

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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

Redaktion: Daniel Hechler

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

Kontakt:

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

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

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

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-37-3

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

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

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (www.wzw-lsa.de) verbunden.

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

*Umschlagseite: Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Zentrum der Humboldt-Universität zu Berlin,
Fotografie: Stefan Heidemann (Berlin), www.modigrafie.de
Cartoon Umschlagrückseite: Dirk Meissner, Köln*

FORUM

Tobias Sander:

Hochschule und soziale Ungleichheit. Ein Überblick mit Anregungen5

Tobias Peter:

Governing by Excellence. Karriere und Konturen
einer politischen Rationalität des Bildungssystems.....21

Stefanie Giese; Franziska Otte;

Matthias-Wolfgang Stoetzer;Christian Berger:

Erfolgreich studieren in betriebswirtschaftlichen Studiengängen.
Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren.....40

Jan Fendler; Eva Burmeister:

Konzeption eines lernerorientierten hochschuldidaktischen
Qualifikationsprogramms „Basic“.....56

Jan-Christoph Rogge; Tim Flink; Simon Roßmann; Dagmar Simon:

Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft68

Ewald Scherm:

Die „unternehmerische“ Universität:
Vom Reformleitbild zum Managementalltag85

Heinke Rübken; Marcel Schütz:

Hochschulräte. Eine empirische Bestandsaufnahme
ihrer Zusammensetzung96

GESCHICHTE

Martin Morgner:

Erfahrungen einer Recherche. Zur differenzierten Betrachtung
und Aufklärung von studentischer politischer Opposition
an DDR-Hochschulen nach 1961109

Christian Siegel:

Die Kunstsammlung der Hochschule Merseburg.
Erbe, Tradition und Zukunftsvision123

PUBLIKATIONEN

Peter Kossack, Uta Lehmann, Joachim Ludwig:

Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung
(Sarah Schmid)137

Peer Pasternack; Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945.....142

Autorinnen & Autoren161

Hochschule und soziale Ungleichheit

Ein Überblick mit Anregungen

Tobias Sander
Hannover

Es waren die internationalen Schulleistungsuntersuchungen der jüngeren Zeit, welche die soziale Selektivität des Bildungswesens wieder zu einem zentralen Gegenstand des öffentlichen, bildungspolitischen sowie des (sozial)wissenschaftlichen Diskurses machten. Zwar bildete die Forderung nach Chancen-

gleichheit bereits eines der dominierenden Themen der Diskussionen um die (west-)deutsche Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre. In den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts war sie jedoch allmählich wieder in Vergessenheit geraten (vgl. Geißler 2006; Stojanov 2008). So blieb es vor allem den Ergebnissen der von der OECD im Jahre 2000 erstmals durchgeführten PISA-Studie vorbehalten, welche dem Bildungssystem unter anderem eine immer noch enge Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb attestierte, das Thema soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit Bildung wieder auf die Agenda zu rücken. Im Fokus stand hier zunächst der Bereich des Schulwesens (vgl. Baumert/Maaz 2010: 166).¹

Dabei widersprach die Diagnose, dass Bildungsbeteiligung und -erfolg zu wesentlichen Teilen von der sozialen Herkunft bestimmt werden, in gewisser Weise den hegemonialen sozialwissenschaftlichen Makrodiagnosen. Diese gingen mehrheitlich von einer zunehmenden Freiset-

¹ In der öffentlichen Debatte wurde dabei aber weniger die Kopplung von Herkunft und Schulleistung bzw. Schulerfolg als vielmehr das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich diskutiert (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005).

zung der Individuen aus klassen- bzw. schichtspezifischen Prägungen aus – prominent etwa das Individualisierungstheorem Ulrich Becks (1986). In der Folge wurde auch für andere askriptive Merkmale – wie z.B. der Geschlechtszugehörigkeit – eine Persistenz sozialer Ungleichheit der Bildungsbeteiligung durch Faktoren der sozialen Herkunft festgestellt. Sollte sich das „meritokratische Prinzip“ (Solga 2005) nicht einmal in den nachhaltig modernisierten Gesellschaften der „zweiten Moderne“ von einem offiziös-deklarativen zum realen Statuszuweisungsmodus entwickelt haben (vgl. Becker/Hadjar 2011; Dravenau/Groh-Samberg 2005)?

Als folgenreich für die (Re-)Produktion herkunftsbezogener Ungleichheit haben sich dabei insbesondere die Übergänge im Bildungssystem erwiesen. Sie fungieren – so vielleicht ein wichtiger Konsens der differenzierten Forschungsbefunde – als bedeutungsvolle „Gelenkstellen“ (Maaz/Baumert/Trautwein 2010) der Bildungskarrieren von Individuen. Entscheidungen und Selektionsprozesse vollziehen sich vor allem an diesen Passagen und bestimmen nachfolgende Chancen in einem von *segmentären Laufbahnen* gekennzeichneten Bildungssystem in hohem Maße. Die Chancen zum Eintritt in die eine oder andere Laufbahn und damit der gesamte Bildungserfolg differieren dabei hochgradig nach Sozialgruppen (vgl. Büchner 2003; Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006).

Bevor hier solche empirischen Perspektiven für den tertiären Bereich der Hochschulen vertieft werden, lohnt es sich, die Debatte(n) um soziale Ungleichheit im (tertiären) Bildungssystem genauer zu betrachten. Während der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung an den Übergängen im primären und sekundären Schulwesen mittlerweile hinreichend erforscht wurde,² machen aktuelle Expertisen der Ungleichheitsforschung³ darauf aufmerksam, dass für den Hochschulbereich die Frage nach herkunftsbezogenen Selektionsmechanismen noch immer unterbelichtet ist.

Dass das tertiäre (Aus-)Bildungssystem trotz der wiederbelebten Diskussion um Chancengleichheit wenig Beachtung zu finden scheint, ist insofern erstaunlich, als dass bereits in den 1960er Jahren neben dem Schul- auch explizit der Hochschulbereich im Fokus gesellschaftspolitischer Grundsatzkonflikte gestanden hatte. Exemplarisch lässt sich dies an Ralf Dahrendorfs Untersuchung „Arbeiterkinder an deutschen Universitä-

² vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Baumert/Bos/Lehmann 2000; Hillmert/Jacob 2005; Hovestadt/Eggers 2007; Maaz/Baumert/Trautwein 2010; Müller/Haun 1994; Müller-Benedict 2007; Schimpl-Neimanns 2000.

³ vgl. u.a. Büchler 2012; Maaz 2006; Watermann/Maaz 2006.

ten“ (1965) ablesen, in der vor allem die Unterrepräsentanz dieser sozialen Herkunftslage im Hochschulsystem in Relation zur relativen Größe der Arbeiterschaft festgestellt wurde (vgl. Dahrendorf 1965).⁴ Auch Georg Picht (1964) machte zur selben Zeit auf eine im internationalen Vergleich auffallend geringe Abiturienten- und Studierendenquote aufmerksam und betonte die negativen Konsequenzen für das wirtschaftliche Wachstum, was ihn zum Ausrufen eines „Bildungsnotstandes“ veranlassen sollte (vgl. ebd.: 16). Der Abbau von Bildungsbarrieren sollte hier vor allem der Nutzbarmachung der so genannten Begabungsreserven der von Bildung benachteiligten Gruppen dienen.

Eine Analogie der Argumentation lässt sich dabei auch in heutigen bildungspolitischen Verlautbarungen erkennen. Dass Deutschland im OECD-Vergleich die niedrigste Studierendenquote aufweist, wird vor allem mit dem Mangel an Hochqualifizierten und den möglichen Folgen für die Innovationsfähigkeit des Landes in Verbindung gebracht (vgl. Leszczensky/Gehrke/Helmrich 2011). Ist Bildung also ein Instrument im internationalen wirtschaftlichen Konkurrenzkampf oder nur im individuellen Konkurrenzkampf um berufliche Platzierungen – oder ist Bildung eben ein Bürgerrecht, ein Wert an sich? Diese Grundsatzdebatte wird allenfalls latent geführt, da verwertungsorientierte Interessen und ethische Erwägungen gegenwärtig – so scheint es – Hand in Hand gehen und keine eindeutige Entscheidung erfordern. Somit bleibt offen, welches Maß an Inklusion die Gesellschaft anstrebt – und vor allem aus welchen Gründen: zur volkswirtschaftlichen Bedarfsdeckung oder zum Fortschreiten auf einem neuhumanistischen Modernisierungspfad mit den damit verbundenen emanzipatorischen Inklusionszielen?

1. Ubiquitäre Akademisierung: Neubewertung von Bildungstiteln auf der Alltagsebene

Das ungleichheitsoziologische Interesse an Hochschulen nimmt gegenwärtig insofern zu, als Hochschulen seit einigen Jahren vermehrt pau-

⁴ Dahrendorf (1965: 45f.) formuliert hierzu pointiert: „Wenn die Hälfte der Bevölkerung nur ein Zwanzigstel der Studentenschaft liefert, legt schon der gesunde Menschenverstand den Zweifel nahe, ob hier die Sozialschichtung der Bildungschancen der der Begabungen entspricht. Wenn in anderen Ländern der Anteil der Arbeiterkinder an Universitäten streng vergleichbaren Niveaus das Doppelte, Vier- und Fünffache dessen in Deutschland beträgt, kann Begabungsmangel nur unter der Voraussetzung angenommen werden, dass man deutsche Arbeiterkinder für entsprechend unbegabter hält als französische, schwedische oder englische.“

schal als Ort sozialer Schließung diskutiert werden. Als Zugangsschleuse zu höheren beruflichen Positionen ist das Hochschulstudium noch wichtiger geworden – gerade durch die Ausdehnung der akademisch qualifizierten ‚workforce‘ in Folge der zurückliegenden Bildungsexpansion. Bildungsabschlüsse fungieren in modernen, arbeitsteilig und funktional ausdifferenzierten Gesellschaften als zentrale Zuweisungsinstanzen beruflich-sozialer Positionen und bestimmen damit auch die Chancen der Lebensführung in Bereichen wie Gesundheit, Wohnen und Freizeit der Individuen, kurz: „Bildungs- und Hochschulabschlüsse [...] sind eine zentrale Ressourcen für Lebenschancen“ (Geißler/Weber-Menges 2009: 155; vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1983; Hradil 2001; Sommerkorn 1993).

Tatsächlich stiegen die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge auch nach dem ‚Boom‘ der 1960er und 1970er Jahre weiter an: zwischen 1995 und 2008 von 27 auf 40 Prozent (BMBF 2007: 86; BMBF 2010: 87). In Zuge der Bildungsexpansion sind auch vormals intermediäre berufliche Felder – vor allem im Gesundheits- und Erziehungsbereich – akademisiert worden oder befinden sich mitten in diesem Prozess (vgl. Geißler 2006; Glocker/Storck 2012). Allerdings wird oftmals übersehen, dass eine solchermaßen fast schon ubiquitäre Akademisierung den sozialen, alltagskulturellen und damit letztlich auch beruflich-materialen Wert der Hochschulausbildung wieder abschwächt.

Unter anderem aus diesem Grund muss der Blick verstärkt auf innerakademische und innerprofessionelle Abgrenzungen gerichtet werden. Dabei war Elitenreproduktion immer schon mindestens ebenso von alltagskulturellen, habituellen Passungen, also von Milieuzugehörigkeiten, abhängig wie von meritokratischen Prozessen. Gleichwohl bleibt der Akademikerboom der vergangenen Jahrzehnte nicht ohne Folgen für die Bedeutung habitueller Passungen bei der sozialen Konstruktion von Eliten (vgl. Müller u.a. 2011; Sander/ Weckwerth 2013).⁵ Habituelle Passungen gewinnen in solchen Phasen der zunehmenden Vergabe begehrter statuszuweisender Titel schlichtweg *noch* mehr an Bedeutung, da die Aussagekraft des Titels an sich schwindet.

Dabei geht es nicht nur um Eliten im engeren Sinne (‚obere Zehntausend‘), sondern um die Abgrenzung einer größeren milieumäßigen Entität. Dieses Milieu muss alltagskulturell noch so weit homogen sein, dass es sich über die korrespondierenden Berufspositionen hinaus eben auch

⁵ Wobei man, genau genommen, nicht von Passungen des Habitus, sondern von Lebensstilen bzw. Ausstattungen an symbolischem Kapital sprechen muss (vgl. Sander/Weckwerth 2013).

alltagskulturell, per Distinktion, von aufstrebenden Sozialgruppen abzuschließen versucht.

Zu dieser Dynamik, der Suche nach Unterscheidungen innerhalb der großen ‚Masse‘ der Akademiker, sind auch die symbolischen Demarkationslinien zwischen einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen zu zählen. In jüngerer Zeit erlangte eine solche Perspektive auf die akademischen Fachkulturen – auf soziale Aufstiegs- einerseits und Statuserhaltungs-fächer andererseits – wieder größere Aufmerksamkeit (vgl. Schölling 2005; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Allerdings sind solche sozialen Codierungen von Studienfächern im Hinblick auf die Selbstreproduktion eines – heute so freilich nicht mehr existenten – (Bildungs-)Bürgertums seit der Genese des modernen Hochschulwesens im frühen 19. Jahrhundert aufweisbar. So galten Medizin und Rechtswissenschaften vom 19. Jahrhundert bis in die 1960er Jahre hinein als klassisch (bildungs-)bürgerliche Karrieren und das höhere Lehramt sowie die neuen akademischen Zweige der Wirtschafts- und Technikwissenschaften als typische Aufsteigerkarrieren. Von dem etablierten Bürgertum wurden diese neueren akademischen Berufe allenfalls in Phasen der Überfüllung der ‚Hauskarrieren‘ als ebenbürtig angesehen und entsprechend frequentiert (Sander 2012; Titze 1990; Siegrist 1987).

In der jüngeren Vergangenheit weisen solche traditionellen Karrieren bzw. Fachrichtungen wie Jura und Medizin vermutlich eher eine U-förmige soziale Prägung auf. Während sie für Teile der etablierten ‚upper classes‘ immer noch als zentraler Reproduktionsort fungieren, werden sie gleichzeitig in überdurchschnittlichem Maße von Aufsteigergruppen aus den unteren Bereichen des sozialen Raumes frequentiert. Diese aufstiegs-willigen Milieus sehen ihre beträchtlichen Ausbildungsinvestitionen am besten in solchen scheinbar sicheren traditionellen Karrieren angelegt. Sie tendieren mithin aus instrumentellen Erwägungen – die freilich aus sozialer Unsicherheit entsprungen sind – zu diesen Fachrichtungen (vgl. Schmitt 2010: 77-80; Schölling 2005; vgl. Becker/Haunberger/Schubert 2010; El-Mafaalani 2012). In welchem Maße diese Aufstiegsgruppen im Nachgang von alltagskulturellen Distinktionseffekten und der entsprechenden Selektion im Studienverlauf und im Beruf ‚überrascht‘ werden, ist immer noch nicht grundständig erforscht.

2. Befunde und methodisch-theoretische Grundlagen

Fokussiert man die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang und im Rahmen von Studienverlauf und Studienabschluss, rückt der (erhebliche) Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungskarrieren *bis* zum Errei-

chen der Hochschulreife bzw. bis zur Studienaufnahme in den Hintergrund. Auch soll hier auf die – ebenfalls beträchtliche – Bedeutung der primären Effekte sozialer Herkunft nicht weiter eingegangen werden. Mit primären Effekten sind die sozialen Faktoren gemeint, welche die Erfüllung von vermeintlich meritokratischen Leistungsanforderungen innerhalb jeder einzelnen Stufe des Bildungssystems mitbestimmen. Bei den sekundären Effekten, die im folgenden im Zentrum stehen, geht es um die soziale Imprägnierung von Entscheidungen an den Übergängen zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems (vgl. Müller/Pollack 2007; Schindler/ Reimer 2010).

2.1. Stabile Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung

Empirisch gesehen kann nicht genug betont werden, dass die Beteiligung der unteren sozialen Lagen (bzw. Schichten) an höherer, akademischer Bildung im 19. und 20. Jahrhundert *absolut gesehen* zwar leicht zugenommen hat. Im Verhältnis zum Bevölkerungsanteil dieser Soziallagen, also in Form der (relativen) *odds ratios* oder *Bildungsbeteiligungsquoten*, hat sich jedoch nichts Nennenswertes verändert. Dies gilt erst recht auch für die letzten zwei, drei Jahrzehnte.

Zwar hat sich die Beteiligungsquote der Kinder aus Arbeiter- und einfachen bis mittleren Angestelltenhaushalten an der Hochschulbildung erhöht, diejenige höherer sozialer Lagen aber – die Bildungsexpansion macht es möglich – je nach konkreter Modellierung in ähnlichem Maße oder sogar noch etwas stärker.⁶ Im Jahr 2007 ergibt sich selbst im Bereich der im weiteren Sinne mittleren sozialen Lagen folgendes Bild: Während jedes vierte Kind von Angestellten ohne Hochschulabschluss – welche rund 28 Prozent der Bevölkerung mit Kindern im entsprechenden Alter (18-24 Jahre) stellten – ein Studium aufnahm, waren es deutlich mehr als drei von vier Kindern von Selbstständigen und Beamten mit Hochschulabschluss, deren Bevölkerungsanteil bei rund neun Prozent lag (BMBF 2010: 99).

Besonders plastisch stellt sich der Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang auf die Hochschule dar, wenn man die Studienberechtigten in homogene Leistungsniveaus einteilt: Die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Hochschulstudiums verringert sich mit abnehmender sozialer Herkunft – und zwar in jeder einzelnen Notenstufe der Hochschulzu-

⁶ BMBF 2007: 115 f.; Müller/Pollack 2007: 336-340; vgl. Müller 2011; Hradil 2001: 165f.; Lörz/Schindler 2011

gangsberechtigung (Abitur). Dieser Befund wird nochmals eindrücklicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich die Studienberechtigten mit niedriger sozialer Herkunft nicht nur leistungsbezogen – was oft verkürzt als kognitiv bezeichnet wird –, sondern vor allem alltagskulturell erfolgreich ‚durch das System gekämpft‘ haben (vgl. Preißer 2003: 434-439). Ihr Herkunftshabitus war größeren Herausforderungen ausgesetzt, als dies bei Schülern und Schülerinnen mit einer stärker hochschulbildungsaffinen Sozialisation der Fall war, was immer auch eine gewisse persönliche Belastung bedeutet.

Nach Steffen Hillmert und Marita Jacob (2003) sind es vor allem die milieuspezifischen Fähigkeiten, auch einen geringen Ertrag aus den aufzuwendenden Ausbildungskosten in Kauf nehmen zu können, die über die Aufnahme eines Studiums entscheiden. Dies führt dazu, dass Kinder aus höheren Milieus auch mit niedrigen Leistungsfähigkeiten eher ein Studium aufnehmen als der Nachwuchs niedriger Milieus mit mittleren, für ein Studium durchaus hinreichenden Leistungsfähigkeiten (vgl. Müller/Pollack 2007: 337 f.).

Insgesamt zeigt sich, dass die behutsame Differenzierung, die über die Jahrzehnte Einzug in das Bildungssystem gehalten hat, der schleichenden Fraktionierung und Ausdifferenzierung der sozialen Lagen im Wesentlichen entsprach. Bei einem allgemeinen „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986), also einer Erhöhung des durchschnittlichen Wohlstands- und Bildungsniveaus, sind die Relationen der sozialen Großgruppen zueinander nach wie vor stabil. Hinzu kommt, dass sich die Gesellschaft nicht nur in soziale Lagen, sondern eben in alltagskulturelle Milieus aufteilt und massenhaft vergebene Bildungstitel in der Folge auf der Alltagsebene relativiert werden. Und es ist auch die Alltagskultur – in Bourdieus Begriffen: Habitus, Lebensstil und symbolisches Kapital –, welche über die Bildungsaspiration und den Erfolg von sozialen Aufstiegsbestrebungen entscheidet (vgl. Bourdieu 1987). So ist die Abschwächung der ungleichheits(re)produzierenden Funktion der Hochschule zumindest nicht so stark einzuschätzen, wie es oft mitschwingt, wenn heute auf die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre zurückgeblickt wird.

2.2. Operationalisierung der sozialen Herkunft

Bei der gesamten Debatte um soziale Herkunft und Hochschulzugang wird eine zunehmende soziale Schließung in den letzten zwei Jahrzehnten oftmals aus der Zunahme von *Akademikerkindern* an den Hochschulen abgeleitet. Der Anteil dieser Herkunftsgruppe ist seit 1993 immerhin von 49 auf 60 Prozent angestiegen (BMBF 2007; 2010; Bargel/Ramm 2007).

Angesichts der angesprochenen Expansion des Hochschulsystems bzw. des Anteils akademisch gebildeter Berufstätiger ist dieser Schluss allerdings problematisch. Zum einen ging damit – wie erwähnt – nur bedingt die Verschiebung von Milieugrenzen einher: weil eben nicht jeder neue Akademiker automatisch Aufnahme in die Milieuzusammenhänge der bildungsbürgerlichen ‚ruling classes‘ erhielt. Hinzu kommt, dass sich im Zuge der vorhergehenden Bildungsexpansion zahlreiche Berufsfelder akademisiert haben, ohne dass damit eine privilegierte soziale Lage mit einherging. Die meritokratische Kopplung wurde lockerer.

Es gilt also, Bildungsbeteiligung komplexer zu modellieren. Nicht nur das für bestimmte Berufsfelder erforderliche Bildungsniveau, sondern auch die damit verbundenen finanziellen und allgemeinen alltagsbezogenen Gestaltungsspielräume und Ressourcen (z.B. Autonomiegrad am Arbeitsplatz) müssen berücksichtigt werden. Versucht man dieses Konzept der sozialen Lage pragmatisch zu denken, müssen zumindest die Kriterien *Bildung*(sniveau), *Beruf*(sposition) und *Einkommen* Eingang finden (vgl. Hradil 1987; Pakulski/Waters 1996).

Wie schwierig die soziale Herkunft nach der sozialen Lage des Elternhauses zu modellieren ist, zeigen die mit enormem Aufwand betriebenen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes. Will man den Befragungsaufwand in Grenzen halten, ist es erforderlich, sich analog zur amtlichen Statistik auf die sozialrechtlichen Stellungen Arbeiter, Angestellte, Selbständige und Beamte zu beziehen. Diese unter dem Gesichtspunkt der sozialen Lage alles andere als disjunkten Kategorien lassen sich durch die Kombination mit dem dichotomen Merkmal Hochschulabschluss des Vaters nur unwesentlich schärfen (BMBF 2010: 98 f.). Erschöpfender und dadurch aussagekräftiger bei der Operationalisierung der sozialen Lage ist hingegen das ‚Klassenmodell‘ John H. Goldthorpes einzuschätzen, das neben anderen von Walter Müller (z.B. Müller/Pollack 2007) regelmäßig verwendet wird. Zwar bildet hier die *berufliche Position* wiederum ein dominantes Merkmal; es werden jedoch die Bildungsressourcen und auch die für die Position typischen Arbeitsbedingungen mit abgebildet.

Bei einer solchen Operationalisierung der sozialen Herkunft anhand der sozialen Lage des Elternhauses werden – wie zuvor erwähnt – die elterlichen Bildungsabschlüsse zumeist besonders hoch gewichtet. Offenbar will man so der neuerlichen Verkürzung begegnen, welche die soziale Lage mit sich bringt. Versucht man, die (affektuellen) Haltungen gegenüber Bildung und das Verhalten im Bildungsprozess zu erklären, interessiert auch bei intergenerationeller Sichtweise (soziale Herkunft) vor allem das typische Denken und Handeln (des Elternhauses). Soziale Herkunftsf-

studien müssten also weniger die soziale Lage als vielmehr die Alltagskultur von Elternhäusern erfassen. Im Zuge alltäglichen Denken und Handelns und – mit Blick auf die Kinder – den entsprechenden Sozialisationseffekten entstehen kognitive Kompetenzen (primäre Effekte) und die habituelle Nähe zu Leistung und Bildung (sekundäre Effekte).

Mit der Hervorhebung des elterlichen Bildungsniveaus im Rahmen von sozialen Lagekonzepten soll – so klingt es an – die Alltagskultur ein Stück weit mit abgebildet werden. Offenbar geht man davon aus, dass die Kategorie Bildung die Alltagskulturen und Mentalitäten noch etwas besser erklärt als zum Beispiel der Beruf (z.B. Müller/Pollack 2007: 319f.; Schimpl-Neimanns 2000: 639; vgl. als Überblick Schmitt 2010).⁷ Solche Versuche der Erfassung von ‚Kultur‘ erwecken den Eindruck, als würde die Handlungsressource Bildung bzw. das kulturelle Kapital mit den Handlungsdispositionen von Habitus und Alltagskultur schlichtweg verwechselt (vgl. Sander/Weckwerth 2013). Über den – dauerhaften und zählen – Lageindikator Bildung kann man eben kein Handeln abbilden.

Kurzum: Soziale Herkunft müsste also mit dem sozialen Milieu und nicht der sozialen Lage des Elternhauses operationalisiert werden. Schließlich kann man davon ausgehen, dass die Tochter eines Taxifahrers, der in den 80er Jahren das berühmte Philosophiestudium absolviert hat, über eine ausgeprägtere Bildungsaspiration und eine entsprechend größere Bildungserfolgswahrscheinlichkeit gerade im tertiären Bereich verfügt als es für den Nachwuchs aus diesem sozialen Lagespektrum, nämlich einfacher Angestellter oder kleiner Selbstständiger, üblich ist. Darüber hinaus verfügt diese Tochter auch über eine größere habituelle Nähe zum Lehrpersonal und zu ihren Kommilitonen, also über eine bessere Chance, das einmal aufgegriffene Hochschulstudium auch mit Erfolg abzuschließen (vgl. Vester 2004; Schmitt 2010: 139).

Dass eine solche Erfassung der Alltagskultur des Elternhauses forschungspragmatisch nahezu utopisch ist, mag hier als Einwand gelten. Als Alternativprogramm ließe sich jedoch die Alltagskultur der Studierenden selbst erheben. Schließlich findet sich hier der sozialisatorisch ausgeprägte Habitus zwangsläufig wieder – und zwar sogar in seiner handlungsrelevanten, aktuellen Form. Dieser Ansatz wird vor allem von der ‚Hannoveraner Schule‘ um Michael Vester vertreten. Sein empirisches Potential wurde bislang aber bei weitem nicht ausgeschöpft (vgl. Engler 2006; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; 2006).

⁷ So heißt es bei Müller/Pollack (2007: 319f.): „Als groben Indikator für die kulturellen Herkunftsbedingungen benutzen wir für die Bildung des Vaters eine Dummy-Variable, bei der ein Bildungsabschluss auf mindestens Abiturniveau mit ‚1‘ codiert ist.“

Um die Befunde und heuristischen Grundlagen an dieser Stelle abzuschließen, sei noch auf eine neuere Tendenz bei der Regulierung des Hochschulzugangs – und den hier wirkenden lebensstilbasierten Selektionsmechanismen – hingewiesen, deren Effekte bislang kaum erforscht sind. Bei solchen Ausleseprozessen müssen schließlich zwei Dimensionen unterschieden werden: zum einen die unvermeidlich, zumeist ‚hinter dem Rücken‘ der Akteure ablaufende soziale Selektion und zum anderen die mehr oder minder intendierte, zumindest explizite Selektion im Zuge neuer Verfahrensweisen der Hochschulen. Im Zuge der Bachelor-Master-Umstellung und der Tatsache, dass einige Hochschulen auch im Bachelor gnadenlos überlaufen sind, finden hier in den letzten Jahren zusätzlich zu einer Auswahl der Studierenden nach Schulnoten vermehrt Auswahlgespräche statt. Beim Zusammentreffen von Professoren und Studierwilligen verdichtet und verstärkt sich das Moment der alltagskulturellen (Nicht-)Passung nochmals ganz beträchtlich (vgl. Hartmann 2004, 127 f.; Hartmann 1996).

Der Studienerfolg wurde von der soziologischen Forschung im Vergleich zur Studienaufnahme bislang recht stiefmütterlich behandelt. Es liegen aber belastbare Studien vor, welche die Schwellen im Bildungssystem fokussieren und insofern die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs der Studienberechtigung, der Studienaufnahme und des Studienerfolgs in Relation zueinander zu ermitteln versuchen (Müller u.a. 2011; Müller/Pollock 2007). Auf dieser Basis lässt sich sagen, dass auch die Ungleichheit im Studienerfolg in den vergangenen zwei, drei Jahrzehnten nicht abgenommen hat. Soziale Herkunft erklärt in diesem Sinne die Wahrscheinlichkeit, ob ein einmal aufgenommenes Studium auch abgeschlossen wird. Daran anschließend sind in jüngerer Zeit auch die alltagskulturellen Prozesse und Mechanismen der sozialen Selektion im Studium genauer untersucht worden (Schmitt 2010; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006).

Hier ist vor allem die Nicht-Passung von hochschulferner habitueller Prägung und dem nahezu ausnahmslos akademisch-bildungsbürgerlich ‚bestellten‘ Feld der Hochschule hervorzuheben. Hochschulfern sozialisierte Studierende haben insofern – vor allem in den ersten Hochschulsemestern – einen beträchtlichen lebensweltlichen Anpassungs- bzw. Integrationsaufwand zu leisten. Der Schritt in das fremde Milieu Hochschule stellt – auch gegenüber dem ‚alten‘ sozialen Umfeld – Identitäten in Frage. Dies führt mindestens zu Belastungen, mitunter auch zu generellen Lebenskrisen und zieht nahezu unausweichlich eine mehr oder weniger ausgeprägte Beeinträchtigung der intellektuell-kognitiven Leistungsfähigkeit nach sich – insbesondere in der Studieneingangsphase (vgl. Sander 2010). Mit der Identitätskrise und der dadurch evozierte Leistungsbe-

einträchtigung sind die beiden wesentlichen Faktoren benannt, warum Studierende aus den unteren und mittleren Bereichen des sozialen Raumes ein Hochschulstudium seltener erfolgreich abschließen als ihre hochschulnäher sozialisierten Kommilitonen.

3. Resümee: Stabile Ungleichheiten

Die Ansprüche inklusionsorientierter Konzepte der Hochschulbildung sind also nach wie vor weitgehend uneingelöst: Die massive Expansion der Hochschulbildungsbeteiligung auf fast 40 Prozent wird von einer nur schwer zu bewältigenden sozialen Heterogenität der Studierenden begleitet. Weitere Herausforderungen sind eine nach wie vor hohen Studienabbruchquote, Tendenzen zur Differenzierung zwischen Massenausbildung und Elitenbildung und die mögliche Aufhebung der Fachhochschul-Universitäts-Differenz im Zuge der Orientierung auf eine wettbewerbliche Hochschule mit der Gefahr, die besondere Inklusionsfunktion der Fachhochschulen zu verlieren. Das erwähnte Komplementärziel von Bologna, die Bildungspartizipationschancen zumindest generell zu erweitern, scheint eher in die Absenz von sozialen Fragen zu münden. Immerhin wurden alle primär einschlägigen Gerechtigkeitsdimensionen – Geschlecht, ethnische Herkunft und soziales Milieu – in Bergen 2005 für die elfte Bologna-Aktionslinie vereinbart und mit dem Londoner Communiqué 2007 eingeführt.

Vielleicht ist es auch die programmatische Doppeldeutigkeit von Bologna, die letztlich für die soziale Uneindeutigkeit dieses großen Reformprojektes sorgt. Bereits vom Ansatz her vermag Bologna sowohl ein „universalistisches“ als auch ein „partikularistisches Bildungsverständnis“ zu bedienen (Pasternack/von Wissel 2010: 59). Die Einführung gestufter Studiengänge sorgt sowohl für eine *Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung* als auch für eine Dämpfung der *absoluten Bildungsaspirationen*. So wirkt die Stufung in die zwei aufeinander aufbauenden Niveaus Bachelor und Master zum einen inklusiv, weil die Studienstufen und die Modularisierung für potenzielle Studierende das Risiko des Scheiterns symbolisch und materiell absenken. Gleichzeitig wirkt Bologna exklusiv, indem der Bachelor als Ort der Massenstudien für professionelle Bereiche im Randbereich der höheren Berufe fungiert und der Master durch beträchtliche Zugangshürden den vollakademischen Status de facto noch schwerer erreichbar macht.

An der Marginalität von Studierenden aus den unteren sowie den unteren Mittelbereichen des sozialen Raumes hat sich also bis heute kaum etwas geändert. Gleiches gilt für die sogenannten nicht-traditionellen Stu-

dierenden. Der Anteil der Quereinsteiger im Tertiären System liegt hierzulande seit 20 Jahren recht stabil bei ein bis zwei Prozent.⁸

Auf der anderen Seite erscheint die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, also das Studium ohne die klassische Hochschulzugangsberechtigung in Form des (Fach-)Abiturs, dasjenige Reformprojekt der letzten zwei Jahrzehnte zu sein, das immerhin eine nennenswerte soziale Öffnungswirkung entfaltet. Nachdem der Hochschulzugang von Berufstätigen ohne Abitur in den letzten Jahren formal deutlich erweitert wurde – in vielen Bundesländern berechtigt nicht nur eine Aufstiegsfortbildung (Meister, Techniker, Fachwirt), sondern mittlerweile auch eine dreijährige Berufsausbildung nebst Berufserfahrung zum Hochschulstudium – zeichnet sich aktuell auch ein quantitatives Bedeutungswachstum dieser ‚Offenen Hochschule‘ ab. An einzelnen Fachhochschulen liegt die Quote der beruflich qualifizierten Studienanfänger bei über fünf Prozent (vgl. Nickel/Duong 2012).

Zwar wäre diese Entwicklung ohne die politischen Reaktionen auf den so genannten Fachkräftemangel nicht denkbar. Auch unabhängig davon spielt die instrumentelle Erweiterung des Akademikerpotentials – im Sinne eines besseren Ausleseergebnisses – eine Rolle. Vor diesem Hintergrund läuft die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in vergleichsweise hoher Geschwindigkeit auf eine zunehmende Gleichordnung der bislang hierarchisch scharf unterschiedenen – und vor allem: biographisch frühzeitig getrennten – *schulisch-akademischen* und *beruflich-praktischen* Segmente des (Aus-)Bildungssystems hinaus. Dem politischen Willen zufolge werden mit dem Studium von Berufstätigen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung wirtschaftlich-unternehmerische und berufliche Erfordernisse einerseits und individuelle Bildungsbedürfnisse andererseits weitestgehend konfliktfrei verknüpft (vgl. Bittlingmayer 2001; Bittlingmayer/Bauer 2006).

Gegenüber der unbestrittenen formalen und der tatsächlichen, quantitativen Integrationswirkung der Offenen Hochschule liegt die Herausforderung eher bei der sozialen Rahmung und didaktischen Ausgestaltung; ein Aspekt, der soziologisch bislang kaum erforscht ist (vgl. die Beiträge in Hanft/Brinkmann 2013). Will man die Offene Hochschule auch mit erfolgreichen Lernkarrieren füllen, müssen die Hochschulen an der Passung beruflich-praktischer mit schulisch-hochschulischen Lernkulturen arbeiten. Solche Angebote, die sich nicht nur den theoretisch-deklarativen Wissensdefiziten beruflich Qualifizierter widmen, sondern auch das Inein-

⁸ Teichler/Wolter 2004; BMBF 2007; BMBF 2010: 10; Orr/Gwosc/Netz 2011: 32

anderlaufen unterschiedlicher Kulturen der Wissensaneignung ermöglichen, befinden sich allerdings erst in den Kinderschuhen (vgl. ebd.; Sander 2010).

Dieses Defizit der lernkulturellen Integration beruflich Qualifizierter und anderer nicht-traditioneller Studierendengruppen überrascht einigermaßen; oder vielmehr: Hier zeigen sich die Grenzen einer wissenschaftlichen Befruchtung der politischen Steuerung im Hochschulbereich. Immerhin kann die Umsetzung des Studiums ohne Abitur in Deutschland im Unterschied zu anderen europäischen Ländern auf eine solide wissenschaftliche Grundlegung zurückgreifen.

Aus der hiesigen Debatte um explizit-deklaratives versus implizit-prozeduralem Wissen, also aus der Lifelong-Learning und Kompetenzdebatte wissen wir, dass unterschiedliche Lernkulturen mit bestimmten Alltagskulturen, also sozialen Milieus korrespondieren. Prägend ist also die Sozialisation im Elternhaus und womöglich nur zum kleineren Teil die nachfolgende schulische und/oder berufliche Sozialisation.⁹ Hier entwickeln sich unterschiedliche Handlungsrouinen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen. Zudem werden sehr individuelle und gruppenspezifische Routinen bezüglich der Aneignung fachlich-deklarativen Wissens herausgebildet. Lernen – und erst Recht das Lebenslange Lernen – erfordert das Andocken von Bildungsangeboten an hochgradig diverse Lernkulturen, ja sogar an ganze Alltagskulturen im Sinne von Habitusprofilen.¹⁰

Die soziale Herausforderung, unterschiedliche Lernkulturen in die Hochschulbildung zu integrieren, dürfte gerade am Beispiel der berufsqualifizierten Studierenden künftig ein ertragreiches Forschungsfeld für eine Soziologie der Hochschule bilden. Derweil wird aus einer kritischen bildungssoziologischen Perspektive darauf verwiesen, dass sich die zunehmende Anerkennung informeller Lernprozesse im Kontext der Lebenslanges Lernen- und Kompetenzentwicklungsdebatte fast schon wieder erledigt hat. Demnach bleibt von der gesamten Entwicklung gegenwärtig nur der Anspruch bestehen, dass sich das Individuum mit seinen sämtlichen Alltagspraktiken an Bildung und Beruflichkeit auszurichten hat. Informelles „Lernen“ wird so vor allem zu einem Phänomen der (Selbst-)Disziplinierung der Subjekte (vgl. Truschkat 2010; Bremer 2007; Alheit 2009).

⁹ vgl. Bremer 2007; Sander 2010; Klieme/Hartig 2007; Truschkat 2010

¹⁰ Bremer 2007; Schmitt 2010; Sander 2010; Alheit/Rheinländer/ Watermann 2008

Literatur

- Alheit, Peter 2009: ‚Diskurspolitik‘. Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? Wiesbaden, 77-88.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer 2008: Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven ‚nicht-traditioneller Studierender‘, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 577-606.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II, Bielefeld.
- Bargel, Tino/Bargel, Holger 2010: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, Düsseldorf.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer 2000: Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen, in: Jürgen Baumert (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Opladen, 19-30.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer 2000: Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen, in: Jürgen Baumert (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Opladen, 19-30.
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andres 2011: Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Ewerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, 35-59.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS (Hochschul-Informations-System), Berlin.
- Bourdieu, Pierre 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- Bremer, Helmut 2007: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung, Weinheim.
- Büchler, Theresa 2012: Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes ‚Chancengleichheit in der Begabtenförderung‘ der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Büchner, Peter 2003: Stichwort Bildung und soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 6, 5-24.
- Dahrendorf, Ralf 1965: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen.
- Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf 2005: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung, in: Peter Berger/Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim, 103-129.
- El-Mafaalani, Aladin 2012: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden.
- Geißler, Rainer 2006: Bildungschancen und soziale Herkunft, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4, 34-49.

- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja 2009: Bildungsungleichheit. Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive, in: Heiner Barz (Hg.): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden, 155–165.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.) 2013: Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut 1983: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems, in: Martin Baethge/Knut Nevermann (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Stuttgart, 55–71.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita 2003: Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? In: *European Sociological Review* 19, 319–334.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita 2005: Zweite Chance im Schulsystem. Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen, in: Peter Berger/Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim, 155–178.
- Hovestadt, Gertrud/Eggers, Nicole 2007: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule, Rheine.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes 2007: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Manfred Prenzel/Ingrid Gogolin/Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kompetenzdiagnostik, Wiesbaden, 11–29.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2004: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, in: Steffani Engler und Beate Kraus (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, 159–187.
- Leszczynsky, Michael/Gehrke, Birgit/Helmrich, Robert 2011: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums ‚Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit‘ (13/2011), Berlin.
- Maaz, Kai 2006: Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich 2010: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Kai Maaz/Jürgen Baumert/Cornelia Gresch/Nele McElvany (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin, 27–64.
- Maaz, Kai/Hausen, Cornelia/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen 2006: Stichwort. Übergänge im Bildungssystem, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 299–327.
- Müller, Walter/Haun, Dietmar 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 1–42.
- Müller, Walter/Pollack, Detlef 2007: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 303–342.
- Müller, Walter/Pollack, Reinhard/Reimer, David/Schindler, Steffen 2011: Hochschulbildung und soziale Ungleichheit, in: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, 289–327.

- Müller-Benedict, Volker 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, 615-639.
- Müller-Benedict, Volker/Janßen, Jörg /Sander, Tobias 2008: Akademische Karrieren 1850-1940, Göttingen.
- Pasternack, Peer/von Wissel, Carsten 2010: Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, URL http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_204.pdf (8.4.2013).
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten.
- Sander, Tobias 2010: ‚Den Menschen da abholen, wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulbildung, in: Das Hochschulwesen 58, 3-11.
- Sander, Tobias ²2012: Die doppelte Defensive. Soziale Lage, Mentalitäten und Politik der Ingenieure in Deutschland 1890-1933, Wiesbaden.
- Sander, Tobias/Weckwerth, Jan 2013: Kompetenzen als symbolisches Kapital in beruflich-sozialen Feldern. Ein Vergleich des Kompetenzbegriffs mit den Habitus-, Kapital- und Praxiskonzepten Bourdieus [im Erscheinen].
- Schimpl-Neimanns, Barbara 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 636-669.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden.
- Solga, Heike 2005: Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim, 19-38.
- Stojanov, Krassimir 2008: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 515-530.
- Truschkat, Inga 2010: Kompetenz. Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.): Soziologie der Kompetenz, Wiesbaden, 69-84.
- Vester, Michael 2004: Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Steffani Engler/Beate Kraus (Hg.): Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, 13-53.
- Watermann, Rainer/Maaz, Kai 2006: Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. Institutionelle und individuelle Einflussgrößen, in: Werner Georg (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz, 227-264.

Governing by Excellence

Karriere und Konturen einer politischen Rationalität des Bildungssystems

Tobias Peter
Freiburg

Über Exzellenz scheint alles gesagt. Die diskursive Wucht beweist sich schon allein in der uferlosen Literatur zum Thema. In der Perspektive des akademischen Beobachters fällt nicht zuletzt das Wuchern des Exzellenzdiskurses an und um Hochschulen auf. Vor allem seit sich Bund und Länder in der Exzellenz-

initiative das Ziel gesetzt haben, mit gezielter Forschungsförderung „den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar zu machen“, ist Exzellenz vom scheinbaren Etikett zu einem wirkmächtigen politischen Schlüsselbegriff geworden. Das Versprechen der Exzellenz ist es, „eine Leistungsspirale in Gang setzen, die die Ausbildung von Spitzen und die Anhebung der Qualität des Hochschul- und Wissenschaftsstandortes Deutschland in der Breite zum Ziel hat.“ (Bund-Länder-Vereinbarung Exzellenzinitiative).¹ Jenseits der Forschung zielen Programme wie die Exzellenzinitiative für die Lehre darauf, dass die „Absolventen deutscher Hochschulen zu den weltweit gefragten high potentials zählen“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2009: 16).

In kritischer Perspektive wird darauf hingewiesen, dass mit der Orientierung auf Exzellenz eine stärkere Stratifizierung des Hochschulsystems verbunden ist. Dabei lässt sich zeigen, in welchen spezifischen Machtkonstellationen des wissenschaftlichen Feldes und mit welchen Effekten sich „die akademische Elite“ herausbildet (Münch 2007; Hartmann 2010; Kaube 2009). Es fehlen jedoch Analysen, die das Konstrukt wissen-

¹ Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen (vgl. zur Exzellenzinitiative: Leibfried 2010; Köppen 2009; Bloch et al. 2008).

schaftlicher oder pädagogischer Exzellenz selbst als strategischen Baustein zeitgenössischer Regierungspraktiken in den Blick nehmen.²

Der Beitrag verfolgt die These, dass sich die politische Rationalität der Exzellenz im Hochschulsystem insbesondere deshalb durchsetzen kann, weil sie in spezifischer Weise egalitär ist. Anhand der Problematisierungen, Zielsetzungen und Plausibilisierungsstrategien von wissenschaftssoziologischen Schriften, Managementliteratur und hochschul- und bildungspolitischen Konzepten wird dabei die spezifische Rationalität des *Governing by Excellence* als Bestandteil einer zeitgenössischen Gouvernamentalität des Bildungssystems herauspräpariert.³ Dabei wird hier eine genealogische Perspektive verfolgt, um „unter der scheinbaren Einheit eines Merkmals oder Begriffs“, wie ihn Exzellenz innerhalb des hochschulpolitischen Diskurses darstellt, „die vielfältigen Ereignisse ausfindig zu machen, durch die (gegen die) sie sich gebildet haben“ (Foucault 2009: 186f.). Um zu zeigen, wie sich die exzellenzorientierten politischen Programme entwickeln konnten, werden anhand einiger genealogischer Tiefbohrungen zu den Konzepten von Potential, Leistung und Wettbewerb mit der Karriere des zeitgenössischen Exzellenzdiskurses zugleich wesentliche Konturen dieser politischen Rationalität aufgezeigt.

² Der Beitrag ist Bestandteil von Studien, die im Rahmen des Teilprojekts „Egalität oder Exzellenz. Zur Gleichzeitigkeit gegenläufiger Rationalitäten im deutschen Bildungswesen“ (Projektleitung Prof. Dr. Ulrich Bröckling, Universität Freiburg) der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungswesen“ (FOR 1612) durchgeführt werden. Mit den diskursiven Formationen und den praktischen Effekte dieser Rationalitäten soll untersucht werden, wie sich diese gegenläufigen Rationalitäten rechtfertigen, mit welchen Einsätzen sie die Identität des Erziehungssystems verändern und wie über sie Inklusion und Exklusion organisiert werden. (Vgl. zum Ansatz der gesamten Forschergruppe Krüger et al. 2012)

³ Dieser Zugang einer Analyse der zeitgenössischen Gouvernamentalität orientiert sich an Michel Foucaults Arbeiten zur Geschichte des Regierungsdenkens (vgl. Foucault 2004; Bröckling et al. 2000). Die Forschungsliteratur zur Gouvernamentalität der Bildung hat zunehmend an Breite gewonnen. Dabei werden sowohl die Bildungssubjekte (Pongratz 2004, 2005, 2006) und Menschenbilder, die der europäischen Bildungsplanung zu Grunde liegen (Masschelein/Simons 2005), als auch die Auswirkungen neoliberaler Steuerungsmodelle in Hochschule und Wissenschaft (Masschelein et al. 2006) untersucht. Im Vordergrund steht die Analyse neoliberaler Regierungsweisen, die auf eine wettbewerbsförmige Organisation des Bildungswesens abstellen, sowie der damit verbundenen pädagogischen Diskurse und administrativen Praxen in Schulen und Hochschulen (Ricken/Rieger-Ladich 2004; Weber/Maurer 2006; Wrana 2006; Liesner 2007; Ricken/Liesner 2008; Klingovsky 2009).

Die Mobilisierung der Potentiale

Wer exzellent werden will, muss Grenzen überschreiten. Die Differenz zwischen dem Ist-Zustand und dem Limit, dessen Überschreitung Exzellenz markiert, bezeichnet das Potential, das Strategien der Exzellenz zu heben suchen. Sollen Potentiale geweckt und ausgeschöpft werden, greifen Strategien permanenter Verbesserung. Orientiert auf Exzellenz, werden Talente identifiziert und gefördert, entdecken Universitäten wissenschaftliche und ökonomische Reserven. Der Versuch, unausgeschöpfte Potentiale zu mobilisieren und optimieren, kennzeichnet den modernen Exzellenz-Diskurs von Anbeginn.

Seine Ursprünge lassen sich zum Sputnik-Schock Ende der 1950er Jahre zurückverfolgen. In der dadurch ausgelösten Diskussion über die Leistungsfähigkeit der amerikanischen Gesellschaft wird mit einemmal deutlich, dass im Kalten Krieg „das Überleben von planvoller Ausschöpfung der äußersten Reserven abhängt“ (von Hentig 1960: 2). An dem verlorenen technologischen Vorsprung, den der sowjetische Satellit symbolisiert, entzündet sich eine Debatte über die Kultur der Mittelmäßigkeit, die offenbar die Gesellschaft ebenso wie jeden einzelnen Amerikaner identifiziert hat: „Haben die Amerikaner ihren Ehrgeiz und ihren Schwung verloren, der es ihnen ermöglicht hat, Exzellenz zu erreichen?“ (Gardner 1961: xii). Ausgehend von dieser Fragestellung entwickelt sich Ende der 1950er Jahre eine umfangreiche Debatte über die Bedingungen und Möglichkeiten von Exzellenz.⁴ Mit den umfangreichen Bildungsreformen von Johnsons *Great Society* setzt sich eine staatlich organisierte Exzellenzpolitik durch, die zwar noch weitgehend frei von ökonomischen Argumentationsmustern ist, aber schon Strategien der Mobilisierung und Optimierung von individuellen Potentialen entwickelt.

Die aufkommende *Idea of Excellence* verbindet sich mit dem Gedanken der *equality of opportunities*, einer Idee der Chancengleichheit, die

⁴ Die Problematisierungen heben insbesondere auf ein Übermaß an Bürokratie und auf einen falsch verstandenen demokratischen Egalitarismus als Ursachen mangelnder Leistungsbereitschaft ab. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich eine ganze Reihe von Autoren am Ende der 1950er Jahre mit den Bedingungen und Möglichkeiten von Exzellenz. Allein im Jahr 1959 legen Historiker wie Jacques Barzun mit *The Place and the Prize of Excellence*, Philosophen wie Peter A. Bertocci mit *Education and the vision of excellence* oder Thomas H. Hamilton *The Democracy of Excellence* Schriften vor, mit denen sich der Exzellenzbegriff programmatisch aufzuladen beginnt. Zugleich werden erste Exzellenzprogrammatiken von Forschungseinrichtungen (etwa MIT), Hochschulen und Schulen formuliert, denen es um die Qualität und Forschung ihrer Einrichtungen und die Technologieführerschaft der USA geht.

natürliche Unterschiede einkalkuliert, um Spitzenleistungen zu ermöglichen. Potentiale zu heben, erlaubt es, prinzipielle Egalität im Zugang mit der Orientierung an Spitzenleistungen zu verbinden:

„Eine Konzeption, die viele Arten von Exzellenz auf vielen Ebenen umfasst, ist die einzige, die den vielfältigen Potentialen der Menschheit entspricht und eine hohe Moral in der gesamten Gesellschaft zulässt.“ (Gardner 1961: 131).

In den gleichzeitig aufkommenden Rationalitäten von Egalität und Exzellenz wird die Forderung nach spezifischen Mindestkompetenzen in der Breite mit der Annahme einer sich reproduzierenden gesellschaftlichen Ungleichheit verbunden. In den Blick des Interesses geraten die wenigen Talente, mit denen der wissenschaftliche, gesellschaftliche und ökonomische Fortschritt vorangebracht wird.

Als zentrales Motiv des frühen Governing by Excellence entwickelt sich dementsprechend die Sorge darum, wie es jeder unabhängig von seiner Herkunft in Spitzenpositionen schaffen kann, ohne dass ein übersteigerter Leistungsanspruch insbesondere Bildungsferne von vornherein entmutigt. Daraus entwickeln sich Mobilisierungsstrategien der Ermutigung von Exzellenz, um eine Aufwärtsmobilität zu erzeugen, die es ermöglicht, es auf Grundlage akademischer Leistung „von West Redwing, Minnesota, nach Harvard, und zum Präsidenten der USA oder von General Dynamics“ zu schaffen (McClelland 1961: 711).

Der Fahrstuhleffekt, den das Bildungssystem ermöglichen soll, lässt sich demnach nur erreichen, wenn einerseits ein möglichst breites Verständnis von Exzellenz jenseits einer Engführung auf akademische Qualifikationen vorausgesetzt wird und andererseits bildungsferne Schichten zu Erbringung von Leistung motiviert und ermächtigt werden – einschließlich der Frauen (McClelland 1961: 714ff).⁵ Damit kommt auch im Bildungssystem der gouvernementale Ansatz der Johnson-Administration der 1960er Jahre zum Tragen, sozial Benachteiligte nicht ihrem Schicksal zu überlassen oder zu alimentieren, sondern zu befähigen, selbst etwas an ihrer Lage zu ändern (vgl. Bröckling 2007: 187ff).⁶

⁵ In diesem Kontext entstehen entsprechende Konzepte der Motivation (vgl. McClelland 1967), auf denen schließlich sowohl egalitäre Strategien der Ermächtigung von Bildungsfernen als auch Exzellenzstrategien der Optimierung letzter Leistungsreserven von Hochbegabten aufsetzen. Beide heben letztlich auf Leistungssteigerung durch Individualisierung ab. So sollen flexible Zielanpassungen durch Techniken der Selbstführung realisiert werden (vgl. Bröckling 2007).

⁶ Die egalitäre Gouvernamentalität der 1960er Jahre ist nicht ökonomisch, sondern demokratisch und armutspolitisch geprägt. Die Nähe zu entsprechenden reformpädagogischen Ansätzen der Freire- oder Montessori-Pädagogik ist dabei kein Zufall. Das dabei verfolgte Ele-

Die Exzellenzkonzeptionen der 1960er Jahre zeigen das politische Streben nach einer gesellschaftlich wie individuell wirksamen Ethik permanenter Verbesserung im Modus eines flexiblen, individualisierten und ermutigenden Strebens nach Exzellenz. Die Exzellenzpolitiken entstehen im Kontext eines emanzipatorischen Projekts, dass Normierung und Mittelmäßigkeit verwirft und stattdessen individuelle Herkunft und Entwürfe ebenso wie Leistungsunterschiede nicht nur gelten lässt, sondern geradezu entfesselt. Das Streben nach Exzellenz fordert nicht nur Individualität heraus, sondern macht deren Identifikation zu einer politischen Aufgabe des Bildungssystems, die durch die zunehmende Relevanz von Wissen und persönlicher Leistungsfähigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen umso dringlicher wird. Demnach verlangt die Rasanz des politischen und gesellschaftlichen Wandels ein wesentlich höheres Maß an wissens- und kompetenzgestützter Anpassungs- und Entscheidungsbereitschaft, während zugleich körperlich-manuelle Tätigkeiten zunehmend entwertet werden (vgl. Drucker 1993; Bell 1996; Steinbicker 2001).

Praktische wie theoretische Entscheidungsfähigkeit, inhaltliche Kenntnisse und künstlerische Fähigkeiten sind wesentliche Dimensionen eines exzellenten Bildungssystems als Agent des gesellschaftlichen Wandels: „Exzellenz in einer demokratischen Gesellschaft hängt von der Exzellenz der Allgemeinbildung seiner Bürger ab. Lasst uns hoffen, dass unsere Sekundarschulen eine Allgemeinbildung bereithalten, die zu der menschlichen Exzellenz ermutigt, die wir uns wünschen“ (Conell 1959: 386). Die gewachsene Bedeutung von individuellem Wissen und Kompetenzen für die gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Entwicklung schlägt sich schließlich in der wirkmächtigen theoretischen Auffassung nieder, Bildungssubjekte als Humankapital aufzufassen, deren persönliche ökonomischen Potentiale sich vor allem durch Investitionen in Bildung realisieren lassen (vgl. Becker 1993).

Der egalitäre Grundzug, der die Strategien der Potentialausschöpfung kennzeichnet, gehört zum prägenden Bestandteil des zeitgenössischen Regierens über Exzellenz. Strategien der Exzellenz setzen auf mehrdimensionale Strategien der Potentialoptimierung, indem sie einerseits den Personenkreis und andererseits die Art und Weise der Fähigkeiten erweitern, die potentielle Exzellenz aufweisen.⁷ Bezogen auf das gesamte Bil-

ment der Verantwortungsindividualisierung bereitet letztlich den Einsatz neoliberaler Regierungsstrategien vor.

⁷ So setzen die Studiengänge des Elitenetzwerks Bayern zum einen auf Auswahlseminare, die „die persönliche Eignung der Aufnahmekandidaten an den Kriterien fachliche Leistungen, vielseitiges Engagement, kreative Intelligenz, kommunikative und soziale Kompe-

dungssystem liegt die Herausforderung des Governing by Excellence darin, Talente innerhalb eines großen Pools möglichst frühzeitig zu erkennen und zu fördern. So fordern Schulreformen eine umfassende Mobilisierung von Potentialen nach dem Motto „Eine kluge Stadt braucht alle Talente“ (Hamburg 2009).

Auch in der Hochschulpolitik ist die Forderung, „auf Spitzentechnik und Spitzenforscher setzen und dabei die Breitenförderung nicht vergessen, weil zur Spitze immer auch die Breite gehört“ (Erhardt 2003: 9f.) längst zum Allgemeinplatz geworden. Potentiale in jeder Hinsicht nicht nur zu wecken, sondern zu optimieren, wird schließlich zur Aufgabe exzellenzorientierter Studiengänge: „Die staatliche Aufgabe liegt heute darin, die strukturellen Voraussetzungen für eine Entfaltung der personellen Elitepotentiale“ zu schaffen (Goppel 2004: 81). So sollen nicht nur fachliche Spitzenleistungen, sondern „gleichzeitig offene und integrale Persönlichkeiten zur Entfaltung“ gebracht werden, die „auf besondere Herausforderungen in der Forschung oder Führungsaufgaben in der Berufswelt optimal vorbereitet und bereit sind, umfassend Verantwortung zu übernehmen.“ (ebd.: 81).

Indem Leistungsdefinitionen über klassische Engführungen hinaus erweitert werden, lassen sich zugleich bisher ungehobene persönliche Potentiale funktionalisieren. Diese Strategie passt damit zu einem generellen Trend der Erweiterung von Arbeits- und Leistungsverständnissen über die klassischen Definitionen und Aufgabenfelder der Industriegesellschaften hinaus. Exzellenz-Strategien verstehen Bildungssubjekte als ökonomische Institution mit ‚Potential‘ (vgl. Giesecke 2005), als Humankapital, das angezogen, gesichert und entwickelt werden muss. Dabei ist der Anspruch universal: Weil jeder Potential hat, ist auch jeder verpflichtet, es auszuschöpfen.

Die Optimierung der Leistung

In den Imperativ der Exzellenz sind die Momente des Erfolgs wie des Scheiterns eingeschrieben. Auch wenn jeder sein Potential mobilisieren soll, kann nicht jeder exzellent sein. Um dennoch die notwendigen Mobilisierungseffekte zu erzeugen, setzen Exzellenzstrategien auf eine Flexi-

tenz sowie Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen“ testen. Die Elitestudiengänge verknüpfen die Vermittlung wissenschaftsspezifischer Kompetenzen etwa zu Forschung und Publikationstätigkeit mit außerwissenschaftlichen Kompetenzen. Dabei entsteht ein dichtes Netz von Supervision und Mentoring, Trainings, Soft Skill Kursen und Career Days (vgl. STMWBK Bayern 2006: 12).

bilisierung der Leistungsmaßstäbe. Anstatt objektive Standards zu setzen, heben Exzellenzinitiativen auf die Einzigartigkeit jedes einzelnen Antrags ab. „Subjektiv und fair“⁸ – nicht die Objektivität der Abschlussnote, sondern die individuelle Persönlichkeit des Bewerbers zählen für exzellenzorientierte Studiengänge. So sucht unter dem Motto „Du bist ein Nerd? Werde deswegen Stipendiat!“⁹ die privat getragene Zeppelin University „Menschen, die – für ihr Alter – Besonderes und Exzellentes geleistet haben. Wir wissen, dass exzellente Leistungen nicht zwingend hervorragende Schulnoten bedeuten. Für uns zählen daher auch ausgezeichnete Projekt- und Lebenserfahrungen“.¹⁰

Derartige Strategien der Potentialmobilisierung, die in den zeitgenössischen Konzepten von Chancengerechtigkeit und Diversity zum Tragen kommen, beruhen auf einem spezifischen Verständnis von Leistung, in dem der Nachweis von Fähigkeiten, Wissen und Erfahrungen nicht suspendiert, sondern relationiert wird. Nicht das einmalige Erreichen eines objektiven und transparenten Leistungsziels, sondern die permanente Anpassung an eine prinzipiell unsichere und flexible Leistungsnachfrage zählt. Der exzellenzorientierte Leistungsbegriff der *Performance* formuliert den Imperativ, vor dem Hintergrund des je eigenen Potentials das Beste aus sich herauszuholen – was immer dies auch sei.

Die Orientierung auf Leistungskonzeptionen im Sinne des zielrelativen Performance-Paradigmas prägt insbesondere den wissenschaftssoziologischen Exzellenzdiskurs früh. Robert K. Merton begreift *Excellence in the sense of Performance* vor dem Hintergrund der alltäglichen Beobachtung von Leistungsunterschieden als relativ zum individuellen Potential und bündelt diese in den psychologischen Begriffen der ‚under-achiever‘, die unter ihren Potentialen bleiben und der ‚over-achiever‘, die sich weit besser schlagen, als von ihnen vermutet wurde.

Exzellenz im Sinne optimaler Performance ist demzufolge dann erreicht, wenn die Grenzen der je individuellen Leistungsfähigkeit erreicht oder möglichst überschritten werden (Merton 1973: 426). In den bildungspolitischen Konzeptionen der National Commission of Excellence in Education (NCEE 1983) setzt sich diese Auffassung fort. Exzellenz wird nun nicht nur auf das individuelle Leistungsvermögen Einzelner,

⁸ So das Motto des Auswahlverfahrens der Zeppelin-University, <http://www.zu.de/deutsch/bewerbung/index.php> (17.06.2013)

⁹ <http://www.sueddeutsche.de/bildung/studium-uni-vergibt-anti-streber-stipendium-1.1685297> (17.06.2013)

¹⁰ <http://www.zu.de/deutsch/bewerbung/index.php> (17.06.2013)

sondern auch auf Institutionen übertragen. „Exzellenz kennzeichnet eine Schule oder ein College, dass hohe Erwartungen und Ziele für alle Lernenden setzt und schließlich versucht, ihren Schülern auf vielfältige Weise das Erreichen dieser Ziele zu ermöglichen“ (NCEE 1983: 14) Der NCEE-Report *A Nation at risk* behält dabei den egalitären Grundzug der Exzellenzkonzeptionen der 1960er Jahre bei und stellt sie nun in einen ökonomischen Kontext. Jeder kann exzellent werden – nicht um der Nation zu dienen, sondern um die Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft, des Unternehmens und letztlich von sich selbst zu steigern. Infolge des Reports wird es bis heute zur Aufgabe des US-amerikanischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik, das *Achievement Gap* auf individueller wie organisatorischer Ebene zu schließen.¹¹

Die performance-orientierten Konzepte korrespondieren mit Exzellenzvorstellungen, die über den Bildungsbereich hinausweisen. Insbesondere der einflussreiche Management-Klassiker *In Search for Excellence* (Peters/Waterman 2006) entdeckt die Performance jedes einzelnen Mitarbeiters als Exzellenzressource. Sie empfehlen aus der Beobachtung exzellenter Unternehmen heraus nicht, Mitarbeitern immer höhere Ziele zu stecken, sondern die jeweiligen Ziele von den Mitarbeitern selbst bestimmen zu lassen. Anstelle permanenter Demotivation durch unrealistische Ziele soll durch individuelle Zielstellung das persönliche Optimum erreicht werden.¹² Während absolute Leistungsmaßstäbe all zu viele ausschließen, gewährleisten variierte Leistungsanforderungen eine insgesamt höhere Performance.

Auch wenn Performancestrategien einerseits auf eine möglichst breite Mobilisierung von Leistungspotentialen setzen, müssen sie dennoch andererseits sicherstellen, dass das tatsächliche Erreichen von Exzellenz eine Ausnahme bleibt, die als solche auch sichtbar ist. Deshalb sind Strukturen symbolischer Anerkennung wichtig, „um Anreize für exzellente Arbeit zu setzen“ (Merton 1973: 438). Der Status der Exzellenz sollte Merton zufolge dann verliehen werden, wenn der Preis als Anreiz wirkt und zugleich die Prämierten ihres erreichten Status versichert. Exzellenz an-

¹¹ vgl. die Programme der US-Bundesregierung „No child left behind“ (2002) und „Race to the Top“ (2011)

¹² Basis dessen ist die empirische Beobachtung, dass sich die Mehrzahl von Mitarbeitern und Führungskräften zu den jeweils besten zählen: „Wir halten uns selbst für Spitze. Was uns selbst anbelangt, sind wir von überschwänglicher, hanebüchener Irrationalität.“ (Peters/Waterman 2006: 115) Und weil sich alle als Sieger verstehen wollen, müssen Unternehmen diese Vorstellung bestärken, statt permanent das Selbstwertgefühl zu dämpfen. Motivation wird so zur zentralen Managementstrategie.

zuerkennen besitzt dabei nicht nur eine individuelle Motivationsfunktion, sondern darüber hinaus auch eine gesellschaftliche Markierungsfunktion für wissenschaftliche wie gesellschaftliche Spitzenleistungen, die ansonsten unbeachtet bleiben. Diesem Prinzip folgend entwickeln sich in den 1980er Jahren Qualitätssicherungssysteme wie das *Baldrige Performance Excellence Program* oder das europäische Pendant *EFQM*, mit denen nicht nur Unternehmen, sondern ebenso dem Gesundheitssektor, dem Bildungsbereich und Non-Profit-Organisationen ein umfassendes Instrumentarium zur Verfügung gestellt wird, um Leistung zu steigern und Exzellenz zu erreichen.¹³

Gleichzeitig entwickelt das *Blue Ribbon Program* für exzellente Schulen entsprechende Assessments, Konferenzen und Tests im Bildungsbereich.¹⁴ In diesen Programmen wird das Streben nach Exzellenz nicht nur staatlich abgesegnet, sondern im Zuge dessen zugleich auf eine quasi-objektivierte und gesamtgesellschaftlich verbindliche Grundlage gestellt. Performance Exzellenz wird zum entscheidenden Bestandteil der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und darüber vermittelt auch der gesamten Nation. Über Qualitätssicherungsprogramme Performance zu vergleichen und anzureizen, wird zu einer zentralen Strategie des *Governing by Excellence*, die sich schließlich in den Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsverfahren von Hochschulen niederschlagen.¹⁵ Mit ihnen wird es möglich, durch die Prinzipien des Leistungsvergleichs und der Sichtbarmachung von Exzellenz eine Leistungsspirale in Gang zu setzen, durch die zwar nur wenige prämiert, aber möglichst alle mobilisiert und optimiert werden.

¹³ Das *Baldrige Program* wird verantwortet vom National Institute of Standards and Technology. Damit sollen exzellente Organisationen identifiziert und zugleich Organisationen, die noch nicht exzellent sind, exzellent werden. Dabei wird auf das Management abgezielt, um Wert, Effektivität und Ressourcen des Unternehmens zu permanent zu verbessern, indem organisationale und individuelle Lernprozesse ausgelöst werden; vgl. <http://www.baldrige.org/> (17.6.2013). Das nahezu zeitgleich entstandene europäische Pendant der European Foundation for Quality Management (EFQM) entstand auf Initiative der Europäischen Union. Das entsprechende Managementmodell des EFQM-Excellence-Awards wurde 1991 als Rahmenrichtlinie auf europäischer Ebene eingeführt.

¹⁴ vgl. <http://www.blueribbonschools.com/> (17.6.2013)

¹⁵ So beschreibt *Excellence* den höchsten zu verleihenden Status privater Business Schools. So verstehen sich die Akkreditierungsagenturen wie die *European Foundation for Management Development* als Agenturen zur Feststellung von Exzellenz: „EFMD Acts as a Catalyst to Enhance Excellence in Management Education and Development Globally“; vgl. <http://www.efmd.org/> (17.6.2013)

Soll Exzellenz mithilfe symbolischer Anerkennungsstrukturen sichtbar gemacht werden, bleibt dennoch unklar, wo die Gelingensvoraussetzungen exzellenter Performance liegen. Laut Merton ist es die Nähe zu wissenschaftlicher Exzellenz selbst, die das Hervorbringen von Exzellenz begünstigt. Demnach braucht es die wissenschaftlichen Charismatiker, um exzellente Leistungen anzuregen: „Sie streben nicht nur nach Exzellenz, sie haben ebenso das Vermögen, in anderen Exzellenz hervorzurufen“ (Merton 1973: 452).¹⁶ Die tatsächliche Performance wird erst sichtbar mit jenen *evokers of excellence*, jenen Förderern und Mentoren, die Exzellenz gleichermaßen verkörpern, erkennen wie anregen: Nur Wissenschaftler, die selbst exzellent sind, können potentielle Exzellenz erkennen und entsprechende Leistungen fördern (vgl. Merton 1973: 426).

In der wissenschaftssoziologischen Debatte um die Ursachen und die Gelingensbedingungen wissenschaftlicher Exzellenz wird sowohl auf funktionierende Forscherteams als auch auf optimale Rahmenbedingungen abgehoben. Erst die *Evocative Environments*, die exzellenten Institute selbst bringen exzellente Forscher hervor (Zuckerman 1977). Ein Umfeld, das die Kreativität der Forscher anstachelt, das Produktivität symbolisch und finanziell anerkennt, das sich die Sorge um Exzellenz nutzbar macht, Ziele klar kommuniziert, Autonomie und Verantwortlichkeit kombiniert und dabei bürokratische Fesseln vermeidet, weist alle Voraussetzungen für Exzellenz auf, wenn zugleich auf eine sorgfältige Bestenauswahl der Forscher geachtet wird (vgl. Jackson 1987: 163).

Diese zirkuläre Argumentation, dass Exzellenz vor allem bereits vorhandener exzellenter Performance beruht, prägt den Exzellenzdiskurs bis heute. Dem Wissenschaftsphilosophen Jürgen Mittelstraß zufolge „muss viel Qualität beisammen sein, um Exzellenz zu befördern. Qualität nicht nur auf fachlichen oder disziplinären Inseln, die man selbst besiedelt, sondern in Form eines wissenschaftlichen Umfeldes, das durch Qualität und Exzellenz bestimmt ist.“ (Mittelstraß 1996: 15).

Exzellenz als *creatio ex nihilo*? Da Exzellenz als Voraussetzung von Exzellenz nicht aus sich selbst heraus entstehen kann, bleibt nur eine systematische, wissenschaftspolitische Strategie übrig, um exzellente Bedingungen zu schaffen. Entsprechende politische Programme zielen darauf ab, eine „qualitätsreiche Ungleichheit anzusteuern – über ein sich differenzierendes Hochschul- und, spezieller Universitätssystem, über unterschiedliche Profil- und Schwerpunktbildungen“ (ebd.). Mit ihren „Exzellenznachwuchsprogrammen“ (DFG 1993, 2000) richtet die DFG bereits

¹⁶ Excellence wird in der Übersetzung als „Glanzeistung“ ins Deutsche übertragen.

in den 1990er Jahren verschiedene Instrumente der Nachwuchsförderung ein, die durch eine hohe Selektivität und projektförmige Begrenzung des Förderzeitraums vor allem Performanz zur Voraussetzung von Exzellenz machen. Das Konzept der Exzellenz wird damit von der DFG parallel zur EU-Forschungspolitik früh erprobt. Es erfährt damit eine praktische Bewährung und semantische Verankerung in der Förderpolitik. In der Einrichtung in von Exzellenzclustern und Elitestudiengängen wird diese Philosophie schließlich hochschulpolitisch forciert und institutionell breit umgesetzt.

Die Entfesselung des Wettbewerbs

Galt die Stoßrichtung früherer Exzellenzkonzeptionen infolge des Sputnik-Schocks einer mangelnden technologisch-militärischen Konkurrenzfähigkeit der gesamten Nation, so dreht sich der Exzellenz-Diskurs seit den 1980er Jahren um die Frage der mangelnden Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft. Die Strategien der Exzellenz, Potentiale zu wecken und Performance zu erzeugen, werden mit dem Aufkommen neoliberaler Konzepte aufgegriffen und modifiziert. So formuliert der NCEE-Report *A Nation at Risk* das Drama einer Nation, deren einstiger Vorsprung in Wirtschaft, Industrie, Wissenschaft und technologischer Innovation angesichts einer Vielzahl von Konkurrenten geschwunden ist.

Die Problematik eines mittelmäßigen Bildungssystems zeigt sich nicht nur im Erfolg japanischer Autos, südkoreanischer Stahlfabriken und deutscher Maschinen; sie entfaltet sich vor allem im Kontext eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels im Informationszeitalter: Global zirkulierendes Wissen ist längst zum entscheidenden Faktor des Wohlstands geworden. Nimmt man diese These einer wissensbasierten Ökonomie an, so wird die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zur entscheidenden Frage: „Um den knappen Wettbewerbsvorsprung, den wir auf den Weltmärkten besitzen, zu halten und auszubauen, müssen wir unser Bildungssystem zum Nutzen aller reformieren – ältere und jüngere, wohlhabende und arme, Mehrheit und Minderheiten. Lernen ist eine unabdingbare Investition, um Erfolg im aufkommenden Informationszeitalter zu haben.“ (NCEE 1983: 10).

Mit der geforderten Bildungsreform im Zeichen der Exzellenz zielt die Kommission auf die Mobilisierung aller Bildungsreserven unabhängig von Herkunft, Alter oder Einkommenssituation ab. Unverkennbar greift der Report ein ökonomisches Verständnis von Lernen als Investment auf, dass durch die Humankapitaltheorie geprägt ist. Wurde die Optimierung aller Potentiale im Kalten Krieg durch die Überlebensentschei-

dende Frage des militärischen Vorsprungs begründet, kommt es nun auf Exzellenz deshalb an, weil in wissensbasierten Gesellschaften ebenso knappe wie fragile Wettbewerbsvorsprünge entscheidend sind.

Innerhalb der globalen Wettbewerbssituation, in deren Kontext sich die Exzellenzsemantik in der US-Bildungspolitik entfaltet, wandern Begriff und Konzept der Exzellenz zuerst auf EU-Ebene in das bildungspolitische Vokabular ein (vgl. Ricken 2009: 199).¹⁷ Zwar implementiert die Euratom-Forschungsförderung schon zu Beginn der 1990er Jahre ‚networks of excellence‘, aber erst die Lissabon-Strategie, die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, forciert die strategische Zielsetzung auf Exzellenz. Nun sieht sich die EU „mit einem Quantensprung konfrontiert, der aus der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbasierten Wirtschaft resultiert.“ (Europäischer Rat 2000: 1).

Dadurch wird eine bessere Integration und Abstimmung der Forschungstätigkeiten notwendig, „um sie möglichst effizient und innovativ zu gestalten und um zu gewährleisten, daß Europa attraktive Perspektiven für seine fähigsten Köpfe bieten kann.“ (ebd.: 5). Dabei wird die Förderung von „Spitzenforschung und -entwicklung in allen Mitgliedstaaten“, um die „Verbreitung von Spitzenleistungen zu fördern“ (ebd.: 5f) mit einer umfassenden ökonomischen Steuerung verknüpft. Diese setzt darauf, die vorhandenen Ressourcen intensiver und effizienter zu nutzen und zugleich eine zielgerichtete und an klaren Benchmarks ausgerichtete Erhöhung des Humankapitals zu realisieren (vgl. ebd.: 6).

In einer wissensbasierten Ökonomie gilt das knappe Gut hochqualifizierter Spitzenkräfte als Grundlage des gesellschaftlichen Wohlstands. Wissenschaft und Hochschulen müssen deshalb einerseits um diese „high-potentials“ konkurrieren und diese andererseits auch hervorzubringen. Dagmar Schipanski, Präsidentin des Wissenschaftsrates geht bereits 1998 davon aus, dass von „der Exzellenz des wissenschaftlichen Nachwuchses die Zukunft der Universitäten abhängt.“ (Schipanski 1998: 3).

Trotz der zunehmenden Bemühungen um wettbewerbliche Steuerung diagnostiziert der Wissenschaftsrat im Jahr 2001, dass sich die Hochschulen „in einem internationalen Wettbewerb um Wissenschaftler und Studierende“ befinden, sie aber unverändert „im Wettbewerb um ihren wissenschaftlichen Nachwuchs immer weniger konkurrenzfähig sind. Exzel-

¹⁷ Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft formuliert bereits Anfang der 1990er die Grundanforderung „Exzellenz“ an Graduiertenkollegs, ohne jedoch konzeptionell näher auf den Begriff einzugehen (vgl. DFG 1993).

lente Nachwuchswissenschaftler schlagen heute vielfach nicht mehr eine Hochschullehrerlaufbahn ein, sondern wandern in attraktive Beschäftigungsfelder außerhalb der Hochschule oder an Hochschulen außerhalb Deutschlands ab.“ (WR 2001: 32).

Auf dem Höhepunkt der Brain-Drain-Debatte steht diese Äußerung paradigmatisch für einen Zusammenhang zwischen Exzellenz, Sichtbarkeit und Wettbewerb. Dabei kommt das Ziel, die *besten Köpfe* zu halten und anzuziehen, die Forderung nach exzellenten, weil sichtbaren Forschungseinrichtungen und das verstärkte Augenmerk auf den wissenschaftlichen Nachwuchs zusammen (vgl. von der Oelsnitz 2007; Haberkann/Dettling 2005). Damit Abwanderung und potentieller Wohlstandsverlust vermieden werden kann, müssen Hochschulen attraktive Bedingungen für exzellente Nachwuchswissenschaftler bieten. Um sich in der Konkurrenz zu behaupten, ist es notwendig, dass sich Hochschulen selbst als Wettbewerbsakteur konstituieren.

Der Imperativ volkswirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit hängt untrennbar mit der Implementierung wettbewerbsförmiger Verfahren zur Herstellung von Exzellenz zusammen. Dabei können Exzellenzstrategien an die seit den 1980er Jahren laufenden hochschulpolitischen Bemühungen um mehr Wettbewerb an deutschen Hochschulen anschließen (vgl. WR 1985; Winter 2012). Damit sich Hochschulen selbst als Wettbewerbssubjekte begreifen, müssen sie sich durch die Konzentration auf Kernkompetenzen profilieren. Die Profilbildungssemantik, die den Exzellenzdiskurs prägt, greift dabei auf Managementideen zurück, die Komplexitätsreduktion zur Voraussetzung unternehmerischen Erfolgs machen. Demnach braucht es Flexibilität, Einfachheit und Identität, um sich in komplexen Wettbewerbssituationen behaupten zu können:

„Die exzellenten Unternehmen haben erkannt, wie wichtig es ist, dem überwältigenden Sog zu mehr Komplexität zu widerstehen und möglichst vieles möglichst einfach zu halten.“ (Peters/Waterman 2006: 125)

Ähnlich wie die großen, unüberschaubar diversifizierten und deshalb unbeweglich gewordenen Konzerne, werden nun die schlicht zu groß gewordenen Universitäten ins Visier genommen. Diese sind längst einer „institutionellen Erosion“ ausgesetzt, weil die einzelnen Teile keinen inneren Zusammenhang mehr generieren können. Die Mitte der 1990er diagnostizierte Krise der Universitäten soll durch Schwerpunktsetzungen und Profilbildungen überwunden werden, um eine Qualitätsorientierung an Exzellenz durchzusetzen, die offenbar in den gegenwärtigen Universitäten kaum möglich ist. (Mittelstraß 1996: 15).

„Auf dem Wege zur Exzellenz“ befinden sich Hochschulen dann, wenn sie sich verschlanken und auf die Forschung konzentrieren. Profil-

bildung dient dem Ziel der Effizienzsteigerung, um Universitäten wie die TU Berlin „im sich verschärfenden Wettbewerb der Universitäten hinreichend attraktiv für die Einwerbung der benötigten Budgets zu machen. Insofern müssen die Strukturen (Verteilungsmechanismen, Anreizstrukturen, Aufbau- und Ablauforganisation) der TUB reformiert werden, um systematisch mehr Exzellenz und Innovativität der Gesamtuniversität durch Steigerung ihrer Qualitäts- und Kosteneffizienz zu bewirken.“ (TU Berlin 1997).

Die Implementierung von Profilbildungsprozessen und betriebswirtschaftlichen Steuerungsformen in den 1990er und vor allem den 2000er Jahren vollzieht sich zeitgleich mit der verstärkten Orientierung auf Exzellenz. Vertragsgesteuerte Instrumente des modernen Managements wie Zielvereinbarungen, Controlling und Evaluation werden dabei ergänzt von einer Rankingkultur, die Leistungen transparent und einer marktförmigen Bewertung zugänglich machen soll (Power 1997; Espeland/Sauder 2007; Matthies/Simon 2008). Innen- und Außensteuerung sind untrennbare Bestandteile der zeitgenössischen Transformationen des Bildungssystems im Zeichen des Wettbewerbs, die mit einer Managerialisierung bzw. unternehmensförmigen Organisation von Hochschulen verbunden ist (vgl. Maasen/Weingart 2006; Mautner 2005, 2010).¹⁸ Die exzellente Universität ist notwendig unternehmerisch.

Als schlagkräftige Wettbewerbsakteure, die sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst sind, können Hochschulen schließlich an Wettbewerben wie der Exzellenzinitiative teilnehmen. Der „Wettbewerb als Entdeckungsverfahren“ (F.A. von Hayek) dient dazu, Vergleichbarkeit zu schaffen und vorhandene Potentiale und Leistungsreserven zu identifizieren.

Damit der Wettbewerb seine positiven Wirkungen entfalten kann, müssen sich die Marktteilnehmer möglichst umfassend beteiligen. Dementsprechend liegt das Augenmerk von Exzellenz-Wettbewerben keineswegs nur auf den wenigen exzellenten Universitäten selbst, vielmehr wird eine transformierende Wirkung angestrebt, die möglichst alle Hochschulen erfasst. Zukunftskonzepte exzellenter Universitäten erzielen nicht nur eine nachhaltige Wirkung „für den nachhaltigen Ausbau von Spitzenforschung“ an den jeweiligen Standorten. Ihre Fortschritte sollen darüber hinaus dazu beitragen, das „Wissenschaftssystem weiterzuentwickeln“.

¹⁸ Diese Umgestaltung der Universitäten von selbstverwalteten öffentlichen Anstalten zu professionell geführten Wissenschaftsunternehmen geht einher mit einer wachsenden Bedeutung drittmittelfinanzierter projektförmiger Forschung (Torka 2009) und einer zunehmenden Arbeitsmarktorientierung der Lehre.

Indem sich Hochschulen „Entwicklungschancen (...) mit Blick auf ihre internationale Sichtbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit“ (WR 2010) eröffnen, werden sie zugleich zum Motor für den Umbau des gesamten Hochschulsystems. Auch wenn nur wenige siegen, gewinnen alle, wenn jeder mitmacht – so der egalitäre Wettbewerbsgedanke. Die Regierungsstrategien der Exzellenz konstituieren die Hochschulen als Agenturen einer wissensbasierten ökonomischen Entwicklung. Weil die ökonomischen Wettbewerbsvorsprünge einer wissensbasierten Gesellschaft unabdingbar auf Bildung, Wissenschaft und Forschung angewiesen sind, wird die Orientierung auf Exzellenz zum Fluchtpunkt der wettbewerblichen Hochschulsteuerung.

Egalitäre Exzellenz

Exzellente Hochschulen offerieren einen Katalog von Leistungen, der die hier beschriebenen wesentlichen Elemente des Governing by Excellence bei weitem sprengt: Interdisziplinarität, Internationalität und Netzwerkbildung sind nur einige der Konzepte, die an exzellente Wissenschaftler und Hochschulen gleichermaßen herangetragen wie von ihnen beansprucht werden. An dieser Stelle können lediglich diejenigen Konturen beschrieben werden, die prägend für die Rationalität des Governing by Excellence sind.

Die beschriebenen Strategien, Potentiale zu mobilisieren, Leistung zu optimieren und Wettbewerb zu entfesseln, stehen dabei in einem inneren Zusammenhang. Dabei weist die politische Rationalität der Exzellenz paradoxerweise einen egalitären Grundzug auf, der den Exzellenzstrategien ihre Plausibilität verleiht. Die Herausbildung von exzellenten Nachwuchswissenschaftlern benötigt zwingend Breitenbildung. Leistungsimperative fordern zur Ausschöpfung der je individuellen Leistungspotentiale aller Studierenden und Nachwuchswissenschaftler auf. Wettbewerbe wie die Exzellenzinitiative können ihre Funktion nur dann erfüllen, wenn sich möglichst viele Hochschulen beteiligen. In der Totalität des Governing by Excellence liegt dessen Wirkmächtigkeit ebenso wie dessen Verwundbarkeit. Exzellenzstrategien können nur dann funktionieren, wenn möglichst alle mitmachen.

Daraus ergibt sich die Herausforderung, einerseits eine Ausdifferenzierung von Spitzen zu organisieren, die den Exzellenzstatus deutlich heraushebt und andererseits daraus keine dauerhaften Exzellenzzuschreibungen entstehen zu lassen, die alle anderen nachhaltig demotivieren. Mit der Logik des Aufstiegs und Abstiegs wurde versucht, diesem Dilemma in der zweiten Runde der Exzellenzinitiative Rechnung zu tragen. Ob sich

das Governing by Excellence dauerhaft durchsetzt, ist freilich offen. In der Kritik, dass sich die *Exzellente Universität* von der klassischen Bildungsidee verabschiedet hat, werden zugleich alternative Konzeptionen jenseits einer unternehmerischen Ausrichtung deutlich (vgl. Masschelein et al. 2007; Derrida 2001). Versuche, die Zielsetzungen und Programmatiken der Exzellenz zu verweigern, sind indes selten, weil riskant. Mit der Weigerung, Potentiale überhaupt zu identifizieren, äußeren Leistungsfaktoren zu folgen und an Wettbewerben teilzunehmen, können Exzellenzstrategien nur dann unterlaufen werden, wenn die Verweigerung ebenso umfassend ist wie der Exzellenzanspruch selbst. Einzelne Absetzbewegungen drohen demgegenüber gerade jene stabilen Spitzen zu produzieren, die sie zu verhindern suchen.

Demgegenüber scheint die sich abzeichnende Herausbildung einer stabilen vertikalen Differenzierung des Hochschulsystems (vgl. Münch 2007) die Rationalität der Exzellenz nicht zu stärken, sondern ins Leere laufen zu lassen. Wenn die Medaillen schon verteilt sind, braucht keiner mehr an den Start gehen. Es bliebe eine akademische Elite ohne Exzellenz, eine reputierliche Form mit zweifelhaftem wissenschaftlichen Kern. Nimmt man die ihr zugrunde liegende Egalitätsfiktion ernst, so droht der Exzellenz ein *dialectical suicide*, ein Scheitern am eigenen Erfolg. Darin läge freilich auch eine Chance: Es wäre zu zeigen, dass *Die unbedingte Universität* (Jacques Derrida) als ein Ort, an dem die Wahrheit öffentlich verhandelt wird, länger lebt.

Literatur

- Becker, G.S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- Bell, D. (1996): Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt am Main: Campus.
- Bloch, R./Keller, A./Lottmann, A./Würmann, C. (Hg.) (2008): Making Excellence: Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative (Tagungsband), Bielefeld.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Conell, J.F. (1959): Excellence in General Education. In: The School Review, Volume 67, Winter 1959 Number 4, S. 375-386.
- Derrida, J. (2001): Die unbedingte Universität, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (1993): Bericht – Drei Jahre Graduiertenkollegs, Bonn.
- DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2000): Strukturelle Auswirkungen des Programms zur Förderung von Graduiertenkollegs, Bonn.
- Drucker, P.F. (1993): Die postkapitalistische Gesellschaft, Düsseldorf: Econ.

- Erhardt, M. (2003): Zur Spitze gehört immer die Breite, in: *Wirtschaft & Wissenschaft*, 11, S. 9-10.
- Espeland, W./Sauder, M. (2007): Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. In: *American Journal of Sociology* 113. S. 1-40.
- Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März 2000 Lissabon – Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Brüssel.
- Foucault, M (2009) *Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004): *Geschichte der Gouvernementalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gardner, J.W. (1961): *Excellence: can we be equal and excellent too?* New York: Harper & Row.
- Giesecke, H. (2005): „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln, In: *Neue Sammlung*, Vol. 45, Heft 3. S. 377–389.
- Goppel, T. (2004): Redebeitrag in der 30. Debatte, in Plenarprotokoll zur 30. Sitzung, München: Bayerischer Landtag; URL <http://www.bayern.landtag.de/webangebot2/webangebot/protokolle;jsessionid=7FA8A5D5CC31C297C780B8567542ADED?execution=e1s1> (12.01.2013)
- GWK, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (Hrsg.) (2005): *Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen*. Essen.
- Hartmann, M. (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen, in: *Leviathan*, Vol. 38, Heft 3, S. 369-387.
- Hentig, H.v. (Hrsg.) (1960): *Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung: eine amerikanische Besinnung auf die Maßstäbe eines modernen Bildungswesens (Rockefeller-Bericht u. Conant-Bericht)*, Übersetzung des Originals: Rockefeller Brothers Foundation (Hrsg.) (1958): *The Pursuit of Excellence*: Doubleday.
- Jackson, D.N./Rushton, J.P. (Hrsg.) (1987): *Scientific Excellence. Origins and Assessment*, New York.
- Kaube, J. (Hrsg.) (2009): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Berlin: Wagenbach.
- Klingovsky, U. (2009): *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Köppen, B. (2009): *Exzellenzinitiative: Die Gewinner. Zukunftskonzepte, Graduiertenschulen, Exzellenzcluster*. Bonn: Lemmens Medien.
- Krüger, H. H./W. Helsper/R. Sackmann/G. Breidenstein/U. Böckling/R. Kreckel/J. Mierendorff/M. Stock (2012): *Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15. Jahrgang, Heft 2/2012. Springer VS. S. 327-343
- Leibfried, S. (2010): *Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven*. Frankfurt: Campus.
- Liesner, A. (2007): Governmentality, European politics, and the Neo-liberal Reconstruction of German Universities. In: *Policy Futures in Education* 5, 4., S. 449–459.
- Maasen S./Weingart, P. (2006): *Unternehmerische Universität und neue Wissenskulturskultur*. In: *Die Hochschule*, Vol. 15, Heft 1/2006. S. 19-45.

- Masschelein, J./Simons, M. (2005): Globale Immunität. Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Berlin, Zürich: diaphanes.
- Masschelein, J./Simons, M. (2007): Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität, Berlin, Zürich: diaphanes.
- Masschelein, J./Simons, M./Bröckling, U./Pongratz, L. (2006): The Learning Society from the Perspective of Governmentality. In: Educational Philosophy and Theory, August 2006 Special Issue.
- Matthies, H./Simon, D. (Hrsg.) (2008): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. In: Leviathan Sonderheft. Heft 24/2007. Wiesbaden: VS.
- Mautner, G. (2005): The Entrepreneurial University. A Discursive Profile Of A Higher Education Buzzword. In: Critical Discourse Studies. Vol. 2, Heft 2/2005. S. 95-120.
- Mautner, G. (2010): Language and the market society. Critical reflections on discourse and dominance. London, New York: Routledge.
- McClelland, D.C. (1961): Encouraging Excellence, In: Daedalus, Vol. 90, Heft 4/1961. S. 711-724.
- McClelland, D.C. (1967): The Achieving Society, New York: Free Press.
- Merton, R. (1973): ‚Recognition‘ and ‚Excellence‘. Instructive Ambiguities, in: Ders.: The Sociology of Science. Theoretical and empirical Investigation, Chicago: The University of Chicago Press, S. 419 – 438, Erstveröffentlichung in: Yannolinsky, A. (Hrsg.) (1960): Recognition of Excellence. Working Papers, New York: Free Press, S. 297-328.
- Mittelstraß, J. (1996): Abschied von der vollständigen Universität. Müssen alle noch alles machen?, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 52 / Heft 23, Bonn, Stuttgart, S. 13-15 wiederabgedruckt: (2000): Bedingungen wissenschaftlicher Exzellenz in der Universität. In: Kodalle, K. M. (Hrsg.): Der Ruf nach Eliten, Kritisches Jahrbuch der Philosophie, Beiheft 2. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 81-86.
- Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- National Commission on Excellence in Education (1983): A Nation at Risk. Washington: US-Department of Education.
- Oelsnitz, D.v.d./Stein, V./Hahmann, M. (2007): Der Talente-Krieg: Personalstrategie und Bildung im globalen Kampf um Hochqualifizierte. Bern: Haupt.
- Peters, T./Waterman R.H. (1982) (2007): In Search for Excellence. Lessons from Americas best running Companies, New York. Dt.: Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann, Heidelberg: Redline Wirtschaft.
- Pongratz, L. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.
- Pongratz, L. (2005): Subjektivität und Gouvernementalität. In: Hafener, B. Subjekt-diagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Pongratz, L. (2006): Vom Bildungsbürger zum Selbstvermarkter – Anfragen an die Bildungsreform. Manuskript.
- Power, M. (1997): The Audit Society. Oxford.
- Ricken, N. (2009): Elite und Exzellenz. Machttheoretische Analysen zum neuen Wissenschaftsdiskurs. In: Zeitschrift für Pädagogik 55(2), S. 194-210.

- Ricken, N./Liesner, A. (Hrsg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernamentalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Bremen: Universität Bremen.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.
- Schipanski, D. (1998): Die Perspektiven des wissenschaftlichen Nachwuchses : Vortrag zum Tag des wissenschaftlichen Nachwuchses am 21. November 1997. Münster: Regensburg.
- Steinbicker, J. (2001): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. Opladen: Budrich.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2009): Wettbewerb exzellente Lehre – Eine gemeinsame Initiative der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft. Essen.
- STMWBK Bayern, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Bildung und Kunst (Hrsg.) (2006): Elitenetzwerk auf einen Blick. München; URL <https://www.elitenetzwerk.bayern.de/uploads/media/ElitenetzwerkaufeinenBlick.pdf> (12.01.2013).
- Torka, M (2009): Die Projektförmigkeit der Forschung. Baden-Baden: Nomos.
- TU Berlin, Technische Universität Berlin (1997): Strukturelle Veränderungen in der Technischen Universität Berlin 1997/98 – Strukturpapier des Präsidenten, Berlin: Technische Universität Berlin.
- Weber, S./Maurer, S. (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen, Macht, Transformation. Wiesbaden: VS.
- Winter, M. (2012): Wettbewerb im Hochschulbereich. In: Winter, M./Würmann, C. (Hg.): Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011. die hochschule, Vol. 21, Heft 2, S. 17-45.
- WR, Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln.
- WR, Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2001): Personalstruktur und Qualifizierung. Empfehlungen zu Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Köln.
- WR, Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2010): Empfehlungen zur deutschen Wissenschaftspolitik im europäischen Forschungsraum. Köln.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zuckerman, H. (1977): Scientific elite. Nobel laureates in the United States. New York: Free Press.

Erfolgreich studieren in betriebswirtschaftlichen Studiengängen

Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren

**Stefanie Giese
Franziska Otte
Matthias-Wolfgang
Stoetzer
Christian Berger**
Jena

Einer der wichtigsten Aspekte des Studienerfolgs ist aus Sicht der Studierenden neben dem erworbenen Abschluss, die erreichte Abschlussnote. Aus der Perspektive der staatlichen Hochschulpolitik sind es eher Fragen der „zu langen“ Studienzeiten oder der schleichenden Noteninflation, d.h. der im Zeitver-

lauf immer besseren Notendurchschnitte an deutschen Hochschulen. Daneben sind gesellschaftspolitische Aspekte von hoher Relevanz: Sind lange Studienzeiten und schlechte Durchschnittsnoten von ökonomischen Faktoren abhängig (bspw. einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium zu dessen Finanzierung) oder spielt die Doppelbelastung bei Studenteltern auf Grund der Kinderbetreuung eine Rolle? Für die Hochschulen ist bei der Zulassung von Studierenden von Bedeutung, inwieweit die Noten der Hochschulzugangsberechtigung geeignete Indikatoren anschließend guter Studienabschlüsse sind.

Diese Aspekte des Hochschulstudiums sind der Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung. Sie basiert auf einer 2011 durchgeführten Online-Umfrage, bei der ehemalige Studierende (Alumni) des Fachbereichs Betriebswirtschaft (BW) der Ernst-Abbe-Fachhochschule (EAFH) Jena befragt wurden.

Den einleitenden Fragen entsprechend stehen die folgenden Problemstellungen im Fokus der Arbeit. Sind Entscheidungen der Studierenden, wie die Wahl der angebotenen Schwerpunkte und die Einhaltung oder Überschreitung der Regelstudienzeit, relevant für den Studienerfolg? Inwieweit spielt das Alter des Studierenden eine Rolle? Welche Auswirkungen hat die Bologna-Reform mit ihren neuen Studienabschlüssen auf die Abschlussnoten? Haben sich die Abschlussnoten in den letzten 15 Jahren tatsächlich immer weiter verbessert? Existiert ein Zusammenhang zwischen der Schulnote als Auswahlkriterium für die Zulassung zum Numerus-Clausus-Fach Betriebswirtschaftslehre (BWL) und dem Studienerfolg?

1. Aktueller Forschungsstand

Eine größere Zahl von empirischen Untersuchungen in Deutschland befasst sich mit den Auswirkungen einzelner Faktoren auf den Studienerfolg. Insbesondere die drei Untersuchungen von Erdel (2010), Jirjahn (2007) und Mosler/Savine (2004) werden in der vorliegenden Arbeit als Referenz herangezogen, da diese ebenfalls die Determinanten des Studienerfolgs in wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen thematisieren.

Ein Problem der Analyse ist, dass verschiedene Indikatoren für den Erfolg eines Studiums existieren. Der Erfolg kann sich auf die Noten oder die Dauer des Studiums beziehen und dabei jeweils auf unterschiedliche Phasen des Studiums (bspw. Grundausbildung oder erworbenen akademischen Abschluss). Hinsichtlich der Länge des Studiums ist es möglich auf die Einhaltung der Regelstudienzeit oder auf die absolute Länge des Studiums abzustellen (vgl. Erdel 2010: 12; Jirjahn 2007: 287; Mosler/Savine 2004: 6). Schließlich ist auch das Erreichen eines Abschlusses unabhängig von der Note oder der Studiendauer ein denkbare Erfolgskriterium (BMFSFJ 2004: 10).

Auch hinsichtlich der unabhängigen Variablen existieren unterschiedliche Ansätze. Die in zahlreichen Studien untersuchten Determinanten des Studienerfolgs sind die Schulabschlussnote, das Alter und das Geschlecht. Weitere relevante Variablen sind die vorherige Berufstätigkeit und die Elternschaft der Studierenden. Ebenso werden in einschlägigen empirischen Untersuchungen in Deutschland folgende Einflussfaktoren diskutiert: Sprachbarrieren, erfasst mittels der Staatsangehörigkeit (Erdel 2010: 36-37; Mosler/Savine 2004: 6), der soziale Hintergrund des Elternhauses (Erdel 2010: 40; Jirjahn 2007: 290) und die Studiendauer (Erdel 2010: 48; Mosler/Savine 2004: 6).

Die empirischen Ergebnisse lassen sich (zum Teil) auch theoretisch aus ökonomischen Ansätzen ableiten. Die Schulnote kann erstens auf Grund der Signalling-Theorie von Spence (1973) im Zusammenhang mit der Studienabschlussnote stehen. Danach hat die Schulnote vor allem eine Selektionsfunktion und signalisiert den Hochschulen, dass es sich um einen leistungsfähigen Studierenden handelt. Dies wird praktisch in der Auswahl der Studienbewerber anhand der Noten der Hochschulzugangsberechtigung umgesetzt und gilt für das Studium der BWL an der EAFH Jena, das seit 1996 ein Numerus-Clausus beschränktes Fach ist. Eine Abhängigkeit der Studienabschlussnote von der Schulnote ist zweitens aus der Humankapitaltheorie von Becker (1993) deduzierbar. Eine gute Schulabschlussnote resultiert, wenn auf Grund der Leistungsfähigkeit und

Lernbereitschaft ein hoher Humankapitalstock bei einem Studierenden vorhanden ist. Dieser sollte auch im Studium eine höhere Rendite in Form einer besseren Studienabschlussnote abwerfen.

Demgegenüber ist aber zu berücksichtigen, dass in den letzten Jahren immer wieder diskutiert wird, ob etwa das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung überhaupt noch aussagekräftig ist. Seitens der Hochschulen und insbesondere der Hochschullehrer werden eine zunehmende Studienunfähigkeit der Studienbewerber und eine abnehmende Qualität des Abiturs beklagt. Die Schulabschlussnote sollte dann keinen Einfluss (mehr) auf die Studienabschlussnote besitzen.

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt drei weitere denkbare Determinanten des Studienerfolgs, die in der einschlägigen Literatur in der Regel nicht diskutiert und einbezogen werden.

Dazu gehören erstens die Art und das Jahr des Studienabschlusses. Nach der Art ist zwischen dem Diplom- und dem Bachelor-Abschluss zu unterscheiden, die sich in Jena nach acht bzw. sieben Semestern Regelstudienzeit erreichen ließen bzw. lassen. Hier wird vor allem von den Studierenden oft eine Verschlechterung der Abschlussnote im Bachelor auf Grund der Verringerung der Regelstudienzeit vermutet. Die konträre Annahme, dass an den deutschen Hochschulen eine Tendenz zu immer besseren Abschlussnoten existiert, wird bspw. vom Wissenschaftsrat formuliert (Wissenschaftsrat 2012). Die Begründung basiert etwa auf einem rationalen Verhalten der Hochschullehrer (Kühl 2012): Bei steigenden Studierendenzahlen nehmen auch die Prüfungsbelastungen zu und die Zahl möglicher Konfliktfälle mit den bei schlechteren Noten unzufriedenen Studierenden wächst. Die Dozenten vermeiden durch die Vergabe guter und sehr guter Noten Auseinandersetzungen und sparen Zeit.

Zweitens greift der Einflussfaktor „Jahr des Studienabschlusses“ das hochschulpolitische Problem auf, ob im Zeitablauf seit den ersten BWL-Abschlüssen an der EAFH im Jahr 1996 ständig bessere Abschlussnoten (Grade Inflation) zu verzeichnen sind.

Da sich die empirische Analyse auf die BWL-Abschlüsse an der EAFH Jena bezieht, wird drittens ein Spezifikum der Diplom- und Bachelor-Studiengänge des Fachbereichs BW berücksichtigt. In beiden Studiengängen ist die Wahl eines oder zweier Schwerpunktfächer aus insgesamt sieben Vertiefungsgebieten der BWL möglich. Dabei sind bei beiden Abschlüssen pro Schwerpunkt 24 Semesterwochenstunden (SWS) zu belegen. Diese Schwerpunkte reichen von (aus Sicht der Studierenden) eher „leichten“ Fächern (bspw. Marketing oder Personalwirtschaft) bis zu als „schwer“ angesehenen Fächern (bspw. Steuern oder Finanzwirtschaft).

2. Datengrundlage und Hypothesen

2.1. Die zugrundeliegende Primärdatenerhebung

Die Analyse basiert auf Daten, die am Fachbereich BW an der EAFH Jena erhoben worden sind. Es wurden ehemalige Studierende, welche in der Alumni-Datenbank registriert sind, mittels eines Online-Fragebogens kontaktiert. Die Durchführung erfolgte im November und Dezember 2011 (Steinecke 2012). Da es sich um eine Adressdatenbank der Alumni handelt, beziehen sich alle Auswertungen und Aussagen nur auf Studierende, die einen Abschluss in Jena erreicht haben, Studienabbrecher und Studienwechsler sind nicht berücksichtigt. Die Grundgesamtheit aller Absolventen seit dem ersten Abschlussjahr 1996 liegt bei knapp 1300.

Alle mit E-Mail-Adressen erfassten Alumni, dies sind 834, wurden angeschrieben. Davon haben 272 den Fragebogen beantwortet, was einer Rücklaufquote von 32,6 % entspricht. Von den 272 Umfrageteilnehmern absolvierten 219 erfolgreich einen Diplom-, 44 einen Bachelor- und 9 einen Master-Abschluss. Die Werte für die Master-Absolventen wurden bei der Auswertung nicht einbezogen, da hier (noch) zu wenige Datensätze für sichere Aussagen existieren. Der um sie bereinigte Datensatz besteht somit aus 263 Studenten.

Von den ca. 53 % weiblichen und den ca. 47 % männlichen ehemaligen Studenten in der Alumni-Datenbank haben insgesamt 147 weibliche (d.h. 56 %) und 116 männliche (d.h. 44 %) Probanden geantwortet. Diese Geschlechterverteilung stimmt auch mit den Verhältnissen in der Grundgesamtheit aller Absolventen überein. 77 % der Umfrageteilnehmer haben vor Beginn des Studiums die allgemeine Hochschulreife erlangt, während 23 % eine andere Zugangsberechtigung, wie z.B. das Fachabitur, vorweisen können.

Die Abschlussjahrgänge verteilen sich auf den Zeitraum von 1996 bis 2011, die Altersstruktur der Probanden zum Zeitpunkt des Abschlusses reicht von 21 bis 36 Jahren, die angegebenen Schulnoten lagen zwischen 1,0 und 3,5 und die Studienabschlussnoten zwischen 1,1 und 3,7. Bei der Betrachtung der Mittelwerte war ein Durchschnittsproband demnach 26 Jahre alt, hat seine schulische Ausbildung mit einer 2,1 abgeschlossen und erreichte eine Studienabschlussnote von 2,2. Die so ermittelten Werte der Umfrage wurden mit den vorliegenden internen Informationen des Prüfungsamtes am Fachbereich verglichen, woraus sich aber keine Anhaltspunkte für Abweichungen von der Grundgesamtheit ergaben. Außerdem lagen laut Wissenschaftsrat die Durchschnittsnoten von Bachelorabsolventen der EAFH Jena im Jahr 2010 bei 2,2 und die der Diplomabsol-

venten bei 2,3 (Wissenschaftsrat 2012: 136, 139). Auch diese Übereinstimmung spricht dafür, dass der Datensatz keine offenkundigen Verzerrungen aufweist.

Bei 47 % der Studierenden ging dem BWL-Studium eine Berufsausbildung voraus, 83 % hatten mit einem Diplom abgeschlossen und 13 % mit einem Bachelor. Dies spiegelt die Tatsache wieder, dass erst ab Anfang 2010 Bachelorabsolventen die Fachhochschule verlassen haben. 35 % der Studierenden wählten in der Vertiefungsausbildung einen Schwerpunkt und 65 % zwei Schwerpunkte. Die Regelstudienzeit im Diplom- bzw. Bachelorstudiengang wurde von 32 % der Befragten eingehalten, 59 % waren BAföG-Empfänger, aber lediglich 5 % hatten eigene Kinder. Während des Studiums besuchten 41 % der Studierenden Tutorien, 20 % waren als studentische Hilfskraft tätig und fast 70 % gingen einem Nebenjob nach.

2.2. Unabhängige Variablen und abgeleitete Hypothesen

Auf Grundlage der diskutierten empirischen Ergebnisse und theoretischen Überlegungen werden die folgenden fünf Hypothesen untersucht:

- H1:** Je besser die zuvor an der Schule erreichte Abschlussnote, desto besser ist die Note des Studienabschlusses.
- H2:** Je älter der Hochschulabsolvent zum Zeitpunkt des Abschlusses ist, desto besser fällt die Studienabschlussnote aus.
- H3:** Der Studierende erzielt eine bessere Abschlussnote im Studium, wenn
 - H3a:** nur ein Schwerpunkt gewählt und
 - H3b:** die Regelstudienzeit eingehalten wird.
- H4:** Es existieren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Studienerfolg.
- H5:** Die Abschlussnoten sind umso besser, je zeitlich aktueller der Studienabschluss ist.

Nachfolgend werden die vermuteten Wirkungsrichtungen dieser Einflussfaktoren auf die Abschlussnote begründet.

Schulabschlussnote

Die erwartete Wirkungsrichtung der Schulnote auf die Abschlussnote des Studiums ist positiv. Dies bedeutet, dass eine gute (schlechte) Schulnote zu einer guten (schlechten) Abschlussnote des Studiums führen würde. Diese Behauptung kann darauf gestützt werden, dass Studierende, die bereits in der Schulzeit eine hohe Leistungsfähigkeit zeigten, auch im Studium erfolgreicher sind.

In der Literatur ist man sich weitgehend darüber einig, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulnote und der Abschlussnote des Studiums besteht. Auch in der psychologischen Forschung gilt die Abiturnote als bester Prädiktor für den Studienerfolg.¹

Alter

Ebenfalls einen Einfluss auf die Abschlussnote kann das Alter haben. Mit zunehmendem Alter sind mehr Erfahrungen vorhanden und somit können bessere Abschlussnoten erzielt werden. Weiterhin besteht eine höhere Motivation schneller fertig zu werden und einen guten Abschluss vorzuweisen.

In der Literatur ist man sich allerdings nicht einig über den Zusammenhang zwischen dem Alter und dem erreichten Studienerfolg. Keine Einflüsse des zunehmenden Alters sind als empirische Resultate ebenso vorhanden wie positive aber auch negative Einflüsse (Erdel 2010: 48; Mosler Savine 2004: 6). Letzteres könnte damit zusammenhängen, dass der Schulbesuch länger zurückliegt und in der Konsequenz das Lernen verlernt wurde.

Anzahl der Schwerpunkte und Regelstudienzeit

Es wird angenommen, dass die Anzahl der Schwerpunkte, die man am Fachbereich BW an der EAFH Jena wählen kann, einen Einfluss auf die Abschlussnote haben. Die Anzahl der Schwerpunkte liegt im Regelfall bei zwei, jedoch wird durch die Prüfungsordnung nur ein Schwerpunkt vorgeschrieben. Dann müssen jedoch die fehlenden ECTS Punkte durch Wahlpflichtmodule ausgeglichen werden, welche aus einem relativ großen Angebot frei wählbar sind. Dadurch kann sich ein Student nur die für ihn leichter zu bewältigenden Fächer aussuchen, in denen er bessere Noten erhält, was auch die Abschlussnote verbessert. Demnach wird vermutet, dass die Wahl nur eines Schwerpunktes im negativen Zusammenhang mit der Abschlussnote steht, diese also verringert (verbessert).

Die Regelstudienzeit gibt die Anzahl der Semester vor, in denen ein erfolgreicher Abschluss nach Studien- und Prüfungsordnung erreicht werden soll. Beim Bachelorabschluss im Fachbereich BW an der EAFH Jena sind dies sieben und beim Diplomabschluss acht Semester. Die Studierenden, die Schwierigkeiten mit den Lernanforderungen haben, müs-

¹ Hell et al. 2008: 133; so ebenfalls Erdel 2010: 19, Jirjahn 2007: 310 und Trapmann et al. 2007: 25

sen deshalb häufig eine oder mehrere Prüfungen wiederholen, was ihr Studium verlängert. Somit wird vermutet, dass die Studenten, die die Regelstudienzeit einhalten, die besseren Noten erreichen.

Tabelle 1: Variablenkodierung

Variable	Beschreibung	Kodierung
Geschlecht (weiblich)	Ausprägungen: männlich oder weiblich	1 = weiblich 0 = männlich
Schulabschlussnote	Abschlussnote des Studierenden in der Schule	
Abitur	Art der Hochschulzugangsberechtigung: Allgemeine Hochschulreife	1 = Abitur 0 = andere Hochschulzugangsberechtigung
Berufsausbildung	vorhergehender beruflicher Abschluss des Studierenden	1 = Ja 0 = Nein
Abschluss (Diplom)	Abschlüsse an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena: Diplom oder Bachelor	1 = Diplom 0 = Bachelor
Jahr des Abschlusses	Jahr, in welchem der Studierende seinen Abschluss an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena erreicht hat	
Aktualität	gibt die Aktualität des Abschlusses an Berechnung: Aktualität = Abschlussjahr – 1996	
Alter	Alter des Studierenden bei Abschluss des Studiums	
Ein Schwerpunkt	gibt die Anzahl der Schwerpunktfächer an, die ein Studierender gewählt hat	1 = ein Schwerpunkt 0 = zwei Schwerpunkte
Schwerpunkte	mögliche Schwerpunkte an der EAFH: Steuern, Wirtschaftsrecht, Finanzwirtschaft, Rechnungswesen/Controlling, Personalwirtschaft, Wirtschaftsinformatik und Marketing	Dummyvariablen
Regelstudienzeit	gibt an, ob Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit erreicht wurde	1 = eingehalten 0 = überschritten
Tutorien	Besuch von Tutorien	1 = Ja 0 = Nein
studentische Hilfskraft	Tätigkeit des Studierenden als studentische Hilfskraft	1 = Ja 0 = Nein
Nebenjobs	Ausübung eines Nebenjobs während des Studiums	1 = Ja 0 = Nein
BAföG	Erhalt von BAföG	1 = Ja 0 = Nein
Kinder	Betreuung eigener Kinder während des Studiums	1 = Ja 0 = Nein

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Zwischen männlichen und weiblichen Studierenden sollte kein Unterschied im Hinblick auf die Studienabschlussnote vorliegen, da für beide Gruppen die Investition in einen guten Studienabschluss gleich wertvoll ist. Dies gilt insbesondere, da geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede (soweit überhaupt vorhanden) mittels der Schulnote erfasst werden.

Zeitpunkt des Studienabschlusses

Es wird davon ausgegangen, dass die Überlegungen und Beobachtungen, die für eine Noteninflation sprechen, richtig sind. Als Indikatoren für diese Hypothese existieren zwei Variablen. Erstens ergibt sich in diesem Fall die Vermutung, dass die Abschlussnote des Bachelor besser ist als die des Diploms. Zweitens sollten unabhängig davon jüngere Abschlüsse tendenziell besser ausfallen als ältere Abschlüsse.

Die verwendeten Variablen einschließlich weiterer Kontrollvariablen werden in Tabelle 1 beschrieben. Handelt es sich um eine Dummyvariable, so beinhaltet die letzte Spalte deren Kodierung.

3. Regressionsergebnisse

Abhängige Variable ist die erreichte Abschlussnote des Diplom- bzw. Bachelorstudiums am Fachbereich BW der EAFH Jena. Die Spezifikationen der Regressionsgleichungen finden sich in Tabelle 2. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass ein negativer (positiver) Regressionskoeffizient die Abschlussnote verringert (erhöht) und damit verbessert (verschlechtert). Als brauchbar eingestuft werden Werte auf einem Signifikanzniveau von 5 %.

Das erste Modell bezieht nur die sieben unabhängigen Variablen der im Kapitel 2.2 aufgestellten Hypothesen ein. In Modell 2 ist die Spezifikation um die Variablen Abitur, Tutorienbesuch, Tätigkeit als Hilfskraft, Nebenjob, BAföG-Empfang und eigene Kinder erweitert. Im Modell 4 wurden zusätzlich alle Einzelschwerpunkte und möglichen Schwerpunkt-kombinationen ergänzt, ohne die Dummyvariablen in der Tabelle einzeln auszuweisen.

Alle drei Modelle sind hoch signifikant mit Irrtumswahrscheinlichkeiten von unter 5 %. Modell 2 erzielt das höchste korrigierte R^2 von 0,16. Eine Überprüfung der Voraussetzungen der Regressionsanalyse erfolgt im Hinblick auf Heteroskedastie, die Angemessenheit der linearen Modell-

Tabelle 2: Determinanten der Abschlussnote

Variable	Modell 1 (OLS)			Modell 2 (OLS)			Modell 3 (OLS robust)			Modell 4 (OLS)			Modell 5 (LAD)		
	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.
Schulnote	0,18	3,54	0,00	0,24	4,38	0,00	0,24	4,49	0,00	0,23	3,93	0,00	0,23	4,85	0,00
Alter	-0,003	-0,28	0,78	0,004	0,34	0,74	0,004	0,29	0,77	0,003	0,26	0,79	0,001	0,10	0,92
Ein Schwerpunkt	0,12	2,03	0,04	0,12	2,01	0,045	0,12	1,77	0,08	–	–	–	0,14	2,85	0,01
Regelstudienzeit	-0,25	-4,33	0,00	-0,23	-4,16	0,00	-0,23	-4,67	0,00	-0,22	-3,61	0,00	-0,29	-6,13	0,00
Abschluss	-0,04	-0,49	0,63	-0,06	-0,69	0,49	-0,06	-0,79	0,43	-0,03	-0,36	0,72	-0,05	-0,71	0,48
Aktualität	-0,01	-1,75	0,08	-0,01	-1,42	0,16	-0,01	-1,23	0,22	-0,01	-0,68	0,50	-0,004	-0,53	0,60
Geschlecht (weiblich)	0,08	1,42	0,16	0,10	1,83	0,07	0,10	1,95	0,053	0,10	1,59	0,11	0,09	1,79	0,07
Abitur	–	–	–	-0,15	-2,08	0,04	-0,15	-2,19	0,03	-0,16	-2,20	0,03	-0,17	-2,83	0,01
Berufsausbildung	–	–	–	-0,11	-1,70	0,09	-0,11	-1,73	0,09	-0,11	-1,54	0,12	-0,08	-1,46	0,15
Tutorien	–	–	–	-0,05	-0,85	0,40	-0,05	-0,89	0,37	-0,08	-1,30	0,20	-0,09	-1,74	0,08
Hilfskraft	–	–	–	-0,21	-3,27	0,00	-0,21	-3,64	0,00	-0,20	-2,89	0,00	-0,16	-2,86	0,01
Nebenjob	–	–	–	0,06	1,01	0,31	0,06	1,07	0,29	0,08	1,39	0,17	0,08	1,61	0,11
BAföG	–	–	–	0,04	0,74	0,46	0,04	0,74	0,46	0,07	1,27	0,20	0,09	1,93	0,06
Kinder	–	–	–	-0,09	-0,82	0,41	-0,09	-0,56	0,57	-0,12	-0,94	0,35	-0,16	-1,72	0,09
Dummies Schwerpunkte*		Nein			Nein			Nein			Ja			Nein	
Konstante		2,09			1,93			1,93			1,58			1,92	
(korr.) R ² /Pseudo R ²		0,12			0,16			0,21			0,16			0,13	
F-Test		6,04			4,68			6,29			2,30			–	
Sig.		0,00			0,00			0,00			0,00			–	

* alle Einzelschwerpunkte und Schwerpunktkombinationen wurden einbezogen (insgesamt 24 Dummies)

spezifikation und Multikollinearität der verwendeten Variablen. Tests auf Heteroskedastie führen nicht zu eindeutigen Aussagen. Der verwendete White-Test kommt in verschiedenen Varianten zu differierenden Ergebnissen

Im Modell 3 der Tabelle 2 sind daher die gegen Heteroskedastie robusten Standardfehler und entsprechenden Signifikanzniveaus ausgewiesen. Für die Überprüfung der linearen Modellspezifikation wird der Ramsey-Test verwendet. Danach muss der spezifizierte Ansatz nicht abgelehnt werden. Die Variance Inflation (VIF)-Werte dienen zur Klärung möglicher Multikollinearität. Da sie für alle Variablen unter 5 liegen (das Maximum beträgt 2,14 für die Variable „Aktualität“) ergeben sich auch diesbezüglich keine Probleme. Ergänzend, als Modell 5 in der Tabelle 2 wiedergegeben, wurde eine Quantilsregression in Form einer Medianregression (Least absolute deviations LAD) durchgeführt, um die Empfindlichkeit der Ergebnisse gegenüber einzelnen Beobachtungen zu kontrollieren (Wooldridge 2009: 331). Außerdem erfolgte – allerdings nicht in Tabelle 2 enthalten – eine zusätzliche Aufnahme der quadrierten Werte aller metrischen Variablen (Schulnote, Aktualität und Alter). Auch dies führte zu keinen abweichenden Resultaten. Im Überblick verdeutlichen die Ergebnisse der Tabelle 2 insgesamt eine hohe Stabilität der Koeffizientenschätzungen und ihrer Signifikanzniveaus hinsichtlich unterschiedlicher Spezifikationen und Schätzverfahren.

Die aufgestellte Hypothese, dass bessere Schulnoten zu besseren Abschlussnoten führen, kann nicht abgelehnt werden. Dieses Ergebnis ist über alle untersuchten Modelle auf dem 5%-Niveau signifikant (Variable „Schulnote“). Damit bestätigen sich auch die empirischen Ergebnisse anderer Studien. Das Alter ist hingegen in keinem der untersuchten Modelle signifikant und übt keinen Einfluss auf die erzielte Abschlussnote aus (Variable „Alter“). Hypothese 2, dass ältere Studenten bessere Noten erzielen, ist somit abzulehnen.

Hypothese 3a muss ebenfalls abgelehnt werden. Die Wahl nur eines Schwerpunktes führt nicht wie erwartet zu einer besseren Abschlussnote im Studium, sondern verschlechtert diese sogar. Dabei liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit der verschiedenen Regressionen fast immer unter 5 % (Variable „Ein Schwerpunkt“). In der Literatur ist keine weitere Erklärung für den Einfluss der Schwerpunktzahl zu finden, da diese Determinante nicht einbezogen wird

Darüber hinaus ergibt sich, dass zwischen allen möglichen Schwerpunktkombinationen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der er-

reichten Abschlussnoten existieren.¹ Bestätigt werden kann Hypothese 3b. Bei Einhaltung der Regelstudienzeit wird eine bessere Studienabschlussnote erzielt. Das Ergebnis ist über alle untersuchten Modelle stabil und auf dem 5%-Niveau signifikant (Variable „Regelstudienzeit“). Auch Mosler/Savine und Jirjahn bestätigten dies. Sie ermittelten, dass Langzeitstudenten tendenziell schlechtere Noten erzielen (Mosler/Savine 2004: 6; Jirjahn 2007: 310). Zwischen Frauen und Männern ist kein Unterschied festzustellen: Die Variable „Weiblich“ ist durchgehend auf dem 5%-Niveau nicht signifikant. Hypothese 4 ist daher beizubehalten. Dies stimmt mit der vorliegenden eindeutigen empirischen Erkenntnislage überein.²

Hypothese 5 ist auf der Grundlage beider Indikatoren nicht zu bestätigen. Zwar sind die Vorzeichen der Koeffizientenschätzungen beider Variablen durchgehend negativ. Die vermutete Einflussrichtung ist insoweit gegeben. Es existiert aber kein signifikanter Unterschied zwischen den Abschlussnoten im Diplom- und Bachelorstudiengang (Variable „Abschluss“), d.h. die Nullhypothese ist nicht abzulehnen. Auch der Zeitpunkt des Erwerbs des Abschlusses (Variable „Aktualität“) hat keinen signifikanten Einfluss. Eine nachweisbare Verbesserung (oder auch Verschlechterung) der Abschlussnoten ist daher bei Einbezug anderer relevanter Einflussfaktoren nicht festzustellen. Dieses Ergebnis widerspricht den vorliegenden deskriptiven Analysen in der Literatur.

Neben den unabhängigen Variablen, die auf Grund der postulierten Hypothesen betrachtet wurden, stellte sich ebenfalls eine Tätigkeit als Hilfskraft (Variable „Hilfskraft“) als hoch signifikant heraus. Studentische Hilfskräfte erzielen bessere Abschlussnoten, wie in den Modellen 2 bis 5 zu sehen ist. Dies lässt vermuten, dass überwiegend leistungsstärkere Studierende eine Anstellung an der Fachhochschule erhalten. Außerdem ist die Art der Hochschulzugangsberechtigung von Bedeutung. Studierende mit Abitur (allgemeine Hochschulreife) erzielen auf dem 5%-Niveau durchgehend bessere Abschlussnoten.

Eine ganze Reihe von weiteren möglichen Kontrollvariablen zeigt dagegen stabil keine auf den üblichen Niveaus signifikanten Zusammenhänge. Dazu gehören die Variablen Nebenjob, Kinder und BAföG-Bezug.

¹ Keine der 24 praktisch relevanten Schwerpunktkombinationen im Modell 4 der Tabelle 2 war auf dem 5%-Niveau signifikant. Ergänzend wurde dazu eine Varianzanalyse der Schwerpunktkombinationen durchgeführt, die zu dem gleichen Resultat führte (multiple Mittelwertvergleiche nach Bonferroni und Scheffé). Die Ergebnisse werden auf Anfrage von den Autoren zur Verfügung gestellt.

² Meier 2003: 28; Mosler/Savine 2004: 7; Jirjahn 2007: 309

Der soziale Hintergrund der Eltern der Studierenden ist in der Datenerhebung nicht direkt abgefragt worden. Mit der Frage nach dem BAföG-Empfang ergibt sich allerdings indirekt auch dazu eine Feststellung. Der Anspruch auf BAföG hat keinen nachweisbaren Einfluss auf die Abschlussnote, was dafür spricht, dass der soziale Status der Eltern zwar evtl. für die Aufnahme eines Studiums aber nicht für die Abschlussnote wichtig ist. Auch die Schwerpunktkombinationen sind – anders als die Zahl der Schwerpunkte – ausnahmslos nicht signifikant.

Kritische Einwände hinsichtlich der Regressionsergebnisse sind unter verschiedenen Aspekten zu diskutieren.

Eine naheliegende Verzerrung ist der Self-selection-(Non-response-) Effekt: Leistungsschwächere Absolventen nehmen an der Umfrage nicht teil, so dass bei Ausschluss dieser Gruppe relevante Einflüsse nicht ermittelbar sind. Allerdings sollte sich das in einer durchschnittlichen besseren Abschlussnote in der Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit niederschlagen, was nicht der Fall ist.

Unter den Befragten waren lediglich Studenten, die ihren Abschluss an der EAFH Jena erfolgreich absolvierten und sich in der Alumni-Datenbank registrierten. Demnach sind Studienabbrecher sowie Studienortwechsler im Datensatz nicht enthalten. Eine mögliche Verzerrung könnte sich im Hinblick bspw. auf den fehlenden Einfluss eigener Kinder ergeben: Unter Umständen sind die daraus resultierenden Belastungen so groß, dass überhaupt das Studium aufgegeben wird. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen dann lediglich, dass für die Studierenden, die einen Abschluss machen, keine negativen Auswirkungen auf die Abschlussnote festzustellen sind.

Generell – nicht nur für die unabhängige Variable eigene Kinder – stellt sich das Problem der Endogenität, der als exogen gegeben angenommenen Variablen. Die Entscheidung für das Studium der BWL, die Wahl das Studium trotz Kinder weiterzuführen oder die Wahl eines als „schwer“ angenommenen Schwerpunktes erfolgt unter Berücksichtigung aller Informationen, die der Studierende dazu besitzt. Die Resultate der Regressionsanalysen stellen insoweit ein Gleichgewichtsergebnis des rationalen Handelns der Studierenden dar. Diese werden antizipieren, dass (im Durchschnitt) für sie die Abschlussnote ein zentraler Einflussfaktor für die Chance ist, eine adäquate berufliche Ersteinstellung zu erreichen.

Eine klare Selbsteinschätzung der eigenen Schwächen und Stärken sollte dazu führen, dass der Studierende bspw. die Fächerkombination (Schwerpunkte) wählt, die sicherstellen, dass er (im Durchschnitt) jedenfalls nicht schlechter abschneidet als bei einer anderen eventuell „leichteren“ Fächerkombination. Dies ist zumindest dann plausibel, wenn für den

Studierenden nichts darauf hindeutet, dass ein „schweres“ Fach auf dem Berufsmarkt von den Unternehmen so stark nachgefragt wird, dass trotz schlechterer Noten der Berufseinstieg problemlos möglich ist. Eine analoge Argumentation gilt bezüglich der fehlenden Unterschiede zwischen Frauen und Männern oder der Tatsache, dass das Alter des Studierenden keinen Einfluss ausübt.

Wieso ergeben sich dann in diesem Gleichgewicht trotzdem bestimmte stabile Zusammenhänge für die Variablen „Schulnote“, „Ein Schwerpunkt“, „Regelstudienzeit“ und „Hilfskraft“?

Hinsichtlich der Schulnote ist plausibel, dass der Studierende das Studium der BWL selbst noch nicht unter dem Aspekt der Auswirkungen auf die am Ende zu erwartende Durchschnittsnote wählt. Die höhere Wahrscheinlichkeit eine beruflich attraktive Position mit einem BWL-Studienabschluss zu erhalten, führt dazu, dass sowohl mit einem weniger guten als auch mit einem besseren Schulabschluss ein BWL-Studium aufgenommen wird. Die Auswirkungen der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Studierenden werden von diesen erst nach Aufnahme des Studiums bei ihren Entscheidungen berücksichtigt. Wenn dabei prinzipiell die Entscheidung für den Erwerb des BWL-Abschlusses an der EAFH Jena und für eine bestimmte Schwerpunktkombination getroffen worden ist, stehen in der Hauptausbildung, d.h. ab dem vierten Fachsemester, den Studierenden bei gegebener Leistungsfähigkeit im Wesentlichen noch zwei Entscheidungen offen: Die Wahl eines oder zweier Schwerpunkte sowie die Dauer des Studiums.

Für die Schwerpunktwahl gilt, dass sich erfahrungsgemäß fast alle Studierende nach der Grundausbildung dafür entscheiden zwei Schwerpunkte zu belegen. Die Überlegung ist üblicherweise, dass zwei Schwerpunkte die Berufsaussichten erhöhen, obwohl die gleichzeitige Belegung zweier Schwerpunkte deutlich höhere Anforderungen an die Studierenden stellt. Eine mögliche Ursache für die oben ermittelte Abweichung von der vermutenden Wirkungsrichtung ist, dass ein Schwerpunkt vom Studierenden aufgegeben wird, wenn er das Bestehen des Studiums gefährdet.³ Leistungsschwächere Studierende wechseln dann von zwei Schwerpunk-

³ Bei zwei gewählten Schwerpunkten kann der Studierende einen von beiden aufgeben und stattdessen im Umfang von 24 SWS Wahlpflichtfächer wählen. Bei diesem sogenannten „Auflösen“ eines Schwerpunktes kann der Studierende sich bereits abgelegte Leistungsnachweise dieses Schwerpunktes als Wahlpflichtfächer anerkennen lassen. In seinem Entscheidungskalkül kann er also zunächst ohne Nachteile zwei Schwerpunkte wählen und dann problemlos auf einen Schwerpunkt wechseln, wenn er feststellt, dass zwei Schwerpunkte zu anspruchsvoll für ihn sind.

ten auf einen Schwerpunkt. Die negative Auswirkung auf die Abschlussnote resultiert also nicht aus höheren Anforderungen bei nur einem Schwerpunkt, sondern ergibt sich aus der Selbstselektion schwächerer Studierender, die im Laufe der Hauptausbildung für nur einen Schwerpunkt optieren.

Die Einhaltung der Regelstudienzeit und die Tätigkeit als studentische Hilfskraft verbessern beide *ceteris paribus* die Abschlussnote. Der positive Zusammenhang von Einhaltung der Regelstudienzeit und Abschlussnote kann ebenfalls darauf zurückgeführt werden, dass leistungsstärkere Studierende sowohl bessere Abschlussnoten erreichen als auch die vorgegebene Fachsemesterzahl einhalten. Die Tätigkeit als studentische Hilfskraft ist als tatsächlich exogene Variable aufzufassen, die sich insoweit der Entscheidung des rational handelnden Studierenden – zumindest wenn er leistungsschwächer ist – entzieht. Die Interpretation ist aber auch dann nicht eindeutig. Direkt kausal ergibt sich ein Zusammenhang, wenn Hochschullehrer dazu tendieren, den studentischen Hilfskräften auch bessere Noten zu geben. Plausibler ist aber, dass auch die Tätigkeit als studentische Hilfskraft eine Indikatorvariable für die nicht direkt messbare höhere Leistungsfähigkeit eines Studierenden darstellt.

Beide Variablen „Regelstudienzeit“ und „Hilfskraft“ deuten dann darauf hin, dass die Leistungsfähigkeit eines Studierenden nicht komplett von der Schulabschlussnote abgebildet wird. Andere Dimensionen der Leistungsfähigkeit, wie bspw. Motivation und BWL-spezifische Kompetenzen, blendet die Schulnote aus.

4. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass tendenziell eine bessere Abschlussnote erzielt wird, wenn der Student in der Schule gut war, zwei Schwerpunkte gewählt hat, die Regelstudienzeit einhielt und als studentische Hilfskraft tätig war. Ohne Einfluss sind dagegen das Geschlecht, das Alter, die Art (Diplom oder Bachelor) sowie das Jahr des Studienabschlusses.

Eine Reihe von hochschulpolitischen Schlussfolgerungen liegt nahe. Die „Studierenden in der Regelstudienzeit“ sind eine Steuerungsgröße der Kultusministerien im Rahmen der leistungs- und belastungsbasierten Mittelverteilung an die Hochschulen. Es zeigt sich in der Analyse, dass eher leistungsschwächere Studierende eine längere Studienzeit aufweisen. Die längeren Studienzeiten scheinen insoweit nicht das Ergebnis „überfrachteter“ Studiengänge oder schlechter Organisation der Studiengänge durch die Hochschule zu sein. Sie ergeben sich vielmehr aus vorliegen-

den Problemen auf Seiten der Studierenden, die für die Hochschulen nur sehr bedingt beeinflussbar sind (Winston 1999). Dies spricht dafür, diese Größe eben nicht als Steuerungsgröße der Mittelverteilung einzusetzen.

Keine Auswirkungen auf den Erfolg des Studiums – erfasst mittels der Abschlussnoten – hat die Art des Abschlusses. Die Umbenennung und Umgestaltung der Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform haben in dieser Hinsicht nicht die zum Teil befürchteten negativen Auswirkungen gehabt. Ob dies bei der Verkürzung des Studiums von acht Fachsemestern im Diplom auf sieben Fachsemester im Bachelor auf eine optimierte Studiaausgestaltung oder auf eine Reduzierung der Anforderungen zurückgeht, kann allerdings hier nicht geklärt werden.

Gesellschaftspolitisch relevant ist, dass weder das Alter, noch das Geschlecht oder eine vor dem Studium liegende Berufsausbildung einflussreich sind. Die Öffnung der Hochschulen für ein Studium im Rahmen einer tertiären Ausbildungs- und Weiterbildungsphase nach erfolgter Berufsausbildung ist insoweit im Hinblick auf die erreichten Noten nicht nachteilig. Es ist aber noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich diese Aussagen nur auf Studierende beziehen, die ihr Studium an der EAFH Jena nicht abgebrochen haben. Außerdem ist festzustellen, dass mit dem Abitur, d.h. der allgemeinen Hochschulreife, eine bessere Abschlussnote erzielt wird.

Eine Reihe der vorliegenden Ergebnisse sind für die Hochschulen von Bedeutung. Die Verwendung der Note der Hochschulzugangsberechtigung als Auswahlkriterium ist sinnvoll, da auf diese Weise mit hoher Wahrscheinlichkeit ein ebenfalls guter Studienabschluss prognostizierbar ist. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass bei gleicher Eingangsnote weitere Faktoren relevant sind: Das Engagement, die Kreativität und weitere nicht mittels der Schulnote erfasste Komponenten der Leistungsfähigkeit eines Studierenden werden erst im Studium offenbar und schlagen sich im Einfluss der Variablen "Tätigkeit als studentische Hilfskraft" und „Studium in der Regelstudienzeit“ nieder.

Literatur

- Becker, Gary S. (1993): Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Third Ed., Chicago
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): Elternschaft und Ausbildung; URL: http://www.bmfsfj.de/Redaktion_BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/elternschaft-und-ausbildung-langfassung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Zugriff am 01.08.2012
- Erdel, Barbara (2012): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-

- Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; URL: http://www.sozioogie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/berichte/b_10-02.pdf, Zugriff am 25.07.2012
- Hell, Benedikt; Linsner, Manuela; Kurz, Günther (2008): Studienverlaufsuntersuchungen an der Hochschule Esslingen – Teil 2: Prognose des Studienerfolgs; in: Rentschler, Michael; Voss, Hans-Peter (Hrsg.): Report - Beiträge zur Hochschuldidaktik Band 42, Aachen: Shaker Verlag, 132-177
- Jirjahn, Uwe (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?; in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 59 (3), 286-313
- Kühl, Stefan (2012): Nichtangriffspakte an den Hochschulen, Weswegen die Noten an den Hochschulen immer besser werden, Working Paper 5/2012, Universität Bielefeld; URL: http://www.uni-Bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Stefan-Kuehl-Working-Paper-5_2012-Nichtangriffspakte-an-den-Hochschulen-Endfassung-21112012.pdf, Zugriff am 04.04.2013
- Meier, Bernd-Dieter (2003): Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersagbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im Ersten Juristischen Staatsexamen, in: Beiträge zu Hochschulforschung, 25 (4), 18-35
- Mosler, Karl; Savine, Alexandre (2004): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium; URL: <http://www.wisostat.uni-koeln.de/Forschung/Papers/koelse0401.pdf>, Zugriff am 25.07.2012
- Schnell, Rainer; Hill, Paul; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Auflage, München
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling; in: Quarterly Journal of Economics, 87 (3), 355-374
- Steinecke, Ariane (2012): Einflussfaktoren auf die Abschlussnoten von Studierenden des Fachbereichs Betriebswirtschaft an der Fachhochschule Jena
- Trapmann, Sabrina; Hell, Benedikt; Weigand, Sonja; Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse; in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 21 (1), 11-27
- Winston, Gordon (1999): Subsidies, Hierarchies and Peers: The Awkward Economics of Higher Education, in: Journal of Economic Perspectives, 13, 13-36
- Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010; URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf>, Zugriff am 21.12.2012
- Wooldridge, Jeffrey M. (2009): Introductory Econometrics – A Modern Approach, Fourth Ed., o.O.

Konzeption eines lernerorientierten hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramms „Basic“

Jan Fendler
Eva Burmeister
Jena

Die Hochschullehre unterliegt einem Wandel. Die Anforderungen an Lehrende haben sich durch Diversität und gestiegene Studierendenzahlen zunehmend verändert (Statistisches Bundesamt 2011; Wissenschaftsrat 2008). Lehrende sind aufgefordert, die Studierenden ganzheitlich zu bilden, zum lebens-

langen Lernen zu motivieren, sie beruflich zu befähigen und sie beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu unterstützen (KMK 2005). Diese veränderten Bedingungen an Hochschulen erfordern von Lehrenden eine professionelle Lehrkompetenz und Flexibilität in ihrem Lehrhandeln. Der Lehreinstieg erfolgt jedoch zumeist durch ein „learning by doing“ (Groth 2007). Um auf diese Diskrepanz zu reagieren, wurden an vielen Hochschulen hochschuldidaktische Qualifikationsprogramme geschaffen (Fendler/Gläser-Zikuda 2013). Diesen kommt die Aufgabe zu, Lehrende in ihrer Lehrkompetenz zu stärken und eine lernerorientierte Lernkultur an Hochschulen zu etablieren (BMBF 2011; OECD 2011; KMK 2005).

Trotz der Verfügbarkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote werden diese nicht von allen Lehrenden besucht. Beispielsweise wurde an der Universität Bremen festgestellt, dass mehr als die Hälfte der Befragten nicht an Weiterbildungen teilnahmen (Pötschke 2004). Sie begründeten dies damit, darin keinen Sinn zu sehen bzw. keinen Bedarf für die Angebote zu haben. Im Folgenden soll daher gezeigt werden, welche Aspekte (Anforderungen, Lehrkompetenz, eigene Lernerfahrungen und Partizipation) bei einer Konzeptionierung hochschuldidaktischer Weiterbildung berücksichtigt werden sollten, um die Bedürfnisse von Lehrenden anzusprechen. Zusätzlich wird beschrieben, wie diese in einem hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramm mit einer lernerorientierten Lernkultur eingebunden werden.

1. Anforderungen an Hochschullehrende

Lehrende an deutschen Hochschulen sollen ihre Studierenden zum selbst-regulierten Lernen befähigen, wobei Fachwissen, Lernstrategien, Motivation, Selbstevaluation und -reflexion eine zentrale Rolle spielen (Zlatin-Troitschanskaja et al. 2009). Darüber hinaus sind sie aufgefordert, die Studierenden beim Erwerb von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen für das spätere Berufsleben zu unterstützen (Lepp 2005). Zugleich sollen die Studierenden auch fachspezifische Schlüsselkompetenzen erwerben, um bspw. selbstständig theoretisches Wissen zu übertragen und praxisnah in ihrem Fachgebiet anzuwenden. Im Sinne eines demokratischen Selbstverständnisses sollen sie auch befähigt werden, sich in heterogenen Gruppen auszutauschen und mit einzubringen (Lange 2009). Diese Anforderungen an Lehrende erweitern die bisher fachbezogene Lehre, die sich nicht mehr nur auf Wissensvermittlung beschränken darf.

2. Kompetenzen von Lehrenden

Entsprechend den Anforderungen bedürfen Hochschullehrende einer Vielzahl an hochschuldidaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten, um eine förderliche Lehr-Lernsituation zu schaffen und das selbstregulierte Lernen zu unterstützen (WR 2008). Hierbei kann das Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften an Schulen (Kunter et al. 2011) auf die Hochschullehre übertragen werden.

Erste empirische Befunde deuten darauf hin, dass Lehrende, die über 1.) lernerorientierte Lehransätze, 2.) fundiertes hochschuldidaktisches Lehrwissen sowie 3.) hohe selbstregulatorische und motivationale Fähigkeiten verfügen, die Studierenden beim selbstregulierten Lernen nachhaltig unterstützen können (Kunter et al. 2011; Trigwell/Prosser/Waterhouse 1999).

Lernerorientierte Lehransätze zeichnen sich durch die Förderung des eigenständigen Wissenserwerbs der Studierenden aus.¹ Lehrende stellen Lernstrategien, Materialien und Inhalte zur Verfügung und begleiten den Lernprozess der Studierenden (Trigwell/Prosser/Taylor 1994).

Das hochschuldidaktische Lehrwissen beinhaltet pädagogisch-psychologisches Grundlagenwissen zum Lehren und Lernen (Gage/Berliner 1996), Kenntnisse zur Planung und Durchführung von Lehrveranstal-

¹ Kember/Kwan 2000; Lübeck 2009; Winteler 2001

tungen sowie zur Prüfung und Beratung von Studierenden (Hiebert/Gallimore/Stigler 2002).

Durch die selbstregulatorischen und motivationalen Fähigkeiten sind Hochschullehrende in der Lage, ihren eigenen Lehr-Lernprozess zu planen, zu beobachten und zu reflektieren (Korthagen & Kessels 1999). Die Lehrmotivation ist hierbei mit der Selbstregulation verbunden, welche die Motivation durch die Beobachtung des Lehrens aufrecht erhält (Deci/Kasser/Ryan 1997; Kramer 2002).

3. Eine lernerorientierte Lernkultur

Für eine Förderung der Lehrkompetenz in Bezug auf die Unterstützung selbstregulierten Lernens haben sich hochschuldidaktische Qualifikationsprogramme als nachhaltig erwiesen, die selbst eine lernerorientierte Lernkultur aufweisen, in der sich die sonst Lehrenden in der Rolle der Lernenden befinden (Gibbs/Coffey 2004; Postareff et al. 2007). Das hier zu Grunde gelegte Verständnis von Lernkultur umfasst ein Konzept, das die Lehrprinzipien, die didaktisch-methodische Gestaltung, das Lernen der Teilnehmenden in den Blick nimmt. So berichteten Lehranfänger, die ein hochschuldidaktisches Qualifikationsprogramm absolvierten, welches nach Merkmalen einer lernerorientierten Lernkultur gestaltet war, von einem gewachsenen Selbstvertrauen in ihren eigenen Lehransatz, von einem vertiefenden Lehr- und Lernwissen sowie von gesteigerten Fähigkeiten zur Reflexion der eigenen Lehre (Johannes et al. 2012).

Darüber hinaus zeigte sich, dass eine inhaltliche Fokussierung der Weiterbildung auf Lehrwissen und selbstreguliertes Lernen sowie eine Kohärenz der Inhalte, eine längerfristige Dauer von Weiterbildungsprogrammen und der Austausch zwischen den Teilnehmenden wichtige Bestandteile einer lernerorientierten Lernkultur sind (Desimone 2009). Diese Befunde decken sich mit Erkenntnissen aus der Lehrerforschung. Beispielsweise konnte Wahl (2006) eruieren, dass Lehramtsstudierende ihr Lehrhandeln eher veränderten und es leichter in die Praxis übertragen konnten, wenn sie nach einem längerfristigen und handlungspsychologischen Konzept studierten, welches durch Kompetenz- und Prozessorientierung sowie Reflexionstrainings gekennzeichnet war.

Aus diesen Befunden lassen sich Charakteristika für hochschuldidaktische Weiterbildungen ableiten, die nach den Prinzipien einer lernerorientierten Lernkultur gestaltet sind: langfristig angelegte Angebote, inhaltliche Fokussierung, selbstreguliertes Lernen, Kohärenz der Inhalte und Austausch zwischen den Teilnehmenden.

4. Förderung einer lernerorientierten Lernkultur – das hochschuldidaktische Qualifikationsprogramm „Basic“

Seit 2008 wird auch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena) ein hochschuldidaktisches Qualifikationsprogramm für Doktoranden zum Lehreinstieg durchgeführt (Johannes et al. 2012). Auf den Erkenntnissen für lernerorientierte Lernkultur basierend, wurde eine Neukonzeption angestrebt. Die Ziele sind eine stärkere Förderung lernerorientierter Lehransätze (Kember/Kwan 2000; Trigwell et al. 1994), die Vertiefung hochschuldidaktischen Lehrwissens (Korthagen & Kessels 1999) und die Förderung selbstregulatorischer und motivationaler Fähigkeiten (Deci et al. 1997; Zlatin-Troitschanskaja et al. 2009). Bei der Neukonzeptionierung des Qualifikationsprogramms wurden Lehrende, Studierende, die Hochschulleitung und hochschuldidaktische Experten eingebunden, um durch ihre Partizipation weitere Bedürfnisse zu elaborieren.

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie eine hochschuldidaktische Weiterbildung konzipiert sein kann, die die Elemente der Lehrkompetenz fördert und durch eine lernerorientierte Lernkultur charakterisiert ist. Hierfür werden der Aufbau, die Inhalte und die Entwicklung des neuen hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramms „Basic“ vorgestellt und in Beziehung zu den Elementen der Lehrkompetenz gestellt. Insbesondere wird auf die Arbeit mit Videoaufzeichnungen und Lerntagebuch eingegangen, da sich diese Elemente in bisherigen Studien als besonders förderlich für nachhaltige Lernprozesse gezeigt haben (Gläser-Zikuda 2010; Johannes et al. 2012). Neben den bereits genannten Kriterien für die Gestaltung einer lernerorientierten Lernkultur wurden bei der Neukonzeptionierung das Leitbild zur Lehre der FSU Jena, die Ergebnisse der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung des bisherigen Programms, Interviews mit Teilnehmenden und Absolventen sowie die Auswertung der jährlichen Onlinebefragungen an der FSU Jena berücksichtigt.

4.1. Aufbau des Qualifikationsprogramms „Basic“

Das Qualifikationsprogramm „Basic“ wurde als Weiterbildungsprogramm zum Lehreinstieg für Doktoranden konzipiert. Es umfasst 93 Arbeitseinheiten (AE) über den Zeitraum von 9 Monaten und ist in vier Lehrbereiche gegliedert, die sich hinsichtlich ihres Aufbaus, Inhalts und ihrer methodischen Umsetzung unterscheiden. Die Lehrbereiche setzen sich wie in Übersicht 1 dargestellt zusammen.

Im Lehrbereich A wird in ganztägigen Workshops (40 AE) psychologisches Grundlagenwissen zum Lehren und Lernen, praxisorientiertes

Lehrwissen zur Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie Beratung und Prüfung von Studierenden vermittelt und erprobt. Ziel ist der Transfer theoretischen Wissens auf die eigene Lehrpraxis.

Übersicht 1: Lehrbereiche des Qualifikationsprogramms „Basic“

Lehrbereich A	Lehrbereich B	Lehrbereich C	Lehrbereich D
Lehrwissen	Schlüsselkompetenz und Reflexion der Lehrkompetenz	Lehrreflexion und selbstreguliertes Lernen	Perspektivwechsel
Vier hochschuldidaktische Workshops	Acht Präsenzveranstaltungen	Eigenverantwortliche Erstellung eines Lerntagebuchs und Lehrmaterialien	Videoaufzeichnung und professionelles Feedback

Der Lehrbereich B umfasst acht Präsenzveranstaltungen (26 AE). Die Teilnehmenden erarbeiten sich fächerübergreifende und fachbezogene Schlüsselkompetenzen zur Hochschullehre, Hochschulverwaltung und Gremienarbeit. Zugleich werden sie zum Schreiben eines Lerntagebuchs und zur Reflexion ihrer Lehre angeleitet. In Selbstlernphasen (SLP) (19 AE) elaborieren und reflektieren die Teilnehmenden im Lehrbereich C ihren Lehransatz, ihr Lehrwissen sowie motivationale Fähigkeiten mittels eines Lerntagebuchs. Ergänzend erstellen und optimieren die Teilnehmenden eigene Veranstaltungsmaterialien.

Bei der Arbeit mit dem Lerntagebuch und den dazugehörigen Lehrmaterialien werden die Teilnehmenden zur kontinuierlichen Reflexion der Inhalte durch Leitfragen angehalten (Gläser-Zikuda 2010). Zusätzlich erhalten sie regelmäßige Feedbacks für das Lerntagebuch durch hochschuldidaktische Experten. Hierdurch wird die Selbstregulation des eigenen Lernens der Teilnehmenden im Qualifikationsprogramm wie auch in den eigenen Lehrveranstaltungen gestärkt (Zlatin-Troitschanskaja et al. 2009).

Im Lehrbereich D werden die Teilnehmenden bei der Planung und Durchführung ihrer eigenen Lehrveranstaltungen durch eine Videoaufzeichnung (8 AE) unterstützt (Krammer/Reusser 2005; Reusser 2005). Die Arbeit mit Videoaufzeichnung hat sich in empirischen Studien als wichtiges Element einer lernerorientierten Lernkultur hervorgetan (Fendler 2012; Johannes et al. 2012). Die Teilnehmenden werden mit zwei Videokameras in ihrer eigenen Lehrveranstaltung aufgezeichnet. Die erste Kamera fokussiert das Lehrhandeln, während die zweite Kamera den gesamten Lehrraum aufzeichnet (Fendler 2012). Durch die Kombination

beider Kameras können das Lehrhandeln und die darauf folgenden Reaktionen erfasst und analysiert werden.

Der Fokus wird insbesondere auf die Zielorientierung, Methodeneinsatz und Lernbegleitung als nachhaltige Kriterien eines studierendenorientierten Lehransatzes gelegt (Johannes et al. 2011). Die Videoaufzeichnungen werden von drei geschulten Mitarbeitern hinsichtlich dieser Kriterien analysiert. Anschließend erhalten die Teilnehmenden ein individuelles Feedbackgespräch. Im Gespräch werden die Teilnehmenden zur Beobachtung des eigenen Lehrhandelns sensibilisiert, um die Erkenntnisse in das zukünftige Lehrhandeln zu integrieren. Ziel dieses Methodeneinsatzes ist der Perspektivwechsel der Teilnehmenden im Sinne des „shift from teaching to learning“ (Berendt 2004; Wildt 2003).

4.2. Bezug zur lernerorientierten Lernkultur

Bei der Fortschreibung des Programms wurden die bereits oben genannten Kriterien zur Gestaltung nachhaltiger Weiterbildungsmaßnahmen dahingehend berücksichtigt, dass zunächst die Inhalte des bisherigen Programms kritisch hinterfragt wurden. Grundlage des neuen Qualifikationsprogramms ist ein Konzept, das die Ziele der einzelnen Lehrbereiche sowie die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten ausweist (Übersicht 2).

Die Inhalte der Ausbildung sind sowohl angebots- als auch nachfrageorientiert und erfüllen in ihrer Gesamtheit die Kriterien der Kohärenz und der inhaltlichen Fokussierung. Verschiedene Formen des Kompetenzerwerbs wurden beim Aufbau des Programms berücksichtigt. Aus Übersicht 1 ist ersichtlich, dass sich die Präsenzzeiten mit Selbstlernphasen ergänzen. Als Veranstaltungsformen wurden hochschuldidaktische Workshops, Präsenzveranstaltungen, Selbstlernphasen sowie eine Videoaufzeichnung mit professionellem Feedback kombiniert.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Selbstlernphasen zu. Die Inhalte der Präsenzveranstaltungen werden hier für die eigene Lehre aufbereitet, Materialien für die Lehrveranstaltungen entwickelt sowie am eigenen Lerntagebuch gearbeitet. Bei der Gestaltung der einzelnen Veranstaltungen werden die vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmenden einbezogen. Wo möglich, wird das Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers eingesetzt. Hierbei wird der behandelte Lerngegenstand von den Teilnehmenden gleichzeitig handelnd erlebt.

Übersicht 2: Zeitlicher Ablauf des Qualifikationsprogramms „Basic“

	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März
Lehrbereich A (40 AE)	W1 Psychologische Grundlagen des Lehren und Lernens 10 AE			W2 Planung von Lehrveranstaltungen 10 AE	W3 Durchführung von Lehrveranstaltungen 10 AE		W4 Gestaltung von Prüfungen und Beratungsgesprächen 10 AE		
Lehrbereich B (20 AE)	P1 Einführungsveranstaltung 3 AE	P2 Einführung in die Reflexion 5 AE	P3 Nutzung neuer Medien 3 AE		P4 Moderation und Präsentation I 3 AE	P5 Moderation und Präsentation II 3 AE	P6 Feedback zu selbstgestellten Prüfungen 3 AE	P7 Lehrerevaluation 3 AE	P8 Abschlussveranstaltung 3 AE
Lehrbereich B (19 AE)			SLP 1 AE	SLP 4 AE	SLP 1 AE	SLP 3 AE	SLP 3 AE	SLP 3 AE	
Lehrbereich D (8 AE)					Videoaufzeichnung einer Lehrveranstaltungsitzung				
									Individuelles Feedback zur Videoaufzeichnung 4 AE

4.3. Beteiligung von partizipierenden Gruppen

Um das Qualifikationsprogramm für Lehrende ohne bisherige Weiterbildung attraktiver zu machen und die inhaltliche sowie konzeptionelle Ausrichtung stärker an den Bedürfnissen der Hochschule und ihrer Lehrenden auszurichten, entstand die Idee, verschiedene partizipierende Gruppen mit ihren spezifischen Perspektiven in den Prozess der Fortschreibung des Qualifikationsprogramms mit einzubeziehen. Hierbei wurden folgende Personengruppen als wichtige Stakeholder erachtet: hochschuldidaktische Experten, Absolventen und Teilnehmer hochschuldidaktischer Angebote, hochschulpolitische Entscheidungsträger, Lehrende (ohne hochschuldidaktische Weiterbildung) sowie Studierende.

Ein erster Entwurf des hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramms wurde in einem online verfügbaren Wiki veröffentlicht (lehrelen.pbworks.com). Einzelne Personen aus den Gruppen wurden angeschrieben und explizit um Beteiligung an der Konzeptionierung des hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramms gebeten. Die Personen konnten mittels Kommentar- und Editier-Funktionen im Wiki Änderungen und Ergänzungen vornehmen. Durch dieses Vorgehen konnten Anregungen zu den Inhalten, den Gestaltungselementen und der Struktur in das neue Konzept eingebunden werden.

4.4. Erfahrungen bei der Konzeptionierung mit partizipierenden Gruppen

Am Prozess der Neukonzeptionierung beteiligten sich ehemalige Absolventen sehr stark. Hierbei gewichteten sie einzelne Lehrbereiche unterschiedlich. Ein Absolvent schrieb:

„Hinsichtlich der Entscheidung zwischen Hospitation und Videoaufzeichnung halte ich die Möglichkeit einer Aufzeichnung für die wesentlich nachhaltigere Variante [...]. Ich habe [...] meine eigenen, älteren Aufzeichnungen bereits benutzt, um meine Veränderungen oder Fortschritte zu beobachten. Das wäre mit Hospitationsprotokollen o.ä. natürlich nicht im selben Maße möglich.“

Teilnehmer fokussierten vor allem die inhaltliche Ausrichtung der Lehrbereiche:

„Ich finde W1 [Psychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens] relativ uninteressant, da ich dies im Rahmen des Studiums hatte [...]. Man sollte in jedem Fall schauen, dass hier Anwendungsbezug geschaffen wird! Die Geschichte der Lerntheorien sollte zumindest kurz erwähnt werden [...]. Mir fehlt ein Slot zu Rhetorik im Sinne von Stimmübungen (leider gibt es an dieser Uni immer noch große Räume ohne Lautsprecheranlage).“

Auch die Studierenden haben sich mit Unterstützungsvorschlägen eingebracht:

„Beim Aufbau und der Nutzung eines Materialienpools wäre es neben dem Feedback der anderen Teilnehmer vielleicht auch sinnvoll, die Perspektive der Studierenden einzubeziehen. Möglicherweise könnten geschulte studentische Hilfskräfte ihr Feedback zu den Materialien geben und so den Teilnehmern eine noch umfassendere sowie zielgruppenspezifischere Rückmeldung zu den Materialien geben.“

Lehrende beteiligten sich stärker mit allgemeinen Vorschlägen und positiven Rückmeldungen:

„Absolut lobenswertes und relevantes Konzept – mich stört der regionale Einzelfallcharakter dieser Idee.“, „Sehr schön, dass Sie den ‚shift from teaching to learning‘ in den Mittelpunkt stellen.“

Hochschulpolitische Entscheidungsträger beteiligten sich sowohl mit formalen Hinweisen wie auch Konzeptionierungsvorschlägen:

„Gerade der Assessmentbereich bedarf in der Medizindidaktik Verbesserungen. Es betrifft also nicht nur die klassischen schriftlichen offenen Fragen und mündliche Prüfungen, sondern es kommen unter anderem hinzu: Multiple Choice Fragen, praktische Prüfungen [...]. Schön wäre sicher auch die Überlegung einer Reflektion i.S. eines Portfolios. Bei den neuen Medien ließe sich sicherlich auch vieles machen: TED-System, Einstellung aufgenommener Vorlesungen, evtl. mehr Operationen und interessanter Fälle etc. Sicherlich sollten die Teilnehmer Möglichkeiten haben zu wählen, was sie brauchen, da die Notwendigkeiten sehr individuell und spezifisch sind.“

Die rege Beteiligung bei der Neukonzeptionierung des Qualifikationsprogramms zeigt ein hohes Interesse an hochschuldidaktischer Weiterbildung. Insbesondere die Ausrichtung auf eine lernerorientierte Lernkultur mit Videoaufzeichnungen scheint die Befragten anzusprechen.

5. Ausblick

Die Neukonzeptionierung des Qualifikationsprogramms „Basic“ in Form einer lernerorientierten Lernkultur zielt auf die Förderung einer nachhaltigen Lehrkompetenz. Eine stärkere Ausrichtung auf das selbstregulierte Lernen und die inhaltliche Fokussierung sollen die Teilnehmenden beim „Shift from Teaching to Learning“ unterstützen. Insbesondere Videoaufzeichnungen werden sehr positiv von den Beteiligten wahrgenommen. In einem weiteren Schritt gilt es, empirisch zu prüfen, wie nachhaltig die Effekte des neukonzeptionierten Qualifikationsprogramms hinsichtlich verschiedener Aspekte der Lehrkompetenz sind. Darüber hinaus ist zu erproben, ob durch die Partizipation von Experten, hochschulpolitischen Entscheidungsträgern, Lehrenden und Studierenden die Teilnehmerzahl

nachhaltig ausgebaut werden kann und so die Professionalisierung der Hochschullehre im Sinne der genannten Anforderungen vorangetrieben wird.

Literatur

- Berendt, Brigitte 2004: The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“. Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: Welbers, Ulrich / Gaus, Olaf (Hg.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. S. 35–41. Bielefeld: Bertelsmann
- Bundesamt für Statistik 2011: Studierende an deutschen Hochschulen, URL <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bildung/Forschung/Kultur/Hochschulen/Tabellen/Content50/Studierende/InsgesamtBundeslaender,templateId=renderPrint.psml> (Zugriff am 11.05.2012)
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011: Hochschulpakt 2020: Zwischenbilanz und Ausblick, URL <http://www.bmbf.de/de/6142.php> (Zugriff am 11.05.2012)
- Deci, Edward / Kasser, Thomas / Ryan, Richard 1997: Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. In: Bless, James (Hg.): Teaching well and liking it. S. 57–71. Baltimore: The John Hopkins University Press
- Desimone, Laura 2009: Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In: Educational Researcher, Vol. 38, Heft 3. S. 181–199
- Fendler, Jan 2012: Arbeit mit Videoaufzeichnungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – Perspektivwechsel des eigenen Lehrhandelns durch Reflexion. In: Behrend, Brigitte / Wildt, Johannes / Szczyrba, Birgit (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre Griffmarke D 2.9. Berlin: Raabe-Verlag
- Fendler, Jan / Gläser-Zikuda, Michaela 2013 Angebot und Nachfrage hochschuldidaktischer Weiterbildung - Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen. In: Empirische Pädagogik, Vol. 27, Heft 2. S. 164–182
- Gage, Nathaniel / Berliner, David 1996: Educational psychology (6th ed.). Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company
- Gibbs, Graham / Coffey, Martin 2004: The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. In: Active Learning in Higher Education, Vol. 5, Heft 1. S. 87–100
- Gläser-Zikuda, Michaela 2010: Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik
- Groth, Christian 2007: Der Sprung ins kalte Wasser: Praktische Tipps für Anfänger – Erfahrungsbericht eines „Neulings“. In: Behrend, Brigitte / Wildt, Johannes / Szczyrba, Birgit (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre Griffmarke B 2.1. Berlin: Raabe-Verlag
- Hiebert, James / Gallimore, Ronald / Stigler, James 2002: A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? In: Educational Researcher, Vol. 31, Heft 5. S. 3–15
- Johannes, Christine / Fendler, Jan / Hoppert, Antje / Seidel, Tina 2011: Projekt Lehren-Lernen: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. München: Monsenstein und Vannerdat

- Johannes, Christine / Fendler, Jan / Seidel, Tina 2012: Learning Environment and Knowledge Base in a Training Program for Novice University Teachers. In: International Journal for Academic Development.
- Kember, David / Kwan, Kam-Por 2000: Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional Science, Vol. 28, S. 469-490
- Korthagen, Fred A.J. / Kessels, Jos P.A.M. (1999). 'Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education', Educational Researcher Vol. 28 Heft 4. S. 4-17
- Kramer, Klaudia 2002: Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Krammer, Katrin / Reusser, Kurt 2005: Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Vol. 23. Heft 1. S. 35-50
- KMK, Kultusministerkonferenz 2005: Qualitätssicherung in der Lehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf (Zugriff am 11.05.2012)
- Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Klusmann, Uta / Krauss, Stefan / Neubrand Michael 2011: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann
- Lange, Elmar 2009: Schlüsselkompetenzen. Wie sie entstehen und verbessert werden können: Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Leverkusen: Budrich Verlag
- Lepp, Sylvia 2005: Förderung von Schlüsselqualifikationen an Fachhochschulen, URL <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2006/2553/> (Zugriff am 11.05.2012)
- Lübeck, Ditrun 2009: Lehransätze in der Hochschullehre, URL http://www.diss.fubelin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf (Zugriff am 11.05.2012)
- OECD 2011: Education at a Glance 2011. OECD Publishing.
- Postareff, Liisa / Lindblom-Ylänne, Sari / Nevgi, Anne 2007: The effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 23, S. 557-571
- Pötschke, Manuela 2004: Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer emp. Studie an der Universität Bremen. In: Hochschulwesen. Vol. 3, S. 94-100
- Reusser, Kurt 2005: Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos – Unterrichtsvideographie als Medium des situierten beruflichen Lernens. In: Journal für LehrerInnenbildung. Vol. 5, S. 8-18
- Trigwell, Keith / Prosser, Michael / Taylor, Philip 1994: Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. In: Higher Education. Vol. 27, Heft 1. S. 75-84
- Trigwell, Keith / Prosser, Michael / Waterhouse, Fiona 1999: Relations between teachers approaches to teaching and students approaches to learning. In: Higher Education. Vol. 37, S. 57-70
- Wahl, Diethelm 2006: Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Wildt, Johannes 2003: The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Düsseldorf: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW

- Winteler, Adi 2001: Lehrende an Hochschulen. In: Krapp Andreas/ Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. S. 332-345. Weinheim: Beltz
- WR, Wissenschaftsrat 2008: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin: Wissenschaftsrat
- Zlatin-Troitschanskaja, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina 2009: Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz.

Auf Profilsuche

Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft

Jan-Christoph Rogge
Tim Flink
Simon Roßmann
Dagmar Simon
Berlin

Lange Zeit war die Differenzierung im deutschen Hochschulsystem lediglich eine Frage unterschiedlicher Hochschultypen (vgl. Mönch 2008). Es wurden Technische und Kunsthochschulen gegründet, Fachhochschulen als Antwort auf den Bildungsnotstand geschaffen (vgl. Enders 2010) und in den zwei letz-

ten Dekaden verstärkt private Hochschulen eingerichtet (Turner 2001: 239). Für die Gruppe der Universitäten galt die „deutsche Tradition einer relativ großen Einheitlichkeit in der Qualität“ (Teichler 1999: 27).

Mit der Einführung des „New Public Management“ (NPM) und der zunehmenden Steuerung und Koordination über den Modus des Wettbewerbs wurde eine horizontale Ausdifferenzierung der Hochschulen durch Profilbildung eingeleitet. Durch die Exzellenzinitiative kam das neue Ziel einer vertikalen Differenzierung hinzu. Damit hatte sich die Wissenschaftspolitik endgültig von der „überkommenen Vorstellung“ (Schavan 2009) einer großen Einheitlichkeit der Universitäten verabschiedet. Profilbildung sollte nicht mehr nur „dezentral als Summe individueller Wahlentscheidungen der Hochschullehrer entstehen“ (Meier 2012: 176), sondern zum Element der strategischen Hochschulplanung werden.

In diesem Sinne ist Profilbildung als eine aktive Konstruktionsleistung der Hochschulleitungen zu verstehen (Meier/Schimank 2010: 211; Brandt et al. 2012: 62), mit der auf die Herausarbeitung von Besonderheiten abgezielt wird, die für die Hochschule als Ganzes gelten (Teichler 1999: 30) und auch hochschulextern als solche wahrgenommen werden (Meier 2012: 171).

Profilbildung deutscher Hochschulen hat in der Hochschulforschung in letzter Zeit durchaus erhöhte Aufmerksamkeit gefunden.¹ Doch was verbirgt sich überhaupt hinter dem Begriff der Profilbildung, welche in-

¹ vgl. etwa Nickel 1998; Olbertz 1999; Teichler 1999; Meier/Schimank 2002, 2010; Meier 2012

haltlichen und strukturellen Dimensionen weist sie auf, welche hochschulinternen Strukturen und Kompetenzverteilungen ermöglichen bzw. begrenzen Profilbildung?

Um diese Fragen empirisch zu prüfen, wurden die maßgeblichen Akteure dieser Prozesse befragt: die Hochschulleitungen einerseits und die Professorinnen und Professoren andererseits.² Erst aus dieser Gegenüberstellung von Aussagen ergibt sich ein konzises Bild, wie Profilbildung an deutschen Hochschulen tatsächlich dimensioniert werden kann. Als konzeptioneller Zugang dient der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus (v.a. Meyer/Rowan 1977; DiMaggio/ Powell 1983). Unter der Annahme, dass Wettbewerb nicht zwangsläufig die politisch gewünschte Ausdifferenzierung zur Folge hat, stellt dieser Ansatz „ein geeignetes Instrumentarium zur Erforschung des Organisationsverhaltens unter Wettbewerbsbedingungen“ dar (Krücken 2004: 1). Veränderungen von universitären Strukturen dienen aus dieser Perspektive nicht primär der rationalen Zielerreichung, sondern sichern vor allem Legitimität und damit den „Ressourcenzufluss“ (Walgenbach 2002: 160).

Im Folgenden sollen zur Beantwortung der Frage, welchen Einfluss die Profilbildung der Universitäten auf ihre Strukturen hat, zunächst die organisationalen Voraussetzungen und Grenzen der Profilbildung (1.) sowie die Auslöser der Profilbildung diskutiert (2.) werden. Im Anschluss an die Darstellung der empirisch vorzufindenden strukturellen Ausgestaltungen der Profilbildung werden an diesen die grundlegenden neo-institutionalistischen Thesen der Entkopplung (3.) und der Isomorphie (4.) geprüft. Zuletzt werden einige abschließende Bemerkungen zur Nachhaltigkeit der aktuellen Profilbildungsprozesse gemacht (5).

² Es wurden leitfadengestützte Interviews mit den für Forschung zuständigen Mitgliedern der Hochschulleitungen an 13 deutschen Universitäten geführt. Alle im Sample befindlichen Universitäten haben sich an der ersten Phase der Exzellenzinitiative mit mindestens einem Antrag beteiligt. Etwa die Hälfte davon war in der dritten Förderlinie erfolgreich. Nur eine Universität konnte in keiner der drei Förderlinien reüssieren. Als Kontrastfolie wurden Ergebnisse der Hochschulprofessoren-Befragung 2011 des Kooperationspartners Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) in diesem Projekt herangezogen. Angeschrieben wurden insgesamt 9.400 als forschungsstark eingestufte Professorinnen und Professoren. Die Rücklaufquote betrug 27 Prozent (Brandt et al. 2012: 14). Ergänzend wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Damit sind insbesondere die Webseiten, frei zugängliche Materialien zu Profilen, Leitbildern und Leitungsstrukturen der betreffenden Universitäten sowie die Landeshochschulgesetze und andere relevante gesetzliche Regelungen gemeint.

1. Hochschulinterne Voraussetzungen und Grenzen der Profilbildung

Es wurde bereits angedeutet, dass nicht erst seit der Exzellenzinitiative, sondern bereits seit Mitte der 1980er Jahre ein wissenschaftspolitisch induzierter Ausdifferenzierungsprozess der Hochschullandschaft zu beobachten ist (Teichler 1999: 27). Der Zusammenhang mit den NPM-orientierten Reformen der Hochschulen, die nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Staaten unternommen wurden, ist unverkennbar: Trotz prekärer Haushaltssituation sollten die Leistungen nationaler Wissenschaftssysteme gesteigert werden.

Hierfür wurden die Rahmenbedingungen für Hochschulen angepasst; insbesondere durch die Gewährung einer höheren Autonomie sollten sie in die Lage versetzt werden „effizienter“ zu agieren. Die Hochschulen sollten als handlungsfähige „Akteure“ (Meier 2009) konstruiert werden, damit sie sich im Wettbewerb profilieren können. Die neue Verantwortlichkeit erforderte jedoch einen Ansprechpartner, vor allem für die Zuwendungsgeber. Diese Rolle wurde den Hochschulleitungen zugeschrieben: Sie haben die Aufgabe, ihre Einrichtungen nach außen, das heißt gegenüber Staat und Gesellschaft, zu vertreten und die in den vertragsförmigen Vereinbarungen festgelegten Ziele nach innen durchzusetzen.

Um diese Aufgaben erfüllen und in die hochschulinternen Beziehungen, insbesondere zwischen den Fakultäten, gestaltend eingreifen zu können, haben die Hochschulleitungen in vielen Bundesländern an Kompetenzen hinzugewonnen. Komplementär dazu wurden die Kompetenzen der kollegial organisierten Selbstverwaltungsgremien vielerorts zugunsten einer Stärkung interner hierarchischer Beziehungen eingeschränkt (vgl. Kehm/Lanzendorf 2006: 171; Hüther 2010). Das gilt allerdings nicht für die Autonomie der einzelnen Professorinnen und Professoren, die nach wie vor sehr hoch ist – auch und gerade im internationalen Vergleich (Buchholz et al. 2009).

Es sind unter anderem solche Veränderungen des Akteurstatus der Hochschulen, die in der Hoch- und Wissenschaftsforschung zu einer Debatte über ihre „Organisationswerdung“ geführt haben, sprich ihre Angleichung an andere Organisationen wie moderne Dienstleistungsunternehmen (Brunsson/Sahlin-Anderson 2000; Krücken/Meier 2006). Diese Angleichung impliziert, dass Hochschulen ihren Charakter als „specific organisations“ (Musselin 2007) verlieren würden. Dabei wird jedoch dem Umstand, dass sich an den grundlegenden Konstellationen in den Hochschulen wenig geändert hat, nicht ausreichende Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Fachgemeinschaften als zentrale Steuerungsinstanzen entscheiden nach wie vor über Qualität und über Qualitätsmaßstäbe guter Forschung, über die Verteilung von Reputation sowie über die Karrierewege von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Wentland et al. 2012). Hochschulen verfügen nach wie vor weder über Organisationsmacht, um über die „Fortdauer der Mitgliedschaft“ disponieren zu können, noch über Personalmacht, also die „Möglichkeit, die Karrierewege ihrer Mitglieder zu beeinflussen“ (Hüther/Krücken 2011: 307). Selbst die formalrechtlich mit mehr Kompetenz ausgestatteten Hochschulleitungen können keinen direkten Einfluss auf die Leistungserbringung des wissenschaftlichen Personals ausüben (ebd.). Darin liegt weiterhin ein fundamentaler Unterschied zu anderen Organisationsformen, wie bspw. Wirtschaftsunternehmen, begründet.

Unter diesen Bedingungen bleibt den Hochschulleitungen zur Animation und Steuerung von Profilbildungsprozessen kurzfristig nur die Bereitstellung von Anschubfinanzierungen für neue Forschungsvorhaben und -strukturen und langfristig eine stärkere Einflussnahme auf die inhaltliche Ausrichtung der Universität via Personalentscheidungen auf der Ebene der Professorenschaft. Das wichtigste zur Verfügung stehende Steuerungsinstrument ist dabei das Berufungsrecht, das bereits in elf Bundesländern von den ehemals zuständigen Landesministerien auf die Hochschulen übertragen worden ist.³ Obgleich dieses Instrument nach Aussage unserer Interviewpartner bislang erst moderat angewendet wird, können Hochschulleitungen – wenn auch nur partiell – die inhaltliche Orientierung, Ausrichtung und Strukturbildung ihrer Hochschule nachhaltig beeinflussen: Profilbildung durch die Stärkung einiger Fachbereiche zulasten anderer. Hierzu ein typisches Zitat aus einem Interview mit einem Hochschulleitungsmitglied:

„Wir bauen in den Berufungsverfahren konsequent die Stärken aus. Das ist die größte Chance, die sich ergeben hat in den letzten Jahren.“ (Universität G)

Den Hochschulleitungen fehlen jedoch nicht nur die internen Durchgriffsmöglichkeiten, sie sind auch weiterhin rechenschaftspflichtig gegenüber externen Akteuren. Nach wie vor spielt der Staat eine bedeutende, wenn auch veränderte Rolle bei der Steuerung und Koordination der Hochschulen,⁴ nicht zuletzt als „zentraler ‚change agent‘“ (Schimank 2005: 151) der Transformation des Governance-Regimes der Hochschulen. Die

³ Im Gegensatz zum Berufungsrecht liegt die Diensttherreneigenschaft in den meisten Bundesländern noch beim Land (Hüther et al. 2011: 20).

⁴ vgl. Braun/Merrien 1999; Knie/Simon 2010; Krücken 2011: 3

Kombination von fehlender interner Durchsetzungskraft gegenüber der professoralen Autonomie und der Abhängigkeit von externen Akteuren (vor allem der Staat, aber auch z.B. Drittmittelgeber) führen so zu einer doppelten Legitimationspflicht der Hochschulleitungen. Das alte Steuerungsmodell, das durch staatliche Detailsteuerung und akademische Selbstorganisation der Professorinnen und Professoren geprägt war, hat sich also verändert, aber nicht grundsätzlich an Relevanz verloren.

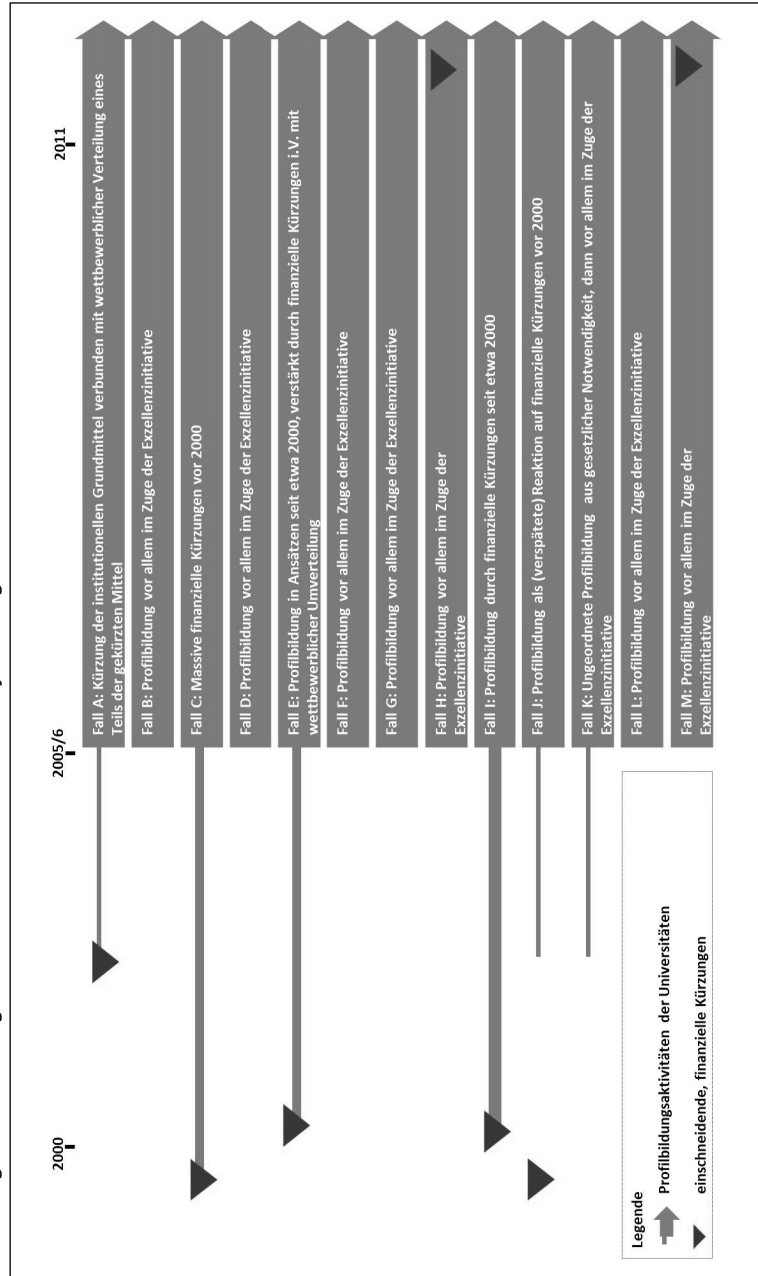
Dennoch bildet die, wenn auch nur partiell gestärkte Selbststeuerungsfähigkeit der Universitäten eine wichtige Grundlage für ein weiteres Element der Hochschulreformen: die Intensivierung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen (vgl. Strohschneider 2009). Traditionell konkurrieren im Wissenschaftssystem einzelne Forscherinnen und Forscher um Aufmerksamkeit und Reputation (vgl. etwa Luhmann 1968). Nun soll der Wettbewerb, entsprechend der „institutionellen Sichtweise“ des NPM (Schedler/Proeller 2009: 5), auf die Ebene der Hochschulen ausgeweitet werden. Auf „Quasi-Märkten“, in denen Kundennachfrage durch Peer-Review substituiert wird, sollen sie in einen verstärkten Wettbewerb um finanzielle Ressourcen, wissenschaftliches Personal und Reputation eintreten (vgl. De Boer et al. 2007: 139) und auf Studienmärkten um Studierende konkurrieren (Mönch 2008). Davon erhoffte man sich eine Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft (vgl. Teichler 1999: 29). Bevor es nun um die empirisch vorgefundene Ausgestaltung der Profilbildung an deutschen Universitäten geht, werden zunächst deren Auslöser analysiert.

2. Auslöser der Profilbildung

Die Mehrheit der Universitäten unseres Samples hat erst im Zuge der Exzellenzinitiative damit begonnen systematisch ihre Stärken und Schwächen zu reflektieren. Diese Analysen und Aktivitäten bilden die Grundlage für die Anträge zur Exzellenzinitiative. Insofern ist die *Exzellenzinitiative als Katalysator* der (fast) flächendeckenden Profilbildung an deutschen Universitäten zu bezeichnen. Das nachstehende Zitat illustriert diesen Zusammenhang:

„Wir haben, um eben eine klare Profilierung heraus zu bilden, ein Instrument geschaffen, das wir [Forschungsschwerpunkte] nennen. Die sind als Instrument geschaffen worden im Kontext der ersten Phase der Exzellenzinitiative. Das waren also sozusagen die Instrumente, mit denen man dann versucht hat, auf eine Größenordnung wie ein Exzellenzcluster hin zu zielen.“ (Universität H)

Abbildung 1: Darstellung der Auslöser universitärer Profilbildung



An jenen Universitäten, die bereits vor der Exzellenzinitiative profilbildende Aktivitäten vorangebracht haben, waren zumeist finanzielle Kürzungen oder deren Ankündigung die wesentlichen Triebfedern. Freilich haben die Universitäten, vor allem hinsichtlich der Grundfinanzierung durch die jeweiligen Bundesländer, teilweise sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Zudem variieren die finanziellen Einbußen hinsichtlich ihrer Höhe, des Anlasses und Zeitpunkts sowie in Bezug auf die Begründungen und begleitenden Maßnahmen mitunter erheblich.

Während in einigen Fällen die Haushalte der Universitäten aus primär wirtschaftlichen Gründen (mitunter radikal) gekürzt wurden, ist den Universitäten in anderen Bundesländern pauschal ein bestimmter Prozentsatz der Professuren entzogen, jedoch gleichzeitig ein späterer Rückfluss in Aussicht gestellt worden, um den Wettbewerb zwischen den Hochschulen zu verstärken. In diesen Fällen lässt sich, zugespitzt formuliert, von einer *Profilbildung aus Not* sprechen. Für diese Gruppe der Universitäten ist folgendes Zitat typisch:

„Ich glaube alle Universitäten [sind] vor dem Hintergrund knapper Kassen gezwungen, Schwerpunkte zu bilden. Manche nennen das Schwerpunkte, andere nennen es Profildbereiche, andere Exzellenzbereiche, noch andere Cluster, aber gemeint ist das Gleiche: Die schwindenden Ressourcen dahin zu lenken, wo sie gut angelegt sind. Insofern ist das keine Erfindung [der Universität I], das ist eine konvergente Entwicklung, zu der alle gezwungen waren.“
(Universität I)

Die betroffenen Universitäten waren aufgrund der schwindenden finanziellen Ausstattung „gezwungen“ zu entscheiden, welche Fachbereiche/Fakultäten und Organisationseinheiten verkleinert bzw. aufgelöst und welche gegebenenfalls von den Kürzungen ausgenommen werden. Diese Entscheidungen führten zudem zu einer Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen der Universität, die Grundlage für jede Profilbildung ist. An dem grundsätzlichen Problem der unterfinanzierten Hochschulen ändern im Übrigen auch der Hochschulpakt und weitere Programme wenig, zumal sie allesamt befristet sind und den Hochschulen kaum eine mittelfristige Planungssicherheit bieten können (vgl. Gaethgens 2012).

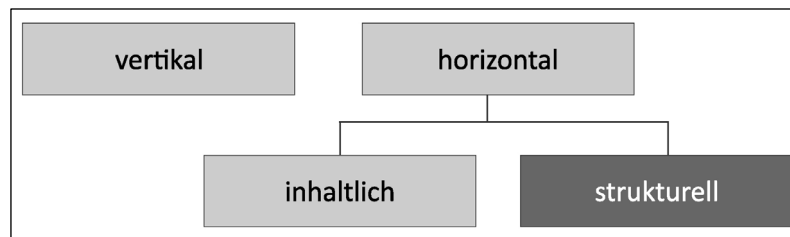
Universitäre Profilbildung ist also im Wesentlichen extern induziert – sei es durch die Aussicht auf zusätzliche Mittel oder die Kürzung der vorhandenen Mittel. Zwar sind an einigen Universitäten auch unabhängig davon Stärken und Schwächen reflektiert und ist über organisationale Identitäten nachgedacht worden. Entscheidend waren aber externe, d.h. staatliche Anreize. Selbst an jenen Universitäten, die zuvor bereits eine Profilbildung aus Not betrieben haben, hat die Exzellenzinitiative zu ei-

ner erheblichen Intensivierung der Profilbildungsaktivitäten geführt. Diese können sehr verschieden ausgestaltet sein.

3. Ausgestaltung der Profilbildung

Profilbildung kann grundsätzlich auf zwei Achsen stattfinden: (1) *vertikal* hinsichtlich Reputation und Qualität sowie (2) *horizontal* in Bezug auf das Leistungsspektrum (Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, unternehmerische Aktivitäten, internationale Kooperationen, Weiterbildung etc.). Wenngleich insbesondere die vertikale Differenzierung mit dem Ziel einige „Spitzenuniversitäten“ zu schaffen in den letzten Jahren gesteigerte und vor allem politische Aufmerksamkeit gefunden hat, sind vertikale Besonderheiten für sich genommen nicht profilbildend. Ein Profil kann nur auf der horizontalen Dimension begründet werden. Horizontale Besonderheiten können allerdings vertikale Bewertungen beeinflussen, wenn etwa die Internationalität des Lehrkörpers und der Studierenden die Reputation der jeweiligen Einrichtung steigert (vgl. Teichler 1999: 30-31). Darüber hinaus kennt die horizontale Achse zwei Dimensionen der Differenzierung: (1) *strukturell* durch die Einrichtung von disziplinenübergreifenden Forschungszentren oder strukturierten Doktorandenprogrammen und (2) *inhaltlich* durch Schwerpunktsetzungen in einzelnen Fachbereichen und/oder bei fakultätsübergreifenden Forschungslustern oder -zentren.

Abbildung 2: Dimensionen von Profilbildung



Bezogen auf die Ergebnisse unserer Studie stellt sich die (Grundlagen-) Forschung als wesentlicher Differenzierungsmodus bei der inhaltlichen Ausgestaltung der horizontalen Profilbildung dar, nicht etwa Lehre oder Wissens- und Technologietransfer, Nachwuchsförderung, regionale/internationale Kooperationen etc. Statt Differenzierung sind hier Angleichungsprozesse zu beobachten (vgl. Hornbostel/Simon 2011).

Die Fokussierung auf Forschung hängt dabei zum einen mit dem Förderinstrument Exzellenzinitiative zusammen, das eindeutig auf Forschung in seinem Programm und Instrumentarien setzt. Zum anderen ist die Forschung jedoch schon seit den Anfängen der Profilbildungsdebatten in Deutschland der zentrale Modus der angestrebten Differenzierung (vgl. Wissenschaftsrat 1985). Ein wesentlicher Grund liegt auch in dem hohen Rang der Forschung in der wissenschaftlichen Reputationshierarchie und damit auch in Evaluationssystemen der Wissenschaft (Simon 2011). Dies schlägt sich auch in der Perception der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nieder: Fast 70 Prozent der Professorinnen und Professoren messen der Grundlagenforschung höchste Bedeutung bei, während dies nur jeweils ca. 40 Prozent für die Lehre und angewandte Forschung angeben (Brandt et al. 2012: 76).

Das Studienangebot bzw. die Lehre ist an den ausgewählten Universitäten allenfalls mittelbar profilbildend. In den meisten Fällen gehen unsere Interviewpartner implizit oder explizit davon aus, dass gemäß dem Humboldtschen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre exzellente Forschung zu exzellenter Lehre führe.

Nimmt man nun die strukturelle Ausgestaltung der horizontalen Profilbildung in den Blick, fällt schnell auf, dass sich die neu eingerichteten Organisationseinheiten in vielen Punkten ähneln: hinsichtlich ihrer Organisationsstruktur, der interdisziplinären Ausrichtung und ihres starken Bezugs auf Forschung respektive Grundlagenforschung. Universitäre Profilbildung verengt sich also auf die Forschung und drückt sich zuvörderst in der Etablierung von Forschungsschwerpunkten aus. Zusammengekommen sollen diese Schwerpunkte das Kompetenzportfolio der jeweiligen Universität in der Forschung abbilden. Größe, Bezeichnung und institutionelle Stellung dieser Schwerpunkte variieren von Fall zu Fall. Gemeinsam jedoch ist allen Forschungsschwerpunkten, dass sie als institutionelle Metastrukturen, d.h. quer zu den Fakultäten und Fachbereichen, angelegt sind.

Die Forschungsschwerpunkte sind in allen Fällen das Resultat von internen Bestandsaufnahmen der Stärken und Schwächen der Universitäten, die sich allerdings hinsichtlich ihrer Prozessorganisation und Professionalisierung zum Teil beträchtlich unterscheiden. Universitätsintern sind die Hochschulleitungen zwar allerorten die wesentlichen Akteure der Profilbildungsprozesse, sie sind aber in der Ausgestaltung auf die kollegiale Zusammenarbeit, vornehmlich mit der Professorenschaft, angewiesen. Im Zuge der Exzellenzinitiative haben einige Universitätsleitungen – ganz im Sinne der Antragsmodalitäten – zwar zunächst versucht, die Anträge weitestgehend alleine zu formulieren, sie sind dann aber später dazu über-

gegangen, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu beteiligen. Zwei Angehörige von Hochschulleitungen formulieren diese Entwicklung wie folgt:

„Wir haben damals ein exzellentes top-down-Geschehen kreiert. [...] Wir haben das im Rektorat relativ einsam ausgearbeitet, haben natürlich die Dekane informiert, aber es war kein bottom-up-Geschehen. Und das, was wir gemerkt haben dann in der zweiten Runde [...], jetzt müssen wir uns richtig zusammensetzen, und haben das richtig als bottom-up-Geschehen geguided.“ (Universität D)

„Und wir können im Grunde genommen hier nur durch so eine Profilbildung Gruppen von Wissenschaftlern, die sich ganz bestimmten Themen verschreiben, optimale Bedingungen geben und dann gucken wir, ob das Bestand hat und erfolgreich ist und deswegen wird das evaluiert. Also die wissenschaftlichen Themen, die [...] können nicht von oben gelenkt werden, das muss von unten kommen.“ (Universität I)

Die Etablierung von Forschungsschwerpunkten oder -zentren kann auch in Form von so genannten „Institutes for Advanced Studies“ (IAS) erfolgen. Die IAS wurden nach dem Vorbild eines Grundlagenforschungsinstituts der privaten US-amerikanischen Universität Princeton an acht der neun Universitäten mit prämiertem Zukunftskonzept eingerichtet (Köppen 2009: 16). Sie erfüllen vor allem zwei Funktionen: Zum einen sollen sie die interdisziplinäre Vernetzung der an der jeweiligen Universität tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fördern und zum anderen ein Forum für die Initiierung risikoreicher Forschungsprojekte darstellen. Auch hier zeigt sich deutlich eine Angleichung der strukturellen Profilbildung:

„Ich denke viele Universitäten haben gleichzeitig an gleichen Modellen gearbeitet. Es gibt also meinerwegen auch das Institut for Advanced Studies in den Geisteswissenschaften [...] Das sind Punkte, wenn ich jetzt gucke, so an den anderen Exzellenz[universitäten], vieles ist dann da parallel entstanden und ich weiß nicht, ob so'n role model wirklich da war.“ (Universität F)

So unterschiedlich diese Forschungszentren oder -schwerpunkte ausgestaltet oder inhaltlich ausgerichtet sind, sie sind in allen Fällen Metastrukturen, die quer zu den Fakultäten und Fachbereichen liegen. Deren tradierte Doppelrolle als Kernelemente universitärer Strukturen und als entscheidende Steuerungsinstanzen der Disziplinen wurde jedoch durch diese inneruniversitären Strukturveränderungen in ihrer Autonomie nicht ernsthaft tangiert. Vielmehr stellen die Metastrukturen eine Erweiterung bzw. Ergänzung der formalen Strukturen der Universitäten dar. Mit finanziellen Anreizen – insbesondere durch die Mittel der Exzellenzinitiative – können Hochschulleitungen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler animieren, zu diesen Schwerpunktbildungsprozessen beizutragen. Al-

lerdings zeigt unsere Studie deutlich, dass die inhaltliche Konzeption und Gestaltung solcher Forschungszentren nicht als top-down Prozess erfolgreich sein kann.

Es ist fraglich, ob diese Entwicklungen auf eine Entkopplung von formaler Struktur und Aktivitätsstruktur (Meyer 1977) in einer neo-institutionalistischen Interpretation hindeuten. Danach ist die formale Struktur weitgehend unabhängig von der tatsächlichen Aufgabenerfüllung der Organisation Hochschule. Dafür spricht sicherlich, dass diese Strukturbildungen extern angeregt wurden, somit nicht das „Kerngeschäft“ von Hochschulen definieren und sich durch eine Instabilität auszeichnen, die von einer in der Regel zeitlich befristeten, externen Finanzierung abhängig ist.⁵ Allerdings nimmt die Kooperation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in hochschulinternen Forschungsschwerpunkten insofern einen Einfluss auf die Aktivitätsstruktur, als dass diese ihr Engagement sonst möglicherweise auf andere (externe) Bereiche ausrichten würden. In einer längerfristigen Perspektive wäre zu beobachten, inwieweit hierdurch Kerngeschäfte der Hochschulen ergänzt werden bzw. sich verändern.

4. Strukturelle Ähnlichkeiten der profilbildenden Organisationseinheiten

Eine weitere zentrale These des Neo-Institutionalismus ist, dass sich die formalen Strukturen von Organisationen in einem spezifischen organisationalen Feld angleichen. DiMaggio und Powell (1983) sprechen dabei von *institutioneller Isomorphie* in *organisationalen Feldern*. Das organisationale Feld enthält bei Wirtschaftsorganisationen etwa Zulieferbetriebe, Weiterverarbeitungsfirmen oder andere Unternehmen, die ähnliche Produkte herstellen. Für die Universitäten sind das insbesondere andere Universitäten und Fachhochschulen – wie der *professional drift*⁶ der Universitäten zeigt – sowie private Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Analytisch wird zwischen drei Mechanismen institutioneller Isomorphie unterschieden:

⁵ Allerdings zeigt sich bspw. bei interdisziplinären Zentren oder Instituten in den Universitäten, die lange vor der Exzellenzinitiative eingerichtet worden, durchaus Beharrungsvermögen, Stabilität und auch Anerkennung durch die beteiligten Fakultäten und Fachbereiche.

⁶ Der *professional drift* beschreibt die zunehmende Praxisorientierung von Forschung und Lehre an den Universitäten, etwa mit Blick auf die praxisnäheren Lehrangebote der Fachhochschulen (vgl. Enders 2010: 447).

- 1) Strukturangleichung durch *Zwang* kommt durch formalen und informellen Druck zustande, vor allem in Form von Rechtsvorschriften.
- 2) *Imitation* (auch: Mimese) bezieht sich auf den „Versuch, andernorts eingesetzte Problemlösungsmuster zu kopieren“ (Krücken 2004: 2) und ist die Folge wechselseitiger Beobachtungsprozesse in von Mehrdeutigkeit und hoher Unsicherheit geprägten Verhältnissen, insbesondere hinsichtlich der Herstellung von Legitimität und Erfolg.
- 3) *Normativer Druck* wird hervorgerufen durch den interorganisationalen Austausch von Professionsmitgliedern, die durch ihren professionellen Hintergrund ähnliche Orientierungen und Problemlösungsansätze verfolgen. (DiMaggio/Powell 1983: 150-154)

In der Exzellenzinitiative vermischen sich die beiden letztgenannten Mechanismen. Die Träger des *normativen Drucks* sind hier nicht nur wie bei DiMaggio/Powell Professionsangehörige, sondern auch die gesellschaftliche Umwelt: Erwartungshaltungen von Politik und Gesellschaft.⁷ Zwar ist die Antragstellung für die Hochschulen nicht verpflichtend, doch entsteht durch die hohe mediale Aufmerksamkeit und die hohe Teilnahmequote (über 80 Prozent der deutschen Universitäten)⁸ ein enormer Druck, sich an der Ausschreibung zu beteiligen.

Überdies hat die ungewöhnliche „konzeptionelle Offenheit der Programme“ der Exzellenzinitiative (Leibfried 2010: 37) eine hohe Unsicherheit hinsichtlich der Erfolgsbedingungen zur Folge, die zu *mimetischen Prozessen* führt. Referenzen für diese Imitationen sind vor allem die als Vorbilder vielbemühten Institutsmodelle privater US-amerikanischer Forschungsuniversitäten (IAS) und vermeintlich erfolgreiche Modelle anderer deutscher Universitäten (Konzept der Forschungsschwerpunkte). Ein Hochschulleitungsmitglied beschreibt dies folgendermaßen:

„Ich mein das [...] zum Beispiel, das Institute for Advanced Studies...das inzwischen jetzt natürlich auch an anderen Standorten existiert, ja? Die Idee irgendwo haben wir am Ende auch kopiert, ich mein die Idee von Princeton, weil das Princeton IAS wirklich ein Leuchtturm ist [...]. Ich glaube einfach,

⁷ Vor dem Hintergrund der Diskussion um „Hochschulen im Wettbewerb“ schlägt Krücken (2004: 3) vor, als Träger normativen Drucks nicht (nur) Professionsangehörige, sondern „nicht-staatliche externe Instanzen generell“ zu berücksichtigen. Da sein Forschungsinteresse der Einführung konsekutiver Studiengänge gilt, meint er damit vor allem Beratungs- und Akkreditierungseinrichtungen.

⁸ Von insgesamt 88 staatlichen Universitäten (Hochschulen mit Promotionsrecht) haben in der ersten Antragsrunde 2006 74 Universitäten (Beteiligungsquote von 84 %) insgesamt 319 Anträge, in der zweiten Runde 2007 67 Universitäten (76 %) zusammen 261 Anträge eingereicht (Köppen 2009: 293; <http://www.hochschulkompass.de> (14.6.2012)).

dass eine aufmerksame Universität merkt, dass es ohne solche Schwerpunktbildung nicht geht.“ (Universität E)

Es wird an dem Verfahren und den verantwortlichen Akteursgruppen für die Exzellenzinitiative deutlich, dass trotz der oben vorgeschlagenen Erweiterung der Träger normativen Drucks weiterhin die wissenschaftlichen Professionsangehörigen entscheidend für die strukturelle Isomorphie sind. Schließlich werden die Entscheidungen des Bewilligungsausschusses von wissenschaftlichen Gutachtergruppen vorbereitet. Gleichzeitig verfügen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bewilligungsausschuss über die Mehrheit der Stimmen. Die Kombination dieser beiden Faktoren führt zu Angleichungsprozessen innerhalb des organisationalen Feldes der deutschen Universitäten.

Insgesamt betrachtet finden so die beiden wesentlichen Auslöser der Profilbildung ihre Entsprechung in den drei von DiMaggio/Powell (1983) postulierten Mechanismen der Strukturangleichung: Bei der Exzellenzinitiative als Katalysator spielen normativer Druck und mimetische Prozesse eine Rolle, in der Profilbildung aus Not hingegen spiegelt sich, wie oben beschrieben, staatlicherseits ausgeübter Zwang in Form von gesetzlichen Vorgaben und finanziellen Kürzungen als dritter Mechanismus institutioneller Isomorphie wider.

5. Nachhaltige Profilbildung?

Profilbildungsprozesse an deutschen Hochschulen wurden bislang vornehmlich von der externen Umwelt, in erster Linie der Wissenschaftspolitik ausgelöst. Die Exzellenzinitiative hat hier als Katalysator gewirkt. Als ein weiterer relevanter Faktor konnte die „Profilbildung aus Not“ identifiziert werden, das heißt eine Konzentration auf die Stärken der Hochschule unter restriktiven finanziellen Bedingungen. Als entscheidender Differenzierungsmodus wirkt (Grundlagen-)Forschung, eine der höchsten Güter im wissenschaftlichen Reputationssystem. Andere Aufgaben und Leistungen wie bspw. Nachwuchsförderung, Internationalisierung und Gleichstellungspolitik finden sich zwar vielfach in den Konzepten der Zukunftskonzepte wieder. Sie haben aber mehr den Status eines „Zusatzes“ und sind nicht Kernelemente einer Profilbildung. Die angestrebte Ausdifferenzierung im Hochschulsystem findet also in einem sehr eingeschränkten Maße statt, stattdessen sind vor allem auf der strukturellen Ebene Angleichungsprozesse zu beobachten – ausgehend von dem vermeintlichen Erfolgsmodell der Institutes for Advanced Studies.

Profilbildung ist selbst in einer Hochschule mit einer gestärkten und mit Ressourcen ausgestatteten Leitung nur in Kooperation mit der Profes-

sorenschaft durchzusetzen, vor allem wenn sie deren Haupttätigkeitsfeld berührt. Dies hat zur Folge, dass die Hochschulleitungen in den meisten Fällen nur über die Option verfügen, exzellente Forschungsfelder zu identifizieren, um diese dann als Forschungsschwerpunkte mit besonderem institutionellen Status innerhalb der universitären Strukturen ausflaggen zu können.

Die institutionellen Prozesse der Profilbildung und ihre dargestellte Ausprägung zeigen auch, dass Hochschulen nach wie vor ihren Charakter als „specific organisations“ (Musselin 2007) nicht verloren haben und dass sich der Prozess ihrer „Organisationswerdung“ als komplex, widersprüchlich und von begrenzter Reichweite erweist. Damit soll nicht die enorme Schubkraft, die die Exzellenzinitiative im deutschen Hochschulsystem ausgelöst hat, negiert werden. Allerdings trifft deren Fokus auf Forschung bei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf fruchtbaren Boden, entspricht er doch der Reputationslogik des Wissenschaftssystems. Nicht nur verteilt der Staat aktuell zusätzliche Mittel für herausragende Forschungsleistungen, auch richtet sich die Reputationsverteilung im Wissenschaftssystem seit jeher daran aus.

Inwieweit es vor diesem Hintergrund tatsächlich zu einer nachhaltigen vertikalen Differenzierung kommt, hängt auch davon ab, ob und welche Förderprogramme für die Zeit nach 2017, dem Ende der Exzellenzinitiative, aufgelegt werden, die diese Absicht weiter verfolgen. Für eine horizontale Differenzierung, in der die Hochschulen sich auf ihre Stärken konzentrieren können statt mit begrenzten Ressourcen alle Aufgaben erfüllen zu wollen (Wissenschaftsrat 2010), bedarf es auch einer Differenzierung des wissenschaftspolitischen Anreizsystems, das gleichzeitig Anerkennung in den Reputationsmechanismen der Wissenschaft finden muss. Denn wenn nur „exzellente“ Forschung hohe Anerkennung findet, ist die Motivation beispielsweise eine „entrepreneurial university“ oder eine auf gute Lehre und Weiterbildung ausgerichtete Hochschule zu betreiben, denkbar gering.

Literatur

- Brandt, Tasso / Breitfuss, Marija / Daimer, Stephanie / Dinges, Michael / Ecker, Brigitte / Egel, Jürgen / Flink, Tim / Niederl, Andreas / Rammer, Christian / Reidl, Sybille / Rogge, Jan-Christoph / Roßmann, Simon / Schiessler, Paula / Schubert, Torben / Simon, Dagmar (2012): Forschung an deutschen Hochschulen – Veränderungen durch neue Governance-Modelle und den Exzellenzdiskurs. Zur Situation der Forschung an Deutschlands Hochschulen – Aktuelle empirische Befunde. Berlin, S. 3–206.
- Braun, Dietmar / Merrien, François-Xavier (Hrsg.) (1999): Towards a new model of governance for universities? A comparative view. London: J. Kingsley.

- Buchholz, Kai / Gülker, Silke / Knie, Andreas / Simon, Dagmar (2009): Attraktivität von Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft im internationalen Vergleich. Wie erfolgreich sind die eingeleiteten wissenschaftspolitischen Initiativen und Programme? Berlin.
- De Boer, Harry / Enders, Jürgen / Schimank, Uwe (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria and Germany, in: Jansen, Dorothea (Hg.): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration, Dordrecht: Springer, S.13–54.
- Brunsson, Nils / Sahlin-Andersson, Kerstin (2000): Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform, in: *Organization Studies* 21(4), S. 721–746.
- DiMaggio, Paul J. / Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, in: *American Sociological Review* 48 (2), S. 147–160.
- Enders, Jürgen (2010): Hochschulen und Fachhochschulen. In: Simon, Dagmar / Knie, Andreas / Hornbostel, Stefan (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443–456.
- Gaetgens, Peter (2012): Die Exzellenzinitiative im Kontext Bund/Länder-finanzierter Forschungsförderprogramme (Wissenschaftspolitik im Dialog 1/2012): Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, URL http://www.bbaw.de/publikationen/neuerscheinungen/pdf-dateien/BBAW_Wissenschaft_im_Dialog_1_2012.pdf (20.9.2012)
- Hornbostel, Stefan / Simon, Dagmar (2011): Strukturwandel des deutschen Forschungssystems – Herausforderungen, Problemlagen und Chancen, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): *Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 241–272.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, Otto / Krücken, Georg (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen, in: *Soziale Welt* 62 (3), S. 305–325.
- Hüther, Otto / Jacob, Anna Katharina / Seidler, Hanns H. / Wilke, Karsten (2011): Hochschulautonomie in Gesetz und Praxis. Eine Umsetzungsanalyse vor dem Hintergrund der Förderprogramme des Stifterverbandes und der Heinz Nixdorf Stiftung, Speyer.
- Kehm, Barbara / Lanzendorf, Ute (2006): 16 Länder Approaches to Reform. In: Kehm, Barbara / Lanzendorf, Ute (Hg.): *Reforming University Governance. Changing conditions for research in four European countries*, Bonn: Lemmens, S. 135–185.
- Knie, Andreas / Simon, Dagmar (2010): Stabilität und Wandel des deutschen Wissenschaftssystems, in: Dagmar Simon / Andreas Knie / Stefan Hornbostel (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 26–38.
- Köppen, Bruni (Hrsg.) (2009): *Exzellenzinitiative – Die Gewinner. Zukunftskonzepte, Graduiertenschulen, Exzellenzcluster*. Bonn: Lemmens.
- Krücken, Georg (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive, in: Böttcher, Wolfgang / Terhart, Ewald (Hg.): *Organisationstheorie in*

- pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.286–301.
- Krücken, Georg (2011): A European Perspective on the New Modes of University Governance and Actorhood. Berkeley: Research & Occasional Paper Series: CSHE.17.11.2011; URL <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROPS.Kruecken.EuroView.12.13.11.pdf> (26.9.2012).
- Krücken, Georg / Meier, Frank (2006): Turning the University into an Organizational Actor, in: Drori, Gili S. / Meyer, John W. / Hwang, Hokyung (Hg.): Globalization and Organization. World Society and Organizational Change. Oxford: Oxford University Press, S. 241–257.
- Leibfried, Stephan (Hg.) (2010): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Luhmann, Niklas (1968): Selbststeuerung der Wissenschaft, in: Jahrbuch für Sozialwissenschaft 19 (2), S. 147–170.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, Frank (2012): Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen universitärer Profilbildung, in: die hochschule 1/2012, S. 169–189.
- Meier, Frank / Schimank, Uwe (2002): Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem. Einige Vermutungen, in: die hochschule 1/2002, S. 82–91.
- Meier, Frank / Schimank, Uwe (2010): Mission Now Possible, in: Whitley, Richard / Gläser, Jochen / Engwall, Lars (Hg.): Reconfiguring knowledge production. Changing authority relationships in the sciences and their consequences for intellectual innovation. Oxford: Oxford Univ. Press, S. 211–237.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: American Journal of Sociology 83 (2), S. 340–363.
- Mönch, Ronald (2008): Zur Profilbildung von Hochschulen auf Studienmärkten; URL <http://mueboe.de/index.php/weggefaehrten/70?showall=1> (11.6.2012)
- Musselin, Christine. (2007): Are Universities Specific Organisations?, in: Krücken, Georg / Kosmützky, Anna / Torka, Marc (Hg.): Towards a Multiversity? Bielefeld: Transcript Verlag, S. 63–84.
- Nickel, Sigrun (1998): Profilbildung oder Profilneurose? Ein Erfahrungsbericht über die Leitbild- und Organisationsentwicklung an Hochschulen, in: Roloff, Christine (Hg.): Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Berlin: Edition Sigma, S.193–213.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1999): Institutionelle Profilierung – praktische Reformaufgabe und Gegenstand der Hochschulforschung, in: Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer (Hg.). Profilbildung, Standards, Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Schavan, Annette (2009): Grußwort, in: Köppen, Bruni (Hg.): Exzellenzinitiative – Die Gewinner. Zukunftskonzepte, Graduiertenschulen, Exzellenzcluster. Bonn: Lemmens, S. 8.
- Schedler, Kuno / Proeller, Isabella (2009): New Public Management. Stuttgart: UTB.
- Schimank, Uwe (2005): Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung, in: Klatetzki, Thomas / Tacke, Veronika (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag, S.143–164.

- Simon, Dagmar (2011): Evaluationen in der Wissenschaft. Zu viel, zu oft und wie weiter?, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler (BdWi) (Hg.): Wege und Irrwege in die Wissensgesellschaft. Forschungspolitik zwischen Standorticherung und gesellschaftlicher Verantwortung. BdWi-Studienheft. Marburg: BdWi-Verlag, S. 12–14.
- Strohschneider, Peter (2009): Möglichkeitsbedingungen bester Wissenschaft. Zur dritten Förderlinie der Exzellenzinitiative: „Zukunftskonzepte“, in: Köppen, Bruni (Hg.): Exzellenzinitiative – Die Gewinner. Zukunftskonzepte, Graduiertenschulen, Exzellenzcluster. Bonn: Lemmens, S. 14–17.
- Teichler, Ulrich (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, in: Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer (Hg.): Profilbildung, Standards, Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag, S. 27–38.
- Turner, George (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin: Duncker & Humblot.
- Walgenbach, Peter (2002): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie – State of the Art und Entwicklungslinien, in: Schreyögg, Georg / Conrad, Peter (Hg.): Theorien des Managements. Wiesbaden: Gabler (u.a.), S.155–202.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly 21 (1), S.1–19.
- Wentland, Alexander / Knie, Andreas / Ruhrort, Lisa / Simon, Dagmar / Egel, Jürgen / Aschhoff, Birgit / Grimpe, Christoph (2012): Forschen in getrennten Welten. Konkurrierende Orientierungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft in der Biotechnologie (ZEW Wirtschaftsanalysen Bd. 103). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Wissenschaftsrat (WR) (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln.
- Wissenschaftsrat (WR) (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, URL www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf (18.9. 2011)

Die „unternehmerische“ Universität: Vom Reformleitbild zum Managementalltag

Ewald Scherm
Hagen

Die Reform

Nach weit hinter den Erwartungen zurückgebliebenen früheren Reformen wurden die Beseitigung der Hochschulrahmengesetzgebung 1998 und der 1999 gestartete Bologna-Prozess genutzt, um eine Reform in Gang zu setzen, die sich wie in anderen Ländern an dem Leitbild des New Public Management orientiert. Es wird dabei auf Differenzierung und Wettbewerb zwischen autonomen Hochschulen gesetzt (vgl. Lühje 2010: 265). Nicht zuletzt sollen auch die Effektivität und Effizienz der Leistungsprozesse gesteigert werden.

Dafür wurden Freiräume durch eine geringere staatliche Regulierung geschaffen und die Hierarchie in den Hochschulen gestärkt. Diese erhielten – mit erheblichen Unterschieden in den Ländern – Finanz-, Organisations-, Personal- und Produktautonomie und waren von nun an für ihre Leistungen verantwortlich und rechenschaftspflichtig. Eine leistungsorientierte, indikatorgestützte Mittelverteilung und ein steigender Anteil kompetitiv eingeworbener Drittmittel an der Forschungsfinanzierung erhöhen den Konkurrenzdruck. In NRW wurde mit dem Hochschulfreiheitsgesetz nicht nur der Autonomiegedanke am konsequentesten umgesetzt, sondern auch flankierend die Rechtsform der 26 Hochschulen zum 1.1.2007 in eine vom Land getragene, rechtsfähige Körperschaft öffentlichen Rechts geändert (§ 2 Abs. 1 HFG).

Die Reform veränderte aber nicht nur die Leitidee der Universität, ihre Struktur und das gültige Steuerungsmuster, mit der Autonomie hat man auch die Umsetzung der Reform in die Verantwortung auf die Universitäten übertragen. Während in der vielfältigen Literatur zum Wandel z. B. von Unternehmen diskutiert wird, ob oder in welchem Maße Veränderungen in Organisationen gesteuert werden können, ob der Wandel einen revolutionären oder evolutionären Verlauf nehmen und wie mit Hemmnissen oder Widerständen umgegangen werden soll (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 238-243), hat der Gesetzgeber das revolutionäre Vorgehen

nicht problematisiert und die Hochschulen stichtagsbezogen reformiert. Bedenken hinsichtlich der Erfolgsaussichten spielten ebenso wenig eine Rolle wie Zweifel an der weiteren Umsetzung. Das überrascht, da gerade Universitäten nicht für ihre Reformbereitschaft bekannt sind und ihre grundsätzlichen organisatorischen Besonderheiten auch nach der Reform unverändert weiterbestehen (vgl. Scherm 2012a: 9).

Die Managementaufgaben

Die Universitäten werden jedoch nur dann in der Lage sein, eine starke Position im Wettbewerb zu erringen und die Effektivität und Effizienz ihrer Leistungsprozesse zu erhöhen, wenn es ihnen gelingt, den neuen Handlungsspielraum auszufüllen. Hierbei fällt neben den Rektoraten auch den Dekanen eine Schlüsselrolle zu, da die dringendsten Aufgaben Managementaufgaben darstellen.

Diese Managementaufgaben resultieren (1) aus der neuen Wettbewerbssituation, (2) den Effektivitäts- und Effizienzanforderungen an die Leistungsprozesse und (3) der Notwendigkeit, die Reform in der Universität umzusetzen. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Managementaufgaben für eine(n) Universität(-smanager) neu sind, ist es unumgänglich, (4) auf individueller und organisatorischer Ebene Lerneffekte zu erzielen, um ein effektives und effizientes Managementhandeln zu erreichen.

Der vom Gesetzgeber intendierte Wettbewerb um Wissenschaftler, Studierende und Drittmittel, dem sich zahlreiche Universitätsleitungen in- zwischen stellen (wollen), zwingt diese, sich mit ihren Leistungen in Lehre und Forschung auseinanderzusetzen. Das erfordert, Studiengänge attraktiv für Studierende zu gestalten und die Lehrqualität sicherzustellen, aber auch Forschung an Förderprogrammen zu orientieren. Trotz der Besonderheiten universitärer Leistungserstellung und eines mehr oder weniger fehlenden Markts lassen sich deutliche Parallelen zu einem ressourcen- bzw. kompetenzorientierten strategischen Management erkennen (vgl. Kraaijenbrink/Spender/Groen 2010).

Wer mit beschränkten Ressourcen im Wettbewerb erfolgreich sein will, muss sich zwangsläufig über die Leistungserstellungsprozesse und alle unterstützenden (Dienst-)Leistungen Gedanken machen. Dabei gilt es auch, die traditionelle Trennung in Wissenschaft und Verwaltung und das damit verbundene jeweilige Rollenverständnis zu überwinden. An die Stelle traditioneller Organisation in zwei Säulen und klassischer Gremien werden übergreifende (Geschäfts-)Prozesse und Projektgruppen treten (müssen). Nicht nur die vereinheitlichte Studienstruktur, vor allem auch

die neuen Managementsysteme (Rechnungswesen, Controlling, Qualitätsmanagement, Evaluation usw.) und die damit verbundenen EDV-Systeme (z.B. SAP) bieten genügend Anknüpfungspunkte, über die Reorganisation unter Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten nachzudenken.

Auch wenn der Gesetzgeber keine Probleme darin gesehen hat, die Universitäten grundlegend zu reformieren und ihnen die Verantwortung für die erfolgreiche Umsetzung zu übertragen, handelt es sich hierbei um einen organisatorischen Wandel, der bis in die Tiefenstruktur reicht. Diese lässt sich nicht beobachten, ist aber relativ stabil und umfasst unter anderem das Selbstverständnis der Organisationsmitglieder, informelle Regeln und die Machtverteilung. Differenzierte Schichtenmodelle der Organisation verdeutlichen die unterschiedliche Veränderbarkeit dieser Schichten und die damit verbundenen Schwierigkeiten im Zuge eines Change Management (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 258-261).

Interpretiert man die Hochschulreform als einen Change-Management-Prozess, der beispielsweise in fünf Phasen gegliedert werden kann (vgl. Krüger 2009: 68-83), lässt sich unschwer erkennen, dass dieser ohne Vorbereitung in der vierten Phase, der Umsetzungsphase, gestartet wurde. Keine nennenswerte Rolle spielten hier die der Umsetzung üblicherweise vorangehenden Phasen, in denen es darum geht, die Träger des Wandels zu aktivieren, Ziele festzulegen, Maßnahmen zu entwickeln und zu kommunizieren. Gerade diese Phasen werden in der einschlägigen Literatur schon seit langem als erfolgskritisch angesehen (vgl. z. B. Armenakis et al. 1993: 699-700). Dieses Vorgehen ist nicht nur ungeeignet, Umsetzungsbarrieren zu überwinden, sondern erhöht auch die vorhandenen und schafft neue. Es gibt zahlreiche Indikatoren für solche Barrieren (vgl. Doppler/Lauterburg 2005: 327), die überwunden werden müssen, will man eine erfolgreiche Universität schaffen. Die Ansätze und Interventionstechniken der Organisationsentwicklung mögen dafür vielfältige Anregungen geben, die Ausgangssituation ist durch die Reform und die begrenzte (Change-)Managementqualifikation der Akteure aber äußerst ungünstig.

Im Vergleich zur Gremienuniversität hat die unternehmerische Universität an Autonomie hinsichtlich Finanzen und Produkten bzw. Leistungen, teilweise sogar Organisation und Personal und damit als Gesamtorganisation erheblich an Bedeutung gewonnen; sie bedarf daher der Steuerung (vgl. Lanzendorf/Pasternack 2009: 17-25). In Unternehmen spricht man in diesem Zusammenhang von Management, das sich z. B. in die fünf Funktionen Planung, Organisation, Bereitstellung und Führung von Personal sowie Controlling differenzieren lässt (vgl. Steinmann/Schreyögg 2005: 7-8).

Die mit den neuen Aufgaben verbundenen Managementhandlungen sind für die (meisten Akteure in den) Universitäten zumindest teilweise neu. Erfolgreiches Management bedeutet daher auch, auf individueller und organisatorischer Ebene systematisch zu lernen, damit nicht regelmäßig die gleichen Fehler, gegebenenfalls nur an anderer Stelle, gemacht werden (vgl. Pietsch/Scherm 2004: 532-541). Das setzt die Reflexion des Handelns voraus, um Defizite zu erkennen – was offensichtlich nicht immer leicht fällt (vgl. Scherm 2012b).

Die Sicht der Manager

In der ersten Phase des Projekts StratUM¹ wurden explorative Interviews mit zwei Rektoren, zwei Kanzler und vier Prorektoren an vier NRW-Universitäten geführt; drei der Befragten waren weiblich, fünf männlich. Ziel war es, einen realistischen Blick auf Managementaufgaben und -probleme der Universitätsleitungen zu erlangen (vgl. Dorenkamp et al. 2012: 5-7). Die Auswahl der Universitäten erfolgte nach Größe und öffentlich dokumentierter Entwicklung.

Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden nach einer Analyse des aktuellen Forschungsstands zum Universitätsmanagement Leitfragen formuliert. Erfahrungen früherer Studien legten nahe (vgl. Berthold 2011), den Begriff Strategie durch Ziel zu ersetzen. Die Leitfragen betrafen dementsprechend die Bemühungen, zwecks Profilbildung (strategische) Ziele zu formulieren und die Universität diesen entsprechend zu entwickeln (vgl. Marettke/Barna 2010).

Die Interviews begannen mit einer offenen Frage nach den Managementaufgaben. Die weiteren Fragen waren in die Themenblöcke Entscheiden und Steuern/Kontrollieren geordnet. Im ersten Block ging es darum, wie Ziele festgelegt werden, wer an der Festlegung beteiligt ist und wie diese Beteiligung vonstattengeht. Darüber hinaus sollte das Vorgehen bei der Zielfestlegung beurteilt werden. Im zweiten Block wurden die Interviewten gefragt, ob und wie sie darauf hinwirken, dass einmal festgelegte Ziele tatsächlich verfolgt werden, und welche Steuerungsinstrumente zum Einsatz kommen. Dabei sollten sie angeben, ob die Leistungen in Lehre und Forschung ermittelt werden und welche Probleme dabei bestehen. Ferner sollten sie beschreiben, ob und wie Kontroll- und Akzeptanzprobleme gelöst werden (können).

¹ Dank gilt dem BMBF für die Finanzierung des Projekts „Strategisches Universitäts-Management: Entscheiden – Steuern – Reflektieren (StratUM)“, Förderkennzeichen 01PW11016.

Die Interviews dauerten im Schnitt etwa eine Stunde; sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert. Anschließend erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Das entwickelte Kategoriensystem umfasste die Kategorien „Wesentliche Managementaufgaben“, „Ablauf, Akteure und Informationsgrundlage der Zielformulierung“, „Art und Erhebung steuerungsrelevanter Informationen in Lehre und Forschung“, „Verwendung der Informationen zur Steuerung der Fakultäten und Professoren“, „Wirksamkeit der Steuerungsverfahren“ und „Akzeptanzprobleme“.

Im Ergebnis zeigt sich ein differenziertes Bild, das nicht als repräsentativ anzusehen ist. Es macht jedoch trotz einiger Gemeinsamkeiten vor allem ein sehr großes Spektrum der Wahrnehmung von Managementaufgaben und der Erfüllung dieser Aufgaben deutlich (vgl. Dorenkamp et al. 2012: 8-24).

Recht einig sind sich die befragten (Pro-)Rektoren vor allem darin, dass die neu geschaffene Wettbewerbssituation zur strategischen Hochschulentwicklung zwingt.

„Also fangen wir mal an mit allgemeiner strategischer Hochschulentwicklung. Ich denke, Erstellung des Entwicklungsplans bedeutet dann sozusagen die Festlegung einer wissenschaftlichen Strategie bezogen auf Forschung und einer Strategie bezogen auf Lehre.“ (Rektor 1)

„...geht es zunächst mal darum, sich in der Hochschullandschaft zu positionieren.“ (Prorektor 1)

„Die wesentlichen Managementaufgaben sind, dass man nach außen die Universität positioniert, dass man das Profil prägt, dass man die Universität, weil wir uns ja in einem Wettbewerb befinden, platziert.“ (Rektor 2)

Im Unterschied zum Gesetzgeber haben die Befragten auch keinen Zweifel daran, dass die universitäre Profilbildung in Konflikt mit den Lehr- und Forschungszielen der Fakultäten und Professoren stehen kann. Soll die Universität als Ganzes ihre Ziele erreichen, muss Akzeptanz bei denjenigen geschaffen werden, die die Leistung erbringen (müssen).

„Wenn das keiner der Forscher macht, dann läuft das nicht (...) es ist wie eine politische Arbeit mehr oder weniger. (...) wenn Sie da Druck ausüben gegen eine Riesenmehrheit innerhalb der Uni, funktioniert das trotzdem nicht. Die kennen viele Wege, das zu umlaufen.“ (Rektor 1)

„Und das kann ich nur, indem ich jetzt sage, lasst uns zusammen einen Hochschulentwicklungsplan machen. Und den mit den Fakultäten diskutiere, den mit den Dekanen, respektive Dekaninnen abstimme, den durch den Senat bestätigen lasse und durch den Hochschulrat absegnen lasse.“ (Rektor 2)

Hier gehen dann die Gemeinsamkeiten schon zu Ende. Zwar hat die Reform in konsequenter Weise nicht nur den Universitäten Autonomie, sondern den Leitungsorganen auch umfangreichere Entscheidungskompeten-

zen beschert, doch geht man mit diesen recht unterschiedlich um. So gibt es Universitätsleitungen, die die Profilbildung vorantreiben (können und/oder wollen):

„Wir verstehen uns hier im Rektorat als Vordenker und diskutieren unsere Idee mit allen Anspruchsgruppen (...). Uns entbindet ja letztlich keiner, Entscheidungen zu treffen (...).“ (Prorektor 4)

„Letztendlich das Formulieren, das macht dann im allerletzten Schritt der Rektor. Der setzt sich dann wirklich zwei Tage hin und schreibt so was.“ (Prorektor 2)

„Die Ideen, was wir alles machen könnten, die dürfen von jeder Seite kommen (...). Ich greife die auf und versuche einfach anzustoßen, dass darüber geredet wird.“ (Rektor 1)

Andere Universitätsleitungen sind hingegen von einer Profilbildung noch weit entfernt:

„Es ist durchaus schon im Rektorat (...) schwierig, sich auf Ziele zu verständigen oder überhaupt Ziele zu formulieren. (...) Ich glaube auch, dass sich nicht alle Mitglieder in einem Rektorat äußern können und wollen, was das Ziel sein sollte.“ (Kanzler 1)

Es gibt aber auch Dekane, die dieser Profilbildung im Wege stehen, da sie die neue Rolle des „mittleren Managements“ nicht annehmen (können und/oder wollen). Einige tun dies in verstärktem Ausmaß:

„Aber der Rektor müsste persönlich bei jeder Fakultät einmal im Jahr erscheinen, dass wirklich so auch der letzte Kollege das mitbekommt, und sagen, da oder da geht's hin. Also es endet auf der Dekanatsebene – das ist nicht so günstig, glaub' ich.“ (Prorektor 2)

„Das ist bei uns im Hause die Schwierigkeit, dass ich glaube, dass das die Dekane noch nicht so richtig wollen. Ich will nicht so weit gehen, dass sie es nicht erkannt haben. (...) Dem Dekan muss klar sein, dass es seine Rolle ist, für die Institution zu denken und nicht Interessenvertreter seines Lehrgebiets oder seiner Fakultät zu sein.“ (Kanzler 1)

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Dekane, die dieser Rolle offener gegenüberstehen:

„Dazu gehört aber eben mehr als nur eine ambitionierte Universitätsleitung, dazu gehören beispielsweise auch Dekane, die in ihren jeweiligen Fakultäten genau diese Entscheidungen nicht nur kommunizieren, sondern für Akzeptanz sorgen. (...) Und auch das ist hier ganz gut gelungen. Also man versteht diese Rollen.“ (Prorektor 1)

„Also es gibt keine Entscheidung gegen eine Fakultät, aber es gibt eigentlich auch keine Entscheidung, die nicht getroffen worden ist.“ (Kanzler 2)

Ebenso unterschiedlich stellt sich der Umgang mit den Akzeptanzbarrieren dar, mit denen sich alle konfrontiert sehen. Auf der einen Seite finden sich Hochschulleitungen, die die Gremienstrukturen auch nach der Re-

form bewusst erhalten bzw. noch ausbauen und zur internen Kommunikation und Abstimmung nutzen:

„Wir beteiligen ihn [den Senat] aber auch ganz bewusst an bestimmten Aufgaben, die von quasi Amtswegen, von der Gesetzeslage wegen, nicht notwendig wären. (...) Was wir daneben noch haben, ist eine Reihe von Kommissionen, früher Senatskommissionen, jetzt Rektoratskommissionen. (...) Wir haben auch in mehreren Arbeitskreisen diskutiert, wir haben Foren, mit denjenigen, die sich beteiligen wollen.“ (Prorektor 4)

„Wir beziehen den Senat eigentlich mehr ein als nach Gesetzeslage (...). Also die entscheiden das nicht, sondern empfehlen. Aber wir betrachten es als Entscheidung.“ (Kanzler 2)

„Das ist so ein Gremium mit immerhin 80 Leuten, wo der gesamte Senat drin war, alle Dekane drin waren, alle aus dem wissenschaftlichen Beirat, dann Delegierte der Fakultäten, die diese selbst bestimmen konnten, Studentenvertreter, Mittelbauvertreter, Verwaltungsleute, und Leute aus den Max-Planck-Instituten.“ (Rektor 1)

Auf der anderen Seite erkennen andere Hochschulleitungen nach fünf Jahren zwar das (Kommunikations-)Defizit, überlegen aber noch, wie man dieses beseitigt:

„Aber man muss ein Gremium schaffen, wo die Leute, die die Leistung erbringen, also die Wissenschaftler, sich äußern dürfen, äußern müssen, äußern können. (...) diese Ebene gibt es irgendwie nicht, sieht das Gesetz auch nicht vor.“ (Kanzler 1)

Demgegenüber fällt es einzelnen Rektoren auch nicht (mehr) schwer, Akzeptanz auf eine sehr unternehmenstypische Art zu schaffen:

„Akzeptanzprobleme löst man in so einem Fall, wie das auch ein Unternehmen macht, durch Externe. Sie brauchen einen externen Gutachter, dann können sie leichter agieren, sind sie es nicht gewesen, sondern können sagen, da gibt es ein externes wissenschaftliches Gutachten.“ (Rektor 1)

Andere Rektoren haben hingegen erhebliche Sorgen hinsichtlich der Konsequenzen ihres Handelns:

„Die [Akzeptanzprobleme] äußern sich darin, dass sie die Quittung bei den nächsten Wahlen bekommen. Die äußern sich darin, dass Briefe geschrieben werden, dass man versucht, externe Leute zu instrumentalisieren (...).“ (Rektor 2)

Entwicklungen im Bereich der Managementsysteme gehen ganz offensichtlich wesentlich langsamer vonstatten – der Entwicklungsstand ist durchweg niedrig, auch wenn deutliche Unterschiede festzustellen sind. Die einen überlegen, ob und welche Kennzahlen sinnvoll sind, bzw. nehmen sich vor, ein System zu entwickeln, die anderen erfassen zumindest schon die Lehrqualität systematisch. Selbst dort, wo man die Profilbildung forciert, scheut man sich aber, die Zielerreichung in der Forschung zu messen.

„Ein Berichtswesen und (...) mit welchen Kennzahlen wir arbeiten, das wiederum befindet sich noch ein Stück weit in der Entwicklung.“ (Kanzler 1)

„(...) auch das ist ein Thema (...), dass wir bis 2015 ein Qualitätssicherungssystem nicht nur entwickelt haben, sondern es auch einsetzen.“ (Rektor 2)

„Aber wir haben in unserem Qualitätsmanagementsystem, dass generell Lehrveranstaltungskritik durchgeführt wird, (...) und wir arbeiten jetzt an der besseren Messung.“ (Prorektor 3)

„Qualitätsmanagementsystem für die Forschung, vergessen Sie es. (...) Das geht nicht. Da sollte man die Finger von lassen.“ (Kanzler 2)

Aus den Interviews gewinnt man den Eindruck, dass die Unterschiede im Management sehr stark durch den jeweiligen Rektor, aber auch die Prorektoren bzw. Kanzler und das persönliche Verhältnis im Rektorat verursacht werden.

„Also das scheint mir schon ziemlich wichtig zu sein, dass die Menschen, die miteinander zu tun haben, auch miteinander zu tun haben wollen. Es nicht nur tun, weil sie in der jeweiligen Funktion dazu verdonnert sind. (...) Insofern ist das Ganze auch nicht nur institutionenabhängig, sondern stark personenabhängig.“ (Prorektor 1)

„(...) dass das Verhältnis Rektor und Kanzler ganz gravierend ist. (...) Und es muss emotional passen.“ (Kanzler 2)

Die Schlussfolgerungen

Auch wenn die Interviews nur einen ersten Eindruck vermitteln können, was Universitätsleitungen fünf Jahre nach der Hochschulreform als ihre wesentlichen Aufgaben (und Probleme) ansehen, lässt sich eine erhebliche Diskrepanz zu dem Aufgabenspektrum erkennen, dass der Gesetzgeber den universitären Top Manager übertragen hat. Inwieweit diesem bewusst war, welche Managementaufgaben zu erfüllen sind, welche Managementanforderungen diese mit sich bringen und welche typischen Qualifikationen der Amtsträger diesen gegenüberstehen, muss hier nicht beantwortet werden. Anhand der Interviews lassen sich vor dem Hintergrund der identifizierten Aufgaben folgende Ergebnisse feststellen:

- Die Positionierung im universitären Wettbewerb wird – bezogen auf Lehre und vor allem Forschung – als zentrale Aufgabe wahrgenommen. Die befragten Universitäten sind bis jetzt aber unterschiedlich weit gekommen; die Bandbreite reicht von (teilweise) ausgeprägten Profilen bis hin zu der noch unbeantworteten Frage, wo eigentlich interessante Schwerpunkte liegen könnten.
- Die Verfolgung des Reformziels der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung stellt sich differenziert dar. Während eine Messung der Zielerreichung im Bereich der Lehre zumindest vorstellbar erscheint, gilt

dieses im Moment nicht für Forschungsziele. Schließt man aus der Tatsache, dass in acht Interviews Begriffe wie Kosten oder Wirtschaftlichkeit unerwähnt blieben, auf die Relevanz von Effizienzüberlegungen im Universitätsmanagement, sind dort allenfalls ökonomische Spurenelemente zu vermuten.

- Auch wenn der tiefgreifende organisatorische Wandel, den die Reform darstellt, nicht als solcher thematisiert wird, sind sich alle Befragten möglicher Widerstände – vor allem seitens der Professoren – bewusst. Von resignativer Konfliktvermeidung bis hin zur Druckerzeugung durch externe Experten reicht das Verhaltensspektrum. Das hängt stark vom Managertyp ab und ist von einem bewussten Management des organisatorischen Wandels weit entfernt.
- Unterstützende Managementsysteme (z. B. Controlling) sind noch in einem mehr oder weniger rudimentären Ausbaustand. Ebenso werden die Prozesse der Leistungserstellung in Lehre und Forschung, aber auch in der internen Dienstleistung noch nicht in den Blick genommen.
- Die unterschiedliche Entwicklung der Universitäten scheint sich vor allem auf das Handeln einzelner Personen zurückführen zu lassen. Diese sind hoch motiviert, aber mit unterschiedlichen Fähigkeiten ausgestattet, vor allem durch Kommunikation und Moderation sowie nicht zuletzt Machtausübung und mikropolitischen Handeln Veränderungen herbeizuführen. Dass angesichts des breiten Spektrums der (neuen) Managementanforderungen erhebliche, wenn auch individuell sehr unterschiedliche Qualifikationsdefizite bestehen, lässt sich zwar durch die Ergebnisse der Interviews nicht belegen, man kann sich dieses Eindrucks aber nicht vollständig erwehren.

Während die Kritik (der Wissenschaftler) an der Reform in den unterschiedlichsten Medien zum Ausdruck gebracht wird (vgl. z. B. Dilger/Ehrmann 2011; Kühl 2011) und die Politik auch in NRW schon wieder Anzeichen eines Zurückruderns zeigt, ist die Hochschulrektorenkonferenz (2011) mit der Autonomie höchst zufrieden. Spricht man mit den Top-Managern der Universitäten, wird schnell deutlich, dass sie noch bei weitem nicht alle ihre Managementaufgaben erkennen und erfüllen (wollen und können). Auch die „Fortgeschrittenen“ unter ihnen bearbeiten angesichts der Vielzahl der Baustellen, die die Reform eröffnet hat, nur die aus ihrer Sicht wichtigsten – und diese Sicht fällt verständlicherweise recht subjektiv aus. Höchst problematisch ist dabei, dass sich die relativen Managementenerfolge im Vergleich der Universitäten vor allem auf einzelne Personen zurückführen lassen – und nicht jede Universität verfügt über solche „Spitzenmanager“, wie sie die Financial Times Deutsch-

land zusammen mit dem CHE jedes Jahr identifiziert (vgl. Schmidt 2011).

Universitäten werden sich jedoch nur dann in Richtung des Reformleitbilds bewegen, wenn es bald gelingt, die große Lücke zwischen den Anforderungen der autonomiebedingten, hierarchischen Entscheidungsstruktur einerseits und den nicht generell hohen Managementfähigkeiten der (Pro-)Rektoren, Kanzler und Dekane andererseits zu schließen sowie gleichzeitig die nicht selten geringe Bereitschaft zu (Management-)Entscheidungen zu erhöhen (vgl. Kleimann 2011: 223). Das erfordert eine nachhaltige Universitätsentwicklung, die auf allen Ebenen anknüpft, d. h. neben den Personen – und nicht nur Manager und Professoren – auch die Prozesse und Strukturen, die Kultur und nicht zuletzt die Managementsysteme umfasst (auch Jost/Scherm 2011: 10-11). Außerdem muss diese Entwicklung längerfristig angelegt sein und klar formulierte Ziele konsequent verfolgen. Doch dafür fehlt im Moment ganz offensichtlich (noch) vielerorts das Bewusstsein.

Literatur

- Armenakis, Achilles A./Harris, Stanley G./Mossholder, Kevin W. (1993): Creating Readiness for Organizational Change. In: Human Relations, Vol. 46, Heft 6, S. 681-703
- Berthold, Christian (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde...“ Strategisches Management an Hochschulen. CHE Arbeitspapier Nr. 140, Gütersloh
- Dilger, Alexander/Ehrmann, Thomas (2011): Die Universität in Circes Bordell. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.03.2011, Nr. 69, S. N5
- Doppler, Klaus/Lauterburg, Christoph (2005): Change Management, 11. Aufl. Frankfurt a. M., New York
- Dorenkamp, Isabelle et al. (2012): Neue Managementaufgaben und alte Probleme – Ergebnisse explorativer Interviews mit Universitätsmanagern. Arbeitsbericht Nr. 21 des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation und Planung, der FernUniversität in Hagen
- Hochschulrektorenkonferenz (2011): Zur Hochschulautonomie. Resolution der 10. Mitgliederversammlung am 03.05.2011
- Jost, Tobias/Scherm, Ewald (2011): Reform(-pessimismus) oder Entwicklung(-optimismus)? Eine Frage des Universitätsmanagertyps. Arbeitsbericht Nr. 19 des Lehrstuhls für BWL, insb. Organisation und Planung, der FernUniversität in Hagen
- Kleimann, Bernd (2011): Professionalisierung der Hochschulleitung? In: Langer, Andreas/Schröer, Andreas (Hrsg.): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden, S. 201-226
- Kraaijenbrink, Jeroen/Spender, J.-C./Groen, Aard J. (2010): The Resource-Based View: A Review and Assessment of Its Critiques. In: Journal of Management, Vol. 36, Heft 1, S. 349-372
- Krüger, Wilfried (2009): Strategische Erneuerung: Programme, Prozesse, Probleme. In: Krüger, Wilfried (Hrsg.): Excellence in Change, 4. Auflage. Wiesbaden, S. 45-114

- Kühl, Stefan (2011): Die neue Macht der Präsidien und Rektorate. In: Süddeutsche Zeitung, 11.10.2011, Nr. 234, S. 11
- Lanzendorf, Ute/Pasternack, Peer (2009): Hochschulpolitik im Ländervergleich. In: Bogumil, Jörg/Heinze, Rolf G. (Hrsg.) Neue Steuerung von Hochschulen – Eine Zwischenbilanz. Berlin, S. 13-28
- Lüthje, Jürgen (2010): Aktivierendes Wissenschaftsmanagement. In: Simon, Dagmar/Knie, Andre-as/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 262-279
- Marettke, Christian/Barna, Ákos (2010): Aktuelle Probleme des Hochschulmanagements im Rahmen der deregulierten Hochschule. In: Hochschulmanagement, Vol. 5, Heft 1, S. 3-14
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.
- Pietsch, Gotthard/Scherm, Ewald (2004): Reflexionsorientiertes Controlling. In: Scherm, Ewald/Pietsch, Gotthard (Hrsg.): Controlling: Theorien und Konzeptionen. München, S. 529-553
- Scherm, Ewald (2012a): Von der Hochschulreform zur „unternehmerischen“ Universität: ein weiter Weg. In: Das Hochschulwesen, Vol. 60, Heft 1, S. 7-12
- Scherm, Ewald (2012b): Verpasste Chancen nach der Hochschulreform. In: Zeitschrift Organisation + Führung, Vol. 81, Heft 1, S. 58-59
- Scherm, Ewald/Pietsch, Gotthard (2007): Organisation: Theorie, Gestaltung, Wandel. München, Wien
- Schmidt, Marion (2011): Der leise Kracher. In: Financial Times Deutschland, 21.10.2011, S. 26
- Steinmann, Horst/Schreyögg, Georg (2005): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte – Funktionen – Fallstudien, 6. Auflage. Wiesbaden

Hochschulräte

Eine empirische Bestandsaufnahme ihrer Zusammensetzung

Heinke Röbbken
Marcel Schütz
Oldenburg

Hochschulräte (HSR) sind in den vergangenen fünfzehn Jahren als Kollegial- und Gremienorgane an fast allen größeren, mittleren und den meisten kleineren Hochschulen in Deutschland installiert worden. Dies betrifft gleichermaßen Universitäten, Fach-, Künstlerische und Technische Hochschulen na-

hezu aller Trägerschaften und Profile. Der HSR bildet vielfach den (übergeordneten) Teil der Hochschulleitung. Er soll gelegentlich nur beratende, vielfach aber auch Kontroll- und Grundsatzfunktionen (strategische Ebene) einnehmen und zugleich als ein „großer Bruder“ (Schick 2008: 2) der Präsidien und Rektorate (operative Ebene) auftreten. In Nordrhein-Westfalen bildet er (als quasi-ministerielle Ersatzstruktur) sogar die „oberste Dienstbehörde“ (Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen § 33 Abs. 2, Satz 3).

Bis Ende der 1990er Jahre nur in wenigen Bundesländern installiert, modellhaft erprobt und vornehmlich als „Beirat“ oder „Kuratorium“ verstanden, verdankt der HSR seine heutige Existenz einer umfänglichen Delegation ehemals ministerieller Hoheitsrechte inklusive Dienstherrenfähigkeit in die Hände einzelner Hochschulen und deren Leitungsapparate (vgl. von Coelln/Horst 2009: 174ff; Speckbacher/Wentges/Bischof 2008: 53ff). Damit folgt die Einrichtung von HSR weithin auch den Steuerungslogiken des New Public Managements (vgl. insbesondere Münch 2009, 2011).

Das Gremium HSR machte in Medien und Öffentlichkeit immer wieder spannungsgeladen und kontrovers von sich reden (vgl. Groß 2010; Schmidt 2010), da es vielfach als Lobbyinstanz der Wirtschaft innerhalb einer schrittweise kommerzialisierten Hochschullandschaft wahrgenommen wird. Ob und inwieweit diese Sichtweise zutrifft, ist eine Frage, die bisher nur am Rande thematisiert wurde und in diesem Beitrag in einer empirischen Bestandsaufnahme zur Zusammensetzung von HSR aufgegriffen wird.

Gegenwärtig lassen sich drei empirisch-sozialwissenschaftliche Forschungen zu den HSR identifizieren (Laske et al. 2006, 2007; Bogumil et al. 2008; Nienhüser/Jacob 2007, 2008), die in erster Linie explorativ angelegt sind. Dazu kommt eine an den Steuerungsstrukturen des Gremiums interessierte Analyse (Hüther 2009). Eine auf Praxisoptimierung angelegte Zusammenschau des HSR in den Bundesländern, gestützt durch Experteninterviews und internationale Vergleiche, mündete in ein „Handbuch Hochschulräte“ (Meyer-Guckel et al. 2010). Jüngst erschienen sind zwei Positionspapiere zur Weiterentwicklung des Gremiums. Dabei handelt es sich zum einen um eine Stellungnahme der HRK (HRK 2011), die die strategische und kontrollierende Funktion der Räte ausdrücklich begrüßt, zum anderen um ein Memorandum der Vorsitzenden deutscher Hochschulräte, die sich für die Erhaltung der Gremien als Aufsichtsräte aussprechen (Stifterverband 2012). „Hinzu kam eine durch die Industrie- und Handelskammer initiierte Umfrage zur Mitwirkung von Wissenschaftsvertretern in baden-württembergischen Hochschulräten.“ (IHK 2012)

Aufgrund dieser dokumentierten Veränderungen der letzten Jahre ist eine Analyse der Zusammensetzung von Hochschulräten lohnenswert. Von besonderem Interesse sind in diesem Beitrag die biografischen, fachlichen und beruflichen Hintergründe der Hochschulratsmitglieder sowie die Zusammensetzung von HSR nach Geschlecht. Auf dieser empirischen Basis wird diskutiert, ob das Gremium Hochschulrat aufgrund seiner Zusammensetzung als „Sprachrohr der Gesellschaft“ fungieren kann oder zur „Ökonomisierung“ der Hochschulen beiträgt.

1. Methodisches Vorgehen

Zur Analyse der Zusammensetzung von HSR wurden anhand der auf deren Internetpräsenzen zur Verfügung stehenden Informationen biografische Daten der Hochschulratsmitglieder sowie Strukturdaten zur Ratsorganisation zusammengetragen. Es wurden 114 Universitäten und Profilhochschulen erfasst, die das Promotionsrecht besitzen und zum Zeitpunkt der Erhebung einen HSR installiert hatten. Die Internetrecherche wurde zwischen Mai und Juli 2011 durchgeführt, sodass im Datensatz Informationen zu allen Personen enthalten sind, die zu diesem Zeitpunkt Mitglied eines HSR waren.

Um die Vergleichbarkeit mit Ergebnissen anderer empirischer Studien herzustellen, wurden gängige Beobachtungskategorien aus den Vorgängerstudien übernommen. Dazu gehören die Bezeichnung des Gremiums, Größe, Vorsitz, Geschlechterverhältnis, die Anteile externer und interner

Mitglieder sowie vergleichende Analysen zwischen verschiedenen Hochschultypen: Volluniversitäten, Technische Universitäten, Kunst- und Musikhochschulen, Pädagogische Hochschulen, Wirtschaftshochschulen und sonstige Hochschultypen, worunter z.B. die Universitäten der Bundeswehr, die Medizinischen Hochschulen oder die Sporthochschulen subsumiert wurden.

2. Ergebnisse

2.1. Bezeichnung

Die Bezeichnung „Hochschulrat“ findet sich mit 75 Nennungen am häufigsten unter den untersuchten Hochschulen, gefolgt von „Universitätsrat“ (19 Nennungen) und „Kuratorium“ (elf Nennungen). Deutlich seltener zu finden sind Bezeichnungen wie „Aufsichtsrat“ (zwei Nennungen), „Landeshochschulrat“ (eine Nennung), „Stiftungsrat“ (zwei Nennungen), „Board of Governors“ (eine Nennung), „Institutsrat“ (einmal), „Kunsthochschulbeirat“ (einmal) oder „Stiftungsvorstand“ (einmal). Bemerkenswert ist die vereinzelte Verwendung des Begriffs „Aufsichtsrat“ durch die Hochschulen, obwohl er – äquivalent zur gelegentlichen Bezeichnung des Hochschulpräsidiums/Hochschulrektors als „Vorstand“ (vgl. Münch 2009: 121f.) – in der Praxis vorwiegend kritisch-polemisch gebraucht wird.

Ebenfalls sticht ins Auge, dass der Begriff „Aufsichtsrat“, der in Baden-Württemberg gesetzlich verankert ist, von den Landesuniversitäten – mit der Ausnahme des Karlsruher Institut für Technologie – nicht verwendet wird. Alle sonstigen universitär geprägten Hochschulen in Baden-Württemberg (anders als im Falle einiger Fachhochschulen) belassen es bei „Hochschulrat“ bzw. „Universitätsrat“ (vgl. Heinrichs 2010: 46). Möglicherweise wird diese originär aus dem deutschen Aktienrecht stammende Gremienbezeichnung für eine akademische Expertenorganisation als wenig systemadäquat bzw. kaum „marketingfähig“ angesehen.

2.2. Größe

Im Durchschnitt bestehen die HSR der 114 untersuchten Hochschulen aus neun Mitgliedern. Die Mehrheit der HSR (etwa 58 Prozent) hat zwischen fünf und neun Mitglieder. Anzumerken ist, dass auf die Gesamtmitgliederzahl etwa ein halbes Prozent Doppelbesetzungen entfallen. Rein extern besetzte HSR fallen mit einer durchschnittlichen Mitglieder-

zahl von 7,3 etwas kleiner aus, gemischte Gremien mit 9,3 hingegen etwas größer.

Damit bestätigen diese Befunde im wesentlichen die Ergebnisse früherer Studien, die Mitgliederzahlen – je nach Hochschulart – zwischen sieben und neun ermittelten. Lediglich bei privaten Hochschulen fallen die HSR mit durchschnittlich 12,3 Mitgliedern etwas größer aus. Hier gilt es allerdings zu bedenken, dass private Hochschulen nach freiem Ermessen der Träger ihre Mitglieder berufen können. Während es für die Hochschulen in staatlicher Trägerschaft je nach Bundesland definierte Ober- und Untergrenzen für die Mitgliederzahlen (und teilweise auch Vorgaben hinsichtlich der beruflichen Herkunft der Berufungskandidaten) gibt, sind private Hochschulen deutlich freier in der Bestellung und Ausformung dieses Gremiums.

2.3. *Vorsitz*

Der Vorsitz wird von recht unterschiedlichen Persönlichkeiten eingenommen. Die größte Berufsgruppe sind Wissenschaftler (40 Nennungen). Darunter fallen 17 Naturwissenschaftler, fünf Geisteswissenschaftler, vier Mediziner, vier Ingenieurwissenschaftler, drei Ökonomen, jeweils zwei Politologen, Rechts- und Kunstwissenschaftler sowie ein Theologe. Neben den Wissenschaftlern finden sich besonders häufig Manager in der Rolle des Vorsitzenden, wobei eine Feinanalyse dieser Berufsbezeichnung vielschichtige Karrierestufen nach Unternehmensgröße und Unternehmensform erkennen lässt.

Beachtliche 35-mal entfällt der Vorsitz auf Managementpersonal, der demnach zweitgrößten Berufsgruppe als Vorsitzende von HSR. Weiterhin wird der Vorsitz von freiberuflichen Juristen (sechs Nennungen) und Amtsleitern (vier Nennungen) eingenommen. Landtagsabgeordnete stellen dreimal den Vorsitz, jeweils zwei Nennungen weisen Staatssekretäre a.D., Ministerpräsidenten a.D., Bundesminister a.D. sowie leitende evangelische Geistliche beziehungsweise Bischöfe aus. Noch seltener mit jeweils einer Nennung übernehmen ein Herzog, ein Bundesverwaltungsrat, ein Generalbundesanwalt a.D., ein Intendant, ein Landesminister, ein Oberbürgermeister und ein Rundfunkrat den Vorsitz. In fünf Fällen konnte der berufliche Hintergrund des Vorsitzes nicht ermittelt werden.

Im Vergleich zur Studie von Nienhüser und Jacob (2007: 4), die unter den Vorsitzenden einen Anteil der Wirtschaftsvertreter von 47 Prozent berechnet haben, fällt der Anteil mit knapp 40 Prozent in dieser Studie etwas geringer aus. Dabei ist zu beachten, dass die häufige Besetzung mit Vertretern aus der Wirtschaft im Vorsitz nur scheinbar willkürlich er-

folgt, denn in einigen Bundesländern muss der Vorsitz zwingend extern besetzt werden und ist damit rechtlich präjudiziert. Da ohnehin ein Großteil der Vertreter im HSR aus der Wirtschaft stammt, liegt es nahe, dass die Vorsitzenden verhältnismäßig häufig Externe aus der Wirtschaft sind.

Wie in anderen Führungspositionen, insbesondere in Aufsichtsgremien (vgl. Rudolph 2009), sind Frauen mit knapp zehn Prozent als Vorsitzende von HSR deutlich unterrepräsentiert. Dabei ergeben sich keine signifikanten Differenzen zwischen den verschiedenen Hochschultypen. Frauen amtieren ungefähr gleich häufig als Vorsitzende in HSR von Volluniversitäten, Pädagogischen Hochschulen, Technischen Hochschulen, Wirtschaftshochschulen, Kunst- oder Musikhochschulen sowie den sonstigen untersuchten Hochschulen. Im Unterschied zur Position der Vorsitzenden finden sich Frauen als einfaches Mitglied mit einem durchschnittlichen Anteil von 26 Prozent deutlich häufiger in diesem Gremium. Im Vergleich zu diesem Ergebnis kommen Bogumil et al. (2007: 22) mit 22 Prozent auf einen etwas niedrigeren Frauenanteil. Eine Untersuchung von Löther (2010) ergab für das Jahr 2003 einen Frauenanteil von 20 Prozent bzw. 25 Prozent für das Jahr 2010.

Dabei sind unseren Ergebnissen entsprechend Frauen am stärksten in HSR von Pädagogischen Hochschulen anzutreffen. Hier liegt der durchschnittliche Frauenanteil bei 37 Prozent. Vergleichsweise häufig sind sie mit 30 Prozent in Kunst- und Musikhochschulen sowie mit 29 Prozent in Volluniversitäten als Mitglieder des HSR vertreten. Signifikant seltener ($p < 0,05$) sind sie hingegen in den Räten von Wirtschaftshochschulen (sieben Prozent) und sonstigen Hochschulen (17 Prozent) anzutreffen. Im Mittelfeld bewegen sich die Technischen Hochschulen mit einem durchschnittlichen Frauenanteil von 23 Prozent.

Während Männer in sämtlichen untersuchten Räten mit mindestens zwei, im Durchschnitt aber 6,5 Mitgliedern vertreten sind, sind sieben Prozent der HSR ganz ohne Frauen besetzt. Auch der Durchschnittswert für Frauen ist mit 2,3 Mitgliedern gering. Die Wahrscheinlichkeit, als Mann in einen HSR berufen zu werden, ist deutlich höher als bei den Kandidatinnen für ein solches Amt.

2.4. Externe Mitglieder

Der Anteil der hochschulexternen Mitglieder liegt im Durchschnitt bei 70 Prozent. Es gibt sowohl HSR mit rein interner Besetzung als auch mit ausschließlich externen Mitgliedern. Eine rein externe Besetzung trifft auf 21 HSR zu.

Werden die HSR-Mitglieder analytisch in die Kategorien Forschung und Lehre, Wissenschaftsverwaltung, Wirtschaft, Kunst und Kultur, Politik, sonstige Öffentlichkeit und Studierende eingeteilt, so ergibt sich, dass Personen aus Forschung und Lehre mit durchschnittlich 47 Prozent den größten Anteil der externen Hochschulratsmitglieder ausmachen. Es folgen Persönlichkeiten aus der Wirtschaft, wobei dieser Anteil mit 26 Prozent deutlich geringer ausfällt, als bei den HSR-Mitgliedern aus dem wissenschaftlichen Bereich. Weiterhin sind mit durchschnittlich elf Prozent Personen aus der allgemeinen Öffentlichkeit wie z.B. Stiftungen, Kirchen, den Sozialverbänden und Gewerkschaften deutlich seltener vertreten. Repräsentanten aus Kunst und Kultur finden sich im Schnitt mit sieben Prozent in HSR wieder; (Landes)Regierungsmitglieder (3 Prozent), Studierende (2,5 Prozent) sowie Vertreter aus der Wissenschaftsverwaltung (1,8 Prozent) sind eher selten in dieses Gremium eingebunden.

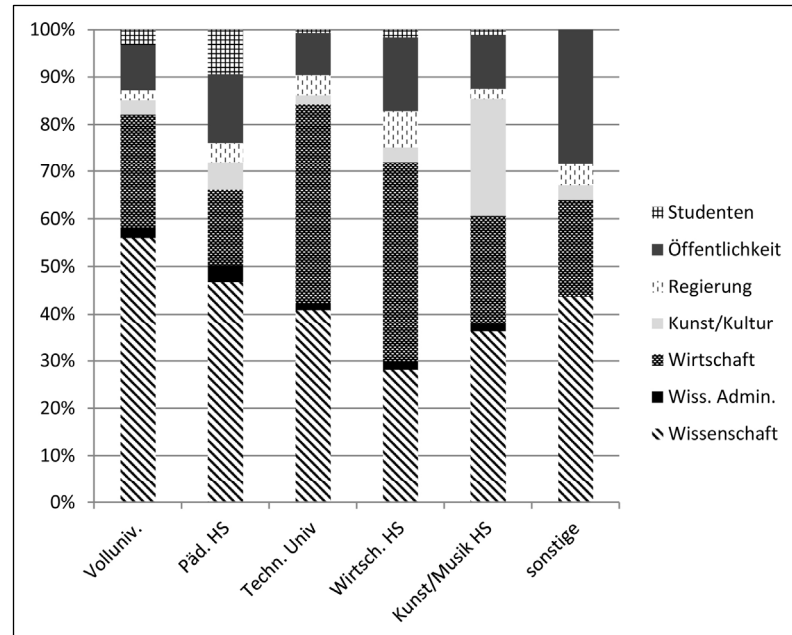
Signifikante Unterschiede bezüglich der Mitgliederzusammensetzung zwischen den verschiedenen Hochschultypen (vgl. Abb. 1) finden sich hinsichtlich des Anteils der Mitglieder aus der Wissenschaft, der Wirtschaft, Kunst und Kultur, der Öffentlichkeit und der Studierendenschaft. So ist der Anteil von Vertretern aus Forschung und Lehre in Universitäten und Pädagogischen Hochschulen höher, während der Anteil von Vertretern aus der Wirtschaft höher in Wirtschaftshochschulen und Technischen Hochschulen ist.

Mitglieder aus dem Bereich Kunst und Kultur finden sich überproportional häufig in Musik- und Kunsthochschulen. Der Anteil der Studierenden ist in allen Hochschulen eher niedrig einzustufen, wobei er mit durchschnittlich zehn Prozent noch am höchsten bei den Pädagogischen Hochschulen ausfällt. In der Kategorie „Sonstige Hochschulen“ finden sich gar keine Studierenden in diesem Gremium wieder, wobei hier gleichzeitig der Anteil der sonstigen Öffentlichkeit beispielsweise mit ehemaligen Funktionsträgern aus Politik und Gesellschaft deutlich höher ausfällt als in allen anderen Hochschultypen.

Bemerkenswert ist zudem der Befund, dass etwa 1,8 Prozent aus der Wissenschaftsverwaltung beziehungsweise den wissenschaftsstützenden Berufen (Sachbearbeitung, Bibliotheken, Dienstleistungen etc.) stammen. Dieses nicht unmittelbar in Forschung und Lehre eingebundene Personal erscheint in der Besetzung von HSR damit näherungsweise bedeutungslos. Jedes zweite Mitglied im HSR ist von Hause aus Wissenschaftler in einer Hochschule oder einer hochschulischen Forschungseinrichtung; jedoch nur jedes 50. Mitglied ist Vertreter der Administration und technischen Organisation innerhalb der Hochschule. Die in den letzten Jahren häufiger getroffene Einschätzung, Hochschulen würden durch eine

sozusagen „managerisierte“ Bürokratisierung der Leitungs- und Verwaltungsstrukturen überformt, kann mit diesem Ergebnis unserer Analyse zur Zusammensetzung von HSR nicht gestützt werden.

Abbildung 1: Hintergrund der HSR-Mitglieder nach Hochschultypen



Die Analyse der in HSR vertretenen Berufsgruppen ergibt folgendes Bild: 487 Personen (47,7 Prozent) stammen aus dem Bereich Forschung und Lehre, 221 Personen (21,2 Prozent) aus der Wirtschaft und 84 Personen (8,1 Prozent) aus der Wissenschaftsverwaltung. Alle anderen Berufsgruppen machen weniger als 5 Prozent der Mitglieder aus, darunter (Landes-)Behördenvertreter (4 Prozent), Vertreter aus Kunst und Kultur (3 Prozent), aus Kreditinstituten (2,6 Prozent), aus Kammern und Verbänden (2,5 Prozent) sowie Stiftungen (2,5 Prozent). Einen noch geringeren Anteil nehmen Freiberufler (2 Prozent), Mitglieder aus dem Landesparlament (1,5 Prozent), aus Rundfunk (1,2 Prozent), Kreisen und Kommunen (0,8 Prozent), aus der Justiz (0,8 Prozent), aus Bundesbehörden (0,7 Prozent), den Kirchen (0,6 Prozent) und Kliniken (0,4 Prozent) ein.

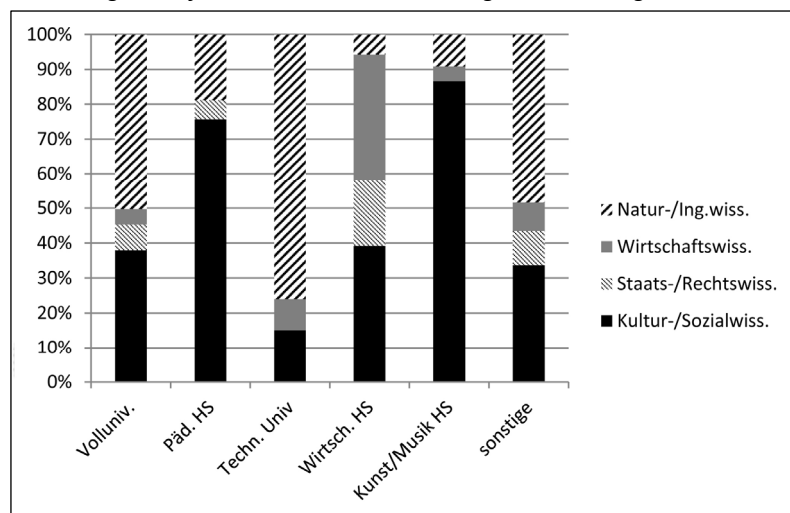
Vor diesem Hintergrund erscheint der HSR in erster Linie als ein durch wissenschaftliche Vertreter dominiertes Gremium, welches durch

ein gutes Fünftel von Wirtschaftsvertretern sowie durch ein weiteres Drittel sonstiger gesellschaftlicher Vertreter ergänzt wird.

Von den HSR-Mitgliedern haben 48 Prozent einen Professorentitel, 22,5 Prozent sind promoviert, und 29,5 Prozent haben keinen Dokortitel. Der Dokortitel scheint für Kunsthochschulen, Technische Hochschulen und Wirtschaftshochschulen weniger Relevanz zu besitzen. Überdurchschnittlich häufig sind akademische Titel hingegen in HSR von Volluniversitäten vertreten. Der hohe Anteil von Promotionen an Universitäten im Vergleich zu den Profilhochschulen deutet auf die starke Gewichtung eines – zugespitzt formuliert – „Humboldt-Faktors“ hin: Je stärker die wissenschaftliche Ausrichtung der Hochschule, desto eher sind „echte“ Akademiker in HSR anzutreffen.

Dabei deuten die durchschnittlichen Anteile der verschiedenen Fachrichtungen – berechnet auf der Basis der Anzahl der HSR-Mitglieder mit Professorentitel (vgl. Abb. 2) – auf eine relativ starke Vertretung der Kultur- und Sozialwissenschaften sowie der Natur- und Technikwissenschaften hin. Setzt man die einzelnen Fächer in Relation zu der Gesamtzahl von Wissenschaftlern im HSR, ergibt sich für die Kultur- und Sozialwissenschaften ein durchschnittlicher Anteil von 42 Prozent und für die Natur- und Ingenieurwissenschaften ein Anteil von 37 Prozent. Im Gegensatz dazu sind Professoren aus den Wirtschaftswissenschaften mit sechs Prozent und aus den Staats- und Rechtswissenschaften mit nur fünf Prozent unter den professoralen Mitgliedern von HSR vertreten.

Abbildung 2: Professorale Zusammensetzung der HSR-Mitglieder



Die fachliche Zusammensetzung steht auch im Zusammenhang mit dem jeweiligen Hochschultypus. Natur- und Ingenieurwissenschaftler sind deutlich stärker in Technischen Hochschulen vertreten, Kultur- und Sozialwissenschaftler überproportional häufig in Kunst- und Musikhochschulen sowie in Pädagogischen Hochschulen. Auffällig ist, dass diese beiden Fächergruppierungen auch den Großteil der Mitglieder in Volluniversitäten ausmachen und der Anteil der Staats-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler insgesamt sehr gering ausfällt. Lediglich in Wirtschaftshochschulen machen Wirtschaftswissenschaftler einen signifikanten Anteil der Professorenschaft im HSR aus.

Die häufig geäußerte Befürchtung, Wirtschaftswissenschaftler würden zunehmend Führungs- und Steuerungspositionen im Hochschulwesen übernehmen, kann mit diesem Ergebnis unserer Analyse zur Zusammensetzung des Gremiums HSR nicht bestätigt werden.

3. Schlussfolgerungen

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, empirische Befunde zur Zusammensetzung von HSR an deutschen Hochschulen mit Promotionsrecht zu präsentieren. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Untersuchung kann die eingangs zitierte Befürchtung einer zunehmenden „Ökonomisierung“ der Hochschulen bzw. ihrer Hochschuladministration nicht bestätigt werden.

Empirisch konnte belegt werden hingegen, dass die Hochschulen typenspezifisch mit unterschiedlichen wirtschaftlichen, sozialen und symbolischen Ressourcen in Verbindung stehen. Diese Ergebnisse fallen – in Hinblick auf die zum Teil sehr heterogenen Mitgliedschaftsanteile – erwartungskonform aus und sind auch in vorangegangenen Studien belegt worden (vgl. z.B. Bogumil et al. 2008; Nienhäuser/Jacob 2007). Weniger erwartungskonform ist die Beobachtung, dass Geistes- und Sozialwissenschaftler weitaus stärker als gemeinhin angenommen in HSR vertreten sind. In Rechnung zu stellen ist jedoch, dass möglicherweise gerade jene geistes- und sozialwissenschaftlichen Professoren in HSR berufen werden, die entsprechend ihrer Heimatdisziplin „managementaffin“ ausgerichtet sind. Relativ eindeutig lässt sich wiederum die populäre These widerlegen, dass HSR im wesentlichen „Managerclubs“ darstellten. Auch das juristisch-politische Postulat, dass die HSR unterschiedliche gesellschaftliche Perspektiven und Vertreter vereinten, erweist sich vor dem Hintergrund der hier präsentierten Daten mehr als Rhetorik der Landesgesetze denn als Realität in den Gremien.

Dass es sich beim HSR gar um ein „Sprachrohr der Gesellschaft“ handele, kann ebenfalls als unzutreffende Charakterisierung erkannt werden. Im Ergebnis unserer Untersuchung gibt es nur zwei bedeutsame Domänen: Vertreter aus der Wissenschaft und Vertreter aus der Wirtschaft. Je nach Profil der Hochschule dominiert mehr die eine oder die andere Domäne. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich hinter der Kategorie Wirtschaftsvertreter eine große Bandbreite an Positionen verbirgt, die von Managern der wichtigsten DAX notierten Konzerne bis hin zu Leitern mittelständischer und kleinerer Unternehmungen reicht. Mitglieder aus den Bereichen Kunst und Kultur scheinen indes eher für eine kleine Gruppe von Einrichtungen bedeutend zu sein, die sich vornehmlich aus Kunst- und Musikhochschulen zusammensetzt. Vertreter von Kirchen, Stiftungen, Sozialverbänden und Gewerkschaften sind insgesamt nur marginal in Hochschulräten repräsentiert.

Hinsichtlich der Kategorie „externe Mitglieder“ scheint für die Berufung „namhafter“ Akteure vielfach eine „Anscheinsvermutung“ auszureichen. Entsprechend unterstellen die Hochschulen den Akteuren ein gewisses symbolisches Kapital und versprechen sich dadurch vor allem die Bindung wirtschaftlich bedeutsamer Ressourcen (vgl. Nienhäuser/Jacob 2008). Eine Kontrolle der Hochschulen darüber, ob die Akteure tatsächlich hinreichend Ressourcen zu kontrollieren vermögen sowie entsprechende formale Kompetenzen mitbringen, könnte künftig in Form eines kriterien-transparenten Berufungsverfahrens erfolgen (vgl. Laske et al. 2006, 2007). Eben ein solches ist für HSR – anders als für Rektoren, Präsidenten und erst Recht werdende Professoren – jedoch bislang nicht bekannt.

Dass HSR eher männlich besetzt sind und weit überwiegend Männer den Vorsitz führen, überrascht vor dem Hintergrund der Geschlechterdebatte bezüglich der Führungspositionen in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik nicht. Auch hier könnten kriterien-transparente Berufungsverfahren und Ernennungen für mehr Gleichgewicht sorgen. Hinsichtlich künftigen Forschungsbedarfs gibt insbesondere die Unstetigkeit gegenwärtiger Reformschritte und die hohe Kontingenz innerhalb der ausdifferenzierten akademischen Organisationsstrukturen Anlass für weitergehende Beobachtung und Beforschung der neuen akademischen Steuerungsinstrumente. Insbesondere die Austarierung von Kompetenz und Kontrolle zwischen klassischer Hochschulleitung und den HSR als neuen „buffer institutions“ (vgl. Müller-Böling 1997: 296; Hener 2001: 171; Lange 2010: 348) im Gefüge des gesamten Hochschulmanagements gilt es weiter zu beforschen.

Literatur

- Bogumil, Jörg/Rolf G.Heinze/Stephan Grohs/Sascha Gerber (2008): Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche. Abschlussbericht der Kurzstudie. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Groß, Andrea (2009): Geliebt und gehasst: der Hochschulrat. Akademische Selbstverwaltung an Universitäten; URL <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1268315/> (10.11.2011).
- Heinrichs, Werner (2010): Hochschulmanagement. München: Oldenbourg
- Hener, Yorck (2001): Hochschulrat. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand, S. 171-177.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2011): Strukturen und Funktionen von Hochschulräten. Entschließung der 11. Mitgliederversammlung vom 22.11.2012. Bonn
- Hüther, Otto (2009): Hochschulräte als Steuerungsakteure? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 31. Jahrgang, Nr. 2, S. 50-73.
- IHK, Die Industrie- und Handelskammer in Baden-Württemberg (2012): Umfrage zur Mitwirkung im Aufsichtsrat der baden-württembergischen Hochschulen. Stuttgart
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG); URL https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=9796&aufgehoben=N&menu=1&sg= (16.11.2011).
- Lange, Stefan (2010): Hochschulräte. In: Dagmar Simon et al. (Hrsg): Handbuch Wissenschaftspolitik. 1. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347-360.
- Laske, Stephan/Claudia Meister-Scheytt/Bernadette Loacker/David Lederbauer (2006): Struktur und Selbstverständnis österreichischer Universitätsräte. Abschlussbericht zum gleichnamigen Forschungsprojekt finanziert durch den Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank. Jubiläumsfondprojekt Nr. 10345. Innsbruck.
- Laske, Stephan/Claudia Meister-Scheytt/Bernadette Loacker/David Lederbauer (2007): Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten – Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment. In: Das Hochschulwesen 55, 2007, 3, S. 66-73.
- Löther, Andrea (2010): Geschlechterspezifische Daten zur Besetzung von Hochschulräten und ähnlichen Gremien 2010. Gesis – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften; URL <http://www.thesis.org/cews/fileadmin/cews/www/download/hochschulraete-cews-2010.pdf> (30. 09.2011).
- Meyer-Guckel, Volker/Matthias Winde/Frank Ziegele (Hrsg.) (2010): Handbuch Hochschulräte. Denkanstöße und Erfolgsfaktoren für die Praxis. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
- Müller-Böling, Detlef (1997): Brauchen die Universitäten einen Hochschulrat? Pro & Contra. In: Forschung & Lehre 4, 1997, 6, S. 296f.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die Politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nienhäuser, Werner/Anna Katharina Jacob/Maria Wegener (2007): Besetzung und Struktur von Hochschulräten in deutschen Universitäten – Konzeption und erste Befunde eines laufenden Forschungsprojektes. Universität Duisburg-Essen. Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insb. Personalwirtschaft, Essen; URL www.uni-due.de/personal (20.07.2011).

- Nienhüser, Werner/Anna Katharina Jacob (2007): Wer besetzt die Hochschulräte deutscher Universitäten? Eine empirische Analyse der Zusammenhänge zwischen Hochschulratsstruktur und Merkmalen der Hochschule. Universität Duisburg-Essen. Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insb. Personalwirtschaft, Essen; URL www.uni-due.de/personal (30.09.2011).
- Nienhüser, Werner/Anna Katharina Jacob (2008): Changing to the Guards. Eine empirische Analyse der Sozialstruktur von Hochschulräten. In: Hochschulmanagement 3, 2008, 3, S. 67-73.
- Rudolph, Dirk W. (2009): Frauen in Aufsichtsräten – Befund, Ursachen und Konsequenzen des unterproportionalen Anteils der Frauen in deutschen Aufsichtsräten und mögliche Veränderungsoptionen; URL http://www.frankfurt-school.de/content/de/frauen_in_aufsichtsraten/dmsFS/0/file1/Frauen-in-Aufsichtsraten.pdf (30.09.2011). Frankfurt/M.: Frankfurt School Verlag.
- Schick, Marion (2011): Das Ende der Suppentellerperspektive. HochschulrätInnen und ihre Folgen; URL <http://mueboe.de/index.php/weggefaehrten/66-hochschulraetinnen-und-ihre-folgen?format=pdf> (30.09.2011).
- Schmidt, Marion (2010): Fürchtet euch nicht vor Managern: In: Financial Times Deutschland Online v. 06.08; URL <http://www.ftd.de/bildung/hochschulraete-fuerchtet-euch-nicht-vor-managern/50153477.html?mode=print> (15.10.2011).
- Speckbacher, Gerhard/Paul Wentges/Jürgen Bischof (2008): Führung nicht-erwerbswirtschaftlicher Organisationen: Ökonomische Überlegungen und Folgerungen für das Hochschulmanagement. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis 60, 2008, 1, S. 43-64.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft/„Forum Hochschulräte“ (2012): Hochschulräte als Organe einer autonomen Hochschule. Positionspapier der Vorsitzenden deutscher Hochschulräte. Berlin
- Von Coelln, Christian/Thomas Horst (2009): „Ökonomisierung, Effizienz und Professionalisierung“. Das nordrhein-westfälische Hochschulfreiheitsgesetz: In: Forschung & Lehre 16, 2009, 3, S. 174-176.

Erfahrungen einer Recherche

**Zur differenzierten Betrachtung und Aufklärung
von studentischer politischer Opposition an
DDR-Hochschulen nach 1961**

Martin Morgner
Jena

Die wesentlichen Veröffentlichungen zur ostdeutschen Hochschulforschung in Bezug auf studentische politische Opposition an DDR-Hochschulen betonen und würdigen den herausragenden Stand der Aufarbeitung an der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena. In ihrem Forschungsbericht über den „Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte“ räumen Daniel Hechler und Peer Pasternack (2011) dem Vergleich der diesbezüglichen Aktivitäten der Hochschulen in Jena und Berlin ein Unterkapitel ein und werten so die Bemühungen an der eher kleinen Jenaer Universität auf (ebd: 173-180). Auch Ilko-Sascha Kowalczyk hob in seinem Beitrag auf der Konferenz über Repression, Opposition und Widerstand an den Hochschulen der SBZ/DDR im Mai 2010 an der Freien Universität in Berlin hervor, dass die Universität Jena mit „ihren zwei voluminösen Bänden eine große Ausnahme“ bilde, was den DDR-Anteil an der Aufarbeitung der eigenen Universitätsgeschichte angeht (Kowalczyk 2011: 367).

In einem Gastbeitrag für die damit gemeinten Studienbände, die sich unter dem Titel „Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990)“ ausschließlich mit der zeitgeschichtlichen Aufarbeitung der SBZ/DDR-Periode beschäftigen, plädiert der Leipziger Historiker Rainer Eckert (2007: 2166-2169) für eine verstärkte Erforschung von Opposition und Widerstand an den ost-

deutschen Universitäten. In seinem jüngsten Beitrag zu diesem Thema konstatiert Eckert (2012: 65), „dass einzelne Universitäten durchaus respektable Ansätze mit dem Ziel auf den Weg brachten, das Schweigen zu durchbrechen“. Er verweist dabei wieder auf die FSU Jena und deren 1992 unternommenen ersten Versuch zur Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit und der moralischen Rehabilitierung der Opfer.

Mit mehreren Aufsätzen über politische Verfolgung in den genannten Studienbänden, mit der Bildung einer „Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert“ im Jahr 1998, sowie der Durchführung einer Tagung im November 2008 und dem 2012 publizierten Tagungsband (Kaiser/Mestrup 2012) dokumentierte die Leitung der Friedrich-Schiller-Universität Jena ihr Interesse an der jüngsten Geschichte ihrer Hochschule.

Wie wirken diese Aktivitäten nach außen? Welche Folgen können die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die eigene Geschichtspolitik haben? Welche tagespolitischen Probleme können aus der Aufarbeitung der eigenen jüngeren Vergangenheit entstehen? An welche Grenzen führt die Aufklärungsarbeit der zeitgeschichtlichen Forschungen?

Forschungsauftrag: Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung

Günstige Bedingungen zur Aufarbeitung der jüngsten Universitätsgeschichte Jenas bestanden einerseits im Bekenntnis der amtierenden Rektoren zu dieser inneruniversitären Aufgabe,¹ andererseits in der sehr guten Quellenbasis. Sowohl im Universitätsarchiv Jena als auch im Thüringer Staatsarchiv Rudolstadt, das die Nachlässe des ehemaligen Bezirksparteiarchivs der SED Gera und damit eine umfangreiche Sammlung von Dokumenten der Universitätsparteileitung (UPL) Jena verwahrt, steht ein großer Fundus von Material zum Thema „Politische Opposition an der FSU“ zur Verfügung.

¹ Vgl. dazu das Geleitwort des Jenaer Rektors Klaus Dicke in Hoßfeld/Kaiser/Mestrup (2007, 11f.): „Den vorliegenden Bänden sind zahlreiche Diskussionen zu wünschen – an der Friedrich-Schiller-Universität und darüber hinaus. Noch einmal: dies ist gewollt. Den Grund dafür hat der erste frei gewählte Rektor an der Friedrich-Schiller-Universität nach der Wende, Magnifizenz Ernst Schmutzer, im ersten Satz seines Vorworts zum ersten der ‚Vergangenheitsklärung‘ der FSU gewidmeten Band so formuliert: ‚Die demokratische Erneuerung der Friedrich-Schiller-Universität Jena schließt ein Nachdenken über ihre Vergangenheit in den Jahren 1949 bis 1989 ein.‘“

Vor diesem Hintergrund war dem Autor 2005 von der Senatskommission ein *geschichtspolitischer* Auftrag gestellt worden: Es sollte eine Liste von *politisch* Verfolgten, eine Übersicht z.B. von zwangsweise exmatrikulierten Studierenden, erstellt werden. Die Umsetzung dieses Auftrags stieß dann aber an Grenzen, die sowohl in der Sache selbst, als auch in den entsprechenden Vorgängen und Biografien sowie deren Aufarbeitung lagen.

Den Ausgangspunkt der Probleme bildete eine DDR-bezogene Asymmetrie selbst. Sie führte zu dem Versuch, Erscheinungen in der DDR-Gesellschaft nach der staatspolitischen Abschottung 1961 mit den methodischen Mitteln der Periode von 1945-1960 zu bearbeiten – ein Versuch, der sich als fehlerhaft herausstellen sollte. Während des Abschnitts 1945-1961 waren Fragen nach Verurteilungen, Zwangsexmatrikulationen, Zuchthaus- und sogar Todesstrafen gegen Universitätsangehörige und deren Registrierung in „Übersichten“ sinnvoll und angemessen. Nach 1961, besonders seit Mitte der sechziger Jahre, jedoch änderten sich die Methoden von Repression, Disziplinierung und Restriktion seitens der SED-Apparate an den Hochschulen der DDR qualitativ wesentlich.

Dennoch bildete der Auftrag zu einer als Gedenkzeichen anvisierten „Liste politisch Verfolgter“ als öffentlicher „Gedenktafel“ (in welcher Form auch immer) den Ausgangspunkt der Forschungen, wenn auch unter einem produktiven Vorbehalt:

„Eine ‚Übersicht‘ kann Beispiele anführen, kann Schicksale schildern. [...] Trotz der absehbaren Mängel und der zu erwartenden Unvollständigkeit soll es eine solche verkürzte und verkürzende ‚Liste‘ geben. Hinter dieser Liste liegt ein Forschungsfeld, das zu bestellen auch Regeln erfordern wird. Regeln, die während der Recherchen formuliert und diskutiert werden sollen.“ (Morgner 2007: 2241).

Im Verlauf der 2005 begonnenen Auswertung der Archivrecherchen musste erkannt werden, dass es ein breites Spektrum von (Sonder-)Fällen gibt, das die jeweilige Einordnung in eine „Übersicht“ erschwert. Die Schwierigkeit liegt in der Grundproblematik selbst: *Politische* Verfolgung, *politische* Fälle (auch sog. „Disziplinarverstöße“, polizeiliche Ermittlungen, Gerichtsurteile) reichen von gezielten Gruppenaktionen von Studierenden über spontane, antiautoritäre, oft auch im (Alkohol-)Rausch ausgelebte Aktionen bis zu intellektuellen, bewusst dissidentischen Widerstandsformen.

Die Bewertung der Fälle, zumindest über die simple Aufstellung von Zwangs-Exmatrikulationen hinaus, konnte wieder nur *politischen*, nicht bloß *statistischen* Charakter haben. Es musste im Prozess der Ermittlung von damals betroffenen Studierenden also notwendig zur Erarbeitung von

zuverlässigen und nachvollziehbaren Kriterien für „politisch Verfolgte“ kommen.

Im ersten Stadium der Forschung wurde deshalb besonderer Wert gelegt auf Fälle von konkreten politischen Konflikten, die längere Zeit andauerten und Merkmale bewussten oppositionellen Verhaltens der Agierenden trugen. Freilich konnten diese Konflikte, wie es für die DDR-Realität typisch war, weit gefasst sein: Sie konnten das alltägliche Leben an der Universität betreffen, also die Bereiche Studium und Lehre. Darüber hinaus konnten sie sich aber auch auf das gesellschaftliche und persönliche Umfeld beziehen, etwa Leben im Wohnheim, Gedanken- und Redefreiheit, Glauben, politische Ansichten, Stellung zum staatlichen Gewaltmonopol – NVA, MfS, Volkspolizei –, auch zur Kulturpolitik usw.

Nach jahrelangem gründlichen Studium von mehr als 200 einzelnen Disziplinarakten sowie sechs Sammelakten zum Disziplinalgeschehen und dem glücklicherweise erhalten gebliebenen dicken „Disziplinarbuch“, das alle Fälle des Untersuchungszeitraums pedantisch mit Namen, Fach, Vergehen und Strafe aufführt, konnte für den geschichtspolitischen Auftrag eine erste näherungsweise Zahl von politisch Verfolgten zwischen 1961 und 1989 genannt werden: 44 Studierende. Aber diese Zahl war durchaus ungenau, da sowohl Namen als auch Akten erkennbar fehlten, als auch einige Studierende zweimal genannt wurden, deren „Vergehen“ sich durchaus unterschiedlich darstellten.²

Namen von Oppositionellen: Zustimmung der Betroffenen und Anonymisierung

Die scheinbar marginale Zahl von 40 bis 50 Studierenden, die zwischen 1961 und 1989 aus eindeutig politischen Gründen von der FSU Jena verwiesen wurden, ermöglicht keinesfalls eine *quantitative* Bewertung des Oppositionsmilieus. Die relativ geringe Zahl erlaubt aber, ein wesentliches Kriterium für die Aufarbeitung der Oppositionsgeschichte einzuführen: In die angedachte „Übersicht“ oder vergleichbare Erarbeitungen sollten prinzipiell namentlich nur Betroffene aufgeführt werden, die dazu schriftlich ihre Zustimmung gegeben haben. Das sollte sowohl davor schützen, die damals Verfolgten ungefragt als „Opfer“ oder gar „Helden“ in die Öffentlichkeit zu bringen, als auch dem Zeithistoriker damit eine angemäße Deutungshoheit zuzuschreiben.

² Zur Problematik des Umfangs von Fällen „politischer Verfolgung“ vgl. das Kapitel „5. Quellenlage, Archive und Sample“, in Morgner (2012: 87-101).

Die Gründe für die *methodische* Entscheidung waren also an erster Stelle *ethische* und danach auch *juristische*, denn jeder in eine Übersicht Eingordnete sollte vor der Überraschung und der fragwürdigen „Ehre“ geschützt werden, mit Personen in eine Reihe gestellt zu werden, von denen ihn mehr trennen als einen könnte. Die Praxis der Annäherung an die Schicksale der (zum größten Teil) noch unter uns lebenden ehemaligen Studierenden gab der geübten Vorsicht Recht.

Dennoch war das erste Resultat dieses Vorgehens eindeutig eine *positive Auswahl*,³ die zum Abschluss des Projektes doch noch zur Aufstellung einer Übersicht politisch Verfolgter (nach dem Mauerbau 1961) führte, wenn auch nicht in der anfangs angedachten Form. Am Ende des 2010 erschienenen Bandes „In die Mühlen geraten“, der Porträts recherchierter Personen enthält, heißt es:

„Ich bedanke mich bei den in diesem Band vorgestellten ehemaligen Studenten für die teils aufwändige Mitwirkung und ihr Verständnis für die gemeinsame Erinnerungsarbeit. [...] Ich widme dieses Buch [grafisch untereinander einzeln aufgeführt] Walther Bindemann, Guntram Clemens, Malte Jurgons, Roger Kirchner, Till Noack, Klaus Wagner, Olaf Weißbach und ganz besonders Hans-Peter Rönnefarth, der seine Hoffnungen auf ein menschenwürdiges Leben auch hinter den Gittern und Mauern von Gera und Cottbus bewahrte.“ (Morgner 2010: 390f.)

Mit diesen bewusst emotional gehaltenen Worten und einzeln aufgeführten Namen sollte ein erster ‚Fundus‘ geschaffen sein für eine Ehrentafel, die künftig im altherwürdigen Hauptgebäude der FSU in Jena installiert werden kann. Man sollte da nichts überstürzen, sich auch geschichtspolitisch nicht auf „Jubiläums-Termine“ fixieren (lassen) – vor allem, um mit Bedacht weitere Namen in diesen Fundus aufzunehmen.

Gedenkzeichen und personelle Aspekte der Vergangenheitsaufarbeitung

Neben den für die FSU Jena verzeichneten beiden Gedenktafeln (Hechler/Pasternack 2011: 176f.), die nach 1990 angebracht wurden, gibt es inzwischen zwei weitere Aktivitäten, die man als Gedenkzeichen im Rahmen der Vergangenheitsaufarbeitung einordnen kann. Bemerkens- und begrüßenswert ist besonders die Benennung eines Hörsaals im seit 2005 der FSU übereigneten „Universitätsforum“ in „Matthias-Domaschk-Hör-

³ Ausführlich wird das Auswahlverfahren beschrieben im Abschnitt „Spuren von Opposition. Rückblick auf politisches Aufbegehren von Studierenden der Friedrich-Schiller-Universität Jena zwischen 1965 und 1989“, in Morgner (2010: 372-391).

saal“. Domaschk war 1982 während der Untersuchungshaft in der Bezirksverwaltung Gera des MfS ums Leben gekommen. Die Errichtung des Gebäudes, in dem sich der Hörsaal befindet, als Oberverwaltungsgericht (mit einer NS-belasteten Periode 1933–45) und seine spätere Nutzung als „Arbeiter-und-Bauern-Fakultät“ charakterisieren das Bauwerk selbst als Mahnmal für deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert. Dass die Benennung nach dem ‚Märtyrer‘ des antiautoritären jugendlichen Widerstandes in Jena (2009) von der Studentenschaft initiiert worden ist (auch, um die Namensgebung nach einem kommerziellen Sponsor zu verhindern), zeugt von einer verantwortlichen Erinnerungskultur an der FSU – auch wenn Matthias Domaschk selbst nie an der Friedrich-Schiller-Universität studiert hat.⁴

Auch im öffentlichen Raum der Stadt Jena wurde nach jahrelanger Diskussion am 17. Juni 2010 ein Denkmal eingeweiht, das ein breites Spektrum von politischer Unterdrückung, Verfolgung und den aktiven Kampf dagegen umfasst.⁵ Die Universität wird u.a. namentlich repräsentiert durch ihre auch überregional bekannten Oppositionellen Jürgen Fuchs und Roland Jahn.

Mit den Namen der beiden Beteiligten am studentischen Widerstand in den 1970er Jahren kann die oben genannte Übersicht politisch Verfolgter der FSU ebenso vervollständigt werden wie mit Lutz Rathenow und Siegfried Reiprich. Mit diesen Protagonisten aus der ‚ersten Reihe‘ der studentischen Opposition stößt man auf ein weiteres Phänomen des aktuellen Standes der Aufarbeitung der FSU-Geschichte: Einige der hier Genannten wurden nicht nur (teilweise bereits in den neunziger Jahren) von ihrer ehemaligen Hochschule rehabilitiert, sondern sie engagieren sich seit 1990 auch publizistisch und beruflich in der Diktaturaufarbeitung.

Für den früh verstorbenen Jürgen Fuchs stand diese Aufarbeitung im Zentrum seines politischen und schriftstellerischen Schaffens (vgl. Scheer 2007); er hinterlässt den folgenden Generationen mit seinen Publikationen wertvolle Erinnerungen zur ostdeutschen und osteuropäischen Diktaturerfahrung. Vier seiner Weggefährten an der FSU aus den 1970er Jahren füllen gegenwärtig wichtige Positionen in der Gedenk- und Aufarbeitungslandschaft aus: mit bundesweiter Bedeutung Roland Jahn als Bundesbeauftragter für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR und Olaf Weißbach als Geschäftsführer der Robert-Have-

⁴ Vgl. <http://oldweb.geschichtswerkstatt-jena.de/index.php?id=v27> (27.9.2012)

⁵ Vgl. http://www.jena.de/kultur/kunst/_oeffentlicher_raum_und_baukultur/denkmal_fuer_verfolgten_/218922 (27.9.2012)

mann-Gesellschaft in Berlin; auf regionaler Ebene Lutz Rathenow als Sächsischer Landesbeauftragter für die Stasiunterlagen und Siegfried Reiprich als Geschäftsführer der Stiftung Sächsische Gedenkstätten. Man kann davon ausgehen, dass diese ehemaligen Studenten der FSU Jena auch künftig die Aufklärung der jüngsten Universitätsgeschichte fördern werden.

Mit der Durchführung der Tagung „Politische Verfolgung an der Universität Jena von 1945 bis 1989“ am 28./29. November 2008 im Rahmen des Jenaer Universitätsjubiläums und dem danach veröffentlichten umfangreichen und repräsentativen Tagungsband (Kaiser/Mestrup 2012) konnte einerseits eine wichtige Periode der zeitgeschichtlichen Aufarbeitung abgeschlossen werden; zum anderen wurde damit der Boden bereitet für künftige historiografische, politikwissenschaftliche und soziologische Forschungen. Denn trotz aller hier im Überblick skizzierten Klärungen, Erfolge und positive Wirkungen der Bemühungen um die Aufarbeitung der zweiten Periode der DDR-Geschichte an der FSU Jena entstanden auch Widersprüche, zeigten sich neue Konflikte und Desiderate.

Unterschiedliche Erfahrungen mit Zeitzeugen

Die folgenden Fälle von politischer Opposition von Studenten und die daraus resultierenden Probleme bei der zeitgeschichtlichen Betrachtung, Einordnung und Bewertung beschreiben unvorhergesehene ‚Ränder‘ der Ereignisse und aufgedeckten Biografien. Nur wenige individuelle oder kollektive Widerstandshandlungen liefen ‚typisch‘ ab; es verblüfft geradezu die Vielfalt, die bei der Aufklärung ans Tageslicht trat. Der Bearbeiter wurde (neben pragmatischer und ehrlicher Unterstützung) freudig überrascht, aber auch verärgert, hinters Licht geführt, ja schockiert.

Eine der positiven Überraschungen war die Identifikation einer „Nebenfigur“, die sich als der weltweit bekannte „Plastinator“ Gunther von Hagens entpuppte. Sein damaliger Kommilitone Roger Kirchner geriet 1968/69 in die Fänge des MfS: Wegen angeblicher Mitwisserschaft um die von Gunther Liebchen (der ursprüngliche Name von Hagens‘) geplante Republikflucht wurde gegen ihn ein Disziplinarverfahren eröffnet. In der umfangreichen Akte Kirchners fand sich neben Vorwürfen, dass er die geplante Flucht seines Freundes nicht angezeigt habe, die Drohung mit Exmatrikulation. Kirchner wurde also eindeutig aus politischen Gründen verfolgt (vgl. Morgner 2010: 155-196).

Gunther Liebchen dagegen ging nach seiner Haft 1970 in den Westen; im Disziplinargeschehen der FSU Jena blieb davon keine Spur zurück, wird doch sein Name im „Disziplinarbuch“ nicht erwähnt. Dennoch ge-

hört der auffällige ehemalige Medizinstudent zur jüngsten Universitätsgeschichte, und die heute für das „Hochschul-Marketing“ Zuständigen sollten der umstrittenen Person Gunther von Hagens nicht ausweichen. Letztlich kann er als lebendiger Beweis dafür gelten, dass in diktatorischen Systemen kreative Individualisten, die eigene, vielleicht (!) geniale Wege suchen, keinen Platz und keinen Freiraum für extreme Ideen finden:

„1965 wird er in der [FSU] Jena für das Studium in der Fachrichtung Medizin immatrikuliert. Er erhält ein Stipendium in Höhe von 200 Mark monatlich. In einem Auskunftsbericht seines Seminar-Sekretärs im Rahmen des späteren Ermittlungsverfahrens gegen ihn heißt es: ‚Gunther Liebchen ist aber eine Persönlichkeit, die an Aufgaben nicht schematisch herangeht. Diese Eigenschaft und sein Ideenreichtum, der ihn manchmal die Realitäten vergessen ließ, führten dazu, daß er teilweise sehr eigenwillige und ungewohnte Arbeitsweisen entwickelte, die aber die Seminargruppe als Kollektiv in keiner Weise schädigten und im Gegenteil viele Kommilitonen zur Überprüfung ihrer eigenen Arbeit anregten.‘“ (Whalley/Wetz 2005: 13)

Auf die Bitte des bearbeitenden Historikers, seinen Namen und Auszüge aus den Akten im Zusammenhang mit der universitätsgeschichtlichen Aufarbeitung öffentlich verwenden zu können, antwortete von Hagens sofort im Stile kosmopolitischer Gelassenheit: zustimmend. Nur wenige Monate später, im Sommer 2009, hatte er seinen Auftritt im größten Hörsaal der Alma mater jenensis und zog damit viele hundert Studenten und Mitarbeiter an. Die Lokalpresse berichtete ausführlich über den Neuerer und dokumentierte nach seiner offenen, übernervösen „Vorstellung“ kontroverse Äußerungen vor allem aus den Reihen der Medizinstudenten. Das Ereignis kann als Beleg dafür gelten, dass in Kreisen der Universität Interesse am *Besonderen* der eigenen Geschichte vorhanden ist. Welche Universitätsleitung interessierte nicht das Alleinstellungsmerkmal, dass in ihren Hörsälen und Seminarräumen einer wie Gunther von Hagens seine ungewöhnliche Laufbahn begonnen hat – ganz gleich, ob man die Ergebnisse seiner aufsehenerregenden Arbeit als kreativer Forscher, „Künstler“ und Unternehmer gut heißt oder strikt ablehnt.

Freilich spielt auch bei der Aufarbeitung von widerständigem Verhalten an Hochschulen die Staatssicherheit eine besondere Rolle, finden sich doch auch unter den Oppositionellen Personen, die mit typischen Geheimdienstmethoden zur Mitarbeit verleitet oder gezwungen wurden. Deshalb musste die nachträgliche und wiederholte Prüfung einer Zusammenarbeit mit dem inneren Geheimdienst der DDR als „IM“ (Spitzel) ein weiteres Kriterium für die Aufarbeitung der Vorgänge in den Akten sein. Eine namentliche Liste von widerständigen Studenten würde kaum öffentliche

Akzeptanz finden, wenn nur einer davon sich als Zuträger erweisen würde.

Aus diesem Grunde wirkte die 1991 bekannt gewordene Spitzeltätigkeit des vormaligen Theologiestudenten Michael Stanescu, der zur einzigen im engeren Sinne politischen Widerstandsgruppe im Untersuchungszeitraum zählte, als Warnsignal: Jeder der für die Übersicht in Frage kommenden Kandidaten musste durch BStU-Akteneinsicht oder durch gezielte Befragung in den geführten lebensgeschichtlichen Interviews auf seine Verbindungen zum Herrschaftsapparat überprüft werden. Dies war bei Michael Stanescu nicht mehr möglich (er verstarb 1996), aber auch durch seine Selbstenttarnung nicht notwendig.⁶ Auch künftig bleibt die mögliche Verstrickung von Studenten und Universitätsmitarbeitern in die repressiven Strukturen des SED-Machtapparates eine wichtige Problematik der verantwortlichen Aufklärung von Oppositionsvorgängen.⁷

Dass die alten Apparate in einem überschaubaren gesellschaftspolitischen Raum wie dem der Jenaer Stadt-Provinz bis in die Gegenwart fortwirken, darauf verweist der Fall eines Jurastudenten. Er hatte nach den brutalen Vorgängen auf dem „Platz des himmlischen Friedens“ in Peking mutig dem Deutungsmonopol der Partei widersprochen und wurde daraufhin von der FSU verwiesen. Seine Mitarbeit an der Aufklärung der Vorgänge stellte er nach der ersten Interviewphase ein. Ebenso zog ein Mitte der 1980er Jahre zwangsexmatrikulierter Germanistikstudent sein anfängliches Interesse zurück, obwohl er 1992 einen klugen Beitrag zur Aufarbeitung geleistet hatte. Nicht nur in diesen beiden Fällen könnte die fortgesetzte Existenz und Ausbreitung der von Ilko-Sascha Kowalczyk (2011: 368) als „Verdrängungsallianz“ und „Schweigekartell“ bezeichneten ‚nachhaltigen‘ (Macht-)Strukturen vermutet werden, die an einer weiteren Aufklärung aus unterschiedlichen Motiven nicht interessiert sind.

Im Gegensatz dazu sah sich der Verfasser selbst gezwungen, die Zusammenarbeit mit einem zweifellos aus politischen Gründen Exmatrikulierten zu beenden, weil dieser zu einer gesellschaftlich isolierten Randgruppe gehört. Schon im ersten Interview „outete“ sich der ehemalige Medizinstudent als „bekennender“ Pädophiler, der selbst nicht sicher war, ob er als politischer Gegner des SED-Staats öffentlich genannt werden wollte. Hier musste der wissenschaftliche Bearbeiter die ethisch-morali-

⁶ Zum Schicksal des Studenten vgl. Kaiser (2012: 344f.)

⁷ In den bisher untersuchten Biografien oppositioneller Studierender an der FSU Jena gibt es viele Fälle, in denen das MfS versuchte, die Betroffenen zu einer „Zusammenarbeit“ zu bewegen (werben, nötigen). Bei den im Porträtband „In die Mühlen geraten“ (Morgner 2010) dokumentierten Fällen trifft dies z.B. für Roger Kirchner und Till Noack zu.

sche Reißleine ziehen und die „Aufklärung“ der Vorgänge um den damals in seinem Studium eindeutig *politisch* Oppositionellen beenden. Wie in historisch vergleichbaren Fällen⁸ hätte eine Skandalisierung durch drohende *kriminelle* Verfolgung in der Gegenwart einen Schatten auf die politisch Verfolgten als zu ehrende „Gruppe“ geworfen.

Mit den zuletzt geschilderten Versuchen von Aufarbeitung jüngster Universitätsgeschichte drängt sich das Verfahren der „Anonymisierung“ ins Zentrum der Problematik: Da wir es unzweifelhaft mit einer Periode der Zeitgeschichte zu tun haben, in der die „Geschichte noch qualmt“ (Tuchman 1982: 32) muss das Recht auf Schutz der Persönlichkeit beachtet werden. Diese Tatsache beeinflusst den Prozess der Aufklärung erheblich.

Alte Spuren von rechtsextremer und rassistischer Opposition

Dass Zeitgeschichte nicht nur „noch qualmt“, sondern aus der Glut neue Flammen züngeln können, musste die Universitätsstadt Jena in den vergangenen Monaten (scheinbar überrascht) konstatieren: Warum trifft das aktive Aufleben von Rechtsradikalismus ausgerechnet uns, wunderten sich Politiker und an Geschichte wenig interessierte Normalbürger. Dabei gab es Hinweise, Mahnungen und Aufklärung genug, die jedem zugänglich waren.⁹ Auch die Qualmwolken durch die „Skandalisierungen“ mehrerer Konfliktthemen Anfang der 2000er Jahre, die Diskussion um die Beteiligung zweier Jenaer Medizinprofessoren an der NS-Euthanasie, waren noch nicht vergessen, vielleicht nur im vorseilenden Verdrängungs-Gehorsam verharmlost worden (vgl. Götz Aly 2003).

Aus Disziplinarakten von Studenten in den Jahren von 1961 bis 1989 sind mehrere Fälle von „politischer Opposition“ bekannt, die im Wesen rassistische, nationalistische und faschistoide Ursachen aufweisen. Muss es als Tatsache akzeptiert werden, dass auch solche im „Arbeiter-und-Bauern-Staat“ DDR zweifellos *oppositionell* agierenden Studierende unter dem Etikett „politisch Verfolgte“ öffentlich gemacht werden können? Sollten diese gar in eine Übersicht namentlich aufgenommen oder auf ei-

⁸ Ein Beispiel aus der jüngsten deutschen Geschichte ist Felix Graf von Luckner, der in der SBZ/DDR für seine politisch mutige und lobenswerte Tat zur Rettung der Stadt Halle vor der Zerstörung 1945 keine öffentliche Ehrung erfuhr. Von Luckner war bereits Ende der 1930er Jahre von den Nazis wegen juristisch bewiesener pädophiler Mißbrauchsfälle aus der Öffentlichkeit verbannt worden. Vgl. de.wikipedia.org/wiki/Felix_Graf_von_Luckner.

⁹ Hier soll lediglich auf die auf jahrelange Forschung Jenaer FSU-Historiker verwiesen werden, vgl. Hoßfeld et al. (2003)

ner Ehrentafel verzeichnet werden, weil sie wegen antikommunistischer oder ideologisch eindeutig staatsfeindlicher Äußerungen von der FSU verwiesen, also zwangsexmatrikuliert wurden? Sollten sie bei der Aufarbeitung der neuesten Universitätsgeschichte Jenas überhaupt berücksichtigt werden?

Um solche Fragen schon jetzt, nur 25-50 Jahre nach den damaligen Ereignissen, die aus der Sicht der Rechtsprechenden der FSU Jena „Disziplinverstöße“ waren, stellen zu können, sind die Verbrechen der aus Jena stammenden, noch jugendlichen Täter der Gruppe „NSU“ aktueller Grund genug. Deshalb hier zwei Beispiele für rechtsextremes und rassistisches Verhalten von Jenaer Studenten:

Der Student K. (1977 immatrikuliert) gebärdete sich innerhalb seiner Seminargruppe als „Eigenbrötler“. Was er schon während der ersten Monate des Medizinstudiums (!) offen geäußert hatte, gehörte nicht zur marxistisch-leninistischen Ideologie:

„Ein weiterer, sehr erschreckender Aspekt sind seine inhumanen Ansichten. Ein Beispiel: In einer Diskussion im Mikroskopiesaal brachte er anhand eines Präparates von einem Menschenaffen gegenüber einem Mitstudenten zum Ausdruck, daß das Injizieren und die spätere Präparation Tierquälerei sei und daß er solche Versuche nur an Sträflingen und Häftlingen ausführen würde. In einem weiteren Gespräch sagte er, daß es noch viel zu viel dumme Menschen auf der Erde gäbe und man die Menschheit auf $\frac{1}{4}$ reduzieren könnte. Mit dem intelligenten Rest könne man dann eine wirklich bewohnbare Umwelt aufbauen. [...] In diesen Standpunkten bringt er eindeutig faschistisches Gedankengut zum Ausdruck, das jeden Bürger unseres Staates bedroht und nicht mit dem Ethos eines Arztes zu vereinbaren ist. In heftigen Diskussionen wiesen die in diese Gespräche verwickelten Studenten diese Meinungen zurück“ (Morgner 2012: 164),

so heißt es in einer Stellungnahme der Seminargruppe. Der politisch und ethisch fehlgeleitete Medizinstudent wurde dann auch,

„weil er schwerwiegend gegen Normen des politisch-moralischen Verhaltens eines Studierenden an einer Hochschule verstoßen hat, *zeitweilig vom Studium an allen Hoch- und Fachschulen der DDR ausgeschlossen*, für *ständig* jedoch vom Studium der Humanmedizin.“ (Ebd.: 166)

Zehn Jahre später, kurz vor dem Zusammenbruch der DDR 1988, ließ sogar ein Studierender an der Sektion Marxistisch-leninistische Philosophie die Maske der „internationalistischen Solidarität“ fallen. Die Entscheidung der Disziplinarkommission der FSU vom 2. November 1988 („Ausschluss vom Studium“, begrenzt auf zwei Jahre) wurde wie folgt begründet:

„Die Disziplinarverhandlung hat ergeben, daß Herr L. über einen längeren Zeitraum hinweg Äußerungen gegenüber ausländischen Studenten vorgenommen hat, die diese beleidigt haben. Infolge dessen kam es durch Herrn

L.s. schuldhaftes Verhalten zu erheblichen Diskrepanzen zwischen ihm, ausländischen Studierenden sowie seinem Studentenkollektiv. Der Vorwurf, daß Herr L. schwerwiegend gegen Normen des politisch-moralischen Verhaltens eines Studierenden an einer Hochschule der DDR verstoßen hat wurde in der Disziplinarverhandlung durch Teilgeständnisse des Beschuldigten sowie durch Zeugenaussagen erbracht. Insbesondere hat Herr L. zugegeben, daß er folgendes z. T. in der Öffentlichkeit (im Bus) geäußert hat: 1. einen Studierenden aus Togo hat er angeherrscht, daß er seine Finger von den Tasten seines Recorders nehmen solle, weil dieser sonst ‚schwarz‘ würde. Außerdem sähe das gemeinsam bewohnte Zimmer infolge des Verhaltens des Studenten aus Togo wie ein ‚Schweinestall‘ aus. 2. Einem DDR-Studenten hat er gesagt, daß Vietnamesen ‚stinken‘ (in der Verhandlung wurde von Herrn L. gesagt, daß das auf ihren Knoblauchgeruch zurückzuführen sei). [...] 4. Herr L. gab an, daß er insbesondere in Dresden Mädchen und Frauen aus der DDR vor intimen Annäherungsversuchen, meist durch farbige Ausländer, schützen mußte. Das seien häufige und typische Vorgänge.“ (ebd., anliegende CD: 166f.)¹⁰

Folgerungen

Nüchterne Befunde aus kontinuierlich betriebener zeitgeschichtlicher Hochschulforschung müssen nicht zu aufgeregter „Skandalisierung“ führen – im Gegenteil: Sie könnten und sollten einen permanenten Diskurs an den Universitäten und in der Öffentlichkeit anregen. Aus den Ergebnissen wissenschaftlicher Qualifikationsschriften sind objektivierende Einsichten zum studentengeschichtlichen Erbe der DDR bzw. Ostdeutschlands zu erwarten, die auch in die aktuelle Lehre einfließen könnten. So stellt man sich z.B. gegenwärtig am Historischen Institut der FSU Jena der Geschichte und Gegenwart des Rechtsradikalismus.¹¹ Zielgerichtete zeitgeschichtliche Hochschulforschung kann zu einem Wissensfundus führen, der die Möglichkeit der „Selbstaufklärung“ ebenso einschließt, wie er eine überlegte, nicht notwendig ‚schwarz-weiße‘ Marketing-Strategie der Universität ermöglicht (vgl. Hechler/Pasternack 2011: 10).

Aus diesem Blickwinkel sollten überraschende, auch *negative* Einsichten in den Alltag von DDR-Studenten, wie man sie durch zeitgeschichtliche Aktenrecherchen gewinnen kann, nicht nur irritieren oder gar schockieren, sondern zum Vergleich mit der heutigen Realität anregen,

¹⁰ Vgl. dort auch den Vorgang der überraschenden, vorfristigen Löschung der „Disziplinarmaßnahme“ bereits im Sommer 1989.

¹¹ Zum Beispiel wurden im Sommersemester 2012 zwei Lehrveranstaltungen speziell zu diesem Themenkreis angeboten, vgl. Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2012, <https://friedolin.uni-jena.de> (29.9.2012)

weil „die ostdeutschen Hochschulen eine besondere Verantwortung [haben], durch zeithistorisch sensibilisierte Absolventenkohorten einen Beitrag zu demokratischen Lernprozessen der (ostdeutschen Teil-)Gesellschaft zu leisten“ (ebd.: 12).

Literatur

- Aly, Götz (2003): Jena und seine Vorbilder, in: Berliner Zeitung vom 28. Juli 2003.
- Eckert, Rainer (2007): Plädoyer für eine verstärkte Erforschung von Opposition und Widerstand an den ostdeutschen Universitäten nach dem Ende der zweiten deutschen Diktatur. In: Hoßfeld, Uwe/ Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (Hrsg.): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990), Bd.2: Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2166-2169.
- Eckert, Rainer (2012): Politische Repression, Opposition und Widerstand an ostdeutschen Universitäten unter der kommunistischen Diktatur. Erfolge und Defizite ihrer Erforschung und Darstellung. In: Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (Hrsg.): Politische Verfolgung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945 bis 1989. Wissenschaftliche Studien und persönliche Reflexionen zur Vergangenheitsklärung. Berlin: Metropol, 63-85.
- Hechler, Daniel/Pasternack, Peer (2011): Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte (HoF-Arbeitsbericht 1'11). Halle-Wittenberg.
- Hoßfeld, Uwe/John, Jürgen/Lemuth, Oliver/Stutz, Rüdiger (Hrsg.) (2003): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Hoßfeld, Uwe/Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (Hrsg.) (2007): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990), Bd.2. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Kaiser, Tobias (2012): Ein anderes Schicksal der ‚68er‘-Flugblattaktion. Eine Bemerkung zu Michael ‚Konstantin‘ Stanesco (IM ‚Bartholomäus Runge‘), in: Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (Hrsg.) (2012): Politische Verfolgung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945 bis 1989. Wissenschaftliche Studien und persönliche Reflexionen zur Vergangenheitsklärung. Berlin: Metropol, 344f.
- Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (Hrsg.) (2012): Politische Verfolgung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945 bis 1989. Wissenschaftliche Studien und persönliche Reflexionen zur Vergangenheitsklärung. Berlin: Metropol.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2011): Die Hochschulen und die Revolution 1989/90. Ein Tagungsbeitrag und seine Folgen. In: Schröder, Benjamin/Stadt, Jochen (Hrsg.): Unter Hammer und Zirkel. Repression, Opposition und Widerstand an den Hochschulen der SBZ/DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang, 365-408.
- Morgner, Martin (2007): Auf der Suche nach Spuren von Andersdenkenden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1961 bis 1989. In: Hoßfeld, Uwe/ Kaiser, Tobias/Mestrup, Heinz (Hrsg.): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990), Bd.2: Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2240-2256.
- Morgner, Martin (2010): In die Mühlen geraten. Porträts von politisch verfolgten Studenten der Friedrich-Schiller-Universität Jena zwischen 1967 und 1984. Weimar/Eisenach: Wartburg-Verlag.

- Morgner, Martin (2012): DDR-Studenten zwischen Anpassung und Ausrasten. Disziplinarfälle an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1965 bis 1989. Leipzig: Universitätsverlag.
- Scheer, Udo (2007): Jürgen Fuchs. Ein literarischer Weg in die Opposition. Inhaftiert in Berlin-Hohenschönhausen. Berlin: Links.
- Tuchman, Barbara (1982): Geschichte denken. Essays, Düsseldorf: Classen.
- Whalley, Angelina/Wetz, Franz Josef (Hrsg.) (2005): Der Grenzgänger. Begegnungen mit Gunther von Hagens. Heidelberg: Arts & Sciences.

Die Kunstsammlung der Hochschule Merseburg

Erbe, Tradition und Zukunftsvision

Christian Siegel
Merseburg

Die Hochschule Merseburg ist im Besitz einer interessanten und regional bedeutsamen Kunstsammlung. Sie wurde bis zur politischen Wende 1989 zusammengetragen. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Die Kunstsammlung der ehemaligen Technischen Hochschule Leuna-Merseburg“ haben unter Lei-

tung des Autors Studierende des Master-Studiengangs „Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft“ in Zusammenarbeit mit dem Verbundprojekt „Bildatlas: Kunst in der DDR“¹ und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung begonnen, die Geschichte der Sammlung, die Sammlungspolitik, den kulturpolitischen und gesellschaftlichen Kontext sowie die kunsthistorische Einordnung zu erforschen.

Exemplarisch wurden dabei zuerst die Gemälde der Sammlung zur Inventarisierung und Dokumentation ausgewählt, auch, um sie in einer ersten Ausstellung an der Hochschule Merseburg und im Rahmen des Forschungsprojektes „Bildatlas: Kunst in der DDR“ der Öffentlichkeit wieder zugänglich zu machen. Die große Resonanz innerhalb und außerhalb der Hochschule zeigte, dass ein starkes Interesse an der Kunstsammlung und der Aufarbeitung der eigenen Geschichte besteht.² Die Mitteldeutsche Zeitung widmete der Ausstellung am 15. April 2011 eine ganze Seite. Marie-Luise Matthes, die Witwe des Sammlungsbegründers Franz Matthes, äußerte sich dem Autor gegenüber begeistert über die endlich erfolgte Würdigung der Kunstsammlung.

¹ <http://www.bildatlas-ddr-kunst.de> (28.5.2013)

² <http://www.mz-web.de/merseburg-querfurt/merseburg-hochschule-traegt-dick-auf-und-holt-ddr-kunst-ans-licht,20641044,17537852.html> (28.5.2013)

Die Werke der Kunstsammlung der ehemaligen TH Leuna-Merseburg „Carl Schorlemmer“

Die Ausstellung unter dem Titel „Dick Aufgetragen“ präsentierte erstmals seit 1989 Werke der Kunstsammlung der Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ in den Räumen der neuen Hochschule Merseburg. Die Gemälde sind in diesem Zusammenhang 2011 auch in die Onlinedatenbank des BMBF-Verbundprojektes „Bildatlas: Kunst in der DDR“ aufgenommen worden.

Die Sammlung wurde mit der Gründung der Technischen Hochschule im Jahre 1954 durch den Chemieprofessor und Kunstliebhaber Franz Matthes angelegt und fortan beständig erweitert. Auch damals schon wurde beim Bau einer neuen öffentlichen Einrichtung ein Budget für Kunst eingeplant, mit dem die Ankäufe von Gemälden, Grafiken und Skulpturen, aber auch zeremonieller Gegenstände (wie z.B. die Rektorenkette) möglich waren.

Der Großteil der erworbenen Bilder stammt aus dem damaligen Bezirk Halle, wo Matthes gute Verbindungen zur Künstlerschaft pflegte und die Werke teilweise direkt bei den Künstlern einkaufte oder beauftragte. Obwohl Franz Matthes nicht unkritisch gegenüber der DDR gewesen sein soll,³ umfasst die Sammlung keine vordergründig „systemkritischen Bilder“. Öffentliche Bildungseinrichtungen sollten damals nicht nur Fachwissen vermitteln, sondern auch Allgemeinbildung. Den Werken kam u.a. die Aufgabe zu, die Studenten im Sinne des Sozialismus zu erziehen und die „entwickelte sozialistische Gesellschaft“ zu repräsentieren. Viele Künstler des Verbands Bildender Künstler der DDR (VBK-DDR)⁴ verkauften daher entweder nach den Anforderungen des Sozialistischen Realismus gestaltete oder unpolitische Werke an öffentliche Einrichtungen oder übergaben sie dem Staatlichen Kunsthandel. Die Gemälde, die hier zu betrachten sind, gehören in diese beiden Kategorien.

Landschaftsszenen und Stillleben entziehen sich mit ihrem Sujet den drängenden gesellschaftlichen Fragen ihrer Entstehungszeit. „Dick aufgetragen“ haben die Maler dieser Bilder im wörtlichen Sinne, da sie trotz des allgemeinen Materialmangels nicht mit Farbe gespart haben. Weitere Bilder sind in anderer Hinsicht dick aufgetragen, wie z.B. die Reihe „Stu-

³ mündliche Mitteilung der Witwe von Franz Matthes, Marie-Louise Matthes, im Mai 2011

⁴ Die Mitgliedschaft war Voraussetzung, um freiberuflich als Künstler in der DDR tätig sein zu können. Diese Machtposition wurde von den Vorständen und Präsidenten politisch ausgenutzt.

dentisches Leben“ (Spiel, Sport, Wissenschaft), denn sie stellen idealisierte Szenen dar und übersteigern die Realität zu einer Utopie. Die in der damaligen Zeit so allgegenwärtigen Porträts der sozialistischen „Ikonen“ Marx, Engels und Lenin werden in der Ausstellung durch das „Bildnis von Karl Schorlemmer und Friedrich Engels“ vertreten. Diese Bilder stehen für die DDR-Staatsideologie, die nicht nur in der Lehre und in den staatlichen Medien, sondern auch in den öffentlichen Kunstsammlungen immer präsent war.

Einen Sonderfall stellt m.E. das Wandbild „Völkerfreundschaft“ dar, 1964 geschaffen von Hans Rothe aus Burgliebenau für das Foyer der ersten Etage des Hauptgebäudes. In aufwendiger Scagliola-Technik ist mit politischem Hintersinn und einer guten Portion Humor ein den damaligen Zeitgeist des sozialistischen Lebens in der DDR dokumentierendes Werk entstanden. Der betrachtende Zeitzeuge wird viele „altbekannte“ Details entdecken und sich vielleicht auch an die damals dazugehörigen politischen Parolen erinnern. Seit Herbst 2011 erstrahlt das große Wandbild vor der neuen Bibliothek im Hauptgebäude der Hochschule in neuem Glanz. Während der Bautätigkeiten der Gebäuderekonstruktion war es aus konservatorischen Gründen hinter einer Trockenbauwand verborgen gewesen, die zur Eröffnung der neuen Hochschulbibliothek entfernt wurde. Trotz aller Vorsicht mit dem Wandbild hatten Zeit und Baugeschehen ihre Spuren hinterlassen. Es ist dem Engagement der Hochschulleitung unter dem damaligen Rektor, Heinz W. Zwanziger, und dem Dezernat Technik der Hochschule zu verdanken, dass ein Fachmann mit der Restaurierung beauftragt werden konnte. Gemeinsam mit dem Schöpfer, Hans Rothe, wurde die Restaurierungskonzeption erarbeitet.

Im Prozess der Auseinandersetzung mit diesem Werk war die hochschulinterne Diskussion hochpolitisch und nicht ohne starke Emotionsäußerungen abgelaufen. Die diskutierten Vorschläge reichten vom Verbleib des Wandbildes hinter der Trockenbauwand über ein Einbinden des Werkes oder Teilen davon in eine neue Raumgestaltung bis hin zum Entfernen einzelner Details, wie z.B. dem Schriftzug „DDR“ auf dem Trikot eines Sportlers im rechten Bildbereich. Am Ende der Diskussion konnte ein Kompromiss gefunden werden, der u.a. darin bestand, eine Informations-tafel neben dem Wandbild anzubringen. Der damalige Rektor der Hochschule, Heinz W. Zwanziger:

„Wenngleich das Wandbild ein wenig ‚moralische Patina‘ angesetzt hat, ist es doch Teil der Geschichte unserer Vorgängereinrichtung und Teil unseres Hauptgebäudes. Sicherlich wird das nun wieder in seiner ursprünglichen Farb-igkeit erstrahlende Wandbild Diskussionen auslösen, da es aus einer Zeit stammt, in der die Kunst und Kultur der DDR vom ‚Bitterfelder Weg‘ geprägt war. Eine Hinweistafel in unmittelbarer Nähe soll künftig auf die Entstehung

des Wandbildes und dessen Künstler hinweisen. Auf alle Fälle haben wir auch die Aufgabe, die auf uns überkommenen Kunstwerke zu erhalten.“⁵

Abb. 1: Wandbild „Völkerfreundschaft“, Hans Rothe, 1964, Scagliola, 3,55 x 16,90 m (Foto: Thomas Tiltmann, Gabriel Dickel und Lisa Höhne)



Daneben fallen unter den Bildern die Industrielandschaften auf, die die Industrialisierung in der DDR und vor allem in unmittelbarer Nähe der Technischen Hochschule reflektieren. Unverhohlen zeigen einige Bilder auch die Eingriffe in die Natur, was bisweilen auch bedrohlich wirkt. Die Landschaftsbilder und die Stilleben dieser Sammlung sind aber auch ein Zeichen dafür, dass die Mitarbeiter, die diese Gemälde in ihren Büros täglich betrachteten, eher dekorierende Kunst bevorzugten.

Die Kunstsammlung der ehemaligen Technischen Hochschule Leuna-Merseburg im Spiegel der Geschichte der Hochschule

Die Hochschule war 1954 gegründet worden, nachdem das Politbüro der SED und der Ministerrat der DDR beschlossen hatten, die wissenschaftlich-technische Hochschulausbildung in der DDR vor allem in Industrienähe auszubauen. Aufgrund der Verbindung zu den schon damals traditionsreichen Chemiewerken in Leuna war die TH Leuna-Merseburg auf

⁵ Heinz W. Zwanziger, Rektor der HS Merseburg 1999 – 2012, Aussage im Rahmen einer Beratung mit dem Restaurator des Wandbildes und dem Autor im Juni 2011

den Bereich Chemie spezialisiert.⁶ Dabei entschied sich die Staatsführung aus politischen und wirtschaftlichen Gründen bewusst gegen den Ausbau der Chemieausbildung an den sechs Universitäten der DDR: So galten die Universitäten einerseits als bürgerlich,⁷ andererseits tätigte die DDR gro-



ße Investitionen in die Chemische Industrie und baute die Produktionsstätten massiv aus.

Der Festakt zur Eröffnung der „Technischen Hochschule (TH) für Chemie Leuna-Merseburg“ fand am 19. Oktober 1954 im Kulturhaus der Leuna-Werke statt, bei dem die ersten 210 Studenten immatrikuliert wurden.⁸ Noch am selben Tag erfolgte die symbolische Grundsteinlegung für das erste Studentenwohnheim in Merseburg.⁹ In den ersten Jahren stand die Hochschule unter dem gewaltigen Druck, eine Vielzahl an dringend in der Wirtschaft benötigten Chemikern auszubilden, während sie noch mit ihrem eigenen Auf- und Ausbau beschäftigt war.

⁶ Klaus Krug: Gründungsgeschichte. In: Sachzeugen der Chemischen Industrie e.V. (Hrsg.): Merseburger Beiträge zur Geschichte der chemischen Industrie Mitteldeutschlands, 9.Jg., 1/2004, Merseburg 2004, 50 Jahre Hochschule in Merseburg, S. 10

⁷ Vgl. Ralph Jessen: Universitäten und Eliten im Osten nach 1945. In: Geschichte und Gesellschaft. 24(1), 1998, S. 24–54

⁸ Vgl. Margit T. Rätsch [Rektorin der Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg] (Hrsg.): 30 Jahre DDR – 25 Jahre Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“, 1978, S. 121

⁹ Vgl. ebenda, S. 121

Politische Diskussionen unter Studenten und Hochschulangehörigen über neue Regelungen waren in dieser Zeit an der Tagesordnung. Die Einführung der Genehmigungspflicht für Reisen Studierender in NATO-Staaten 1956 sowie die vorgesehene Durchführung von Produktionseinheiten zum „sozialistischen Aufbau“ lösten heftige Diskussionen an der Hochschule aus. Wichtige Stellen in den wissenschaftlichen Gremien der Technischen Hochschule wurden von SED- und FDJ-Funktionären besetzt und sicherte so die zunehmende Einflussnahme der Sozialistischen Einheitspartei und deren Jugendorganisation.

Mit Beginn des Studienjahres 1961/1962 setzte die reguläre Ausbildung an der TH in allen Bereichen vom ersten Semester an ein, obwohl immer noch wichtige Funktionsgebäude fehlten, die Einrichtungen der Fakultäten weit auseinander lagen oder behelfsmäßig untergebracht waren.¹⁰ Den Namen „Technische Hochschule für Chemie Carl Schorlemmer Leuna-Merseburg“ trug sie seit 1964.

Ab den 1960er Jahren konzentrierte sich die Bildungspolitik der DDR auf ein einheitliches sozialistisches Bildungssystem, das den wirtschaftlichen Problemen gerecht werden sollte. An der TH wurde daher die Effektivität des Studiums gesteigert, indem der Studienablauf verbessert und die Lehre enger an die Praxis angebunden wurde. Zu Beginn des Studienjahres 1964/65 richtete die TH als erste Hochschule der DDR Spezialklassen der Erweiterten Polytechnischen Oberschule ein. Ende der 1960er Jahre wurde auch allmählich die elektronische Datenverarbeitung eingeführt. 1975 wurden zum ersten Mal die „Merseburger Technologischen Tage“ vom Wissenschaftlichen Rat der Hochschule veranstaltet. Die hochschulpolitischen Beschlüsse der SED von 1983 führten an der TH zu neuen Ausbildungsinhalten in den technik- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen und zur Individualisierung der Studienprozesse.

In Folge der politischen Wende 1989 wurde die Technische Hochschule ohne Rechtsnachfolge „aufgehoben“. Zu den faktischen Nachfolgeeinrichtungen zählte einerseits die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, der im Jahr 1993 „die naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereiche der TH nach positiver Evaluierung durch den Wissenschaftsrat zugeordnet worden sind“.¹¹ 1993 fusionierten somit eigentlich drei Hochschuleinrichtungen, die Martin-Luther-Universität Halle-

¹⁰ vgl. ebenda, S. 71-76

¹¹ Sachzeugen der chemischen Industrie e.V. (Hrsg.): 50 Jahre Hochschule in Merseburg (Merseburger Beiträge zur Geschichte der chemischen Industrie Mitteldeutschlands, 9.Jg., 1/2004), Merseburg 2004, S. 5

Wittenberg, die Pädagogische Hochschule Halle-Köthen und Teile der TH Leuna-Merseburg. Andererseits war bereits 1992 die Fachhochschule Merseburg neu gegründet worden.

Seither hat sich – auch durch den Rückbau der DDR-Industrie – der Stellenwert des Hochschulstandortes wesentlich geändert. Studieninhalte und Ausbildungsprofile, die sich an den aktuellen Erfordernissen von Industrie, Wirtschaft und Gesellschaft orientieren, änderten sich. Neben traditionellen Studienrichtungen etablierten sich neue wirtschaftswissenschaftliche und technische Studiengänge, Sozial- und Kulturwissenschaften ergänzten das Profil der Hochschule.¹² Die Hochschule Merseburg ist eine Neugründung und damit nicht Rechtsnachfolgerin der ehemaligen Technischen Hochschule Merseburg-Leuna; dennoch sieht sie sich in der Verpflichtung, die mit dem Standort zusammenhängenden Kunstwerke zu bewahren und zu erhalten.

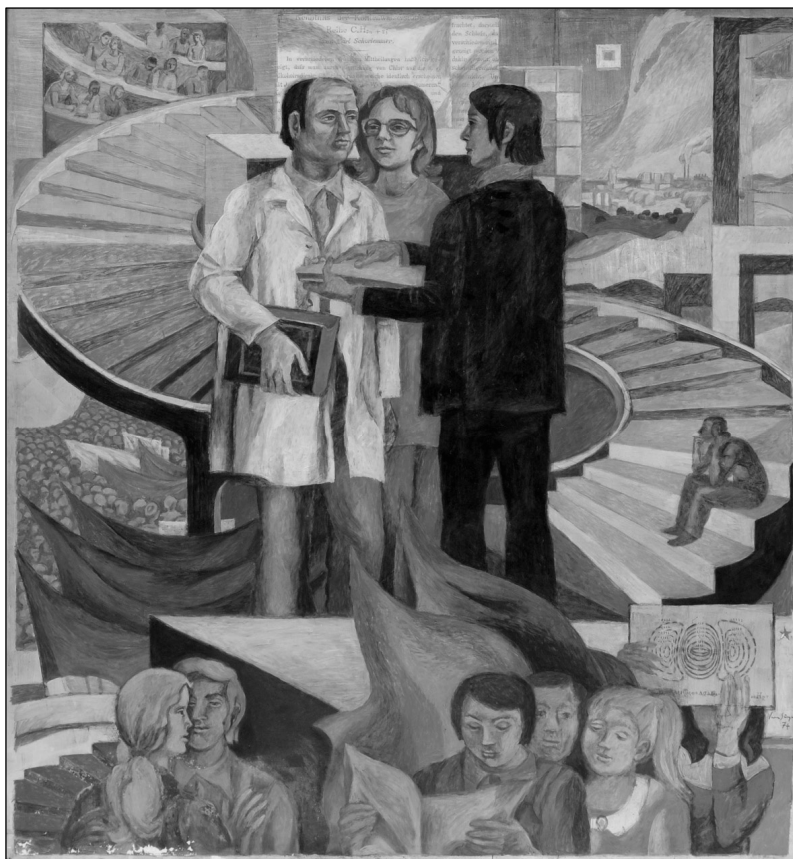
In Bezug auf die Kunstsammlung der TH Leuna-Merseburg stellt sich die Frage, wie eine Hochschule, die auf technische Ausbildung ausgelegt war, zu einer Kunstsammlung kommt. Schon zu Amtszeiten des DDR-Kulturministers Johannes R. Becher hatte die DDR-Partei- und Staatsführung – getreu dem Motto „Von der Sowjetunion lernen heißt Siegen lernen!“ – erkannt, dass Kultur und Kunst beim Aufbau des Sozialismus eine wesentliche propagandistische Rolle spielen. Kunst- und Kulturförderung wurden Aufgabe aller größeren volkseigenen Betriebe und staatlichen Einrichtungen. Oft war es die Betriebsgewerkschaftsleitung (BGL), die diese Förderung organisierte.

Dazu wurden z.B. Förderverträge mit Künstlern abgeschlossen, die dem jeweiligen Künstler jährlich ein festes Honorar einbrachten. Als Gegenleistung wurden Kunstwerke abgeliefert, deren Qualität oft gar nicht beurteilt wurde. Viele Hochschulen boten ein anspruchsvolles Kulturangebot, das im Falle der TH Leuna-Merseburg von klassischen und modernen Musikdarbietungen über Lesungen von Schriftstellern, Kunstaussstellungen, Theateraufführungen bis zu Aufführungen im Filmclub reichte. Dazu gab es zwölf kulturell-künstlerische Interessengemeinschaften, wie z.B. das Studenten-Kabarett „THarantel“ oder der Zirkel Schreibende Studenten, wobei sich die Studierenden zur Freizeitgestaltung in den Studentenklubs treffen konnten.¹³

¹² Sachzeugen 2004, a.a.O., S. 4

¹³ Margit T. Rätsch: Zum Geleit. In: Rektor der Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg (Hrsg.): Kunstwerke an der Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg, Merseburg 1989, S. 14

Abb. 2: „Wissenschaft“ – Mitteltafel des Triptychons „Studentisches Leben“, Vera Singer, 1974, Öl auf Hartfaser, 162 x 149 cm (Foto: Thomas Tiltmann)

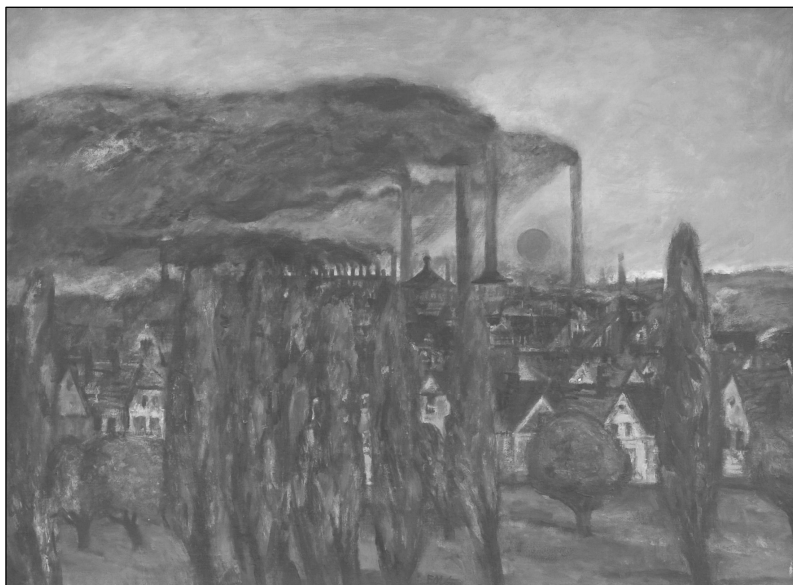


Die Sammlungspolitik der Technischen Hochschule

Der Schwerpunkt der Kunstsammlungen öffentlicher Einrichtungen, vor allem der Hochschulen, ergab sich aus ihrem Lehrprofil. Ziel war nicht nur der herkömmliche Wunsch, etwas Schönes zu besitzen.¹⁴ Nach Aussa-

¹⁴ Deutlich wird dies in einem Text von Hans-Georg Sehrt über die Sammlungspolitik der Technischen Hochschule Leuna-Merseburg, der mit den Worten „Kunstsammeln nicht um zu besitzen, sondern...“ überschrieben ist. Hans-Georg Sehrt, Zur Kunstsammlung der

Abb. 3: „Braunkohlekraftwerk Großkayna“, Fritz Müller, Öl auf Leinwand, 60x80 cm (Foto: Thomas Tiltmann)



ge der damaligen Rektorin, Margit T. Rätzsch, im Oktober 1989, hatte die Hochschule den „gesellschaftlichen Auftrag zum Wirken als geistig-kulturelles Zentrum“.¹⁵ Sie müsse also auch „Werke der bildenden Kunst sammeln und sie den Studierenden, den Wissenschaftlern und Mitarbeitern und auch den Gästen der Hochschule zugänglich machen“.¹⁶

Dies setzte die Hochschule auch in den Foyers, Fluren, Arbeitsräumen, Clubs, in der damaligen eigenen Galerie oder im Gebäude der Mensa um. Es ging der Hochschule offensichtlich „nicht nur um ein mehr oder weniger zielgerichtetes Sammeln oder sogar Horten, sondern um die Nutzung der besonderen Qualitäten bildender Kunst im Alltag“.¹⁷

Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg. In: Rektor der Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg (Hrsg.): Kunstwerke an der Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg, Merseburg 1989, S. 15

¹⁵ Rätzsch, Zum Geleit, a.a.O., S. 7

¹⁶ ebenda

¹⁷ Sehrt, Zur Kunstsammlung der Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg, a.a.O., S. 15

Die Kunst wurde „als Äquivalent zur oder als Teil der naturwissenschaftlichen Ausbildung“¹⁸ verstanden. Zum gesellschaftlichen Auftrag gehörte nicht nur der Erwerb der Werke, „sondern auch die produktive Verbindung von Hochschule und Künstlern durch Aufträge, in deren Ergebnis Werke entstehen, in denen sich der Blick des Künstlers auf die Wissenschaft reflektiert.“¹⁹ Gleichzeitig sollte damit an die Tradition bedeutender Universitäten und Hochschulen angeknüpft werden. Desweiteren sollte die Sammlung „einen gefälligen Rahmen für eine Beschreibung der Geschichte und Gegenwart der Technischen Hochschule ‚Carl Schorlemmer‘ und ihrer Stadt Merseburg“²⁰ darstellen. In diesem Kontext wurde auch die Begegnung mit Musik und Literatur gefördert.

Der Verantwortliche für die Kunstsammlung war bis 1975 Franz Matthes, der an der Sektion Verfahrenscheme der Hochschule lehrte. Zugleich war er Leiter der Invest-Kommission für Kunst am Bau, kümmerte sich um den Ankauf der Werke und um die zahlreichen Ausstellungen, die meistens im Gebäude der Mensa stattfanden. Ursprünglich aus Berlin stammend und mit großem Interesse an Malerei, hatte Matthes dort bei einem Künstler eine Ausbildung absolviert und malte selbst in seiner Freizeit. Einen Teil der Bilder brachte er von Ausstellungen mit, die er privat besuchte. Er kaufte z.B. Werke für die Kunstsammlung in Ausstellungen in Berlin an, wo er u.a. auch zwei in der Kunstsammlung vertretene Maler, Wolfgang Mattheuer und Willi Sitte, kennen lernte. Auf diesem Weg gelangten Arbeiten von Berliner Künstlern in die Sammlung. Matthes besuchte viele andere Ausstellungen, etwa die Bezirkskunsausstellungen. Von dort stammen sicherlich auch einige der Werke und Kontakte zu Künstlern.

Der dritte Erwerbsweg von Werken waren Matthes' Verbindungen zur Künstlerszene im Raum Halle. Ein Vertreter des Künstler-Kreises um Matthes war Gerhard Schwarz, von dem sich einige Arbeiten in der Sammlung befinden. Franz Matthes organisierte den größten Teil der Ankäufe und auch die Ausstellungen selbst. Franz Matthes brachte bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1975 viel persönliches Engagement für die Sammlung auf. Nach seiner Pensionierung scheinen keine Ausstellungen mehr stattgefunden zu haben. In dieser Zeit kümmerten sich Hans-Joachim Bittrich (Physikochemiker, mehrmals Dekan und Rektor bis 1968) in seiner Funktion als Vorsitzender der damaligen Schorlemmer-Kom-

¹⁸ ebenda, S. 16

¹⁹ Rätsch, Zum Geleit, a.a.O., S. 7

²⁰ ebenda

mission in Zusammenarbeit mit Peter Hoßfeld (Wirtschaftswissenschaftler und wissenschaftlicher Sekretär des Prorektors Graichen) sehr intensiv um die Kunstsammlung.²¹ Von ca. 1989 bis 1998 hat Jürgen Lorenz an der Zusammenstellung/Auflistung der Kunstwerke maßgeblich mitgewirkt.

Zu den Aufträgen, die die Technische Hochschule selbst vergab, zählen die Rektorenporträts, die auf Betreiben der damaligen Rektorin, Margit T. Rätzsch, entstanden²² und die Repräsentationszwecken dienten. Unter den Auftragswerken der Hochschule befinden sich auch etliche Bildnisse des Namensgebers, Carl Schorlemmer, etwa die Skulptur von Heinz Beberniß, die im Freigelände der Hochschule aufgestellt wurde. Auch die Plakette von Gerhard Lichtenfeld mit einer Profilansicht Schorlemmers und der Umschrift Technische Hochschule für Chemie Leuna-Merseburg „Carl Schorlemmer“ gehört zu diesen Werken.²³

„Der Ankauf von Kunst für die TH Merseburg [wurde] zumindest ab Mitte der 80er Jahre je nach Verfügbarkeit finanzieller Mittel getätigt. Einen exakt definierten Ankauksfonds gab es [...] nicht. Waren am Jahresende finanzielle Mittel übrig, wurden eben noch ein paar Grafiken gekauft. Spenden und Sponsoren gab es in Zeiten der DDR nicht; möglicherweise hat mal ein Künstler, von dem mehrere Bilder angekauft wurden, ein Bild der TH zusätzlich kostenfrei überlassen.“²⁴

Für die gesamte Kunstsammlung gab die Technische Hochschule Leuna-Merseburg nach vorläufigen Erkenntnissen mindestens 630.000 Mark aus.²⁵

Die Kunstsammlung nach der politischen Wende

Im Zuge der Auflösung der Technischen Hochschule Leuna-Merseburg und des Übergangs mehrerer Fachbereiche an die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurden einige Objekte der Kustodie der Universität Halle übergeben. Der Großteil der Kunstsammlung blieb jedoch in Merseburg.

²¹ Dieter Schnurpfeil, Verein Sachzeugen der Chemischen Industrie e.V. Merseburg, E-Mail an den Autor vom März 2013

²² Information via E-Mail von Sabine Arndt (die ehemalige Leiterin der Abteilung Kultur/ Öffentlichkeitsarbeit an der FH Merseburg) 2007

²³ vgl. auch: Sehart, Zur Kunstsammlung, a.a.O., S. 17

²⁴ ebenda

²⁵ Summe der Ausgaben für Ankäufe/Aufträge lt. Bestandsliste 2007 (derzeitiger Forschungsstand)

Einige Werke verschwanden im Laufe der Zeit aus den öffentlich zugänglichen Räumen, Fluren sowie aus den Büroräumen, was man an Hand der Niederschriften in den Inventarlisten mit dem Vermerk „nicht aufgefunden“ verfolgen kann. Teilweise sind diese Werke nach Aussagen von Hochschul- und Universitätsmitarbeitern bei Abriss-, Umbau-, Modernisierungs- und sonstigen Arbeiten auf dem Sperrmüll gelandet, weil keiner wusste, was mit den Werken passieren sollte. Allerdings war durch Gespräche mit Zeitzeugen ebenso zu erfahren, dass der eine oder andere Mitarbeiter bei Baumaßnahmen auch Werke vor der Entsorgung im Sperrmüll rettete. Nur ein geringer Teil der Werke ist laut Inventarunterlagen verkauft worden. Die Gründe für die Verkäufe sind nicht bekannt.

Nach der Gründung der Fachhochschule Merseburg 1992 war im Umgang mit den Kunstwerken eine gewisse Zurückhaltung seitens der Hochschule zu spüren. Es ist anzunehmen, dass diese aus der rechtlich ungeklärten Situation hinsichtlich des Eigentums und Besitzes der Kunstwerke herrührte. Mittlerweile konnte der Kanzler der Hochschule Merseburg, Bernd Janson, klären, dass das Land Sachsen-Anhalt Eigentümer der Sammlung ist, die sich im Besitz der Hochschule Merseburg befindet. Auf dieser Basis war das Forschungsprojekt formuliert und begonnen worden.

Bei der 2007-2010 erfolgten Inventur waren an der Hochschule Merseburg 292 inventarisierte Werke von 92 Künstlern vorhanden. Laut Kunstführer der Technischen Hochschule von 1989 umfasste die Kunstsammlung zu diesem Zeitpunkt über 600 Einzelstücke.²⁶ Eine weitere Erforschung der Sammlung ist nötig. Nach dem ersten Schritt, der Aufarbeitung der Gemälde, konnten im zweiten die Plastiken und die baugebundene Kunst dokumentiert werden. Mit dem größten Anteil der Sammlung, den Grafiken, wird sich ein Teilprojekt in den nächsten Jahren beschäftigen. 2013 noch soll der erste Teil des Bestandskataloges erscheinen, der die Gemälde, Plastiken und baugebundenen Kunstwerke dokumentieren wird.

Ausblick in die Zukunft der Sammlung

Die Hochschule bekennt sich zu ihrem Kunsterbe. Ein erster Schritt zu dessen Erforschung waren Interviews. Unter der Leitung von Johann Bischoff, Professor für Ästhetik und Kommunikation, befragten Mitte der 1990er Jahre Studierende verschiedene Künstler, deren Werke in der

²⁶ vgl. Sehrdt Sehrdt, Zur Kunstsammlung, a.a.O., S. 15

Sammlung vertreten sind. In den letzten Jahren fand eine Bestandsaufnahme statt. Als weitere Schritte sind die konservatorische Betreuung und die Restaurierung beschädigter Werke geplant, damit auch diese in einen ausstellungsfähigen Zustand versetzt werden. Möglichkeiten für die öffentliche Zugänglichkeit und Nutzung der Grafiken sollen in der Bibliothek geschaffen werden. Neben den baugebundenen Kunstwerken könnten weitere Malereien, Grafiken und Plastiken der Sammlung in den öffentlich zugänglichen Bereichen der Hochschule gezeigt werden. Seit dem 23. Januar 2013 werden die im Jahre 2012 restaurierten Gemälde im Hauptgebäude der Hochschule Merseburg dauerhaft öffentlich gezeigt.

Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass gerade die hochschulöffentliche kritische Auseinandersetzung mit den Werken, wie z.B. dem Wandbild „Völkerfreundschaft“ von Hans Rothe vor der Bibliothek, zum Nachdenken und zur Aufarbeitung der Geschichte der Hochschule, des auf uns überkommenen Erbes und der daraus resultierenden Verpflichtungen geführt hat. Der kunsthistorische Wert einzelner Arbeiten ist von geringerer Bedeutung. Der Wert der Kunstsammlung der Hochschule Merseburg ist in ihrer Geschlossenheit zu sehen.

Peter Kossack / Uta Lehmann / Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2012, 165 Seiten. ISBN 978-3-937026-77-0

In der Studieneingangsphase starten die Studienbeginner erfolgreich oder weniger erfolgreich ins Studium. Hier werden in aller Regel Grundlagen geschaffen, auf denen das weitere Studium aufbaut. Entsprechend rückt diese Phase in der Diskussion um Einflussfaktoren auf Studienqualität und Studienerfolg (im Sinne eines mit Examen abgeschlossenen Studiums) gehäuft in den Vordergrund. Diesen Fokus teilt der Sammelband „Die Studieneingangsphase“, der Beiträge zu deren „Analyse, Gestaltung und Entwicklung“ vereint.

Die Beiträge entstammen zu großen Teilen dem Projekt „SEPHA – Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase“, das durch die Herausgeber geleitet wurde. Im Rahmen des Projekts wurden an der Universität Potsdam von 2008 bis 2010 die Studieneingangsphasen von vier Bachelorstudiengängen bzw. fünf Studienfächern (Arbeitslehre, Biologie, Physik, Informatik und Musik) analysiert und weiterentwickelt. Dabei wurden die jeweiligen Fachtraditionen, Ressourcen und Problemlagen berücksichtigt, die sich aus der Analyse ergaben. Durch die offene Projektstruktur hatten Lehrende und Studierende zudem die Möglichkeit, sich in die Projektgestaltung miteinzubringen.

Der Titel des Buches annonciert zugleich seine Gliederung: Einer einleitenden Vorstellung des Projekts SEPHA folgen Beiträge zur Analyse der Studieneingangsphase. Der dritte Teil zur „Gestaltung und Entwicklung“ kombiniert die Vorstellung von Entwicklungskonzepten, die im Rahmen von SEPHA eingesetzt wurden, mit weiteren Ideen für eine erfolgreichere Gestaltung der Studieneingangsphase.

Diese stellt für viele Studienbeginner eine Umbruchsituation dar, in der sie mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert sind. Neben dem neuen Umfeld Hochschule müssen häufig auch privat neue Netzwerke und Wohnorte erschlossen werden. Die zentralen Funktionen der Studieneingangsphase für den weiteren Studienverlauf werden in mehreren Beiträgen des Sammelbands erläutert. In dieser Phase sollen

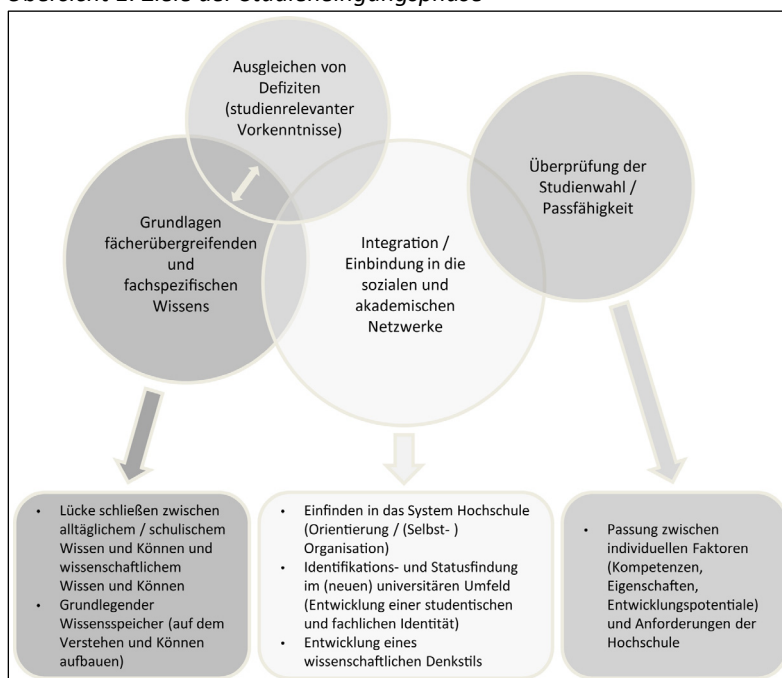
- die Integration der Studienbeginner in die sozialen und akademischen Netzwerke gelingen,
- Grundlagen für das fachspezifische und fächerübergreifende Wissen und Arbeiten im Studium geschaffen werden – eventuell bestehende Defizite studienrelevanter Vorkenntnisse müssen in dieser Phase ausgeglichen werden – sowie
- die Studienwahl bzw. Passfähigkeit zwischen Studierendem und Studienfach überprüft werden.

Die Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase und die Notwendigkeit ihrer aktiven Gestaltung resultieren, so die Herausgeber, aus zwei zentralen Differenzen: der Differenz zwischen den Erwartungen der Studierenden und der Lehrenden sowie der Differenz von Fähigkeiten bzw. dem Wissen der Studienbeginner und den Anforderungen, mit denen sie an der Hochschule konfrontiert sind (u.a. Hauser, S. 79, 82). Die individuellen (fachlichen) Interessen, mit denen die Studierenden ins Studium starten, können mithin nur unzureichend an die Lernanforderungen verbunden werden. Hieraus können Überforderung und/oder Demotivation von Studienbeginnern und Demotivation der Lehrenden entstehen.

Zudem verdecke die Studienorganisation das mitgebrachte Interesse der Studierenden: Kossack, Lehmann und Hauser nehmen an, dass im Zuge der Umstellung der Studienstrukturen auf das Bachelor-/Mastersystem Leistungsprüfungen an Bedeutung gewannen und zum bestimmenden Moment im Studium wurden. In Folge einer hohen Prüfungsdichte und der Relevanz der Prüfungsbewertungen für die Abschlussnote strukturierten die Studierenden ihr Studium nicht nach Inhalten, sondern fast ausschließlich entlang der Prüfungen. (Kossack/Lehmann/Hauser, S. 19f., 25)

Zwar erwarteten die Studierenden „aktive Lernprozesse“, die sich vom schulischen Lernen unterscheiden. Die von ihnen geschaffene Ökonomie im Umgang mit den Prüfungen fördere jedoch ein unbefriedigendes (schulisches) Lernen, wie z.B. Auswendiglernen. Auf Seiten der Lehrenden sorgte dies für Enttäuschung bezüglich des Anforderungsniveaus und des nicht „verstehenden“ Lernens der Studierenden. Beide Seiten trügen so, ohne dies zu wollen, wesentlich zu einer Spannungssituation bei, die den Aufbau einer soliden Wissensgrundlage stören und die Integration in die akademischen und sozialen Netzwerke behindern könne. Die Entdeckung dieses Konflikts ist zugleich das zentrale Ergebnis von SEPHA (Kossack/Lehmann/Hauser, S. 29).

Übersicht 1: Ziele der Studieneingangsphase



Quellen: Kossack/Lehmann/Ludwig (7), Kossack/Lehmann/Hauser (19), Ludwig (47f.), Kossack (95), eigene Gestaltung

Damit die Studierenden erfolgreicher ins Studium starten und in der Folge seltener das Studium abbrechen, zielt die Umgestaltung der Studieneingangsphase auf einen veränderten Umgang mit den Differenzen sowie deren Verringerung. Durch diese Umgestaltung könne die derzeitige vorrangige Konzentration auf Prüfungen als zentrales konstituierendes Element im Studium zugunsten der Studieninhalte in den Hintergrund treten. (ebd.) Aufgrund der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Perspektive bei der Projektkonzeption und -durchführung von SEPHA beziehen sich die zentralen Forderungen der Autoren des Sammelbands auf die didaktische (Weiter-)Entwicklung von Lehrangeboten.

Konkret werden etwa kooperative Lernformen wie Gruppenarbeit oder die Selbstflexion der pädagogischen Handlungslogiken durch die Lehrenden vorgeschlagen. Hilliger diagnostiziert die Notwendigkeit, über den Wissenserwerb hinaus die Entwicklung der Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden zu fördern. Dafür sollen Lehrende die Lernprozesse der Studierenden zunehmend begleiten und moderieren (Hilliger, S. 107)

und das individuelle Lerninteresse der Studierenden berücksichtigen. Diese neue Rolle des Lehrenden als Lernbegleiter und Berater sowie die Lern-Fokussierung der Lehre wird als erfolgversprechende Lösung an mehreren Stellen im Sammelband dargestellt (u.a. Lehmann, S. 137f., Hafer/Schumann, S. 152). Ebenfalls in mehreren Beiträgen wird der Nutzen von Beratungs- und Unterstützungsangeboten hervorgehoben (u.a. Mödebeck, S. 31-41). Informelle Beratungs- und Unterstützungsangebote zeigten im Projekt SEPHA eine besondere Bedeutung für die Studierenden (Kossack/Lehmann/Hauser, S. 24). Aber auch die Beratungs- und Unterstützungsleistungen für die Fachbereiche bezüglich der Umsetzung neuer Lehr- und Lernkonzepte, wie sie im Rahmen von SEPHA angeboten wurden, werden nachdrücklich für zukünftige Projekte empfohlen (Ludwig, S. 54).

Um dem beschriebenen Spannungsverhältnis in der Studieneingangsphase zu begegnen, müsse auf Seite der Studierenden möglichst schnell die Lücke zwischen wissenschaftlichem und alltagssprachlichem Wissen und Können geschlossen werden (Kossack/Lehmann/Hauser, S. 22, Ludwig, S. 48). Im Fokus der Autoren liegt dabei, wie bereits während des Projekts SEPHA, die Förderung von „Studierfähigkeit“ (u.a. Ludwig, S. 47, Kossack/Lehmann/Ludwig, S. 7). Mit Studierfähigkeit meinen die Autoren die gelungene Verknüpfung von individuellen studentischen Vorkenntnissen, Interessen und Erwartungen mit den Anforderungen des Studienfachs. Studierfähigkeit markiert mithin die Lösung des Spannungsverhältnisses in der Studieneingangsphase.

Dieses Lösungskonzept wird jedoch nur mit wenigen konkreten Lösungsvorschlägen (s.o.) unterlegt. Da es für die Verwirklichung von Studierfähigkeit „kein Patentrezept“ (Ludwig, S. 53) gebe, dient das Konzept hier eher der Handhabung der Forderung an die Hochschulen und Fachbereiche, die Studieneingangsphase zu verbessern bzw. das Spannungsverhältnis zu lösen.

Ein potenzielles Missverständnis ergibt sich aus dem Gebrauch der Konzepte „Studierfähigkeit“ und „Passfähigkeit“. Beide Konzepte werden außerhalb des Sammelbands häufig synonym als Anpassung oder Eingliederung der Studienanfänger in das System Hochschule verwendet. Da der institutionelle Habitus des Systems Hochschule weit weniger flexibel ist als der individuelle Habitus des einzelnen Studienanfängers, wird die notwendige Anpassungsleistung zumeist auf Seiten der Studierenden platziert. Gerade die Anpassung der Hochschulen und Fachbereiche wird allerdings von Autoren beider Konzepte eingefordert – in diesem Sammelband vor allem unter dem Begriff „Studierfähigkeit“ (u.a. Laabs/Vogler, S. 117; Ludwig, S. 47; Lehmann).

Passfähigkeit hingegen wird von den Autoren des Sammelbands im Sinne von Passung zwischen Studierenden und Hochschule gebraucht: In der Studieneingangsphase soll die Passfähigkeit zwischen Studierenden und Studienfach, also die Studienwahl, überprüft werden: Passen die individuellen Interessen, Erwartungen usw. mit den Anforderungen der Hochschule überein? (Mödebeck, S. 31, Kossack S. 95, Kossack/Lehmann/Ludwig, S. 7)

Die Autoren zeigen anschaulich die zentralen Funktionen der Studieneingangsphase auf und machen einen Prozess nachvollziehbar, wie sich Aspekte der Studieneingangsphase später auf den Studienerfolg auswirken können. Zum Beispiel können Leistungsprobleme, die aus einem „Missverstehen“ in der Studieneingangsphase entstehen, auch im weiteren Studienverlauf letztlich einen Studienabbruch begünstigen. Empfohlen werden vor allem pädagogische Handlungsansätze zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation. Um zu weiteren Ergebnissen und Gestaltungsvorschlägen zu kommen, müssten auch weitere Faktoren miteinbezogen werden, die das Studierumfeld der Studienbeginner beeinflussen. Gelegentlich erzeugt das Nebeneinander von Beiträgen mit und ohne Bezug zum Projekt SEPHA den Eindruck mangelnder Kohärenz des Sammelbandes. Dennoch sind die gegebenen Ansätze vor allem vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft wertvoll. Die Studienbeginner müssen von den Hochschulen in der Studieneingangsphase hinreichend in das Hochschulumfeld eingebunden werden, damit Studienabbrüche in Zukunft nicht zunehmen werden.

Sarah Schmid (Halle-Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Halle-Wittenberg

1. Publikationen

Kollegium Wissenschaft, Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.): *Forschungsakademien*, o.O. [Berlin] o.J. [2012], URL <http://forschungsakademien.de>

Homepage eines Projekts, das sich mit Geschichte und gegenwartsrelevanten Erfahrungen der Akademie der Wissenschaften, der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften, der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und der Bauakademie der DDR befasst. Die Homepage enthält bibliografische Dateien, Ergebnisprotokolle von Projekttreffen und zahlreiche, thematisch einschlägige Texte, so zu „Forschungsakademien in der DDR – Modell und Wirklichkeit“, Biowissenschaften und Medizin an der Akademie der Wissenschaften, zum Wandel Berlin-Buchs vom Akademieforschungszentrum zur Großforschungseinrichtung 1989-1992, zu den Geo- und Kosmoswissenschaften in der Akademie der Wissenschaften, zur Strahlenforschung in der AdW, desweiteren „Notizen und Anmerkungen zu Statutenentwürfen der AdW 1989/90“ und eine Dokumentation von Beiträgen, die 1994 bis 2011 zum Thema Akademiegeschichte in den Publikationen der Leibniz-Sozietät erschienen sind.

Förster, Alfred: *Zur Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung in Bernau b. Berlin 1928-1990*. Interessengemeinschaft FDGB – 15. Juni 1945, Berlin 2005. 32 S. Bezug bei: Interessengemeinschaft FDGB – 15. Juni 1945, Horst Bednareck, Am Berg 4, 12559 Berlin.

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Kataloge, CDs/CD-ROMs/DVDs, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduierungsschriften und umfangreichere Internetpublikationen verzeichnet. Aufgenommen werden ausschließlich Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

Förster, Alfred: **Die FDGB-Bundesschule „Theodor Leipart“ Bernau bei Berlin. Eine Chronik mit Dokumenten** (baudenkmal bundesschule bernau. Beiträge zur Bau- und Nutzungsgeschichte H. 3). Verein baudenkmal bundesschule bernau, Bernau 2007. 86 S. € 3,-. Bezug bei: baudenkmal bundesschule bernau, Hannes-Meyer-Campus 9, 16321 Bernau; eMail: bundesschule.bernaugmx.de

Geist, Jonas / Dieter Rausch (Red.): **Die Bundesschule des ADGB in Bernau bei Berlin 1930–1983. Hannes Meyer und Hans Wittwer. Eine Annäherung** (Brandenburgisches Landesamt für Denkmalpflege Arbeitsheft Nr. 1). Potsdam, Potsdamer Verlagsbuchhandlung 1993. 104 S. € 9,-. Im Buchhandel.

Wessel, Karl Friedrich / Hubert Laitko / Thomas Diesner (Hg.): **Hermann Ley. Denker einer offenen Welt** (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik Bd. 29). Kleine Verlag, Grünwald 2012. 542 S. € 49,95. Im Buchhandel.

Der 1911 geborene Hermann Ley, promovierter Dentist, habilitierte sich 1948 an der Universität Leipzig in Philosophie und wurde dort im selben Jahr Professor für Theoretische Pädagogik. Ab 1950 hatte er zunächst in Leipzig, später in Dresden den Lehrstuhl für dialektischen und historischen Materialismus inne. Zwischen 1956 und 1962 war er auch Vorsitzender des Staatlichen Rundfunkkomitees der DDR. Von 1959 bis zu seiner Emeritierung 1977 bekleidete er die Professur für Philosophische Probleme der modernen Naturwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er gilt als der Philosoph, welcher in der DDR die größte schulenbildende Wirkung zu entfalten vermochte.

Seidel, Helmut: **Philosophie und Wirklichkeit. Zur Herausbildung und Begründung der marxistischen Philosophie**. Hrsg. von Volker Caysa. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2011. 248 S. €13,50. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig.

Die Publikation dokumentiert die 1966 abgeschlossene, aber seinerzeit nicht veröffentlichte Habilitationsschrift des Leipziger Universitätslehrers Helmut Seidel (1929-2007). Mit Einführung vom Hrsg. und Hans-Martin Gerlach.

Universität Leipzig (Hg.): **Der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt in Leipzig 1920–1948** (Leipziger Universitätsreden NF H. 74). Leipzig 1993. 48 S. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Ritterstraße 26, 04109 Leipzig.

Bloch, Jan Robert / Anne Frommann / Welf Schröter (Hg.): **Briefe durch die Mauer. Briefwechsel 1954–1998 zwischen Ernst & Karola Bloch und Jürgen & Johanna Teller** (talheimer sammlung kritisches wissen Bd. 29). Talheimer Verlag, Mössingen-Talheim 2009. 343 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Hoffmann, Erich / Hannfried Opitz / Karl-Wolfgang Tröger: **Geschichte der evangelischen Forschungsakademie 1948-1998**. Kuratorium der Evangelischen Forschungsakademie, Berlin 1998. 160 S. Bezug bei: Union Evangelischer Kirchen in der EKD, Evangelische Forschungsakademie, Postfach 210220, 30402 Hannover.

Die EFA war (und ist) eine Mitgliederakademie, die 1948 bis 1989 christliche Wissenschaftler/innen in der DDR vereinte und regelmäßig zu Tagungen zusammenführte. Seit 1990 arbeitet sie gesamtdeutsch.

Schorlemmer, Friedrich: ***Klar sehen und doch hoffen. Mein politisches Leben.*** Aufbau Verlag, Berlin 2012. 523 S. € 22,99. Im Buchhandel.

Nach seinem Theologiestudium von 1962 bis 1967 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg war Friedrich Schorlemmer u.a. von 1971 bis 1978 Studentenpfarrer an der Technischen Hochschule Leuna-Merseburg und lehrte von 1978 bis 1992 als Dozent am Evangelischen Predigerseminar in Wittenberg.

Hartlapp, Wolfgang: ***Wanderer, kommst du nach Friedensau. Erlebnisse, Erfahrungen, Erinnerungen.*** Edition Akanthus, Spröda 2009. 175 S. € 14,80. Im Buchhandel.

1899 gründeten Adventisten mit der Eröffnung eines Predigerseminars den Ort Friedensau im heutigen Sachsen-Anhalt. 1990 wurde das Theologische Seminar staatlich anerkannt. Wolfgang Hartlapp gehörte ab 1947 zu den ersten Absolventen des Seminars nach dem Zweiten Weltkrieg und wurde dort 1963 Dozent. Er legt eine persönlich gefärbte Chronik sowohl der Theologischen Hochschule als auch des Ortes seit der Gründung vor.

Kaiser, Tobias: ***Karl Griewank (1990-1953) – ein deutscher Historiker im „Zeitalter der Extreme“.*** (Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte). Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2007. 528 S. € 60,-. Im Buchhandel.

Der 1900 geborene Historiker Karl Griewank wurde 1946 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Professor berufen und übernahm zugleich die Funktion des Dekans. Trotz einiger politischer Anfeindungen in der DDR und eines Rufes der Münchner Universität blieb er Jena. 1953 verübte er Suizid.

Müller-Mertens, Eckhard: ***Existenz zwischen den Fronten. Analytische Memoiren oder Report zur Weltanschauung und geistig-politischen Einstellung.*** Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2011. 560 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Eckhard Müller-Mertens gilt als einer der bedeutenden Vertreter der Mediävistik in der DDR. Er studierte von 1946 bis 1951 Geschichte und Philosophie an der Berliner Universität, promovierte dort 1951 und wurde 1960 Professor. Zwischen 1966 und 2001 war er Leiter der Arbeitsstelle Monumenta Germaniae Historica der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften.

Kinner, Klaus (Hg.): ***Der Universalhistoriker Walter Markov (1909-1993). Beiträge des achten Walter-Markov-Kolloquiums.*** Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2011. 129 S. € 9,50. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig.

Mieth, Katja Margarethe (Hg.): ***Stichwort Provinienz: Museums- und Sammlungspolitik in der DDR. Beiträge der Fachtagung der Sächsischen Landesstelle für Museumswesen. 13. und 14. September 2010, Dresden.*** Chemnitz 2011, 119 S. € 10,-. Bezug bei: Sächsische Landesstelle für Museumswesen, Schloßstraße 27, 09111 Chemnitz.

Dammann, Ernst: *Menschen an meinem Lebensweg*. Verlag der Lutherischen Buchhandlung Heinrich Harms, Groß Oesingen 2002. 449 S. €22,-. Im Buchhandel.

Der Theologe und Afrikanist Ernst Dammann wurde 1957 zum Professor für Afrikanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin berufen und war nebenamtlich Präsident der Berliner Mission. Zuvor hatte er eine ao. Professur in Hamburg inne und folgte 1962 einem Ruf auf die Professur für Religionsgeschichte nach Marburg.

Gibas, Monika / Rüdiger Strutz / Justus H. Ulbricht (Hg.): *Couragierte Wissenschaft. Eine Festschrift für Jürgen John zum 65. Geburtstag*. Glaux Verlag, Jena 2007. 415 S. Im Buchhandel.

Jürgen John studierte Geschichte und Kunstgeschichte an der Universität Jena, promovierte 1969 an der Universität Halle und schloss 1984 wiederum in Jena seine Promotion B ab. Seit 1965 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 1985 wechselte er an die Akademie der Wissenschaften der DDR in Berlin. Zwischen 1991 und 1993 war er bei der Koordinierungs- und Aufbau-Initiative Berlin angestellt. Über das Wissenschaftler-Integrations-Programm (WIP) konnte John an der Jenaer Universität Jena weiterarbeiten und wurde 1995 auf die dortige Stiftungsprofessur für „Moderne mitteldeutsche Regionalgeschichte“ berufen. Im hiesigen Kontext ist John vor allem durch seine Mitarbeit in der „Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert“ bekannt.

Bridge, Helen: *Women's Writing and Historiography in the GDR*, Oxford University Press. Oxford/New York 2002, 280 S. Im internationalen Buchhandel.

Der Titel verspricht hinsichtlich der Geschichtsschreibung mehr, als der Band hält: Vornehmlich geht es um literarisches Schreiben. Ein achtseitiges Kapitel befasst sich mit „Academic Work on Women's History in the GDR and Feminist Debate in the West“.

Hoffmann, Peter: *In der hinteren Reihe. Aus dem Leben eines Osteuropa-Historikers in der DDR*. NORA Verlagsgemeinschaft, Berlin 2006. 328 S. € 23,50. Im Buchhandel.

Hoffmann studierte ab 1949 Geschichte und Germanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin, wurde dort später Assistent und promovierte 1959. Zwischen 1959 und 1989 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in historischen Instituten der Akademie der Wissenschaften.

Kalbe, Ernstgert / Wolfgang Geier / Volker Hölzer (Hg.): *Osteuropakunde an der Leipziger Universität und in der DDR* (Osteuropa in Tradition und Wandel. Leipziger Jahrbücher Bd. 8). Zwei Halbbände, Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen/Gesellschaft für Kulturosoziologie, Leipzig 2006, 707 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Kalbe, Ernstgert / Wolfgang Geier / Volker Hölzer (Hg.): *Nachlese zur Osteuropakunde. Zum Leipziger Universitätsjubiläum* (Osteuropa in Tradition und Wandel. Leipziger Jahrbücher Bd. 10), Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen/Gesellschaft für Kulturosoziologie, GNN Verlag, Schkeuditz 2008, 282 S. € 14,50. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert neben den Beiträgen zur Geschichte der Osteuropakunde nach 1945 vor allem der Abdruck von Dokumenten der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland zum Hoch- und Fachschulwesen 1945-1949.

Dwars, Jens-Fietje / Dieter Strützel / Matias Mieth (Hg.): **Widerstand wahrnehmen. Dokumente eines Dialogs mit Peter Weiss.** Gesellschaft für Nachrichtenverfassung und Nachrichtenverbreitung, Köln 1993. 352 S. € 12,50. Im Buchhandel.
Der in den 80er Jahre an der Jenaer Universität arbeitende Peter-Weiss-Kreis legt hier nicht nur Einzelstudien zur „Ästhetik des Widerstandes“ vor, sondern dokumentiert zudem das Protokoll einer mehrtägigen Gesprächsrunde vom Frühjahr 1989.

Thüringer Archivarverband, Vorstand (Hg.): **Lebensbilder Thüringer Archivare**, Redaktion: Katrin Beger/Reinhold Brunner/Volker Wahl, Thüringer Archivarverband, Rudolstadt 2001. 276 S. € 10,-. Bezug bei: Thüringer Archivarverband, c/o Thüringisches Staatsarchiv Rudolstadt, Schloss Heidecksburg, 07407 Rudolstadt.
Die Festschrift zum 50. Thüringer Archivtag 2001 umfasst 40 Lebensbilder bekannter Thüringer Archivare, deren berufliche Biografen zum großen Teil Schnittmengen mit der Geschichte der SBZ/DDR aufweisen.

Schröder, Ralf: **Unaufhörlicher Anfang. Vorboten eines Romans** (Erkundungen – Entwürfe – Erfahrungen Bd. 7). Edition Schwarzdruck, Gransee 2011. 623 S. € 35,-. Im Buchhandel.

Die Fragment gebliebenen Erinnerungen Ralf Schröders wurden von seinem Sohn Michael Leetz herausgegeben. Schröder machte nach Kriegsende Abitur und studierte bis 1949 Geschichte und Slawische Philologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er lehrte an den Universität Greifswald und Leipzig russische und sowjetische Literatur. Die Promotion folgte 1957. Im September desselben Jahres wurde er verhaftet, aus der SED ausgeschlossen und im Dezember 1958 als Rädelsführer der „partei- und staatsfeindlichen“ „Schröder-Lucht-Gruppe“ zu zehn Jahren Zuchthaus verurteilt. Nach sechs Jahren Haft in Bautzen II kam Ralf Schröder 1964 im Rahmen einer allgemeinen Amnestie frei. Zwischen 1966 und 1988 arbeitete er als Lektor für Sowjetliteratur im Verlag Volk und Welt. Zugleich berichtete er als Inoffizieller Mitarbeiter über Kollegen im Verlag an das Ministerium für Staatssicherheit. Er gab Werke heraus, die z.T. von der DDR-Kulturpolitik äußerst kritisch betrachtet wurden (etwa Aitmatow, Trifonow oder Tendrjakow) und machte sich einen Namen dadurch, dass er äußerst umtriebig – häufig aus politischen Gründen – in der DDR unbekannte sowjetische Schriftsteller bzw. Werke durchsetzte.

Wahl, Volker: **Das Goethe- und Schiller-Archiv Weimar 1949 bis 1958. Festgabe der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt zum 125jährigen Bestehen des Literaturarchivs** (Sonderschriften Bd. 41). Verlag der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Erfurt 2010. 212 S. Bezug bei: Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Gotthardtstraße 21, PF 450155, 99051 Erfurt.

Raschke, Bärbel / Ludwig Stockinger (Hg.): **Prägungen und Spuren. Festgabe für Günter Mieth zum 70. Geburtstag.** Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001. 97 S. € 15,-. Im Buchhandel.

Günter Mieth hatte zwischen 1975 und 1992 den Lehrstuhl für Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts an der Leipziger Universität inne.

Seidel, Gerdi: **Vom Leben und Überleben eines ‚Luxusfachs‘. Die Anfangsjahre der Romanistik in der DDR** (Studien zur Wissenschafts- und Universitätsge-

schichte Bd. 10). Synchron Publishers, Heidelberg 2005. 327 S. € 39,80. Im Buchhandel.

Wotjak, Gerd (Hg.): *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektive aus der Außensicht*. Frank & Timme, Berlin 2007. 447 S. € 39,80. Im Buchhandel.

Schöler, Uli: *Wolfgang Abendroth und der „reale Sozialismus“. Ein Balance-akt*. Verlag für Berlin-Brandenburg, Berlin 2012. 216 S. €19,95. Im Buchhandel.

Wolfgang Abendroth wurde im September 1947 zum Dozenten an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ernannt und im April 1948 Professor für Völkerrecht an der Universität Leipzig. Im Oktober 1948 wurde er an der Friedrich-Schiller-Universität Jena auf eine Professur für öffentliches Recht berufen, verließ jedoch bereits im Dezember 1948 die SBZ. Ab November 1950 hatte er bis zu seiner Emeritierung 1972 eine Professur für wissenschaftliche Politik an der Philosophischen Fakultät der Philipps-Universität in Marburg inne. Dort galt er als zentraler Exponent einer wissenschaftlichen Analyse, die marxistisch inspiriert ist. Gegenstand der Untersuchung ist sein lange Zeit eher affirmatives und in den späten Jahren kritisches Verhältnis zum realen Sozialismus.

Riege, Gerhard / Gerd Meyer: *In der DDR leben. Interdisziplinäre Studien aus Jena und Tübingen*. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1991. 160 S.

Dokumentation eines deutsch-deutschen Forschungsprojekts aus den endachtziger Jahren. Inhaltlich interessieren vor allem die Beiträge „Sozialistische Lebensweise – Kritische Anmerkungen zur Lebensweisediskussion in der DDR“ (Iris Häuser), „Lebensweise als Forschungsansatz: Methodologie – Theorie – Empirische Befunde“ (Dieter Strützel) sowie „Pluralisierungs- und Politisierungstendenzen in der gesellschaftswissenschaftlichen Demokratiediskussion der DDR“ (Winfried Thaa).

Meyer, Gerd / Gerhard Riege / Dieter Strützel (Hg.): *Lebensweise und gesellschaftlicher Umbruch in Ostdeutschland*. Verlag Palm & Enke Erlangen/Universitätsverlag Jena, Jena 1992. 506 S. € 23,-. Im Buchhandel.

Dokumentation eines deutsch-deutschen Forschungsprojekts aus den endachtziger Jahren, das nach der Implosion der DDR lose fortgesetzt wurde. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der Beitrag „Lebensweise als Forschungsgegenstand in der DDR“ (Dieter Strützel).

Dwars, Jens-Fietje: *Die Wahrheit des anderen. Texte von und über Dieter Strützel*. UNZ-Verlag, Erfurt 2000. 208 S. € 5,-. Im Buchhandel.

Der Kulturwissenschaftler Dieter Strützel (1935-1999) studierte 1954 bis 1959 Germanistik und Anglistik/Amerikanistik an der Karl-Marx-Universität Leipzig und promovierte dort 1967. Von 1966 bis 1970 arbeitete er als Lektor bzw. Cheflektor beim Mitteldeutschen Verlag Halle, 1970 bis 1975 war er Oberassistent für Kulturtheorie und Ästhetik an der KMU und wurde 1976 zum Dozenten für Kulturtheorie an die Friedrich-Schiller-Universität Jena berufen. 1988 bis 1989 war er stellvertretender Leiter des interdisziplinären Projekts „Lebensweise in der DDR“ der Universitäten Jena und Tübingen.

Koerrenz, Ralf: **Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms.** Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2012. 170 S. € 22,90. Im Buchhandel.

Ausdrücklich jenseits der virulenten Jenenser Debatten um Peter Petersens Verstrickungen in den Nationalsozialismus wird das Modell der Jena-Plan-Schule im Hinblick auf dessen erziehungsphilosophische Grundlagen beleuchtet.

Stallmeister, Walter (Bearb.): **Literaturdokumentation Peter Petersen. Jenaplan. Erziehungswissenschaft in Jena 1923–1952** (Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Hagen Bd. 2). FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen, Hagen 1999. 316 S. Bezug bei: FernUniversität Hagen, AVZ I/Bibliothek, Feithstraße 140, 58084 Hagen.

Eichler, Wolfgang: **Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR** (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung Bd. 13). LIT Verlag, Münster 2000. 532 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Tietze, Andreas: **Die theoretische Aneignung der Produktionsmittel. Gegenstand, Struktur und gesellschaftstheoretische Begründung der polytechnischen Bildung in der DDR** (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven Bd. 11). Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2012. 374 S. € 54,95. Im Buchhandel.

Geene, Raimund / Michael Klundt / Melanie Lubke / Thekla Pohler: **Die Stendaler Kinder-Uni. Ein kindheitswissenschaftliches Handbuch** (Mageburger Reihe Bd. 23). Mitteldeutscher Verlag, Halle 2011. 166 S. € 10,-. Im Buchhandel.

Schumann, Karsten: **DHfK. Leipzig 1950 – 1990. Chronologie einer weltbekannten Sporthochschule und das abrupte Ende ihrer Geschichte.** Deutscher Sportverlag, Köln 2003. 215 S. € 9,90. Im Buchhandel.

Lehmann, Gerhard / Lothar Kalb / Norbert Rogalski / Detlev Schröter / Günther Wonneberger (Hg.): **Deutsche Hochschule für Körperkultur Leipzig 1950–1990. Entwicklung, Funktion, Arbeitsweise.** Meyer & Meyer, Aachen 2007. 483 S. € 29,95. Im Buchhandel.

Friedrich, Walter: **Das erste Psychologie-Institut der Welt. Die Leipziger Universitätspsychologie 1879–1980.** Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2009. 357 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Der Autor war zwischen 1966 und 1990 Direktor des Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig.

David, Reiner: **Meine Akte. DDR 1969 bis 1975.** Verlag C & N, Berlin 2012. 332 S. Im Buchhandel.

Der 1951 geborene Reiner David rekonstruiert anhand staatlicher Akten seine Geschichte in der DDR, darunter ein Studium der Politischen Ökonomie an der Leipziger Karl-Marx-Universität, das nach drei Semestern mit einer politisch motivierten Exmatrikulation endete. Nach zwei gescheiterten Fluchtversuchen und anschließender Haft wurde er 1975 von der

Bundesrepublik freigekauft. Ergänzend zum Buch ist eine DVD mit dem verwendeten Aktenmaterial beim Autor für € 10,- erhältlich: rd-meineakte@gmx.de

Rode, Christian: **Kriminologie in der DDR** (Kriminologische Forschungsberichte Bd. 73), Edition iuscrim, Max-Planck-Institut für Ausländisches und Internationales Strafrecht, Freiburg i. Br. 1996. € 21,-. Im Buchhandel.

Bober, Martin: **Von der Idee zum Mythos. Die Rezeption des Bauhaus in beiden Teilen Deutschlands in Zeiten des Neuanfangs (1945 und 1989)**. Dissertation, Universität Kassel, Kassel 2006, 322 S.; URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-200603157583>

Schulz, Frank (Hg.): **Mach Dir ein Bild! 50 Jahre Institut für Kunstpädagogik. Tagung und Absolvententreffen. 27. September 2002** (Die Gelbe Reihe des Institutes für Kunstpädagogik H. 11). Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig, Leipzig 2002. 53 S. Bezug bei: Institut für Kunstpädagogik, Universität Leipzig, Ritterstraße 8–10, 04109 Leipzig.

Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ (Hg.): **10 Jahre Fachrichtung Alte Musik. Festschrift**. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig 2001. 22 S. € 5,-. Bezug bei: Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Pressestelle, Postfach 10 08 09, 04008 Leipzig.

Bernhardt, Christoph (Hg.): **Die Wissenschaftlichen Sammlungen des Leibniz-Instituts für Regionalentwicklung und Strukturplanung (IRS) zur Bau- und Planungsgeschichte der DDR** (Quellen, Findbücher und Inventare des Brandenburgischen Landeshauptarchivs Bd. 25). Unt. Mitarb. v. Anja Pienkny, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main 2012. 131 S. € 24,95. Im Buchhandel.

Keim, Karl-Dieter: **Die kühneren Tage. Ein west-östlicher Roman**, Berlin University Press, Berlin 2011, 260 S. € 22,90. Im Buchhandel.

Der Autor war, nach zehn Jahren als Professor in Bamberg, 1992 Direktor des raumwissenschaftlichen Leibniz-Instituts in Erkner b. Berlin geworden; 2003 wurde er pensioniert. Die Hauptfigur des Romans kam Anfang der 90er Jahre aus Süddeutschland nach Berlin und übernahm ein raumwissenschaftliches Institut, um etwa 20 Jahre später bei einem Badeunfall ums Leben zu kommen. Aus dieser Konstellation entsteht kein Schlüsselroman über das Institut in Erkner, aber über die Verflechtungen von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft in Berlin und Brandenburg in den 90er Jahren.

Girlich, Hans-Joachim: **Felix Burkhardt (1888-1973). Ein sächsischer Pionier der Statistik in Deutschland** (Preprint-Reihe des Mathematischen Instituts 2/2006). Universität Leipzig, Leipzig 2006. 11 S. Volltext unter <http://www.math.uni-leipzig.de/old/prp/2006/p2-2006.pdf>

Nachdem der Mathematiker Felix Burkhardt aufgrund politischer NS-Belastung 1945 von der Universität Leipzig entlassen und noch 1947 sein Antrag auf Wiedereinsetzung abgelehnt worden war, hatte er von 1950 bis 1952 einen Lehrstuhl für Versicherungsmathematik, Wirtschaftsmathematik und Mathematischer Statistik an der Mathematisch-Naturwis-

senschaftlichen Abteilung der Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig inne. Zwischen 1952 und 1957 arbeitete er als Professor mit Lehrstuhl für Statistik an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.

Girlich, Hans-Joachim / Karl-Heinz Schlote: **Zur Entwicklung der Mathematik als Wissenschaft und Institution an der Universität Leipzig** (Preprint-Reihe des Mathematischen Instituts 2/2008). Universität Leipzig, Leipzig 2008. 44 S. Bezug unter www.math.uni-leipzig.de/old/prp/2008/p2-2008.ps

Diese Vorveröffentlichung zur Geschichte der Mathematik an der Universität Leipzig wurde in den vierten Band der Leipzig Universitätsgeschichte aufgenommen, vgl. Ulrich von Hehl/Uwe John/Manfred Rudersdorf (Hg.): *Geschichte der Universität Leipzig 1409–2009*. Band 4: Fakultäten, Institute, Zentrale Einrichtungen, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2009, S. 1049-1091.

Steinbach, Manfred (Hg.): **Jenaer Jahrbuch zur Technik- und Industriegeschichte**. Hrsg. in Auftrag des Vereins Technikgeschichte in Jena. Glax Verlag, Jena 2007. 521 S. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Harry Zöllner zu 95. Geburtstag“ (Elke Litz/Manfred Steinbach), „Werner Haunstein zum Gedenken“ (Lothar Kramer), „Horst Lucas – Leben und Wirken für das Jenaer Zeisswerk“ (Curt Schacke), „Der Einfluss von Paul Rudolph und Harry Zöllner auf die Entwicklung der Fotoobjektive“ (Christian Hofmann), „Geräteentwicklung für die Fotolithografie bei Carl Zeiss Jena. Alexander Heyroth zum 80. Geburtstag“ (Karl-Werner Gommel), „Das Zeiss-Kleinplanetarium in seinen Anfängen. Dem Andenken an den Konstrukteur Fritz Pfau gewidmet“ (Ludwig Meier), „Die Entstehungsgeschichte des Jenaer APQ-Objektivs“ (Jürgen Pudenz), „Die Geschichte der Virologie in Jena. Ein Beitrag zum Universitätsjubiläum im Jahr 2008“ (Axel Stelzner).

Bürgerkomitee „15. Januar“ e. V. (Hg.): **Horch und Guck. Zeitschrift zur kritischen Aufarbeitung der SED-Diktatur** H. 78 (4/2012) Jg. 21. 81 S. € 5,90. Bezug bei: info@horch-und-guck.info

Die Ausgabe widmet sich dem Themenschwerpunkt „Brot – Wohlstand – Schönheit? Naturwissenschaft und Technik“. Die Beiträge befassen sich dem ersten Atomkraftwerk in Deutschland, dem politischen Bewegungsspielraum von Naturwissenschaftlern in der frühen DDR, der Wissenschaftsspionage der HVA und ihrer Bedeutung für die DDR-Wirtschaft, dem Umgang des MfS mit der Jugendarbeitsgruppe „Kosmos“ der Astronautischen Gesellschaft der DDR, einer geheimen Forschungseinrichtung für die DDR-Industrie in Karl-Marx-Stadt sowie privaten politischen Gesprächskreisen in der DDR.

Schielicke, Reinhard E.: **Von Sonnenuhren, Sternwarten und Exoplaneten. Astronomie in Jena**. Bussert & Stadel, Jena/Quedlinburg 2008. 363 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Ausführungen zur Urania-Volksternwarte, der Astronomie im Kombinat VEB Carl Zeiss Jena, dem Karl-Schwarzschild-Observatorium Tautenburg sowie der Entwicklung der Astronomie an der Friedrich-Schiller-Universität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Schirmbacher, Peter / Wolfgang Coy (Hg.): **Informatik in der DDR. Tagung Berlin 2010. Tagungsband zum 4. Symposium „Informatik in der DDR am 16.**

Und 17. September 2010 in Berlin. epubli, Berlin 2010. 293 S. € 14,69. Im Buchhandel. Volltext unter: <http://edoc.hu-berlin.de/conferences/iddr2010/>

Müntz, Klaus / Ulrich Wobus: **Das Institut Gatersleben und seine Geschichte. Genetik und Kulturpflanzenforschung in drei politischen Systemen**, Springer Spektrum, Berlin/Heidelberg 2012, XXVI + 459 S. € 49,95. Im Buchhandel.

Wittmers, Dagmar / Jens Rübsam: **Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Dathe. Berlins legendärer Tierpark-Professor.** DVD. Rundfunk Berlin-Brandenburg 2010. 44 Min. + 100 Minuten Bonusmaterial. € 11,99. Im Buchhandel.

Der vornehmlich als Gründer und langjähriger Direktor des Berliner Tierparks bekannte Heinrich Dathe war seit 1958 auch Leiter der „Zoologischen Forschungsstelle im Berliner Tierpark“ der Akademie der Wissenschaften, von 1973 bis 1990 der „Forschungsstelle für Wirbeltierforschung“, gab die Fachzeitschriften „Der Zoologische Garten (Neue Folge)“, „Beiträge zur Vogelkunde“ und „Nyctalus“ (Zeitschrift für Fledermauskunde) heraus, nahm seit 1951 an der Universität Leipzig und ab 1964 an der Humboldt-Universität Lehraufträge wahr und wurde 1974 zum Mitglied der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina gewählt. Die DVD enthält neben einer Dokumentation zum Leben Dathes auch Ausschnitte aus den DDR-TV-Serien „Tierpark-Teletreff“, „Willkommen im Tierpark Berlin“ und „Tierparkbummel – Einmal anders“.

Römer, Wilhelm: **Gegen das Vergessen. Als Wissenschaftler im Visier des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR. Ein persönlicher Bericht auf Basis der Stasi-Akte.** Göttingen 2000. 19 S. Bezug über uaac@gwdg.de

Der Agronom Wilhelm Römer promovierte 1970 an der Universität Jena, 1969 wechselte er an die Universität Halle, wo es sich 1985 habilitierte. Vor allem dort war er Gegenstand geheimdienstlicher Ausspähung.

Schulze, Eberhard (Hg.): **Die Agrarwissenschaften an der Universität Leipzig 1945/46-1996.** Leipziger Ökonomische Societät, Leipzig 2008. 601 S. Bezug über eberhard.schulze@sonnenfeldt.de

Schulze, Eberhard: **Die Agrarwissenschaften an der Universität Leipzig. Die Lehr- und Versuchstationen 1968-1996 und Vorgängereinrichtungen. Beiträge zur Geschichte der Agrarwissenschaften und der Agrargeschichte.** Leipziger Ökonomische Societät, Leipzig 2012. 127 S. Bezug bei: Leipziger Ökonomische Societät, Marschnerstraße 31, 04109 Leipzig.

Leibniz-Institut für Molekulare Pharmakologie (Hg.): **Leibniz-Institut für Molekulare Pharmakologie.** Berlin 2012. 35 S. Bezug bei: Leibniz-Institut für Molekulare Pharmakologie (FMP), Campus Berlin-Buch, Robert-Rössle-Str. 10, 13125 Berlin.

Das Leibniz-Institut für Molekulare Pharmakologie entstand 1992 aus dem Institut für Wirkstoffforschung der Akademie der Wissenschaften der DDR. Aus Anlass des 20. Gründungsjubiläums stellt sich das Institut mit dieser Broschüre vor.

Anatomische Gesellschaft (Hg.): **125 Jahre Anatomische Gesellschaft (1886-2011). Jubiläumsausgabe. Erinnerungen, Ereignisse, Erkenntnisse, Betrachtungen.** Berlin 2011. 208 S. € 29,90. Im Buchhandel.

tungen, unvergessliche Erfahrungen und wissenschaftliche Projekt von Mitgliedern der Anatomischen Gesellschaft. O.O. [Erlangen] o.J. [2011]. 224 S. Bezug bei: Anatomische Gesellschaft, Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Anatomie II, Universitätsstraße 19, 91054 Erlangen.

Die Anatomische Gesellschaft war die einzige medizinische Fachgesellschaft, die sich erfolgreich dem politischen Druck der DDR-Regierung widersetzte, nach dem Mauerbau eine eigenständige Anatomische Gesellschaft der DDR zu gründen. Sie blieb gesamtdeutsch.

Einhäupl, Karl Max / Detlev Ganten / Jakob Hein: **300 Jahre Charité - im Spiegel ihrer Institute**, unt. Mitarb. v. Falko Hennig. Verlag Walter de Gruyter, Berlin/New York 2010. 266 S. € 59,-. Nicht mehr lieferbar, aber in ausgewählten Bibliotheken (z.B. Deutsche Nationalbibliothek). Inhaltsverzeichnis, Vorwort und ein kurzer Auszug unter <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783110202564.pdf?jun>

Im Vergleich zu anderen akademischen Jubiläumspublikationen erfuhr diese Festschrift der Charité eine erstaunlich intensive mediale Resonanz. Der Grund für dieses gesteigerte öffentliche Interesse war die Entdeckung zahlreicher, über den gesamten Text verstreuter Plagiate. Die Charité zog daraufhin die Publikation aus dem Handel zurück und machte für den Verstoß gegen die Grundregeln wissenschaftlichen Verhaltens Falko Hennig verantwortlich: Der Schriftsteller Hennig, selbst weder Arzt noch Akademiker, hatte von der Charité den Auftrag erhalten, innerhalb weniger Monate für ein Entgelt von etwa € 30.000 die Festschrift zu verfassen. Entsprechend sind, entgegen dem Augenschein, die auf dem Umschlag des Buches genannten Charité-Angehörigen lediglich Herausgeber, nicht aber Verfasser der Festschrift. Hennig wiederum machte zu seiner Verteidigung geltend, dass er entgegen anderslautender Zusagen keine Unterstützung von der Charité und ihren Einrichtungen bei der Erstellung des Manuskripts erhalten habe. Unter Zeitdruck habe er daher von seinem eigenen Honorar weitere Personen engagiert, deren Mitarbeit schließlich zu den zahlreichen Plagiaten geführt habe.

Bielka, Heinz (Hg.): **Diskurse über Medizin und Biologie in Berlin-Buch.** Berlin 2003. 196 S. Bezug bei: Heinz Bielka, Robert-Rössle-Straße 3, 13125 Berlin-Buch.

Bielka, Heinz: **Streifzüge durch die Orts- und Medizingeschichte von Berlin-Buch.** Frieling-Verlag, Berlin 2011. 207 S. € 12,90. Im Buchhandel.

Bruns, Waldemar / Konrad Seige / Ruth Menzel / Günther Panzram: **Die Entwicklung der Diabetologie im Osten Deutschlands von 1945 bis zur Wiedervereinigung.** Deutsche Diabetes-Gesellschaft, o.O. [Bochum] o.J. [2004]. 51 S. € 4,-. Bezug bei: Deutsche Diabetes-Gesellschaft, Bürkle-de-la-Camp-Platz 1, 44789 Bochum.

Dralle, Henning (Hg.): **Die Chirurgenvereinigung Sachsen-Anhalt 1990-2000.** Halle 2001. 200 S. € 10,-. Bezug bei: Allgemein-, Viszeral- und Gefäßchirurgie, Universitätsklinikum Halle (Saale), Ernst-Grube-Straße 40, 06120 Halle (Saale).

Wenzel, Klaus-Peter: **Der halleische Chirurg Karl Ludwig Schober (1912-1999).** Projekte-Verlag Cornelius, Halle 2012. 136 S. € 29,50. Im Buchhandel.

Der 1912 in Halle geborene Karl-Ludwig Schober wurde 1959 Professor für Chirurgie und hatte zwischen 1966 und 1977 das Direktorat der Chirurgischen Universitätsklinik Halle inne. Er avancierte vor allem durch die Entwicklung einer eigenen Herz-Lungen-Maschine zum bekanntesten Herzchirurgen der DDR. Zwar existierten derartige Apparate bereits seit den 1950er Jahren in den USA, ihr Import stellte die DDR jedoch vor zunächst unüberwindliche finanzielle Herausforderungen.

Braun, Wolfgang / Eberhard Keller (Hg.): **100 Jahre Universitäts-Kinderklinik Leipzig**. Verlag Johann Ambrosius Barth, Leipzig/Heidelberg 1991, 213 S. Im Buchhandel.

Universitätsklinikum Leipzig (Hg.): **200 Jahre Universitätsfrauenklinik Leipzig**. Leipziger Medien Service, Leipzig 2010. 49 S. € 10,-. Im Buchhandel.

Kurzabriss der Geschichte der Leipziger Universitätsfrauenklinik, der auf sechs Seiten auch die Entwicklung zwischen 1945 und 1989 beleuchtet.

Lindenau, Karl-Friedrich: **Ungebührliche Betrachtungen eines Mediziners. Eine Rückblende**. Verlag am park, Berlin 2012. 267 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Der 1941 geborene Karl-Friedrich Lindenau studiert nach dem Abitur an der halle'schen ABF in Leningrad. Er setzt seine Ausbildung an der Berliner Charité fort und wird 1983 ordentlicher Professor und Leiter des Herzchirurgischen Zentrums in Leipzig. 1992 wurde er mit der Begründung mangelnder politischer Integrität entlassen. Er setzt seine Berufslaufbahn als Herzchirurg an einer Klinik in Neustadt (Unterfranken) fort. Der Band ergänzt die Autobiografie des Autors, „Rückblende. Erinnerungen eines Herzchirurgen“, Berlin 2002.

Künzel, Walter (Red.): **600 Jahre Universität Erfurt. Vier Jahrzehnte Medizinische Akademie Erfurt. Festschrift der Medizinischen Akademie Erfurt aus Anlaß der Erfurter Universitätsgründung 1392**. Erfurt 1992. 132 S.

Linß, Werner: **Humananatomie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945-2003. Eine Institutschronik**. Jena 2009. 186 S. Bezug bei: W. Linß, Sachsenekweg 4, 07743 Jena.

Zahnärztekammer Sachsen-Anhalt (Hg.): **Fortbildungsinstitut „Erwin Reichenbach“. Ein bedeutender Zahnarzt, Lehrer und Wissenschaftler als Namenspatron einer Institution**. Magdeburg 2001. 32 S. Bezug bei: Zahnärztekammer Sachsen-Anhalt, Postfach 3951, 39014 Magdeburg.

Der Stomatologe Erwin Reichenbach (1897-1973) studierte ab 1919 Medizin und Zahnmedizin an den Universitäten Marburg, Breslau, Münster, Kiel und Leipzig. Er promovierte 1921 und habilitierte sich 1930 an der Universität München. Reichenbach war ab 1935 außerordentlicher Professor und wurde 1936 zum ordentlichen Professor an der Universität Leipzig berufen. Im Mai 1945 wurde er als ehemaliges Freikorps-Mitglied und NS-Anhänger aus dem Professorenamt entlassen (in der Publikation weichgezeichnet zu: „Nach Beendigung des Krieges kam es zu einer Unterbrechung seiner Hochschultätigkeit“). 1947 erhielt er eine Professur an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und wurde Leiter der Klinik und Poliklinik für Zahn-, Mund- und Kieferkrankheiten sowie Direktor der städtischen Jugendzahnklinik. Ende 1961 wurde er aus politischen Gründen mit sofortiger Wirkung beurlaubt und 1962 zwangsemeritiert. Die Universität verhängte ein Hausverbot, das jedoch später wieder aufgehoben wurde, so dass er seine Lehrtätigkeit an der Universität

Halle 1964 wieder aufnehmen konnte. Von 1955 bis 1973 war er Vizepräsident Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina.

Deutsches Fachwerkzentrum Quedlinburg (Hg.): **Deutsches Fachwerkzentrum Quedlinburg. 10 Jahre im Haus der NORD/LB Landesband für Sachsen-Anhalt.** Quedlinburg 2009. 48 S. Bezug bei: Deutsches Fachwerkzentrum Quedlinburg, Blasilstr. 11, 06484 Quedlinburg.

Das 2002 gegründete Deutsche Fachwerkzentrum Quedlinburg zielt darauf ab, forschungsbasierte Projekte im Bereich der ökologischen Sanierung und Bauforschung zu beraten, zu leiten und zu betreuen, Jugendliche an die Denkmalpflege heranzuführen, Workshops sowie Theorie- und Praxisseminare anzubieten.

Schenk, Michael / Gerhard Müller (Hg.): **20 Jahre Neugier. Eine Zeitreise durch zwanzig Jahre Arbeiten und Leben am Fraunhofer IFF. Festschrift anlässlich des 20-jährigen Bestehens des Fraunhofer IFF.** Fraunhofer-Verlag, Stuttgart 2012. 247 S. Bezug bei: Fraunhofer Verlag, Postfach 80 04 69, 70504 Stuttgart; auch unter <http://publica.fraunhofer.de/documents/N-205170.html>

Das Fraunhofer-Institut für Fabrikbetrieb und -automatisierung hat seinen Sitz in Magdeburg.

Konzack, Tatjana / Claudia Herrmann-Koitz / Helmut Soder: **Bericht zur Studie „Wachstumsdynamik und strukturelle Veränderungen der FuE-Potenziale im Wirtschaftssektor Ostdeutschlands und der neuen Bundesländer“. FuE-Daten 2007 bis 2010.** EuroNorm Gesellschaft für Qualitätssicherung und Innovationsmanagement, Berlin 2011. 121 S. Volltext unter http://www.euronorm.de/euronorm-wAssets/docs/studien/studie_fue-ostdeutschland_2011.pdf

Koglin, Gesa: **Wie neues Wissen in die Wirtschaft kommt. Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen in Berlin-Brandenburg.** Regioverlag, Berlin 2011. 180 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Spangenberg, Heike / Michael Schramm / Heidrun Schneider / Percy Scheller: **Der Wendejahrgang – Bildung, Beruf und Familie 20 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife. Abschließende Befragung der Studienberechtigten des Jahrgangs 1989/90** (Forum Hochschule 2/2012). HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover 2012. 98 S. Bezug bei: HIS Hochschul-Informationssystem, Gosseriede 9, 30159 Hannover; Volltext unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201202.pdf

Spangenberg, Heike / Michael Schramm / Percy Scheller: **Typische Lebensverläufe der Studienberechtigten des Jahrgangs 1989/90. Ein Vergleich von ost- und westdeutschen Schulabgänger(inne)n mit Hochschulreife mittels der Sequenzmusteranalyse** (HIS:Forum Hochschule 10/2012). HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover 2012. 70 S. Bezug bei: HIS Hochschul-Informationssystem, Postfach 2920, 30029 Hannover; Volltext unter www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201210.pdf

Mattes, Anselm: *Karrierechancen der Absolventen ostdeutscher Hochschulen. Ergebnisse repräsentativer Absolventen- und Unternehmensbefragungen*. DIW econ, Berlin 2012, 38 S. Bezug bei: DIW econ, Mohrenstrasse 58, 10117 Berlin; auch unter hs-magdeburg.de/service/career-center/studierende-und-absolventen/karrierechancen-diw-econ-umfrage

Hochschulinitiative Neue Bundesländer (Hg.): *„Und ewig lockt der Osten“. Ein Rückblick auf fünf Jahre „Studieren in Fernost“ und die Hochschulinitiative Neue Bundesländer*. [Beilage der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 8./9. Januar 2012], Hochschulinitiative Neue Bundesländer, Berlin 2012. 20 S. Volltext unter <http://www.studieren-in-fernost.de/dms/download/kampagnenrueckblick.pdf>

Meyerfeldt, Manuela / Detlev Wahl (Hg.): *Zur Situation ausländischer Studierender an der Universität Rostock. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung unter Mitwirkung einer studentischen Forschungsgruppe*. Universität Rostock, Institut für Soziologie, Rostock 1998. 44 S. Bezug bei: Universität Rostock, Institut für Soziologie, August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock.

Bernitt, Hartwig / Horst Köpke / Friedrich-Franz Wiese: *Arno Esch. Mein Vaterland ist die Freiheit*. Verband Ehemaliger Rostocker Studenten (VERS), Dannenberg 2010. 334 S. € 5,-. Bezug bei: Universität Rostock, Historisches Institut, Dokumentationszentrum, Anne-Dore Neumann, August-Bebel-Straße 28, 18051 Rostock; eMail: anne-dore.neumann@uni-rostock.de

Der Sammelband vereint die wesentlichen Beiträge zweier älterer Publikationen des Vereins Ehemaliger Rostocker Studenten zum Leben Arno Eschs, die überarbeitet und ergänzt wurden. Arno Esch begann 1946 das Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Rostock. Er engagierte sich in der Liberal-Demokratischen Partei (LDP) und wurde in deren Zentralvorstand gewählt. Mit 13 weiteren jungen LDP-Mitgliedern aus Mecklenburg im Oktober 1949 verhaftet, wurde er im Juli 1950 von einem Sowjetischen Militärtribunal wegen angeblicher Spionage und Bildung einer konterrevolutionären Organisation zum Tode verurteilt und im Juli 1951 in Moskau hingerichtet. 1991 erfolgte die Rehabilitierung Eschs durch das Militärkollegium des Obersten Gerichtshofs der Sowjetunion.

Jarusch, Konrad H. / Matthias Middell / Annette Vogt: *Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie. Humboldt-Universität 1945-2010* (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010 Bd. 3), in Zusammenarbeit mit Reimer Hansen und Ilko-Sascha Kowalczyk, Akademie Verlag, Berlin 2012, 715 S. € 99,80. Im Buchhandel.

Fachhochschule Potsdam, die Rektorin (Hg.): *FH Portrait. 10 Jahre Fachhochschule Potsdam*. Fachhochschule Potsdam, Potsdam 2010. 82 S. Bezug bei: Fachhochschule Potsdam, Öffentlichkeitsarbeit, Pappelallee 8-9, 14469 Potsdam.

Dippelhofer-Stiem, Barbara / Till Krenz: *Motive, Informationsquellen und Determinanten der Wahl des Studienorts. Befunde aus einer Befragung von Neuimmatrikulierten an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg im WS 2011/12* (Arbeitsbericht Nr. 61). Institut für Soziologie, Otto-von-Guericke Uni-

versität Magdeburg, Magdeburg 2012. 58 S. € 2,50. Bezug bei: Institut für Soziologie, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Postfach 4120, 39016 Magdeburg; Volltext unter http://www.iso.z.ovgu.de/iso_z_media/downloads/arbeitsberichte/61int.pdf

Dippelhofe-Stiem, Barbara / Jörg Jopp-Nakath: *Lehrveranstaltungen im Urteil von Studierenden. Ein empirischer Beitrag zur Qualitätsmessung* (Arbeitsbericht Nr. 7). Institut für Soziologie Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Magdeburg 2001. 146 S. Bezug bei: Institut für Soziologie, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Postfach 4120, 39016 Magdeburg; Volltext unter http://www.iso.z.ovgu.de/iso_z_media/downloads/arbeitsberichte/07.pdf

Dippelhofe-Stiem, Barbara / Jörg Jopp-Nakath: *Wie familienfreundlich ist die Universität? Empirische Befunde aus einer Befragung von Beschäftigten und Studierenden der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg* (Arbeitsbericht Nr. 55). Institut für Soziologie, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Magdeburg 2009. 81 S. € 2,50. Bezug bei: Institut für Soziologie, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Postfach 4120, 39016 Magdeburg; Volltext unter http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Dippelhofe-Stiem+Jopp-Nakath_2009.pdf

Hochschule Merseburg (Hg.): *Studieren. Forschen Leben. 20 Jahre Forschung an der Hochschule Merseburg*. Hochschule Merseburg, Merseburg 2012. 91 S. Bezug bei: Hochschule Merseburg, Öffentlichkeitsarbeit, Geusaer Str., 06217 Merseburg; Volltext unter www.hs-merseburg.de/uploads/media/Forschungsmagazin_2012.pdf

Friedrich, Klaus / Anne Rahmig: *Die Universität Halle als hochrangiger regionaler Wirtschaftsfaktor. Analyse der Nachfrageeffekte der Hochschule*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2013. 49 S. Bezug bei: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Pressestelle, 06099 Halle (Saale); Volltext unter <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=28999&elem=2663231>

Kaiser, Tobias / Heinz Mestrup (Hg.): *Politische Verfolgung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945 bis 1989. Wissenschaftliche Studien und persönliche Reflexionen zur Vergangenheitsklärung*. Metropolis Verlag, Berlin 2012. 460 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Herrmann, Peter: *Erinnerungen und Ausblicke eines ehemaligen Jenaer Studenten aus der Zeit von 1956 bis 2006*, o.O. [Eisenberg] o.J. [2007], 46 S.

Peter Herrmann war als Mathematikstudent an der Gestaltung des Jenaer Physikerballs 1956 maßgeblich beteiligt. Im Rahmen des Ballprogramms wurde mittels politischer Sketsche massive Kritik, u.a. an der Niederschlagung des Ungarnaufstands, artikuliert. Zugleich war er Mitglied des Eisenberger Kreises, einer Widerstandsgruppe, die sich 1952 unter Obereschülern und Lehrlingen gebildet hatte. Deren Angehörige wurden 1958 in vier Prozessen verurteilt, Herrmann erhielt eine Haftstrafe von 14 Jahren und wurde 1964 nach über sechsjähriger Haft von der Bundesrepublik freigekauft.

Morgner, Martin: **DDR-Studenten zwischen Anpassung und Ausrasten. Disziplinarfälle an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1965 bis 1989.** Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2012. 403 S.+ CD-Rom. € 49,-. Im Buchhandel.

Dicke, Klaus / Uwe Canter / Matthias Ruffert (Hg.): **Die Rolle der Universität in Wirtschaft und Gesellschaft** (Lichtgedanken zum Jenaer Universitätsjubiläum Bd. 7). Verlag IKS Garamond, Jena 2012. 231 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert die zum Universitätsjubiläum der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Rahmen der Ringvorlesung „Universität Jena 2008 – Die Rolle der Universität in Wirtschaft und Gesellschaft: Regionale und europäische Perspektiven“ gehaltenen Vorträge. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der Beitrag von Helmuth Albrecht zu „Innovation im Zeichen von Planwirtschaft und SED-Diktatur. Die Anfänge der Entwicklung der Laser-Technologie in Jena in den 1960er Jahren“.

Möbius, Friedrich: **Zwischen Hörsaal, Kirche und Theater. Studentische Existenz in der frühen DDR (Leipzig 1948-52).** Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2012. 236 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Friedrich Möbius studierte vor seiner erfolgreichen Laufbahn als Professor für Kunstgeschichte in Jena zwischen 1948 und 1952 an der Leipziger Universität Germanistik, Kunstgeschichte und Geschichte. Von 1949 bis 1952 veröffentlichte er in der „Union“, der Tageszeitung des CDU-Landesverbandes Sachsen, etwa zirka Beiträge zum kulturellen Leben in der Messestadt, etwa Theateraufführungen oder Ausstellungseröffnungen. Eine Auswahl der Beiträge wird – im Anschluss an eine kurze biografische Einführung – hier dokumentiert.

Wurlitzer, Manfred: **Universitätskirche St. Pauli zu Leipzig. Kulturelle Schätze im Visier der Staatssicherheit.** O.O. [Leipzig] o.J., 144 S. Bezug über: Wurlitzer M@t-online.de

Wurlitzer, Manfred: **Das neue Grabmal des Chirurgen Daniel Schmid auf dem Leipziger Südfriedhof. Zum Gedenken an die Toten der Universitätskirche St. Pauli. Paulinerverein, Leipzig, o.J. [2011].** 28 S. Bezug über: WurlitzerM@t-online.de

Wurlitzer, Manfred: **Universitätskirche St. Pauli zu Leipzig. Kunstwerke – Grabstätten. Missachtet – zerstört – vergessen. Eine Dokumentation.** Leipzig 2011. 265 S. € 14,- Bezug über: WurlitzerM@t-online.de

Keller, Dietmar: **In den Mühlen der Ebene. Unzeitgemäße Erinnerungen.** Karl Dietz, Berlin 2012. 254 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Der 1942 geborene Dietmar Keller studierte 1962 bis 1966 in Leipzig Marxismus-Leninismus und promovierte 1969. Danach wurde er zunächst Sekretär der SED-Kreisleitung der Karl-Marx-Universität Leipzig und ab 1977 Sekretär der SED-Bezirksleitung Leipzig mit Zuständigkeit für die Universität. Unter anderem diese Jahre werden in seiner Autobiografie erinnert (1984 wurde er stellvertretender DDR-Kulturminister und im November 1989 Kulturminister, 1990 zog er für die PDS in die Volkskammer ein und war anschließend bis 1994 Bundestagsabgeordneter).

Weiss, Cornelius: *Risse in der Zeit. Ein Leben zwischen Ost und West*. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2012. 367 S. € 19,95. Im Buchhandel.

Cornelius Weiss, geboren 1933 in Berlin, wurde 1945 – sein Vater war Physiker auf dem Gebiet der Radioaktivität – mit seiner Familie in der Sowjetunion zunächst interniert. Er studierte dann Chemie in Minsk und Rostow am Don, kehrte 1955 in die DDR zurück und schloss das Studium 1960 in Leipzig ab. 1970 wurde er zum Dozenten für Theoretische Chemie berufen. 1989 erhielt er eine außerordentliche Professur in Leipzig. 1990 war Weiss Direktor der Sektion Chemie und Mitbegründer der „Initiativgruppe zur demokratischen Erneuerung der Universität“, von 1991 bis 1997 Rektor der Universität Leipzig. 1997 trat er in die SPD, gehörte deren Fraktion im Sächsischen Landtag von 1999 bis 2009 an und war wissenschaftspolitischer Sprecher sowie Fraktionsvorsitzender.

Nolden, Frank/Frank Rottmann/Ralf Brinktrine/Achim Kurz (Hg.): *Sächsisches Hochschulgesetz. Kommentar*. Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2011. 576 S. € 69,-. Im Buchhandel.

2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Fischer, Christin: *Soziologische Lehre und Studium in der DDR. Zwischen politischer Staatsideologie und wissenschaftlicher Gesellschaftsaufklärung. Untersuchung am Beispiel der Martin-Luther-Universität*. Diplomarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät I: Sozialwissenschaften und historische Kulturwissenschaften, Halle (Saale) 2011, 96 S.

Gündog, Nilüfer: *Die Kinderchirurgie an der Universität Leipzig unter besonderer Berücksichtigung von Leben und Werk von Fritz Meißner*. Dissertation, Karl-Sudhoff-Institut für Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2003. 104 S.

Bertolini, Claudius: *Zur Entwicklung der gerichtlichen Medizin in Leipzig von 1961 bis 1989*. Dissertation, Institut für Rechtsmedizin, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2004. 97 S. + 21 S. Anhang.

Gunia, Kathrin: *Die Entwicklung des Fachgebietes „Anästhesiologie und Intensivtherapie“ am Universitätsklinikum Leipzig bis zur Errichtung des Ordinariats 1984*. Dissertation, Karl-Sudhoff-Institut für Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2003. 116 S.

Würtz, Sabine: *Die Kieferorthopädie in der Aus- und Weiterbildung der Zahnärzte*. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2005. 127 S.

Siegling, Claudia: *Prof. Dr. med. Josef Hämel (1894-1969). Leben und Werk*. Dissertation, Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2005. 117 S.

Hämel war seit 1925 an der Universität Jena ordentlicher Professor für Dermatologie und Direktor der Universitätsklinik für Haut- und Geschlechtskrankheiten. Seit 1951 war er Rektor der Universität. 1958 floh er aus der DDR.

Woysch, Lars: ***Gerhard Henkel (1915-1976) als Ordinarius für Prothetik und Kieferorthopädie der Klinik für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1952 bis 1976.*** Dissertation, Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2007. 105 S.

Oertel, Elke: ***Die medizinische Ausbildung in Jena von 1945 bis zur Dritten Hochschulreform.*** Dissertation, Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2002. 110 S.

Graudenz, Christian: ***Der Weg zum Klinikum Neulobeda. Vorgeschichte, Planung und Entstehung eines Fachkrankenhauses für Innere Medizin. Ein Beitrag zur Universitätsgeschichte der Stadt Jena.*** Dissertation, Philosophische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2008. 257 S.

Diekmann, Uta: ***Die Studenten der Fachrichtung Veterinärmedizin an der Universität Leipzig in den Jahren 1968 bis 1990.*** Dissertation, Veterinärmedizinische Fakultät der Universität Leipzig/Zentrum für Human- und Gesundheitswissenschaften der Berliner Hochschulmedizin der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin, Leipzig 2003. 208 S.

Autorinnen & Autoren

Christian Berger, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Christian.Berger@stud.fh-jena.de

Eva Burmeister, Dr. phil., Schulleiterin des Angergymnasium Jena und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: schulleiter@angergymnasium.jena.de

Jan Fendler Dr. phil. Hochschuldidaktiker an der FH Kaiserslautern und ehemaliger Projektkoordinator des Universitätsprojekts LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: jan.fendler@fh-kl.de

Tim Flink, Dipl. Pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: tim.flink@wzb.eu

Stefanie Giese, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Stefanie.Giese@stud.fh-jena.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Martin Morgner, Dr. phil., Historisches Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena. eMail: martin.morgner@uni-jena.de

Franziska Otte, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Franziska.Otte@stud.fh-jena.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Leiter WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Tobias Peter, Dr. rer. pol., Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ (FOR 1612). eMail: tobias.peter@soziologie.uni-freiburg.de

Heinke Röbken, Prof. Dr. rer. pol., Dipl.-Ök., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Jan-Christoph Rogge M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Technische Universität Berlin sowie Gastwissenschaftler in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: jan-christoph.rogge@tu-berlin.de

Simon Roßmann, Dipl. Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: simon.rossmann@wzb.eu

- Tobias Sander**, Dr. phil., Leiter des Bereichs Studium und Lehre an der Hochschule Hannover. eMail: tobias.sander@fh-hannover.de
- Ewald Scherm**, Univ.-Prof. Dr., Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung an der FernUniversität in Hagen. eMail: Lehrstuhl.Scherm@FernUni-Hagen.de
- Sarah Schmid** M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. eMail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de
- Marcel Schütz** M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de
- Christian Siegel**, Dipl. Restaurator, Lehrkraft für besondere Aufgaben (Bereich Künstlerische Grundlagen) an der Hochschule Merseburg. eMail: christian.siegel@hs-merseburg.de
- Dagmar Simon**, Dr. rer. pol., Leiterin der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). eMail: dagmar.simon@wzb.eu
- Matthias-Wolfgang Stoetzer**, Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Matthias.Stoetzer@fh-jena.de

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen* (HoF-Handreichungen 2, 2013, 99 S.; € 10,-).

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 204 S.; € 17,50).

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang* (HoF-Handreichungen 1, 2013, 99 S.; € 10,-).

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012, 329 S.; € 17,50).

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung* (Sonderband 2012, 99 S.; € 10,-).

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Klope / Christian Schneiderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözingen (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S.; € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S.; € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)
Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)
Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)
Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)
Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)
Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.die-hochschule.de>

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung		
Ich/wir bestelle/n:		
1. Einzelheft Nr.		€ 17,50
2. mal <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) kündige.		
..... 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:
Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*, Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*, Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

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.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 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 2011-2013

Online-Fassungen unter
http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

- 3'13 Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 127 S.
- 2'13 Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.
- 1'13 Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 75 S.
- 7'12 Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümppler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.
- 6'12 Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.
- 5'12 Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule- und Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.
- 4'12 Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.
- 3'12 Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12 Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.
- 1'12 Zierold, Steffen: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.
- 7'11 Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR)*, 96 S.
- 6'11 Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*, 45 S.
- 5'11 Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Barbara Schnalzer. 90 S.
- 4'11 Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*, 79 S.
- 3'11 Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümppler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 85 S.
- 2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11 Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.



HOCHSCHULWESEN ONLINE

Hochschulwesen-Online ist ein Angebot des Sondersammelgebiets (SSG) Hochschulwesen, das mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft von der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin (UB) seit dem 1.1.1998 betreut wird.

Das SSG Hochschulwesen erwirbt die deutsche und internationale Literatur zu Hochschulthemen möglichst vollständig und stellt diese über die Fernleihe deutschlandweit zur Verfügung. Seit 2010 betreibt die UB zudem die virtuelle Fachbibliothek „Hochschulwesen-Online“, die fortlaufend weiterentwickelt wird:

Mit nur EINER Eingabe suchen Sie gleichzeitig nach Büchern, Zeitschriften und Aufsätzen in folgenden Fachkatalogen und Datenbanken:

- Fachkatalog der UB der HU Berlin
- Fachkatalog der SUB Göttingen (bis 1998 SSG)
- Bibliotheksbestand des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg (HoF)
- weitere Bibliotheksbestände und Datenbanken sollen folgen

Zudem bietet Hochschulwesen-Online:

- qualitätsgeprüfte frei zugängliche Online-Dokumente
- elektronische Fachzeitschriften mit individueller Verfügbarkeitsprüfung
- Neuerwerbungslisten des SSG Hochschulwesen
- aktuelle Inhaltsverzeichnisse fachrelevanter Zeitschriften
- tagesaktuelle Nachrichten und Fachdiskussionen aus dem Social Web

Suchen und Finden leicht gemacht:

- mit wenigen Klicks optimieren Sie Ihre Suchergebnisse durch vielfältige Filteroptionen
- komfortable Anzeige der jeweiligen Zugriffsmöglichkeiten direkt auf den Volltext oder den Bestand an Ihrer Bibliothek, oder auch zur Fernleihe bzw. zum Dokumentenlieferdienst. (Die Anzeige der Zugriffsmöglichkeiten hängt von dem jeweiligen Link-Resolver ab, den die Institution anbietet, von der aus Sie auf Hochschulwesen-Online zugreifen.)
- relevante Treffer können Sie in Ihr Literaturverwaltungsprogramm und Social-Media-Umgebungen exportieren und dort weiter verarbeiten

**Die virtuelle Fachbibliothek für Hochschulthemen:
www.hochschulwesen-online.de**

Kontakt: Frau Elke Bernsee; eMail: elke.bernsee@ub.hu-berlin.de; Telefon: 030/2093-99221; www.ub.hu-berlin.de

Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung

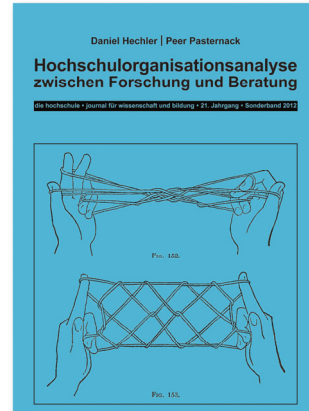
Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2012, 99 S.
ISBN 978-3-937573-29-8

Die Hochschulforschung ist zunehmend mit der Nachfrage nach konkreten fallbezogenen Organisationsanalysen konfrontiert. Vor diesem Hintergrund wird eine systematische Aufbereitung der Wissens- und Erfahrungsvoraussetzungen unternommen, auf deren Grundlage die Hochschulforschung eine solche Nachfrage bedienen kann.

Was die Hochschulforschung an Vorratswissen in die konkrete Analyse von Hochschulorganisationen einbringt, wird in Gestalt der zentralen Erklärungsthesen der theoriegenerierenden Hochschulorganisationsforschung gemustert und aufbereitet.

Im Anschluss daran ließen sich anwendungsfallgebundene Hochschulorganisationsanalysen betrachten. Dabei wurde der Projekttyp in den Mittelpunkt gerückt, der heutzutage typisch ist: extern beauftragt und ressourcenknapp, aber dennoch – aus Sicht der Auftraggeber – möglichst umfänglich, tiefensondierend und weiträumige Kontexte einbeziehend, auf dass möglichst kein Aspekt ungeklärt bleibe.

Im einzelnen geht es dabei um die Funktionen solcher Analysen, um die in diesem Feld bestehende Expertisekonkurrenz, praktisch-organisatorische Aspekte (Ressourcen, Rolle der Auftraggeber, Informations- und Quellenlage), Umsetzungsprobleme und -problemlösungen einschließlich Analysewerkzeuge, schließlich die Möglichkeiten, wie sich Bewertungen und Empfehlungen formulieren lassen, ohne die Grenze zwischen Analytiker und Akteur diffus werden zu lassen. Bei all dem erfolgt eine lebensnahe Auswertung, die sich auf mögliche Konflikte und praktische Probleme konzentriert, welche in Hochschulorganisationsanalysen auftauchen können. Ebenso wird durchgehend die Frage nach niedrigschwelliger, adressatenorientierter Analyse- und Ergebnisdarstellung berücksichtigt.



Daniel Hechler / Peer Pasternack

Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image

Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 507 S.
ISBN 978-3-931982-75-1. € 29,00.

Den 54 ostdeutschen Hochschulen wird häufig attestiert, sich nur unzureichend mit ihrer eigenen Vergangenheit in der DDR auseinanderzusetzen. Nicht nur während der politischen Umbrüche 1989 hätten sie abseits gestanden. Vielmehr sei auch in den Jahren danach kaum etwas unternommen worden, um ihre Rolle in der DDR glaubhaft und kritisch aufzuklären. Durchweg fehle der Wille zur Aufarbeitung. Solche Kritiken formulieren Eindrücke, nicht die Ergebnisse von Analysen. Eine solche wird hier vorgelegt.

Die genauere Prüfung ergibt ein differenzierteres Bild. So haben die ostdeutschen Hochschulen seit 1990 über 500 Bücher zu ihrer DDR-Geschichte veröffentlicht und fast einhundert Ausstellungen veranstaltet. Angesichts dessen lässt sich kaum davon sprechen, dass eine allgemeine zeitgeschichtliche Inaktivität grassiere. Probleme gibt es gleichwohl.

Die häufigsten Anlässe für entsprechende Initiativen sind Hochschuljubiläen, Skandalisierungen mit zeitgeschichtlichem Bezug und starkes persönliches Engagement einzelner Akteure. Das ist ein Teil der Erklärung, warum die Kontinuität zeithistorischer Aktivitäten wenig ausgeprägt ist. Eine weitere Erklärung ist, dass Darstellungen der Hochschulgeschichte typischerweise als Bestandteil der Imagebildung aufgefasst werden. Daher werden Konfliktthemen häufig abgeblendet. Ein dritter Teil der Erklärung schließlich liegt im Organisationscharakter der Hochschulen.



Hochschulzeitgeschichte

Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang

(HoF-Handreichungen 1)

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 99 S.
ISBN 978-3-937573-32-8

Werden Problemsachverhalte aus der Zeitgeschichte deutscher Hochschulen skandalisiert, so ist deren öffentliches Empörungspotenzial in der Regel recht hoch. Die Souveränität der Hochschulen, darauf zu reagieren, fällt dagegen häufig ab. Regelmäßig haben die Einrichtungen Schwierigkeiten, eine angemessene Krisenkommunikation zu betreiben. Der Grund: Das Wissen um die eigene Zeitgeschichte ist in der Regel unsystematisch, lückenhaft und selbst dann, wenn entsprechende Aufarbeitungen längst vorliegen, ungenügend präsent.

Die Handreichung stellt nun dar, was unternommen werden kann, um dem zu entgegen. Die dort entwickelten Handlungsoptionen folgen einem realistischen Ansatz: Wie kann unter Berücksichtigung einschränkender Rahmenbedingungen – z.B. Ressourcenproblemen – ein adäquater Umgang mit der hochschulischen Zeitgeschichte gefunden werden? Beantwortet werden zunächst häufig auftauchende Fragen, z.B.: Welche zeitgeschichtsbezogenen Erwartungen hat die Öffentlichkeit an Hochschulen? Welche grundsätzlichen Optionen haben Hochschulen, mit ihrer Zeitgeschichte umzugehen? Was behindert die Befassung mit der Hochschulzeitgeschichte? Welche Risiken birgt die Befassung mit der Hochschulzeitgeschichte? Wie verlaufen zeitgeschichtsbezogene Skandalisierungen?

Herausgearbeitet werden die durch Akteurshandeln gestaltbaren Schlüsselfaktoren beim Umgang mit der Zeitgeschichte der eigenen Einrichtung. Schließlich werden in einer Toolbox die möglichen Instrumente und Formate dargestellt und hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Wirkungen, Vor- und Nachteile erörtert.



Peer Pasternack (Hg.)

Regional gekoppelte Hochschulen

Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen

(HoF-Handreichungen 2)

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 99 S.
ISBN 978-3-937573-33-5

Hochschulressourcen haben eine zentrale Bedeutung für die Regionalentwicklung: Sie stellen hochqualifizierte Arbeitskräfte bereit, können system-, prozess- und produktbezogenes Problemlösungswissen erzeugen und ihre Sitzregionen an die globalen Wissensströme anschließen. Damit sind sie eine zentrale Voraussetzung, um die Resonanzfähigkeit ihrer Regionen für wissensbasierte Entwicklungen zu verbessern bzw. zu erhalten.

Da aber Regional- und Hochschulentwicklungen unterschiedlich getaktet sind, d.h. jeweils eigenen Funktionslogiken folgen, kommt ein Zusammenhang zwischen Regional- und Hochschulentwicklung nicht zwingend und nicht umstandslos zustande. Er muss vielmehr durch die aktive Gestaltung von förderlichen Kontexten hergestellt werden.

Dies ist Gegenstand der Beiträge dieser Handreichung. In drei Kapiteln („Forschung und Innovation“, „Bildung und Qualifikation“, „Governance und Sozialraumentwicklung“) mit 23 Artikeln werden die relevanten Aspekte handreichungstauglich – auf jeweils drei Seiten – präsentiert.



Peer Pasternack / Reinhold Sackmann (Hg.)

Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg

Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom
Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts

Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2013, 256 S.
ISBN 978-3-95462-070-8. € 14,95.

Seit 1963, also seit 50 Jahren wird an der Martin-Luther-Universität ununterbrochen soziologisch gelehrt und geforscht. Zugleich jährt sich 2013 zum achtzigsten Mal die Verreibung des ersten Lehrstuhlinhabers für Soziologie an der Universität Halle: 1933 hatte Prof. Friedrich Hertz unter Lebensgefahr die Saalestadt verlassen müssen.

Die Hallesche Soziologie blickt auf eine bewegte Geschichte zurück. Insgesamt benötigte sie vier Anläufe zu ihrer Institutionalisierung: angefangen bei der Einrichtung des ersten Soziologie-Lehrstuhls 1930 (bis 1933) und des ersten Instituts für Soziologie 1947 (bis 1949) über den Wissenschaftsbereich Soziologie an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (1965-1990) bis hin zur Neugründung des heutigen Instituts für Soziologie 1992. Diese Geschichte wird hier nun erstmals dargestellt.

Einbezogen werden dabei auch die Vorgeschichte seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, also die zunehmende Thematisierung soziologischer Fragen in der Nationalökonomie und den Staatswissenschaften, und die soziologischen Aktivitäten an Fachsektionen der MLU in den DDR-Jahrzehnten, so z.B. die Literatur-, Medizin- oder Sportsoziologie. Damit liegt zugleich eine exemplarische Darstellung zur Entwicklung der Soziologie in der DDR vor.

