

Telefoninterview Dr. habil. Pasternack am 13.01.2010

Wie verändern sich die Aufgaben und Funktionen der Hochschulen in der Wissensgesellschaft?

Man muss dabei zwei Seiten unterscheiden, i.e. die substanziellen, inhaltlichen Aspekte der gebotenen Veränderungen und die Seite der politischen Wahrnehmung dieser Themen. Die substanzielle Seite bezieht sich darauf, was inhaltlich wirklich wichtig ist.

Die Seite der politischen Wahrnehmung wird gleichsam kontaminiert durch die Erwägungen, was eine Gesellschaft sich zu leisten in der Lage ist. Das bringt im pragmatischen politischen Prozess immer auch neue Einsichten und Notwendigkeiten von bestimmten Dingen, z.B. hinsichtlich der Akademisierungsquoten der Bevölkerung oder die Frage, wie hoch der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt sein soll. Da gibt es dann gewisse substanzielle Einsichten, die es im Prozess der Programmierung und Implementierung von Politik z.B. mit den Bedingungen des Haushaltes in Einklang zu bringen gilt und die dabei regelmäßig korrigiert werden.

Ist es vorrangig die Bildungs- bzw. Akademikerquote, die es zur Bewältigung und Gestaltung der Wissensgesellschaft in einem Land zu erhöhen gilt?

Indirekt ja. Allerdings ist das eben Gesagte völlig unabhängig davon, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen darüber gibt und was dann im Politikprozess umgesetzt wird. In der Formulierung von Programmatik gibt es hier eine große Einmütigkeit über die politischen Lagergrenzen hinweg. Aber im Prozess der Implementierung von Politik gibt es regelmäßige Abweichungen zwischen dem, was man substanziell für nötig hält, um Gesellschaft zu gestalten, und dem, was man dann tatsächlich tut. Insgesamt treffen sich die verschiedenen Lager und Strömungen in der Aussage, dass das durchschnittliche Qualifikationsniveau der

Bevölkerung gesteigert, dass die Akademisierung erhöht und dass auch andere Bereiche des Bildungssystems (z.B. Schule und Berufsbildung) umgestaltet werden müssten.

Auch die Länder mit einer höheren Akademiker- und Bildungsbeteiligungsquote als Deutschland sind ja zum Großteil noch nicht dort, wo sie nach ihrer eigenen Aussage eigentlich sein müssten. Wenn man z.B. davon ausgeht, dass – so die übliche Sprachregelung – etwa 50 % eines Altersjahrganges eine akademische Ausbildung haben sollten, gibt es zwar viele andere Länder, die scheinbar weiter sind als Deutschland und diese 50 % erreicht haben. Z.T. basieren diese Zahlen aber auf Definitionsanstrengungen, d.h. der Definition, ab wann man sekundäre oder postsekundäre Bildungseinrichtungen dem Hochschulsektor zurechnet oder nicht.

Die Einmütigkeit darüber, was inhaltlich zu tun wäre, wird also im praktischen Politikprozess gebrochen. Vor allem geschieht dies durch Ressourcenprobleme. Daraus resultieren dann sehr viele Verwerfungen hochschulpolitischer Art, z.B. die Verwerfung, dass ein System, das strukturell unterfinanziert ist – und zwar in einem verfestigten Status seit Jahrzehnten unterfinanziert ist –, dann mit der Anforderung konfrontiert wird, dass, weil die Ressourcenausstattung eben nicht angemessen erfolgen kann, man ersatzweise Qualitätsverbesserungen anstrebt. Sehr vieles von dem, was in der hochschulpolitischen Diskussion besprochen wird und was von den Hochschulen z.T. als Anmutungen oder auch als Zumutungen empfunden wird, sind Ergebnisse dieses Prozesses, z.B. die Profilbildung. Es wird etwas an der Qualität verändert und nicht an der Ausstattung. Quantität ist aufgrund der Knappheit nicht herstellbar, also will man ersatzweise die Qualität verbessern. Das Prinzip dahinter ist, dass man, wenn man die Ressourcen nicht erweitern kann, diese eben auf einige Bereiche konzentriert. Das ist eine systematische Inkonsequenz einer Hochschulpolitik, die darauf basiert, dass das System an materieller Unterfütterung leidet.

Wie steht es mit der Einsicht der Hochschulen, dass sie für das Bild von der Gesellschaft mit verantwortlich sind, wie weit reicht und wie weit geht aktuell diese „Reflexivierungs-“ bzw. „Modernisierungsfunktion“ der Universität?

Das ist eine wichtige Aufgabe, aber keine, die durch die Hochschule monopolisiert ist. Wenn wir uns anschauen, wie es seit einigen Jahren läuft, dann sehen wir, dass wesentliche gesellschaftliche Debatten, das Agenda Setting aktuell nicht mehr durch Hochschulen stattfinden – allenfalls unter Beteiligung durch Hochschulen bzw. mancher ihrer Vertreter – sondern viel stärker durch Museen, Theater, durch Brain Trusts, die von der Wirtschaft unterhalten werden oder wirtschaftsnah sind. Man könnte sagen, dies ist eine Peinlichkeit für die Hochschulen, dass sie sich diese Aufgabe so einfach wegnehmen lassen. Sie lassen sich eine Aufgabe wegnehmen, für die sie eigentlich prädestiniert sind. Niemand sonst hat so attraktive Ressourcen zur Verfügung, um solche Unabhängigkeiten des Denkens, Meinens, Erwägens, des Ausprobierens von Gedanken so realisieren zu können, wie dies an Hochschulen der Fall ist. Hochschulen haben eine freie Verfügung über Zeit, über Kommunikationen und Kommunikationsformate, wie es dies nur in wenigen anderen Bereichen, vielleicht noch in Museen und Theatern, gibt. Das Interessante ist aber, dass z.B. Theater, die sich ja nicht als gesellschaftliche Analytiker, sondern eher als Hermeneutiker verstehen, eben auch eine solche analytische Funktion übernehmen. Oder dass Museen, die schon immer zwischen Kunst und Wissenschaft standen, heute das, was im künstlerischen Bereich an Thematisierung der Gesellschaft stattfindet - aus einer eher hermeneutischen, reflektierenden Richtung heraus - nun in einer analytischen Weise vermitteln, wie sie eigentlich eher von den Hochschulen zu leisten ist.

Die Hochschulen haben diese Aufgabe noch stärker als beispielsweise Theater oder Museen, weil sie wie niemand sonst im biografischen Ablauf eines einzelnen Menschen den Zugriff auf die künftigen Entscheider einer Gesellschaft besitzen. Hochschulen haben einen Zugriff auf Menschen in einer biografisch prägenden Phase zwischen Adoleszenz und Erwachsenwerden, nämlich da, wo die Menschen einerseits sehr aufnahmebereit sind, andererseits noch nicht so

verknöchert wie Menschen über 30. Diese Chance zur Prägung hat also die Hochschule wie niemand sonst. Zum einen, weil sie eine Institution ist, die den ganzen Menschen über einen längeren Zeitraum stärker fordert als z.B. ein Theaterbesuch an einem Abend. Das bedeutet eine riesige Chance und eine große Verantwortung für die Hochschulen, die zukünftigen Entscheider der Gesellschaft zu prägen und ein solcher Ort der Reflexion für die Gesellschaft zu sein.

Mit welchen Themen beschäftigt sich die Reflexionsinstanz Hochschule – inwieweit wird sie den aktuellen Trendthemen wie Gesundheit, Energie, Demografie etc. gerecht?

Nehmen wir mal ein konkretes Thema: Man kann davon ausgehen – und das wissen wir zumindest seit dem Bericht des Club of Rome 1972 –, dass eine Gesellschaft, die keine Nachhaltigkeitsorientierung hat, an ihrem eigenen Untergang arbeitet. Ich habe zwar bisher noch nicht den Eindruck, dass irgendeine Gesellschaft dieser Welt nachhaltig geworden sei, aber in Teilen konnte man zumindest eine Sensibilisierung für das Thema erzeugen. Gleichwohl: Das Thema Nachhaltigkeit ist zu einem großen Teil noch nicht dort angekommen, wo es ankommen muss, nämlich in den Entscheiderpositionen, in den Entscheideretagen dieser Welt, weil es bisher als ein eher sozial oder politisch aufgesetztes Thema wahrgenommen wurde. Die Hochschulen haben es bislang nicht als ihre Aufgabe betrachtet, ihre Studierenden gleichsam in Nachhaltigkeit hinein zu sozialisieren. Doch darin liegt die einzige Chance, i.e. die heutigen Studierenden in die Nachhaltigkeit hinein zu sozialisieren, damit es dann im Denken und Handeln zukünftiger Entscheider, d.h. derjenigen, die die Entscheidungen zukünftiger Gesellschaften mit verantworten haben, zu verankern. Damit hätte man bereits seit 40 Jahren, also seit zwei Generationen, künftige Entscheider infizieren können. Weil dies nicht geschehen ist, wird das Thema bislang nicht als Überlebenssthema gesehen, was es gleichwohl ist, sondern als ein normatives Thema, bei dem man ähnlich wie z.B. bei der Geschlechtergleichstellung die Wahl hat, dafür oder dagegen zu sein.

Insofern sind die Hochschulen als Reflexionsinstanz, als Ort, wo die Gesellschaft sich selbst denkt, keine glasperlenspielerische Übung, sondern eine zentrale Notwendigkeit nicht um ihrer selbst willen, sondern für das Funktionieren der Gesellschaft.

Woran liegt es, dass die Hochschulen diesem Anspruch aktuell nicht gerecht werden? Liegt dies vielleicht an ihrer unzureichenden politischen und gesellschaftlichen Autonomie? Oder sind sie umgekehrt – im Sinne dieser Autonomie – viel zu sehr auf sich selbst konzentriert?

Da rühren Sie an ein grundsätzliches Steuerungsproblem, nämlich die Ambivalenz zwischen der funktionalen Autonomieerfordernisse einerseits und andererseits der kulturellen Geschlossenheit des akademischen Betriebes, die genau durch diese Autonomiebegünstigung reproduziert wird. Der akademische Betrieb reproduziert sich nach wie vor in den traditionellen Strukturen der Themensetzung, der kommunikativen Auseinandersetzung und Streitmuster, der sozialen Netzwerkbildung, die der modernen Gesellschaft im Grunde nicht mehr entspricht. In der positiven Formulierung meint dies die Bildung von Schulen, negativ formuliert den Aufbau von Seilschaften.

Das wird nur dadurch immer wieder ermöglicht und reproduziert, dass der wissenschaftliche Betrieb diese Autonomie genießt, die er aber andererseits aus inhaltlichen Gründen funktional notwendig braucht. Die Frage ist, wie man damit umgehen kann, wenn man einerseits eine paradoxe Anforderung realisieren muss, d.h. einerseits die Autonomie sichern, sie andererseits aufbrechen oder besser in diese Autonomie punktuell einbrechen sollte, um da etwas aufzumischen.

Benötigen wir einen anderen, differenzierteren Autonomiebegriff, der z.B. eine umfassendere soziale Netzwerkbildung erlaubt?

Zunächst einmal: Wenn ich von Autonomie spreche, meine ich nicht allein die Autonomie der Hochschule, sondern ich meine Autonomie in einem umfassenderen Sinne. Diese besteht in Deutschland aus zwei Teilen: der Wissenschaftsfreiheit nach GG, Art. 3, die individuell adressiert ist, und der Hochschulautonomie, die institutionell adressiert ist. Manche meinen, das hängt unmittelbar zusammen. Das stimmt aber nicht, wie sich an Ländern sehen lässt, in denen es die Wissenschaftsfreiheit gibt, nicht aber die Hochschulautonomie. Die Wissenschaftsfreiheit ist zunächst die Freiheit der Themenwahl, der Methodenwahl, des Umgangs mit den Ergebnissen und die Freiheit der Lehrmeinung. Diese ist grundlegend notwendig, damit die Wissenschaft funktionieren kann. In Teilen wird diese Freiheit durch die Hochschulautonomie institutionell gefestigt. Dabei ist es aber z.B. nicht funktional von Bedeutung, ob die Hochschulen über die Gebührenordnung ihrer Bibliotheken entscheiden; für die Autonomie ist es nicht weiter von Belang, wenn diese durch Ministerien erlassen würde.

Daran schließt sich an, warum ich den Autonomiekonflikt für so grundsätzlich halte, und wenn Sie mich nach einer grundsätzlichen Lösung fragen, so gibt es eigentlich nur einzige. Die ist allerdings so unwahrscheinlich und auch aktuell nirgendwo realisiert, dass man im Konflikt um die Autonomie immer nur auf Surrogatlösungen zurückgreift. Und weil es eben Surrogate sind, also an Stelle der eigentlichen Problemlösung treten, sind sie so heftig umkämpft und erfordern so viel Energie. Was wäre aus meiner Sicht also nötig, um den Grundsatzkonflikt zu lösen, die eigentliche, funktional notwendige Autonomie zu sichern und andererseits sie punktuell aufbrechen zu müssen, um die verkerstete Struktur des akademischen Betriebes zu irritieren?

Da gibt es eine Technik, die wissenschaftshistorisch durchaus erprobt ist, nämlich ausgehend von der Einsicht, dass in der Wissenschaft Inhalte immer sozial getragen sind, d.h. immer an bestimmte Personen, Gruppen und Rollen des Wissenschaftsbetriebes gebunden sind, die immer nur mit Generationswechseln verschwinden. Wer einmal drin ist, der bleibt, so lange bis er aus

dem System ausscheidet oder stirbt. So lange werden die Inhalte fortgeschrieben und die Positionen verteidigt. Dem kann man am wirkungsvollsten etwas entgegensetzen, indem man sagt: Lasst sie ihre Positionen vertreten, wir setzen etwas anderes, eine Parallelstruktur daneben, einen – finanzierten – Raum für die Innovation, also das Noch-nicht-Mehrheitsfähige. In der nächsten Generation passiert das Gleiche wieder, dann sind die ersten Vertreter zwar abgetreten, aber die Innovationen von heute sind dann erneut etabliert, zu Orthodoxien geworden, und es können neue Innovateure kommen. Man muss quasi immer die Möglichkeit eröffnen, den Orthodoxien ihren Raum zu lassen sowie den Innovationen neuen Raum zu ermöglichen. Man braucht immer beides, eine Struktur und eine Parallelstruktur. Der praktische Weg dafür, insbesondere auch für die aktuellen interdisziplinären Problemstellungen, die aus dem wissenschaftlichen Betrieb heraus nur unzulänglich bearbeitet werden, ist es, Anreize zu geben. Die Anreize sind in erster Linie finanzielle Ressourcen, aber auch symbolische Anerkennungen. Mit diesen Anreizen können Wissenschaftler dazu bewogen werden, etwas zu tun, was sie eigentlich gar nicht wollen, weil es zusätzliche Arbeit macht, oder weil man vielleicht nicht auf den ersten Blick erkennt, wie intellektuell anregend ein bestimmtes Thema sein kann.

Und wo bleiben das wissenschaftliche Ethos, der persönliche Idealismus der Wunsch nach Neuem, nach Erkenntnis sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden? Geht es nicht auch ohne Anreiz?

Es gibt ja auch interdisziplinäre Ansätze, die durchaus freiwillig zustande kommen, und es gibt auch entsprechende Studiengänge, die durchaus nachgefragt werden und wo sich verschiedene Fachvertreter zusammen finden und sich darauf einlassen. Das ist ja unbenommen. Aber die Frage war doch, warum geschieht dies nicht in dem nötigen Umgang?

Es reicht z.B. nicht, dass es in Deutschland drei oder vier Studiengänge gibt, in denen man Nachhaltigkeit studieren kann. Das wird der Größe des Problems überhaupt nicht gerecht. Das Problem ist nämlich, dass jeder Ingenieur und jeder Entwickler und jeder Soziologe und

jeder Sozialarbeiter in seinem Studium in dieses Thema hinein sozialisiert werden müsste. Dafür wäre aber die Voraussetzung, dass jeder Professor und jede Professorin für Architektur o.a. dem Thema bereits eine zentrale und durchgängige Rolle gegeben hätte, statt es nur in einem Modul o.ä. irgendwie anzuhängen. Das ist eigentlich so unübersehbar evident, und eine gewisse Sensibilisierung immerhin gibt es auch bereits.

Was muss also geschehen, damit die Hochschulen komplexere Themen und interdisziplinäre Sachverhalte besser abbilden?

Das Problem ist, dass der akademische Betrieb mit seiner Autonomiebegünstigung es eben auch ermöglicht, Wege des geringsten Widerstands zu geben. Es ist allerdings nicht nur eine intellektuelle Herausforderung freudiger Art, sich z.B. auf die Perspektive eines Nachbargebietes einzulassen. Dies ist immer auch in gewisser Weise eine Zumutung. Man muss die gewohnte Perspektive aufgeben, man muss etwas aufgeben, wo man sich sicher fühlt, zugunsten von etwas, wo man sich unsicher fühlt und wo man sich potenziell blamieren kann, was ja das Schlimmste ist, was einem Wissenschaftler passieren kann (zumindest in dessen Selbstwahrnehmung). Das muss durch Anreize systemisch ausgeglichen werden. Punktuell gibt es das bereits, z.B. in bestimmten Sonderprogrammen mit bestimmten Schwerpunkten, auch zum Thema Nachhaltigkeit. Aber das steht eben alles nicht im Verhältnis zu dem, was wirklich notwendig ist.

Kann man das mit dem Thema Schlüsselqualifikationen vergleichen, die ja auch in der Regel als nette Zusatzveranstaltung, nicht aber von Anfang an als grundlegende Kompetenz jeder Fachveranstaltung vermittelt werden?

Auch Schlüsselqualifikationen sind so ein Thema, die eigentlich in jedem Modul, in jeder Lehrveranstaltung, von jedem Professor und jeder Professorin als ein normales Thema, das sozusagen immer mit zu behandeln ist, vermittelt werden müssten. Allenfalls könnte man es so

lösen, dass ein bestimmter Professor oder eine Professorin sich speziell dieses Themas in einer Fachlehrveranstaltung annimmt, so dass, wenn dies jeder täte, im Laufe eines Studiums die wesentlichen Schlüsselqualifikationen in Bindung an die Fachinhalte erworben werden können.

Geboten wäre doch dann eher eine Ausweitung statt eine Verschlankung der Studiengänge, sowohl in inhaltlicher als auch in didaktischer Sicht, - spricht dem die aktuelle Entwicklung im Zuge des Bologna-Prozesses nicht entgegen?

Das sind zwei zentrale Punkte: Der eine Punkt ist: was muss eigentlich in einen Studiengang? Es gibt keine bildungstheoretische Begründung dafür, ob ein Studium drei, sechs, zwölf oder achtzehn Jahre dauern muss. Für jede Länge ließen sich Begründungen formulieren, jedoch keine bildungstheoretischen, weil Bildung per se nicht finalisierbar ist. Wenn ein Studium drei Jahre, fünf Jahre oder sieben Jahre dauert, dann ist das ein Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, die nicht zuletzt von außerwissenschaftlichen, bspw. finanziellen Erwägungen, geprägt sind. Wenn z.B. Ingenieure sagen, sie brauchen fünf Jahre bis zum fertigen Ingenieur, dann tun sie es mit den gleichen Argumenten, mit denen man auch neun Jahre begründen könnte. Es ist deshalb auch nicht falsch zu sagen, ein vollwertiges Ingenieurstudium der bisherigen Prägung benötigt fünf Jahre. Doch warum hat man z.B. fünf Jahre benötigt für etwas, das man jetzt plötzlich in drei Jahren erreichen soll? Vermutlich hat man die fünf Jahre bisher auch nicht vergammelt, sondern sinnvoll genutzt und gebraucht.

Wenn die gesellschaftliche Aushandlung darauf hinzielt, die jungen Menschen zwar akademisieren zu wollen, aber nur beschränkt auf einen Zeitraum von drei Jahren hin, dann müssen die Hochschulen sich fragen, was man denn in drei Jahren überhaupt erreichen kann. Das ist ein bisschen unterschiedlich je nach Fächergruppe. Z.B. wird es in den Sozialwissenschaften vor allem darum gehen, intellektuelle Anregung zu geben und im Rahmen eines Bachelor-Studiums in einigen wenigen Bereichen Basiswissen und Kompetenzen zu vermitteln, um so eine Einübung in skeptisches Denken zu erzeugen. In einem eher technisch

orientierten Beruf, z.B. beim Ingenieur- oder auch Pharmazie-Bachelor geht es stärker darum, eine fester definierte Berufsrolle ausfüllen zu können, wobei die Berufsrolle eines Bachelor-Ingenieurs oder Bachelor-Pharmazeuten nicht diejenige eines früheren Diplom-Ingenieurs oder -Pharmazeuten sein kann, sondern eher etwas im Assistenzbereich. Gleichzeitig sind aber Dinge wie Kompetenzorientierung, Schlüsselqualifikationen oder multifunktionale Fertigkeiten und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein etc. Dinge, die in die einzelnen Fachstudien zu integrieren sind.

Damit kommen wir zum zweiten Punkt: Die Didaktik stellt nach meiner Wahrnehmung bislang kein genügendes Instrumentarium bereit, um die Tätigkeit der Lehre zu erleichtern. Die Hochschuldidaktik zeichnet sich heutzutage wesentlich darin aus, Hochschullehrer zu traktieren, anstatt sie zu motivieren, indem nämlich umfangliche Algorithmen entwickelt werden, die kein Mensch, der unter Zeitdruck handelt, in der Lage ist, bei seiner Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Lehrveranstaltung zu berücksichtigen. Die Algorithmen sind klug, aber sie sind so aufwändig, dass man sie gar nicht berücksichtigen kann. Meines Erachtens braucht es eine aufwandsrealistische Didaktik, die berücksichtigt, dass alle diejenigen, die die Didaktik benutzen, auch noch etwas anderes zu tun haben, um ihrer komplexen Berufsrolle als Hochschullehrer gerecht zu werden.

Wie müssen sich das Lernen und die Lernumgebung der zukünftigen Studierenden verändern? Wird es künftig die klassische Vorlesung noch geben?

Es ist interessant, dass Ihnen die Vorlesung einfällt – an die habe ich zuallerletzt gedacht. Sie ist eher anachronistisch. Es gibt aber in der Didaktik der Hochschullehre auch Vorschläge, wie man Vorlesungen gestaltet. Ich habe jedoch eher daran gedacht, wie man dialogische Lehrveranstaltungen durchführen kann. Meine Frage ist, warum es so wenig dialogische Lehrformen gibt. Die Antwort darauf ist, wie gesagt, dass die Angebote der Hochschuldidaktik so kompliziert, aufwändig und eigentlich im Hochschulalltag nur begrenzt

verwendbar sind. Selbst jemand, der guten Willens ist und sich dann etwa eine achtseitige Beschreibung eines Lehrforschungsprojektes mit ungefähr 48 ständig zu berücksichtigenden Aspekten anschaut, ist doch so demotiviert von der Lektüre, dass er denkt, bevor ich mich da eingearbeitet habe, mache ich doch lieber die Vorlesung, die ich vorher gemacht habe.

Wir brauchen eine aufwandsrealistische Didaktik, die in Rechnung stellt, was an intellektuellen und Kooperations-Ressourcen im Hochschulalltag vorhanden ist. Am Ende wird man vermutlich dahin kommen, dass man in einem Bachelor-Studiengang zwei bis drei Vorlesungen benötigt für einige wenige Sachen, mehr aber nicht. Alles andere müsste in eher konstruktivistischen didaktischen Formen stattfinden, bei denen das Wissen in den Köpfen der Teilnehmer weitgehend selbst entwickelt wird und der Lebende primär als Coach fungiert. Das ist für mich an der Stelle der entscheidende Punkt.

... eine systembedingte Sozialisation der Lehrenden?

Die Hochschuldidaktik hat in den frühen 70-er Jahren einen Aufschwung gehabt und hat ihn selbst verspielt, weil sie keine angemessenen Angebote gemacht hat. Stattdessen ist sie mit missionarischer Attitüde durch die Hochschulen gezogen und hat die Leute mit allzu aufwändigen Dingen verprellt. Diejenigen, die heute lehren, sind ja schon die zweite Generation, die die Chance gehabt hätte, in der prägenden Phase ihrer akademischen Sozialisation positiv von der Hochschuldidaktik befruchtet zu werden. Geschehen ist aber das Gegenteil, also sie sind negativ infiziert worden und haben eine Aversion gegen die Hochschuldidaktik entwickelt. Man müsste daher in den entsprechenden Lehrveranstaltungen das Thema heute vielleicht anders benennen als Hochschuldidaktik, damit überhaupt jemand hinkommt.

Über die empirische Realität hinaus: was wäre Ihr persönlicher Traum, Ihre Vision einer idealen Hochschule?

Ein Sozialforscher kann diese Frage nur beantworten aufgrund der empirischen Ergebnisse seiner Studien. Hier wird die Formulierung einer Utopie gefordert. Ich versuche den Mittelweg:

Eine ideale Hochschule wäre eine, die ausfinanziert ist, die offen ist, die gut bestückt wird durch angemessene Systemleistungen des Schulsystems als der vorgelagerten Bildungsstufe, die gleichzeitig aber davon ausgeht, dass das Schulsystem keine Homogenität der Studierenden zu erzeugen vermag und die deshalb versucht, aus der Heterogenität der Studierenden intellektuelle Funken zu schlagen. Es wäre eine Hochschule, die zentrale Bereiche wie Nachhaltigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, multifunktionale Fertigkeiten, Kompetenzorientierung als unmittelbaren Bestandteil der Fachveranstaltungen für funktional notwendig hält, und die Themen nicht nur künstlich auf die bestehenden Veranstaltungen aufsetzt.

Es wäre eine Hochschule, die vielen Angehörigen eines Altersjahrgangs die Chance gibt, von der Wissenschaft und dem speziellen Denken der Wissenschaft, nämlich dem Infragestellen und der gesunden Skepsis gegenüber allen vermeintlichen Selbstverständlichkeiten infiziert zu werden. Es wäre eine Hochschule, die ihre Forschungsfunktion so wahrnimmt, dass diese ein gleichwertiger Partner sein kann für andere Bereiche der gesellschaftlichen Produktion von Sinn, insbesondere außeruniversitärer Forschungseinrichtungen und solcher des Kulturbereichs.

Universität und Gesellschaft –
Schriftenreihe zur Universitätsentwicklung

Band 7

Herausgegeben von
Stephan Laske, Ada Pellert, Herbert Woratschek

Universität und Gesellschaft – Schriften zur Universitätsentwicklung

Universitäten sind in den letzten Jahren ‚ins Gerede‘ gekommen. Zweifel an der Sinnhaftigkeit ihrer aktuellen Organisationsstruktur, Skepsis im Hinblick auf ihre Anpassungsfähigkeit an Veränderungen ihres Umfeldes, Unsicherheit über ihre Rolle in der Gesellschaft, Divergenzen über ihre Aufgabenstellung, offene Fragen hinsichtlich der Leistungsbereitschaft ihrer Mitglieder – es mag viele Erklärungsansätze geben, die als mögliche Ursachen einer nicht zu übersehenden Legitimationskrise der Universitäten herangezogen werden können. Neben diesen und anderen möglichen Faktoren liegt vielleicht auch „selbstreferenzieller Autismus“ vor, als eigentümliche Mischung aus Selbstgenügsamkeit und Wahrnehmungsverweigerung, die die Universitäten von der sie einschließenden und sie prägenden Gesellschaft entfremdet hat.

Mit der Reihe „Universität und Gesellschaft – Schriften zur Universitätsentwicklung“ verfolgen die Herausgeber die Absicht, Arbeiten zu veröffentlichen, die im Spannungsfeld von gesellschaftlichem Auftrag und universitärer Realität angesiedelt sind, und die in der Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld einen Beitrag zur Identitätsentwicklung der Universität leisten wollen.

Ziel ist es, die Universität nicht nur mit sich selbst, sondern auch mit der Gesellschaft ‚ins Gespräch‘ zu bringen.

Anja Ebert-Steinhübel

Modernisierungsfall(e) Universität

Wege zur Selbstfindung einer eigensinnigen Institution

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-86618-616-3 (print)

ISBN: 978-3-86618-716-0 (e-book)

Universität und Gesellschaft –

Schriftenreihe zur Universitätsentwicklung; ISSN 1615-9012

DOI 10.1688/9783866187160

© 2011 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Marktplatz 5 D – 86415 Mering
www.Hampp-Verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.*

Liebe Leserinnen und Leser!

Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.

Vorwort

Anja Ebert-Steinhübel gelingt mit dieser Arbeit ein originärer Beschreibungsversuch des Zustandes der zeitgenössischen Universität, den sie – auf der Basis der Bearbeitung der einschlägigen Literatur – auch überzeugend argumentativ belegen kann. Stringent durchzieht ihre selbstständig erarbeitete Konzeption die gesamte Arbeit: von den Überlegungen zu Inhalt und Prozess über die Beschreibung der Idee der Universität in polaren Begriffspaaren (Autonomie und Verantwortung; Einsamkeit und Freiheit; Bildung und Wissenschaft), die sie dann wieder aufnimmt bei der Entwicklung ihres „Drei-Ebenen-Modells“ („Das Haus der Universität“).

So werden die verschiedenen Diskussionsstränge zur gesellschaftlichen Rolle von Universität und zu den europäisch inspirierten bildungspolitischen Konzeptionen verbunden mit einer Analyse der institutionell-organisatorischen Handlungsmöglichkeiten dieser modernen Organisationen. Die theoretisch-konzeptionell entworfenen Entwicklungsperspektiven verknüpft Anja Ebert-Steinhübel mit der Befragung von Experten und der Analyse der durch den Exzellenz-Wettbewerb ausgezeichneten Hochschulstrategien.

Die in der Arbeit entwickelten Begrifflichkeiten, Strukturen und Instrumente werden abschließend in ein Beratungskonzept zusammengeführt.

Die Arbeit überzeugt zum einen durch die Verarbeitung von einer Fülle unterschiedlicher Zugänge zur Ideen- und Institutionengeschichte der Universität bei gleichzeitiger Berücksichtigung von modernen Konzepten der Organisationsentwicklung. Zum anderen gelingt der Autorin eine gute Mischung aus nachvollziehbarer theoretischer Konzeption und „organisationaler Pragmatik“, die die erfahrene Unternehmensberaterin auszeichnet.

Berlin, Januar 2011

Ada Pellert

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort

| | |
|--|-----------|
| Inhaltsverzeichnis | 7 |
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | 11 |
| Vorwort und Dank | 13 |
| 1 Überlegungen zu Inhalt, Methode und Prozess | 17 |
| 1.1 Aktualität und Relevanz | 17 |
| 1.1.1 Rahmen und Abgrenzung | 18 |
| 1.1.2 Ziele und Leitfragen | 23 |
| 1.2 Theorie und Praxis | 25 |
| 1.2.1 Koevolution und Komplexität | 26 |
| 1.2.2 Ansätze und Methoden | 27 |
| 1.2.2.1 Systemtheorie und ihre Varianten | 28 |
| 1.2.2.2 Akteure, Netzwerke und Institutionen | 29 |
| 1.2.2.3 Reflexivität als Handlungskonzept | 32 |
| 1.2.2.4 Kalkulierte Dilemmata | 33 |
| 1.2.3 Entwicklung der empirischen Hochschulforschung | 35 |
| 1.2.3.1 Themen und Perspektiven | 36 |
| 1.2.3.2 Forschungsrationalität und Wirkungsziele | 38 |
| 1.3 Struktur und Prozess | 40 |
| 1.3.1 Die Vernunft der Begriffe | 40 |
| 1.3.2 Empirische Bezüge | 44 |
| 1.3.2.1 Methode und GesprächspartnerInnen | 45 |
| 1.3.2.2 Qualitätssicherung und Evaluation | 48 |
| 1.3.3 Argumentationsprozess | 50 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 2 | Klassiker oder Auslaufmodell? – Herkunft und Zukunft der deutschen Universität..... | 54 |
| 2.1 | Unde venis unversitas? Die Idee der Universität | 54 |
| 2.1.1 | Autonomie und Verantwortung..... | 59 |
| 2.1.2 | Einsamkeit und Freiheit | 62 |
| 2.1.3 | Bildung und Wissenschaft..... | 65 |
| 2.2 | Hochschulen in der Modernisierungsfalle | 68 |
| 2.2.1 | Die Modernisierung der Moderne..... | 68 |
| 2.2.2 | Die (Dauer-)Krise der Hochschulen..... | 70 |
| 2.2.2.1 | Institutionelle Krisenfaktoren..... | 72 |
| 2.2.2.2 | Strukturelle Krisenfaktoren..... | 75 |
| 2.2.2.3 | Psychologische Krisenfaktoren | 77 |
| 2.2.2.4 | Gesellschaftliche Krisenfaktoren..... | 79 |
| 2.2.2.5 | Wirtschaftliche Krisenfaktoren..... | 80 |
| 2.2.3 | Modernisierungsfall(e) Universität?..... | 84 |
| 2.3 | Quo vadis universitas? – Welche Zukunft für welche Universität? 88 | |
| 2.3.1 | Irr- und Umwege aus der Krise? Trends der universitären Entwicklung 91 | |
| 2.3.1.1 | Steuerung für den Erfolg: New Public Management..... | 92 |
| 2.3.1.2 | Standards für die Vielfalt: Der Bolognaprozess | 95 |
| 2.3.1.3 | Kontrollierte Qualität: Exzellenz durch Evaluation | 98 |
| 2.3.1.4 | Neue Typen: Multiversität und ihre Varianten..... | 103 |
| 2.3.2 | (Rück-)Gewinnung der Zusammenhänge: Hochschulentwicklung als gesellschaftliches Phänomen..... | 107 |
| 2.3.2.1 | Die Universität in der Nicht-Wissensgesellschaft..... | 109 |
| 2.3.2.2 | Die Vergesellschaftlichung der Wissenschaft | 112 |
| 2.3.2.3 | Gesellschaftlicher Nutzen der Universität | 116 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3 | Wege aus der Modernisierungsfalle: Veränderungsebenen der universitären Konzeption | 120 |
| 3.1 | Drei-Ebenen-Modell: Das „Haus“ der Universität..... | 121 |
| 3.2 | Prozessebene: Entwicklung durch Lernen..... | 124 |
| 3.2.1 | Lebenslanges Lernen als Kennzeichen gesellschaftlicher Modernität.... | 125 |
| 3.2.2 | Idee und Paradox der lernenden Organisation..... | 127 |
| 3.2.3 | Alles lernt – die Hochschule auch? | 130 |
| 3.2.3.1 | Von der lehrenden über die lernende Organisation zum Lernort Universität | 131 |
| 3.2.3.2 | Vom „Wabuwabu“ zum Agentensystem | 135 |
| 3.3 | Inhaltsebene: Topoi einer allgemeinen Hochschulkonzeption.... | 137 |
| 3.3.1 | Das Autonomieprinzip | 141 |
| 3.3.2 | Das Bildungsprinzip..... | 144 |
| 3.3.3 | Das Kommunikationsprinzip | 146 |
| 3.3.4 | Konkretisierung der universitären Topoi im Strategieprozess | 149 |
| 3.3.4.1 | Strategiebegriff und Universität..... | 153 |
| 3.3.4.2 | Organisatorische Reife als Bedingung der Strategieentwicklung | 154 |
| 3.3.4.3 | Universitärer Modus des SWOT-Modells..... | 155 |
| 3.4 | Normative Ebene: Regeln und Grenzziehungen der Universität | 159 |
| 3.4.1 | Governance und Stakeholder des universitären Systems..... | 159 |
| 3.4.2 | Organisatorisches Leitbild und institutionelle Normen der Universität..... | 163 |
| 3.4.3 | Krise vs. Reform: Typik einer „eigensinnigen“ Institution..... | 164 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 4 | Bridging the gaps – Integration und Perspektiven..... | 168 |
| 4.1 | Rahmenmodell: „Reflexivität im Kontext“ | 168 |
| 4.1.1 | Institutioneller Kontext: die Universität als Sinneinheit | 171 |
| 4.1.2 | Wissenschaftlicher Kontext: die Universität als Agenda Setter..... | 174 |
| 4.1.3 | Gesellschaftlicher Kontext: die Universität im Dialog..... | 176 |
| 4.2 | Szenarien und Projektierung einer zukunftsfähigen Universität.. | 179 |
| 4.2.1 | Zukunftskonzepte: ausgezeichnete Modelle der Hochschul- entwicklung | 180 |
| 4.2.2 | Zukunftsträume: persönliche Ideale der Hochschulentwicklung..... | 183 |
| 4.2.3 | Zukunftswerkstatt: systematische Hochschulentwicklung als Beratungsprojekt..... | 192 |
| 4.2.3.1 | Auftragsklärung | 192 |
| 4.2.3.2 | Beratungsprozess..... | 194 |
| 4.2.3.3 | Lernende Organisation | 199 |
| 4.3 | Was bleibt: Zusammenfassung und Ausblick..... | 202 |
| 5 | Literaturverzeichnis..... | 208 |
| 6 | Anhang..... | 238 |
| 6.1 | Gesprächsleitfaden | 238 |
| 6.2 | GesprächspartnerInnen..... | 242 |
| 6.3 | Gesprächsprotokolle..... | 243 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------|---|-----|
| Abb. 1 | Logisch-semantischer Prozess | 41 |
| Abb. 2 | Rahmenmodell des universitären im gesamtgesellschaftlichen System | 43 |
| Abb. 3 | Argumentationskonzept | 52 |
| Abb. 4 | Hochschultrends als Folgen statt Faktoren gesellschaftlicher Veränderung | 108 |
| Abb. 5 | Gesellschaftliche Funktionen und Handlungsfelder der Universität | 115 |
| Abb. 6 | Gesellschaftlicher versus individueller Nutzen der Wissenschaft | 119 |
| Abb. 7 | Konzeptionelles „Haus“ der Universität | 122 |
| Abb. 8 | Strategische Implikationen der universitären Topoi | 140 |
| Abb.9a | Strategische Typologisierung: Bildungskonzept | 150 |
| Abb.9b | Strategische Typologisierung: Kommunikationskonzept | 151 |
| Abb.9c | Strategische Typologisierung: Autonomiekonzept | 152 |
| Abb.10 | Grundstruktur eines universitären SWOT-Modells | 158 |
| Abb.11 | Mögliche Shifts im Stakeholdersystem | 162 |
| Abb.12 | Kontextmodell der Universität | 169 |
| Abb.13 | Prozessmodell der Hochschulentwicklung | 195 |
| Abb.14 | Erfolgsmodell der Hochschulentwicklung | 201 |
| Abb.15 | Gesprächsstruktur | 238 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|--------|---|----|
| Tab. 1 | Leitfragen zur Erschließung des Themenfeldes | 24 |
| Tab. 2 | Kalkulierte Dilemmata | 34 |
| Tab. 3 | Themenstruktur der empirischen Hochschulforschung | 37 |
| Tab. 4 | Dimensionen der Hochschulkrise | 83 |