2000

BERICHTE

Inhalt

Carl-Hellmut Wagemann	3
Siegfried Kiel	7
Gerd Köhler	10
Hans-Dieter Schaefer	12
Jan-Hendrik Olbertz	15
Ulrich Teichler	17
Bibliographie Gertraude Buck-Bechler	21

Dieses Sonderheft der HoF-Berichte *ist Gertraude Buck-Bechler gewidmet. Ende Juli 2000 wird sie aus dem aktiven Berufsleben ausscheiden und in den Ruhestand treten. Einen Abschied aus dem Vor-, Nach- und vor allem Mitdenken über Bildung, über Wissenschaft, über die Institution Hochschule und ihre Reformbestrebungen kann man sich bei ihr nicht vorstellen.*

1960 legte Gertraude Buck-Bechler an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ihre Universitätsabschlußprüfung in den Fächern Mathematik und Physik für das Lehramt an der Oberschule ab. Mit summa cum laude promovierte sie 1968 mit einer Arbeit zu „Bedingungen und Auswirkungen der Einbeziehung programmierten Lehrmaterials in das System der Hochschulausbildung – untersucht am Beispiel der Lehrerausbildung im Fach Pädagogik“ in Jena zum Dr. paed. Drei Jahre später erwarb sie an der Humboldt-Universität zu Berlin die facultas docendi (entspricht der venia legendi) für das Fach Hochschulpädagogik. Mit einer Arbeit über hochschulpädagogische Grundlagen einer Theorie der Studienplanung folgte 1977 die Habilitation. Anschließend war Gertraude Buck-Bechler als Hochschuldozentin an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig. 1984 wurde sie zur ordentlichen Professorin an das Zentralinstitut für Hochschulbildung der DDR (ZHB) berufen. Als Leiterin der Abteilung Hochschulpädagogik dieses Instituts war sie bis zur Wende tätig, u.a. als Vorsitzende der DDR-weiten Arbeitsgruppe Forschung des Wissenschaftlichen Beirates für Hoch- und Fachschulpädagogik des Hochschulministeriums. Ihre besonderen Arbeitsschwerpunkte lagen auf den Gebieten der Methoden und Formen selbständigen Studierens sowie der Studienplanung und Curriculumentwicklung.

Das letzte Jahrzehnt des Wirkens von Gertraude Buck-Bechler fiel mit einem gesellschaftlichen Umbruch zusammen, der auch das Wissenschafts- und Hochschulsystem einschneidend veränderte und öffnete. An der Neuorientierung der Hochschulforschung in den neuen Ländern nahm sie maßgeblichen Anteil und konzipierte mehrere Forschungsprojekte, die es nicht zuletzt vielen Kolleginnen und Kollegen ermöglichten, ihre Kompetenz und Erfahrung in den Umbauprozeß einzubringen. Von

Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

LEUCOREA

Sonderheft

HOF WITTENBERG

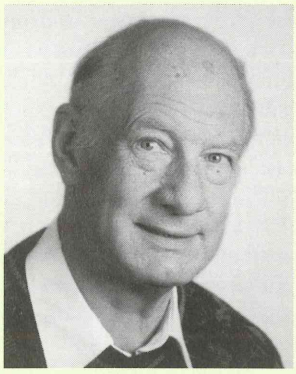
1990 an arbeitete sie an der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ins Leben gerufenen und geförderten Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst mit. Nach deren Auflösung trat Gertraude Buck-Bechler 1996 in das neugegründete Institut für Hochschulforschung Wittenberg ein, das zum Teil auf diese Projektgruppe zurückgriff und widmete sich dort als „senior-researcher" insbesondere der Forschungsplanung und -koordination. Dabei galt ihr eigenes wissenschaftliches Interesse dem Umbau der Hochschul- und Studienstrukturen in den neuen Ländern, der Profilentwicklung von Hochschulen, dem studentisches Nachfrageverhalten, der Kooperation von Hochschule und Region sowie der Netzwerkgestaltung in Bildung und Forschung an Hochschulen. Zahlreiche Publikationen weisen sie als profunde Kennerin der Hochschulentwicklung in Deutschland, aktueller Reformdiskussionen und nicht zuletzt des DDR-Hochschulsystems aus.

Dieses Heft enthält Texte von Weggefährten Gertraude Buck-Bechlers. Die Leser mögen sich bitte nicht über fehlende Autoren wundern. Es verbirgt sich dahinter weder eine „Strategie" noch irgendeine Botschaft. Man hätte viele weitere Mitstreiterinnen und Mitstreiter um Beteiligung bitten können oder müssen. Und natürlich gab es im langen Berufsleben Gertraude Buck-Bechlers, wie in der Wissenschaft lebensnotwendig, auch mal Streit, so daß nicht jede(r) zu jedem Zeitpunkt für ein solches Projekt zu haben ist. Gertraude wird das nicht kümmern: Es allen recht zu machen, hieße, die eigenen wissenschaftlichen Ansprüche aufzugeben und vordergründige Harmonie intellektueller Bewegung vorzuziehen. Das war mit Gertraude Buck-Bechler nie zu machen, weder zu DDR-Zeiten noch jetzt.

Die Texte dieses Heftes sind recht unterschiedlich – mal bewegen sie sich eng an der persönlichen Begegnung und Erfahrung mit der zu ehrenden Kollegin entlang, mal sind sie ganz der Sache gewidmet, um die es ihr zeitlebens ging: der Reform der Hochschulen als wissenschaftlich zu reflektierende und zu begleitende wissenschaftliche Aufgabe. Wichtig war der Redaktion allein eine gewisse Balance zwischen Ost und West.

Das Anliegen, das unser Institut mit diesem kleinen Heft verfolgt, ist schlicht: Gertraude Buck-Bechler zu danken, ihr für die weitere Zukunft alles Gute, vor allem Gesundheit und Zufriedenheit zu wünschen, und sie zu bitten, mit uns im Gespräch zu bleiben.

Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz



Prof. Dr.
Carl-Hellmut Wagemann

Wie wurde und wie wird eigentlich studiert?

Für Gertraude Buck-Bechler

Carl-Hellmut Wagemann

Neulich war ich zwei Tage mit Kollegen zusammen, wir wollten über Lehre nachdenken. Wie üblich war ein Eingangsreferat vorgesehen, das hatte ich zu halten. (Ein Didaktiker macht das immer ungern: Unbekannte Menschen zu belehren, ihnen also Antworten zu geben, ohne daß man ihre Fragen kennt.) Aber man will sich ja vorstellen und man will auch nicht gegen den vorbereiteten Plan verstoßen. Also hielt ich eine Rede, wie erwartet. Ich dachte laut über die Frage nach, die im obigen Thema formuliert ist. Wie sieht eigentlich Hochschulunterricht aus?

Zur Behandlung der Frage führte ich ein Modell ein, ein ganz grobes Modell, nur geeignet für den Zweck, die Hauptfrage in den Blick zu rücken: *Lehrer, Lernende, eine Sache* – sicherlich die Hauptkennzeichen von Unterricht. Drei Beziehungen lassen sich zwischen diesen Elementen formulieren:

- Der Lehrer geht mit der Sache um. Wenn man als Außenstehender in den Unterricht hineinsieht, sieht man das: Er schaut in sein Manuskript und/oder auf die Tafel, redet über seine Sache, erklärt, veranschaulicht, informiert.
- Manchmal beschäftigt er sich – unabhängig von der Sache – mit den Lernenden, begrüßt sie und verabschiedet sie, mahnt, die Zwischengespräche zu unterlassen und aufzupassen, ermuntert sie, sich mit der Sache außerhalb des Unterrichts weiter zu beschäftigen.
- Die Lernenden gehen auch mit der Sache um. Davon sieht der Unterrichtsbeobachter allerdings wenig. Er sieht vielleicht, daß sie sich Notizen machen, hört auch, daß sie auf die Sache bezogene leise Zwischengespräche führen. Aber vielleicht bewegt sich die Sache ja in ihrem Kopf – unsichtbar.

Ich stellte die These auf, daß der ganze Betrieb des Unterrichts in der Hochschule nur dieser dritten Beziehung wegen veranstaltet wird: Der Sinn der Beschäftigung des Lehrers mit der Sache und auch seine Zuwendung zu den Lernenden liegt ausschließlich darin, daß sie sich mit dieser Sache beschäftigen, daß sie sich mit *Wissen* be*schäft*igen, also Wissenschaft treiben. Tun sie das nicht, ist alles andere ohne Belang, nutzlose Vergeudung von Aufwand. Mehr noch: Soweit sich die Lernenden selber mit der Sache beschäftigen und auf angemessene Einsichten kommen, kann der Lehrer sich seine Aktivität sparen, ja er stört eigentlich mehr, als er nützt, er stört die Gedankengänge der Lernenden, und auf sie allein kommt es an.

Die Kollegen holten etwas Luft, nachdem ich ihre Tätigkeit so eingeordnet hatte, sie hätten lieber etwas gehört, was ihre Arbeit höher gewichtete. Aber sie konnten sich meinem Argument nicht verschließen. Und so entschieden wir, darüber zu arbeiten, wie denn diese Lernprozesse aussehen und wie man als Lehrer darauf nützlichen Einfluß nehmen kann.

Das gelang ganz schlecht. Tatsächlich arbeiteten wir darüber, wie die Sache der verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammenhängen könnte, wie Erkenntnisse aus einer Veranstaltung in einer anderen verwendet werden könnten. Wir kamen auf gute Ideen und auf manche Anregung. Wir hatten insgesamt für weitere Perspektiven des Unterrichts an dieser Hochschule fruchtbar gearbeitet. Aber über die Lernprozesse der Studierenden selbst hatten wir in den zwei Tagen nicht geredet, das war uns nicht gelungen.

Als wir das am Ende des zweiten Tages merkten, waren wir betroffen: Wir hatten wirklich gut gearbeitet, ohne Frage, dieses aber, ohne daß wir uns über die Lernprozesse aufgeklärt hätten. Bei mir entstand daraus die Frage: Wissen denn andere Lehrer in den Hochschulen mehr über ihre Studenten? Um es mit den Bildern moderner Lerntheorien zu sagen: Wissen sie, wie das Gewebe der Kenntnisse und Vorstellungen in den jungen Menschen wächst? Haben denn die Menschen in früherer Zeit mehr darüber gewußt? Ich bin der Frage etwas nachgegangen.

Im Mittelalter scheint das klar gewesen zu sein. Gesellschaftstheoretiker trennen gern in die Zeit vor und nach Gutenberg und kritisieren Vorlesungen heute mit dem Argument, sie seien nach der Erfindung der Buchdruckerei überflüssig. Damit erscheint das Bild einer mittelalterlichen Universität wie ein großer Schreibsaal: Vorn sitzt der Dozent und diktiert, im Saal sitzen gebeugte Rücken und die Feder kratzt über weißes Papier. Kenner der Materie bestätigen dieses Bild nicht. So schreibt Friedrich Paulsen (ich folge seiner Darstellung: Die Deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Hildesheim 1966, Nachdruck der Ausgabe Berlin 1902, S. 28, viele Einzelschilderungen zeichnen dasselbe Bild), daß es zwar das Diktieren von Texten gegeben habe, daß aber der Kern des Unterrichts aus zwei Teilen bestand: der *lectio* und der *disputatio*, also der Vorlesung und dem Streitgespräch.

Die Vorlesung hatte die Aufgabe, die den Studenten vorliegenden Texte zu erklären. Dabei lagen die Erklärungen ebenso wie die Texte fest. Es gab den Schatz der Überlieferung und es war die Aufgabe, diesen weiter zu tradieren. Was die Studenten während dieser Vorlesung taten, wird nicht so recht geschildert. Ich nehme einmal an, daß sie sich in ihren Texten Anmerkungen machten, denn die Texte selbst hatten sie ja vor sich.

Mindestens ebenso wichtig waren die *disputationes*: die – öffentlichen – Streitgespräche. Hier wurden Fragen *(quaestiones)* in einer ganz bestimmten Art und Weise mit Argumenten konfrontiert: Einer der Lehrer *(magister)* formuliert eine These zu der gestellten Frage, die Schüler greifen mit Argu-

menten an (*arguere*: anklagen, beschuldigen), andere lösen sie durch Gegenreden auf *(respondere)*. Die Disputation war nicht nur in der Rollenverteilung festgelegt, auch die Art der Argumente war bestimmt: Das war der sogenannte *syllogismus*, ein in drei Schritten zu vollziehender logischer Schluß: Zuerst wird ein zu weiter Rahmen abgesteckt *(major)*, dann ein zu enger *(minor)*, dann die Mitte gesucht *(medius)*. (Der Mathematiker kennt dieses Verfahren der systematischen Eingabelung.)

Selbstverständlich mußten die Studenten üben, sich in dieser *Disputatio* richtig zu verhalten, sie mußten ihre Rolle lernen. Ihr Studieren wird auf weite Strecken Auswendig-lernen gewesen sein. Probleme des praktischen Lebens wurden nicht als Fragen gestellt und es wurde nicht nach neuen, lebendigen Lösungen gesucht. Fragen, Antworten, Thesen und Gegenthesen waren selbst Stoff, der mit dem Unterricht feststand. Die Studenten lernten daher durch diese Situationen nicht, sich gegenüber praktischen Fragen angemessen zu verhalten, sondern sie übten sich in Bestehen von Scheingefechten, wie Paulsen schreibt (S. 29).

Das ganze wirkt auf uns mehr wie ein Spiel und weniger wie ernste Studiertätigkeit. Die Studenten lernten aber, mit den Gedanken der Vorväter, die ja als Weisheit schlechthin galten, selbständig und kunstvoll umzugehen. Heute würden wir das Schlüsselqualifikationen nennen.

Nun steht und fällt eine solche Art, ein wissenschaftliches Studium zu treiben, damit, daß das Wissen selbst, die Weisheit, nicht hinterfragbar ist. Das war für das Mittelalter der Fall, ja, das kennzeichnet es. Selbst das Gefühl für Zeit und mithin für Fortschritt gab es nicht, die Welt wurde als statisch erlebt, es ging darum, alles so zu machen, wie die Väter und Vorväter es gemacht hatten. Heute ist unser Grundgefühl ein eher gegenteiliges: Alles ist immer ganz anders und ganz neu zu machen, mindestens über dasselbe in anderen Worten zu reden. Dann macht es natürlich keinen Sinn, in der Wissenschaft bestimmte Fragen nach festen Regeln mit bestimmten Antworten zu verknüpfen.

Wenn man im Sinn meines Themas danach fragt, wie die Studenten sich mit dem Wissen beschäftigten, dann entsteht das Bild des Stofftransports: Das Wissen ist etwas festes, das vom Lehrer zu den Studenten gebracht und dort eingelagert wird, das geschieht in bestimmten, bewährten Formen, die durch diesen Vorgang des Übertragens von Wissensstoff mit geübt werden. Unser Begriff des „Lernens" enthält überwiegend diese Bedeutung.

Die Zeiten änderten sich, es kam die Reformation und die Zeit der Aufklärung. Es entstand vor allem eine neue Philosophie. Die Persönlichkeiten der Lehrer wurden wichtig, „Gelehrte" wurden sie genannt, es gab Namen, die heute noch klingen: Philipp Melanchthon, Christian Wolff, August Hermann Francke, Christian Thomasius, um nur Namen aus Halle/Wittenberg zu nennen. Und wie sah das Studium aus?

Zunächst war sicherlich die Einstellung der Studenten eine ganz andere: Sie waren durch die berühmten Namen angelockt, erwarteten geistig anregendes, ja (im Geist) revolutionäres. Die Formen selbst waren noch nicht sehr verändert, es gab die *lectio*, die Vorlesung, es gab die *disputatio*. Aber dort geschah etwas anderes: In der Vorlesung hörte man aufrüttelnde Gedanken, in den Diskussionen wurde mit offenem Ausgang gestritten. Außerhalb von beidem ging der Streit weiter, am Stammtisch, im Freundeskreis, in der Landsmannschaft. Wenn der König eingriff und Professoren maßregelte – und das kam mehr als einmal vor –, dann war das Anlaß zu Gedanken und zu Handlungen, die an Unbotmäßigkeit rührten.

Ich denke, daß in dieser Zeit etwas entstand, was unserem Idealbild von Studium heute entspricht, Studieren im Wortsinn: sich selbst bemühen. Die Bibliotheken waren bevölkert, Thesen gingen von Hand zu Hand, neue Gedanken bekamen Worte und wanderten herum. Das alles war noch davon begleitet, daß Studenten als etwas besonderes galten und sich noch mehr so fühlten (und entsprechend benahmen, öfter auch einmal nicht so, wie es der bürgerliche Anstand erforderte). Es entstanden studentische Sitten und Studentenlieder. Es entstand auch eine dichtere Koppelung zwischen Studium und Beruf: Wer studiert hatte, kam leichter in die höheren Posten, und umgekehrt: Wer aufsteigen wollte, mußte mehr als früher einen Erfolg an einer Universität vorzeigen können, möglichst an einer der berühmteren.

Was Studieren heißt und wie studiert wurde, das konnte man im Mittelalter recht gut sagen und in der Neuzeit auch. Aber wie ging das weiter? Um die Wende zum 19. Jahrhundert gab es zwei neue Entwicklungen, von denen meistens nur die eine im Blick ist, nehmen wir sie zuerst:

Wilhelm von Humboldt hatte, ebenso wie viele seiner Zeitgenossen, Wissenschaft als eine für die Zukunft offene Aufgabe formuliert, der sich alle Wissenschaftler verpflichten, sowohl die Professoren als auch die Studenten. Wissenschaft war also nicht weiter (allein) die Tradierung der Weisheit der Väter, wie im Mittelalter, sie war auch nicht mehr (vorwiegend) die Formulierung neuer philophischer Gedanken. Wissenschaft sollte die Suche nach begründeten Aussagen für reale Probleme sein, „Forschung" nennen wir das heute, damals war dieser Begriff in „Wissenschaft" enthalten. Es war notwendig, die Aussagen über andere Länder und Sitten durch Reisen zu stützen, die Aussagen über Naturerscheinungen durch Versuche, die Aussagen über Krankheit und Heilung durch Beobachtungen. Damit entstanden Labore, und es war ein Teil des Studiums, dort zu arbeiten – nicht um die Routine kennenzulernen, sondern um sich zusammen mit dem Professor in Neuland zu wagen.

Die Idee solcher Art von Wissenschaft ist oft geschildert. Die Reden zu festlichen akademischen Anlässen und die Texte zur „Idee der deutschen Universität" sind unzählbar. Immer wieder war es nötig, diese Idee zu verteidigen. Es war nötig, klar zu machen, daß die uneingeschränkte Freiheit des Lehrens und des Studierens Bedingung dafür ist, daß solche Wissenschaft gelingt. Denn immer gab es die Anfrage, ob man denn nicht mindestens den Studenten Zügel anlegen müßte, damit sie nicht zu sehr vom Königsweg der Erkenntnis abwichen, zu viele Umwege gingen oder gar überhaupt zu wenig taten. Immer wieder ist dagegen argumentiert, daß die Einschränkung der Freiheit zwar denjenigen helfen könnte, die selbst schwach sind, dafür aber denjenigen schadet, die stark sind und die Wissenschaft und mit ihr die ganze Menschheit vorantreiben.

Die Frage meines Themas ist nur mit dem Hinweis auf die Studierfreiheit zu beantworten und sie ist auch nur so beantwortet worden. Wie dieses Studieren im einzelnen aussieht, ist nicht festgelegt und nicht sagbar.

Damit ist auch nicht sagbar, wie Lehren aussieht, also das, was auf das Studieren hinzielt. Lehren heißt, die Wissenschaft im Lichte der neuesten Erkenntnis darzustellen, wer auch immer daraus welche Schlüsse auch immer ziehen mag. Und wer dem nicht folgen kann, der gehört eben nicht an die Universität. So vage Formulierungen waren nicht Ausdruck von Bequemlichkeit, sondern Ausdruck dessen, was Studierfreiheit hieß.

Wilhelm von Humboldt hat das, was in der mittelalterlichen Universität geschah, „Schule" genannt, und das, was die Studenten dort taten, „Lernen". Die zukünftige Universität sollte darin das genaue Gegenteil sein (Wilhelm von Humboldt: „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin", zitiert nach Ernst Müller (Her.): „Gelegentliche Gedanken über Universitäten", Reclam Leipzig, 1990, S. 274): „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt."

Die andere Entwicklung nach 1900 ist meist nicht im Blick: Im Laufe des Jahrhunderts entstanden Schulen, in denen junge Leute auf besondere, herausgehobene Berufe in der wachsenden Industrie vorbereitet wurden. „Ingenieur" war die sich dafür herausbildende Bezeichnung (ein geschützter Grad wurde sie erst nach dem zweiten Weltkrieg).

Versuchen wir wieder – im Sinne des oben genannten Themas – mit den Augen der Studenten zu sehen und wie sie zu fühlen. Sie hießen übrigens nicht Studenten, sondern Schüler. Sie fanden ein dickes Wochenprogramm vor, 45 bis 50 Stunden/Woche. In dieser Zeit beschäftigten sie sich mit Wissen, aber das nannte man nicht Wissenschaft, denn dieser Begriff war durch die Universitäten festgelegt. „Stoff, Wissen oder Wissensstoff" waren die üblichen Worte dafür. Dieser Stoff entsprach genau dem, was sie „draußen" am Arbeitsplatz erwartete, dort fanden sie dieselben Verfahren vor, die sie in der Schule beherrschen gelernt hatten, dieselben Maschinen, mit denen sie vertraut gemacht waren. In der Schule gab es einen ähnlichen Arbeitsstil, wie er später am Arbeitsplatz vorzufinden war: Es herrschte Leistungsdruck, Sorgfalt im Detail war oberste Pflicht. Zeichnungen waren sauber – „akkurat" – anzufertigen, die Form für die Beschriftung war genau festgelegt. Ort des Unterrichts war der Arbeitssaal, so wie der Konstruktionssaal der Ort der Berufspraxis war, der Lehrer nahm die Rolle des Vorgesetzten im Betrieb wahr.

Vieles mag an die mittelalterliche Universität erinnern: Festlegung der Inhalte und der Form der Arbeit. Aber es war im Grundsatz etwas ganz anderes: Hier war jedem Schüler klar, daß die Bearbeitung genau derjenigen praktischen Probleme zu üben waren, die er dann in der Industrie vorfinden würde. Und das, was dort das neuste war, war mit kurzer Verzögerung in der Schule zu erleben. Es ging nicht um die ewigen Weisheiten, sondern im Gegenteil: Es ging um das aktuell gebrauchte.

Ich denke, das Gefühl unter den Schülern dieser Schulen war ein positives: Sie befanden sich selbst auf einer Leiter der Berufsaussichten, die nach oben führte, und sie nahmen am Aufschwung der Industrie teil, der deutschen Industrie, sie arbeiten also mit am Aufstieg der deutschen Nation – und das war über das ganze 19. Jahrhundert die alles leitende Idee.

Aber wie ging es dann weiter? Seit 1899 waren beide Anstalten – die Universitäten und die Technischen Hochschulen (wie letztere inzwischen genannt wurden) – im gesellschaftlichen Status gleichgestellt. Einen Moment möchte ich die Kamera der Erinnerung in die zugehörende Feier an der Technischen Hochschule Berlin richten, der ersten in Deutschland, der diese Rechte verliehen wurden. Vier Tage dauerte diese Feier:

- Die Begrüßung in der Kroll-Oper mit einem Festspiel über die Gestalt des Prometheus aus der griechischen Mythologie.
- Der eigentliche Festakt in der Technischen Hochschule mit der Enthüllung der Denkmäler von Werner von Siemens und Alfred Krupp.
- Der Empfang der Abordnungen aus Politik, Industrie und Wissenschaft.
- Ein Fackelzug der Studenten.

Jedes dieser Ereignisse endete mit einem Festmal mit geladenen Gästen. Der Festakt in der Technischen Hochschule mit der Enthüllung wurde durch die Anwesenheit des deutschen Kaisers und preußischen Königs besonders ausgezeichnet. Der Text der Festschrift ist so schön – man muß ihn zitieren („Die Hundertjahrfeier der koeniglichen Technischen Hochschule zu Berlin, 18.–21. October 1899", Text: Alfred G. Meyer, Buchschmuck: Otto Schmalz, Berlin 1900, S. 54 ff.): „Hierauf nahm Seine Majestät der Kaiser und König Allerhöchstselbst das Wort ...: ‚... Solange Sie die Erinnerung an diese Männer (Siemens und Krupp – Wag.) festhalten und ihrem Vorbild nacheifern, wird die deutsche Technik im Wettkampf der Nationen allezeit ehrenvoll bestehen. .... Halten Sie, Lehrer und Lernende, daran fest, so wird Ihrer Arbeit Gottes Segen nicht fehlen. ...' Atemlos hatte die Versammlung den Kaiserworten gelauscht, ... dann aber ließ sich die Begeisterung nicht zurückdämmen. ... Es war, als spräche der Zeitgeist selbst, als rausche über diesen vor ihrem kaiserlichen Herrn versammelten Scharen der Flügelschlag einer grossen Zukunft!" – Es folgte das Treuegelöbnis der Jugend: „... in ernstem Fleiß und Streben uns allezeit der hohen Gnadenbeweise unseres heissgeliebten Herrschers würdig zu zeigen" (S. 59).

Im Zusammenhang mit der wenig später folgenden Feier zur Jahrhundertwende hatte der Kaiser zu den Technischen Hochschulen gesagt: „Sie können auf die sozialen Verhältnisse großen Einfluß ausüben, da Ihre vielen Beziehungen zur Arbeit und zu Arbeitern und zur Industrie überhaupt eine Fülle von Anregungen und Einwirkungen ermöglicht. Sie sind deshalb auch in der kommenden Zeit zu großen Aufgaben berufen; .... Ich rechne auf die Technischen Hochschulen! Die Sozialdemokratie betrachte Ich als eine vorübergehende Erscheinung; sie wird sich austoben. Sie müssen aber Ihren Schülern die sozialen Pflichten gegen die Arbeiter klar machen und die großen allgemeinen Aufgaben nicht außer Acht lassen" (S. 180/81).

Das alles war sicher im vollen Konsens mit den Studenten gesprochen: Technik, die deutsche Nation, der Kaiser verschmolzen zum selben Ziel, ernster Fleiß in der Arbeit und Treue zum hohen Herrscher war die würdige Haltung. Das hielt auch noch, als sich der Kaiser 1918 als „weggehende Erscheinung" entpuppte und die Sozialdemokratie für das sorgen mußte,

was er Allerhöchstselbst von Deutschland hinterlassen hatte. Und als sich dann Anfang der 30er Jahre eine Bewegung zeigte, die am alten anzuknüpfen schien, da waren die Ingenieurstudenten gern dabei, denn jetzt ging es ja wieder um Technik und Deutschland, um Treue und Fleiß.

Nach 1945 redete niemand mehr solche „großen" Worte und niemand hätte sie gehört und als sein Gefühl empfunden. Im Westen wurde die Freiheit des Studierens oberster Wert. Für die Studenten selbst hieß das, daß sie das studieren konnten, was sie für wichtig und nützlich hielten, oder daß sie ihren Neigungen folgten. Natürlich gab es materielle Einschränkungen, aber es gab kein diese Freiheit relativierendes allgemeines Ziel.

In der DDR war das anders, dort galt das Studium offiziell als eine für die Gesellschaft wichtige Aufgabe, es war Dienst, es war Ehre und Verpflichtung. Eigene Wünsche, Hoffnungen, Erfahrungen hatten demgegenüber zurückzutreten. Ich denke, daß Studierende in der DDR überwiegend tatsächlich im Grundkonsens mit der Idee waren, ihr Studium als eine gesellschaftlichen Verpflichtung zu sehen, das selbst dann, wenn sie für die gesellschaftliche Entwicklung durchaus eigene, von der offiziellen Linie abweichende Vorstellungen hatten, denn auch diese eigenen Ziele waren auf die Gesellschaft gerichtet. Dem folgte das Grundgefühl, daß alles wichtig war, was in der Lehre angeboten wurde, daß die angebotenen Kenntnisse tatsächlich zu erwerben, die Fähigkeiten wirklich zu üben waren. Eine Distanz zwischen Lehre und Lernen gab es nicht – mit der sicherlich durchgehenden Ausnahme des ML-Grundstudiums, das allgemein als unnütze Belastung, ja als sogar im Sinne des Marxismus-Leninismus schädlich angesehen wurde.

An den Hochschulen des Westens – Universitäten, Technische Hochschulen, Spezialhochschulen, Ingenieurschulen – gab es an Formen des Studierens und an Einstellungen gegenüber dem Studium alles, was denkbar ist:

- Vom Studieren als Teilnahme an der Wissenschaft, dieses insbesondere in den Bereichen, die in den Universitäten aus der alten philosophischen Fakultät entstanden waren,
- bis zum Studieren als Übernehmen von Kenntnissen und Üben von Fähigkeiten, so wie es die Technischen Hochschulen eingeführt hatten und wie es dort bewährt war.

Das letztere gab es nicht nur an den Technischen Hochschulen, sondern selbstverständlich vor allem an den Ingenieurschulen und späteren Fachhochschulen, sie bezogen sich noch deutlicher auf konkrete Berusfelder als jene. Aber auch an den Universitäten waren insbesondere mit den Wirtschaftswissenschaften Bereiche entstanden, in denen mehr das Bild der Berufsvorbereitung das Studium bestimmte. Die Pädagogischen Hochschulen bereiteten auf Erzieherberufe aller Art vor. Mit der Zeit überwogen diese Bereiche. Das Hochschulrahmengesetz erklärte 1976 daher (im §7) Berufsvorbereitung als allgemeines Studienziel. Man kann davon ausgehen, daß die Mehrzahl der Studierenden ein solches Ziel auch vor ihren Augen hatte.

Aber das andere gab es weiter und es gibt es auch heute, und zwar überall: Studieren aus Lust an der Sache, aus der Erwartung an das, was die Väter „Aufklärung" nannten. Und trotz aller Reglementierung des Studiums finden sich immer noch die dafür nötigen Freiräume, sei es direkt, sei es – häufiger noch – durch Umgehen oder Unterlaufen der Regelungsvorgaben. Immer wieder sammeln sich Arbeitsgruppen und widmen sich neuen Themen, oft im Umfeld entsprechender Forschung, oft im Umfeld entsprechender „Praxiskontakte", manchmal als rein privater Kreis. Immer noch und immer wieder bestehen Chancen, Ergebnisse aus solcher Arbeit außerhalb zu vertreten und zu diskutieren, es gibt Tagungen und Schrifttum. In allen Hochschulen findet man Lehrveranstaltungen als offene Foren des geistigen Austausches und genauso solche, in denen „Stoff gemacht wird". Man kann sie nicht nach dem Studiengang unterscheiden, nicht nach der angekündigten Form. „Mathematik für Ingenieure" kann beides sein, Spezialveranstaltungen des Hauptstudiums ebenso.

Wie studieren Studenten heute, was ist das Kennzeichen ihres Studiums? Von dieser Frage waren wir ausgegangen. Sicherlich ist das Lernen der Weisheiten und das Trainieren des Geistes-Spiels als allgemeines Kennzeichen des Studiums mit der mittelalterlichen Universität untergegangen – Wissenschaft spielt heute in der Gesellschaft eine andere Rolle als damals. Sicherlich gibt es auch das Lernen in Fleiß und Treue und dem festen Blick auf das große Ziel der deutschen Nation nicht mehr. Sicherlich gibt es – wie zu allen Zeiten – das bewußte Streben nach der eigenen Karriere, das wird man in jedem Teil des Hochschulwesens und jedem Studiengang finden. Aber genauso gibt es die Lust auf das Neue, das Faszinierende, die Lust auf das Modische, einerlei, was das für den Beruf bringen mag. Auch das überall in den Hochschulen.

Neu ist, daß es kein gemeinsames Merkmal des Studiums gibt, kein allgemein gefühltes Ziel des Studierens. Jeder Studierende muß für sich selbst entscheiden, wie er oder sie studieren will und wohin das führen soll. Ob das Studium Übergang sein soll oder eine selbst-erfüllte Zeit, ob sichere Kenntnisse und benennbare Fähigkeiten zu sammeln sind oder ob man am Prozeß der Bearbeitung brennender Forschungsprobleme teilnimmt, ob das Studium wie ein fremdes, an Überraschungen volles Land erlebt oder wie eine fremdgeplante Sight-Seeing-Tour mitgemacht werden soll.

Das Problem für heutige – und wahrscheinlich auch morgige Studierende – ist, daß sie ohne eine solche Entscheidung für sich selbst eigentlich überhaupt nichts mitkriegen, weder das eine noch das andere: Ein bißchen Anregung, einige Kenntnisse, irgendetwas für einen Beruf – werden sie ihn tatsächlich einnehmen? –, etwas Führung – aber wohin? –, etwas Stress – aber warum? –, etwas Freiheit – aber wozu?

Am Ende immerhin ein Diplom.



Prof. Dr. Siegfried Kiel

Die hochschulpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften in der DDR im Spannungsfeld von Reglementierung und Offenheit

Siegfried Kiel

I.

Den einleitenden ersten Teil dieses Beitrages könnte ich auch so überschreiben: Persönliches oder Personen und die Sache, die sie vertraten. Ich kenne Gertraude Buck-Bechler seit über 30 Jahren. Wir trafen uns auf vielen Konferenzen und Tagungen, auf Beratungen wissenschaftlicher Gremien und nicht zuletzt auf den jährlichen Diskussions- und Weiterbildungsveranstaltungen in Egsdorf am Teupitzer See.

Gertraude Buck-Bechler war von dem Willen beseelt, Forschungsergebnisse vorzulegen, die auch gebraucht werden, die der Praxis an den Universitäten und Hochschulen zum Nutzen gereichen sollten. In diesem Punkt, so denke ich, trafen wir uns, sie als die inhaltliche Koordinatorin für die hochschulpädagogische Forschung, ich als inhaltlicher Koordinator für die hochschulpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften an den Universitäten und Hochschulen der DDR. Durch neue Ergebnisse der Forschung auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik sollte beständig die Lehre auf diesem Gebiet angereichert und fundiert werden. Es war unsere Absicht, gemeinsam mit anderen Fachkolleginnen und -kollegen die Hochschulpädagogik in der DDR voranzubringen und vor allem ihre praktische Wirksamkeit im Auge zu behalten. Dabei gab es zweifellos Erfolge, aber längst sind nicht alle Wünsche in Erfüllung gegangen, und wir waren – jedenfalls sage ich dies deutlich für meine Person – gefangen und integriert in das gesellschaftliche System der DDR.

Gertraude Buck-Bechler war für mich stets eine streitbare, kritische, aber immer faire Partnerin im wissenschaftlichen Disput. Auf Konferenzen und Kolloquia, die z.B. unter meiner Federführung an den Universitäten Halle und Leipzig stattfanden, waren – und wohl nicht nur für mich – ihre Urteile und Denkanstöße wichtig und gefragt.

Ihr lag auch sehr daran, die Publikationstätigkeit auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik zu fördern, wobei sie sich auch als verständnisvolle Beraterin von Autorinnen und Autoren erwies. Dass sie dabei auch in Situationen kam, Realitäten und Zwänge nicht zu missachten, habe ich an einem Punkt deutlich miterlebt. Ich stand vor der Aufgabe, ein fertiges, 250 Seiten starkes Manuskript („Der Hochschullehrer als Betreuer") für eine Veröffentlichung in der Reihe „Hochschulbildung heute" um 50 Seiten zukürzen. Die Begründung: Papierknappheit. Was blieb da im Interesse der Sache schon übrig, als zu versuchen, fehlendes Papier mit neuer Mühe und einem veränderten „Produkt" zu kompensieren. Mangelerscheinungen und (die großen und kleinen, die tatsächlichen oder vermeintlichen) Zwänge waren jedoch für nicht wenige Hochschulpädagogen kein Grund oder Anlass, das Bemühen um anspruchsvolle Forschungsergebnisse und Publikationen in Frage zu stellen. Gertraude Buck-Bechler wirkte diesbezüglich stimulierend und war bemüht, selbst mit gutem Beispiel voranzugehen.

Es war nicht Gertraude Buck-Bechlers Art, viel Zeit darauf zu verschwenden, über sich und andere zu reden. *Mit* anderen hingegen diskutierte und stritt sie gern, und zwar über „Sachen", d.h. über Themen, Probleme und Inhalte. In diesem Sinne möchte ich nachfolgend etwas „zur Sache" sagen. Aus der Sicht meiner Einsichten, die ich seit 1972/73 auf dem Gebiet der Programm- und Konzeptarbeit zur hochschulpädagogischen Lehre gewinnen konnte, möchte ich zu dem in der Überschrift dieses Beitrages formulierten Thema einige Thesen und anschließend einen erfahrungsbezogenen Text vorstellen. Es geht zentral um die Frage, inwieweit in der DDR die hochschulpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte politischen und administrativen Reglementierungen unterworfen war.

II.

Zunächst also einige Thesen:

1. Die hochschulpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften war, wie alle Aktivitäten auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik, den in der DDR üblichen politischen und ideologischen Reglementierungen unterworfen, für die die SED und der durch sie geprägte Staat die Vorgaben und Orientierungen schufen. Diese Qualifizierung kann also nicht von ihren generellen politischen und ihren spezifischen hochschulpolitischen Prämissen isoliert betrachtet werden.
2. Unter den hochschulpolitischen Prämissen war für die hochschulpädagogische Lehre vor allem jene Richtung bzw. Zielvorstellung konstitutiv, die am ehesten mit den Begriffen „(hohe) Qualität der Lehre", „(hohes) Niveau der Ausbildung" bzw. „Ausprägung eines neuen Stils akademischen Lehrens und Studierens" gefasst werden kann. Die offizielle Hochschulpolitik in der DDR sah in der hochschulpädagogischen Qualifizierung von Lehrkräften *eine* Möglichkeit, (ein Instrument) für die wirksame Umsetzung des (später so bezeichneten) „Konzepts sozialistischer Hochschulbildung"[1]. In diesem Sinne muss m.E. von einer Instrumentalisierung der hochschulpädagogischen Qualifizierung (wie generell der Hochschulpädagogik) gesprochen werden.
3. Insgesamt war die Reglementierung der hochschulpädagogischen Lehre vor allem eine inhaltlich-politische. Sie war mehr ideell denn administrativ und faktisch nicht hochschulrechtlich fixiert.
4. Auf der Grundlage von Akzeptanz oder Hinnahme der politischen und ideologischen Prämissen war für die hochschulpädagogische Qualifizierung eine Offenheit in inhaltlicher und gestalterischer Hinsicht charakteristisch, wie sie für andere Sphären der Bildung in der DDR kaum kennzeichnend war. Diese Offenheit zeigte sich
   a) in der inhaltlich-konzeptionel-

len Anlage der in den Jahren 1974, 1980 und 1987 herausgegebenen zentralen (Lehr-) Programme[2] und

b) in der beträchtlichen inhaltlichen und gestalterischen Differenzierung in z.T. unterschiedlichen Profilen bei der Realisierung im Vergleich von Universitäten und Hochschulen untereinander.

5. Es gibt hinreichend Gründe, auch zu formulieren: Bei Überlegungen zur künftigen Gestaltung der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrkräften an den deutschen Universitäten und Hochschulen sollten in kritischer Weise Erfahrungen der DDR geprüft und „aufgehoben" werden.

   Es soll nachfolgend in den Grenzen dieses Beitrages versucht werden, die Thesen, vor allem These 3, auch aus dem Blickfeld persönlicher Erfahrungen, zu explizieren. Es ist die Absicht des Verfassers, zu einem späteren Zeitpunkt einen relativ systematischen Beitrag zur Geschichte der hochschulpädagogischen Lehre in der DDR, speziell zu ihren konzeptionellen Grundlagen und den für sie entwickelten Programmen, vorzulegen.

Hochschulpolitische Prämissen

Die politischen, speziell hochschulpolitischen Prämissen und Verwicklungen der DDR-Hochschulpädagogik sind für mich evident und lassen sich vielfach belegen (vgl. z.B. Olbertz 1997, S. 246 ff.). Dennoch sind diesbezüglich differenzierte Aussagen erforderlich.

Zunächst wird festzuhalten sein, dass Fragen der Hochschulpädagogik und im besonderen der hochschulpädagogischen Lehre in der offiziellen Hochschulpolitik der SED sowie des DDR-Staates eher eine randständige Rolle spielten. Es gibt aber vereinzelt Aussagen hierzu, etwa in einem Beschluss des Staatsrates der DDR zur III. Hochschulreform: „Die Forschung auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik und -methodik ist zu erweitern und zu intensivieren ..." (1969, S. 7). In einem im Jahre 1980 gefassten Grundsatzbeschluss des Politbüros des ZK der SED „Aufgaben der Universitäten und Hochschulen in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft" wird der Zusammenhang von „wissenschaftliche(r) Ausbildung", „pädagogisch-methodische(r) Befähigung" und „politische(r) Qualifizierung und Erziehung des wissenschaftlichen Nachwuchses" an den Universitäten und Hochschulen betont (vgl. Aufgaben der Universitäten ... 1980, S. 132). Derartige Aussagen bzw. Akzentuierungen findet man also vereinzelt durchaus, aber sie sind kaum charakteristisch für die offizielle Hochschulpolitik.

Aus der Sicht persönlicher Erfahrungen – speziell meiner Tätigkeit Anfang der siebziger Jahre im Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der DDR – stellt sich die Sache wie folgt dar: Im ZK der SED existierte eine Abteilung Wissenschaften. Von ihr gingen so gut wie keine Impulse für die Entwicklung der Hochschulpädagogik aus. Offensichtlich wurde das, was die Hochschulpädagogen an die Universitäten und Hochschulen beschäftigte, eher als randständig angesehen. Aber dies hatte für die Vertreter der Hochschulpädagogik einen nicht geringen Vorteil. Sie konnten – im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich der Schulpädagogik – selbständiger arbeiten und waren, speziell in inhaltlichen Fragen der Lehre, kaum unmittelbaren Kontrollen oder gar politischen Eingriffen ausgesetzt. Ich habe die relative Eigenständigkeit hochschulpädagogischen Wirkens an zwei Universitäten (Halle und – mit Einschränkungen – Leipzig) erlebt, aber ebenso die stärkeren politischen Reglementierungsversuche „von oben" im Bereich der Schulpädagogik.

Das Ministerium

Wenn in den o.a. Thesen dennoch eine inhaltlich-politische Reglementierung der hochschulpädagogischen Lehre konstatiert wird, so bezieht sich dies vor allem auf die Tätigkeit des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen und den langjährigen Minister Hans-Joachim Böhme (gleichwohl – Böhme war Mitglied des ZK der SED – die Arbeit des Ministeriums eng verbunden war mit der Tätigkeit des Apparates des ZK der SED). Böhme war von Haus aus Lehrer und „Methodiker". Er war von dem Gedanken beseelt, dass durch eine entsprechende hochschulpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte, speziell des wissenschaftlichen Nachwuchses, ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der studentischen Ausbildung geleistet werden könne. Vor allem die Didaktik, (Lehr-)Methodik und der Einsatz „moderner" Lehr- und Lernmittel (der verschiedenen Medien) sollten an den Hochschulen zur Wirkung gelangen. Auf dem Gebiet der („sozialistischen" bzw. „kommunistischen") Erziehung traute er den Vertretern der Hochschulpädagogik weniger zu, hier gab es ja das „marxistisch-leninistische Grundlagenstudium".

Für Hochschulpädagogen wirkte das Engagement des Ministers und einiger seiner Stellvertreter (oder – formulieren wir allgemeiner – des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen) ambivalent. Auf der einen Seite gab es klare, letztlich politisch und ideologisch begründete „Erwartungen", „Orientierungen" und „objektiv begründete Aufgaben" an die Adresse der Hochschulpädagogen, andererseits trafen sich zumindest einige dieser „Erwartungen" mit den Intentionen nicht weniger Wissenschaftler. Man wollte Hochschuldidaktik in Forschung und Lehre betreiben und wollte das Lehren und Studieren von Wissenschaft hochschulpädagogisch begleiten und durchdringen. Dies führte dazu, dass in der hochschulpädagogischen Forschung, für die solche Namen wie Helmut Lehmann, Gerhard Roger, Wolfram Knöchel und Gertraude Buck-Bechler stehen, sowie auf dem Gebiet der hochschulpädagogischen Qualifizierung der Lehrkräfte manches Innovative und Originelle hervorgebracht und z.T. auch wirksam wurde. Es scheint so, dass ein wenig davon auch noch heute an den ostdeutschen Universitäten und Hochschulen nachwirkt.

Keine hochschulrechtliche Regelung

Die getroffenen Aussagen korrespondieren mit folgendem Fakt: Es gibt zwar in der DDR mehrere Versuche, eine rechtliche Regelung für die hochschulpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften im Sinne von (mehr) Verbindlichkeit zu schaffen, aber es blieb bei Versuchen. Es gab theoretisch zwei Möglichkeiten, eine hochschulrechtliche Regelung herbeizuführen.

Die erste Möglichkeit hätte darin bestanden, von den konkreten „Formen" der hochschulpädagogischen Qualifizierung auszugehen und entsprechende Angebote für verschiedene Gruppen von Lehrkräften zu fixieren (z.B. den Kurs „Einführung in die Hochschulpädagogik" für Assistenten, die am Beginn ihrer Lehrtätigkeit stehen, den „Kurs zum Studium der Hochschulpädagogik" bzw. das „Postgraduale Studium Hochschulpädagogik" für Lehrkräfte, die sich auf den Erwerb der Facultas docendi vorbereiten, usw.). Aber eine Anweisung etwa, die nach der Art einer Speisekarte verschiedene Formen und Angebote, aber keine Verbindlichkeiten beinhaltete, war – so wurde bald deutlich – ihrem Charakter

keine Rechtsvorschrift, die diesen Namen verdiente, ganz abgesehen davon, dass aus Kapazitäts- bzw. Personalgründen die vorgesehenen Formen und Angebote nicht an allen Universitäten und Hochschulen umgesetzt werden konnten.

Die zweifelhafte Möglichkeit, die immer wieder diskutiert wurde, hätte darin bestanden, eine hochschulpädagogische Qualifizierung für einen definierten Kreis von Lehrkräften (etwa den Bewerbern um die Facultas docendi) als verbindlich zu erklären. Einzelne Hochschulen bzw. Fakultäten haben in der Tat intern solche Regelungen geschaffen. Dass diese Möglichkeit auf der Ebene der DDR nicht zur Wirklichkeit wurde, hatte in meiner Sicht zwei Gründe. Erstens war trotz des dicht gewordenen Netzes an hochschulpädagogischen Einrichtungen und der damit verbundenen Zuständigkeiten für benachbarte Hochschulen eine flächendeckende und sozusagen lückenlose hochschulpädagogische Qualifizierung aller in Frage kommender Lehrkräfte der DDR nicht bzw. nicht vollständig realisierbar, auch nicht für den Personenkreis „Bewerber um die Facultas docendi". Zweitens – und dieser Grund war vor allem maßgeblich – gab es bzw. wuchs die Einsicht, dass es im Interesse der Sache eher nützlich sei, auf eine (bürokratische) Regelung zu verzichten. Das Moment der Freiwilligkeit und der eigenen Entscheidung zur Teilnahme sollte nach Möglichkeit nicht angetastet werden.

Jedenfalls ist es bis zum Ende der DDR nicht zu einer administrativ verbindlichen und hochschulrechtlich fixierten Regelung im Hinblick auf eine verpflichtende Teilnahme von Lehrkräften an einer hochschulpädagogischen Qualifizierung gekommen. Natürlich gab es auf diesem Gebiet – von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich – auch Regelungen und „Delegierungen", denen man sich nur schwer entziehen konnte. Eine einheitliche und für alle Hochschulen verbindliche Rechtsnorm gab es jedoch nicht, sie war von engagierten Vertretern der Hochschulpädagogik auch nicht gewollt. Es war vielmehr das Bestreben, z.B. von Mitgliedern der zentralen Arbeitsgruppe „Hochschulpädagogische Lehre" (die zuletzt dem Wissenschaftlichen Beirat Hoch- und Fachschulpädagogik des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen zugeordnet war), inhaltliche Programme und Angebote für die Lehre zu entwickeln, die bewusst Spielraum für die Entwicklung besonderer Lehrprofile und unterschiedlicher Gestaltungsvarianten eröffnen sollten.

Aus langjährigen eigenen Erfahrungen heraus kann ich konstatieren: Trotz gleicher Programme, die sich stets als Rahmenprogramme verstanden, und trotz theoretischer und (bei aller Differenziertheit) auch ideologischer Gemeinsamkeiten wurde die Hochschulpädagogik in Inhalt und Form in Rostock anders gelehrt als in Berlin, in Leipzig anders als in Dresden oder in Jena anders als in Halle.

Ich denke, dass diese Praxis auch im Sinne von Gertraude Buck-Bechler lag, nämlich durch besondere Forschungsergebnisse auch zu besonderen Leistungen und Profilen in der Lehre zu gelangen.

III.

Dieser letzte Abschnitt, auch wenn er über das Thema unseres Beitrages hinausgeht, ist mir wichtig. Es soll versucht werden, einiges zum Wirken von Gertraude Buck-Bechler in der Zeit nach dem gesellschaftlichen Umbruch in Ostdeutschland auszusagen.

Gertraude Buck-Bechler hatte das nur wenigen Vertreterinnen und Vertretern der DDR-Hochschulpädagogik zuteil gewordene Glück (das ich ihr sehr gegönnt habe), weiterhin unter relativ gesicherten institutionellen Bedingungen wissenschaftlich arbeiten zu können, zunächst in der „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst", später am Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

Die Chance, die ihr gewährt wurde, hat sie mit der ihr eigenen Kompetenz, ihrem kritischen Geist, ihrem Tatendrang und nicht zuletzt mit ihren moralischen Qualitäten zu nutzen versucht. Sie sorgte dafür – dies war durchaus keine Selbstverständlichkeit –, dass Kolleginnen und Kollegen, die infolge von „Abwicklung" und aus anderen Gründen nicht mehr an Universitäten und Hochschulen tätig sein konnten, weiterhin zu wissenschaftlichen Veranstaltungen eingeladen wurden und so – wenigstens partiell – am wissenschaftlichen Leben teilnehmen konnten.

Gertraude Buck-Bechler's kritisches Denken bezieht sich gleichermaßen auf das Hochschulwesen und speziell die praktizierte Hochschulbildung in der DDR sowie die aktuelle Umbruchsituation an den Hochschulen Ostdeutschlands. Dabei bleibt sie nicht bei Aussagen und Urteilen stehen, ihr Blick geht in die Zukunft. Sie beteiligt sich mit Ideen und Überlegungen an der Diskussion von Konzepten zur künftigen Gestaltung der Hochschulbildung der Bundesrepublik Deutschland, speziell in den ostdeutschen Ländern.

In komprimierter Form erkennt man dieses Herangehen in ihrem Beitrag auf der im Jahre 1994 durchgeführten Konferenz „Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Bilanz nach vier Jahren" (vgl. Buck-Bechler 1994). Hochschulerneuerung sollte vor allem, so lautet eine Kernaussage, als „Suchprozess" praktiziert werden, bei dem sich „Kurzsichtigkeit" verbiete (vgl. ebd., S. 59). Sie spricht von der (zaghaften) Hoffnung, „über die Modernisierung Ostdeutschlands Impulse für die weitere Modernisierung Westdeutschlands zu erhalten", und äußert die Zuversicht, dass die ostdeutsche Hochschulerneuerung „positive Auswirkungen auf die gesamte deutsche Hochschullandschaft" haben werde (vgl. ebd., S. 60). Ich weiß nicht, wie die Autorin heute darüber urteilt, was aus der geäußerten Hoffnung und der Zuversicht in der Realität geworden ist und wie der gewünschte Suchprozess in der Praxis verlief.

Diese Bemerkung ist nicht polemisch gemeint, im Gegenteil. Es war m.E. – hochschulpolitisch gesehen – einfach notwendig und zukunftsbezogen, solche Hoffnungen und Erwartungen zu artikulieren. Doch Zweifel und Kritik am Vollzug der Hochschulerneuerung werden schon damals deutlich geäußert. Sie spricht von einem gekippten „Akteursverhältnis"; die Hochschulerneuerung sei bald „weitgehend unter Regie von außen mit starker westdeutscher Präsenz und Aufsicht durch die Landesregierungen" verlaufen (ebd., S. 61). Sehr klar und als nicht alltäglich empfand ich als Teilnehmer der genannten Konferenz ihre Aussage, dass es in Anbetracht der Abwicklungen und anderer Maßnahmen zu einem „Verlust an Wissenschaftspotential in Größenordnungen" gekommen sei (vgl. ebd., S. 63). Die Umstrukturierung des Personals verlaufe „eher konservativ" (ebd., S. 70). Man solle aufpassen – dies war ihre abschließende Aussage –, „damit nicht eines Tages festgestellt werden kann, dass es zuviel Zeit gab, um Konservatives zu zementieren" (ebd., S. 72).

Gertraude Buck-Bechler hat später als Mitherausgeberin und -autorin eines Handbuches zur Hochschulerneuerung ihre Aussagen und Urteile weiter angereichert und vertieft (vgl. Buck-Bechler/Schaefer/Wagemann 1997). Kenntnisreich und mit dem

Bemühen um Genauigkeit stellen G. Buck-Bechler und ihre Mitautorinnen und -autoren in jeweils zwei Schritten ihre Rechercheergebnisse zu den verschiedenen Sachthemen vor (z.B. „Strukturen der Hochschullandschaft", „Wissenschaftliches Personal", „Lehre und Studium"): zunächst bezogen auf die Entwicklung und die Wirklichkeit in der DDR, dann bezogen auf den aktuellen Entwicklungstand in den ostdeutschen Ländern.

Nicht jede der vorgenommenen Wertungen – etwa zum Vollzug der „Hochschulerneuerung" – vermag ich ohne Einschränkungen zu folgen. Aber es ist ein Handbuch entstanden, das diesen Namen auch verdient. Hervorzuheben ist die Systematik, die Akribie der Autorinnen und Autoren und das Bemühen um eine ganzheitliche Sichtweise. Man kann, denke ich, auch in der Zukunft auf noch so manche Erkenntnis und These gespannt sein, die uns Gertraude Buck-Bechler vorlegen wird.

Anmerkungen:

1 Eine kritische Auseinandersetzung mit der in der DDR praktizierten Hochschulbildung habe ich im Jahre 1991 in einem Artikel in der Zeitschrift „Das Hochschulwesen" versucht (vgl. Kiel 1991, S. 254 ff.). Eine relativ umfassende Darstellung zu Lehre und Studium an den Hochschulen der DDR haben die Autoren eines „Handbuches zur Hochschulerneuerung" vorgenommen (vgl. Buck-Bechler/Schaefer/Wagemann 1997, besonders S. 421 ff.).

2 Hierbei handelt es sich um folgende Programme: 1974: Programm für die hochschulpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen. Hrsg.: Ministerrat der DDR, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Masch.schrift); 1980: Programm für den Kurs „Einführung in die Hochschulpädagogik". Hrsg.: Arbeitskreis Hoch- und Fachschulpädagogik beim Institut für Hochschulbildung (Masch. schrift); 1987: Studienplan für das postgraduale Studium Hochschulpädagogik. Hrsg.: Ministerrat der DDR, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen.

Literatur

Aufgaben der Universitäten und Hochschulen in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. Beschluss des Politbüros des ZK der SED vom 18. März 1980. In: *Das Hochschulwesen* 28 (1980) 5.

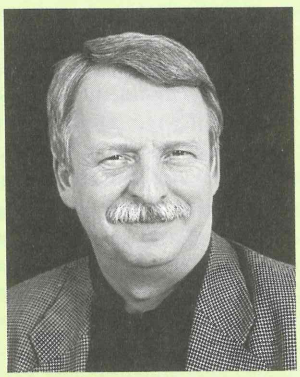
Beschluss des Staatsrates der DDR: Die Weiterführung der 3. Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975. In: *Forum* 23 (1969) 7.

Buck-Bechler, G.: Beitrag auf der wissenschaftlichen Tagung „Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Bilanz nach vier Jahren". Hrsg. von G. Buck-Bechler, G. und H. Jahn, Weinheim 1994.

Buck-Bechler, G./Schaefer, H.-D./Wagemann, C.-H. (Hrsg.): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung. Weinheim 1997.

Kiel, S.: Hochschulbildung im Wandel – Wie kann man die Hochschulbildung in der DDR heute sehen? In: *Das Hochschulwesen* 39 (1991) 6.

Olbertz, J.-H.: Hochschulpädagogik – Hintergründe eines „Transformationsverzichts". In: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim 1997.



Gerd Köhler

Sozial engagierte Wissenschaft und Politikberatung

Dank an Gertraude Buck-Bechler für andauerndes Gespräch über Hochschulen in Deutschland

Gerd Köhler

„Die Institution Hochschule ... hat stets aufs Neue zwischen studentischen Bildungsbedürfnissen, Lebenszielen und Befindlichkeiten einerseits und wissenschaftlichen Ansprüchen, gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, ökonomischer Ressourcenverteilung und bildungspolitischer Interessenlage andererseits zu vermitteln, Konsens herzustellen". So hast Du, Gertraude, Deinen Beitrag für die GEW Sommerschule '92 eingeleitet. Sein Titel: „Wie reformfähig sind die Hochschulen in den neuen Bundesländern?" Student und Gesellschaft, Bildungs- und Verteilungspolitik, subjektive Veränderungsbereitschaft und wirtschaftlicher Verantwortungsdruck – das waren und sind Themen Deiner wissenschaftlichen Arbeit, Themen unserer Gespräche, die – wenn ich mich richtig erinnere – Ende Mai 1990 unter den Linden in Berlin begannen. In einer gemeinsam von der Gewerkschaft Wissenschaft (GW) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) veranstalteten Tagung wurden internationale Aspekte der Hochschulentwicklung diskutiert. Du warst eine der SprecherInnen aus dem Zentralinstitut für Hochschulbildung.

Im Einigungsprozess wollten wir nach neuen Wegen suchen. Es sollte kein Überstülpen der steckengebliebenen westdeutschen Hochschulpolitik auf die ostdeutsche „Wissenschaftslandschaft" geben. In der Übergangsphase habt ihr versucht, eure Ausgangspunkte in einer Vielzahl von Flugschriften festzuhalten, zu bilanzieren und beraten, was ihr einbringen, dagegen setzen wolltet. Vieles davon ist bei der Übernahme der westdeutschen Gesetze undiskutiert beiseite geschoben, aber auch nicht nachhaltig genug vertreten worden. Das mögliche Neue wurde nicht erreicht. Mit dem „Handbuch zur Hochschulerneuerung" hast Du wichtige Erinnerungsarbeit geleistet. Zu vieles ist noch nicht „verarbeitet". Einiges wird – in neuem Kontext" – „wiederentdeckt".

Unsicher ist, ob dabei von den in der DDR gemachten Erfahrungen gelernt wird. Das gilt zum Beispiel für die Politik des materiellen Anreizes zur Leistungssteigerung. Welche Konsequenzen sind mit der leistungsorientierten Bezahlung des wissenschaftlichen Personals in den DDR Hochschulen verbunden gewesen, welche Auswirkungen hatte das für die Rechenschaftslegung bei Forschung, Lehre und Studium? Was ist bei der jetzt diskutierten „leistungsorientierten Besoldung" von ProfessorInnen zu beachten?

Soziale Lernprozesse

Gelernt habe ich im deutsch-deutschen Einigungsprozess, wie schwierig soziale Lernprozesse sind. Kurz-

sichtige Interessenlagen haben nicht nur die analytische Auseinandersetzung mit dem Zurückliegenden verbaut. Sie haben auch die Entwicklung von alternativen Perspektiven eingeschränkt. Die Abwicklung des Zentralinstituts für Hochschulbildung und der lange Weg über die Karlshorster Projektgruppe Hochschulförderung bis zur Gründung des Hochschulforschungsinstituts in Halle-Wittenberg sind Belege dafür. Du hast Unterstützung auf diesem Weg erhalten, weil Dein Engagement und Dein Durchhaltevermögen überzeugt haben. Wie notwendig eine kritisch-konstruktive Hochschulforschung ist, zeigt sich in den Ländern, in deren Hochschulpolitik Ihr einbezogen worden seid, in die Ihr Euch eingemischt habt.

Öffnung der Hochschulen

Als es Anfang der 90er Jahre um den quantitativen Ausbau der Hochschulen ging, haben wir gestritten, ob die vom Kanzler und den Ministerpräsidenten versprochenen gleichen Lebens- und Arbeitsbedingungen in Ost und West zur Grundlage der Hochschulplanung gemacht werden. Bei den „Eckdaten für eine aufgabengerechte Personalausstattung der Hochschulen in den neuen Bundesländern" sind wir von der gleichen Bildungsbeteiligung, von den gleichen Quoten beim Übergang in die Hochschulen in Ost und West ausgegangen. Diese Ziele sind auch heute noch nicht erreicht, aber sind sie deswegen falsch? Muss nicht darüber nachgedacht werden, wie die Zahl der Studienberechtigten erhöht und das Interesse am Studium in den ostdeutschen Bundesländern gestärkt werden kann? Den Anforderungen der Wissensgesellschaft wird man nicht gerecht, wenn man Ausbildungskapazitäten „wegrechnet", um sicherlich unbestreitbare Haushaltsprobleme zu lösen. Vom Nachbarn Schweden könnten wir lernen, welchen Beitrag Investitionen in Bildung leisten, wenn es darum gehen soll, Strukturkrisen der Wirtschaft zu lösen.

Ökonomisierung der Wissenschaft

Mit der viel beschworenen „Ökonomisierung" der Hochschulen ist der Blick auf diese volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen weitgehend vernachlässigt worden. Die Betriebswirtschaft ist die neue Leitwissenschaft der Hochschulpolitik. Wissenschaft soll marktfähig organisiert werden. Hochschulen werden als Unternehmen gedacht, ihre Aufgaben auf Dienstleistungen reduziert, die kostendeckend vermarktet und kundenorientiert gestaltet werden sollen. Der Blick ist auf einzelbetriebliche Wettbewerbsvorteile eingeschränkt. Neoliberale Ordnungspolitik ist auf dem Vormarsch, sozialstaatlich orientierte Struktur- und Bildungspolitik (noch) in der Defensive. Privatisierung der Bildungsausgaben, Deregulierung, Flexibilisierung der wissenschaftlichen Arbeitskraft...das sind „magic words" der hochschulpolitischen Auseinandersetzung nicht nur im eigenen Land, sondern auch in vergleichbaren Industriestaaten. Die Kehrseiten dieser Medaillen heissen Einschränkung von Chancengleichheit durch Studiengebühren, Beeinträchtigung regionaler Entwicklungsmöglichkeiten durch Abbau länderübergreifender Struktur- und Haushaltspolitik, Beschneidung der Eigenständigkeit von wissenschaftlicher Arbeit durch die Ausweitung von Fristverträgen und prekären Beschäftigungsverhältnissen.

Alternativen zur Vorherrschaft von „Markt und Mode" zu entwickeln, sollte Aufgabe von sozial engagierter Hochschulforschung sein. Es gilt, langfristige Hochschulentwicklungsperspektiven zu erarbeiten. Von der Wiedergewinnung einer demokratisch mitbestimmten Planungsdimension wird es abhängen, ob die Hochschulen den Weg zurück in eine Diskussion über ihre eigene Zukunft finden werden. Dazu gehören Aussagen zum Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt genauso wie die Verzahnung von Forschung und Entwicklung in Hochschulen und Unternehmen. Bildung und Wissenschaft müssen sich dabei ihrer Verantwortung für die wirtschaftliche und soziale, ökologische und kulturelle Entwicklung bewußter werden und die dafür erforderlichen Mittel erhalten. Kritische Distanz ist Voraussetzung für Kreativität und nachhaltige Innovationen.

Verteilungspolitik

Dass sie nur dann in den verteilungspolitischen Auseinandersetzungen bestehen werden, wenn sie überzeugend nachweisen, wofür sie gut sind und dass sie mit dem ihnen zur Verfügung gestellten Geld sinnvoll umgehen können, haben die Hochschulen und Forschungseinrichtungen in den vergangenen Jahren gelernt. Die Debatte über die Qualität und die Effektivität der wissenschaftlichen Arbeit und die Einführung des New Public Management sind Ausdruck der Veränderungsbereitschaft. Die Implementation von Globalhaushalten, die Einführung von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren zu fördern, auch das sollten Aufgaben der Hochschulforschung sein.

Studium ist wissenschaftliche Berufsausbildung

Zum Studium. Es muss offen diskutiert werden, welche Funktionen es künftig erfüllen soll. Meine These: Studium ist mehr und mehr wissenschaftliche Berufsausbildung. Es darf allerdings nicht darauf reduziert werden. Ich plädiere nicht für eine Anpassung an nicht weiter diskutierte Vorgaben des Beschäftigungssystems oder der Unternehmen, sondern für eine kritische Auseinandersetzung mit einer Arbeitswelt, in der die Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen sinnvolle, human gestaltete und gut bezahlte Arbeit finden wollen. Dieses gilt für die Fachhochschulen wie für die Universitäten.

Daraus folgt, dass inhaltliche Studienreform zum Gegenstand eines organisierten Dialogs gemacht werden muß. Studienreform soll als transparenter Aushandlungsprozeß zwischen der Hochschule und der Gesellschaft unter Einbeziehung des Staates stattfinden. Die demokratische Einbeziehung aller Hochschulangehörigen in die Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse der Hochschulen ist dafür Voraussetzung.

In der aktuellen hochschulpolitischen Debatte wird vorgeschlagen, Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen, weil die bisher an deutschen Hochschulen vergebenen Abschlüsse nicht den internationalen Anforderungen gerecht würden. Ich bin für die Erprobung neuer Studiengänge und ihre internationale Anerkennung. Vor der flächendeckenden Einführung der BA- und MA-Studiengängen müssen aber Fragen beantwortet werden: Was soll gelernt werden? Wie unterscheidet es sich von den bisherigen Studiengängen? Wie werden die Abschlüsse bewertet? Sind sie „so gut" wie die Fachhochschuldiplome? Sind sie dem Staatsexamen oder dem Diplom an der Universität vergleichbar? Sicher, die Hochschulrektorenkonferenz hat dazu Beschlüsse gefaßt. Aber ob das Ausland, das die Abschlüsse anerkennen soll, deren Argumentation folgt, ist unklar. Unklar ist auch das Verhalten der öffentlichen wie privaten Arbeitgeber. Es gibt keine Aussagen über das Ein-

stellungsverhalten gegenüber den neuen AbsolventInnen. Es wird auch nicht gesagt, wie groß der Bedarf an Bachelor- oder Masterabsolventen ist. Es könnte so sein wie bei der Einführung der Magister-Studiengänge: Man belegt einen „Vertröstungsstudiengang", erwirbt einen akademischen Titel und bleibt ohne berufliche Perspektive. In Dänemark, wo seit fünf Jahren Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt werden, ist die Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen in keinem Bereich größer als bei den Bachelor-Studiengängen. 50 Prozent bleiben nach jüngsten Untersuchungen ohne Arbeitsplatz. Deswegen ist es notwendig, sich mit den Arbeitgebern an einen Tisch zu setzen und über den Qualifikationsbedarf und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung der Lehrpläne zu reden. Die Gewerkschaften fordern wissenschaftlich fundierte Grundstudien, weil sie die Voraussetzung für „Lebenslanges Lernen" sind ... und Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen, um Sackgassen-Ausbildungen zu verhindern.

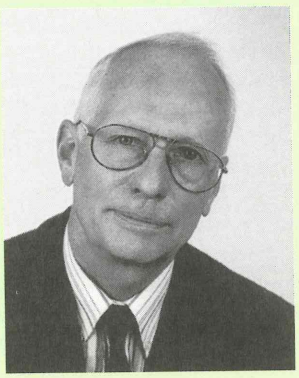
Innovation durch Partizipation

Die GEW hat vor geraumer Zeit den Begriff „Trialog" eingeführt. Inzwischen hat es sich ganz gut eingebürgert, vom Trialog zwischen Hochschule, Staat und Gesellschaft zu sprechen. Die Hochschulen müssen eine Neubestimmung ihres Verhältnisses zu Landesregierungen und Parlamenten, zu Gesellschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften diskutieren, um engere Kooperationen zwischen Forschung, Entwicklung und Produktion herstellen zu können, um eine offenere Diskussion über die Folgenabschätzung wissenschaftlicher Entwicklungen zu ermöglichen, um ein neues gemeinsames Klima für gesellschaftliche Veränderungen zu befördern. Einen solchen Trialog auf den unterschiedlichsten Ebenen auf- und auszubauen, ist sinnvolle Aufgabe für nächsten Jahre.

Neue Formen der Partizipation müssen auch innerhalb der Hochschulen und Forschungseinrichtungen entwickelt werden. Partizipation an den Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Qualität der in den Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu leistenden Arbeit. Partizipation eröffnet Möglichkeiten der Identifikation mit der Arbeit und der Institution. „Mitarbeiterbeteiligung" fördert die Motivation aller am Wissenschaftsprozeß direkt und indirekt Beteiligten. Partizipation erleichtert die Übernahme von Gesamtverantwortung, sie schafft Akzeptanz für die zu treffenden Entscheidungen über die künftige Entwicklung der Hochschulen.

Innovation durch Partizipation heißt die gewerkschaftliche Forderung. An der Entwicklung dieser Positionen hast Du in den vergangenen zehn Jahren mit gearbeitet, als engagierte Wissenschaftlerin und Gewerkschafterin. Du hast Dich in die Pflicht genommen und auch in die Pflicht nehmen lassen. Du hast viel gegeben und manches einstecken müssen. Du hast Dich nicht verbiegen lassen. Vielen Dank für Analysen und Konzepte, Deine Standpunkte haben Bewegungen eingeleitet.

Dank für das andauernde Gespräch.



Prof. Dr.
Hans-Dieter Schaefer

Ein paar Tausend Green Cards und mehr

Hans-Dieter Schaefer

Nach langjähriger Tätigkeit am gleichen Institut – mehr nebeneinander arbeitend – ergab sich in den letzten zehn Jahren für mich ein überaus intensives Zusammenwirken mit Gertraude Buck-Bechler. Diese gemeinsame Tätigkeit fand unter den Bedingungen eines gesellschaftlichen Umbruchsprozesses statt, der die wissenschaftliche Arbeit, den Charakter und die Organisationsstrukturen der Tätigkeit ebenso wie persönliche Beziehungen markant, gewissermaßen mit durchschlagender Wucht prägte. So gehört zur persönlichen Komponente meiner Verbindung zu Gertraude Buck-Bechler auch das gemeinsame Durchleben, Durch-Stehen unterschiedlichster Erfahrungen und Aufgaben. Die wissenschaftliche Seite dieser Kooperation war durch den Versuch bestimmt, im Rahmen größerer Forschungsverbunde die Konsequenzen der sozialökonomischen Transformation für den strukturellen und inhaltlichen Wandel der Hochschullandschaft im Osten Deutschlands in ihrer Richtung und spezifischen Ausformung deutlich werden zu lassen.[1] Zum gegebenen Anlaß sei eine Wortmeldung zu einer aktuellen Diskussion erlaubt, die jedoch alles andere als tagespolitisch begründet ist.

Gegenwärtig – nach einer Dekade einschneidender gesellschaftlicher und politischer Veränderungen – befinden wir uns offensichtlich noch immer nicht in einer Phase der Konsolidierung oder generell des Abschlusses, sondern vermutlich erst am Vorabend einer sehr komplexen Veränderung von globalem Ausmaß. Die deutsche Vereinigung, die für sich genommen den unmittelbar Beteiligten überaus dramatisch und folgenreich erschien und sich noch immer so darbietet, stellte nicht mehr, aber auch nicht weniger als die konkrete Ausformung einer weltweiten Umwälzung dar. Diese ist gekennzeichnet durch rasante Neuerungen in den Technologien, den Strukturen von Produktion und Verteilung der Güter, in der Information und Kommunikation, der sozialen und politischen Organisation der Gesellschaft. Das heißt: Neue Herausforderungen an Wissenschaft und Bildungswesen lassen nicht auf sich warten.

Die globale Herausforderung ist seit längerem Gegenstand von Betrachtungen von Experten und Politikern, die gelegentlich ihre Würze aus der aktuellen Zuspitzung von Problemen gewinnen. In diesen Wochen wird die deutsche Öffentlichkeit von Meldungen aufgeschreckt, dass die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaft und da-

mit des Landes auf dem Spiel stehe, da Zehntausende Fachkräfte für Informationstechnologien fehlen.[2] In den nächsten Jahren könnte, wie die Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie mahnt, das Defizit auf schätzungsweise 250.000 Experten angewachsen sein. Das „Bündnis für Arbeit" lasse zwar einen Anstieg der Ausbildungsplätze für die entsprechenden Gebiete bereits in diesem Jahr erwarten; kurzfristig sei die Lücke jedoch nur „durch Spezialisten aus dem Ausland" zu schließen. Hier müßte, so fordern Unternehmen, die Bundesregierung die notwendigen Erleichterungen für kurzfristige Visa-Erteilung usw. schaffen, wenn deutsche Unternehmen nicht weitere folgenreiche Verlagerungen ins Ausland vornehmen sollen (wie sie bereits zu beobachten sind). Der Bundeskanzler hat Maßnahmen angekündigt, auf deren Grundlage kurzfristig einige Tausend Fachkräfte nach Deutschland geholt werden sollen.

Damit ist also der Komplex Bildung/Hochschulwesen/Wissenschaft unseres Landes unmittelbar betroffen. Die Meinungsäußerungen dazu sind vielfältig und beziehen z.T. gegensätzliche Positionen.

Ob die vorgeschlagenen und bereits eingeleitete Schritte wirksam werden und so einen nützlichen Effekt haben, ist gegenwärtig noch nicht absehbar. Offensichtlich aber sind in *kurzer Frist* keine anderen Wege für die Behebung eines Problems erkennbar, das nicht plötzlich angewachsen ist, sondern seine Ursachen auch in wissenschafts- und bildungspolitischen Entwicklungen der vergangenen Jahre (oder sogar Jahrzehnte) hat. Für den Hochschulbereich ist mehrfach darauf aufmerksam gemacht worden, daß es zu gefährlichen Defiziten im Arbeitskräfteangebot kommen dürfte, wenn neue wissenschaftliche und technologische Tendenzen nicht in der Ausbildung, in der Wissenschaftsförderung und in der Unternehmenspolitik berücksichtigt würden. So hatte z.B. die damalige Rektorin der Technischen Universität Ilmenau, Dagmar Schipanski, vor fünf Jahren gemeinsam mit Rektoren und Professoren Technischer Universitäten eine Kampagne gestartet, mit der Bewerber für Studiengänge in Informations- und Kommunikationstechnologien gewonnen werden sollten. Sonst würde im Jahre 2000, so argumentierten die Hochschulvertreter damals mit überhaupt nicht verblüffender Treffsicherheit, ein empfindlicher Mangel an solchen Fachkräften eintreten. Vonseiten der Politik und Wirtschaft sei allerdings, wie Dagmar Schipanski heute urteilt, keine Unterstützung erfolgt. Die sich mehrenden Entlassungen und sinkende Neueinstellungen von Ingenieuren entsprechender Richtungen bei den Computerfirmen taten ein Übriges, um die Einschreibungen für solche Studienrichtungen und dann auch die Absolventenziffern sinken zu lassen.[3] Es sei nur am Rande vermerkt, daß alle Verweise auf das Unvorhersehbare und Überraschende solcher Entwicklungen, wie man sie jetzt hören kann, wohl eher dazu dienen sollen, von der Problematik abzulenken (es wird hier darauf darauf verzichtet, weitere Beispiele entsprechender Warnungen durch Hochschulvertreter und Bildungsforscher anzuführen).

Wissenschaft und Forschung haben sich seit jeher in internationalen Dimensionen entwickelt, und ohne gegenseitigen Austausch über nationale Grenzen hinweg ist ihr Fortschreiten nicht denkbar. Falls also die jetzt eingeleiteten Maßnahmen dazu beitragen, Bürokratie zu mindern, Weltoffenheit zu fördern, die Mobilität der in Wissenschaft und Forschung Tätigen zu erhöhen und dabei auch noch einzelne Engpässe auf dem Stellenmarkt zu beseitigen, dann sind sie zu begrüßen.

Allerdings drängt sich die Frage auf, ob man in der „Aushilfe" durch größere Zahlen ausländischer Experten mehr sehen kann als eine kurzfristige Notmaßnahme, die in ihrer Wirkung eher begrenzt sein wird. Es ist wohl zu bezweifeln, daß unter unseren Bedingungen der massenhafte Zufluß an höher- und höchstqualifizierten Computer- und Softwareexperten als Königsweg der Lösung eines akuten Mangels gelten kann. Das sollte bestenfalls eine flankierende Maßnahme sein, bevor andere tiefer greifende Veränderungen zur Wirkung kommen, falls es überhaupt möglich sein wird, auch Spitzenkräfte – der Bundeswirtschaftsminister benutzte den Terminus „fast Künstler" ihres Faches – in größerer Zahl anzuwerben; auf diese Idee sind schon andere Länder gekommen.

Noch wichtiger scheint es also, auf dem Hintergrund der aktuellen Mangelsituation zu prüfen, welche Konsequenzen für Deutschlands Bildung und Wissenschaft langfristig aus der globalen Herausforderung abzuleiten sind. Das ist der Rahmen, in den die kurzfristigen Beschlüsse zur Abhilfe des akuten Mangels eingeordnet werden sollten. Bei einer solchen Betrachtung werden auch die Risiken erkennbar, die bald schmerzhaft zu Tage treten würden, wenn man allein auf die Einwanderungs-Variante setzt:

Was könnte diese Aktion nicht nur für Unternehmensentwicklung und Arbeitsmarkt, sondern für die Weiterentwicklung und Förderung unserer eigenen Schulen und Hochschulen, für die jungen Leute unseres Landes bedeuten? (Fußballanhänger kommen bei dieser Gelegenheit wohl nicht umhin, an die Problematik der Nachwuchsentwicklung im deutschen Fußball zu denken.)

Und weiter: Was soll beim nächsten „Engpaß" passieren, oder kann man etwas Vergleichbares für die kommenden Jahrzehnte ausschließen? Las man nicht kürzlich erst Warnungen vor einem baldigen Mangel an Ingenieuren anderer Richtungen? Was ist mit der Biotechnologie, der Medizin und anderen Wissenschaftsgebieten, die für sich in Anspruch nehmen (werden), in gänzlich neue Bereiche vorzustoßen?

Und schließlich sollten auch Überlegungen nicht ausgeschlossen werden, die die Konsequenzen eines solchen massenhaften Abwanderns hochqualifizierter Kräfte für die Entsendeländer betreffen, für deren Wissenschafts- und Bildungspotential, für deren Sozialstrukturen und Produktivitätsentwicklung – alles Faktoren, die uns im Zeitalter der Globalisierung nicht völlig egal sein können.

Um auf den Punkt zu kommen: Könnte es sein, daß eine solche Variante sogar kontraproduktiv für das deutsche Bildungs- und Wissenschaftssystem wirkt, *falls uns nicht mehr einfällt?* Diese Problemsituation sollte Anstoß für Überlegungen sein, die darauf zielen, das Bildungs- und Wissenschaftssystem des vereinigten Deutschland grundsätzlich leistungsfähiger und damit letzten Endes zeitgemäßer werden zu lassen.

Eine solche Aufgabe stellt sich allerdings nicht erst seit heute und nicht einmal erst mit den neunziger Jahren. Der Mangel an bestimmtem höher und speziell qualifizierten Personal, der schlagartig öffentliche Aufmerksamkeit gewonnen hat, ist, wie bereits dargelegt, nicht kurzfristig begründet, sondern hängt mit der langfristigen Anpassung des Bildungs- und Wissenschaftssystems an neue Anforderungen zusammen.

In einer ganz frühen Phase der deutschen Vereinigung gab es Überlegungen, nicht nur eine Umstrukturierung der Hochschulen Ostdeutschlands vorzunehmen, sondern auch an den Hochschulen der alten Bundesrepublik seit längerem diskutierte Reformansätze umzusetzen, für die es einen weitgehenden Konsens in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit gab.[4] Von einer solchen Vorgehensweise wurde je-

doch rasch Abstand genommen, und dafür sprachen offensichtlich nicht nur logistische Gründe – das Ausmaß der zu lösenden Probleme allein im Osten Deutschlands war ohnehin gewaltig. Bestimmend wurde auch im Hochschulbereich die generelle Strategie der Anpassung der neuen Bundesländer an das soziale System, das Rechtssystem, an die ökonomischen und politischen Strukturen der alten Bundesrepublik. Aber nun registrieren wir auch noch zehn Jahre nach der Vereinigung einen nicht erfüllten, letzten Endes *aufgeschobenen Innovationsbedarf an den Hochschulen des vereinigten Deutschland* (wenn man von punktuellen Ansätzen absieht). Damit ist Deutschland in mehrerer Hinsicht wohl ein wenig ins Hintertreffen geraten, besonders wenn man seine gesamte Bildungslandschaft (das Schulwesen und die berufliche Bildungs sind davon nicht auszunehmen) mit den Entwicklungen in anderen Industrienationen vergleicht. Das wird dem Betrachter besonders deutlich vor Augen geführt, wenn man sich das umfangreiche analytische und konzeptionelle Material des Wissenschaftsrates und anderer Gremien der Bundesrepublik bis zum Anfang der 90er Jahre, nein, eigentlich bis in die Gegenwart betrachtet – ein überaus vielfältiger Fundus an Einschätzungen und Vorschlägen, bei dem es an der Zeit wäre, danach zu fragen, wie es um seine Implementierung steht.

Wie die gegenwärtige Diskussion zeigt – und diese ist nur ein besonders augenfälliges Phänomen, das durch andere ergänzt werden müßte –, mangelt es weniger an analytisch begründeten Einsichten und Schlußfolgerungen denn an Handlungsbereitschaft und -fähigkeit, an der von vielen Seiten verfolgten Überzeugung, dass für Deutschland (wie für andere Länder auch) Bildung, Wissenschaft und Forschung und ihre Umsetzung in Technologien die entscheidenden langfristig wirkenden und zu entwickelnden Wachstumsfaktoren sind, denen in den Anstrengungen des Gemeinwesens und des Individuums der höchste Rang eingeräumt werden muß. Auf diese Prämisse hin, wenn sie denn als richtig angesehen wird, sollten Maßnahmen der Politik, der Wirtschaft, der Bildungsinstitutionen, der Wissenschaft und Forschung „abgeklopft" werden. Dann würde z.B. eine Diskussion wie die über den Leistungsstand der deutschen Abiturienten im internationalen Vergleich (vor allem in den Naturwissenschaften und Mathematik), zu der seit Jahren immer wieder einmal in regelmäßigen Abständen neue Daten und Belege geliefert werden, eine andere Dimension erhalten und ihren – im negativen Sinne – „akademischen", letztlich unverbindlichen Charakter verlieren. Solche Materialien werden im Ergebnis bei der Projektierung bildungspolitischer Maßnahmen oder solcher Schritte, die bildungs- und wissenschaftspolitische Konsequenzen haben, offenbar nicht ausreichend ins Kalkül gezogen.

Dass im Ergebnis der Bemühungen von vielen Seiten – nicht nur der Politik oder der Experten – die Bereitschaft zu Veränderungen und für zweifellos auch schmerzhafte Umschichtung von Prioritäten erhöht werden kann, zeigt z.B. die bildungs- und wissenschaftspolitische Debatte in den USA seit Beginn der 80er Jahre. Hier wurden auf der Grundlage einer Selbstverständigung über die Rolle der USA in der Welt Rückstände in Bildung und Wissenschaft akribisch beschrieben und hartnäckig, schonungslos benannt und dabei auch – wie es der europäische Betrachter empfinden mag – maßlos übertrieben dargestellt (ein Ausweis für die Entschlossenheit, mit der dort diese Probleme angegangen wurden). Analysen und Meinungsäußerungen richteten sich nicht allein an die geschlossenen Zirkel von Experten und an verantwortliche Körperschaften, sondern an die gesamte Öffentlichkeit. So hatte der damalige Präsident Bush auf einem „Bildungsgipfel" mit den Gouverneuren des Landes den Zustand des Bildungswesens kurz als „Garantie für Mittelmäßigkeit, sozialen Verfall und nationalen Niedergang" bezeichnet. In einem Bericht der National Science Foundation, gerichtet an das amerikanische Volk, wurde die dramatische Warnung ausgesprochen, dass die USA auf Grund eines massiven Qualitätsverlustes ihrer Bildungseinrichtungen – vor allem auch der Schulen – zu einem „industriellen Dinosaurier" verkommen würden und ihre Hochschulen nicht mehr die besten Talente der Welt an sich binden könnten. Das Abschlußpapier der National Commission on Excellence in Education, gerichtet an den Bildungsminister und ebenfalls an die amerikanische Nation, kam zu keinem anderen Ergebnis, als dass die „Nation in Gefahr" sei.[5]
Natürlich wäre es ein zu kurzer Schluß, wollte man die wirtschaftliche Entwicklung der USA in der Gegenwart allein oder auch nur in erster Linie auf die Anstrengungen und Aufwendungen zurückführen, die über zwei Jahrzehnte im Gefolge einer solchen schonungslosen Prüfung der Standards und Leistungen in Bildung, Wissenschaft und Forschungstätigkeit vorgenommen wurden. Im öffentlichen Bewußtsein – das erscheint fast noch wichtiger – haben diese Fragen in den USA jedoch einen unvergleichlich hohen Stellenwert gewonnen, und das wirkt sich offensichtlich über einen längeren Zeitraum auf Finanzierungs- und Strukturentscheidungen der staatlichen Stellen und der Fördereinrichtungen aus. Gleichzeitig sind die Auffassungen zumindest eines bedeutenden Teiles der Jugend in einer Weise geprägt, dass viele Jugendliche für die Bestimmung ihres eigenen Weges die entsprechenden Angebote annehmen.

Aus einem Konsens über gesellschaftspolitische Prioritäten, die wirtschaftliche Interessen ebenso wie soziale Zielstellungen und politische Gegebenheiten einbeziehen und berücksichtigen, sollten also Schlußfolgerungen für Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik gezogen werden. Das ist eine unter Experten und Verantwortungträgern häufig vertretene Auffassung. Eine solche Strategiefindung könnte auf einer breiten Grundlage vorhandener Daten und Analysen vorgenommen werden, die auf den neuesten Stand zu bringen wären. Dazu würde, um nur ein Feld einer solchen Tätigkeit zu benennen, eine Wiederbelebung und Weiterentwicklung der *Prognose-Kultur* in Deutschland auf diesem Gebiet gehören. Eine Aufarbeitung der über Jahrzehnte immer wieder kritisch überprüften Bildungs- und Arbeitskräfteprognosen und ihrer ausgefeilten Methodik in den USA ließe den Nutzen eines solchen Aufwandes erkennen: Bei realistischer Gewichtung der Aussagen, kontinuierlicher Pflege der Daten und ohne Überschätzung ihrer Möglichkeiten kann ein solches Instrumentarium helfen, positive oder negative Konsequenzen bestimmter Tendenzen erkennen zu lassen und auf herannahenden Entscheidungsbedarf aufmerksam zu machen.

Die deutschen Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen, politische Ebenen und Institutionen, Interessenverbände der Akteure im Wissenschaftsbereich, der Öffentlichkeit und vor allem auch die Unternehmen der Wirtschaft sollten sich einem *nicht nur auf die Bedürfnisse der gegenwärtigen Marktsituation* gerichteten Konzept verpflichtet fühlen. Die z.T. durchaus auch in wesentlichen Fragen divergierenden Interessen der verschiedenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen Körperschaften und deren Repräsentanten sollten gebündelt werden und in strategisches Handeln münden. Das erfordert überaus langen Atem, ist nicht in wenigen Jahren zu verwirklichen (wie auch wieder die Diskussion in den USA zeigt), und es gibt auch keine Garantie für das Fortbestehen eines solchen auf Konsens gegründeten Bündnisses, da sich ja dessen Rahmenbedingungen rasch verändern können.

Natürlich stehen überall auf der Welt einer solchen Schwerpunktsetzung, die gegebenenfalls eine Umverlagerung von

Prioritäten und Ressourcen erfordert und über das Stadium der Proklamation hinauskommen muß, erhebliche Widerstände entgegen, die man ernst zu nehmen hat. Auch deshalb bedarf es einer Erörtung nicht nur unter Experten und unter Verantwortungsträgern in Politik, Wirtschaft und Bildungswesen, sondern der Herbeiführung eines breiten gesellschaftlichen Konsens: Verantwortung und Konsequenzen tragen auch und in besonderem Maße Jugendliche und ihre Eltern.

Wenn diese Betrachtungen erschienen sind und gelesen werden können, dürften sie – denke ich – überholt sein. Eine breite gesellschaftliche Debatte nicht nur über das Ausländerrecht – wie gegenwärtig zu beobachten – sondern endlich auch über Innovation in Bildung und Wissenschaft wird eingesetzt haben. Zweckdienliche Maßnahmen, die nicht nur „von der Hand in den Mund" reichen und sich deshalb nicht auf Internet und Technologien der Datenverarbeitung beschränken, werden – hoffentlich – eingeleitet sein. So könnte aus dem akuten Mangel eine Chance werden, weitere und vielleicht noch schwierigere Herausforderungen besser zu bestehen. Dann gewinnen diese Betrachtungen bestenfalls historisches Interesse. Aber um auf den Ausgangspunkt und persönlichen Anlaß dieser Betrachtungen zurückzukommen: Der Gegenstand Hochschule/Wissenschaft wird uns sicher auch in der Zukunft nicht kalt lassen, und an Stoff für Diskussion und Widerspruch wird es uns in den kommenden Jahren wohl nicht mangeln. Gut so.

1 Vgl. etwa das Gutachten, mit dem das Zentralinstitut für Hochschulbildung 1990 zum bevorstehenden Prozeß der Vereinigung Deutschlands Ausgangspunkte und Wandel im ostdeutschen Hochschulwesen skizzierte (Lehre, Forschung und Weiterbildung im Hochschulwesen der DDR: Ausgangspunkte und Wandel. Ein Gutachten des Zentralinstituts für Hochschulbildung zum Prozeß der Vereinigung Deutschlands. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von H.-D. Schaefer. Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin, Juni 1990), sowie das Handbuch zur Hochschulerneuerung in den neuen Ländern der Bundesrepublik, mit dem 1997 die Ergebnisse der Projektgruppe Hochschulforschung zusammengefaßt wurden (G. Buck- Bechler/H.-D. Schaefer/C.-H. Wagemann (Hrsg.): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung. Beltz. Deutscher Studienverlag Weinheim 1997).

2 Der hauptstädtischen *Berliner Zeitung* war dies den Aufmacher der Titelseite einer Wochenendausgabe wert (v. 19./20. Februar 2000); vgl. auch die Ausgaben v. 23. und 24. Februar 2000.

3 Interview mit D. Schipanski in: *Berliner Zeitung*, Berlin, v. 17.3.2000

4 Wissenschaftsrat. Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit. Zwölf Empfehlungen. Empfehlungen und Stellungnahmen 1990, Köln 1991

5 Vgl. USA wollen Erziehungssystem reformieren, in: *Süddeutsche Zeitung*, München, v. 30.9.1989; Educating Americans for the 21st Century. A Report to the American People and the National Science Board. National Science Foundation, Washington D. C. 1983, p. V; A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform/A Report to the Nation and the Secretary of Education. United States Dept. of Education, by The National Commission on Excellence in Education. Washington D. C. April 1983



Prof. Dr.
Jan-Hendrik Olbertz

Gertraude Buck-Bechler und die Deutsche Gesellschaft für akademische Bildung e.V.

Jan-Hendrik Olbertz

Wann sich Gertraude Buck-Bechler und ich das erste Mal begegneten? Irgendwann in der ersten Hälfte der 80er Jahren muß es gewesen sein, vielleicht auf einem Kolloquium, vielleicht auf einer Klausurtagung des Wissenschaftlichen Beirates für Hoch- und Fachschulpädagogik in Bad Saarow bei Berlin, wohin mich gelegentlich vertretungsweise mein Professor schickte? Ich weiß es beim besten Willen nicht mehr. Wirklich nähergekommen bin ich Gertraude Buck-Bechler erst in der Wendezeit, obwohl ich weiß, daß sie schon vorher einmal mit mir „befaßt" war, als es darum ging, zur rechten Zeit ein Wort für einen an sich „hoffnungsvollen Nachwuchskader" einzulegen, der aber Zweifel an seiner Eignung zum Hochschuldozenten hatte aufkommen lassen. Doch es gehörte zur Natur der Sache, darüber nichts zu wissen, sondern eben zu hoffen, daß sich im Hintergrund die Dinge in irgendeiner guten Weise regeln würden.

Deshalb schrieb ich einige Jahre nach der Wende vom „fernen hochschulpädagogischen Denkzentrum" in Berlin, mittendrin Gertraude Buck-Bechler, für dessen Entwürfe viele der damals jungen Leute des Faches mehr als nur gelegentlich vorzuzeigende „Ornamente" sein wollten (vgl. Olbertz 1997, S. 274). Zugegeben, eine harsche Kritik, aber nicht an Personen, sondern an einem Gesellschafts- und Wissenschaftssystem, das für sich regenerierende intellektuelle Ressourcen irgendwie keine sinnvolle Verwendung mehr zu haben schien. Jedenfalls empfand ich es damals so – und habe Gertraude Buck-Bechler eigentlich erst nach der Wende wirklich kennen- und vor allem schätzengelernt. Schlagartig waren die Fenster und Türen eines eben noch hermetisch ge- und verschlossenen Systems weit geöffnet. Von einem auf den anderen Tag waren alternative Ideen gefragt, wurden Initiativen gewürdigt, konnte man sich unbefangen zu Wort melden und Vorschläge machen.

So gründete im August 1990 ein kleiner Kreis von Hochschulforschern bzw. -pädagogen, darunter Gertraude Buck-Bechler und ich, die „Deutsche Gesellschaft für Akademische Bildung e.V.". Deren Anliegen bestand darin, „die Hochschule als wissenschaftlichen Gegenstand zu thematisieren und die öffentliche Diskussion von Aufgaben bzw. Problemen der akademischen Bildung anzuregen und zu fördern" (Rundbrief 1/90). Die Initiatoren wollten der Erneuerung und Umgestaltung

des Hochschulsektors in den neuen Bundesländern besondere Aufmerksamkeit widmen, zugleich den Horizont der neuen Fachgesellschaft darauf jedoch nicht einengen. Mit welch hoffnungsvoller Stimmung diese Gründung erfolgte, ist noch heute aus dem ersten Rundbrief der Gesellschaft aus dem Jahre 1990 zu ersehen, in dem es unter anderem heißt, man wolle ein öffentliches Podium zum Austausch über alle inneren und äußeren Probleme der Hochschulentwicklung im geeinten Deutschland errichten und der akademischen Bildungsforschung in der Vielfalt ihrer Ansätze eine Instanz übergreifender Kommunikation und Kooperation eröffnen.

Die Deutsche Gesellschaft für akademische Bildung wollte dazu beitragen,

- übergreifende Bildungsintentionen der Universität bzw. Hochschule (eingeschlossen das sich wandelnde Verhältnis von Universalisierung und Spezialisierung) und Weiterbildung zu erörtern und zu qualifizieren;
- wirksamere Anreizsysteme zur Erhöhung von Lehrniveau, -effekt und -erfolg anzuregen und zu stimulieren;
- neue Konzepte, Methoden, Formen und Technologien des Lehrens und Studierens auf der Universität zu entwickeln, zu erproben und zu propagieren sowie hochschuldidaktische Innovation zu fördern (vgl. Rundbrief 2/1991).

Zugleich sollte es vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der DDR-Hochschulpädagogik darum gehen, die fachstrukturelle Begrenztheit bisheriger Hochschulpädagogik bzw. -didaktik (in den alten Bundesländern) zu überwinden, indem ihre Erfahrungen und Ansätze auch in fächerübergreifende theoretische Problemreflexionen eingebracht und praktische Reformansätze zu derzeit unbefriedigenden Organisations- und Gestaltungsformen von Hochschulbildung entwickelt werden.

Natürlich ging es bei alledem auch um eine Aufarbeitung der „sozialistischen Hochschule", von der nicht in Vergessenheit geraten sollte, daß sie manch einem kritischen Geist zum Verhängnis wurde. Eigentlich wollte die DGAB ihren Adressaten- und Mitgliederkreis über interne hochschuldidaktische bzw. -pädagogische Zirkel hinaus auf die gesamte akademische Öffentlichkeit ausdehnen und ihr Anliegen zur Sache aller an der Entfaltung einer zeitgemäßen universitären Lehr- und Studienkultur interessierten Wissenschaftlern und Studenten machen (vgl. ebd.). Die Gesellschaft sollte dem Berufsbild des Universitätslehrers neue Geltung verschaffen, Hochschule und Gesellschaft füreinander öffnen. Zugleich hatte sie zum Anliegen, auch institutionelle Vorkehrungen gegen eine erneute Verwerfung und Deformation universitärer Strukturen zu sein.

Mit der Idee, die akademische Lehre zu befördern, konnte man sich u.a. auf eine Initiative des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln berufen, das vorgeschlagen hatte, analog zur DFG eine deutsche Lehrgemeinschaft ins Leben zu rufen, die gezielt Projekte der Lehrreform unterstützen sollte. Damit ging es um ein Podium für den Qualitätsdiskurs im Hinblick auf die akademische Lehre; im Gründungspapier der Gesellschaft heißt es dazu, daß Dialog eben nicht stattfinde, „wenn keine entsprechenden Bedingungen vorhanden sind, die Qualität von Lehre läßt sich nicht ermessen und schon gar nicht würdigen, wenn qualifizierte Kriterien fehlen oder Rückkopplungen nicht ‚organisiert' sind". Und die DGAB wollte die alte Skepsis gegen eine „hochschulpädagogische Fachgesellschaft" überwinden und sich auch für Kolleginnen und Kollegen attraktiv machen, „denen jede ‚Pädagogisierung' der Hochschule (nach den jüngsten Erfahrungen ja nicht zu Unrecht) vorerst suspekt erscheint, die sich ungeachtet ihrer Vorurteile gegenüber der Pädagogik aber für ihre Studenten verantwortlich fühlen und zur Verbesserung der Lehre beitragen wollen" (Plädoyer 1990, S. 3).

Das öffentliche Echo auf die Gründung der Gesellschaft war verhalten – kein Wunder angesichts der nachwirkenden Vorbehalte gegenüber einer Disziplin, die aufgrund ihrer funktionalen Einbettung in das Wissenschaftssystem einer staatlichen Diktatur eine Pädagogik der Hochschule gegen den Gedanken der Wissenschaftsautonomie gerichtet hatte. Ein anderer Grund lag gewiß auch in der Unerfahrenheit der Initiatoren selbst, ihre Idee mit der notwendigen Dynamik und effektiven „Marketing-Strategien" zu verbinden. Das Handwerk wurde beherrscht, das Klappern noch nicht.

Am 30. März 2000 ist die DGAB e.V. aufgelöst worden. Eine neue Tagesordnung verlangte neue Strukturen und Arbeitsweisen auch in Sachen Hochschulforschung und Reformdiskussion. Gertraude Buck-Bechler suchte und fand neue Spielräume zur Verwirklichung des ursprünglichen Anliegens der Gesellschaft, zunächst in der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst, später im Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

Aber auch die Probleme hatten sich im Verlaufe der 90er Jahre verändert. Mit der Angleichung der politischen Strukturen entstand auch in Ostdeutschland ein demokratisches Hochschulsystem, jedoch eines, das sich nun auf gesamtdeutscher Ebene mit seinen eigenen konzeptionellen und organisatorischen Defiziten auseinandersetzen mußte und muß. Denn auch die Reformanlässe haben sich angeglichen, Haushaltsrestriktionen drohen das Erreichte in Frage zu stellen, die Schwierigkeiten mit der strukturellen Modernisierung gleichen sich, die Internationalisierung der Studiengänge, die Modernisierung des Verhältnisses von Hochschule und Staat – all dies beschäftigt heute die Hochschulforschung, die sich auf ihre beiden deutschen Wurzeln, Hochschuldidaktik und Hochschulpädagogik, gründet und – nicht zuletzt in Gestalt des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg – auch die spezifischen Perspektiven, Erfahrungen und Bedürfnisse der ostdeutschen Hochschullandschaft aufzunehmen und zu thematisieren weiß.

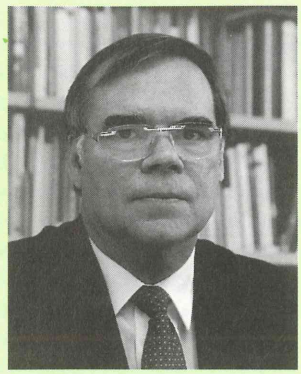
Die Geschichte des Vereins ist durchaus mehr als nur eine Episode. Sie hat nicht wenigen Hochschulforscherinnen und Hochschulforschern der DDR den Übergang in die neue Zeit erleichtert, moderiert und sie motiviert, ohne Preisgabe der eigenen Biographie und Identität Neuland zu betreten und sich an der Demokratisierung und Umgestaltung des Hochschulsystems zu beteiligen. Als anerkannt gemeinnütziger Verein war die DGAB Arbeitgeber für eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen, die, sei es auf Projekt- oder ABM-Stellen, die Gelegenheit nutzten, den beruflichen Übergang zu meistern und sich mit ihren Erfahrungen und Kompetenzen – zu einem zeitgeschichtlich spannenden Moment – weiterhin in die Erforschung der Hochschulentwicklung einzubringen. Insbesondere daran hat Gertraude Buck-Bechler einen großen Anteil.

Literatur

Olbertz, J.-H.: Hochschulpädagogik – Hintergründe eines „Transformationsverzichts". In: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim 1997.

Plädoyer für die Gründung einer Deutschen Gesellschaft für akademische Bildung" (DGAB). Bielefeld, im August 1990.

Rundbriefe der Deutschen Gesellschaft für akademische Bildung e.V. 1(1990), 2 (1991).



Prof. Dr. Ulrich Teichler

Hochschulforschung unter transitorischen Bedingungen

Zum Wirken von Gertraude Buck-Bechler

Ulrich Teichler

1. Vorerfahrungen

Die Art und Weise, wie wir im Westen die Transformation im Gebiet der ehemaligen DDR wahrgenommen haben, war sicher geprägt von den Erfahrungen, die wir mit der DDR zuvor gemacht hatten. Als der Autor dieses Beitrages 1962 aus Westfalen nach Berlin kam, um an der Freien Universität Berlin Soziologie zu studieren, war zunächst das Erstaunen groß, in welch hohem Maße das durch das Radio im Berliner Westen verbreitete Selbstwertgefühl vom Schimpfen über den Osten lebte. Die ersten Erlebnisse mit Ost-Berlin, die hängen blieben, bezogen sich immer auf die Grenze: Medikamente, Fernseh-Adaptoren und unerwünschte Bücher für Verwandte und Bekannte schmuggeln – ein unfreiwilliges Abenteuer, aber immerhin ein Abenteuer. Interessantes politisches Kabarett im Osten, Brecht-Theater. Ratschläge, daß man mit den politisch Aktiven im Osten lieber nicht reden solle – die seien sehr schlau und geschult und würden einem den Kopf verdrehen. Das glaubte natürlich kein Soziologie-Student. 1963 die erste intensive politische Erfahrung im Osten: Eine Teilnahme an einem sogenannten Deutschen Jugendkongreß in Eisenhüttenstadt, auf dem Linientreue aus dem Osten die Zukunft bejubelten und Ost-Linientreue aus dem Westen das Elend des Westens beschworen: Der Autor dieses Beitrags erhielt dann von den meisten der 3000 Jugendlichen begeisterten Beifall, als er forderte, man solle das Recht auf Kriegsdienstverweigerung in der DDR einführen. SED-Ideologe Albert Norden schrie ihn darauf wie einen kleinen Jungen nieder. Die Zukunft im Osten? Nein Danke! Und im Westen Berlins: Der politischen Polizei war ein so riskanter Protest im Osten selbst verdächtig!

Die siebziger Jahre: Internationalität war eine Selbstverständlichkeit im Max-Plack-Institut für Bildungsforschung in Berlin, in dem der Autor damals tätig war. Aber wenn jemand vorschlug, daß wir an einer Konferenz am CEPES, dem Europäischen Hochschulzentrum der UNESCO in Bukarest, teilnehmen sollten, mußte die Entscheidung wegen des politischen Sonderstatus von Berlin über drei Monate im Voraus vorbereitet werden, um zu prüfen, ob niemand in der DDR oder der UdSSR etwas dagegen einzuwenden hatte.

Zu Beginn der achtziger Jahre schuf der deutsch-deutsche Kulturvertrag im Prinzip die Möglichkeit zur Kooperation. Vom Kasseler Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung – der beruflichen Heimat des Autors dieses Beitrages seit Ende der siebziger Jahre – fuhren zwei Kollegen durch die DDR, um Kontakte zu knüpfen, wurden aber vom Ost-Berliner Zentralinstitut für Hochschulbildung sehr kühl beschieden, daß an einer Kooperation kein Interesse bestünde. Im Gegenzug lehnte der Autor dieses Beitrags den Vorschlag der UNESCO ab, in Zusammenarbeit mit Ost-Berlin ein Buch über Hochschuldiplome in Europa zu schreiben. Die Ablehnung basierte darauf, daß die Vorbereitung der Zusammenarbeit eines Instituts im Westen mit einem im Osten Deutschlands auf der Ost-Seite einen monatelangen bürokratischen Vorlauf verlangte, während Besuche mit polnischen Kollegen in wenigen Wochen zu realisieren waren; die Erwähnung dieser Tatsache löste bei einem Abendessen auf einer UNESCO-Konferenz einen laut im Saal hörbaren Wutanfall des stellvertretenden DDR-Hochschulministers aus – wieder mal ein Zeichen für die überraschende Dünnhäutigkeit der Mächtigen in der DDR. In der Tat ergab sich eine erfreuliche Kooperation mit dem Warschauer Hochschulforschungsinstitut.

Vermittelt durch CEPES kam 1986 dann doch eine indirekte Zusammenarbeit mit dem Ost-Berliner Institut zustande, die zu einer fast sensationellen Publikation führte: CEPES (Hg.): Higher Education Planning in Europe. Bukarest: UNESCO/CEPES 1986: Ein Buch über Hochschulplanung in Europa nur von deutsch-deutschen Autoren – federführend erstellt von Werner Wolter aus Ost-Berlin und Christoph Oehler aus Kassel.

Nach dem Fall der Mauer ergaben sich natürlich neue Anlässe zur Kontaktsuche vom Osten aus. Einige Vertreter des Zentralinstituts für Hochschulbildung besuchten Institutionen im Westen und warben für Kooperation – auch in Kassel: Das war eine eher gespenstische Delegation von vorgestern! So ging nichts über freundlich-distanzierte Kenntnisnahme hinaus.

2. Erste Begegnung

Nach dem Einigungsvertrag war die Frage der Fortführung oder Schließung von Staatsinstituten schnell zu klären. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung in Ost-Berlin schien der Schließung anheimzufallen, da in den vorangehenden Diskussionen zwischen Bund und Ländern die gelegentlich vorgetragenen Vorschläge zur Gründung eines Bundesinstituts für Hochschulforschung immer wieder verworfen worden waren und das Land Berlin als vorgesehener Sitz dieses Instituts ebenfalls kein Interesse zeigte. Ein Memorandum von Hochschulforschern und anderen Hochschulexperten aus dem Westen im Herbst 1990 hob hervor, daß mit einer Schließung auch ein nicht zu ersetzender Potentialverlust einherginge. Im Oktober 1990 setzte die Berliner Wissenschaftssenatorin Barbara Riedmüller-Seel eine Wissenschaftskommission – die erste der Strukturkommissionen, die dann in den Neuen Bundesländern entstanden – ein, um die Zukunft des „Wissenschaftsstandorts Berlin“ zu beraten. Im Novem-

ber 1990 beschloß die Wissenschaftskommission Berlin, umgehend zu prüfen, ob es angesichts der zu erwartenden Schließung des Zentralinstituts für Hochschulbildung sinnvoll sei, ausgewählte Bereiche zu erhalten, und setzte dafür eine Arbeitsgruppe ein. Im Auftrag der Arbeitsgruppe und in dem Wissen, daß im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft darüber nachgedacht wurde, in Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz eine Forschergruppe von etwa zwanzig Personen zu erhalten, besuchte der Autor dieses Beitrags am 30. November 1990 zum ersten und einzigen Mal das Zentralinstitut für Hochschulbildung.

Gertraude Buck-Bechler war seitens des Instituts diejenige, die in dieser fast unmöglichen Situation das Mögliche überzeugend vortrug. Ein Bündel von Projektideen wurde vorgelegt, und etwa 30 Personen wurden in Gruppengesprächen vorgestellt, aus denen sich ein Neu-Anfang unter veränderten Bedingungen herausschälen könnte. Welche internen Vorgänge im Institut zu diesem Ergebnis geführt haben, weiß der Autor dieses Beitrags nicht; er hat auch nie danach gefragt. Es gibt jedoch Grund zu der Annahme, daß er ohne das Auftreten von Gertraude Buck-Bechler und ohne ihre Argumente sich nicht hätte entschließen können, der Berliner Wissenschaftskommission und dem BMBW den Vorschlag vorzulegen, einen Projektverbund „Hochschulforschung" für mindestens 12 Monate mit mindestens 20 Personen zu etablieren, um im Laufe des Jahres 1991 eine dauerhafte Lösung zu prüfen. Tatsächlich empfahl die Berliner Wissenschaftskommission am 7. Dezember 1990 eine solche Lösung. Etwa zwei Wochen später erklärte Staatssekretär Schaumann vom BMBW, daß das Institut aufgelöst und ab Beginn 1991 vom BMBW in Zusammenarbeit mit der KMK eine Arbeitsgruppe Hochschulforschung gebildet werde.

3. Die Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst

Sechs Jahre lang (1991–96) existierte in Berlin-Karlshorst eine organisatorisch fluide Institution für Hochschulforschung mit bis zu 20 Beschäftigten – die meiste Zeit in dem (aus westlicher Perspektive) trüben Barackenbau, in dem vorher das Zentralinstitut für Hochschulbildung residiert hatte. Jährlich einmal fiel die Entscheidung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Kultusministerkonferenz über die Fortführung der Institution; die Finanzierung erfolgte für einen Projektverbund und der Empfänger war der Leiter der „Projektgruppe".

Bei der Gründung galt es als selbstverständlich, daß der Leiter dieser Projektgruppe aus dem Westen kommen sollte. Mit Carl-Hellmut Wagemann, Professor für Hochschuldidaktik an der Technischen Universität Berlin, wurde eine Person gewonnen, die sich sehr für die Projektgruppe einsetzte. Es war ein Glücksfall, daß er zu einem so großen zeitlichen Engagement bereit und in der Lage war, die schwierige organisatorische Situation zu meistern, wobei er große Empathie für die Situation der Beteiligten bewies und interessante wissenschaftliche Diskurse anregte.

Es gehörte zum Alltag der Projektgruppe, daß Entscheidungsfragen von Carl-Hellmut Wagemann, Gertraude Buck-Bechler und Hans-Dieter Schaefer gemeinsam intensiv beraten wurden. Die verschiedenen Denkweisen und Rollen wurden auch in den Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirats deutlich, an denen der Autor dieses Beitrag in allen sechs Jahren teilnahm.

Die Projektgruppe untersuchte und dokumentierte ein Fülle von Aspekten des DDR-Hochschulsystems, die für den Transformationsprozeß von Bedeutung waren, sowie vielfältige Aspekte des Transformationsprozesses selbst. So wertvoll die Studien im einzelnen waren, die Frage nach einem kohärenten Projekt, das als Klammer der verschiedenen Einzelaktivitäten verstanden werden konnte, stand im Mittelpunkt der Diskussionen im Wissenschaftlichen Beirat.

Drei Überlegungen waren dafür ausschlaggebend: Erstens wurde es für wertvoll gehalten, daß allen am Tranformationsprozeß Beteiligten ein anspruchsvolles, zusammenfassendes Werk über die vergangenen Jahrzehnte und deren Wirkung als eine wichtige Informationsbasis vorgelegt werden könnte. Zweitens wurde von einem solchen Werk erwartet, daß es bei der Entscheidungsfindung, was aus der Vergangenheit zu überwinden sei und was zu bewahren sich lohne, hilfreich sein würde. Drittens wurde ein solches Werk als möglicher Eckpfeiler für eine Dauerinstitutionalisierung der Hochschulforschung in den Neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland betrachtet: Eine solche Leistung könne am ehesten den Durchbruch zu einer regulären Instituts-Gründung auslösen.

Tatsächlich ist mit dem fast 700seitigen Buch „Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung" (Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997, hgg. von Gertraude Buck-Bechler, Hans-Dieter Schaefer und Carl-Hellmut Wagemann) ein solches Werk entstanden. Für diejenigen, die den Entstehungsprozeß verfolgen konnten, war deutlich, daß dies eine „schwere Geburt" war. Es war nicht einfach für die Beteiligten, ihre so verschiedenen Leitvorstellungen einander anzunähern; die konzeptionellen Ansprüche variierten erheblich; jede Deutung der Situation konnte leicht als heikle politische Option mißverstanden werden; die Materialfülle war nicht leicht zu beherrschen. Daß das Werk in dieser Weise gelang, ist nicht ohne die Beharrlichkeit und die Mischung von konzeptioneller Prägung und Kompromißbereitschaft zu erklären, mit der Gertraude Buck-Bechler die Arbeit der Projektgruppe nachhaltig prägte. Suchten wir diejenige Person, die dieses wichtigste Werk der Projektgruppe am stärksten geprägt hat, so würden sicher alle Beteiligten zustimmen, daß dies Gertraude Buck-Bechler war.

4. Was von der DDR-Tradition überleben könnte

Zum Zeitpunkt des Mauerfalls war im Westen Deutschlands die Vorstellung verbreitet, daß es im Hochschulwesen einen Reformstau gebe. Die Stärken und Schwächen der Reformwelle um 1970 waren unvollständig evaluiert. Da man in politischen Kompromissen zur Bewältigung der geburtenstarken Jahrgänge für eine „Organisationsruhe" in den achtziger Jahren plädiert hatte, wurden die Veränderungen der Organisationskultur der Hochschule, die in den europäischen Nachbarländern sichtbar wurden, nur unvollständig aufgearbeitet. Ein „Dauer-

brenner" der politischen Debatten war die schleichende Verlängerung der durchschnittlichen Studiendauer und damit die Zunahme des Durchschnittsalters beim Studienabschluß. Das bildungspolitische Klima war nicht von Aufbruchsstimmung zu einer Wissensgesellschaft, sondern von der weit verbreiteten Stimmung geprägt, daß es den Hochschulen und der Gesellschaft besser ginge, wenn nicht so viele studierten. Den Universitäten wurde vorgeworfen, daß die Studienangebote zu theorielastig seien und daß die Lehre und Betreuung der Studierenden insgesamt keineswegs vorbildlich sei. So konnte es nicht verwundern, daß – gerade im Hinblick auf die Zukunft des Hochschulwesens im Westen – im Jahre 1990 von verschiedenen Seiten immer wieder hervorgehoben wurde, die Vereinigung könne eine große Chance zur Neubesinnung im Hochschulwesen bieten.

Bereits zwei Jahre später – als die Strukturreformkomissionenen ihre Tätigkeiten abgeschlossen hatten und neue Gesetze verabschiedet wurden – sah das Bild ganz anders aus. In den Prozessen der Evaluation, der Strukturberatungen, der Gesetzesnovellierungen und der Umstrukturierung des Personals war der Status quo des Westens fast durchgängig als Leitnorm für den Osten verwendet worden. Jedenfalls in der äußeren Gestalt war nicht viel an Neubesinnung für den Westen übriggeblieben.

Alle Beteiligten fragten sich nachher, ob das Ergebnis der Transformation des Hochschulwesens in der ehemaligen DDR wünschenswert war und warum es in dieser Form eingetreten sei. Aus den eigenen Erfahrungen in einer Strukturkommission und den Gesprächen mit anderen Beteiligten resultiert für den Autor dieses Beitrags die Annahme, daß sich im Beratungs- und Entscheidungsprozeß über die Zukunft des Hochschulwesens in den Neuen Ländern ein Mechanismus immer wiederholt hatte: Zwar bestand unter den Beteiligten ein Unbehagen, das Hochschulsystem des deutschen Westens zur unbedingten Leitnorm zu erheben, aber es gab fast nie Mehrheiten für bestimmte Reformen; deswegen kam es trotz des verbreiteten Unbehagens mehr oder weniger zu dem Ergebnis: „wie im Westen so auf Erden".

Blicken wir noch einmal zurück:

- Im Westen wurde oft beklagt, daß zu viele Studierende orientierungslos gelassen würden. In der DDR dagegen wurden die Studierenden orientierend, ja geradezu lenkend an die Hand genommen.
  Im Westen galt die lange durchschnittliche Studiendauer als das eindeutigste Merkmal für Dysfunktionen des Hochschulwesens. In der DDR dagegen waren Studienzeitverlängerungen die Ausnahme.
- Im Westen wurde bedauert, daß die quantitative Studierenden-Wissenschaftler-Relation seit Mitte der siebziger Jahre ständig ungünstiger wurde und sich zum Nachteil der Qualität des Studiums entwickele. In der DDR dagegen war diese Relation nicht einmal halb so hoch wie in der (alten) Bundesrepublik Deutschland in den besten Zeiten.
- Im Westen war die soziale Unsicherheit des wissenschaftlichen Nachwuchses ein Dauerthema der Debatte. Manche Experten hielten das für notwendig, um eine „Verkrustung" des Personals zu vermeiden und sahen darin eine Chance, hochmotivierten wissenschaftlichen Nachwuchs zu sichern; andere sahen die Gefahr, daß dadurch Motivation untergraben, negative Selektion wahrscheinlich gemacht und Anpassung gefördert würde. In der DDR dagegen war für den wissenschaftlichen Nachwuchs sehr schnell Beschäftigungsstabilität erreicht.

Es war zweifellos die Aufgabe der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst herauszufinden, wie diese Phänomene im einzelnen vergleichend zu verstehen und zu erklären sind. Auf der einen Seite konnte die alte westdeutsche Situation nicht das Vorbild sein. Auf der anderen Seite war die Situation in der DDR oft als Gegenextrem einzustufen. Dies führte zu gegensätzlichen Problemen: Führte das Studium im Westen angesichts der wenigen Orientierungshilfen oft zu Verirrungen, so war die hohe Lenkung in der DDR nicht unbedingt vielfalts- und kreativitätsfördernd. Es drängte sich also die Suche nach machbaren Zwischenlösungen auf.

Die wissenschaftliche Arbeit der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst saß – jenseits der „Wahrheit" – in einer Falle: Das Akzeptieren des westlichen Modells machte die Arbeit der Gruppe obsolet, der Hinweis auf gewisse Stärken des DDR-Systems dagegen machte ihre Arbeit – für manche Westler wie für „prinzipienlose Wendehälse" im Osten – suspekt. Der Wunsch, eine vorurteilslose Suche nach dem Optimum antreten zu können, war immer überschattet von dem Gedanken, daß man ohnehin damit rechnen müsse, mißverstanden zu werden. Weil Gertraude Buck-Bechler die größte Erfahrung hatte, am intensivsten nach überzeugenden Konzeptionen suchte und sich in der Verantwortung für das Gelingen dieses Experiments sah, sprach sie die Ambivalenzen jeder Lösung am deutlichsten aus, litt aber zugleich deutlich darunter, daß der Diskurs nie unbefangen geführt werden konnte.

5. Auf dem Wege zur institutionellen Stabilisierung der Hochschulforschung in den neuen Bundesländern

Sehr frühzeitig nach der Einrichtung der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst setzten Diskussionen darüber ein, ob und gegebenenfalls wie eine Institutionalisierung der Hochschulforschung in den neuen Bundesländern gelingen könnte. Aus verschiedenen Gründen waren die Voraussetzungen dafür nicht günstig:

- Insgesamt war im Westen – wie in vielen anderen Ländern – die Haltung verbreitet, daß die Suche nach besseren Lösungen im Hochschulwesen nur bedingt auf Hochschulforschung angewiesen sei. Wie häufig in kritischen Bestandsaufnahmen zum Verhältnis von Hochschulforschung und Hochschulpraxis zum Ausdruck gebracht wurde, versuchen viele Repräsentanten des Hochschulwesens einerseits ihrer Umwelt klar zu machen, daß Fortschritt ohne wissenschaftliche Prüfung nicht zu realisieren sei, glauben aber andererseits für ihren eigenen Bereich, das Hochschulwesen, daß das Räsonnieren der Akteure ausreicht.
- Die institutionalisierte Hochschulforschung an den Hochschulen der DDR – die Hochschulpädagogik – wurde nach dem Fall der Mauer sehr schnell abgeschafft. Dabei

spielte das Vertrauen auf das Räsonnieren der Laien mit; hinzu kam die besondere Abneigung im Westen gegen hochschuldidaktische Postulate an den Hochschullehrerberuf – schließlich galt dieser Bereich in der DDR als hochpolitisiert.

- Es gab im Westen auch einige Akteure – allerdings sehr wenige –, die mit der Vereinigung Chancen zur Ausweitung ihres Imperiums sahen; institutionalisierte Hochschulforschung im Osten war demnach lästige Konkurrenz.
- Erneut wurden in der Kultusministerkonferenz Stimmen laut, die eine Institutionalisierung der Hochschulforschung unter Bundes-Ägide als nicht verfassungskonform interpretierten.
- Schließlich schwanden mit jedem Jahr, das ohne feste Institutionalisierung verging, die Chancen, diese doch noch zu erreichen. Denn sehr bald wurde klar, daß die Hochschul- und Forschungsplanung in wachsende finanzielle Probleme geriet.

Dennoch gab es sehr früh Schritte in Richtung einer Institutionalisierung. Da das Land Berlin und die Technische Universität Berlin mit dem Autor dieses Beitrags seit 1988 Gespräche über die Etablierung eines Instituts für Hochschulforschung geführt hatte, lag der Gedanke nahe, die Ost-Berliner Gruppe in diesen Bereich einzubringen. Dies zerschlug sich Ende 1992.

Danach stand über ein Jahr lang zur Diskussion, ob durch Unterstützung durch das Land Brandenburg ein Institut für Hochschulforschung an der Universität Potsdam eingerichtet werden könnte. Als die Abklärungen ins Stocken gerieten, erklärten sich 1994 das Land Brandenburg und die Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder bereit, das Institut in Frankfurt an der Oder zu etablieren.

In den ersten beiden Fällen kam es zu keiner Lösung, weil immer wieder Bremsversuche unternommen wurden, die eher mit einem politischen Mißtrauen gegenüber manchen Mitgliedern der Projektgruppe Hochschulforschung zu tun hatten, aber auch nicht frei von wissenschaftlichen Vorbehalten waren. Im letzten Fall war die Einschätzung des Autors dieses Beitrags ausschlaggebend, daß das Institut keine guten Entwicklungschancen haben werde, wenn die Mitarbeiter über weite Strecken zu einem peripheren Ort pendelten und das Institut nicht so problemlos mit wissenschaftlichen Nachbarn kommunizieren könne, wie das in Berlin der Fall sei.

Getraude Buck-Bechler hat bei den drei Anläufen mitgeholfen und mitgezittert. Nach Einschätzung des Autors dieses Beitrags hat sie immer geahnt, daß hinter seinen verdeckten Erklärungen, warum die Versuche gescheitert seien, mehr gesteckt hat, als die veröffentlichbaren Erklärungen.

1996 schließlich war klar: Das Angebot des Landes Sachsen-Anhalt, das Institut für Hochschulforschung an der Leucorea, einem Forschungsverbund im Gebäude der früheren Wittenberger Universität, als An-Institut der Universität Halle an der Saale zu etablieren, war die verbleibende Zukunftsoption, und es war eine Option mit großen Chancen. Relativ zügig kam es zur Etablierung unter Leitung von Jan-Hendrik Olbertz – dem einzigen Hochschulpädagogen aus DDR-Zeiten, der in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland als Professor für Pädagogik etabliert wurde und der unter den neuen Bedingungen große Anerkennung für seine erziehungswissenschaftlichen Arbeiten gewann. Allerdings wurde ab 1997 im Wittenberger Institut nur eine Minderheit derjenigen Ost-Berliner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beschäftigt, die ursprünglich die Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst gebildet hatten.

6. Das Jahr 2000

Gertraude Buck-Bechler hat den Aufbau des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg mitgestaltet. Sie war allerdings nicht gefragt, dies in mit-leitender Funktion zu tun. Sie geht im Jahre 2000 in den Ruhestand.

Der einflußreichste Teil ihrer wissenschaftlichen Biographie lag also in einer interimistischen Situation (oder ist das die einseitige Sicht eines „Wessis", der auf die Tätigkeit von Gertraude Buck-Bechler zu DDR-Zeiten nur oberflächlich geblickt hat?). Und die beste wissenschaftliche Seite ihres Wirkens ist in dem vorher genannten Buch erkennbar, das den Untertitel „Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung" trägt. Ohne ihre wissenschaftlichen und organisatorischen Beiträge wäre es wohl nicht zu einer Institutionalisierung der Hochschulforschung in den Neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland gekommen. Die Danksagung könnte imposanter ausfallen, ist aber vom Autor dieses Beitrags sehr herzlich gemeint.



Prof. Dr.
Gertraude Buck-Bechler

Bibliographie

Gertraude Buck-Bechler

1. Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik

1.1 Übergreifende Fragen

Malek, Reinhard/Buck-Bechler, Gertraude (Hrsg.): *Neue akademische Bildungskonzepte und Hochschulpädagogik. Zentrale Arbeitstagung Hochschulpädagogik am 31. August und 1. September 1990 in Dresden.* Technische Universität. Dresden 1991. 99 S.

Hochschulpädagogik im Selbstverständnis. In: Neue akademische Bildungskonzepte und Hochschulpädagogik. Dresden 1991. S. 37-41

zus. mit Knopke, Karl: *Hochschulpädagogische Grundlagen der Theorie der Studienplanung.* Berlin, Humboldt-Univ., Diss. B, 1977. 300 Bl.

Bechler, Gertraude: *Bedingungen und Auswirkungen der Einbeziehung programmierten Lehrmaterials in das System der Hochschulausbildung. Untersucht am Beispiel der Lehrerausbildung im Fach Pädagogik.* Jena, Friedrich-Schiller-Univ., Fakultät für Philosophie, Diss. A, 1968. 268 Bl.

1.2 Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung – Förderung des individuellen Leistungsvermögens

Zur Entwicklung des Leistungsanspruchs der Studenten. In: Stand, Probleme und Aufgaben der Forschung zur perspektivischen Entwicklung des Hochschulwesens. Teil 2. Zentralinstitut für Hochschulbildung (nachfolgend ZHB). Berlin 1989. S. 34–37 (Berichte und Informationen zur Hochschulentwicklung)

Die pädagogische Gestaltung beruflich orientierter Selbstbestimmung – ein wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung künftiger Hochschulkader. In: Jenaer Erziehungsforschung. Jena 16(1989)1. S. 58–62

zus. mit Geldner, Renate/Uckel, Klaus-Dieter: *Studentisches Leistungsverhalten in komplexen Anforderungssituationen des Studiums.* In: Hochschulwesen. Berlin 37 (1989)4. S. 128–131

zus. mit Geldner, Renate/Haenschke, Barbara/Uckel, Klaus-Dieter: *Studentisches Leistungsverhalten in komplexen Anforderungssituationen des Studiums.* ZHB. Berlin 1988. 18 S. (Komplexinformation-MHF ; 1989, 1)

Förderung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten. ZHB. Berlin : Deutscher Verl. der Wissenschaften 1988. 113 S. (Hochschulbildung heute)

Zur Förderung des individuellen Leistungsvermögens der Studenten. ZHB. Berlin 1988. 57 S. (Berichte und Informationen zur Hochschulentwicklung)

Thesen zur Abschlußstudie im ZP-Projekt „Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten". In: Entwicklung von Selbständigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit, von bewußter Aktivität und wachsender Eigenverantwortung der Studenten im Studium. Teil 1. ZHB. Berlin 1986. S. 67–85

Entwicklung von Selbständigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit, von bewußter Aktivität und wachsender Eigenverantwortung der Studenten im Studium. In: ebd., S. 9–35

O rozwoju aktywnosci, samodzielnosci i odpowiedzialnosci studentow (Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten). In: O doskonaleniu studiow wyzszych w niemieckiej republice demokratycznej iw polsce ludowej (Erhöhung der Qualität des Hochschulstudiums in der DDR und der VR Polen). Instytut Polityki Naukowj, Postepu technicznego i szkolnictwa wyszego. Warszawa : PWN 1985. S. 58–63 (Dokumenty, Informacje, Bibliografie)

Begabungsförderung im Prozess der Hochschulbildung. ZHB. Berlin 1985. 12 S. (Komplexinformation-MHF; 1985, 1)

Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten. In: Achtes gemeinsames Seminar DDR – VR Polen vom 24. bis 28.10.1983 in Spala (VR Polen). ZHB. Berlin 1985. Bl. 60–67 (Materialien zur Forschung über das Hochschulwesen)

Hochschulpädagogische Kommentare zu Fragestellungen der Ingenieurausbildung. ZHB. Berlin 1984. ca. 16 Bl. getr. Zählung. (Arbeitsmaterialien/ZHB)

Begabtenförderung im Prozeß der Hochschulbildung. Forschungsbericht. ZHB. Berlin 1984. 17 Bl. (Wissenschaftliche Arbeitsberichte/ZHB ; 1984, 39)

zus. mit Haacke, Christel/Maaß, Siegwart/Schreiber, Ger-

hard/Sternitzky, Anita: *Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten.* Teil 2. ZHB. Berlin 1984. 63 S. (Berichte und Informationen zur Hochschulentwicklung)

O razvitii u studentov aktivnosti, samostojatelnosti i cuvstva licnoj otvetsvennosti (Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung bei den Studenten). In: Sovremennaja vyssaja skola. Varsava (1984) 2. S. 71–82

Buck-Bechler, Gertraude (Mitarb.): *Informations- und Orientierungsmaterial zur Begabungsförderung auf wissenschaftlich-technischem Gebiet im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem.* Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR/ZHB/Institut für Fachschulwesen der DDR (Hrsg.). Berlin 1983. 119 S.

zus. mit Haacke, Christel/Maaß, Siegwart/Schreiber, Gerhard: *Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten – Gestaltungskonzeption. Forschungsbericht.* ZHB. Berlin 1983. 2, 41, 2 Bl. (Wissenschaftliche Arbeitsberichte/ZHB ; 1983, 41)

Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten. In: Hochschulwesen. Berlin 31(1983)7. S. I–IV

zus. mit Haacke, Christel/Maaß, Siegwart/Schreiber, Gerhard: *Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten, untersucht beim Übergang zur Hochschule, in der vorlesungsfreien Zeit und im Wohnheim* : Zustandsanalyse. Forschungsbericht. ZHB. Berlin 1982. 2, 30 Bl. (Wissenschaftliche Arbeitsberichte/ZHB ; 1982, 22)

Spezifik von Studientätigkeiten hinsichtlich ihres Beitrages zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Schnellinformation/Karl-Marx-Universität, Sekt. Pädagogik. Leipzig (1982)1. S. B 1–B 4

1.3 Zur Gestaltung von Ausbildungskonzeptionen. Studienplanung. Qualität der Lehre

Studium an der FH Merseburg im Spiegel von Akteuren und Nutzern. Grundauswertung von Befragungen. Wittenberg 1999. 27 Bl.

zus. mit Bojanowski, Arnulf: *Die Qualität unserer Hochschulausbildung ist okay, aber verbesserbar! Ergebnisse einer Untersuchung an der Fachhochschule.* In: Campus Zeitung. Merseburg 9(2000)2. S. 4

Konzeptioneller Rahmen für Expertengespräche zur Qualität der Lehre an der Fachhochschule Merseburg. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Lutherstadt Wittenberg 1998. 12 S.

Zur Arbeit mit Lehrberichten. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Lutherstadt Wittenberg 1997. 17 S. (Arbeitsberichte HoF Wittenberg 1997, 3)

Praxisorientierung im Hochschulwesen der ehemaligen DDR In: Busch, Friedrich W. (Hrsg.): Universitäten im Umbruch. Oldenburg : Isensee 1992. S. 227–232

zus. mit Jahn, Heidrun/Geldner, Renate/Maaß, Siegwart/Zscheile, Lothar/Haacke, Christel/Pröfrock, H.: *Vergleichende Dokumentation von Ausbildungskonzepten an Hochschulen im Berliner Raum.* ZHB. Berlin 1990. 53 Bl.

Neue Qualitäten im Erwerb akademischer Bildung. ZHB. Berlin 1990. 8 S. (Beiträge zur Hochschulentwicklung)

Entwicklungstendenzen in der Anlage und Gestaltung des Studienprozesses. In: Erhöhung der Qualität der Hochschulaus- und -weiterbildung. ZHB. Berlin 1989. S. 73–79

zus. mit Förster, Walter/Knopke, Karl: *Hochschulpädagogische Positionen zur Weiterentwicklung der Gesamtanlage eines modernen Studiums.* ZHB. Berlin 1987. 8 S. (Komplexinformation-MHF : ILK ; 1987, 4)

zus. mit Lichtenecker, Franz/Retzke, Reinhold/Tapp, Ursula: *Hochschulpädagogische Grundpositionen der Studienplanung zur Unterstützung konzeptioneller Arbeiten bei der Neugestaltung der Ingenieur- und Ökonomenausbildung.* ZHB. Berlin 1984. 24 Bl. (Materialien zur Forschung über das Hochschulwesen)

zus. mit Bendrat, Erwin/Zinkahn, Bernd: *The Relationship of general education, and basic and specialized training at the universities and colleges of the GDR* (Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Grundlagen- und Spezialbildung an den Universitäten und Hochschulen der DDR) In: Higher education in Europe. Bucarest 7(1982)2. S. 16–19

Zur weiteren Vervollkommnung der Studienpläne aus der Sicht ihrer Umsetzung. In: Hochschulwesen. Berlin 30(1982)3. S. 71

zus. mit Knopke, Karl/Maaß, Siegwart/Scharping, Rainer/Sternitzky, Anita/Tapp, Ursula: *Hochschulpädagogische Grundlagen der Theorie der Studienplanung.* Teil IV. Studienplanung und Persönlichkeitsentwicklung. Institut für Hochschulbildung. Berlin 1981. 77 S. (Studien zur Hochschulentwicklung)

zus. mit Knopke, Karl: *Zur Arbeit mit den Ausbildungsdokumenten aus hochschulpädagogischer Sicht.* In: Hochschulwesen. Berlin 23(1975)11. S. 327–331

2. Umbau der Hochschul- und Studienstrukturen in den fünf neuen Bundesländern

Experiences from the Transformation Process in the East German Higher Education System (Erfahrungen aus dem Transformationsprozeß im ostdeutschen Hochschulsystem). In: Introduction Seminar of the Research Project „Structures, Problems, Potentials, and Future Perspectives of Engineering Education in Poland. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Kassel 1998. S. 39–43

zus. mit Schaefer, Hans-Dieter/Wagemann, Carl-Hellmut (Hrsg.) *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung.* Projektgruppe Hochschulforschung. Weinheim : Deutscher Studien Verl. 1997. 698 S.

zus. mit Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Strukturen der Hochschullandschaft.* In: ebd., S. 47–157

zus. mit Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Lehre und Studium.* In: ebd., S. 421–536

Hochschulstrukturwandel. Der Umbruch im ostdeutschen Hochschulsystem. In: Allgemeiner Hochschulanzeiger. Frankfurt/Main (1997)33. S. 10

Hochschulstrukturwandel in den neuen Ländern mit innovativen Impulsen? In: Das Hochschulwesen. Neuwied 45(1997)3. S. 145–149

Das erste Studienjahr an Hochschulen der neuen Bundesländer – im Spiegel studentischer Meinungen. In: Das Hochschulwesen. Neuwied 43(1995)3. S. 138–141

zus. mit Jahn, Heidrun: *From a Construction College to a Modern Technological University in Cottbus.* In: European Journal of Education. Amsterdam 29(1994)1. – S. 37–49

zus. mit Jahn, Heidrun (Hrsg.): *Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Bilanz nach vier Jahren.* Weinheim : Deutscher Studien Verl. 1994. 144 S.

Hochschulerneuerung zwischen Anpassung und Innovation. Plenarvortrag. In: ebd., S. 59–72

Rückblick auf das Studium an DDR-Hochschulen. In: Schramm, Hilde (Hrsg.): Hochschule im Umbruch. Berlin : Basisdruck Verl. 1993. S. 237–240

Gegenwärtiger Reformbedarf aus ostdeutscher Sicht. In: ebd., S. 262–266

Wie reformfähig sind die Hochschulen in den neuen Bundesländern? In: Köhler, Gerd/Röbbecke, Martina (Hrsg.). Perspektiven – Positionen – Projekte. 12. GEW Sommerschule. Frankfurt/Main 1993. S. 159–172

zus. mit Jahn, Heidrun: *Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Inhaltlich-strukturelle Entwicklungen.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1993. 111 S.

zus. mit Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk/Schreiber, Gerhard: *Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Inhaltlich-strukturelle Entwicklungen.* Teil 2. Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1993. 89 S.

zus. mit Jahn, Heidrun: *Hochschullandschaft-Ost im Aubau. Mecklenburg-Vorpommern. Situationsbericht.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1992. 28 S.

zus. mit Jahn, Heidrun (Bearb.): *Zur Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Situationsbericht.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1992. 66 S.

Buck-Bechler, Gertraude (Mitarb.): *Brandenburg. Ausgangslage für Hochschulentwicklungsplanung im Jahre 1989.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1992. 50 S.

zus. mit Jahn, Heidrun: *Hochschullandschaft Berlin. Teil 1. Fachhochschulen.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1992. 31 S.

zus. mit Jahn, Heidrun: *Studie zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen aus der ehemaligen DDR.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1991. 34 S.

Diskussionsthema: Erneuerung des Wissenschafts- und Hochschulsystems der DDR. Positionen zur Hochschulreform aus hochschulpädagogischer Sicht. In: Hochschulwesen. Berlin 38(1990)4. S. 109–110

zus. mit Jahn, Heidrun/Geldner, Renate/Maaß, Siegwart/Zscheile, Lothar/Haacke, Christel/Pröfrock, H.: *Vergleichende Dokumentation von Ausbildungskonzepten an Hochschulen im Berliner Raum.* ZHB. Berlin 1990. 53 Bl.

3. Profilentwicklung von Hochschulen und studentisches Nachfrageverhalten. Hochschule und Region

3.1 Profilentwicklung von Hochschulen/Hochschule und Region

Hochschule zwischen fremdgesteuertem Veränderungsdruck und selbstgesteuerten Entwicklungskonzepten. In: Beiträge zur Hochschulforschung (2000)1/2., S. 31–46

zus. mit Burkhardt, Anke: *Hochschulmedizin in Deutschland. Auf der Suche nach adäquaten Rechts-, Organisations- und Finanzierungsmodellen.* In: hochschule ost. 8(2000)1/2. S. 281–294

Hochschule und Region. Königskinder oder Partner? Das Beispiel der FH Brandenburg. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Lutherstadt Wittenberg 1999. 65 S. (Arbeitsberichte HoF Wittenberg 1999, 1)

Projektarbeit – Praxissemester – Diplomarbeit. Hochschulprofilierung unter regionalen Gesichtspunkten. In: Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer (Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim : Deutscher Studien Verl. 1999. S. 157–165.

Hochschule als Mittler zwischen individuellen Bildungsbedürfnissen und gesellschaftlichen Bildungserfordernissen. Erfahrungen aus der Hochschulprofilierung in den neuen Ländern. In: Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen : Leske + Budrich 1998. S. 199–207

zus. mit Jahn, Heidrun/Klockner, Clemens/Tietz, Horst-Dieter (Hrsg.): *Angewandte Forschung an Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland.* Weinheim: Deutscher Studien Verl. 1995. II, 205 S.

Forschung als zweites Standbein der Fachhochschulen. In: Das Hochschulwesen. Neuwied 43(1995)3. S. 197–198

<Diskussionsbeitrag zum Begriff „Regionaluniversitäten" und zu Reformen in den neuen deutschen Bundesländern> In: Kellermann, Paul (Hrsg.): Regionsuniversitäten : Ein transnationaler Polylog zur Bestimmung der Spannung zwischen hochschulischen Funktionen und Standortbedingungen. Klagenfurt : Kärntner Druck- und Verlagsges. 1994. S. 114–117

zus. mit Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität Berlin.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1992. 32 S.

3.2 Studentisches Nachfrageverhalten

zus. mit Lewin, Dirk: *Gymnasialbefragung in ausgewählten brandenburgischen und sachsen-anhaltinischen Landkreisen. Grundauswertung.* HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Lutherstadt Wittenberg 1998. 10 S.

zus. mit Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Studienentscheidung und Studienengagement in ausgewählten neuen Bundesländern.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1995. 139 S.

zus. mit Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk/Schreiber, Gerhard: *Brandenburg. Befragung von Studienanfängern im Winter-*

semester 1993/94. Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. 80 S.

zus. mit Ebert, Wolfgang/Lewin, Dirk/Schreiber, Gerhard: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH).* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. 8 S.

zus. mit Ebert, Wolfgang/Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Universität Leipzig.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. 8 S.

zus. mit Förster, Walter/Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Zwickau (FH).* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. 8 S.

zus. mit Ebert, Wolfgang/Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Technischen Universität Dresden.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. 9 S.

zus. mit Förster, Walter/Lewin, Dirk/Schreiber, Gerhard: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Technischen Universität Bergakademie Freiberg, Hochschule für Technik und Wirtschaft Mittweida (FH), Technischen Universität Chemnitz/Zwickau.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. 9 S., 8 S., 9 S.

zus. mit Lewin, Dirk: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Fachhochschule Eberswalde.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. 8 S.

zus. mit Lewin, Dirk/Schreiber, Gerhard: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Fachhochschule Brandenburg, Europa-Universität Frankfurt/Oder, Technischen Fachhochschule Wildau, Fachhochschule Potsdam.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1994. je 8 S. (4 Berichte)

zus. mit Jahn, Heidrun/Lewin, Dirk: *Befragung von Studienanfängern im Wintersemester 1993/94 an der Fachhochschule Lausitz, Universität Potsdam, Technische Universität Cottbus.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin, 1994. 8 S., 9S., 9 S.

Adler, Henri/Buck-Bechler, Gertraude (Mitarb.): *Brandenburg. Wanderungsgeschehen an den Hochschulen von 1989 bis 1992.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1993. 50 S.

4. Zur Entwicklung des Hochschulwesens. Forschung über Hochschulen (komplexere Darstellungen)

Das Hochschulsystem im gesellschaftlichen Kontext. In: Buck-Bechler, Gertraude/Schaefer, Hans-Dieter/Wagemann, Carl-Hellmut (Hrsg.): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim : Deutscher Studien Verl. 1997. S. 11–45

Das Hochschulwesen der DDR Ende der 80er Jahre. In: Mayntz, Renate (Hrsg.): Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß. Frankfurt/Main : Campus Verl. 1994. S. 11–31

Hochschulforschung in Berlin-Karlshorst. In: hochschule ost. Leipzig 4(1994)5. S. 9–15

zus. mit Jahn, Heidrun: *Stellungnahmen der EG-Länder zum EG-Hochschulmemorandum: Vergleichende Studie.* Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin 1993. 87 S.

zus. mit Jahn, Heidrun (Bearb.): *Anhörung zum EG-Hochschulmemorandum. Gemeinsame Veranstaltung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland über das Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft am 23. und 24. Juli 1992 in Bonn. Dokumentation.* Projektgruppe Hochschulforschung (Hrsg.). Berlin 1992. 220 S.

zus. mit Steindardt, Bärbel: *Zur Erhöhung des theoretischen Niveaus und der praktischen Wirksamkeit hochschulpädagogischer Forschung.* In: Pädagogische Forschung. Berlin 21(1980)4. S. 115–119

Zusammengestellt von
Rosemarie Kohls, Kerstin Martin

IMPRESSUM

Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Direktor: Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz.
Sitz: Universitätsstiftung Leucorea, Collegienstraße 62b, D - 06886 Lutherstadt Wittenberg.
Tel. 03491/466 254 · Fax: 03491/466 255 · E-Mail: institut@hof.uni-halle.de · Website: http://www.hof.uni-halle.de
HoF-Berichte erscheinen zweimal jährlich. Bestellungen an das Institut, z.Hd. Frau Ponier.
ISSN 1435-5981