

Peer Pasternack

Zukunftsthemen der Hochschulforschung Einige prognostische Blicke



Peer Pasternack

Peer Pasternack applies his attention to "Future topics of Higher Education Research" and ventures "Some predictive outlooks". He classifies the already recognizable topics into problems that emerge short, medium and long term as well as into problems with upcoming solutions and discusses two from each time dimension. They help to direct the attention to the future, away from current problems. Partially, this extends the perspective on existing problem areas; partially it opens up entirely new research and development fields for higher education research. Such forward-looking prospects help to confront the higher education research with future issues in order to be able - in spite of growing temporal distance and predictive uncertainty - to create alternative future scenarios in time. Instead of waiting for the occurrence of problems, higher education policies can control the desired developments pro-actively.

Die Hochschulforschung kann ihre analytische Leistungskraft steigern, wenn sie nicht allein auf Gegenwartsprobleme und -themen der Hochschulentwicklung reagiert, sondern sich auch der Prognose künftig zu erwartender Themen widmet – und derart diesen Themen dann, wenn es so weit ist, nicht unvorbereitet gegenüber steht. Dabei lässt sich zwischen Themenprognosen kürzerer, mittlerer und längerer Reichweite unterscheiden. Auf dem Weg von ersteren zu letzteren steigen die prognostischen Unsicherheiten, weshalb im gleichen Maße die theoretischen Ansprüche höher und Kontaktaufnahmen zu nichthochschulforscherischer Expertise wichtiger werden.

1. Prognoseproblem und Prognosepotenzial

Als anwendungsorientiertes Forschungsfeld bezieht die Hochschulforschung ihre Themen vorrangig aus der Hochschulentwicklung. Sie kann diese um so qualifizierter bearbeiten, je eigenständiger sie die Themen inkl. ihrer nichtoffensichtlichen Basis- und Kontextprozesse identifiziert. Auch den Akteuren der Hochschulentwicklung und -politik ist nicht geholfen, wenn deren im Alltagsbetrieb identifizierte Probleme von der Forschung lediglich wissenschaftlich bestätigt und reformuliert werden. Vielmehr lassen sich die Potenziale von Forschung erst ausschöpfen, indem die Problemhorizonte der Praktiker explizit überschritten werden. Das heißt: Die je aktuellen und situationsgebundenen Problemwahrnehmungen der Akteure sind seitens der Hochschulforschung kompetent in die Gesamtlandschaft der

Hochschulentwicklung einzuordnen, mithin auf der Grundlage der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen, alternativer Optionen und der spezifischen Hochschulkultur, so dass weitere Dimensionen des je konkreten Problems sichtbar werden.

Dafür wiederum kann es hilfreich sein, sich gelegentlich zu vergegenwärtigen, welche Themen gleichsam im Anmarsch sind. Ein fortwährendes Environmental Scanning und strategische Frühaufklärung als Bestandteil der hochschulforscherischen Arbeit sind hierfür gute Voraussetzungen. Indem bereits schwache Signale im Umfeld wie im Kernbereich identifiziert und analysiert werden, lassen sich ankündigende Veränderungen und anbahnende Trends erkennen. Die Inhalte und Ziele einer solchen Frühaufklärung könnten so beschrieben werden: Die Hochschulforschung muss (a) Themenkonjunkturen fortwährend analysieren und dokumentieren, bemüht sich (b), bereits schwache Veränderungssignale im hochschulrelevanten Umfeld und Kernbereich zu identifizieren und zu analysieren, sollte dadurch (c) möglichst nie von einem Thema völlig unvorbereitet überrascht werden, darüber hinaus (d) gelegentlich noch verborgene Themen vorausschauend auf die Agenda setzen und sich dabei (e) nicht allzu häufig irren.

Geht es um künftige Themen, auf die vorbereitet zu sein sinnvoll sein kann, dann sollte zwischen Themenprognosen kürzerer, mittlerer und längerer Reichweite unterschieden werden. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass mit zunehmendem zeitlichen Horizont die Prognose

severlässlichkeit abnimmt. Prognosen werden in einer prinzipiell unaufhebbaren Situation unvollständiger Information generiert: Weder sind alle Wirkungszusammenhänge der Gegenwart bekannt, noch lassen sich alle für den Prognosegegenstand relevanten Ereignisse der Zukunft voraussehen. Überdies sind Irrtümer in der Beschreibung, wie sich Rahmenbedingungen entwickeln werden, nicht auszuschließen und sporadisch oder erratisch eintretende Einzelereignisse kaum vorherzusagen. Es gibt kein mechanisches Ableitungsverhältnis von der Entfaltung bestimmter Bedingungen zu einer bestimmten Trenddurchsetzung, und quantitative Voraussagen etwa im Bereich der Hochschulbildung sind außerordentlich schwierig.

Dies gilt zumal dann, wenn bislang als selbstverständlich vorausgesetzte Randbedingungen erodieren sollten. Prognosen werden unter bestimmten Kontinuitätsannahmen gestellt. So wurden noch vor 20 Jahren bspw. beliebige Handlungsempfehlungen, die auf Zukunftsannahmen beruhten, unter impliziten politischen Basisannahmen wie Kalter Krieg oder militärisches Gleichgewicht der Blöcke formuliert. Diese Rahmenbedingungen galten hinsichtlich ihrer Fortexistenz als äußerst stabil. Heute, und so auch in der nachfolgenden Darstellung, werden etwa parlamentarische Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, europäischer Integrationsprozess, wirtschaftliche Prosperität oder die quantitative und kulturelle Dominanz der jeweils traditionell einheimischen Bevölkerungsteile in den westlichen Ländern als stabile Rahmenbedingungen auch der näheren und weiteren Zukunft vorausgesetzt. Entfielen hingegen eine oder mehrere dieser und ähnlicher Bedingungen, müssten sich zwangsläufig auch wesentliche Korrekturen in der europäischen Hochschulentwicklung ergeben. Dies sollte gleichwohl nicht davon abhalten, auch innerhalb der Hochschulforschung prognostische Blicke in die Zukunft zu werfen.

Immerhin: Als 1989 der Ostblock zusammenbrach, waren Politikwissenschaft und Soziologie gründlich blamiert, weil sie nichts davon vorausgesehen hatten, und als 2008 das Weltfinanzsystem kollabierte, waren plötzlich alle Wirtschaftsforscher abgetaucht, weil sie zur Erklärung der Lage nichts beizutragen vermochten. Auch in der Hochschulforschung ist die Neigung weitverbreitet, den eigenen Gegenstand – das Hochschulsystem – für eine recht robuste Sache zu halten. Dies lässt sich etwa der verbreiteten Methode der Zukunftsschau – Delphi-Befragungen – entnehmen, die vorzugsweise Trendextrapolationen erzeugt (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998; Hahn/Gregersen 2007). Ein Umstand leistet dieser Neigung Vorschub: Die Universitäten sind, neben der katholischen Kirche, die ältesten ununterbrochen existierenden Institutionen (auch wenn bei dieser Betrachtung wenigstens großzügig über das Universitätsmassensterben um 1800 hinweg gesehen werden muss). Mit avancierteren Prognosemethodiken wie der Szenariotechnik kann demgegenüber zu instruktiveren Zukunftsbildern gelangt werden (vgl. Adomßent et al. 2008). Solche sind notwendig optional, doch in jedem Falle sollten die Erfahrungen unserer wissenschaftlichen Nachbarn Anlass sein, Entwicklungen und Fragestellun-

gen auch zu antizipieren. Gegebenenfalls kann man dann zumindest weniger überrascht sein als die Kollegen und Kolleginnen aus der Kommunismus- und der Finanzmarktforschung, siehe oben.

Im folgenden werden sechs Themen kürzerer, mittlerer und längerer Reichweite, auf die sich die Hochschulforschung voraussichtlich wird einstellen können und müssen, begründet. Die Darstellung ist exemplarisch zu verstehen: Aus der möglichen Palette werden je zwei Themen herausgegriffen, die der Verfasser für sowohl besonders wichtig für die Hochschulentwicklung als auch besonders erkenntnisträchtig für die Hochschulforschung erachtet. Ihre Zuordnung zu den drei Zeithorizonten beruht auf einer Prognose, wie schnell oder langsam sich entsprechender Leidensdruck aufbauen wird. So ist beispielsweise das Verhältnis von Bildung und Ausbildung im Hochschulstudium (unten 4.1) auch heute bereits und in der nächsten Zukunft ein Thema, das diskutiert wird. Doch als tatsächlich und unaufschiebbar klärungsbedürftiges Problem wird es voraussichtlich erst dann durchschlagen, wenn einige Absolventengenerationen praktisch erfahrbar gemacht haben, dass Studiengänge mit (zu) engen Berufsbefähigungs- und damit Ausbildungsorientierungen nicht anforderungsgerecht auf die gegebene Arbeitswelt vorbereiten.

2. Themenprognosen kürzerer Reichweite

Relativ kurzfristig kann wohl davon ausgegangen werden, dass sich einige Themen, die aktuell bereits auf die Agenda drängen, an deren Spitze schieben. Das betrifft voraussichtlich zwei veränderte Perspektiven auf laufende Prozesse: zum einen auf die Entwicklung der Governance-Strukturen der Hochschulen und der Hochschulsysteme, zum anderen auf die Umsetzungsmodalitäten der Studienstrukturreform.

2.1 Veränderte Perspektiven auf die Governance-Strukturen

Bislang befanden sich die deutschen Hochschulen hinsichtlich ihrer externen und internen Steuerung in einer Phase der weiträumigen Feldexperimente. In dieser wurden die Probleme des überkommenen etatistisch-bürokratischen Modells bearbeitet. Diese Phase wird, so kann erwartet werden, in eine Phase überführt, die sich der aktiven *Bearbeitung der reforminduzierten Probleme* widmet: Konsequenzen der Deregulierung, Gestaltung der QS/QE-Systeme und Rebürokratisierung.

Die Deregulierung der Hochschulen hat auch attraktive Regulierungsperspektiven eröffnet: Die Befreiung von der bürokratischen Detailsteuerung ist – nicht ganz ohne Gründe – nur in Tateinheit mit Evaluation und Qualitätsmanagement zu haben. Beiden eignet ein gründlicher Dokumentationsaspekt. Folglich schickt sich manchernorts die neu entstandene Reformbürokratie an, in rasender Gelassenheit die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen anzutreiben.

Oder die Akkreditierung: Annonciert war das Akkreditierungswesen als ein Beitrag zur Entstaatlichung und

Deregulierung. Es ersetzt die zuvor übliche ministerielle Prüfung neuer Studiengänge. Wo damit die Hoffnung nach weniger aufwendigen Verfahren verbunden war, wurde sie enttäuscht. Der Unterschied ist ein anderer: Für die mit erhöhten Dokumentationsanforderungen befrachteten Verfahren müssen die Hochschulen, anders als bei der ministeriellen Genehmigung früher, nun bezahlen. Die Akkreditierungsagenturen bewerten, als eine Art vervielfachter Stiftung Warentest im Hochschulsektor, die Studiengänge, doch während dies, wie es heißt, zur Qualitätssicherung führen soll, häufen sich unterdessen die Klagen über die Akkreditierungsqualität. Die Agenturen sind jedoch nur unzulänglich zur Rechenschaft zu ziehen (im Extremfall kann ihnen vom Akkreditierungsrat, den die Länder gemeinsam unterhalten, die Berechtigung zum Akkreditieren entzogen werden). Einerseits sollen sie streng bewerten, andererseits aber sind sie genötigt, sich bei der Abwicklung jedes Akkreditierungsauftrags für den nächsten Auftrag zu empfehlen. Denn sie verdienen damit ihr Geld. Gleichfalls der Entstaatlichung und Deregulierung sollen Maßnahmen der hochschulischen Autonomieerweiterung dienen. Das erscheint sehr sinnvoll, wo es um die Rücknahme staatlicher Detailsteuerung geht, denn mit dieser ist der Staat überfordert. Allerdings lässt sich auch kaum davon absehen, dass an Hochschulen weit überwiegend öffentliches Geld ausgegeben wird und die Hochschulen einen öffentlichen Auftrag haben. Das begründete traditionell die (auch) staatliche Verantwortung für das Hochschulwesen. Dem halten die Deregulierungsbefürworter nun entgegen: Lasst die Hochschulen mal die Dinge alleine machen, dann werden die öffentlichen Gelder am wirkungsvollsten ausgegeben, denn die Hochschulen werden sich nicht durch suboptimales Ausgabeverhalten ins eigene Fleisch schneiden. Diese Argumentation hat eine spontane Plausibilität, aber auch einen Nachteil: Sie baut auf einer eindimensionalen Betrachtungsweise auf. Diese geht von der impliziten Annahme aus, alle Beteiligten würden einem hinreichend rationalen Ziel allein deshalb folgen, weil es hinreichend rational begründet ist. Das erscheint recht lebensfremd: Es sieht völlig ab von institutionellen und individuellen Interessen, Machtverhältnissen und Konkurrenzen in den Hochschulen selbst. Diese zu neutralisieren dienten bislang Checks-and-Balances-Verfahren zwischen Staat und Hochschulen, die nun abgeschafft werden.

Statt dessen gibt es nun Hochschulräte, mitunter mit beträchtlichen Entscheidungskompetenzen. Sie sind mehrheitlich mit hochschulpolitischen Laien besetzt: ein Beitrag zur realen Diffusion der Verantwortung. Die Kompetenzen haben während dessen die Rektorate und Präsidien der Hochschulen eingesammelt. Die Erweiterung der Hochschulautonomie erweist sich vorrangig als Erweiterung der Hochschulleitungsautonomie. Befreit von mancherlei Transparenzanforderung, wie sie z.B. ein Konzil herstellte, handeln die Hochschulleitungen nun. Zum Teil steuern sie, durch ihren Informationsvorsprung, auf informelle Weise die Entscheidungen des Hochschulrates, der sie eigentlich beaufsichtigen soll, berufen bzw. bestätigen die Dekane der Fakultäten, die

dann wiederum den kompetenzamputierten Akademischen Senat dominieren, und verteilen über ihre Haushaltskompetenz Wohltaten oder aber enthalten sie vor. Daneben ändert sich auch auf der Makroebene die Governance. Hier wird die Frage nach der Funktionsweise des reformierten Hochschulföderalismus behandelt werden müssen. Vertikal fand im Zuge der Föderalismusreform eine gewisse – entgegen verbreiteten Annahmen nicht vollständige (vgl. Pasternack 2009) – Entflechtung statt. Auf der horizontalen Ebene treffen die Länder als verfassungsrechtlich gestärkte Akteure aufeinander und müssen sich ein neues hochschulbezogenes Verständnis der Grundsätze der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse und der Bundestreue erarbeiten. Der Ausgang auch dieses Prozesses ist offen.

Eine veränderte Perspektive auf die neuen Governance-Strukturen wird die Frage in den Mittelpunkt zu rücken haben, inwieweit die neue Steuerung hinsichtlich der Hochschulqualitätsentwicklung förderliche, wirkungsneutrale oder konstraintentionale Effekte zeitigt.

2.2 Veränderte Perspektiven auf die Studienstrukturreform

Die Einführungsphase der Studienstrukturreform ist im Begriff, zum Abschluss zu gelangen. Nunmehr ist, jedenfalls in Deutschland, zu erwarten, dass in die *Bologna-Reparatur-Phase* gewechselt wird. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen.

So ist die Frage der nach den notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen zwar nicht neu, doch erhält sie durch den erhöhten Betreuungsaufwand im Rahmen der gestuften Studiengänge eine zusätzliche Dringlichkeit. Ebenso verlangt das Verständnis von Berufsbefähigung eine Klärung. Sowohl ein Bachelor- als auch ein Master-Abschluss kann in vielen Fächern nur eine bestimmte *Berufsfeld*befähigung zertifizieren. Da den heutigen Studierenden kurvenreiche Berufsbiografien zu prognostizieren sind (Teichler 2003), schränkt eine verengte Orientierung auf Berufsbefähigung deren Lebenschancen ein. Die Akkreditierung ist nicht nur hinsichtlich ihrer Bürokratisierungswirkungen zu überprüfen (s.o.), sondern auch dahingehend, wie weit sich das Modell insgesamt bewährt hat. So verweist etwa der Umstand, dass es vorkommt, dass die Studienanforderungen eines Diplomstudiengangs weitgehend in ein Bachelor-Programm komprimiert werden, auf Akkreditierungsschwächen: Die Student Workloads können in den jeweiligen Akkreditierungen nicht angemessen geprüft worden sein.

Das Problem der Auslandsaufenthalte, die auch in Bachelor-Programmen mit vertretbarem Aufwand ermöglicht werden müssen, harrt einer Klärung. Zumindest solange die Auffassung vorherrscht, dass der Bachelor für die meisten Studierenden der Regelabschluss sein soll, dürfen Auslandssemester nicht allein an der Grenze zwischen Bachelor- und Master-Studium möglich sein. Da faktisch zirka ein Drittel der Studierenden Teilzeit studiert, sollte jedes Bachelor- und Master-Programm auch eine Teilzeitstudien-Option integrieren. Diese müsste gesondert ausgewiesen und in die Akkreditierung einbezogen werden. Andernfalls werden die Studienabbre-

cherquoten innerhalb dieser Studierendengruppe nicht deutlich gesenkt werden können.

Studienbegleitende Leistungsnachweise sollten tatsächlich studienbegleitend sein, also nicht im Rahmen einer allsemestrigen Prüfungsphase – die sowohl Lehrende als auch Studierende überfordert – erledigt werden, zumindest nicht in *jedem* der Module eines Semesters. Auch die sozialen Auswirkungen der Reform müssen erhoben¹ und dort, wo problematische Entwicklungen erkennbar werden, aktiv und zeitnah bearbeitet werden.

Schließlich: Ein Hochschul-(Bachelor-)Studium, das nur schwache Kopplungen zur Kultur wissenschaftlicher Wissensproduktion aufweist, ist unter starkem Legitimationsdruck, worin sein hochschulischer Charakter bestehe und warum die dort Lehrenden öffentliche Ressourcen auch für die Forschung beanspruchen. Es wird gewiss sachgerecht und notwendig sein, niveaustufenspezifisch zu differenzieren. In jedem Falle aber ist die Frage nach der forschungsgebundenen Lehre, die zugleich die individuellen Transferfähigkeiten der Studierenden entwickelt, noch nicht ausdiskutiert.

Dabei ist zugleich darauf hinzuweisen, dass all diese Probleme zwar regelmäßig unter dem Stichwort „Bologna“ benannt werden, der Sache nach aber nicht grundsätzlich auf das Konto des Bologna-Prozesses im engeren Sinne gehen. Die schlichte Komprimierung der Studieninhalte z.B., also die Anforderungen eines Master- oder Diplom-Studiengangs weitgehend in ein Bachelor-Programm zu pressen, ist am jeweiligen Fachbereich zu verantworten und kann nicht dem Bologna-Prozess zugerechnet werden. Gleiches gilt für die Frage, ob die Studiengänge überhaupt oder hinreichend große Wahl- bzw. Wahlpflichtbereiche vorsehen. Ebenso ist eine hohe Prüfungsbelastung, die aus zu kleinen (jeweils abzuprüfenden) Modulen resultiert, keine zwingende Folge der politischen Vereinbarungen zwischen den Bologna-Signatarstaaten. Auch gibt es keine formale Vorgabe, die als Leistungsnachweise allein schriftliche oder mündliche Modulabschlussprüfungen – mit dem entsprechenden Prüfungsstress bei Studierenden und Lehrenden – zulässt. Insoweit sind die einzelnen Reparaturnotwendigkeiten sehr verschieden zu adressieren, d.h. sie werden zu einem relevanten Teil in den Hochschulen selbst zu bearbeiten sein.

3. Themenprognosen mittlerer Reichweite

Die mittelfristig absehbare Reduzierung der nachwachsenden Jahrgänge in Deutschland wird voraussichtlich zwei Themen an die Spitze der hochschulforscherischen Agenda befördern: zum einen den Problemkomplex, der sich allgemein unter dem Titel „Differenzierungsmodalitäten“, etwas genauer mit den Begriffspaaren Expansion vs. Selektion sowie Inklusion vs. Exzellenz umreißen lässt; zum anderen die bislang als Stiefkind der Hochschulentwicklung behandelte lebensbegleitende akademische Bildung.

3.1 Expansion vs. Selektion und Inklusion vs. Exzellenz
Gleichermaßen als hochschulpolitische Ziele werden einerseits die Anliegen Expansion und Selektion sowie an-

dererseits Inklusion und Exzellenz formuliert. Die innenwohnenden Spannungen zwischen ihnen werden vermutlich in *Differenzierungsbemühungen* aufgelöst. Deren Gestaltung entwickelt sich damit zu einem zentralen Zukunftsthema.

Zu erwarten steht, dass die bislang entscheidende Strukturdifferenzierung im deutschen Hochschulsystem – die Dualität von Universitäten und Fachhochschulen – durch zahlreiche weitere Differenzierungen ergänzt wird. Mit der – zu den Hochschularten quer liegenden – Stufung der Studiengänge ist eine erste bereits durchgesetzt, weitere werden folgen. Unter diesen ragt voraussichtlich insbesondere die Differenzierung zwischen Exzellenzuniversitäten mit internationaler Ausstrahlung, Spitzenuniversitäten mit überregionaler Ausstrahlung im gesamtstaatlichen Rahmen, Fachhochschulen von überregionaler Bedeutung, Regionsuniversitäten und FHs mit eher regionaler Ausstrahlung heraus. Durch Rankings und Exzellenzwettbewerbe wird die entsprechende Eingruppierung jeder einzelnen Hochschule nicht mehr kaschierbar und damit unübersehbar. Wird schon das die Reputationsordnung der Hochschulen gründlich durcheinander wirbeln, so dürften die Unterschiede nochmals betont werden, wenn die Hochschulen explizite Funktionszuweisungen erhalten, etwa Forschungs- oder Lehruniversität.

Ein Thema der Zukunft wird daraus, indem die Klärung der Differenzierungsziele ansteht: Expansion und Inklusion oder Selektion und Exzellenz? Einiges spricht dafür, dass die Differenzierung nicht allein in einem technischen Sinne – Hochschularten, Studienstufen – und nicht vorrangig als Selektions- und Exzellenzorientierung benötigt wird. Zur Sicherung des Fachkräftebedarfs werden sich wohl eher schwellensenkende statt schwelgenerrichtende Strategien als nötig erweisen. Denn ohne die weitgehend hochschulbildungsferne Bevölkerungsguppe der schwächer qualifizierten Einkommensschwachen für Hochschulbesuche ihrer Kinder zu motivieren (und diese entsprechend zu qualifizieren), wird der Fachkräftebedarf im Hochqualifikationsbereich nicht annähernd zu decken sein. Eine spezielle Herausforderung wird hierbei darin bestehen, in den Migrantengruppen eine tendenziell gleiche Hochschulbeteiligungsquote zu erreichen, wie sie heute im Durchschnitt der Gesamtbevölkerung besteht (38% Studienanfänger/innen am Altersjahrgang).

3.2 Lebensbegleitende akademische Bildung

Was landläufig „Lebenslanges Lernen“ genannt wird, ist bislang ein Stiefkind der Hochschulentwicklung geblieben. Es wird sich aber voraussichtlich aus zwei Gründen als unabweisbar darstellen: Einerseits werden nur über die Möglichkeit, lebensbegleitende Hochschulbildungsangebote wahrzunehmen, die zu erwartenden kurvenreichen Berufsbiografien individuell zu bewältigen sein. Andererseits wird es den Hochschulen ohne ein Engagement in diesem Bereich nicht gelingen, hinreichende Legitimität für die Aufrechterhaltung ihrer Ausstattungen

¹ Eine erste Studie – „EuroStudent“ (HIS 2008) – liegt vor und wäre zu vertiefen.

gewinnen zu können: Denn die Größenordnungen der mittelfristig reduzierten Altersjahrgänge werden entsprechende Fragen produzieren.

Bisher, sofern das Thema überhaupt bearbeitet wird, erfolgt vorzugsweise eine Reduktion auf wissenschaftliche Weiterbildung. Dagegen bahnt sich voraussichtlich ein deutlich grundsätzlicher Wandel an, der von den Hochschulen erst noch zu verarbeiten sein wird. Es werden, so ist abzusehen, der Zugang zu Hochschulbildung, die Ziele und Strukturen der Studiengänge, die Bewertung der Studienleistungen und die Lehrprozesse neu auszurichten sein. Wie soll etwa die Integration von Non-traditional Students gestaltet werden, z.B. auch solcher, die zuvor kein Vollzeitstudium absolviert haben (Pechar/Wroblewski 2001; Wolter 2001)? Angebote müssen in Rechnung stellen, dass ihre Zielgruppen bis ins Seniorenalter reichen und in entsprechenden lebensweltlichen Kontexten und Verpflichtungen stehen. Da sich die neuen Angebote z.T. außerhalb etablierter Studienstrukturen bewegen werden, müssen neue Wege der Anerkennung bzw. Zertifizierung auch von in der Praxis erworbenen Qualifikationen gefunden werden. Durch zeitliche Ausdehnung des Lernens über das gesamte (Erwerbs-)Leben wird z.B. die Akkumulationsfunktion des ECTS bedeutsamer (Fröhlich/Graubohm 2004): Werden Weiterbildungsmaßnahmen durch Kreditpunkte aufeinander bezogen, so werden Lernleistungen für Studierende, Hochschulen und Arbeitgeber transparenter. Zudem müssen erworbene Qualifikationen zertifiziert werden, ohne dass eine Inflation von Bildungstiteln deren Funktion als Qualitätssignal mindern würde. Inhaltlich müssen sich die Hochschulen auf eine differenzierte Nachfrage und neue Zielgruppen einstellen. Das betrifft etwa professionsorientierte Angebote oder die Entwicklung neuer Didaktiken für Berufstätige und Ältere.

Dabei wird auch deutlich, dass sich lebenslanges Lernen in einem Spannungsfeld zwischen Emanzipation und Ökonomisierung bewegt. Einerseits können durch lebensbegleitendes Lernen mehr Menschen an Hochschulbildung partizipieren. Andererseits besteht die Gefahr einer ökonomisierenden Verkürzung der Studieninhalte, wenn diese ausschließlich auf berufliche Verwertung bezogen werden. Dem entspricht, dass bislang im Rahmen lebenslangen Lernens fast ausschließlich Studienangebote entwickelt wurden, für die ökonomische Anreize bestehen, etwa durch die Kooperation mit Unternehmen oder staatliche Förderprogramme (Reichert/Tauch 2004, S. 95).

4. Themenprognosen längerer Reichweite

Für prognostische Aussagen längerer Reichweite gilt nun besonders, was eingangs betont worden war: Mit zunehmendem zeitlichen Horizont nimmt die Prognoseverlässlichkeit ab, da insbesondere die künftig bestehenden Randbedingungen schwer vorherzusagen sind. Von zwei grundsätzlicheren Themen dürfte gleichwohl zu erwarten sein, dass sie in einer längeren Perspektive Debatten in der Hochschulforschung prägen und zahlreiche zu untersuchende Einzelfragen produzieren werden:

zum einen das Verhältnis von Bildung und Ausbildung, zum anderen raumbezogene Fragen der Hochschulentwicklung.

4.1 Das Verhältnis von Bildung und Ausbildung

Hochschulstudien werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolviert, weil sich Hochschulabsolventen in ihren beruflichen Handlungskontexten typischerweise nicht in Routinesituationen, sondern in Situationen der Ungewissheit, konkurrierender Deutungen und Normenkonflikte, zugleich aber auch des Zeitdrucks und Handlungszwanges zu bewegen haben. Um in solchen Situationen sicher handeln zu können, wird wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit – d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten – sowie eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigt. Diese sollen zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums noch gar nicht bekannt sein konnten. Die Distanz zur Welt der Arbeit ist ein zentrales Merkmal solcher Bildung – und zwar um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen (Teichler 2003, S. 15). Lebenskluge Beschäftigte verlangen auch heute schon genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999, S. 64).

Es wird dabei einerseits um die Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive gehen: Studierende und Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Andererseits wird das Verhältnis von Wissenserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung zu bestimmen sein. Das sind traditionelle Fragen der Humboldtschen Universitätskonzeption, doch war diese ein elitistisches Konzept. Ihre Antworten sind für die Situation der Verallgemeinerung akademischer Bildung zu reformulieren.

Um das exemplarisch zu illustrieren: Leistungs- und wachstumsorientierte Gesellschaften benötigen um der Aufrechterhaltung ihrer Lebensgrundlagen willen eine Nachhaltigkeitsorientierung. Das heißt eine Entwicklung, „in der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen“ (Brundtland-Kommission 1988, S. 26). Studierende bereiten sich zu einem beträchtlichen Teil auf berufliche Verwendungen vor, in denen sie in komplexen Handlungslagen folgelastige Entscheidungen zu treffen haben. Daher werden sie zu den wesentlichen personellen Trägern der Nachhaltigkeit werden müssen. Vor der Hochschulbildung der Zukunft steht insoweit die Aufgabe, ihre Studierenden in Nachhaltigkeit gleichsam hineinsozialisieren. Damit ist zugleich die Orientierungsfunktion von Hochschulbildung angesprochen: Hochschulen sind nicht allein Verteilungs- und Verallgemeinerungsagenturen von fachlichem, sondern vor allem sozialem und kulturellem Kapital. Ob solches erfolgreich erworben wurde, wird an der Fähigkeit zum alternativen Denken erkennbar. Im Nachhaltigkeitshorizont bedeutet

dies, die kulturellen, zivilisatorischen und politischen Implikationen eines Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung erfassen zu können, das über alleinige Umwelt- und Naturschutzansätze hinausgeht („Gruppe 2004“ 2004, S. 13). Dies gelingt nicht allein durch Qualifikationsvermittlung, sondern bedarf einer Bildung als Persönlichkeitsentwicklung, welche die Fähigkeit zum kompetenten Verstehen, Urteilen und Entscheiden einschließt: „Ausbildung sagt uns, wie wir überleben, und Bildung sagt uns, wozu“ (H. v. Hentig).

Auch in einer globalen Perspektive wird sich die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Ausbildung stellen, wenn man sich wiederum vergegenwärtigt, dass Hochschulen wesentlich die Qualifizierung der künftigen Entscheider leisten: Zum ersten ist Bildung eine zentrale Ressource von Demokratie und Nachhaltigkeit (und Bildungsmangel eine sprudelnde Quelle von antiaufklärerischer Radikalisierung). Zum zweiten sind die gegenwärtig und auf absehbare Zeit dynamischeren Volkswirtschaften nicht demokratisch-kapitalistisch, sondern autoritär-kapitalistisch organisiert. Zum dritten aber sind die dortigen (gleichfalls dynamisch wachsenden) Hochschulausbildungen bislang vorrangig technokratisch-ausbildungsorientiert und nachhaltigkeitsfern aufgestellt.

Vordergründig ist man hier in Europa weiter: Seit der Copernicus-Charta (1994) sind mittlerweile Hochschulen aus 38 europäischen Ländern in Gestalt des „Copernicus-Campus“ zu einem Netzwerk für Nachhaltigkeit verbunden. Durch die Schaffung einer gemeinsamen Plattform soll der gesamte „UNI21-Prozess“ systematisiert werden (BMBF 2004). Gleichwohl wird dies ein Thema längerer Reichweite sein. Denn bislang ist der Nachhaltigkeitsansatz noch nicht im Kerngeschäft der Hochschulen angekommen. Zwei zentrale Gründe werden dafür genannt: Zum einen seien, im Gegensatz zum Schulsystem, im Hochschulbereich die Konturen eines nachhaltigen Bildungskonzepts noch unscharf ausgearbeitet. Die Orientierung vieler Studienangebote an Umweltfragen sowie die vereinzelt Bemühungen von Hochschulen, „Agenda-Prozesse als das umfassendere Konzept gegenüber Öko-Audit und Umweltmanagement zu profilieren, belegen eindrücklich diesen Mangel“ (Seibold/Winkelmann 2001, S. 4). Zum anderen bestünden eine Reihe institutioneller Hemmnisse: Diese begännen bei organisatorischen Barrieren innerhalb der Hochschulen, die beispielsweise durch die Dominanz von Fachwissenschaften und die starre Struktur der Hochschulen verursacht werden. Ebenso wie das gesamte Wissenschafts- und Hochschulsystem Barrieren auf, da nur begrenzte finanzielle und soziale Anreize gegeben sind, sich wissenschaftlich und didaktisch mit Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befassen (ebd., S. 4f.).

4.2 Hochschulen im Raum

Gemeint sind mit diesem Thema nicht (nur) die seit Jahrzehnten unter dem Titel „Hochschule und Region“ diskutierten und untersuchten Fragen. Vielmehr sollen hierunter, deutlich grundsätzlicher, Fragen rubriziert werden, welche die Hochschulforschung zu Schnittstellen raum-wissenschaftlich-humangeografischer Themen

führen. In Deutschland, wie in anderen frühindustrialisierten Ländern, wird infolge des demografischen Wandels raumbezogene „Schrumpfung“ zu gestalten sein – genauer: Durch die Schrumpfung der Bevölkerungszahlen stehen bedeutsame Veränderungen von Raumkonstellationen an. Sie sind in ihren Einzelheiten noch nicht absehbar. Vorauszusehen aber ist, dass sich Fragen nach der (Zulassung der) Differenzierung des Raumes in Prosperitätsinseln und Abschwungkorridore sowie nach dem Umfang öffentlich unterhaltbarer Infrastrukturen stellen werden. Mögliche Fragen, die sich für die Hochschulforschung damit verbinden, beziehen sich einerseits auf die Struktur und Dichte des Hochschulsystems, andererseits auf etwaige Funktionswandlungen der Hochschulen:

- Ist die Entstehung weitgehend wissensfreier Zonen vorstellbar, gleichsam der Ozonlöcher der Wissensgesellschaft, beispielsweise deshalb, weil die Einschränkung öffentlich vorgehaltener Infrastrukturen auch auf die Hochschulen ausgedehnt wird – mit ökonomischen, sozialen und politischen Auswirkungen, welche die heute übliche Vorstellungskraft weit überschreiten? Oder aber: Werden die Hochschulen in bestimmten Regionen alleinige Träger einer Kultur der Neugierde, Forschung und Innovation in ansonsten kulturell entkernten Räumen sein?
- Wird es ggf. ausgerechnet der vielgescholtene deutsche Hochschulföderalismus sein, der dafür sorgt, dass es zu keinen hochschulfreien Siedlungszonen kommt, da föderalistische Strukturen leistungsfähiger sind, um regionale Versorgung auch außerhalb von Verdichtungsräumen zu gewährleisten? Oder aber: Wird das seit der Hochschulexpansion gültige Paradigma der Versorgung mit Hochschulangeboten in der Fläche schon allein deshalb aufzugeben sein, weil die prokopfbezogenen Kosten jeglicher Infrastrukturen umgekehrt proportional zum Rückgang der Siedlungsdichte ansteigen (vgl. Müller 2007, S. 30)?
- Stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, sich zu den zentralen Inkubatoren regionaler Modell-Strukturen der Wissensproduktion zu entwickeln, da sie als einzige Akteure in der Lage sind, ihre jeweilige Region an überregionale Wissenskreisläufe anzudocken? Wie wäre in diesem Falle mit dem Steuerungsparadox umzugehen, dass Investitionen allein in Bildung in strukturschwachen und abwanderungsgeschwächten Räumen die Problemlage eher verschärfen statt sie zu entspannen, da für die dann besser Qualifizierten immer auch weiträumigere Arbeitsmärkte attraktiv werden (vgl. Matthiesen 2007, S. 21)?
- Wird es zu einer Differenzierung der Hochschulen in solche innerhalb eines global interagierenden Metropolenetzes und solchen außerhalb dieses Netzes kommen? Werden sich unter den letzteren die in Mittelstädten angesiedelten Hochschulen als Retter der Innenstädte positionieren und entwickeln müssen?
- Welche Korrespondenzen zu all dem erzeugt der Umstand, dass sich der Hochschulsektor in Teilen ortlos organisieren wird – durch Virtualisierung von Lehrangeboten, die je marktabhängige Eröffnung und Schließung von Dependancen, verbunden damit, dass faktisch ortlose Hochschulen weder willens noch in

der Lage sein werden, regionale Integrationsleistungen zu erbringen? In einer politischen Landschaft, die Hochschulen immer auch als Elemente regionaler Strukturpolitik und flächig organisierter sozialer Inklusion durch Bildung sieht, wäre auch das ein erst noch zu verarbeitendes neues Phänomen, für das keine Routinen bereitstehen.

5. Fazit

Sechs Themen, die sich in unterschiedlichen Zeithorizonten voraussichtlich auf die Spitzenplätze der Agenda von Hochschulentwicklung und Hochschulforschung schieben werden, sind exemplarisch erörtert worden: kurzfristig veränderte Perspektiven auf die Governance-Strukturen der Hochschulen und Hochschulsysteme sowie veränderte Perspektiven auf die Studienstruktur-reform; mittelfristig der Problemkomplex Expansion vs. Selektion und Inklusion vs. Exzellenz sowie die lebensbegleitende akademische Bildung; langfristig das Verhältnis von Bildung und Ausbildung sowie das Thema Hochschulen im Raum.

Dies sind selbstredend nicht die einzigen Themen, zu denen zentrale Debatten der Hochschulentwicklung und in der Hochschulforschung zu erwarten stehen. Das Ziel ihrer Darstellung und Begründung war jedoch nicht Vollständigkeit. Vielmehr ging es darum, exemplarisch vorzuführen, wie auf dem Weg von Themenprognosen kürzerer zu solchen längerer Reichweite die prognostischen Unsicherheiten steigen und wie darauf reagiert werden muss: Je schwächer die zu deutenden Signale sind, die identifiziert und analysiert werden müssen, um sich ankündigende Veränderungen und neu anbahnende Trends zu erkennen, desto höher werden die theoretischen Ansprüche und desto wichtiger werden Kontaktaufnahmen zu nicht-hochschulforscherischer Expertise.

Literaturverzeichnis

- Adomßent, M./Albrecht, P./Barth, M./Burand, S./Franz-Balsen, A./Gode-mann, J./Rieckmann, M. (2008): Szenarienentwicklung für die „nachhaltige Hochschule“ – ein Beitrag für die Hochschulforschung! In: die hochschule 1/2008, S. 23-40.
- Baecker, D. (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung. In: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): UNI 21. Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung www.bmbf.de/pub/uni_21.pdf (Zugriff 1.4.2005).
- Brundtland-Kommission, Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1988): Unsere gemeinsame Zukunft, Staatsverlag, Berlin (DDR).
- Copernicus-Charta (1994): Copernicus. Die Hochschul-Charta für nachhaltige Entwicklung, URL http://www.emas-bremen.de/material/up_copernicus_charta_dt.pdf (Zugriff 1.8.2005).
- Fröhlich, W./Graubohm, H. (2004): Anwendung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Das Hochschulwesen Jg. 52/H. 6, S. 209-216.
- Gruppe 2004 (2004): Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Ein Memorandum, Frankfurt a.M.
- Haan, G. de/Gregersen, J. (2007): Hochschule 2030 – Die Ergebnisse des Hochschuldelphis, o.O. [Berlin], URL http://www.institutfutur.de/docs/Hochschuldelphi2030_Leipzig_Handout.pdf (Zugriff 12.12.2008).
- HIS, Hochschul-Informationen-System (2008): EuroStudent. Social and Economic Conditions of Student life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent 2005-2008, Bielefeld.
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“, München, URL http://www.bmbf.de/pub/delphibefragung_1996_1998.pdf (Zugriff 28.1.2006).
- Matthiesen, U. (2007): Stadtentwicklung, Wissen und Lernen unter Schrumpfungsbedingungen. In: Leibniz-Gemeinschaft (Hg.), Raumwissenschaftliche Forschung für die Praxis, Bonn, S. 19-23.
- Müller, B. (2007): Demographische Schrumpfungprozesse: Anforderungen aus Sicht der ökologischen Raumentwicklung. In: Leibniz-Gemeinschaft (Hg.), Raumwissenschaftliche Forschung für die Praxis, Bonn, S. 24-32.
- Pasternack, P. (2009): Die Rollen des Bundes und der Länder bei der Verschiebung hochschulpolitischer Kompetenzen. In: Hönnige, Ch./Kneip, S./Lorenz, A. (Hg.): Verfassungswandel im Mehrebenensystem, [i. Ersch.].
- Pechar, H./Wroblewski, A. (2001): Studium und Erwerbstätigkeit. In: Lischka, I./Wolter, A. (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen, Basel, S. 187-212.
- Reichert, S./Tauch, Ch. (2004): Trends 2003. Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Europäische Kommission, URL <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Zusammenfassung.1064413695906.pdf> (Zugriff 1.4.2005).
- Seybold, H./Winkelmann, H.-P. (2001): Hochschulbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung – auf dem Weg in die Zukunft, URL: http://www.emas-bremen.de/material/up_blk_hochschule.pdf (Zugriff 1.4.2005).
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a.M./New York.
- Wolter, A. (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel. In: Busch, F.W./Schwab, H. (Hg.): Intellektualität und praktische Politik. Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz zum 60. Geburtstag, Oldenburg, S. 19-65.

■ Dr. Peer Pasternack, Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg,
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

im Verlagsprogramm:

**Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik**

ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22