mit Hochschulentwicklung und Hochschulforschung sichtbar: Aktionsforschung in Projekten, praxisentwickelnde und -begleitende Forschung und Studiengangsentwicklung, Evaluationsforschung und Weiterbildung, Institutionsforschung und Organisationsentwicklung. Er öffnet damit den Blick auf den weiteren Raum, in dem und in den die Hochschuldidaktik hinein zu wachsen im Begriff ist und hineinwachsen muss, den der Hochschulentwicklung insgesamt.

Es könnten noch etliche Disziplinen der Hochschulforschung mehr in diesen Kranz um die Hochschuldidaktik eingeflochten werden - mehr als zwanzig sind gezählt und unterschieden worden - und erst recht hätte der Kreis von Kolleginnen und Kollegen aus Hochschulforschung und Hochschuldidaktik, aus den internationalen und nationalen wissenschaftlichen Gesellschaften und Kooperationen, in denen Wolff-Dietrich Webler sich engagiert hat, noch erheblich vergrößert werden können, die die Zusammenarbeit und Verbundenheit mit ihm gewiss gern mit einem eigenen Beitrag zu diesem Band dokumentiert hätten. Notwendige Rücksichten auf die Kosten auf allen Seiten, aber auch auf die Übersichtlichkeit und Handlichkeit dieses Bandes haben uns daran gehindert. Um so mehr ist der Druckerei Hans Gieselmann, Bielefeld, und der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. für die freundlichen Zuschüsse zu danken, die ihn in diesem Umfang möglich gemacht und damit die Gelegenheit zu wie wir hoffen wenigstens exemplarischen Zugängen zum Thema gegeben haben.

Bielefeld, im April 2005

Michael Craanen und Ludwig Huber

Peer Pasternack Dazwischen und mittendrin

Der Platz der deutschen Hochschulen in einer
wissenschaftsgesellschaftlichen Systemarchitektur

Hochschuldidaktik erinnert die Forschung über Hochschulen daran, dass in der Hochschule auch und wesentlich pädagogische Prozesse zu gestalten sind. Die Hochschulforschung hingegen erinnert die Hochschuldidaktik daran, dass die pädagogische Bemühung Teil einer Anstrengung ist, die auf einen weiteren Funktionszusammenhang zielt als ‚nur‘ den gelingender Lehr-Lern-Prozesse. Eine systemische Einordnung dieses Funktionszusammenhanges kann sowohl hochschulforschungsintern die Fragestellungen präzisieren wie auch die hochschulreformerische Handlungskompetenz zu stärken. Die sich bei einer systemischen Einordnung ergebende Modellbildung liefert zum einen eine Heuristik zur Ausdifferenzierung des Funktionszusammenhanges; sie kann zum anderen an der weithin dominierenden Strukturorientierung unter den Akteuren der Hochschulreform ansetzen. So lassen sich einerseits Konvergenzen, Widersprüche und Aporien verdeutlichen, andererseits Struktur-Funktions-Beziehungen herausstellen.

Struktur ist Mittel zum Zweck. Hochschulstrukturen sind folglich Mittel der Umsetzung von Hochschulzwecken. Hochschulzwecke gibt es vielerlei. Politisch formuliert werden sie als Ziele, deren Realisierung anzustreben sei. Für die deutschen Hochschulen hat Uwe Schimank (2001, S. 225-227) eine Auffächerung des Zielkatalogs von zwei auf zehn Ziele innerhalb von 20 Jahren identifiziert:

- Bis in die 1960er Jahre galt das traditionelle Zielbündel, das sich aus zwei Zielgrößen zusammensetzte: *Forschung und Lehre* (wobei die Lehre aus der Forschung abgeleitet war und insofern eine klare Zielhierarchie bestand).
- Mit dem Übergang zur Massenuniversität seit Ende der 60er Jahre formulierten die Hochschulen ab Mitte der 70er Jahre zwei weitere Ziele, um sich gegen staatliche Zumutungen zu schützen: die *Aufrechterhaltung der quantitativen Forschungskapazitäten und die Aufrechterhaltung der personellen Verkopplung von Lehre und Forschung*.
- Dann stellte die staatliche Seite zwei weitere Ziele zur Lehre an Hochschulen auf: *Passung des Lehrangebots zu den Qualifikationsanforderungen der beruflichen Praxis und größere Praxisrelevanz der Studieninhalte*.

- Kurz darauf wurden die Hochschulen als Forschungseinrichtungen wiederentdeckt, nun aber im Hinblick auf ihre diesbezügliche *außerhochschulische* Relevanz.
- Ebenso wurde nun im Bereich der Lehre der *Ausbau von wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung* gefordert.
- In Reaktion auf diese hochschulexternen Zieldefinitionen riefen insbesondere die ProfessorInnen zwei Zielgrößen in Erinnerung: die *Wahrung der Autonomie bei der Themenwahl* in der eigenen Forschung und die *Erhaltung der Chancen auch für unorthodoxe Perspektiven*.¹

Bei genauer Betrachtung besteht die so beschriebene Entwicklung aus Pendelbewegungen, die bei allen Ausschlägen nach rechts und links das Magnetfeld des anfänglichen Zielbündels nie verlassen haben: Forschung und Lehre. Diese waren und sind die Kernleistungsbereiche geblieben. Gleichwohl haben die Hochschulen in Deutschland seit ca. 25 Jahren keinen hinreichend präzise bestimmten Ort in der innergesellschaftlichen Systemarchitektur. Sie befinden sich in einer Passage, deren Ziel unbestimmt ist.

1. Konkurrenz der Leitbilder

Zentrale problemanzeigende Schlagworte sind „Massenhochschule“ „Verlust der aus Forschung gespeisten Lehre“, „Auswanderung der Grundlagenforschung“, „mangelnde Differenzierung der Hochschulbildungsangebote“ oder „Praxisferne“ einerseits, „chronische Unterfinanzierung“ und „Internationalisierungsdruck“ andererseits. Zur Problemlösung wird eine Reihe unterschiedlicher, teils widerstreitender, teils komplementärer Leitbilder offeriert: „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen“, „Hochschule im Wettbewerb“, „Hochschule als Standortfaktor“, „Eliteuniversität“, „Universität als Ort der Zweckfreiheit“, „Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung“ usw.

All diese Leitbilder werden, was ihre strukturelle Ausformung betrifft, üblicherweise entweder sehr einfach oder sehr kompliziert gedacht. Manchen Protagonisten würde der marktwettbewerbliche Impuls alle Entwicklungshindernisse bei Seite räumen. Andere dagegen sehen die Wissenschaftsfreiheit allein dann überlebensfähig, wenn alle Kompliziertheiten deutscher

¹ Hinzu sind Ziele getreten, die sich nach Schimank (2001, S. 227) „überhaupt nicht aus Erfordernissen von Forschung und Lehre ableiten lassen“: „So findet man in den Hochschulgesetzen ... Zielvorgaben, die sich auf die anzustrebende Gleichstellung der Frauen beziehen oder den Hochschulen einen Beitrag zur Erhaltung des Weltfriedens, zur Schaffung sozialer Gerechtigkeit, zur Festigung eines demokratischen Ethos, zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden und zur ökologischen Erneuerung abverlangen.“

Hochschulen, sofern sie nur aus dem 19. Jahrhundert stammen, bewahrt blieben. Dritte kämpfen für die Beibehaltung aller Prozeduren der Gruppenuniversität.

Die damit schon angedeutete typisierende Betrachtung der aktuellen deutschen Hochschulentwicklung lässt drei konkurrierende hochschulreformerische Zugriffe erkennen: einen konservierenden, einen liberalisierenden und einen emanzipativen. Allen drei Zugriffen ist gemeinsam, dass sie neben je für sich gut begründeten Urteilen die Mobilisierung einer beträchtlichen Zahl an voranalytischen Urteilen benötigen, um normative Durchschlagskraft zu gewinnen. Der konservierende Zugriff stellt vorzugsweise auf objektivierte Begabungsvorstellungen ab, um ein partikularistisches Leitbild der Beteiligung an Hochschule zu begründen (vgl. Lenhardt 2004); der liberalisierende Zugriff neigt dazu, die Frage nach den nichtintendierten und paradoxen Effekten wettbewerblicher Marktorientierung von Hochschulen herunterzuspielen (vgl. Krücken 2004), und der emanzipative Zugriff lehnt vielfach schon die bloße Erwägung der gesellschaftlichen Kosten der Emanzipation als obszön ab.

Gänzlich ohne gesellschaftliche Platzbestimmung der Hochschulen geht es nun allerdings nicht, wenn Ansprüche an Gesellschaft und Politik legitimiert werden sollen. Wo eine analytisch fundierte Einordnung der Hochschulen nicht vorhanden oder durchsetzungsfähig ist, dort greift die Orientierung an gesellschaftlichen Stimmungen. Folglich steuert einstweilen das gegenwärtige „Zeitalter der Kalkulation“ (Muller 1999, S. 195) die Rezeptionspräferenzen der als Hochschulreformer wirkenden Akteure. In Deutschland wird daher in den einschlägigen hochschulpolitischen Debatten üblicherweise eine systemische Einordnung bemüht, die intersystemische Kopplungen der Hochschulen an die Wirtschaft in den Mittelpunkt rückt.

Daran ist zweierlei richtig: Zum einen ist die Wirtschaft der wesentliche (wenn auch nicht alleinige) Teil des Beschäftigungssystems, dem die Hochschulen Absolventen und Absolventinnen zuliefern. Zum anderen gibt es eine Schnittmenge zwischen Wissenschafts- und Wirtschaftssystem: das Innovationssystem, das wichtige Impulse intellektueller und personaler Art unter anderem aus den Hochschulen benötigt. Gleichzeitig aber weist eine Definition des gesellschaftlichen Platzes der Hochschulen primär über deren Kopplung an das Wirtschaftssystem zweierlei Unzulänglichkeiten auf:

- In der Perspektive des Beschäftigungssystems stellen sich die Hochschulen zunächst nur als Bestandteil des Qualifikationssystems dar. Dies zeigt sich darin, dass Beschäftiger die Hochschulabsolventen weniger zu Absolventen anderer Hochschulen als vielmehr zu Absolventen anderer Bildungswege in Vergleich setzen. Hier wird also eine emotionslose Konkurrenz zwischen

verschiedenen Elementen eines insgesamt als Qualifikationsproduktionswesen wahrgenommen Sektors aufgemacht.

- In der Perspektive des Innovationssystems stellen sich die Hochschulen gleichfalls nur als Bestandteil einer größeren Systemeinheit dar, nämlich als Teil des Wissenschaftssystems. Auch Innovateure sehen - wie die Beschäftigten - die Hochschulen als einen Anbieter, hier von Innovationsmaterial, unter anderen.

Wenn nun aber das Hochschulsystem zwar auch Bestandteil sowohl des Qualifikations- wie des Wissenschaftssystems ist, ohne aber eines dieser beiden Systeme selbst zu sein, so kann doch zumindest festgehalten werden: In dieser Charakterisierung ist zugleich die Spezifik des Hochschulsystems inbegriffen. Das Hochschulsystem stellt den Adapter zwischen Bildungssystem einerseits und Wissenschaftssystem andererseits dar - und ist darin allerdings tatsächlich konkurrenzlos. Dies ist gleichwohl nicht gesicherter Bestandteil des Selbstbildes deutscher Hochschulen. Prägnanten Ausdruck findet das in der dualistischen Zuspitzung, in die seit vielen Jahren die Debatte um die Einheit von Forschung und Lehre regelmäßig mündet.

2. Forschung & Lehre in einer transnationalisierten Gesellschaft des Wissens

Die Unbestimmtheit des Ortes der deutschen Hochschulen ist vor dem Hintergrund zweier Entwicklungen problematisch: zum einen wegen der Entwicklung zur Wissensgesellschaft, d.h. einer tendenziellen Durchformung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse; zum anderen im Hinblick auf die sukzessive Annäherung des politischen Raums Europa an den geografischen Raum Europa durch die EU-Ost-Erweiterung(en). Das heißt im einzelnen:

- Die *wissensgesellschaftliche Dynamik* wird durch das Bildungssystem und das Wissenschaftssystem geprägt werden. Das Hochschulsystem ist funktional der Adapter zwischen diesen beiden Systemen und muss sich daher in der Systemarchitektur präzise verorten. Insbesondere muss diese Verortung die Hochschulen in die Lage versetzen, die wesentlich durch sie zu leistende Nachhaltigkeit der Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion einer Gesellschaft sicherzustellen. Grundsätzlich stehen dem Hochschulsystem für die Platzierung innerhalb der Systemarchitektur zwei Optionen zur Verfügung: entweder (a) identitätsauflösendes Diffundieren, indem sich das Hochschulsystem spaltet und sich mit einem Teil dem Bildungssystem (denkbar: die Fachhochschulen oder aber die Bachelor-

Ausbildung) und mit dem anderen Teil dem Wissenschaftssystem (denkbar: die Universitäten oder aber die Masterausbildung und Promotionsphase) zuordnet; oder (b) die Selbstdefinition als einer universalistisch angelegten Schaltstelle, welche die wissensgesellschaftlichen Schubkräfte so miteinander verkoppelt, dass zusätzliche Dynamiken entstehen.

- Die *europäische Dynamik* wird dadurch geprägt, dass - zugespitzt kontrastiert - zwei deutlich voneinander verschiedene Hochschulhistorien und daraus folgende Hochschulbildungsbegriffe aufeinander treffen: auf der einen Seite ein stark individualistisch, nicht zuletzt auch bürgerrechtlich geprägter Bildungsoptimismus in West- und Nordeuropa, auf der anderen Seite ein sehr utilitaristisch geprägtes Hochschulbildungsverständnis in Osteuropa (das historisch bürgerlich ist, aus den Prägungen der staatssozialistischen Jahrzehnte und der nachfolgenden Systemtransformationen herrührt: die osteuropäischen Funktionselementen sind von der erfahrungsgesättigten Einschätzung geprägt, der Sozialismus sei neben sonstigen systemischen Fehlkonstruktionen vor allem am mangelnden Leistungsprinzip und unzureichender Wettbewerbsorientierung gescheitert). Die Vermittlung zwischen den differierenden Leitbildern von Hochschule wäre eine so notwendige wie chancenreiche Aufgabe. Denn die kulturelle Fremdheit zwischen den Hochschulen in Westeuropa und in Osteuropa wird bislang durch punktuelle Kooperationen und den Bologna-Prozess eher kaschiert als beseitigt.

Es ist zu erwarten, dass diese beiden Entwicklungen - nicht zuletzt dadurch, dass sich wissensgesellschaftliche und europäische Dynamik kreuzen - zu einer Neukonfiguration der europäischen Hochschullandschaften führen werden. In deren Mittelpunkt werden nicht vorrangig Organisationsfragen - Deregulierung, Entstaatlichung, Globalhaushalte, Rechtsformänderungen und dgl. - stehen, wie sie einen großen Teil der aktuellen deutschen Reformdebatte bestimmen. Vielmehr sind diese organisatorischen Fragen abgeleitet von fundamentalen, nämlich inhaltlichen Entscheidungen.

Deren Notwendigkeit resultiert aus Veränderungen der Wissensproduktion, wie sie als Trendbeschreibung (allerdings noch ohne durchschlagende empirische Härtung) bei Gibbons et al. (1994) und Nowotny et. al. (2001) als „mode 2“ bzw. bei Funtowicz/Ravetz (1993) als „post-normal science“ vorliegen. Als deren Elemente werden beschrieben bzw. vorhergesagt: Wissensproduktion primär im Kontext der Anwendung - woraus sich Reflexivität und gesellschaftliche Verantwortlichkeit ergeben, d.h. eine Produktion sozial robusten Wissens, da die Wissenschaft die gesellschaftliche Wirkung ihrer Erkenntnisse unmittelbar berücksichtigen müsse -; dabei organisatorisch ohne Beschränkung auf Universitäten und/oder herkömmliche Disziplinstrukturen;

statt dessen Vervielfältigung der an der Wissensproduktion beteiligten Institutionentypen, hier wiederum eine besondere Rolle von flexiblen und zeitlich begrenzten Organisationen und von fluiden Netzwerken; Transdisziplinarität bei gleichzeitigem Verlust der orientierenden und kontrollierenden Rolle der Einzeldisziplinen; Überschreitung der traditionellen akademischen Kommunikationswege; ein verstärkter Einfluss außerwissenschaftlicher Relevanzentscheidungen auf die Orientierung, Validierung und Fortsetzung von Forschungen.

Solcherart Wissenserzeugung stärkt weder die Gewissheit des Wissens, noch vermindert es die Riskiertheit von wissensbasierten Entscheidungen - was nicht der Wissensproduktion anzulasten ist, sondern aus der Komplexität der Problemstellungen und den geschärften Problemwahrnehmungen resultiert. Sie vermag aber - sofern entsprechend sensibilisiert und orientiert - die Reflexivität des Wissens und der Entscheidungen zu stärken. Daraus ergeben sich veränderte Aufgaben der Hochschulen. Als Ausbildungsstätten künftiger Entscheider haben sie Angebote zu offerieren, die zum reflektierten Umgang mit Risiken befähigen.

Der größte Teil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen wird künftig im Berufsleben mit hoher Wahrscheinlichkeit unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in komplexen, risikobehafteten Situationen sicher handeln müssen. Dafür müssen die Absolventen in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel zu selektieren, gesellschaftliche Kontextualisierungen und Handlungsfolgenabschätzungen vorzunehmen, Handlungsoptionen auszuwählen, Problemlösungsanordnungen zu organisieren und Prozesse zu steuern. Der Hochschulbildung wächst mithin die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln, und zwar für diejenigen Segmente des Beschäftigungssystems, in denen zur Bewältigung der Aufgaben wissenschaftliche Urteilsfähigkeit benötigt wird.

Das zu Grunde liegende Absolventenleitbild ist das eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss, und der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Die dafür nötige Souveränität erfordert, dass Studierende sich neben den äußeren auch der inneren Bedingungen ihres Handelns bewusst werden. Eine bloße Praxisorientierung der Hochschulbildung allein vermag dies nicht zu leisten, da erst die bewusst hergestellte *Distanz* zum profanen Alltag optimal zur anschließenden Bewältigung dieses Alltags und seiner Aufgaben befähigt. Hochschullehre hat hier die Voraussetzungen bereitzustellen.

Die Quelle dieser Bereitstellung ist die Kopplung der Lehre an die Forschung (die dafür ihrerseits reflexiv, kontextualisierend und folgenabschätzend sein bzw. werden muss). Eine sich im Zuge funktionaler Differenzierung der Bildungs- und Wissenschaftssysteme vollziehende Entkopplung von Hochschulausbildung einerseits und Grundlagenforschung andererseits wäre wissenschaftsgesellschaftlich dysfunktional und riskant. Sie kann aber auch nicht durch eine schlichte Aktualisierung der Humboldtschen Universitätsreformideen umgekehrt werden. Vielmehr benötigt sie eine neue Systemarchitektur, innerhalb derer das Hochschulsystem zum einen die Adapterfunktion zwischen Bildungssystem und Wissenschaftssystem wahrzunehmen vermag, zum anderen die Nachhaltigkeit der Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion einer Gesellschaft verbürgt. Diese neue Systemarchitektur muss statt einer mechanisch verstandenen (und faktisch nie wirklich realisierten) Einheit von Forschung und Lehre eine reflexive Kopplung von Forschung und Lehre ermöglichen, eine Kopplung, mit der „auch die Geisteshaltung und intellektuelle Disziplin vermittelt werden sollen, die in der Forschungspraxis verlangt werden“ (Bourgeois 2002, S. 39).

Im Mittelpunkt der Neukonfiguration des Hochschulsystems sollte daher eine zentrale inhaltliche Frage stehen (die sich mit der Einführung gestufter Studiengänge unterdessen auch in der deutschen Debatte Geltung verschafft): Wie weit und in welcher Weise wird Hochschule durch die Kopplung von Forschung und Lehre gekennzeichnet, wie also wird Hochschulbildung künftig aus Forschung gespeist sein? Aus der Beantwortung dieser Frage ergibt sich die Verortung des Hochschulsystems innerhalb der Architektur von Bildungssystem und Wissenschaftssystem in der Wissensgesellschaft.

Die systematischen Voraussetzungen der identifizierten Problemlage lassen sich als Dreischritt formulieren: Wenn das Hochschulsystem der Adapter zwischen Bildungssystem und Wissenschaftssystem ist, dann hat es die Integration zweier Systemlogiken zu leisten. Wenn das Hochschulsystem wesentlich die Nachhaltigkeit der Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion einer Gesellschaft zu leisten hat, dann hat es zwei weitere Systemlogiken zu integrieren. Mithin ist systematisch die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Erklärungen und daraus abgeleiteten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie).

Ein ‚Hochberufsschulsystem‘ wird all dies nicht zu leisten vermögen. Deshalb bedarf es, zum einen, abseits der Berufspädagogik einer elaborierten Hochschuldidaktik und, zum anderen, der fortwährenden wechselseitigen

Irritation von Hochschuldidaktik und Hochschulforschung über die Hochschulzwecke. Beides zusammen - die Eigenständigkeit der Hochschuldidaktik und ihre gleichzeitige Integration in ein permanentes Irritationsverhältnis zur Hochschulforschung - verkörpert in Deutschland wohl niemand so sehr wie Wolff-Dietrich Webler. Daher darf genau dies am Ende dieses Beitrags auch erwähnt werden.

Literatur

- Bourgeois, Etienne* (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg
- Funtowicz, Silvio O./Jerome R. Ravetz* (1993): The Emergence of Post-Normal Science, in: R. von Schomberg (ed.), Science, Politics, and Morality. Scientific Uncertainty and Decision Making, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London, S. 85-123.
- Gibbons, Michael/Camille Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartzman/Peter Scott/Martin Trow* (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, Sage Publ., London
- Krücken, Georg* (2004): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems?, in: Jürgen Beyer/Petra Stykow (Hg.), Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Die ungewisse Aussichtslosigkeit rationaler Politik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden [i. Ersch.], auch unter <http://www.homes.uni-bielefeld.de/kruecken/importe/KrueckenWiesenEnd.pdf>
- Lenhardt, Gero* (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik, in: *die hochschule* 2/2004, S. 17-28
- Muller, Steven* (1999): Deutsche und amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation, in: M. G. Ash (Hg.), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Wiemar, S. 195-199
- Nowotny, Helga/Peter Scott/Michael Gibbons* (2001): Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty, Polity Press, Cambridge
- Schimank, Uwe* (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden. Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.), Die Krise der Universitäten, Wiesbaden, S. 221-242

Svetlana Potapova

Russische Hochschullandschaft

Eine Analyse der gegenwärtigen Situation und der Hochschulreform

„Wenn von russischen Lehrenden häufig das Argument zu hören ist, sie wollten an den Universitäten nicht die Sekretärinnen für deutsche Firmen in der Russischen Föderation ausbilden, so geht diese Klage in die falsche Richtung. Wenn die berufliche Perspektive für Deutschlehrer an russischen Schulen und Hochschulen kaum zu versprechen vermag, in einem sich nach wie vor rapide wandelnden gesellschaftlich-ökonomischen Umfeld eine Familie angemessen ernähren zu können, so ist ein Umdenken im Hinblick auf die Strukturen der Germanistikausbildung dringend geboten. Wenn die Absolventen zu mehr befähigt werden sollen, als „Sekretärinnenarbeit“ zu verrichten - so ließe sich das Argument umkehren -, sind die Universitäten angehalten, darüber nachzudenken, welche Schlüsselqualifikationen der völlig geänderte Arbeitsmarkt heute von ihren Absolventen verlangt. Und das heißt konkret, germanistische Lehrstühle müssen bereit sein, das Ensemble von Teildisziplinen und Methoden, das traditionell die Germanistenausbildung bestimmt hat, radikal und produktiv in Frage zu stellen, um ihre Krise durch Strukturwandel zu bewältigen“ (Kemper 2003, S. 24-25).

Diese Äußerung eines externen Beobachters - Kemper ist DAAD-Dozent an der Lomonosov Universität Moskau - markiert einen von vielen Anlässen zu tun, was Hochschuldidaktik regelmäßig tun muss, um sich ihres Kontextes zu vergewissern: eine Analyse der aktuellen Situation der Hochschulen vorzunehmen. Hier stellen sich die Fragen:

- Wo stehen die russischen Hochschulen heute?
- Was sind ihre Aufgaben und Ziele angesichts der gegenwärtigen sozialpolitischen und wirtschaftlichen Situation?
- Wie kann man auf die aktuellen Anforderungen reagieren?
- Wohin werden die russischen Universitäten gehen?

1. Notwendiger Rückblick auf die Situation seit 1985

Für einen ausländischen Leser, der die augenblickliche Situation im russischen Hochschulbereich verstehen möchte, sich aber direkt mit den Problemen