

Nach der Bologna-Reparatur - Zukunftswege der Hochschulbildung

Von [Peer Pasternack](#) (/node/234)

Institut für Hochschulforschung in Halle und ehemaliger Wissenschaftsstaatssekretär in Berlin



Vor zehn Jahren schien etwas auf, das in der Hochschulpolitik häufig vermisst wird: eine Vision. Ein europäischer Hochschulraum sollte entstehen. Und, eher ungewöhnlich für Visionen: die Sache wurde sofort ins Werk gesetzt. Bologna-Prozess hieß der Vorgang alsbald und wurde in Deutschland sehr ernstgenommen. Als Ergebnis war zehn Jahre später ein neues Ziel auszugeben: Jetzt müssten die Studiengänge auch noch studierbar werden (*KMK 2009*). Mit anderen Worten: Man hatte zunächst weiträumig unstudierbare Studiengänge erzeugt. „Es ist absurd: Die deutsche Hochschulpolitik debattiert ernsthaft über die ‚Studierbarkeit‘ von Studiengängen. Das ist, als müsste man über die Trinkbarkeit von Trinkwasser oder die Befahrbarkeit von Straßen diskutieren müssen“, kommentierte Klaus Dobischat, Präsident des Deutschen Studentenwerks (*DSW 2009*).

Der Vorgang ist geeignet, sämtliche Vorurteile über die (mangelnde) Rationalität politischen Entscheidens zu bestätigen. Gleichwohl lassen sich durchaus rationale Gründe entdecken, die den Entwicklungen zugrunde lagen. Sie sind auch deshalb aufschlussreich, weil wenig dagegen spricht, dass sie auch in Zukunft wirksam sein werden.

Hochschulpolitisches Entscheiden: Beispiel Bologna-Prozess

Die Durchschlagskraft des Bologna-Prozesses in Deutschland verdankte sich dem Wirksamwerden eines Musters, das in der hiesigen Hochschulpolitik vertraut ist: In der allgemeinen Politikfeldkonkurrenz haben hochschulpolitische Anliegen traditionell einen eher schweren Stand. Sie leiden unter dem Nachteil, in ihren Effekten nur unzulänglich vorhersagbar zu sein. Infrastrukturausgaben mit ihren unmittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze beispielsweise erscheinen diesbezüglich immer ein wenig handfester (ob sie es tatsächlich sind, ist eine andere Frage).

Forschungsergebnisse und die Effekte von Lehranstrengungen hingegen lassen sich nicht auf Punkt und Komma vorhersagen. Obendrein kommen diese Ergebnisse nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande. Deren misslichste Eigenschaft ist, die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden zu überschreiten. Daher sind hochschulpolitische Anliegen typischerweise darauf angewiesen, dass sie von verschiedenen Interessengruppen gleichermaßen gewollt werden – aber ebenso typischerweise aus unterschiedlichen, z.T. gegensätzlichen Gründen.



So treffen sich z.B. Konservative und Marktliberale in ihrer hochschulpolitischen Befürwortung von Leistungsorientierung und Differenzierung; die einen jedoch auf der Grundlage eines akademischen Exklusivitätsanspruchs, die anderen auf Basis einer leistungsgesteuerten Inklusionsorientierung. Oder: Marktliberale sind ebenso wie diejenigen, die Hochschulpolitik als sozialen Chancenausgleich betreiben, der Ansicht, dass die Beteiligung an Hochschulbildung gesteigert werden sollte; erstere aber aus Gründen der Standortsicherung, letztere hingegen aus Gründen der Verbreiterung sozialer Aufstiegschancen. Derart können sich technokratische Bedürfnisse einerseits und wertgeladene Motive andererseits auf der Basis gegenseitiger, wenn auch begeisterungsloser Unterstützung so weit stabilisieren, dass die Durchsetzungskraft entsteht, die jeweils allein nicht zu gewinnen wäre. Dieses Muster kennzeichnete auch die politische Durchsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland.

Die Motive unterschiedlichster Akteursgruppen, diesen Prozess für notwendig oder unterstützenswert zu halten, hätten unterschiedlicher kaum sein können. So wurde beispielsweise die Studienstrukturreform sowohl angestrebt, um eine Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu dämpfen: Indem begrenzte Übergangsquoten vom Bachelor- zum Masterstudium angestrebt werden, zielen die Veränderungen der Studienstruktur auf die Einschränkung von Studieroptionen. Zugleich aber zielen sie auch auf die Erweiterung von Studieroptionen: Die Studienstufen können das individuelle Erfolgsrisiko mindern und so die Studierneigung steigern, und die Flexibilisierung der Gestalt des Studiums, z.B. für Teilzeitstudien, wird ermöglicht.

Hinter diesen unterschiedlichen Motiven stehen konkurrierende Leitbilder von Hochschulentwicklungen. Wird von Varianten im Detail abgesehen, dann konkurrieren in der derzeitigen hochschulpolitischen Diskussion und Praxis drei Leitbilder. In der Reihenfolge ihres Auftretens sind das die sog. Humboldtsche Universität, die Hochschule als Agentur einer demokratischen Wissensgesellschaft und die Hochschule als Dienstleistungsunternehmen.

Die sog. Humboldtsche Universität **(1)** hängt einer bewahrenden Idee der Universität an: Einheit von Forschung und Lehre, hohe Freiheitsgrade, Wissenschaft als Forschungsprozess, Zweckfreiheit der Wissenschaft und Persönlichkeitsentwicklung durch Wissenschaft sind deren zentralen Stichworte.

Das Leitbild der Hochschule als Agentur einer demokratischen Wissensgesellschaft rückt gleichfalls inhaltliche Fragen in den Mittelpunkt: Wie kann verantwortlich die zunehmende Durchformung gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissenschaftsbasierte Prozesse gestaltet werden? Und welchen Beitrag vermag dazu eine reflexiv gewendete Aufklärung zu leisten, also eine solche, die sich von der fraglosen Machbarkeit der traditionell-rationalistischen Aufklärung zur fragwürdigen Machbarkeit der Nachmoderne bewegt?

Das Leitbild der Hochschule als Dienstleistungsunternehmen verzichtet auf präzise Benennung, worin das inhaltliche Ziel der Dienstleistungsorientierung bestehen soll. Es beschränkt sich auf unspezifische Angaben wie Leistung, Exzellenz und Qualität. Aus Sicht der Vertreter/innen dieses Leitbildes ist das kein Nachteil, sondern ein Vorzug: Das Einrichten der Hochschule als Dienstleistungsunternehmen setze vor allem einen ordnungspolitischen Rahmen, der so weit wie möglich optimiert sei bzw. weitere Optimierungen zulasse – und damit Voraussetzungen schaffe für im Prinzip unbegrenzte Möglichkeiten.

Die Entscheidung für eines dieser Leitbilder ist nicht allein eine (politische) Geschmacksfrage. Es gibt empirische Anhaltspunkte, die zu berücksichtigen sinnvoll wäre.

Funktion der Hochschule und des Hochschulstudiums

Hochschulen sind Produzenten und Verteiler wissenschaftlichen Wissens. Als solche sind sie Innovationsagenturen der Gesellschaft, wobei Innovation nicht ökonomistisch verengt werden darf: Der Innovationsbedarf ist auch in nichtökonomischen Bereichen beträchtlich. In jedem Falle aber sind Innovationen das Noch-nicht-Mehrheitsfähige – denn was bereits mehrheitsfähig ist, ist Mainstream. Hochschulen müssen Agenturen des noch nicht Mehrheitsfähigen, aber auch des unter Umständen nie Mehrheitsfähigen sein. Deshalb werden sie als Einrichtungen mit Autonomiebegünstigung unterhalten. Damit können sie Nischen sein für Ideen, welche die Gesellschaft benötigt, und für Ideen, die auf dem Wege dahin ausprobiert werden müssen, auch wenn sie am Ende ggf. zu verwerfen sind.



Indem Hochschulen derart als Inkubatoren gesellschaftlicher Innovation wirken, sollen sie zur Rationalitätssteigerung gesellschaftlichen Handelns beitragen. Das heißt: Wesentlich dadurch, dass es Hochschulen gibt, sind voranalytische Urteile, wie sie im Alltagshandeln jeder Gesellschaft fortlaufend erzeugt werden, durch wissenschaftlich

begründete Einschätzungen zu ersetzen. Dies soll aber nicht erst dann geschehen, wenn die Forschung zu einer bestimmten Frage ein hinreichendes Maß an Gewissheit erlangt hat. Deshalb hat die Hochschule den Auftrag, die (niemals abschließenden) Kenntnisse, die sie aktuell erzeugt, in die Gesellschaft diffundieren zu lassen: Dem dient die akademische, d.h. wissenschaftsgebundene Lehre. Mit der Lehre, aber auch mit anderen Transferaktivitäten öffnen sich die Hochschulen zur Gesellschaft hin. Das ist mitunter konfliktbehaftet, weshalb die Hochschulen nicht nur autonom sind, sondern in bestimmtem Maße und bestimmten Fragen auch der Fremdbestimmung unterliegen. Daher ist in Deutschland die Hochschule als Paradoxie organisiert: als eine staatsferne staatliche Veranstaltung.



Die sog. Zweckfreiheit der Wissenschaft zeichnet sich, nur scheinbar paradox, dadurch aus, zweckdienlich zu sein. In der heutigen und künftigen Arbeitswelt ist davon auszugehen, dass – unter dem Vorzeichen der entstehenden ‚Wissensgesellschaft‘ – einerseits der Anteil der Tätigkeiten mit hohen wissensbasierten Qualifikationsanforderungen immer mehr zunimmt, andererseits lebenslange Berufskarrieren mit relativ stabilen Tätigkeitsprofilen immer seltener werden (vgl. Teichler 2005). Als wissenschaftliche Bildungseinrichtungen sind Hochschulen primär darauf ausgelegt, nicht für Routinetätigkeiten auszubilden, sondern für berufliche Handlungssituationen, die grundsätzlich durch Ungewissheit und Deutungsoffenheit gekennzeichnet sind. Das Handeln in solchen Situationen aber verträgt keine „ingenieuriale Anwendung von Wissen“ (Oevermann 2005: 23f.). Die berufliche Praxis benötigt immer weniger bloße technische Experten, da das professionelle Handeln von Akademikern neben der standardisierbaren Komponente der Wissensanwendung grundsätzlich auch eine nichtstandardisierbare Komponente umfasst. Auf die Bewältigung nichtstandardisierbarer Situationen müssen Studierende vorbereitet werden. Dabei muss die Gestaltung von Hochschulstudien nun allerdings davon ausgehen, dass sich die Absolventen und Absolventinnen typischerweise in Normenkonflikten zu bewegen haben werden:

„Geistliche haben es mit Sündern und Ketzern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen, Verwaltungsbeamte mit Bürgern und Politikern, die sich dem bürokratisch Notwendigen nicht fügen wollen, Architekten mit Bauherrn und deren Idiosynkrasien, Ingenieure mit Betriebswirten, die ihren kreativen Entwürfen mit Kostenargumenten entgegneten usw. Die Hochschulabsolventen müssen sich auf all das einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber in technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Mit

beidem würde ihre Praxis an den Widerständen der Betroffenen scheitern.“ (*Lenhardt 2005: 101*)

Um derartige Normenkonflikte sowie durch Ungewissheit und Deutungsoffenheit gekennzeichnete Handlungssituationen bewältigen zu können, ist eine „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ förderlich (*Daxner 2001: 74*). Für diese steht biografisch die angemessene Zeit nur in der Situation zur Verfügung, die von unmittelbaren Handlungszwecken entlastet ist: das Studium. Indem Studierende diese nutzen, können sie die Souveränität gewinnen, mit Situationen der Ungewissheit und konkurrierender Deutungen umzugehen. Das Absolventenbild, von dem Hochschulbildung gerade heute ausgehen muss, zeichnet einen Akteur, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls so komplexen wie riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss. Folgelastige Entscheidungen sind solche, die Auswirkungen nicht nur den Entscheider, sondern auch viele andere haben, indem sie Folgeprozesse in Gang setzen (*Willke 1987: 16*). Wer heute studiert, wird – in welchem beruflichen Feld auch immer – mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Zeitdruck und Ungewissheit komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen. Allein fachliche Kenntnisse genügen dafür nicht.

Eines mithin reicht nicht hin in einem Studium, das den Einzelnen und die Einzelne zu verantwortlichem Handeln in folgelastigen Entscheidungssituationen befähigen soll: ihn oder sie lediglich für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen, aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen hin auszubilden und ergänzend mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit – Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit – auszustatten. Kurz: Benötigt wird bei den HochschulabsolventInnen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit, d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten. Daher ist es Aufgabe Hochschulen die Aufgabe, aufgeklärte Skepsis in die Welt zu tragen: Sie ist die Voraussetzung einer Mündigkeit, die in wissenschaftlich begründeter Urteilsfähigkeit wurzelt. Lebenskluge Beschäftigter verlangen auch genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen.“ (*Baecker 1999: 64*)

Zukunftstrends

Stellt man sich nun die Frage, ob der Weg der deutschen Hochschulen in eine Richtung geht, der solchen Anforderungen gerecht wird, dann müssen Wahrscheinlichkeiten künftiger Hochschulentwicklung abgeschätzt werden. Dazu lassen sich Trendextrapolationen aus der Gegenwart in die Zukunft vornehmen; deren Grundlage sind Abschätzungen der Dynamik bereits heute zu beobachtender Entwicklungen. Um hier nur einen wohl kaum noch abweisbaren Trend herauszugreifen: In Deutschland wird, wie in anderen frühindustrialisierten Ländern, infolge des demografischen Wandels in den nächsten Jahrzehnten Schrumpfung zu gestalten sein. Das Statistische Bundesamt prognostiziert bis 2050 eine Reduzierung der deutschen Wohnbevölkerung auf unter 62 Millionen bzw. unter der Annahme jährlicher Wanderungsgewinne von 100.000 Personen auf 68 Millionen (*Statistisches Bundesamt 2006*). Damit stellen sich Fragen auch für die Hochschulen.



So erhebt sich z.B. die Frage, ob das seit der westdeutschen Hochschulexpansion gültige Paradigma der Versorgung mit Hochschulangeboten in der Fläche schon allein deshalb aufzugeben sei, weil die prokopfbezogenen Kosten jeglicher Infrastrukturen umgekehrt proportional zum Rückgang der Siedlungsdichte ansteigen (vgl. Müller 2007: 30). Hier erscheint zweierlei vorstellbar. Entweder kommt es zur Entstehung hochschulfreier Zonen, gleichsam der Ozonlöcher der Wissensgesellschaft, beispielsweise deshalb, weil die Einschränkung öffentlich vorgehaltener Infrastrukturen auch auf die Hochschulen ausgedehnt wird. Oder es mag am Ende ausgerechnet der vielgescholtene deutsche Hochschulföderalismus sein, der dafür sorgt, dass es zu keinen hochschulfreien Siedlungszonen kommt: denn föderalistische Strukturen sind leistungsfähiger, um regionale Versorgung auch außerhalb von Verdichtungsräumen zu gewährleisten.

Neben der absoluten Bevölkerungsschrumpfung ändert sich die Struktur der

nachwachsenden Generationen. Damit wird bereits die Sicherung der heute gegebenen Anteile der Hochschulbildungsbeteiligung je Altersjahrgang zur Herausforderung. Wenn der künftige Fachkräftebedarf nur halbwegs aus den in Deutschland aufgewachsenen jungen Menschen bedient werden soll, dann wird es sich als nötig erweisen, die weitgehend hochschulbildungsferne Bevölkerungsgruppe der schwächer qualifizierten Einkommensschwachen für Hochschulbesuche ihrer Kinder zu motivieren (und letztere entsprechend zu qualifizieren). Eine spezielle Herausforderung stellen dabei die Migrantengruppen dar. Die deutsche Hochschulgeneration des Jahres 2030 wird bis 2010 geboren. Der hohe Anteil, den Kinder mit Migrationshintergründen daran haben werden, stellt das deutsche Schulsystem vor eine ganz außergewöhnliche Herausforderung: Es muss bis etwa 2015 die Grundlagen dafür schaffen, dass in diesen Gruppen der Nachwachsenden 15 Jahre später eine tendenziell gleiche Hochschulbildungsbeteiligungsquote wie in den nichtmigrantischen Bevölkerungsteilen erreicht werden kann. Nur so wird der aktuelle Wert von 38 % Studienanfänger/innen am Altersjahrgang zu halten sein – von Steigerungen an dieser Stelle noch gar nicht zu reden.

Fragen wir, daran anschließend, nach den Trends der inhaltlichen Gestaltung künftiger Hochschulbildung, dann stellen sich einige Herausforderungen als unabweisbar dar. Sie werden wohl in prägende Trends zu verdichten sein, um nicht nur den Hochschulen Zukunft zu sichern, sondern auch der Gesellschaft, die sie unterhält:



Wissensgesellschaft gestalten und Professionalität erzeugen: Das Hochschulabsolventenleitbild der Wissensgesellschaft muss das eines Akteurs sein, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen zu treffen vermag, der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind, der in der Lage ist, in Situationen der Ungewissheit und offener bzw. widersprüchlicher Deutungen, zudem gekennzeichnet durch Normenkonflikte und Zeitdruck, sicher zu handeln. Darauf muss er/sie durch die Hochschulstudien angemessen vorbereitet sein.



Nachhaltigkeit integrieren: Moderne Gesellschaften benötigen um der Aufrechterhaltung ihrer Lebensgrundlagen willen eine Nachhaltigkeitsorientierung. (2) Studierende werden zu einem beträchtlichen Teil für berufliche Verwendungen ausgebildet, in denen sie in komplexen Handlungslagen folgelastige Entscheidungen zu treffen haben. Daher werden sie als die künftigen Entscheider/innen zu den wesentlichen personellen Trägern der Nachhaltigkeit werden müssen. Vor der Hochschulbildung der Zukunft steht die Aufgabe, ihre Studierenden in Nachhaltigkeit gleichsam hineinzusozialisieren.



Genderkompetent agieren: Dies zielt demokratiethoretisch auf ausgewogene Chancenverteilungen und funktional auf eine Erhöhung der Studierneigung, der besseren Ausschöpfung des Potenzials an Studienberechtigten, eine ausgewogenere fachliche Struktur der Hochschulbildungsbeteiligung (mehr Männer in die Grundschulpädagogik, mehr Frauen in die Ingenieurwissenschaften) sowie einer Reduzierung von Studienfachwechsel und Studienabbruch. Als Voraussetzung einer geschlechtergerechten Gestaltung von Lehre und Nachwuchsförderung bedarf es entsprechender Konzipierungen von Studiengangsangeboten, curricularer Strukturen, Lehr- und Lernformen sowie die Integration von Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehre unter dem Blickwinkel der spezifischen Vorstellungen, Bedürfnisse und Lebenslagen von jungen Frauen und jungen Männern.



Internationalität leben: Internationalität wird im Kontext von Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung ausgebildet. Inhaltlich heißt Internationalisierung im Hochschulstudium vor allem, Interkulturalität zu entwickeln. Die Zielgruppe ist

dabei dreigeteilt: Studierende mit dem Ziel, Studienphasen im Ausland zu verbringen, benötigen Vorbereitung und Unterstützung für ihr Vorhaben; Studierende ohne Möglichkeit oder Neigung, eine Auslandsstudienphase zu absolvieren, benötigen heimische Angebote, Interkulturalität ausbilden zu können (internationalization at home); Studierende bzw. Studieninteressierte aus dem Ausland benötigen vorbereitende und aufenthaltsbegleitende Betreuungsangebote.



Lebenslanges Lernen ermöglichen: Dies bezeichnet zum einen die Befähigung von Hochschulabsolventen, ihr weiteres Leben als bewusst und eigenständig gestaltete Bildungsbiografie zu gestalten. Es bezeichnet zum anderen die selbstständige Weiterqualifizierung von Beschäftigten, für welche die Hochschulen nachfrageorientierte Qualifizierungsangebote bereitstellen. Das Konzept des lebenslangen Lernens wird die Partizipation an Hochschulbildung jenseits von Alter, Status und Geschlecht ermöglichen und erweitern müssen. Da sich lebenslanges Lernen auf Bildungsprozesse jenseits herkömmlicher Bildungsbiografien bezieht, werden hierfür neue Systeme der Anerkennung und Zertifizierung benötigt, die auch außerhalb der Hochschulen erbrachte Lernleistungen ebenso wie informelles Lernen integrieren.

Um die innewohnenden prognostischen Unsicherheiten dieser Trendbeschreibungen zu verdeutlichen, lassen sich Polaritäten benennen, innerhalb derer sich künftige Hochschulbildung positionieren muss. Sie sind teils herkömmlicher Art, wobei sie im Einzelfall eine neue Bedeutung gewinnen; teils sind sie jüngeren Datums bzw. entstehen gerade erst:

(1) Hochschulbildung fand immer schon innerhalb traditioneller Spannungen statt, die fortwährend zu prozessieren waren. Dabei handelt es sich um jene zwischen Theorie- und Praxisorientierung, Forschung und Lehre bzw. Forschungsfunktion und Bildungsfunktion der Hochschule, Naturwissenschaften und Geistes-/Sozialwissenschaften sowie Bildung und Ausbildung. Diese Polaritäten sind auch künftig auszutarieren.

(2) Ebenfalls traditionelle Spannungen, die aber gewichtige Reformulierungen erfahren, sind die zwischen akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung bzw. Stakeholder-Ansprüchen, Tradition und Innovation, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Grundlagen- und Anwendungsorientierung, Studium als Bildungserlebnis vs. Herstellung von Employability, ‚Massen‘- vs. Eliteausbildung, Spezialistentum und Generalistentum.

(3) Hinzu treten bzw. werden weitere Spannungen treten: akademische Selbststeuerung/staatliche (Rahmen-)Steuerung – Marktsteuerung; Disziplinarität vs. Interdisziplinarität; Regionalität vs. Internationalität; Forschungs- vs. Transferorientierung; Berufsausbildung – Hochschulbildung – Weiterbildung; Differenzierung der Studieninhalte vs. Vereinheitlichung der Studienformen; Vollzeitstudium vs. Teilzeitstudium; abgegrenzte Bildungsphasen vs. tätigkeitsbegleitendes Lernen; Präsenzlernen vs. Distance Learning. Hier insbesondere wird die Kunst darin bestehen, vom ‚versus‘ zum ‚und‘ zu gelangen.



Zum weiterlesen ...

Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.

Daxner, Michael (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von

Qualitätsorientierung, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack/R. Kreckel (Hg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim/Basel, S. 71-75.

DSW, Deutsches Studentenwerk (2009): Rolf Dobischat: „Hört auf die Studierenden!“ Pressemitteilung, 17.11.2009, URL <http://www.studentenwerke.de/presse/2009/171109a.pdf> (<http://www.studentenwerke.de/presse/2009/171109a.pdf>) (Zugriff 22.12.2009).

KMK, Kultusministerkonferenz (2009): Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz handeln gemeinsam! Pressemitteilung, 10.12.2009, URL <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/kultusministerkonferenz-und-hochschulrektorenkonferenz-handeln-gemeinsam.html> (<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/kultusministerkonferenz-und-hochschulrektorenkonferenz-handeln-gemeinsam.html>) (Zugriff 22.12.2009).

Lenhardt, Gero (2005): Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 92-109.

Müller, Bernhard (2007): Demographische Schrumpfungprozesse: Anforderungen aus Sicht der ökologischen Raumentwicklung, in: Leibniz-Gemeinschaft (Hg.), Raumwissenschaftliche Forschung für die Praxis, Bonn, S. 24-32.

Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 15-51.

Paletschek, Sylvia (2001): Verbreitete sich ein ‚Humboldt’sches Modell‘ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?, in: Rainer Christoph Schwinges (Hg.), Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel, S. 75-104.

Paletschek, Sylvia (2002): Die Erfindung der humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: Historische Anthropologie 10/2002, S. 183-205.

Spranger, Eduard (1930): Das Wesen der deutschen Universität, in: Michael Doeberl/Otto Scheel/Wilhelm Schlink/Hans Sperl/Eduard Spranger/Hans Bitter/Paul Frank (Hg.), Das akademische Deutschland, Bd. III, Berlin 1930, S. 1-38.

Statistisches Bundesamt: Bevölkerung Deutschlands bis 2050. Übersicht der Ergebnisse der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden 2006; URL <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2006/Bevoelkerungsentwicklung/Varianten.property=file.pdf> (<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2006/Bevoelkerungsentwicklung/Varianten.property=file.pdf>) (Zugriff 5.1.2009).

Teichler, Ulrich (2005): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a.M./New York.

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1988): Unsere gemeinsame Zukunft, Berlin.

Willke, Helmut (1987): Systemtheorie, Stuttgart/New York.

1) Bei der „Humboldtschen Universität“ handelt es sich um eine Konstruktion der Nachwelt. Diese verband Zitate aus den Schriften Humboldts mit eigenständigen interessegeleiteten Deutungen zu einem Konstrukt „Das Wesen der deutschen Universität“ (Spranger 1930). Entgegen landläufigen Annahmen hatte die Humboldtsche Universitätskonzeption im 19. Jahrhundert keine Wirkungen entfalten können (vgl. Paletschek 2001), da sie damals nicht bekannt war: Humboldts Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wurde erst 1896 aufgefunden und in Auszügen publiziert. Auch die Gründung der Berliner Universität galt bis dahin nicht als besonderer Einschnitt in der deutschen Universitätsentwicklung (Paletschek 2002: 184, 186).

2 Nachhaltige Entwicklung bezeichnet – nach dem Brundtland-Bericht 1987 – eine Entwicklung, „in der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen“ (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1988: 26). Indem hier dieses Nachhaltigkeitsverständnis zugrundegelegt wird, erfolgt zugleich eine Distanzierung von dem umgangssprachlichen Brauch, Nachhaltigkeit als Synonym für Langfristigkeit und Haltbarkeit zu verwenden („nachhaltige Studienordnungen“ und dgl.).

[Webdesig Rhein Main Drupal Flash Actionscript HTML \(http://www.pixeltank.de\)](http://www.pixeltank.de)