Um im Bild zu bleiben: Im Einzelfall wird die eine oder andere Zutat hinzugefügt oder auch weggelassen, das Gericht aber ist bekannt. So wäre z.B. erwartbar gewesen, dass im Bereich der Naturwissenschaften die Bedeutung der Drittmittel geförderten Forschungsvorhaben sehr viel mehr betont würde als bei den Geistes- und Sozialwissenschaften. Trotz der sehr unterschiedlichen Forschungstraditionen und auch der aktuell verschiedenen Forschungsorganisation ist dies aber nicht der Fall.

Wir werden hierauf noch zurückkommen. Zunächst aber werfen wir einen etwas genaueren Blick auf die „Idee guter wissenschaftlicher Forschung“, die der vorstehenden Liste der Empfehlungen zugrunde liegt. Schaut man sich die Abschlussberichte der Evaluationsverfahren genauer an, so fällt auf, dass die Empfehlungen auf relativ wenigen zentralen Grundpfeilern ruhen.¹²

¹² Dem Folgenden liegt eine Auswertung veröffentlichter Evaluationsberichte (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2004a, 2004b, 2004c,

Drei solcher Prämissen werden durchgängig thematisiert. Erstens ist bei der Leistungseinschätzung und, darauf fußend, bei den ausgesprochenen Empfehlungen ein klares Primat innerwissenschaftlicher Kriterien gegenüber den Kriterien außerwissenschaftlicher Relevanz zu erkennen. Zweitens wird die zeitliche Komponente deutlich betont, vor allem im Hinblick auf die Lehrbelastung der Wissenschaftler. Gute Forschung entsteht also, verkürzt formuliert, wenn sie hinreichend Zeit bekommt, sich zu entfalten und nicht durch die Lehre verdrängt wird (Schimank 1995) und wenn sie sich an innerwissenschaftlichen Kriterien und disziplinären Standards orientiert.

Diese ersten zwei Prämissen sind nicht überraschend und in der aktuellen Debatte über die Qualität der Forschung wenig umstritten. Eine dritte Prämisse spiegelt indes einen vergleichsweise neuen Aspekt der Diskussion. Demzufolge zeichnet sich gute Forschung zunehmend durch ein klar definiertes Profil eines Instituts, eines Fachbereichs oder einer Fakultät aus und benötigt dementsprechend eine „kritische Masse“ an Forschern, die unter einem solchen thematischen Dach kooperieren. In der traditionellen Sichtweise wird gute wissenschaftliche Forschung eher dem Können und der Innovativität einer einzelnen Forscherpersönlichkeit zugerechnet. Ein Profil in diesem Sinne ist dann allenfalls als Summe der Interessen bzw. der individuellen Forschungslinien aller an einem Ort im betreffenden Fach vorhandenen Lehrstühle zu betrachten, die jeweils autonom in ihrer Themensetzung sind. Demgegenüber unterstreichen die Gutachtergruppen der WKN quer durch die Fächer die Notwendigkeit, eine Profilierung auf der jeweiligen institutionellen Ebene des evaluierten Faches anzustreben. Dieses definierte Erfordernis eines kollektiven Forschungsprofils findet sich in den Grundzügen der Evaluation (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 1999, Orr 2003) ebenso wie in den Voten der Gutachter/innen.

Für diese Forderung werden zwei Hauptargumente angeführt: die zunehmende Komplexität der Forschungsfragen (innerwissenschaftliche Dynamik) und die immer umfassenderen Problemstellungen (außerwissenschaftliche Dynamik). Beide Entwicklungen bedingen einander: Die Beantwortung „größerer Fragen“ erfordert komplexere Forschungsde-

2005) zugrunde. Darüber hinaus sind erste Erkenntnisse einer von der WKN jüngst durchgeführten Meta-Evaluation zum Verfahren eingeflossen (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2006).

signs, aus denen die Definition neuer Problemstellungen hervorgeht, und umgekehrt. Es ist nicht Gegenstand dieses Beitrags, die Validität dieser Trendaussage zu überprüfen. Für unsere Überlegungen müssen wir lediglich festhalten, dass die Mehrheit der Gutachter der WKN diese Annahme teilt. Auch wenn die skizzierte Entwicklungsdynamik bei genauerer empirischer Betrachtung vielleicht nur als „self-fulfilling prophecy“ identifiziert werden könnte, erzeugte sie auch als solche Effekte. Aus neo-institutionalistischer Perspektive könnte man in diesem Falle auch von einer Rationalitätsfiktion sprechen (Schimank 2005: 372-393), gewissermaßen einer intersubjektiv geteilten Einschätzung, „wie die Dinge sind“, die dann als handlungsleitende Orientierung „die Dinge“ genau in dieser Richtung verändert.

Warum aber betonen Gutachter in Geschichte, Soziologie oder auch Philosophie diesen Grundpfeiler „guter wissenschaftlicher Forschung“ in gleicher Weise, wie es die Vertreter der lebens-, natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen tun, obgleich Forschungsorganisation und -praxis der Geistes- und Sozialwissenschaften diesem Prinzip sehr viel weniger entsprechen? Die Erklärung für diese überraschende Erkenntnis könnte in der Auswahl der peers zu finden sein. Alle Fachgutachter sind herausragende Wissenschaftler ihres Fachs mit entsprechender innerwissenschaftlicher Reputation. Offenbar gibt es unter den fachwissenschaftlichen Eliten einen hohen Grad an Übereinstimmung in der Frage, welche Merkmale „gute wissenschaftliche Forschung“ auszeichnen. Dies lässt sich nach unserer Einschätzung wiederum auf fünf komplementäre Erklärungen zurückführen:

- In Elitennetzwerken finden häufig Vorgänge „mimetischer“ oder „normativer Isomorphie“ (di Maggio/Powell 1983) statt. Wechselseitige Beobachtung zwischen Disziplinen führt zur Imitation erfolgreicher Strategien, ungeachtet der Frage, ob die Erfolgsrezepte von Fach zu Fach übertragbar sind. Dass Profilbildung etwa in der Chemie eine sinnvolle Strategie sein mag, bedeutet nicht, dass dies automatisch auch für die Philosophie gilt. Sofern wechselseitige Beobachtung durch Expertenurteile unterfüttert wird, die wiederum auf wechselseitige Beobachtung zurückgehen, können sich Rationalitätsfiktionen stabilisieren.
- Auch wenn einzelne Fachgutachter im Rahmen der Evaluation unterschiedliche Auffassungen vertreten, schließen sie sich gegebenenfalls

aus strategischen Gründen der Mehrheitsmeinung an, um Sondervoten zu vermeiden und die Aussagekraft des Abschlussberichts nicht zu gefährden. Dies würde bedeuten, dass es sich bei den Ideen guter wissenschaftlicher Forschung lediglich um „talk“ handelt, der tatsächliches Handeln abpuffert (Brunsson 1989).

- Hochrangige Gutachter sind zugleich – und mit steigender Tendenz – gefragte Politikberater mit einem guten Gespür für Empfehlungen, die im politischen Kontext eine Chance auf Umsetzung haben. Profilbildung ist eine Zielsetzung, die wissenschaftspolitisch angesichts der Situation öffentlicher Haushalte und der oftmals unpopulären Entscheidungen, die zu treffen sind, eine rationale politische Handlungsoption darstellt.
- Im deutschen Universitätssystem sind Institute, Fachbereiche oder Fakultäten in der Regel eher ein weit gespanntes organisatorisches Dach, unter dem sich Professuren mit unterschiedlichen Denominationen und individuellen Forschungsinteressen der Lehrstuhlinhaber/innen versammeln. Anders als im amerikanischen System finden sich kaum „Cluster“ bestimmter Fachteilgebiete (Ben-David 1971).¹³ In den Abschlussberichten der WKN sind die Leistungen des Faches auf diesen institutionellen Ebenen jedoch wesentlicher Bestandteil.¹⁴ Insbesondere die im Verfahren angelegte Standort übergreifende vergleichende Betrachtung legt es nahe, von Standortprofilen auszugehen und entsprechende Empfehlungen zu formulieren.
- Schließlich gibt es eine nicht geringe statistische Wahrscheinlichkeit, dass Empfehlungen zur Profilbildung ausgesprochen werden, da der „Instrumentenkasten“ nur eine begrenzte Anzahl unterschiedlicher Empfehlungstypen beinhaltet.

Zusammenfassend betrachtet ist festzustellen, dass die disziplinären Eliten in ihrer Funktion als Gutachter normativ in die eigene Disziplin hineinwirken und sich damit in der Folge Forschungsbegriff und „Idee guter

¹³ Inzwischen bemühen sich viele Universitäten in einzelnen Fächern um Departmentstrukturen. Angesichts der sehr dünnen Personaldecke an den meisten Hochschulen ist eine Konzentration von mehreren Professuren eines Fachteilgebietes an einem Standort dennoch nur sehr schwer zu realisieren.

¹⁴ Einschätzungen der einzelnen Forschungseinheiten werden aus Datenschutzgründen nicht veröffentlicht.

wissenschaftlicher Forschung“ in den Einzeldisziplinen und Wissenschaftsbereichen zunehmend annähern könnten.

Die Grundzüge des Verfahrens wie auch die „Idee guter wissenschaftlicher Forschung“ weisen in die gleiche Richtung und skizzieren die Universität als organisationalen Akteur mit kollektiver Handlungsfähigkeit. Der einzelne Hochschullehrer wird verstärkt als Mitglied der Organisation gesehen, die für ihre Leistungen in der Forschung verantwortlich zeichnet; und die Erwartungshaltung der kollektiven Profilbildung verlängert dieses Verständnis bis in die Forschungstätigkeit selbst hinein. Forschungsthemen und -organisation, ebenso wie Publikationsstrategien und -ort sind nicht länger ausschließlicher Gegenstand individueller Entscheidung, sondern werden eingebettet in ein kollektives Unternehmen.

Intendierte und nicht-intendierte Effekte

Der erste Evaluationszyklus der Forschungsevaluation in Niedersachsen ist weitgehend abgeschlossen. Alle evaluierten Disziplinen werden nach ca. drei Jahren gebeten, einen kurzen Zwischenbericht zu erstellen, der den Stand der Umsetzung der gutachterlichen Empfehlungen dokumentiert. Soweit dies bisher erkennbar ist, haben die Universitäten – und in besonderer Weise die Hochschulleitungen – vielfach konkrete Maßnahmen ergriffen, um die Empfehlungen umsetzen und intendierte Effekte erzielen zu können. So heben die Leitungsebenen der Hochschulen hervor, dass strukturelle Veränderungsprozesse in ihren Einrichtungen sehr viel mehr Akzeptanz gefunden hätten, als dies in vergleichbaren Aushandlungsprozessen ohne vorauslaufende Begutachtung zwischen Präsidium und Fächern der Fall sei. Auch gebe es einen höheren Legitimationsdruck, abweichende Entscheidungen explizit zu begründen.

Demgegenüber sind vor allem zwei Faktoren zu nennen, die eine Umsetzung von Empfehlungen wesentlich erschwert haben. Erstens sind es die Auswirkungen von Haushaltskürzungen, die finanzielle Randbedingungen an den Hochschulen verändern.¹⁵ Sofern die Gutachten zumindest vom finanziellen Status quo ausgingen, laufen Strukturempfehlungen an

¹⁵ Wie auch in anderen Bundesländern ist die Finanzsituation in Niedersachsen nicht eben komfortabel. Im Hochschulbereich mussten zuletzt in den Jahren 2004/05 ca. 50 Mill. Euro gekürzt werden. Auf diesem abgesenkten Niveau setzt inzwischen wieder ein Zukunftsvertrag auf, der den Hochschulen finanzielle Planungssicherheit bis zum Jahr 2010 zusichert.

der ein oder anderen Stelle schlicht ins Leere. Zudem ist festzustellen, dass das Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat teilweise durch ein deutliches Misstrauen geprägt ist. Die Hochschulseite traut den Finanzgarantien nicht, und der Staat misstraut den deklarierten Verbesserungsbestrebungen der Hochschulen. In der Folge fehlen Flexibilität und Beweglichkeit im System, um unter den gegebenen Bedingungen auch unkonventionelle Lösungen zu ermöglichen.

Zweitens behindert auch die weiter steigende Lehrbelastung (durch Stelleneinsparungen, höhere Studienanfängerzahlen etc.) die effektive Umsetzung mancher Empfehlung für den Forschungsbereich. Eine nicht unerhebliche zeitliche Belastung, die wiederum Kapazitäten gebunden hat und noch auf längere Sicht binden wird, bringt die Umstellung auf die konsekutive Studiengangstruktur im Zuge des Bologna-Prozesses mit sich.

Sieht man von den Restriktionen ab, die Umsetzungsprozesse erschwert haben, so fällt ein positiver Effekt besonders ins Auge. Die Beteiligung an der Evaluation, von der Anfertigung des Selbstberichts über die Vor-Ort-Begutachtung bis hin zur Umsetzung von Empfehlungen, hat offenbar positiven Einfluss auf Kommunikationsstrukturen und -verhalten der Akteure, sowohl innerhalb des Faches als auch zwischen Fach und Hochschulleitung (Orr 2003: 33, 64). Die Zumutung einer externen Evaluation begründet – in manchem Falle zum ersten Mal – einen Diskurs über Zukunftsplanungen und wechselseitige Abstimmung der Forschungsaktivitäten (Schiene 2004: 86). Im Sinne unserer Argumentation ist dieser Effekt ein Indikator für die organisationale Entwicklung der Hochschule hin zu einem korporativen Akteur. Für den einzelnen Forscher bedeutet dies, zugespitzt formuliert, dass seine individuellen Forschungsthemen in das Profil der Fakultät passen müssen und als Beitrag zur Herstellung eines kollektiven Gutes verstanden werden: der Forschungsleistung der jeweiligen Organisationseinheit. Anders gesagt: Individualforschung wird schrittweise unter kollektive Forschungsprofile von Fakultäten oder Departments subsumiert.

Dem NPM zufolge erfordert der organisationale Wandel der Universität hin zum kollektiven Akteur zugleich eine Professionalisierung der Leitungsstrukturen, verbunden mit einem entsprechenden Kompetenzzugewinn der Funktionsträger und einem Kompetenzverlust der akademischen Selbstverwaltung. Dies gilt in Teilen fraglos auch für Entscheidungen zur Profilbildung. Die bisher nahezu unbegrenzte Autonomie der einzelnen

Professur gerät dabei ebenso ins Blickfeld der Organisation wie die weit reichenden impliziten „Nicht-Angriffs-Pakte“ zwischen Professoren. Unsere Analyse lässt jedoch nicht den Schluss zu, dass diese individuellen Kompetenz- und Autonomieverluste als Entmachtung des Faches zu werten sind. Gerade am Beispiel der Forschungsevaluation in Niedersachsen zeigt sich, dass die disziplinären Eliten im Gegenzug einen wachsenden Einfluss auf wissenschaftliche wie wissenschaftspolitische Entscheidungsprozesse gewinnen.

Abschließend möchten wir einen Blick auf die andere Seite der Medaille werfen. Gesetzt den Fall, dass sich die beschriebene organisatorische Entwicklung an den niedersächsischen Hochschulen vollzieht und eine Vielzahl der als positiv eingeschätzten Effekte de facto eintreten, sollten mögliche negative Effekte nicht übersehen werden. Besonderer Diskussionsbedarf besteht nach unserer Einschätzung hinsichtlich der Frage, ob die qua Evaluationsverfahren transportierte „Idee guter wissenschaftlicher Forschung“ und ihrer Belohnung von Profilbildung und „kritischen Massen“ nicht letztlich zu einer Schwächung der universitären Forschung als zentralem evolutionären „variety pool“ des gesamtgesellschaftlichen Forschungspotenzials führt (Nowotny 1990). Denn „paradigmatische Revolutionen“ resultieren weit häufiger aus individuellen Ansätzen als aus dem organisierten Mainstream eines wissenschaftlichen Paradigmas.¹⁶ Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass Universitäten nahezu die einzigen Einrichtungen des Forschungssystems sind, in denen unter systematischer Einbeziehung des wissenschaftlichen Nachwuchses ein institutionalisierter Freiraum für unkonventionelle Forschungsansätze und -überlegungen besteht.

Kehren wir zum Anfang zurück: Die Ausführungen des eingangs zitierten Hochschulpräsidenten sind ohne Zweifel nachvollziehbar und zeigen letztlich, dass sich die Hochschulen angesichts der gewachsenen Autonomie unter den Bedingungen des neuen Steuerungsmodells einem veränderten Informationsbedarf gegenübersehen. Evaluationsverfahren, so sie wissenschaftsadäquat organisiert sind, versetzen die Hochschulen in die Lage, mehr und anderes Wissen über sich selbst zu generieren. Aller-

¹⁶ Womit keineswegs gesagt ist, dass radikale wissenschaftliche Innovationen stets durch individuelle Einzelleistungen hervorgebracht werden. Der Punkt ist vielmehr, dass die kognitive Heterogenität eines Faches deutlich reduziert wird, wenn dieses weitgehend in größeren Forschergruppen organisiert ist.

dings hat unser zweiter Protagonist, der ingenieurwissenschaftliche Fachvertreter, einen starken Punkt: Im Wissenschaftssystem bedeuten „Verbesserungen“ auf der inhaltlichen Ebene vor allem wissenschaftliche „Innovationen“, die sich nicht durch Wettbewerbsdruck und Evaluation allein, sondern zunächst durch den institutionell gewährten Freiraum für unkonventionelle Ideen und Ansätze einstellen. Hier gilt es, eine Balance zu finden zwischen den Erfordernissen, die sich aus der veränderten Situation der Hochschulen als Organisationen des Wissenschaftssystems einerseits und der Notwendigkeit für größtmöglichen Freiraum einzelner Wissenschaftler/innen andererseits ableiten.

Literatur

- Ben-David, Joseph 1971: *The Scientist's Role in Society. A Comparative Study*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- de Boer, Harry/Enders, Jürgen/Schimank, Uwe 2006: *On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany*. In: Dorothea Jansen (ed.), *New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces, and Integration*. Dordrecht: Springer (im Erscheinen).
- Brinckmann, Hans 1998: *Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen*. Berlin: Sigma.
- Brunsson, Nils 1989: *The Organization of Hypocrisy – Talk, Decisions, and Actions in Organizations*. Chichester et al: Wiley.
- Campbell, David 2005: *Evaluation of University Research in Europe – Conceptual Framework and Comparative Typology*. University of Klagenfurt, IFF: Ms.
- diMaggio, Paul J./Powell, Walter W. 1983: *The Iron Cage Revisited*. In: *American Sociological Review* 48, S. 147-160.
- Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (eds.) 2006: *Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries*. Bonn: Lemmens.
- Krücken, Georg/Meier, Frank 2006: *Turning the University into an Organizational Actor*. In: Drori, Gili/Meyer, John/Hwang, Hokyu (eds.): *World Society and the Expansion of Formal Organization*. Oxford: Oxford University Press, S. 241-257.
- Meyer, John W./Rowan, Brian 1977: *Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony*. In: *American Journal of Sociology* 83, S. 340-363.
- Nowotny, Helga 1990: *Individual Autonomy and Autonomy of Science: The Place of the Individual in the Research System*. In: Cozzens, Susan et al. (eds.), *The Research System in Transition*. Dordrecht: Kluwer, S. 331-343.
- Orr, Dominic 2003: *Verfahren der Forschungsbewertung im Kontext neuer Steuerungsverfahren im Hochschulwesen: Analyse von vier Verfahren aus Nieder-*

- sachsen, Großbritannien, den Niederlanden und Irland. In: HIS Kurzinformati-
on A1/2003, S. 16-74.
- Schiene, Christof 2004: Forschungsevaluation als Element der Qualitätssicherung
an Hochschulen. In: Zeitschrift für Evaluation, Heft 1, S. 81-94.
- Schimank, Uwe 1995: Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt/M.:
Campus.
- Schimank, Uwe, 2005: Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationa-
lität der Moderne. Wiesbaden: VS.
- Whitley, Richard 2005: Path Dependence and Institutional Change in the Public
Sciences: The Consequences of Research Evaluation systems for Knowledge
Production in Different Research Systems and Scientific Fields. University of
Manchester, Manchester Business School: Ms.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 1999 [2004]: Forschungsevaluati-
on an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Grund-
züge des Verfahrens. Hannover: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2000a: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen. „Chemie“, Bericht der Gutachter. Hannover:
WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2000b: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen. „Geschichte“, Bericht der Gutachter. Hanno-
ver: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2001: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. „Wirtschafts-
wissenschaften“, Bericht und Empfehlungen. Hannover: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. „Rechtswissen-
schaften“, Ergebnisse und Empfehlungen. Hannover: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2004a: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. „Politikwissen-
schaft und Soziologie“, Ergebnisse und Empfehlungen. Hannover: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2004b: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. „Medizin“, Er-
gebnisse und Empfehlungen. Hannover: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2004c: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. „Germanistik
mit Niederdeutsch, Niederlandistik und Skandinavistik; Kulturanthropolo-
gie/Europäische Ethnologie; Medienwissenschaften, Ergebnisse und Empfeh-
lungen. Hannover: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2005: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. „Philosophie“,
Ergebnisse und Empfehlungen. Hannover: WKN.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2006: Forschungsevaluation an
niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. „Bewertung
des Evaluationsverfahrens“. Hannover: WKN.

Die Projektförmigkeit der Forschung

Marc Torka
Bielefeld

Die in der Wissenschafts- und Hochschulforschung geführte Diskussion über den Wandel der Forschung vernachlässigt ein für Forschungsorganisation und Forschungspraxis gleichermaßen zentrales Kernphänomen: die Projektförmigkeit der Forschung. Forschung zu be-

treiben heißt heute vor allem Projekte zu konzipieren, zu lancieren und ggf. auch durchzuführen. Quer zu allen Disziplinen, Forschungsgegenständen und Forschungsarten hat sich ein gemeinsames Normalmodell der Forschung durchgesetzt und institutionalisiert. In diesem wird die strukturelle Offenheit von Forschungsprozessen problematisch, weil Forschungen unter dem Anspruch stehen, Erwartbarkeit, Erreichbarkeit und Abschließbarkeit ihrer Resultate vorab in den Blick zu nehmen. Die Projektform ist nicht nur quantitativ von zunehmender Bedeutung für die Entwicklung der Forschungslandschaft (Drittmittelquoten), sondern vor allem auch in qualitativer Hinsicht: Die projektförmige Verfasstheit der Forschung ist eine kaum mehr reflektierte „taken for granted“-Annahme und schreibt sich in vielfältiger Weise und in unterschiedlichen Kontexten in die Forschung ein.

Dies zeigt sich bereits auf der Ebene des Fachdiskurses, in dem eine explizite Thematisierung bei gleichzeitiger impliziter in Anspruchnahme der Projektform ausbleibt. So ist das „Manhattan Project“ ein frühes Zeugnis einer sich im „Triple-Helix-Modell“ (Etzkowitz 1997) verstärkenden Kopplung von Forschung, Industrie und Politik. Auch die transdisziplinären Kooperationen im „Mode 2-Modell“ (Gibbons et. al. 1994) sind maßgeblich auf Zeit gebaute Kopplungen und werden deshalb überwiegend in temporären Projekten betrieben. Im Kontext der Evaluation von Forschungsleistung trifft man ebenfalls auf die Recheneinheit „Drittmittelprojekte“, so dass der Beginn von Forschungen nicht mehr unbedingt sachlich motiviert ist, sondern auch nur einem institutionalisierten

Druck zur Vervielfachung dieser Einheit folgen kann. Als befristete Kopplung von Themen und Ressourcen schreibt sich die Projektform auch in die Berufsbiographien des wissenschaftlichen Personals ein. Zunehmend ist die einzige Chance zur Fortsetzung einer wissenschaftlichen Karriere die Beantragung eines Projekts. Wissenschaftliche Karrieren zeichnen sich dann je nach erreichter Stufe durch die Mitarbeit, Koordination oder Initiierung von Projekten aus, so dass sich die klassische Qualifikations- mit einer „Projektkarriere“ überlagert. Es entstehen auf diese Weise neue Rollen und Tätigkeitsprofile im Forschungssystem, die sich etwa in der Nachfrage nach „Projekterfahrungen“ und folglich auch in den Selbstdarstellungen des wissenschaftlichen Werdegangs wiederfinden. Die Projektform stellt Unterscheidungen bereit, die sowohl neue soziale Ausdifferenzierungsprozesse als auch Integrationsversuche anstoßen. So schließt an die Unterscheidung von Entwurf und Durchführung die soziale Binnendifferenzierung zwischen dem primär dem Antrag verpflichteten Projektleiter und dem die eigentliche Forschungsarbeit besreitenden Projektmitarbeiter an, die dann in sogenannten „Teamsitzungen“ bzw. „Meilensteintreffen“ immer wieder integriert werden muss. Es lassen sich sowohl Bestrebungen beobachten diese Unterscheidung zu minimieren (insbesondere in den Geisteswissenschaften, die auf eine Stärkung der eigenen Forschungszeit und der Einzelforschung drängen), als auch zu radikalieren: Die Figur des Wissenschaftsunternehmers spezialisiert sich auf die Projektakquise oder wird zum „Fund Raiser“, die Leitungsfunktion kann (insbesondere bei EU-Forschungsprojekten) durch ein vollständig von der materialen Forschung abgeschnittenes „Projektmanagement“ ausgeübt werden, und die Antragstellung selbst wird auf „Anforschungsstellen“ vorbereitet. Die Projektform schafft sich in dieser Weise ihre eigenen Strukturen.

Die fehlende explizite Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Projektförmigkeit in der Forschungsliteratur findet ein Pendant in der Forschungspraxis. Trotz der vielfach zu beobachtenden Probleme, denen Forschung unter institutionalisierten projektförmigen Bedingungen (Drittmittelprojekte der Forschungsförderung) begegnet, stößt man unter Forschern bisweilen auf Verwunderung oder sogar Gegenwehr, wenn man nach den Besonderheiten und Effekten der Projektform in ihrem Forschungsalltag fragt: „Ist Forschung ohne Projekt überhaupt Forschung?“ oder „Wie soll man denn sonst forschen?“ sind typisch anzutreffende Reaktionsweisen, in denen Projektform und Forschung gleichgesetzt wer-

den. Von einer solchen Unmöglichkeit und massiven Abwehr die Projektformigkeit der Forschung zu thematisieren, zeugen auch vereinzelt anzutreffende Zeitungsberichte: „Wer solches sagte, würde sofort wegen idealistischer Tagträumerei verspottet oder gar der ideologisch verbohrteten Vergangenheitsverherrlichung geziehen werden“ (Antoni 2005), und man gerät in Gefahr, „dass dies automatisch lächerlich klingt“ (Menninghaus 2006). Bereits der Versuch, die Projektform im Rahmen der Drittmittelforschung zum Gegenstand zu machen und damit ihrer Selbstverständlichkeit zu berauben, trifft auf Kritik und unterstreicht damit deren Stabilität. Diese setzt sich auch in der Forschungspolitik fort, wenn die (maßgeblich aus den Sozial- und Geisteswissenschaften stammende) Kritik an der Projektform aufgegriffen und zugleich durch neue, ihrerseits projektformig verfasste Förderinstrumente absorbiert wird (siehe Abschnitt 6).

Die Projektform reproduziert sich auf institutioneller und kognitiver Ebene selbst, indem sie zur kaum (mehr) reflexiv zugänglichen Selbstverständlichkeit der Forschung geworden ist. Der Erfolg und die dynamische Verbreitung der Projektform gründet auf diesem Selbstverständnis und ist nicht auf einen äußeren Zwang von Wissenschaftsorganisationen und Wissenschaftspolitik reduzierbar. Unter welchen Bedingungen und mit welchen Folgen sich die Projektform als zentrale Selbstbeschreibung und zentrales Selbstbeobachtungsmittel des Forschungssystems durchgesetzt hat, werde ich im Folgenden analysieren.

1. Die Projektform als generatives Deutungsmuster

Zur Beschreibung und Konzeptionalisierung von solchen grundlegenden Orientierungsmustern, die praktisch in Anspruch genommen werden ohne selbst Gegenstand der Beobachtung zu sein, bietet die Soziologie verschiedene Begrifflichkeiten mit unterschiedlichen theoretischen Implikationen.¹ Ohne die Differenzen und Gemeinsamkeiten dieser Konzeptionen hier eingehend diskutieren zu können, bietet das von Ulrich Oevermann entwickelte Deutungsmusterkonzept drei analytische Vorteile, um die Genese, Funktion und Strukturwirksamkeit der Projektformigkeit im

¹ Die wichtigsten sind die „Mythen“ im Neoinstitutionalismus (z.B. Meyer/Rowan 1977), „Ideologien“ der klassischen Wissenssoziologie (z.B. Mannheim 1929), „Dispositive“ in der Diskurstheorie (z.B. Foucault 1978), „Semantiken“, „Schemata“ und „Skripts“ (z.B. Luhmann 1993) in der Systemtheorie und die hier im Zentrum stehenden „Deutungsmuster“ in der Strukturtheorie (Oevermann 2001).

Forschungssystem herauszuarbeiten (Oevermann 2001). Erstens ist der Begriff mit einem *methodisch kontrollierten Analyseprogramm* verknüpft, um in Kommunikationen gleich welcher Art (Interaktionsprotokolle, Interviews, Dokumente, etc.) solche Orientierungsmuster zu entdecken und in ihrem Prozessieren zu rekonstruieren. Zweitens bearbeiten Deutungsmuster immer praktische und historisch spezifische Handlungsprobleme; in diesem Fall bezieht sich die Projektform auf das Problem der Offenheit von Forschung. Sie haben damit einen klaren *funktionalen Bezug* und sind eben nicht von praktischen Vollzügen entkoppelt, wie es etwa der neoinstitutionalistische Mythenbegriff mit der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur nahe legt. Drittens unterscheidet sich der Deutungsmusterbegriff von allen Begriffsalternativen dadurch, dass Deutungsmuster als *generative Strukturen* verstanden werden und damit operativ wirksam sind, weil sie im praktischen Vollzug a priori in Anspruch genommen werden. Sie sind damit weder ausschließlich extern generierte Konstruktionen, die dann allenfalls zu Legitimationszwecken bedient werden, noch nachträgliche Beobachtungen und Beschreibungen von Systemoperationen (Stäheli 1998).

Das Deutungsmuster der Projektförmigkeit von Forschung werde ich in fünf Schritten entfalten. Zunächst wird die heute anzutreffende Selbstverständlichkeit, Forschung als Projekt zu begreifen, als eine historisch spezifische Entwicklung ausgewiesen, die sich durch einen Generalisierungsprozess von einer spezifischen „Projektforschung“ zur projektförmigen Struktur der Forschung auszeichnet (2). Im Anschluss wird verdeutlicht, dass die Projektform die Funktion übernommen hat, das immanente Strukturproblem der Offenheit von Forschung zu bearbeiten (3). Der Abgleich von grundlegenden Eigenarten der Projektform mit denen der Forschung zeigt dann, dass auch in struktureller Hinsicht Forschung nicht per se projektförmig ist und sich hieraus ein strukturelles Spannungsverhältnis „projektförmiger Forschung“ ableiten lässt (4). Anhand von empirischen Fallbeispielen werde ich dann veranschaulichen, dass die Orientierung an der Projektform folgenreich in die soziale Organisation, die internen Bewertungskriterien und den Inhalt der Forschungspraxis eingreift und damit operativ wirksam wird (5). Abschließend werde ich auf aktuelle Bestrebungen in der Wissenschafts- und Hochschulpolitik eingehen, die auf den ersten Blick als Rücknahme der Projektform zumindest für die Geisteswissenschaften erscheinen. Es wird aber gezeigt

werden, dass sich in den Veränderungen das Deutungsmuster der Projektförmigkeit reproduziert und stabilisiert (6).

2. Die Karriere der Projektform: Von der spezifischen „Projektforschung“ zur projektförmigen Struktur der Forschung

Betrachtet man den sozialwissenschaftlichen Diskurs² über die Projektform in der Forschung, dann drückt sich hierin eine Entwicklung aus, in der die Projektförmigkeit sich von einer spezifischen Eigenart mancher Forschungen zu einem universellen Deutungsmuster der Forschung verallgemeinert und sogar zur normativen Basis „guter Forschung“ wird.

Die semantischen Vorläufer der Projektform reichen in der Figur des „Projektemachers“ und der Tätigkeit der „Projektemacherei“ bis ins 15. Jahrhundert zurück und verschwinden mit der Entstehung der modernen Wissenschaften zunächst von der Bildfläche. Der Grund hierfür liegt im zweifelhaften Status dieser Figur, die Neuerungen verspricht, ohne jedoch den Weg zur Realisierung angeben zu können (Krajewski 2004). Erst unter spezifischen Bedingungen verschiebt sich sukzessive die negative in eine positive Konnotation der Projektform. Die Methodisierung und Technisierung der Forschung schaffen die kognitiven Bedingungen, um Schritte der Zielerreichung vorab angeben zu können. Eine Aufwertung erhält die Projektform dann schließlich innerhalb zweier spezifischer institutioneller Kontexte. Die Umstellung der institutionellen Forschungsförderung auf Projektförderung (in Deutschland vor allem seit dem Entstehen der Deutschen Forschungsgemeinschaft seit 1920) operiert nicht mehr mit den vergangenen Leistung einer Forscherpersönlichkeit, sondern mit sachlichen Entwürfen zukünftiger Forschung, die ihre Relevanz und Machbarkeit vorab einsehbar machen müssen, damit Förderentscheidungen überhaupt getroffen werden können.

In den 60er Jahren tritt die Projektform dann unter den Begriffen „Projektwissenschaften“ und „Projektforschung“ in den Blick (Bahrdt

² Die Begrenzung auf den sozialwissenschaftlichen Diskurs wird nicht nur aus Platzgründen vorgenommen, sondern weil er dort aus zwei Gründen besonders explizit zum Thema gemacht wird. Erstens sind die Geistes- und Sozialwissenschaften der professionalisierte Ort solcher gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen, und zweitens trifft sie die Entwicklung zur Projektförmigkeit aufgrund anderer kognitiver und organisatorischer Voraussetzungen krisenhafter.

1965). Diese wurde vor allem in einem spezifischen institutionellen Rahmen verortet, der außerhalb der „eigentlichen Wissenschaft“ in der so genannten „Big Science“ liegt. Als erste historische Beispiele dienten Großprojekte der Raumfahrt oder das Manhattan-Projekt, in denen Wissenschaft, Industrie und Politik eng aufeinander bezogen waren. Unter Projektförmigkeit der Forschung wurde „eine bestimmte Form von praxisbezogener, zielgerichteter, zeitlich determinierter Aufgabenstellung“ im Kontext einer „Projektorganisation“ verstanden und galt überwiegend als Anwendungs- bzw. Auftragsforschung (Bahrdt 1965: 8f.). Die Unterscheidung von „Projektwissenschaften“ und „eigentlichen Wissenschaften“, also die Verlagerung der Projektform in die Umwelt der universitären Forschung, war in doppelter Weise brüchig. Weder handelt es sich um andere wissenschaftliche Disziplinen, eben „Projektwissenschaften“, und noch immer sind die in solchen institutionellen Strukturen verankerten Disziplinen „keine andere Physik“.

In den 70er und 80er Jahren wurde die Projektform dann ganz anders beobachtet. Sie galt jetzt nicht mehr als ein primär wissenschaftsexternes Phänomen, sondern war im institutionellen Zentrum der Wissenschaft als „Forschungsprojekt“ angekommen: Die Projektform beschrieb jetzt die „Realities of (Social) Research“ (Platt 1976). Der Diskurs zeichnete sich aber auch hier durch eine Begrenzung der Projektform auf spezifische Kontexte aus, allerdings jetzt innerhalb der universitären Forschung: Drittmittelforschung der Forschungsförderung. Diese erlangten auch in den Sozialwissenschaften zunehmend an Bedeutung und traten in Konkurrenz zur über die lehrbezogenen Stellen mitfinanzierten Einzelforschung. Kaddatz (1982) beschreibt das Eindringen der Projektform in voreingerichtete Strukturen und Arbeitsweisen der universitären Forschung noch als krisenhaften Prozess. Denn das „Projektpersonal“ verstand er gegenüber der klassischen Assistentur als „deprivilegierte“ und „deprofessionalisierte“ Klasse des Mittelbaus, die vom Institutsbetrieb abgeschnitten ist und ihre Forschungsgegenstände nicht mehr selbst wählen kann. Die Projektform ist Ausdruck einer „Rationalisierung des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses“, in dem zwischen Initiierung und Ausführung von Forschung unterschieden wird. Dieser Versuch der Eingrenzung auf eine spezifische akademische Personalkategorie und die Verengung auf den Ausführungscharakter des „Projektpersonals“ können zumindest heute als überholt gelten: Die Projektform liegt quer zu allen Personalgruppen; Qualifikationsarbeiten werden als Grundlage für For-

schungsprojekte genutzt oder bereits daraufhin konzipiert; Planstellen werden mit der Aufgabe ausgeschrieben, Projekte durchzuführen, zu akquirieren oder zu koordinieren; und rein forschungsbezogenes Projektpersonal übernimmt Lehrtätigkeiten von Stelleninhabern, damit diese Forschung betreiben können.

Neben die soziale trat auch die zeitliche und sachliche Beschränkung der Projektform auf spezifische Kontexte. So schlug Matthes (1988) vor, die Projektform auf manche Arten von Forschungen zu beschränken und generell für einen späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess zu reservieren. Der operative Charakter der Projektform setze ein spezifisches Forschungsdesign voraus, das eher zu hypothesentestenden (der Naturwissenschaften) als explorativen Forschungen (der Geistes- und Sozialwissenschaften) zu passen scheint. Der vorgelagerte Prozess der Hypothesengenerierung bleibe deshalb eher ausgeblendet, so dass die Projektform ‚normal science‘ bzw. die Fortsetzung bereits etablierter oder stabilisierter Forschungen fördere. Der evolutionäre Erfolg der Projektform zeigt sich aber gerade darin, dass alles in ein Projekt verwandelt werden kann, selbst die durch diese Form geschaffenen Probleme. Offenere und weitreichendere Fragestellungen werden in Sonderforschungsbereichen bearbeitet, in denen große Probleme in kleine zerlegt werden und sich die Projektform damit nur potenziert: Das Gesamtprojekt wird in Teilprojekte unterteilt. Die Generierung von Hypothesen wird durch Vorlaufprojekte auf so genannten „Anforschungsstellen“ betrieben, oder das laufende Projekt dient selbst dazu, Anschlussprojekte auszuschütten: „Als unmittelbare Leistung wird die Entwicklung von zwei bis drei konkreten fachübergreifenden Forschungsprojekten angestrebt, die es ermöglichen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit nach Ablauf des Forschungsjahres direkt in die empirische Praxis umzusetzen.“³

In den 90er Jahren tritt die Projektform dann als hochgeneralisierte Organisationsstruktur des Wissenschaftssystems in den Blick, als „zeitlimitierte Ordnung“ und Form der „strukturellen Kopplung“ von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft. Luhmann bringt diese Generalisierung zum Ausdruck, wenn er schreibt:

„Die Zeitform des Projekts durchdringt alle Forschungsbereiche, alle Disziplinen des Wissenschaftssystems. Sie macht die wissenschaftliche Forschung

³ Das Beispiel stammt aus dem Arbeitsprogramm einer interdisziplinären Forschergruppe: <http://www.uni-bielefeld.de/ZIF/FG/2004Emotions/index2.html>

in nie zuvor gekanntem Maße von Organisation abhängig. Es sieht dann im Ergebnis so aus, als ob es von Organisation abhängt, dass die Wissenschaft autopoietisch im Gang bleibe, weil nur so beobachtet, sichergestellt und überwacht werden kann, dass Projekt auf Projekt folgt. Rein quantitativ gesehen dominiert diese Projektförmigkeit, so dass Organisationen (...) schon gar nichts anderes mehr wahrnehmen können“ (Luhmann 1992: 338).

Die Formulierung zeigt an, dass diese schleichende Entwicklung kritisch und in Spannung zur eigentlichen Codierung der Wissenschaft stehend beobachtet wurde. Die Universität galt hier noch als „Schutzraum“ in dem man (in Luhmanns Verständnis) nicht-projektförmige Theoriearbeit noch betreiben kann. Insofern wird auch hier eine Beschränkung der Projektform auf spezifische Kontexte vorgenommen. Die Projektform ist primär ein Ausdruck von Organisation und nicht des Wissenschafts- bzw. Forschungssystems selbst.

Richtet man den Blick auf die heutigen Verwendungs- bzw. Verbreitungsvielfalt der Projektform und die Selbstverständlichkeit ihres Gebrauchs, dann liegt es nahe, einen weiteren Generalisierungsschritt anzunehmen: Die Projektform ist nicht nur ein Mittel der Fremdbeobachtung und Steuerung von Forschung durch Organisationen, sondern vor allem auch ein Mittel der Selbstbeobachtung und Selbstorganisation von Forschung. Hierüber schiebt sich die Projektform in alle Bereiche und quer zu klassischen institutionellen Strukturen der Forschung hinein und fügt der systemspezifischen Kommunikation von wahr/unwahr neue Programmierungen hinzu:

„Ähnlich wie am Beginn moderner Wissenschaft um die Wende zum 19. Jahrhundert Fragestellungen ausgegrenzt wurden, die einem theoretischen und/oder methodischen Zugriff nicht zugänglich waren, werden als Folge der Elementarisierung der Forschung Fragestellungen problematisch, die nicht in Projekte zerlegt werden können“ (Stichweh 1994: 165).

Angesichts einer solchen Entwicklung verwundert auch der Vorschlag von Stephan Wolff (1996) nicht, Entwicklung und Umgang mit Projekten zum festen Bestandteil des Curriculums und damit der Sozialisation ins Wissenschaftssystem zu machen.

Das Hervortreten der Projektform ist untrennbar mit der Entstehung einer „organisierten Forschung“ verbunden. Man würde aber zu kurz greifen, die Dynamik ihrer Karriere und die Selbstverständlichkeit ihrer heutigen Verwendung ausschließlich auf einen externen Zwang durch Organisationen zu erklären. Als Deutungsmuster verstanden liegt die Attraktivität der Projektform gerade darin begründet, dass sie zugleich ein

der Forschung inhärentes Problem einer Bearbeitung unterzieht, also sowohl nach „außen“ als auch nach „innen“ anschlussfähig ist.

3. Das Projekt als Bearbeitungsform des Strukturproblems der Offenheit von Forschung

Die Offenheit der Forschung kann auf drei Ebenen zum Problem werden und wird dort mit der Projektform bearbeitet. Forschung ist strukturell alimentierungsbedürftig und in dieser Hinsicht an andere Funktionssysteme, insbesondere an Politik und Wirtschaft, gekoppelt. Für diese ist die strukturelle Offenheit ein Problem, denn es „ist nicht auszurechnen, ob und unter welchen Bedingungen überhaupt Ergebnisse entstehen. Je grundlegender die Forschung, umso unwägbarer ist ihr Ausgang. Man kann am Anfang nicht wissen, ob am Ende etwas herauskommt. Insofern ist es hoch riskant, diesen Typus der Forschung zu finanzieren. Gleichzeitig ist es für die Integrität des Wissenschaftssystems entscheidend, dass er finanziert wird.“ (Neidhardt 1988: 11) Die Projektform stellt sich auf dieses externe Problem ein und schafft die Möglichkeit, zugleich das Risiko der geldgebenden Instanz zu verringern und die Autonomie der Forschung zumindest in Grenzen zu sichern. Forschungsvorhaben müssen Erwartbarkeiten in Aussicht stellen, indem sie sich vorab in ihren Zielen respektive Schritten der Zielerreichung festlegen und damit kommunizieren, wofür investiert werden soll. Erst unter dieser Bedingung werden sie dann für eine fest umrissene Laufzeit freigesetzt und können dann am Ende in ihrer Leistungsfähigkeit evaluiert, beendet oder fortgesetzt werden.

„In einer generelleren Perspektive gesehen ist der für die Wissenschaft als Folge einer Umstellung auf die Projektstruktur anfallende Legitimationsgewinn enorm, weil die Wissenschaft sich gleichsam im Einzelakt, von Projekt zu Projekt, einer Evaluation unterzieht, die nicht nur wissenschaftliche Standards prüft, sondern in jedem einzelnen Fall auch den Kontakt zu Forschungsprogrammen affirmiert“ (Stichweh 1994: 165f.).

Das Problem der Offenheit wird paradoxer Weise dadurch bearbeitet, dass Entscheidungen über Gegenstand, Bearbeitungsweisen und erwartbare „Relevanzen“ vorab getroffen werden, idealer Weise eingehalten und erst nach Ablauf in Anschlussprojekten umgesteuert werden. Die Gleichzeitigkeit von Entscheidungs- und Begründungszwang (z.B. Oevermann 1981) wird so in ein zeitliches Nacheinander gebracht.

Auch unter Steuerungsgesichtspunkten kann die Offenheit der Forschung zum Problem werden. Die Projektform ermöglicht es, hochgradig spezialisierte Forschung zu bündeln und Forschungsprogramme arbeitsteilig zu bewerkstelligen. Durch die Bildung von zeitlich, sachlich und sozial begrenzten Ausschnitten (Projekte) können Forschungen sich zugleich auf wenige Aspekte konzentrieren bzw. spezialisieren und dennoch mit anderen Vorhaben koordinieren. Die Programme können dabei „intern“ oder „extern“ stimuliert sein, ohne dabei die Einzelprojekte zu präjudizieren. Inwieweit eine solche „Elementarisierung“ und „Stückelung des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses“ (Stichweh 1994: 164f.) möglich ist und inwiefern eine Integration durch Organisation erreichbar ist, variiert disziplinar.

Schließlich kann die Offenheit der Forschung in der Forschungspraxis selbst problematisch sein. Die strukturelle Unsicherheit der Forschung liegt sachlich darin begründet, dass es keine Letztbegründungen gibt. Das hat zur Folge, dass Forschung prinzipiell nicht beendbar ist und jede Argumentation an jeder Stelle scheitern oder eine Gegenargumentation hervorrufen kann, so dass ein Fortschreiten im Forschungsprozess nicht garantiert werden kann. Vor diesem Hintergrund dient die Projektform der Stabilisierung des Forschungsprozesses, indem grundsätzliche Richtungsentscheidungen vorab begründet getroffen werden und im Idealfall auch festlegen, wann einzelne Schritte als hinreichend abgeschlossen gelten können („Arbeitspakete“). In der Forschungspraxis ist dann ein stetiger Rückbezug und Rückbindung an den Antrag zu beobachten, der durch „Teamsitzungen“ und „Meilensteintreffen“ organisiert wird. In sozialer Hinsicht liegt die Verwendung der Projektform schließlich in dem Moment nahe, wo mehr als ein Forscher beteiligt ist und deshalb zeitlicher und sachlicher Koordinationsbedarf notwendig wird. Indem eine solche stetige Rückbindung zu beobachten ist, reproduziert sich zugleich die prinzipielle Offenheit des Forschungsprozesses, bei dem sich jeder Einzelschritt ins Unendliche verlängern kann und auch die getroffenen Grundentscheidungen in Zweifel gezogen werden können.

4. Die Paradoxie der Projektform

Trotz dieser inhärenten Anchlüsse ist die Projektform eine paradoxe Bearbeitungsweise der strukturellen Offenheit von Forschung. Während die Projektform auf die vorgängige Herstellung von Erwartbarkeiten abzielt

und diese durch die Bildung von zeitlich, sachlich und sozial abgeschlossenen Einheiten zu erlangen sucht, ist Forschung als Praxis gerade durch ihre Nicht-Abschließbarkeit und ihre Präferenz für das Scheitern von Anfangserwartungen charakterisiert: „Wissenschaft ist ihren Wahrheits- und Geltungsansprüchen nach ein kognitives Unterfangen, das keine zeitlichen und sachlichen (auch keine sozialen, Anmerkung M.T.) Einschränkungen hinsichtlich dieser Ansprüche akzeptiert“ (Stichweh 2003: 3). Eine wissenschaftliche Aussage ist unabhängig davon, wo, wann, in welchem Zeitraum und von wem sie aufgestellt wurde, wahr oder eben auch unwahr, und auch dann ist sie stets mit einem hypothetischen Vorbehalt versehen: solange keine gegenläufigen Ergebnisse vorliegen! Im Kontext projektförmiger Forschung muss unter Erwartungsstrukturen operiert werden, die in Spannung zu immanenten Strukturbedingungen der Forschung geraten. Während die Stabilisierung eines Argumentes erst am Ende des Forschungsprozesses stehen kann – sonst müsste man ja nicht forschen –, muss dieses unter projektförmigen Bedingungen bereits vor Beginn der Forschung hinreichend klar konturiert sein. Es müssen Richtungsentscheidungen vorab gefällt werden, ohne dass hierfür hinreichende Entscheidungsprämissen, d.h. Begründungen, vorliegen. Das grundlegende Spannungsverhältnis liegt natürlich nicht darin begründet, dass vorab ein für jegliche Forschung notwendiger systematischer Zugriff gewagt wird, sondern in der Verbindlichkeit dieses Entwurfs.⁴ Ich werde im Folgenden argumentieren, dass ein solcher „Vertragscharakter“ unter projektförmigen Bedingungen Einzug in die Forschung erhält und dass dies Konsequenzen für die soziale Organisation, die internen Bewertungskriterien und den Inhalt der Forschung hat.

5. Effekte in der Forschungspraxis

Die zentrale empirische Frage ist, ob und in welcher Weise die Projektform in Forschungsprozessen operativ wirksam wird. Dies wird sie, sobald Kommunikationen ausgemacht werden können, die durch die Projektform generiert sind und für die Anschlusskommunikationen folgen-

⁴ Ein schönes Beispiel hierfür findet sich im DFG-Merkblatt 2.02. Dort wird man aufgefordert „'Überraschungen' im Projektverlauf und bei den Ergebnissen“ zu nennen. Indem Überraschungen aber in Anführungszeichen gesetzt werden, wird aber auf eine vom üblichen Gebrauch abweichende oder diesen spezifizierende Verwendungsweise aufmerksam gemacht: Bei guter Planung dürften keine allzu großen Überraschungen auftreten!

reich werden. Empirisch kommuniziert sich Forschung erstmals im Kontext der Antragstellung als Projekt. Im Unterschied zur immer wieder anzutreffenden These, dass die Projektform in die sich Forschungen vor allem im Kontext der Forschungsförderung kleiden müssen, nur aufwändige „Antragssemantik“ oder „Antragsprosa“ sei, werde ich nachfolgend verdeutlichen, dass dies nicht der Fall ist. Denn mit dieser Gegenthese der „Antragsprosa“ ist gemeint, dass Forschungen ab dem Moment der Bewilligung freigesetzt sind, dann nach ihrer eigenen Logik operieren und sich allenfalls am Ende legitimieren, indem sie sich erneut als Projekt zur Darstellung bringen. In diesem Fall wäre die Projektform ausschließlich „talk“ und vom Forschungsprozess („action“) vollständig abgekoppelt (Brunsson 1989). Die empirische Analyse von Forschungsprojekten⁵ zeigt hingegen, dass bereits bei deren Entwicklung gerade nicht davon ausgegangen wird, dass das im Projektantrag einmal geäußerte „Versprechen“⁶ folgenlos bleibt und deshalb auch nicht als beliebige „Antragsprosa“ behandelt wird. Während des Projekts bleibt der Projektantrag dann stets präsent, so dass keine vollständige Offenheit des Forschungsprozesses zu beobachten ist, dieser aber auch nicht durch den Projektantrag determiniert ist. Phasen der Ablösung und Anbindung wechseln sich gewissermaßen ab. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen epistemischen Objekten folgt prinzipiell einer Eigenlogik und führt zur beständigen zeitlichen und sachlichen Abweichung vom Projektantrag. In den analysier-

⁵ Die folgenden Beispiele sind meinem laufenden Dissertationsvorhaben „Die Projektformigkeit der Forschung“ entnommen. Es basiert auf mehrmonatigen Beobachtungen und Tonbandaufzeichnungen in Projektteams, Interviews mit Projektbeteiligten und Gutachtern, sowie auf historischen und aktuellen Dokumenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) als wichtigem Ort der Institutionalisierung der Projektformigkeit. Es wurden Forschungsprojekte aus dem DFG-Normalverfahren analysiert, weil dort zu erwarten war, dass wissenschaftliche Kommunikationen unter projektformigen Bedingungen operieren müssen und zugleich weitere Sonderprobleme nicht mitkontrolliert werden müssen, die beispielsweise Anwendungs-, Programm- oder auch Verbundforschungen (Schwerpunktprogramme, Sonderforschungsbereiche) mit sich führen. Es handelt sich nicht um eine Generalisierung in quantitativer Hinsicht und es werden keine Aussagen über Verteilungen gemacht. Stattdessen werden anhand von detaillierten Fallrekonstruktionen interne Zusammenhänge analysiert und allgemeine Erwartungsstrukturen freigelegt, die Gültigkeit über die analysierten Fälle hinaus beanspruchen und insofern den Status von am Fall begründeten Strukturhypothesen haben (Oevermann 1981). Aus Platzgründen können die zu Grunde liegenden Sequenzanalysen nicht zur Darstellung gebracht werden, so dass es bei einer Illustration bleiben muss.

⁶ Ich danke für diesen und viele andere wichtige Hinweise zum Thema vor allem Constans Seyfarth.

ten Projektkontexten werden solche Abweichungen aber zum Problem, das in wiederkehrenden „Teamsitzungen“ bzw. „Meilensteintreffen“ prägnant zum Ausdruck kommt und dort einer Bearbeitung unterzogen wird. Diese Zusammenkünfte sind weniger durch inhaltliche Auseinandersetzungen bestimmt, als dass sie die Funktion einer stetigen Rückbindung der prinzipiell eigenlogisch operierenden Forschung an den Projektantrag übernehmen. In diesem Sinne ist Forschung nicht an und für sich projektförmig, sondern muss sich beständig in die Projektform rücktransformieren. Je offener der Forschungsprozess in zeitlicher (Beendbarkeit von Arbeitsschritten), sachlicher (Verfügbarkeit über „clear technologies“) und sozialer Hinsicht (Integriertheit des Forschungsteams) ist, umso zentraler (und man kann vermuten zahlreicher) werden diese Teamsitzungen im Forschungsprozess. In dieser Hinsicht sind disziplinäre Differenzen erwartbar und auch beobachtbar.⁷ In den Teamsitzungen selbst lassen sich aber disziplinübergreifende und verallgemeinerbare Grundstrukturen ausmachen.

Die Situationsstruktur dieser Teamsitzungen ist zunächst durch das Problem gekennzeichnet, dass ein nicht-anwesender, aber relevanter Dritter in das Interaktionsgeschehen integriert werden muss. Die Erwartungen der Förderorganisation sind hierbei weitestgehend unklar und liegen al-

⁷ Es lässt sich zwischen „verteilten“ und „kollektivierten“ Projekten unterscheiden, die jeweils einen Bias zu den Natur- und Ingenieurwissenschaften einerseits und den Geistes- und Sozialwissenschaften andererseits haben, aber auch eine allgemeine Typendifferenz markieren. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften ist das Projektteam nicht immer die zentrale Handlungseinheit, sondern die dauerhaft bestehende Arbeitsgruppe, die oftmals mehrere Projekte parallel bearbeitet und die notwendigen Arbeiten intern verteilt. Bereits in den Projektanträgen lässt sich eine klare Aufteilung in „Arbeitspakete“ ausmachen, deren Teilergebnisse dann z.B. in einer technischen Apparatur integriert werden. Diese Zerlegung und Verteilung ist möglich, weil entsprechende kognitiven Ressourcen vorliegen: Die Forschungsprobleme sind im Vergleich zu den Geistes- und Sozialwissenschaften „wohl definierte Probleme“ (Simon/Newell 1972), und zur Problemlösung stehen oftmals „Techniken“ und nicht nur interpretationsbedürftige „Methoden“ zur Verfügung. Eine weitgehende Alleinarbeit ist schließlich möglich, weil die jeweiligen epistemischen Objekte im Labor auf Manipulationen der Forscher selbst reagieren und diese dann eben funktioniert oder auch nicht. Selbst für die „Fehlersuche“ stehen oftmals Techniken zur Verfügung oder es genügen wenige Hinweise der Kollegen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften muss die Validierung hingegen diskursiv im Forschungsteam erfolgen, weil ihre Gegenstände nicht in vergleichbarer Weise reaktiv sind. Die Folge ist, dass einer Zerlegung und Verteilung von Aufgaben Grenzen gesetzt sind und jeder sich tendenziell mit allen Teilaufgaben beschäftigen muss.

lenfalls in Form von abstrakten Kriterien in den „Merksblättern“⁸ und, sofern es sich um ein bereits bewilligtes Projekt handelt, in den bereits erfolgreichen Projektanträgen vor. In den Teamsitzungen werden beide Instrumente zum dauerhaften Bezugspunkt, um die fraglichen Erwartungen dieser dritten Instanz in das Interaktionsgeschehen integrieren zu können. Bereits die intensive Bezugnahme auf diese Texte und die beobachtbaren Interpretationsschwierigkeiten selbst von erfahrenen Projektleitern verrät, dass sich keine Pragmatik im Umgang mit den Bedingungen, unter denen Forschungen in Projektkontexten stehen, entwickelt.⁹ Dies liegt darin begründet, dass unterschiedliche Rationalitäten aufeinanderprallen, weil „der Kontext von den üblichen Mustern wissenschaftlicher Kommunikation (abweicht); es geht nicht um seminaristische Dispute über Wahrheitsfragen. Argumente stehen im Zusammenhang mit folgenreichen Voten, Beifall und Kritik münden in der Verteilung von Chancen.“ (Neidhardt 1988: 88)

In den analysierten Teamsitzungen lassen sich drei Formen der Bearbeitung des Problems der Integration der Erwartungen eines nicht-anwesenden Dritten rekonstruieren. In sozialer Hinsicht lässt sich eine Binnendifferenzierung von Projektteams beobachten. Die formale Rolle des Projektleiters ist für das Forschungsteam im Forschungsalltag kaum strukturwirksam. Dieser ist nicht dauerhaft präsent und wird trotz aller Status- und Erfahrungsdifferenzen als fachlicher Berater adressiert und in die kollegiale Struktur des Forschungsteams inkorporiert. In den Teamsitzungen wird diese kollegiale Struktur aber regelmäßig gebrochen, indem sich erst dort eine Leitungs- und komplementär dazu eine Leistungs-

⁸ Diese sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie keine inhaltlichen Vorgaben machen, aber eine Form bzw. Gestalt verlangen, die Forschungen annehmen müssen, wenn über ihre Förderungswürdigkeit entschieden werden soll. Diese beschreibt das, was man als Projektform kennzeichnen kann: Ableitung des Themas aus einem bereits etablierten Forschungsstand („Lücke“), inhaltliche Fokussierung („Gegenstandsbezug“), zeitliche Begrenzung („Endlichkeit“), Verfügung über Ressourcen („Machbarkeit“), Arbeitsprogramm („Erreichbarkeit“) usf. Eine Stabilisierung der Außenerwartungen wird aber auch hiermit nicht erreicht, und es bleibt eine Unsicherheit: „Da stehen dann noch die Bedienungsanleitungen, aber noch net drin, was dann zu schreiben ist.“ (Projektleiter, Informatik)

⁹ Ein Gutachter spricht in diesem Zusammenhang von einer eigenständigen „Kunst“ der Antragsentwicklung und von „Projektvirtuosen“. Beides verweist auf den Umstand, dass der Umgang mit Projektbedingungen nicht zum Kern wissenschaftlicher Kommunikation gehört und deshalb zusätzliche Kompetenzen erfordert. Hierfür sprechen auch die in Anspruch genommenen (überwiegend ästhetischen) Kriterien eines gelungenen Antrags, der „in einem Rutsch lesbar“, „rund“ und „glatt“ sein muss.

rolle ausdifferenziert. Zur Stabilisierung der Erwartungen der dritten Instanz übernimmt der Projektleiter die Federführung und Deutungshoheit für das Projekt und transformiert wechselseitig dazu die im kollegialen Austausch sich gründende Mitarbeiterrolle in eine Zulieferrolle. Die Differenz zwischen internen (Forschung) und externen (Förderorganisation) Erwartungen wiederholt sich im Forschungsteam, indem der Projektleiter nun zum Repräsentanten der Außenbeobachtung und Außenkontrolle wird.

Zwei komplementäre Erwartungserwartungen lassen sich in sachlicher Hinsicht rekonstruieren. Abweichungen vom Antrag werden in Teamsitzungen zunächst als „Lücke“ problematisiert (z.B. „dazu haben wir noch überhaupt nix gemacht“). Die in Anspruch genommene Erwartung der dritten Instanz an ein erfolgreiches Projekt ist damit die der Vollständigkeit und lückenlosen Bearbeitung der im Antrag versprochenen Arbeitsschritte, unabhängig davon, ob diese sich im Forschungsprozess als sachlich notwendig herausgestellt haben oder nicht. Das Schließen von immer vorhandenen Lücken würde dann zum Selbstzweck, weshalb sich ein alternatives Erfolgskriterium herausbildet: die Herausstellung der Leistungen des Forschungsprojekts in Form der Betonung des Outputs (z.B. „um zu sehen was dann steht“). Die Handlungsanweisung für das Forschungsprojekt ist folglich das Zusammentragen von zählbaren und heterogenen Leistungsnachweisen, die im und um das Projekt entstanden sind. Hierzu zählen sowohl wissenschaftliche Publikationen, Qualifikationsarbeiten von Mitarbeitern und Hilfskräften, als auch außerwissenschaftliche Aktivitäten wie Zeitungsartikel, die Demonstration von Projektergebnissen in der nicht-fachlichen Öffentlichkeit usf. Wissenschaftliche Leistung im Sinne der Generierung wahrheitsfähiger Aussagen wird durch einen Leistungs- und Erfolgsbegriff ersetzt, der auf die Erfüllung des im Antrag selbst gegebenen Auftrags und den Nachweis von Output abstellt.

Man kann festhalten, dass der Projektantrag in den Teamsitzungen dauerhaft wirksam ist und dort in der Logik eines Vertrags auf Einhaltung und immer erneute Rückbindung drängt. Damit handelt es sich nicht nur um einen ersten systematischen Entwurf, vor dem sich dann neue Erkenntnisse in Form von Abweichungen, Überraschungen oder sogar dem produktiven Scheitern der Anfangserwartungen abzeichnen können. Diese Verbindlichkeit findet ihren Ausdruck in den in Anspruch genommenen Bewertungskriterien der Lückenlosigkeit und Outputorientierung. An

einem Fallbeispiel aus dem DFG-Normalverfahren will ich abschließend zeigen, dass diese Bezugspunkte bereits die Entwicklung von Projekten strukturieren und damit bereits vor „Vertragsabschluss“ operativ wirksam werden, indem sie den Zuschnitt und die Selektion von Forschungsthemen steuern.

Den Anlass zur Beantragung eines Projekts bilden nur selten ausschließlich sachliche Gründe. Mit dem Ende eines Projekts stellt sich sogleich die Frage nach dem Anschluss, um die Weiterbeschäftigung zu sichern, die apparative Ausstattung auszubauen oder auch nur einem institutionellen Zwang des Nachweises von Forschungsperformance nachzukommen. Da die Entwicklung von Forschungsthemen nicht selbst in den Bereich der Forschungsförderung fällt und diese die Verfügung über projektspezifische Vorarbeiten und Kenntnisse ebenso voraussetzt wie eine weitreichende Kenntnis des Forschungsstands, ist bereits in dieser Hinsicht die Lancierung von (ebenfalls eingeforderten) neuartigen Forschungen schwierig. Der Druck zur Herstellung von Kontinuität in der Forschung verstärkte im Fall eines Projekts aus der Künstlichen Intelligenz-Forschung zunächst die Orientierung an vermuteten Entscheidungsprämissen der Förderorganisation, die in der Folge zur Transformation des Forschungsthemas führte. Die anfangs offene Generierung von Forschungsideen („Was wollen wir machen?“) förderte ein von der Arbeitsgruppe als besonders innovativ und für zukünftige Forschungen anschlussfähig geltendes Thema zu Tage. In der Folgezeit wurde dieses Forschungsziel jedoch zunehmend marginalisiert und schließlich vollständig aus dem Antragstext getilgt („Das können wir dann immer noch parallel machen“), weil in mehreren Selektionsschleifen typische Erwartungen an projektförmige Forschungen relevant wurden.

Zunächst war fraglich, ob es sich um einen Neuantrag oder einen Fortsetzungsantrag handeln sollte. Dem erneut auf drei Jahre anvisierten Fortsetzungsantrag¹⁰ wurde aus zwei Gründen eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit zugesprochen. Erstens konnten die bisherigen Arbeiten als notwendige Vorarbeiten gelten und zweitens wurde der Förderorganisation ein Kostenkalkül unterstellt, demzufolge die zuvor getätigten Investi-

¹⁰ Üblicherweise handelt es sich im DFG-Normalverfahren um einjährige Fortsetzungsanträge, die gewissermaßen Zwischenevaluationen von Dreijahresprojekten darstellen, da eine Bewilligung zunächst nur auf zwei Jahre möglich ist. Disziplinäre Differenzen in der Handhabung der Verfahren sind aber offensichtlich vorhanden.

tionen in eine teure Laborausstattung bereits eine Fortsetzung begründet. Vor diesem Hintergrund wurde dann die neue Forschungs idee, deren Attraktivität anfangs gerade darin bestand, dass sie ein „neues Fass aufmacht“, problematisch und entlang der beiden Hauptdimensionen des Deutungsmusters projektförmiger Forschung herausselektiert. Erstens war das Ziel in seiner Erreichbarkeit noch nicht hinreichend konkretisiert und entsprach deshalb nicht der Forderung, Erwartbarkeiten herzustellen. Indem dieses Thema „ein neues Fass aufmacht“, fügte es sich damit auch nicht der zweiten Erwartung nach Abschließbarkeit. Dass eigentlich interessante, weil offene Forschungen zur Nebenbeschäftigung werden, kann eine nicht-intendierte Folge projektförmiger Forschung werden.

Nachdem wir gesehen haben, dass sich die Projektform erst in einem spezifischen historischen Prozess durchsetzt und als grundlegendes institutionelles und kognitives Deutungsmuster der Forschung generalisiert, weil es die Funktion der Bearbeitung interner Strukturprobleme übernimmt, wurde jetzt veranschaulicht, dass dies wiederum Folgen für die Forschungspraxis hat. Ob diese forschungspolitisch Gehör finden oder sogar finden sollten, ist eine ganz andere Frage, die abschließend bearbeitet wird.

6. Fazit und Ausblick: Die Projektform in der Forschungspolitik

Es sollte gezeigt werden, dass sich die Projektform zum Normalmodell der Forschung generalisiert hat und dadurch Transformationen anstößt, die bis zu den Bewertungskriterien „guter“ und „erfolgreicher“ Forschung durchgreifen können. Das Deutungsmuster der Projektförmigkeit von Forschung ist in den Kriterien der Förderorganisationen fest institutionalisiert und reproduziert sich dort stets erneut, selbst wenn es explizit um die Anpassung der Verfahren an die Bedürfnisse der Forschungspraxis geht. Zur Selbstevaluation ihrer Förderverfahren hat die DFG jüngst das Institut für Forschungsevaluation und Qualitätssicherung (IFQ) gegründet und zuvor für einen Wissenschaftsbereich die „Förderinitiative Geisteswissenschaften“ durchgeführt. Dies gehe „mit einer wesentlichen Perspektivenveränderung, nämlich nicht (mehr) von vorgegebenen Förderverfahren her zu denken, sondern als Ausgangspunkt des Denkens die Anforderungen zu nehmen, die sich aus der jeweiligen Thematik und den jeweiligen Arbeitsbedingungen ergeben“, einher (DFG 2003: 6). Hierzu

wurden Geisteswissenschaftler aufgefordert, zum Verhältnis von Forschungspraxis und Fördermodalitäten Stellung zu nehmen. Vergleicht man die Art der hier auftretenden Kritiken mit den Schlussfolgerungen der DFG, dann stößt man auf eine Diskrepanz, die prinzipieller Natur ist und wissenschaftspolitische Empfehlungen vor ein grundsätzliches Problem stellen. Die Kritiken setzten sich in sachlicher, zeitlicher und sozialer Dimension von der für die Förderorganisation konstitutiven Projektform ab.

Die DFG fasst die in den Stellungnahmen artikulierten Probleme wie folgt zusammen: Der Forschungsprozess lässt sich nicht delegieren und zerlegen, weil er stets an die konkrete Auseinandersetzung der Forscherpersönlichkeit mit den Daten rückgebunden bleibt („Individualität in der Forschungspraxis“, DFG 2003: 7ff.). In der Folge ist die Entwicklung eines rein sachlich bestimmten vorgängigen Arbeitsprogramms nur begrenzt möglich. Der Bedarf an Kontinuität und die Nicht-Standardisierbarkeit des Vorgehens geraten dann in Spannung zur zeitlichen Befristung, und die „Langfristigkeit der Forschungsperspektive“ (DFG 2003: 11) rückt ins Zentrum. Ebenso wird die kollektive Bearbeitung von Forschungsthemen hiermit problematisch und eine Stärkung der Einzelforschung bzw. kleiner und dauerhafter Forschergruppen notwendig (Struktur- und Profilbildung in der kooperativen Forschung, DFG 2003: 13ff.).

Aus dem hier artikulierten strukturellen Spannungsverhältnis folgt die DFG jedoch überraschenderweise ein Passungsverhältnis: „Die Geisteswissenschaften verweisen mit Gründen auf spezifische Arbeitsformen und daraus resultierenden Anforderungen, die mit dem bestehenden Förderinstrumentarium der DFG zwar weitgehend kompatibel sind, jedoch nicht explizit angesprochen werden (DFG 2003: 2). Die grundsätzliche Kritik der Stellungnahmen wird in zweifacher Weise zurückgewiesen und absorbiert: Es handle sich um „eine *spezifisch empfundene Praxis* der geisteswissenschaftlichen Forschungsarbeit und ihrer Organisation“ (DFG 2003: 7), und vorhandene Verfahren (Langfristvorhaben, Forschungssemester, Forschergruppen) werden nur selten genutzt, weil sie als eigene Instrumentarien den „Charakter ‚des Besonderen‘ geben“ (DFG 2003: 8). Die Folge ist die Integration dieser Möglichkeiten in das Normalverfahren und eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit für bestehende Verfahren, die (das wäre einfach zu zeigen) alle der Logik der Projektform folgen. Die in den Formulierungen vollzogene Verlagerung einer sachlichen Kritik, welche auf die Personengebundenheit und Nicht-Standardisierbarkeit

der Forschungspraxis abhebt, auf die Ebene einer subjektiven Haltung („spezifisch empfundene Praxis“) baut auf einem Gegenmodell auf, das selbst in den als Kontrastfolie eingeführten Natur- und Ingenieurwissenschaften („geisteswissenschaftlicher Forschungsarbeit“) in dieser Weise nicht vorliegt. Die Zerlegbarkeit und Delegierbarkeit ist dort zwar eher gegeben und Teilarbeiten können sogar an technisches Personal ausgelagert werden, aber die Interpretation der Daten selbst bleibt theoretisch unterdeterminiert (Quine 1979), so dass auch hier die zentrale Stellung der Forscherperson nicht getilgt ist.

Die Stabilisierung der eigenen Voraussetzungen im Kontext der Kritik und Verfahrensänderung verweist auf ein strukturelles und deshalb nicht auflösbares, sondern nur zu bearbeitendes Problem: Organisationen der Forschungsförderung müssen strukturell projektförmig operieren, wenn sie sachliche Entscheidungen über Förderung/Nichtförderung treffen wollen. Hierfür bedarf es Personen unabhängiger Entscheidungskriterien und verbindlicher Erwartbarkeiten, worüber entschieden werden soll. Die hieraus entstehenden Effekte in der Forschungspraxis können deshalb nicht verhindert, sondern allenfalls institutionell abgefedert werden. Hierbei könnten die Universitäten eine aktive Rolle übernehmen. Die institutionellen Grundmittel müssten hierzu in anderer Weise auf die Bedingungen der Drittmittelforschung bezogen werden. Mit Blick auf die universitätsinternen Evaluationen liegt das Primat auf einem verschärften Konkurrenzverhältnis, in dem Drittmittelquoten nicht als zusätzliche Mittel verstanden werden, sondern zur Substitution und Sicherung der institutionellen Finanzierung dienen.

Die Alternative liegt darin, institutionelle Grundmittel (wieder) stärker als Grundlage und Investition zur Entwicklung von förderlichen Projektbedingungen zu verstehen, wovon Organisationen der Forschungsförderung schon immer ausgegangen sind (Neidhardt 1988: 13). Die jüngsten „Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland“ des Wissenschaftsrats (2006) weisen in diese Richtung und rücken die Verfügbarkeit von Forschungszeit und die Förderung von Forschungskontinuität ins Zentrum. Diese kann einerseits durch die institutionelle Sicherung der Stellenstruktur erreicht werden, weshalb der Wissenschaftsrat „mit Nachdruck darauf hinweist, dass Optionen für eine dauerhafte Beschäftigungsperspektive für qualifizierte, in der drittmittelfinanzierten Forschung tätige Wissenschaftler unbedingt erforderlich sind und so rasch wie möglich geschaffen werden müssen. Ob

daneben weitere Optionen für eine dauerhafte Beschäftigung qualifizierter Wissenschaftler unterhalb der Professur – z.B. als *lecturer* – eröffnet werden sollten, ist eine über die Geisteswissenschaften hinaus zu prüfende Frage, der der Wissenschaftsrat in einer umfassenden Stellungnahme zur Stellenstruktur an Hochschulen nachgehen wird.“ (Wissenschaftsrat 2006: 83)

Neben dieser Problembearbeitung, die letztlich gegen die Projektförderung der Forschung das traditionelle Modell der dauerhaften und dann auch lehrbezogenen Alimentierung von Forschung aktualisiert, sind auch weniger radikale Alternativen denkbar. Ein nur am Rande (im Kontext der Doktorandenförderung) angesprochenes Mittel zur Entzerrung der Anschlussproblematik unter projektförmigen Forschungsbedingungen könnte „die Entwicklung einer Finanzierungsmöglichkeit für die *Anlaufphase*“ (Wissenschaftsrat 2006: 82) sein. Hiermit wären typische Probleme projektförmiger Forschung wie die Parallelität von aktuellem und Folgeprojekt, die berufsbiographische Unsicherheit und Abwanderungsproblematik sowie die verstärkte Orientierung an (vermuteten) Erfolgsbedingungen der Förderorganisation mit entsprechenden inhaltlichen Folgen zwar nicht entproblematisiert, aber dennoch entschärft.

Literatur

- Antoni, Klaus 2005: „Laßt die Universitäten endlich in Ruhe! In Amerika kann man sehen, daß Wissenschaft am besten in Freiheit und Respekt gedeiht. Ein Brief aus Harvard.“ In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 46, 20. November 2005.
- Bahrdt, Hans-Paul 1965: XXX. In: Loccumer Protokolle, Nr. 19: Prioritäten in der Forschung. Tagung vom 16. bis 19. Nov. 1965, Loccum.
- Brunsson, Nils (1989): *The Organization of Hypocrisy*. New York: John Wiley&Sons.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft 2003: Neue Akzente für die Förderung geisteswissenschaftlicher Forschung. www.dfg.de/aktuelles_presse/download/foerderinitiative_gw_tagung.pdf, 12.04.2006
- Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet 1997: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In: Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet (Hg.): *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London/Washington: Pinter, S. 155-162.
- Foucault, Michel 1978: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin 1994: *The New Production of Knowledge. The Dynamics*

- of Science and Research in Contemporary Societies. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage.
- Kaddatz, Burckhard 1987: Rationalität und Rationalisierung des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses : Hochschulentwicklung, Forschungsorganisation, Projektpersonal. Frankfurt: Campus.
- Krajewski, Markus (Hg.), Projektemacher. Zur Produktion von Wissen in der Vorform des Scheiterns, Berlin 2004.
- Luhmann, Niklas 1992: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 1993: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie moderner Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl 1929: Ideologie und Utopie. Bonn: Cohen.
- Matthes, Joachim 1988: Projekte – nein, danke? In: Zeitschrift für Soziologie, 17, 6, S. 465-473.
- Menninghaus, Winfried 2006: Wie Zweitklassigkeit zum System erhoben wird. Geisteswissenschaften im Zeichen der „Drittmittel“. In: Süddeutsche Zeitung Süddeutsche 62, H. 8, 11.01.2006, S. 12.
- Meyer, John W./Brian Rowan, Brian 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83, S. 340-363.
- Neidhardt, Friedhelm 1988: Selbststeuerung in der Forschungsförderung. Das Gutachterwesen der DFG. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Overmann Ulrich 1981: Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main.
- Overmann Ulrich 2001: Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 1, S. 35-81.
- Platt, Jennifer 1976: Realities of Social Research. An empirical study of british sociologists. Sussex: Sussex University Press.
- Quine, Willard van Orman 1979: Zwei Dogmen des Empirismus. in: Willard van Orman Quine: Von einem logischen Standpunkt. Neun logisch-philosophische Essays. Frankfurt am Main: Ullstein, 27-50.
- Simon, Herbert A./Newell, Allen 1972: Human Problem Solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stäheli, Urs 1998: Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik, in: Soziale Systeme 4, H.2, S. 315-340.
- Stichweh 1994: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Stichweh 2003: Genese des globalen Wissenschaftssystems. In: Soziale Systeme 9, S. 3-26.
- Wissenschaftsrat 2006: Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Drucksache 7068-06.
<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7068-06.pdf>, 12.04.06.
- Wolff, Stephan 1996: Ist die Welt projektförmig? Paradoxien der Forschungsförderung. Wirtschaft und Wissenschaft 4, S. 2-6

Wandel der Forschung und dysfunktionale Effekte des zunehmenden Wettbewerbs um wissenschaftliche Reputation

Eine Fallstudie aus der Betriebswirtschaftslehre

Stefan Süß
Hagen

Auch heute noch wird der überwiegende Teil der Universitäten in Deutschland durch den Staat finanziert. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass allgemeine Sparzwänge, die aufgrund der leeren Haushalte seit langer Zeit für fast alle öffentlichen Institutionen bestehen, auch vor Hochschulen nicht Halt machen. Universitäten

wird daher seit einigen Jahren in der öffentlichen Diskussion, aber auch innerhalb der Scientific-Community, zunehmend kritisch begegnet (Stölting/Schimank 2001). Wettbewerb zwischen Hochschulen bzw. zwischen Wissenschaftlern wird – wie so häufig – als der beste Weg angesehen, um gegenwärtigen Anforderungen zu entsprechen (Krücken 2002 und 2004).

Es ist daher üblich geworden, Hochschulen bzw. Forschung und Lehre unter wirtschaftlichen Aspekten zu betrachten; stellenweise wird das als „Ökonomisierung der Wissenschaft“ bezeichnet (Hoffmann/Neumann 2003; Thielemann 2004). Einerseits rücken dabei die Kosten in den Blickpunkt, und es wird diskutiert, wie das Wissenschaftssystem wirtschaftlicher gestaltet werden kann. Andererseits wird über die Leistungsfähigkeit und Leistung der Hochschulen bzw. konkret über die Leistung der Wissenschaftler debattiert (Stölting 2002). Die (politischen) Auseinandersetzungen der jüngsten Zeit um eine leistungsorientierte Professorenbesoldung und die Einführung der Juniorprofessur, durch die die wissenschaftliche Selbstständigkeit und Leistung junger Wissenschaftler gefördert werden soll, spiegeln dies wider. Für Wissenschaftler resultiert aus der gesellschaftspolitischen Diskussion ein verstärkter Druck, sowohl die Effektivität als auch die Effizienz ihrer Arbeit fortwährend unter Beweis zu stellen, um Legitimität für ihr Handeln zu erhalten.

Die wissenschaftliche Diskussion dieser Situation fokussiert allerdings vor allem auf die institutionelle Ebene, das heißt auf Hochschulen als öffentliche Organisationen. Das verwundert, da es letztlich vor allem die Individuen sind, die durch ihre Kompetenz sowie ihr Engagement im Rahmen von Forschung und/oder Lehre die Effektivität und Effizienz der Hochschulen prägen, und angesichts der Erwartungen der Umwelt geeignete Handlungsoptionen für sich finden müssen. Daher nimmt dieser Beitrag explizit eine individualistische Perspektive ein und verfolgt das Ziel, (theoriegeleitet) mögliche Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten von Wissenschaftlern aufzuzeigen, mit dem (steigenden) Legitimationsdruck wissenschaftlicher Arbeit umzugehen. Bevor das erfolgen kann, wird ein Fallbeispiel aus der Betriebswirtschaftslehre skizziert, auf das die Argumentation im Folgenden bezogen werden soll und das dazu dient, empirisches Material in Form von Beobachtungen der Verhaltensweisen von Wissenschaftlern zu liefern.

Ein Beispiel aus der BWL: Konzentration auf anreizbezogene Forschung

Ein zentraler Gegenstand managementbezogener Forschung sind Anreizsysteme. Sie sollen Mitarbeiter dazu motivieren, im Sinne des Unternehmens zu handeln. Zu ihrer theoretischen Fundierung kann aus einem breiten Theorieservoir geschöpft werden, das soziologischen, psychologischen oder volkswirtschaftlichen Ursprungs ist. Dennoch hat eine nähere Betrachtung der Anreizsystemforschung der vergangenen Dekade (1995-2004) gezeigt, dass eine deutliche Konzentration auf die (mikroökonomische) Prinzipal-Agenten-Theorie erfolgt (Süß/Muth 2006). Sie fokussiert auf Verträge und deren Bedeutung im Rahmen von Austauschbeziehungen zwischen Auftraggeber (Prinzipal) und Auftragnehmer (Agent). Überträgt beispielsweise ein Unternehmen Aufgaben und Entscheidungskompetenzen auf einen Mitarbeiter, macht es sich dessen Informationsvorsprung und Spezialkenntnisse zu Nutzen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass der Agent seinen Informationsvorsprung ausnutzt und geleitet von eigenen Interessen zum Nachteil des Prinzipals handelt. Da Unternehmen in der Regel das wirtschaftliche Risiko aber allein tragen, muss der Mitarbeiter durch Anreiz- und Vertragsgestaltung dazu gebracht werden, im Sinne des Unternehmens zu handeln.

Die Analyse der wichtigsten managementbezogenen betriebswirtschaftlichen Zeitschriften (Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Die Betriebswirtschaft, Zeitschrift für Personalforschung) ergab 59 Aufsätze, die sich mit Anreizgestaltung beschäftigten. In 41 Aufsätzen stellt die Prinzipal-Agenten-Theorie die explizite theoretische Grundlage bzw. den impliziten Ausgangspunkt dar.

Als Ergebnis der Literaturanalyse lässt sich festhalten, dass die betrachteten Zeitschriften regelmäßig anreizbezogene Aufsätze auf Grundlage der Prinzipal-Agenten-Theorie publizieren, in denen fast ausschließlich auf materielle Anreize fokussiert wird; immaterielle Anreize spielen eine Nebenrolle. Innerhalb der materiellen Anreize steht die Betrachtung von Aktienoptionen (Stock Options) im Vordergrund. Hinsichtlich der Bemessungsgrundlagen der Anreize wird überwiegend auf Leistung – vornehmlich am Gesamterfolg des Unternehmens (z.B. bezeichnet als Unternehmenserfolg, -ergebnis, -gewinn oder -wert) gemessen – fokussiert. Das steht nicht im Widerspruch dazu, dass die meisten der betrachteten Aufsätze das Individuum als Anreizempfänger in den Vordergrund rücken und ein Bezug auf Personenmehrheiten als Anreizempfänger nur in Einzelfällen erfolgt (Süß/Muth 2006: 170-174).

Das Ergebnis ist umso überraschender, je mehr man sich mit den Forschungsergebnissen auseinandersetzt und die teilweise fundamentale Kritik an der Prinzipal-Agenten-Theorie berücksichtigt, die die Grenzen ihrer Aussagefähigkeit deutlich macht (z.B. Müller 1995, Ebers/Gotsch 2002, Süß 2004: 159-161): Der Theorie kann zwar bescheinigt werden, die Notwendigkeit der Anreizgewährung zu begründen. Aussagen zu der Art erforderlicher Anreize erfolgen aber nicht. Auch die Wechselwirkung zwischen individuellen Motiven bzw. Bedürfnissen und situations- bzw. personenspezifischen Anreizen wird nicht aufgegriffen. An den Verhaltensannahmen der Prinzipal-Agenten-Theorie ruft insbesondere die Möglichkeit des Opportunismus Widerspruch hervor, wonach Mitarbeiter nur Leistungen im Sinne des Unternehmens erbringen, wenn zwischen dem Unternehmensergebnis und ihrem Entgelt eine positive Korrelation besteht. Ähnlich problematisch sind die unterstellten individuellen Nutzenfunktionen. Da Mitarbeiter heterogene Werte, Ziele und Verhaltensweisen aufweisen, ist zu bezweifeln, dass Anreize stets an gleichermaßen ökonomisch motivierte und handelnde Menschen gerichtet werden. Die Theorie erfasst lediglich die individualvertragliche Komponente der Prin-

zipal-Agenten-Beziehung. Ausgeblendet bleiben zum einen „regulative Dritte“, die die Freiheitsgrade der Anreizgestaltung einschränken.

Zum anderen stellen der in den betrachteten Aufsätzen zu beobachtende weitgehende Verzicht auf Multi-Agenten-Situationen und die Annahme einer eindeutigen Präferenzstruktur deutliche Vereinfachungen der Realität dar. Kritiker greifen den Aspekt der Verdrängung intrinsischer Motivation durch die – in der Literaturanalyse eindrucksvoll bestätigte – dominante Abstellung auf extrinsische Anreize auf; sie schreiben ihnen die Gefahr zu, motivationsverdrängend zu wirken (Frey 1997). In jüngerer Zeit haben nicht nur Psychologen, sondern auch Ökonomen Zweifel an der Motivationswirkung extrinsischer Anreize geäußert. Experimentelle Studien deuten darauf hin, dass mit der Einführung leistungsabhängiger, materieller Anreize (auch) eine Reduktion individueller Arbeitsanstrengungen verbunden sein kann (Sliwka 2003: 293). In der Konsequenz der Probleme bekennen selbst Vertreter der Theorie, dass sie keine überdurchschnittliche Praxisrelevanz aufweist und man sich nicht ausschließlich auf ihr Studium konzentrieren sollte (Spremann 1995: 133).

Vor dem Hintergrund dieser Kritik verwundert die breite Rezeption der Prinzipal-Agenten-Theorie. Mithilfe des soziologischen Neo-Institutionalismus, dessen Grundidee im Folgenden skizziert wird, lassen sich jedoch verschiedene Erklärungsansätze dafür finden.

Grundidee neo-institutionalistischer Theorie: Legitimitätsstreben zur Sicherung des Ressourcenflusses

Der soziologische Neo-Institutionalismus befasst sich mit den Handlungen von Akteuren, die unter Wettbewerbsbedingungen und mit dem Ziel der Legitimitätssicherung agieren müssen. Die Grundidee der makroinstitutionalistischen Forschungsrichtung besteht darin, dass eine Organisation solche Strukturen adaptiert, die ihre Umwelt erwartet und dadurch von der Umwelt Legitimität zugeschrieben bekommt, was den notwendigen Ressourcenfluss sichert (Hasse/Krücken 2005; Walgenbach 2002). Prozesse, durch die „gesellschaftliche Zwänge, Verpflichtungen und Gegebenheiten den Status von grundlegenden Regeln im Handeln und Denken in einer Gesellschaft eingenommen haben“ (Walgenbach 2001: 323) werden als Institutionalisierung bezeichnet. Sie stellen „Rationalitätsmythen“ dar, denn ihre Wirksamkeit hängt von einem kollektiven Glauben an sie ab und kann keiner objektiven Prüfung unterzogen werden. Damit

richten sich Strukturen und Handlungen an den Vorstellungen der Organisationsumwelt über eine rationale, effektive und effiziente Organisation aus (Meyer/Rowan 1977).

Da Organisationen nicht von einer homogenen Umwelt, sondern von verschiedenartigen Umweltsegmenten umgeben sind, bestehen unterschiedliche Erwartungen, die sich gegenseitig ausschließen können oder die nicht mit den Erfordernissen einer effektiven und effizienten Leistungserbringung vereinbar sein müssen. Legitimität wird dann durch eine symbolische Anpassung erreicht; tatsächlich werden die Arbeitsabläufe von den Erwartungen entkoppelt. Institutionalisierte Erwartungen engen die Handlungsspielräume von Organisationen ein und haben zur Folge, dass organisationale Strukturen und Entscheidungen homogener werden. Der Prozess, der dazu führt, dass sich Organisationen angleichen, die mit ähnlichen Umweltbedingungen konfrontiert sind, wird als Isomorphismus bezeichnet (DiMaggio/Powell 1983).

In aller Regel findet die neo-institutionalistische Theorie bezogen auf Organisationen Anwendung. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, ihre Argumentation auf individuelle Akteure zu übertragen; sie und ihre Interessen sind dann „institutionell bestimmt“ (Walgenbach 2002: 182) und – wie Organisationen – auf Ressourcenzufluss, Legitimität (szuschreibung) und Existenzsicherung angewiesen. Damit besteht die Möglichkeit, die Theorie zur Erklärung (potenzieller) Verhaltensweisen von im Wettbewerb stehenden Wissenschaftlern heranzuziehen, die steigenden Anforderungen der Umwelt und damit einem Legitimationsdruck gegenüberstehen.

Umweltanforderungen an Wissenschaftler

Wissenschaftler agieren innerhalb „der in der Gesellschaft wirkenden Zwänge“ (Chalmers 1999: 145) und sind von einem Ressourcenzufluss abhängig, um ihre Tätigkeit als Wissenschaftler dauerhaft in der gewünschten Form ausüben zu können. Dabei kann es sich um materielle Ressourcen, beispielsweise Stellen, Forschungsgelder oder Ausstattung von Instituten bzw. Lehrstühlen und um immaterielle Ressourcen wie Reputation handeln (Brenzikofer 2002). Letztere hat hohe Bedeutung, denn sie ist mittelbar für den Erhalt materieller Ressourcen verantwortlich, die vordringlich an Wissenschaftler mit gutem Ruf fließen. In der Sprache des Neo-Institutionalismus heißt das: So lange wissenschaftliche

Akteure die Erwartungen der Umwelt erfüllen, wird ihnen Legitimität zugeschrieben, wodurch Reputation und Ressourcenfluss gesichert sind.

Für Wissenschaftler ist nicht die gesamte Gesellschaft als relevante Umwelt zu betrachten, sondern es sind nur bestimmte Umweltsegmente von Bedeutung. Diese bilden für die wissenschaftliche Arbeit eine „Arena“ (Kieser 1996: 23) bzw. ein organisationales Feld (DiMaggio/Powell 1983: 148) und formulieren Anforderungen an solche Individuen, die in diesem Feld agieren. Ein zentrales Umweltsegment für Wissenschaftler sind (1) andere Wissenschaftler, die verschiedene Rollen einnehmen können. Sie treten als „Konkurrenten“ um wissenschaftliche Erkenntnis, vor allem aber um Stellen auf. Letzteres wird deutlich, wenn man bedenkt, dass einer Professorenstelle in der Regel Dutzende von Bewerbern gegenüberstehen. Daneben tragen etablierte Wissenschaftler als „Doktormütter/-väter“ sowie als Gutachter für Zeitschriften bzw. in Berufungskommissionen zur Ausbildung und – mehr oder weniger restriktiv – zur inhaltlichen Positionierung des wissenschaftlichen Nachwuchses bei (Wolf 2003: 25). (2) Studenten stellen als Nachfrager der Lehre „Kunden“ dar (Witte 1998: 740; Thielemann 2004: 358). Gleiches gilt für (3) die Unternehmenspraxis, die ein Interesse an gut ausgebildeten Akademikern hat, daneben aber auch Geldgeber (Auftragsforschung) sein kann (Thielemann 2004: 358). (4) Der Staat ist insbesondere als Arbeitgeber vieler Wissenschaftler ein wichtiger Geldgeber. Außerdem setzt er der Wissenschaft gesetzliche Rahmenbedingungen, z.B. in Form des Hochschulrahmengesetzes.

Diese Interessengruppen richten unterschiedliche Anforderungen an die Wissenschaft, die in zwei Kategorien gebündelt werden können:

- Schon seit längerer Zeit wird insbesondere in den Geisteswissenschaften über die Praxisorientierung der Forschung und Lehre diskutiert; Vertreter der Wirtschaft, aber auch Absolventen bemängeln regelmäßig einen zu geringen Praxisbezug und fordern eine stärkere Praxisrelevanz („relevance“) (Luther 1998: 707) hinsichtlich Inhalten und Aktualität der Lehre (Witte 1998: 740). Zudem bestehen Anforderungen an die Qualität und – in Zeiten leerer Kassen – Wirtschaftlichkeit der akademischen Ausbildung. Hochschulen folgen dem daraus resultierenden Veränderungsdruck (mehr oder weniger schnell), um Legitimität zu erhalten. Das zeigt sich in strukturellen Veränderungen wie der Einführung von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen, aber auch

zunehmend in der Evaluation der Lehre, aus der Verbesserungshinweise abgeleitet werden sollen (Franck/Opitz 2000: 275).

- Die zunehmende Konkurrenz unter (Nachwuchs-)Wissenschaftlern zwingt Fachbereiche und einzelne Forscher, zu aussagefähigen Forschungsergebnissen zu gelangen und diese der Öffentlichkeit bzw. den Mitgliedern der Scientific-Community in angemessener Form zu präsentieren. Nachwuchswissenschaftler wollen Reputation aufbauen und sich dadurch im Wissenschaftssystem etablieren; etablierte Forscher sind um Reputationserhalt bemüht. Dabei bestehen seitens der Wissenschaftlergemeinschaft Anforderungen an die wissenschaftliche Qualität und Sorgfalt („rigour“) sowie Innovativität der Forschung. Außerdem existieren Erwartungen hinsichtlich der Häufigkeit von Vorträgen, durchgeführten Forschungsprojekten und Publikationen, wobei auch das Publikationsorgan eine Rolle spielt. Zunehmend wird die Zitationshäufigkeit als Qualitätsmaßstab herangezogen (Dilger 2000: 474-475).

Werden die Erwartungen erfüllt, trägt das zur Legitimitätszuschreibung durch die jeweilige Interessengruppe bzw. zu einem Reputationsgewinn bei und sichert damit – zumindest temporär – die notwendigen Ressourcen, beispielsweise in Form einer Berufung auf eine Professorenstelle oder einer Forschungsausstattung. Allerdings weisen „relevance“ und „rigour“ ein Trade-Off-Verhältnis auf, sodass das Streben nach „relevance“ zu Lasten der „rigour“ geht und umgekehrt (Nicolai 2004).

Für Wissenschaftler kann das zu einem Dilemma führen: Sie verfolgen das Ziel, Reputation innerhalb der Scientific Community aufzubauen (Nachwachswissenschaftler) oder zu erhalten (etablierte Wissenschaftler). Ihre Beurteilung und damit die Zuschreibung von Legitimität bzw. der Aufbau von Reputation erfolgt weitestgehend durch andere Wissenschaftler anhand von Indikatoren wie Publikationshäufigkeit und -qualität. Es verwundert daher nicht, dass Wissenschaftler ihre Handlungen vor allem an den Erwartungen dieses Umweltsegments ausrichten und von anderen – insbesondere von widersprüchlichen – Erwartungen entkoppeln. Damit kann im Extremfall sogar ein opportunistisches Handeln verbunden sein, wenn in Gebieten geforscht wird, weil diese modern und/oder konsensfähig sind. Ein dadurch wahrscheinlicherer Aufbau von Reputation und eine mögliche positive Beurteilung durch Gutachter trägt dauerhaft zu einer wissenschaftlichen Karriere bei (Chalmers 1999: 140).

In der Literatur wird vor den Gefahren des wissenschaftlichen Wettbewerbs gewarnt (Zabeck 2003: 56; Thielemann 2004); er muss wissenschaftlicher Sorgfalt und praktischer Relevanz der Forschung und Lehre nicht zuträglich sein. Die aktuell an Hochschulen und Wissenschaftler gerichteten Anforderungen erweisen sich damit als nicht unproblematisch. Die Auseinandersetzung mit dem skizzierten Fallbeispiel verdeutlicht nicht intendierte Konsequenzen dieser Situation.

Isomorphismus wissenschaftlicher Erkenntnisse?

Verschiedenartige Anforderungen der Umwelt(-segmente) schränken die von der Umwelt als legitim erachteten Verhaltensweisen von Akteuren ein und können dazu führen, dass sich ihre Handlungen im Laufe der Zeit angleichen. In der Literatur finden sich drei – analytisch getrennte – Mechanismen, die eine solche Isomorphie zur Folge haben können (DiMaggio/Powell 1983): Grundsätzlich können diese Mechanismen auch innerhalb der Scientific Community wirken:

(1) *Isomorphismus durch Zwang* entsteht zum einen durch kulturelle Erwartungen der Gesellschaft, die z.B. in rechtlichen Regelungen zum Ausdruck kommen. Er resultiert zum anderen aus Konkurrenzdruck zwischen Akteuren. Zwang in Form von Gesetzen existiert für Wissenschaftler aufgrund des in Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes geschützten Grundrechts der Freiheit von Forschung und Lehre nicht. Allerdings ist die Wissenschaft durch die zunehmende Finanzmittelknappheit des Staates einem Legitimationsdruck ausgesetzt, der steigenden Wettbewerb zwischen Universitäten und damit auch zwischen Wissenschaftlern verursacht. Gerade für Nachwuchswissenschaftler äußert sich dieser in der zunehmenden Notwendigkeit, möglichst viel in angesehenen Publikationsorganen zu veröffentlichen (Brenzikofer 2002: 161), da eine umfassende Veröffentlichungsliste zu einem Reputationsaufbau beiträgt und damit einen wesentlichen Einfluss auf die Übernahme eines Wissenschaftlers in den Staatsdienst hat (Schor 1991: 298). Bereits etablierte Wissenschaftler streben nach Erhaltung ihrer Reputation, um einen dauerhaften Zufluss an Ressourcen zu sichern. Auch für sie entwickelt sich ein Qualitätswettbewerb um die knappen Plätze in den führenden Journalen (Franck/Opitz 2000: 273). Die Erfolgsaussichten einer Publikation sind dabei tendenziell größer, wenn populäre Themen oder Theorien aufgegriffen werden oder an bereits veröffentlichte Erkenntnisse angeknüpft wird (Chalmers

1999: 140; Franck/Opitz 2000: 283; Brenzikofer 2002: 84). Die gezielte Wahl oder Meidung bestimmter Themen erfolgt somit (auch) vor dem Hintergrund der vom Wissenschaftler eingeschätzten Publikationswahrscheinlichkeit. Eine tendenzielle Konzentration der Forschung auf bestimmte Themenbereiche ist daher nicht auszuschließen; diese trägt aber nicht unbedingt dazu bei, die Vielfalt wissenschaftlicher Erkenntnisse zu fördern.

Diese Überlegungen liefern eine Erklärung für das gehäufte Auftreten der Prinzipal-Agenten-Theorie in der vergangenen Dekade. Sie hat sich – wie auch die Neue Institutionenökonomik im Allgemeinen – zu einem sehr populären Thema in der Betriebswirtschaftslehre entwickelt (Witte 1998: 739f.). Neo-institutionalistisch gesprochen lässt sie sich mittlerweile als eine Institution bezeichnen, auf die im Rahmen der anreizbezogenen Forschung in vielen Fällen obligatorisch bzw. ritualisiert zurückgegriffen wird. Indem Forschung auf Grundlage der Prinzipal-Agenten-Theorien erfolgt, wird ein Beitrag zu ihrer (weiteren) Verbreitung geleistet, ohne dass der Nutzen bzw. Fortschritt ihrer regelmäßigen Rezeption hinreichend hinterfragt würde. Neo-Institutionalisten bezeichnen solche und ähnliche Zusammenhänge als „Rationalitätsmythen“, das heißt ein möglicher Erkenntnisfortschritt durch diese Theorieanwendung lässt sich keiner objektiven Prüfung unterziehen (ähnlich Scott 1992: 14).

(2) *Isomorphismus durch Nachahmung bzw. mimetische Prozesse* bedeutet, dass die Verhaltensweisen erfolgreicher Akteure imitiert werden und diese Wissenschaftler mit ihren Themen einen Nachahmungsprozess bei ihren Kollegen auslösen. Insbesondere bei fortschreitender Institutionalisierung bestimmter Themen befassen sich immer mehr Wissenschaftler mit diesen, weil sie sich aus einer Variation oder Imitation eines Themas, einer Theorie oder einer Methodik Wettbewerbsvorteile – z.B. in Form von verbesserten Publikationschancen – versprechen (Teichert/Talaulicar 2002: 410). Dabei prägen etablierte Forscher als Meinungsführer inhaltliche Schwerpunkte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sie weisen einen enormen Einfluss auf die Entwicklung und Popularisierung von (neuen) Forschungsrichtungen auf und setzen durch ihre Publikationen in begutachteten Zeitschriften – vor allem für auf der Suche nach (eigenen) Themen befindliche Nachwuchswissenschaftler – thematische Orientierungen; stellenweise ist von dem „follow-the-leader-Effekt“ die Rede (Macharzina/Oesterle 2002: 14). Die Beobachtung von „best-practice-Beispielen“ erfolgreicher Wissenschaftler ist nicht nur in-

nerhalb einer Wissenschaftsdisziplin möglich, sondern erfolgt auch, wenn Forscher Anleihen an anderen Wissenschaftsdisziplinen bzw. – aufgrund der zunehmenden Globalisierung der Wissenschaft – an Wissenschaftsdisziplinen jenseits der eigenen Landesgrenzen nehmen (Brenzikofer 2002: 1).

Die Betriebswirtschaftslehre nimmt seit jeher Anleihen an anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Gegenwärtig ist eine ökonomische Orientierung insbesondere an volkswirtschaftlichem Gedankengut en vogue und in verschiedenen Zeitschriften für eine Publikation nahezu konstitutiv. Außerdem verrät der Blick in die USA, dass ökonomische Theorien im Management dort seit Jahren vorherrschen – mimetische Prozesse in der deutschen Betriebswirtschaftslehre sind die Folge. Allerdings ist im angelsächsischen Raum eine abnehmende Häufigkeit der Anwendung dieser Theorie zu verzeichnen. In Deutschland bildet die Prinzipal-Agenten-Theorie demgegenüber insbesondere für Nachwuchswissenschaftler nach wie vor einen wichtigen Orientierungspunkt, was daran deutlich wird, dass der größere Teil der Autoren der analysierten Aufsätze zum Zeitpunkt des Erscheinens noch nicht als Professorin bzw. Professor berufen war. Ob auch in Deutschland ein Popularitätsrückgang zu verzeichnen sein wird, ist fraglich. Dass dies noch nicht erfolgt ist, kann neo-institutionalistisch damit erklärt werden, dass die Herausbildung von (neuen) Institutionen Zeit braucht und insofern eine Verzögerung auch bei der Imitation anderer Wissenschaftsregionen eintritt.

(3) *Isomorphismus durch normativen Druck* resultiert in erster Linie aus der zunehmenden Professionalisierung von Berufsgruppen und der damit verbundenen Vereinheitlichung von Denk- und Verhaltensweisen sowie Überzeugungen. In der Wissenschaft wird Professionalisierung darin deutlich, dass sich Gruppen durch bevorzugte Themen, Argumentationslinien, Vokabular und/oder Methoden voneinander abgrenzen. Da Wissenschaftler „einen großen Teil ihres akademischen Werdegangs innerhalb von Lehrer-Schüler-Beziehungen verbringen – sei es als Schüler oder als Lehrer“ (Wolf 2003: 25), kommen so genannte Schulen zustande. Deren Mitglieder gleichen sich hinsichtlich ihrer Standpunkte, was dazu führt, dass im Innenverhältnis weitgehende Einigkeit gegeben ist, im Außenverhältnis aber durchaus Konflikte mit anderen Schulen bestehen können. An anderer Stelle ist von Sinnprovinzen als gedachte Orte die Rede, an denen sich Wissenschaftler mit gemeinsamen Themen oder Theorien begegnen (Nienhüser/Matiaske 2004: 119). Das Vorhandensein

solcher Gruppen erklärt, dass es zu einer Angleichung von Forschungsinhalten kommen kann, wenn ihre Mitglieder bestimmte Themen, Theorien oder Methoden bevorzugt aufgreifen. Professionalisierung zeigt sich daneben in Herausgebern bzw. in Gutachterzirkeln, die Zeitschriften inhaltliche Ausrichtungen geben, wodurch sich per se die Publikationschancen bestimmter Artikel erhöhen oder reduzieren können (auch Schor 1991: 307).

Für die betrachteten Aufsätze lassen sich im Autorenkreis Schulen nicht explizit erkennen. Allerdings ist ein gehäuftes Auftreten der Artikel mit Bezug auf die Prinzipal-Agenten-Theorie in der ökonomischen Zeitschrift für Betriebswirtschaft (15) bzw. der (tendenziell) quantitativen Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (12) gegenüber insgesamt 15 Aufsätzen in den Zeitschriften Die Betriebswirtschaft und Zeitschrift für Personalforschung festzustellen. Wenn man berücksichtigt, dass über zwei Drittel der betrachteten Artikel (auch) formal-quantitative Aspekte enthalten, liegt die Vermutung nahe, dass quantitative, formale Artikel wegen ihres Abstraktionsgrads auf einen vergleichsweise großen Kreis potenziell interessierter Leser treffen und daher bevorzugt veröffentlicht werden.

Indem Forschung auf Grundlage der Prinzipal-Agenten-Theorie erfolgt, wird ein Beitrag zu ihrer (weiteren) Verbreitung geleistet, ohne dass der Nutzen bzw. der Fortschritt ihrer regelmäßigen Rezeption hinreichend hinterfragt würde – im Gegenteil: Ihr Nutzen für die Praxis ist deutlich begrenzt, von deren Erwartungen Wissenschaftler ihre Forschung allerdings zum Teil entkoppeln. Isomorphistische Tendenzen sind daher nicht auszuschließen, wenn Wissenschaftler den aktuell an sie gerichteten Umwelтанforderungen zu entsprechen versuchen. Zwar sichert das den im Wettbewerb stehenden Wissenschaftlern die notwendige Reputation, führt aber dazu, dass sich die Verhaltensweisen von Akteuren angleichen. Das hat die (unerfreuliche) Konsequenz einer inhaltlichen Konzentration bzw. Verengung der Forschung, wodurch das Spektrum an Forschungsbereichen, Forschungsmethoden und letztlich auch Forschungsergebnissen von vornherein Beschränkungen unterliegt und nur solche Aspekte umfasst, die der Reputation dienlich sind; erstrebenswerte wissenschaftliche Differenziertheit sowie Heterogenität von Meinungen und Erkenntnissen können darunter leiden.

Fazit

Der zunehmende Wettbewerb in der Wissenschaft hat auch für den einzelnen Wissenschaftler Konsequenzen, da er letztlich vor die Wahl gestellt wird, zu publizieren oder im wissenschaftlichen System zu scheitern („publish or perish“). Der Wettbewerb muss nicht zwangsläufig zu vielfältigen und innovativen Forschungsergebnissen und damit zu einer Steigerung der Effektivität und Effizienz der deutschen Hochschullandschaft führen. Vielmehr macht die Neo-institutionalistische Theorie darauf aufmerksam, dass damit auch eine letztlich dysfunktionale Angleichung von Strukturen und eine Angleichung der Forschung verbunden sein kann. Somit begrenzen die Umwelterwartungen, die an die im Wettbewerb stehenden Akteure gerichtet werden, ihre Handlungsmöglichkeiten, wenn diese nach notwendiger Reputation streben. Man muss daher davor warnen, den Wettbewerb zwischen Hochschulen und Wissenschaftlern als Allheilmittel anzusehen (ähnlich Krücken 2002: 25; Meier/Schimank 2002). Nicht intendierte Resultate des Reputationsstrebens können jedenfalls nicht ausgeschlossen werden.

Literatur

- Brenzikofer, Barbara, 2002: Reputation von Professoren. München, Mering: Hampf.
- Chalmers Alan R., 1999: Wege der Wissenschaft, 4. Aufl., Berlin: Springer.
- Dilger, Alexander, 2000: Plädoyer für einen sozialwissenschaftlichen Zitationsindex. In: Die Betriebswirtschaft, Vol. 60, Heft 4. S. 473-484.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W., 1983: The Iron Cage revisited: Institutional Isomorphism and collective Rationality in organizational Fields. In: American Sociological Review, Vol. 48. S. 147-160.
- Ebers, Mark/Gotsch, Wilfried, 2002, Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: Kieser, Alfred (Hg.), Organisationstheorien, 5. Aufl., S. 199-251. Stuttgart: Kohlhammer.
- Franck, Egon/Opitz, Christian, 2000: Selektion und Veredelung von Humankapital. In: Zeitschrift für Personalforschung, Vol. 14, Heft 3. S. 270-290.
- Frey, Bruno S., 1997: Markt und Motivation. München: Vahlen.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg, 2005, Neo-Institutionalismus. 2. Aufl., Bielefeld: transcript-Verlag.
- Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hg.), 2003: Ökonomisierung der Wissenschaft. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Kieser, Alfred, 1996: Moden und Mythen des Organisierens. In: Die Betriebswirtschaft, Vol. 56, Heft 1. S. 21-39.

- Krücken, Georg, 2002: Hinab in den Maelstöm. Drei Szenarien der Hochschulentwicklung. In: die hochschule, Vol. 11, Heft 1. S. 16-28.
- Krücken, Georg, 2004: Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In: Böttcher, Wolfgang, Terhardt, Ewald (Hg.): Organisationstheorie: Ihr Potential für die Analyse und Entwicklung von pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Luther, Siegfried, 1998: Herausforderungen an die Betriebswirtschaftslehre – Die Perspektive der Praxis. In: Die Betriebswirtschaft, Vol. 58, Heft 6. S. 701-708.
- Macharzina, Klaus, Oesterle, Michael-Jörg, 2002: Internationales Management als Gegenstandsbereich wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens. In: Macharzina, Klaus, Oesterle, Michael-Jörg (Hg.): Handbuch Internationales Management, 2. Aufl., S. 3-21. Wiesbaden: Gabler.
- Meier, Frank/Schimank, Uwe, 2002: Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem. Einige Vermutungen. In: Die Hochschule, Vol. 11, Heft 1. S. 82-91.
- Meyer, John W./Rowan, Brian, 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Vol. 83, Heft 2. S. 340-363.
- Müller, Christian, 1995: Agency-Theorie und Informationsgehalt. In: Die Betriebswirtschaft, Vol. 65, Heft 1. S. 61-76.
- Nicolai, Alexander T., 2004: Der „trade-off“ zwischen „rigour“ and „relevance“ und seine Konsequenzen für die Managementwissenschaften. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Vol. 74, Heft 2. S. 99-118.
- Nienhüser, Werner/Matiaske, Wenzel, 2004: Sinnprovinzen in der Personalwirtschaft – Befunde einer empirischen Untersuchung. In: Zeitschrift für Personalforschung, Vol. 18, Heft 2. S. 117-138.
- Schor, Gabriel, 1991: Zur rationalen Lenkung ökonomischer Forschung. Frankfurt, New York: Campus.
- Scott, Richard W., 1992: Introduction: From Technology to Environment. In: Meyer, John W./Scott, Richard W. (Hg.): Organizational Environments, S. 13-17, 2. Aufl., Cambridge.
- Sliwka, Dirk, 2003: Anreize, Motivationsverdrängung und Prinzipal-Agenten-Theorie. In: Die Betriebswirtschaft, Vol. 63, Heft 3. S. 293-308.
- Stölting, Erhard, 2002: Wissenschaft als Sport. In: die hochschule, Vol. 11, Heft 2. S. 58-78.
- Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.), 2001: Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Spremann, Klaus, 1995: Hilft die Agency-Theorie bei der praktischen Gestaltung von Arbeitsbeziehungen? Anmerkungen zu einem Aufsatz von C. Müller. In: Die Betriebswirtschaft, Vol. 55, Heft 2. S. 130-134.
- Süß, Stefan, 2004, Internationales Personalmanagement. München, Mering: Hampp.
- Süß, Stefan/Muth, Insa, 2006: Homogenisierung der anreizbezogenen Managementforschung? Eine Analyse auf Grundlage des Soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Zeitschrift für Management, Vol. 1, Heft 2. S. 168-199.
- Teichert, Thorsten/Talaulicar, Till, 2002: Managementkonzepte im betriebswirtschaftlichen Diskurs. In: Die Betriebswirtschaft, Vol. 62, Heft 4. S. 409-426.
- Thielemann, Ulrich, 2004: Transzendente Ökonomik. In: Forschung & Lehre, Vol. 11, Heft 7. S. 358-360.

- Walgenbach, Peter, 2001: Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred (Hg.), *Organisationstheorien*, 4. Aufl., S. 319-353. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walgenbach, Peter, 2002: Neoinstitutionalistische Organisationstheorie – State of the Art und Entwicklungslinien. In: Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (Hg.), *Theorien des Managements, Managementforschung* 12, S. 155-202. Wiesbaden: Gabler.
- Witte, Eberhard, 1998: Entwicklungslinien der Betriebswirtschaftslehre: Was hat Bestand? In: *Die Betriebswirtschaft*, Vol. 58, Heft 6. S. 731-746.
- Wolf, Joachim, 2003: *Organisation, Management, Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.
- Zabeck, Jürgen, 2003: Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität. In: Hoffmann, Dietrich, Neumann, Karl (Hg.), *Ökonomisierung der Wissenschaft*, S. 43-60. Weinheim: Beltz

Wissenschaft und Wirtschaft

Forschung im Zeitalter des akademischen Kapitalismus

Frank Meier
Andre Müller
Bielefeld

Das Verhältnis von Wissenschaft und Wirtschaft ist im Wandel begriffen. Während in politischen Diskursen die verstärkte Nutzbarmachung der akademischen Forschung für die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft eingefordert wird, sehen wissenschaftliche Beobachter

im Zeitalter des „akademischen Kapitalismus“ (Slaughter/Leslie 1997) tatsächlich eine engere Beziehung zwischen Wissenschaft und Wirtschaft entstehen. Hier fallen die normativen Bewertungen dieser Entwicklung deutlich ambivalenter aus, werden doch tief greifende Rückwirkungen auf die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion nicht ausgeschlossen.

In diesem Beitrag wollen wir uns dem Verhältnis von akademischer Wissenschaft und der Wirtschaft von drei Seiten her nähern und uns dabei auf eigene empirische Untersuchungen stützen, die im Rahmen eines durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes durchgeführt wurden.¹ Im ersten Schritt stehen die gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskurse im Mittelpunkt. Dem werden wir im zweiten Schritt Ergebnisse einer bibliometrischen Analyse und im dritten Schritt Resultate einer Interviewstudie gegenüberstellen. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern die akademische Forschung in ihrem institutionellen Kern durch einen intensivierten Kontakt mit der Wirtschaft beeinflusst wird. Gibt es eine Ökonomisierung der Wissenschaft? Verliert die Wissenschaft womöglich gar ihre institutionelle Identität?

¹ Es handelt sich dabei um das von Georg Krücken geleitete Projekt „Abschied vom Elfenbeinturm? Eine wissenschafts- und organisationssoziologische Untersuchung zum universitären Wissens- und Technologietransfer in Deutschland und den USA“. Zu Datengrundlagen und methodischen Zugängen siehe den Projektzwischenbericht (Krücken/Meier/Müller 2004). Wir danken unseren studentischen Projekt-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Johanna Kimler, Nils Heyen, David Kraft, Yvonne Prill und Hannah Strauss für ihre Unterstützung.

1. Der aktuelle Innovations-Diskurs

Das Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und Wirtschaft, das in der gegenwärtigen politischen Innovations-Diskussion vorherrscht, beruht auf drei Prämissen. Zunächst: Die akademische Wissenschaft erscheint als Triebkraft und Voraussetzung wirtschaftlicher Entwicklung. In einem rohstoffarmen Land wie Deutschland, so heißt es, ist Wissen die Quelle von Wachstum, Wohlstand und neuen Arbeitsplätzen. Universitäten wiederum sind zentrale Orte der Produktion (Forschung) und Reproduktion (Lehre) von Wissen. Deshalb entscheidet sich nicht zuletzt hier die Zukunft des Wirtschaftsstandortes. Derlei Argumentation findet sich bereits seit Jahrzehnten im Diskurs. Dabei klingt es freilich nicht immer so dramatisch wie in der unmittelbaren Nachkriegszeit:

„Forschung heißt Leben – ganz einfach, weil wir sonst hoffnungslos dem Elend und dem Hunger preisgegeben sind. Wir, die Völker der westlichen Welt. Wir, vor allem das deutsche Volk“ (Stifterverband 1950: 7).

Gleichwohl bleibt bis heute Credo der Forschungspolitik, was bereits der erste Bundesbericht Forschung behauptete:

„Die wissenschaftliche Forschung und Entwicklung hat heute für alle Bereiche des menschlichen Lebens, nicht zuletzt auch für die Wirtschaft eine überragende Bedeutung gewonnen. Die moderne Industrie-Gesellschaft ist eine ‚wissenschaftlich-technische Gesellschaft‘, bestimmt durch ‚großräumig-rationale‘ Faktoren. Zwischen der Wachstumsrate in der Industrie und der wissenschaftlichen Entwicklung im weitesten Sinn besteht ein sehr enger Zusammenhang“ (BMwF 1965: 25).

Allerdings zeigte sich bald, dass der Zusammenhang von wissenschaftlicher Erkenntnis und wirtschaftlicher Entwicklung nicht so eng war wie ursprünglich erwartet. Ende der 1960er Jahre hatte die OECD (1968) „Gaps in Technology“ aufgefunden gemacht und dabei gerade die Differenz zwischen dem Stand wissenschaftlicher Forschung und der Realisierung von Innovationen im Wirtschaftsbereich herausgearbeitet. Der Wissenschaftsrat beklagte dann in den 70er Jahren: „Es hat sich jedoch gezeigt, daß der Umsetzungsprozeß in vielen Fällen nicht so problemlos und zügig abläuft, wie dies im gesamtwirtschaftlichen Interesse wünschenswert wäre“ (Wissenschaftsrat 1975: 137).

Die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnis für wirtschaftliche Zwecke wurde so zum Problem und unter dem Stichwort „Technologietrans-

fer“² zu einer neuen Aufgabe. Wenn auch die für opportun gehaltenen Instrumente sich im Laufe der Jahre geändert haben, etablierte sich damit eine zweite bis heute gültige Prämisse des Diskurses um Wissenschaft und Wirtschaft: Transfer geschieht nicht einfach, er muss und kann *gemacht* werden.

Während demnach grundlegende Vorstellungen, die die heutige Innovations-Diskussion bestimmen, schon seit Jahrzehnten in der einen oder anderen Form auftauchen, geschieht seit den neunziger Jahren etwas – jedenfalls in dieser Explizitheit – Neues: Im politischen Diskurs wird die akademische Wissensproduktion zunehmend – in positiver Weise – als Bestandteil eines umfassenden Innovationsgeschehens gedeutet.³ In Abkehr von der klassischen liberalen (!) Auffassung von der Wissenschaft findet diese ihren Wert nicht zuallererst in sich selbst, sondern in ihrem Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung: „Forschung ist nicht Selbstzweck. Forschung soll auf lange Frist zu wirtschaftlichem Wachstum und neuen Arbeitsplätzen führen“ (BMWi/BMBF 2002: 35). Demnach muss sich die Wissenschaft nicht nur an eigenen, sondern auch an ökonomischen Kriterien messen lassen: „Ein wichtiger Erfolgsmaßstab für die deutsche Forschung ist die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft“ (BMBF 2000: 56). Zu solcher Programmatik passt auch, dass in Nordrhein-Westfalen inzwischen ein „Innovationsminister“ für Forschung und Bildung zuständig zeichnet.⁴

Wenngleich sich derlei innovationszentriertes Wissenschaftsverständnis keineswegs in dieser Eindeutigkeit konsistent durch die politische Rhetorik zieht, werden die Grenzen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft insgesamt doch als zunehmend durchlässiger und fließender begriffen: „Bisherige Grenzen zwischen öffentlicher Forschung und Wirtschaft durchlässig zu machen, bleibt damit ein Hauptpunkt für die Gestal-

² Ein „neues Reizwort“, wie der damalige DFG-Präsident Wolfgang Frühwald (1993: II) noch in den frühen 90er Jahren polemisierte.

³ Kritische, vor allem marxistisch inspirierte Autoren hatten freilich schon lange den Produktivkraft-Charakter der Wissenschaft betont und befinden sich so in eigentümlicher Nähe zum aktuellen Innovationsdiskurs.

⁴ Der im Übrigen mit seiner „Geld-Zurück-Garantie“ für Studierende eine zusätzliche Facette eines ökonomisierten Verständnisses des Hochschulen beigetragen hat. Hierbei handelt es sich um die Idee, Studierende könnten als „Kunden“ der Hochschulen ihre Studiengebühren zurück verlangen, wenn ihnen ein fehlerhaftes „Produkt“ (etwa keine verfügbaren Plätze in Pflichtseminaren) zugemutet wird. Die tatsächlich eingeführte Regelung beinhaltet allerdings keine einklagbaren Ansprüche.

tung der Forschungslandschaft. Forschung muss dort, wo sie für die Wirtschaft relevant ist, mit wachsender Marktnähe gleitend aus dem öffentlichen Bereich in die Wirtschaft übergehen können“ (BMBF 2000: 28).

Diesem wahrgenommenen „blurring-of-boundaries“ (vgl. Krücken/Meier/Müller 2006) angemessen, werden von politischer Seite flexible und hybride Netzwerke als optimale Strukturform im Innovationskontext betrachtet (Krücken/Meier 2003).

Angesichts dieser Wissenschaftskonzeption im politischen Diskurs muss gefragt werden, was es für die Wissenschaft bedeutet, wenn sie zunehmend in dieser Weise gefasst wird. Wird sie einer ökonomisch dominierten Logik unterworfen? Lösen sich ihre Grenzen in einem umfassenden Innovationsgeschehen auf? Verliert die akademische Forschung ihre institutionelle Eigenständigkeit, ihre Identität?

Erst einmal ist natürlich Vorsicht geboten. Dass politische Rhetorik strukturelle Tatsachen nicht unbedingt angemessen wiedergeben muss, ist eine Binsenweisheit. Allerdings artikulieren sich hier Erwartungen der staatlichen Seite an eine vornehmlich öffentlich finanzierte Forschung, die von dieser im Zweifel in Rechnung gestellt werden muss. Zudem wurde der politische Innovationsdiskurs seinerseits von jeher durch wissenschaftliche Analysen beeinflusst. Tatsächlich finden sich auch in der internationalen Forschungsliteratur Diagnosen, die zumindest eine neue Qualität der Verbindung von akademischer Wissenschaft und Wirtschaftsunternehmen behaupten. Henry Etzkowitz, Andrew Webster und Peter Healey (1998) sehen im Technologietransfer eine „dritte akademische Mission“ neben den klassischen Aufgaben Forschung und Lehre entstehen, Sheila Slaughter und Larry L. Leslie (1997) machen einen Trend in Richtung eines vor allem aus Ressourcenknappheit geborenen „academic capitalism“ aus (siehe auch Slaughter/Rhoades 2004).

Henry Etzkowitz und Loet Leydesdorff (vgl. Etzkowitz/Leydesdorff 1997; Etzkowitz 2000) bringen ihre Überlegungen zur gesellschaftlichen Wissensproduktion in die populäre Metapher der „Triple-Helix“. In Anlehnung an die Doppelhelix-Struktur der DNS werden hier Wissenschaft, Wirtschaft und Politik als drei zunehmend miteinander verschränkte Bereiche verstanden, die erst in der historisch neuartigen Beziehung zueinander die Potentiale der Wissensproduktion entfalten können.

Peter Weingart (2001) beschreibt weit weniger euphorisch neue Formen der Kopplung der Wissenschaft mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt. Die These lautet dabei, dass mit der Verwissenschaftlichung der Gesell-

schaft auch eine Vergesellschaftung der Wissenschaft einhergeht. Auf die Beziehung von Wissenschaft und Wirtschaft bezogen heißt das: Die verstärkte Wissensbasierung der wirtschaftlichen Aktivität führt zu einem erhöhten Ökonomisierungsdruck auf die wissenschaftliche Forschung.

Während die letztgenannten Autoren, bei aller Nähe, die sie zwischen akademischer Wissenschaft einerseits und der Wirtschaft andererseits gewahren, von der Beibehaltung der institutionellen Grenzen zwischen den genannten Bereichen überzeugt sind, sehen Gibbons et al. (1995) beziehungsweise Nowotny et al. (2001) just jene Grenzen schwinden. Mit einem neuen Modus der Wissensproduktion („Mode 2“), ersetzen gesellschaftliche Kriterien der Nützlichkeit die zweckfreie Naturerkenntnis und werden wissenschaftsimmanente Kriterien und Verfahren der Validierung durch die Orientierung an wissenschaftsexternen Bewertungen – darunter auch ökonomische – relativiert. So wenig die Autoren die Unterwerfung der Wissenschaft unter wirtschaftliche Kriterien behaupten, so sehr ziehen sie doch das Fortbestehen von deren institutioneller Integrität gerade auch im Kontakt mit der Wirtschaft in Zweifel.

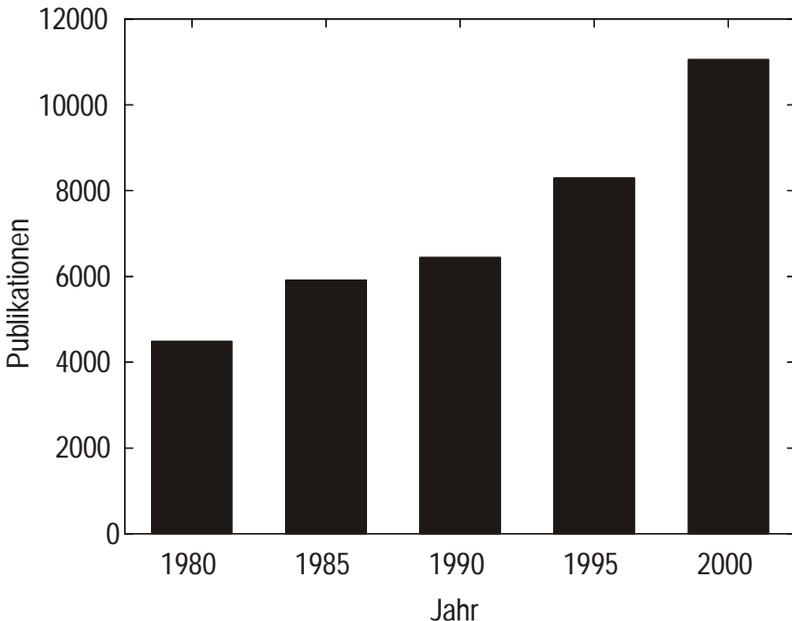
Es gibt demnach gute Gründe, nach den Folgen eines intensivierten Wirtschaftskontakts für die Forschung und deren institutioneller Integrität zu fragen. Um einen ersten empirischen Zugang zu dieser Problemstellung zu erhalten, werden im nächsten Abschnitt Ergebnisse einer eigenen bibliometrischen Analyse zum Publikationsverhalten nordrhein-westfälischer Universitäten vorgestellt.

2. Bibliometrische Analyse

In diesem Projektteil wurden die Publikationen der staatlichen nordrhein-westfälischen Universitäten und Gesamthochschulen zwischen 1980 und 2000 in Fünf-Jahres-Intervallen erhoben. Datengrundlage für diese sehr aufwändige Analyse sind die bibliographischen Datenbanken SCI, SSCI und A&HCI von Thomson ISI. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung des gesamten Publikationsaufkommens in diesem Zeitraum. Hier ist ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen. In Abbildung 2 sind im Zeitverlauf die absoluten Zahlen derjenigen Publikationen aufgetragen, die in Co-Autorenschaft von mindestens einem Wissenschaftler einer nordrhein-westfälischen Universität und einem Vertreter eines Wirtschaftsunternehmens entstanden sind. Es ist leicht erkennbar, dass die Zahl dieser Co-Publikationen sogar noch stärker ansteigt, als die Zahl der Publikationen

insgesamt. Folglich steigt auch, wie in Abbildung 3 zu erkennen, der Anteil der Co-Publikationen mit Wirtschaftsunternehmen an allen Publikationen erkennbar an. Aber wie lässt sich dies im Hinblick auf die hier verhandelte Fragestellung deuten?

Abbildung 1: Publikationen nordrhein-westfälischer Universitäten



Offenbar kann tatsächlich eine intensivierte Beziehung zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen im Forschungsbereich nachgewiesen werden. Zudem gewinnt Forschung, die in Zusammenarbeit mit Unternehmen durchgeführt wird, gegenüber der gesamten Forschungstätigkeit an Bedeutung. Dabei ist der Indikator „Co-Publikationen“ in zwei Hinsichten sehr stark. Einerseits bezieht er sich auf Kontakte, die durch eine gewisse Tiefe und Intensität gekennzeichnet sind. Wer mit jemandem aus einem anderen institutionellen Kontext gemeinsam publiziert, muss dafür ein Mindestmaß an professionellem Vertrauen aufbringen.

Abbildung 2: *Co-Publikationen nordrhein-westfälischer Universitäten mit Wirtschaftsunternehmen*

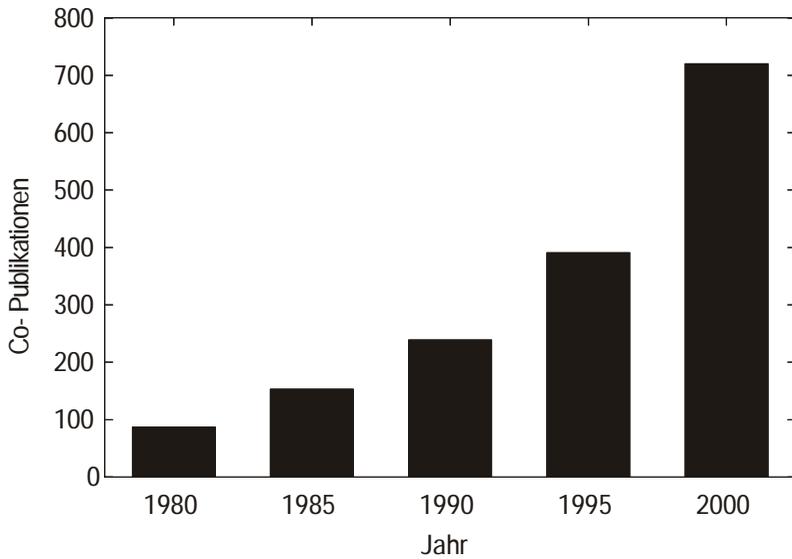
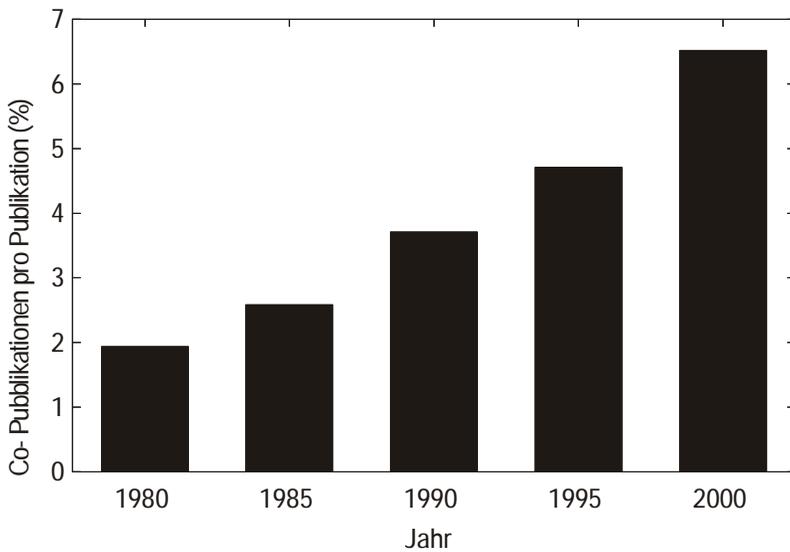


Abbildung 3: *Anteil der Co-Publikationen mit Wirtschaftsunternehmen an allen Publikationen nordrhein-westfälischer Universitäten*



Andererseits werden Kontakte gemessen, die sich nicht irgendwo, sondern im zentralen Prozess der akademischen Forschung niederschlagen: in der Publikation. So gesehen muss gefolgert werden: Universitäts-Wirtschaftskontakte dringen in der Tat zunehmend bis in den Kern akademischer Forschungstätigkeit vor.

Damit allerdings ist keineswegs gezeigt, dass die akademische Forschung zunehmend ökonomisiert wird, denn der Indikator „Co-Publikationen“ misst einen *wissenschaftlichen* Output, der in *wissenschaftlichen* Zeitschriften und ihrem peer-review-Verfahren als gültiger Beitrag zur *wissenschaftlichen* Kommunikation akzeptiert wird. Auch eine solche „Co-Publikation“ muss daher – jenseits aller Nützlichkeitsabwägungen der Partner aus der Wirtschaft – innerwissenschaftlichen Kriterien genügen.

Um einen genaueren Einblick darüber zu gewinnen, ob und inwieweit Kontakt mit Wirtschaftsunternehmen zu einer Ökonomisierung der Forschung führt oder gar die institutionelle Eigenständigkeit der Forschung in Frage steht, sollen im nächsten Abschnitt Ergebnisse aus einem weiteren empirischen Projektteil vorgestellt werden.

3. Interviews mit wirtschaftsnahen Forschern

In diesem Projektteil⁵ wurden transfererfahrene Hochschullehrer, Vertreter der Hochschulleitungen sowie Vertreterinnen und Vertreter traditionell transferferner Disziplinen, insbesondere aus den Geisteswissenschaften befragt⁶. Ein zentrales Ergebnis unserer Untersuchung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Hochschullehrer, die im hohen Maße mit Wirtschaftsunternehmen interagieren, scheinen sich auch in diesem Kontakt durch eine ausgeprägte akademische Orientierung auszuzeichnen.

Das beginnt mit den Motivationslagen für Wirtschaftskontakte. Zweifellos mag es einen Reiz haben, sich *„den Duft der Praxis mal um die*

⁵ Im Rahmen eines Deutschland-USA-Vergleichs wurden insgesamt 27 Interviews an Universitäten in Nordrhein-Westfalen und Illinois durchgeführt. In unserer Darstellung beziehen wir uns hier auf den deutschen Fall, wenn auch das Hauptargument ebenso auf den amerikanischen Fall zutrifft.

⁶ Die gewählten geschlechtsspezifischen Begrifflichkeiten treffen hier tatsächlich zu: Es ergab sich, dass insgesamt nur zwei Frauen interviewt wurden, die jeweils als Vertreterinnen geisteswissenschaftlicher Fächer auftraten.

*Nase wehen zu lassen“.*⁷ Sicher mag es auch darum gehen, dass involvierte Doktorandinnen und Doktoranden einen „*Eindruck davon bekommen, was in der Industrieforschung abläuft*“. Nicht zuletzt gilt aber: „*Die Motivation ist die Finanzierung der Forschung, weil wir sonst nicht forschen könnten*“.

Besonders deutlich wird die akademische Ausrichtung der Forschenden, wenn sie die Voraussetzungen beschreiben, unter denen sie ein (ernstzunehmendes) Projekt mit einem Wirtschaftsunternehmen eingehen. Hier spielt eine Rolle, dass solche Transferprojekte vornehmlich von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im Zuge ihrer Dissertationen (oder gegebenenfalls Diplomarbeiten) bearbeitet werden. Damit sind schon drei Voraussetzungen impliziert: Die Projekte müssen erstens mit den akademischen Zeitrahmen für Qualifikationsarbeiten kompatibel sein: „*Ich mache solche Industrieprojekte nur, wenn es der typischen Zeitskala einer Doktorarbeit entspricht*“.

Zweitens muss die Möglichkeit der Veröffentlichung gegeben sein: „*Als Universitätsmensch muss ich natürlich darauf bestehen, dass jeder in eine Diplomarbeit reingucken kann*“.

Und drittens muss das zu bearbeitende Problem wissenschaftlich interessant sein: „*Wenn ein Doktorand darauf nachher eine Promotion aufbauen will, dann kann der natürlich nicht nur Daten und Ergebnisse abliefern, sondern es muss, von der Grundlagenforschung her, ein promotionsfähiges Thema sein*“.

Hinzu kommt, dass ein Transferprojekt in den allgemeinen Rahmen dessen passen muss, was für den Hochschullehrer interessant ist: „*Das muss auf einer Ebene angesiedelt sein, so dass das, was die Firma will für uns von Interesse ist. Aber wenn die auf uns zukommt, dann können sie sich im Prinzip nur Sachen wünschen, die ich zurzeit mache. Das ist selbstverständlich*“.

Insgesamt bemisst sich der Wert eines Transferprojekts für den beteiligten Forscher primär nach dem wissenschaftlichen Output: „*Im meinem Fall immer nach dem, was in meiner Arbeitsgruppe, bei dem Mitarbeiter, der das Projekt betrieben hat, an Ergebnissen, Publikationen, verwertbarer wissenschaftlicher Erkenntnis rausgekommen ist*.“

Im Kern finden sich hier drei geradezu klassische Differenzen zwischen akademischer und ökonomischer Orientierung wieder: langfristige

⁷ Interviewzitate sind im Weiteren durch Kursivdruck kenntlich gemacht.

Orientierung der Wissenschaft versus kurzfristige Orientierung der Wirtschaft; Publikationsorientierung der Wissenschaft versus Geheimhaltungswunsch der Wirtschaft; Erkenntnisinteresse der Wissenschaft versus Gewinnstreben der Wirtschaft (vgl. Geisler/Rubenstein 1989; Schroeder et al. 1991; Schulz-Schaeffer et al. 1997). Im Wirtschaftskontakt ergibt sich damit ein Grundkonflikt zwischen zwei fundamental unterschiedlichen Orientierungen. *„Dieser Grundkonflikt kann immer nur im Einzelfall mit einem Kompromiss gelöst werden“*. Dabei *„gibt es so viele Konflikte im Detail“*, bisweilen führt sie auch einen der Beteiligten in *„so eine Grauzone, wo alle ein un gutes Gefühl haben“*. Ein Interviewter bekennt: *„Ich habe immer wieder mit der Industrie gekämpft“*. Letztlich ist es *„eine Abwägung, die jeder für sich selbst machen muss“*.

Es wird in der gewählten Metaphorik deutlich, dass Wirtschaftskontakte für akademische Forscherinnen und Forscher durchaus mit Kosten verbunden sind. Niemand kann garantieren, dass die eingegangenen Kompromisse (aus der Perspektive der Wissenschaft) wirklich glücklich gewählt sind. Der Punkt ist aber, dass die Wissenschaftler zwar die ökonomische Logik der Wirtschaftseite in Rechnung stellen und zu Rücksichtnahmen bereit sind, dabei jedoch nicht ihre Forscherperspektive aufgeben. Wie tief sie in der Wissenschaftsseite verwurzelt sind, wird gerade deutlich daran, dass sie den Wirtschaftskontakt als Konflikt zwischen verschiedenen Kulturen wahrnehmen.

Die kognitive Unabhängigkeit des Wissenschaftlers von der ökonomischen Logik wird auch in einem weiteren Aspekt sichtbar: Welchen Innovationserfolg eine Firma letztlich aus einem Transferprojekt zieht, bleibt für den Hochschullehrer sekundär und liegt nicht in seinem Verantwortungsbereich: *„Also, ich bin dann zufrieden, wenn ich das Geld bekommen habe und ich publizieren kann. Was jetzt eine Firma aus den Ergebnissen macht, das ist eine Frage der Firma“*.

Immerhin ist der Weg, der von einem solchen Projekt gegebenenfalls einmal zu einem marktfähigen Produkt führen könnte – wenn es denn darum geht – mitunter ausgesprochen weit: *„Das sind Jahre dazwischen und eine erhebliche Zusatzanstrengung und das ist nicht der Job der Universitäten – das ist die Aufgabe der Firmen. Es können hier nur Grundlagenuntersuchungen gemacht werden, ob ein Weg machbar ist und ob bestimmte Spezifikationen überhaupt erfüllbar sind. Und dann müssen die alleine gucken“*.

Damit ist nicht gesagt, dass akademische Forscherinnen und Forscher keine persönliche Befriedigung aus dem Beitrag zögen, den ihre Arbeit zum ökonomischen Erfolg eines Unternehmens leistet: *„Das interessiert mich natürlich, wenn die sagen, das war eine phantastische Idee – wir sind ihr gefolgt und wir haben auf diese Art und Weise uns den Weltmarkt zurück erobert. Das höre ich natürlich mit tobender Begeisterung, aber das ist nicht meine Absicht, wenn ich in diese Richtung gehe“*.

Eine akademische Orientierung macht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Übrigen nicht weniger attraktiv für Wirtschaftsunternehmen. Sie ist mithin notwendig, um für diese überhaupt als Kooperationspartner in Frage zu kommen: *„Wenn wir nicht vernünftig publizieren, sind wir in vier, fünf Jahren für die Industrie nicht mehr interessant, weil wir in der Community keine anerkannte Arbeitsgruppe mehr sind. Das heißt, langfristig muss ich eher darauf achten, wo können wir jedes Jahr, regelmäßig und in guten Journals publizieren“*.

Unsere Ausführungen weisen deutlich darauf hin, dass sich auch transfernahe Hochschullehrer in ihrem akademischen Tun primär auf den Prozess der Publikation wissenschaftlicher Erkenntnis ausrichten, dem entscheidenden Kriterium für innerwissenschaftliche Reputation. Nun mag eingewendet werden, dass sich Drittmittel – gleich welcher Quelle – zunehmend zu einem bedeutenden akademischen Erfolgsindikator wandeln. Die Drittmittelinwerbung selbst könnte dann der Publikation gleichgestellt sein, wie das folgende Zitat eines Rektoratsvertreters nahe legt: *„Für den Forscher muss etwas rauskommen, dass er auf seinem Forschungsgebiet Reputationen erlangt – ob das jetzt eine Publikation ist oder ob das schlicht und ergreifend das Drittmittelprojekt ist, also dass er sagen kann, ich habe viele schöne Drittmittel eingeworben, das spielt keine Rolle. Er muss einfach was haben, womit er seine Reputation steigern kann“*.

Lösen auf diesem Wege wissenschaftsexterne Erfolgskriterien (Industriedrittmittel) innerwissenschaftliche Kriterien ab? Was auch immer für die Zukunft zutreffen mag, für den gegenwärtigen Zeitpunkt gilt weiterhin ein Vorrang der innerwissenschaftlichen Beurteilung: Im Zuge von Transferprojekten eingeworbene Drittmittel sind von ihrer Reputation her gesehen nach wie vor von geringerem Wert, als Drittmittel, die auf der Basis einer Begutachtung durch Peers vergeben werden. Dabei stehen vor allem Mittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft hoch im Kurs, die den Wert reiner Wissenschaft symbolisieren: Ein Transferprojekt *„lässt*

sich in der Qualität sicher nicht mit einem extern geförderten DFG-Projekt ohne weiteres vergleichen“. „Intern sind zunächst einmal die reinen Forschungsdrittmittel von der DFG oder Stiftung VW höher angesehen als die Drittmittel, die man von Industrieunternehmen bekommt“. „Da wird die DFG höher gerechnet als das BMBF oder die EU oder Firmengelder“. Denn: „die DFG-Mittel sind immer noch der Goldstandard für die Forschungsaktivitäten“.

Die befragten Forscher reklamieren ihre Unabhängigkeit von der Wirtschaft mitunter mit deutlichen Worten: „Was immer wieder gesagt wird von Leuten, die keine Ahnung davon haben, ist, dass [...] die Industriefirma bestimmt, was in der Universität gemacht wird. Das ist Humbug. [...] Ich entscheide, was ich und meine Mitarbeiter machen. Ich lasse mir von keiner Industriefirma vorschreiben, was ich zu tun habe. Wenn ich ein Projekt nicht machen will, dann mache ich es nicht.“

Die Entscheidungsfreiheit, die der Forscher in diesem Zitat für sich zu haben beansprucht, ist allerdings nicht voraussetzungslos. Wenn es stimmt, dass Kooperationen nicht zuletzt eingegangen werden, um Forschung zuallererst möglich zu machen, ist die Wahlfreiheit der Hochschullehrer abhängig von ihren sonstigen Ressourcen. Aus diesem Grund fordert ein von uns befragter Rektor normativ ein: „Man muss so gut ausgestattet sein, dass man auch ablehnen kann“.

Hieran lassen sich zwei Einschränkungen unserer Hauptaussage anschließen. Die Erste verweist auf die Bedeutung staatlicher Hochschulfinanzierung. Möglicherweise ist die akademische Orientierung nur dort grundsätzlich gesichert, wo Forscherinnen und Forscher über eine hinreichende und gesicherte Grundausrüstung verfügen. Ein fortgesetzter Rückgang des staatlichen Anteils an der Hochschulfinanzierung könnte manchen Forscher gegebenenfalls in Situationen bringen, in denen er zu akademisch kaum tragbaren Kompromissen neigt.⁸

Die zweite Einschränkung hängt mit unserem methodischen Zugang zusammen. Unsere Interviewpartner wurden aufgrund ihrer Publikationsleistungen ausgewählt. Das Verfahren führte dazu, dass wissenschaftlich

⁸ Im Übrigen ist die (Gesamt-)Ausstattung auch für die Frage wichtig, ob bestimmte Universitäten für Unternehmen interessant sind, wie uns ein Interviewter berichtete: „Die Universitäten [müssen] entsprechendes Know-how und Potentiale haben, um überhaupt Technologietransfer leisten zu können. Das läuft dann letztlich auch auf Ausstattungsfragen an Universitäten hinaus“.

starke Forscher befragt wurden.⁹ Diese sind in ihrem Wirtschaftskontakt in einer vergleichsweise komfortablen Situation: *„Wenn Sie sehr gut sind, dann können Sie sich das sowieso eher leisten, abzulehnen. Wenn Sie weniger gut sind, ist es nicht so einfach, weil Sie dann nicht so viele Aufträge bekommen“*. Die Frage ist folglich, ob sich auch das Gros des wissenschaftlichen Mittelmaßes unter Bedingungen von Ressourcenknappheit eine ausgeprägte akademische Orientierung leisten kann.

Wenn hier auf der Basis von Interviews behauptet wird, auch transfernahe Hochschullehrer seien durch eine starke akademische Orientierung gekennzeichnet, so liegt ein grundsätzlicher methodischer Einwand nahe: Bilden die Interviewten mit ihren Antworten nicht nur das von ihnen Gewünschte ab? Sicherlich wird niemand in einem Interview offenbaren, er sei für eine unlautere Einflussnahme von Seiten der Wirtschaft – wie sie zweifellos vorkommen mag¹⁰ – empfänglich gewesen. Der Punkt ist hier aber ein anderer: Es ist bemerkenswert, dass die Erwartungshaltungen, die die Interviewten hier offensichtlich bedienen, gerade nicht die zeitgenössische politische Innovationsrhetorik abbilden und auch gerade nicht die Interessen der Wirtschaft in den Mittelpunkt rücken. Das Wertesystem, auf das sich die Interviewten beziehen, ist im Kern akademisch.

Wir behaupten nicht, dass wirtschaftliche Interessen keine Wirkungen auf die akademische Forschung ausübten. Jenseits der schon benannten Konflikte zwischen akademischer und wirtschaftlicher Orientierung gibt es unzweifelhaft Einflüsse, die potentielle Kooperationspartner auf die Auswahl wissenschaftlicher Problemstellungen und Forschungsgegenstände ausüben¹¹: *„Wenn Sie eine gewisse wissenschaftliche Fragestellung als interessant empfinden, dann haben Sie ja trotzdem noch einige Freiheitsgrade. Sie können zum Beispiel wählen, in welchem Organismus Sie das studieren. Das ist für die Fragestellung erst mal zweitrangig. Um Möglichkeiten zur Kooperationen zu finden, jedoch absolut erstrangig“*.

⁹ Es wurden nur solche Interviewpartner in Betracht gezogen, die in unserem bibliometrischen Datensatz als Autoren von mehr als einem in Co-Publikation mit einem Wirtschaftsunternehmen entstandenen Artikel vorkamen. Wiewohl diese Bedingung keineswegs eine überragende Publikationsleistung voraussetzt, sind unsere Interviewten tendenziell als wissenschaftlich stark einzuschätzen.

¹⁰ Ein Interviewter äußerte sich dazu: *„Es gibt natürlich gezielte und abzulehnende Einflussnahme der Industrie auf die Forschung – das will ich nicht abstreiten“*.

¹¹ Vgl. zu diesem Punkt auch den transferkritischen amerikanischen Diskurs (z.B. Krinsky 2003; Washburn 2005).

Welche langfristigen Auswirkungen solche externen Einflüsse bei der Themenwahl auf die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion haben, muss hier offen bleiben. Die Gefahr, dass sich die Menge der insgesamt an Hochschulen bearbeiteten wissenschaftlichen Fragestellungen in ungünstiger Weise verengt und auf bestimmte (angewandte und für potente Geldgeber interessante) Bereiche konzentriert, ist zumindest nicht grundsätzlich auszuschließen.¹² Aber auch auf der Ebene der individuellen Forscherinnen und Forscher mag sich langfristig ein Problem ergeben. So beschrieb ein Interviewter Gefahren einer zu starken Konzentration auf Projekte in der vorwettbewerblichen Entwicklung: „*Sie müssen ja auch die Möglichkeit haben, ganz neue Dinge anzugehen, Grundlagenentwicklung voranzutreiben [...]. Aber nur auf der Basis von Industriekooperationen durchzukommen, führt in ein Problem. [...] Sie brennen aus, weil Sie nichts Neues mehr haben. Und irgendwann laufen die Dinge, die Sie eh schon können, sich dann tot*“.

Die Interviews zeigen insgesamt das fraglose Fortbestehen der institutionellen Grenzen der Wissenschaft – auch im Wirtschaftskontakt. Gleichwohl erzeugen gerade die Differenzen zwischen den beiden Funktionsbereichen Reibungen und Konfliktlinien. Zudem sind Einflüsse der Wirtschaft auf die akademische Forschung deutlich erkennbar. Welche Folgen solche Rücksichtnahmen langfristig für die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion haben mögen, bedarf einer sorgfältigen aber auch: unaufgeregten Beobachtung.

4. Zusammenfassung und Diskussion

In der gegenwärtigen politischen Diskussion erscheint die Wissenschaft zunehmend als ein Bestandteil eines auf wirtschaftliche Entwicklung ausgerichteten Innovationsgeschehens. Damit stellt sich die Frage, ob und inwieweit die akademische Forschung einer Ökonomisierungstendenz unterliegt, die ihre institutionelle Eigenständigkeit in Frage stellen könnte. Zwar lassen sich tatsächlich vertiefte Kontakte zwischen Wirtschaftsunternehmen und der akademischen Wissenschaft nachweisen, wie anhand einer eigenen bibliometrischen Studie gezeigt wurde. Unsere Interviewda-

¹² Allerdings spielt in dieser Hinsicht nicht nur der Wirtschaftskontakt von Universitäten, sondern darüber hinaus Veränderungen des governance-Musters im Hochschulbereich eine Rolle (vgl. Schimank/Meier 2002).

ten belegen aber, dass die akademische Orientierung auch transfernaher Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stabil bleibt. Forscher bleiben auch im Wirtschaftskontakt zuallererst Forscher.

Diese Beobachtung befindet sich in Einklang mit verschiedenen Befunden der internationalen Hochschulforschung. Beispielsweise sehen Gulbrandsen und Smeby (2005) in ihrer breit angelegten Fragebogenstudie an norwegischen Universitäten keine Konflikte zwischen wissenschaftlicher Produktivität und Wirtschaftskooperationen. In Gegenteil finden die Autoren auf der Ebene einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einen starken statistischen Zusammenhang zwischen der Einwerbung von Drittmitteln aus der Wirtschaft und dem Publikationsaufkommen. In einer finnischen Untersuchung bemerkt Ylijoki (2003) zwar einerseits die Durchdringung ganz unterschiedlicher Forschungskontexte mit markt-orientierten Werten, gleichzeitig beschreibt sie aber das Fortbestehen einer traditionellen akademischen Orientierung, die sich geradezu als Gegenreaktion auf die zunehmende Wirtschaftsnähe verfestigt.

Während dieses Ergebnis Kritiker von Wissens- und Technologietransfer beruhigen sollte, lassen sich auch Konfliktpotentiale und Rückwirkungen des Wirtschaftskontakts auf die akademische Forschung kaum in Abrede stellen. Inwieweit hier Regulierungsbedarfe (und nicht zuletzt: Regulierungsmöglichkeiten) bestehen, wäre an spezifischeren Problemlagen zu diskutieren. Generell scheint im zunehmenden relativen Rückzug des Staates aus der Hochschulfinanzierung eine Gefahr zu liegen; jedenfalls dann, wenn dieser die Möglichkeit einzelner Forscherinnen und Forscher unterläuft, Drittmittelofferten auch ablehnen zu können. In diesem Zusammenhang sollten Entwicklungen in Hochschulsystemen (wie etwa dem australischen) genau beobachtet werden, in denen ein solcher Rückzug des Staates bereits in stärkerem Umfang als in Deutschland stattgefunden hat.

Auf der anderen Seite betreffen die vorgestellten Ergebnisse auch diejenigen, die die ökonomischen Potentiale der Hochschulen besser nutzen wollen. Sie sollten mit ihrer Rhetorik und ihren Instrumenten an die Orientierungen der Beteiligten anschließen und ihre eigenen Erwartungen nicht auf das Forschungssystem projizieren. Auch wer in der Wissenschaft vor allem ein Mittel zum Zwecke wirtschaftlicher Entwicklung erkennen möchte, fördert diesen Zweck am besten, indem er die Eigengesetzlichkeit der Wissenschaft auch weiterhin in Rechnung stellt.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2000: Bundesbericht Forschung 2000. Bonn.
- Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung (BMwF) 1965: Bundesbericht Forschung I. Bericht der Bundesregierung über Stand und Zusammenhang aller Maßnahmen zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2002: Innovationspolitik – Mehr Dynamik für zukunftsfähige Arbeitsplätze. Bonn.
- Etzkowitz, Henry (Hg.) 2000: Triple Helix. In: Research Policy, Special Issue Vol. 29, Heft 2. S. 109–330.
- Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet (Hg.) 1997: Universities and the Global Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. London/New York: Pinter.
- Etzkowitz, Henry/Webster, Andrew/Healey, Peter (Hg.) 1998: Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia. Albany: State University of New York Press.
- Geisler, Eliezer/Rubenstein, Albert H. 1989: University-Industry Relations: A Review of Major Issues. In: Link, Albert N. und Tasse, Gregory (Hg.): Cooperative Research and Development: The Industry-University-Government Relationship. Boston: Kluwer. S. 43-62.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzmann, Simon/Scott, Peter /Trow, Martin 1994: The New Production of Knowledge. London et al.: Sage.
- Gulbrandsen, Magnus /Smeby, Jens-Christian 2005: Industry funding and university professors' research performance. In: Research Policy Vol. 34, Heft 6. S. 932-950.
- Frühwald, Wolfgang 1993: Grundlagenforschung – Investition in die Zukunft. In: Forschung – Mitteilungen der DFG, 1993, Heft 3. S. 23.
- Krimsky, Sheldon 2003: Science in the Private Interest: Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical Research? Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Krücken, Georg/Meier, Frank 2003: „Wir sind alle überzeugte Netzwerktäter“. Netzwerke als Formalstruktur und Mythos der Innovationsgesellschaft. In: Soziale Welt Vol 54, Heft 1. S. 71-92.
- Krücken, Georg/Meier, Frank/Müller, Andre 2004: Abschied vom Elfenbeinturm? Eine organisations- und wissenschaftssoziologische Untersuchung zum universitären Wissens- und Technologietransfer in Deutschland und den USA. Zwischenbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Bielefeld: Institut für Wissenschafts- und Technikforschung.
- Krücken, Georg/Meier, Frank/Müller, Andre 2006: Information, Cooperation, and the Blurring of Boundaries – Technology Transfer in German and American Discourses. In: Higher Education (im Erscheinen).
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael 2001: Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Oxford: Polity Press.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) 1968: Gaps in Technology. General Report. Paris.

- Schimank, Uwe/Meier, Frank 2002: Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Expertise im Auftrag des BMBF. Elektronisch verfügbar unter: <http://www.sciencepolicystudies.de/>
- Schroeder, Klaus/Fuhrmann, Frank Uwe/Heering, Walter 1991: Wissens- und Technologietransfer. Bedeutung und Perspektive einer regionalen technologischen Strategie am Beispiel Berlins. Berlin: Duncker und Humblot.
- Schulz-Schaeffer, Ingo/Jonas, Michael/Malsch, Thomas 1997: Innovation reziprok. Intermediäre Kooperation zwischen akademischer Forschung und Industrie, In: Werner Rammert/Gotthart Bechmann (Hg.): Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9: Innovation – Prozesse, Produkte, Politik. Frankfurt a.M./New York: Campus. S. 91–124.
- Slaughter, Sheila/Leslie, Larry L. 1997: Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila/Rhoades, Gary 2004: Academic Capitalism and the New Economy. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) 1950: Forschung heißt Arbeit und Brot. Stuttgart: Steingrüben.
- Washburn, Jennifer 2005: University, Inc. – The Corporate Corruption of American Higher Education. New York: Basic.
- Weingart, Peter 2001: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Wissenschaftsrat 1975: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu Organisation, Planung und Förderung der Forschung. Tübingen: Mohr.
- Ylijoki, Oili-Helena 2003: Entangled in Academic Capitalism? A Case-Study on Changing Ideals and Practices of University Research. In: Higher Education Vol. 45, Heft 3. S. 307-355.

Globalisierung der universitären Forschung

Beispiele aus Deutschland und USA

Anita Engels
Hamburg

Während die Globalisierung der Wirtschaft in der öffentlichen Wahrnehmung inhaltlich stark besetzt zu sein scheint, ist die Globalisierung der Forschung weniger gut bekannt und führt selten zu einer vergleichbaren Polarisierung. Das Wissenschaftssystem wird häufig frag-

los mit dem Befund einer bereits vollzogenen Globalisierung belegt. Wissenschaftliche Kommunikation gilt als weltweit anschlussfähig und wissenschaftliche Erkenntnis, so weiß man, macht nicht vor politischen Grenzen halt oder ist in ihrer Gültigkeit auf ausgewählte Weltregionen begrenzt. Wenn überhaupt, so gilt Globalisierung in diesem Bereich als wünschenswert, da der uneingeschränkte wissenschaftliche Austausch und der freie Fluss der Ideen häufig mit Freiheits-, Friedens- und Wohlstandsidealen gleichgesetzt werden. Was ist aber genau unter Globalisierung der *Forschung* zu verstehen, was bedeutet das für *universitäre Forschung*, und welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für aktuelle Probleme der *Hochschulentwicklung* ableiten?

Hier ist zum einen zu beachten, dass das Thema Globalisierung zu einem ganzen Komplex gehört, zu dem auch Internationalisierungs- und Europäisierungsprozesse gezählt werden (Teichler 2003). Diese Prozesse werden manchmal streng voneinander getrennt, manchmal beinahe synonym behandelt. Im folgenden Abschnitt wird darauf genauer eingegangen. Zum anderen befassen sich empirische Studien zu diesen Prozessen im Hochschulbereich häufig mit der Mobilität von Personen oder mit der Angleichung bzw. weltweiten Verbreitung von Curricula oder Studienangeboten (Fischer-Bluhm/Zemene 2003). Die Globalisierung der universitären Forschung steht bisher nicht unbedingt im Zentrum des empirischen Interesses. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit diesem Thema, indem zunächst in konzeptionell-theoretischer Absicht herausgearbeitet

wird, welche Prozesse für die Globalisierung der Forschung eine Rolle spielen, um dann anhand eines konkreten Beispiels Anzeichen für eine Globalisierung universitärer Forschung zu untersuchen. Es werden spezifische Mechanismen herausgearbeitet, die Forschungsglobalisierung insgesamt vorantreiben, um vor diesem Hintergrund zu analysieren, in welcher Weise *universitäre* Forschung möglicherweise spezifischen Bedingungen unterliegt, die Globalisierungsdynamiken mehr oder weniger wahrscheinlich machen. Dem liegt eine vergleichende Untersuchung der globalen Umweltforschung in Deutschland und den USA zugrunde.¹

1. Globalisierung der Forschung: Theorien und allgemeine Befunde

Versucht man, Globalisierung analytisch zu fassen, stößt man vor allem auf zwei Vorschläge: Erstens wird darunter die weltweite Diffusion von Wissenschaft und Forschung verstanden, die angesichts extremer wirtschaftlicher und geopolitischer Ungleichheiten als erklärungsbedürftig gilt. Zweitens bedeutet Globalisierung eine zunehmende Vernetzung oder Verdichtung wissenschaftlicher Kommunikationen und der Formen wissenschaftlichen Austausches.

Zur Beschreibung und Erklärung der weltweiten Diffusion von Wissenschaft und Forschung hat vor allem die neo-institutionalistische *world polity*-Forschung beigetragen (Meyer 2005; Finnemore 1992; Drori et al. 2003). Diesem Ansatz zufolge ist die Globalisierung der Forschung vor allem darauf zurückzuführen, dass sie als universalistische und rationale Unternehmung eine umfassende Legitimität erhalten hat und als Mythos der Modernität von all denjenigen Staaten imitiert wird, die als souveräne Akteure im internationalen Staatensystem anerkannt werden wollen. Eine aktive Promotorenrolle spielen dabei supranationale Organisationen wie z.B. die OECD und die UNESCO, die mit Hilfe von Konferenzen und umfangreichen Programmen globale Modelle für Wissenschaftssysteme als Bestandteile moderner Nationalstaatlichkeit definieren und deren Umsetzung finanziell und technisch fördern. Das bedeutet, dass in fast allen

¹ Die Daten, die diesem Text zugrunde liegen, wurden in einem DFG-geförderten Projekt erhoben („Diskurse globaler ökologischer Bedrohung. Die Globalisierung von Wissenschaft unter der Bedingung der Medialisierung“, WE 972/17; vgl. Engels/Ruschenburg/Weingart 2005 sowie Engels/Ruschenburg 2006).

Staaten der Welt Infrastrukturen zur Durchführung von Forschungsarbeiten ausgebildet werden, auch wenn eine realistische Chance, neuartige Erkenntnisse zu produzieren, nicht immer gegeben ist. Die weltweite Verbreitung der Universität als Hort und Hüter von akademischer Forschung ist dabei ein wichtiger Teil dieses Prozesses, flankiert von staatlich geförderter Forschung (in den Bereichen Landwirtschaft, Militär etc.) und der Forschungstätigkeit in FuE-Abteilungen großer Wirtschaftskonzerne. In diesem Zusammenhang geht Globalisierung gerade nicht mit einem Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Räume und Grenzen einher, wie häufig vermutet wird (Kehm 2003: 7), da sich Wissenschaft und Forschung gerade in Form von nationalstaatlichen Institutionengefügen weltweit ausbreiten.

Beschäftigt man sich jedoch mit Fragen der aktuellen Hochschulentwicklung in Deutschland, ist der zweite Vorschlag zum Verständnis von Prozessen der Forschungsglobalisierung vermutlich instruktiver. Wenn man darunter eine zunehmende Vernetzung und Verdichtung von Kommunikations- und Austauschprozessen versteht (Stichweh 2000), kann man fragen, inwiefern universitäre Forschung diese Veränderungen erkennen lässt bzw. welche Barrieren dem möglicherweise entgegenstehen. Die Verbreitung von Kommunikations- und Informationstechnologien hat die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass grenzenlose Vernetzung im Prinzip möglich ist. Die tatsächlichen Vernetzungen und Verdichtungen folgen jedoch spezifischen Mustern. So ließ in der Aufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg die wechselseitige Wahrnehmung und Beeinflussung der wissenschaftlichen Produktion eine ausgeprägte Zentrum-/Peripherie-Struktur erkennen, in der die USA als Weltzentrum die Erzeugung des wissenschaftlichen Mainstreams dominierte und vielen anderen Wissenschafts-Communities als Orientierungsmaß diente. Diese Struktur ist zunehmend überlagert worden durch mehrere regionale Verdichtungen, die sich jeweils um ein eigenes Zentrum herum ausbilden (Schott 1988). Die Herausbildung eines verdichteten Kommunikationsraumes innerhalb Europas ist eines dieser Globalisierungsphänomene – Globalisierung geht hier einher mit einer Regionalisierung, d.h. das weltweite Kommunikationssystem der Wissenschaft formiert sich in regionale Cluster.

Wenn es um die Ausweitung und Verdichtung von Kommunikationsräumen in der Wissenschaft geht, rekuriert die sozialwissenschaftliche Wissenschaftsforschung immer wieder auf einen zentralen Indikator: das Ausmaß grenzüberschreitender Kooperationen, gemessen anhand der

Zahlen über Publikationen in Fachzeitschriften, die in *internationaler Ko-Autorenschaft* erzeugt werden. Die Validität dieses Indikators ist zwar von vielen Seiten als unzureichend kritisiert worden (Katz/Martin 1997), jedoch wird er genutzt, um Globalisierungstrends über längere Zeiträume hinweg quantitativ zu untersuchen, da die Daten auf den unterschiedlichsten Aggregationsniveaus eine Überprüfung von Trendvermutungen zulassen. Weltweit kann man z.B. zeigen, dass der Anteil internationaler Publikationen deutlich ansteigt: zwischen 1980 und 1990 z.B. von 11,3% auf 20% (Leclerc/Gagné 1994). Bricht man diesen Trend herunter auf verschiedene Länder oder Disziplinen, zeigt sich eine große Varianz. So kann man z.B. sehen, dass große Länder typischerweise einen geringeren Anteil internationaler Publikationen aufweisen als kleine (Lukkonen et al. 1992). Gleichermaßen weist die Biologie als Disziplin einen wesentlich geringeren Anteil an internationalen Publikationen auf als das umfassende Forschungsgebiet der Erd- und Atmosphärenforschung (National Science Board 2004). In noch stärkerem Maße gelten diese Unterschiede für Geistes- und Sozialwissenschaften, die zum Teil sehr eng verknüpft sind mit nationalstaatlich umgrenzten Forschungsgegenständen oder mit nationalen Kulturräumen.

Betrachtet man vor allem diesen Indikator, ist zunächst nicht systematisch zwischen Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen zu trennen, da eine Ausweitung und Verdichtung des wissenschaftlichen Kommunikationssystems (d.h. Globalisierung) auch zu einer Zunahme grenzüberschreitender Kooperationen (d.h. Internationalisierung) führt. Diese Nähe zum Begriff der Internationalisierung ist dann problematisch, wenn man Globalisierung mit dem Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Räume und Grenzen gleichsetzt, so dass Globalisierung und Internationalisierung als gegenläufige Prozesse zu verstehen sind. Im Folgenden wird der Indikator der grenzüberschreitenden Ko-Autorenschaft genutzt, um erstens auf der Ebene verschiedener Forschungsinstitute den Anteil an Publikationen zu vergleichen, die nicht nur auf den nationalen Kommunikationsraum beschränkt bleiben sondern eine Ausweitung der Forschungskoooperationsbeziehungen signalisieren. Zweitens geht es um die Reichweite dieser Kooperationsbeziehungen, d.h. um die Zahl der Länder, die in diese Kooperationsbeziehungen eingebunden sind. Es geht also nicht primär um die Frage der Überschreitung nationaler Grenzen in der Durchführung von Forschungskoooperations, sondern vor allem um die Fragen, welcher Verdichtungsgrad dabei erreicht wird und welcher

Anteil der Welt (d.h. aller *möglichen* Kooperationspartner) dadurch in die verdichteten Kommunikationsräume einbezogen wird. Kurz gesagt: Handelt es sich um eine Verdichtung der Kooperationsbeziehungen zwischen Partnern in etablierten Wissenschaftsregionen, oder beobachten wir eine Ausweitung in einem weltumspannenden Sinne?

Im folgenden Abschnitt wird dieser Forschungszugang genutzt, um die beschriebenen Fragen innerhalb eines Forschungsfeldes zu untersuchen, das auf Grund der Globalität seines Gegenstandes bereits auf weitest mögliche Ausdehnung der Forschungsnetzwerke und –kooperationsbeziehungen angelegt ist: Globale Umweltforschung. Hier wird gefragt, welche Unterschiede im Hinblick auf diese Globalisierungsprozesse zu beobachten sind, wenn man universitäre und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen vergleicht. Ein weiterer Vergleich bezieht sich auf Daten aus Deutschland und den USA, so dass universitäre Forschungseinrichtungen in zwei sehr unterschiedlichen nationalen Hochschulsystemen verglichen werden können. Es zeigt sich, dass im Vergleich *außeruniversitäre* Forschungseinrichtungen das höchste Maß an Forschungsglobalisierung aufweisen, und dass innerhalb der Gruppe der *universitären* Forschungseinrichtungen die Streuung zwischen den US-amerikanischen Instituten wesentlich größer ist als zwischen den deutschen. Im Anschluss daran wird in einer qualitativen Analyse nach möglichen Erklärungen für diesen quantitativen Befund gesucht.

2. Globalisierung der universitären Forschung: wissenschaftliche Publikationen als Ergebnis grenzüberschreitender Kooperationen

Befragt man die Leiter von Forschungsinstituten an deutschen Hochschulen zur Globalisierung der Forschung, erhält man recht unterschiedliche Einschätzungen:

„Die Antwort ist ganz einfach: Es gibt keinen [Globalisierungstrend] – es hat sich nichts verändert. Die Wissenschaftler in der physikalischen Klimaforschung haben immer international zusammengearbeitet.“ (Interview an einem meteorologischen Institut; 28.04.04)

„Also ich glaube nur, dass es beschleunigt worden ist. Nicht dass es sich qualitativ verändert hat. Ich glaube, es hat sich quantitativ verändert, nicht qualitativ.“ (Interview an einem ökologischen Institut; 19.7.04)

„Ganz klar, das ist eine Entwicklung, die immer mehr zunimmt. [...] Also Ausland war [früher] ein Fremdwort und heutzutage gehört es zur guten Aus-

bildung, dass ein Student, der in bestimmten Bereichen tätig ist, der geht für ein halbes Jahr oder Jahr irgendwo in den Urwald oder an irgendeine andere Universität im Ausland und macht was. [...] Das Reisen ist leichter, es sind andere Themen, es sind mehr diese globalen Themen auch, sie arbeiten in irgendwelchen Verbänden, das gab es doch früher alles gar nicht.“ (Interview an einem botanischen Institut; 23.06.04).

Aus diesen unterschiedlichen Einschätzungen aus einem meteorologischen, einem ökologischen und einem botanischen Institut kann man bereits schließen, dass Globalisierungstrends von Disziplin zu Disziplin unterschiedlich ausfallen, und dass diese Unterschiede mit der jeweiligen fachlichen Spezifik zu tun haben können. Die folgende Untersuchung ist daher besonders interessant, da sie ein besonders breites Feld abdeckt, an dem unterschiedliche Disziplinen beteiligt sind. Das Forschungsfeld „globale Umweltveränderungen“ umfasst Themenstellungen wie anthropogener Klimawandel und Artensterben ebenso wie Veränderungen der stratosphärischen Ozonschicht, Desertifikation und globale Wasserkreisläufe. Zwei zentrale Elemente verbinden diese Themengebiete. Erstens steht eine Risikoeinschätzung im Vordergrund, die untersucht, in welchem Umfang menschliche Lebensbedingungen durch die Umweltveränderungen beeinträchtigt werden und welches Ausmaß der Veränderungen auf menschliche Verursachung selbst zurückzuführen ist. Zweitens geht es um die Erfassung der Veränderungen auf planetarer Ebene, d.h. dass umfassende Erdsysteme (die Atmosphäre, die Biosphäre, das Weltklimasystem, die Ozeane usw.) zum Untersuchungsgegenstand werden und in ihrem Gesamtzusammenhang erfasst werden.

Beides zusammengenommen bedeutet, dass es sich um ein Forschungsgebiet handelt, in dem eine Globalisierungsdynamik im Sinne verstärkter Vernetzung und Verdichtung erwartet werden kann, in die zunehmend alle Weltregionen hineingezogen werden. Die Risikoeinschätzungen sind eingebettet in eine Vielzahl von internationalen Verhandlungen über Umweltschutzabkommen, wobei die Klimarahmenkonvention und das sogenannte Kyoto-Protokoll sicherlich das bekannteste Abkommen darstellen. Die Verhandlungskontexte stellen eine Vielzahl von Anreizen bereit, möglichst alle Weltregionen an der Erzeugung solcher Risikoabschätzungen zu beteiligen (Engels 2006). Die planetare Sichtweise erfordert zudem, dass weltweit verstreute Datenbestände zusammengetragen werden bzw. dass die gesamte Welt einer Beobachtung von zentralen Parametern unterstellt wird.

Wenn es um die Globalisierung der Forschung geht, ist das Feld der „globalen Umweltveränderungen“ daher ein interessantes Fallbeispiel, um zu untersuchen, wie sich Forschung angesichts des Globalisierungsdrucks tatsächlich verändert. Im Fokus der hier dargestellten Untersuchung standen universitäre und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, die sich mit diesem Themengebiet beschäftigen (18 deutsche und 36 US-amerikanische Institute). Untersucht wurde vor allem die Entwicklung der Publikationstätigkeit der jeweiligen Institute, d.h. die Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften, die das Institut als Autorenadresse angegeben haben. Eine zentrale Fragestellung lautet in diesem Zusammenhang, wie sich im Verlauf einer Dekade (1993-2002) *grenzüberschreitende Ko-Autorenschaft* entwickelt hat. Dazu wurde der Anteil derjenigen Publikationen ermittelt, die Autorenadressen aus mindestens zwei Ländern aufweisen.² Die zweite Frage bezieht sich auf die Zahl der Länder, die in diesen Ko-Autorenschaftsbeziehungen enthalten sind. Die erste Frage bezieht sich also auf die Dichte, die zweite auf die geographische Ausweitung von Forschungsk Kooperationen.

Die Auswertung dieses aggregierten Datenbestandes zeigt zunächst einen deutlichen Hinweis auf Globalisierung: der Anteil der Publikationen mit grenzüberschreitender Ko-Autorenschaft an der Gesamtzahl der Publikationen hat sich in nur zehn Jahren fast verdoppelt, was auf eine deutliche Verdichtung der Forschungsk Kooperationen außerhalb des eigenen nationalen Forschungssystems hinweist (Tab. 1, obere Hälfte).³ Die durchschnittliche Zahl der Länder, mit denen dadurch Ko-Autorenschaftsbeziehungen bestehen, hat sich ebenfalls erhöht (Tab. 1, untere Hälfte). Sie erhöht sich zwar nicht kontinuierlich jedes Jahr, aber wenn man die erste Hälfte der untersuchten Dekade mit der zweiten Hälfte ver-

² Insgesamt flossen 10.087 Publikationen der deutschen Institute und 37.111 Publikationen der US-amerikanischen Institute in die Untersuchung ein.

³ Interessanterweise liegt er jedoch bei den deutschen Publikationen wesentlich höher als bei den US-amerikanischen (vgl. Tab. 1). Dass dies ein wohlbekanntes Phänomen ist, wurde oben bereits erwähnt: Es wird z.T. auf den sogenannten Größeneffekt einer Wissenschaftsnation zurückgeführt, der dazu führt, dass der Grad an Kooperation nach außen niedriger ist, wenn mit größerer Wahrscheinlichkeit (oder mit weniger Kosten) geeignete Kooperationspartner innerhalb des eigenen Wissenschaftssystems gefunden werden können. Vergleicht man die USA nicht mit Deutschland, sondern mit der gesamten EU als „nationalem“ Wissenschaftsraum, kommt man auf einen nahezu identischen Anteil internationaler Publikationen (Engels et al. 2005: 74).

gleich, hat insgesamt eine räumliche Ausweitung der Forschungskoope-
rationen stattgefunden.

Tabelle 1: Anteil der Artikel mit grenzüberschreitender Ko-Autorenschaft und Zahl der Länder, mit denen Ko-Autorenschaftsbeziehungen bestehen

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Anteil der Artikel mit grenzüberschreitender Ko-Autorenschaft an allen Artikeln										
Deutsche Institute	26,9 %	31,8 %	34,2 %	34,6 %	40,4 %	40,3 %	44,0 %	49,6 %	48,7 %	50,7 %
US-Institute	19,8 %	22,2 %	23,1 %	26,2 %	28,8 %	32,4 %	33,3 %	34,3 %	36,3 %	37,6 %
Zahl der Länder, mit denen Ko-Autorenschaftsbeziehungen bestehen										
Deutsche Institute	43	47	56	53	61	67	60	58	71	69
US-Institute	53	70	65	65	73	75	77	85	94	83

Tabelle 2: Anteil internationaler Publikationen an der Gesamtzahl der Publikationen der universitären Forschungseinrichtungen und Zahl der Länder, mit denen Ko-Autorenschaftsbeziehungen bestehen.

Universitäre Forschungseinrichtungen in Deutschland, 1993-2002		
Institut	Anteil grenzüberschreitende Publikationen	Zahl der Länder, mit denen Ko-Autorenschaft vorkommt
Botanisches Institut und Botanischer Garten, Universität Bonn	38,2 %	38
Institut für Allgemeine Botanik und Botanischer Garten, Universität Hamburg	35,9 %	14
Meteorologisches Institut, Universität Bonn	33,7 %	8
Institut für Ökologie, Universität Jena	32,9 %	36
Gesamtes Sempel (universitäre und außer-universitäre Forschungseinrichtungen)	41,9%	Minimum: 8 Maximum: 55
Universitäre Forschungseinrichtungen in den USA, 1993-2002		
Institut	Anteil grenzüberschreitender Publikationen	Zahl der Länder, mit denen Ko-Autorenschaft vorkommt
Department of Ecology and Evolutionary Biology, Princeton University	36,2 %	44
Lamont-Doherty Earth Observatory, Columbia University	36,1 %	68
Scripps Institution of Oceanography, University of California, San Diego	30,5 %	69
Center for Conservation Biology, Dep. of Biological Sciences, Stanford University	29,8 %	11
College of Oceanic Atmospheric Sciences, Oregon State University, Corvallis	29,7 %	51
Rosenstiel School of Marine and Atmospheric Science, University of Miami	29,4 %	63
School of Ocean and Earth Science and Technology, University of Hawaii	29,1 %	45
Natural Resource Ecology Laboratory, Colorado State University, Fort Collins	28,6 %	38
Global Environmental Change Program, University of Virginia, Charlottesville	26,8 %	48
Lubchenco/Menge Lab, Department of Zoology, Oregon State University, Corvallis	23,2 %	27
Department of Oceanography, Texas A&M University, College Station	22,9 %	36

Environmental Studies Department, University of California, Santa Cruz	21,9 %	20
Energy and Resources Group, University of California, Berkeley	18,3 %	18
Program in Atmospheric and Oceanic Sciences, University of Colorado, Boulder	17,0 %	25
College of Forest Resources, University of Washington, Seattle	15,5 %	28
Wisconsin State Herbarium, University of Wisconsin, Madison	15,4 %	26
Department of Natural Resources, Cornell University, Ithaca	13,5 %	19
School of Natural Resources and the Environment, University of Michigan, Ann Arbor	11,5 %	25
Gesamtes Sampel (universitäre <i>und</i> außer-universitäre Forschungseinrichtungen)	29,9 %	Minimum: 11 Maximum: 79

Die für diesen Beitrag interessante Frage lautet nun, wie sich angesichts dieses deutlichen Globalisierungstrends auf überdurchschnittlich hohem Niveau die *universitäre* Forschung im Vergleich zu der *außeruniversitären* Forschung abschneidet.

Die Publikationsdaten pro Jahr und Forschungsinstitut erlauben leider keine im engen Sinne statistische Auswertung, da die Fallzahlen zu niedrig sind, um signifikante Aussagen über Trends auf der Ebene einzelner Institute zu machen.⁴ Daher bezieht sich der folgende Vergleich auf die über den gesamten Zeitraum aggregierten Daten, d.h. den jeweiligen Durchschnittswert für die gesamte Dekade (vgl. Tab. 2). So sind in dem Untersuchungszeitraum 29,9% aller amerikanischen Publikationen in grenzüberschreitender Ko-Autorenschaft entstanden, in Deutschland 41,9%.

Gemessen an diesem Durchschnittswert zeigt sich für die universitäre Forschung folgendes Ergebnis: Der durchschnittliche Anteil internationaler Publikationen liegt bei universitären Forschungseinrichtungen in Deutschland unter dem Landesmittel, allerdings liegen alle universitären Forschungseinrichtungen relativ nah beieinander (Tab. 2, Spalten 1-2). Im Vergleich dazu ist das Ergebnis für die US-amerikanischen universitären Forschungseinrichtungen breiter gestreut. Hier liegen die Werte z.T. deutlich unter dem Landesdurchschnitt, z.T. aber auch deutlich darüber

⁴ Vier der 18 deutschen und 18 der 36 amerikanischen Forschungseinrichtungen sind Teil einer Hochschule.

(Tab. 2). In beiden nationalen Kontexten gilt jedoch, dass diejenigen Institute mit dem höchsten Anteil internationaler Publikationen dem *außer-universitären* Bereich entstammen (nicht in Tabelle enthalten). In Deutschland handelt es sich dabei um ein Max-Planck-Institut sowie um Institute der Helmholtz-Gemeinschaft oder der Leibniz-Gemeinschaft. In den USA gehören sie überwiegend zu NASA und NOAA.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Zahl der Länder betrachtet, zu denen sich die Forschungseinrichtungen in ihren Publikationen in einem Ko-Autorenschaftsverhältnis befinden. Die deutschen universitären Forschungseinrichtungen weisen im Landesvergleich eine eher geringe bis mittlere Anzahl an Ländern auf (Tab. 2), während sich unter den Instituten mit Ko-Autorenschaftsbeziehungen zu mehr als 40 Ländern ausschließlich außeruniversitäre Einrichtungen finden (nicht in Tabelle enthalten). Auch in diesem Fall gilt für US-amerikanische Forschungseinrichtungen an Universitäten, dass ihre Werte breiter streuen (Tab. 2). Nur ein einziges außeruniversitäres Forschungsinstitut weist Ko-Autorenschaftsbeziehungen zu einer größeren Zahl von Ländern auf (nicht in Tabelle enthalten), als das universitäre Forschungsinstitut mit der höchsten Anzahl.⁵

Was bedeuten diese Befunde über die Globalisierung der universitären Forschung in diesem ausgewählten Bereich? Was können wir über die Mechanismen sagen, die offenbar unterschiedlich in universitären und außeruniversitären Instituten zum Tragen kommen, und wie hängen sie mit den unterschiedlichen nationalen Forschungssystemen zusammen? Zur Klärung dieser Fragen wird im nächsten Kapitel auf qualitative Interviews Bezug genommen.

3. Qualitative Untersuchung zur Globalisierung der universitären Forschung

Zusätzlich zu diesen quantitativen Daten wurden in 33 Forschungseinrichtungen in Deutschland und den USA Interviews geführt, um zu analysieren, wodurch die hier beobachteten Globalisierungsprozesse beför-

⁵ Der Zusammenhang zwischen einem hohen Prozentsatz grenzüberschreitender Publikationen und der Anzahl der Länder ist nicht eindeutig; z.B. weist das CCB einen hohen Prozentsatz, aber die kleinste Anzahl von Ländern auf. Die Anzahl der Länder, so zeigen die Daten insgesamt, hängt eher mit der Gesamtzahl der Publikationen zusammen: Hat ein Institut viele Publikationen, kann man mit einer höheren Anzahl von Ländern rechnen als wenn ein Institut nur wenige Publikationen nachweisen kann.

dert oder behindert werden. Differenziert man zunächst nicht weiter nach universitärer und außeruniversitärer Forschung, so lassen sich vier wesentliche Mechanismen identifizieren, die im Bereich globaler Umweltveränderungen Globalisierungsschübe besonders begünstigen.

Erstens führt eine verstärkte Konkurrenz um Forschungsmittel im nationalen Kontext dazu, dass Forschungseinrichtungen nach strategischen Partnerschaften mit gleichwertigen Partnern suchen, um ihre Chancen auf Mittelzuweisung zu erhöhen. Dazu werden zunehmend auch Partner jenseits der Landesgrenzen kontaktiert.

Zweitens werden politisch motivierte Anreizstrukturen geschaffen, die in bestimmten Regionen eine Verdichtung der Wissenschaftskommunikationen anstreben und finanziell besonders fördern. Zentral hierfür ist die EU-Forschungsförderung mit dem Ziel eines europäischen Forschungsraumes; aber ähnliche Beispiele gibt es auch für den amerikanischen Kontext, z.B. in Bezug auf Kooperationen mit Süd- und Mittelamerika.

Drittens gibt es gerade im Bereich globaler Umweltforschung zahlreiche internationale Programme zum Aufbau von Forschungskapazitäten in Entwicklungsländern, die in die Lage versetzt werden sollen, zu den internationalen Umweltverhandlungen mit eigenständigen Forschungsarbeiten beizutragen. Das geschieht häufig in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen aus OECD-Ländern.

Viertens verfügen einige Entwicklungs- und Schwellenländer über strategisch wichtige Zugänge zu forschungsrelevanten geographischen Zonen, z.B. zu Tropenwäldern und Korallenriffen. Veränderte rechtliche Grundlagen (im internationalen wie auch nationalen Recht) haben den Zugang zu diesen Gebieten bzw. den Zugriff auf dort vorhandenes Untersuchungsmaterial erschwert. In vielen Fällen wird der Zugang für ausländische Forschungseinrichtungen nur noch dann genehmigt, wenn dies in Kooperation mit landeseigenen Forschungseinrichtungen geschieht, was auch die gemeinsame Publikation der so gewonnenen Forschungsergebnisse betrifft.

Die genannten Mechanismen tragen insgesamt zu einer Verdichtung und geographischen Ausdehnung von Forschungsk Kooperationen bei (Engels/Ruschenburg 2006).

Wertet man die Interviews nun differenziert nach universitärer und außeruniversitärer Forschung aus, so gibt es weitere zentrale Hinweise, warum in beiden Ländern die deutlichsten Anzeichen für eine Globalisie-

rung der Forschung im außeruniversitären Bereich anzutreffen sind. Die Suche nach einer Erklärung lässt sich in folgende Einzelfragen aufteilen:

Was befördert den besonders *hohen* Globalisierungsgrad der Forschung in einigen *außeruniversitären* Instituten sowohl in *Deutschland* als auch den *USA*?

- Als Magnet für Kooperationspartner aus anderen Forschungseinrichtungen können vor allem die Verfügungsrechte über Großgeräte wirken. Wenn sie nicht sowieso von mehreren Instituten gleichzeitig betrieben werden, dienen sie der gemeinsamen Nutzung oder werden zumindest zeitweise zur Nutzung an Dritte überlassen. Im Bereich der globalen Umweltforschung handelt es sich z.B. um Großrechner oder Satelliten. Diese Art von Großgeräten befindet sich so gut wie nie unter der Kontrolle von universitären Forschungseinrichtungen, sondern ist eher in NASA- oder Max-Planck-Instituten verankert. Eine bedeutende Ausnahme hiervon sind Forschungsschiffe, die für die Ozeanographie bzw. Meeresforschung eine zentrale Rolle spielen. Auch die gemeinsame Nutzung von Schiffszeiten ist ein wichtiger Motor für Kooperationen zwischen unterschiedlichen Forschungsinstituten auch über Landesgrenzen hinweg. Unter den amerikanischen Meeresforschungseinrichtungen, die über Forschungsschiffe verfügen, befinden sich auch einige universitäre Forschungsinstitute, die auf eine globalisierte Forschung verweisen können. Insgesamt gilt jedoch, dass ein besonders starker Anreiz für die Globalisierung von Forschung vielen universitären Einrichtungen nicht zur Verfügung steht.
- Oben war argumentiert worden, dass die strategische Suche nach Partnerschaften ein wichtiger Anreiz für eine Verdichtung von Kooperationsbeziehungen unter gleichwertigen Partnern ist. In den Interviews hat sich gezeigt, dass diese Strategie viel häufiger in außeruniversitären Forschungseinrichtungen anzutreffen ist als in universitären Instituten. Innerhalb der Hochschulen laufen Kooperationen oft über individuelle Netzwerkkontakte, die sich kaum strategisch planen lassen. Außeruniversitäre Forschungsinstitute weisen häufiger eine Führungs- oder gar Managementebene auf, die in der Lage ist, Strategien für das gesamte Institut zu entwickeln und durch entsprechende Anreize auch umzusetzen. Diese Möglichkeiten sind in typischen Hochschulinstituten weitaus weniger vorhanden – in manchen deutschen

Hochschulinstitutionen ist es gar nicht möglich, Informationen über das gesamte Institut durch die formale Leitung zu erhalten. Das Organisationsprinzip ist dezentral, setzt auf akademische Freiheit, die mit dem jeweiligen Lehrstuhl verknüpft ist, und bedeutet faktisch eine relativ große Autonomie bei der Wahl der Forschungsthemen und der Entscheidung über die Aufnahme von Forschungsk Kooperationen. Auch die strategische Suche nach gleichwertigen Partnern kann in universitären Forschungseinrichtungen also kaum zur Geltung kommen.

Was kann man aus den Fällen derjenigen *universitären* Forschungseinrichtungen in den *USA* lernen, deren Forschung zu einem vergleichsweise *hohen* Grad globalisiert zu sein scheint?

- Ein Hinweis wurde bereits genannt: die Nutzungsrechte über Forschungsschiffe kann bei einigen Beispielen amerikanischer Universitätsinstitutionen den relativ hohen Globalisierungsgrad erklären.
- In anderen Fällen handelt es sich um Forschungseinrichtungen an berühmten Privatuniversitäten. So liegt z.B. ein Forschungsinstitut der Princeton University an der Spitze der von uns untersuchten amerikanischen Forschungseinrichtungen im universitären Bereich; ein Forschungsinstitut der Stanford University weist ebenfalls einen relativ hohen Anteil grenzüberschreitender Publikationen auf. Beides sind Institute, die keinerlei Zugang zu Großgeräten haben. Was ergibt sich also aus den Interviews, das die Situation der Institute in Stanford und Princeton offenbar besonders weit in Richtung Globalisierung der Forschung treibt? Zunächst liegt die Vermutung nahe, dass diese Universitäten schlicht über Ressourcen verfügen, die sie entsprechend global einsetzen können. Die Verfügbarkeit von Forschungsgeldern spielt zwar tatsächlich eine große Rolle, allerdings nicht in einem direkten Sinne, da auch an amerikanischen Privatuniversitäten die einzelnen Forschungsinstitute gezwungen sind, ihre eigenen Forschungsmittel aus vielen verschiedenen Quellen zu akquirieren. Im Unterschied zu Deutschland gibt es im amerikanischen Kontext jedoch ein ausgeprägtes Stiftungswesen, das von den universitären Instituten genutzt werden kann. Im Unterschied zu vielen öffentlichen Forschungsfördereinrichtungen in Deutschland wie auch in den USA sind private Stifter eher bereit, Mittel bereitzustellen, die gezielt für Austauschprogramme oder weltweite Kooperationen im Bereich der For-

schung eingesetzt werden können. Weitere Faktoren bedingen sich zum Teil gegenseitig: Zum einen verfügen diese Universitäten bereits über hohe wissenschaftliche Reputation, so dass sie als Anziehungspunkt für Kooperationsanliegen aus aller Welt dienen. Aus dem gleichen Grund ziehen sie zahlreiche Doktoranden aus anderen Ländern an, die z.B. nach der Rückkehr in ihre Heimatländer als privilegierte Kooperationspartner gelten. Hinzu kommt ein ausgeprägtes Ethos der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern und der Bedeutung von Capacity Building für bisher benachteiligte Weltregionen. Diese Art von Sendungsbewusstsein ist bei den hier untersuchten deutschen universitären Forschungseinrichtungen kaum zu finden.

Was kann man aus den Fällen der *universitären* Institute in den *USA* lernen, die einen vergleichsweise *niedrigen* Grad der Forschungsglobalisierung aufweisen?

- Auffallend ist, dass auch in diesen universitären Forschungseinrichtungen von allen Interviewpartnern betont wird, wie normal und selbstverständlich weltweite Forschungsk Kooperationen sind. Dass sich diese Rhetorik nicht entsprechend in den Daten niederschlägt, ist vermutlich auf folgende Faktoren zurückzuführen: sie verfügen weder über Großgeräte noch können die Mechanismen einer reichen Privatuniversität greifen. Stattdessen liegt ein Übergewicht der täglichen Beschäftigung in der Lehre, ohne dass dadurch automatisch internationale Doktoranden angezogen werden, aus denen künftige Kooperationspartner rekrutiert werden könnten. Es stehen außerdem begrenzte Forschungsmittel zur Verfügung. Die Drittmittel, die aus öffentlichen Quellen zur Verfügung gestellt werden, sind zudem häufig an eine Art nationalen Auftrag gebunden, bzw. sie dienen vornehmlich Kooperationen innerhalb der Landesgrenzen. Außerdem ist diesen universitären Forschungseinrichtungen eine starke regionale oder lokale Einbindung zu eigen.

Was kann man über die *deutschen universitären* Institute sagen, deren Forschung einen *niedrigeren* Globalisierungsgrad als der Landesdurchschnitt aufweisen?

- Die deutschen universitären Forschungseinrichtungen gaben an, dass sie grenzüberschreitende Kooperationen zwar anstreben, dass aber insbesondere der Zugang zu EU-Forschungsmitteln als problematisch

empfunden wird. Die Beantragung von EU-Mitteln führt notwendigerweise zu einer Verdichtung und geographischen Ausweitung der Forschungsk Kooperationen, da die Kooperation mit mehreren europäischen Forschungspartnern Voraussetzung für die Bewilligung von Forschungsgeldern ist. In den Interviews wurde jedoch betont, dass die Antragstellung im Rahmen der EU-Forschungsförderung zum einen besonders hohe Kosten bedeutet, die als riskante Vorleistung betrachtet werden. Zum anderen wird häufig unterstellt, dass sich innerhalb der EU abgelöste Gutachterzirkel herausgebildet haben, die den Zugang zu Forschungsgeldern für Außenstehende sehr erschweren. Keines der interviewten Institute fühlte sich durch die universitäre Umwelt bei der Erarbeitung von EU-Anträgen unterstützt.

- Die Einbindung von Forschern in globale Assessments wird häufig mit Misstrauen bedacht; es wird manchmal ein Widerspruch zwischen internationalen Programmen und echter wissenschaftlicher Reputation gesehen.
- Insgesamt fällt auf, dass in deutschen universitären Forschungseinrichtungen die Rhetorik der weltweiten Forschungsk Kooperation weniger ausgeprägt ist. Weder das Ethos der Verpflichtung gegenüber Entwicklungsländern und der Verantwortungsübernahme im Sinne des Aufbaus von Forschungskapazitäten vor Ort noch der Hinweis, dass es zwingend notwendig ist, grenzüberschreitend zu kooperieren, sind in deutschen universitären Forschungseinrichtungen ähnlich stark vertreten wie in den Instituten der US-amerikanischen Universitäten.

4. Globalisierung der universitären Forschung als Fall für die Hochschulentwicklung

Auch wenn man mit einer Verallgemeinerung aus dem Fall der globalen Umweltforschung vorsichtig sein muss, hat sich an diesem Beispiel doch ein interessantes Ergebnis herauskristallisiert. Versteht man unter Globalisierung der Forschung die Verdichtung und geographische Ausweitung von Forschungsk Kooperationen, so gibt es Anzeichen dafür, dass universitäre Forschungseinrichtungen weniger globalisierte Forschungsbeziehungen aufweisen als (zumindest einige) außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Das liegt offenbar nicht nur an einer unterschiedlichen Mit-

telausstattung, auch wenn die unumstrittene Bedeutung der Verfügungsrechte über Großgeräte das nahe zu legen scheint.

Aus dem Interviewmaterial konnten einige zusätzliche Erklärungsansätze herausgearbeitet werden. Zentral hierfür scheint ein grundlegendes Strukturmuster universitärer Forschung zu sein, das in Deutschland und den USA gleichermaßen zum Tragen kommt: die hohe Autonomie der Einzelpersonen im Bereich der Forschung. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Art und Weise, mit der Forschungskoooperationen zustande kommen. Im universitären Bereich findet man Forschungskoooperationen, insbesondere wenn sie grenzüberschreitend organisiert sind, überwiegend in der Form von personalisierten Netzwerken. Die persönlichen Kapazitäten und auch das Interesse an der Durchführung grenzüberschreitender Forschungskoooperationen variieren dabei erheblich. Soll eine verstärkte Globalisierung der Forschung explizit eine Zielvorgabe für Hochschulentwicklung sein, haben Hochschulen auf Grund dieses Strukturmusters zunächst wenig Möglichkeiten einer gezielten Einflussnahme. Dies zeigt sich gerade auf der Ebene von Instituten, die in ihrer Personalstärke z.T. vergleichbar sind mit außeruniversitären Einrichtungen, aber wesentlich weniger durch hierarchische Strukturen geprägt sind, die sich auf die Planung und Durchführung von langfristigen Forschungsvorhaben beziehen.

Dies mag einen deutlichen Unterschied zwischen Forschung und Lehre markieren. Die Erhöhung studentischer Mobilität, die weltweite (oder europäische) Angleichung von Curricula oder eine internationale Ausrichtung von Studienprogrammen sind bereits etablierte Wege der Hochschulentwicklung, bei denen Handlungskompetenzen der Universitäten genutzt werden. Hier zeigt sich aber auch eine enge Verzahnung zwischen einzelnen Hochschulen und übergeordneten politischen Ebenen bis hin zur Europäischen Union (Wuttig/Knabel 2003; Wächter 2003). Im Bereich der Forschungsförderung hingegen gibt es eine gewisse Diskrepanz zwischen der EU-Ebene und der deutschen Förderlandschaft: während der Aufbau und die stärkere Vernetzung eines europäischen Forschungsraumes zentrale Zielsetzungen der Europäischen Union sind, wird das Ziel einer stärker globalisierten Vernetzung in der deutschen Forschungsförderlandschaft zumindest nicht prioritär behandelt.

Für die deutschen Hochschulen ergibt sich folgendes Bild. Wenn personalisierte Forschungsnetzwerke das dominante Muster der Kooperation sind, dann gilt es zum einen bei Neuberufungen insbesondere auf erhöhte

Netzwerkkompetenz bzw. auf das schon Eingebundensein in bestehende Forschungsk Kooperationen zu achten. Zum anderen kann jedoch geprüft werden, inwiefern administrative oder Leitungs-Strukturen aufgebaut werden sollen und können, die die stärkere globale Ausrichtung der Forschung unterstützen. Das könnte sich in der Form von personalisierten Anreizstrukturen ausdrücken, oder in der Bereitstellung von administrativen Leistungen, die die Organisation von Forschungsreisen oder die Aufnahme von Gästen erleichtern. Einen Bedarf gibt es offenbar auch für Leistungen zur Unterstützung für die Antragstellung. Hier haben zwar viele Hochschulen bereits Kapazitäten aufgebaut, aber gerade im Bereich der EU-Forschungsförderung gibt es offenbar noch einige Barrieren zu überwinden.

Insgesamt wäre es notwendig, umfassende Governance-Strukturen auszubilden, die eine globale Ausrichtung der Forschungstätigkeit stärker in den wissenschaftlichen Karriereverläufen der Einzelnen sowie in den Entwicklungsdynamiken der universitären Forschungseinrichtungen verankert. Damit wären Veränderungen der Hochschulen beschrieben, die sich in ein allgemeines Bild einfügen – des Wandels der Universitäten hin zu organisationalen Akteuren, die mit eigenen Handlungskompetenzen ausgestattet sind und an die zunehmend die Erwartung gerichtet wird, dass sie planvoll und strategisch handeln (Krücken/Meier 2006). Inwiefern die Globalisierung der Forschung dabei allerdings zu einem eigenständigen Ziel der Hochschulentwicklung werden sollte, ist zunächst eine offene Frage. Mit der Aufnahme grenzüberschreitender Forschungskoperationen sind häufig zusätzliche Kosten verbunden, und der unmittelbare Nutzen besonders globalisierter Forschungszusammenhänge ist aus der Sicht von Universitäten wahrscheinlich noch schwieriger zu beurteilen als aus der Sicht einzelner Forscherinnen und Forscher. Unabhängig von dem Befund, dass Universitäten möglicherweise spezifische Schwierigkeiten haben, Globalisierungsprozesse im Bereich der Forschung zu fördern, geht es also hier auch um die allgemeinere Frage, ob sich Universitäten dieses Ziel überhaupt setzen sollten. Diese Frage kann wahrscheinlich eher im Gesamtzusammenhang mit universitären Profilbildungsprozessen geklärt werden, die für unterschiedliche Universitäten variierende Szenarien der Hochschulentwicklung nahe legen.

Literatur

- Drori, Gili et al. 2003: Science and the modern world polity: Institutionalization and globalization. Stanford: Stanford University Press
- Engels, Anita 2006: Die gemeinsame Erzeugung globalen Umweltwissens. In: Ammon, Sabine et al. (Hg.): Wissensvielfalt und Wissenshegemonie. Dominanz, Synergien und Emanzipation in den Praxen der „Wissensgesellschaft“. Im Erscheinen
- Engels, Anita/Ruschenburg, Tina 2006: Die Ausweitung kommunikativer Räume: Reichweite, Mechanismen und Theorien der Globalisierung der Wissenschaft. In: Soziale Welt, Vol. 57, Heft 1, S. 5-29
- Engels, Anita/Ruschenburg, Tina/Weingart, Peter 2005: Recent internationalization of global environmental change research in Germany and the U.S.. In: Scientometrics, Vol. 62, No. 1, pp. 67-85
- Finnemore, Martha 1992: Science, the state, and international society. Dissertation, Stanford University
- Fischer-Bluhm, Karin/Zemene, Susanne 2003: Internationalisierung der Hochschulen. Eine Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: die hochschule, Vol. 12, Heft 1, S. 109-126
- Katz, J.S./Martin, B.R. 1997: What is research collaboration? In: Research Policy, Vol. 26, pp. 1-18
- Kehm, Barbara 2003: Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik. In: die hochschule, Vol. 12, Heft 1, S. 6-18
- Krücken, Georg/Meier, Frank 2006: Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, Gili/Meyer, John/Hwang, Hokyung (Hg.): Globalization and Organization. Oxford: Oxford University Press. S. 241-257.
- Leclerc, M./Gagné, J. 1994: International scientific cooperation: The continentalization of science. In: Scientometrics, Vol. 31, No. 3, pp. 261-292
- Luukkonen, T./Persson, O./Sivertsen, G. 1992: Understanding patterns of international scientific collaboration. In: Science, Technology & Human Values, Vol. 17, pp. 101-126
- Meyer, John W. 2005: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen (hrsg. von Georg Krücken). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- National Science Board 2004: Science and engineering indicators 2004, Arlington, National Science Foundation
- Schott, Thomas 1988: International influence in science: Beyond center and periphery. In: Social Science Research, Vol. 17, No. 3, pp. 219-238
- Stichweh, Rudolf 2000: Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Teichler, Ulrich 2003: Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: die hochschule, Vol. 12, Heft 1, S. 19-30
- Wächter, Bernd 2003: Englischsprachige Studiengänge in Europa. In: die hochschule, Vol. 12, Heft 1, S. 88-108
- Wuttig, Siegbert/Knabel, Klaudia 2003: Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung. In: die hochschule, Vol. 12, Heft 1, S. 31-47

Leuchttürme oder Scheinriesen

Wie zuverlässig sind die Hochschulrankings der Massenmedien?¹

Uta Liebeskind
Wolfgang Ludwig-
Mayerhofer
Siegen

Mit dem SPIEGEL, dem FOCUS und der ZEIT legen große deutsche Wochenzeitschriften seit einigen Jahren regelmäßig vergleichende Rankings von Hochschulen vor mit dem Ziel und dem Anspruch, Orientierung in der deutschen Hochschullandschaft zu verschaffen.²

Die Rankings sind Ausdruck der in den 90er Jahren entdeckten Unterschiedlichkeit deutscher Hochschulen und insofern konsequente Begleiterscheinung des Versuches, nun auch die politisch gewollte Profilierung von Hochschulen zu etablieren. Die Bemühungen um die Herausarbeitung der Differenzen zwischen Hochschulen sind nicht nur auf die Medien beschränkt: der Wissenschaftsrat etwa, wichtiges Beratungsgremium für bildungspolitische Entscheidungen im Hochschulbereich, hat bereits vor zwei Jahren Empfehlungen für die Erstellung von Rankings im Wissenschaftsbereich abgegeben – zunächst allerdings auf Forschung beschränkt (Wissenschaftsrat 2004).

¹ Wir danken Lena Ellenberger und Christian Hoffmann für die Eingabe der umfangreichen Ranking-Daten, die sie mit Geduld und viel Sorgfalt vorgenommen haben.

² „Das Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) hilft Schülern und Studienwilligen, die richtige Hochschule zu finden.“ (<http://www.das-ranking.de/che7/CHE>; Zugriff am 23.05.2006); „Deutschlands beste Uni“ benennt das FOCUS-Ranking (<http://bildung.focus.msn.de/bildung/bildung/unilisten>; Zugriff am 23.05.2006).

Die mittlerweile scheinbar selbstverständliche Notwendigkeit von Rankings macht eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen umso dringlicher. Ein kritischer Blick muss mehrere Perspektiven haben. Zunächst ist zu fragen, ob Rankings in Deutschland grundsätzlich mehr Licht ins Hochschulsystem bringen können. Hier ist Skepsis angebracht. Rankings sind Instrumente zur Orientierung in marktförmig organisierten Systemen, sie dürften somit ein Fremdkörper im deutschen Hochschulsystem sein (Pechar 1997). Ein Vergleich mit den USA mit ihrem schier unüberschaubaren Angebot sehr unterschiedlicher Studiemöglichkeiten zeigt die viel geringere Marktförmigkeit des deutschen Hochschulwesens auf. Die deutschen Universitäten werden aus staatlichen Mitteln finanziert; die angebotenen Bildungsgänge waren bis vor kurzem zwischen einzelnen Hochschulen nur sehr wenig differenziert. Rankings haben hierzulande somit etwas Künstliches: Sie messen qualitative „Unterschiede“, die mit dem Blick auf andere Hochschulsysteme – jedenfalls bislang – kaum der Rede wert sind.

Zweifel an der Orientierungsfunktion bewertender Rankings für zukünftige Studierende – die von den Medien als eigentliche Adressaten der Rankings angesprochen werden – kommen auch auf, wenn man den Prozess-Charakter des *Lernens* ernst nimmt (Mächtle und Witthaus 2002). Zunächst ist bei einigen Indikatoren, die als Indikatoren für die Qualität der Lehre angeboten werden, durchaus fraglich, ob sie hierüber überhaupt etwas auszusagen geeignet sind; hier ist etwa an die Reputation der Lehre bei Professoren oder bei Unternehmern zu denken, aber auch an die (vom FOCUS angebotenen) Studiendauern. Aber auch dort, wo ein Bezug zur Lehrqualität bestehen könnte – wie etwa im Falle subjektiver Studierendurteile oder der (freilich auf dem Papier konstruierten) Betreuungsquoten –, gehen die Rankings darüber hinweg, dass angesichts heterogener Interessen und ganz unterschiedlicher Modi studentischer Aneignung von und Auseinandersetzung mit Wissen durchschnittliche Angaben kein Urteil darüber erlauben, ob eine individuelle Studierende an einer bestimmten Universität Bedingungen vorfindet, die ihr entgegenkommen oder nicht.

Will man sich diesen Argumenten nicht oder nicht vollständig anschließen und den Rankings im deutschen Hochschulsystem nicht von vorneherein jeglichen Orientierungsnutzen absprechen, bleibt dennoch die Frage: Können die von uns betrachteten Rankings der Wochenzeitschriften FOCUS, SPIEGEL und ZEIT ihren Leserinnen verlässlich

Orientierung bei der Wahl ihrer Universität bieten, und zwar unabhängig davon, in welcher der Zeitschriften sie gerade blättern? Diese Frage ist ganz zentral; schließlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Nutzer die Qualität der konsultierten Rankings einschätzen können. Die allermeisten Nutzerinnen müssen sich vielmehr auf Seriositätsversprechungen wie „Sonderauswertungen des statistischen Bundesamtes“ (FOCUS, Heft 36/2005: 103) oder „knapp 50000 Fragebögen analysiert“ (SPIEGEL, Heft 48/2004: 181) verlassen. Wenn unterschiedliche Rankings zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Bewertung der Universitäten kämen, dann wäre dies (als Reliabilität der Messungen) zwar kein Nachweis der Gültigkeit, könnte aber doch zumindest plausibel erscheinen lassen, dass den Rankings wenig Beliebigkeit anhaftet und sie somit als Orientierungshilfe bei der Wahl des Studienortes tauglich sein könnten. Die entscheidende Frage im Zusammenhang mit der Vielfältigkeit des Ranking-Angebotes lautet also: Stimmen die Ergebnisse der betrachteten Rankings im Grundsatz überein?

Bereits vor einem Jahr haben wir anhand unseres eigenen Faches, der Soziologie, festgestellt, dass von Übereinstimmung der drei betrachteten Rankings nicht die Rede sein kann (Liebeskind und Ludwig-Mayerhofer 2005); eine Überprüfung anhand einiger weniger weiterer Fächer ergab, dass es in den meisten anderen Fächern etwas besser aussieht, wenngleich kein Einzelindikator als durchgängig verlässlich erschien.³ Ziel dieser Arbeit ist es nun, sämtliche Fächer, zu denen (mindestens) zwei Rankings vorliegen, hinsichtlich ihrer Bewertung durch die drei prominentesten Rankings zu vergleichen, um ein Gesamturteil über deren Übereinstimmung zu ermöglichen.

Ranking-Daten und Übereinstimmungsmaße

Wir vergleichen die jeweils aktuellsten Rankings, die der FOCUS, die ZEIT (in Kooperation mit dem Centrum für Hochschulentwicklung CHE)⁴ und der SPIEGEL veröffentlicht haben. Die jüngsten veröffent-

³ Auf die unterschiedlichen Ergebnisse von Rankings weist auch Meinefeld (2000: 27) hin, allerdings nur exemplarisch anhand weniger Fächer und ohne Verwendung von Kennzahlen für das Ausmaß der (Nicht-)Übereinstimmung.

⁴ Wir sprechen im Folgenden vom CHE- und nicht vom ZEIT-Ranking, da zwar die ZEIT das zentrale Medium der Veröffentlichung des Rankings ist, Erhebung und Auswertung der

lichten Daten von FOCUS und vom CHE stammen aus 2005,⁵ das letzte SPIEGEL-Ranking wurde bereits 2004 veröffentlicht.⁶ Ein Vergleich aller drei Rankings kann jedoch nur hinsichtlich der globalen Einschätzung der Fächer angestellt werden, da sich das SPIEGEL-Ranking in Herangehensweise und Methodik sehr stark von den beiden anderen unterscheidet. Während FOCUS und CHE vergleichende Daten zu Fachbereichen gesammelt und ausgewertet haben,⁷ erhebt der SPIEGEL in einer Online-Befragung Selbstauskünfte von Studierenden und aggregiert diese auf Fächerebene zu Ranglisten.⁸ Einzig das CHE bewertet auch Fachhochschulen, die mangels Vergleichs in den anderen Rankings hier nicht berücksichtigt werden. Der FOCUS bezog reine Lehramtsstudiengänge nicht in die Erhebungen ein, das CHE differenzierte bei der Ergebnispräsentation zwischen Lehramtsstudiengängen und reinen Fachstudiengängen. Wir beziehen unsere Auswertungen daher nur auf letztere.⁹

Die Rankings basieren in Folge unterschiedlicher Datenerhebungsstrategien auf unterschiedlichen Fallzahlen (hier: Universitäten). Der SPIEGEL, der nur Universitäten berücksichtigt, an denen mindestens acht der 15 von ihm gerankten Fächer vertreten sind, weist durchgängig die geringsten Fallzahlen auf; vier der von den anderen Zeitschriften gerankten Fächer wurden vom SPIEGEL gar nicht berücksichtigt (Angli-

Daten jedoch im Gegensatz zu FOCUS und SPIEGEL gänzlich bei einer externen Institution, dem CHE liegen.

⁵ Der FOCUS veröffentlichte sein Ranking in einer sechsteiligen Serie, beginnend mit Heft 36/2005. Das CHE veröffentlichte seine Ergebnisse in der Wochenzeitung DIE ZEIT beginnend mit Ausgabe Nr. 21 (19.05.2005), kompakt zusammengefasst in einem „Studienführer DIE ZEIT Ausgabe 2005/06“ und schließlich auf den Web-Seiten der ZEIT im Internet. Neueste CHE-Daten erschienen während des Verfassens dieses Artikels Anfang Mai 2006 (<http://www.das-ranking.de/che7/CHE>; Zugriff am 31.05.2006). Die neuen Daten konnten zu diesem Zeitpunkt mit Ausnahme einzelner Datenreihen zur Ergänzung fehlender Daten (siehe Tabelle 3) nicht mehr berücksichtigt werden.

⁶ Der SPIEGEL veröffentlichte sein Ranking in Heft 48/2004.

⁷ Zur Methodik des CHE siehe: http://www.che.de/downloads/CHE_HochschulRanking_Methoden2005.pdf (Zugriff am 02.06.2006); zur Methodik des FOCUS siehe: <http://focus.msn.de/bildung/bildung/hochschulen> (Zugriff am 02.06.2006)

⁸ Zur Methodik des SPIEGELs siehe: <http://www.studentenspiegel1.de/methodik.pdf> (Zugriff am 02.06.2006)

⁹ Das CHE differenziert mitunter innerhalb eines Faches zwischen verschiedenen Studiengängen (z.B. „Nordamerikastudien“ und „Englische Philologie“ im Fach Anglistik); diese behandeln wir als einzelne Fälle und vergleichen sie *jeweils* mit den auf das gesamte Fach bezogenen FOCUS-Daten.

stik, Bauingenieurwesen, Geschichte, Pädagogik). CHE und FOCUS betrachten im Durchschnitt mit jeweils knapp 50 Fällen fast doppelt so viele Universitäten wie der SPIEGEL.

Wir betrachten drei Gruppen von Indikatoren: Zunächst werden Globalurteile verglichen, die zum Ziel haben, so etwas wie die „Gesamtqualität“ des Faches an den einzelnen Universitäten abzubilden. Das CHE verzichtete bewusst auf eine derartige Globaleinschätzung. Nutzer des CHE-Rankings könnten allerdings das in sämtlichen Übersichten an erster Stelle aufgeführte Gesamturteil der Studierenden als ein solches Globalurteil lesen; wir vergleichen dieser Lesart entsprechend diese Gesamturteile mit den Globalbewertungen der anderen beiden Rankings. Weiterhin betrachten wir Indikatoren zur Lehrqualität der Fächer, nämlich Daten zur Betreuungsrelation, zur Betreuungsqualität und zur Reputation der Lehre. Schließlich gehen wir auf die Übereinstimmung der Bewertung der Forschungsleistung im Fach ein. Hier liegen neben Angaben zur Forschungsreputation vor allem „harte“ Fakten vor: Drittmittel, Promotionsquoten sowie Publikationen und/oder Zitationen.

Die Globalurteile und Reputationsmerkmale liegen als Rangdaten (also ordinalskaliert) vor: Alle drei Rankings ordnen die einzelnen Universitäten bzw. Fachbereiche (freilich mit jeweils eigenen Verfahren der Gruppenbildung) einer Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe zu. Alle anderen Angaben sind größtenteils metrisch skaliert, machen also (jedenfalls dem Anschein nach) Aussagen nicht nur darüber, ob, sondern auch um welchen Betrag eine Universität im betrachteten Merkmal besser oder schlechter ist als eine zweite.¹⁰ Die Übereinstimmung der Rankings bestimmen wir grundsätzlich anhand von Korrelationsmaßen, die den Zusammenhang zwischen je zwei Merkmalen aus unterschiedlichen Rankings quantifizieren; für ordinalskalierte Merkmale wählen wir aus den möglichen Alternativen Kendalls τ_b , für metrisch skalierte Merkmale den Pearsonschen Korrelationskoeffizienten.¹¹ Sowohl Kendalls τ_b als

¹⁰ In einigen Fällen hat der FOCUS die Daten zu Zitationen nur in gruppierter Form (Spitzen-, Mittel-, Schlussgruppe) veröffentlicht. In diesen Fällen werden zum Vergleich beim CHE ebenfalls die gruppierten Daten herangezogen.

¹¹ Die häufig vorgeschlagenen und verwendeten Maße Kappa (für ordinalskalierte Daten) bzw. ICC (für metrische Daten) sind für unsere Zwecke weniger brauchbar: Die Eignung von Kappa zur Messung der Übereinstimmung der Einstufung von Objekten ist in der wissenschaftlichen Literatur äußerst umstritten (Uebersax 1987; Guggenmoos-Holzmann 1993); bei ordinalskalierten Daten hängen die Ergebnisse obendrein von der letztlich willkürlichen Wahl von Gewichten ab (Brenner/Kliebsch 1996). Die Intraklassenkorrelation

auch der Pearsonsche Korrelationskoeffizient können Werte im Bereich von -1 bis 1 annehmen; Werte nahe 1 (bzw. -1) kennzeichnen perfekte positive (bzw. negative) Zusammenhänge, Werte nahe 0 zeigen an, dass kein Zusammenhang besteht.

Bei der Bestimmung des Pearsonschen Korrelationskoeffizienten wurde jeweils anhand von Streudiagrammen überprüft, ob einzelne Fälle die Korrelation deutlich positiv oder negativ beeinflussten; war dies der Fall, so berichten wir auch das Korrelationsmaß, das nach Elimination des betreffenden Falls bzw. (vereinzelt) mehrerer Fälle ergab, sofern der Unterschied größer als $|0,1|$ war.

Welche Maßstäbe sind hinsichtlich der errechneten Zusammenhänge anzulegen? Die Rankings entsprechen der psychologischen Falldiagnostik: Es werden Urteile über einzelne Fälle – hier: Universitäten – getroffen. Hier sollte die Reliabilität nach Bortz/Döring (2002: 199) mindestens $0,8$ betragen; liegt sie zwischen $0,8$ und $0,9$ kann sie nach diesen Autoren als „mittelmäßig“, erst ab einem Wert von $0,9$ als „hoch“ gelten. Lienert/Raatz (1994: 269) bezeichnen auch Werte von $0,7$ als „eben noch ausreichend“; wir schließen uns dieser Auffassung an.

Globalurteil

Die Betrachtung der Globalurteile zeigt allenfalls mäßige Übereinstimmung der Rankings (Tabelle 1). Zwar ist zu sehen, dass die Koeffizienten überwiegend positive Werte annehmen, was nicht zu erwarten wäre, wenn es sich um reine Zufallsprodukte handelte.¹² Ihr durchweg kleiner Betrag zeigt jedoch eindrucklich, dass die Zuordnung zu Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe eben nicht übereinstimmend erfolgt. Vielmehr sind in den entsprechenden Kreuztabellen die Zellen jenseits der Diagonalen – letztere weist die kongruenten Urteile aus – teils recht stark besetzt; das Gros der Werte liegt zwischen 0 und nur $0,50$, sieht man von den vier Fächern ab, die diesen Wert mehr (Maschinenbau, SPIEGEL

(ICC) ist heranzuziehen, wenn Unterschiede in Mittelwerten und/oder Metriken zwischen unterschiedlichen Einstufungen von Bedeutung sind (Wirtz/Caspar 2002: 157ff.); hier sind solche Unterschiede jedoch gerade irrelevant, denn es zählt (auch und gerade aus der Sicht der möglichen Nutzer von Rankings) nur die (relative) Platzierung, nicht der absolute Messwert.

¹² Dann müssten sich sowohl zufällige negative als auch zufällige positive Zusammenhänge zeigen, die im Mittel den Wert 0 aufweisen.

versus CHE) oder weniger (Bauingenieurwesen, FOCUS versus CHE und Elektrotechnik und Jura, SPIEGEL versus FOCUS) deutlich überschreiten.

Tabelle 1: Globalurteile im Vergleich, CHE, FOCUS und SPIEGEL (Kendalls Tau_b)

	SPIEGEL vs. FOCUS	SPIEGEL vs. CHE ^(a)	FOCUS vs. CHE ^(a)
Anglistik	–	–	.24
Bauingenieur- wesen	–	–	.60
Biologie	.17	.03	.23
BWL	.47	.11	.16
Chemie	.28	.06	–.08
Elektrotechnik	.54	.15	.28
Germanistik	.46	.31	.17
Geschichte	–	–	.22
Informatik	.06	.06	.11
Jura	.53	.25	.07
Maschinenbau	.41	.86	.36
Mathematik	.35	.14	.01
Medizin	.50	.01	–.24
Pädagogik	–	–	.08
Physik	.35	.23	–.03
Politikwissen- schaft	.44	.12	.19
Psychologie	.01	.26	.23
Soziologie	.24	.00	.28
VWL	.18	.25	.37

– In (mindestens) einem Ranking keine Daten vorhanden

(a) Gesamturteil der Studierenden

Möglicherweise ist für diejenigen, die Rankings zur Orientierung nutzen wollen, nur die übereinstimmende Identifizierung von „Spitzenuniversitäten“ von Interesse. Die Rankings wären dann aus der Nutzerperspektive verlässlich, wenn sich die Abweichungen nur in der Zuordnung zu Mittel- und Schlussgruppe ergeben würde. Doch auch hier ist Vorsicht geboten. Selbst wenn, wie z.B. im Fall der Rankings von CHE und

FOCUS für das Fach Bauingenieurwesen ein Wert von knapp 0,6 ein gewisses Maß an Übereinstimmung der Ergebnisse nahe legt, ist nicht ausgeschlossen, dass einzelne Universitäten von einem Ranking der Spitzen-, vom anderen jedoch der Schlussgruppe zugeordnet werden. Im Beispiel trifft das nur auf eine Universität zu, in einigen Fächern werden jedoch bis zu 11 (!) Universitäten in jeweils entgegen gesetzte Extremgruppen eingeordnet.

Tabelle 2: Indikatoren zur Lehre im Vergleich, CHE versus FOCUS

	Betreuung ^(a) Pearsons $r^{(b)}$	Reputation Lehre Kendalls τ_b
Anglistik	.29	.59
Bauingenieurwesen	.56	.74
Biologie	.20	.60
BWL	–	.47
Chemie	.09	.49
Elektrotechnik	–.03	(.31) .66
Germanistik	.27	.62
Geschichte	.31	(.41) .60
Informatik	–.03	(.12) .58
Jura	.52	(.64) .54
Maschinenbau	.07	.60
Mathematik	.07	.48
Medizin	–.14	(.59) .57
Betreuungsrelation	–.01	(.44) –
FOCUS/CHE		
Pädagogik	–	.60
Physik	.52	.57
Politikwissenschaft	.44	.50
Psychologie	.46	.34
Soziologie	.35	.64
VWL	–	.62

– In (mindestens) einem Ranking keine Daten vorhanden

(a) Betreuungsrelation (FOCUS) versus Studierendenurteil zur Betreuungssituation (CHE)

(b) Koeffizienten nach Elimination von Ausreißern in Klammern

Es fällt auf, dass die Übereinstimmung der Globalurteile zwischen FOCUS und SPIEGEL durchschnittlich am größten ist, obwohl das SPIEGEL-Ranking in seiner Vorgehensweise deutlich von den beiden anderen Rankings abweicht. Über die Gründe für die – dennoch auch nur vergleichsweise – hohe Übereinstimmung kann nur spekuliert werden. Zum einen treten an dieser Stelle möglicherweise Effekte einer self-fulfilling prophecy auf: Universitäten, denen z.B. von Rankings ein herausgehobener Status zugeschrieben wird, ziehen möglicherweise stärker als andere Universitäten Studierende an, die den Studienort eher nach fachbezogenen denn nach lebenspraktischen Kriterien auswählen. Unterstellt man, dass diese Studierenden dann eine stärkere Fachbindung aufweisen und dass dies auch mit besseren Leistungen verbunden ist, könnte sich tatsächlich der Effekt einstellen, dass sich im Fach engagierte Studierende an den in der Spitzengruppe befindlichen Universitäten ballen. Verstärkend könnte ein zweiter Effekt, ein Selektionseffekt wirken. Denkbar ist, dass eben jene „fachbewussten“ Studierenden, die sich an einer Spitzenuniversität wähnen, ein stärkeres Interesse an der Teilnahme am SPIEGEL-Ranking haben, das Selbstpositionierung und Vergleich mit anderen Studierenden verspricht. Die Wahrnehmung von Konkurrenz und die Notwendigkeit, Exzellenz zu demonstrieren, könnten unter dieser Studierendengruppe stärker ausgeprägt sein.

Einzelindikatoren – Bewertung der Lehrsituation

Zur Beurteilung der Lehrsituation stehen nur wenige Indikatoren zur Verfügung, die sich einem Vergleich unterziehen lassen. Sehr ähnlich sind sich die Maße zur Reputation der Lehre (FOCUS) und der „Professorentipp“ des CHE, in dem erfragt wurde, welche Universität der befragte Professor dem eigenen Kind zum Studium des von ihm vertretenen Faches empfehlen würde. Des Weiteren stehen in beiden Rankings Daten zur Betreuungssituation zur Verfügung. Während allerdings im FOCUS die zahlenmäßige Betreuungsrelation zwischen Studierenden und Lehrenden angegeben ist, stehen im CHE mit Ausnahme der Medizin nur Angaben der befragten Studierenden zur Zufriedenheit mit der Betreuungssituation zur Verfügung.¹³ Ein Vergleich ist durchaus sinnvoll: Soll eine

¹³ Der Verzicht auf die Angabe quantitativer Betreuungsrelationen ist dem CHE dabei nicht zur Last zu legen, sondern vielmehr als Versuch seriöser Datenerhebung zu honorieren.

günstige Betreuungsrelation überhaupt eine Aussagekraft haben, so müsste sie mit größerer Zufriedenheit mit der Betreuung einhergehen.

Die Ergebnisse (Tabelle 2) zeigen, dass auch bei der Einschätzung der Lehrqualität die Rankings zu unterschiedlichen Schlüssen kommen. Beim Vergleich von Betreuungsrelation und Beurteilung der Betreuung durch die Studierenden sind Korrelationswerte über 0,5 selten und werden bis auf die Fächer Bauingenieurwesen, Jura und Physik nur bei Weglassung von Ausreißern erreicht. Im Schnitt liegen die Korrelationen bei 0,23, was allenfalls einen mäßigen Zusammenhang darstellt. Keines der Fächer erreicht einen Wert von 0,7, der es erlauben würde, von einer „eben noch ausreichenden“ Übereinstimmung zu sprechen. Auch im Fach Medizin, in dem auch das CHE-Ranking eine Betreuungsrelation ausweist, kann den Daten mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,44 nur ein schwacher Zusammenhang attestiert werden – und dies auch nur bei Entfernung von Ausreißer-Werten.

Relativ gut stimmen die Reputationswerte von FOCUS und CHE überein. Sie liegen im Schnitt bei 0,57 und weichen damit deutlich ab von allen bisherigen Vergleichen. Lediglich im Falle der Psychologie wird eine Universität von beiden Rankings in entgegen gesetzte Extremgruppen einsortiert. Erklären lässt sich die relativ gute Übereinstimmung damit, dass die Datenquelle in beiden Rankings, nämlich die Urteile der befragten Professoren, identisch ist. Es ist anzunehmen, dass die Angaben der Professorinnen zur Reputation von Kollegen im Fach stabil sind, unabhängig davon, welche Institution die Daten erhebt. Trotz der Ähnlichkeit der Merkmale darf nicht in Vergessenheit geraten, dass in keinem Fall das CHE und der FOCUS zu übereinstimmender Ausweisung der Professorenreputation kommen. In allen Fächern wird mindestens ein Viertel aller Universitäten von den beiden Rankings nicht übereinstimmend gerankt.

Angesichts der Vielfältigkeit der Studiengänge an einem Fachbereich sind verlässliche Angaben zur Betreuungsrelation nur dann zu erhalten, wenn genau nach Studiengängen differenziert werden kann. Die Angaben des FOCUS zur Betreuungsrelation beruhen auf Auswertungen auf Fächergruppenebene (Systematik des Statistischen Bundesamtes: http://www.destatis.de/download/d/allg/stud_pruef.pdf; Zugriff am 02.06.2006); sie sollten daher mit größter Vorsicht betrachtet und nur als Tendenzen interpretiert werden.

Einzelindikatoren – Bewertung der Forschungssituation

Bei den Indikatoren für Forschungsleistungen sollte größere Übereinstimmung zu erwarten sein, da die hier verwendeten Indikatoren „objektive“ oder zumindest objektivierte Daten darstellen: Angaben zu eingeworbenen Drittmitteln oder zu Promotionen sollten unabhängig von individuell variierenden Bewertungen oder Interessen sein; obendrein werden sie vom FOCUS zum Teil aus amtlichen Statistiken übernommen. Bei dem Forschungsoutput, den wissenschaftlichen Veröffentlichungen, sind teilweise geringere Übereinstimmungen deshalb zu erwarten, weil der FOCUS ausschließlich Zitationen, das CHE-Ranking (das sich freilich häufiger als der FOCUS jeglicher Daten zu Publikationen enthält) teilweise nur Publikationen berichtet. Wir vergleichen dennoch Zitationen dort und Publikationen hier, sofern keine anderen Daten vorliegen, denn schließlich bleibt dann auch den Nutzern der Rankings, die sich ein Urteil über den Forschungsoutput verschaffen wollen, nichts anderes übrig, als die vorhandenen Daten heranzuziehen.

Bei den Drittmitteln liegen sechs von 18 Werten, also ein Drittel, nach Korrektur um Ausreißer noch ein Fall mehr im akzeptablen Bereich von $\geq 0,7$; in vier Fällen liegt die Korrelation dagegen unter 0,4, was in zwei dieser Fälle auf Ausreißer zurückgeht, nach deren Ausschluss sich wenigstens Korrelationen von jeweils 0,56 ergeben. Insgesamt sind die Übereinstimmungen also überwiegend im mäßigen bis mittleren Bereich anzusiedeln, zumal der Wert 0,8 nur in zwei Fällen erreicht bzw. knapp überschritten wird. Besser sieht es mit den Promotionen aus: 12 der 18 Korrelationen betragen 0,7 oder mehr, in fünf (unter Einschluss der durch „positive“ Ausreißer allerdings unrealistisch günstig bewerteten Psychologie sogar sechs) Fällen liegt der Wert über 0,8. Studierende mit Ambitionen zur Promotion, die diese Angaben ihren Entscheidungen zu Grunde legen, werden jedenfalls nicht mit offensichtlich stark voneinander abweichenden Einschätzungen konfrontiert. Ob es Zufall ist, dass es ausgerechnet in drei sozialwissenschaftlichen Fächern – den beiden Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie – Einschätzungen der Promotionsquoten eher Glückssache darstellen, bedürfte genauerer Analysen.

Tabelle 3: Indikatoren zur Forschung im Vergleich – CHE versus FOCUS

	Drittmittel	Promotionen	Output ^(b)	Forschungs- reputation
	Pearsons r ^(a)	Pearsons r ^(a)	Pearsons r	Kendalls Tau _b
Anglistik	.58 (.44)	.71	–	.43
Bauingenieurwesen	.81	.78	–	.74
Biologie	.41 (.63)	.78	.46 (Z)	.57
BWL	.57 (.77)	.28 (.57)	–	.42
Chemie	.33	.62	.60 (Z)	.68
Elektrotechnik	.72	.87	–	.70
Germanistik	.76	.80	–	.57
Geschichte	.70	.77	–	.63
Informatik	.52	.69	–	.60
Jura	–	.92	–	.64
Maschinenbau	.80	.87	–	.63
Mathematik	.76	.50	.19 (V) ^(c)	.42
Medizin	.63	.31 (.74)	.81 (Z) ^(c)	.62
Pädagogik	.55	.75	–.14 (V) ^(d)	.67
Physik	.48	.73	.74 (Z)	.61
Politikwissenschaft	.36 (.56)	.92	–	.66
Psychologie	.68	.82 (.67)	.21 (Z)	.64
Soziologie	.32 (.56)	.56 (.21)	–.26 (V) ^(d)	.71
VWL	.37	.36 (–.05)	.01 (V)	.29

– In (mindestens) einem Ranking keine Daten vorhanden

(a) Koeffizienten nach Elimination von Ausreißern in Klammern

(b) Z: Es werden aus beiden Rankings Zitationsdaten verglichen

V: Veröffentlichungsdaten (CHE) werden mit Zitationsdaten (FOCUS) verglichen

(c) CHE-Daten aus dem Jahr 2006

(d) Kendalls Tau_b

Wesentlich häufiger besteht das Risiko einer unzuverlässigen Einschätzung wiederum, wenn man sich an den Publikationen orientiert.¹⁴ Gewiss treten besonders schlechte Übereinstimmungswerte vor allem dann auf,

¹⁴ Weil die unserer Auswertung zugrunde liegenden CHE-Rankings der Jahre 2003 bis 2005 relativ wenig Daten zu Publikationen bzw. Zitationen auswiesen, haben wir aus dem zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Textes gerade erschienenen CHE-Ranking 2006 noch Daten zu zwei Fächern erfasst, zu denen hier erstmals Publikationsdaten vorgelegt wurden.

wenn ein Ranking nur Publikationen, das andere nur Zitationen ausweist – wobei sich die Frage nach dem Wert jedes einzelnen dieser Indikatoren stellt, wenn das, was Wissenschaftler produzieren, offenbar wenig mit der durch Zitationen belegten Rezeption der Produktion zu tun hat. Aber auch wenn beide Rankings Zitationen ausweisen, liegen nur in zwei von fünf Fällen zufriedenstellende Werte vor.

Einzig bei der Forschungsreputation besteht höhere Übereinstimmung. Ähnlich wie im Falle der Lehrreputation ist der durchschnittliche Tau_b -Wert mit 0,59 vergleichsweise hoch; in zwei Fächern (Bauingenieurwesen und Soziologie) wird der Wert 0,7 überschritten, der auf eben noch ausreichende Übereinstimmung zwischen den Rankings hinweist, in weiteren vier Fächern liegt Tau_b nahe an diesem Wert. Die beiden Wirtschaftswissenschaften und die Anglistik weichen mit Werten zwischen 0,3 und 0,4 von den ansonsten relativ hohen Werten um 0,6 deutlich ab.

Fazit

Die vergleichende Betrachtung der drei prominentesten deutschen Hochschulrankings zeigt: Die Rankings erreichen nur einen unbefriedigenden Grad an Übereinstimmung, die Angaben zu Globalurteilen sind kaum verlässlich, lediglich die Reputation in Lehre und Forschung sowie die Daten zu den Promotionsquoten weisen einen zufriedenstellenden Grad an Übereinstimmung auf.

Die Ergebnisse machen deutlich: Die in den Medien veröffentlichten Rankings sind kein adäquates Mittel zur Orientierung, da ihre Resultate nicht übereinstimmen und sie damit Universitäten nicht zuverlässig bewerten. Sie messen zwar und geben sich Mühe, dabei sehr exakt zu wirken. Was genau da aber eigentlich gemessen wird, ist nur selten klar. Zu sehr verschwimmen in Folge von Stichprobenfehlern, Aggregation und Gruppenbildung die eigentlichen Merkmale. Sicher wäre – nimmt man den Orientierungsanspruch ernst – künftigen Studierenden mehr geholfen, wenn sie nicht-wertende Studienführer zur Hand hätten, die Universitäten und Fachbereiche qualitativ beschreiben, anstatt sie auf Basis pseudo-objektiver Zahlen zu bewerten.

Hochschulrankings werden nicht von der Bildfläche verschwinden, auch wenn unsere Ergebnisse zeigen, dass die Rankings ihrem Anspruch, künftigen Studierenden Orientierung zu verschaffen, nicht gerecht wer-

den können. Ganz im Gegenteil befinden sich die Rankings im Aufschwung, wie es z.B. die Bemühungen des CHE zeigen, auf internationaler Ebene Qualitätskriterien für Hochschulrankings zu kanonisieren.¹⁵ Die sich entfaltende „Ranking-Kultur“ als Begleiterscheinung der wettbewerblichen Hochschuldifferenzierung wird mit sich bringen, dass sich die Signalwirkung des Hochschulortes für Arbeitgeber erhöht. Die Chancen der Absolventinnen werden mit der von diesem oder jenem Ranking induzierten Wahrnehmung von Universitäten stehen und fallen, nicht aber mit tatsächlichen Qualitätsunterschieden der Ausbildung.

Diese mögliche Entwicklung stößt uns auf die Frage nach Verantwortlichkeit: Interessant ist im medial organisierten Ranking-Betrieb, dass von Institutionen gerankt wird, die in keiner Weise verantwortlich gemacht werden können für Fehlbewertungen. Solange für Studienanfänger das Bild, das Rankings von der „Wunsch-Uni“ verschafft haben, in Einklang ist mit den Verhältnissen, die sie an der Uni ihrer Wahl vorfinden, ist dies unproblematisch. Stellt man hier ein Missverhältnis zwischen auf Basis von Rankings erwarteten und tatsächlich vorgefundenen Studienbedingungen fest, bleibt der Schaden, der durch die Korrektur der Entscheidung entsteht, bei den Studierenden. Ein von Rankings ausgesprochenes Qualitätsversprechen ist allerdings an keiner Stelle einklagbar – weder für die Studierenden noch für ihre künftigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber.

Literatur

- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola 2002: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Brenner, Hermann/Kliebsch, Ulrike 1996: Dependence of Weighted Kappa on the Number of Categories. In: *Epidemiology*, Vol. 7, Heft 2, S. 199-202
- Guggenmoos-Holzmann, Irene 2005: How Reliable Are Chance-corrected Measures of Agreement? In: *Statistics in Medicine*, Vol. 12, S. 2191-2205

¹⁵ Das CHE hat sich mit dem CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur, Organisation der UNESCO) und dem in Washington ansässigen IHEP (Institute for Higher Education Policy, finanziert von us-amerikanischen, privaten Stiftungen) zur International Ranking Expert Group (IREG) zusammengeschlossen, die auf ihrem jüngsten Treffen im Mai 2006 in Berlin 16 Prinzipien für die Bewertung von Hochschulen verabschiedete (http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf; Zugriff am 01.06.2006).

- Liebeskind, Uta/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang 2005: Auf der Suche nach der Wunsch-Universität – im Stich gelassen. Anspruch und Wirklichkeit von Hochschulrankings. In: *Soziologie*, Vol. 34, Heft 4, S. 442-462
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich 1994: Testaufbau und Testanalyse. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion
- Mächtle, Tomas/Witthaus, Udo 2002: Bildungstests – mehr Transparenz für Bildungsinteressierte? Eine Einschätzung zum Nutzen von Tests für Weiterbildungsinteressierte. In: Balli, Christel et al. (Hg.): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern*. Bonn: Diskussionspapiere des Bundesinstitutes für Berufsbildung. S. 45-84
- Meinefeld, Werner 2000: Hochschulranking. Eine unsichere Basis für Entscheidungen. In: *Forschung & Lehre*, Heft 1, S. 26-29.
- Pechar, Hans 1997: Leistungstransparenz oder Wünschelrute? Über das Ranking von Hochschulen in den USA und im deutschsprachigen Raum. In: Altrichter, Herbert et al. (Hg.): *Hochschulen auf dem Prüfstand*. Innsbruck: Studienverlag. S. 157-178
- Uebersax, John S. 1987: Diversity of Decision-Making Models and the Measurement of Interrater Agreement. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 101, Heft 1, S. 140-146
- Wirtz, Markus/Caspar, Franz 2004.: Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe
- Wissenschaftsrat 2004: Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem. Teil 1: Forschung. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6285-04.pdf> (Zugriff am 03.06.2006)

Deutsche Zerrbilder amerikanischer Hochschulen

Gero Lenhardt
Berlin

Deutsche Hochschulpolitiker suchen Bestätigung für ihre Reformpläne in den USA. Das amerikanische Hochschulwesen, so glauben sie zu erkennen, sei selektiver als das deutsche und zeichne sich durch größere Ungleichheit aus. Es würde damit der natürlichen Ungleich-

heit der individuellen Begabungen und des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs besser gerecht. Deswegen und wegen der dort herrschenden Konkurrenz sei es produktiver als das deutsche. An diesem Vorbild hätte sich die Hochschulentwicklung in Deutschland zu orientieren. Das deutsche Bild amerikanischer Hochschulen ist jedoch ein Zerrbild. Es geht auf die Projektion vordemokratischer Bildungsvorstellungen zurück, die in Deutschland überlebt haben, Amerikanern aber fremd sind. Tatsächlich ist das amerikanische Hochschulwesen weniger selektiv als das deutsche, und es entspricht der bürgerlichen Gleichheitsnorm besser. Konkurrenz zwischen den Hochschulen gibt es, sie trägt zu deren Produktivität aber nichts bei.¹⁶

Deutscher Bildungspessimismus und amerikanischer Bildungsenthusiasmus

Amerikaner sind überzeugt, dass jeder mit der Freiheit begabt ist, in Eigenverantwortung etwas aus sich zu machen. Die Einzelnen können und sollen über ihre Lebensverhältnisse autonom verfügen und sie gemeinschaftlich nach ihren Wertvorstellungen und Interessen gestalten. Bildung soll ihnen helfen, die Grenzen des Bestehenden zu überschreiten, die Grenzen der Gesellschaft ebenso wie ihre eigenen persönlichen. Ueinge-

¹⁶ Vgl. dazu und zum Folgenden Lenhardt (2005).

schränkt gilt dort die liberale Vorstellung: Je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze. „Americans have an almost religious belief in the desirability and efficacy of postsecondary education for almost everybody” (Trow 1997: 157). Dieser Bildungsenthusiasmus erklärt sich aus der individualistischen Wertordnung mit ihrem letztlich religiös motivierten Glauben an das Individuum und dessen Bewährung durch Bildung.

Diese normative Orientierung erklärt auch die Struktur des amerikanischen Hochschulwesens. Die Bildungseinrichtungen sollen unabhängig von den gegebenen Verhältnissen sein, ja sie sollen im Gegensatz zu ihnen wirken. Hier liegt der Gedanke an die Kirche nahe, die sich dem empirischen Zustand der Welt nicht anpasst, sondern gegen ihre Sündhaftigkeit vorgeht. Die wissenschaftliche Bildung soll wo immer möglich expandieren. Tatsächlich ist die Studentenquote in den USA viel höher als in der BRD, und die öffentliche Hand gibt dort viel größere Mittel für die Bildung aus. Nach Daten des National Center for Education Statistics betragen die öffentlichen Bildungsausgaben pro Student im Jahr 2000 in der BRD kaufkraftbereinigt 10.898 Dollar, in den USA dagegen fast das Doppelte, nämlich 20.358 Dollar (NCES 2005: 3). Gemessen am Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt misst man in Deutschland der Bildung eine geringere Priorität zu als in den meisten anderen westlichen Demokratien (OECD 2002).

Dem amerikanischen Bildungsenthusiasmus steht in Deutschland die pessimistische Vorstellung entgegen, die Natur zöge der Bildung unübersteigbare Grenzen. Natürliche Begabungsmängel der Mehrheit machten die Hochschulbildung notwendigerweise zur Sache weniger. Deswegen wird die Selektion der vermeintlich Unbegabten zu einem wichtigen Mittel der Bildung. Zum Begabungsglauben tritt der naturalistische Glaube an einen wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf, dem sich die Bildung unterzuordnen habe. In den USA ist der Begriff des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs dagegen unbekannt. Man kann ihn überhaupt nur mit erheblichem Erklärungsaufwand verständlich machen (McClelland 1988). Fragt man in bildungspolitischen Auseinandersetzungen in Deutschland, welche Bildung *notwendig* ist, fragt man in den USA, wie die Einzelnen ihre *Bildungsinteressen* am Besten realisieren können.

Das naturalistische Bildungscredo, dessen Projektion das deutsche Bild amerikanischer Hochschulen zu einem Zerrbild werden lässt, soll zunächst mit Zitaten veranschaulicht werden. In einem Rückblick zu Be-

ginn der 60er Jahre hatte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen die herrschenden Bildungsvorstellungen einmal so zusammengefasst:

„Man ist bestrebt, den gegenwärtigen Schulaufbau zu erhalten und macht dafür geltend, er habe sich bewährt. Die Dreiteilung in höhere Schulen, Volksschulen und Mittelschulen entspräche den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit erhöhter Verantwortung. Die Dreiteilung werde auch den drei Haupttypen der Begabung gerecht: einem theoretischen, einem praktischen und einem theoretisch-praktischen Typ“ (Deutscher Ausschuss 1963: 9).

Die Einzelnen scheinen hier zu Gymnasiasten, sowie Mittel- und Realschülern geboren, und damit zu Angehörigen der oberen, mittleren und unteren Berufsstände. Zwischen ihren Begabungen und ihren Lebensverhältnissen scheint die Natur eine Einheit zu stiften, kaum anders als der Wille Gottes nach den alten ständischen Ordnungsvorstellungen. Tatsächlich orientierten sich die Einzelnen häufig noch als Standesangehörige, selbst wenn die BRD eine moderne demokratische Verfassung hatte. In den Augen der „geistig führenden Schicht“ gefährdete das wachsende Bildungsinteresse der „ausführenden“ Schicht die unterstellte Harmonie von Begabung und Qualifikationsbedarf. Der Staat müsse einschreiten. Damit nahm man ein zweites Element der deutschen Bildungsentwicklung auf, das obrigkeitstaatliche. Bildungspolitik und Bildungswissenschaften verlangten eine bildungsökonomische Staatsplanung.

„In der Bundesrepublik Deutschland überwog – ähnlich wie in den osteuropäischen Ländern – das Interesse, den Arbeitskräftebedarf nach der voraussichtlichen Wirtschaftsentwicklung einzuschätzen und in der Hochschulplanung zu berücksichtigen“ (Teichler 1995: 64).

Die osteuropäischen Länder, auf die Teichler verweist, waren zu jener Zeit die staatssozialistischen, in denen die Bürgerrechte der Bildungs- und Berufsfreiheit nicht galten. Wie die Expansion der weiterführenden Bildung zu beurteilen und was dagegen politisch zu unternehmen sei, formulierte die CDU in den 1990er Jahren knapp und präzise:

„Das Bildungs- beziehungsweise Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem laufen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Abiturienten, die ein wissenschaftliches Studium aufnehmen wollen, ohne dafür geeignet zu sein; auf der anderen Seite nimmt trotz guter Beschäftigungschancen für Fachkräfte das Interesse junger Menschen an dieser Ausbildung ab. Aus dem Mangel an qualifizierten Fachkräften erwächst eine weitreichende Gefährdung der Leistungsfähigkeit unserer

Volkswirtschaft. Eine Korrektur der Bildungspolitik zugunsten berufsbezogener Bildung ist unverzichtbar.“ (CDU Deutschland 1994: 4)

Der naturalistische Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf ist auch links der politischen Mitte verbreitet, hier schätzt man beides lediglich anders ein. Die nationale Begabungsreserve sei größer und müsse gründlicher ausgeschöpft werden als bisher, denn der wirtschaftliche Qualifikationsbedarf nehme zu. Diese Forderung zielt zwar auf eine Expansion der höheren Bildung, stimmt in ihren naturalistischen Implikationen aber mit den Bildungsvorstellungen der CDU überein.

Dem genannten Bildungscredo entspricht heute, dass sich die Hochschulpolitik um die Einführung zusätzlicher Selektionsmechanismen bemüht. So sollen aus studienberechtigten Abiturienten Studienbewerber werden, die sich einer Auswahl durch die Hochschulen zu stellen haben. Selektiert wird des weiteren beim Übergang von den Bachelor- zu den Masterstudiengängen. Die Auswahl soll nach Leistung vorgenommen werden, aber noch bevor eine einzige Prüfung stattgefunden hatte, galt als ausgemacht, dass nur eine Minderheit der B.A. Absolventen für den weiterführenden M.A. Studiengang in Frage käme. Die Studienplätze im M.A. Studium sollen administrativ quotiert werden, so will es die Hochschulpolitik. Sie beruft sich zwar auf die Bologna-Erklärung, sie widerspricht ihr aber bis in alle Einzelheiten (Lenhardt 2005: 20ff.). Geistesverwandte Eingriffe in die Bürgerrechte hatte die deutsche Hochschulpolitik bereits in den 1970er Jahren in Angriff genommen, sie scheiterte damit jedoch vor dem Bundesverfassungsgericht.

Selektion

Das amerikanische Hochschulwesen, so das deutsche Zerrbild, sei wegen der dort herrschenden Selektion besser gegen die Flut unzureichend begabter Studenten geschützt. In Deutschland stranguliere dagegen ein Übermaß an Unbegabten die Bildung der wenigen Begabten. Tatsächlich ist das amerikanische Bildungswesen aber weniger selektiv als das deutsche. Das zeigt sich unmissverständlich schon daran, dass in den USA ein sehr viel größerer Anteil der jungen Generation an einer Hochschule studiert als in der BRD. In der BRD findet die tertiäre Bildung zum größten Teil noch außerhalb von Hochschulen statt. Ein Bildungsvergleich der G-8 Staaten, den das National Center for Education Statistics in Washington (NCES 2005) publiziert hat, weist für die 18- bis 29-Jährigen Amerikaner

eine Studentenquote von 24 Prozent aus, für die gleichaltrigen Deutschen dagegen eine von lediglich 14 Prozent. Die Werte für die 18- bis 24-Jährigen betragen 34 bzw. 15 Prozent. Die Studie berücksichtigt die unterschiedliche Struktur der beiden Hochschulsysteme, in dem sie dem Vergleich die internationale Standardklassifikation der Bildungseinrichtungen ISCED zugrunde legt.

In die gleiche Richtung wie der G-8-Vergleich deuten die hochschulstatistischen Befunde der OECD. Danach stieg die Studienanfängerquote in Deutschland zwar von 28 Prozent im Jahr 1988 auf 35% im Jahr 2002, sie lag aber immer noch weit unter dem OECD-Durchschnitt. Die deutsche Hochschulabsolventenquote gehört mit 19 Prozent ebenfalls zu den niedrigsten. Gegenwärtig erzielen im OECD-Mittel 32 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss im anspruchsvollen Tertiärbereich A des Hochschulwesens. Nur bei den Promotionen ragen die deutschen Hochschulen heraus.

Folgt man dem pessimistischen Begabungsglauben, dann wäre die fortgeschrittenere Hochschulexpansion in den USA mit der Annahme zu erklären, der in Amerikanern steckende Genpool sei im Hinblick auf Bildung günstiger als der deutsche. Für eine solche Annahme gibt es aber keinerlei Anhaltspunkte. Die Bildung der Amerikaner geht vielmehr auf die individualistische Wertordnung und das ihr entsprechende Menschenbild zurück. Professoren, Lehrer, Eltern und Schüler sollen sich an der Möglichkeit der Bildung orientieren und sie damit Wirklichkeit werden lassen. Leistungsversagen und abermaliges Leistungsversagen sollen mit einer neuen Anstrengung beantwortet werden und mit der Zuversicht, dass der Erfolg nicht ausbleiben kann. An den Erfolgsaussichten zu zweifeln, erscheint als abwegig. Der sich hier äußernde Bildungsoptimismus entspricht dem optimistischen Menschenbild der Bürgerrechte. Wer z.B. in Wirtschaft oder Politik an seiner Unfähigkeit scheitert, muss unter Umständen mit gravierenden materiellen Folgen rechnen. Sein Scheitern bleibt jedoch folgenlos im Hinblick auf seinen Anspruch, als Bürger zu gelten und entsprechend behandelt zu werden. Die Unbedingtheit dieses Anspruchs spiegelt sich in der unbedingten Geltung der Bürgerrechte. Man kann die Bürgerrechte nicht verwirken. Man bleibt mit der Erwartung konfrontiert, eine neue Anstrengung zu unternehmen, damit zugleich aber mit dem Vertrauen, dieser Erwartung auch gewachsen zu sein.

Wirksam wird das individualistische Menschenbild in der Selektionspraxis des amerikanischen Bildungswesens. Die Highschool ist eine Ein-

heitsschule. Hier gibt es zwar gewisse Formen der Binnendifferenzierung und damit verbunden der Selektion, sie haben jedoch bei weitem nicht die schicksalhafte Bedeutung wie Ungleichheit und Selektion im deutschen Bildungswesen. Amerikanische Schüler werden zum ersten Mal mit bedeutenderen Folgen für ihre Biographie bei der Zulassung zum Hochschulstudium selegiert, also in einem Lebensalter, in dem ihre Alterskameraden in Deutschland bereits auf eine Selektionserfahrung von 13 Jahren zurückblicken. Wie PISA gezeigt hat, selegieren die deutschen Schulen mit einer Restriktivität, die in den westlichen Demokratien ohne Beispiel ist (Deutsches PISA-Konsortium 2001 und 2003).

Das geschieht unter Berufung auf das Leistungsprinzip, bedeutet jedoch tatsächlich, dass der Leistungsanspruch gegenüber den Ausgesonderten zurückgenommen wird. Gegen deren natürliche Begabungsmängel könnten Bildungsanstrengungen nichts Substantielles ausrichten. So wird begründet, dass die Gesellschaft ihrer Bildung in den Hauptschulen nur geringere Mittel widmet als ihren schultüchtigeren Kameraden in den Oberschulen. Mit seiner auf die Standesordnung des 19. Jahrhunderts zurückgehenden Mehrgliedrigkeit segregiert das deutsche Bildungswesen die Schüler stärker als das amerikanische mit seiner Einkommensabhängigkeit (Baumert/Schümer 2001: 461). Richter resümiert:

„Die Pisa-Ergebnisse zeigen, daß Deutschland das Land ist, in dem die engste Beziehung zwischen Schulleistung und sozialer Herkunft besteht, und auch der 11. Kinder- und Jugendbericht macht deutlich, daß das Bildungswesen die soziale Schichtung nicht nur reproduziert, sondern sogar noch verstärkt.“
(Richter 2002)

Die Selektion im amerikanischen Hochschulwesen unterscheidet sich nicht nur in quantitativer Hinsicht von derjenigen in Deutschland, sie wird auch mit anderer Absicht und mit anderen faktischen Konsequenzen betrieben. Die Selektion ist zweiseitig. Die Hochschulen wählen ihre Studenten aus, und die Studenten ihre Hochschulen. Der wechselseitige Auswahlprozess dient der Verständigung über die Bildungserwartungen, die die Studenten an die Hochschulen richten, und über die Erwartungen, die die Hochschulen an die jungen Leute richten. In diesem Auswahlprozess haben die Studenten das erste und das letzte Wort. Sie bewerben sich bei mehreren Hochschulen und treffen unter denen ihre Wahl, von denen sie einen positiven Bescheid erhalten haben.

Worum es bei der wechselseitigen Auswahl geht, wird deutlich an der Darstellung der einzelnen Hochschulen in der Öffentlichkeit und an der

Selbstdarstellung der jungen Leute, die sich um die Zulassung zu einem Studium bewerben. Die Attraktivität der Hochschulen hängt vor allem von deren wissenschaftlichem Rang ab, von der Vielseitigkeit ihres Studienangebots und ihrer Forschungsmöglichkeiten und von den verfügbaren Stipendien. Die Colleges betonen daneben auch die besonderen moralischen Herausforderungen und kulturellen Möglichkeiten des Campuslebens. Jedes von ihnen ist um ein unverwechselbares kulturelles Profil bemüht, um seine „mission“. Sie werben darüber hinaus mit ihren Bemühungen um eine niedrige Studienabbrecherquote und deren Erfolg. Sie werben mit der Multikulturalität ihrer Studentenschaft, mit den Erfolgen ihrer Sportteams, mit der Qualität des Essens, kurz mit allem, was den möglichen Bewerbern wichtig sein könnte. Ändern sich die Bildungsinteressen der jungen Leute, dann reagieren sie mit Veränderungen ihres Bildungsangebots. Als z.B. in den 1960er und 1970er Jahren der Marxismus die Gemüter beschäftigte, beriefen Harvard und Stanford einschlägig orientierte Bildungswissenschaftler auf hoch dotierte Lehrstühle. Verliert eine Hochschule die Interessen der jungen Leute aus dem Blick, kann sie leicht wegen mangelnder Nachfrage in eine Krise geraten.

So wie die Hochschulen den Erwartungen der jungen Leute gerecht werden müssen, so die jungen Leute den Erwartungen der Hochschulen. Deren Zulassungsstellen legen großes Gewicht auf das wissenschaftliche Leistungsvermögen der Studienbewerber, aber auch auf deren Charakterfestigkeit, Bürgersinn, Vorbildlichkeit in irgendeiner Hinsicht wie z.B. Musikalität, Sportlichkeit, soziale Engagements und vieles andere. Indiziert werden diese Tugenden u.a. durch Schulnoten, durch den Rangplatz des Schülers in der Abgangsklasse ihrer Schule, durch Intelligenztests, durch Empfehlungen ihrer Lehrer und anderer respektabler Gewährsleute, und durch einen Besinnungsaufsatz, der den Bewerbungsunterlagen beizulegen ist. Nach aufwendigen Beratungen über diese Informationen treffen die Verantwortlichen in den Zulassungsstellen eine Entscheidung.

Sie veranschlagen den Prognosewert der genannten Bewerbungsunterlagen aber nicht allzu hoch. Ihre Vorsicht geht nicht auf messtechnische Zweifel an der Zuverlässigkeit der Tests zurück, sondern auf das demokratische Menschenbild. Danach kann und soll die Vergangenheit des Einzelnen seine Zukunft nicht determinieren. Seine zurückliegenden Leistungen können den zukünftigen Studienerfolg nicht festlegen, sondern lediglich bedingen. Das ist auch der Grund, warum die Colleges Eingangsprüfungen vornehmen und dabei nach dem Schulstoff der High-

school nicht fragen. In Deutschland stützt sich die Selektion dagegen vor allem auf die Abiturprüfung als Abschlusstest. Hier gilt die Annahme, dass sich in den zurückliegenden Leistungen die natürlichen Begabungen der Betroffenen manifestierten, die notwendigerweise auch ihre Zukunft bestimmten.

Der Glaube an die Offenheit der individuellen Entwicklung gestattet es den amerikanischen Hochschulen, bestimmte soziale Kategorien junger Leute bei der Zulassung zu privilegieren, ohne damit in einen allzu scharfen Konflikt mit Gesichtspunkten der Leistungsgerechtigkeit zu geraten. Bei der verbreiteten Bevorzugung von Minderheitenangehörigen (*affirmative action*) lautet eine typische Erwägung etwa: Von einem schwarzen Bewerber, der gegen widrige Umstände an seiner Highschool zu einem einigermaßen erfolgreichen Absolventen geworden ist, ist u.U. mehr zu erwarten als von einem Abkömmling der weißen oberen Mittelschicht, dem alles einschließlich besserer Schulnoten zugefallen ist. Und da sich in der amerikanischen Kultur Paternalismus verbietet, weiß man das individuelle Interesse der Begünstigten mit dem Interesse der Mehrheit zu verbinden. Eine multikulturelle Studentenschaft, so eine verbreitete Überzeugung, bereichere alle Studenten, so dass die besondere Berücksichtigung von Minderheitenangehörigen im Interesse aller liege. Natürlich war die intendierte Privilegierung der Minderheiten politisch immer umstritten, und es versteht sich von selbst, dass sie nicht ausreichte, die schichtenspezifische Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu überwinden. Sie wirft aber ein Licht auf den amerikanischen Bildungsglauben und die Versuche, ihn zu verwirklichen.

Entsprechendes gilt mit Blick auf die Privilegierung der „legacies“, der Kinder von Ehemaligen oder von großzügigen Spendern. Die Zulassungsabteilungen machen bei deren Bevorzugung gewiss eine ethische Gratwanderung, es wäre aber ein Missverständnis, würde man diese Praxis als korrupten Handel mit Bildungsmöglichkeiten und Diplomen verstehen. Bei der Bevorzugung der „legacies“ geht es im Selbstverständnis der Beteiligten vielmehr um die Verbundenheit Gleichgesinnter, die einander vertraut sind und gemeinsam für die gleichen Werte eintreten. Dass die Zulassung des einen bei einer festliegenden Zahl von Studienplätzen die Zurückweisung eines anderen bedingt, wird nicht übersehen. Eine Zurückweisung soll aber ohnehin über die individuelle Bildungsfähigkeit nichts besagen. Zudem steht es jedermann frei, sich bei einer anderen Hochschule zu bewerben, zu deren Studenten er vielleicht besser passt.

Die Zurückweisungen verlieren damit an Dramatik. Ihre Bedeutung relativiert sich auch deswegen, weil laufend neue Hochschulen gegründet werden (zur Selektion an der Stanford University Fetter 1995).

Gleichviel wie man zur Selektionspraxis amerikanischer Hochschulen steht, sie hat offenkundig nichts gemein mit der deutschen Vorstellung, per Selektion seien natürliche Begabungen nach Maßgabe eines natürlichen Qualifikationsbedarfs den Hochschulen zuzuführen oder von ihnen fernzuhalten. Der deutschen Vorstellung vom „Rohstoff Bildung“ steht dort das Bemühen um das Individuum gegenüber. Berichtet man Amerikanern, dass in Deutschland Kultusminister, Hochschulrektoren, Lehrer- und Professorenverbände, politische Parteien, bildungspolitische Beratungsgremien usw. gegen die Hochschulexpansion opponieren, dann stößt man auf ungläubiges Erstaunen und äußerstes Befremden.

Der in Deutschland verbreitete Glaube, natürliche Begabungen zögen der Bildung Grenzen, hält einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht Stand. Die Frage, ob kognitive Fähigkeiten auch genetisch determiniert sind, ist wissenschaftlich kontrovers. Übereinstimmung besteht aber in Folgendem: Der durchschnittliche Intelligenzquotient in allen untersuchten Ländern ist während des 20. Jahrhunderts beträchtlich gestiegen. Für die USA zeigt Flynn (1984) mit Daten von Wechsler und Binet Tests, dass der durchschnittliche Intelligenzquotient der Amerikaner zwischen 1932 und 1978 um den beachtlichen Wert von 13.8 Punkten gestiegen ist. Eine ähnliche Zunahme wurde in allen anderen entwickelten Ländern gemessen (Flynn 1987, 1994). Das Intelligenzwachstum ist nicht überraschend. Denn das Verhalten, in dem sich die als Intelligenz definierten Fähigkeiten manifestieren, gewinnt mit der Expansion der modernen Bildungseinrichtungen an Vorbildlichkeit und Verbreitung. Kurz gesagt, die Wertorientierungen, die zum zunehmenden Besuch der weiterführenden Bildung motivieren, führen typischerweise auch zu einem Zuwachs an Intelligenz. An genetische Grenzen ist die Expansion der nationalen Bildungssysteme bis jetzt noch nirgends gestoßen (Fernandez-Ballesteros/Juan-Espinosa/Abad 2001).

Ungleichheit der Hochschulen

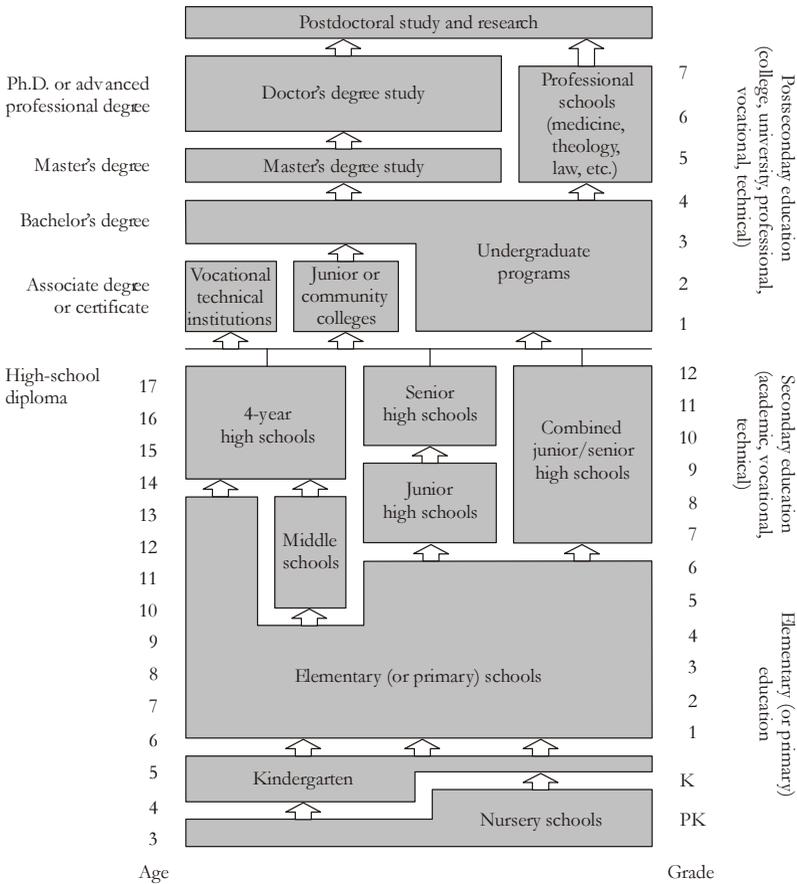
Die deutschen und die amerikanischen Hochschulen spiegeln die Ungleichheit, die auch sonst in den beiden Gesellschaft anzutreffen ist. In den USA hat sie vor allem Klassencharakter und ergibt sich aus den pri-

vatwirtschaftlichen Eigentumsverhältnissen. Diese Ungleichheit kann sehr bedrückend sein, hat aber nur materielle Bedeutung und soll gegen die Norm bürgerlicher Gleichheit nichts besagen. Im Besitz der Bürgerrechte stimmen Arme und Reiche überein. Darin unterscheidet sich die Ungleichheit der Klassengesellschaft von der ständischen Ungleichheit, die Unterschiede der Rechte, der Pflichten und der individuellen Würde beinhaltet.

Die amerikanischen Hochschulen entsprechen weitgehend der bürgerlichen Gleichheitsnorm. Sie verfolgen alle das gleiche Ziel: Sie wollen zur Bildung unabhängiger Bürger beitragen, deren persönliche Autonomie Kompetenz im Umgang mit einer Sache einschließt. Sie bilden zwar eine Hierarchie, aber die soll nach allgemeiner Anschauung die Norm der Gleichheit so wenig in Frage stellen wie ein hohes oder niedriges Einkommen die Gleichheit der Bürgerrechte und der Menschenwürde. Die deutsche Gesellschaft ist ebenfalls eine Klassengesellschaft, aber die Klassenverhältnisse sind hier noch überlagert von den Resten ständisch-obrigkeitsstaatlicher Ungleichheit, die auch das Bildungswesen prägen. Der amerikanische Glaube an individuelle Autonomie und an eine offene Gesellschaft verleiht dem Hochschulwesen Struktur. Die tertiäre Bildung findet fast ausnahmslos getrennt und in Unabhängigkeit von der Berufspraxis in Hochschulen statt. Sie will die jungen Leute nicht an die gegebenen Verhältnisse anpassen, sondern ihnen helfen, in bürgerlicher Freiheit deren Grenzen zu überschreiten. Die wenigen Bildungsprogramme, die sich außerwissenschaftlichen Qualifikationsansprüchen fügen, führen ein marginales Dasein und werden mit dem kritischen Begriff des *vocationalism* bezeichnet.

Die Hochschulen wollen die Studenten dort abholen, wo sie mit ihrer momentanen Vorbildung stehen. Daraus ergibt sich die Ungleichheit zwischen ihnen. Diese Ungleichheit ist aber nicht gewollt, sie wird auch nicht als notwendig verstanden, sondern soll durch Bildungsanstrengungen aufgehoben werden. In ihren Zielen stimmen alle Hochschulen überein. Diese Übereinstimmung manifestiert sich darin, dass sie durch breite Übergänge und Aufstiegswege verbunden sind, von denen die Studenten auch lebhaften Gebrauch machen. Die prinzipielle Gleichheit der Hochschulen lässt die Regelstudienzeit zum wichtigsten Unterscheidungsmerkmal werden. Man kann Abschlüsse nach 2, 4, 6 oder 8 Jahren machen.

Abbildung: Aufbau des amerikanischen Bildungswesens



Quelle: http://nces.ed.gov/programs/digest/d04/figures/fig_01.asp (Zugriff am 31.5.2006)

Eine Regelstudienzeit von zwei Jahren gilt für die *Junior* oder *Community Colleges*. Deren Besuch wird denjenigen voll angerechnet, die danach in ein Vierjahrescollege eintreten. Von dieser Möglichkeit machen auch viele Studenten Gebrauch. Sie beginnen ihr Hochschulstudium in einem Community College, denn hier sind die Studiengebühren niedriger.

Vier Jahre beträgt die Regelstudienzeit in den *Liberal Arts Colleges*. Hier erwirbt man den Grad des Bachelor of Arts (B.A.). Die *Liberal Arts Colleges* bildeten einmal das Zentrum des Hochschulwesens. Das Studium ist hier in den ersten beiden Jahren breit angelegt, in den folgenden beiden wählen die Studenten fachliche Schwerpunkte. Die Colleges rangieren also zwischen der gymnasialen Oberstufe und der Universität in Deutschland. Ihre Zulassungsstellen rechnen einem Abiturienten aus Deutschland denn auch ein oder zwei Jahre auf die Regelstudienzeit an. Der Allgemeinbildung widmen auch die *Professional Colleges* große Aufmerksamkeit, die in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen haben. Von der Bildungstradition des deutschen Fachschulwesens und der Kultur des Fachmenschentums (Max Weber), die auf den absolutistischen Obrigkeitsstaat zurückgehen, unterscheiden sie sich durch die Orientierung an professioneller Autonomie, die der bürgerlichen Freiheit entspricht (vgl. dazu Lenhardt 2004).

Ergänzt wird der Collegeunterricht durch die Erfahrung des Campuslebens. In den Vier-Jahres-Colleges besteht für die Studenten zumeist Residenzpflicht. Dem Campusleben messen viele Amerikaner eine größere Bedeutung für ihre Bildung zu als dem wissenschaftlichen Unterricht. Im College sind sie zu Erwachsenen geworden von ihren Lehrern mit Sympathie und Aufmerksamkeit begleitet. Hier haben sie Freunde und nicht selten auch ihren Ehepartner gefunden. Ihrem College fühlen sie sich in Dankbarkeit ein Leben lang verbunden. Sie singen hingebungsvoll die Schlachtgesänge seiner Sportteams und verfolgen auch im fortgeschrittenen Alter noch deren Wettkämpfe. Ihm und nicht den *Graduate Departments* gelten ihre jährlichen Spenden, die sich auf große oder kleine Beträge belaufen können. So eng ist diese Verbindung, dass man dem College das Gedenken an die eigene Person oder an früh verstorbene Kinder anvertraut. Das geschieht häufig in Form einer materiellen Zuwendung. Entsprechende Messingtäfelchen an Bänken, Gartenanlagen, Brunnen, Bibliotheken und Gebäuden sind allgegenwärtig. Kurz, die Bildungserfahrungen, die man an einer amerikanischen Hochschule typischerweise macht, sind denkbar weit entfernt von jenen, die die deutsche Hochschulpolitik den jungen Leuten als „Rohstoff Bildung“ ansinnt.

Das *Graduiertenstudium* schließt an den Collegebesuch an. Typischerweise erwirbt man hier in vier Jahren Regelstudienzeit den Grad eines PhDs oder in zweien den eines M.A. Das Graduiertenstudium kommt dem Studium an einer deutschen Universität am nächsten. Ob die *Re-*

search oder *Doctoral Universities* aber ungleicher sind als deutsche Universitäten, steht dahin. Die deutschen Universitäten unterliegen zwar recht einheitlichen staatlichen Regelungen, aber große Leistungsunterschiede zwischen ihnen und innerhalb jeder einzelnen von ihnen sind damit nicht ausgeschlossen. Seit je gibt es hier Fakultäten, Institute oder Professoren von Weltrang, während der professorale Amtskollege nebenan nicht einmal provinzielles Mittelmaß erreicht. Mit den amerikanischen *Research* und *Doctoral Universities* verhält es sich nicht anders. Es gibt auch hier neben herausragenden Lehrveranstaltungen sehr bescheidene. Deswegen lässt sich gar nicht entscheiden, ob sie ungleicher sind als die deutschen.

Von der bürgerlichen Gleichheit der tertiären Bildung in den USA unterscheidet sich die tertiäre Bildung in Deutschland vor allem durch die Reste ständischer Ungleichheit. In den USA vollzieht sich die tertiäre Bildung generell in Hochschulen, die alle universalistischen Bildungsvorstellungen folgen. In Deutschland vollzieht sie sich dagegen in einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen, die unterschiedlichen Bildungsvorstellungen genügen sollen. An der Spitze der Bildungshierarchie stehen die Universitäten, die ihren Absolventen die Erfahrung der akademischen Freiheit vermitteln sollen. Im freien Studium sollen sich die Universitätsstudenten die inneren und äußeren Bedingungen ihres Handelns bewusst machen können. Die Erfahrung der akademischen Freiheit soll aber ein Privileg weniger bleiben.

Was die Elite mit Bewusstsein und Selbstbewusstsein verfügt, soll sich die Mehrheit fraglos zu eigen machen. Sie soll sich, wie es heißt, dem sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf anpassen. Auf ihr Bewusstsein soll es in ihrer Berufspraxis nicht ankommen und deswegen auch nicht in ihrer Bildung. Folglich erübrigt sich für sie auch die Erfahrung der akademischen Freiheit. In den reglementierteren Fachhochschulen ist sie formal zwar vorgesehen, jedoch stehen ihr dort die materiellen Umstände entgegen. Den Fachschulen und Berufsschulen ist die Freiheit wissenschaftlichen Denkens überhaupt fremd. Der größte Sektor der tertiären Bildung, das duale System der beruflichen Bildung, identifiziert der Idee nach Bildung und Praxis überhaupt. Es qualifiziert seine Absolventen nur allzu oft in der Form außersprachlicher Nachahmung oder bietet ihnen schlecht bezahlte unqualifizierte Arbeit. Die genannten Formen der tertiären Bildung sind gesetzlich festgeschrieben. Sie haben mit der Modernisierung der Gesellschaft zwar an Überzeugungskraft ver-

loren, sind vielen Bildungspolitikern aber noch so wichtig, dass sie vehement für ihre Bewahrung eintreten.

Die Unterscheidung einer exklusiven Elite und einer Mehrheit, die ihr folgt, ist Amerikanern fremd. Die hier implizierte Entmündigung der Bürger widerspricht der Vorstellung eigenverantwortlichen Handelns, die in den USA mit größerer Selbstverständlichkeit praktiziert wird als in Deutschland. Diese Differenz ist im Auge zu behalten, fragt man nach der schichtenspezifischen Ungleichheit beim individuellen Wettbewerb um ungleiche Bildungsmöglichkeiten. Wie Hartmann (2005) berichtet, schickt die untere Hälfte der amerikanischen Bevölkerung ihre Kinder zu fast 90 Prozent auf Einrichtungen in den unteren Bereichen der Hochschulhierarchie, „die sich bestenfalls auf dem Niveau von Berufsakademien bewegen“, auf die teuren Privatuniversitäten aber nur sehr selten. Die Leistungsansprüche eines Community Colleges sind gewiss bescheidener als die einer Research University, die Gleichsetzung deutscher Berufsakademien und amerikanischer Colleges übersieht jedoch die bürgerliche Gleichheit der amerikanischen und die ständische Ungleichheit der deutschen Bildungseinrichtungen. Entscheidend ist, dass es in den USA keine Fachschulung gibt, die den Einzelnen für einen unterstellten objektiven Qualifikationsbedarf instrumentalisieren will, und keine Universitäten, die die Wissenschaftsfreiheit als ständisches Privileg zu verteidigen suchen. Der universalistische Charakter der Bildung erklärt auch, warum Amerikaner von den teuren privaten Hochschulen viel weniger fasziniert sind als deren rückwärtsgewandte Bewunderer in Deutschland. Wie oben schon gezeigt, ist die schichtenspezifische Ungleichheit beim Zugang zu den Einrichtungen der tertiären Bildung in den USA kleiner als in Deutschland.

Kurz, wollten die Reformer in der BRD der amerikanischen Bildungsentwicklung folgen, müssten sie sich für die Verallgemeinerung der freien wissenschaftlichen Bildung engagieren und nicht für die Verteidigung ständischer Ungleichheit.

Konkurrenz

Das amerikanische Hochschulwesen, so die dritte Unterstellung, Sorge mit Konkurrenzmechanismen für größere Produktivität. Dem hätten die Hochschulen in Deutschland nachzueifern und seien mit Hilfe von Leistungsverträgen zu größeren Anstrengungen anzuspornen. Auch bei die-

sem Eindruck hat man es mit einer Projektion deutscher Vorstellungen zu tun. Die amerikanischen Hochschulen konkurrieren miteinander, aber dabei geht es um die Verständigung zwischen Hochschule und Gesellschaft über Bildungsvorstellungen. Das ist an der Skizze der Selektion bereits deutlich geworden und gilt entsprechend auch für andere Aspekte des Hochschullebens. In Deutschland soll dagegen nicht die Öffentlichkeit über die zu erbringenden Leistungen der Hochschulen entscheiden, sondern der Staat. Geht man von der Vorstellung eines objektiven Qualifikationsbedarfs aus, dann liegt der Glaube an staatlich administrierte Leistungsanreize tatsächlich auch näher als der Gedanke an die freie Verständigung über Bildungserwartungen. Dass der Staat in der BRD administrativ festlegen will, welche Hochschulen als Eliteuniversitäten gelten sollen, lässt sich ebenfalls als Entmündigung der Bürger verstehen. Die Hochschulen sollen sich nicht in der Konkurrenz um die Studenten und deren Bildungsinteressen profilieren, sondern die Studenten sollen um die staatlich kategorisierten Hochschulen konkurrieren. In den USA hat dieser neoliberale Cameralismus keine Parallele.

Die Professoren, Studenten und Hochschulleitungen stehen sich dort jedoch auch nicht als Marktteilnehmer gegenüber, weder in den privaten noch in den öffentlichen Hochschulen. Die Hochschulen, auch die privaten, gelten als „non-profit sector“. Die Professoren verkaufen ihre Arbeitskraft nicht, und die Hochschulleitungen können nicht als Arbeitgeber darüber verfügen. Die Professoren haben vielmehr professionelle Autonomie, sie ist nur anders konstituiert als in Deutschland. Im frühen 20. Jahrhundert waren sie noch Angestellte, die den Erwartungen ihrer Arbeitgeber zu folgen hatten. Dann erlangten sie akademische Freiheit in dem Maß, in dem sich ein allgemeiner gesellschaftlicher Konsensus über den Wert der wissenschaftlichen Bildung herstellte.

Gestützt wird ihre Unabhängigkeit heute nicht zuletzt durch die Forschungsfinanzierung, die vom Staat und einer großen Zahl unabhängiger Stiftungen getragen wird. Vom wissenschaftlichen Engagement der Professoren hängt es ab, wie viel Forschungsmittel einer Universität zufließen und wie viele Studenten sie mithin in ihre Graduiertenprogramme aufnehmen kann. Die Lehrenden gewinnen damit eine starke Stellung gegenüber der Hochschulleitung. Ihre Unabhängigkeit findet des weiteren im *Department* eine Stütze, das zum organisatorischen Zentrum der Hochschulen wurde. Seine Mitglieder stehen alle in einem direkten Verhältnis zum Hochschulmanagement. Hierarchien und Abhängigkeiten des

Nachwuchses, wie sie der Lehrstuhl in Deutschland vorsieht, gibt es dort nicht. Zu nennen sind schließlich die wissenschaftlichen Fachverbände und die Berufsverbände der Professoren, die Einfluss nehmen auf die Inhalte von Forschung und Lehre, sowie auf die materiellen Aspekte der Beschäftigungsverhältnisse.

So wenig wie die Stellung der Professoren die von abhängigen Angeestellten ist, so wenig ist die Stellung der Studenten die von Kunden. Die Studenten treten nicht in ein Tauschverhältnis ein, sondern kooperieren mit ihren Professoren in einem professionellen Arbeitsbündnis. Der Kooperation beider kommt zugute, dass ihre soziale Stellung gegenüber den Hochschulen stärker ist als die ihrer Kommilitonen in Deutschland. Das liegt nicht nur an der Abhängigkeit der Hochschulen von den Studiengebühren, sondern auch an dem Rückhalt, den die jungen Leute und ihre Bildungsinteressen in der Gesellschaft finden. Sie gelten hier als Bürger und nicht als bildungsökonomische Dispositionsmasse. Ein Student an einer Berliner Universität fasste seine Studiererfahrungen so zusammen. „Sind wir Studenten vielen Dozenten lästig? Offenbar ja“. Er wird wissen, warum er seinen Namen nicht offenbaren wollte.¹⁷

Gemessen an marktwirtschaftlichen Kriterien ist das amerikanische Hochschulwesen irrational. Man kann diese Behauptung mit ziemlicher Sicherheit aufstellen, denn die Funktionsweise der Colleges ist gut untersucht. In ihrem Standardwerk „How College Affects Students“ haben Pascarella und Terenzini (1991, aktualisierte Auflage 2005) ungefähr 2000 einschlägige Studien ausgewertet. Die Colleges, so zeigt sich hier, differieren in vielen Hinsichten wie z.B. Selektivität, Größe, staatliche oder private Trägerschaft, Studiengebühren, institutionelle Ausstattung, Kontrollmechanismen, Curricula, soziales Ansehen usw. Aber diese Differenzen haben keinen Einfluss auf den durchschnittlichen Bildungszuwachs bei ihren Studenten. Das gemessene durchschnittliche Leistungsniveau kann sich von College zu College sehr unterscheiden, aber der Netto-Leistungszuwachs der Studenten zwischen Immatrikulation und Graduierung ist in allen im Großen und Ganzen gleich. Die Autoren resümieren,

„there is little consistent evidence to indicate that college selectivity, prestige, or educational resources have any important net impact on students in such

¹⁷ „Ellbogen in die Rippen“, in: *Der Tagesspiegel*, Wissen und Forschung, 17. Januar 2006, S. 7.

areas as learning, cognitive and intellectual development, other psychosocial changes, the development of principled moral reasoning, or shifts in other attitudes and values. Nearly all of the variance in learning and cognitive outcomes is attributable to individual aptitude differences among students attending different colleges. Only a small and perhaps trivial part is uniquely due to the quality of the colleges attended.“ (ebenda: 592 und die dort genannte Literatur).

Die Konkurrenz der Colleges um Geld und Talente zeitigt vor allem Verteilungseffekte. Diese Einsicht wird in der Literatur und im Alltag amerikanischer Hochschulen spöttisch als „Matthäus-Effekt“ beschrieben, in Anlehnung an Matthäus 28, Vers 29 „Wer hat, dem wird gegeben“. Bestimmte Hochschulen sind danach besonders erfolgreich, weil sie im System der Verteilung von Geld und Talenten eine privilegierte Stellung innehaben. Sie stoßen auf eine besonders große Nachfrage und können mithin besonders aussichtsreiche Studenten auswählen. Aber sie wuchern mit ihrem Pfund nicht produktiver als die unbekannte und ärmere Konkurrenz mit dem ihren. Aus der Perspektive der einzelnen Colleges ist die Konkurrenz um aussichtsreiche Studenten und renommierte Professoren rational, denn von ihr hängen Erfolg und Überleben ab. In gesamtgesellschaftlicher Perspektive, um die es der Hochschulpolitik in der BRD geht, erweist sie sich aber als irrational. Denn für die Bildung ist mit solchen Verteilungseffekten nichts gewonnen. Die Produktivität des Hochschulwesens nimmt nicht zu, wenn man die Ungleichheit zwischen den einzelnen Hochschulen vergrößert.

Die Relation von Aufwand und Ertrag ist in den renommierten privaten Universitäten der USA sogar besonders ungünstig. Ihr Prestige gestattet ihnen besonders hohe Einnahmen mit dem Charakter von Monopolrenten. Der ökonomisch irrationale Charakter der Hochschulbildung zeigt sich auch in Folgendem: Wer das College besucht hat, hat zwar günstigere Karrierechancen als ein Absolvent einer *High School*, aber die Absolventen eines herausragenden und teuren College erzielen kein höheres Einkommen als die eines durchschnittlichen, es sei denn sie nehmen ein Graduiertenstudium auf. Es trifft auch nicht zu, dass das Führungspersonal der amerikanischen Gesellschaft vor allem aus Eliteuniversitäten stammt. Das ist schon deswegen nicht möglich, weil die Zahl ihrer Absolventen dazu zu gering ist (ibid.).

Fazit

1. Das amerikanische Bildungswesen ist weniger selektiv als das deutsche. Die Überzeugung, dass sich alle bilden können und sollen, wirkt nachdrücklicher als in Deutschland und hat die Studentenquote bereits im 19. Jahrhundert weit über die deutsche steigen lassen.
2. Das amerikanische Hochschulwesen umfasst nahezu die gesamte tertiäre Bildung. Dabei stimmen alle Hochschulen in bürgerlich-universalistischen Bildungsvorstellungen überein. Sie entsprechen deswegen der Gleichheitsnorm besser als das Hochschulwesen und die übrige tertiäre Bildung in Deutschland, die noch unter den Resten ständischer Ungleichheit leiden.
3. Die Konkurrenz zwischen den Hochschulen trägt zur Produktivität des Lehrens und Lernens nichts bei. Sie erzeugt Verteilungseffekte, die in gesamtwirtschaftlicher und in individueller Perspektive irrational sind.

Die Unterschiede zwischen den Hochschulen in Deutschland und in den USA ergeben sich nicht aus Gesichtspunkten bildungsökonomischer Effizienz, sondern aus ihrer Geschichte, genauer gesagt aus den unterschiedlichen Formen, die der Protestantismus in den englischen Kolonien Nordamerikas und in Deutschland angenommen hatte.¹⁸ Die Reformation hatte die Stellung der Laien zu Lasten der Kirche gestärkt. Der Protestantismus, der in Neu England dominierte, begünstigte die Stellung der Individuen. Diese schlossen sich zu unabhängigen Sekten bzw. Gemeinden zusammen und gründeten Colleges, die unter ihrer Kontrolle blieben. Diese Colleges haben für die Hochschulorganisation sozusagen Modellcharakter gewonnen. In Deutschland hatte die Reformation dagegen die Obrigkeit der konfessionellen Kleinstaaten begünstigt. In ihre Hand gerieten die Universitäten, auch wenn sie ihre feudale Unabhängigkeit noch lange verteidigen konnten.

In den amerikanischen Hochschulen gelten die Einzelnen seit je als gleiche und freie Bürger, in den deutschen galt dagegen zunächst die Standesordnung und zunehmend der Wille der absolutistischen Obrigkeit. Ihnen sollte sich die Bildung der Einzelnen fügen. Seitdem wurde die

¹⁸ Ben-David (1972), Geiger (1986; 1992; 1993; 1999), Hofstadter/Metzger (1955), Touraine (1997), Veysey (1965)

ständische Vorstellung, Gott habe den Einzelnen durch niedere oder höhere Geburt unterschiedliche Würde verliehen, zu der Auffassung rationalisiert, die Natur habe ihnen durch Geburt ein bestimmtes Maß an Begabungen mitgegeben. Und die absolutistische Vorstellung, die Einzelnen hätten sich dem Willen der Obrigkeit zu fügen, wurde zum bildungsökonomischen Credo, ihre Bildung sei für einen ehernen Qualifikationsbedarf zu instrumentalisieren. Mit der erfolgreichen Demokratisierung nach 1945 weichen diese ständisch-obrigkeitsstaatlichen Bildungsvorstellungen auch bei uns modernen individualistischen.

Literatur

- Ben-David, Joseph (1972): *American Higher Education: Directions Old and New*/Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: MacGraw-Hill.
- Baumert, Jürgen/Gundel Schümer (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In *Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000*. Opladen. Leske und Budrich. 323-407.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Fernández-Ballesteros, Rocío/Juan-Espinosa, Manuel/Francisco-Jose Abad (2001): *Sociohistorical Changes and Intelligence Gains*, in: Sternberg, Robert J./Elena L. Grigorenko (eds.), *Environmental Effects on Cognitive Abilities*. Mahwah, N. J.; London: Erlbaum, 383-424.
- Fetter, Jean H. (1995): *Questions and Admissions*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Flynn, James R. (1984): *The Mean IQ of Americans: Massive Gains 1932-1978*, in: *Psychological Bulletin*, 95: 29-51.
- Flynn, James R. (1987): *Massive IQ gains in 14 Nations: What IQ-Tests really measure*, in: *Psychological Bulletin*, 101: 29-51.
- Flynn, James R. (1994): *IQ Gains over Time*, in: Sternberg, Robert J. (ed.), *The Encyclopedia of Human Intelligence*. New York: Macmillan, 617-623.
- Geiger, Roger L. (1986): *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities*. New York: Oxford University Press.
- Geiger, Roger L. (1992): *The Historical Matrix of American Higher Education*. *The History of Higher Education Annual*, 12: 12-30.
- Geiger, Roger L. (1993): *Research and Relevant Knowledge*. *American Research Universities since World War II*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Geiger, Roger (1999): *Ten Generations of Higher Education*, in: Altbach, Philip G./Berdahl/Robert O./Patricia Gumpert (eds.), *American Higher Education in*

- the Twenty-first Century. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 38-69.
- Gumport, Patricia J. (1999): Graduate Education and Research: Interdependence and Strain, in: Altbach, Philip G./Berdahl, Robert O./Patricia J. Gumport (eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 396-426.
- Hofstadter, Richard/Walter P. Metzger (eds.) (1955): *The Development of Academic Freedom in the United States*. New York: Columbia University Press.
- Lenhardt, Gero (2005): *Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenhardt, Gero (2004): Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung, in: Stock, Manfred/Andreas Wernet (Hg.) 2005: *Hochschule und Professionen (Die Hochschule, 14, 1)*, 30-48.
- Lenhardt, Gero/Manfred Stock (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 3: 520-540.
- McClelland, Charles E. (1988): Die deutschen Hochschullehrer als Elite. 1815-1850, in: Schwabe, Klaus (Hg.), *Deutsche Hochschullehrer als Elite. 1815-1945*. Boppard am Rhein: Boldt, 27-54.
- Metzger, Walter P. (1965): The Age of the University, in: Hofstadter, Richard/Walter P. Metzger, *The Development of Academic Freedom in the United States*. New York; London: Columbia University Press, 277-508.
- NCES, National Center for Education Statistics (2005): *Comparative Indicators of Education in the United States and other G8 Countries*. Washington D.C. <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005021.pdf>.
- OECD (2004): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- OECD (2002): *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD.
- Oehler, Christoph (in Zusammenarbeit mit Christiane Bradatsch) (1998): Die Hochschulentwicklung nach 1945, in: Führ, Christoph/Carl-Ludwig Furck (Hg.), *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart*. München: Beck, 412-446.
- Pascarella, Ernest T./Patrick T. Terenzini (1991): *How College Affects Students. Findings and Insights From Twenty Years of Research (The Jossey-Bass Higher and Adult Education. Series)*. San Francisco; Oakland: Jossey-Bass Publishers. Überarbeitete Auflage 2005.
- Richter, Ingo (2002): *Jugend und Bildung*. In *Forschung und Lehre*. www.Forschung-und-Lehre.de/archiv/index.html
- Stock, Manfred (2004): *Steuerung als Fiktion*, in: *Die Hochschule*, 13, 1: 30-48.
- Stock, Manfred/Andreas Wernet (Hg.) (2005): *Hochschule und Professionen (=Die Hochschule, 14, 1)*, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Teichler, Ulrich (1984): *Forschung über Hochschule und Beruf*, in: Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Wolff-Dietrich Webler (Hg.), *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt/M.: Campus, 193-216.
- Touraine, Alain (1997): *The Academic System in American Society. With a New Introduction by Clark Kerr*. New Brunswick; London: Transaction Publishers.
- Trow, Martin (1997): *The Exceptionalism of American Higher Education*, in: Trow, Martin/Thorsten Nyborn (eds.), *University and Society*. London; Philadelphia: Kingsley, 156-172.

- Veblen, Laurence R. (1965): *The Emergence of the American University*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Veblen, Thorstein (1965): *The Higher Learning in America*. New York: Sentry Press.
- Veysey, Laurence R. (1965): *The Emergence of the American University*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Wolter, Andrä (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel, in: Busch, Friedrich W./Herbert Schwab (Hg.), *Intellektualität und praktische Politik*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 19-66

Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) als Forschungsgegenstand der Bildungs- und Hochschulgeschichte der DDR

Eine Bestandsaufnahme

Ingrid Miethe
Darmstadt

Die von 1949 bis 1962/63¹ existierenden Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) sowie deren Vorläufereinrichtungen, die 1945/46 gegründeten Vorstudienabteilungen (VA), hatten die Aufgabe, Arbeitern und Bauern² über das Ablegen des Abiturs den Zugang zu einem Hochschulstudium zu eröffnen. In diesem Sinne können die ABF als Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges betrachtet werden. Dieses sozialpolitische Ziel war jedoch kein Ziel um seiner selbst willen, es waren damit vielmehr von Anfang an weit reichende politische Ziele der SED verbunden. Zum einen symbolisieren die VA/ABF wie kaum eine andere Bildungsinstitution den Anspruch der DDR auf „Brechung des Bildungsmonopols“ (Alt 1978). Das Versprechen, Bildungschancen gerechter zu verteilen als im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, gerechter aber auch als in der Bundesrepublik, diente der SED als zentrale Legitimationsbasis ihrer Herrschaft (Kocka 1994: 37). Der große poli-

¹ Nach 1963 existierten lediglich die ABF in Halle und Freiberg weiter – allerdings mit einem veränderten Profil (vgl. die Übersicht in Miethe 2006: 436-437).

² Die Definition davon, welche Personen als „Arbeiter“ oder „Bauern“ kategorisiert wurden unterlagen vielfältigen Veränderungen (vgl. ausführlich Miethe 2006: 112-123).

tisch-legitimatorische Stellenwert dieser Einrichtungen wird nicht zuletzt auch daran sichtbar, dass die Gründung derartiger Einrichtungen bereits in der ersten Verfassung der DDR festgeschrieben worden war.³

Neben der symbolischen Untermauerung der Legitimität der SED sollten die VA/ABF zum anderen aber auch zur politischen Einflussnahme auf die DDR-Gesellschaft genutzt werden, indem über diesen Weg eine neue systemloyale Intelligenz herangebildet werden sollte. Durch die Anbindung dieser Einrichtungen an die Universitäten (und nicht an die Einrichtungen der Erwachsenenbildung) sollte außerdem versucht werden, Einfluss auf die in den 1950er Jahren noch als „bürgerliche Hochburgen“ geltenden Universitäten zu nehmen.

1. Die ost- und westdeutsche Rezeption vor 1989

Vor dem Hintergrund der großen politischen Bedeutung der ABF für die SED-Führung erstaunt es nicht, dass die Rezeptionsgeschichte dieser Einrichtungen in der DDR bereits Ende der 1950er und verstärkt nach ihrer Schließung Anfang der 1960er Jahre vor allem in Form von Qualifikationsarbeiten (zumeist ehemaliger Lehrkräfte der ABF) und Festschriften einsetzte (vgl. zusammenfassend Lammel 1989). Diese Beiträge legen durchweg ein marxistisch-leninistisches Geschichtsverständnis zugrunde und verfolgen oft eine eher politische als wissenschaftliche Zielsetzung. Zentrale Angelpunkte der Argumentation sind der Beweis der „Brechung des Bildungsmonopols“ der bürgerlichen Klasse, die Begründung der Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen „sozialistischen Intelligenz“, die Widerlegung der „bürgerlichen Begabungstheorie“ sowie die Begründung der führenden Rolle der SED bei der Umgestaltung der Universitäten und Hochschulen. Diese Arbeiten sind stark normativ geprägt und ideologisch überformt, so dass sie mitunter eher als zu interpretierende Sekundärquellen denn als wissenschaftliche Analysen angesehen werden müssen. Allerdings beschreiben sie auch detailliert Aufbau und Struktur der ABF – Ergebnisse, auf die letztlich die westliche Rezeption vor 1989 in Ermangelung eines direkten Zuganges zu den Primärquellen zurück-

³ Artikel 38 der Verfassung der DDR (1949): „Allen Bürgern ist durch Vorstudienanstalten der Besuch der Hochschule zu ermöglichen.“ In der Verfassung wurde – im Gegensatz zu allen existierenden Richtlinien – keine Einschränkung des Hörerkreises hinsichtlich der sozialen Herkunft festgeschrieben.

greifen musste. Auch heutige Arbeiten beziehen sich durchaus noch auf die Ergebnisse dieser in der DDR angefertigten Untersuchungen (z.B. Kowalczuk 2003; Schneider 1998; Olbertz 1995, 1996; Connelly 2000). Vor allem Promotionsarbeiten hatten durchaus Zugriff auf (auch als „vertrauliche Dienstsachen“ gekennzeichnete) Dokumente des Staatssekretariats für Hochschulwesen, deren Rezeption jedoch selektiv blieb bzw. bleiben musste (vgl. ausführlich Miethe 2004). Daneben wurden umfangreiche Dokumentensammlungen publiziert (Lammel 1987, 1988), auf die auch heute zurückgegriffen werden kann. Ende der 1980er Jahre entstanden dann auch Arbeiten, die sich kritischer mit den Grenzen der ABF z.B. hinsichtlich der Werbung von Frauen (Huscher 1990) oder von Bauern (Köhler/Lammel 1987) auseinandersetzten.

Innerhalb der westdeutschen pädagogischen Diskussion blieb die ABF eher eine Fußnote der Geschichte, die nur am Rande Beachtung fand. Der Diskurs in den 1950er und 1960er Jahren wurde stark vom totalitarismustheoretischen Paradigma geprägt, indem ohne weitere empirische Überprüfung oder auch nur Infragestellung davon ausgegangen wurde, die VA/ABF hätten tatsächlich ausschließlich der von der SED postulierten Zielstellung gedient (z.B. Müller/Müller 1953; Mieskes 1960: 246; Lange/Richert/Stammer 1954: 217; Schubel 1960: 99). Die Möglichkeit einer Diskrepanz zwischen totalitärem Anspruch der SED und Realität an den VA/ABF wurde kaum ernsthaft in Erwägung gezogen. Diese ideologische Erblast setzt sich teilweise noch bis heute fort, indem derartige Vorannahmen weiter – ohne weitere empirische Überprüfung – rezipiert werden und diese Institutionen beispielsweise als „wichtige Brückenköpfe der Partei“ (Jessen 1999: 405) verstanden werden – ein Befund, der auf Basis der inzwischen durchgeführten Untersuchungen nicht in dieser Pauschalität aufrecht zu erhalten ist. Ab Ende der 1970er Jahre überwogen dann allerdings Darstellungen, die eine wertneutrale Darstellung des Aufbaus und der Funktion dieser Einrichtungen unternahmen (Anweiler 1988; Ammer 1987; Stallmann 1980). Diesen Darstellungen waren jedoch aufgrund des fehlenden Quellenzuganges Grenzen gesetzt.

2. Mehr Fragen als Antworten am Ende der DDR

So gab es letztlich am Ende der DDR mehr Fragen als Antworten zur Funktion und Tradition dieser Bildungseinrichtungen. Völlig offen war

beispielsweise die Frage, inwieweit die VA/ABF tatsächlich die ihr von Seiten der SED zugedachte Rolle bei der „Stürmung der Festung Wissenschaft“ gespielt hat. Inwieweit haben diese Einrichtungen tatsächlich zur postulierten sozialen Umschichtung an den Universitäten beigetragen? Da in der DDR nie eine Verbleibsstudie zu den ABF-Absolvent(inn)en angefertigt wurde, war auch völlig offen, welchen Beitrag diese Personengruppe zur angestrebten Umschichtung der Sozialstruktur der DDR geleistet hat, in welche Bereiche diese nach Studienabschluss mündeten und inwieweit diese Teil der neuen Eliten der DDR wurden. Hinsichtlich der politischen Funktion dieser Einrichtungen existierten 1989 zwar viele implizite Vorannahmen, de facto aber keinerlei empirisches Wissen. Haben die VA/ABF wirklich die gewünschten politisch loyalen Kader hervorgebracht und welche Rolle übernahmen diese innerhalb der Universitäten? Aufgrund der starken politisch-ideologischen Konnotation dieser Einrichtungen wurden diese auch kaum hinsichtlich ihrer pädagogischen Implikationen als Einrichtung des Zweiten Bildungsweges in den Blick gekommen. Genauso offen war auch die Frage danach geblieben, ob und inwieweit diese Einrichtungen – wie in der Rezeption in beiden Teilen Deutschlands immer wieder als selbstverständlich vorausgesetzt – auf das sowjetische Vorbild der *Rabfak*⁴ zurückgingen, oder ob nicht auch andere bildungsgeschichtliche Traditionen Pate für die Gründung dieser Einrichtungen standen.

Mit ca. 35.000 erfolgreichen Absolventen der VA/ABF stellen diese Einrichtungen in der Tat ein bis zu diesem Zeitpunkt in der deutschen Bildungsgeschichte völlig unbekanntes bildungspolitisches Großexperiment dar, genauso wie der starke ideologische Anspruch der SED an diese Einrichtungen in besonderem Maße Aufschluss über die Mechanismen der Herrschaftssicherung der SED zu geben vermag. Die Forschung über die VA/ABF fiel nach 1989 jedoch zunächst in ein Rezeptionsloch, und diese Einrichtungen fanden zunächst nur am Rande und ohne Hinzuziehung neuer Quellen im Zusammenhang mit der Frage des allgemeinen Hochschulzuganges Erwähnung (z.B. Lischka 1991).

⁴ Die Rabfak (Sg.), die Rabfaks (Pl.) (Arbeiterfakultäten) waren Bildungseinrichtungen der frühen Sowjetunion, die ebenfalls Arbeiter und Bauern auf ein Hochschulstudium vorbereiteten. Sie existierten von 1919 bis 1941 und waren gleichfalls den Universitäten angeschlossen (vgl. Katunceva 1966, Tandler 1979).

3. Neubeginn der Rezeption ab Mitte der 1990er Jahre

3.1. *Die Frage der politischen Funktion der ABF*

Ab Mitte der 1990er Jahre begann dann eine erneute explizite wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen Einrichtungen, die auch auf die inzwischen zugänglich gewordenen Quellen zurückgreifen konnte. Die ersten umfassenderen Darstellungen der Thematik waren die zeithistorisch orientierten Untersuchungen von Michael C. Schneider (1995, 1998). Dieser griff einen Großteil der oben genannten Fragen auf und gab darauf erste Antworten. So untersucht er neben der hochschulpolitischen Funktion der VA vor allem die Anwerbung der Kandidat(inn)en, die Institutionen des Aufnahmeverfahrens sowie die sozialstrukturelle Zusammensetzung der ersten Studierendenjahrgänge. Da er sich in seiner empirischen Untersuchung lediglich auf die Berliner VA beschränkte – eine VA, für die die Quellenlage vergleichsweise ungünstig ist – und er sich außerdem aus forschungspragmatischen Gründen nur auf den Zeitraum bis 1952 beschränkte,⁵ d.h. die eigentliche ABF nur noch ansatzweise untersuchte, bleibt die Aussagekraft der Ergebnisse etwas begrenzt.

Schwerpunkt der Untersuchungen von Schneider bildet vor allem die Frage der Einflussnahme der VA/ABF auf die Universitäten und damit deren hochschulpolitische Funktion. Dieser Frage geht er am Beispiel der Studentenratswahlen nach. Die in diesem Zusammenhang von Schneider (1998: 19) aufgestellte sehr weit reichende These, die Anbindung der VA an die Universität mit der „Motivation [der SED, I.M.] zu erklären, dort ein zuverlässiges Stimmenpotenzial bereitzustellen“, hält einer weiterführenden Untersuchung aber nur schwer stand, geht doch beispielsweise die Anbindung der VA Jena und Halle an die Universität eher auf reformpädagogische Traditionen zurück und war wie z.B. auch die Universitätsanbindung der VA in Rostock und Greifswald längst vollzogen, bevor die SED überhaupt begann, den Studentenratswahlen Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Miethe 2006: 135-150, Miethe 2006a).

⁵ 1952 wurden die Länder in der DDR aufgelöst und Bezirke gebildet. In diesem Zusammenhang kam es auch zur Gründung des Staatsekretariats für Hochschulwesen, dem von da an alle ABF der DDR unterstanden. Dieser Archivbestand wurde von Schneider nicht mehr untersucht. Für die Zeit davor ist der Quellenbestand aufgrund der chaotischen Situation der Nachkriegszeit bzw. häufig wechselnder Zuständigkeiten der verschiedenen Behörden sehr lückenhaft.

3.2. *Die Frage der sowjetischen Einflussnahme*

Ebenfalls wurde von Schneider die Frage nach der Einflussnahme der sowjetischen Besatzungsmacht auf die Gründung der VA verfolgt, eine Frage, der später auch Connelly (2000) und Kowalczyk (2003) in breiter angelegten Studien zur Hochschulpolitik der SBZ/DDR nachgingen. Auch wenn sich das Interesse der SMAD an der Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden an den Universitäten nicht leugnen lässt, bestätigen diese Studien letztlich doch eher die Aussage des Leiters des Sektors Wissenschaftliche Einrichtungen der SMAD Pjotr Ivanovič Nikitin (1997: 74), dass bezüglich der Einrichtung der Kurse der deutschen Seite „ein Maximum an Freiheit“ gelassen wurde. Diese „Freiheit“ basierte allerdings auch auf dem Vertrauen darauf, dass die in der Zeit der sowjetischen Emigration geschulten SED-Funktionäre bestens Bescheid wussten, „auf welchem Wege die neue Arbeiter- und Bauernintelligenz herauszubilden sei“ (Nikitin 1997: 74).

Da inzwischen mehrere regionale Studien zur ABF in Jena (Woywodt 2000, 2004; Schulze/Stoetzer 2000), Sachsen (Hoyer 2001), Halle (Olbertz 1995, 1996, Schulze/Stoetzer 2000)⁶ und Greifswald (Miethel/Lippmann 2006, Miethel/Lippmann/Schiebel 2005) vorliegen, ermöglicht der Vergleich derselben aufzuzeigen, dass sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit zunächst ganz unterschiedliche Bildungstraditionen entfalten konnten (vgl. ausführlich Miethel 2006: 137-150). Während im Land Sachsen eher ein Anknüpfen an Traditionen der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung zu finden ist, stand die Gründung der VA Jena (und indirekt auch die der Universität Halle) in einer reformpädagogischen Tradition. Im Land Mecklenburg-Vorpommern setzten sich demgegenüber sehr schnell deutsche Kommunisten sowjetischer Prägung durch, denen das sowjetische Bildungssystem bestens bekannt war und die sich auch ohne expliziten Befehl durch die SMA(D) an diesem orientierten, so dass die Einrichtung dieser VA durchaus als Ausdruck eines frühen Sowjetisierungsprozesses verstanden werden kann.

Die Aussage von Schneider (1995: 968), die VA seien nicht als Ausdruck einer Sowjetisierung zu interpretieren und gingen auch nicht auf

⁶ Die Untersuchung von Zech (2004) zur ABF II in Halle ist nur begrenzt in diesem Zusammenhang zu verstehen, da diese Einrichtung außer dem „aus Traditionsgründen“ (Zech 2004: 6) beibehaltenen Namen wenig mit dem Förderprofil der ursprünglichen ABF zu tun hatte, sondern eher eine Sonderform der Erweiterten Oberschule darstellt.

das sowjetische Vorbild der *Rabfak* zurück, lässt sich in dieser Klarheit nicht für alle VA der SBZ bestätigen. Auch Connelly (2000) interpretiert – allerdings ohne regionale Differenzierung – bereits die Einrichtung der VA als Teil eines umfassenden Sowjetisierungsprozesses der SBZ/DDR. Ohne Zweifel entsprachen die ABF hinsichtlich ihres Aufbaus und ihrer Arbeitsweise in weiten Teilen der sowjetischen *Rabfak*, so dass die auch in der DDR-Rezeption unterstellte Orientierung am sowjetischen Vorbild sehr nahe liegend ist (vgl. Lippmann 2005). Schwieriger ist die Beantwortung allerdings hinsichtlich der in der Nachkriegszeit gegründeten VA, in denen wie oben dargestellt sehr unterschiedliche Traditionen zum Tragen kamen.

Letztlich wäre für die Beantwortung einer derartigen Fragestellung auch ein weiterführender Vergleich hilfreich, der sowohl diese Entwicklungen in den anderen staatssozialistischen Ländern in den Blick nimmt – wie von Connelly (2000) für die CSSR und für Polen vorgenommen⁷ – bzw. die VA auch mit vergleichbaren Bildungseinrichtungen in den westlichen Besatzungszonen vergleicht – wie in der Diplomarbeit von Schulze und Stoetzer (2000) für die Universitäten Göttingen und Heidelberg ansatzweise begonnen. Leider wurden derartige komparative Untersuchungen, die auch Bildungsexperimente in anderen westeuropäischen Ländern mit einbeziehen könnten, bisher nicht systematisch weiter fortgesetzt. Genauso kamen die in ehemaligen kolonialen Ländern unter kommunistischer Herrschaft wie z.B. Nordkorea, Kuba, Nordvietnam und einigen afrikanischen Ländern entstandenen Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten bisher noch gar nicht in den Fokus der Forschung.⁸

⁷ Außer in Polen und in der ČSSR existierten ABF auch in Bulgarien und in Rumänien (vgl. Katunceva 1966: 189f.).

⁸ In Nordkorea wurden derartige Einrichtungen bereits 1950 gegründet. Auf Kuba kam es im Jahre 1963 an der Universität Havanna zur Bildung einer Arbeiter-und-Bauern-Fakultät. Offensichtlich existierten auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unterschiedlich lange vergleichbare Einrichtungen in afrikanischen Ländern unter sowjetischem Einfluss (vgl. Katunceva 1966: 190f.). Hinweise auf die Existenz von ABF in Nordvietnam (Hanoi) finden sich im Immatrikulationsbuch der Universität Greifswald, in dem neu immatrikulierte Studierende aus Nordvietnam ihren Hochschulzugang entsprechend angeben. Tatsächliche Existenz, Umfang und Erfolg dieser Einrichtungen sind bisher noch nicht erforscht.

3.3. *Die ABF als Einrichtung zur Herstellung von Chancengleichheit?*

Während die politische Funktion der VA/ABF relativ schnell von der Forschung aufgegriffen wurde, fand die Frage, inwieweit diese tatsächlich zur postulierten sozialen Umschichtung beigetragen haben, erst in jüngster Zeit verstärkte Aufmerksamkeit (Miethe 2005, 2006). Hintergrund dieser Zurückhaltung sind nicht zuletzt methodische Probleme, auf die bereits Schneider (1998: 39) hingewiesen hat, dass nämlich zum einen die in der DDR verwendete Kategorie der sozialen Herkunft relativ unscharf ist und zum anderen eine aktuelle soziologische Untersuchung kaum lösbare Probleme mit sich bringt, da die Absolventen der ABF innerhalb der heutigen Gesellschaft nur mit einem immensen Forschungsaufwand wieder zu finden sind. Trotz dieser methodischen Probleme wird in der jüngsten Studie zur ABF (Miethe 2006) der Versuch unternommen, sowohl auf der Basis der Analyse der in den schriftlichen Quellen enthaltenen Statistiken, als auch der Auswertung eines standardisierten Fragebogens für ehemalige ABF-Absolvent(inn)en,⁹ diesbezüglich weiterführende Aussagen zu treffen. Die VA/ABF so das Ergebnis dieser Arbeit, hatten einen eher geringen Einfluss auf die soziale Umschichtung an den Universitäten – Hauptinstrument dafür blieben die Oberschulen mit ihren veränderten Zulassungskriterien, über die weit mehr Arbeiter- und Bauernkinder an die Universitäten strömten als über die VA/ABF. ABF-Absolvent(inn)en sind – wenn auch mit schichtspezifischen Unterschieden – durchaus in Leitungsfunktionen der DDR-Gesellschaft aufgestiegen und wurden damit ein wichtiger Teil der „neuen Intelligenz“. Abgesehen von einigen bekannten Ausnahmen waren diese aber kaum in den obersten Rängen des DDR-Staates zu finden (vgl. Miethe 2006b).

Neben der Analyse schriftlicher Quellen und standardisierter Fragebögen fanden bisher auch lebensgeschichtlich-narrative Interviews sowohl mit Lehrkräften der ABF Greifswald (Miethe/Lippmann/Schiebel 2005) und Jena (Woywodt 2000), als auch Absolvent(inn)en dieser ABF

⁹ Aufgrund der methodischen Probleme konnte keine repräsentative Stichprobe gezogen werden (n=138). Da in der DDR nie eine Studie zum Verbleib der ABF-Absolvent(inn)en durchgeführt wurde, ermöglicht diese Untersuchung es aber, wenigstens Tendenzaussagen zu treffen.

(Miethe 2006; Woywodt in progress¹⁰) Anwendung. Die Ergebnisse dieser laufenden Untersuchungen liegen bisher allerdings erst zu einem geringen Teil publiziert vor. Neben der Sicherung mündlicher Quellen dienen diese Untersuchungen vor allem dazu, das subjektive Erleben dieser Bildungsinstitutionen wie auch unterschiedliche biografische Verarbeitungsstrategien des durch die VA/ABF ermöglichten Bildungsaufstieges zu erfassen. In dem derzeit laufenden DFG-Projekt „Die ABF Greifswald. Eine biografische Institutionenanalyse“ wird der Versuch unternommen, die Geschichte dieser Bildungsinstitution über die Biografien der beteiligten Akteure und deren Interaktionen zu erfassen.¹¹

4. Fazit: Die ABF zwischen „stalinistischer Kaderschmiede“ und Herstellung von Chancengleichheit

Eine abschließende Bewertung dieser Bildungseinrichtungen fällt nach wie vor schwer. Auch wenn ihre politische Wirkung in den verschiedenen Studien unterschiedlich eingeschätzt wird, besteht doch zumindest weitestgehender Konsens dahingehend, dass die Bewertung ambivalent bleiben muss. Die ABF allein auf die postulierte Funktion der „stalinistischen Kaderschmiede“ zu reduzieren, wird der Komplexität und auch Widersprüchlichkeit dieser Institutionen nicht gerecht. Die von Seiten der SED den Arbeiter(kinder)n theoretisch immer unterstellte potenzielle Nähe zur Politik der „Partei der Arbeiterklasse“ und das damit erhoffte „Klassenbewusstsein“ (vgl. Miethe 2006: 34-37) bestätigte sich in der Praxis keinesfalls und brachte die SED immer wieder nicht nur in ideologische, sondern auch politische Schwierigkeiten (z.B. Kowalczyk 2003: 154; Seils 1996: 76). Hinsichtlich der politischen Einflussnahme auf die Universität blieben die ABF eher hinter den (allerdings übersteigerten) Erwartungen der SED zurück. Allerdings erwiesen sich diese Einrichtungen in den hochschulpolitisch ausgesprochen unruhigen 1950er Jahren zu-

¹⁰ Mit der Fertigstellung dieser am Historischen Institut der Universität Jena angesiedelten Promotion ist in diesem Jahr zu rechnen. Erste Ergebnisse wurden auf der internationalen Tagung „Arbeiter- und Bauernstudium in Ost und West“ am 11.-13.11.2005 an der EFH Darmstadt vorgestellt.

¹¹ DFG-Projekt „Die ABF Greifswald. Eine biografische Institutionenanalyse“. Laufzeit 2004–2007. Evangelische Fachhochschule Darmstadt. Mehr Information unter: <http://www.ingrid-miethe.de/forschung-abf.html>. Mit der Publikation der Ergebnisse ist 2007 zu rechnen.

mindest im Vergleich zu andren Fakultäten als eine *relativ* verlässliche Bastion für die SED und blieben aus diesem Grund auch über das Jahr 1957 hinaus, für das bereits Schließungspläne vorlagen, weiter bestehen (vgl. Miethe 2006). Eine hochschulpolitische Bedeutung dieser Einrichtungen kann keinesfalls geleugnet werden. Ohne Zweifel verfolgte die SED mit der Bildung der VA/ABF von Anfang an machtpolitische Interessen. Diese ließen sich aber in den verschiedenen Phasen sehr unterschiedlich realisieren, sodass sich hinsichtlich der politischen bzw. pädagogischen Funktion dieser Einrichtungen sehr unterschiedliche Perioden identifizieren lassen (Miethe 2003).

Letztendlich hängt die Frage nach der sozialhistorischen Wirkung der VA/ABF immer auch von den gewählten Vergleichsmaßstäben ab. So muss eine Bildungsinstitution wie die ABF immer auch im Kontext der Umgestaltung des gesamten Bildungswesens der DDR gesehen werden, denn der politisch-ideologische Anspruch der SED erstreckte sich nicht nur auf die ABF, sondern zunehmend auf das gesamte Schulwesen (z.B. Geißler 2000; Häder/Tenorth 1997; Mietzner 1998) und die Universitäten der DDR (z.B. Connelly 2000; Jessen 1999). Eine enge Verzahnung von Fachwissen mit politischer Schulung stellt keineswegs eine Spezifik der ABF dar, sondern ist als ein dem DDR-System immanentes Kennzeichen anzusehen.

Ähnlich ambivalent fällt die Bewertung hinsichtlich der Bedeutung der VA/ABF für die soziale Umschichtung an den Universitäten und in der DDR-Gesellschaft aus. Ohne Zweifel haben diese Institutionen eine nicht zu unterschätzende Wirkung gespielt, blieben aber an die Begrenzungen eines Zweiten Bildungsweges gebunden, d.h. die zu fördernde Klientel war nicht ohne weiteres quantitativ zu vergrößern, so dass das Hauptinstrument zur sozialen Umschichtung letztlich die Oberschulen und ihre veränderten Zulassungskriterien blieben (vgl. Miethe 2006: 259ff.). Im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte insgesamt stellen diese Einrichtungen allerdings ein pädagogisches Großexperiment dar, denn es gab bis zu diesem Zeitpunkt keine in quantitativer Hinsicht auch nur ansatzweise vergleichbare Initiative zur Reduzierung des Zusammenhanges von Bildung und sozialer Ungleichheit. In dieser Möglichkeit, die Rezeption der VA/ABF – jenseits der Polaritäten des Kalten Krieges und dessen impliziten ideologischen Zuschreibungen – vor dem Hintergrund verschiedener Vergleichsmaßstäbe vornehmen zu können, liegt wohl, ne-

ben dem unbegrenzten Zugang zu den schriftlichen Quellen, der hauptsächlich Gewinn der Forschung nach 1989.

Bei allem Auf und Ab der Rezeptionsgeschichte der ABF hat letztlich die literarische Verarbeitung dieser Bildungsinstitution, wie sie ihren Niederschlag in dem autobiografisch geprägten Roman von Hermann Kant „Die Aula“ (1965) fand, der vom ersten Jahrgang ABF-Absolvent(inn)en der ABF Greifswald handelt, bisher über alle politischen Systemwechsel hinweg Bestand gehabt.¹² Diese literarische Verarbeitung, die selbstverständlich nur begrenzt Hinweise auf die historische ABF geben kann, hat letztlich das kollektive Gedächtnis und damit auch das Bild der ABF nicht nur vieler DDR-Bürger(innen), sondern auch westlicher Leser(innen) vielleicht mehr geprägt als die tatsächliche historische Bildungsinstitution.

Literatur

- Alt, Robert (1978) Das Bildungsmonopol. Berlin (Ost).
- Ammer, Thomas (1987) Stichwort: Arbeiter-und-Bauern-Fakultät. In: Deutschland Archiv 19. Jhr. Hef 1, S. 17-18.
- Anweiler, Oskar (1988) Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen.
- Connelly, John (2000) The Sovietization of East Germany, Czech, and Polish Higher Education 1945-1956. Chapel Hill and London.
- Geißler, Gerd (2000) Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt.
- Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1997) Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim.
- Hoyer, Siegfried (2001) „Arbeiter an die Universität“. Die Vorbereitungskurse zum Hochschulstudium in Sachsen 1946-1949. In: Neues Archiv für sächsische Geschichte. Neustadt, S. 239-261.
- Huscher, Anke (1990) Der Beitrag der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten zur Förderung des Frauenstudiums in den 50er Jahren. In: Das Hochschulwesen, 31(1), S. 15-17.
- Jessen, Ralph (1999) Akademische Elite und kommunistische Diktatur: die ostdeutsche Hochschullehrerschaft in der Ulbricht-Ära. Kritische Studien zur Gesellschaftswissenschaft; Bd. 135. Göttingen.
- Kant, Hermann (1965) Die Aula. Berlin (Ost).

¹² Dieses Buch wurde inzwischen in über einer Million Exemplare in Ost und West verkauft (vgl. Lindner 2006).

- Katunceva, Nina Mitrofanova (1966) Rol' rabočich fakul'tetov v formirovanii narodnoj intelligencii v SSSR. (Die Rolle der Arbeiterfakultäten bei der Herausbildung der Volksintelligenz in der UdSSR) Moskau.
- Kocka, Jürgen (1994) Ein deutscher Sonderweg. Überlegungen zur Sozialgeschichte der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 41(B 40), S. 34-45.
- Köhler, Roland/Lammel, Hans-Joachim (1987) Über die Gewinnung von Landarbeiter- und Bauernkindern für das Hochschulstudium. In: ZIH Berlin, Geschichte der Agrarwissenschaft der DDR, Akademie der Landwirtschaftswissenschaften der DDR, Berlin, S. 55-60.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2003) Geist im Dienste der Macht. Hochschulpolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1961, Berlin.
- Lammel, Hans-Joachim (1987) Teil 1, (1988) Teil 2. Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Studien zur Hochschulentwicklung. ZIH Berlin.
- Lammel, Hans-Joachim (Hg.) 1989 Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR. Auswahlbibliographie. ZIH Berlin.
- Lange, M.G./Richert, Ernst/Stammer, Otto (1954) Das Problem der „neuen Intelligenz“ in der sowjetischen Besatzungszone. Ein Beitrag zur politischen Soziologie der kommunistischen Herrschaftsordnung. In: Veritas-Justitia-Libertas. Festschrift zur 200-Jahrfeier der Columbia Universität New York. (überreicht von der Freien Universität Berlin und der Deutschen Hochschule für Politik) Berlin, S. 191-246.
- Lindner, Konrad (2006) Vom Studenten zum Schriftsteller. SWR2 Wissen. Manuskript unter: http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/wissen/wi20060614_3769.rtf.
- Lippmann, Enrico (2005) Die Rabfak – Vorbild für die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten? Vortrag gehalten auf der Tagung „Arbeiter- und Bauernstudium in Ost und West“, 11.-13.11.2005, EFH Darmstadt (unveröffentlichtes Manuskript).
- Lischka, Irene (1991) Perspektiven des Hochschulzugangs in der ehemaligen DDR. Nur Vergangenheitsbewältigung oder auch Zukunftsperspektive? In: Wolter, A. (Hg.). Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 99-146.
- Mieskes, Hans (1960) Pädagogik des Fortschritts? Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis. München.
- Miethe, Ingrid (2003) „Die Universität dem Volke!“ Entwicklungsphasen der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR. In: Beiheft zum Report: Erwachsenenbildung und Demokratie, 26(1), S. 215-224.
- Miethe, Ingrid (2004) „Die ABF hat ihre Mission in Ehren erfüllt“ – Erfolgs- und Misserfolgsgeschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR. In: Liedtke, M./Matthes, E./Miller-Kipp, G. (Hg.) Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Band Heilbrunn, S. 129-148.
- Miethe, Ingrid (2005) „Die Universität dem Volke!“ Der Beitrag der Vorstudien-schule Greifswald zur sozialen Umschichtung an der Universität (1946-1949). In: Deutschland Archiv 38(6), S. 1050–1056.
- Miethe, Ingrid (2006) Bildung und soziale Ungleichheit. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik am Beispiel der Arbei-

- ter-und-Bauern-Fakultäten der DDR. Habilitationsschrift an der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Miethe, Ingrid (2006a) Vorstudienabteilungen und Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) als „Brückenköpfe“ der SED-Hochschulpolitik? Das Beispiel der Studentenratswahlen an der Universität Greifswald (1947-1951) In: *Zeitgeschichte Regional*. 9(1) (in print).
- Miethe, Ingrid (2006b) „Keine herrschende Klasse ist je ohne ihre eigene Intelligenz ausgekommen“ Der Beitrag der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) zum Elitenwechsel in der DDR. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hg.) *Elitenbildung – Bildungselite Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Wiesbaden, S. 67-93.
- Miethe, Ingrid/Lippmann, Enrico (2006) „So mochte es gehen, aber nur so, im Sturm“. Die Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät (ABF) der Universität Greifswald. In: Alvermann, D./Spieß, K.-H. (Hg.) *Festschrift zur 550-Jahrfeier der Universität Greifswald*, Band 2, S. 342-376.
- Miethe, Ingrid/Lippmann, Enrico/Schiebel, Martina (2005) Zwischenbericht DFG-Projekt „Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät. Eine biografische Institutionenanalyse“.
- Mietzner, Ulrike (1998) *Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schule in der DDR. Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau*. Opladen.
- Müller, Egon Erwin/Müller, Marianne (1953) „Stürmt die Festung Wissenschaft!“ Die Sowjetisierung der mitteldeutschen Universitäten seit 1945. Berlin.
- Nikitin, Pjotr Ivanovič (1997) Zwischen Dogma und gesundem Menschenverstand. Wie ich die Universitäten der deutschen Besatzungszone „sowjetisierte“. Erinnerungen des Sektorleiters Hochschulen und Wissenschaft der sowjetischen Militäradministration in Deutschland. Berlin.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1995) Vorstudienanstalten und Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in Ostdeutschland und der jungen DDR – Das Beispiel Halle. In: Löw, M./Meister, D./Sander, U. (Hg.) *Pädagogik im Umbruch*. Opladen, S. 69-96.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1996) „Es schreibt sich besser auf unbeschriebenen Blättern...“. Fachübergreifende Studienvorbereitung für Arbeiter- und Bauernstudenten der ersten Nachkriegsjahre in Ostdeutschland am Beispiel der hallesischen Universität. In: *Das Hochschulwesen* Nr. 1, S. 28-37.
- Schneider, Michael C. (1998) *Bildung für neue Eliten. Die Gründung der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten*. Berichte und Studien Nr. 13. Herausgegeben vom Hannah-Ahrendt-Institut für Totalitarismusforschung e.V. an der TU Dresden.
- Schneider, Michael C. (1995) Chancengleichheit oder Kaderauslese? Zu Intentionen, Traditionen und Wandel der Vorstudienanstalten und Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der SBZ/DDR zwischen 1945 und 1952. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 41(6), S. 959-983.
- Schubel, Friedrich (1960) *Universität Greifswald Reihe: Mitteldeutsche Hochschulen*. Frankfurt.
- Schulze, Katja/Stoetzer, Sergej (2000) *Zum Bildungskonzept der Vorstudienrichtungen und ihrer Nachfolgeinstitutionen in Deutschland 1945-1952*. Diplomarbeit am FB Erziehungswissenschaften der MLU Halle-Wittenberg.
- Seils, Markus (1996) „Auftrag: Die planmäßige ideologische Umgestaltung der Universitäten.“ *Staatliche Hochschulpolitik im Land Mecklenburg-Vorpom-*

- mern 1945-1950. Herausgeber: Der Landesbeauftragte für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik. Schwerin.
- Stallmann, Herbert (1980) Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945-1959. St. Augustin.
- Tandler, Fredrika Morehouse (1979) The workers' faculty (Rabfak) system in the USSR. Ann Arbor, London: University Microfilms International. Diss. Masch. Columbia University, 1955.
- Woywodt, Jana (2000) Der Lehrkörper der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1949 bis 1963. FSU Jena, Philosophische Fakultät, Historisches Institut. Magisterarbeit.
- Woywodt, Jana (2004) Kaderschmiede und Karrieresprung: die Geschichte der Jenaer Arbeiter- und Bauernfakultät. In: Uni-Journal Jena: Alma Mater Jenensis, S. 20-21.
- Zech, Karl-Adolf (2004) „...nicht nur ein Förderinstitut“: mit der Arbeiter- und Bauern-Fakultät II Halle wurde vor 50 Jahren eine kommunistische Kaderschmiede gegründet. Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der Ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt. Magdeburg.

Martina Löw: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. UTB (Leske & Budrich), Opladen 2003. 153 Seiten, ISBN 3-8252-8243-0, € 14,90

Martina Löw liefert mit der vorliegenden Publikation den achten Band der von Heinz-Hermann Krüger herausgegebenen Reihe „Einführungstexte Erziehungswissenschaft“. Entsprechend soll das Buch als Grundlage für Einführungsveranstaltungen in erziehungswissenschaftlichen Fächern dienen können.

Der Band gliedert sich in neun Kapitel. Vorgeschaltet ist eine Einleitung, die die Bildungsthematik im größeren soziologischen Kontext vertort. Löw konstatiert, dass die Frage nach dem Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildung trotz ihrer hohen Relevanz in den letzten Jahren größtenteils vernachlässigt wurde. Vor allem seit PISA sei diese Frage aber wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, allerdings unter einer neuen Perspektive: Bildung werde verstärkt unter wirtschaftlichen Standortperspektiven diskutiert. Löw sieht hier eine Neuauflage des „alten Kampfes zwischen dem ökonomischen Feld und dem Feld der Bildung“ (S. 15). Zwei aktuelle Entwicklungen verlangten dennoch eine Neubestimmung der Bildungssoziologie: die zunehmende Globalisierung und das Entstehen einer „als Wissensgesellschaft deklarierten Welt“ (S. 16). Während die Globalisierung tendenziell dazu führe, dass verstärkt marktrelevantes Wissen zum Vergleichsfaktor wird und damit ein komplexes Verständnis von Bildung ersetzt wird, erfordert die Wissensgesellschaft gerade eine immer komplexere Vorstellung von Bildungsprozessen. Wissen wird zu einem zentralen, wenn auch nicht immer unproblematischen, gesellschaftlichen Integrationsprinzip.

Der Anfang des Buches widmet sich zunächst der Klärung der soziologischen Grundbegriffe Bildung, Erziehung und Sozialisation. Während Sozialisation auch ungeplante Einflüsse und die unbewusste Aneignung berücksichtigt, fokussieren Bildung und Erziehung stärker auf die geplante Einflussnahme vor allem bei Kindern und jungen Erwachsenen. Insbesondere Bildung wird dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Ideal der Persönlichkeitsbildung, der Schaffung von Urteilsvermögen

sowie einer Egalitätsidee auf der einen und der Ressource für Distinktion und Kapitalakkumulation andererseits verortet.

Anschließend beschäftigt sich Löw mit soziologischen Klassikern, die aus mikro- oder makrosoziologischer Perspektive, aus Sicht von Akteuren, Institutionen oder der Gesamtgesellschaft das Phänomen Bildung angehen, leider ohne dass dies in der Darstellung explizit thematisiert oder gar gewinnbringend genutzt würde. Durkheim widmete sich Erziehungsfragen vor allem unter der Perspektive der Integration von Individuen in die moderne arbeitsteilige Gesellschaft, Mannheim vor allem unter dem Aspekt einer Wissenssoziologie, die nach den generations- und schichtspezifischen Entwicklungen des Selbst im gesellschaftlichen Kontext fragt. Für Parsons unterstützt Erziehung im Rahmen seiner allgemeinen Theorie sozialer Systeme die Identifikation mit den gesellschaftlich gültigen Werten und Normen und ermöglicht so die Rollenübernahme und Rollenverteilung. Schelsky knüpft hieran an, sieht jedoch die Schule mit dieser Aufgabe, insbesondere der Zuweisung von Status über Bildungsprozesse, als gänzlich überfordert an. Auch Adorno geht von einer gesellschaftlichen Relevanz der Erziehung aus. Allerdings setzt er primär am einzelnen Individuum an und interessiert sich für den Zusammenhang zwischen Bildung und entfremdenden gesellschaftlichen Tendenzen. Erziehung nach Auschwitz müsse „Erziehung in Form kritischer Selbstreflexion sein“ (S. 38) und auf möglichst große Autonomie abzielen. Einer solchen weiterhin der Rationalität verpflichteten Sichtweise erteilt Foucault eine Absage. Er fragt vielmehr aus diskursanalytischer Sicht nach den „historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Bedeutungen generiert werden“ (S. 39) und den dahinter liegenden Machtverhältnissen.

Deutlich ausführlicher werden dann zwei aktuelle Theoretiker vorgestellt. Bourdieu beschäftigt sich vor allem im Rahmen seiner Theorie gesellschaftlicher Felder, des Habitus und der Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit mit Erziehungs- und Bildungsfragen. Ein zentraler Begriff ist der des „kulturellen Kapitals“: Das Bildungssystem arbeitet prinzipiell selektiv, kann aber über die Vergabe von Bildungszertifikaten Aufstiegschancen ermöglichen. Meist reproduziert es allerdings bestehende Strukturen, da der Erfolg im Bildungssystem selbst schon von dem von den Eltern inkorporierten Kapital (sozial, ökonomisch und kulturell) abhängt.

Luhmann sieht im Kontext seiner Systemtheorie Erziehung und Wissenschaft als zwei getrennte Systeme, die unterschiedliche Funktionen er-

füllen und verschiedenen Codes folgen. Für das Erziehungssystem identifiziert er drei Probleme: Ursache für das erste Problem ist das sich historisch wandelnde Selbstverständnis der Funktion, die das Erziehungssystem für die Gesamtgesellschaft erfüllen soll. Das aktuell vorherrschende Verständnis von „Bildung“ garantiere nicht die für ausdifferenzierte Systeme typische Autonomie, sondern verschleierte eher die eigene Funktion. Es wird statt dessen „Lernfähigkeit“ als Leitformel vorgeschlagen. Das zweite Problem ergibt sich daraus, dass die Beziehung zu anderen Systemen der Gesellschaft zwar über die Produktion einer Leistung geschieht, diese Leistung für das Erziehungssystem aber nur sehr unzulänglich bestimmbar sei. Das Erziehungssystem verschleierte sich aber der Einsicht in sein „Technologiedefizit“ (S. 57) und versuche statt dessen, Erziehungsleistungen immer stärker messbar zu machen. Das dritte Problem sieht Luhmann in dem Diskurs um Chancengleichheit. Obwohl das Erziehungssystem eine wichtige Selektionsfunktion für die anderen Systeme erfülle, werde intern genau dieses abgelehnt.

Das Thema der sozialen Ungleichheit, welches das gesamte Buch durchzieht und auf das leider zu häufig die soziologische Perspektive beschränkt bleibt, greift Löw explizit im vierten Kapitel auf. Dabei verfolgt sie zwei Ungleichheitskategorien: Klasse und Geschlecht, wobei ihr Fokus vor allem auf letzterem liegt. Zunächst werden die beiden Konzepte aus soziologischer Perspektive erläutert, bevor der Bezug zu Bildung und Erziehung hergestellt wird. Löw führt hierzu verschiedene Studien an, die sie jeweils mit aktuellen Zahlen und Forschungsergebnissen konfrontiert. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl die unteren Klassen als auch Mädchen und jungen Frauen im Schulbereich, aber auch beim Übergang in den Beruf systematisch benachteiligt werden. Für den Hochschulbereich fragt Löw, ob es einen plausiblen Zusammenhang zwischen dem verstärkten Vordringen von Frauen in akademische Spitzen und der gesellschaftlichen Abwertung der Universität, wie er sich teilweise in den aktuellen Hochschulreformen zeige, gibt. Leider fehlt es dem Kapitel etwas an innerer Struktur. So wird z.B. das Wechselspiel zwischen Rollenzuschreibung und Identitätsformung im Bildungsbereich auf der einen und Benachteiligung bestimmter Rollen auf der anderen Seite nicht sauber herausgearbeitet. Zudem fehlen neueste Studien, die zumindest für Deutschland auch eine Benachteiligung von Jungen im schulischen Bereich belegen.

Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich näher mit den Institutionen Vorschule, Schule und Hochschule. Für die Vorschule kann Löw nur ein Defizit an empirischen Studien und Forschungen konstatieren. Allerdings ist auch für das besser untersuchte Schulsystem umstritten, welche Funktionen es für die moderne Gesellschaft erfüllen kann. Auf der einen Seite finden sich funktionalistische Ansätze, die die Aufgabe der Schule in der Qualifikation und in der Integration sehen. Auf der anderen Seite finden sich Ansätze, die vor allem die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule betonen und damit stärker Konflikte und Widerstand in den Blick rücken.

Das Kapitel zu den Hochschulen beginnt mit einem kurzen Abriss ihrer Geschichte bis zur Entstehung der „Humboldtschen Universitätsidee“ mit dem Wissenschaftler in Gestalt des Professors als zentralem Element. Generell sei die Institution Hochschule bis heute vorkapitalistisch organisiert, da sie weder auf Expansion noch auf Gewinnmaximierung ziele. Das Selbstbild der Wissenschaft baut stark auf der Illusion eines gemeinsamen Ethos, wie es etwa Merton beschreibt, auf. Zudem herrscht die Vorstellung vor, dass sich der „richtige“ Wissenschaftler durch einen „Verzicht an Weltlichkeit“ (S. 98) auszeichnet. Löw zeigt nun an verschiedenen Punkten, dass das damit verbundene Ideal der reinen Wahrheitssuche nur bedingt realitätsadäquat ist. Auch die Wissenschaft, so zeigen verschiedene Studien, ist von Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen durchzogen und nicht immer werden wissenschaftliche Leistungen ihrem Wert entsprechend anerkannt. Ein kurzer Exkurs beschäftigt sich mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaft in verschiedene Fächerkulturen, die über eine spezifische Perspektive auf die Welt internen Zusammenhalt generieren. Den Abschluss des Kapitels bildet eine skeptische Beschreibung aktueller Entwicklungen im e-learning-Bereich.

Zwei gegenläufige Prozesse sind Thema des Abschnittes zu „Bildung in lebensgeschichtlicher Perspektive“: Einerseits hat etwa seit dem 18. Jahrhundert die Etablierung verschiedener Bildungsphasen zu einer „Sequenzialisierung des Lebenslaufs“ (S. 111) geführt (Kindheit, Jugend, Erwachsensein), andererseits lässt sich momentan eine Aufweichung dieser Phasen beobachten (etwa durch lebenslanges Lernen).

Eine inhaltliche Besonderheit, der „Raumbezug der Bildung“, bildet den Abschluss des Buches. Es geht um die Frage, wie Bildungsprozesse durch ihre räumliche Gebundenheit geprägt werden. So prägten die früheren „Straßenkindheiten“ (S. 125) die Kinder deutlich anders als die heute

übliche „verinselte Vergesellschaftung“ (S. 126) einerseits und die „Verhäuslichung“ (S. 127) andererseits. Leider beziehen sich die Ausführungen fast ausschließlich auf einen weiter gefassten Sozialisationsprozess, ein direkter Bezug zur Bildung wird kaum hergestellt.

Am Ende des Buches finden sich Tipps für Studierende mit Angaben zu Institutionen, Studienorten, Berufsperspektiven und thematischen Literaturempfehlungen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Buch von Martina Löw viele gute Ansätze und Ideen enthält und einen breiten Überblick über verschiedene Theorien liefert. Eine soziologische Perspektive kann der Bildungsforschung sicherlich wichtige Impulse geben. Das Buch hätte aber etwas besser strukturiert werden können. Das Thema der sozialen Ungleichheit, welches immer wieder angesprochen wird, oder die lebensgeschichtliche Perspektive wären durchaus mögliche Aufhänger gewesen, um die verschiedenen Positionen noch stärker ordnen und aufeinander beziehen zu können. So wirken viele der Punkte nur lose verbunden und werden zu wenig in den gemeinsamen Kontext der Bildungsforschung und der soziologischen Theorie eingeordnet. Gerade nicht soziologisch vorgebildete Studierende dürften mit der Vielfalt der Perspektiven schnell überfordert sein. Insofern ist das Buch sicher eine interessante Leseanregung, für eine Einführung in das Feld ist es leider weniger geeignet.

Michael Hölscher (Wittenberg)

Eva Blome/Alexandra Erfmeier/Nina Gülcher/Kerstin Smasal/Sandra Smykalla: Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik. Von der Frauenförderung zum Gendermanagement, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005. 308 Seiten, ISBN 3-8100-4216-1, € 24,90

Ein weiteres Handbuch also. Ist denn so etwas noch zeitgemäß? Wer wird sich in diesen schnelllebigen, google-geprägten Zeiten für ein Nachschlagewerk traditioneller Machart interessieren? Aus welchem Grund und mit welcher Intention wird in ihm geblättert werden? Sicher, der gezielte Zugriff auf eine klar umrissene Information erfolgt heute in erster Linie über Internet-Suchmaschinen. Will man aber ein Thema in seinem historischen

Kontext begreifen oder seiner systematischen Einordnung in übergeordnete Zusammenhänge nachgehen, bedarf es mehr als eines „Zufallstreffers unbestimmter Halbwertzeit“.

Die fünf Autorinnen des Handbuchs zur universitären Gleichstellungspolitik wissen dank ihrer Amtszeit als dezentrale Frauenbeauftragte aus eigener Erfahrung, dass sich das gleichstellungspolitische „Alltagsgeschäft“ nur allzu oft durch die Notwendigkeit möglichst kurzfristiger Reaktionen auf ganz bestimmte Fragestellung auszeichnet. Für eine gründliche thematische Auseinandersetzung lässt das Arbeitspensum kaum Zeit. Trotzdem bleibt die theoretische Fundierung und Verortung im gleichstellungs- und hochschulpolitischen Diskurs für nachhaltige Einflussnahme unverzichtbar. Diesem Bedarf trägt das Handbuch in vorbildlicher Weise Rechnung. Die Gliederung überzeugt durch Systematik und Sachlichkeit. Auf lyrische Wortspiele wird verzichtet. Die auf den Punkt gebrachten Überschriften sowie die überschaubare Länge der Abhandlungen mit Themenabschnitten von halbseitigem Zuschnitt erleichtern den Zugang und machen einen gezielten Informationszugriff möglich. Den Einzelthemen sind durchgängig Projektverweise, Kontaktadressen und Links zu Netzwerken und Initiativen nachgeordnet. Ähnlich positiv sind die zwischengeschalteten Literaturempfehlungen zum Weiterlesen und die grafischen Hervorhebungen von Definitionen, Fragestellungen, Handlungsempfehlungen etc. zu bewerten. Die im Text enthaltenen Querverweise zu anderen Kapiteln erleichtern es, den Überblick zu behalten.

Der besondere Verdienst der Autorinnen besteht in der Zusammenführung von Eindrücken aus der Gleichstellungspraxis und Ergebnissen einer langjährigen Auseinandersetzung mit feministischer Theoriebildung zu einer gleichstellungspolitischen Gesamtschau. Der Wert des Buches ist auch in der breit gefächerten fachkulturellen Verankerung der Autorinnen begründet: vertreten sind Biologie, Soziologie, Rechtswissenschaft, Germanistik, Anglistik und Pädagogik. Erklärtes Anliegen war es, „das Vorhandensein verschiedener Gleichstellungsstrategien sichtbar zu machen, die im sensibilisierten Wissen um Unterschiede und Gemeinsamkeiten von politisch Aktiven vielfältigere Formen von Bündnispolitik ermöglichen.“ (S. 16). Zu ergänzen wäre, dass es den Autorinnen gelungen ist, den aktuellen Hochschulreformprozess (Stichworte: Dienstrechtsreform, Modernisierung der Hochschulsteuerung durch Zielvereinbarungen und leistungsorientierte Mittelvergabe, Deregulierung und wachsende Hochschulautonomie) einer fundierten Analyse mit Blick auf die daraus

erwachsenden Anforderungen an wirkungsvolle Gleichstellungsarbeit zu unterziehen.

Das Handbuch basiert auf einem Reader, der im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms des Zentralen Frauenbüros der Universität Göttingen zur Professionalisierung der Arbeit der dezentralen Frauenbeauftragten erstellt wurde. Auch wenn der Bezug zu Niedersachsen und Göttingen noch immer erkennbar ist, stellt das Handbuch wesentlich mehr dar als eine Synopse regionaler Gleichstellungsarbeit. Es beeindruckt durch seine mehrdimensionale und systematische Themenbearbeitung im Hinblick auf Entwicklungsgeschichte, theoretische Grundlagen und Diskurse, Bestandsaufnahme, Zustandsbeschreibung, Handlungsbedarf und -optionen. Es widersteht der Abhandlung von Einzelaspekten in epischer Breite, verliert sich nicht in einer Beliebigkeit der Themenauswahl, sondern ermöglicht auf Grund seiner Strukturierung und konsequenten Praxisorientierung einen stringenten Erkenntnisgewinn für einen (hoffentlich) breiten Nutzerkreis.

Der erste Teil, der den „Grundlagen“ gewidmet ist und ca. ein Drittel des Handbuchs ausmacht, greift den weit in die Vergangenheit zurückreichenden roten Faden der Marginalisierung von Frauen im Wissenschaftsbetrieb auf. Die legendäre Heilkundige Hildegard von Bingen findet hier ebenso Erwähnung wie die Nobelpreisträgerin Christiane Nüsslein-Volhard, deren kürzlich gegründete Stiftung auf die Entlastung von Wissenschaftlerinnen im Haushalt und bei der Kinderbetreuung setzt. Eine bunte Mischung also, weit entfernt von Vollständigkeit, aber gut geeignet um den Textpassagen Farbe zu verleihen. Geboten wird des weiteren Statistisches zum gegenwärtigen Erscheinungsbild der deutschen Hochschule mit den üblichen pyramidalen Anmutungen und ein Überblick zu den Erklärungsansätzen, die in Thesenform präsentiert und an Hand von Forschungsergebnissen belegt werden. Der Grundlagenteil mündet in einer Positionierung zum „gleichstellungspolitischen Handeln als paradoxe Intervention“ (S. 107-108). Hier kommen solche Widersprüche wie der zwischen Selbst-Abgrenzung von Frauen als (benachteiligte) Gruppe und ihrem Bemühen um Auflösung dieser Sonderrolle oder der zwischen struktureller Institutionenkritik von Seiten der Frauenbeauftragten und ihrer strukturstützenden Wirkung zur Sprache.

Der zweite Teil des Buches steht im Zeichen der konkreten Gleichstellungsarbeit. Er macht mit Strategien und Instrumenten vertraut, wobei das Augenmerk sowohl neueren Entwicklungen (z.B. Gender Mainstreaming)

ming, Total-E-Quality-Award, Audit Familiengerechte Hochschule) und ihrer Einbettung in Hochschulreformprozesse als auch bereits etablierten Maßnahmen wie Mentoring und Tutorien gilt. Breiten Raum nehmen die Überführung in praktisches Handeln und die Möglichkeiten (und Konfliktpotentiale) des Agierens in institutionellen Strukturen und akademischen Gremien ein. Hier reicht die Themenpalette von der Vernetzung der Frauenbeauftragten auf Landes- und Bundesebene über die Beteiligung an Stellenbesetzungsverfahren und Evaluierungen von Forschung und Lehre bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit. Nicht fehlen dürfen die Standardthemen „sexuelle Belästigung“ und „Diskriminierung lesbischer Lebensweise“ – allerdings erscheint mir der ihnen eingeräumte Platz angesichts der aktuellen Problemlage etwas überdimensioniert.

Den Abschluss bildet eine kurze Betrachtung der Gleichstellungsarbeit unter Rückgriff auf „dekonstruktive Infragestellung gesellschaftlicher Normierungsdiskurse“ (S. 275). Die Autorinnen kritisieren, dass feministische Politik an deutschen Universitäten in der Regel losgelöst von anderen Herrschaftsverhältnissen und der durch sie erzeugten sozialen Ungleichheiten (hingewiesen wird auf Rassismus, Sexismus, Behinderntenfeindlichkeit, Antisemitismus, Homophobie u.ä.) betrieben werde. Sie fordern eine veränderte Sicht auf Gleichstellung ein. Rückzug auf Geschlechteridentität mit der Folge einer Abgrenzung zu anderen – subalternen und diskriminierten – Gruppen müsse durch Koalitionen ersetzt werden, die der Komplexität der Ungleichverhältnisse Rechnung tragen.

Der für eine zeitsparende Suche nicht ganz unwichtige Anhang „Glossar/Index“ bleibt leider hinter den Erwartungen zurück. Die nach Auskunft der Autorinnen gewollte Mischung aus Kapitelverweisen und gesonderter Begriffserklärung lässt den Verdacht aufkommen, dass hier eine unter Zeitdruck entstandene Notlösung präsentiert wird. Kurze griffige Definitionen wären durchaus auch für die indizierten Begriffe wünschenswert gewesen. Damit würde dieser Abschnitt einen Eigenwert im Sinne der schnellen Erstbefriedigung eines Informationsbedarfs aufweisen – späteres Nachschlagen im Textteil nicht ausgeschlossen. Im Hinblick auf die ausgewiesenen Begriffserklärungen mangelt es leider an Ausgewogenheit. Dem CEWS (Center of Excellence Women and Science) werden 13 Zeilen gewidmet. Dagegen muss sich der Deutsche Akademikerinnen Bund mit der Nennung der Internet-Adresse begnügen. Das der Finanzierung zahlreicher Gleichstellungs-Projekte zu Grunde liegende HWP (Hochschul- und Wissenschaftsprogramm) sucht man unter

diesem Schlagwort gar vergeblich. Es findet nur indirekt Erwähnung. Und was soll man bloß mit der Erklärung zu „Zentrale Frauen-/Gleichstellungsbeauftragte“ anfangen? Sie lautet so schlicht wie unzutreffend „Universitätsfrauen-/gleichstellungsbeauftragte“. Das dürften die Amtsträgerinnen an Fachhochschulen doch mit einigem Erstaunen zur Kenntnis nehmen.

Das Literaturverzeichnis weist dann wieder das erhoffte Niveau auf. Es erhebt nicht den Anspruch auf eine umfassende bibliographische Abbildung, sondern setzt mit über 250 Quellen vielmehr auf einen themenzentrierten Überblick in der Bandbreite von Veröffentlichungen hochschulpolitisch tätiger Institutionen (z.B. Wissenschaftsrat) über Stellungnahmen gleichstellungspolitischer Organisationen (z.B. Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen/BuKoF) bis hin zu Ergebnissen aus der Frauen- und Geschlechterforschung. Der Schwerpunkt liegt auf Publikationen ab Erscheinungsjahr 2000, was auf die Zielstellung der Autorinnen einen Beitrag zur aktuellen Hochschulreformdebatte zu leisten, verweist. Daneben finden sich aber auch die unverzichtbaren „Klassiker“ im hochschulischen Gleichstellungskontext und feministischen Diskurs sowie aus der Sicht einer Betroffenen erfreulicher Weise auch einiges aus der bewegten Nachwendezeit im Osten Deutschlands.

Anke Burkhardt (Wittenberg)

Ilko-Sascha Kowalczuk: Geist im Dienste der Macht. Hochschulpolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1961. Christoph Links: Berlin 2003. 604 Seiten, ISBN 3-86153-296-4, € 24,90

Der *Elitenwechsel* an den Hochschulen in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) begann mit einem historisch beispiellosen, durch Weltkrieg, Flucht und Entnazifizierungspolitik bedingten *Elitenverlust*. Erschwert wurde unter diesen Umständen die rasche Herausbildung einer neuen geistigen Elite, die sich zukünftig ganz in den Dienst des kommenden Sozialismus stellen sollte. Ob Walter Ulbricht also ein bisschen zu optimistisch war, als er im Juni 1958 während der Verhandlungen des V. SED-Parteitages verkündete, dass es in der DDR binnen 14 Jahren gelungen sei, eine

„sozialistische Intelligenz“ zu etablieren (S. 10)? Im Fazit seiner Dissertation über die SED-Hochschulpolitik in der SBZ/DDR von Kriegsende bis Mauerbau bezeichnet Ilko-Sascha Kowalczuk Ulbrichts pauschale Behauptung als „bloßes Wunschdenken“ (S. 558). Immerhin aber war, so muss man nach der Lektüre von Kowalczuks Untersuchung zur Hochschulpolitik in der SBZ/DDR hinzufügen, dieses „Wunschdenken“, auf den Kommandohöhen der Diktatur eine der SED treu ergebene und systemloyale Elite zu schaffen, von Beginn an mit erheblichen Folgen für die Akteure verbunden, die im Fokus der in der SBZ/DDR verfolgte Hochschul- und Intelligenzpolitik standen.

Im Zentrum der Untersuchung von Kowalczuk stehen die fünfziger Jahre. Vier systematisch strukturierte Kapitel zeichnen diese Entwicklung unter den Überschriften „Intelligenz – zwischen Theorie und Politik“ (Kapitel 1), „Die Umgestaltung des Hochschulwesens 1945 bis 1961“ (Kapitel 2), „Hoffnungsträger und Zukunftsgaranten“ (Kapitel 3) und „Förderung – Vertreibung – Widerstand“ (Kapitel 4) nach. Die Studie basiert vor allem auf den Akten der Verwaltung für Volksbildung, dem Staatssekretariat für Hochschulwesen (Bundesarchiv Berlin), Akten der SED-Führung in der Stiftung der Parteien und Massenorganisationen im Bundesarchiv (SAPMO) sowie Beständen aus Privatarchiven, u.a. des Verfassers, und teilweise auch MfS-Akten.

Eingangs erfährt der anstatt „Elite“ und „Profession“ gewählte „Intelligenzbegriff“ zunächst eine weit verzweigte Begründung, die den Autor zu einer „pragmatischen und wertfreien Bestimmung“ führt: Darunter werden in der Untersuchung „gesellschaftliche Gruppen verstanden, die entweder a) eine Hochschul- oder vergleichbare Ausbildung durchlaufen haben, b) ihren Lebensunterhalt aufgrund ihrer Hochschulausbildung verdienen *und* c) in nicht-produktiven Bereichen tätig sind oder aber a) ihren Lebenslauf mit nicht-produktiven Tätigkeiten bestreiten, b) überhaupt außerhalb von materiellen Produktionsprozessen stehen *und* c) zu ihrer zumeist individuellen oder in Kleinstgruppen organisierten Tätigkeit entweder aus eigener Initiative kamen oder spezielle Ausbildungswege beschritten haben.“ (S. 44, Hervorhebungen im Original)

Der untersuchte Personenkreis bestand zunächst aus rund 250.000, am Ende des Untersuchungszeitraums ca. 500.000 Menschen, „was einem Beschäftigungsanteil von 3,5 bis 8 Prozent entsprach“ (S. 50). Die Studie konzentriert sich im Wesentlichen auf denjenigen Bereich, an dem der größte Teil der Menschen seine „Basisausbildung“ erfuhr: den Universi-

täten und Hochschulen. Deswegen interessieren den Verfasser vor allem die Veränderungen innerhalb der Studierendenschaft, der „Rekrutierungs- masse der Intelligenz“ (S. 51).

Bemerkenswert ist das quantitative Wachstum der Hochschulen in der SBZ/DDR. Dazu zählen neben der Wiedereröffnung traditionsreicher Institutionen auch Neugründungen („Ideologie-Hochschulen“), die unmittelbar an die Herrschaftsausübung gebunden waren, wie etwa die SED-Parteihochschule „Karl Marx“ und die FDJ-Jugendhochschule (S. 121). Eng damit verknüpft ist der zu konstatierende Anstieg der Studentenzahlen (S. 288). Kowalczuk kann aber auch zeigen, dass die Hochschulpolitik insgesamt patriarchalisch geprägt war; das Studium von Frauen wurde kaum gefördert (S. 296ff.).

Ausführlich und differenziert wird die Rolle des Stipendiensystems dargestellt und bewertet. Einerseits wurde es als soziales und politisches Druckmittel eingesetzt („Zuckerbrot und Peitsche“), andererseits aber sind zumindest zeitweise aufgrund der neuen finanziellen Förderungsmöglichkeiten soziale Schichten an die Universitäten gekommen, die vorher vom Studium ausgeschlossen waren (S. 279). Kowalczuk zeigt jedoch exemplarisch, „dass der Anteil von Arbeiter- und Bauernkindern nur kurzzeitig nach Gründung der neuen Hochschule anstieg, nach wenigen Jahren jedoch wieder absank und unter den gesetzten Erwartungen blieb.“ Insofern wick der „soziale und politische Revolutionierungsprozess“, der mit der Stipendienpolitik einsetzen sollte, ab Mitte der 1960er Jahre einem politischen und sozialen *Selbstrekrutierungsprozess*: Die ‚neue‘ Schicht (und vor allem die Kinder der „neuen Intelligenz“) begann mit Hilfe dieser Förderungspolitik, sich zu reproduzieren (S. 288). Bald nutzte die SED die Hochschulen als Aufstiegsschleuse für ihre eigene Klientel (S. 318f.).

Festzuhalten ist hier Kowalczuks Darstellung der *Gleichzeitigkeit* von Privilegierung *und* Repression (S. 380): Den massivsten Eingriff in die Universitäten und Hochschulen stellte die Bildung von SED-Organisationen als neues Machtzentrum dar. Ebenso zu nennen sind die widersprüchlichen Entwicklungen im Umgestaltungsprozess der einzelnen Fächer (S. 423). So geriet etwa in den Veterinärmedizinischen und Landwirtschaftlichen Fakultäten das Vorhaben der SED, ausschließlich parteiliche Kräfte einzusetzen, in Konflikt mit der von ihr ebenso verfolgten Zielvorstellung, das erforderliche fachliche Niveau zu sichern. Dies führte dazu, dass an mehreren Universitäten der personelle Umgestal-

tungsprozess zumindest abgeschwächt und Ansprüche der SED von Seiten der Fakultäten abgewehrt werden konnten (S. 420ff.).

Zusammenfassend wird die allgemeine Tendenz einer durchgängigen Sowjetisierung der Hochschulen verneint, wenn es auch mit den Arbeiter- und Bauer-Fakultäten, der Lehrerbildung, den Prinzipien der Intelligenzrekrutierung, der Rolle der Partei etc. Tendenzen in diese Richtung gab. Als gegenläufig werden benannt: die Rolle alter Parteibindungen bürgerlicher Wissenschaftler und Studenten sowie das sich wandelnde Verhältnis von Repression und Widerstand während und nach dem Juni-Aufstand 1953, der brutalen Niederschlagung der ungarischen Revolution 1956 und dem Mauerbau 1961: „Das Verhalten der Intelligenz in den Krisensituationen zeigt (...), dass der offen widerständige Teil der Intelligenz beträchtlich abnahm und durch den Mauerbau dann weitgehend stillgelegt wurde.“ (S. 525ff., Zitat S. 565). An diesem Zitat wird auch deutlich, dass „Ideologisierung und Militarisierung“ von Kowalczuk als ein gleichsam unaufhaltsam fortschreitender Prozess dargestellt werden, obwohl an anderer Stelle in der Arbeit explizit auch widersprüchliche Entwicklungsprozesse betont werden, etwa innerhalb der Studentenschaft. So steht zumeist der politisch-ideologische Aspekt des „Intelligenz-Problems“ im Vordergrund der Untersuchung. Obwohl der Autor selbst mehrfach betont, dass „die Hochschulpolitik und Intelligenzrekrutierung sowohl von ideologischen als auch von wirtschaftlichen Erwägungen gleichermaßen beeinflusst“ war (S. 292), bleibt die Verknüpfung von „Intelligenzproblem“, sachlichen-wirtschaftlichen Erfordernissen und Herrschaftstypus in der ansonsten überzeugenden Studie von Kowalczuk unterbelichtet (vgl. S. 199, 380ff.). Im Fazit heißt es lapidar: „Entgegen diesem Trend schritt die Ideologisierung und Gleichschaltung rasch voran“ (S. 559).

Diese partielle Eindimensionalität, die sich vor allem in der Schlussbetrachtung zeigt, wird jedoch erfreulicherweise an mehreren Stellen aufgebrochen. Zwar dominiert in methodischer Hinsicht weithin ein politikgeschichtlicher „Blick von oben“; um so mehr aber fallen die spannenden Analysen der nur auf den ersten Blick randständigen Biographien dreier „Fischereiwissenschaftler“ (S. 333) in den Blick. Die widersprüchlichen Wissenschaftskarrieren sind deshalb mit großem Gewinn zu lesen, weil hier die erfahrungs- und lebensgeschichtliche Seite des Forschungsgegenstands in den Vordergrund tritt. Die „subjektiven Wahrnehmungen“, die der Autor einleitend explizit von seinem Forschungsgegenstand ge-

trennt wissen will, spielen in einer (kulturwissenschaftlich erweiterten) Politikgeschichte keine nur „untergeordnete Rolle“ (S. 22). An dieser Stelle hätte der von Kowalczyk zwar erwähnte, aber für die Analyse nicht fruchtbar gemachte Begriff des „Eigen-Sinn“ (A. Lüdtkke) weiter helfen können (S. 285). Er benennt im Unterschied zu den Begriffen „Widerstand“ und „Opposition“ gerade *nicht* den explizit negativen Bezug auf das jeweilige Herrschaftsverhältnis, sondern rückt die Vielfalt und Mehrschichtigkeit in der Aneignung und Deutung von Herrschaft in das Zentrum. Gerade die relative Stabilität der DDR und der relative Erfolg der Intelligenzpolitik erfordern eine solch differenzierte Analyse und Bewertung des Verhaltens der Akteure; es reicht vom Übereifer glühender Idealisten über die auf den ersten Blick aktive und loyale, aber dennoch innerlich distanzierte Mitarbeit, bis hin zu Passivität oder Verweigerung, Gegenwehr oder gar Widerstand. Die Verkürzung des Akteurs-Begriff aber in der Studie zeigt ihre letzte Botschaft: Die „Intelligenzler“, ob sozialistisch geworden, oder doch noch ein bisschen bürgerlich geblieben, seien „die geborenen Egoisten“ (S. 566).

Die kritischen Anmerkungen aber sollen das Gewicht der unter dem Strich überzeugenden Studie nicht schmälern: Nimmt man zu „Geist im Dienst der Macht“ Ralph Jessens Studie (1999) über die ostdeutsche Hochschullehrer hinzu („Akademische Elite und kommunistische Diktatur“), wird das breitgefächerte Wissen über die Hochschulgeschichte der SBZ/DDR zumindest für die Ulbricht-Ära sichtbar. Auch wenn es bedauerlich ist, dass die Arbeit 1961 abbricht: Mit Kowalczyks Untersuchung liegt ein lexikonartiger Überblick vor, an dem zukünftige Forschungen in kritischer Bezugnahme nicht vorbeigehen sollten. Zudem hat die zeitliche Einschränkung einen Vorteil: Man darf auf die Fortsetzung gespannt sein.

Jens Hüttmann (Wittenberg)

Judith Elbe, Martin Wilhelm mit Julia Goldschmidt: Der Campus. Zur Zukunft deutscher Hochschulräume im internationalen Vergleich, Zentrum für interdisziplinäre Technikforschung (ZIT) der TU Darmstadt, Darmstadt 2004. 108 Seiten, ISBN 3-936294-05-4. € 19,90

Was ist eine Campus-Universität und inwiefern kann die Campus-Universität Modell für deutsche Hochschulen sein? Diesen beiden Fragen gehen Judith Elbe, Martin Wilhelm und Julia Goldschmidt in ihrer internationalen Vergleichsstudie zu Hochschulräumen nach. Entwicklungsprozesse der Universitäten ergeben sich für die Autoren aus dem Zusammenspiel der Universität als Institution, dem universitären Leben und der baulichen Struktur (S. 9f.), wobei sich die Studie auf die Analyse der beiden letztgenannten Aspekte beschränkt.

Zunächst werden die baulichen Strukturen von elf Universitäten miteinander verglichen. Die Bandbreite der untersuchten Universitäten reicht von den amerikanischen *Ivy League* Universitäten wie Harvard, Princeton, Yale über Berkely, MIT und das Illinois Institute of Technology (IIT) bis zu älteren (z.B. Trinity College Dublin) und neueren (z.B. Universidad Autonoma de Barcelona) europäischen Universitäten. Kurzprofile stellen die Universitäten und ihren jeweiligen Campus vor und werden durch Luftaufnahmen, Fotos einzelner Gebäude und Lagepläne ergänzt, an denen die räumliche Konzeption sehr gut nachvollziehbar ist. Anschließend werden die baulichen Strukturen in den folgenden Dimensionen systematisch miteinander verglichen: Gesamtensemble Campus, ‚Campus-Identität‘, Einbindung und Außenbeziehungen, Maßstab, Dichte, Größe, Freiflächen, Verkehr, Institute, Bibliotheken, Wohnen, Sport und zentrale Einrichtungen.

Ein Ergebnis ist, dass der wesentliche Unterschied zwischen amerikanischen und europäischen Universitäten in ihrer Einbindung in die Stadt liegt: „Die europäische Stadt bietet dabei in der Regel sowohl den Charakter und den Namen, als auch eine vollständige Infrastruktur und kulturelle Einrichtungen; Faktoren, die von vielen amerikanischen Hochschulen selbst generiert werden müssen, um zu einem intellektuellen Gesamt- raum zu werden“ (S. 67). Die amerikanischen Campusanlagen müssen demnach stärker identitätsfördernde Funktionen erfüllen als europäische Universitäten. Sie tun dies, indem sie sich als Mikrokosmos entwerfen. Wie die Studie zeigt, pflegen sie ein baulich traditionalistisches Erschei-

nungsbild, das sie von ihrer Umgebung unterscheidet. Fachbereiche werden einzelnen Gebäuden, die auf einem parkähnlichen Campus verstreut sind, zugeordnet und sind somit auch baulich als Einheit sichtbar. Einzelne spektakuläre Gebäude sollen Innovationskraft symbolisieren oder Traditionen bewahren (wie z.B. *Harvard Yard*). Studierende wohnen häufig *on campus* (i.d.R. verpflichtend für *undergraduates*) und nutzen universitäre Freizeitangebote, unter denen sportliche Aktivitäten und die Spiele der Universitätsmannschaften eine herausragende identitätsstiftende Bedeutung haben. An europäischen Campus-Universitäten finden sich demgegenüber häufig zentrale, überdimensionale Gebäude; studentische Wohnmöglichkeiten und universitäre Freizeitangebote existieren nur in deutlich geringerem Umfang. Kulturelles und soziales Leben findet außerhalb der Universität z.B. in ‚Studentenvierteln‘ statt.

Im zweiten Abschnitt wird das studentische Leben an Campus-Universitäten in den Blick genommen. Hierfür wurden zwölf Studierende, die sowohl in Deutschland als auch an einer Campus-Universität im Ausland studiert haben, nach ihren jeweiligen Studiererfahrungen gefragt. Die Potenziale dieses vielversprechenden Vorgehens – sich nicht auf die Analyse räumlicher Konzepte zu beschränken, sondern den Campus als Ort sozialer Beziehungen zu interpretieren – werden leider nicht ausgeschöpft. Obwohl es um den Vergleich der unterschiedlichen Studiererfahrungen geht, werden die jeweiligen Interviewpassagen getrennt dargestellt: Im Haupttext finden sich nur Einschätzungen zum Studium an ausländischen Campusuniversitäten, während neben dem Text unverbunden Zitatstücke zur deutschen Situation bzw. speziell zur TU Darmstadt stehen, die nicht weiter interpretiert werden. Auch scheint es methodisch fragwürdig, inwiefern das Studium an einer ausländischen Campus-Universität durch Interviews mit deutschen Studierenden analysiert werden kann. Vor diesem Hintergrund wirkt die anschließende Diskussion der Übertragbarkeit von Campus-Konzepten auf die deutsche Situation ein wenig aus der Luft gegriffen. Die Schlussfolgerungen der AutorInnen sind nur deswegen plausibel, weil sie an die Analyse der baulichen Strukturen anknüpfen, wie z.B.: „Die Vorstellungen von Lebenssituation und Alltagsgestaltung scheinen in Deutschland bereits bei den Studienanfängern deutlich individueller orientiert. (...) Insgesamt stellen die deutschen Universitäten einen Arbeitsort dar, wohingegen die Universitäten in den USA zumindest für die jungen Studierenden einen Lebensort bilden“ (S. 89).

Im Fazit der Studie wird der Campusbegriff wieder aufgegriffen. Da die Übertragbarkeit vornehmlich amerikanischer Campus-Konzepte auf die deutsche Situation fragwürdig erscheint, schlagen die AutorInnen eine beachtenswerte Neuinterpretation des Campusbegriffes vor: „Der Campus ist der relationale Raum einer Hochschule. Er bildet den Entwicklungsprozess dieser Hochschule als Ganzes ab und wirkt auf ihn zurück. Der Campus kann weit über den geographischen Ort des Hochschulgeländes hinausgehen“ (S. 101). Eine solche relationale Auffassung betont die engen Beziehungen zwischen Stadt und Universität und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Gestaltung dieser historisch gewachsenen Beziehungen, anstatt Campus-Neugründungen oder Auslagerungen auf die ‚grüne Wiese‘ zu befürworten. Die Hochschule als Raum ist bislang ein eher unterbelichtetes Thema in der Reformdebatte. Die internationale Vergleichsstudie zum Zusammenspiel von universitärem Leben und baulicher Struktur vermag hier wichtige Denkanstöße zu geben und es ist den AutorInnen hoch anzurechnen, dass sie trotz einiger Mängel im Detail eine differenzierte Perspektive zu vermeintlichen Vorbildern entwickeln, so dass Grenzen der Übertragbarkeit deutlich werden.

Roland Bloch (Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Wittenberg/Leipzig

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, CD-ROM-Edition, mit Booklet. Unter Mitarbeit von Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2005. ISBN 3-937573-08-9. Bezug bei: Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg, Collegienstraße 62, 08662 Wittenberg, eMail: institut@hof.uni-halle.de.

Die bibliografische Dokumentation zur DDR-Wissenschafts- und Hochschulgeschichte verzeichnet 2.776 selbstständige Publikationen – Monografien, Sammelbände, Themenhefte von Zeitschriften, Ausstellungskataloge und Broschüren aller Art – sowie unveröffentlicht gebliebene Graduierungsarbeiten. Diese behandeln die Wissenschafts- und Hochschulgeschichte in der SBZ, DDR und den ostdeutschen Bundesländern von 1945 bis 2000; berücksichtigt sind alle Titel, die zwischen 1990 und 2005 erschienen sind. Besonderer Wert wurde bei der Recherche und Erfassung darauf gelegt, auch die sog. graue, d.h. die nicht-buchhändlerische Literatur zu erfassen. Jeder Titel ist bibliografisch sowie über Annotationen und Schlagworte inhaltlich erschlossen. Eine selbsterklärende und komfortable Recherchemaske ermöglicht das problemlose Zusammenstellen von Literaturlisten zu spezi-



¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

ellen Themen. Mit dieser bibliografischen Datenbank wird eines der dynamischsten Publikationsfelder im Bereich der DDR-Geschichte und der nachfolgenden Systemtransformationen erschlossen.

1. Publikationen

Herzberg, Guntholf: *Anpassung und Aufbegehren. Die Intelligenz der DDR in den Krisenjahren 1956/58* (Forschungen zur DDR-Gesellschaft). Christoph Links Verlag, Berlin 2006. 728 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Tandler, Agnes Charlotte: *Geplante Zukunft. Wissenschaftler und Wissenschaftspolitik in der DDR 1955 – 1971* (Freiberger Forschungshefte D 209 Geschichte). Technische Universität Bergakademie Freiberg, Freiberg 2000. 383 S. € 15,-. Bezug bei: Akademische Buchhandlung, Merbachstr., PF 1445, 09599 Freiberg.

Hübner, Michael (Hg.): *Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Die Publikationen 1846 bis 2000*. Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig/In Kommission bei S. Hirzel Stuttgart/Leipzig 2000, 210 S. Supplement: *Nachträge*, Stuttgart/Leipzig o.J. [2001?], 7 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Blecher, Jens/Wiemers, Gerald (Hg.): *Studentischer Widerstand an den mitteldeutschen Universitäten 1945 bis 1955. Von der Universität in den GULAG. Studentenschicksale in sowjetischen Straflagern 1945 bis 1955* (Veröffentlichungen des Universitätsarchivs Leipzig Bd. 5) . Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2005. 333 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Niederhut, Jens: *Die Reisekader. Auswahl und Disziplinierung einer privilegierten Minderheit in der DDR* (Schriftenreihe des Sächsischen Landesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen Bd. 4). Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2005. 151 S., € 9,80. Im Buchhandel.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Funktionsweise des Reisekadersystems, welches am Beispiel der TU Dresden und des VEB Carl Zeiss Jena in bezug auf Auswahl und Schulung der Reisekader, die Rolle der Stasi und das Berichtswesen analysiert wird und die Bedeutung innerhalb der Universitäten und Betriebe und deren Wahrnehmung im Westen beleuchtet.

Raendechen, Oliver: *Vietnamesen in der DDR. Ein Rückblick*. (SEACOM Studien zur Südostasienskunde, Bd. 2). SEACOM Edition, Berlin 2000. 200 S. Bezug bei: Seacom Edition, Fischerinsel 1, 10179 Berlin.
Ausführlich u.a. zu vietnamesischen Studenten und Studentinnen in der DDR.

Boden, Petra/Hausmann, Frank-Rutger (Hg.): *Evaluationskultur als Streitkultur* (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 4/2005). Aisthesis Verlag, Bielefeld 2005. 66 S. € 9,-. Im Buchhandel.

Beiträge vom Münchner Germanistentag 2004, Workshop „Evaluationskultur als Streitkultur. Die institutionelle Abwicklung der ostdeutschen Germanistik“, ergänzt um einen Bei-

trag von Peer Pasternack („Wissenschaftspersonal als Transformationsproblem. Resümee eines unverdauten Vorgangs“).

Fink, Hermann/Schons, Danielle/Nolte, Bernd: ***Amerikabild im Wandel. Einstellungen ostdeutscher Studenten zu den Vereinigten Staaten*** (Freiburger Arbeitspapiere 94/2). Technische Universität Bergakademie Freiberg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Freiberg 1994. 25 S. Bezug bei: Technische Universität Bergakademie Freiberg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Gustav-Zeuner-Str. 8, 09596 Freiberg.

Aleksander, Karin: ***Frauen und Geschlechterverhältnisse in der DDR und in den neuen Bundesländern. Eine Bibliographie***. trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2005. 578 S. € 34,80. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Kapitel 10 zur Frauen- und Geschlechterforschung und zum Feminismus in Ostdeutschland sowie Kapitel 13, das sich mit Fragen von Frauen und Geschlechterverhältnissen in Hochschule und Wissenschaft befasst.

Reiche, Karin (Hg.)/Praus, Irmhild/Scheunpflug, Maria (Bearb.): ***90 Jahre studierende Frauen in Sachsen. Katalog zur Ausstellung Ausstellungseröffnung 15.10.1997***. Technische Universität Dresden. Dresden 1998. Bezug bei: TU Dresden, Referat Gleichstellung von Frau und Mann, 01062 Dresden.

Borchert, Konstanze/Harre, Elke: ***Frauenförderung im Hochschulbereich von Berlin und Brandenburg. Eine vergleichende Untersuchung. Forschungsbericht*** (Frauenpolitische Schriften Bd. 1). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 1996. 80 S. € 17,80. Im Buchhandel.

Grimm, Thomas: ***Linke Vaterlandsgesellen. Sozialisten, Anarchisten, Kommunisten, Raufbolde und andere Unangepasste*** (edition zeitzeugen Bd. 1). Parthas Verlag, Berlin 2003. 363 S. € 34,-. Im Buchhandel.

U.a. Interviews mit Walter Markov, Rudolf Schottlaender, Hans Mayer, Hans Heinz Holz, Rudolf Bahro und Thomas Kuczynski.

Keßler, Mario: ***Exil und Nach-Exil. Vertriebene Intellektuelle im 20. Jahrhundert***. VSA-Verlag, Hamburg 2002. 204 S. € 13,80. Im Buchhandel.

Die Monographie umfaßt je eigene Abschnitte u.a. zu Ernst Bloch, Hans Mayer, Leo Kofler, Alfred Kantorowicz und Hermann Duncker sowie zu Remigranten in der Geschichtswissenschaft der frühen DDR.

Hörz, Herbert (Hg.): ***Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Band 54, Jahrgang 2002, Heft 3***. trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2003. 183 S. € 17,80. Im Buchhandel bzw. bei: trafo verlag dr. wolfgang weist, Finkenstr. 8, 12612 Berlin. Der Band dokumentiert u.a. den Leibniztag 2002 mit u.a. Beiträgen zur sog. Zweiten Wissenschaftskultur, zu ur- und frühgeschichtlichen Forschungen an der Berliner Akademie der Wissenschaften 1946 – 1952 und zu Peter Rörig („Tradition und Neuanfang historischer Forschung an der Berliner Universität und Akademie 1945/46 bis 1952“).

Bloch, Karola: ***Aus meinem Leben*** (Talheimer Reihe politische Erfahrungen Bd. 8). Talheimer Verlag, Mössingen-Talheim 1995. 324 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Autobiographie der Architektin, politische Publizistin und Lebensgefährtin Ernst Blochs, Karola Bloch (1905-1994).

Bisky, Lothar: *So viele Träume. Mein Leben*. Rowohlt, Berlin 2005. 295 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Bisky war vor seinem Wechsel in die Politik Professor an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften und Rektor der Filmhochschule Babelsberg.

Benjamin, Michael: *Das Vermächtnis. Zeugnisse eines Sozialisten*. Hrsg. von Werner Wüste, edition ost, Berlin 2006. 287 S. € 14,90. im Buchhandel.

Benjamin (1932-2000), Jurist und Gesellschaftswissenschaftler, war einst Professor an der Akademie für Staat und Recht in Potsdam, bevor er in den 1990er Jahren Sprecher der Kommunistischen Plattform der PDS wurde.

Holze, Heinrich (Hg.): *Die Theologische Fakultät Rostock unter zwei Diktaturen. Studien zur Geschichte 1933–1989. Festschrift für Gert Haendler zum 80. Geburtstag* (Rostocker Theologische Studien Bd. 13). LIT Verlag, Münster 2004. 394 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Hertzsch, Klaus-Peter: *Laß uns vorwärts in die Weite sehn. Texte zu meiner Biographie*. Radius Verlag, Stuttgart 2004. 199 S. € 14,00. Im Buchhandel.

Hertzsch, Klaus-Peter: *Sag meinen Kindern, daß sie weiterziehn. Erinnerungen*. Radius-Verlag, Stuttgart 2005. 278 S. € 14,00. Im Buchhandel.

Ott, Dorothea/Seils, Martin: *Die Luther-Akademie in Sondershausen. Ein Dokumentation* (Rostocker Theologische Studien Bd. 9). LIT Verlag, Münster/Hamburg/London 2003. 151 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Bulisch, Jens: *Evangelische Presse in der DDR. „Die Zeichen der Zeit“ (1947 – 1990)* (Arbeiten zur Kirchengeschichte, Reihe B: Darstellungen, Bd. 43). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006. 496 S. € 79,70. Im Buchhandel.

„Die Zeichen der Zeit“ war eine der drei in der DDR erscheinenden kirchlichen Zeitschriften und entfaltete ihre Wirksamkeit vor allem im Grenzbereich von wissenschaftlicher Theologie und Kirchenpolitik wie auch auf der Grenze von Kultur und Kirche.

Middell, Matthias: *Weltgeschichtsschreibung im Zeitalter der Verfachlichung und Professionalisierung. Das Leipziger Institut für Kultur- und Universalgeschichte 1890–1990*. Bd. 1: *Das Institut unter der Leitung Karl Lamprechts*. Bd. 2: *Von der Kulturgeschichte unter Walter Goetz zur historischen Soziologie Hans Freyers*. Bd. 3: *Von der vergleichenden Kulturgeschichte zur Revolutionskomparatistik* (Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur im 20. Jahrhundert Bd. 6/1-3), Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2005, 1.270 S. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert der dritte Band mit den Kapiteln „Geht die Geschichte weiter? Das Institut für Kultur- und Universalgeschichte bzw. die Abteilung Neuzeit des Instituts für Allgemeine Geschichte unter Walter Markov 1948 bis 1969/74“ sowie „Der Wissenschaftsbereich für Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1969 bis 1992“.

Prokop, Siegfried/Schwarz, Siegfried (Hg.): *Zeitgeschichtsforschung in der DDR. Walter Bartel (1904–1992). Ein bedrohtes Leben. Beiträge zum 100. Geburtstag von Walter Bartel*. Rosa-Luxemburg-Stiftung Brandenburg, Potsdam 2005. 227 S. € 11,-. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Brandenburg, Dorstusstr. 53, 14467 Potsdam.

Doernberg, Stefan: *Fronteinsatz. Erinnerungen eines Rotarmisten, Historikers und Botschafters*. edition ost/Das Neue Berlin Verlagsgesellschaft, Berlin 2004. 287 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Steinitz, Klaus/Kaschuba, Wolfgang (Hg.): *Wolfgang Steinitz. Ich hatte unwahrscheinliches Glück. Ein Leben zwischen Wissenschaft und Politik*. Karl Dietz Verlag Berlin, Berlin 2006. 383 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Martin, Andreas (Hg.): *Aus dem Nachlaß Adolf Spammers* (Volkskunde in Sachsen Bd. 3). Arbeitsgruppe Volkskunde am Institut für Geschichte der Technischen Universität Dresden, Dresden 1997. 119 S. Bezug: TU Dresden, Institut für Geschichte, 01062 Dresden.

Johnson, Uwe: „*Wo ist der Erzähler auffindbar?*“. *Gutachten für Verlage 1956–1958. Mit einem Nachwort von Bernd Neumann* (Schriften des Uwe Johnson-Archivs Bd. 4). Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1992. 206 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Schoor, Uwe: *Das geheime Journal der Nation. Die Zeitschrift „Sinn und Form“. Chefredakteur: Peter Huchel. 1949 – 1962*. Verlag Peter Lang, Berlin/Bern/Frankfurt a.M./New York/Paris/Wien 1992. 252 S. € 54,60. Im Buchhandel.

Henckmann, Wolfhart/Schandera, Gunter (Hg.): *Ästhetische Theorie in der DDR 1949 bis 1990. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Hrsg. in Zusammenarbeit mit Man- dy Funke. Berlin Verlag Arno Spitz, Berlin 2001. 207 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Dahlke, Birgit/Langermann, Martina/Taterka, Thomas (Hg.): *LiteraturGesellschaft DDR. Kanonkämpfe und ihre Geschichte(n)*. J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar 2000. 423 S. € 32,50. Im Buchhandel.

Richter, Hans: *Zwischen Böhmen und Utopia. Literaturhistorische Aufsätze und Studien* (Jenaer Studien Bd. 4) Verlag Dr. Bussert & Stadel, Jena 2000. 444 S. € 34,50. Im Buchhandel.

Einleitend ein 80-seitiges Interview, in welchem der Tübinger Professor Jürgen Schröder Hans Richter in Hinblick auf seine Biographie und Karriere als Intellektueller in der DDR befragt.

Hartung, Günter: *Gesammelte Aufsätze und Vorträge*. Ausgabe in 5 Bänden. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001 – ?. Je € 22,-. Im Buchhandel. Bd. 1: *Deutschfaschistische Literatur und Ästhetik. Gesammelte Studien*, 350 S. Bd. 2: *Literatur und Welt. Vorträge*, 386 S.; Bd. 3: *Der Dichter Bertolt Brecht. Zwölf*

Studien, 450 S.; Bd. 4: **Juden und deutsche Literatur** [noch nicht erschienen]; Bd. 5: **Werkanalytische Essays** [noch nicht erschienen].

Hartung war bis in die 90er Jahre Professor für germanistische Literaturwissenschaft an der Universität Leipzig.

Hofer, Herrmann/Karger, Thilo/Riehn, Christa (Hg.): **Werner Krauss. Literatur. Geschichte. Schreiben**. A. Francke Verlag, Tübingen/Basel 2003. 222 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Voigt, Werner: **Walther Victor. Ein Weg nach Weimar. Lebens- und Gefühlswelt eines leidenschaftlichen Publizisten**. Verlag Frieling & Partner, Berlin 1998. 96 S. € 7,40. Im Buchhandel.

Nerlich, Michael (Hg.): **Victor Klemperer – Romanist** (= Iendemains 82/83). Sybil Dümchen Verlag, Berlin 1996. € 25,-. 284 S. Im Buchhandel.

Möbius, Friedrich: **Wirklichkeit – Kunst – Leben. Erinnerungen eines Kunsthistorikers**. Verlag Dr. Bussert & Stadelers, Jena 2001. 320 S. € 25,50. Im Buchhandel.

Der Kunsthistoriker Friedrich Möbius studierte in Leipzig und schrieb, dann als Professor in Jena lehrend, zahlreiche Texte zur Symbolik und Geschichte der Kunst. 1991 von der Universität wegen – hier ausführlich geschilderten und seinerzeit nicht näher geprüften MfS-Kontakten – entlassen, liefert der damals die Entlassung verantwortende Prorektor Gerd Wechsung nunmehr das Vorwort zu dieser Autobiographie.

Knepler, Georg: **Macht ohne Herrschaft. Die Realisierung einer Möglichkeit** (Politik und Denken Bd. 2). Kai Homilius Verlag, Berlin 2004. 245 S. € 24,80. Im Buchhandel.

Knepler war Rektor der Musikhochschule „Hanns Eisler“ und Direktor des musikwissenschaftlichen Instituts der Humboldt-Universität zu Berlin. Das hier vorgelegte, fragment geliebene Nachlaßwerk Kneplers ist ein gesellschaftstheoretischer Entwurf.

Basikow, Ursula/Lenze, Ilka (Bearb.): **Nachlässe, Autographen und Sammlungen als Quellen für bildungsgeschichtliche Forschung. Bestandsverzeichnis des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung** (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte Bd. 11). Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin 2004. 81 S. Bezug bei: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin; bbf@bbf.dipf.de

U.a. Materialien von/zu DDR-ErziehungswissenschaftlerInnen sowie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und ihrer Vorläufereinrichtung.

Günther-Schellheimer, Edgar: **Makarenko in meinem Leben. Ein Beitrag zur Makarenko-Rezeption in der DDR und im geeinten Deutschland**. NORA Verlagsgemeinschaft Dyck Westerheide, Berlin 2005. 139 S. € 13,50. Im Buchhandel.

Stratmann, Kurt: **Bibliographie Richard Seyfert. Gesamtverzeichnis seiner Schriften. Mit Beiträgen von Walter Männich und Frank Wehrmeister** (Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik H. 2). Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik, Dresden 1993. 115 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Berufspädagogik, 01062 Dresden.

Fölling, Werner/Sandfuchs Uwe (Red.): **Fakultät Erziehungswissenschaften. Geschichte, Profil, Forschung und Lehre**. Technische Universität Dresden, Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaften, Dresden 1998, 48 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Erziehungswissenschaften, 01062 Dresden.

Schumann, Karsten/Leubuscher, Ronny (Hg.): **50 Jahre DHfK**. Elite – Gesellschaft für leistungsorientierte Führung Dr. Karsten Schumann & Ronny Leubuscher GbR, o.O. [Köln?] 2000. 88 S. € 9,95. Bezug bei: Elite – Gesellschaft für leistungsorientierte Führung Dr. Karsten Schumann & Ronny Leubuscher GbR, Brauweiler Straße 14, 50859 Köln.

Haffner, Klaus Jürgen: **„Die Einheit von Geist und Macht“ – Qualifikations- und Selektionsstrukturen in HVA, KVP und NVA von 1949 bis 1973/74** (Schriftenreihe des Wissenschaftlichen Forums für Internationale Sicherheit WIFIS Bd. 23). Edition Temmen, Bremen o.J. [2005?]. 296 S. € 15,90. Im Buchhandel.

U.a. werden die Hochschulen der Volkspolizei und der NVA vorgestellt (nicht hingegen die Ausbildungsstätte der MfS-Hauptverwaltung Aufklärung [HVA], da im hiesigen Kontext HVA für „Hauptverwaltung für Ausbildung“ steht).

Mertens, Lothar: **Rote Denkfabrik? Die Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED** (Studien zur DDR-Gesellschaft Bd. 10). LIT-Verlag, Münster 2004. 495 S. € 43,90. Im Buchhandel.

Ziegler, Hansvolker: **Sozialwissenschaften und Politik bei der deutschen Wissenschafts-Vereinigung. Der Fall der „Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neun Bundesländern“ (KSPW). Bericht eines engagierten Beobachters** (discussion papers). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin 2005. 84 S. Bezug bei: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Reichpietschufer 50, 10785 Berlin.

Peemüller, Gerlinde: **Das Zentrale Forschungsinstitut für Arbeit, Dresden (ZFA). Dokumentation 1954 – 1990** (Literaturdokumentation zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Bd. S19). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg 2001, o.S. € 10,-. Bezug bei: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Regensburger Str. 104, 90478 Nürnberg.

Juristische Fakultät der Technischen Universität Dresden (Hg.): **Feierliche Übergabe des von-Gerber-Baus an die Juristische Fakultät. Feierliche Entpflichtung der Gründungskommission der Juristischen Fakultät**. Dresden 1994. 59 S. Bezug: TU Dresden, Juristische Fakultät, 01062 Dresden.

Fischer, Hans-Lothar: *Nachträgliche Prognose vom Untergang der DDR*. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Münster 2005. 432 S. € 20,80. Im Buchhandel.

U.a. Darstellungen der politischen Beeinflussung der DDR-Hochschulen durch das MfS, illustriert durch die Arbeitsweise der MfS-Kreisdienststelle in der Ingenieurhochschule Zwickau; der Instandhaltungsökonomik, auf die sich die Ingenieurhochschule Zwickau im Bereich Wirtschaftswissenschaften spezialisiert hatte, sowie des deutsch-deutschen Aufeinandertreffens der Wirtschaftswissenschaftler nach 1990, wobei sich vielfältige Kulturkonflikte zwischen Ost und West, die teils ausgesprochen skurril anmuten, ebenso skurril dargestellt finden.

TU Dresden, Fakultät Architektur (Hg.): *Bauen lehren – Bauen lernen. Die Architekturfakultät der TU Dresden*. UniMedia, Leipzig/Dresden 1997. 266 S. Im Buchhandel bzw. bei TU Dresden, Fakultät Architektur, Dekanat, 01062 Dresden.

Akademie für Raumforschung und Landesplanung (ARL) (Hg.): *Quellen der Raumforschung in der ehemaligen DDR* (Arbeitsmaterial Nr. 269). Akademie für Raumforschung und Landesplanung ARL, Hannover 2000. 117 S. € 11,-. Im Buchhandel.

Böthling, Britta/Rähse, Lars: *Beiträge zur Geschichte des Geographieunterrichts: „Das Deutschlandbild und Nationsverständnis im Geographieunterricht der DDR von 1949 – 1974, untersucht anhand der ‚Zeitschrift für den Erdkundeunterricht‘“ / „Europa und Europaerziehung im Geographieunterricht nach 1945. Eine kritische Bestandsaufnahme“* (Arbeitsberichte des Geographischen Instituts der Humboldt-Universität zu Berlin H. 72), hrsg. von Hans-Dietrich Schultz, Geographisches Institut der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2002. III + 64 + 79 S. Bezug bei: Geographisches Institut, Humboldt-Universität zu Berlin, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät II, Rudower Chaussee 16, 12489 Berlin; regine.lindner.1@geo.hu-berlin.de

Der Band vereinigt zwei Staatsexamensarbeiten, von denen die erste sich der Geschichte einer geographischen Fachzeitschrift in der DDR widmet.

Kaulfuß, Wolfgang/Kowalke, Hartmut (Hg.): *Das Institut für Geographie an der Technischen Universität Dresden. Zum 10jährigen Jubiläum seiner Wiedergründung und zur mehr als 125jährigen Geschichte geographischer Ausbildung und Forschung in Dresden* (Dresdener Geographische Beiträge, Sonderheft 4). Technische Universität Dresden, Institut für Geographie, Dresden 2003. 57 S. € 6,-. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Geographie, 01062 Dresden.

Krause, Karl-Heinz: *125 Jahre Lehrstuhl für Geographie an der Universität Halle. Eine historische Dokumentation*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 1998, o.S. Bezug bei: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Geographie, 06099 Halle (Saale).

Buchroithner, Manfred F./Koch, Wolf Günther/Wilfert, Ingeborg (Hg.): *Veröffentlichungen der Mitarbeiter und Lehrbeauftragten des Studiengangs Kartographie der TU Dresden 1982 – 1996, anlässlich „40 Jahre Kartographieausbil-*

„Kartographie an der TU Dresden“ (Kartographische Bausteine Bd. 13). Technische Universität Dresden, Institut für Kartographie, Dresden 1997. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Kartographie, 01062 Dresden.

Institut für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie an der Technischen Universität Dresden (Hg.): **Zur Geschichte der Psychologie an der TU Dresden** (Forschungsberichte Bd. 21), o.O. [Dresden] 1997. 10 +5 S. Bezug bei: Institut für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie der Technischen Universität Dresden, 01062 Dresden.

Seidler, Christoph/Froese, Michael J. (Hg.): **DDR-Psychotherapie zwischen Subversion und Anpassung** (Beiträge der Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für Psychotherapie und Psychoanalyse Berlin APB, Bd. 1/Psycholanalyse in Ostberlin Bd. 1). Edition Bodo, Berlin 2002. 210 S. € 18,00. Im Buchhandel.

Debitz, Uwe/Weißgerber, Barbara: **Der Beitrag E. Gnizas zur Psychologie im Arbeitsschutz**. Hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz, Dortmund 1995. 128 S. Bezug bei: Bundesanstalt für Arbeitsschutz, PF 170202, 44061 Dortmund. Erwin Gniza wurde 1954 zum Professor für Arbeitspsychologie an der Technischen Hochschule Dresden ernannt und 1964 zum Direktor des Zentralinstituts für Arbeitsschutz Dresden berufen, das er bis 1971 leitete.

Fischer, Wolfgang/Schmiedebach, Hans-Peter (Hg.): **160 Jahre Hochschulpsychiatrie Greifswald. Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Institut für Geschichte der Medizin** (Wissenschaftliche Beiträge). Greifswald 1997. 87 S. Bezug bei: Ernst Moritz Arndt Universität, Medizinische Fakultät, Institut für Geschichte der Medizin, Walther-Rathenau-Straße 48, 17487 Greifswald.

Angermeyer, Matthias C./Steinberg, Holger (Hg.): **Bilder zur Geschichte der Leipziger Universitätspsychiatrie**. Klinik und Poliklinik für Psychiatrie der Universität Leipzig, Leipzig 2003. 15 S. Bezug bei: Universitätsklinikum Leipzig, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Liebigstraße 22, 04103 Leipzig.

Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft (Hg.): **Arbeitsmedizin im Osten Deutschlands (1945-1990)** (Veröffentlichungen Medizin und Gesellschaft 1999/5 = H. 21). Trafo-Verlag dr. wolfgang weist, Berlin 1999, 122 S. € 16,80. Im Buchhandel.

Kreibich, Herbert: **Wissenschaftliche Institutionen des Ministeriums für Gesundheitswesen der DDR in Berlin-Lichtenberg: Zentralinstitut für Arbeitsmedizin (ZAM)**. Hrsg. von der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Trafo-Verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2001, 53 S., € 12,80. Im Buchhandel.

Ewert, Günter: **Wissenschaftliche Institutionen des Ministeriums für Gesundheitswesen der DDR in Berlin-Lichtenberg: Institut für Sozialhygiene und Organisation des Gesundheitswesens „Maxim Zetkin“ (ISOG)**. Hrsg. von der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Trafo-Verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2001, 100 S. € 13,80. Im Buchhandel.

Benndorf, Siegfried/Rohland, Lothar/Schagen, Udo (Hrsg.): **Das Studium der Humanmedizin in beiden deutschen Nachkriegsstaaten und Reformbemühungen nach 1990. Dokumentation der 7. Wissenschaftlichen Arbeitstagung, Berlin, den 7. November 2000.** Hrsg. von der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Trafo-Verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2001, 143 S., € 17,80. Im Buchhandel.

Dietze, Friedhelm/Glomb, Eike: **Beiträge zur Krankenpflege in der DDR. Die Gesellschaft für Krankenpflege in der DDR. Der Studiengang 'Diplomkrankenpflege' an der Humboldt-Universität zu Berlin.** Hrsg. von der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Trafo-Verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2005, 55 S. € 9,80. Im Buchhandel.

Jacobasch, Gisela/Rohland, Lothar (Hrsg.): **Samuel Mitja Rapoport (1912–2004).** Hrsg. von der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Trafo-Verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2005, 103 S., € 14,80. Im Buchhandel.

Ewert, Günter: **Bemühungen in der Sozialhygiene der DDR zur Vervollkommung ihrer wissenschaftlichen Grundlagen** (Medizin und Gesellschaft H. 53). Hrsg. von der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Trafo-Verlag dr. wolfgang weist, 79 + LIII S. € 14,80. Im Buchhandel.

Lammel, Hans-Uwe (Hg.): **Schweinslederband und japanisches Wachs. Geschichtliche Einblicke in die Medizinische Fakultät** (Beiträge zur Geschichte der Universität Rostock H. 25). Universität Rostock 2002. 180 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051 Rostock.

Wiersbitzky, Siegfried/Festge, Otto-Andreas (Hg.): **100 Jahre Kinderklinik Greifswald 1896–1996.** Ernst-Moritz-Arndt-Universität/Zentrum für Kinder- und Jugendmedizin, Greifswald 1997. 183 S. Bezug bei: Pressestelle der Universität Greifswald, Baderstraße 1 (Alte Apotheke), 17489 Greifswald.

Universität Rostock, Lehrstuhl für Ohren- und Kehlkopfhelkunde (Hg.): **100 Jahre Lehrstuhl für Ohren- und Kehlkopfhelkunde. Das erste Ordinariat in Deutschland am 24. März 1901** (Beiträge zur Geschichte der Universität Rostock Heft 24). Universität Rostock, Rostock 2001. 151 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051 Rostock.

Schiffner, Helga: **Anästhesie und Intensivtherapie an der Medizinischen Akademie/dem Universitätsklinikum Dresden. Versuch einer Chronik.** Institut für Geschichte der Medizin, Dresden 2000. Technische Universität Dresden, Medizinische Fakultät, Institut für Geschichte der Medizin, Fetscherstraße 74, 01307 Dresden.

Herken, Hans: **Die Berliner Pharmakologie in der Nachkriegszeit. Erinnerungen an ein Stück bewegter Universitätsgeschichte der Jahre 1945–1960.** Sprin-

ger-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York/Barcelona/Hongkong/London/Mailand/Paris/Singapur/Tokio 1999. 177 S. € 24,95. Im Buchhandel.

Bergner, Jobst: **Festschrift 100 Jahre Krankenhausapotheke**. Dresden 2001. Bezug bei: Universitätsklinikum Carl Gustav Carus Dresden an der TU Dresden, Klinik-Apotheke, Fetscherstraße 74, 01307 Dresden.

Bach, Inka: **Glücksmarie. Roman**. Transit Buchverlag, Berlin 2004. 188 S. € 16,80. Im Buchhandel.

Ein Roman aus dem Charité-Milieu. Die politischen Zeitumstände bilden den Rahmen für eine Geschichte emotionaler Verwahrlosung des Haupthelden – eines Oberarztes und Hochschuldozenten –, ohne dass zwingende wechselseitige Bedingtheiten behauptet würden.

Mielke, Ulrich: **Die Führungsoffiziere für Inoffizielle Mitarbeiter aus der medizinischen Akademie Magdeburg** (Forschungshefte „Die Medizinische Akademie Magdeburg und das Ministerium für Staatssicherheit“ 8/2001). Bürgerkomitee Sachsen-Anhalt e.V., Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Magdeburg 2002, 693 S. € 11,-. Bezug bei: Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Umfassungsstraße 76, 39124 Magdeburg; info@buergerkomitee.de

Mielke, Ulrich: **Auslands- und Reisekaderunterlagen des Ministeriums für Staatssicherheit zur Medizinischen Akademie Magdeburg. Sammlung und Kommentare** (Forschungshefte „Die Medizinische Akademie Magdeburg und das Ministerium für Staatssicherheit“ 9/2001). Bürgerkomitee Sachsen-Anhalt e.V., Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Magdeburg 2001. 712 S. € 14,00. Bezug bei: Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Umfassungsstraße 76, 39124 Magdeburg; info@buergerkomitee.de

Mielke, Ulrich: **Auslands- und Reisekaderunterlagen des Ministeriums für Staatssicherheit zur Medizinischen Akademie Magdeburg. Sammlung und Kommentare. Begleitheft** (Forschungshefte „Die Medizinische Akademie Magdeburg und das Ministerium für Staatssicherheit“ 9/2001 – Begleitheft). Bürgerkomitee Sachsen-Anhalt e.V., Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Magdeburg 2001. 61 S. € 14,-. Bezug bei: Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Umfassungsstraße 76, 39124 Magdeburg; info@buergerkomitee.de

Der Begleitband dokumentiert die an der Juristischen Hochschule des MfS eingereichte Fachschulabschlussarbeit des hauptamtlichen MfS-Mitarbeiters Jürgen Holstein mit dem Titel „Die Organisation der politisch-operativen Arbeit im dienstlichen Einreise- und Ausreiseverkehr zur Realisierung der politisch-operativen Arbeit im dienstlichen Einreise- und Ausreiseverkehr zur Realisierung von Aufgabenstellungen der vorbeugenden Verhinderung, Aufdeckung und Bekämpfung subversiver Angriffe gegen die Hochschuleinrichtungen der Technischen Hochschule Magdeburg und der Medizinischen Akademie Magdeburg“.

Mielke, Ulrich: **Studenten der Medizinischen Akademie Magdeburg als Inoffizielle Mitarbeiter des MfS** (Forschungshefte „Die Medizinische Akademie Magdeburg und das Ministerium für Staatssicherheit“ 10/2002, Teil 1 und 2). Bürgerkomitee Sachsen-Anhalt e.V., Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Magde-

burg 2002. 2.031 S. € 15,-. Bezug bei: Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Umfassungsstraße 76, 39124 Magdeburg; info@buergerkomitee.de

Mielke, Ulrich/Kramer, Klaus: **Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus den Bänden 1 bis 10** (Forschungshefte „Die Medizinische Akademie Magdeburg und das Ministerium für Staatssicherheit“ 11/2004). Bürgerkomitee Sachsen-Anhalt e.V., Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Magdeburg 2004. 459 S. € 12,-. Bezug bei: Dokumentationszentrum am Moritzplatz, Umfassungsstraße 76, 39124 Magdeburg; info@buergerkomitee.de

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (Hg.): **1848 – 1998. 150 Jahre Physikalischen Institut. Festschrift aus Anlaß des Jubiläums „150 Jahre Physik in Greifswald“**. Beiträge zu Geschichte und Gegenwart des Instituts für Physik an der Universität Greifswald. Greifswald 1998. 193 S. Bezug bei: Institut für Physik der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Domstr. 10a. 17489 Greifswald.

Eibl, Christina: **Der Physikochemiker Peter Adolf Thiessen als Wissenschaftsorganisator (1899–1990). Eine biographische Studie**. Historisches Institut der Universität Stuttgart, Abteilung für Geschichte der Naturwissenschaften, Stuttgart 1999. 334 S.

Zur Geschichte der Chemie an der TU Dresden/Die Institute der Fachrichtung Chemie. Technische Universität Dresden, Fachrichtung Chemie, Dresden 1994. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Fachrichtung Chemie und Lebensmittelchemie, 01062 Dresden.

Fischer, Peter/Hegewald, Heiner: **Das Institut für Makromolekulare Chemie und Textilchemie von den Anfängen bis zur Gegenwart**. Technische Universität Dresden, Institut für Makromolekulare Chemie und Textilchemie, Dresden 2001. 99 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Makromolekulare Chemie und Textilchemie, 01062 Dresden.

Herzog, Klaus/Hegewald, Heiner: **Analytische Chemie in Dresden im Wandel der Zeiten**. Dresden 2002. 94 + X S. Bezug über: http://analyt.chm.tu-dresden.de/analyt/inst_brosch.pdf

Reschetilowski, Wladimir/Hegewald, Heiner: **Werden und Wachsen der Technischen Chemie in Dresden**. Dresden 1999. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Fachrichtung Chemie und Lebensmittelchemie, 01062 Dresden.

Schulze, Eberhard (Hg.): **Die agrarwissenschaftlichen Einrichtungen in Leipzig seit 1764**. Leipziger Ökonomische Societät e.V., Leipzig o.J. [2002], 84 S.

Pietzarka, Ulrich/Roloff, Andreas: ***Der Forstbotanische Garten Tharandt***. Technische Universität Dresden, Tharandt 1996. 205 S. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät Forst-, Geo- und Hydrowissenschaften, 01062 Dresden.

Michels, Jürgen/Kuwschinow, Sergej/Srelow, Wladimir/Woronkow, Juri: ***Deutsche Flugzeugspezialisten im sowjetischen Rußland. Leben und Arbeit 1945–1954 an den Orten Podberesje, Sawjelowo, Tuschino, Chimki in der Moskauer Region***. INTELS-AG, Moskau 1996. 257 S. Im internationalen Buchhandel.

Kunze, Johannes: ***Das MfS in der Schuh-Industrie am Beispiel des Direktors für Forschung und Technik der „VVB Schuhe“ Weißenfels Karl-Heinz Werner*** (Sachbeiträge 34). Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2004. 112 S. Bezug bei: Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Klewitzstraße 4, 39112 Magdeburg; info@landesbeauftragte.de; Volltext unter <http://gl.aser.de/lb/sachbt34.zip>

Hänseroth, Thomas/Krautz, Carsten (Hg.): ***Beiträge zur Geschichte des sächsischen Werkzeugmaschinenbaus im Industriezeitalter. Referate der Tagung am 19. März 1998 in Dresden*** (Saxonia – Schriftenreihe des Vereins für sächsische Landesgeschichte Bd. 6.) Verein für sächsische Landesgeschichte, Dresden 2000. 168 S. € 18,-. Bezug bei: Verein für sächsische Landesgeschichte e.V., c/o Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden, Archivstraße 14, 01097 Dresden.

Schick, Detlef: ***Die Geschichte der Feinwerktechnik von der Einführung als akademisches Lehrfach an der Technischen Universität Dresden bis zur Gegenwart***, TU Dresden, Dresden 1998.

Schach, Rainer (Hg.): ***50 Jahre Baubetriebswesen an der Technischen Universität Dresden. Festschrift***. Dresden o.J. [2005]. 199 S. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät Bauingenieurwesen, Institut für Baubetriebswesen, 01062 Dresden.

Fichtner, Dieter/Künanz, Klaus (Hg.): ***50 Jahre Lehrstuhl Produktionsautomatisierung, Zerspan- und Abtragtechnik an der TU Dresden. In memoriam Professor Alfred Richter (1911 – 1971)***. Dresden, 26. September 2003. Technische Universität Dresden, Institut für Produktionstechnik, Dresden 2003. 116 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Produktionstechnik, Lehrstuhl Produktionsautomatisierung, Zerspan- und Abtragtechnik, 01062 Dresden.

Künanz, Klaus/Popp, Andreas (Red.): ***45 Jahre Abtrenntechnik/Lasertechnik – Zerspanntechnik und Abtragtechnik an der TU Dresden. In memoriam Professor Alfred Richter (1911 – 1971). 25.9.1998***. Technische Universität Dresden, Fakultät für Maschinenwesen, Institut für Produktionstechnik, Lehrstuhl Abtrenntechnik/Lasertechnik. Dresden 1998. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät für Maschinenwesen, Institut für Produktionstechnik, 01062 Dresden.

Krause, Werner/Schick, Detlef: *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. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Feinwerktechnik und Elektronik-Design, 01062 Dresden.

Offermann, Peter (Bearb.): *70jähriges Jubiläum des Instituts für Textil- und Bekleidungstechnik der Technischen Universität Dresden. Gegründet am 1. April 1925 als „Institut für Textil- und Papiertechnik“ unter der Leitung von Professor Dr.-Ing. Edwin Meister*. Hrsg. vom Festkomitee zum 70jährigen Jubiläum des Instituts für Textil- und Bekleidungstechnik, Dresden 1996. 57 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Textil- und Bekleidungstechnik, 01062 Dresden.

Technische Universität Dresden, Institut für Hydrologie und Meteorologie (Hg.): *Kolloquium „Die Herausforderung der Hydrologie in Lehre und Forschung“ zu Ehren des 65. Geburtstages von Prof. Dr.-Ing. habil. Siegfried Dyck. Dresden, am 9.9.1991*. Dresden 1991. 73 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Hydrologie und Meteorologie, 01062 Dresden.

Brunner, H[orst]: *Laudatio anlässlich der Namensgebung „Jante-Bau“, gehalten im Institut für Verbrennungsmotoren und Kraftfahrzeuge am 2. Juni 1993*. o.O. [Dresden], o.J. [1993]. 8 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Verbrennungsmotoren und Kraftfahrzeuge (IVK), 01062 Dresden.

Die Laudatio skizziert das Leben und Werk Alfred Jantes, der über 25 Jahre am IVK als Professor gewirkt hat.

Technische Universität Dresden (Hg.): *Institut für Verbrennungsmotoren und Kraftfahrzeuge (IVK). Herausgegeben anlässlich des 75-jährigen Bestehens des Institutes für Verbrennungsmotoren und Kraftfahrzeuge (IVK)*. Dresden o.J. [1993?]. o.S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Verbrennungsmotoren und Kraftfahrzeuge (IVK), 01062 Dresden.

Brunner, Horst: *100 Jahre Kraftfahrzeugtechnik an der Technischen Universität Dresden. Vortrag. Gehalten am 04.07.2003 in Dresden*. O.O. [Dresden?], o.J. [2003?]. 37 S. Bezug bei: Verkehrsunfallforschung an der Technischen Universität Dresden, George-Bähr-Str. 1c, 01069 Dresden.

Hertel, Günter (Hg.): *Festschrift zur Gründung der Fakultät für Verkehrswissenschaften „Friedrich List“*. o.O. [Dresden?], o.J. [1992?]. 59 S. Bezug: TU Dresden, Fakultät für Verkehrswissenschaften „Friedrich List“, 01062 Dresden.

Lorenz, Holger (Hg.): *Der Passagier-Jet „152“. Walter Ulbrichts Traum vom „Überflügeln des Westens“. Die Geschichte des ersten deutschen Passagierflugzeugs mit Strahlantrieb*. Marienberg 2003. 288 S. € 29,95. Im Buchhandel.

Hilbert, Anette: *Industrieforschung in den neuen Bundesländern. Ausgangsbedingungen und Reorganisation* (Betriebswirtschaftslehre für Technologie und

Innovation Bd. 2). Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden 1994. 269 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Pleschak, Franz/Berteit, Herbert/Ossenkopf, Birgit/Stummer, Frank: **Gründung und Wachstum FuE-intensiver Unternehmen. Untersuchungen in Ostdeutschland** (Technik, Wirtschaft und Politik Bd. 47). Springer Verlag, Berlin 2002. 167 S. € 39,95. Im Buchhandel.

Fritsch, Michael/Bröskamp, Annette/Schwirten, Christian: **Öffentliche Forschung im Sächsischen Innovationssystem. Erste empirische Ergebnisse** (Freiburger Arbeitspapiere 97/2). Technische Universität Bergakademie Freiberg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Freiberg 1994. 44 S. Bezug bei: TU Bergakademie Freiberg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Gustav-Zeuner-Str. 8, 09596 Freiberg.

Seifert, Gottfried/Joachim Sobottka/WIP-Rat Berlin (Hg.): **Innovative Forschung in der WIP-Nachfolge. Leistungen und Perspektiven. Kolloquium am 26.06.2000 an der Humboldt-Universität zu Berlin**. Berlin 2000. 215 S. Bezug bei: WIP-Rat Berlin, c/o GEW Berlin, Abteilung Wissenschaft, Ahornstr. 5, 10787 Berlin.

Handschuck, Martin: **Auf dem Weg zur sozialistischen Hochschule. Die Universität Rostock in den Jahren 1945 bis 1955** (Quellen und Studien aus den Landesarchiven Mecklenburg-Vorpommerns Bd. 6). Edition Temmen, Bremen 2003. 426 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Hartwig, Angela/Schmidt, Tilmann (Hg.): **Die Rektoren der Universität Rostock 1419 – 2000** (Beiträge zur Geschichte der Universität Rostock Heft 23). Universität Rostock, Rostock 2000. 229 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsbibliothek, 18051 Rostock.

Bruch, Rüdiger vom/Jahr, Christoph (Hg.): **Studieren in Trümmern. Die Wiedereröffnung der Berliner Universität im Januar 1946. Dokumentation einer Ausstellung von Studierenden des Instituts für Geschichtswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, 24.1.–11.2.2006**. Berlin 2006. 57 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Geschichtswissenschaften/Universitätsgeschichte, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Reißig, Rolf/Berg, Frank/Möller, Bärbel: **Hochschulen Brandenburgs als regionale Entwicklungsfaktoren. Fallanalyse: Angebote, Wirkungen und Entwicklungsimpulse der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus und der Fachhochschule Lausitz in der Region „Lausitz“**. Berlin 1997. 93 S. Bezug unter http://www.biss-online.de/download/Hochschulen_Brandenburgs_als_regionale_Entwicklungsfaktoren.zip.

SPD-Landesverband Brandenburg (Hg.): **Zukunft der brandenburgischen Hochschulpolitik** (= perspektive 21. Brandenburgische Hefte für Wissenschaft und Po-

litik H. 1, Sommer 1997). 48 S. Bezug bei: SPD-Landesverband Brandenburg, Friedrich-Ebert-Str. 61, 14469 Potsdam; sempf@rz.uni-potsdam.de

SPD-Landesverband Brandenburg/Wissenschaftsforum der Sozialdemokratie in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hg.): **Zukunft: Wissen. Innovation, Wirtschaft und Wissenschaft in Brandenburg** (= perspektive21. Brandenburgische Hefte für Wissenschaft und Politik, Heft 29, Februar 2006). 99 S. Bezug bei: SPD-Landesverband Brandenburg, Friedrich-Ebert-Straße 61, 14469 Potsdam; Perspektive-21@spd.de; auch unter: http://www.perspektive21.de/P21_Heft_29.pdf

Kreckel, Reinhard: **Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung**, Lemmens Verlag, Bonn 2004, 206 S. Im Buchhandel.

Ein Schwerpunkt der Textsammlung ist die Hochschultransformation in Ostdeutschland nach 1990 und insbesondere die Hochschulentwicklung in Sachsen-Anhalt.

Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: **Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt – Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt** (HoF-Arbeitsbericht 2'06), Wittenberg 2006, 52 S.; auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=76>. Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg; institut@hof.uni-halle.de

Rosner, Ulf/Weimann, Joachim: **Die ökonomischen Effekte der Hochschulausgaben des Landes Sachsen-Anhalt. Teil 1: Direkte monetäre Effekte der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)** (Working Papers Nr. 12/2003). Unter Mitarbeit von Hagen Findeis und Harald Simons. Magdeburg 2003. 112 S. Bezug bei: Universität Magdeburg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, PF 4120, 39016 Magdeburg.

Rosner, Ulf/Weimann, Joachim: **Die ökonomischen Effekte der Hochschulausgaben des Landes Sachsen-Anhalt. Teil 2: Fiskalische, Humankapital- und Kapazitätseffekte der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)** (Working Papers Nr. 19/2003). Unter Mitarbeit von Renate Bendel/Hagen Findeis/Harald Simons, Magdeburg 2003. 163 S. Bezug bei: Universität Magdeburg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, PF 4120, 39016 Magdeburg.

Bewersdorff, Ullrich: **Die Franckeschen Stiftungen 1948 – 1954. Holzschnitte**. Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle, Halle 1999. 36 S. € 2,00. Bezug: Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle, Franckeplatz 1, Haus 37, 06110 Halle an der Saale; eMail: verlag@francke-halle.de

Krüger, Horst: **Begegnung mit Werner Ihmels. In memoriam Werner Ihmels zu seinem 75. Geburtstag**. Dresden 2001. 116 S. Im Buchhandel.

Werner Ihmels war Theologiestudent in Leipzig und starb 1949 als NKWD-Häftling.

Jäger, Roland (Red.): *450 Jahre Universitätsbibliothek Leipzig 1543 – 1993. Geschriebenes aber bleibt. Ausstellung vom 19. Mai bis 26. Juni 1993, Galerie im Hörsaalbau der Universität Leipzig*. Universitätsbibliothek Leipzig, Leipzig 1993. 136 S. Bezug bei: Universitätsbibliothek Leipzig, Beethovenstrasse 6, 04107 Leipzig.

Henschke, Ekkehard (Hg.): *Die Bibliotheca Albertina in Leipzig. Festschrift zum Abschluß des Wiederaufbaus im Jahre 2002*. Saur Verlag, München 2002. 160 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Hänseroth, Thomas (Hg.): *Wissenschaft und Technik. Studien zu Geschichte der TU Dresden* (175 Jahre TU Dresden Bd. 2). Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2003. 308 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Petschel, Dorit (Bearb.): *Die Professoren der TU Dresden 1928-2003* (175 Jahre TU Dresden Bd. 3). Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2003. 1.089 S. € 59,90. Im Buchhandel.

Studentenwerk Dresden (Hg.): *„Mehr als nur ein Dach über dem Kopf“. Broschüre zur vollen Wiederinbetriebnahme des Studentenwohnheims Fritz-Löffler-Straße 12 im Wintersemester 1998/99*. Dresden o.J. [1998?]. 29 S. Bezug bei: Studentenwerk Dresden, Fritz-Löffler-Straße 18, 01069 Dresden.

Totzauer, Werner (Hg.): *135 Jahre Hochschule Mittweida – 10 Jahre neue Bildungsform. Band 1: Zeitzengen*. Hochschule Mittweida (FH), Mittweida 2003. 168 S. Bezug bei: Hochschule Mittweida (FH), Technikumplatz 17, 09646 Mittweida.

2. Unveröffentlichte Graduiierungsarbeiten

Funke, Mandy: *„Sinn“ als Schlüsselbegriff der literaturwissenschaftlichen Diskussion in der DDR Mitte der achtziger Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in der Theorieentwicklung, dargestellt an den Textkorpora des Kühlungsborner Interpretationskolloquiums, März 1986*. Magisterarbeit. Universität Magdeburg 1997.

Schäfer, Carmen: *Zur Geschichte der Hochschule für Schwermaschinenbau Magdeburg von 1953 bis 1961 unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Fakultäten und deren Institute*. Abschlußarbeit. Fachschule für Archivwesen Potsdam, Potsdam 1993. 106 S.

Dressel, Katrin: *Leben und wissenschaftliches Werk des Gynäkologen Robert Schröder (1884 bis 1959)*. Dissertation. Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2001. 127 S.

Schröder leitete die Universitätsfrauenklinik der Universität Leipzig sowohl während der Zeit des Nationalsozialismus als auch in der DDR.

Siebert, Stefan: ***Die Geschichte der Veterinärmedizinischen Fakultät der Universität Leipzig als Fachrichtung Veterinärmedizin der Sektion Tierproduktion und Veterinärmedizin der Karl-Marx-Universität Leipzig von 1968 bis 1990.*** Inaugural-Dissertation, Veterinärmedizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2001. 308 S. + Anhang.

Kriwoluzky, Gleb: ***Eine vergleichende historische Analyse zur Entwicklung der Informationstechnik in der DDR im Rahmen der sich international abzeichnenden Trends. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte.*** Dissertation. FB Kunst- und Kulturwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1992. 130 S.

Autorinnen & Autoren

Roland Bloch M.A., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
eMail: roland.bloch@hof.uni-halle.de

Anke Burkhardt, Dr. oec., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: anke.burkhardt@hof.uni-halle.de

Anita Engels, Prof. Dr. rer. soc., Centrum für Globalisierung und Governance des Departments Sozialwissenschaften der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg. eMail: anita.engels@sozialwiss.uni-hamburg.de

Daniel Hechler, Student der Politikwissenschaft, Philosophie und Geschichte an der Universität Leipzig

Michael Hölscher, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: michael.hoelscher@hof.uni-halle.de

Jens Hüttmann, Diplom-Politologe, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: huettmann@hof.uni-halle.de

Georg Krücken, Prof. Dr. rer. soc., Stiftungsprofessor für „Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer. eMail: kruecken@dhw-speyer.de

Gero Lenhardt, Dr. habil., Senior Fellow am HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: gerolenhardt@web.de

Uta Liebeskind, Diplom-Soziologin, Universität Siegen, Fachgebiet Soziologie, empirische Sozialforschung. eMail: liebeskind@soziologie.uni-siegen.de

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer, Prof. Dr. rer. soc., Universität Siegen, Fachgebiet Soziologie, empirische Sozialforschung. eMail: ludwig-mayerhofer@soziologie.uni-siegen.de

Sabine Maasen, Prof. Dr., Professorin für Wissenschaftsforschung und Wissenschaftssoziologie und Leiterin des Programms für Wissenschaftsforschung an der Universität Basel. eMail: sabine.maasen@unibas.ch

Frank Meier, Diplom-Soziologe, Institut für Wissenschafts- und Technikforschung der Universität Bielefeld. eMail: frank.meier1@uni-bielefeld.de

Ingrid Miethe, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. eMail: miethe@efh-darmstadt.de

Andre Müller, Diplom-Soziologe, Institut für Wissenschafts- und Technikforschung der Universität Bielefeld. eMail: andre.mueller@uni-bielefeld.de

Peer Pasternack, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Christof Schiene, Diplom-Soziologe, Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen des Landes Niedersachsen/Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. eMail: christof.schiene@mwk.niedersachsen.de

Uwe Schimank, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Soziologie der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität Hagen. Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung. eMail: uwe.schimank@fernuni-hagen.de

Stefan Süß, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation und Planung der FernUniversität in Hagen; eMail: stefan.suess@fernuni-hagen.de

Marc Torka, M.A., Doktorand am Graduiertenkolleg des Instituts für Wissenschafts- und Technikforschung (IWT), Universität Bielefeld. eMail: marc_torka@yahoo.de

Peter Weingart, Prof. Dr., Professor für Wissenschaftssoziologie und -politik und Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Technikforschung (IWT) an der Universität Bielefeld. eMail: weingart@uni-bielefeld.de

Lieferbare Themenhefte:

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; € 12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; € 12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; € 17,50)

Falk Bretschneider/Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; € 20,-)

Monika Gibas/Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; € 20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; € 20,-)

Sebastian Gräfe/Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; € 25,-)

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Peer Pasternack/Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (2003, 268 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich (2003, 282 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern (2004, 254 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Konditionen des Studierens (2004, 244 S.; € 17,50)

Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.): Hochschule und Professionen (2005, 278 S. .; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Bestellungen unter:

institut@hof.uni-halle.de

http://www.diehochschule.de

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Konto: Sparkasse Wittenberg, Bankleitzahl 80550101, Kontonummer 31887

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnentInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) künde.	
..... Name	
..... Adresse	
.....	
..... Ort, Datum Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
..... 2. Unterschrift	

Einzusenden an:

HoF Wittenberg, Vertrieb *die hochschule*, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Anke Burkhardt/Karsten König (Hg.): Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka/Andrä Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm/Peer Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack (Hg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, hrsg. unter Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945–1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990–1998. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989–1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn/Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

HoF-Arbeitsberichte 2004 – 2006

- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke/Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer/Müller, Axel: Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: Studiengebühren nach dem Urteil, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hg.): ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana/Schildberg, Arne/Stock, Manfred: Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk/Lischka, Irene: Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten. Unter Mitarbeit von Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland/Pasternack, Peer: Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung, 40 S.

Zweckbündnis statt Zwangsehe

Gender Mainstreaming und Hochschulreform

Anke Burkhardt/Kersten König (Hrsg.)

264 Seiten, broschüriert
32,00 Euro, ISBN 3-932306-73-2
Lemmens Verlag, Bonn

Die Verbindung von Hochschulreform und Gleichstellungsfortschritt stellt ein hochschulpolitisches Ziel dar, über dessen Realisierungsweg die Meinungen nach wie vor auseinandergehen.

Gegenwärtig gilt „Gender Mainstreaming“ als die erfolgversprechendste Strategie. Der Begriff droht jedoch, zur inhaltsleeren Reformfloskel zu verkommen. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes gehen der Frage nach, wie die ursprünglich für Politik und Verwaltung konzipierte Strategie in der Expertenorganisation Hochschule umgesetzt werden kann.



Aus dem Inhalt:

- Gender Mainstreaming: Spagat zwischen „Paralleluniversum“ und „Systemstandard“ (Anke Burkhardt)
- Neue Tendenzen der europäischen Gleichstellungspolitik und die „European Platform of Women Scientists“ (Habel Beuter)
- Wie kommt Gender Mainstreaming in die Hochschulen? Der nordrhein-westfälische Weg (Brigitte Lehkamp)
- Zur Verträglichkeit von Qualitätsmanagement und Gleichstellungspolitik in der Forschung. Das Beispiel der Max-Planck-Gesellschaft (Dirk Hartung)
- Gender Mainstreaming – auch eine „Chefsache“ (Klaus Senfinger)



Lemmens Verlag- & Medienservice GmbH
Mathias-Dörnewald-Str. 1-3
53175 Bonn

Telefon: +49 (0)2 2814 21 37-0
Fax: +49 (0)2 2814 21 37-29
E-Mail: info@lemmens.de
Internet: www.lemmens.de