

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für
Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

Redaktion:
Peer Pasternack & Martin Winter

Anschrift: Redaktion „die hochschule“, HoF Wittenberg, Collegienstraße 62
D-06886 Wittenberg; Tel.: 0177/3270900; Fax: 03491/466-255
eMail: pasternack@hof.uni-halle.de; winter@hof.uni-halle.de
<http://www.diehochschule.de>
Vertrieb: Lydia Ponier, Tel. 03491/466-254,
Fax: 03491/466-255, institut@hof.uni-halle.de
ISSN 1618-9671. Dieser Band: ISBN 3-937573-02-X

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf den Internetseiten der Zeitschrift zu finden: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ in Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche und osteuropäische Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird von Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg, geleitet.

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatte“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) sowie die Buchreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ im Lemmens-Verlag Bonn.

KONDITIONEN DES STUDIERENS

Peer Pasternack:

Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung7

Gero Lenhardt:

Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik17

Ludwig Huber:

Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von
Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums.....29

Roland Bloch:

Flexible Studierende.....50

Ulrich Teichler, Andrä Wolter:

Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende64

Dirk Lewin, Irene Lischka:

Passfähigkeit – ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang81

Dominik Risser:

Der unausgewogene Studierendenaustausch zwischen
dem Vereinigten Königreich und Deutschland.....96

Dieter Dohmen:

Bildungsfinanzierung von der Kita bis zur Weiterbildung.
Eine bereichsübergreifende Betrachtung.....108

Gerd Grözingen:

Zur Neuordnung der Hochschulfinanzierung in Deutschland:
Föderalismusreform plus Akademikerabgabe.....122

DOKUMENTATION

Martin Winter:

Gestaltungsgrundsätze für Bachelor- und Master-Studiengänge. Das Modell der Universität Halle-Wittenberg.....	137
Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.....	140

GESCHICHTE

Hartmut Elsenhans, Andreas Lange:

Die Transformation der ostdeutschen Universität. Unvollständige Kolonisierung und Reformblockade am Beispiel der Universität Leipzig ...	158
---	-----

MITTEL-OST-EUROPA

Iryna Kalenyuk, Diana Kutscherenko:

Strategie für die Bildungsreformen in der Ukraine	176
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart (<i>P. Pasternack/D. Hechler</i>)	188

PUBLIKATIONEN

Peter Weingart: Wissenschaftssoziologie (<i>Manfred Stock</i>)	204
Lutz Bornmann: Stiftungspropheten in der Wissenschaft. Zuverlässigkeit, Fairness und Erfolg des Peer-Reviews (<i>Antonia Kupfer</i>)	207
Ulrike Senger: Internationale Doktorandenstudien. Internationalisierung der Doktorandenausbildung (<i>Claudia Kleinwächter</i>)	211
<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945	215
Autorinnen & Autoren	241

Peer Pasternack
(Hrsg.)

Konditionen des Studierens

Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung

Peer Pasternack
Wittenberg

1. Die Studierenden

Manches ändert sich nicht. Wer an einer Hochschule immatrikuliert ist, gilt in rechtlicher Hinsicht als Student bzw. Studentin. Zweck der Immatrikulation ist, ein Studium zu absolvieren, d.h. auf wissenschaftlicher Grundlage und insbesondere methodisch kontrolliert fachliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Das ist im Prinzip seit den Zeiten der frühmittelalterlichen Scholaren an den Medizin- und Rechtsschulen bzw. Dom- und Klosterschulen so. Es blieb stabil über die ersten beiden Universitätsgründungen Bologna und Paris (11./12. Jahrhundert) hinweg. Doch zu dem, was sich nicht ändert, gehört auch, dass sich immer einmal wieder etwas ändert. In Bologna etwa wählten anfangs die Scholaren einen der Ihren zum Rektor und stellten die Professoren für jeweils ein Jahr ein; Verlängerungen erfolgten je nach Zufriedenheit. Hernach äußerte sich die korporative Selbstbehauptung der Universitäten in der „universitas magistrorum et scholarium“, der Gelehrten- und Studentenzunft oder, wie es später hieß, der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden – ein freilich idealisierendes Bild, das interne Spannungen überdeckte.

In Deutschland führte die quasi-zünftische Organisation der Studierenden von den Nationes (14.-16. Jahrhundert) über Landsmannschaften (17./18. Jahrhundert), studentische Orden nach dem Vorbild der Freimaurerlogen (18. Jahrhundert) und Corps, Burschen- sowie Turnerschaften (19. Jahrhundert) zum kammerartigen Modell der Verfassten Studierendenschaft (20. Jahrhundert). Dabei erweiterte sich zugleich, je näher der Gegenwart, desto dynamischer, die Hochschulbildungsbeteiligung. Um 1900 besuchten in Deutschland 2% eines männlichen bzw. 1% eines vollständigen Geburtsjahrgangs eine Hochschule. Um 1930, inzwi-

schen waren auch Frauen zum Studium zugelassen, studierten 3%, um 1950 dann 5% und 1960 8% eines Altersjahrgangs.¹ Von den 1960er Jahren bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts gab es eine Vervielfachung der Studienanfängerquote auf 39,6% (2003).² Parallel fand gesellschaftlich eine beträchtliche Ausdifferenzierung individueller Lebensentwürfe statt, aus der sich auch eine erhebliche Binnendifferenzierung der Studierenden als sozialer Gruppe ergab.

Kulturell sind Studenten und Studentinnen heute deutlich durch die Fachkulturen ihrer jeweiligen Studienfächer geprägt, aber auch durch den Hochschultyp, dem ihre Hochschule angehört: Universitätsstudierende sind häufig stärker allgemeinbildend und wissenschaftlich interessiert, Fachhochschulstudierende dagegen stärker praxis- und berufsorientiert. In den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie an Kunsthochschulen ist ein Typus von Studierenden verbreitet, der das Studium sowohl als Bildungserlebnis wie als sozial legitimierenden Rahmen für eine betont selbstbestimmte Lebensphase begreift. In Natur- und Ingenieurwissenschaften, Jura und Wirtschaftswissenschaften herrscht eher ein Typus von pragmatisch-flexiblen Studierenden vor, der sich frühzeitig auf Anforderungen des Arbeitsmarktes hin orientiert.³

Gesellschaftspolitisches Engagement ist unter Studierenden zwar häufiger anzutreffen als in der Gesamtbevölkerung, jedoch auch bei Studierenden kein mehrheitlich verbreitetes Phänomen. Das Spektrum der politischen Einstellungen nähert sich seit den 1980er Jahren dem in der Gesamtbevölkerung an: Vorherrschend sind linksliberal und sozialstaatlich orientierte Überzeugungen; ca. ein Drittel der Studenten und Studentinnen hat politisch konservative Einstellungen; radikaldemokrati-

¹ Peter Lundgreen: Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung, in: Mitchell G. Ash (Hg.), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Weimar 1999, S. 145-169, hier 146.

² Statistisches Bundesamt: Aktuelle Ergebnisse aus der Studentenstatistik für das Wintersemester 2003/2004, 4.12.2003.

³ Vgl. Eckart Liebau: Bildung im Studium. Bedeutung der Habitus-Theorie für die Hochschulsozialisationsforschung, in: *Hochschulausbildung* 1/1983, S. 19-36; Andrea Frank: Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie, Weinheim 1990; Jörg Gapski/Thomas Köhler: Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover, Hannover 1997; Tino Bargel: Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden. Empirische Befunde studentischer Befragungen, Konstanz 2000.

sche bzw. prinzipiell systemkritische Positionen werden von ca. 10% der Studierenden getragen. Außer bei den zuletzt Genannten ist darüber hinaus eine beträchtliche und zunehmende Übernahme von strikt marktwirtschaftlichen und leistungsfixierten Ideen zu beobachten. Die verbreitete Auffassung jedenfalls, Studierende stünden typischerweise in Opposition zu den jeweils herrschenden Verhältnissen, wird in Deutschland durch die Realität dementiert.⁴

Neben den Normalstudierenden gibt es ansteigend auch Teilzeit- und LangzeitstudentInnen sowie Fern-, Weiterbildungs- und Seniorenstudierende (die Letztgenannten als bereits spürbare Wirkungen des Konzepts „Lebenslanges Lernen“), überdies als gleichfalls besondere Gruppe die Promotionsstudenten und -studentinnen. Wie lassen sich diejenigen beschreiben, die in diesem Pool die Mehrheit bilden? In Deutschland ist die Gruppe der Normalstudierenden wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass die ihr Angehörigen zwischen 20 und 28 Jahre alt sind, zu etwa 85% der Mittel- und Oberschicht entstammen, zu knapp über der Hälfte aus Frauen bestehen, zu 80% in ihrem Herkunfts- bzw. einem angrenzenden Bundesland, d.h. in räumlicher Nähe zu heimatlichen Unterstützungsstrukturen studieren, mehrheitlich keine staatliche Ausbildungsförderung erhalten, zu drei Vierteln regelmäßig während des Studiums bzw. in den Semesterferien arbeiten und das Studium als ein zwar wesentliches, aber nicht ausschließliches Element ihrer individuellen Existenzkonstruktion betrachten.⁵

Um diese Studierenden herum entfaltet sich nun ein unentwegter Hochschulreformbetrieb voller neuer Ideen. Manche dieser Ideen greifen auf alte oder ältere zurück, was wiederum mitunter viel, mitunter nichts zur Sache tut. Eigentümlich jedoch sind dabei bisweilen die Verknüpfungen von Ideen. Zwei Beispiele: Hochschulpolitisch über den Bolog-

⁴ Vgl. Konrad H. Jarausch: Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt a.M. 1984; Alex Demirovic/Gerd Paul: Demokratisches Selbstverständnis und die Herausforderung von rechts. Student und Politik in den neunziger Jahren, Frankfurt a.M. 1996; Tino Bargel/Michael Ramm/Frank Multus: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn 2002.

⁵ Zu Details jetzt neu: Wolfgang Isserstedt/Elke Middendorff/Steffen Weber/Klaus Schnitzer/André Wolter: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2004, URL http://www.bmbf.de/pub/040714_soz17hauptbericht.pdf

na-Prozess und zugleich über Eliteausbildung zu sprechen bringt Widersprüche mit sich, die schlecht unaufgelöst im Raum stehen bleiben können. Erstaunen hervorrufen muss dagegen die mit der Studiengebühren-Erörterung verknüpfte Erwartung, auf dem Wege individueller Beteiligungen an den Studienkosten ließen sich die Finanzprobleme der deutschen Hochschulen bewältigen: Das Missverhältnis der benötigten und der ggf. zu generierenden Geldbeträge ist denn doch zu überdeutlich. Vertiefen wir exemplarisch diese beiden eigentümlichen Ideenverknüpfungen.

2. Bologna-Prozess und Eliteausbildung?

Überall dort, wo es historisch tiefer verwurzelte demokratische Traditionen gibt als in Deutschland, findet sich eine gänzlich andere Grundeinstellung zu Bildung und Bildungszugang.⁶ In Frankreich, Großbritannien oder Skandinavien, aber auch in den USA gilt Bildung als etwas, das prinzipiell keine Fehlinvestition sein kann. Denn es versetzt in jedem Falle die Einzelnen in die Lage, ihr Leben unabhängiger und chancenreicher zu gestalten als mit geringerer Bildung. In dem in Deutschland verbreiteten Verständnis hingegen ist Bildungszugang etwas, das ‚gewährt‘ wird. Grundlage der Gewährung ist ein sogenannter Qualifikationsbedarf „der“ Gesellschaft bzw. „des“ Arbeitsmarktes – ein Bedarf, der, wie Sozialwissenschaftler wissen, prinzipiell nicht zu ermitteln ist.

Nun sind auch Hochschulangebote in den Vereinigten Staaten und den anderen genannten Ländern nicht allein am Prinzip der Persönlichkeitsbildung orientiert. Sie folgen eher dem Humanressourcenansatz, sind z.T. mit sehr strikten Konkurrenzstrukturen gekoppelt und von der Idee sozialen Chancenausgleichs nur ausnahmsweise geprägt. Nehmen wir etwa die strikte Trennung zwischen Eliten- und Massenausbildung in Frankreich: Frühzeitig einsetzende Auslesemechanismen lassen – wie Bourdieu und seine Schüler immer wieder gezeigt haben – vor allem denjenigen, die vom Elternhaus das entsprechende kulturelle und soziale Kapital mitbekommen haben, eine Chance, in der Welt der Eliten zu bestehen. Wer habituell fremd ist in dieser Welt oder ein sogenannter Spätzünder, hat dagegen kaum Chancen, die Anfangshürden zu überwinden.

⁶ Vgl. den Beitrag von Gero Lenhardt: „Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

Immerhin aber: Studieren kann er oder sie dennoch, nämlich an einer der schlechter ausgestatteten und überfüllten Hochschulen in der französischen Provinz. Die beruflichen Chancen mit einem dort erworbenen Abschluss sind nicht unabhängig von der mangelhaften Ausbildungsqualität. Aber selbst dieses Studiensystem verbindet sich mit einem grundsätzlichen Bildungsoptimismus. In Deutschland dagegen wird permanent über zu geringe Begabungen geklagt – statt sich deren massenhafter Freilegung zu widmen.

Unlängst erst wurde dafür ein aussagekräftiges Beispiel produziert: Gerade hatte die deutsche Öffentlichkeit mehrheitlich die Botschaft aufgenommen, dass es in der Bundesrepublik eine zu geringe Akademisierung der nachwachsenden Generationen gebe und daran etwas geändert werden müsse. Also sollten Anstrengungen unternommen werden, um die Anteile der Studierenden pro Altersjahrgang deutlich zu erhöhen. Nach einer kurzen Phase der Akademisierungseuphorie aber wurde der Rückmarsch auf die traditionelle deutsche Position angetreten: Damit die Sache nicht zu teuer wird und weil vorgeblich weder alle Studierenden noch deren Mehrzahl dazu in der Lage seien, einen Master zu erwerben, soll der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium von zusätzlichen Bedingungen abhängig gemacht werden⁷ – mit dem ausdrücklichen Ziel, dabei eine Auslese zu treffen.

Damit wird es ergänzend zur bisherigen Dualität des deutschen Hochschulsystems zu einer querliegenden weiteren Dualisierung kommen. Bislang gibt es die Zweiteilung in Hochschultypen. Doch unterscheiden sich Fachhochschulen und Universitäten nicht nach dem Muster „Masse und Elite“: Es sind nicht prinzipiell die einen schlechter und die anderen besser. Auch besteht die Differenz nicht darin, dass die einen grundsätzlich geringer bzw. komfortabler ausgestattet wären als die anderen (sie sind alle mangelhaft ausgestattet). Vielmehr unterscheiden sie sich dadurch, dass die Fachhochschulen ausgesprochen anwendungs-

⁷ 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, unter <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf>, S. 2: „Als erster berufsqualifizierenden Abschluss ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Der Zugang zu den Masterstudiengängen des zweiten Zyklus ... soll ... von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.“

orientiert und die Universitäten überwiegend grundlagenwissenschaftlich ausgerichtet sind.

Die Frage ist nun: Soll diese durchaus begründbare Zweiteilung des Hochschulsystems in eine noch begründungsbedürftige Dreiteilung (Elite-Unis, Normal-Unis, FHs) bzw. Vierteilung (Bachelor-Stränge an FHs und Universitäten sowie Master-Stränge an FHs und Universitäten mit jeweils nur losen Kopplungen) überführt werden? Dazu sind die möglichen Vorteile abzuwägen gegen die Nachteile, die man sich damit einhandelte.

In der Bundesrepublik gelten alle Hochschulen als gleichwertig. Das ist eine Fiktion, allerdings eine für die Absolventen und Absolventinnen produktive. Jeder Studienabschluss eröffnet auf dem Arbeitsmarkt prinzipiell die gleichen Einstiegschancen. Unterschiede gibt es zwischen FH- und Universitätsabsolventen lediglich insoweit, als deren Eingangshälter im Öffentlichen Dienst auseinander klaffen (was jedoch infragegestellt wird und vermutlich nicht mehr lange zu halten ist). Die Fiktion der Gleichwertigkeit hat aber auch einen realen Hintergrund: In Deutschland werden nahezu überall durchschnittlich gute Studierende ausgebildet, und dieser Durchschnitt erweist sich im internationalen Vergleich als recht zufriedenstellend. Eine Umlenkung von Ressourcen in Eliteausbildung müsste die vergleichsweise gute Qualität des Durchschnitts gefährden. Diese Umlenkung würde zugleich dafür sorgen, womit die fertig ausgebildeten Eliten dann im Berufsleben wesentlich beschäftigt wären: damit, Fehlentscheidungen der dann unzulänglich ausgebildeten mittleren Führungsebenen zu reparieren.

Hier aber soll mit einer curricularen Idee Abhilfe geschaffen werden. Diese Idee begeistert insbesondere alle Beteiligten an der Bachelor-Reform. Ob Lehrende oder Studierende, Unternehmer, deren Verbandsfunktionäre oder Gewerkschafter, ob konservative, neoliberale oder linke PolitikerInnen oder auch welche von der SPD: Fast alle, die sich öffentlich äußern, sind sich einig, dass die „Schlüsselqualifikationen“ die Einzelnen oder das Unternehmen oder den Standort voranbringen. Doch was ist es, worüber man sich so schön einig ist?

Auf Nachfrage ergibt sich ein kunterbunter Strauß. Dessen Blüten lassen sich in vier Gruppen sortieren. Es geht um *grundlegende Kulturtechniken* (neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen, der Umgang mit modernen Informationstechnologien sowie individuelle Zeitmanagement-

Fertigkeiten), *Befähigungen zur individuellen Flexibilität* (Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung), *kognitive Fertigkeiten* (kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen), und schließlich geht es um *soziale Kompetenzen* (Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stressstabilität).

Kein Mensch wird all das je zusammen beherrschen. Eine allgemeine Profilverwirrung scheint sich hier anzudeuten. Zwar wird in Deutschland weithin bereits versäumt, grundlegende Fähigkeiten in der Elementarbildung zu vermitteln. Fehlende Kita-Plätze oder mangelnde Betreuungsqualität – zu große Gruppen, keine Hochschulausbildung für Kita-ErzieherInnen – sind die Gründe. Aber 20 Jahre später dann sollen die derart schlecht Gestarteten Kraftmaschinen sein, die ihre Energie aus den akkumulierten Schlüsselqualifikationen beziehen.

Worum geht es tatsächlich? Wer heute studiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen – im Berufsleben – unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen. Dafür muss sie oder er in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern zu können. Man möchte jedenfalls in keiner Stadt leben, in der im Elektrizitätswerk der Schichtleiter diese Dinge nicht beherrscht.

Neben diesen instrumentellen Fähigkeiten aber geht es vor allem um *human touch*, und dort schlägt die Stunde der Wahrheit für die Schlüsselqualifikationen: Dienen sie lediglich dazu, Studierende, die im übrigen aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zugerichtet werden, mit sozialer Minimalverträglichkeit – Rhetorik, Konfliktmanagement usw. – auszustatten? Oder fördern sie die individuellen Fähigkeiten, Folgen eigenen Handelns abzuschätzen, gesellschaftlich einzuordnen und vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, also kompetent zu urteilen? Kommunizieren können, interkulturell agieren, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen – all das sind zunächst

technische Fähigkeiten, so erlernbar wie unter Umständen folgenlos. Schlüsselqualifikationen werden daraus erst, wenn sie die Eigensinnigkeit des Einzelnen stärken und das eigene Urteil ermöglichen.⁸ Dieses lässt sich leicht erkennen: an der Fähigkeit, wo nötig nein sagen zu können.

3. Hochschul- und Studienfinanzierung

Hochschulfinanzierungsprobleme werden weithin allein in einer Hinsicht diskutiert: als das Für oder Wider zu Studiengebühren.⁹ Diese Fokussierung lädt zur Prüfung ein. Dabei ist zu fragen, wie groß einerseits der ungedeckte Finanzbedarf der deutschen Hochschulen ist, und welche Einnahmen andererseits aus Studiengebühren erwartet werden könnten.

Die jährlichen Hochschulausgaben der öffentlichen Haushalte in Deutschland – Bund und Länder – betragen zusammen 20 Milliarden Euro. Damit sind die Einrichtungen allerdings strukturell unterfinanziert. Zum Finanzbedarf der deutschen Hochschulen gibt es zwei Zahlen. Die akute Unterfinanzierung beträgt 3 bis 4 Milliarden Euro pro Jahr. Diese wären nötig, um gesetzliche Verpflichtungen vollständig zu erfüllen und elementare Ausstattungsniveaus, etwa in den Bibliotheken, zu gewährleisten. Um sich hingegen den Hochschulausgaben anderer entwickelter Länder bruttoinlandsproduktanteilig zu nähern, müssten insgesamt 50 Prozent mehr als bisher aus öffentlichen Haushalten für Hochschulen aufgewandt werden. Das wären 10 Milliarden Euro.¹⁰

Unabhängig nun von der Frage, ob Studiengebühren wünschbar sind: Ließen sich über Eigenbeteiligungen der Studierenden an den Hochschulkosten Beträge generieren, die in einem relevanten Maße zur Schließung dieser Finanzierungslücken beitragen könnten? Dazu eine Modellrechnung: Sie simuliert den allgemein diskutierten Fall, dass alle

⁸ Vgl. den Beitrag Ludwig Huber: „Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

⁹ Vgl. zu weiterführenden Überlegungen die Beiträge von Dieter Dohmen: „Bildungsfinanzierung von der Kita bis zur Weiterbildung. Eine bereichsübergreifende Betrachtung“ und von Gerd Grözinger: „Zur Neuordnung der Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform plus Akademikerabgabe“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁰ Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004, Paris 2004.

Studierenden in grundständigen Studiengängen 500 Euro pro Semester Gebühren zu zahlen hätten.

Es gibt in Deutschland rund 2 Millionen Studierende. Auf Grund bereits vorliegender Erfahrungen mit Langzeitstudiengebühren wird unterstellt, dass eine Studiengebühreneinführung 10 Prozent der bislang Immatrikulierten zur Exmatrikulation veranlassen würde. Es blieben also rund 1,8 Millionen Studierende. Diese zahlten jeweils pro Semester 500 Euro, mithin pro Jahr 1.000 Euro. Das ergäbe 1,8 Milliarden Euro jährlich. Nun ist eine sozialpolitisch nicht flankierte Studiengebühreneinführung als unrealistisch, da politisch nicht durchsetzbar anzusehen. Deshalb wird – orientiert an der Quote der BAFöG-Empfänger – für unsere Rechnung angenommen, dass ca. ein Drittel der Studierenden aus sozialen Gründen von den Studiengebühren befreit würde resp. ein gebührendeckendes Stipendium erhielten. Das ergäbe auf der Einnahmenseite ein Minus von ca. 600 Millionen Euro, also ein verbleibendes Gebührenaufkommen von 1,2 Milliarden Euro. Zugleich führte eine Gebührenerhebung mit integrierter Sozialkomponente zwangsläufig dazu, dass ein bürokratischer Apparat zu unterhalten wäre, der Berechtigungen zur Gebührenbefreiung zu prüfen sowie Gebühren einzutreiben hätte. Die Kosten dieses Apparats wären gleichfalls von den Einnahmen abzuziehen. Als Vergleichsfall kann die BAFöG-Verwaltung herangezogen werden. Die Verwaltung eines BAFöG-Falls kostet jährlich 166 Euro.¹¹ Analog beliefe sich der Verwaltungsaufwand der Studiengebühren-Ermäßigungsfälle auf 85 Millionen Euro. Folglich blieben ca. 1,1 Milliarden Euro als effektive Jahreseinnahme aus Studiengebühren.

Nun müsste eine weitere Annahme in die Modellrechnung eingebaut werden: die Erwartung, die Gebühreneinnahmen kämen den unterausgestatteten Hochschulen tatsächlich zugute. Zwar hätte dies als zentrale Voraussetzung, dass die Gebührenerhebung vor den Finanzministern und den Haushaltsausschussmitgliedern in den Parlamenten geheim gehalten werden könnte. Denn wenn dies nicht gelänge, würde der Staat den Zuschuss an die Hochschulen in der Höhe der Gebühreneinnahmen direkt oder indirekt kürzen. Doch selbst wenn die lebensfremde Annahme, Studiengebühren vermehrten die Hochschulfinanzen, als realitätsnah

¹¹ Landtag von Baden-Württemberg, 13. Wahlperiode: Antrag der Fraktion Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst: Mischfinanzierung Hochschule und Forschung. Hier: BAFöG, Drucksache 13/2140, 05.06.2003, S. 3.

unterstellt würde, ergäbe sich: Die erwartbaren Studiengebühreneinnahmen schlossen die akute Finanzierungslücke der Hochschulen zu lediglich einem Viertel bis einem Drittel und die strategische Finanzierungslücke zu lediglich 10 Prozent.

Mithin: Die Studiengebührendiskussion mit der Erwartung zu verknüpfen, damit ließen sich die Finanzprobleme der deutschen Hochschulen bewältigen,¹² muss angesichts des Missverhältnisses der Geldbeträge Erstaunen hervorrufen.

4. Schluss

Es gibt weitere eigentümliche Verknüpfungen von Ideen in den Reformdebatten. So ist es z.B. in der deutschen Hochschulpolitik üblich geworden, vom ‚Europäischen Hochschulraum‘ zu sprechen, damit aber eigentlich ‚Hochschulmarketing für Deutschland‘ zu meinen. Das muss mindestens einem der beiden Anliegen schaden.¹³ Oder: Flexibilität zum Element der personalen Grundausstattung moderner junger Menschen zu erklären, zugleich aber die Studienmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende einzuschränken¹⁴ oder an einer Durchschnittsnorm (bzw. davon abgeleiteter Exzellenznorm) orientierte Hochschulaufnahmeprüfungen einzuführen,¹⁵ führt bestenfalls zu einer normorientierten, also instrumentellen Flexibilität.¹⁶

Die Beiträge des Themenschwerpunkts dieses Heftes liefern Materialien zur begründeten Auflösung unangemessener Ideenverknüpfungen.

¹² Vgl. etwa den Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 8. Juni 2004 „Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre“: „Solange der Staat seine Finanzzuwendungen nicht deutlich erhöht, ist ein Rückgriff auf private Finanzressourcen, vor allem in Gestalt von Studienbeiträgen, unvermeidlich“, URL <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Finanzierung.pdf>

¹³ Vgl. den Beitrag von Dominik Risser: „Der unausgewogene Studierendenaustausch zwischen dem Vereinigten Königreich und Deutschland“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁴ Vgl. den Beitrag von Ulrich Teichler/Andrä Wolter: „Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁵ Ein anderes Modell schlagen Dirk Lewin und Irene Lischka vor, vgl. ihren Beitrag „Passfähigkeit – ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang?“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁶ Vgl. den Beitrag von Roland Bloch: „Flexible Studierende“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik

Gero Lenhardt
Berlin

1. Bürgerlicher und wissenschaftlicher Universalismus in der Bologna-Erklärung

Seit ihrer Bologna-Konferenz im Jahr 1999 kommt eine wachsende Zahl europäischer Bildungsminister auf Konferenzen zusammen, um sich auf hochschulpolitische Ziele zu verständigen. Im Mittelpunkt ihrer Erklärung von Bologna steht die Einführung der B.A.- und M.A.-Studiengänge. Der B.A.-Studiengang soll eine erste Studienperiode bilden, die nach drei oder vier Jahren mit dem Grad des Bachelor (B.A.) abschließt. Dem folgt eine zweite Studienperiode, in der man nach zwei Jahren den Grad eines M.A. erwerben kann. Die europäischen Bildungsminister stellen den beiden Studiengängen folgende Ziele voran: *die gesellschaftliche und menschliche Entwicklung, die Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft, das Bewusstsein gemeinsamer Werte, Fortschritte der Wissenschaft, die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften, zivilisatorische Vitalität und Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen, Mobilität und arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Bürger* (Haug 2000).

Diese Ziele entstammen demokratischen Wertvorstellungen. Die Gesellschaft gilt hier als eine Ordnung, die Eigenverantwortlichkeit ermöglicht und verlangt. Die Einzelnen gelten als freie und gleiche Bürger, die mit der Fähigkeit begabt sind, etwas aus sich zu machen. Die wissenschaftliche Bildung soll immer mehr Bereiche der Lebensführung zum Gegenstand freier Erkenntnis und Selbsterkenntnis machen. Dabei geht die Bologna-Erklärung davon aus, dass die Entwicklung der Einzelnen und der Gesellschaft Hand in Hand gehen. Sie folgt also dem liberalen Credo: Je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze.

Die wissenschaftliche Bildung und die Bildung der Bürger gehen danach Hand in Hand. Das ist möglich, denn die demokratische und die wissenschaftliche Kultur stimmen in entscheidenden Wertnormen übereinstimmen. Beide verlangen und ermöglichen die persönliche Disziplin, die Voraussetzung unabhängigen Denkens ist, also den autonomen Umgang mit den eigenen inneren Impulsen und mit äußeren Mächten. Beide Kulturen verlangen Toleranz, Offenheit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsfähigkeit usw. Diese Tugenden sind unter der Bezeichnung Schlüsselqualifikationen heute in aller Munde. Die europäischen Bildungsminister erwarten also zu Recht, dass das freie, wissenschaftliche Studium zur Bildung unabhängiger Bürger beiträgt. Deren persönliche Autonomie schließt sachliche Kompetenzen ein.

Die anvisierte wissenschaftliche Bildung erfordert nur einen Hochschultyp, nämlich denjenigen, der die Freiheit von Lernen, Lehre und Forschung am besten verbürgt. Deswegen soll die neue Hochschulbildung auch einheitlich sein und eine Gliederung von zwei Stufen enthalten. Auf beiden sollen die gleichen Bildungsziele gelten. Nach Maßgabe der persönlichen Eignung und Neigung soll jeder selbst entscheiden, wann er die Hochschule verlässt.

Die neue Studienorganisation soll also die unterschiedlichen Hochschultypen überwinden, die auf den feudalen Absolutismus des 18. und 19. Jahrhunderts zurückgehen, also insbesondere das Nebeneinander von freier Universität und staatlich reglementiertem Fachschulwesen. Die europäischen Bildungsminister unterstützen damit die Hochschulintegration, die in allen westlichen Demokratien vorankommt. In diesem Integrationsprozess gewinnt das Fachschulwesen an akademischer Freiheit und gleicht sich der Universität an, während die einstmals ständische Universität ihre Exklusivität verliert und statt der alten präskriptiven Wissenschaften moderne Formen der Lehre und Forschung pflegt. Kurz, es entsteht eine allgemeine Form freier wissenschaftlicher Bildung.

Zur Integration der einstmals unterschiedenen Typen wissenschaftlicher Bildung tragen auch das European-Credit-Transfer-System (ECTS) und das Diploma-Supplement bei. Der Bildungswert einer erfolgreich besuchten Lehrveranstaltung bzw. eines Studiums soll in allgemeinen Begriffen ausgedrückt werden, die überall verständlich sind und anerkannt werden. Diese Begriffe sollen dem das entscheidende Gewicht zumessen,

worin alle moderne Bildung übereinstimmt: in dem Anspruch an wissenschaftliche Disziplin und Unabhängigkeit des Denkens.

Die Wissenschaftlichkeit der Lehrveranstaltungen soll mit Hilfe von Evaluierungsagenturen gesichert werden, die die Lehrveranstaltungen akkreditieren sollen. Wissenschaftler haben sich zwar schon immer ausgetauscht und von einander gelernt. Dazu haben sie ein Publikationswesen, Tagungen, ein Berufungssystem usw. Dem soll mit den Evaluationsprozessen ein weiteres Kommunikationsmittel hinzugefügt werden. Richtig gehandhabt, kann es Idiosynkrasien entgegenwirken, die sich überall einstellen können. Es kommt nur darauf an, dass Lehre und Forschung nicht an die Kette wissenschaftsfremder Interessen gelegt werden.

2. Standespolitik gegen bürgerliche Bildungsinteressen

B.A.- und M.A.-Studiengänge sollen auch in der BRD eingeführt werden. Die Hochschulpolitik will damit jedoch Bildungsvorstellungen realisieren, die den universalistischen der europäischen Bildungsminister widersprechen. Die Reformer gehen davon aus, die Bildung müsse an den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf angepasst werden, andernfalls sei mit Bildungskatastrophen zu rechnen. Man begreift die Gesellschaft nicht als normative Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt, sondern als ein System von Sachzwängen, dem sich die Bildung zu beugen hätte. Die Einzelnen gelten nicht als Bürger, die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmangel.

Diese Vorstellungen lassen die Forderung entstehen, das Studium in den Fachhochschulen müsse zu Lasten des überkommenen Universitätsstudiums ausgebaut werden. Das Fachschulwesen vermittele eine praxisorientierte Bildung, das Universitätsstudium dagegen eine theoretische, die auf eine Karriere in Wissenschaft und Forschung vorbereite. Da die Arbeitswelt aber mehr Praktiker als Wissenschaftler benötige, müsse die Politik für mehr Fachschulabsolventen sorgen. Das Universitätsstudium in seiner überkommenen Qualität und Dauer müsse wieder zur Sache einer Minderheit werden. Diese Absicht soll mit der neuen Studienstruktur realisiert werden. Die B.A.-Studiengänge sollen vor allem Fachhochschulcharakter erhalten, und der Abschluss des B.A. soll zum Regelstu-

dienabschluss werden. Das postuliert die Kultusministerkonferenz der Länder in ihren „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ (KMK 2003). Ähnlich argumentieren die politischen Parteien, die Standesorganisationen der Lehrer und Hochschullehrer, der Wissenschaftsrat und auch der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Peter Gaethgens, der kurz vor seinem Amtsantritt im Frühjahr 2003 zu bedenken gab:

„Wir müssen von der Wirtschaft fordern, dass sie deutlich sagt, was für sie akzeptabel ist. Das gilt auch für den öffentlichen Dienst.“ Beim Übergang vom B.A.- zum M.A.-Studiengang „sollte es eine deutliche Barriere geben. In Hamburg hat die Hochschulstrukturkommission einen Anteil von 50% vorgeschlagen. Man muss sich nicht streiten, wie hoch der Prozentsatz ist. Aber der Sinn der neuen Studienstruktur ist doch, einen viel größeren Anteil eines Jahrgangs in die Hochschulen zu bringen und nicht nach endloser Zeit, sondern nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu entlassen. Der Sinn kann nicht darin bestehen, ein neunsemestriges Magisterstudium durch ein ebenso langes Bachelor-Master-System auszutauschen.“ (Gaethgens 2003)

Die Sachwalter der Hochschulpolitik berufen sich auf die Bildungsinteressen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Diese verlangten eine praxisorientierte Bildung, also den Ausbau der Fachhochschulen. Fasst man die Praxis der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer ins Auge, dann erweist sich diese Behauptung jedoch schnell als falsch. Die Arbeitgeber schätzen das Universitätsstudium höher ein als das Fachhochschulstudium. Sie vertrauen den Absolventen der Universitäten verantwortungsvollere und besser honorierte Positionen an als den Absolventen der Fachhochschulen. Die höhere Einstufung der Universitätsabsolventen ist im öffentlichen Dienst sogar gesetzlich festgeschrieben. Mit den Bildungsprioritäten der Arbeitgeber stimmen die der zukünftigen Arbeitnehmer überein. Auch die Studenten geben der Universität den Vorzug vor den Fachhochschulen. Etwa 70 Prozent von ihnen entscheiden sich für ein Universitätsstudium. Dieser Wert liegt seit Jahrzehnten bei einigen Schwankungen auf dem gleichen Niveau.

In der Hochschulexpansion und in der Präferenz für das Universitätsstudium kommt ein tiefgehender kultureller Wandel zum Ausdruck. Die jungen Leute verstehen sich nicht mehr als Standesangehörige, die sich traditionsgebunden in Rang und Stand ihrer Eltern fügen, sondern als Bürger, die dem Leistungsprinzip folgen. Sie streben nach Berufspositio-

nen, die ihnen eine größere Verantwortung und damit eine größere soziale Anerkennung gewähren, ein höheres Einkommen und damit eine freizügigere Lebensführung sowie eine größere Arbeitsplatzsicherheit und damit eine verlässlichere Grundlage für ihre Lebensplanung. Deswegen nehmen immer mehr von ihnen die Bildungs- und Berufsfreiheit der demokratischen Ordnung in Anspruch.

Die zunehmende Wertschätzung der wissenschaftlichen Bildung hat dazu geführt, dass die Ausbildung von immer mehr Berufsgruppen zur Sache von Hochschulen geworden ist. Zugleich hat sich die akademische Freiheit im Hochschulwesen verallgemeinert. So wurden z.B. die ingenieurwissenschaftliche, die volkswirtschaftliche und die betriebswirtschaftliche Bildung zunächst zur Sache eigenständiger Fachschulen. Diese wurden sodann der Universität angeglichen oder einverleibt. Zur Sache der Universität wurde auch die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer. Sie kämpften mehr als ein halbes Jahrhundert um diesen Fortschritt, bis sie in der demokratischen BRD schließlich erfolgreich waren und ihre Berufsbildung die Form eines freien Universitätsstudiums annahm. Heute ist absehbar, dass auch die Lehrenden im vorschulischen Bildungsbereich ihre Berufsbildung an einer Hochschule erhalten werden. Deutschland gehört zu den wenigen westlichen Demokratien, in denen sie noch in vorwissenschaftlichen Bildungseinrichtungen stattfindet.

Das freie Universitätsstudium wird schließlich auch im Hochschulwesen selbst höher bewertet als das Studium im Fachschulwesen. Die Fachhochschulen wollen in der Regel zu Universitäten werden, aber keine Universität zu einer Fachhochschule. Die Universitätsabsolventen können Professoren an den Fachhochschulen werden, aber die Absolventen der Fachhochschulen nicht zu Universitätsprofessoren. Die Universitätsprofessoren werden auch besser bezahlt und genießen ein größeres Ansehen.

Die Gesellschaft stimmt also einmütig über die Überlegenheit der freien Universitäten überein. Diesem gesellschaftlichen Konsens stellen sich die Reformer entgegen, wenn sie das Fachhochschulstudium zulasten des Universitätsstudiums ausbauen wollen. Durchsetzen können sie ihre Absichten nur, wenn sie die Bildungs- und Berufsfreiheit zur Disposition stellen. Das tun sie auch. Der Wissenschaftsrat, der seit Jahrzehnten für die Exklusivität der Universitäten und für den Ausbau des Fachschulwesens eintritt, hat die Bildungsentscheidungen der Studenten untersuchen lassen und in Frage gestellt. Allzu viele von ihnen, so der Befund

seines Gutachtens, machten von der Bildungsfreiheit unangemessenen Gebrauch. „Weit über die Hälfte der Studienanfänger ist zu Studienbeginn nicht hinreichend über Studienfach und Hochschule informiert, beinahe die Hälfte wählt die Hochschule nach studienfachfremden Kriterien wie z.B. der Nähe zum Heimatort.“ Zudem hätten „viele Studienanfänger Vorbildungsdefizite mit Bezug auf das jeweils gewählte Hochschulstudium“, heißt es zu Beginn des Gutachtens (Wissenschaftsrat 2004: 4). Daraus wird gefolgert, viele Studenten seien der Bildungsfreiheit nicht gewachsen. Diese sei einzuschränken, nicht zuletzt im wohlverstandenen Interesse der Betroffenen.

Auch andere Hochschulpolitiker rufen dazu auf, den Zugang zum Universitätsstudium mit administrativen Mitteln einzuschränken. So sollen aus den studienberechtigten Abiturienten Studienbewerber werden, die sich einer abermaligen Auswahl zu stellen haben. Die Hochschulen sollen eine Auswahl unter ihnen treffen und entscheiden, wen sie zum Studium zulassen wollen. Das Abitur, das man nach 13 Jahren Selektionserfahrung erwirbt, soll also ausgehöhlt werden. Darüber hinaus soll der Übergang vom B.A.- zum M.A.-Studiengang per Selektion verengt werden. Die Auswahl soll gewiss nach Leistungsgesichtspunkten vorgenommen werden, so gut das eben geht. Aber noch bevor ein einziger Test stattgefunden hat, gilt als ausgemacht, dass die Mehrheit der Studenten vom M.A.-Studium auszuschließen ist. Hier und da werden solche Barrieren bereits installiert.

Die Selektion nach Leistung suggeriert, die Mehrheit sei für ein weiterführendes Studium ungeeignet. Ihnen fehle es von Natur aus an den Begabungen, die die zu rationierenden Studienmöglichkeiten nun einmal verlangten. Sie überschätzten sich und schränkten mit ihren anmaßenden Bildungswünschen die Studienmöglichkeiten der Begabten ein. Der Begabungsglaube hat eine lange Geschichte. Die Hochschulpolitik vertrat ihn bereits in den 1950er Jahren, als die Quote der Studienanfänger noch unter 5% lag und nicht wie heute über 30%. Dabei knüpfte sie an eine bildungsfeindliche Tradition an, die bis ins Kaiserreich mit seiner Ständeordnung zurückreicht. Glaubte man damals, Gottes Wille habe den Einzelnen durch höhere oder niedere Geburt mit Würde und Stand versehen, so glaubt man heute, die Natur habe die Einzelnen durch Geburt mit unterschiedlichen Begabungen ausgerüstet. Zum Begabungsglauben modernisiert ist der Glaube an Geburt also auch heute noch höchst virulent. Er wird in der schulischen Selektion praktisch wirksam. Wie PISA gezeigt

hat, selegiert keine andere westliche Demokratie ihre Schüler so häufig und so restriktiv wie die BRD.

Die Anwälte der restriktiven Zulassungspolitik berufen sich zugleich auf den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf. Die zitierte Äußerung des Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz ist dafür ein Beispiel. Mit seiner Forderung, „die Wirtschaft“ solle deutlich sagen, „was für sie akzeptabel ist“, widerspricht er den Bürgerrechten. Denn die Gleichheit der Bürger lässt es nicht zu, die Bildungsinteressen der Unternehmer oder irgendeiner anderen sozialen Gruppe politisch zu privilegieren. Und die Bildungs- und Berufsfreiheit schließt aus, die Plätze im M.A.-Studium im Namen des sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs zu quotieren. Derartigen Versuchen hat das Bundesverfassungsgericht bereits in den 1970er Jahren mit seinen Numerus Clausus-Urteilen eine Absage erteilt.

Wie fremd die restriktive Hochschulpolitik der demokratischen Ordnung ist, zeigt ein Blick auf die DDR. Der Glaube, der wirtschaftlich-technische Qualifikationsbedarf diktiere der Hochschulentwicklung den Weg, war dort mit dem marxistisch-leninistischen Basis-Überbau-Schema zur Staatsdoktrin geworden. In ihrem Namen wurde die Hochschulexpansion 1971 drastisch reduziert und blieb bis zum Untergang der DDR immer weiter hinter derjenigen der BRD zurück. Die staatliche Bewirtschaftung des Hochschulbesuchs war dort möglich, weil die Bürgerrechte nicht galten. Die Forderung nach dem Ausbau des Fachschulwesens zu Lasten der Universität erinnert auch sonst an die Hochschulpolitik in der DDR. Die SED gründete keine einzige neue Universität und glich die bestehenden Universitäten dem Fachschulwesen an, indem sie ihnen die akademische Freiheit nahm (Lenhardt/Stock 2000). Die staatliche Bildungsplanung in der DDR und die Sympathie, die es in der BRD dafür gibt, deuten darauf hin, dass beide gemeinsame Wurzeln haben. Sie sind im aufgeklärten Absolutismus zu finden.

3. Universität oder Fachschulwesen

Die hochschulpolitischen Reformer unterstellen, das Universitätsstudium sei theoretisch und bringe Personal für die wissenschaftliche Lehre und Forschung hervor. Das Fachhochschulstudium sei dagegen praxisorientiert und bediene den sogenannten Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt.

Der Wirklichkeit wird diese Unterscheidung nicht gerecht. Die Universitäten bringen seit dem Mittelalter vor allem Praktiker hervor und Lehr- und Forschungspersonal nur in marginalem Umfang. Unzutreffend ist auch die Einschätzung des Fachschulwesens, wenn die hier vermittelte Bildung in einen Gegensatz zur theoretischen der Universität gestellt wird. Denn auch im Fachschulwesen wurde schon immer theoretischer Unterricht erteilt. Hier wurden z.B. ballistische Flugbahnen für die Artillerie berechnet, aber nicht geschossen, hier wurden Paläste, Eisenbahnlinien oder Straßen entworfen, aber nicht gebaut, usw. Die beiden Hochschulformen unterscheiden sich nicht durch theoretische und praktische Orientierung, sondern durch die Formen der Praxis, an denen sie sich orientieren. Der Wissenschaftsrat hat Studium und Praxis, auf die die Universität zielt, ganz triftig einmal so bestimmt:

„Der Wissenschaftsrat betont nachdrücklich die Bedeutung einer kritischen Reflexion des Wandels von (Berufs-)Praxis in den Hochschulen, die als Ort des gesellschaftlichen Diskurses in dieser Hinsicht eine zentrale Rolle spielen sollten. Nicht zuletzt ist die kritische Reflexion von Praxis in vielen Fällen Anlass und Impuls für Innovation und Reform. Dies muss im Hochschulsystem Aufgabe aller Hochschularten sein.“ (Wissenschaftsrat 1999: 68f.)

Diese Bestimmung gleicht derjenigen, von der die europäischen Bildungsminister in ihrer Bologna-Erklärung ausgehen. Sie stimmt auch mit dem Selbstverständnis überein, dem die Universität zu entsprechen sucht. Sie will die Absolventen befähigen, über ihre Lebensverhältnisse mit sachlicher Kompetenz und im Bewusstsein ihrer eigenen Wertorientierungen zu verfügen. Gegenstand des Studiums sollen also das Bewusstsein und Selbstbewusstsein der Studenten sein. Die Bürger der Demokratie handeln eigenverantwortlich, deswegen sind alle auf eine Bildung angewiesen, die beides schärft.

Dem genannten Bildungsziel entspricht die institutionelle Struktur der Universität. Sie zeichnet sich aus durch die Einheit von Lehre und Forschung und durch die akademische Freiheit. Die Universität bringt ihre Lehre selbst hervor. Sie leitet sie nicht aus der Praxis des außeruniversitären Alltags ab, sondern gewinnt sie durch ihre Forschung und stellt sie der Praxis entgegen. So wenig wie z.B. die Theologie der mittelalterlichen Universität aus dem Alltag der damaligen Sinder hervorging, so wenig geht die moderne Volks- und Betriebswirtschaftslehre aus dem Alltag der modernen Wirtschaft hervor.

Die Universität bringt auch ihr Personal in Eigenregie hervor, und zwar in zunehmender Unabhängigkeit von der Praxis. Im 19. Jahrhundert

waren noch häufig erfahrene Praktiker in der Lehre tätig, heute dagegen wird auf eine Professur nur noch berufen, wer an einer Universität studiert, promoviert und habilitiert hat. Über Studium, Promotion und Habilitation will die Universität in akademischer Freiheit aber selbst bestimmen, auch wenn sie ihren Autonomieanspruch nicht immer gänzlich durchsetzen kann. Die Wertschätzung, die die Einheit von Lehre und Forschung und die akademische Freiheit in der Gesellschaft genießen, manifestiert sich in den Warnungen vor der Instrumentalisierung der Universität durch politische und wirtschaftliche Interessenten. Diese Warnungen sind so alt wie die Universität selbst. Ob sie auch darauf zurückgehen, dass die beschworene Gefahr zugenommen hat, muss hier offen bleiben.

Der Einheit von Forschung und Lehre entspricht die Einheit von Forschung und Lernen. Forschungserfahrung soll den Studenten helfen, erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen. Als Praktiker bewegen sie sich typischerweise in Normenkonflikten, denn die im Alltag geltenden Orientierungen stimmen mit der reinen Lehre der Universität nur selten überein. Geistliche haben es mit Sündern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Verwaltungsbeamte mit Bürgern, die sich ihren Regeln zu entziehen suchen, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Volks- und Betriebswirte mit Mitarbeitern, die ihre Arbeits- und Einkommensinteressen nicht neoliberalen Modellen opfern wollen, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen usw. Derartige Auseinandersetzungen verlangen von den Hochschulabsolventen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Sie müssen sich auf den Alltag einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen. Deswegen ist die Einheit von Lehre, Lernen und Forschung für ihre Vorbereitung auf die Praxis unerlässlich. Die Vorstellung, sie empfehle sich nur für zukünftige Wissenschaftler in Lehre und Forschung, verkennt die Bildung der Universität und die Praxis ihrer Absolventen.

Wenn der Wissenschaftsrat fordert, die kritische Reflexion von Praxis müsse die Aufgabe aller Hochschulen sein, dann folgt daraus, dass die akademische Freiheit und die Einheit von Lehre, Lernen und Forschung zu verallgemeinern sind. Die Universität müsste also zur Standardhoch-

schule werden. Im Gegensatz dazu ist sich der Wissenschaftsrat mit den anderen Reformern aber einig, sie müsste wieder zu einer exklusiven Einrichtung werden. Das Fachschulwesen sei auszubauen. Fragen wir jetzt, wodurch sich das Fachschulwesen gegenüber der Universität auszeichnet?

Der inzwischen aus dem Amt geschiedene Präsident des Hochschulverbandes, der Standesorganisation der Hochschullehrer, Hartmut Schiedermaier, hat Universität und Fachschulwesen einmal so abgegrenzt: „Die Universitäten sollen und wollen in ihrer Ausbildung nicht die schmalen Intelligenzen erzeugen, die sich in der berufsmäßigen Umsetzung erlerneter Techniken erschöpfen“ (Schiedermaier 1999: 233-236).

Das Fachschulwesen soll schmale Intelligenzen ausbilden und nicht so wie das Universitätsstudium auf die Bildung des ganzen Menschen zielen. Die Praxis jener schmalen Intelligenzen soll sich in der beruflichen Umsetzung der erlernten Techniken erschöpfen. Das heißt ihre persönlichen Wertorientierungen sollen bei der Arbeit nicht zählen und deswegen auch nicht im Studium. Sie sollen selbstvergessen die Entscheidungen exekutieren, die die Universitätsabsolventen ihrer selbst bewusst zu treffen gelernt haben. Von ihnen wird generalisierte Folgebereitschaft erwartet. Die Idee einer nur instrumentalistisch orientierten Bildung und Praxis ist in der hochschulpolitischen Diskussion weit verbreitet. Sie kommt im Begriff des sogenannten Qualifikationsbedarfs zum Ausdruck, dem sich die Bildung der Mehrheit bei Strafe des kollektiven Untergangs wie einem Naturzwang zu unterwerfen hätte. Die Einzelnen sollen dabei selbst gleichsam als willenloser Naturstoff gelten, wie die ebenfalls verbreitete Redeweise vom Rohstoff Bildung suggeriert.

Der instrumentalistischen Bildungsidee des Fachschulwesens entspricht dessen institutionelle Struktur. Die Fachhochschulen wurden zwar den Universitäten angenähert, faktisch verfügen ihre Professoren und Studenten über die Freiheit des Lehrens und Lernens aber nur in eingeschränktem Maße. Forschung ist ihnen kaum möglich. Das Studium ist stärker reglementiert. Das Pflichtpensum an Lehrveranstaltungen pro Semester ist größer, ebenso der Anteil der Vorlesungen und die Zahl der Leistungskontrollen durch Klausuren. Für unreglementierte Selbstverständigungsprozesse bleibt hier wenig Raum. Die Fachhochschulen haben auch nicht das Recht, ihr Personal durch Promotion und Habilitation in Eigenregie hervorzubringen. Kurz, ihnen fehlen viele der institutionel-

len Strukturen, die die wissenschaftliche Bildung unabhängiger Bürger verlangt.

Angesichts dieses Mangels überrascht es, dass sich die Reformer seit Jahrzehnten für den Ausbau des Fachschulwesens engagieren. Demokratischen Ordnungsvorstellungen würde die Verallgemeinerung des Universitätsstudiums entsprechen, das die Bildung zu einer reflektierten Praxis gestattet. Die Hochschulreformer, so scheint es, orientieren sich nicht an demokratischen Ordnungs- und Bildungsvorstellungen, sondern an denen, die aus dem feudalen Absolutismus in unsere Zeit hineinreichen. Im 19. Jahrhundert hatten die Universitäten und ihre Absolventen ein ständisches Monopol auf die autoritative Entwicklung, Interpretation und Vertretung gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen. Die theologische Fakultät brachte die Lehre und die Geistlichen der staatlich privilegierten Kirchenanstalten hervor, die juristische das Recht und das Personal des Obrigkeitsstaates und die philosophische die neuhumanistischen Bildungsideen und die Oberlehrer, die sich dem Nachwuchs der gebildeten Stände widmeten. Ihnen sollten alle übrigen untergeordnet sein. Bei diesem Monopol und Unterordnungsverhältnis soll es bleiben, das ist jedenfalls die Implikation der Hochschulpolitik, die die Exklusivität des Universitätsstudiums wieder herstellen will.

4. Aussichten

Der Zusammenhang zwischen Demokratie und einer freien wissenschaftlichen Bildung erklärt, warum sich das Fachschulwesen in der Vergangenheit den Universitäten angeglichen, und warum sich das Universitätsstudium mit der Expansion der weiterführenden Bildung verallgemeinert hat. Dem kann sich auch die Hochschulpolitik nicht entziehen. Sie bevorzugt entgegen ihren erklärten Absichten ebenfalls die Universität. In der Auseinandersetzung um die stets knappen staatlichen Finanzen sind die Universitäten wegen ihrer größeren gesellschaftlichen Wertschätzung durchsetzungskräftiger als die Fachhochschulen. Es gelingt ihnen deswegen, den Löwenanteil der Finanzmittel an sich zu ziehen und zu expandieren. Etwas anderes tritt hinzu. Die Politik will die Einrichtungen des Fachschulwesens attraktiver machen. Dazu muss sie diese aber den Universitäten angleichen. Tatsächlich sollen Forschung und Entwicklung an den Fachhochschulen gestärkt, die Lehrverpflichtungen der Dozenten re-

duziert, ihr Status und ihre Einkommen angehoben, ihre Ausstattung mit sachlichen und personalen Mitteln erweitert werden usw. Empfohlen wird auch die partielle Ausweitung des Promotionsrechts auf die Fachhochschulen. Mit derartigen Reformen würde die Unterscheidung zwischen Universität und Fachschulwesen in Deutschland so wie in den anderen westlichen Demokratien aufgehoben.

Literatur

- Gaehtgens, Peter (2003): Wir haben doch noch gar keinen Wettbewerb, in: Frankfurter Rundschau, 26.2.2003: WB 5.
- Haug, Guy (2000): Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2000. Edited by Hochschulrektorenkonferenz. Bonn
- KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, URL <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf>
- Lenhardt, Gero/Manfred Stock (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/2000, S. 520-540
- Schiedermaier, Hartmut (1999): Geistiges Unternehmertum. Die Universität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, in: Forschung und Lehre 5/1999, 233-236
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drucksache 4099/99. Würzburg
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Drucksache 5920/04. Berlin

Forschendes Lernen

10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums¹

Ludwig Huber
Bielefeld

Gilt das traditionelle Postulat der Einheit von Forschung und Lehre, auf das sich die deutschen Universitäten so gern berufen, weiterhin? Zweifel sind angebracht. Können die Hochschulen überhaupt noch beanspruchen, Ort maßgeblicher Forschung zu sein? Immerhin be-

läuft sich ihr Anteil an den Forschungsausgaben in der Bundesrepublik Deutschland nur noch auf 16%. Nur 26% der Forscher (gegenüber 34% im europäischen Durchschnitt) sind hier an Hochschulen beschäftigt. Weniger als 5% der innovativen Unternehmen hier halten staatliche Non-profit-Institute oder Hochschulen für sehr wichtige Informationsquellen (Kommission... 2003, 8; vgl. auch ebd., 18). Kann man dem Bedeutungsverlust der hochschulischen Forschung oder dem wildwüchsigen Trend der Auswanderung der Forschung in außerhochschulische Einrichtungen wenigstens mit guten Gründen entgegentreten? Dann müsste außer nach Bedingungen für Produktivität und Effizienz der Forschung auch nach ihrer Bedeutung für das Studieren gefragt werden. Lässt sich aber unter den Rahmenbedingungen von „Massenhochschule“ und „Bologna“-Strukturen des Studiums überhaupt noch an Forschendes Lernen, also an die Heranführung von Studierenden oder gar ihre Teilhabe an Forschung denken? Ein Versuch, auf diese Frage zu antworten, verlangt differenzierte Überlegungen. Um diesen Versuch soll es hier gehen.

¹ Überarbeitete Fassung eines Referats auf der 24. Sommerschule von GEW und Hans-Böckler-Stiftung, Klappholttal/Sylt, August 2004.

1. Die Diskussion zum Thema der Einheit von Forschung und Lehre leidet an Mangel an empirischer Fundierung und Überschuss an Programmatik.

Bevor wir uns darauf einlassen, müssen wir uns eingestehen, dass wir eine Diskussion ohne verlässliche empirische Fundierung führen. Nützt die Einheit von Forschung und Lehre der Forschung? Nützt sie der Lehre und dem Studium? Weder das eine noch das andere kann bisher schlüssig und zuverlässig empirisch belegt werden.

Betrachten wir den Nutzen der Forschung für die Lehre: Brown/Mc Cartney (1998, 123) haben etliche Untersuchungen zur Qualität der Lehre in Abhängigkeit von ihrer Beziehung zur Forschung gesichtet und stellen mit Erstaunen fest, wie grob vereinfachend die dabei verwendeten Konzepte von Lehre hier und von Lernprozessen dort – beides Aktivitäten, die in vielfältigsten Variationen vonstatten gehen und von den verschiedensten Faktoren beeinflusst werden – sind und wie kühn die Korrelationen, die zwischen ihnen und dem Forschungsbezug hergestellt und interpretiert werden, weitgehend ohne Ansehen der unterschiedlichen Formen, in denen sich dieser Zusammenhang manifestieren könnte (s.u.).

In der Tat ist das Design kaum auszumalen, wie diese Beziehungen empirisch geklärt werden könnten. Großräumige und langfristige Untersuchungen unter realen Bedingungen wären nötig, um über alle intervenierenden Variablen hinweg die Frage zu beantworten, welchen Unterschied es für das Lernen der Studierenden ausmacht, ob sie sich in einer Hochschule, die sich auf die Einheit von Forschung und Lehre beruft, befinden oder an einer Hochschule, die behauptet, sich auf nichts anders als gute Lehre zu konzentrieren (wie jetzt manche der neuen privaten Hochschulen in Deutschland).² Es gälte jedenfalls, nach Beispielen für gute wissenschaftliche Lehre ganz ohne Bezug zu Forschung zu suchen.

Was den Nutzen der Einheit von Forschung und Lehre für die Forschung angeht, ist ein Satz wie der folgende von Nettelbeck (mit Berufung auf Robert May, Wissenschaftsberater von Tony Blair) ebenso verführerisch wie verräterisch, wenn aus einer zufällig beobachteten Korrelation schon eine Kausalität suggeriert wird: „Besonders leistungsfähig ist die Forschung in den kleinen Ländern, die relativ viel für Grundlagenforschung ausgeben und in denen sie universitätszentriert und wenig hierar-

² Immerhin wird von Absolventen solcher Hochschulen berichtet, die anschließend noch einmal „richtig“ studieren wollen.

chisch organisiert ist“ (Nettelbeck 2004). Es gibt wohl auch Beispiele genug für eine produktive Forschung ohne eine ständige Verbindung mit der Lehre, um hinter eine solche These wenigstens ein Fragezeichen zu setzen.

Obendrein sind die Diskutanten auf beiden Seiten der Fragestellung – also auch wir – befangen, um nicht zu sagen: ideologieverdächtig: bestrebt, Privilegien zu konservieren, zu entreißen oder zu monopolisieren. Diesen Verdacht weckt die Beobachtung, wie häufig und wie regelmäßig „Einheit von Forschung und Lehre“ gleichsam als rituelle Beschwörung auftaucht. Die Suchmaschine *google* liefert einem zu dieser Formel über 50000 Stellen; nach Stichproben an ca. zweihundert stammen 99% von ihnen aus Festreden, aus Programmen von Parteien, Ministerien und Verbänden sowie vor allem aus Positionspapieren, Profilen, Leitbildern, Policy-Statements, Studienführern, Selbstdarstellungen und Festreden von Universitäten.

Das Interesse, mit dem die Idee oder die Ideologie einhergeht, liegt auf der Hand. Denn besonders im Vergleich zu einem Mandat nur für Lehre gilt für Personen wie Institutionen:

- Forschung eröffnet die (in Deutschland durch das Grundgesetz verbürgte) Wissenschaftsfreiheit³;
- Forschung verschafft Zugang zu weiteren Ressourcen, finanziellen Spielräumen, Reisemöglichkeiten;
- (nur) durch Forschung kann man überlokale Reputation gewinnen;
- Forschung ermöglicht Kompensation im inneren Zeit-, Kräfte- und Gemüts Haushalt der WissenschaftlerInnen gegenüber Anforderungen und Enttäuschungen in den anderen Bereichen, besonders in der Lehre.

Mangels verlässlicher Empirie also können wir nur Plausibilitätsargumente beibringen; angesichts des Ideologieverdachts sind diese besonders selbstkritisch zu prüfen.

2. Forschendes Lernen gehört zu einem wissenschaftlichen Studium.

Das heißt dreierlei: (a) Forschendes Lernen ist mehr als nur ein didaktischer Trick; (b) im forschenden Lernen soll Wissenschaft als sozialer

³ Vgl. die deutliche Anerkennung dieser Bedeutung in einer Stellungnahme der European University Association (2003): „Universities need ... to communicate the key role of research in underpinning university autonomy and guaranteeing academic freedom.“

Prozess erfahren werden; (c) das Postulat gilt auch noch, nach „Bologna“, für das Bachelor-Studium.

(a) *Forschendes Lernen ist mehr als nur ein didaktischer Trick.* Die Formel „Forschendes Lernen“ war eingängig von Anfang an, sagt sich leicht in allerhand programmatischen Reden. Wäre es in der Praxis so verbreitet, wie der Gebrauch der Floskel seit der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (1970) inflationär ist, wären weitere Plädoyers überflüssig. Naturgemäß sind die Konturen des Begriffs bei so vielfältiger Ausbreitung unscharf geworden. Es ging aber ursprünglich durchaus in einem strengen Sinne um ein Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung und damit um mehr als nur um eine „aktivierende“ Lehrmethode. Auf die Förderung der Eigenaktivität bzw. Selbstständigkeit der Lernenden zielen ja auch andere, durchaus verwandte Ansätze wie Lerner- oder Studierendenzentrierung (*learner-centered education, student-centered learning*), Unabhängiges Studium (*independent learning*), Problemzentriertes Lernen (*problem-based learning*), Projekt- oder projektorientiertes Studium (*project work or project study*).

Forschendes Lernen hat von jedem dieser Ansätze etwas, setzt aber auch jeweils einen spezifischen Akzent. Es gehört, idealtypisch gesehen, zweifellos zu Forschendem Lernen, dass die Studierenden selbst eine sie interessierende Frage- bzw. Problemstellung entwickeln (insofern: lernerzentriert) oder sich für eine solche durch den Lehrenden gewinnen lassen. Aber diese sollte nicht nur zufällig subjektiv bedeutsam (insofern nicht nur an den Studierenden orientiert), sondern, ähnlich wie bei Forschern, auf die Gewinnung neuer Erkenntnis gerichtet sein. Diese Suchbewegung kann von einem konkreten Problem oder Fall ausgehen (also *problem based* oder problem- bzw. fallorientiert sein), aber wird dann, auch in der Entwicklung eigener Methoden und weiterer Untersuchungen, darüber hinausführen. Forschendes Lernen könnte sich unabhängig von Lehrenden und Lehrveranstaltungen (*independent*) vollziehen, doch dem alten Ideal der Universität nach geht es um die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden und nach den neuen Zielsetzungen um soziales Lernen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen (s.u.).

(b) *Im Forschenden Lernen soll Wissenschaft als sozialer Prozess erfahren werden* – und umgekehrt wird Wissenschaft durch Beteiligung der Studierenden auch öffentlich. Insofern reicht die Ermöglichung Forschenden Lernens über die Einrichtung einer Lernumgebung, in der Studierende individuell lernen und eventuell forschen, hinaus. Am engsten ist es

benachbart zum Projektstudium, nur dass es bei Forschendem Lernen nicht notwendig um praktische Ergebnisse (Produkte), sondern zunächst um theoretische Einsichten geht. Auch die Einbindung von Studierenden in die größeren Forschungsprojekte eines Instituts kann diesen Zielen dienen, selbst wenn das nur durch irgendeine Teilarbeit möglich ist, solange sie nur den großen Zusammenhang begreifen, auch den gesellschaftlichen Kontext und die Verantwortung der Wissenschaft eventuell mit diskutieren können. Denn das Wichtige am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich vom Ausgangsinteresse, den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung spannt.

(c) *Das Postulat gilt auch noch, nach „Bologna“, für das Bachelor-Studium.* Um die Herausforderung noch deutlicher zu machen: Es geht um Forschendes Lernen schon im ersten oder BA-Studium (*undergraduates*), nicht erst im Studium von Graduierten (im angelsächsischen System) bzw. von Diplomanden (im deutschen). Zwar ist auch für die Letzteren keineswegs die Regel, dass sie generell forschend studieren, aber immerhin ist es möglich und oft der Fall, dass ihre Diplom- oder Examensarbeiten (*thesis*) eine Art Forschungsarbeit darstellen. Aber auf dem Prüfstein ist hier die Möglichkeit und Wünschbarkeit des Forschenden Lernens prinzipiell auch schon für Undergraduates. Dazu einer der prominentesten amerikanischen Hochschulforscher und -politiker, Burton Clark:

“... a strong case can also be made that student participation in a research environment is a highly appropriate form of teaching and learning in preadvanced programs, from the entry year onward. Regardless of its specific nature, a research project involves a process of framing questions, using reliable methods to find answers, and then weighing the relevance of the answers and the significance of the questions. Student research activity is then, at root, a scholarly process for learning how to define problems and map a line of investigation.“ (Clark 1997, 251)

Auf allen Stufen also sollen Studierende nicht nur Antworten rezipieren, sondern selbst Fragen entwickeln und definieren lernen.

3. Die Begründung dafür, selbst Fragen entwickeln und definieren lernen zu sollen, sind nicht nur alte idealistische, sondern auch moderne pragmatische Zielvorstellungen für das Studium: Sie knüpfen sowohl an die

Formel „Bildung durch Wissenschaft“ an wie auch an die neuere Forderung nach Schlüsselqualifikationen.

(a) *Bildung durch Wissenschaft*: Für die Begründung der immer noch oder wieder so kühn anmutenden Forderung des Forschenden Lernens kann man sich auf die Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens über die Universität berufen, die sich in der klassischen Formel „Bildung durch Wissenschaft“ kristallisiert. Der Gedanke impliziert drei Voraussetzungen. Er konnte erstens nur gedacht werden, solange man Wissenschaft immer auch als Aufklärung begriff, als Versuch, Vernunft in die menschlichen Verhältnisse zu bringen. Eine zweite einfache, aber einschneidende Voraussetzung (z.B. bei Schleiermacher (1956 [1808], 238): Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als abgeschlossene – selbst „treibt“, nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt.⁴ Gerade darauf zielt Forschendes Lernen. Eine dritte Bestimmung tritt noch hinzu: Bildend ist auch die Wissenschaft, die man selbst treibt, nur dann, wenn sie mit Selbstreflexion verbunden ist (vgl. Benner 1990).

(b) *Schlüsselqualifikationen*: Wem Bildung durch Wissenschaft in solchen Formen als zu idealistisch, als unmachbar, mindestens als unökonomisch oder als nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs sinnvoll erscheint, dem mag eine Bewegung von einer ganz anderen Seite aus zu denken geben. In den letzten Jahren zeichnet sich ein bemerkenswerter Wandel in den formulierten Erwartungen an jegliche Berufsausbildung, auch die in den Hochschulen ab. Sie ist verdichtet in einer Forderung, die von den „Abnehmern“ der Hochschulabsolventen selbst kommt: Berufsausbildung solle „Schlüsselqualifikationen“ bzw. allgemeine Kompetenzen vermitteln (vgl. Orth 1999). In seinen „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland“ hat sich diese Forderung auch der Wissenschaftsrat zu eigen gemacht:

⁴ Humboldt bestimmt (1809/10) in diesem Sinne sowohl die Tätigkeit der Institution Universität (im Unterschied zur Schule) wie das Tun des einzelnen Studierenden: „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher ... Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um ...“ (Humboldt 1956, S. 377 f., 379).

„Zu diesem Kompetenzprofil [sc. für die gestuften Studiengänge] sind insbesondere zu zählen: Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren, sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen“ (Wissenschaftsrat 2000, 21f.)

Solche Forderungen sind inzwischen weitverbreitet; sie können sich zu langen Listen, wahren Tugend-Katalogen auswachsen oder dann wieder in wenige abstrakte Hauptkategorien wie Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammengefasst werden. Bei allen Unterschieden in den Formulierungen geht es doch im Grundsatz immer wieder um: breite Orientierung und Überblickswissen, systemisches (oder vernetzendes) Denken, divergentes (oder kritisches) Denken, Kreativität, methodische Flexibilität, Ausdauer, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit, Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und Verantwortungsbereitschaft.

Unter anderen, nicht minder schwierig unterscheidbaren Begriffen (z.B. *key competencies*, *general qualifications* vs. *basic skills*, *c-abilities*) tauchen sie auch in anderen Ländern auf (vgl. Hutmacher 1997). Auf die bildungstheoretische und ethische Problematik dieser Konzepte von Schlüsselqualifikationen – die auf die beliebig flexible und funktionalisierbare Arbeitskraft zielen – gehe ich hier nicht ein. Gerade deswegen aber verdient, um des Anspruches des Subjekts auf Identität und Persönlichkeitsentwicklung willen, „Bildung“ als leitender Begriff den Vorzug.

4. Sowohl die Zielvorstellung „Bildung durch Wissenschaft“ wie die Zielvorstellung „Schlüsselqualifikationen“ verlangen komplexe Lernsituationen.

Die Frage, wie denn solche Schlüsselqualifikationen erworben werden könnten, führt aber bei aller Unsicherheit doch über traditionelle Vermittlungsformen entlang der Fachsystematik weit hinaus – sowohl inhaltlich, insofern selbstständiges forschendes Fragen leicht die Disziplinengrenzen überschreitet (vgl. Brinckmann u.a. 2002, 15f.), als auch didaktisch-methodisch: kreativitätsfördernde und -fördernde Settings, komplexe Simulationen, individuelle selbständig durchgeführte Arbeitsvorhaben (Recherchen, Konstruktionsaufgaben usw.), kooperative Projekte, Mitgestaltung von Lernplan und -kontext werden dafür propagiert. Wenngleich es in der (Hochschul-)Didaktik an einer erfolgssicheren „Technologie“

fehlt, ist diese Methodenpräferenz doch plausibel: Solche persönlichen Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten sind samt und sonders nicht von der Art, dass sie nur theoretisch gelehrt, nur rezeptiv gelernt werden könnten oder sich „automatisch“ an bestimmten Inhalten entlang ergäben. Man kann sie nur (weiter) entwickeln, wenn man sie aktiv übt; man kann sie nur üben – im doppelten Sinne von einüben und sich gewöhnen –, wenn es praktische Situationen gibt, in denen man sie braucht. Das Studium muss, wie zuvor schon die Schule, als Mindestbedingung solche Lern-Situationen bieten, Situationen, in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muss. Offenheit und Unterbestimmtheit von Aufgaben sind die Voraussetzung und Herausforderung dazu, Selbständigkeit und Strukturierungsfähigkeit zu entwickeln, zeitliche Spielräume desgleichen für Zeiteinteilung, übergreifende Probleme ebenso für Teamarbeit von Spezialisten usw.

Solche hochschuldidaktischen Folgerungen (vgl. „Schlüsselqualifikationen“ 2002) treffen sich mit Grundprinzipien für Lernsituationen, wie sie in trotz allen Verzweigungen relativ großer Übereinstimmung von kognitivistischen Lerntheoretikern vorgeschlagen werden – zumindest in der konstruktivistischen „Fraktion“, aber nicht erst von dieser. Schon die in der skandinavischen und angelsächsischen Hochschuldidaktik sehr populär gewordene Unterscheidung zwischen *surface level learning* und *deep level learning* und die Untersuchung der Bedingungen für sie führte auf die Praxis, eigene Fragen zu stellen, und die Möglichkeit, danach das Lernen strukturieren zu können, als Voraussetzungen des *deep level learning* (vgl. Marton/Hounsell/Entwistle 1984). Inhaltsleeres Training allgemeiner Strategien taugt nicht, sondern die Aneignung inhaltlichen Wissens muss prinzipien- oder regelorientiert erfolgen und mit dem Erwerb metakognitiver Kompetenzen verbunden werden.

Dies spricht nun m.E. sehr dafür, *als Lernsituationen* auch *Forschungssituationen* zu suchen, bieten sie doch am ehesten die Bedingungen, unter denen sich solche Haltungen und Fähigkeiten entwickeln können, weil sie gebraucht werden (vgl. Brown/McCartney 1998).

5. *Forschendes Lernen im Studium ist nicht nur nötig, sondern von der Sache her auch möglich: Es gibt hinreichend viele Varianten, auch nach Fächern und Stufen.*

Nach den Formen, Forschendes Lernen zu fördern, ist allerdings immer weiter zu suchen. Modellhaftes Vorführen, Sichtbarmachen und Thematisieren des *Forschungsvorganges* (nicht nur der Resultate!), was die klassischen akademischen Lehrformen leisten *können*, ist wichtig genug. Vorlesungen in Mathematik könnten vielleicht noch mehr auch die Irr- und Umwege zeigen, Demonstrationen von Experimenten in Naturwissenschaften die Forschung „sehen“ machen, Seminare in den Geisteswissenschaften, in denen Beteiligung in der Diskussion relativ leicht und fließend möglich scheint, den Studierenden durch Thematisierung des Prozesses deutlicher machen, wie aus solchen Überlegungen ein neuer „Text“ wird. Nachvollzug der Probleme, vor denen die Forschung in ihrer historischen Entwicklung gestanden hat, und der Lösungsversuche (genetisches Lernen) kann in allen Disziplinen und allen Formen der Lehre eine Haltung des Forschens fördern.

Um der Fähigkeiten willen, die von den Studierenden nur an eigener Tätigkeit entwickelt und erprobt werden können, müssen darüber hinaus aber andere Formen gepflegt werden. Es ist also ständig zu überlegen, wie Lernsituationen als Forschungssituationen oder wenigstens analog zu solchen, angenähert an die Prozessformen des Forschens, inszeniert werden können (vgl. Shore/Pinker/Bates 1990⁵). Es können hier nur eben Beispiele für solche Annäherungen genannt werden, die zu Forschendem Lernen im engeren Sinne weiterzuentwickeln sind:

- Auffinden, Strukturieren und Diskutieren der schon vorhandenen, erreichbaren Informationen zu einer Fragestellung, wie es in jedem Forschungsprozess in der Phase der Problemfindung und -definition ansteht; dies könnte mit einem Einüben in die Kritik an Forschung einhergehen (vgl. Brinckmann u.a., 27);
- komplexere Laboraufgaben mit Offenheit der Ergebnisse, nicht nur der einen richtigen Lösung (*open end labs*); Untersuchung einzelner konkreter Problemfälle und Fallstudien, dem Ansatz des *problem ba-*

⁵ Nach deren Erhebungen (auf der Basis von Interviews) besteht bisher ein geringer Zusammenhang von Forschungsmethoden der Hochschullehrer und ihren Lehrmethoden; Vorlesungen stehen unabhängig von fachspezifischen Forschungsmethoden weiterhin überall vorn. Um so wichtiger ihre Verbesserungsvorschläge.

sed oder *case oriented learning* folgend, der in der Studienreformdiskussion international sehr populär geworden ist und hoffentlich es auch in der Praxis wird.⁶ Insbesondere für die Lehrerbildung scheinen Erkundungen konkreter Kontexte und Fallstudien zu einzelnen Schülerinnen und Schülern oder zu Schulen eine aussichtsreiche Form.⁷

- Erprobung von Methoden „im kleinen“ an noch nicht untersuchten Problemen in der Reichweite von Lehrveranstaltungen und studentischen Arbeitsgruppen: „Lehrforschung“ (vgl. Webler 1979). Neuerdings ist dergleichen auch organisierbar als Recherche mittels Internet in Gruppenarbeit (vgl. eine anregende Schilderung bei Bremer/ Ritter 1997);
- Hospitationen oder Volontariate, phasenweise, in Forschungs- oder Konstruktionslaboren, eventuell mit vorbereiteten Beobachtungsaufgaben; dies könnte auch die besondere Funktion des Jobs von Hilfskräften sein, wenn dieser nicht nur in marginalen Tätigkeiten besteht (dann bringt er nur eine Art von atmosphärischer Assimilation an die Forschung), sondern sie wenigstens je nach Phase (s.o.) in einige der Diskussionen und der Operationen der Forschung involviert;
- Plan- und andere Simulationsspiele, wie sie im Prinzip auch in der Forschung vor allem der Sozialwissenschaften zur Antizipation von Problemen und Problemlösungen eingesetzt werden;
- Projektstudien in unterschiedlichster Größenordnung, nicht erst im Haupt- oder Master-Studium, sondern schon im Grund- oder B.A.-Studium⁸ und nicht nur in Universitäten, sondern auch in Fachhochschulen (vgl. Moczdallo 1995);
- eigene Untersuchungen, wie sie in Hauptseminar- und in Abschlussarbeiten weiterhin erwartet und nicht der Modularisierung geopfert werden sollten.

6. Es gibt berechtigte Einwände gegen das Prinzip Forschenden Lernens – aber sie steigern nur die Herausforderung.

⁶ Vgl. z.B. Boud/Feletti (1997); Savin-Baden (2000); Schwartz/Mennin/Webb (2001).

⁷ Vgl. Brinckmann u.a. (2002, S. 52ff.); Wildt (2002) oder das Konzept für die Erziehungswissenschaft im Bielefelder Modellversuch der gestuften Lehrerbildung.

⁸ Vgl. dazu im besonderen Hampe (2002); generell Huber (2001); Görts (2003).

Drei der häufigsten dieser Einwände sind: Es gibt nicht nur eine Form des Lernens; Forschendes Lernen für die Masse der Studierenden ist zu teuer; Forschendes Lernen ist (deswegen) eine Sache höchstens der höheren Studienstufen.

(a) *Es gibt nicht nur eine Form des Lernens?! Wie schon eingeräumt, gibt es auf der Ebene so komplexer Lernprozesse, wie sie Studierenden aufgegeben sind, keine gesicherte Technologie. Mit der Propagierung Forschenden Lernens bewegt man sich also insofern in Spekulationen, als die für solche Methoden behauptete größere Effizienz noch nicht zweifelsfrei empirisch erwiesen ist. Nun soll aber mit unserem Plädoyer keineswegs dafür gestritten werden, das gesamte Studium nur in dieser Lernform zu organisieren. Sie ist plausibel für die oben genannten genuinen Lernziele; für andere aber, die gleichfalls ihre Berechtigung haben – die Aneignung grundlegenden Wissens, das Lernen von Fach- und Fremdsprachen, das Üben von Methoden und Fertigkeiten, das Diskutieren und Präsentieren – sind andere Lernformen vorzuziehen: planvolle direkte Instruktion, Seminare, Übungen und Praktika aller Art als Präsenz-, e-learning als dazu komplementäres Fernstudium. Es kommt darauf an, eine vielstimmige Partitur der Lernformen zu komponieren, in der eine Stimme dem Forschenden Lernen zukommt, das jeder Studierende wenigstens exemplarisch einmal erfahren sollte.*

(b) *Forschendes Lernen für die Masse der Studierenden ist zu teuer?! Forschendes Lernen bedeutet zwar in hohem Maße selbstständiges, auch phasenweise dozentenunabhängiges Arbeiten. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass die Betreuung studentischer Forschungsarbeiten – soweit sie sich nicht in größere Projektzusammenhänge integriert vollziehen (s.o. These 5) – aufwändig ist. Ohne hinreichende Ausstattung der Hochschulen, vor allem eine angemessene Betreuungsrelation, ist sie nicht zu leisten. (Dieser fundamentale Umstand wird beim lockeren Vergleich deutscher Hochschulen mit den amerikanischen Spitzenhochschulen, in denen ein Professor auf 15 Studierende kommt statt auf 60, ja immer vergessen.) Soll ein für alle wünschenswertes Ziel daher nur den wenigen vorbehalten werden, die an Elitehochschulen oder in Graduiertenkollegs studieren? In der Auseinandersetzung mit diesem Problem ist jedenfalls an das vorige Argument zu erinnern: den kleineren Gruppen fordernden exemplarischen Situationen Forschenden Lernens stehen andere Lernformen gegenüber, die mit großen Gruppen (direkte Instruktion) oder*

durch Medien (e-learning) ausgeführt werden können, die den Aufwand für jenes kompensieren könnten.

(c) *Forschendes Lernen ist (deswegen) eine Sache höchstens der höheren Studienstufen?! Wenn 1) ein starker Unterschied und dieser von Anfang an gemacht wird zwischen Heranbildung eines (kleinen) Teils der Studierenden zum wissenschaftlichen Nachwuchs und Ausbildung eines anderen (des größten) Teils für Berufe außerhalb des Wissenschaftssystems und 2) als Ausbildungsziel für die letzteren vor allem das Erlernen eines festen Bestandes an gesicherten fachlichen Kenntnissen und das Trainieren von Standard-Methoden postuliert wird, dann sind in der Tat andere Formen der Vermittlung, besonders eine wohlgeplante direkte Instruktion, vermutlich und nach halbwegs einschlägigen Untersuchungen zu schließen effektiver als Forschendes Lernen. Dieses Ziel ist faktisch, auch wenn anderes beteuert wird, offenbar das maßgebliche bei Empfehlungen zu einem „straffen Grundlagenstudium“ o.ä., wie sie sich z.B. in den früheren Stellungnahmen des Wissenschaftsrats (1986) zeigen. Soweit hierbei ein ökonomisches Interesse an einem billigeren Grund- oder Bachelorstudium für die vielen wirkt, ist darauf schon im vorigen Argument erwidert worden. Dieser Absetzung der Studienstufen voneinander ist aber auch aus zwei weiteren Gründen zu widersprechen:*

1. Forschendes Lernen ist nach dem oben (These 3) Gesagten gerade nicht ein Wert, der nur einem wissenschaftsbezogenen oder Aufbaustudium zu reservieren ist, sondern ein notwendiges Element komplexer Qualifizierung, das grundsätzlich auch für jedes berufsbezogenes Studium zu fordern ist.
2. Die Trennung und Sequenzierung bzw. Hierarchisierung beider Bezüge beruht auf einem Denkfehler, der schon mit der in diesen Argumentationen viel benutzten Metaphorik der „Grundlagen“ oder „Fundamente“ beginnt: Wenn man sich Bildung erst einmal in der Statik eines Gebäudes denkt, dann müssen natürlich verlässliche Fundamente etc. in ausreichender Breite und Tiefe „zugrunde“ gelegt werden; zugleich erscheinen diese dabei als „fest“, „unveränderlich“, „klar abgrenzbar“; auf ihnen erst kann das Offene, Luftige, Vielfältige oder Verschiedene der weiteren Auf- und Ausbauten aufruhem. Womöglich ist aber Bildung, zumal heutzutage, nicht so statisch zu denken. Sie ist eher in einer Metaphorik zu fassen, die es erlaubt, die von Anfang an sich schon „nach oben“ streckende Haltung des Fragens, der Neugier, der Offenheit eines Lernenden und wechselnde Prozesse der Adapta-

tion und Assimilation zu denken. Bildung, besser Selbstbildung, ist eher dem Wachstum eines Baumes zu vergleichen, der zugleich auf-schießt, Zweige nach verschiedenen Seiten ausstreckt usw. und andererseits gleichzeitig seine Wurzeln tiefer hinabtreibt und sich so allmählich festigt.

Aus allen diesen Gründen wäre es im übrigen auch kurzfristig, Forschendes Lernen nur für die Universitäten zu reklamieren. So willkommen ein solches Unterscheidungsmerkmal, würde das Postulat auch entsprechend breit in ihrer Praxis umgesetzt, den Universitäten gegenüber den „nur“ für den Beruf ausbildenden Fachhochschulen wäre, so sehr gehören solche Lernsituationen sowohl im Hinblick auf die Ausbildung allgemeiner Fähigkeiten als auch in Entsprechung zu dort geübter anwendungsbezogener Forschung auch in das Studium an Fachhochschulen.

7. Zum forschenden Lernen der Studierenden gehören HochschullehrerInnen, die selbst forschen, und eine Umgebung, in der geforscht wird.

Auch wenn man nach diesen Plädoyers für Forschendes Lernen votiert, könnte man dennoch zu der Folgerung kommen, dass solche komplexen Lernsituationen zu arrangieren und zu leiten eine große Kunst ist, die einen hohen Grad von Professionalität in der Lehre verlangt, und deswegen gerade nicht von einem forschenden Hochschullehrer erwartet werden kann, der gewissermaßen nur nebenher lehrt. Denn hier wäre ja professionelle Hochschuldidaktik im besten Sinne gefordert; demgegenüber äußert sich ein krudes Missverständnis von Didaktik überall dort, wo, auch von prominenten Autoren, „Didaktisieren“ (als den Anspruch billig, die Sache leicht machen) in Opposition zu Forschendem Lernen gebracht wird.⁹

Es ist angesichts dessen sehr zu würdigen, dass Neuweiler nicht nur die („Spitzen“-)Forschung von der Lehre, sondern auch um ihrer Professionalität willen die Lehre von der Forschung emanzipiert sehen möchte. Ganz wie in den USA Boyer (1990) und nach ihm die Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL)¹⁰) fordert er:

„Den notwendigen Paradigmenwechsel vom Sachkatalog zur Problemorientierung werden wir im Studium nur bewältigen, wenn wir ‚scholarship‘ als

⁹ Vgl. Mittelstraß (1996); Brinckmann u.a. (2002, 23/25 u.ö.).

¹⁰ Für nähere Hinweise vgl. Hutchings/Shulman (1999); vgl. ferner Elton (2001).

gleichrangige wissenschaftliche Aufgabe neben ‚research‘ akzeptieren. ... Nur mit einem Wissenschaftlerkreis, der seine fachliche Kompetenz mit ganzer Kraft der Lehre widmet, werden wir die rasante Verschulung der Studien, sprich aus Anonymität erwachsene Paukerei, Passivität und Unselbständigkeit zurückdrängen können“ (Neuweiler 1997, S. 199).

In der Verlängerung dieser Perspektive scheint eine Art von Hochschulen auf, die und in der die Lehrenden ihre ganze Kreativität und Sorgfalt in die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse investieren und ihre Forschung, soweit sie solche treiben, auf diese richten. Noch ist ein überzeugendes Beispiel dafür nicht zu finden. Gleichwohl: Wenn man grundsätzlich an der „Einheit von Forschung und Lehre“¹¹ oder doch, moderater, an „Lehre aus Forschung“ (Mittelstraß 1995) festhält, impliziert man, dass sich diese auf das Lernen der Studierenden auswirkt. Aber wie eigentlich, wenn man nicht eine geheimnisvolle Osmose unterstellt? Dazu wäre genauere Beobachtung und Untersuchung notwendig. Vermittelt sich die Wirkung

- über die Inhalte der Lehre? Zählen die neuesten Kenntnisse? Das scheint fragwürdig: allzu detailliert sind doch oft die Ergebnisse der Forschung, allzu groß die Distanz zum Wissensnotwendigen – jedenfalls in Medizin, Natur- und Ingenieurwissenschaften. Es gibt offenbar Studierende, die das wichtig oder spannend finden – und andere, die nicht einmal Kenntnis davon nehmen, welche Forschungsvorhaben ihre Lehrer betreiben. Oder geht es um die neuesten Methoden? Das leuchtet schon eher ein, zumal wenn diese im Rahmen eines Projekts demonstrierbar oder simulierbar sind;
- über die Vorführung der grundsätzlichen fachspezifischen Denk- und Handlungsformen? Ja, gewiss, wenn diese exemplarisch und fachspezifisch an einem Prozess dargestellt werden können, der aktuell und repräsentativ ist;
- über eigene Beteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten der Lehrenden? Das ist sicherlich eine der wichtigsten Formen, wenn auch unmittelbar nur für eine kleine Zahl und unter bestimmten Bedingungen;
- über eigene Forschungsarbeiten der Studierenden? Darin liegt die Hauptbedeutung der Examens- und Diplomarbeiten (und verwandter, ihnen vorangehender Hausarbeiten): Verbreitet ist die Aussage, dass die Studierenden erst an und in ihnen begreifen, worum und wie ‚es‘

¹¹ wie jüngst Brinckmann u.a. (2002), Brunkhorst (2002), zuvor z.B. Glotz (1996)

geht. Sie sind jedenfalls besonders wichtig für die Ausprägung von Strukturierungsfähigkeit, Selbständigkeit und wissenschaftlichen ‚Tugenden‘; deswegen wäre es eine ernste Beeinträchtigung der Studienwirkungen, wenn sie aus einem modularisierten grundlagenorientierten BA-Studium ganz verschwänden;

- über die Personen der Lehrenden, ihre ‚Haltung‘? Es scheint in der Tat eine Grundannahme, dass jemand, der zugleich auch forscht, eher die Wissenschaft im Sinne Humboldts als immer unabgeschlossen, offen, fragenswürdig auffasst und auch gegenüber den Studierenden spürbar repräsentiert, selbst dann, wenn er angeblich Gesichertes vorträgt. Ohne solche hätten Studierende kein Modell eines forschenden Lehrers¹², dem sie (vielleicht unbewusst) nacheifern könnten, sondern würden nur noch Pädagogen treffen, die nicht mehr eigene Fragen systematisch verfolgen, sondern nur noch Fragen für sie arrangieren. Ich muss gestehen, dass ich selbst an diesen Zusammenhang auch glaube. Mit einem Bild gesagt: Wenn man sich Wissenschaft als Landschaft denkt, dann wird ein Lehrer versuchen, sie von einem festen, einem Aussichtspunkt aus zu überblicken, zu strukturieren, übersichtlich zu machen, während ein Forschender sich kontinuierlich selbst durch sie hindurch bewegt, und fortgesetzt verschieben sich die Hügelketten und Perspektiven gegeneinander.

Man muss freilich auch die Gefahren sehen: Die Geschichte der Universitäten in den letzten zwei Jahrhunderten zeigt wahrlich genügend Beispiele dafür, dass dort, wo Forschung und Lehre in derselben Institution koexistieren und in personaler Einheit ausgeübt werden (sollen), die Funktion der Forschung Priorität beansprucht und die der Lehre ins zweite Glied drängt oder gar gefährdet. Auch die Curricula und Lehrangebote wurden und werden oft so konstruiert, dass vor allem die fachlichen Präferenzen und oft engen Spezialgebiete der Hochschullehrer in der Forschung darin Platz finden, anstatt dass auf Breite und Zusammenhang der Lernmöglichkeiten geachtet wird, die welche die Studierenden brauchen würden (cf. Cuban 1999). Es muss jedenfalls beachtet werden, dass die institutionelle oder personale Einheit von Forschung und Lehre nicht per se das optimale Curriculum oder die optimalen Lernbedingungen hervorbringen

¹² Vgl. Clark (1997, 251): „Even when resources and setting do not permit an actual plunging of preadvanced students into projects, small or large, instructors who bring a research attitude into their teaching are likely to exhibit some features of the processes of inquiry.“

und dass der gute Forscher nicht per se der gute Lehrer ist. Das Umgekehrte gilt allerdings auch nicht. Umfangreiche didaktische Forschung wäre also nötig, um das Potential dieser Einheit zu realisieren und zu elaborieren. Aber ohne sie könnte etwa das Bachelor-Studium zu einer Sekundarstufe III werden: ohne diese stete Spannung, stattdessen über kurz oder lang von einer Kanonisierung zur Ruhe gebracht.

8. Die Lehrenden selbst wollen teilhaben an der Forschung – trotz aller Belastung.

Ich habe bisher vor allem zu überlegen versucht, welche Bedeutung die Einheit von Forschung und Lehre für die Möglichkeit Forschenden Lernens der Studierenden hat; ein Ausblick muss aber auch den Lehrenden gelten. Die Verbindung ist für sie nicht nur, wie von Neuweiler (1997) so pointiert dargestellt, objektiv, sondern auch subjektiv prekär. Die nicht geringe Anzahl von Untersuchungen zu Hochschullehrern in jüngster Zeit¹³ haben dazu umfängliches Material eingebracht, das hier nicht im einzelnen besprochen werden kann. Nur eine Erkenntnis daraus sei einbezogen: Die einen sehen sich mit ihren Forschungsinteressen „im Schatten der Lehre“ (vgl. Schimank 1995a; 1995b), die anderen von ihrem Engagement in der Lehre durch Rücksichten auf Scientific community und Karriere, in der nur Forschung zählt, abgehalten (vgl. Schaeper 1997, 185ff.). Wenige allerdings würden auf die Möglichkeit, Forschung und Lehre in ihrem Beruf zu verbinden, ganz verzichten wollen. Nicht gering zu schätzen ist der belebende Effekt, der schon vom Wechsel zwischen diesen Tätigkeitsbereichen ausgehen kann. Die Balance der Tätigkeiten und der Gestaltung und Strukturierung der eigenen Arbeit insgesamt kann allein erklären, warum die Berufszufriedenheit der Hochschul-lehrerInnen trotz offener Überlastung so hoch ist.

Diese wie die vorige These sprechen, wie schon gegen eine Trennung zwischen Lehrhochschulen und Forschungsakademien oder -instituten, so auch noch gegen eine dauerhafte Trennung zwischen Lehr- und Forschungsprofessoren. Sie sprechen aber nicht gegen eine Rotation zwischen diesen Funktionen auf Zeit, also nicht gegen eine artikulierte Schwerpunktsetzung phasenweise auf hauptsächlich Forschung oder auf Lehre. Im Gegenteil: eine solche sollte durch flexible Verteilung bzw.

¹³ Vgl. zum Überblick Enders/Teichler (1995) und die dort zitierten Studien.

Konzentration der Lehrdeputate über eine Reihe von Semestern ermöglicht und durch zusätzliche Ressourcen nicht nur für Forschungs-, sondern auch für ambitionierte Lehrprojekte (im Sinne des scholarship, s.o. These 7) attraktiv gemacht werden.

9. Die Forschung wird durch die Lehre, die Forscher werden durch die Studierenden vielleicht gestört, andererseits aber auch bereichert.

Freilich zeichnen manche profilierte Wissenschaftler von dem, was heutzutage „Forschung“ heiße, ein Bild, in dem Studierende wirklich keinen Platz finden können, ja stören. H. J. Meyer, Anglist und früherer sächsischer Wissenschaftsminister, spricht von den großen Editionen, ausgedehnten historischen Forschungen oder mit komplizierten Methoden ausgeführten empirischen linguistischen Analysen in den Sprach- und Literaturwissenschaften, an die Studierende mit ihren Qualifikationen und schon aus Zeitgründen nicht heran könnten.¹⁴ Und G. Neuweiler, Biologe, einst Vorsitzender des Wissenschaftsrats und Mitglied zahlreicher hochschulpolitischer Beratungsgremien, schildert die Realit experimenteller naturwissenschaftlicher Spitzenforschung so: eine Sache von hochgradigen Spezialisten, großen Labors, kostspieliger Infrastruktur, nur noch möglich in Teams, oft in Kooperation, auch international, mehrerer Institute und unterworfen einem „gnadenlosen“ internationalen Wettbewerb, in dem schon von den Wissenschaftlern nur mithalten könne, wer zeitlich flexibel sei, genügend Drittmittel organisieren könne und nicht durch Lehre, außer sie sei unmittelbar mit dieser Forschung verbunden, abgelenkt werde. Im genauen Gegensatz zu Humboldt werde diese Forschung durch „Einheit“ mit der Lehre nicht gefördert, sondern nur gestört, seien die Ziele der Forschenden und der Lernenden eben nicht mehr die gleichen, sondern verschiedene (hie Wissenschaft, dort Beruf) und die Gemeinsamkeit allenfalls noch mit den Doktoranden denkbar (Neuweiler 1997). Da gilt es dreierlei abzuwägen.

Zum ersten: Längst nicht alle „Forschung“ ist von dieser Art; es gibt, besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften, aber auch den angewandten Natur- und Technikwissenschaften viele andere Ebenen und Formen, die sich der Beteiligung von Studierenden leichter ffnen und von ihr profitieren (vgl. Huber 1998).

¹⁴ mündlich auf der GEW-Sommerhochschule in Klapholttal/Sylt, August 1997

Zum zweiten: Die Störung mag heilsam sein, zum Beispiel weil von partizipierenden StudentInnen kreative Ideen oder praktisch nützliche Vorschläge kommen können, oder weil die Präsenz und das Nachfragen von Studierenden zwingen kann, die Prämissen noch einmal zu klären, sich des Kontextes bewusst zu werden, die Folgen zu bedenken, die Sache in einen größeren Zusammenhang zu stellen, kurz: das Selbstläufige der „normalen“ Wissenschaft zu unterbrechen. Die Studierenden bilden potentiell eine der Brücken zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung von Wissenschaftlern, weil sie im konkreten Sinne Antwort erwarten dürfen.

Zum dritten: Von allen denkbaren Formen, wie der Nachwuchs auch für die große Forschung rekrutiert werden könnte, ist die Lehre und das allmähliche Hineinziehen von sich engagierenden und auszeichnenden Studierenden in die Forschung der günstigste Weg – explizit oder implizit anerkannt im Verhalten all der Forscher höherer Ränge aus den außeruniversitären Forschungsinstituten, die sich um Professuren oder Lehraufträge an den Hochschulen bemühen.

10. Auch unter dem Gesichtspunkt des Forschenden Lernens müssen hochschulische und außerhochschulische Forschung besser miteinander verbunden werden.

Viele Konzepte und Forderungen der letzten Zeit gehen in diese Richtung; an sie soll hier zum Schluss nur eben erinnert werden:

- Zunehmend geraten die Übergänge zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung, also auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen, zwischen öffentlicher und privatwirtschaftlicher Forschung in Fluss, variieren also Forschungsorganisation und -formen immer mehr.
- Statt „Elite-Universitäten“ sollten besser Spitzenforschungszentren (*excellence clusters*) durch die Verbindung von Fachbereichen mit einschlägigen Forschungsinstituten gebildet werden.
- Graduiertenkollegs oder „-schulen“ werden auch an außerhochschulischen Forschungsinstituten, z.B. der Max-Planck-Gesellschaft, eingerichtet; sie sollten die Institutionsgrenzen überschreiten.
- Der Wissenschaftsrat (2000a) hat empfohlen, dass die Universitäten bzw. Hochschulen sich als Organisationszentren solcher Forschungsverbünde etablieren. Zweifel sind angebracht, ob sie dazu bereit und

fähig sind. Aber wünschenswert im Sinne dieser Thesen wäre es, denn sie sind es, die – eher als reine Forschungsinstitute – auch als Anwalt der Lehre und des Lernens und ihrer Verbindung mit Forschung im Sinne Forschenden Lernens wirken könnten.

Literatur

- Benner, D. (1990): Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzzeitlicher Wissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1990); 4, S. 597-620.
- Boud, D./Feletti, G. I. (eds.) (1997): *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page (2nd ed.).
- Boyer, E.L. (1990): *Scholarship reconsidered: priorities for the professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation.
- Bremer, C./ Ritter, U.P. (1997): Internetgestützte Hochschulveranstaltungen, speziell am Beispiel virtueller Tutorien. In: *Das Hochschulwesen* 45(1997); 4, S. 203-210.
- Brinckmann, H. u.a. (2002): *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brown, R.B./McCartney, S. (1998): The Link Between Research And Teaching: Its Purpose And Implications. In: *Education & Training International* 35(1998); 2, S. 117-129.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK.
- Clark, B. (1997): The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. In: *Journal of Higher Education* 68 (1997); 3, S. 241-255.
- Cuban, L. (1999): *How Scholars Trumped Teachers. Change without Reform in University Curriculum, Teaching, and Research 1890-1990*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Elton, L. (2001): Research and Teaching: Conditions for a positive link. In: *Teaching in Higher Education* 2001; 6, 43-56
- Enders, J./Teichler, U. (Hg.) (1995): *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied: Luchterhand.
- European University Association (2003): *Response to the Communication from the European Commission – The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Typoskript.
- Glotz, P. (1996): *Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Görts, W. (Hg.) (2003): *Projektveranstaltungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler
- Hampe, M. (2002): Einführung in den Maschinenbau. Ein Projektkurs für Erstsemester. In: *Das Hochschulwesen* 50(2002); 6, S. 228-234.
- Huber, L. (1998): *Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit*. In: *Das Hochschulwesen* 46 (1998); 1, S. 3-10

- Huber, L. (2000): Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. In: S. Schwarz/U. Teichler (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied: Luchterhand, S. 24-44.
- Huber, L. (2001): Die wiederholten Anläufe der Hochschuldidaktik auf Interdisziplinarität. Vom Projektstudium zum Studium generale und zurück. In: B. Hoeltje/B. Jansen-Schulz/K. Liebsch (Hg.): Stationen des Wandels. Festschrift für Ingrid Sommerkorn. Hamburg: LIT, S. 59-74.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: A. Obolenski/H. Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-36.
- Humboldt, W. v. (1956): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: E. Anrich (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 375-386.
- Hutchings, P./Shulman, Lee S. (1999): The Scholarship of Teaching. New Elaborations, New Developments. In: *Change*, Sept./Oct., p.11-15
- Hutmacher, W. (1997): Key Competencies in Europe. In: *European Journal of Education* 32(1997);1, S. 45-58.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission. Typoskript, Brüssel, 5.2.2003.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: G. Dörr/K. L. Jüngst (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim: Beltz, S. 193-205.
- Marton, F./Hounsell, D.J./Entwistler, N.J. (eds) (1984): The Experience of Learning. Edinburgh: Scottish Academy Press.
- Mittelstraß, J. (1996): Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: B. Brinek/A. Schirlbauer (Hg.): Von Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien: WUV, 59-76
- Moczadlo, R. (1995): Leitfaden Integrierte Projektstudien: LIPS Alsbach: Leuchtturm 1995 (Report; 35).
- Nettelbeck, J. (2004): Das wilde Forschen. In: *Süddeutsche Zeitung*, 6.8. 2004.
- Neuweiler, G. (1997): Die Einheit von Forschung und Lehre heute: eine Ideologie. In: *Das Hochschulwesen* 45 (1997); 4, S. 197-200.
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Aktueller Stand der Diskussion. Neuwied: Luchterhand.
- Savin-Baden, M. (2000): Problem-Based Learning in Higher Education: Untold Stories. Florence: Taylor&Francis.
- Schaeper, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim: Deutscher Studienverlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 100).
- Schimank, U. (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Schimank, U. (1995): Forschungsbedingungen der Professoren. In: J. Enders/U. Teichler (Hg.): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied: Luchterhand, 155-170.

- Schleiermacher, F. (1956): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). In: E. Anrich (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 219-308.
- "Schlüsselqualifikationen". Themenschwerpunkt. In: Hochschuldidaktisches Zentrum Dortmund (Hg.): *Journal Hochschuldidaktik* 13 (2002) ;1.
- Schwartz, P./Mennin, St./Webb, G. (eds.) (2001): Problem-Based Learning: Case Studies, Experience and Practice. Sterling: Stylus.
- Shore, M./Pinker, S./Bates, M. (1990): Research as a model for university teaching. In: *Higher Education* 19(1990); 1, S. 21-35.
- Webler, W.-D. (1979): ‚Lehrforschung‘ als Praxisorientierung – ein Gegensatz? In: U. Teichler/H. Winkler (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/M: Campus, S. 512-537.
- Wildt, J. (2002): ‚Forschendes Lernen‘ - Renaissance eines ‚Leitgedankens‘ für die Studienreform? oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik. In: J. Asdonk u.a. (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 167-173.
- Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland. Berlin
- Wissenschaftsrat (2000a): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Berlin.

Flexible Studierende

Roland Bloch
Wittenberg

„Mehr Praxis – weniger Theorie – kürzere Studienzeit“ – das, neben anderem, erwarten Studierende von einer europäischen Studienreform. Besonders die Studiendauer wird als Problem diagnostiziert: „Deutsche Studenten sind überqualifiziert und die Ausbildung dauert viel

zu lange.“¹ Vergleichbare studentische Einschätzungen finden sich auch über den sogenannten ‚Lucky Streik‘ 1997: „Vielleicht muss man wirklich Opfer bringen, wie z.B. die Opferung eines Semesters, um etwas zu erreichen, dennoch waren wir nicht bereit dazu, da es für uns wichtig war und ist, das Studium so schnell wie möglich hinter uns zu bringen“ (Lucky Streik 1998: 168). Studium und Hochschule erscheinen hier als Hindernisse – aber welchen Weg zu welchen Zielen blockieren sie in der Wahrnehmung der Studierenden? Worauf beziehen sich Studierende in ihren Lebensentwürfen, wenn Studium und Hochschule negative Bezugspunkte studentischen Alltags darstellen?

Solche studentischen Aussagen deuten darauf hin, dass ein fundamentalere Wandel im Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschulen stattfindet: In den Lebensentwürfen von Studierenden nehmen Hochschule und Studium keine zentrale Stellung mehr ein. Studierende sind vielmehr Teil allgemeiner gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse. Studentische Lebensentwürfe werden aus einer solchen Perspektive wesentlich durch außerhochschulische Anforderungen und Deutungsmuster bestimmt.

¹ Beide Zitate aus Willige (2003: 25f.). Es handelt sich um Antworten Studierender auf die offene Frage: „Im September kommen die europäischen Bildungsminister/innen in Berlin zu einer Konferenz zusammen. Es wird dort um eine weitere Annäherung der europäischen Bildungssysteme gehen. Welchen Rat würden Sie den Bildungsministern/innen mit auf den Weg geben wollen?“

Studierende entsprechen demnach heute nicht mehr dem traditionellen Leitbild des *akademischen Studierenden*, sondern sind, so meine These, *flexible Studierende*, die ihr Studium auf antizipierte Anforderungen des ökonomischen Feldes und dabei besonders des Arbeitsmarktes ausrichten. Während des Studiums wird an dem Ausbau individueller Wettbewerbsvorteile gearbeitet. Flexible Studierende verhalten sich etwa so wie Bug, einer der Charaktere in Douglas Couplands Roman *Microserfs*. *Microserfs* sind alle jung, arbeiten für *Microsoft* und verehren Bill Gates. Zentral für ihr Handeln bei *Microsoft* ist, die Aufmerksamkeit von Bill Gates auf sich zu ziehen, indem sie dessen Anforderungen und Bewerbungen antizipieren:

„Bug believes that Bill sits at his window in the Admin Building and watches how staffers walk across the Campus. Bug believes that Bill keeps note of who avoids the paths and uses the fastest routes to get from A to B, and that Bill rewards these devil-may-care trailblazers with promotions and stock, in the belief that their code will be just as innovative and dashing“ (Coupland 1996: 27).

Ohne dass konkrete Anforderungen gestellt werden, richtet Bug sein Handeln darauf aus, was von ihm erwartet werden *könnte*. Sind aber Potenziale handlungsleitend, wird Flexibilität zur wichtigsten Eigenschaft. Flexibilität erfordert die Bereitschaft, jederzeit alte Projekte abzuschließen und neue zu beginnen, die permanente Veränderung der eigenen Arbeit zu akzeptieren: „Der Markt ist nach dieser Auffassung zu dynamisch, als dass man Jahr für Jahr etwas auf dieselbe Art oder dass man dieselbe Sache tun könnte“ (Sennett 2000: 26). Handlungsleitend ist die Maxime: „bleib in Bewegung, geh keine Bindungen ein und bring keine Opfer“ (ebd.: 29). Flexible Studierende übertragen Flexibilität im Vorgriff auf den Arbeitsmarkt als bestimmendes Element auf ihr Studium, das so zu einer Qualifikationsanstrengung unter vielen wird. Die wichtigste Leistung, die sich flexible Studierende vom Studium erwarten, ist die Zertifizierung ihrer individuellen Qualifikation. Die Arbeit an der individuellen Qualifizierung hingegen wird hauptsächlich in den außerhochschulischen Bereich verlegt – Praktika, Zusatzqualifikationen und Nebenjobs versprechen eher Wettbewerbsvorteile als Studieninhalte.

Diese These vom flexiblen Studierenden soll hier an Hand einer sekundäranalytischen Auswertung verfügbarer Daten geprüft werden. Hierfür werden exemplarisch quantitative und qualitative Untersuchungen herangezogen. Quantitative Daten zeigen bereits den Wandel hin zum flexiblen Studierenden. In einem qualitativen Ansatz werden Studierende als

Milieu untersucht und differenziert. Dabei wird sich zeigen, dass es sich um ein dynamisches Feld handelt, in dem verschiedene Fraktionen um legitime Deutungen, Lebensentwürfe und Studienstile kämpfen. Die so gewonnenen Erkenntnisse über flexible Studierende werden in einem weiteren Schritt auf gesellschaftliche Individualisierungsprozesse bezogen. Aus dieser Perspektive werden flexible Studierende als Reaktion auf allgemeine gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und deren Deutung analysiert.

Quantitative Daten über flexible Studierende

Die AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz führt seit den 1980er Jahren eine Langzeitstudie zu studentischen Einstellungen durch. Dass flexible Studierende sich stärker auf außerhochschulische Aktivitäten konzentrieren, zeigt die Bewertung des Studiums in seiner Bedeutung für den eigenen Lebenslauf: Nur 25% aller Studierenden sehen das Studium als ihren Lebensmittelpunkt; 40% hingegen richten ihre biographische Erzählung schon während des Studiums auf den bereits oder zukünftig ausgeübten Beruf aus. Dieser Ausrichtung entsprechen die Wichtigkeitszuschreibungen der Studierenden. Zwar halten 57% der Studierenden auch Hochschule und Studium für wichtig, doch wird diese Wertung auf den zukünftigen Beruf bezogen, auf den sich 47% bereits konzentrieren und so das Studium unter dem Blickwinkel seiner späteren beruflichen Verwertbarkeit sehen.²

Eine besondere Stellung nimmt der private Bereich für flexible Studierende ein. 80% aller Studierenden sehen diesen als sehr wichtig an. Diese Prioritätensetzung entspricht einer von Richard Sennett beobachteten Reaktion: Um der permanenten Bewegung des Marktes und der daraus folgenden Flexibilität zumindest temporär zu entkommen, schaffen sich flexible Menschen einen geschützten privaten Bereich. Hier herr-

² Alle Daten aus Bargel 2000: 2ff. Dass diese Tendenz ungebrochen ist, bestätigt ein Blick in den 7. Studierenden-survey: „Den höchsten Stellenwert nimmt unter den Studierenden die Erwartung ein, später aufgrund des Studiums eine interessante Arbeit zu finden. Es zeigt auf alle Fälle, dass das Studium für die meisten Studierenden kein Selbstzweck ist, sondern dass es auf einen Beruf hinführen soll“ (Bargel/Ramm/Multrus 2001:77). Leider finden sich über die Berufsorientierung als Studienmotivation hinaus in den neueren Untersuchungen keine Aussagen über den Stellenwert von Hochschule und Studium in studentischen Lebensentwürfen.

schen „feste und zeitlose Regeln“, aus denen „die Launen von Zeit und Ort“ verbannt sind (Sennett 2000: 34). Der für die flexiblen Studierenden als so wichtig empfundene private Bereich ist demnach eher konservativ gestaltet – er soll die Stabilität garantieren, die in der modernen Arbeitswelt nicht mehr erhältlich ist.

Wettbewerb sehen Studierende, so Bargel (2000: 9ff.), überwiegend positiv. Wer hier nicht besteht, hat dies selbst zu verantworten. Als Konsequenz fordern Studierende härtere Selektion, sowohl für den Hochschulzugang als auch für die Leistungskontrolle während des Studiums. Soziale Ungleichheit wird zwar von den Studierenden erkannt, aber nicht als ungerecht bewertet. Eigene schlechte Aussichten auf dem Arbeitsmarkt führen denn auch nicht zu Kritik, sondern zu verstärktem Einsatz für die Verbesserung der eigenen Wettbewerbsvorteile, also verstärkten Qualifikationsanstrengungen (Durrer/Heine 1998: 40f). Engagement ist z.B. nicht mehr politisch, sondern auf berufliche Initiativen und bessere Qualifizierung ausgerichtet.

Studierende können nun mit einem qualitativen Milieu-Ansatz differenziert werden (Gapski/Köhler 1997 sowie Gapski/Köhler/ Lähmann 2000 und 2001):

„Die Fraktionen stehen in Verhältnissen zueinander, gehören eher dem dominierenden oder dem dominierten Pol des Milieus an. Der Kampf um Dominanz, um die Definition des legitimen Studienstils ist ein Kampf um Anerkennung von Klassifikationen, Bedeutungen, Situationsdefinitionen“ (Gapski/Köhler 1997: 129).

Strukturelle Bedingungen, etwa soziale Herkunft, wirken hier nicht als bestimmende Variable für die Zugehörigkeit zu einer Fraktion im Studierendenmilieu – die ökonomisch Bessergestellten sind zwar weiterhin stark überrepräsentiert,³ dem entspricht aber nicht eine innere Homogenität des Studierendenmilieus.

Studentische Motivlagen werden so einer differenzierten Analyse zugänglich. Nebenjobs etwa, denen knapp zwei Drittel der Studierenden nachgehen (Bargel/Ramm/Multrus 2001: 181), sind hauptsächlich nicht

³ Dieser Befund wird durch die regelmäßig durchgeführten Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks belegt. In der aktuellen Erhebung für das Jahr 2000 heißt es: „Im Jahre 2000 stammen 59% der Studierenden aus den beiden oberen und 41% aus den beiden unteren Herkunftsgruppen. Gegenüber 1997 hat sich allein der Anteil der unter Studierenden stark überrepräsentierten oberen Herkunftsgruppe weiter erhöht, während die Anteile der drei übrigen Herkunftsgruppen leicht rückläufig sind“ (Schnitzer u.a. 2001: 4). Der Anteil der Studierenden aus der untersten Herkunftsgruppe beträgt 13%.

mehr durch materielle Bedürftigkeit begründet und könnten deswegen auch nicht durch eine bessere finanzielle Ausstattung der Studierenden behoben werden, sei es durch eine Bafög-Reform oder durch die Einführung von Studiengebühren. Denn neben Zusatzeinkünften bieten Nebenjobs vor allem weitere Qualifikationen und Praxiserfahrungen. Zudem stellen sie auch eine Quelle sozialer Anerkennung dar, die flexible Studierende an der Hochschule so nicht erhalten: Nebenjobs „sind, in dem Maße, in dem ein Studium mit Blick auf die realen Arbeitsmarktchancen als autonomes akademisches Unternehmen unsinnvoll erscheint, in milieuspezifisch und fachkulturell unterschiedlichem Maße zum qualitativ zentralen Bestandteil studentischer Lebenswelt geworden, weil sie vermutlich besonders in den geisteswissenschaftlichen Fächern neben dem bloßen Gelderwerb extrafunktionale Gratifikationen bereitstellen, die das Studium unter den Bedingungen der Massenuniversität und der Inflation der Titel verweigert“ (Gapski/Köhler 1997: 85f).

Die soziale Zusammensetzung des Studierendenmilieus bestimmt demnach nicht dessen dominante Deutungsmuster. Es sind vielmehr soziale Kämpfe, Kämpfe um Deutungen, legitime Lebensstile und -ziele, die sich im Studierendenmilieu zwischen den verschiedenen Fraktionen abspielen.

Eine qualitative Einordnung des flexiblen Studierenden

Studierende stehen in einem Spannungsfeld zwischen Anforderungen des wissenschaftlichen und des ökonomischen Feldes. Die Integration dieser Anforderungen in studentische Lebensentwürfe ruft Konflikte hervor. Traditionell werden Studierende als ‚akademische Studierende‘ primär im wissenschaftlichen Feld lokalisiert.⁴ Da dort kulturelles Kapital (z.B. Titel, Prestige) die höchste Wertigkeit besitzt, sollen sie dieses akkumulieren. Sofern das wissenschaftliche Feld für Studierende nur ein Durch-

⁴ Diese Lokalisierung findet sich etwa in den sechs Interviews mit ProfessorInnen bei Stefani Engler (2001). Die wissenschaftliche Persönlichkeit, die von den Interviewees konstruiert wird, absolviert immer ein Studium (was nicht weiter verwunderlich ist, da es eine Voraussetzung für die akademische Karriere ist). Wenn aber das wissenschaftliche Feld nach den Charakteristika der wissenschaftlichen Persönlichkeit organisiert ist, Studierende von wissenschaftlichen Persönlichkeiten ausgebildet werden, und dies nicht zuletzt Teil des wissenschaftlichen Reproduktionsprozesses ist, dann sehen ProfessorInnen Studierende eben primär als ‚akademische Studierende‘.

gangsstadium darstellt, werden sie entsprechend dem Leitbild des akademischen Studierenden, das die Zentralität des Studiums unterstellt, nicht anerkannt. Flexible Studierende aber wollen sich einerseits für die Anforderungen des ökonomischen Feldes qualifizieren, was dort auch erwartet wird; andererseits ist eine Anforderung des ökonomischen Feldes für das Erreichen einer herrschenden Stellung nach wie vor der akademische Titel, der nur über die Akkumulation kulturellen Kapitals erhältlich ist. Die wachsende Bedeutung der Anforderungen außeruniversitärer, häufig ökonomischer Felder für Studierende und ihre gleichzeitige Positionierung im wissenschaftlichen Feld als Studierende konstituieren somit ein Spannungsfeld.

Die parallele Erfüllung von Anforderungen unterschiedlicher Felder und deren Integration in studentische Lebensentwürfe führt zu Konflikten. Flexible Studierende lassen sich nicht mehr problemlos in die Reproduktionsprozesse des wissenschaftlichen Feldes einordnen. Aktivitäten wie Praktika, aber auch Forderungen nach Praxisnähe der Studieninhalte verweisen darauf, dass flexible Studierende stark an der (ökonomischen) Verwertbarkeit ihres während des Studiums akkumulierten Kapitals interessiert sind: So orientieren sie ihr Handeln nicht an der Akkumulation kulturellen Kapitals, um eine akademische Stellung im wissenschaftlichen Feld einnehmen zu können, sondern an der Transformation kulturellen Kapitals in ökonomisches Kapital bzw. dessen direkter Akkumulation, wenn sie schon während des Studiums ihren zukünftigen Job ausüben. Diese Ausrichtung ihres Handelns auf zukünftige Wettbewerbsvorteile unterwirft flexible Studierende aber den Bedingungen des ökonomischen Feldes und überprüft ihre Akkumulationsanstrengungen für kulturelles Kapital auf deren (spätere) ökonomische Verwertbarkeit.

Eine soziologische Analyse studentischer Lebensentwürfe, die soziale Konflikte im Studierendenmilieu identifizieren will, kann nun untersuchen, auf welche Weise Studierende auf das diagnostizierte Spannungsfeld reagieren. Einigen Studierenden gelingt diese Integration besser, für andere ist sie äußerst problematisch. Das Studierendenmilieu lässt sich so nach der Bewältigung von Anforderungen intern differenzieren. Flexible Studierende nehmen hier eine herrschende Stellung ein, weil ihre Lebensentwürfe, in denen das Studium nur eine von mehreren Qualifikationsanstrengungen bedeutet, unter den Studierenden inzwischen weitgehend akzeptiert sind. Andere Studierende aber geraten unter Druck: Sie bilden deswegen in Reaktion auf die an sie gestellten Anforderungen be-

stimmte Strategien aus, um sozial funktionstüchtig zu sein. Gapski und Köhler (1997) unterscheiden vier Fraktionen: das berufsorientierte, arrivierte, postmoderne und hedonistische Milieu. Diese können anhand des diagnostizierten Spannungsfeld analysiert werden.

Studierende aus dem *berufsorientierten Milieu* sind flexible Studierende. Sie studieren „unter dem Imperativ einer permanenten ‚Kosten-Nutzenabwägung‘. Von der Uni erwarten sie scheinbar nicht viel mehr als einige Anregungen, etwas Grundwissen und ein Zertifikat“ (Gapski/Köhler 1997: 123). Deswegen üben die Studierenden aus dem berufsorientierten Milieu schon während des Studiums den Job aus, in dem sie sich später auch selbst verwirklichen wollen. Sie sind flexible Studierende, die sich außerhalb der Universität für die antizipierten Anforderungen des Arbeitsmarktes qualifizieren. Hinzu kommt, dass der Nebenjob, der ja eigentlich kein *Nebenjob* mehr ist, auch die bereits erwähnten „extrafunktionellen Gratifikationen“ gewähren kann. Unter dem Eindruck der eigenen Konzentration auf Kosten-Nutzenabwägungen kritisieren solche Studierende „unbeschwertes Vor-sich-hin-Studieren (...) als verantwortungslos, weltfremd, dysfunktional“ (ebd.: 123). Da in ihren Selbstbildern kaum Zweifel daran besteht, dass sie sich auf dem Markt durchsetzen werden, gelingt die Integration widersprüchlicher Anforderungen (zunächst) problemlos: Hochschule und Studium werden auf eine von mehreren Qualifikationsanstrengungen reduziert.

Die Zielvorstellungen von Studierenden aus dem *arrivierten Milieu* sind weder durch übertriebene Karrierewünsche noch durch ziellose Unsicherheit bestimmt; „aufgeschlossen, lernbereit und wenig präntentös sind sie dabei, sich in ihr Fach einzufinden, um später in eine unabhängige und kreative Position kommen zu können“ (ebd.: 100). Der Studienstil zielt auf die Herstellung der eigenen Arbeitsmarktfähigkeit. Es wird sich durch das Studium durchgebissen, auch wenn dessen Mängel teilweise offenkundig sind.

Unter Druck geraten Studierende aus dem *arrivierten Milieu*, wenn es um die Verteidigung ihrer Lebensweise geht: „Nur aus der Defensive gelingt es [ihnen], die Qualitäten ihrer Lebensweise – Gemeinsamkeit, gesellige Kommunikation und Autonomieanspruch – gegen den Druck zum Schnellstudium herauszustellen“ (ebd.: 100). In dieser Defensivhaltung zeigen sich Wirkungen eines neoliberalen Mobilisierungsdiskurses (s.u.), dem es gelingt, „tiefsitzende Überzeugungen, wie sinnvoll gut zu leben und zu arbeiten ist, für eine möglichst umstandslose Marktvergesellschaft-

tung zu vernutzen, wobei es immer wieder gelingt, Ängste und Ressentiments anzusprechen“ (ebd.: 101). Als Folge wird Selbstvertrauen über individuelles Leistungsdenken hergestellt. Kritik an Hochschule und Gesellschaft wird ebenfalls individualisiert in dem Sinne, dass sie auf ‚unfähige‘ Studierende übertragen wird. Auch die eigenen Situation deuten sie mittels eines individualisierten Leistungsvokabulars: Studierende aus dem arrivierten Milieu fühlen sich „durch ihre Erfolgserlebnisse anerkannt – eine Anerkennung, die nicht auf inklusive, solidarische Momente gegründet ist, sondern andere im Kampf um Wettbewerbsvorteile sogar ausschließt“ (ebd.: 101).

Auch diese Studierenden werten ihr Studium hinsichtlich antizipierter Anforderungen des Arbeitsmarktes. Diese Einstellung stößt aber spätestens beim privaten Bereich an ihre Grenzen: Dieser muss gegen die Anforderungen des Wettbewerbs geschützt werden. Flexible Studierende fungieren als eine Art schlechtes Gewissen für Studierende aus dem arrivierten Milieu, da jene (scheinbar) souverän wettbewerbliche Anforderungen integrieren.

Studierende aus dem *postmodernen Milieu* wiederum sind souverän im Studium, trennen dieses aber radikal vom Privaten. Diese Trennung erweist sich als funktionstüchtig. Der kritische Blick auf die Realität wird übersetzt in „eine fast leichtläufige Negativität, die ihre Erwartungen an das Besserwerden der Welt auf eine private Heilserwartung zurückschraubt“ (ebd.: 118). Damit ist das postmoderne Milieu wiederum sehr nahe an den flexiblen Studierenden, die ihre Werte ebenfalls im privaten Bereich suchen. Doch liegt gerade hier auch der wesentliche Unterschied: Während flexible Studierende sich eher auf konforme Werte zurückziehen, nehmen Studierende aus dem postmodernen Milieu eine weitere Unterscheidung in bezug auf Konformität vor. Sie handeln konform, wenn es um die Erledigung institutioneller Aufgaben, also des Studiums, geht. Nonkonform hingegen handeln sie „in allen Belangen, die ihre subjektiven Freiheiten betreffen“ (ebd.: 119). Konflikte treten hier auf, wenn die Trennung zwischen institutionellem und privatem Bereich nicht mehr gelingt. Diese ‚postmodernen‘ Studierenden sind aber ziemlich kreativ in der Gestaltung dieser Trennung, etwa wenn sie sich eher nonkonforme Praktika suchen (z.B. in kulturellen und sozialen Einrichtungen), wodurch sie sich gleichzeitig von flexiblen Studierenden absetzen.

Die Lebensentwürfe von Studierenden aus dem (*alternativ-)**hedonistischen Milieu* sind inzwischen weitgehend delegitimiert. Nonkonformis-

mus, „die Notwendigkeit eines radikalen Bruchs mit eingeschliffenen Routinen und der bürgerlichen Lebensweise insgesamt“ (ebd.: 106), ist die zentrale Konvention dieses Milieus. Studierende aus diesem Milieu sind den flexiblen Studierenden bipolar entgegengesetzt, denn „nonkonformistische Studienstrategien sind dem Selbstverständnis nach substantiell *macht- und karrierekritisch*“ (ebd.: 106, Hervorhebung im Original). Ein dezidiert alternatives Milieu ist heute verschwunden, da Nonkonformismus zur zentralen Konvention wurde, nach der gehandelt werden *musste*: Die Ablehnung von Konventionen wirkt so als Konformität zweiter Ordnung (ebd.: 112), was zu einem drastischen Glaubwürdigkeitsverlust führt. Die resultierende Delegitimierung alternativer Positionen, über die sich heute eher lustig gemacht oder von denen sich zumindest distanziert wird, hat zum Verschwinden des alternativen Milieus geführt. Das verbliebene hedonistische Milieu gehört dem dominierten Pol an: Widersprüchliche Anforderungen und flexible Studierende werden zugunsten eines nonkonformen Lebensstils ignoriert.

Flexible Studierende sind in drei von vier Milieus bereits akzeptiert, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Nur das hedonistische Milieu ist inkompatibel mit den flexiblen Studierenden, allerdings auch schon hinreichend delegitimiert. Während Studierende aus dem berufsorientierten Milieu ihre Individualisierung im Kampf um Wettbewerbsvorteile als Freiheitsgewinn auffassen, finden sich Studierende aus dem arrivierten und dem postmodernen Milieu in ihrer Lebensweise unter Druck gesetzt. Um dennoch funktionstüchtig zu bleiben, bilden sie in Reaktion auf Flexibilitäts-Anforderungen Strategien aus, ohne dass flexible Studierende selbst in Frage gestellt werden würden. Mit diesen Strategien wird eine Verteidigung der eigenen Lebensweise gegenüber Leistungs-, Effizienz- und Wettbewerbsanforderungen angestrebt. Studierende aus dem postmodernen Milieu reagieren mit einer Spaltung ihres Verhaltens: institutionell angepasst, privat nonkonform, wohingegen sich im arrivierten Milieu neokonformistische Verhaltensweisen finden; eine Reaktion, die der oben beschriebenen Suche der flexiblen Menschen nach Stabilität in festen und zeitlosen Regeln entspricht. Neokonformistische Verhaltensweisen bezeichnen eine Lust an der Anpassung⁵ an konforme Werte, bedeuten aber nicht lediglich eine Rekonventionalisierung von Lebensformen (Demirovic/Paul 1996: 118ff, auch Klein 2003). Standen solche konfor-

⁵ „Das sozial Erwünschte ist auch das subjektiv Erwünschte“ (Schulze 1993: 302).

mistischen Verhaltensweisen lange Zeit im Studierendenmilieu unter erheblichen Legitimationsdruck, so ist heute aus ihnen eine legitime Tugend geworden (Gapski/Köhler 1997: 74). Allerdings müssen sie sich nicht mehr von alternativen Lebensentwürfen abgrenzen, sondern tragen deutlich kompensatorischen Charakter. Immer wieder muss der private Bereich vor den Anforderungen des Wettbewerbs geschützt werden, ohne dass deren Legitimität bezweifelt werden könnte.

Flexible Studierende im neoliberalen Mobilisierungsdiskurs

„Wenn die Schwachen sich stark fühlen, fallen sie den Starken nicht mehr auf die schwachen Nerven“ (Fach 2000: 125).

Flexible Studierende sind flexible Menschen, d.h. ihre Legitimität begründet sich durch die positive Deutung gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse. Deswegen ist es für die Analyse von Studierenden notwendig, die Perspektive über das wissenschaftliche Feld hinaus zu erweitern. Ohne Bezugnahme auf gesellschaftliche Prozesse bliebe offen, warum flexible Studierende im Studierendenmilieu auf breite Akzeptanz treffen.

In Anlehnung an Michel Foucaults Konzept der neoliberalen Gouvernementalität (2000) ist diese positive Deutung gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse Teil eines neoliberalen „Mobilisierungsdiskurses“ (Bröckling 2000: 137). In diesem gilt: „Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine oder ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 30). Neoliberal bezeichnet dabei eine Generalisierung der ökonomischen Form, in deren Zuge ‚der Markt‘ zum Organisationsprinzip von Gesellschaft und Staat erhoben wird. Es handelt sich zudem um einen Mobilisierungsdiskurs, weil nicht mehr per Disziplinierung zu erreichende Normen im Zentrum stehen, sondern die Freisetzung oder ‚Entfesselung‘ unternehmerischer Talente.⁶

Durch die Suggestion individueller Selbstverwirklichung wirkt der neoliberale Mobilisierungsdiskurs anziehend auf flexible Studierende. Mit der Zuweisung von Eigenverantwortung an Studierende wird der

⁶ „Bei der Arbeit der (Selbst-)Disziplinierung hatte man nie aufgehört anzufangen, beim generalisierten Wettbewerb um die Kundenzufriedenheit dagegen wird man nie mit etwas fertig“ (Bröckling 2000: 137).

Verlust sozialer Bindungen bzw. auf diese ausgeübter Druck positiv als Freiheitsgewinn umgedeutet. Nach dieser Deutung steht es allen offen, selbst zu entscheiden, inwieweit sie sich selbst flexibilisieren wollen. Sie müssen lediglich im Wettbewerb bestehen können.

Was in diesem Wettbewerb zählt, unterliegt dem offenen Spiel der Marktkräfte. Diese müssen genau beobachtet werden⁷ – Praktika, Zusatzqualifikationen, Nebenjobs, Auslandsaufenthalte, ja selbst soziales Engagement (!) könnten zur entscheidenden ‚Zeile im Lebenslauf‘ werden. Der Inhalt dieser Arbeit an sich selbst ist also durchaus nicht in dem Maße selbstbestimmt, wie es die propagierte Eigenverantwortung suggeriert.

Dabei zeigt sich, dass im neoliberalen Mobilisierungsdiskurs Scheitern im Konkurrenzkampf nicht thematisiert wird. Folgen flexible Studierende dessen Strategien, werden sie erfolgreich sein; verweigern sie sich ihnen, so sind nur sie selbst dafür verantwortlich: Dahinter steckt ein Appell an die Eigenverantwortung, der Erfolg und Mißerfolg im individuellen Handeln verortet:

„Wer Erfolg hat, hat ihn verdient; wer keinen hat, hat etwas falsch gemacht. (...) Empowerment und Demütigung gehen Hand in Hand. Wenn jeder erreichen kann, was er will, haben es jene, die auf der Strecke bleiben, nicht besser gewollt (und folglich ihr Schicksal verdient)“ (Bröckling 2000: 162).

Wie Bröckling eindrucksvoll zeigt, besteht die Strategie hauptsächlich darin, sein Leben als permanentes Assessment-Center zu führen. Tauchen Probleme auf, so werden diese zur Herausforderung umgedeutet. Der Einzelne wird so als Agent der kontinuierlichen Verbesserung der eigenen Person in die Pflicht genommen.

Flexible Studierende richten ihr Handeln bereits an der suggerierten Einsicht aus, dass Distinktion von den anderen Marktvorteile verschafft (vgl. ebd.: 157). Genau wie es im neoliberalen Mobilisierungsdiskurs gefordert wird, antizipieren sie Anforderungen des Arbeitsmarktes und suchen ihre Stärken zu erkennen und für Wettbewerbsvorteile einzusetzen. Nur an der Universität gelingt dies nicht, denn diese ist (noch) nicht nachhaltig nach der Funktionslogik wettbewerblicher Marktsteuerung ‚reformiert‘. Deswegen verlagern flexible Studierende ihren Lebensmittelpunkt in Bereiche außerhalb der Hochschule.

⁷ „Sich selbst so zu sehen, wie andere einen sehen, wird zur Voraussetzung, das aus sich zu machen, was man sein will, aber noch nicht ist“ (Bröckling 2000: 154).

Fazit

Flexible Studierende reagieren positiv auf gesellschaftliche Individualisierungsprozesse. Diese Reaktion ruft wiederum innerhalb des Studierendenmilieus Konflikte hervor, für deren Verständnis die Bezugnahme auf gesellschaftliche Prozesse jenseits des wissenschaftlichen Feldes notwendig ist. Für die Hochschul- bzw. Studierendenforschung bedeutet dies, eine Differenzierung der Studierenden anzuerkennen, die sich nicht aus der Struktur des wissenschaftlichen Feldes ergibt.⁸ Vor dem Hintergrund einer Reform der Studienorganisation, z.B. der Einführung gestufter Studiengänge, kommt dieser Differenzierung von Studierenden eine große Bedeutung zu, könnte sie doch zur Entwicklung differenzierter Anforderungsprofile für Studierende führen. Dies ist bislang nicht der Fall (vgl. Pasternack 2001: 97f.).

Zudem bewegen sich flexible Studierende als Forschungsgegenstand an der Schnittstelle zwischen Hochschulforschung und der Analyse gesellschaftlicher Prozesse. Somit sollte die Studierendenforschung ihre Analysen stärker für gesellschaftliche Prozesse und deren Einflüsse auf das wissenschaftliche Feld öffnen. Auf diese Weise könnte einer Perspektivenverengung entgegen gearbeitet werden. Indem sich die Studierendenforschung nun selbst ihre gesellschaftlichen Zugänge schafft,⁹ sich in ihren Analysen stärker auf gesellschaftliche Prozesse bezieht, könnte sie einen Beitrag zur Überwindung dieser Perspektivenverengung leisten.

Welche sozialen Folgen hat schließlich der Wandel hin zu flexiblen Studierenden? Die umfassende Selbstflexibilisierung ruft soziale Konflikte innerhalb des Studierendenmilieus hervor, die von (flexiblen) Studierenden nicht als solche gedeutet werden. Auch jene Studierenden, die im neoliberalen Mobilisierungsdiskurs unter Druck geraten, bleiben innerhalb der diskursiven Vorgaben – Konflikte werden als Herausforderung oder individuelles Versagen gedeutet. Eine Verschärfung dieser Konflikte

⁸ Ein Beispiel für eine Differenzierung der Studierenden anhand der Strukturen des wissenschaftlichen Feldes bieten Arbeiten der Fachkulturforschung. Dies ist perspektivisch begründet, da diese Arbeiten häufig wissenschaftliche Reproduktionsprozesse und deren Abhängigkeit von Variablen wie Geschlecht (Frank 1990) oder sozialer Herkunft (Engler 1993) untersuchen.

⁹ „War die Universität bisher stolz darauf, unter Verweis auf ‚Wissenschaft‘ die Zugriffe von Politik und Wirtschaft, Kunst und Religion auf ihre Curricula auf Distanz zu halten, so wird sie jetzt möglicherweise nicht mehr darum kommen, diese Zugriffe selbst zu konstruieren (als ihre eigenen Freiheitsspielräume)“ (Baecker 2000:73).

ist spätestens dann zu erwarten, wenn der erfolgreiche Einsteig in den Arbeitsmarkt nach dem Studium ausbleibt – trotz aller Selbstoptimierung. Diese Konflikte sind Folgen eines wesentlichen Merkmals des neoliberalen Mobilisierungsdiskurses: seine postulierte Alternativlosigkeit. Denn der neoliberale Mobilisierungsdiskurs bezeichnet „ein politisches Projekt, das darauf zielt, eine soziale Realität herzustellen, die es zugleich als bereits existierend voraussetzt“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 9). Der Schutz des privaten Bereichs, ein Studium, dessen Gestaltung so frei und offen ist, wie es den Anforderungen von Wissenschaft entspricht, oder die Weigerung, das eigene Leben marktförmig zu deuten, werden allesamt als Widerstände gegen die als natürlich angenommene Ausdehnung unternehmerischer Freiheit gedeutet. Diese Deutung wurde hier kritisiert. In dieser Kritik aber eine Rechtfertigung altbekannter Konzepte zu sehen, würde den Wandel studentischer Lebensentwürfe und das veränderte Verhältnis zu Studium und Hochschule verkennen.

Literatur

- Baecker, Dirk (2000): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung. In: Laske, Stephan u.a. (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München und Mering, S. 47-75
- Bargel, Tino (2000): Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden – empirische Befunde studentischer Befragungen. Konstanz
- Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank (2001): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.) 2000, S. 131-167
- Coupland Douglas (1996): Microserfs. London
- Demirovic, Alex/Paul, Gerd (1996): Demokratisches Selbstverständnis und die Herausforderung von rechts. Student und Politik in den neunziger Jahren. Frankfurt/Main
- Durrer, Frank/Heine, Christoph (1998): Nachschulische Ausbildungswahl und Einstellungen der Studienberechtigten 96 im Kontext von Standortdiskussion und Globalisierung. HIS Kurzinformation A4/1998
<http://www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia199804.pdf> (Zugriff 30.03.04)

- Engler, Steffani (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz
- Fach, Wolfgang (2000): Staatskörperkultur. Ein Traktat über den „schlanken“ Staat. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.), S. 110-130
- Foucault, Michel (2000 [1978]): Die Gouvernementalität. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.), S. 41-67
- Frank, Andrea (1990): Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim
- Gapski, Jörg/Köhler, Thomas (1997): Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. Hannover
- HerausgeberInnengruppe ‚Lucky Streik‘ (1998): Lucky Streik. Ein Kampf um Bildung. Gießen
- Kehm, Barbara/Pasternack, Peer (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim und Basel
- Klein, Markus (2003): Gibt es die Generation Golf? Eine empirische Inspektion. Kölner Zeitschrift für Soziologie 1/2003, vol. 55, S. 99-115
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.), S. 7-40
- Pasternack, Peer (2001): Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung. In: Kehm/Pasternack, S. 93-119
- Schnitzer, Klaus u.a. (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Ausgewählte Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin
- Willige, Janka (2003): Studierende auf dem Weg nach Europa. Studierendenuntersuchung 2003 zur Akzeptanz des Bologna-Prozesses.
<https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus-bologna.pdf> (Zugriff am 28.7.04)

Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende¹

Ulrich Teichler
Andrä Wolter
Kassel/Hannover

Seit einiger Zeit hat sich in allen Ländern der Welt eine deutliche Hochschulexpansion vollzogen. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts hatten im Durchschnitt der industrialisierten Länder kaum mehr als 5 Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen. Zu

Beginn des 21. Jahrhunderts beginnt etwa die Hälfte eines Jahrgangs ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung (OECD 2002; siehe auch Teichler 1999b). Mit dieser Expansion gingen eine Fülle von *Veränderungen* in der *Struktur des Hochschulwesens*, der *Substanz der Studienangebote* und der *Funktion der Hochschulbildung* einher. In unterschiedlichem Umfang konnten in verschiedenen Ländern auch neue, so genannte nicht-traditionelle Studierende von dieser Entwicklung profitieren.

1. Hochschulexpansion und Differenzierung des Zugangs: Internationale Trends und deutsche Sonderentwicklung

In den meisten Ländern nahm die strukturelle und curriculare Vielfalt innerhalb des Hochschulsystems zu – im Hinblick auf die wachsende Variationsbreite der Motive und „Talente“ der Studierenden wie auf die unterschiedlichen beruflichen und sozialen Rollen der Absolventen. Auch vollzog sich ein *Wandel von Hochschulzugang und -zulassung*. In denjenigen Ländern, in denen es einen „Königsweg“ zu den Universitäten – vergleichbar dem Erreichen des Abiturs in Deutschland – gegeben hatte,

¹ Der vorliegende Text basiert auf einem Gutachten, das die beiden Verfasser anlässlich der Diskussion über die Zukunft der Hamburger Universität für Politik und Wirtschaft verfasst haben (U. Teichler/A. Wolter: Studierchancen und Studienangebote außerhalb des Mainstreams in Deutschland, HWP-Magazin 2/04, Hamburg 2004).

wuchs die Zahl der Zugangswege. Auswahlverfahren nahmen zu – teils, um nicht allen Sekundarschulabsolventen, die sich grundsätzlich für ein Studium bewerben konnten, den Zugang zu ermöglichen, vor allem jedoch, um die Studienbewerber auf verschiedene Institutionen und Programme des sich diversifizierenden Hochschulsystems zu verteilen.

Allerdings gibt es erhebliche *Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern* – zum Beispiel hinsichtlich der Frage, welche Institutionen sich innerhalb eines Hochschulsystems stärker gegenüber neuen Teilnehmern öffnen. In manchen Ländern war das nur in einigen Institutionen oder Programmen der Fall, ohne das Hochschulsystem als ganzes zu tangieren. Nicht-traditionelle Studierende finden sich weniger in den forschungsorientierten Universitäten oder Programmen; sie studieren eher in berufs- und praxisbezogenen Bereichen bzw. im nicht-universitären Sektor des Hochschulsystems. Dort gestaltet sich der Zugang dann offener als zuvor, während der Zugang zum „oberen“ Segment hoch selektiv bleibt (Schuetze/Wolter 2003).

In (West-)Deutschland fällt auf, dass sich der historische Prozess der „*massification of higher education*“ seit den späten 50er Jahren fast ausschließlich auf zwei Wegen abgespielt hat: durch die Zunahme von Studienanfängern, die auf dem üblichen Weg über das gymnasiale Abitur (in dessen verschiedenen Varianten) ihre Studienberechtigung erworben hatten, und über die zu Beginn der 70er Jahre erfolgte Errichtung der Fachhochschulen als zweites Standbein des deutschen Hochschulsystems mit einem eigenen Zugangsweg über die Fachoberschule und die Fachhochschulreife. Innerhalb des *universitären* Bereichs änderte sich die Zusammensetzung der Studierenden nach Zugangs- bzw. Vorbildungswegen relativ wenig: Im Jahre 2000 verfügten 94,8 Prozent der Studienanfänger an den deutschen Universitäten über die Reifeprüfung in einer ihrer verschiedenen Varianten. Obwohl alternative Zugangs- und Zulassungswege existieren, blieb der Anteil derjenigen Studienanfänger, die solche Wege gehen, sehr gering.

In der DDR gab es neben den beiden Hauptwegen zum Hochschulstudium – der Erweiterten Oberschule und der Berufsausbildung mit Abitur – einige spezielle Zugangswege, die sich an Erwerbstätige richteten und quantitativ nicht unbedeutend waren (vgl. Lischka 1991): so berufsbegleitende zweijährige Abiturlehrgänge an den Volkshochschulen, deren Besuch weitgehend offen war, und einjährige Vorkurse, die von Hochschulen angeboten wurden und dort als eigenständige Struktureinheiten

organisiert waren; sie vermittelten eine fachgebundene Hochschulreife und setzten in der Regel eine betriebliche Delegation voraus. Die in den 50er Jahren etablierten Arbeiter- und Bauernfakultäten dagegen, die bei einer wenig transparenten Zulassungspolitik ein dreijähriges Vollzeitstudium zum Erwerb der Hochschulreife angeboten hatten, verloren seit den 60er Jahren nahezu vollständig an Bedeutung.

Die Bereitschaft zur Öffnung der Hochschulen basierte in vielen Ländern – zum Teil auch in Deutschland – vor allem auf vier Motiven:

- In vielen Ländern galt es als wünschenswert, dass die Hochschulexpansion sich nicht nur in einer stärkeren Differenzierung der Studienangebote vollzog, sondern dass damit auch eine wachsende *Heterogenisierung* in der Zusammensetzung der Studierenden einherging.
- Die Aufnahme „nicht-traditioneller“ Studierender an den Hochschulen sollte dazu beitragen, die „schiefe“ soziale Verteilung der Studierchancen zwischen den sozialen Gruppen zugunsten einer größeren *Chancengleichheit* bzw. Chancengerechtigkeit zu korrigieren.
- In der Bundesrepublik Deutschland kam die in der ersten Hälfte der neunziger Jahre lebhaft geführte Debatte über die *Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung* hinzu. Befürchtet wurde, dass das duale System der Berufsausbildung in der Konkurrenz mit dem gymnasialen Bildungsweg zunehmend „ausblute“. Die Öffnung eines direkten Übergangs aus dem Beruf in die Hochschule sollte die berufliche Bildung aufwerten und ihre Attraktivität erhöhen.
- Schließlich ist international in den 90er Jahren eine wieder einsetzende Thematisierung des *lebenslangen Lernens* zu beobachten (Wiesner/Wolter 2004). Damit erwachte ein neues Interesse an nicht-traditionellen Studierenden, die aufgrund ihrer Bildungs- und Berufsbiographien das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam paradigmatisch verkörpern (Schuetze/Slowey 2000, Wolter 2002).

2. Öffnung des Hochschulzugangs in Deutschland – Modelle, Praxis, Erfahrungen

Die Öffnung der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland für ein breiteres Spektrum an Personen, die nicht den „Königsweg“ über das Abitur gingen, vollzog sich in *Wellen*. Von etwa Mitte der 60er bis Mitte der 70er Jahre gab es vor allem schulische Bemühungen, einer größeren Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Studium zu ermöglichen,

um die Ungleichheit der Bildungs- und Sozialchancen zu verringern und vorhandene „Begabungsreserven“ zu erschließen. Seit etwa Ende der 80er Jahre wurden in vielen Bundesländern außerschulische Maßnahmen ergriffen, den Hochschulzugang für Berufstätige ohne herkömmliche Studienvoraussetzungen zu öffnen (vgl. KMK 2002, Rau 1999) und die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule zu erhöhen. In der *aktuellen Hochschulreformdebatte* seit Mitte der 90er Jahre spielen zwar wiederum Fragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung eine zentrale Rolle. Allerdings geht es dabei primär um eine schärfere Selektion unter den Studienberechtigten (z.B. durch hochschuleigene Auswahlverfahren), nicht dagegen um Veränderungen in den Zugangsvoraussetzungen (Lischka/Wolter 2001, Wolter 2001).

2.1 *Regelungsmodelle*

Als greifbare Resultate der Öffnungspolitik seit Ende der 80er Jahre

- gibt es nunmehr in allen Ländern bis auf eine Ausnahme spezielle Zugangswege aus dem Beruf heraus; in manchen Ländern (u.a. Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) bestehen sogar mehrere Wege nebeneinander. Laut Kultusministerkonferenz (KMK 2002) gibt es in den 16 Ländern derzeit etwa 30 verschiedene Regelungen;
- unterscheiden sich die Regelungen von Land zu Land erheblich: so hinsichtlich der schulischen oder beruflichen Zulassungsvoraussetzungen, der Prüfungsanforderungen und -modalitäten und in der Art der jeweils erwerbbaren Studienberechtigung.

In den Jahrzehnten zuvor waren vor allem Veränderungen in den *schulrechtlichen* Regelungen vorgenommen worden; dazu zählen unter anderem die Abiturprüfung in den Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien, Kollegs), die Nichtschüler-Reifeprüfung sowie die traditionelle Begabtenprüfung. Nunmehr wurden neue *hochschulrechtliche* Regelungen vorgenommen – vor allem zur Zulassung durch die Hochschulen. Die Regelungen unterscheiden sich nach

- dem *Stellenwert* von Prüfungen: es gibt prüfungsgebundene Zugangswege, die die Zulassung zum Studium von einer Zulassungs- oder Eignungsprüfung abhängig machen, oder prüfungsfreie Zugangswege – wie zum Beispiel die automatische Anerkennung der Meisterprü-

- fung als Studienberechtigung (meist auf Fachhochschulen beschränkt) oder das Probestudium, bei dem allerdings in manchen Ländern um so schärfere Leistungskontrollen während des Studiums folgen;
- der Art, wie die berufliche Qualifikation mit den Zugangskriterien und -prozeduren verknüpft wird: Manche Zugangsmodelle postulieren eine konsekutive Qualifikationsentwicklung vom Herkunftsberuf hin zum Studienfach („Einschlägigkeit“ der beruflichen Vorbildung). Allerdings sind berufliche Ausbildungen, ausgeübte Tätigkeiten und Studienfächer inhaltlich oft gar nicht anknüpfungsfähig „geschnitten“;
 - der Art der zu erwerbenden Berechtigung: z.B. allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, nur für bestimmte oder für alle Hochschultypen oder in Abhängigkeit vom Ausbildungsberuf gemäß der Einschlägigkeitsforderung.

Ein bundesweit konsensfähiges Regelungsmodell für den Hochschulzugang aus dem Beruf gibt es zur Zeit nicht. Eine den *APEL-Verfahren* („assessment/accreditation of prior experiential learning“) entsprechende, bildungswegunabhängige individuelle „Diagnose“, welche die in der bisherigen Bildungs- und Berufsbiographie erworbenen Kompetenzen und Voraussetzungen auf die jeweiligen Anforderungen des gewählten Studiums bezieht und dabei auch Ergebnisse informellen Lernens berücksichtigt oder die Anerkennung von „credits“ im Studium ermöglicht, erfolgt in Deutschland bislang kaum (Merrill/Hill 2000; Hannken-Illjes/Lischka 2004).

2.2 Auswirkungen

Seit Ausgang der 80er Jahre hat in den deutschen Bundesländern – rechtlich gesehen – außerhalb der regulären schulischen Zugangswege eine *Diversifizierung des Hochschulzugangs* stattgefunden, die zu einer bunten Vielfalt unterschiedlicher Prozeduren führte. Bei einer Analyse der Wirkungen dieser Zugangswege zur Hochschule ist nach eher quantitativen (z.B. Zahl der Zulassungen) und eher qualitativen Aspekten (z.B. Studieneignung und Studienbewährung) zu differenzieren. Mit dieser Unterscheidung verbinden sich zwei schon traditionelle *Einwände* gegenüber einer Öffnung des Hochschulzugangs:

- So wird ein zusätzlicher Massenansturm auf die Hochschulen befürchtet, der die ohnehin schon vollen Hochschulen, so wird behauptet, endgültig zum Zusammenbruch bringt („*Überfüllungshypothese*“).
- Auch wird die Sorge formuliert, dass die Studierenden, die nicht über die üblichen schulischen „credentials“ verfügen, in Vorbildung und Studierfähigkeit Defizite aufweisen und überdurchschnittlich häufig im Studium scheitern („*Defizithypothese*“).

Anders als befürchtet scheint die in manchen Schritten formal vollzogene Öffnung des Hochschulzugangs kaum signifikante quantitative Öffnungseffekte zur Folge gehabt zu haben. Mit Ausnahme Niedersachsens, Nordrhein-Westfalens und der privaten AKAD-Fachhochschule, die höhere Zahlen vorweisen können, betrug im letzten Jahrzehnt die Zahl der Zulassungen in allen Bundesländern weniger als 100-150 Studienanfänger im Jahr. Zum Vergleich: In Niedersachsen sind es in den letzten Jahren durchschnittlich etwa 500-800 Personen gewesen, die die Zulassungsprüfung erfolgreich absolviert haben; weitere 100-200 Personen studieren im universitären Probestudium oder über eine prüfungsfreie Zulassung an Fachhochschulen.

Der Anteil der so Zugelassenen an allen Studienanfängern liegt insgesamt unter der Ein-Prozent-Marke. Er ist am höchsten in Niedersachsen (2-3%), dagegen in allen anderen Ländern um ein Prozent oder darunter. Die Inanspruchnahme solcher Zugangswege gleicht also eher einem schmalen Rinnsal als einem breiten Strom. Unter den so zugelassenen Personen weist jedoch ein großer Anteil sozio-biographische Voraussetzungen auf, die unter allen Studierenden unterrepräsentiert sind. Insofern haben solche Öffnungswege durchaus den Effekt, die soziale Durchlässigkeit – wenn auch nur sehr moderat – zu vergrößern.

Unter qualitativen Gesichtspunkten ist von Interesse, wieweit die so Zugelassenen sich als geeignet zum Studium erwiesen und im Studium erfolgreich waren. Das empirische Wissen hierüber beruht auf mehreren Studien aus den 80er und 90er Jahren (u.a. Schulenberg/Scholz/Wolter u.a. 1986; Reibstein/Wolter 1991; Isserstedt 1994; Rau 1997; Schroeter 1998; Scholz 1999). Alle Untersuchungen kamen im Kern zu ähnlichen Ergebnissen. Studierende aus dem Beruf haben im Studium insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur. Studierverhalten und Studienerfolg werden deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und

dem damit verbundenen Fachklima bestimmt als von der Art der Studienberechtigung. Zwar zeigen sich auch Unterschiede zwischen Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Studienverhalten, aber dies hat keine deutlichen Auswirkungen auf den weiteren Studienverlauf und -erfolg. Ein Grund für den Erfolg mag darin liegen, dass es sich – verglichen mit dem Durchschnitt an (nicht-akademisch qualifizierten) Erwerbstätigen – um eine hochselektiv zusammengesetzte Gruppe handelt, auch im Hinblick auf biographische Verlaufsmuster und Persönlichkeitsdispositionen.

So bleibt als *Fazit* festzuhalten: Es hat in Deutschland gewisse Schritte zur Öffnung des Hochschulzugangs über den erfolgreichen Abschluss höherer Sekundarschulen hinaus gegeben. Dabei ließen die Regelungen einen geringeren Spielraum zu, als das in vielen anderen Ländern der Fall ist, und von den angebotenen Zugangs- und Studiermöglichkeiten wurde weit weniger Gebrauch gemacht, als die Gegner dieser Regelungen befürchteten und die Befürworter erhofften. Die vormalig berufstätigen Studierenden, auch wenn sie nicht über die üblichen schulischen Eingangsqualifikationen verfügten, erzielten dann aber im Studium ähnlich große Erfolge wie diejenigen, die ihre Studienberechtigung auf dem üblichen schulischen Weg erworben haben. Nicht nur die Überfüllungshypothese, sondern auch die Defizithypothese lässt sich demnach *empirisch nicht bestätigen*.

3. Nicht-traditionelle Studierende im internationalen Vergleich

3.1 Definitionsprobleme und grundlegende Konzepte

Für diese neue Studentenpopulation hat sich seit einiger Zeit der Begriff „*non-traditional students*“ durchgesetzt. Bis jetzt fehlt jedoch eine präzise, international vergleichbare Definition.

- Es gibt Unterschiede, die mit der jeweiligen nationalen Bildungsorganisation zusammenhängen. So kann der Hochschulzugang eine relativ undramatische Übergangsstelle auf der Basis eines stark selektiven Sekundarschulwesens, eine scharfe Selektionsschwelle nach einer horizontal organisierten Sekundarstufe oder eine relativ offene Verbindungsstelle in einem insgesamt sehr durchlässigen Bildungssystem darstellen (Teichler 1984). Der Begriff der „*non-traditional students*“

umfasst dann schon aus strukturellen Gründen jeweils ganz andere Gruppen.

- Auch unterscheidet sich die Zusammensetzung der Bevölkerung nach demographischen Merkmalen in verschiedenen Ländern erheblich voneinander. So zählen in Ländern mit starker Immigration oft eingewanderte Bevölkerungssteile zum Potential nicht-traditioneller Studierender; in Nordamerika, Australien und Neuseeland gilt dies auch für Angehörige der "first nations".
- Schließlich wirken sich in der Unschärfe des Begriffs die Folgen der Hochschulexpansion aus, denn mit steigender Partizipation an Hochschulbildung (etwa bei einer Quote von mehr als 50 Prozent) verschwimmen die Unterschiede zwischen „traditional“ und „non-traditional students“. In vielen Ländern sind aus den nicht-traditionellen Studierenden der 60er und 70er Jahre inzwischen mehr oder weniger „traditionelle“ Studierende geworden sind.

In vielen Fällen werden nicht-traditionelle Studierende mit älteren Studierenden bzw. mit Studierenden im *Erwachsenenalter* identifiziert. Oft ist von „adult students“ oder „mature students“ die Rede (OECD 1987, Kasworm 1993, Davies 1995). Auch hier gibt es unterschiedliche Definitionen. So wird nicht allein eine bestimmte Lebensaltersschwelle – zumeist das 25. Lebensjahr – gewählt, sondern auch biographische Besonderheiten werden herangezogen, so längere Unterbrechungen der Bildungsbiographie durch Familientätigkeit oder Studienaufnahme nach beruflicher Ausbildung und berufspraktischen Erfahrungen.

Die Verwendung des Begriffs „non-traditional students“ wird oft von zwei verschiedenen Konzepten zur Unterscheidung gegenüber den „normalen“ Studierenden getragen.

- Im Bezugsrahmen des strukturtheoretischen Diskurses über Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit können diejenigen sozialen Gruppen bzw. Personen als „non-traditional students“ definiert werden, für die – aus welchen Gründen auch immer – die Aufnahme eines Hochschulstudiums mit höheren sozialen Hürden (zum Beispiel aufgrund der familiären Voraussetzungen) oder größeren institutionellen Barrieren (zum Beispiel im Schulsystem) verbunden ist und die deshalb beim Hochschulzugang unterrepräsentiert sind.
- Im Bezugsrahmen eines biographietheoretischen Diskurses können solche Personen als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet wer-

den, die sich durch unkonventionelle Lebensverläufe (im Vergleich zu den weitgehend standardisierten Normalbiographien von Studierenden) auf dem Wege zu einem Hochschulstudium auszeichnen.

Diese Konzepte setzen also an den Strukturen des Bildungssystems wie an biographischen Merkmalen an. Oft werden nicht nur ungewöhnliche *Wege zum Studium*, sondern auch *Wege im Studium* angesprochen: So Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende, aber auch Studierende im Weiterbildungsstudium. Diese machen in manchen Ländern mehr als die Hälfte der Studierenden aus. In Deutschland dagegen sind Studienangebote in Teilzeitform kaum vorhanden, auch wenn mehr als 20 Prozent der Studierenden de facto als Teilzeitstudierende zu betrachten sind (Isserstedt u.a. 2004).

Unter Berücksichtigung der Wege zum und im Studium erscheint es angebracht, zwischen drei Kriterien für das Attribut „non-traditional students“ zu unterscheiden (siehe dazu Wolter 2000, Pechar/Wroblewski 2000): Studierende, die

- *nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind;*
- *nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die*
- *nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende).*

Eine genaue Abgrenzung ist auch deshalb nicht zu treffen, weil manche Studierende in einigen Aspekten als „traditionell“, in anderen dagegen als „nicht-traditionell“ eingestuft werden können.

3.2 Ausmaß der Öffnung im Vergleich und strukturelle Bedingungen

In einer vergleichenden Studie, die 10 europäische und außereuropäische Länder umfasste (Schuetze/Slowey 2000; deutscher Beitrag von Wolter 2000), konnte gezeigt werden, dass in vielen Ländern nicht-traditionelle Studierende von der Hochschulexpansion profitieren konnten. Allerdings zeigt sich, selbst wenn wegen der genannten Definitionsprobleme eine vergleichbare Quantifizierung nicht möglichst war, dass der Zuwachs zumeist geringer war als ursprünglich erhofft. Die untersuchten Länder

unterscheiden sich jedoch sehr stark, wieweit sie ihre Hochschulen für „non-traditional students“ öffnen.

- Es gibt Länder, die eine relativ *hohe Studienbeteiligung nicht-traditioneller Studierender* aufweisen (mehr als 15 % aller Studierenden). Zu dieser Gruppe zählen die USA und Kanada. Allerdings sind auch dort einige Bevölkerungsgruppen deutlich unterrepräsentiert (z.B. bestimmte ethnische Minoritäten).
- In einigen Ländern hat sich zwar der Anteil nicht-traditioneller Studierender durch gezielte hochschulpolitischen Maßnahmen in gewissem Umfange vergrößert (auf 5 bis 10 %), aber weitergehende Maßnahmen werden für nötig befunden – zum Beispiel Verfahren zur Anerkennung früheren Lernens oder besondere Zulassungsprozeduren. Hierzu zählen Australien, Schweden und Großbritannien.
- Schließlich gibt es Länder, in denen die Beteiligung nicht-traditioneller Studierender auf einem sehr *niedrigen Niveau* (unter 5 %) verharret und nur wenige Anstrengungen zu erkennen sind, dies zu ändern. Zu dieser letzten Gruppe rechnen die Autoren der Studie die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und Japan.

Dabei sind die Ursachen für die geringe Bereitschaft, die Hochschulen für Studierende ohne traditionelle Studienvoraussetzungen zu öffnen, unterschiedlich. In *Deutschland und Österreich* herrschte lange Zeit große Reserviertheit gegenüber einer massiven Hochschulexpansion, und der Erhalt der Qualität und Reputation der beruflichen Bildung (mit ihrer betrieblichen Praxiskomponente) hatte gegenüber der primär theorieorientierten Hochschule eine hohe Priorität. In *Japan* dagegen wurde die Hochschulexpansion früh als Vorteil gesehen, und eine Förderung des Abbaus der sozialen Ungleichheit in den Bildungschancen hatte hohe Priorität. Jedoch wird hier vermutet, dass in dem ausgeprägten Wettbewerb beim Hochschulzugang die Jugendlichen soweit motiviert und mobilisiert werden, dass Begabungsreserven als mehr oder weniger ausgeschöpft gelten und lediglich eine zweite Chance zur Teilnahme an den Hochschulaufnahmeprüfungen eingeräumt wird.

Die zitierte Studie verweist auf *Bedingungen*, Zugang und Studium so zu gestalten, dass die Barrieren niedrig sind. So scheinen Flexibilitäten für besondere Zulassungspolitiken einzelner Hochschulen, Spielräume für eine Profilbildung der Hochschulen und staatliche Maßnahmen zugunsten von „non-traditional students“ von besonderer Bedeutung zu sein.

Wenn es in einem Land keine standardisierten Regelungen für Zugang und Zulassung gibt, können die einzelnen Hochschulen weitgehend autonom entscheiden, wieweit sie dieser Gruppe größere Zugangschancen einräumen wollen. In der Tat ist in Ländern, in denen die Hochschulen einen *großen Dispositionsraum in der Auswahl der Studierenden* haben, der Anteil der „non-traditional students“ an allen Studierenden des Landes oder innerhalb eines bestimmten Sektors im Hochschulsystem relativ hoch.

Ähnliches gilt, wenn in einem Hochschulsystem ein *großer Spielraum für die Profilbildung einzelner Hochschulen* vorhanden ist (siehe dazu Teichler 1999a). Manche Hochschulen bemühen sich dann durch spezifische Programme oder didaktische Formen um ein Profil, das den besonderen Kompetenzen, Erfahrungen und Anforderungen der „non-traditional students“ entgegenkommt. Hohe Spielräume für die einzelnen Hochschulen können allerdings zur Folge haben, dass akademisch besonders angesehene Hochschulen für „non-traditional students“ wenig offen sind.

Auch spielen *staatliche Politiken* eine sehr große Rolle – nicht zuletzt, weil in den Hochschulen die Vorstellung verbreitet ist, wissenschaftliche Qualität sei am besten durch einen Hochschulzugang über den „Königsweg“ zu gewährleisten. Demgegenüber ist es oft der Staat, der – oft gegen den Widerstand der Hochschulen – auf Vielfalt und auf Öffnung pocht. In Deutschland wäre es ohne staatliche Initiative kaum zu einer noch so bescheidenen Öffnung des Zugangs gekommen.

4. Anlässe zu einer neuen Prüfung und Bewertung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts gibt es vielerlei Anlässe und Gründe in Deutschland, die Bedeutung solcher besonderen Zugangs- und Zulassungswege und Studienangebote neu zu prüfen und zu bewerten:

- In nahezu allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland haben finanzielle Engpässe und restriktive Haushaltspolitiken der öffentlichen Hand zu einem Überdenken der Hochschulstrukturen und -entwicklungsplanungen geführt. Manche Regierungen in Deutschland tendieren unter Effizienzdruck eher zur Bündelung der Ressourcen und unternehmen Schritte, gerade solche Institutionen und Studienangebote einzuschränken, die eher am Rande des Hochschulsystems angesiedelt sind.

- In den vorherrschenden Steuerungs- und Managementdiskussionen werden dagegen eher Profilbildung und Vielfalt empfohlen (Olbertz/Pasternack 1999, Wolter 2004). So gewinnt die Vorstellung an Rückhalt, dass das Hochschulsystem sich stärker vertikal und horizontal differenzieren und die Hochschulen besondere Pfade der Profilierung einschlagen sollen. Damit läge es nahe, einigen Hochschulen Raum zu geben, sich stärker der Förderung „nicht-traditioneller Studierender“ zu widmen.
- Allerdings haben die Vergleichbarkeit der Studienangebote in einem Fach und die Wahrung ähnlicher Standards in der Qualität der Hochschulen in Deutschland traditionell große Bedeutung. Wenn die einzelnen Hochschulen besondere Profile entwickeln, wird dies kaum honoriert und oft als qualitativ fragwürdig abgetan (siehe dazu Teichler 1999a). So kann verstärkter akademischer und finanzieller Wettbewerbsdruck trotz der verbreiteten Profilierungs- und Differenzierungsforderungen dazu führen, dass die Hochschulen lediglich einen Vorteil im Hinblick auf ein gemeinsames Leitbild suchen und sich so durchgängig einem traditionellen Anspruch unterwerfen.
- Dass die Studienanfängerquote in Deutschland deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegt, wird seit Mitte der 90er Jahre in der hochschulpolitischen Diskussion zunehmend mit Sorge registriert. Die Bereitschaft wächst, den Trend zur gesellschaftlichen Höherqualifizierung (Teichler 1991) durch Bereitstellung eines größeren Angebots an Hochschulabsolventen zu unterstützen. So stellt sich die Frage, ob die Tür zum Studium stärker für Personen geöffnet werden sollte, die nicht über den „Königsweg“ kommen.
- Im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses“ nehmen die deutschen Universitäten eine Umstrukturierung ihrer Studiengänge vor (siehe dazu Schwarz-Hahn/Rehburg 2004). Die europäischen Erziehungsminister stimmen darin überein, bis zum Jahre 2010 einen europäischen Hochschulraum zu verwirklichen. Auf dem Wege zu konvergenten Strukturen des Hochschulwesens liegt die Frage nahe, ob in den europäischen Ländern auch ähnliche Bedingungen des Hochschulzugangs geschaffen werden sollen.

Deutschland gehört, wie aufgezeigt wurde, zu denjenigen entwickelten Ländern, die sich mit Studienangeboten für „non-traditional students“ e-

her schwer tun. Offenkundig hängen diese besonderen Schwierigkeiten mit zwei bildungsgeschichtlichen Erbschaften zusammen:

- der hochgradigen Berechtigungs- und Zertifikatsorientierung (und einer geringen individuellen Kompetenzorientierung), die sich insbesondere an den Übergangsstellen innerhalb des Bildungssystems manifestiert;
- der ausgeprägten Selektionsfunktion, die sich nicht nur innerhalb der Institutionen, sondern auch an den Übergängen realisiert. Diese Selektion umgreift keineswegs nur Faktoren der sozialen Herkunft, sondern auch die Bevorzugung schulischer Allgemeinbildung gegenüber beruflicher Qualifikation beim Hochschulzugang.

Beides trägt dazu bei, dass Fragen des Hochschulzugangs stark von dessen *statutsdistributiver Funktion* her gesehen und Debatten und Maßnahmen zur Regelung des Hochschulzugangs in Deutschland immer wieder eher von *limitierenden* als von erweiternden, öffnenden Aspekten her bestritten werden. Da Auswahl- und Selektionsentscheidungen in demokratischen Leistungsgesellschaften auch dann, wenn sie de facto zu sozialen Ausgrenzungen führen, mit Leistungs- und Eignungsargumenten legitimiert werden (müssen), steht hier traditionell das *Problem der Studierfähigkeit* im Mittelpunkt.

Im deutschen Schulwesen wurde – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – eine vertikale Gliederung des Sekundarschulwesens beibehalten, so dass nur eine – wenn auch wachsende – Minderheit der Jugendlichen überhaupt eine Studienberechtigung erwirbt. Die Idee der „Hochschulreife“ als einer vorab von der Schule mehr oder weniger garantierten Kompetenz für ein erfolgreiches Studium hat in Deutschland einen hohen normativen Stellenwert; so sind hier mehr Lehrende als in anderen Ländern der Ansicht, dass selbst unter denjenigen, die diese „Reife“ formell erworben haben, viele für ein Studium nicht geeignet seien (siehe Enders/Teichler 1995).

Gewiss hat die deutsche Option des Bildungssystems mancherlei Vorzüge. Der „Preis“ liegt jedoch darin, dass das deutsche Bildungssystem weniger als viele andere Systeme eine strukturelle Durchlässigkeit hin zum Studium für diejenigen bietet, die sich nicht frühzeitig in ihrem Leben auf den Weg dorthin gemacht haben. Die in Deutschland vorhandenen, begrenzten Mechanismen zur Förderung einer Durchlässigkeit und zur Korrektur einmal eingeschlagener Pfade – zum Beispiel die Einrich-

tungen des Zweiten Bildungswegs oder Begabtenprüfungen – sind überwiegend im Sekundarschulsystem angesiedelt oder dem gymnasialen Modell nachgebildet. Weniger als in vielen anderen Ländern gibt es dagegen Angebote seitens der Hochschulen, „non-traditional students“ nach eigenen Kriterien und Anforderungen an Studieneignung mit entsprechenden assessment-Verfahren zum Studium aufzunehmen und dann aktiv dafür Sorge zu tragen, dass diese Studierenden mit ihren besonderen Schwächen und Stärken das Studium erfolgreich bewältigen.

Auf dem Wege zu einer „Wissensgesellschaft“ erscheinen in der internationalen Diskussion *„Durchlässigkeit“ und Flexibilität* der Bildungssysteme immer mehr *als zentrale Herausforderungen* und Qualitätserwartungen. Die Maxime des lebenslangen Lernens wäre ohne „Durchlässigkeit“ verstümmelt. Immer mehr wird gefordert, die Leistungsfähigkeit und Qualifikation von Individuen stärker nach sichtbaren Kompetenzen und Fähigkeiten als nach nachgewiesenen Zertifikaten zu bestimmen. Daher drängt sich aus dem internationalen Vergleich die Vermutung auf, dass im deutschen Hochschulsystem mehr Raum für Durchlässigkeit des Zugangs zum Hochschulstudium gegeben sein müsste.

Aus dem internationalen Vergleich erscheint es zur Förderung von „non-traditional students“ angemessen, zwei unterschiedliche institutionelle Wege einzuschlagen. Zum einen kann es von Vorteil sein, an manchen Stellen besondere, auch institutionell selbständige Studienangebote mit entsprechenden Zugangswegen und Organisationsformen einzurichten; solche Hochschulen würden dann die Orientierung auf diese Zielgruppe ausdrücklich als Teil ihrer „institutional policy“ oder ihrer „mission“ begreifen und diese Ausrichtung explizit zum Teil ihrer Profilbildung machen. Zum anderen sollten innerhalb eines Hochschulsystems auch Gelegenheiten vorhanden sein, die an der Regelorganisation von Zugang und Studium ansetzen und es solchen Studierenden ermöglichen, in den Mainstream der Studienangebote einzusteigen. Ein Abbau bestehender Angebote – wie er zuweilen vorgeschlagen wird – wäre in jedem Falle im Blick auf die internationale Entwicklung verwunderlich.

Literatur

- Davies, P. (Hrsg.) (1995): Adults in Higher Education. International Perspectives in Access and Participation. London: Jessica Kingsley.
Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn: BMBF.

- Enders, J./Teichler, U. (1995): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Bonn: BMBF.
- Hannken-Illjes, K./Lischka, I. (2004): Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Credit-Systems und Lebenslangen Lernens, unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive. In: I. Stamm-Riemer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. 173-264. Berlin: BWV.
- Isserstedt, W. (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Hannover: HIS Kurzinformationen A 10/94.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Weber, S./Wolter, A./Schnitzer, K. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Bonn: BMBF.
- Kasworm, C.E. (1993): Adult Higher Education from an International Perspective. In: *Higher Education*. Vol. 25. 411-423.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2002): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn: KMK.
- Lischka, I. (1991): Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der DDR. In: A. Wolter (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. 99-146. Oldenburg: BIS.
- Lischka, I./Wolter, A. (Hrsg.) (2001): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim: Beltz.
- Merrill, B./Hill, S. (2000): Lifelong Learning through APEL: A UK Perspective. In: P. Alheit u.a. (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Bd. 2. 526-539. Roskilde University/Universität Bremen/Leeds University.
- OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris.
- OECD (1998): Tertiary Education Reconsidered. Paris.
- OECD (2002). Education at a Glance. OECD Education Indicators 2002. Paris.
- Olbertz, J.-H./Pasternack, P. (Hrsg.) (1999): Profilbildung, Standards, Selbststeuerung. Weinheim: Beltz.
- Pechar, H./Wroblewski, A. (2000): Austria: the enduring myth of the full-time student. An exploration of the reality of participation in Austrian universities. In: H.G. Schuetze/M. Slowey (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. 27-47. London: Routledge.
- Rau, E. (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: K. Mucke/B. Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. 71-90. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rau, E. (1999): Non-traditional Students in a Traditional System of Higher Education: The German Case on Formally Non-qualified Students. In: *Higher Education in Europe*. Vol. 24. 375-383.
- Reibstein, E./Wolter, A. (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? In: A. Wolter (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. 35-98. Oldenburg: BIS.
- Scholz, W.-D. (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Oldenburg: BIS.

- Schroeter, K. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Universität Kiel (C.A.U.S.A. 24).
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: Routledge.
- Schuetze, H.G./Wolter, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: *Das Hochschulwesen*. 51. Jg. 183-189.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A. u.a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn: BMW.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Teichler, U. (1984): Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: P. Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. 9-24. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Teichler, U. (1990 a): Europäische Hochschulsysteme – die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Teichler, U. (1990 b): Hochschulzugang für Berufserfahrene – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven. In: N. Kluge/W.-D. Scholz/A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. 23-48. Oldenburg: BIS.
- Teichler, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: *Higher Education Policy*. 4. Jg. H. 4. 11-20.
- Teichler, U. (1999 a): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hrsg.): Profilbildung – Standards - Selbststeuerung. 27-38. Weinheim: Beltz.
- Teichler, U. (1999 b): Studieren bald 50 Prozent eine Geburtsjahrganges? In: *Das Hochschulwesen*. 47. Jg. 116-119.
- Teichler, U. (1999 c): Lifelong Learning as Challenge for Higher Education: the State of Knowledge and Future Research Tasks. In: *Higher Education Management*. 11. Jg. 37-54.
- Teichler, U. (2003): Hochschulzulassung und Struktur des Hochschulwesens. In: G. Schnedl/S. Ulrich (Hrsg.): Hochschulrecht, Hochschulmanagement, Hochschulpolitik. 143-158. Wien: Böhlau.
- Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2004): Die lernende Gesellschaft – Vision, Mythos oder Realität? München: Juventa (im Erscheinen).
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: N. Kluge/W.-D. Scholz/A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. 49-116. Oldenburg: BIS.
- Wolter, A. (1995): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg: BIS.
- Wolter, A. (2000): Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. 48-66. London: Routledge.

- Wolter, A. (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung – Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel. In: F. W. Busch/H. Schwab (Hrsg.): Intellektualität und praktische Politik. 19-66. Oldenburg: BIS.
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen. In: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. 138-152. Regensburg: AUE.
- Wolter, A. (2004): From State Control to Competition: German Higher Education Transformed. In: *Canadian Journal of Higher Education* (im Erscheinen).

Passfähigkeit – ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang?

Dirk Lewin
Irene Lischka
Wittenberg

„Weit über die Hälfte der Studienanfänger ist zu Studienbeginn nicht hinreichend über Studienfach und Hochschule informiert, beinahe die Hälfte wählt die Hochschule nach studienfachfremden Kriterien wie z.B. der

Nähe zum Heimatort.

Studien- und Berufsberatung sind zu wenig integriert, Beratungsleistungen von Schule, Hochschule und Arbeitsämtern erzielen nicht den gewünschten Nutzen. Schulabschlussnoten sind nur begrenzt vergleichbar und mit Blick auf Leistungsniveaus nur eingeschränkt transparent. Zudem haben viele Studienanfänger Vorbildungsdefizite mit Bezug auf das jeweils gewählte Hochschulstudium.

Das gegenwärtige System der Hochschulzulassung gewährleistet nicht in allen Fällen, dass die Eignungsprofile von Studienbewerbern optimal mit den Anforderungen der Studiengänge abgeglichen werden. Es erlaubt den Hochschulen zudem nur sehr eingeschränkt, Hochschulzugang zur Profilbildung zu nutzen.

Die Informationen, die die Hochschulen über die von ihnen angebotenen Studiengänge zur Verfügung stellen, und die Orientierung, die sie Studienanfängern in den ersten Semestern geben, sind vielfach stark verbesserungsbedürftig.“ (Wissenschaftsrat 2004: 4)

Solche Klagen sind weitgehend bekannt. Die genannten Defizite tragen dazu bei, dass die Sozialisation der StudienanfängerInnen in den ersten Semestern unnötig erschwert wird. Die Folgen sind: Rund ein Viertel der Studierenden an Universitäten und ein Fünftel der Studierenden an Fachhochschulen brechen ihr Studium ab (Heublein/Schmelzer/Sommer u.a. 2002; Wissenschaftsrat 2004: 19ff.). Das heißt in Zeiten knapper Kassen und notwendiger Bildungs- und Qualifikationszuwächse: der gesellschaftliche Druck auf die Hochschulen steigt, mehr Studierende in kürzerer Zeit erfolgreich zum Abschluss zu führen und der Qualität von Studium und Lehre wesentlich mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Evaluierungen und Akkreditierungen gehören heute schon zum Hochschulalltag, neu sind die zunehmenden Forderungen nach Auswahl der

StudienanfängerInnen durch die Hochschulen. Novellierungen des Hochschulrechts eröffnen dazu bereits jetzt breitere Handlungsspielräume. Doch vorhandene Erfahrungen und theoretische Konzepte scheinen dabei mitunter nur eine marginale Rolle zu spielen, vielmehr blühen die Phantasien bei der Entwicklung hochschuleigener Auswahlverfahren. Die Frage, wie einerseits der Hochschulzugang stärker darauf ausgerichtet werden kann, dass Studierende an die Hochschule kommen, die den Anforderungen des Studiums gewachsen sind, und andererseits die Studienbedingungen so entwickelt werden, dass eine Auswahl der StudienanfängerInnen legitimiert wird, eröffnet eine neue Perspektive – den Paradigmenwechsel von Studierfähigkeit zu Passfähigkeit beim Hochschulzugang.

1. Hochschulzugang – ein schillernder Begriff

Der Begriff Hochschulzugang wird in der Literatur mit unterschiedlichen Inhalten belegt, in der Mehrzahl in engem Bezug zu oder synonym mit Studierfähigkeit, Studieneingangsphase, Hochschulzulassung und neuerdings auch mit Auswahl der Studierenden. Das Begriffsverständnis variiert in Abhängigkeit vom Kontext bestimmter Diskurse. Beispielsweise verwendet das Hochschulrahmengesetz den Begriff Hochschulzugang nur im Hinblick auf die Zulassung für einen Studiengang (6. HRGÄndG 2002: 2. Kap.). In anderen Kontexten wird Hochschulzugang reduziert auf rechtliche Fragen der Zulassung. Das kommentierte „Hochschulzulassungsrecht“ verzichtet völlig auf eine entsprechende Begriffsklärung (Bahro/Berlin/Hübenthal 1994). Auch firmiert der Begriff als Sammelbezeichnung für die zur Aufnahme eines Studiums berechtigenden Qualifikationen (Turner/Weber 2000), oder er wird als ein untergeordnetes Problem der Zulassung verstanden (Deidesheimer Kreis 1997). Dieses enge Verständnis dominiert auch die aktuelle Debatte um hochschuleigene Auswahlverfahren. Entsprechend ihrer jeweiligen Fachkultur und den damit verbundenen Anliegen setzen sich die Autoren nur mit einzelnen Segmenten des Hochschulzugangs auseinander (Hailbronner 1995; Möller 2001).

Dezidiert haben sich Mitte der 80er Jahre zumindest Langer und Kellermann mit Fragen des Hochschulzugangs befasst. Langer (1984) versteht darunter einen sozialen Prozess, der durch unterschiedliche Arten von Handlungszusammenhängen (formalisierte, informelle, private, öffentliche) charakterisiert ist, und der dem Individuum die Ausbildung stu-

dentischer Identität, d.h. die institutionell gesicherte Teilhabe an kognitiver Kultur und rationalem Diskurs, bringen soll. Er verweist auf Strukturen, mit denen sich StudienanfängerInnen auseinandersetzen müssen, wenn sie in die Hochschule integriert werden.

Kellermann (1984) fasst den Begriff des Hochschulzugangs noch weiter. Im Sinne eines umfassenden differenzierten Konzepts versteht er Hochschulzugang als einen komplexen Prozess, der sich zeitlich von den Abschlussklassen der höheren Schulen bis hin zur gelungenen Studienaufnahme, in breiter Sicht sogar bis zur erfolgreichen oder erfolglosen Beendigung des Studiums erstreckt. Integriert in sein Verständnis sind Fragen der sozialen und regionalen Herkunft, der schulischen Sozialisation, der Studieninformation und -orientierung, der Studienberatungsdienste, der Studieneingangsphase sowie der Zulassungsarten. Darüber hinaus sieht Kellermann den Hochschulzugang auch verbunden mit dem vorzeitigen Abgang von den Hochschulen, mit dem Arbeitsmarkt, den Verkehrsverbindungen, der öffentlichen Meinung, der allgemeinen Hochschulentwicklung und dem Verhältnis zwischen Region und Hochschule. Er resümiert, dass diese Komplexität eines sehr umfassenden theoretischen Ansatzes bedürfe, um die wesentlichen Variablen zu berücksichtigen.

Ein befriedigendes Konzept zum theoretischen Verständnis und zur empirischen Beobachtung der Entwicklung des Hochschulzugangs zu entwerfen, könne – so Kellermann weiter – aufgrund der gesellschaftlichen Komplexität kaum entwickelt werden. Stattdessen stellt er drei Perspektiven in das Zentrum von Untersuchungen zum Hochschulzugang: die individuelle Perspektive, die institutionelle Sicht und schließlich die gesellschaftliche Ebene. Seine einerseits sehr weite Sicht des Hochschulzugangs, nämlich bis zum Studienabbruch bzw. -abschluss, und andererseits die engere Perspektive auf die im Kern der Entscheidung für ein Studium stehenden Abläufe, scheinen dabei zumindest widersprüchlich.

Fußend auf der Studierfähigkeitsdebatte der 60er und 70er Jahre setzt sich auch Guggenberger (1991) mit dem Begriff Hochschulzugang auseinander. Er betont dessen objektive und subjektive Bedeutung. Die subjektive Bedeutung sieht er im sozialen Verhalten der Studierenden in Bezug auf die Studienwahl und Studiengründe. Eine objektive Bedeutung misst er den Qualifikationsvoraussetzungen und den Zulassungsbeschränkungen zu.

Auch neuere Studien zum Hochschulzugang in Europa beziehen sich vorrangig auf dieses Begriffsfeld in der Differenzierung zwischen objektiver und subjektiver Bedeutung, verengen den Begriff dann aber auf Studierfähigkeit. Die breite Anlage dieser Studien verdeutlicht jedoch wiederum, dass politische und quantitative Dimensionen, Fragen der Auswahlverfahren und der Studienfinanzierung, rechtliche Fragen oder die Gestaltung der Studieneingangsphasen als Elemente bzw. Determinanten des Hochschulzugangs bedeutsam sind (Hödl 2002: 22 ff.). Auch Untersuchungen wirtschaftsnaher Institutionen setzen sich bewusst nicht direkt mit dem Begriff auseinander. Ihre breite Anlage lässt aber ebenfalls ein weit über die Zulassung hinausgehendes Verständnis erkennen, indem die Beziehungen zu den vorgelagerten Bildungswegen, den institutionellen Bedingungen bis hin zum Studienerfolg berücksichtigt werden (Konegen-Grenier 2001).

Der Wissenschaftsrat betont gleichwohl unter starker zeitlicher Eingrenzung die Komplexität der zu fassenden Prozesse: „Hochschulzugang als umfassender Übergangsprozess, der von institutionellen Akteuren wie Schule und Hochschule maßgeblich beeinflusst wird, reicht demnach von den letzten Jahren der schulischen Ausbildung bis in die ersten Semester des Hochschulstudiums.“ (Wissenschaftsrat 2004: 8)

Diese zeitliche Dimension liegt auch unserem Verständnis von Hochschulzugang, als Prozess und als Ergebnis der Aufnahme des Studiums an Hochschulen, zugrunde (Lischka 2001: 27ff.). Der Prozess des Hochschulzugangs schließt folgende eigenständige, einander jedoch beeinflussende fünf Teilprozesse ein: Vorbereitung, Information und Beratung, Prüfung, Entscheidung und Studienbeginn. Diese fünf Teilprozesse sind jeweils sowohl auf der Mikroebene (Interaktion der Individuen), der Mesoebene (Hochschulen, Beratungsinstitutionen, vorgelagerte Bildungswegen) als auch der Makroebene (System der Studienzulassung, indirekte Beratung über Medien) angesiedelt. Am Ende dieses Gesamtprozesses steht die Studienaufnahme. Das Ergebnis wird in quantitativen¹ und qualitativen² Dimensionen erkennbar. Hochschulzugang als Ergebniskategorie wird primär auf der Meso- und Makroebene sichtbar.

¹ Die Anzahl der StudienanfängerInnen in ihrer Struktur nach Hochschulen, Studienfächern, Regionen, Alter, sozialer Herkunft usw.

² Studienmotive und die Kompetenzen der StudienanfängerInnen einschließlich ihrer Arbeits- und Lebenserfahrungen

Die Prozesse und Ergebnisse des Hochschulzugangs unterliegen direkten und indirekten Einflüssen. Zu den eher direkten Einflüssen zählen insbesondere:

- das quantitative Potential (Stärke der Altersjahrgänge, Anteil der Studienberechtigten, deren Struktur nach Geschlecht, Regionen, Nationen usw.),
- das qualitative Potential (Kompetenzen, Erfahrungen, Interessenlagen der potentiellen StudienanfängerInnen),
- die motivationalen Voraussetzungen und Gründe der Studienentscheidung,
- die Studienangebote nach Orten, Fächern, Hochschularten, Abschlussarten,
- alternative Bildungs-/Ausbildungsmöglichkeiten und deren Attraktivität,
- das Umfeld der Hochschulen bzw. der alternativen Bildungsmöglichkeiten (z.B. Freizeitangebote, Infrastruktur),
- die Voraussetzungen und Bedingungen, die an die Aufnahme eines Studiums bzw. einer alternativen Bildungs-/Ausbildungsmöglichkeit geknüpft werden,
- die Informiertheit über die regionalen/überregionalen Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten,
- die erforderlichen Aufwendungen für ein Studium bzw. für alternative Angebote,
- der zu erwartende Nutzen eines Studiums bzw. der alternativen Angebote.

Diese Einflussfaktoren wiederum unterliegen in differenzierter und komplexer Weise indirekten Einflüssen. Zu den wesentlichsten zählen der historisch gewachsene und der aktuelle gesellschaftliche Stellenwert von Bildung einschließlich Hochschulbildung, das bestehende Bildungs- und Qualifikationsniveau der Bevölkerung, die Struktur des gesamten Bildungswesens³, die wahrgenommenen Erfordernisse der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes, die Finanzsituation öffentlicher Haushalte, die persönlichen und materiellen Bedingungen der Hochschulen sowie die Finanzsituation der privaten Haushalte.

Die Vielzahl der Einflussfaktoren verdeutlicht, dass einerseits die Voraussetzungen der StudienanfängerInnen von weitaus mehr Faktoren

³ einschließlich Selbstverständnis, Konzeption, Zugänglichkeit und Schwerpunkte vorgelagerter Bildungswege

abhängen als ‚nur‘ von der Abiturdurchschnittsnote. Zum anderen nimmt aber auch die Hochschule – bewusst oder unbewusst – Einfluss auf den Hochschulzugang. Der Sachverhalt der Vernetzung der unterschiedlichen Einflüsse auf den Hochschulzugang und das Anliegen einer möglichst weitgehenden Übereinstimmung von individuellen und institutionellen Interessenlagen soll mit dem Konstrukt *Passfähigkeit* beschrieben werden (Lewin/Lischka 2004).

2. Studierfähigkeit versus Passfähigkeit

Bis in die 70er Jahre wurde Studierfähigkeit de facto synonym mit Hochschulreife verwendet. Dahinter stand die Position, dass sämtliche StudienanfängerInnen, unabhängig von den zu studierenden Fächern, in gleicher Weise über einen festgelegten Katalog an Wissen und Fähigkeiten verfügen sollten. Dieses Verständnis änderte sich nur langsam zugunsten differenzierterer Sichtweisen, nach denen grundlegende allgemeine Leistungen sowie fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten Voraussetzung eines Studiums sind (Hochschulverband 1984). Trotzdem dominierte weiterhin die Idee einer allgemeinen Studierfähigkeit die Debatten. Der Deidesheimer Kreis belegte schließlich aufgrund seiner umfangreichen empirischen Erfahrungen mit Studierfähigkeitstests, dass es keine für alle Studienfächer gleiche Studierfähigkeit gibt (Deidesheimer Kreis 1997).

Jüngere Arbeiten verweisen dezidiert auf Widersprüche zwischen theoretischen und empirischen Befunden, verzichteten deshalb auch auf eine Begriffsdefinition. In diesem Dilemma wird die Beziehung zum Studienerfolg betont: „Studierfähigkeit soll Studienerfolg ermöglichen und diesen erwartbar werden lassen.“ (Konegen-Grenier 2001: 29) Studienerfolg dagegen lässt sich auch aus unterschiedlichen Perspektiven operationalisieren und empirisch festmachen.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Reform des Hochschulzugangs klammern schließlich den Begriff Studierfähigkeit aus. Als kleinster gemeinsamer Nenner an Voraussetzungen für ein Studium wird auf fachliche Kenntnisse in Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache verwiesen (Wissenschaftsrat 2004: 19ff.). Allerdings dürfte diese Nennung nur begrenzt hilfreich sein, weil Gegenstand und Ausprägung der damit verbundenen Kompetenzen von außerordentlich unterschiedlichem Niveau sein können. Der Begriff *Passfähigkeit* entspricht eher dem aktuellen Erkenntnisstand. *Passfähigkeit wird verstanden als mög-*

lichst hohe Übereinstimmung individueller Kompetenzen der StudienanfängerInnen mit den grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums, differenziert nach Inhalt und Profil. Dimensionen der Passfähigkeit sind sowohl fachliche, methodische als auch soziale Kompetenzen einschließlich personaler Eigenschaften.

Der Begriff Passfähigkeit – adaptiert aus den Ingenieurwissenschaften – impliziert Flexibilität, indem mindestens zwei Elemente (hier StudienanfängerInnen und Hochschulen) einander entsprechen sollen. Auch Untersuchungen im Bereich der Interessen- und Lernmotivationsforschung kommen zu dem Schluss, dass es mit einer Intensivierung der Studien- und Laufbahnberatung um die Maximierung der Passung von Person und Studiengang gehen muss (Müller 2001: 194).

Der Begriff Studierfähigkeit sah die Hochschule als statisches Element und setzt die einseitige Anpassung der StudienanfängerInnen an diese statische Größe voraus. Anders unser Verständnis von Passfähigkeit: Es impliziert grundsätzlich, dass sowohl die Kompetenzen der StudieninteressentInnen als auch die Anforderungen der Hochschulen/Studienfächer variabel sind. Eine Passung kann damit prinzipiell auf drei Wegen erfolgen: erstens durch das einseitige Anpassen der Leistungsvoraussetzungen der StudienanfängerInnen, zweitens durch das einseitige Anpassen der Studienanforderungen der Hochschule („die StudienanfängerInnen dort abholen, wo sie sind“) und drittens durch das Annähern beider Seiten. Insbesondere dieses Verständnis eröffnet den Hochschulen neue Möglichkeiten zur weiteren Profilbildung und zum Wettbewerb um geeignete Studierende.

Der Begriff Passfähigkeit nimmt zudem Bezug auf die Synchronisierung der (in einem pluralen Bildungs- und Lebensbezug erworbenen) unterschiedlichen Voraussetzungen mit den stark differenzierten Anforderungsprofilen der einzelnen Studiengänge. Die Pluralität der Studienvoraussetzungen resultiert insbesondere aus der föderalen Differenziertheit des Bildungsbereichs, den unterschiedlichen Schultypen und Lernkonzepten, der Vielfalt des informellen Lernens in der Familie und im regionalen Umfeld, der Differenziertheit der Lebensentwürfe und sozialen Verhältnisse. Diese Pluralität kann – bei Wahrung einheitlicher Kernkompetenzen – durchaus auch ein Vorzug beim Zugang zu den Hochschulen sein, sofern es gelingt, sie zu erkennen und zu berücksichtigen.

3. Grundlegende Möglichkeiten zur Steuerung des Hochschulzugangs

Ein absolut freier Zugang zu den Hochschulen – mit Verweis auf das Grundgesetz mitunter suggeriert – existiert de facto nicht. Er würde bedeuten, dass jeder BürgerIn, unabhängig von ihren Voraussetzungen, ein Studium ihrer Wahl ohne jegliche Einschränkungen aufnehmen könnte. Eine solche Freiheit wäre kontraproduktiv durch Umkehr in individuelle und gesellschaftliche Misserfolge. Der an Voraussetzungen gebundene freie Zugang bedeutet immer relative Freiheit, ist verbunden mit indirekter oder direkter Steuerung.

Indirekt erfolgt diese Steuerung z.B. durch Selbstselektion anhand natürlicher und sozialer Bedingungen wie Zugänglichkeit und Profil von vorgelagerten Bildungswegen, Arbeitsmarktbedingungen, Attraktivität einzelner Hochschulregionen oder Wirksamkeit von Medien. Diese Bedingungen wirken teilweise nachhaltiger als gezielte Steuerungsinstrumentarien. So dürfte die um das Jahr 2000/01 sprunghaft gestiegene Nachfrage nach einem Informatik-Studium primär auf die öffentliche Debatte um die Greencard zurückzuführen sein, während entsprechende Werbekampagnen der Hochschulen wohl nie einen solchen Erfolg gezeitigt hätten.

Eine direkte Steuerung beim Hochschulzugang ist mit dafür gezielt entwickelten Instrumentarien verbunden. Theoretisch ist eine Vielfalt an Instrumentarien denkbar, resultierend aus unterschiedlichen zu berücksichtigenden Aspekten. Die mit jeglichen Steuerungsverfahren verbundenen *Ziele* bestimmen deren inhaltliche Ausrichtung, den zu wählenden Zeitpunkt und die Auswahl der Methoden und Abläufe. *Gegenstände und Anliegen* von Steuerungsverfahren beim Hochschulzugang können u.a. sein:

- Quantitäten, indem z.B. die Anzahl der StudienanfängerInnen erhöht werden soll,
- Studienfachwahl, indem z.B. die Nachfrage für einzelne Studienfächer gesteigert werden soll,
- soziale Aspekte, indem z.B. der Zugang aus bildungsfernen Schichten erleichtert werden soll,
- qualitative Aspekte, indem z.B. der Hochschulzugang differenziert nach Studienfächern an unterschiedliche qualitative Voraussetzungen gebunden wird.

Die Wirksamkeit der Steuerungsverfahren hängt erheblich von der Wahl des *Zeitpunkts bzw. -raums* ab; dieser muss u.a. in Abhängigkeit von dem verfolgten Ziel, den altersmäßigen Voraussetzungen sowie den äußeren Rahmenbedingungen gewählt werden. Für den Hochschulzugang können solche Zeiträume zwischen der ersten Bildungswegentscheidung zur Sekundarstufe I und den ersten Studiensemestern (z.B. Probestudium) liegen.

Ein- oder mehrdimensional können die *Ebenen der Steuerung* sein. In der Mehrzahl wird eine Fremdsteuerung eine Selbststeuerung hervorgerufen, indem z.B. im Ergebnis von Beratungen eigene Positionen und Absichten überdacht werden. Fremdsteuerung kann aber auch ohne Wirkung auf die innere Ebene bleiben (z.B. bei Zwang und Druck), wie auch Selbststeuerung ohne direkte Fremdsteuerung – also vor allem über intrinsische Motive – möglich ist. Die Steuerung bewegt sich damit im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmtheit.

Hinsichtlich des *Volumens* können sich Steuerungsverfahren auf die Gesamtheit der StudienbewerberInnen oder auf Teilmengen beziehen, die aufgrund bestimmter Merkmale steuerungsrelevant erscheinen.

Steuerungsinstrumente kommen zentral oder dezentral, auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene zum Einsatz. Für die Makroebene stehen z.B. die Verfahren der ZVS, für die Mesoebene die örtlichen NC, für die Mikroebene Auswahlgespräche in den Fachbereichen. In Abhängigkeit von den verfolgten Anliegen, den Ebenen und dem Volumen sind einfache ungestufte Verfahren, horizontal kombinierte Verfahren ohne Zwischenauswahl, vertikal gestufte Verfahren nach dem Kaskadenprinzip (mit Zwischenauswahl nach einzelnen Phasen) möglich.

Hinsichtlich ihrer *Formalisierung* bewegen sich die Verfahren zwischen den Extremen stark formalisiert und informell. In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Formalisierung der Zeitaufwand für die StudieninteressentInnen und für die Auswertung sinkt. Dem steht aber der Zeitaufwand zur Entwicklung formalisierter Verfahren gegenüber, der erst in Relation zur Nutzerzahl Effizienz zulässt. Stark formalisierte Verfahren suggerieren den Anschein hoher Objektivität, da alle StudieninteressentInnen anhand derselben Kriterien gemessen werden. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass gerade die in unterschiedlichen Bildungsbiographien informell erworbenen Kompetenzen kaum erkennbar sind. Demgegenüber gestatten informelle Verfahren in-

dividuell differenzierte Einschätzungen, bergen in sich aber die Gefahr der Subjektivität.

4. Ein Modell zur Erhöhung der Passfähigkeit

Ein variables Modell der Neugestaltung des Hochschulzugangs sollte u.a. von folgenden Prämissen ausgehen:

1. Der Anteil der HochschulabsolventInnen und damit der Studierenden an der Bevölkerung ist zu erhöhen.
2. Das Recht auf Bildung bleibt weiterhin gekoppelt an Kompetenzvoraussetzungen, wird aber im Sinne lebenslangen Lernens nicht auf einzelne Lebensphasen begrenzt.
3. Veränderungen sind so anzulegen, dass sie dazu beitragen, die soziale Selektivität beim Hochschulzugang zu reduzieren. Das erfordert u.a. auch die Berücksichtigung von Kompetenzen, die informell und außerhalb allgemeinbildender Bildungswege erworben wurden.
4. Ein den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen entsprechendes Bildungsverständnis impliziert allgemeine und spezielle Bildung („Bildung“ und Ausbildung). Ziel und Funktion von Hochschulbildung werden stärker als bisher auf Beschäftigungsfähigkeit auszurichten sein.
5. Die Anforderungen der Hochschulen werden sich im Prozess der Profilierung und des wachsenden Wettbewerbs nach Studiengängen weiter ausdifferenzieren.
6. Hochschulen orientieren die Qualität ihrer Lehre auch an einer besseren Übereinstimmung der Voraussetzungen der StudienanfängerInnen mit den Anforderungen des Studienganges.
7. Veränderungen beim Zugang zu Hochschulbildung werden individuell und gesellschaftlich nur bei einem zu erwartenden günstigen Nutzen-Aufwand-Verhältnis Akzeptanz finden und umsetzbar sein.
8. Den StudieninteressentInnen sollte eine aktivere Rolle bei der Feststellung der Passfähigkeit zukommen.
9. Hochschulen sollten das Recht erhalten, sich alle StudienanfängerInnen selbst auszuwählen. Inwiefern sie dieses Recht in Anspruch nehmen, sollte freigestellt sein.
10. Das Modell des Hochschulzugangs nach Passfähigkeit verfolgt primär qualitative Anliegen – im Unterschied zu bisherigen Verfahren, die stärker quantitative Anliegen verfolgten.

Die Umsetzung des nachfolgenden Modells ist einerseits an eine qualitative und quantitative Weiterentwicklung des Systems der Studien- und

Berufsberatung und andererseits an die Entwicklung detaillierter Profile und Anforderungskataloge zu den einzelnen Studiengängen durch die Hochschule gebunden.

Unser Vorschlag lautet: Die Studienbewerbung erfolgt anhand eines Portfolios mit folgenden Unterlagen:

- Hochschulzugangsberechtigung bzw. Zeugnis des höchsten schulischen Bildungsabschlusses und der Abschlüsse des beruflichen Bildungssystems,
- Zeugnisse der gymnasialen Oberstufe,
- umfassende Begründung des Studienwunsches, der Wahl der Hochschule sowie der Vorstellungen zur beruflichen Entwicklung,
- ggf. Beschreibung der durch Berufsausbildung bzw. berufliche Tätigkeiten erworbenen Kompetenzen und Anlage von Arbeitsproben (Zeichnungen, Programmierungen u.ä.),
- Beschreibung zusätzlicher Kompetenzen, die in schulischen Arbeitsgruppen erworbenen wurden,
- Beschreibung zusätzlichen Kompetenzen, die in institutionalisierten Freizeitaktivitäten, im Zivildienst, freiwilligen sozialen Jahr, in Praktika, Auslandsaufenthalten u.ä. erworbenen wurden,
- ggf. Beurteilungen zu angeführten Tätigkeiten,
- Beschreibung von individuellen, informell erworbenen Kompetenzen (z.B. in der Familie).

Zielstellung des Portfolios ist es, eine möglichst frühzeitige Auseinandersetzung der StudienbewerberInnen mit den spezifischen Anforderungen des Studiengangs an der jeweiligen Hochschule und den eigenen Voraussetzungen zu initiieren. Bis auf die Hochschulzugangsberechtigung könnte das Portfolio schon frühzeitig bei den Hochschulen eingereicht werden. Somit haben die Studieninteressierten und auch die Hochschule die Möglichkeit, bereits deutlich vor den bisher üblichen Immatrikulationszeiträumen persönliche Kontakte aufzubauen, die im Sinne einer Selbstselektion zur Verfestigung bzw. Verwerfung der Studienwünsche beitragen können. Die Zusammenstellung des Portfolios dürfte auch dazu beitragen, dass sich die StudienbewerberInnen sehr gezielt an ausgewählten Hochschulen bewerben. Die Auswertung der Bewerbungsunterlagen könnte die Hochschule einer Serviceagentur übertragen. Für die Auswahl werden folgende quantitativen Relationen vorgeschlagen (siehe Grafik):

- 10 % der Studienplätze werden nach sozialen Kriterien vergeben (sog. Härtefälle).

- 60 bis 70 % der Studienplätze können abschließend nach Vorlage der Hochschulzugangsberechtigung sowie unter Berücksichtigung gewichteter Fachnoten und zusätzlicher Kompetenzen vergeben werden. BewerberInnen, die auf diesem Wege keine Zulassung erhalten, bilden nach dem mehrstufigen Verfahren (Kaskadenmodell) den Pool, für dessen Zulassung zusätzlich das Portfolio genutzt wird.
- 20 bis 30 % der Studienplätze könnten unter Berücksichtigung des Portfolios nach drei Varianten vergeben:

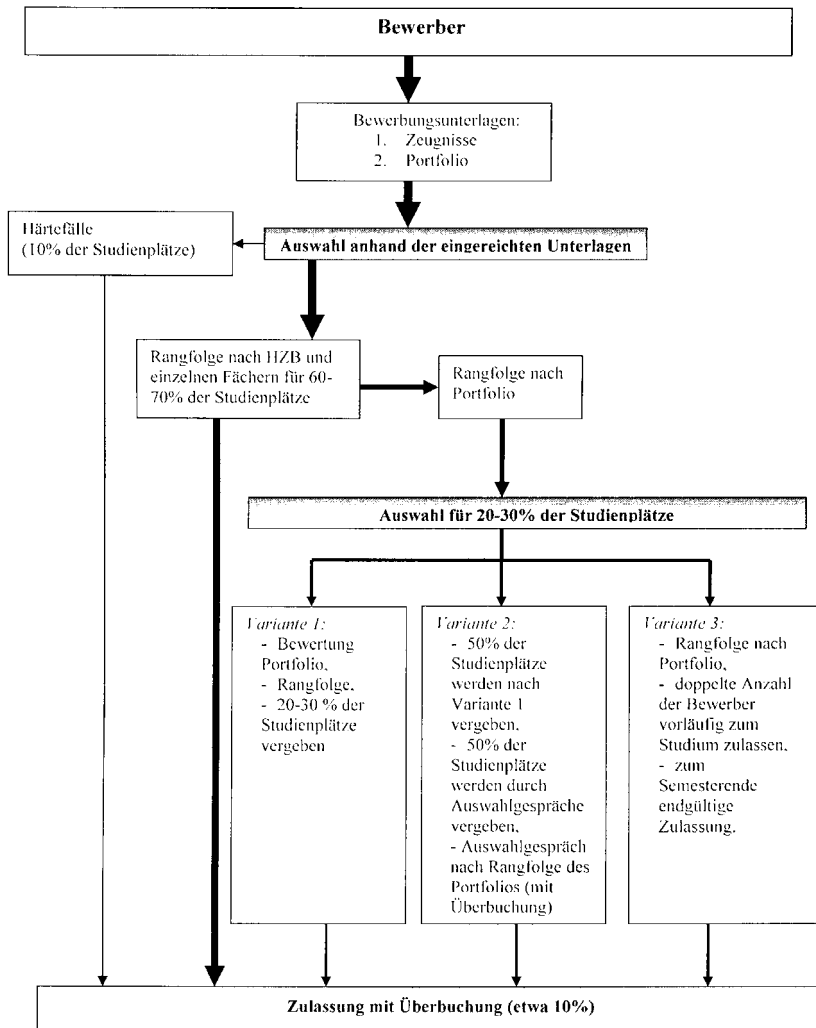
Variante 1: Eine Kommission bewertet das Portfolio nach einem einheitlichen Raster. Aus gewichteten Faktoren wird eine Rangfolge gebildet, nach der die Studienplätze vergeben werden.

Variante 2: Nur die Hälfte der „restlichen“ Studienplätze wird nach Variante 1 vergeben. Für die zweite Hälfte erfolgen Auswahlgespräche, zu denen nach der Rangfolge die doppelte Anzahl an BewerberInnen (gegenüber den so zu vergebenen Studienplätzen) eingeladen wird. Gegenstand der Auswahlgespräche sollte die Präsentation und Diskussion eines von den BewerberInnen selbst zu wählenden fachlichen Zusammenhangs bzw. Problems sein.

Variante 3: Entsprechend der Rangfolge wird die doppelte Anzahl der BewerberInnen vorläufig auf die freien Studienplätzen zugelassen. Die endgültige Zulassung erfolgt aufgrund der Prüfungsergebnisse nach den ersten Semestern.

Insbesondere für die Variante 3, prinzipiell aber für sämtliche StudienanfängerInnen, sollten in den ersten Semestern hochschuldidaktisch qualifiziert gestützte Seminare angeboten werden. Inhaltlich sollten sie auf den Zugang zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken, auf die eigenständige Aneignung bestimmter Kompetenzen entsprechend den jeweiligen Voraussetzungen gerichtet sein. Das beschriebene Modell zur Erzeugung von Passfähigkeit durch die Annäherung von zwei Seiten – StudienanfängerInnen und Hochschule – setzt nicht auf die einseitige Anpassung der StudienanfängerInnen an die Anforderungen der Hochschulen, sondern verpflichtet auch die Lehrenden, sich auf heterogene Studienvoraussetzungen einzulassen und den StudienanfängerInnen Brücken zu bauen (Lewin/Lischka 2004).

Grafik: Modell zur Erhöhung der Passfähigkeit



Literatur

- Bahro, Horst/Berlin, Henning/Hübenthal, Hubertus-Michael (1994): Hochschululassungsrecht. Kommentar. Köln: Heymanns
- Deidesheimer Kreis (Hg.) (1997): Hochschulzulassung und Studieneingangstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. Göttingen/Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht
- Guggenberger, Helmut (1991): Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 24)
- Hailbronner, Kay (1995): Verfassungsrechtliche Grenzen einer Neuregelung des Rechts auf Zugang zu den Hochschulen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (= Arbeitspapier; 7)
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Sprangenberg, Heike (2002): Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= HIS-Kurzinformation; A 5/2002)
- Hochschulverband (1984): Thesen zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang. In: Heldmann, Werner (Hg.): Studierfähigkeit. Mit Thesen des Hochschulverbandes. Göttingen: Otto Schwartz, S. XI-XIV
- Hödl, Elisabeth (2002): Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz. Wien: Böhlau (= Studien zu Politik und Verwaltung; Bd. 77)
6. HRGÄndG (2002): Hochschulrahmengesetz vom 15.08.2002. In: BGBl. I S. 3138, in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 08.08.2002 (BGBl. I S. 3138)
- Kellermann, Paul (Hg.) (1984): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 15)
- Konegen-Grenier, Christiane (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts-Verlag (= Kölner Texte und Thesen; 61)
- Langer, Josef (1984): Hochschulzugang unter rollen- und struktursoziologischer Perspektive. In: Kellermann, Paul (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 15), S. 49-68
- Lewin, Dirk/Lischka, Irene (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Wittenberg: HoF Wittenberg (= Arbeitsberichte; 06/04)
- Lischka, Irene (2001): Hochschulzugang – Schnittstelle zwischen Hochschule, Gesellschaft, Individualität. In: Lischka, Irene/Wolter, Andrä (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Wittenberger Hochschulforschung), S. 27-40
- Möller, Jutta Christine (2001): Rahmenbedingungen der Hochschulzulassung. Verfassungs- und europarechtliche Vorgaben für die Einführung weiterer Zu-

- lassungskriterien im Hochschulrecht. Frankfurt/Main u.a.: Lang (= Europäische Hochschulschriften Reihe 2. Rechtswissenschaft; 3054)
- Müller, Florian H. (2001): Studium und Interesse: eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften; Bd. 369)
- Turner, George/Weber, Joachim (2000): Das Fischer Hochschullexikon. Frankfurt: Fischer Taschenbuch
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Berlin: Wissenschaftsrat

Der unausgewogene Studierendenaustausch zwischen dem Vereinigten Königreich und Deutschland

Dominik Risser
Trier

Die Mobilität der Studierenden zwischen dem Vereinigten Königreich und Deutschland ist durch Unausgewogenheit charakterisiert. Im Rahmen des europäischen Austauschprogramms ERASMUS werden mehr Studierende von deutschen Hochschulen an britische

Hochschulen entsandt als umgekehrt. Dieses Problem ist nicht nur auf Deutschland beschränkt. Auch andere europäische Länder entsenden mehr Studierende in das Vereinigte Königreich, als sie von dort im Gegenzug erhalten. Seit Jahren sind britische Hochschulen darauf bedacht, ihre Austauschzahlen auszugleichen. Als Folge werden Austauschvereinbarungen reduziert und/oder aufgekündigt, um den Zustrom u.a. auch von deutschen ERASMUS-Studierenden zu verringern. Im vorliegenden Beitrag stelle ich diese Dilemmasituation dar und diskutiere ihre Ursachen sowie mögliche Reaktionsweisen darauf.¹

1. Studierendenaustausch im Rahmen des ERASMUS-Programms

Internationale Studierendenmobilität kann sich auf unterschiedliche Weise vollziehen. So streben Studierende als reguläre Studierende an ausländischen Hochschulen ihren Studienabschluss an. Daneben finden sich

¹ Als ERASMUS-Beauftragter des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Trier bin ich für die Betreuung und Organisation des Studierendenaustausches verantwortlich. Durch den ständigen Kontakt zu britischen Hochschulen sind mir die strukturellen Umstände, die einem ausgeglichenen Austausch von Studierenden zwischen dem Vereinigten Königreich und Deutschland entgegen stehen, besonders deutlich geworden.

Studierende, die im Rahmen oder außerhalb von Austauschprogrammen einen Teil ihres Studiums an einer ausländischen Hochschule absolvieren. Der überwiegende Teil der Studierendenmobilität zwischen den europäischen Hochschulen erfolgt im Rahmen des im Jahr 1987 durch die Europäische Union ins Leben gerufene ERASMUS-Programm (Europa 2004).

Ziel des ERASMUS-Programms ist die Vergrößerung der Anzahl der Studierenden, die einen Teil ihres Studiums in einem anderen europäischen Mitgliedsstaat verbringen und dort transferierbare Studien- und Prüfungsleistungen erbringen. Absolviert ein Student² ein Auslandsstudium im Rahmen des ERASMUS-Programms, ergeben sich insbesondere die folgenden Vorteile: Erlass eventueller Studiengebühren an der aufnehmenden Gasthochschule, finanzieller Ausgleich der durch das Auslandsstudium entstehenden Mehrkosten sowie fachliche und soziale Unterstützung seitens der aufnehmenden Gasthochschule; hierzu ist auch die Hilfe bei der Wohnungssuche zu zählen. Die entsendende Hochschule gewährleistet die Anerkennung der im Auslandsstudium erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen im vereinbarten Umfang (Europäische Kommission 2001: 83).

Allgemein soll sich durch ein Auslandsstudium die „internationale Kompetenz“ des Teilnehmers erhöhen, unabhängig davon, ob es sich um eine organisierte studentische Mobilität, wie beispielsweise im Rahmen des ERASMUS-Programms, oder eine nicht-organisierte studentische Mobilität handelt. Bei der SOKRATES 2000-Evaluation wurden seitens der befragten ERASMUS-Studierenden die kulturellen und fremdsprachlichen Erträge eines Auslandsstudiums am höchsten eingeschätzt. Zudem habe das Auslandsstudium positiv auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung gewirkt. Der unmittelbare Ertrag für das eigene Studium wurde dagegen im Durchschnitt zurückhaltend beurteilt (Teichler et. al 2001: 47-54).

Absolventen, die im Ausland studiert haben, können jedoch in der Regel ihre gewonnene internationale Kompetenz in der beruflichen Praxis nutzen. Im Vergleich zu Absolventen ohne Auslandsstudium verfügen sie vermehrt über Kenntnisse der Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft, etc. anderer Länder, haben sie Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Personen anderer kultureller Herkunft und besitzen Kommunikationsfähig-

² Aus sprachökonomischen Gründen schließt die Verwendung der männlichen Form immer auch die weibliche Form ein.

keiten in einer Fremdsprache (Teichler et. al 2001: 54-58). Zudem signalisieren Absolventen durch ein Auslandsstudium potentiellen Arbeitgebern ihre Bereitschaft zur Mobilität und Flexibilität.

2. Schwierigkeiten eines Auslandsstudiums

Selten thematisiert werden jedoch Schwierigkeiten oder gar Nachteile eines Auslandsstudiums. So hat der Student vor Antritt eines Auslandsstudiums eine Vielzahl von bürokratischen Vorgängen zu erledigen. Im Rahmen der Bewerbung um einen ERASMUS-Studienplatz hat er Sprachnachweise, Lebensläufe und Motivationsschreiben einzureichen. In Vorbereitung auf das Auslandsstudium sind Fragen der Anerkennung mit der Heimat- als auch Gasthochschule abzuklären. Ein zwischen europäischen Hochschulen mittlerweile weit verbreitetes Maß für den quantitativen Transfer von Prüfungs- und Studienleistungen ist das European Credit Transfer System (ECTS); jedoch begründet dieses System keinen Automatismus zur Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen. Somit verursacht gerade der Bereich der Anerkennung Verunsicherung bei den Studierenden als auch bei den Anerkennenden (Risser 2003b: 157-159).

Die räumliche Distanz zum Heimatland, welche ein beabsichtigter Teil des Auslandsstudiums ist, verursacht wiederum eigene Probleme. So ist die bisherige Wohnung aufzulösen und eine neue Unterkunft im Gastland zu suchen. Es sind versicherungstechnische Fragen abzuklären und allgemeine Reisevorbereitungen zu treffen. Der Abschied aus dem gewohnten sozialen Umfeld kann sich als besonders problematisch herausstellen. Bei der Integration an der Gasthochschule tritt meist ein „Kulturschock“ auf. Auch ist die Reintegration in Heimatland und -hochschule nach dem Auslandsstudium mit Schwierigkeiten verbunden. Nachweislich stellt zudem ein Auslandsstudium, trotz der seitens des ERASMUS-Programms gewährten Stipendienzahlung, eine erhebliche finanzielle Mehrbelastung dar.

3. Nachfrage deutscher Studierender

Trotz der exemplarisch angeführten Schwierigkeiten und Nachteile, die mit einem Auslandsstudium verbunden sind, ist die Mobilitätsbereitschaft deutscher Studierender im Rahmen des ERASMUS-Programms ungebrochen hoch. So hat sich die Anzahl der entsendeten deutschen Studieren-

den im Rahmen des ERASMUS-Programms im akademischen Jahr 1993/94 von 10.887 auf 13.785 im akademischen Jahr 1997/98 erhöht. Dies entspricht einem Zuwachs von beachtlichen 26,6% in nur vier Jahren. Im Gegenzug wurden an deutschen Hochschulen im akademischen Jahre 1993/94 7.754 und im akademischen Jahr 1997/98 10.991 ausländische Studierende im Rahmen des ERASMUS-Programms aufgenommen. Dies entspricht einem Zuwachs von enormen 41,7% (Maiworm 2002: 44-45). In diesen Zuwachszahlen spiegelt sich der allgemeine Trend des Zuwachses der Studierendenmobilität im Rahmen des ERASMUS-Programms wider (Teichler 2002: 217-219).

Sowohl für deutsche als auch andere europäische Studierende ist das Vereinigte Königreich das Zielland Nummer eins (HIS 2002: 116). Die Motivation deutscher Studierender, ein Auslandsstudium gerade im Vereinigten Königreich aufzunehmen, ist vielschichtig. Neben den allgemeinen Motiven für ein Auslandsstudium ist die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz zu benennen. Englischkenntnisse sind bei den Studierenden durchweg vorhanden. Die Dominanz der englischen Sprache lässt sich auch auf der europäischen Ebene erkennen. So sprechen 41% der Europäer neben ihrer Muttersprache Englisch. Auch ist Englisch mit 32% die meist gesprochene erste Fremdsprache der Europäer (European Commission 2001: 1-2) und wird in vielen Fächern als „Lingua franca“ angesehen, so dass Englischkenntnisse für ein erfolgreiches Fachstudium unablässig sind.

Viele Studierende geben im Beratungsgespräch an, bereits während der Schulzeit an Austauschprogrammen oder Sprachkursen im Vereinigten Königreich teilgenommen zu haben; sie betrachten daher ein Studium im ehemaligen Gastland als logische Fortsetzung. Obwohl mittlerweile auch in anderen europäischen Ländern Englisch als Unterrichtssprache die jeweilige Landessprache entweder ganz oder wenigstens teilweise ersetzt hat, beabsichtigen die Studierenden, ihre Sprachkenntnisse auch außerhalb der Hochschule anzuwenden und damit zu verbessern.

Auch versprechen sich Studierende, bessere Studienleistungen in einem englischsprachigen Kurs als in einer anderen Fremdsprache erzielen zu können, da sie bereits über fundierte Englischkenntnisse verfügen. Dieses Argument spielt insbesondere dann eine Rolle, wenn die Anerkennung der im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen angestrebt wird. Zudem vereinfacht das bereits vollständig modularisierte bri-

tische Studienangebot die Anerkennung von Studienleistungen ungemein, da der ausländische Student auf ein gut strukturiertes Lehrangebot trifft.

Des weiteren scheint die Attraktivität eines Auslandsstudiums mit der Entfernung zur Heimatuniversität bzw. zum Heimatland zu wachsen. Die Entfernungen in Europa erscheinen aufgrund der zentralen Lage Deutschlands jedoch relativ moderat. In Beratungsgesprächen nennen manche der Studierenden daher auch die Insellage als – nicht ganz nachvollziehbares – Argument für ein Auslandsstudium im Vereinigten Königreich. Eben diese Insellage vermittele den Eindruck, tatsächlich in ein fremdes Land zu ziehen.

4. Strukturelle Unausgewogenheit

Allgemein ist festzustellen, dass zwischen den europäischen Ländern eine strukturelle Unausgewogenheit im Studierenden Austausch besteht: Englischsprachige Länder nehmen mehr ERASMUS-Studierende auf, als sie selbst entsenden (Teichler et al. 1999: 18-20). Neben dem Vereinigten Königreich nehmen nur Irland und die Niederlande mehr ERASMUS-Studierende auf, als sie selbst entsenden. Als einzige weisen Frankreich, Schweden und Spanien einen nahezu ausgeglichenen Austauschbilanz auf. Alle anderen am ERASMUS-Programm teilnehmenden europäischen Länder entsenden mehr Studierenden, als sie selbst aufnehmen (Maiworm 2002: 44-45).

Das Vereinigte Königreich hat im akademischen Jahr 1993/94 für jeden entsandten Studenten eineinhalb Studierende aufgenommen. Dieses Verhältnis hat sich im akademischen Jahr 1997/98 sogar noch erhöht. So kamen auf jeden entsandten britischen Studenten fast zwei aufgenommene Studierende. Dies macht das Vereinigte Königreich zu dem stärksten „Importland“ im Rahmen des ERASMUS-Programms. Deutschland ist mit Blick auf die Studierendenmobilität ein „Exportland“. Für jeden ins Ausland entsandten deutschen Studenten wurden im akademischen Jahr 1993/94 gerade einmal 0,71 Studierende aufgenommen. Dieses Verhältnis hat sich im akademischen Jahr 1997/98 kaum verändert (Maiworm 2002: 44-45).

4.1 *Finanzierungsstruktur britischer Hochschulen*

Die Finanzierungsstruktur der britischen Hochschulen im Bereich der Lehre ist formelbasiert, wobei fachspezifische, studierendenspezifische und hochschulspezifische Faktoren sowie die Anzahl der Studierenden Berücksichtigung finden. Der für eine Hochschule errechnete Finanzierungsbetrag wird mit dem Vorjahresbetrag verglichen, wobei die Beträge sich nicht mehr als 5% voneinander unterscheiden dürfen. Hierdurch entsteht ein Toleranzbereich, der Abweichungen von plus 5%, aber auch von minus 5% gestattet. Liegt eine Hochschule außerhalb des zugewilligten Toleranzbereichs, wird der Finanzierungsbetrag und/oder die Studierendenzahl angepasst (Risser 2003a: 90-95). Nehmen britische Hochschulen in einem so gestalteten System mehr ERASMUS-Studierende auf, als sie selbst ins Ausland entsenden, erhalten sie für diese überzähligen Studierenden keine finanziellen Mittel. Sie müssen sogar Mittelkürzungen befürchten, falls sie sich außerhalb des Toleranzbereichs befinden.

Europäische Studierende, die ein Studium im Vereinigten Königreich außerhalb eines Austauschprogramms aufnehmen, zahlten im akademischen Jahr 2002/03 eine jährliche Studiengebühr von £ 1.100 (ca. € 1.650). Diese Gruppe der ausländischen Studierenden wird bei der formelgebundenen Mittelzuweisung berücksichtigt. Keine Berücksichtigung bei der formelgebundenen Mittelzuweisung finden außereuropäische Studierende. Bei dieser Gruppe ist es den britischen Hochschulen selbst überlassen, die Höhe der Studiengebühr festzulegen (HEFCE 2002: 4-9). Dies stellt eine nicht zu vernachlässigende Einnahmequelle für britische Hochschulen dar. So betrugen beispielsweise die jährlichen Gebühren für ein Studium im Bereich der Sozial- oder Sprachwissenschaften im Jahr 2003 an der Aston University, Birmingham £ 7.850 (ca. € 11.775). Im Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften betrugen die Gebühren sogar £ 9.990 (ca. € 14.985) (Aston 2003). Die Aston University ist hierbei keine Ausnahme auf dem britischen Hochschulmarkt. Die University of Bath verlangt im Bereich der Sozial- und Sprachwissenschaften £ 8.250 (ca. € 12.375) und im Bereich Ingenieur- und Naturwissenschaften £10.550 (ca. € 15.825) (Bath 2003). In Zeiten knapper werdender öffentlicher Mittelzuweisungen ist es somit für britische Hochschulen attraktiver, außereuropäische gebührenzahlende Studierende anzuwerben anstatt ERASMUS-Studierende aufzunehmen, die von der Gebührenzahlung befreit sind.

4.2 Sprachkenntnisse im Vereinigten Königreich

Erstaunlich ist, dass nahezu alle europäischen Länder eine deutliche Steigerung ihrer entsandten Studierenden erreicht haben, jedoch auf Seiten britischer Studierender keine zunehmende Mobilitätsbereitschaft besteht. So steigerte sich die Anzahl der britischen Studierenden, die ein europäisches Auslandsstudium im Rahmen des ERASMUS-Programms absolvierten, von 1993/94 auf 1997/98 um nur 3% (Maiworm 2002: 44-45).

Unweigerlich wächst das Interesse, einen Teil des eigenen Studiums im Ausland zu verbringen, wenn Sprachkenntnisse des potentiellen Gastlandes vorhanden sind. Von den britischen fünfzehnjährigen Schülern lernen immerhin 74% mindestens eine moderne Fremdsprache. Die am häufigsten gelernte Fremdsprache ist dabei mit 51% Französisch. Deutsch lernen hingegen nur 21%. Das Interesse an Französisch und Deutsch ist jedoch nicht stabil, sondern nimmt im Zeitverlauf zunehmend ab, während das Interesse an Spanisch steigt. Die Vorliebe für Französisch und der starke Zuwachs an Spanisch wird seitens des „Departments for Education and Skills“ darauf zurückgeführt, dass Frankreich und Spanien die favorisierten britischen Urlaubsregionen sind (Department for Education and Skills 2003).

Für ein erfolgreiches Studium an einer deutschen Gasthochschule sind jedoch fundierte Deutschkenntnisse zwingend nötig. Nehmen die Deutschkenntnisse im Vereinigten Königreich weiterhin ab, so wird die Attraktivität deutscher Hochschulen für britische Studierende auch weiter sinken, was die Unausgewogenheit im Studierendenaustausch verstärken wird. Inwiefern diese Entwicklung durch die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge an deutschen Hochschulen aufgehalten werden kann, ist offen.

Werden britische Studierende europaweit mit englischsprachigen Programmen umworben, die sich von Inhalt und Aufbau nicht wesentlich unterscheiden können, so besteht für Deutschland insofern ein kompetitiver Nachteil, als es nicht zu den präferierten britischen Urlaubsregionen zählt.

4.3 Britisches Bildungssystem

Das britische Schulsystem führt zu einer fachlichen Spezialisierung der Schüler, so dass häufig das Erlernen einer Fremdsprache vernachlässigt

wird. Das britische Hochschulsystem sieht eine strikte zeitliche Regulierung der angebotenen Studiengänge vor. Studierende erlernen somit auch während ihres Studiums üblicherweise neben ihren regulären Studiengängen keine Fremdsprache. Würde ein Student, um neben dem Studium eine Fremdsprache zu erlernen, die vorgesehene Studiendauer überschreiten, so hätte die Hochschule dies gegenüber dem für die Mittelzuweisung zuständigen „Funding Council“ zu rechtfertigen (Risser 2003a: 93-95). In einem solchen „comply or explain“ System versuchen natürlich die Hochschulen, den zeitlichen Vorgaben zu entsprechen.

Ist in einem Studiengang kein Auslandsaufenthalt vorgesehen, sind britische Hochschulen strukturell somit auch nicht daran interessiert, diese sogenannten „unnecessary students“ zu einem Auslandsstudium zu motivieren. Seit der Einführung der Studiengebühren im britischen Hochschulsystem ist es natürlich auch verstärkt im Interesse des britischen Studenten selbst, die Studiendauer so gering als möglich zu halten, um entsprechende Ausgaben zu minimieren.

Ist in einem Studiengang dagegen ein Auslandsaufenthalt Pflicht, können die Studierenden häufig zwischen dem Studium an einer ausländischen Hochschule oder einem Auslandspraktikum wählen, wobei auch das Auslandspraktikum häufig zu einer akademischen Anerkennung führt (Aston 2003; Bath 2003). In dieser Konstellation ist das Auslandspraktikum, das häufig eine Vergütung vorsieht, die attraktivere Alternative für den britischen Studenten. Somit treten deutsche Unternehmen, die gerne bereit sind „native speaker“ einzustellen, in direkte Konkurrenz zu deutschen Hochschulen. Dies wäre für die Hochschulen unproblematisch, würden die britischen Partnerhochschulen nicht in der Folge die Austauschvereinbarungen aufkündigen, so dass deutschen Studierenden indirekt die Möglichkeit eines Auslandsstudiums genommen wird.

5. Zukunft des bilateralen Studierendenaustausches

Eine Reziprozität im Studierendenaustausch zwischen britischen und deutschen Hochschulen erscheint aus den genannten strukturellen Bedingungen auch zukünftig nicht möglich zu sein. Trotzdem gilt es Strategien zu entwickeln, um auch in Zukunft mobilitätsbereiten Studierenden die Möglichkeit eines Auslandsstudiums zu bieten. Hierzu lassen sich vereinfacht drei Entwicklungsbereiche unterscheiden:

- Erhöhung der Mobilitätsbereitschaft britischer Studierender,
- Steigerung der Attraktivität deutscher Hochschulen für britische Studierende,
- Umorientierung des deutschen Studierendenaustausches.

Der erste Entwicklungsbereich, die Erhöhung der Mobilitätsbereitschaft britischer Studierender, umfasst alle Maßnahmen, die auf britischer Seite getroffen werden könnten, um die Anzahl der ins Ausland entsendeten Studierenden zu steigern.

5.1 Steigerung der Attraktivität deutscher Hochschulen

Auf deutscher Seite kann durch eine ganze Reihe denkbarer Maßnahmen eine Steigerung der Attraktivität deutscher Hochschulen für britische Studierende erreicht werden. Zu bedenken ist hierbei, dass durch viele dieser Maßnahmen das bisher Typische der deutschen Hochschulbildung verwässert wird. Einige der Maßnahmen sind struktureller Art und zielen darauf ab, das auf Ausländer oft chaotisch wirkende deutsche Hochschulsystem transparent zu machen.

Eine leicht umzusetzende Maßnahme ist die Angleichung der europäischen Semesterzeiten, so dass Studierende reibungslos zwischen Heimat- und Gasthochschule wechseln können. Einen tieferen strukturellen Eingriff in die deutsche Hochschullandschaft stellt die konsequente Einführung des ECTS dar. Das ECTS sieht vor, dass die Hochschule dem ausländischen Studenten weit im Voraus detaillierte Informationen zur Hochschule und zum Lehrveranstaltungsprogramm in Form eines „ECTS-Information-Package“ anbietet. Der ausländische Student soll noch an seiner Heimathochschule anhand dieser Informationen einen Vertrag (Learning Agreement) über die zu belegenden Kurse mit dem Ziel schließen, dass diese nach Rückkehr an die Heimathochschule anerkannt werden.

Des weiteren hat die Gasthochschule dem ausländischen Studenten nach Abschluss des Auslandsstudiums eine Übersicht der erzielten akademischen Leistungen (Transcript of Records) mit den erreichten Noten (ECTS Grading Scale) und entsprechenden Kursbeschreibungen (Diploma Supplement) zu erstellen. Da der Bologna-Prozess, der die flächendeckende Einführung des ECTS vorsieht, in Deutschland noch längst nicht abgeschlossen ist, wird das ECTS derzeit an deutschen Hochschulen für

die ausländischen Studierenden nur unzureichend umgesetzt. Jedoch kann gerade durch die konsequente Einführung des ECTS die Attraktivität der deutschen Hochschulen auch für britische Studierende gesteigert werden.

Britischen Studierenden stehen an ihren Heimathochschulen eine ganze Reihe von Betreuungsangeboten zur Verfügung, die die Hochschulen gegenüber den mittelzuweisenden „Funding Councils“ nachweisen müssen. Diese Art der Betreuung in akademischen aber auch in privaten Dingen ist an einer deutschen Hochschule nicht üblich, so dass der Aufbau eines entsprechenden Tutorsystems an deutschen Hochschulen notwendig wäre, um den Erwartungen der britischen Hochschulen und deren Studierenden zu entsprechen.

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) unternimmt bereits Marketingaktivitäten, die darauf abzielen, den Bildungs- und Wissenschaftsstandort Deutschland international attraktiver zu machen (Wutting/Knabel 2003: 33). Britische Studierende und ihre studiengebührenden Eltern sind es gewohnt, von den im Wettbewerb miteinander stehenden britischen Hochschulen umworben zu werden, was noch befremdlich auf deutsche Hochschulen wirken mag.

Um auch britischen Studierenden, die nicht über fundierte Deutschkenntnisse verfügen, ein Studium in Deutschland zu ermöglichen, sind englischsprachige Programme an den deutschen Hochschulen einzurichten. Hierfür spricht, dass die bestehende Sprachbarriere für britische Studierende abgebaut wird, was positiv auf deren Mobilitätsbereitschaft wirken soll. Jedoch kann dies auch entgegengesetzt wirken: Werden englischsprachige Studiengänge flächendeckend in Deutschland angeboten, können zwar britische Studierende auch ohne Kenntnisse der Landessprache in Deutschland studieren, doch würde der Mehrwert eines Auslandsstudiums verloren gehen, da sich die Kultur eines Landes überwiegend über die Landessprache eröffnet.

5.2 Umorientierung des deutschen Studierendenaustausches

Schließlich ist ein letzter Entwicklungsbereich die Umorientierung des deutschen Studierendenaustausches. Der bloße Hinweis, deutsche Studierende in ein anderes englischsprachiges Land, wie Irland, die USA oder Australien statt dem Vereinigten Königreich zu entsenden, ist unzureichend. Denn auch hier ist der Studierendenaustausch nicht ausgeglichen.

Auch bei den englischsprachigen Programmen in den skandinavischen Ländern zeichnet sich eine Unausgewogenheit ab. Eine Chance bieten hingegen englischsprachige Programme in Osteuropa. In den letzten Jahren haben osteuropäische Hochschulen englischsprachige Programme eingerichtet, nicht zuletzt um ihre Attraktivität für ausländische Studierende zu steigern. Auch weisen osteuropäische Studierende eine hohe Mobilitätsbereitschaft und ein Interesse an einem Studium in Deutschland auf. Diese Form der Mobilität hat für die deutsche Seite jedoch den Nachteil, dass nach Osteuropa entsandte Studierende dort erzielte Studien- und Prüfungsleistungen zur Anerkennung bringen, die ggf. nicht den qualitativen Ansprüchen genügen. Hier ist zu diskutieren, inwiefern der Mehrwert eines Auslandsstudiums diese Nachteile ausgleichen kann.

Es zeigt sich, dass die Umorientierung des deutschen Studierenden-austausches – weg vom Vereinigten Königreich – ebenfalls mit Schwierigkeiten belegt ist. Eine Patentlösung zeichnet sich nicht ab, vielmehr sind recht unterschiedliche Maßnahmen zu ergreifen, um auch zukünftig mobilitätsbereiten Studierenden die Möglichkeit eines Auslandsstudiums im Vereinigten Königreich zu bieten. Falls es nicht gelingt, den Studienstandort Deutschland nachhaltig für britische Studierende aufzuwerten, ist zu überlegen, welche Leistungen deutsche Hochschulen britischen Hochschulen als Kompensation für die Unausgewogenheit im Bereich des Studierenden-austausches anbieten können. Hier ist die Kreativität der Akteure auf der Hochschulebene gefordert. So könnten beispielsweise deutsche Dozenten Lehrereinheiten an britischen Hochschulen anbieten. Werden keine Lösungen gefunden, wird ein Auslandsstudium im Vereinigten Königreich für deutsche Studierende zunehmend mit der Zahlung von Studiengebühren verbunden sein.

Literatur

- Aston (2003): <http://www.aston.ac.uk/ug/pros/international.htm>, Zugriff am 28.12.2003
- Bath (2003): <http://www.bath.ac.uk/international-office/money/tuition.html>, Zugriff am 28.12.2003
- Department for Education and Skills (2003): http://www.dfes.gov.uk/languages/infoandstats_didyouknow.cfm, Zugriff am 28.12.2003
- Europa (2004): http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/what_de.html, Zugriff am 30.08.2004

- European Commission (2001): Eurobarometer Report 54. Europeans and Languages. Executive Summary, 15 February 2001
- Europäische Kommission (2001): Sokrates-Programm. Leitfaden für Antragsteller
- HEFCE Higher Education Funding Council for England (2002): Funding Higher Education in England. How the HEFCE allocates its Funds, April 02/18
- HIS Hochschul-Informations-System (2002): EURO STUDENT. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000, Hannover
- Maiworm, Friedhelm (2002): Participation in ERASMUS: Figures and Patterns. In: Teichler, Ulrich (Hg.): ERASMUS in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study, Bonn, S. 29-56
- Risser, Dominik (2003a): Governance and Functioning of British Universities. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 25, H. 1, S. 84-101
- Risser, Dominik (2003b): Anerkennungspraxis von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 51, H. 4, S. 154-159
- Teichler, Ulrich (2002): ERASMUS-Observations and Recommendations. In: Teichler, Ulrich (Hg.): ERASMUS in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study, Bonn, S. 217-230
- Teichler, Ulrich; Gordon, Jean; Maiworm, Friedhelm; Bradatsch, Christiane (2001): Das SOKRATES Programm: Erfahrungen der ersten fünf Jahre, Kassel
- Teichler, Ulrich; Maiworm, Friedhelm; Schotte-Kmoch, Martina (1999): Das ERASMUS-Programm. Ergebnisse der Begleitforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn
- Wuttig, Siegbert; Knabel, Klaudia (2003): Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. In: *die hochschule*, 1/2003, S. 31-4

Bildungsfinanzierung von der Kita bis zur Weiterbildung

Eine bereichsübergreifende Betrachtung

Dieter Dohmen
Köln

In Deutschland wie in fast allen anderen Ländern hat die Diskussion über die Finanzierung des Bildungssystems eine lange Tradition. Diese beschränkt sich allerdings meist auf einzelne Bildungsbereiche. Das heißt entweder wird die Finanzierung der Kindertageseinrichtungen oder die der Hochschulen oder die der Weiterbildung diskutiert und reformiert.

Der vorliegende Beitrag versucht, einen Schritt weiterzugehen und die Finanzierung der Bildung bereichsübergreifend, d.h. von der „Wiege bis zur Bahre“ zu thematisieren.¹ Im folgenden Kapitel werden zunächst die Finanzierungsstrukturen einschließlich der Finanzlastverteilung sowie der Nutzungsstrukturen nach Bildungsbereichen getrennt dargestellt. Dies dient dazu, die Transparenz der anschließenden Gesamtübersicht und der darin abgeleiteten Analysen und Schlussfolgerungen zu erhöhen. Abschließend sollen erste Überlegungen zu einem vereinheitlichten Finanzierungssystem angestellt werden.²

1. Die Finanzierungsstruktur der einzelnen Bildungsbereiche und deren Verteilungswirkungen

In den folgenden Betrachtungen wird zwischen den Kosten für den Bildungsprozess und den darüber hinausgehenden Aufwendungen für den Lebensunterhalt differenziert, sofern letztere als zusätzlich und durch die

¹ Für ähnliche Ansätze in Deutschland siehe Sachverständigenrat Bildung (1998) und Ehmann (2001).

² Der Text beruht auf einem umfassenderen Projektbericht, der als FiBS-Forum Nr. 22 (Dohmen 2004a) veröffentlicht ist, siehe <http://www.fibs-koeln.de>

Bildungsbeteiligung bedingt angesehen werden können. Dieser Ansatz folgt der Überlegung, dass Schüler und Studierende bzw. insbesondere deren Eltern diese „Grenz“-Ausgaben als entscheidungsrelevant betrachten, wenn andere Ausbildungs- und Berufswege offenstehen, für die diese Ausgaben nicht anfallen. Dieser Ansatz unterscheidet sich von vielen anderen ökonomischen Arbeiten, die davon ausgehen, dass die Ausgaben für den Lebensunterhalt unabhängig von der Bildungsbeteiligung anfallen, und die insoweit nur die zusätzlichen, unmittelbar ausbildungsbedingten Kosten, z.B. für Lehr- und Lernmaterialien, berücksichtigen (siehe etwa Billerbeck 1968; Holtzmann 1994). Der etwas weitergehende Ansatz der vorliegenden Arbeit findet seine Rechtfertigung in einer differenzierteren Betrachtung zwischen den Bildungsteilnehmern und den viele Bildungsmaßnahmen (zumindest teilweise) finanzierenden Eltern. Für sie stellen diese Ausgaben echte Opportunitätskosten der Ausbildung ihrer Kinder dar, die sie alternativ für eigene Konsumzwecke hätten.

1.1. Der Kita-Bereich

Anders als die anderen Bildungsbereiche obliegt die Finanzierung der Kindertageseinrichtungen ganz überwiegend den Kommunen mit einer teilweisen Unterstützung durch die Bundesländer. Dies führt dazu, dass die Finanzierungsstruktur ebenso heterogen ist wie die Wahl der Finanzierungsinstrumente. Sie reichen von der (weitgehend) klassischen Angebotsfinanzierung ohne Gebühren über Gebühren in unterschiedlicher Höhe und einer Pro-Gruppe-, Pro-Platz- oder Pro-Kopf-Finanzierung³ bis hin zu Kita-Gutscheinen, wie sie im August 2003 in Hamburg eingeführt wurden.⁴

³ Bei der Pro-Kopf-Finanzierung erhält die Einrichtung einen bestimmten Geldbetrag je Kind oder je Schüler; bei der Pro-Platz erfolgt die Vergütung entsprechend der Anzahl an bereitgestellten Plätzen, unabhängig davon, inwieweit sie in Anspruch genommen werden. Bei der Finanzierung nach Gruppe, wird ein bestimmter Betrag für die Einrichtung einer Kindergarten-Gruppe gewährt, wiederum unabhängig davon, wie viele Kinder nun in dieser Gruppe sind.

⁴ Angesichts der dort aufgetretenen Probleme sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass dort viele wichtige und teilweise unabdingbare Faktoren nicht berücksichtigt wurden, so dass eine Fehlentwicklung absehbar war bzw. sich fast zwangsläufig einstellen musste. Siehe grundlegender zu Anforderungen und Rahmenbedingungen der Konzeption und Einführung von Kita-Gutscheinen Dohmen (2004b).

Betrachtet man die internationale Diskussion im Rahmen der OECD, so zeichnet sich Deutschland durch einen vergleichsweise hohen Privatfinanzierungsanteil der Elementarerziehung von 37% aus. In aktuellen Berechnungen kommen Dohmen und Hoi (2004) für das Jahr 2000 zu einem ähnlichen Ergebnis. Danach verteilen sich die Ausgaben von € 11,3 Mrd. für den Elementarbereich zu 63% auf die öffentliche Hand, zu 16% auf private Träger und zu 21% auf die Eltern.⁵

Geht man von den Angaben des Statistischen Bundesamtes aus, wonach die jährlichen Ausgaben je Kind nach auf € 3.600 belaufen, dann ergibt sich auf der Basis der o.g. Finanzverteilung für die öffentliche Hand ein durchschnittlicher Betrag von € 190 pro Monat, für die Träger von € 50 und für die Eltern von € 60.

Trotz der teilweisen Erhebung von Kindergartengebühren, die zudem meist mit dem Elterneinkommen steigen, kommen Kreyenfeld u.a. (2001) sowie Kreyenfeld und Spieß (2002) zu dem Ergebnis, dass Familien mit mittleren Einkommen die größten Nutznießer der öffentlich finanzierten Kindertageseinrichtungen sind. Bei Familien im untersten Einkommensquintil ist die Einkommensbelastung mit 4% doppelt so hoch wie im höchsten Quintil und der jährliche Netto-Transfer mit DM 1.840 niedriger als im 2., 3. und 4. Quintil mit DM 2.310, DM 2.100 bzw. DM 1.970. Ferner ist der Nutzungsanteil mit 34,0% in diesem Einkommensquintil deutlich niedriger als in den mittleren Quintilen, in denen er zwischen 42,4% und 47,5% liegt.

1.2. Die allgemeinbildenden Schulen

Anders als die Kindertageseinrichtungen werden die Schulen fast ausschließlich aus öffentlichen Haushalten finanziert. Allerdings ist – wie noch zu zeigen sein wird – die (Grenz-)Finanzierungslast für die Eltern in der Primarstufe und Sekundarstufe I eine andere als in der Sekundarstufe

⁵ Diese Berechnungen werden tendenziell durch eine aktuelle Übersicht des Statistischen Bundesamtes (2004) bestätigt. Danach belaufen sich die öffentlichen Ausgaben für die Kindertageseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft 2002 auf ca. € 6,22 Mrd. bei Gebühreneinnahmen von ca. € 1,08 Mrd. Dies entspricht einem Anteil von 17%. Bezieht man auch die sonstigen Einnahmen mit ein, erhöht sich der Einnahmeanteil auf 22 %. Da der Anteil bei privaten Einrichtungen tendenziell etwas höher ist, erscheint die o.g. Größenordnung realistisch. Das Statistische Bundesamt weist bei den Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft nur die öffentlichen Zuwendungen aus.

II, wenn es Entscheidungsalternativen zwischen unterschiedlichen Ausbildungswegen gibt, auch wenn die Eltern in aller Regel keine Kosten für den Besuch der Einrichtung zu tragen haben. Es bietet sich daher an, zwischen den einzelnen Bereichen zu unterscheiden.

1.2.1. Primar- und Sekundarstufe I

Durchschnittlich wurden in Deutschland im Jahr 2000 € 3.600 für einen Primarschüler, € 5.100 für einen Haupt- und € 4.300 für einen Realschüler sowie € 5.200 für einen Gymnasiasten ausgegeben. Die privaten Aufwendungen, insbesondere für Schulbücher und Nachhilfe, belaufen sich auf insg. € 3,6 Mrd. für die allgemeinbildenden Schulen insgesamt (siehe Dohmen/Hoi 2004). Verteilt man diese anteilig auf die einzelnen Bildungsbereiche, dann errechnet sich daraus ein durchschnittlicher Betrag von € 30 pro Monat und Schüler.

Von verteilungspolitischer Bedeutung sind jedoch die Kostenunterschiede für die einzelnen Schulformen. Die obige Differenzierung zeigt, dass die Ausgaben je Schüler tendenziell mit dem Niveau der jeweiligen Schule ansteigen. So kostet ein Absolvent einer Hauptschule (ohne Wiederholung) etwas weniger als ein Gymnasiast bis zur mittleren Reife. Berücksichtigt man die sozialen und einkommensbedingten Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft, so korrelieren die öffentlichen Zuwendungen tendenziell mit der Herkunftsfamilie. Dieser Trend verstärkt sich, wenn man die Sekundarstufe II betrachtet.

1.2.2. Sekundarstufe II

In der offiziellen Statistik wird nicht zwischen den Kosten eines Schülers in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II unterschieden. Legt man die Ausgaben eines Schülers an einem Fachgymnasium zugrunde, dann belaufen sich die Ausgaben auf ca. € 5.600 pro Jahr, was etwas über den o.g. Beträgen liegt. Realistischer erscheint allerdings ein deutlich höherer Betrag.⁶

⁶ Die Schüler-Lehrer-Relation ist in den gymnasialen Oberstufen mit 12,6 im Bundesdurchschnitt erheblich niedriger als in der Sekundarstufe I mit 17,7 (Zahlenangaben jeweils 2002) (Kultusministerkonferenz 2003). Unter zusätzlicher Berücksichtigung der höheren Gehälter für Lehrer in der Sekundarstufe II erscheint ein Kostenunterschied von rund 50 % realistisch.

Anders als beim Besuch der Sekundarstufe I sind allerdings nun sowohl die privaten als auch die öffentlichen Ausgaben für den Lebensunterhalt zu berücksichtigen. Für ein 12-18jähriges Kind ist von einem durchschnittlichen Ausgabenbetrag von € 373 auszugehen.⁷ Hiervon sind die staatlichen Transferleistungen insoweit abzuziehen, als sie unmittelbar auf Grund der Beteiligung an einer Bildungsmaßnahme gewährt werden. Da das Kindergeld bis zum vollendeten 18. Lebensjahr unabhängig von einer Bildungsbeteiligung gewährt wird, kommt es lediglich für volljährige Schüler zum Abzug. Dies bedeutet, dass die elterlichen Nettokosten für einen Kind in der gymnasialen Oberstufe zunächst € 373 pro Monat betragen und sich mit Erreichen der Volljährigkeit auf € 220 absinken. Über die gesamte Oberstufe gerechnet, werden durchschnittlich knapp 25% der zusätzlichen Ausgaben für den Lebensunterhalt staatlich und gut drei Viertel privat finanziert (Dohmen/Hoi 2004).

Von sozial- bzw. verteilungspolitischer Bedeutung ist die Tatsache, dass der Besuch der gymnasialen Oberstufe und anderer vollzeitschulischer Bildungswege eindeutig positiv mit dem Bildungshintergrund der Eltern, deren beruflichem Status und Einkommen korrelieren. D.h. Kinder aus höheren Einkommensschichten haben eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus einkommensschwachen und meist bildungsfernen Familien.

1.3. Die berufliche Bildung

Die berufliche Ausbildung im dualen System wird zwar durch die Unternehmen finanziert, doch können sie über produktive Leistungen der Auszubildenden die Ausbildungsvergütungen vollständig refinanzieren (vgl. Beicht/Walden 2002). Berücksichtigt man dies und die Ausgaben für die Vollzeit-schulischen Berufsausbildungen, dann ergibt sich ein Finanzvolumen für den beruflich orientierten Bildungsprozesses von € 24,7 Mrd. p.a., von dem 59% öffentlich, 36% durch die Unternehmen und 4% durch private Haushalte, d.h. Schulgebühren, finanziert werden.

Bei der dualen Ausbildung belaufen sich die Kosten der Unternehmen je Auszubildenden auf knapp € 4.800 (netto) pro Jahr, während der Staat insgesamt, d.h. einschließlich steuerlicher Effekte, je Schüler bzw. Auszubildenden € 5.430 finanziert, und für die privaten Haushalte auf rund

⁷ Zur ausführlichen Berechnung siehe Dohmen/Hoi (2004).

€ 410. Geht man davon aus, dass die Auszubildenden ihre ausbildungsbedingten Ausgaben vollständig über die Ausbildungsvergütung refinanzieren können, dann belaufen sich die privaten Ausgaben für Schüler in beruflichen Vollzeit-Schulen auf rund € 1.400 pro Jahr. Dieser Bildungsweg wird mangels Refinanzierungsmöglichkeiten gegenüber anderen deutlich benachteiligt.

1.3.1. Berufsausbildung versus Abitur: Öffentliche und private Ausgaben

Aus Sicht der Eltern belaufen sich ihre Kosten beim Besuch der gymnasialen Oberstufe auf € 373 pro Monat, denen zunächst keine Refinanzierung über das Kindergeld gegenübersteht. Dies ändert sich erst bei Eintritt der Volljährigkeit, da das Kindergeld dann ausbildungsbedingt gezahlt wird. D.h. die Nettokosten der Eltern belaufen sich auf € 373 pro Monat bei minderjährigen und € 220 bei volljährigen Kindern. Bei einer Ausbildung im dualen System erhält das Kind eine Ausbildungsvergütung von zurzeit durchschnittlich € 595, so dass die Eltern ihre Aufwendungen für den Lebensunterhalt des Kindes entsprechend reduzieren können. Sie „gewinnen“ also € 373 pro Monat. Gleichzeitig erhalten sie weiterhin das Kindergeld von mindestens € 154. Sie haben somit einen (scheinbaren) Vorteil von über € 525 pro Monat. Erst bei volljährigen Kindern entfällt das Kindergeld, sofern die Ausbildungsvergütung einen monatlichen Betrag von € 720 übersteigt.

Das derzeitige Finanzierungssystem führt daher zu erheblichen Lenkungswirkungen bei der Entscheidung über Bildungswege. Die Separierung von Kindern aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien in die duale Ausbildung und von Kindern aus bildungsnahen und einkommensstärkeren Familien in die weiterführende schulische (und dann hochschulische) Ausbildung wird damit höchstwahrscheinlich begünstigt und Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit behindert.

Die Selbstselektion des Bildungssystems und der tendenziell geringeren Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen und einkommensschwächeren Familien werden dadurch verfestigt. Will man die Bildungschancen der Kinder aus diesen Familien verbessern, ist eine verbesserte finanzielle Förderung weiterführender, allgemeinbildender Bildungswege unabdingbar. Dies umfasst insbesondere die Wiedereinführung der Schülerförderung für die Sekundarstufe II und die Abschaffung des Familien-

leistungsausgleichs für Kinder mit einem ausreichenden eigenen Erwerbs- oder Ausbildungseinkommens (siehe hierzu Dohmen 1999).

1.4. Die Hochschule

Auch während des Studiums sind die privaten Ausgaben für den Bildungsprozess vergleichsweise gering und belaufen sich durchschnittlich auf 15 %, was sich vor allen Dingen auf Lernmittel etc. bezieht. Studiengebühren und vergleichbare Entgelte sind noch marginal und konzentrieren sich auf Gebühren für sogenannte Langzeit-Studierende oder Studierende im Zweitstudium bzw. an privaten Hochschulen. Durchschnittlich werden je Studierenden pro Jahr knapp € 8.000 (incl. Humanmedizin) ausgegeben (Statistisches Bundesamt 2003), zu denen rund € 1.200 aus privater Finanzierung kommen.

Ferner ist insgesamt auch von einer Umverteilung zu Gunsten der Akademiker auszugehen (Grüske 1994, 2002), die vorgebrachten Argumente von Sturn und Wohlfahrt (1999) und Sturn (2002) können m.E. nicht überzeugen.⁸ Zu diesem Effekt trägt ganz erheblich auch die positive Korrelation zwischen Studienpartizipation und sozio-ökonomischem Familienhintergrund bei, die sich – wie gezeigt – auch in den vorgelagerten Bildungsbereichen zeigt und in den Hochschulen ihre (zwangsläufige) Fortsetzung findet.

1.5. Die Weiterbildung

Im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung lassen sich folgende Trendaussagen ableiten:⁹

- Die Weiterbildungsbeteiligung korreliert positiv mit der Vorbildung und der beruflichen Qualifikation, d.h. je höher die berufliche Qualifikation bzw. der Bildungsabschluss, desto höher auch die Weiterbildungsbeteiligung.¹⁰

⁸ Siehe ausführlich Dohmen (2004a, S. 15)

⁹ Siehe Kuwan/Thebis (2001); zusammenfassend Dybowski/Faulstich (2002); Bellmann (2003) sowie aktuell Beicht/Schiel/Timmermann (2004).

¹⁰ Für diesen Trend dürften verschiedene Ursachen maßgeblich sein, wie eine generell höhere Bildungsaspiration, eine höhere (private und/oder berufliche) Bildungsnotwendigkeit, aber auch die größere Bereitschaft der Arbeitgeber die Kosten der Weiterbildung zu übernehmen. Fraglich ist darüber hinaus auch, inwieweit etwa die steuerliche Berücksichtigung

- Erwerbstätige sind etwa doppelt so oft in Weiterbildung involviert wie erwerbslose Personen;
- Beamte haben die mit Abstand höchste Weiterbildungsbeteiligung (70 %), vor den Angestellten (59 %) und Selbständigen (54 %);¹¹
- Arbeiter haben erwartungsgemäß die geringste Beteiligung (33 %) und zudem zwischen 1997 und 2000 den höchsten prozentualen Rückgang zu verzeichnen;
- Die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen (40 %) ist etwas geringer als die der Männer (45 %), allerdings ist der Rückgang von 47 % (1997) deutlich stärker als bei den Männern (1997: 49 %).
- Von besonderer geschlechtsspezifischer Bedeutung sind die erheblichen Unterschiede bei der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. So nehmen Frauen zwar häufiger als Männer an allgemeiner Weiterbildung teil (28% zu 25%), jedoch deutlich weniger an beruflicher Weiterbildung (23% zu 34%) (Kuwon/Thebis 2001);¹²

Insgesamt zeigt sich eine deutlich positive Korrelation zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Verweildauer im vorhergehenden Bildungssystem. Dies gilt sowohl hinsichtlich der von Dritten, d.h. insbesondere dem Arbeitgeber bezahlter als auch für eigenfinanzierte Weiterbildung. Wer ein Studium hat, hat eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit, an einer vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildung teilzunehmen als etwa Personen mit einem Hauptschulabschluss. Auch korrelieren die Brutto-Kosten der Weiterbildung deutlich positiv mit dem vorherigen Bildungsabschluss (Beicht/Krekel/Walden 2004), wobei sich die Nettoausgaben aufgrund der Steuerprogression und der vom Arbeitgeber refinanzierten Anteile annähern dürften.

Betrachtet man die durchschnittliche Finanzlastverteilung, dann finanziert die öffentliche Hand 46% der Kosten des Weiterbildungsprozesses, während Unternehmen 26% und private Haushalte 28% beisteuern.

der Weiterbildungskosten und die daraus resultierenden degressiven Nettokosten einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung haben. Die Untersuchung des BIBB zu „Kosten und Nutzen der Weiterbildung“, die zur Zeit noch vertiefend ausgewertet wird, dürfte hier weitere Aufschlüsse geben. Siehe zu ersten Ergebnissen Beicht/Schiel/Timmermann (2004) und Beicht/Krekel/Walden (2004).

¹¹ Die Zahlenangaben beziehen sich hier und im folgenden auf den BSW VIII und das Jahr 2000.

¹² Willich/Minks/Schaeper (2002) führen diese unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligung von Frauen weniger auf grundsätzliche geschlechtsspezifische Unterschiede zurück als auf die diskontinuierlichen Erwerbsverläufe und die weniger abgesicherten, lockereren Beschäftigungsverhältnisse von Frauen.

Zum Lebensunterhalt steuern nach den bisher vorliegenden Zahlen die öffentliche Hand 60% und die Unternehmen 40% bei, wenn man unterstellt, dass der Lebensunterhalt der Auszubildenden durch die Ausbildungsvergütung finanziert wird. Dies gilt analog für die Auszubildenden im öffentlichen Dienst bzw. die bereitgestellten Förderinstrumente (Dohmen/Hoi 2004).

1.6. Zusammenfassung: Bildungsfinanzierung von der Kita bis zur Weiterbildung

Betrachtet man die vorstehenden Ausführungen, dann zeigt sich, dass nicht nur die Finanzierung einzelner Bildungsbereiche mit erheblichen Umverteilungseffekten zugunsten bildungsnaher und höherer sozio-ökonomischer Schichten verbunden ist. Vielmehr deutet die zusammengefasste Betrachtung aller fünf Bildungsbereiche, Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildende Schulen, berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung noch deutlicher auf erhebliche Umverteilungseffekte zugunsten dieser Gruppen hin. Bildungsferne und niedrige sozio-ökonomische Schichten partizipieren in wesentlich geringerem Umfang als bildungsnah und höhere sozio-ökonomische Schichten an weiterführender und insgesamt wesentlich kostenintensiverer Bildung. Wer nach der Haupt- oder Realschule mit einer Berufsausbildung im dualen System das Bildungssystem verlässt, hat staatliche Bildungsausgaben in Höhe von insgesamt rund € 60.000 verursacht. Für Akademiker, die nach dem Gymnasium ein durchschnittlich sechsjähriges Studium absolvieren, verausgabt der Staat durchschnittlich gut € 120.000.

Bei diesen Beträgen sind die ausbildungsbedingten staatlichen Aufwendungen zur Finanzierung des Lebensunterhalts, wie etwa das BAföG oder der Familienleistungsausgleich noch nicht eingerechnet. Diese würden die staatlichen Kosten eines Akademikers um weitere rund € 15.000 erhöhen.¹³ Dies bedeutet, dass die öffentlichen Bildungsaufwendungen für einen Akademiker (€ 135.000) mehr als doppelt so hoch sind wie für eine Person mit abgeschlossener Berufsausbildung (€ 60.000, beide Kostangaben jeweils einschließlich Kindergarten).

¹³ Dieser Betrag entspricht der Kindergeldzahlungen während eines durchschnittlich sechsjährigen Studiums. Die Berechnungen von Dohmen und Hoi (2004) kommen zu öffentlichen Aufwendungen für den Lebensunterhalt von € 3,5 Mrd., woraus sich bei gut € 1,6 Mio. insgesamt eingeschriebenen deutschen Studierenden ein Betrag von € 2.170 ergibt.

Unter Berücksichtigung der deutlich unterschiedlichen Bildungspartizipation ist somit von einer erheblichen Umverteilung zugunsten bildungsnaher und höherer sozio-ökonomischer Schichten auszugehen. Dies bedeutet zugleich, dass die häufig propagierte Chancengleichheit auch aus der Perspektive des Systems der Bildungsfinanzierung in Deutschland nicht erreicht wird. Vielmehr steht das bestehende System der Verwirklichung dieses Ziels eher entgegen. Aus unserer Sicht bedarf es somit einer weitgehenden Neuordnung der gesamten Bildungsfinanzierung.

2. Vorschläge für eine Neuordnung der Bildungsfinanzierung

Wer heute über Reformprozesse und -erfordernisse im Bildungsbereich nachdenkt, muss eine längerfristige Perspektive einnehmen. Hierzu zählt z.B. auch der demografische Wandel und die daraus resultierende Erfordernis nach höherer Qualifizierung nachwachsender Generationen etc. Um diese in den kommenden Jahrzehnten wachsende Lücke zu schließen, bedarf es neben der Erschließung von Beschäftigungspotenzialen (Frauen-/Müttererwerbstätigkeit, Zuwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte, längere Lebensarbeitszeit, einschließlich Weiterbildung für ältere Arbeitskräfte) einer durchschnittlichen Höherqualifizierung nachwachsender Generationen.

Wenn aber das durchschnittliche Bildungs- und Qualifikationsniveau nachwachsender Generationen (deutlich) erhöht werden soll, so stellen die Kinder aus bildungsfernen und niedrigeren sozio-ökonomischen Schichten eine wesentlich größeres Potenzial dar als die heute bereits stark repräsentierten Schichten. Wenn sie aber in vielen Fällen einer besonderen Förderung bedürfen, um die vorhandenen (individuellen, familiären und/oder sozio-ökonomischen) Nachteile auszugleichen, so sollte das System der Bildungsfinanzierung an den individuellen Erfordernissen ansetzen. Geht man zudem davon aus, dass der Rückschluss von familiärem Hintergrund auf Benachteiligung nicht automatisch gezogen werden kann, sondern einzelfallbezogen erfolgen muss, so spricht auch aus dieser Sicht vieles für eine stärkere Subjektorientierung in der Bildungsfinanzierung.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass zurzeit der Austritt aus dem Bildungssystem, sei es mit oder ohne Schulabschluss, in der Regel nicht nur vorübergehend, sondern tendenziell endgültig ist, u.a. weil neben e-

ventuell geringer Bildungsaspiration die Finanzierungsmöglichkeiten fehlen, so sollte ein neues System auch diesbezüglich zu Verbesserungen führen.¹⁴ Das heißt auch wer früh aus dem formellen Bildungssystem ausscheidet, sollte Finanzierungsoptionen für einen späteren Wiedereintritt erhalten, die zudem durch Beratung, Information und insbesondere motivationale Unterstützung ergänzt werden müssen.

Ausgehend von diesen Überlegungen bietet sich ein subjektorientiertes Finanzierungssystem an, das eine Art Lebenszeit-Kontingent darstellt. Konkret leitet sich aus den vorstehenden Überlegungen der Ansatz eines (virtuellen) Bildungskontos für lebenslanges Lernen ab, dessen Detailkonzeption weitergehender Überlegungen bedarf und hier nur in Grundzügen skizziert werden soll.

Als ein grundlegender Ansatz bietet sich ein solches Konto mit einem bestimmten finanziellen und/oder zeitlichen Verfügungsbetrag an. Letzteres hätte den Vorteil, dass es sich aus individueller Sicht flexibel an unterschiedliche Ausbildungskosten anpassen könnte und ein teures Medizinstudium ebenso umfassen könnte wie ein vergleichsweise kostengünstiges Jurastudium oder eine Berufsausbildung mit späterer Weiterbildung. Auch könnten unterschiedliche Förderungsbedarfe oder der Ausgleich von Benachteiligungen vergleichsweise einfach berücksichtigt werden. Andererseits sind die damit verbundenen volkswirtschaftlichen Aufwendungen faktisch nicht kalkulierbar und unterschiedliche Individuen erhalten – unabhängig von Benachteiligungen etc. – unterschiedliche staatliche Zuwendungen.

Ein modifizierter Ansatz könnte daher von einem mit der Verweildauer im Bildungssystem abnehmenden staatlichen Finanzierungsanteil ausgehen. Dies könnte z.B. bedeuten, dass Kita und Schule ohne zusätzliche Gebühren besucht werden könnten, während Studium und/oder Weiterbildung mit einer Eigenbeteiligung versehen sind. In diesem Fall müssten allerdings geeignete Instrumente zur Refinanzierung der Eigenbeteiligung entwickelt werden. Die aktuelle Diskussion über Studiengebühren oder innerhalb der Kommission Finanzierung lebenslangen

¹⁴ Mit Blick auf die von der Bundesregierung initiierten nachträglichen und mit hohem finanziellen Aufwand verbundenen Kompensations- oder Reintegrationsprogramme wie Jump sei darauf hingewiesen, dass diese zwar kurzfristig notwendig, längerfristig aber durch eine bessere und angepasste Förderung im traditionellen Schulsystem abgelöst werden sollten. Beispiele für erfolgreiche Ansätze sind z.B. Produktives Lernen in Berlin, Betrieb und Schule (BuS) und Handwerk-Lernen in Nordrhein-Westfalen.

Lernens verdeutlichen allerdings die Probleme und Schwierigkeiten, die mit entsprechenden Re-Finanzierungsinstrumenten bzw. deren konkreter Ausgestaltung verbunden sein können.¹⁵

Um die Diskussion über neue und umfassendere Konzepte anzustoßen, sei ein vergleichsweise einfaches Grundmodell eines virtuellen Bildungskontos skizziert: Bei der Geburt richtet der Staat für jedes Kind ein virtuelles Bildungskonto ein mit einem Gesamtumfang von 264 Gutscheinen, dies entspricht einem Gutschein je Bildungsmonat.¹⁶ Dies sagt jedoch noch nichts über den Finanzierungsumfang aus, der so flexibel sein sollte, dass unterschiedliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen ausgeglichen werden können. So könnten bestimmte Benachteiligungen dadurch ausgeglichen werden, dass die Grundausstattung erhöht wird, z.B. bei Migrantenkindern könnte ein weiterer halber oder ganzer Gutschein pro Monat (ggf. über einen festgelegten Zeitraum) für Sprachförderung hinzukommen. Auch sollte es hinreichend flexibel sein, um die Kosten unterschiedlicher Schulen und ggf. Schulformen auszugleichen, sofern das gegliederte Schulsystem beibehalten werden soll. Wer z.B. nach der siebten Klasse die Schule (ohne Schulabschluss) verlässt, hätte dann noch 144 Gutscheine zur Verfügung; wer sechs Jahre studiert, hätte keinen Gutschein mehr für Weiterbildung übrig. Geringe Schulkosten, etwa während der beruflichen Ausbildung, könnten genutzt werden, um später in den Genuss eines höheren staatlichen Finanzierungsanteils z.B. bei der Weiterbildung zu kommen, d.h. es müssten flexible Verrechnungseinheiten geschaffen werden, da der Besuch einer Berufsschule während der Lehre mit geringeren öffentlichen Aufwendungen verbunden ist als der einer gymnasialen Oberstufe. Dies gilt auch für ein Gutscheinssystem für das Hochschulsystem, hier hat der Verfasser eine geeignete Grundkonzeption – mit und ohne Studiengebühren – entwickelt (siehe Dohmen 2003a, 2003b).

Die im traditionellen Bildungssystem noch nicht verbrauchten Gutscheine könnten sowohl für klassische Weiterbildung als auch für andere Bildungsveranstaltungen verwendet werden. Lebenslanges Lernen würde

¹⁵ Siehe auch die internationalen Beiträge zu unterschiedlichen Finanzierungsinstrumenten in Dohmen/Cleuvers (2003).

¹⁶ Hierfür wurden drei Jahre Kindergarten, dreizehn Jahre Schule und sechs Jahre Studium zu Grunde gelegt. Die Ausgestaltung kann großzügiger oder auch weniger großzügig sein, was eine politische Entscheidung ist.

folglich nicht damit enden, dass man aus dem öffentlich finanzierten und bereitgestellten Bildungssystem ausscheidet, sondern öffentlich unterstützte Bildungsteilnahme wäre möglich, so lange die Gutscheine reichen bzw. das Bildungskonto noch nicht verbraucht ist.

Literatur

- Beicht, Ursula/Elisabeth M. Krekel/Günter Walden (2004): Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen die Teilnehmer?, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2/2004, S. 39-43.
- Beicht, Ursula/Stefan Schiel/Dieter Timmermann (2004): Berufliche Weiterbildung – wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer?, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1/2004, S. 5-10.
- Beicht, Ursula/Günter Walden (2002): Wirtschaftlichere Durchführung der Berufsausbildung – Untersuchungsergebnisse zu den Ausbildungskosten der Betriebe. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 6/2002.
- Bellmann, Lutz (Hrsg.) (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland, Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 2, Bielefeld.
- Billerbeck, Klaus (1968): Kosten-Ertrags-Analyse, Berlin.
- Dohmen, Dieter (1999): Ausbildungskosten, Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich. Eine ökonomische Analyse unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen, Berlin.
- Dohmen, Dieter (2003a): Entwicklung eines Studienkontenmodells zur Finanzierung der Hochschulen im Land Berlin, Gutachten im Auftrag der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Berlin, FiBS-Forum Nr. 19, Köln.
- Dohmen, Dieter (2003b): Entwicklung eines Studienkontenmodells zur Finanzierung der Hochschulen in Baden-Württemberg, Gutachten im Auftrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Baden-Württemberg, FiBS-Forum Nr. 18, Köln.
- Dohmen, Dieter (2004a): Finanzierung lebenslangen Lernens von der Kita bis zur Weiterbildung, FiBS-Forum Nr. 22 (www.fibs-koeln.de), Köln.
- Dohmen, Dieter (2004b): Kita-Gutscheine – einige Anmerkungen zur aktuellen Diskussion, in: DJI-Fachforum Bildung und Erziehung – Kostenberechnungen und Finanzierungskonzepte für Kitas auf dem Prüfstand, München.
- Dohmen, Dieter/Birgitt A. Cleuvers (Hrsg.) (2003): Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen, Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 2, Bielefeld.
- Dohmen, Dieter/Michael Hoi (2004): Bildungsaufwand in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets (Studien zur Technologischen Leistungsfähigkeit 3-2004), FiBS-Forum Nr. 20, Köln.
- Dybowski, Gisela/Peter Faulstich (2002): Weiterbildung und lebenslanges Lernen, in: Hans Mathieu (Hrsg.), Bildung im Wettbewerb, Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- Ehmann, Christoph (2001), Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit, Bielefeld.

- Grüske, Karl-Dieter (1994): Verteilungseffekte der öffentlichen Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland. Personale Inzidenz im Querschnitt und Längsschnitt, in: Reinar Lüdeke (Hrsg.), Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Band 221/II, Berlin.
- Grüske, Karl-Dieter (2002): Wer finanziert wem das Studium? Verteilungswirkungen der Hochschulfinanzierung, in: Dieter Dohmen/Birgitt A. Cleuvers (Hrsg.) (2002), Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung. Neue Trends für Kindertagesstätte, Schule und Hochschule, Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 1, Bielefeld.
- Holtzmann, Hans-Dieter (1994): Öffentliche Finanzierung der Hochschulausgaben in der Bundesrepublik Deutschland – Verteilungseffekte, alloкатive Folgen und Reformbedarf, in: Forum Finanzwissenschaft, Band 5, hrsg. von Karl-Dieter Grüske, Nürnberg.
- Kreyenfeld, Michaela/C. Katharina Spieß (2002): Die Förderung von Kindertageseinrichtungen – eine Analyse ihrer verteilungspolitischen Konsequenzen, in: Georg Neubauer/Johannes Fromme/Angelika Engelbert (Hrsg.): Ökonomisierung der Kindheit. Sozialpolitische Entwicklungen und ihre Folgen, Opladen.
- Kreyenfeld, Michaela/C. Katharina Spieß/Gert G. Wagner (2001): Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform, Neuwied.
- Kuwan, Helmut/Frauke Thebis (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII (2000). Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung der Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Diskussionspapiere Nr. 1, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002): Reformempfehlungen für das Bildungswesen, Weinheim.
- Statistisches Bundesamt (2003): Bericht zur finanziellen Lage der Hochschulen, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2004): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2002: Ausgaben und Einnahmen, Wiesbaden.
- Sturn, Richard (2002): Öffentliche Hochschulfinanzierung und Verteilungswirkungen, in: Dieter Dohmen/Birgitt A. Cleuvers (Hrsg.), Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung. Neue Trends für Kindertagesstätte, Schule und Hochschule, Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 1, Bielefeld.
- Sturn, Richard/Gerhard Wohlfahrt (1999): Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen, Wien.
- Willich, Julia/Karl-Heinz Minks/Hildegard Schaeper (2002): Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten, HIS-Kurzinformation A4/2002, Hannover.

Zur Neuordnung der Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform plus Akademikerabgabe^{*}

Gerd Grözinger
Flensburg

Deutschlands Hochschulen sind seit langem erheblich unterdimensioniert und unterfinanziert. Das Potential der tertiären Bildung für eine tragfähige wirtschaftliche Entwicklung wird bei weitem nicht ausgeschöpft. Dazu kommt trotz der nominellen Kostenlosigkeit ei-

nes Studiums eine nach wie vor bestehende starke soziale Schichtung der Studierenden.

Die Vernachlässigung der Hochschulen durch die Politik lässt sich strukturell erklären. Durch eine fehlkonstruierte Föderalismusstruktur sind weder die Länder noch der Bund an dieser staatlichen Aufgabe besonders interessiert. Und die Reduktion der Gerechtigkeitsdiskussion auf formale Chancengleichheit hat jegliche Einbeziehung der Akademiker in die Hochschulfinanzierung blockiert. Als robuste Kombinations-Lösung wird deshalb vorgeschlagen:

- (1) ein Hochschullastenausgleich zwingt die Länder, für ihre Abiturienten auch in ausreichendem Masse Studienplätze anzubieten oder ansonsten dafür andere Bundesländer finanziell zu kompensieren.
- (2) Diese Ausgleichszahlungen können, wenn das jeweilige Bundesland die Bedingungen dafür geschaffen hat, auch in Form von Gutscheinen geschehen, die Studierende an ihrer Hochschule einlösen.

^{*} In den letzten zwei Jahren hatte die Heinrich Böll Stiftung einen Arbeitskreis zur Reform der Hochschulfinanzierung in Deutschland zusammen gerufen, in dem auch der Verfasser tätig war. Leider konnte man sich dort trotz zahlreicher Treffen nicht auf eine gemeinsame Position einigen. Die Stiftung hat dann Herbert Hönigsberger und Bernd Kuckert, die schon für das frühere BAFF-Modell verantwortlich zeichneten, mit einer Ausarbeitung beauftragt („Studien- und Hochschulfinanzierung in der Wissensgesellschaft“, Berlin 2004). Mit dem Text hier wird ein Alternativentwurf zur Position von Hönigsberger/Kuckert vorgestellt.

- (3) Der Bund soll die Rolle eines virtuellen Bundeslandes für Bildungsausländer übernehmen und sich dafür aus der Rolle des Mitfinanziers bei der Gemeinschaftsfinanzierung im Hochschulbau zurück ziehen.
- (4) Gegenwärtig gutverdienende Akademiker werden in Form einer Sonderabgabe mit einer pauschalierten bundesweiten Akademikersteuer belastet, deren Ertrag den Ländern nach Umfang von Studienplätzen und Studienplatzausbau zufließt.

Eine solche Kombination an Politiken führt erstens in der gegenwärtigen finanzpolitischen Zwangslage zu erheblichen neuen Mitteln, sie beseitigt zweitens gravierende institutionelle Hemmnisse, korrigiert drittens bestehende Gerechtigkeitsdefizite und schließt viertens an die aktuellen Reformdiskussionen um eine Neuordnung von Föderalismus, Einkommenssteuern und Subventionsabbau an.

1. Beschreibung der Ausgangslage

Jedes Reformkonzept zur Hochschulfinanzierung muss Antworten für die folgenden Problemdimensionen finden:

- Deutschlands Hochschulen sind im internationalen Vergleich stark *unterdimensioniert*. Nur knapp 20% eines Altersjahrgangs erreichen in Deutschland einen Hochschulabschluss, im Durchschnitt der OECD sind es 30% (OECD 2003). Der Unterschied lässt sich auch nicht durch angeblich bessere Lehrbedingungen und weniger Studienabbrecher anderswo erklären: Deutschland liegt mit einer Studienerfolgsquote von über 70% genau im Mittel der OECD.
- Aus den Trends anderer Staaten lässt sich erkennen, dass schon von der Nachfrageseite her ein Ausbaudruck besteht, da die *Studierneigung* auch in Deutschland weiter erheblich zunehmen wird. Das ist ein rationales Verhalten, denn Prognosen erwarten in Deutschland, wie auch in anderen Ländern schon zu beobachten, eine starke Zunahme von Tätigkeiten mit akademischer Vorbildung (Weidig/ Hoffer/Wolff 1999).
- Ökonomische Forschung weist darüber hinaus seit längerem nach: Ausgaben für Bildung haben mit die stärksten langfristigen *Wachstumswirkungen* (Krueger/Lindahl 2001). Das lässt sich auch für Hochschulausgaben speziell zeigen (Graff 2003). Gleiches gilt für den Arbeitsmarkt. Gut 30% des Nettozuwachses an Beschäftigung in der

Gegenwart schreibt etwa die OECD zusätzlich ausgebildeten ‚Wissensarbeitern‘ zu.

- Auch bei Berücksichtigung der niedrigeren Studierendenzahlen sind Deutschlands Hochschulen *unterfinanziert*. Obwohl in der Fächerstruktur ein Schwergewicht auf kostenträchtige ingenieur- und naturwissenschaftliche Ausbildungen besteht, gibt die Bundesrepublik nur 1% des Sozialprodukts für höhere Bildung aus, das ist weniger als in den siebziger Jahren bei einer damals viel geringeren Quote an Studierenden. In der OECD sind es dagegen im Durchschnitt 1,7% (OECD 2003). In Absolutangaben umgesetzt, bedeutet das: da 1% des BIP etwa 20 Mrd. € entsprechen, umfasst die Lücke der Anstrengung Deutschlands zum Schnitt der westlichen Welt rechnerisch eine zweistellige Milliardensumme.
- Absolventen von Hochschulen haben in Deutschland durchschnittlich ein so gutes Einkommen später, dass sie – auch unter Einschluss ihrer zusätzlichen privaten Aufwendungen und des entgangenen Einkommens während des Studiums – eine hohe *Bildungsrendite* realisieren. Diese liegt erheblich über der marktüblichen Verzinsung (Steiner/Lauer 2001).
- Studieren unterliegt in Deutschland einer international besonders starken *Sozialselektion*. Die Kinder von Haushalten mit hohem Einkommen sind weit überdurchschnittlich vertreten, die von niedrigen entsprechend unterdurchschnittlich. Dies ist den Hochschulen noch am wenigsten anzulasten, da die Selektion zum weit überwiegenden Anteil vorher, im schulischen Bereich beginnt (Baumert/Schümer 2002). Es weist aber auf ein Gerechtigkeitsproblem hin, das bei den Maßnahmen zu beachten sein wird.
- Schließlich zahlen Studierende in Deutschland zwar keine Studiengebühren, sie haben aber eine schlechte staatliche Absicherung beim *Lebensunterhalt* (BAFöG). Die damit verbundene Erwerbstätigkeit während des Studiums ist einer der wichtigsten Gründe für die vergleichsweise langen Studienzeiten. (Der Punkt ist, da es hier um Hochschul- und nicht um Studienfinanzierung geht, nur der Vollständigkeit halber aufgenommen worden. Mit den unten vorgestellten Lösungen lassen sich aber viele Modelle verbinden, darunter etwa das

politisch pragmatische und ökonomisch robuste Drei-Körbe-Modell des Deutschen Studentenwerks¹).

2. Defizitanalyse

Wie kommt es zu diesen markanten Defiziten Deutschlands bei den Hochschulen? In der Herleitung der Ursachen für diese schwierige Ausgangslage lassen sich einige ‚begründete Vermutungen‘ (Grözingen 1998) anführen:

- Die *horizontale Politikverflechtungsfalle* erklärt vor allem die ungenügende Finanzsituation und die mangelnde Anzahl an Studienplätzen. Es ist eine Kombination von drei Elementen: die Bundesländer tragen 95% der direkten Hochschulkosten, sie können aber (wegen des Studiengebührenverbots) keine neuen Finanzquellen erschließen, und sind zur Zeit verpflichtet, keinen Unterschied zwischen eigenen Abiturienten und denen anderer Bundesländer zu machen. Das Ergebnis ist, es gibt einen hohen Anreiz für jedes Land, die eigenen Hochschulen nicht auszubauen/schlecht auszustatten und studierwillige Abiturienten implizit auf Angebote jenseits der eigenen Zuständigkeit zu verweisen. Weil alle in der Tendenz so vorgehen, kommt es zu einem suboptimalen Ergebnis.
- Die geringe Rolle, und damit mangelnde politische Steuerungsmöglichkeit im Hochschulbereich führt zu einem Desinteresse des Bundes bei den Investitionen (ca. 5% der direkten Hochschulkosten). Es handelt es sich hier um eine *vertikale Politikverflechtungsfalle*. Das gleiche Desinteresse des nur halb-zuständigen Bundes dokumentiert sich beim BAFÖG, dessen Höhe und Ausgestaltung von kurzfristigen Haushaltskonsolidierungen und Wahlüberlegungen bestimmt werden.
- Die lange zu beobachtende Spezialisierung Deutschlands auf Produkte des Produzierenden Gewerbes hat zu einer Überbetonung der Bildungswege Facharbeiter/Handwerker geführt. Die mit einer starken Akademisierung verbundene und weltweit beobachtbare *Tertialisie-*

¹ Schon wegen unübersehbarer Haushaltsrisiken ist dagegen die von Hönigsberger/Kuckert in das Zentrum ihrer Überlegungen gestellte Wiederauflage des früheren BAFF-Modells ausgesprochen problematisch. Dass der 1998 bei der Einbringung in den Bundestag (Drucksache 13/10883) von der grünen Bundestagsfraktion noch unterstellte jährliche Anschubbedarf von mehreren Mrd. € bei einer strukturgleichen Vorgabe jetzt einen milliardenschweren Einnahme-Überschuss ergeben soll, entzieht sich ökonomischer Ratio.

rung erreichte Deutschland mit einer gewissen Zeitverzögerung, dafür jetzt aber mit großer Wucht.

- Der Typus des deutschen Wohlfahrtsstaates als erwerbs- und leistungszentriert hat auf die Herstellung von formaler Chancengleichheit und deren Wahrnehmung via individueller Bildungsanstrengungen und weniger auf Defizite korrigierende Umverteilungspolitik gesetzt (Esping-Andersen 1990). Dies führte nicht nur zu einer Selbsttäuschung bezüglich der faktischen Durchlässigkeit von Bildungswegen. Es hat auch eine *Denkblockade* bezüglich der Angemessenheit eines Beitrags von Akademikern an den Kosten ihrer Ausbildung mit sich gebracht.

Dieses Problemkonglomerat verlangt also sowohl mehr Mittel wie eine Neuadjustierung der Anreize für die Finanziere. Weil der normale Finanzspielraum – also eine Erhöhung der staatlichen Zuweisungen, um *Konsolidierung* und *Ausbau* zu gewährleisten – zur Zeit als praktisch ausgeschöpft gelten kann, wird eine Kombination von den folgenden zentralen Maßnahmen als notwendig und sinnvoll angesehen:

- Hochschullastenausgleich zwischen den Bundesländern,
- der Bund als virtuelles Bundesland für Ausländer,
- Einführung einer Akademikerabgabe.

3. Lösungsbausteine

3.1. Hochschullastenausgleich zwischen den Bundesländern

Was sind mögliche Alternativen, wenn eine horizontale Politikverflechtungsfalle, also *Föderalismusversagen* festgestellt wird? In der Diskussion um föderale Strukturen in westlichen Gesellschaften gibt es drei Modell-Typen: Deutschland, die Schweiz und die USA. Bei allen ist die Verantwortlichkeit für die Hochschulen und ihrer Finanzierung ganz überwiegend auf der Ebene der Einzelstaaten geregelt, also der Länder, der States, der Kantone. Es gibt zwar mehr Bundesstaaten – etwa Kanada, Österreich, Australien –, aber dort sind Hochschulen überwiegend Angelegenheit der Zentralebene. In einem solchen Fall kann der Anreiz zum Trittbrettfahren nicht in diesem gefährlichen Maße auftauchen.

In den *USA* ist der Dezentralismus ausgeprägt. Die Einzelstaaten sind autonom, sowohl was ihr Angebot an Studienplätzen angeht wie auch be-

züglich der Höhe und Finanzierungsart ihrer Studiengebühren. In den USA werden auch von staatlichen Hochschulen Gebühren erhoben. Und in allen amerikanischen Staaten wird differenziert nach Landeskindern im engeren Sinne und Out-of-state-students. Wenn es also eine Abiturientin aus New Jersey zum Studieren nach Florida oder Illinois zieht, dann wird sie im Schnitt fast das Dreifache an Studiengebühren zahlen wie ihre Kommilitonin von dort. Damit haben die USA zwar ein wirksames Mittel gegen das Trittbrettfahren einzelner States gefunden, aber die Individuen tragen diese Kosten.

Das *Schweizer* Beispiel ist als Vorbild interessanter. Einmal weil dort Studiengebühren bisher eine viel geringere Rolle als in den USA spielen, und zum anderen weil – ähnlich wie in Deutschland – die Vorteile einer freien Wahl des Studienortes im gesamten Bundesstaat akzeptierter ist. Stärker noch als hier ist dagegen die Ungleichbeteiligung auf Länderebene. Es gibt bis heute eine Reihe von kleineren Kantonen, die gar keine Hochschule haben.

Nach einer Volksabstimmung, bei der eine eigentlich geplante stärkere finanzielle Beteiligung des Bundes 1978 abgelehnt wurde, hat die Schweiz einen neuen Weg des Verhinderns von Trittbrettfahrerei beschritten. Es kam zu einer Vereinbarung aller Kantone, also einer Art Inner-Schweizer Staatsvertrag. Darin wird festgelegt, dass die Kantone einander die Studierkosten ihrer Abiturienten ausgleichen. Differenziert nach Fächergruppen und gelegentlich an die Kostenentwicklung angepasst, geschieht das mittlerweile als Vollkostenausgleich. Gegenwärtig liegen die jährlich vom Kanton zu übernehmenden Kosten für eine Studentin der Geistes- und Sozialwissenschaften bei 9.600 Franken, für eine der Natur-, Ingenieur und vorklinischen Medizinwissenschaften bei 23.000 Franken und bei 46.000 Franken für eine Medizinerin im höheren Semester (EDK der Schweiz 1999).

Auch in Deutschland gibt es solche Ungleichgewichte, wie sie in der Schweiz zu der beschriebenen Vereinbarung geführt haben. Spitzenreiter Berlin z. B. hat über 40.000 Studierende aus anderen Bundesländern mehr, als Berliner Abiturienten anderswo studieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002). Müsste diese Differenz von den Herkunftsländern ausgeglichen werden, würde – bei einem Durchschnittssatz von etwa 8.000 € ‚Grundmittel‘ pro Studierenden – das Land Berlin mit Einnahmen von mehr als 300 Mill. € pro Jahr rechnen können. Und der

Berliner Wissenschaftssenator hätte ein sehr gutes Argument gegenüber seinem Finanzkollegen, die Zahl der Studienplätze nicht abzubauen.

Im einzelnen wäre bei einem solchen Ausgleich zu beachten:

- Diese Kosten sollten *bundeseinheitlich* über reale Durchschnittswerte festgelegt werden, um Manipulationen bei der Kostenermittlung einzelner Länder auszuschließen. Dies schließt auch eine Anpassung an die Kostenentwicklung ein.
- Das Entgelt sollte nach *Fächergruppen* differenziert werden, um eine Ausweichreaktion der Länder durch den Ausbau preiswerter Studiengänge nicht zuzulassen.
- Da einzelne Länder erhebliche Defizite an Studienplätzen haben (z. B. Niedersachsen müsste mit einem dann zu zahlenden Betrag von ca. 200 Mill. € pro Jahr rechnen), kann auch eine *schrittweise* Einführung vorgesehen werden und etwa nur die jeweiligen Neueinschreibungen betreffen.

3.2. *Möglichkeit der Kombination mit Bildungsgutscheinen*

Lassen sich die oben aufgeführten Lösungen auch mit dem Konzept von Bildungsgutscheinen verknüpfen? Die Antwort ist prinzipiell: Ja. Allerdings gilt dies mit der Einschränkung, dass ein Hochschullastenausgleich den flexibleren und umfassenderen Ansatz darstellt, der deshalb als übergreifende *Schirmlösung* für Gutscheinvarianten dienen kann.

Den am besten ausgearbeiteten Vorschlag für Bildungsgutscheine im Bereich der höheren Bildung hat die Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Landtag von Baden-Württemberg gemacht und sich dabei auf ein umfangreiches Gutachten von Dohmen gestützt (Dohmen 2003). Dabei sind folgende Spezifikationen vorgesehen:

- Der Gutschein bezieht sich auf Lehrveranstaltungen, die in Credits gemessen werden.
- Er kann nur bei Hochschulen eingelöst werden.
- Die unterschiedlichen Kosten der Fächer – z. B. sehr niedrig bei Geisteswissenschaftlern, sehr hoch bei Medizinern – werden dadurch berücksichtigt, dass der Credit nach Fach unterschiedlich hoch bewertet wird.

- Bewertet wird mit den realen bundesdeutschen Durchschnittskosten, wobei vorher eine Differenzierung nach Lehre und Forschung durchgeführt wird.
- Jedes Belegen einer Lehrveranstaltung kostet die Hälfte der dort vorgesehenen Credits, der erfolgreiche Abschluss die andere Hälfte.
- Die Einnahmen werden dem jeweiligen Fachbereich gutgeschrieben.
- Die Zahl der vom Land finanzierten Credits ist pro Studierenden beschränkt, wobei ein völlig kostenloses Studium nur im BA-Bereich vorgesehen ist.

Bei einer gedanklichen Ausweitung des Konzepts auf Bundesebene sind zunächst strukturell große Übereinstimmungen mit einem föderalen Hochschullastenausgleich festzustellen. In beiden Fällen wäre der Kostenträger das Land, wo die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, Empfänger dagegen die Institution, wo studiert wird. Eine Beschränkung der vom Herkunftsland finanzierten Semester oder der Credits ist ebenfalls prinzipiell wenig problematisch. (Die Festlegung auf den BA-Bereich ist aber schon deshalb zu knapp dimensioniert, weil dieser eben nicht mit einem berufsqualifizierenden Erstabschluss identisch ist. So wird etwa kaum eine Mediziner Ausbildung mit sechs Semestern eingeführt werden.)

Ein gewisser Unterschied zwischen Hochschullastenausgleich und dem Gutscheinmodell besteht in der pauschalen Mitberücksichtigung der Forschungsausgaben beim ersteren, wo ebenfalls Föderalismusversagen festzustellen ist, und die bei einem reinen, die Lehre honorierenden Gutscheinsystem nicht integriert sind. Das könnte aber auch im Gutscheinverfahren durch eine zusätzlich einzuführende Umlagefinanzierung gelöst werden, wo das Anheften an Studierendenentscheidungen nur eine Möglichkeit wäre.

Ein erster eindeutiger Vorteil eines Hochschullastenausgleichs ist dagegen die *politische Robustheit*: er funktioniert unabhängig davon, ob oder wann sich Bundesländer an einem Gutschein-System beteiligen. Ist der Ausgleich aber erst einmal eingeführt, kann jedes Bundesland auch einseitig die dadurch generierten Einnahmen in Form von Gutscheinen an seine Hochschulen abzutreten.

Ein zweiter Vorteil ist die *strukturelle Offenheit*: der Fachbereich als eindeutige Einnahmeadresse ist möglich, aber nicht zwingend. Experimente sollten durchgeführt werden, wo die Stabilität und Fehlertoleranz eines solchen Systems getestet werden können. Befürworter eines Gut-

scheinverfahrens nennen als wichtigstes Merkmal, dass dadurch an den Hochschulen die Lehre höher bewertet wird, und die Studierenden qua Nachfragemacht ihre Interessen besser artikulieren können. Deshalb soll dieser Meinung nach der Empfänger auch der Fachbereich und nicht die Hochschule oder gar das Ministerium sein. Das ist sicher nicht falsch, lässt aber auch einige noch offene Fragen unbeantwortet, darunter die folgenden:

- Viele Fächer haben an Hochschulen reine *Dienstleistungsaufgaben*, etwa Philosophie an einer TU. In Norddeutschland, für das detaillierte Angaben vorliegen, haben immerhin ein Sechstel aller Fächer weniger als 4 Professuren (Grözinger 2003). Diese Service-Einrichtungen können, da nicht die verantwortlichen Träger von Studiengängen, auf Nachfragesignale gar nicht angemessen reagieren.
- Auch bei Hochschulen lassen sich skalen-ökonomische Effekte messen. Ein an Durchschnittskosten orientierte Gutschein-Abrechnung begünstigt *Großfachbereiche* mit entsprechend vielen Großveranstaltungen. Über den damit eventuell verbundenen Qualitätsverlust in der Lehre ist noch wenig bekannt.
- Es wird unterstellt, dass Studierende ihre Einrichtung nur nach Qualitätsgesichtspunkten wählen. Tatsächlich ist die räumliche *Nähe zum Heimatort* das wichtigste Kriterium (Heublein/Sommer 2002). Begünstigt werden dadurch also Großraum-Einrichtungen, und kleinere, entlegene Einrichtungen haben das Nachsehen.
- Studienaufnahmen schwanken im *Konjunkturverlauf* mitunter heftig. So geht etwa die Nachfrage nach Ingenieurwissenschaften in der Krise immer stark zurück, gleichzeitig steigt die der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Besonders die Personalkosten (mit einem sehr hohen Anteil an den Hochschulbudgets) sind aber fast fix.
- Schließlich kann die Alternativlösung – *indikatorengestützte Zuweisungen* seitens des Landes – sehr viel differenzierter Ziele verfolgen als ein Gutscheinsystem, das nur Einschreibungen binär erfasst. So werden etwa in Bayern auch die Menge der Absolventen und die Studiendauer berücksichtigt sowie der Erfolg beim Umsetzen von Gender-Gleichstellungs-Vorschriften (Kronthaler 2002).

Auch wenn dies keine zwingenden Argumente gegen Gutscheine sind, scheint doch Vorsicht gegen eine zu schnelle Festlegung darauf geboten. Vielleicht wird es nötig sein, wenigstens Anteile der Einnahmen nicht nur an den Fachbereich zu übertragen, sondern auch an die Hochschule insge-

samt, vielleicht sogar auch an das Ministerium, um die oben genannten möglichen Verwerfungen kompensieren zu können. Viele *Experimente*, die darüber reale Erfahrungen erbringen – von der reinen Gutscheinelösung bis zu vielen Versionen einer indikatorengestützten Zuweisungspolitik – lassen sich mit einem Hochschullastenausgleich verbinden.

Und schließlich hat ein Hochschullastenausgleich noch den Vorteil eines *Sicherheitsnetzes* gegenüber der Gefahr, ungewollt in eine Schlechtest-Lösung hineinzurutschen. Wenn bei der demnächst anstehenden Entscheidung über die Zulässigkeit des Verbots von Studiengebühren das Bundesverfassungsgericht dieses aufhebt (was nicht unwahrscheinlich ist), wird wohl die Einführung von Studiengebühren und die Bestimmung ihrer Höhe weitgehend den Ländern überlassen werden. Das bedeutet aber faktisch, dass jeder Vorreiter die anderen zwingt, auf ähnlicher Höhe nachzuziehen, da sonst Studierende auf die noch freien oder preiswerteren Optionen ausweichen würden. Und da die konservativ regierten Bundesländer ihre Unterstützung für vorab zu zahlende Studiengebühren schon ausgedrückt haben, würden diese sehr bald überall eingeführt werden. Ist aber dank eines Hochschullastenausgleichs die übermäßige Abwanderung der eigenen Abiturienten in andere Länder mit der Übernahme der Studienkosten versehen, wäre das mit hohen Zahlungen verbunden und legte deshalb nicht einseitiges, sondern abgestimmtes Verhalten mit dem Bund und den anderen Ländern nahe.

3.3. *Bund als Virtuelles Bundesland für Bildungsausländer*

Aus den Erfahrungen der letzten Jahrzehnte lässt sich erkennen, dass der Bund wegen mangelnder politischer Einflussnahme an der Rolle des bloßen Mitfinanziers nicht sehr interessiert ist, und er immer weniger in den gemeinsamen Topf für Investitionen einzahlen möchte (Grözinger 1998). Um auch die vertikale Politikverflechtungsfälle aufzulösen, sollte der Bund nicht mehr die Investitionen der Hochschulen bezuschussen, sondern dies den Ländern überlassen. Stattdessen sollte er eine Rolle als Virtuelles Bundesland akzeptieren und das Entgelt für Studierende mit *ausländischem* Abitur übernehmen.

Wir zählen etwa 200.000 ausländische Studierende in Deutschland. Davon haben 30% ihr Abitur in Deutschland gemacht, sind also Bildungsinländer. Die Verantwortung für deren Studierkosten müssten natürlich die Bundesländer tragen, wo das Abitur gemacht wurde (siehe

3.1). Die Verantwortung für die Studierkosten der Verbleibenden sollte aber dem Bund zugeschlagen werden, der damit die Rolle eines ‚Virtuellen Bundeslandes‘ für Bildungsausländer einnähme. Der Bund ist für Außenpolitik generell zuständig und hat ein wirkliches Interesse daran, gute Verbindungen zu vielen Staaten dieser Welt zu pflegen. Umgekehrt haben die Bundesländer, resp. deren Hochschulen, wegen der dadurch erzielbaren Einnahmen dann einen neuen Anreiz, sich um ihre ausländischen Studierenden intensiv zu kümmern.

Eine Finanzverantwortung des Bundes würde – wieder mit einem Durchschnittssatz von 8.000 € Grundmittel pro Jahr und pro Student berechnet – rund 1 Mrd. € Belastung bedeuten. Das entspricht fast genau dem gegenwärtigen – einhellig als zu niedrig beschriebenen – Investitionsanteil des Bundes. Wenn dieser dann noch die Gesamtfinanzierung für ein reformiertes Bafög übernehme (die Länder tragen 30% der 1.7 Mrd. € für Studierende), begänne er mit einem nur leicht höheren Ausgabebumfang wie jetzt, könnte sich aber zukünftig steigenden Ansprüchen viel schlechter als heute entziehen.

Die gelegentlich geäußerte Furcht, dass die Wissenschaftsminister der Länder nach einem Wegfall des Bundeszuschusses ihren Finanzkollegen nun völlig unterlegen wären, ist durch den vorgelagerten Länderausgleich gegenstandslos. Wer nicht genügend in Studienplätze investiert, wird künftig auf jeden Fall zahlen müssen. Ein anderes häufig genanntes Argument betrifft mögliches Koordinationsversagen, also die eventuelle Durchführung zu viel ähnlich gelagerter Investitionen. Es kann aber durchaus offen bleiben, ob nach einem solchen Rückzug des Bundes aus der Gemeinschaftsfinanzierung alle oder einige Bundesländer eine Absprache von größeren Vorhaben unter sich einführen wollen. Zum Wettbewerb gehören immer auch mehrere Anbieter, und nach Jahrzehnten von zu viel Koordination sollte vielleicht eher der ungeplanten *Vielfalt* eine Chance gegeben werden, um deren Potential zu überprüfen.

3.4. *Akademikerabgabe*

Auch wenn akzeptiert wird, dass das Defizit zum Schnitt der OECD mit einer zweistelligen Milliardensumme nicht sofort behoben werden kann: Die dringend benötigten zusätzlichen jährlichen *Sofortmittel*, die auch von den Hochschulen absorbiert werden könnten, werden schon seit Jahren

von vielen Stellen, darunter der Hochschulrektorenkonferenz auf 3–5 Mrd. € geschätzt (Grözinger 1998).²

Diese Einnahmen ließen sich durch eine Akademikerabgabe realisieren. Im Unterschied zu einer ebenfalls diskutierten Anhebung der Erbschafts- und/oder Vermögenssteuer bzw. der Abschaffung der Eigenheimzulage gibt es hier keine um die Erträge konkurrierenden anderen Politikfelder, und es ist auch die direkte Verantwortlichkeit der Nutznießer gegeben. Denn werden die Aufwendungen von Studierenden mit alternativen Investitionen (z.B. in Anleihen) verglichen, realisieren in praktisch allen westlichen Ländern Absolventen von Hochschulen eine weit überdurchschnittliche *private Bildungsrendite*. Vor allem wegen der relativ geringen Lohnspreizung in Deutschland liegt diese zwar im internationalen Vergleich noch nicht besonders hoch, erreicht aber Werte von 8–10%, was erheblich über alternativen Anlagen liegt (Steiner/Lauer 2001).

Eine Abgabe zur Abschöpfung eines Teils dieses Extraeinkommens, das durch den Besuch öffentlich hoch-geförderter Einrichtungen erzielt wurde, ist demnach *legitim* (wenn nicht sogar wegen der sozialen Schichtung der Akademikerherkunftshaushalte aus Gerechtigkeitsgründen *geboten*). Allerdings: Bildungsrenditen sind Durchschnittswerte. Es gibt auch schlechtverdienende oder arbeitslose Akademiker. Deshalb sollte eine Akademikerabgabe nicht einheitlich, sondern progressiv sein und vor allem ausreichende Freibeträge enthalten.

Juristisch wäre dies eine Sonderabgabe, wobei die dafür nötigen engen Kriterien *Gruppennützigkeit* und *Gruppenverantwortung* als gegeben anzusehen sind (Schmidt 1985). Die Belastungen für gegenwärtige Akademiker wären spürbar, aber tragbar. Es gibt in Deutschland 5,2 Mill. Erwerbstätige mit FH- oder Universitätsabschluss (Statistisches Bundesamt 2003). Will man von diesen etwa 3 Mrd. € generieren, bedeutet das, überschlägig kalkuliert, eine monatliche Belastung von nur 48 € pro arbeitendem Akademiker (bei mehr angestrebten Einnahmen proportional

² Auch Hönigsberger/Kuckert gehen von einem finanziellen Defizit in diesem Umfang aus. Die dort vertretene Position allerdings, fast ausschließlich auf Effizienzgewinne zu setzen und zusätzliche Mittel nur im Millionenbereich einzufordern, änderte nichts am wachstumschädigenden Abstand Deutschlands zum Durchschnitt der OECD. Ein Blick in die relevante internationale Literatur zeigt, dass auch in anderen Ländern solche Diskussionen um organisatorische Reformen im Hochschulsystem intensiv geführt werden. Verbesserte zukünftige Anreize, so nützlich sie sind, können also nicht als deutsche Spezialität gewertet werden. Ohne mehr Mittel bleiben Unterfinanzierung und Unterdimensionierung im internationalen Vergleich bestehen.

mehr). Man sollte dabei aber unbedingt auch einen hohen *Freibetrag* einführen, um Teilzeitarbeitende und relativ gering bezahlte Akademiker nicht zu belasten. Wird dann z.B. nur die obere Einkommenshälfte aller arbeitenden Absolventen davon überhaupt erfasst, erhöhte sich die Belastung auf nur knapp 100 €. Gegeben, dass die letzte Stufe der Steuerreform diese Gruppe wohl in ähnlicher Höhe gerade entlastet, dürfte dies als eine sozial sehr erträgliche Lösung gelten.

Eine absolute Garantie dafür, dass der Ertrag einer Akademikerabgabe tatsächlich zu einer Steigerung der Mittel für Hochschulen führt, kann es nicht geben. Jedes Landesparlament ist autonom in bezug auf sein Budgetrecht, und Bildung ist primär Ländersache. Dennoch (und analog der Situation bei der Förderung von Ganztagesesschulen): da die Abgabe bundesweit erhoben und dann auf die Länder umverteilt werden würde, lassen sich Regeln finden, die es sehr unwahrscheinlich werden lassen, dass Landesparlamente damit Missbrauch treiben. Eine solche, noch dazu einfache und transparente, Regel könnte etwa sein, dass der Ertrag zu einem Teil nach der *Zahl* der Studierenden, der Rest nach der *Zunahme* der Zahl der Studierenden im Vergleich zu einer Vorperiode ausgezahlt wird. Das erste belohnt den bisherigen Leistungsumfang (und verhindert dessen Zurücknahme), das andere aktuelle Zusatzanstrengungen.

Bei den nächsten Generationen künftiger Akademiker, über die genauere Daten vorliegen, kann dann durchaus differenziert werden, und die Abgabe etwa die unterschiedlichen Kosten der Fächer widerspiegeln sowie die individuelle Nutzungsintensität. Ein Medizinstudium würde dann zu einem höheren Abgabensatz bzw. zu einer längeren Zahlungsperiode führen als etwas eines der Sozialarbeit, oder ein länger beanspruchter Studienplatz kostete mehr als ein Kurzstudium. Um einen denkbaren psychologischen Abschreckungseffekt zu minimieren, könnten aber zu Studienbeginn als *Schnupperphase* Kostenfreisemester (z.B. die ersten zwei) angesetzt werden.

Gegen einen solchen nachträglichen Beitrag der Nutznießer werden zwei Einwände vorgebracht, auf die einzugehen ist. Es wird befürchtet, dass dadurch vielleicht so viele Studierinteressierte abgeschreckt werden könnten, dass wieder negative Wachstumsimpulse zu befürchten seien, und zum anderen wird argumentiert, es wären besonders die Kinder einkommensschwächerer Schichten davon betroffen. Dies lässt sich empirisch am Beispiel Australien überprüfen, das 1989 (eingeführt von einer Labour-Regierung) von einem kostenlosen Studium zu einem System mit

nachträglichen Studiengebühren auf das erhöhte Einkommen gewechselt ist. Beide Befürchtungen sind nicht eingetroffen, die Zahl der einheimischen Studierenden hat – nach einem nur sehr kurzen und schwachen relativen Rückgang ganz am Anfang – durch den, aufgrund der generierten Einnahmen möglich gewordenen, Ausbau erheblich zugenommen, und das Wachstum von Studierenden aus unteren Einkommensgruppen ist etwa durchschnittlich (Chapman/Ryan 2003).³

Noch stärker ist dabei allerdings die Zunahme auswärtiger Studierenden. Nach der Schweiz verzeichnet Australien die zweitstärkste relative internationale Attraktivität. Der mit der Einführung nachträglicher Studiengebühren finanziell ermöglichte Ausbau des australischen Hochschulwesens dürfte damit nicht nur durch bessere Qualifikation der Beschäftigten eine allgemeine positive Wirkung auf die Wirtschaft gehabt haben, die Serviceleistung ‚höhere Bildung‘ ist selbst zu einem Markenprodukt geworden. Es belegt mit daraus erzeugten 4 Mrd. Australischen Dollar Einnahmen von ausländischen Studierende einen vorderen Platz bei den Exportdienstleistungen (Dierkes/Merkens 2002). Fazit: wenn man nach einer neueren Erfolgsgeschichte des Umbaus eines früher unterfinanzierten und unterdimensionierten Hochschulsystems sucht, ist Australien sicher keine schlechte Wahl.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzwettbewerb im internationalen Vergleich. In: PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Hg. Deutsches PISA-Konsortium, S. 159 - 202. Opladen
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Berlin

³ Ein anderslautendes Statement aus der grünen Bundestagsfraktion, das bei den neunziger Jahren nur ein Anwachsen ausländischer, aber einen Rückgang australischer Studierender sieht, beruht auf einer Fehlinterpretation einer Ausarbeitung zur Studierendenstatistik (Sager 2004). Die zugrundeliegende Quelle selbst nennt ausdrücklich einen absoluten Anstieg der Studienanfänger mit australischer Staatsangehörigkeit von 219.780 in 1997 auf 251.845 in 2002 und der Studierenden mit heimischem Pass im gleichen Zeitraum von 564.646 auf 675.784 (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2004). Dank des noch stärkeren Anstiegs ausländischer Studierender hat nur der relative Anteil australischer Staatsangehöriger an allen Eingeschriebenen abgenommen.

- Chapman, Bruce/Ryan, Chris (2003): The Access Implications of Income Contingent Charges for Higher Education: Lessons from Australia. Rep./Working Paper 463, Australian National University, Canberra
- Dierkes, Meinhold/Merkens, Hans (2002): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Berlin
- Dohmen, Dieter (2003): Eckpunkte eines StudienCredit-Modells zur Finanzierung der Hochschulen in Baden-Württemberg. Rep./Working, Köln
- EDK der Schweiz (1999): Interkantonale Universitätsvereinbarung. Rep./Working
- Esping-Andersen, Gösta (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge, UK: Polity Press. xi, 248 pp.
- Graff, Michael (2003): Hochschulbildung und Wirtschaftswachstum: Neuere empirische Ergebnisse. In: Hochschulökonomie - Analysen interner Steuerungsprobleme und gesamtwirtschaftlicher Effekte, Hg. Uschi Backes-Gellner, Corinna Schmidtke, S. 105 - 128. Berlin
- Grözinger, Gerd (1998): Hochschulen in Deutschland - Unterfinanzierung und Fehllenkung. In: Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Hg. Robert K. von Weizsäcker, S. 187 - 231. Berlin
- Grözinger, Gerd (2003): Die Finanzsituation norddeutscher Universitäten: ökonomische und politische Schlussfolgerungen auf der Basis eines Ausstattungsvergleichs. In: *Vierteljahresshefte zur Wirtschaftsforschung* (Beiträge zur Bildungsdiskussion) 72, 2, S. 271 - 288
- Heublein, Ulrich/Sommer, Dieter (2002): Studienanfänger 2000/2001: Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System. 15 S pp.
- Kronthaler, Ludwig (2002): Strukturen der Hochschulsteuerung und -finanzierung in Bayern sowie Modelle der Technischen Universität München. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 3, S. 6 - 29
- Krueger, Alan B./Lindahl, Mikael (2001): Education for Growth: Why and For Whom? In: *Journal of Economic Literature* 39, 4, S. 101 - 136
- OECD (2003): Education at a Glance: OECD Indicators - 2003 Edition. Paris
- Sager, Krista (2004): Faktenpapier Hochschul- und Studienfinanzierung: www.krista-sager.de/content/berlin/positionen/positionen12.html
- Schmidt, Reiner (1985). Aufgabenfinanzierung nach dem Grundgesetz. In: Bildung als öffentliches Gut? Hochschul- und Studienfinanzierung im internationalen Vergleich, Hg. Michael Zöllner, S. 34-48. Bonn
- Statistisches Bundesamt (2003): www.destatis.de/presse/deutsch/-pk/2003/Mikrozensus2002_neu_-Tabel-len-anhang.pdf.
- Steiner, Viktor/Lauer, Charlotte (2001): Private Erträge von Bildungsinvestitionen in Deutschland. In: Bildungsreform aus ökonomischer Sicht, S. 71 - 101. Berlin
- Weidig, Inge/Hofer, Peter/Wolff, Heinfried (1999): Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. Nürnberg
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags (2004): Studiengebühren - Analyse der sozialen Auswirkungen am Beispiel der Gebührenmodelle ausgewählter Staaten. Rep./Working, Berlin

Gestaltungsgrundsätze für Bachelor- und Master-Studiengänge

Das Modell der Universität Halle-Wittenberg

Martin Winter
Halle-Wittenberg

Im Dezember 2003 hat der Akademische Senat der Universität Halle-Wittenberg den Grundsatzbeschluss gefällt: Die Martin-Luther-Universität wird 2006 Bachelor- und Master-Studiengänge einführen – und zwar (wie es in dem Beschluss heißt) „in allen dafür geeigneten

Bereichen“. Gleichzeitig wurde das Prorektorat für Studium und Lehre damit beauftragt, für die Grundstruktur des neuen Studiensystems Eckwerte zu erarbeiten.

Diese „Eckwerte zur Modularisierung und gestuften Studienstruktur“ sollen die formalen Prinzipien zur Gestaltung der neuen Studiengänge Bachelor und Master an der Universität festlegen. Die Überlegung dabei war: Nur wenn ein universitätsweit gemeinsamer Rahmen vorliegt, können die Kompatibilität und Kombinierbarkeit der Studienfächer an der gesamten Universität gewährleistet werden. Das heißt: Nur eine gewisse Standardisierung der formalen Strukturen gibt den Studierenden die Möglichkeit, die vielfältigen Studienangebote der Universität flexibel zu wählen. Dieser von der Universität gesetzte Rahmen hat sich wiederum innerhalb der Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates zu bewegen – ein wichtiges Argument, um die neuen Studiengänge akkreditierungsfähig zu gestalten.

Die erste Fassung der Eckwerte stammt aus dem Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg. Der Autor legte dem Prorektor der Universität Halle-Wittenberg, Wolfgang Schenkluhn, das Konzeptpapier im März 2003 vor und begleitete dann auch die weitere Diskussion und Überarbeitung des Entwurfs. Nach einer Abstimmungsphase wurde der modifizierte Text in einer Arbeitsgruppe des Prorektors aus Mitgliedern der Senatskommission für Studium und Lehre¹ intensiv diskutiert und weiter entwickelt. In einem nächsten Schritt wurde der in vielen Details geänderte Entwurf dann in der Senatskommission sowie in den Fachbereichen und Instituten der Universität erörtert. Etliche Hinweise aus den Fächern konnten in die Beschlussvorlage aufgenommen werden. In der Sitzung am 14. Juli 2004 fand das Eckwertepapier dann auch die Zustimmung des Akademischen Senats; die Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur wurden beschlossen.

Was wird nun in den Eckwerten geregelt? In erster Linie enthält das Papier gewisse formale Standardisierungen hinsichtlich des Studienaufbaus; die sechs wichtigsten Punkte sind:

1. *Gesamtstudiendauer*: Das Bachelor-Studium umfasst insgesamt 180 Leistungspunkte (LP); dies entspricht sechs Semestern Regelstudienzeit. (Ein Leistungspunkt entspricht 30 Stunden studentischer Arbeitszeit.) Das Masterstudium weist insgesamt 120 LP auf, also vier Semester Regelstudienzeit. Der weiterbildende, berufsbezogene Master kann auch nur 60 LP, also zwei Semester umfassen.

2. *Drei Varianten des Bachelor-Studiums* sind möglich: Studiengänge mit einem Fach (180 LP), Studiengänge mit zwei gleichgewichtigen Fächern (90 LP pro Fach) und Studiengänge mit einem großen und einem kleinen Fach (120 LP und 60 LP).

3. *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*: Es wird zwischen zentral angebotenen allgemeinen Schlüsselqualifikationen (ASQ) und in den Fächern angebotenen Schlüsselqualifikationen (FSQ) unterschieden. Die „Allgemeinen Schlüsselqualifikationen“ (ASQ) werden zentral angeboten (vom Medienkompetenzzentrum, vom Sprachenzentrum und vom Institut

¹ Der Arbeitsgruppe Bachelor/Master gehörten an: der Prorektor Wolfgang Schenkluhn, die Mitglieder der Senatskommission Wolfgang Auhagen, François Bertemes, Markus Pietzsch, Susanne Schüttemeyer und die Mitarbeiter/innen vom HoF Wittenberg Antonia Kupfer und Martin Winter.

für Sprechwissenschaft und Phonetik). Die Vermittlung der FSQ wird von den Fächern selbst übernommen und steht damit in einem engen inhaltlichen Zusammenhang mit dem fachwissenschaftlichen Studium. ASQ wie FSQ haben jeweils ein Volumen von zehn Leistungspunkten.

4. Der *Master-Studiengang* besteht entweder aus einem oder zwei Studienfächern: Bei den 2-Fach-Studiengängen sind im ersten Fach 75 LP (davon 30 oder 15 LP für die Abschlussarbeit), im zweiten 45 LP vorgesehen. Bei den 1-Fach-Studiengängen weist die Abschlussarbeit ebenfalls 30 oder 15 LP der insgesamt 120 LP auf.

5. Es gibt zwei *Standardgrößen für Module*: fünf LP (dies entspricht 150 Arbeitsstunden, knapp vier Wochen) und zehn LP (dies entspricht 300 Arbeitsstunden, knapp acht Wochen). Größere Module weisen immer ein Vielfaches von fünf LP auf.

6. Die *Prüfungen* werden strikt studienbegleitend durchgeführt und sind modulbezogen. Sie können in allen denkbaren Formen durchgeführt werden: Klausur, mündliche Abfrage, Hausarbeit, Referat, Protokolle etc.

Da nun die Universität die gemeinsame Eckwerte formuliert hat, sind im nächsten Schritt die Fachbereiche und Institute an der Reihe, im Rahmen dieser formalen Vorgaben inhaltliche Vorstellungen zu den neuen Studiengängen zu entwickeln und zu realisieren. Diese Reihenfolge ist für den Erfolg des Umstrukturierungsprozesses von herausragender Bedeutung: Erst müssen die Eckwerte auf Universitätsebene gelten und dann kann die konkrete Umsetzung in Studienordnungen auf Fachbereichsebene erfolgen! Hier haben die Eckwerte für die Universität nicht nur eine strukturierende Funktion, sondern sie dienen auch als Orientierungshilfe bei der Gestaltung der neuen Studienangebote für die Fachbereiche und Institute.

Sowohl bei der Konzeption der Eckwerte als auch bei der Umsetzung in die neuen Studiengänge wird die Universität von Mitarbeiter/innen des Instituts für Hochschulforschung HoF Wittenberg unterstützt; in enger Anbindung an das Prorektorat wird eine Koordinationsstelle eingerichtet, die diesen Umstellungsprozess begleitet.

Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Beschluss des Akademischen Senats vom 14. Juli 2004

Ausgangslage

Auf der Konferenz europäischer Bildungsminister 1999 in Bologna wurde die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen vereinbart, das durch Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS-Modell) und flankiert von Qualitätssicherungsmaßnahmen (Akkreditierungsgedanke) zu einem europaweit gültigen Studiensystem führen soll. Die Konferenz europäischer Bildungsminister am 19. September 2003 in Berlin hat die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010 bestätigt und den Umsetzungsdruck erhöht. Die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stellt sich dieser Herausforderung. Auf seiner Sitzung am 17.12.2003 hat der Akademische Senat beschlossen, sich am Prozess der Einführung des zweistufigen Studiensystems in allen dafür geeigneten Bereichen zu beteiligen. Gleichzeitig hat er das Prorektorat für Studium und Lehre beauftragt, verbindliche Rahmenvorgaben für die Einführung gestufter Studiengänge zu erarbeiten.

Um Kompatibilität und Kombinierbarkeit der Studienfächer im Rahmen der gestuften Studiengänge zu gewährleisten, sind derartige Vorgaben (im Folgenden auch Eckwerte genannt) für die gesamte Universität notwendig. Nur wenn ein universitätsweit geltender Rahmen eingehalten wird, haben die Studierenden die Chance, die vielfältigen Studienangebote der Universität ihren individuellen Interessen gemäß auszuwählen und zusammenzustellen. Dies gilt auch für die Universitäten im mitteldeutschen Verbund: Eine enge Abstimmung – so wie sie mit den Partneruniversitäten Jena und insbesondere Leipzig angestrebt wird – eröffnet weitere attraktive Studienoptionen in der Region.

Die in diesem Papier vorgestellten Eckwerte haben folgende Grundlage: zum einen folgen sie den gesetzlichen Vorgaben des Hochschulrah-

mengesetzes vom August 2002 (insbesondere § 19) und des neuen Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 13. Mai 2004 (insbesondere § 9); zum anderen bewegen sie sich innerhalb der Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK)¹ und des Akkreditierungsrats². Damit wird auch gewährleistet, dass die neu eingeführten Studiengänge akkreditierungsfähig sind. Die Rahmenvorgaben von KMK und Akkreditierungsrat wiederum basieren auf den Kommuniqués der Europäischen Bildungsminister und insbesondere den Regelungen zum ECTS³.

Grundsätze

Die konzeptionellen Überlegungen, die den Eckwerten zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur zugrunde liegen, werden von drei allgemeinen Prinzipien geleitet:

¹ Die relevanten Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Einzelnen:

- Beschluss der KMK vom 15.09.2000: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen.
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>;
- Beschluss der KMK vom 01.03.2002: Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland.
http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitaetssicherung.pdf;
- Beschluss der KMK vom 12.06.2003: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland.
<http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf>;
- Beschluss der KMK vom 10.10.2003: Ländergemeinsame Strukturvorgaben der KMK gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.
<http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf>.

² Die Beschlüsse des Akkreditierungsrats: <http://www.akkreditierungsrat.de/beschluesse.htm>. Im Einzelnen:

- Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien, 30.11.1999. <http://www.akkreditierungsrat.de/kriterien.htm>;
- Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren (verabschiedet am 20. Juni 2001). <http://www.akkreditierungsrat.de/gutachterleitfaden.htm>;
- Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge, verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001.
<http://www.akkreditierungsrat.de/referenzrahmen.htm>.

³ Siehe: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html.

1. *Universitärer Anspruch und Universitätsverträglichkeit*

Der Charakter und die Besonderheiten des universitären Studiums müssen in der neuen Studienstruktur gewahrt bleiben. Ein wesentliches Ziel der Neustrukturierung ist deshalb die „Universitätsverträglichkeit“. Sie ist zugleich ein Element der Profilierung und hebt das universitäre Studium vom Fachhochschulstudium ab. Das Bestehen auf einem universitären Anspruch bei der Neugestaltung der Studienstruktur soll auch als Argument für ein Studium an der Universität Halle-Wittenberg genutzt werden.

Im Einzelnen ist bei der Gestaltung der neuen Studiengänge auf folgende drei Punkte zu achten:

- auf eine enge Verbindung von Forschung und Lehre als *dem* Charakteristikum von Universität,
- auf die Vermittlung wissenschaftlicher Methoden und Denkweisen,
- auf eine Ausrichtung des Studiums auf Bildung anstatt auf bloße Ausbildung, soll heißen: die Erlangung von Berufsfähigkeit, nicht von Berufsfertigkeit.

2. *Nutzen aller Chancen der Studienreform bei gleichzeitiger Wahrung von Kontinuität und Bewährtem*

Die Umstrukturierung des Studiensystems bietet die Chance, viele Probleme des universitären Studiums, wie massiver Studienabbruch und ungeklärter Absolventenverbleib, aktiv anzugehen. Insbesondere zwingt die Neukonzeption von Studiengängen dazu, sich über die Ziele des Studiums insgesamt, die Ziele der Studienfächer und die Ziele der einzelnen Lehrveranstaltungen Gedanken zu machen. Das Studium in der neuen Struktur wird stärker aus der Perspektive der Lernenden betrachtet. Die Studienziele werden über den angestrebten Kompetenzerwerb definiert. Hierin liegt das eigentliche studienreformerische Moment der neuen Studiengänge, das es zu nutzen gilt.

Allerdings sollte die Reformbereitschaft der Universität angesichts ständiger Debatten um die Hochschulstruktur des Landes und angesichts permanenter Mittelkürzungen nicht überreizt werden. Ein Umbau der Studienstruktur geht nur mit den Universitätsangehörigen und erfordert Akzeptanz. Zu radikale Wechsel erzeugen Reformstress und wirken sich

negativ auf Studium, Lehre und Forschung aus. So werden die Bemühungen nur erfolgreich sein, wenn sich die Universitätsangehörigen diesen Reformen auch anschließen. Die neue Studienstruktur kann jedoch dazu beitragen, das Studienangebot auf die vorhandenen Kapazitäten abzustimmen.

3. *Größtmögliche Flexibilität bei der Studienganggestaltung und bei der Fächerwahl durch die Studierenden*

Freiheit im Studienangebot und Freiheit in der Studiennachfrage stehen in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander, das es auszutarieren gilt:

Auf der einen Seite müssen die Eckwerte als Rahmenvorgabe für künftige Studienordnungen so weit wie möglich gefasst werden, damit die Fächer einen möglichst großen Spielraum bei der Studiengangskonzeption erhalten: das bedeutet Flexibilität. Der Gestaltungsspielraum ist auch deshalb wichtig, weil sich möglichst alle Fächer der Universität mit ihren Besonderheiten in diesem Modell wiederfinden müssen.

Auf der anderen Seite erhält man Flexibilität bei der Fächerwahl nur durch eine weitgehende Standardisierung der formalen Studienstrukturen. Erst dadurch wird eine vielfältige Kombinierbarkeit erreicht. Dabei ist zu betonen: Formale Eckwerte sind keine inhaltlichen Vorgaben. Was Studierende eines Fachs zu studieren haben, kann von diesem Fach am besten selbst beantwortet werden.

Auf diesen drei Prinzipien basieren die folgenden Eckwerte zur Modularisierung und zur neuen Studienstruktur. Gemäß § 67, Absatz 2 des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt beschließt der Senat „allgemeine Bestimmungen“ zu Studien- und Prüfungsordnungen. Die vorliegenden Eckwerte sind in diesem Sinne als universitätsweit geltende Vorgaben zu betrachten. Gleichzeitig wird mit diesen „allgemeinen Bestimmungen“ das Gebot des Hochschulgesetzes (§ 13, Absatz 1) zur „Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit von Hochschulprüfungen“ erfüllt.

Modulstruktur und Leistungspunktesystem

<i>Definition eines Moduls</i>	Module bilden die Bausteine eines Studienprogramms. Sie sind inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten. Sie bestehen nicht nur aus den zu besuchenden Lehrveranstaltungen, sondern umfassen auch die zu erbringenden Studienleistungen im Kontext dieser Lehrveranstaltungen. Module können aus verschiedenen Lehr- und Lernformen bestehen (Vorlesung, Übung, Seminar, Projektseminar, Selbststudium, Projektarbeit etc.). Der Zweck der Modularisierung des Studiums besteht vor allem darin, die Lern- und Lehrziele für jedes einzelne Modul explizit zu definieren. Abschlussarbeiten und Praktika⁴ bilden eigene Module.
<i>Volumen eines Moduls</i>	Das Volumen der Module bestimmt sich über den Arbeitsaufwand der Studierenden (auch Workload genannt).
<i>Definition von Leistungspunkten (sog. „credits“, abgekürzt LP)</i>	Pro Studienjahr (zwei Semester) stehen max. 1800 Arbeitsstunden zur Verfügung (40 Stunden/Woche, 45 Wochen), die über ein Leistungspunktesystem (ECTS) abgerechnet werden. 1 Leistungspunkt (LP) entspricht dem Arbeitsaufwand von 30 Stunden. Pro Semester sind 900 Arbeitsstunden zu veranschlagen; das entspricht 30 Leistungspunkten. Unter studentischen Arbeitsaufwand fällt: der Besuch von Veranstaltungen (dies entspricht dem Kontaktstudium), die Vor- und Nachbereitungszeiten, Praktika, die Prüfungsvorbereitung, das Anfertigen von Referaten, Haus- und Projektarbeiten und der Abschlussarbeit (dies entspricht dem Selbststudium).
<i>Vergabe von Leistungspunkten</i>	Leistungspunkte werden nur vergeben, wenn die geforderte Prüfungsleistung auch tatsächlich erbracht worden ist.⁵
<i>Verhältnis von Lehrleistung in SWS und studentischem Arbeitsaufwand</i>	Es gibt keinen festen Umrechnungskurs zwischen herkömmlichen Semesterwochenstunden (SWS) und Leistungspunkten (LP). Das Verhältnis ist vielmehr abhängig von der jeweiligen Veranstaltungsform, von den Anteilen, die ein Modul an Kontaktzeiten und Zeiten des Selbststudiums aufweist. Der Besuch einer Lehrveranstaltung mit 1 SWS (= 45 min)

⁴ Zur Definition eines Praktikums siehe Abschnitt „Struktur des Bachelor-Studiengangs“.

⁵ Zur Definition einer Prüfungsleistung siehe Abschnitt „Prüfung und Notenvergabe“.

<i>in LP</i>	wird als volle Stunde Arbeitsaufwand verrechnet. Eine Vorlesung (= 2 SWS x 15 Wochen) entspricht folglich ca. 30 Stunden Kontaktzeit.
<i>Modulgrößen</i>	Es gibt zwei Standardgrößen für Module: 5 LP (dies entspricht 150 Arbeitsstunden, knapp 4 Wochen) und 10 LP. In begründeten Ausnahmefällen kann ein Modul zwischen 5 und 10 LP aufweisen, um so unterschiedlichen Leistungsanforderungen der Fächer gerecht zu werden. Größere Module weisen immer ein Vielfaches von 5 LP auf. Sie finden unter anderem für Praktika, Exkursionen und Abschlussarbeiten Verwendung. Es sind nur ganze Leistungspunkte zu vergeben.
<i>Dauer eines Moduls</i>	Ein Modul erstreckt sich in der Regel auf ein Semester, maximal sind zwei Semester möglich.
<i>Formen von Modulen</i>	Es gibt drei Grundformen: – Pflichtmodule: diese haben alle Studierenden zu belegen; – Wahlpflichtmodule: die Studierenden können innerhalb eines thematisch eingegrenzten Bereichs auswählen; – Wahlmodule: die Studierenden haben die freie Auswahl innerhalb des Modulangebots des Fachs. Die Anzahl und die innere Ausgestaltung der verschiedenen Modulformen wird in den jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen geregelt. Ein angebotenes Modul kann je nach fachspezifischen Bestimmungen⁶ als Pflicht-, als Wahlpflicht- wie auch als Wahlmodul belegt werden.
<i>Ausgestaltung der Module</i>	Die inhaltliche Ausgestaltung des Moduls obliegt dem oder den Lehrenden. Die jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen⁷ geben dafür einen Rahmen vor. Sie legen fest, welche Prüfungsleistungen vom Studierenden in den Modulen abverlangt werden. In den fachspezifischen Bestimmungen kann ferner festgelegt werden, welche Lehr- und Lernformen zur Anwendung kommen und wie das Verhältnis von Kontakt- und Selbststudium beschaffen sein soll. Die Ausgestaltung des Moduls wird in der Modulbeschreibung (in Anlehnung an die KMK-Rahmenvorgaben⁸) fixiert.

⁶ Zur Definition der fachspezifischen Bestimmungen siehe Abschnitt „Gesamtstudienstruktur“.

<i>Bescheinigung eines Moduls</i>	Die Vorgaben werden universitätseinheitlich gestaltet. ⁹
<i>Verantwortung für Module</i>	Für die Organisation eines Modul ist jeweils <i>ein</i> Lehrender/ <i>eine</i> Lehrende zuständig. Ob weitere Lehrende zur Durchführung des Moduls hinzugezogen werden (das Modul beispielsweise interdisziplinären Charakter erhalten soll), liegt in der Verantwortung des Anbieters dieses Modul. Für den Inhalt einer Lehrveranstaltung ist der betreffende Lehrende verantwortlich.

Gesamtstudienstruktur

<i>Regelstudienzeit und Gesamtanzahl der Leistungspunkte</i>	Das Bachelor-Studium umfasst insgesamt 180 LP; dies entspricht 6 Semestern Regelstudienzeit. Das Masterstudium weist insgesamt 120 LP auf; dies entspricht 4 Semestern Regelstudienzeit. Der weiterbildende, berufsbezogene Master kann auch nur 60 LP, also zwei Semester umfassen.
<i>Studienbeginn</i>	Studienbeginn ist für den Bachelor-Studiengang in der Regel im Wintersemester. In begründeten Ausnahmefällen kann in einem

⁷ Zur Definition der fachspezifischen Bestimmungen s. Abschnitt „Gesamtstudienstruktur“.

⁸ Beschluss der KMK vom 15.09.2000: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen.

<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>.

Elemente der KMK-Modulbeschreibung sind:

- Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls (Zielgruppen und Zielbegründung),
- Ziele der Einzelelemente/ Veranstaltungen,
- Lehr- und Lernformen,
- Voraussetzungen für die Teilnahme,
- Voraussetzung für die Vergabe von Leistungspunkten,
- Verwendbarkeit des Moduls in welchen Studiengängen,
- Zeitlicher Arbeitsaufwand des Teilnehmers,
- Anzahl der zugelassenen Teilnehmer,
- Leistungspunkte und Noten, Formen und Umfang der Prüfungen,
- Häufigkeit des Angebots von Modulen (Angebotsturnus),
- Dauer der Module.

⁹ Dazu zählen u.a. folgende Angaben:

- Name, Geburtsdatum und -ort,
- Hochschule, Matrikelnummer,
- Studiengang, Studienfächer,
- Bezeichnung des Moduls, Veranstaltungsform/en, Prüfer/Dozent,
- Leistungspunkte, Note, Leistungsform bzw. Prüfungsmodalität, Datum der Leistung/ Prüfung.

	1-Fach-Bachelor-Studiengang auch im Sommersemester begonnen werden. Ein Master-Studiengang kann sowohl im Wintersemester als auch im Sommersemester begonnen werden.
<i>Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor-Master-Studium</i>	Anhand der Eckwerte wird eine „Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor-Master-Studium“ entwickelt. Diese bildet den Rahmen für die einzelnen „fachspezifischen Bestimmungen“.
<i>Fachspezifische Bestimmungen</i>	Jedes Studienfach regelt in seinen fachspezifischen Bestimmungen insbesondere, a) welche Bachelor- und Master Studienvarianten angeboten werden, b) welche Module (Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodule) in welcher Reihenfolge mit wie viel Leistungspunkten (Standard: 5 oder 10 LP) zu belegen sind¹⁰, c) wie viele Leistungspunkte das Praktikum aufweisen soll (5, 10, 15 oder 20 LP), d) welche Modulnoten in die Studienfachnote eingehen¹¹ und e) welche Zugangsvoraussetzungen für den Master-Studiengang des Fachs zu erfüllen sind.¹²
<i>Definition Studienfach</i>	Ein Studienfach soll hier nicht nur als wissenschaftliche Disziplin, sondern auch als Studienprogramm definiert werden. Ein Studienfach im Sinne dieser Eckwerte kann also auch interdisziplinär angelegt sein.

¹⁰ Zur Ausgestaltung der Module siehe Abschnitt „Modulstruktur und Leistungspunktesystem“.

¹¹ Hierzu siehe Abschnitt „Prüfungen und Notenvergabe“, Unterpunkt „Ausgestaltung der Module“.

¹² Siehe Abschnitt „Zugang zum Masterstudium“.

<i>Definition von Schlüsselqualifikationen</i>	Die Definition von Schlüsselqualifikationen orientiert sich an den Empfehlungen des Wissenschaftsrates¹³. In der Studienstruktur der Universität Halle-Wittenberg wird zwischen zentral und in den Fächern angebotenen Schlüsselqualifikationen unterschieden. Zu den zentral angebotenen allgemeinen Schlüsselqualifikationen (ASQ) zählen: – Fremdsprachen, – Techniken der Präsentation und Argumentation, des Schreibens und des Redens, – Medienkompetenzen.
<i>Teilzeitstudium</i>	Gemäß der gesetzlichen Grundlage (§ 9 I Landeshochschulgesetz LSA) ist es möglich, das gestufte Studienprogramm als Teilzeitstudium einzurichten.
<i>Lehramt an Sekundarschulen sowie an Gymnasien (Vorschlag der Universität)</i>	Sollte das Lehramtsstudium in eine gestufte Struktur umgewandelt werden, bietet sich für das Lehramt an Sekundarschulen und an Gymnasien folgender Vorschlag an: In der Bachelor-Phase werden zwei Fächer à 90 LP ¹⁴ studiert. Im Anschluss folgt ein viersemestriger Master.

Struktur des Bachelor-Studiengangs

<i>Grundstruktur</i>	Der Bachelor-Studiengang besteht aus einem oder zwei Studienfächern (180, 120, 90, 60 LP). In dem Leistungspunktevolumen des Studienfachs bzw. der Studienfächer sind die Abschlussarbeit (10 LP), das Praktikum/die Praktika (5, 10, 15, 20 LP), der allgemeine SQ-Bereich (ASQ: 10 LP) und der fachspezifische SQ-Bereich (FSQ: 10 LP) enthalten und werden in den fachspezifischen Bestimmungen geregelt.
----------------------	--

¹³ „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen“ (Wissenschaftsrat 2000: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin, S. 22).

¹⁴ Siehe Abschnitt „Struktur des Bachelor-Studiengangs“.

<i>Studienfach/ Studien- fächer</i>	Es können 1-Fach und/oder 2-Fach-Bachelor-Studiengänge angeboten werden. Drei Varianten sind möglich: – <i>Studiengänge mit einem Fach</i> (180 LP, davon 10 LP Abschlussarbeit, 5, 10, 15 oder 20 LP Praktikum, 10 LP ASQ, 10 LP FSQ), – <i>Studiengänge mit zwei gleichgewichtigen Fächern</i> (90 LP pro Fach, davon pro Fach: 10 LP Abschlussarbeit (in einem der beiden Fächer), 5 oder 10 LP Praktikum, 5 LP ASQ, 5 LP FSQ), – <i>Studiengänge mit einem großen und einem kleinen Fach</i> (120 LP und 60 LP). im 120er Fach: 10 LP Abschlussarbeit, 5, 10 oder 15 LP Praktikum, 10 LP ASQ, 10 LP FSQ, im 60er-Fach: keine Abschlussarbeit, kein Praktikum, keine ASQ und FSQ.
<i>Kombina- tionsmög- lichkeiten</i>	Im Rahmen des Studienangebots herrscht freie Studienfachwahl. Nur in begründeten Einzelfällen darf ein Fach (in seinen fachspezifischen Bestimmungen) bestimmte Vorgaben machen, mit welchen anderen Fächern das Fach studiert werden darf. Im Rahmen der Studienberatung können Empfehlungen gegeben werden, welche Kombinationen sinnvoll erscheinen.
<i>Unterteilung in Studien- phasen</i>	Es gibt keine Vorgaben hinsichtlich einer Unterteilung innerhalb der Bachelor-Studienfächer in Studienphasen.
<i>Allgemeine Schlüssel- qualifikatio- nen (ASQ)</i>	Veranstaltungen zum Erwerb der allgemeinen Schlüsselqualifikationen (ASQ) werden von zentraler Stelle angeboten. Insgesamt sind 10 Leistungspunkte zu erbringen. Das Angebot wird in der Allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung geregelt. In den fachspezifischen Bestimmungen können im Rahmen des Angebots Empfehlungen ausgesprochen werden, welche Module von den Studierenden ihres

	Faches besucht werden sollten. 180er- und 120er-Fächer können Empfehlungen zu Modulen mit einem Volumen von 10 LP, 90er-Fächer mit einem Volumen von 5 LP geben.
<i>Fachspezifische Schlüsselqualifikationen (FSQ)</i>	In den Studiengängen mit einem Fach sind 10 der 180 LP für die Vermittlung von fachspezifischen Schlüsselqualifikationen (FSQ) vorzusehen. In den Studiengängen mit einem großen und einem kleinen Fach sind im 120er-Fach 10 LP für die Vermittlung von FSQ vorzusehen. In Studiengängen mit zwei gleichgewichtigen Fächern sind jeweils 5 LP der 90 LP für die Vermittlung von FSQ vorzusehen. Die Vermittlung von fachspezifischen Schlüsselqualifikationen kann ein eigenes Modul bilden; sie kann aber auch im Rahmen eines anderen Moduls stattfinden. Diese Entscheidung ist abhängig vom Charakter und von der Fachspezifik der Qualifikationen. Die Regelung des Angebots der FSQ obliegt den jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen.
<i>Auslandsaufenthalt</i>	Im Auslandsstudium werden Leistungspunkte gesammelt, die an der Universität Halle-Wittenberg von den jeweiligen Fächern angerechnet werden können. Auslandspraktika können länger als Inlandspraktika dauern; daher können – abhängig von der Länge des Praktikums – zusätzlich alle 20 Leistungspunkte aus dem ASQ- und FSQ-Bereich hierfür verwendet werden.
<i>Praktikum</i>	Ein Praktikum ist eine berufsfeldbezogene Lerneinheit, die in der Regel in einer universitätsexternen Einrichtung absolviert wird. Ein Praktikum bildet ein eigenes Modul. Dieses Modul ist Teil eines Studienfachs und wird in den fachspezifischen Bestimmungen geregelt. In jedem Studienfach mit mehr als 60 LP sollte ein Praktikum als Pflichtmodul vorgesehen werden. Wenn ein Praktikum vorgesehen ist, dann umfasst es in einem 180er-Studienfach ein Volumen von 5, 10, 15 oder 20 LP (entspricht etwa 4, 8, 12 oder 16 Wochen), in einem 120er Studienfach ein Volumen von 5, 10 oder 15 LP, in einem 90er Studienfach 5 oder 10 LP. Das Praktikum kann auch im Ausland absolviert werden (siehe oben).
<i>Abschlussarbeit</i>	Eine Abschlussarbeit ist für das Bachelor-Studium obligatorisch. Sie umfasst stets 10 LP (dies entspricht 300 Stunden, etwa 8

	Wochen). Sie kann nur in Fächern mit 90 oder mehr Leistungspunkten geschrieben werden. Damit im 2-Fach-Bachelor (90/90 LP) nicht zwei Abschlussarbeiten zu schreiben sind, ist in den fachspezifischen Bestimmungen zu regeln, welche anderen Module im Wert des Moduls „Abschlussarbeit“ der Student belegen soll, der in seinem anderen 90er-Fach die Abschlussarbeit schreiben möchte. Möglich ist hier auch eine Projektarbeit mit dem Volumen von 10 LP. Die Abschlussarbeit bildet ein eigenes Modul. Dieses Modul kann den Besuch eines Kolloquiums und/oder eine Verteidigung mit beinhalten. Sie wird in den fachspezifischen Bestimmungen geregelt.
--	--

Zugang zum Bachelor-Studiengang

<i>Zugang zum Bachelor-Studium</i>	Die allgemeinen Zugangsvoraussetzungen regelt § 27 HSG LSA. Die besonderen Zugangsvoraussetzungen und Auswahlverfahren für die Studienfächer regeln die fachspezifischen Bestimmungen (gemäß § 27, Absatz 6 HSG LSA).¹⁵
<i>Möglichkeit des Wechsels der Studierenden von Magister/Diplom auf BA/MA</i>	Über den Wechsel von Studierenden von einem „alten“ Studiengang in einen Bachelor-Studiengang können die Fachbereiche und Fakultäten Regelungen treffen.

Struktur des Master-Studiengangs

<i>Grundstruktur</i>	Der Master-Studiengang besteht aus einem oder aus zwei Studienfächern. Gemäß der Definition im Abschnitt „Gesamtstudienstruktur“ kann ein Studienfach auch als ein interdisziplinäres Studienprogramm angelegt sein. Gemäß der Rahmenvorgaben der KMK¹⁶ ist in den fachspezifischen Bestimmungen festzulegen, ob es sich um einen konse-
----------------------	---

¹⁵ Mögliche Kriterien sind: Abiturnote, Bewerbungsgespräch, Eingangsprüfung.

¹⁶ Beschluss der KMK vom 10.10.2003: Ländergemeinsame Strukturvorgaben der KMK gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf>.

	kutiven¹⁷, nicht-konsekutiven¹⁸ oder weiterbildend/berufsbezogenen¹⁹ Master-Studiengang handelt²⁰. Damit verknüpft ist die Frage der Definition der Zugangsvoraussetzungen.²¹ Ferner sind Master-Studiengänge nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ zu differenzieren.
<i>Studienfach/ Studien- fächer</i>	Zwei Varianten sind möglich: – Studiengänge mit einem Fach (120 LP); davon sind 15 oder 30 LP für die Abschlussarbeit vorgesehen, – Studiengänge mit zwei Fächern (75 LP und 45 LP). Das 75er-Fach umfasst auch die Abschlussarbeit mit 15 oder 30 LP. Der weiterbildende/berufsbezogene Master-Studiengang kann auch zweisemestrig mit insgesamt 60 LP angelegt sein.
<i>Abschluss- arbeit</i>	Eine Abschlussarbeit ist im Master-Studiengang obligatorisch. Sie bildet ein eigenes Modul. Dieses Modul kann den Besuch eines Kolloquiums und/ oder einer Verteidigung mit beinhalten. Die Abschlussarbeit wird in den fachspezifischen Bestimmungen geregelt. Die Abschlussarbeit umfasst im viersemestrigen Master-Studiengang 15 oder 30 LP. Das entspricht etwa 450 oder 900 Stunden bzw. drei oder sechs Monaten Bearbeitungszeit. Die Abschlussarbeit im zweisemestrigen weiterbildenden/berufsbezogenen Master-Studiengang umfasst 15 oder 20 LP.
<i>Schlüssel- qualifikation- en und Praktika</i>	Die explizite Integration der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in ein Studienfach ist (im Gegensatz zum Bachelor) nicht obligatorisch.²²

¹⁷ In der selben fachlichen Schiene weiterführend, zugleich fachvertiefend, wissenschaftlich ausgerichtet.

¹⁸ Schwerpunktverlagernd, wissenschaftlich oder anwendungsbezogen definiert, interdisziplinär.

¹⁹ Aufbauend nach Berufseinstieg, Zusatzqualifikation, in der Regel anwendungsbezogen.

²⁰ Zu dieser Typologie siehe: Beschluss der KMK vom 10.10.2003: Ländergemeinsame Strukturvorgaben der KMK gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf>.

²¹ Siehe Abschnitt „Zugang zum Master-Studiengang“.

²² Angeregt werden Multiplikatorenmodelle: Master-Studenten geben Unterricht für BA-Studenten und erhalten hierfür Leistungspunkte.

Zugang zum Master-Studiengang

<i>Zugang zum Master-Studium</i>	Die allgemeinen Zugangsvoraussetzungen regelt § 27 HSG LSA. Grundvoraussetzung ist der Abschluss eines Hochschulstudiums. Die Zugangsvoraussetzungen und Auswahlverfahren für die einzelnen Studienfächer regeln die jeweilige fachspezifischen Bestimmungen (§ 27, Absatz 7 HSG LSA). Entscheidend hierbei ist auch, um welcher Art der Master es sich handelt (konsekutiv, nicht-konsekutiv, weiterbildend/berufsbezogen). Mögliche Zugangskriterien sind: – Art des Hochschulabschlusses, – Anzahl der Leistungspunkte in den jeweiligen Studienfächern, – Hochschulabschlussnote, – Bewerbungsgespräch, – Eingangsprüfung, – Berufspraxis.
----------------------------------	---

Prüfungen und Notenvergabe

<i>Notensystem</i>	Für die Modulprüfungsleistungen und im Studienabschlusszeugnis werden die deutschen Noten vergeben. Jede vergebene Note wird gemäß der Vorgaben von KMK und ECTS²³ umgerechnet: 1,0-1,5 entspricht A („hervorragend“) 1,6-2,0 entspricht B („sehr gut“) 2,1-3,0 entspricht C („gut“) 3,1-3,5 entspricht D („befriedigend“) 3,6-4,0 entspricht E („ausreichend“) 4,1-5,0 entspricht F („nicht bestanden“)
<i>Prüfungssystem</i>	Die Prüfungen werden strikt studienbegleitend durchgeführt und sind modulbezogen.

²³ Siehe: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html.

Siehe: Beschluss der KMK vom 15.09.2000: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen.
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>.

<i>Definition einer Prüfungsleistung</i>	Prüfung können in allen denkbaren Formen durchgeführt werden: Klausur, mündliche Abfrage, Hausarbeit, Referat, Protokolle etc.
<i>Modalitäten der Modulprüfung</i>	Jedes Modul muss mit mindestens einer Prüfung belegt werden. Leistungspunkte werden nach dem Kriterium Erfolg oder Nicht-Erfolg vergeben. Es sind in einem Modul sowohl Einzelleistungen als auch Kombinationen von Prüfungsleistungen (Teilprüfungsleistungen) möglich. Bei Nicht-Bestehen einer Teilprüfung ist nur diese zu wiederholen und nicht alle (bereits bestandenen) Teilprüfungen des Moduls. Es sind bei Nicht-Bestehen maximal zwei Wiederholungen der Prüfungsleistungen möglich. Vor der zweiten Wiederholung kann in den fachspezifischen Bestimmungen die Möglichkeit eingeräumt werden, das Modul (und seine Veranstaltungen) nochmals zu belegen. Bei Erstprüfung und Wiederholungsprüfung können unterschiedliche Prüfungsformen vorgesehen werden. Das endgültige Nicht-Bestehen führt bei Pflichtmodulen zum Ausschluss vom Studium; bei Wahlpflichtmodulen und Wahlmodulen kann das Nicht-Bestehen durch ein erfolgreich absolviertes weiteres Wahlpflichtmodul ausgeglichen werden.
<i>Benotung der Modulprüfung</i>	Eine Benotung der Prüfungsleistung in einem Modul ist nur für die Module zwingend, deren Benotung in die Gesamtnote des Studienfachs und des Bachelor bzw. Master mit einfließen. Werden in einem Modul mehrere Prüfungsleistungen abverlangt, so setzt sich Gesamtnote eines Moduls aus diesen einzelnen Prüfungsleistungen, gewichtet nach dem Arbeitsaufwand (in LP ausgedrückt), zusammen.
<i>Zeitpunkt der Modulprüfung</i>	Die Festlegung des Zeitpunkts des Leistungsnachweises und der Modulprüfung/en obliegt den jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen. Sie kann dem Lehr-Verantwortlichen für das jeweilige Modul übertragen werden. Möglich sind: – am Ende des Moduls,

	– am Ende einzelner Veranstaltungen, – während der Veranstaltungen.
<i>Studienfachnote und Gesamtnote</i>	Für jedes Studienfach gibt es eine Gesamtnote (Studienfachnote). Diese errechnet sich wie folgt: Am Ende des Studiums werden die Modul-Noten (gewichtet nach LP) zu einer Gesamtnote zusammengerechnet. Dazu zählt auch die Note der Abschlussarbeit (ebenfalls gewichtet nach ihrem LP-Anteil). Welche Module in die Gesamtnote mit einfließen, wird in den jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen festgelegt. Es müssen mindestens ein Drittel der Leistungspunkteanzahl des Studienfachs in die Gesamtnote mit einfließen: – im 180er Fach Module im Volumen von 60 LP, – im 120er Fach Module im Volumen von 40 LP, – im 90er Fach Module im Volumen von 30 LP, – im 60er Fach Module im Volumen von 20 LP. Die Gewichtung der Einzelnoten bestimmt sich aus dem LP-Anteil am Gesamt der miteinberechneten Module. Der allgemeine SQ-Bereich geht nicht in diese Studienfachnote ein. Diese Module müssen nicht benotet werden. Neben der Studienfachnote gibt es eine Gesamt-Bachelor-Note und eine Gesamt-Master-Note. Die Gesamt-Bachelor-Note setzt sich aus den einzelnen Studienfachnoten zusammen, gewichtet nach dem Anteil der Gesamtleistungspunktezahl der jeweiligen Fächer (180, 120, 90, 60) . Die Gesamt-Master-Note setzt sich aus den einzelnen Studienfachnoten und der Abschlussarbeit zusammen, gewichtet nach dem Anteil der Gesamtleistungspunktezahl der Fächer (90, 45) und der Abschlussarbeit (30).
<i>Dokumentation der Prüfungsleistungen</i>	Drei Papiere bezeugen die Studienleistungen: 1. Abschlusszeugnis (Nennung aller Module und Noten) 2. Zeugnisanhang (Diploma Supplement): Diese zusätzliche Beschreibung des Abschlusszeugnisses informiert umfassend über die erbrachten Leistungen im Studium. 3. Studien-Buch (Transcript of Records). Diese semesterweise Auflistung aller bestandenen Modulprüfungen eines Studenten fungiert als Statusbericht zur individuelle Studienleistung.

Abschlüsse

<i>Studienabschlüsse</i>	Die Abschlussbezeichnungen orientieren sich an den Rahmenvorgaben der KMK²⁴: <i>„Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport, Sportwissenschaft, Sozialwissenschaft, Kunstwissenschaft: Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.);</i> <i>Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften: Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.);</i> <i>Ingenieurwissenschaften: Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.) oder Bachelor of Engineering (B.Eng.), Master of Engineering (M.Eng.);</i> <i>Wirtschaftswissenschaften nach der inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs: Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.) oder Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.);</i> <i>Rechtswissenschaften: Bachelor of Laws (LL.B), Master of Laws (LL.M).</i> <i>Bei interdisziplinären Studiengängen richtet sich die Abschlussbezeichnung nach demjenigen Fachgebiet, dessen Bedeutung im Studiengang überwiegt; bei den Ingenieurwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften richtet sie sich nach der inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs. Fachliche Zusätze zu den Abschlussbezeichnungen sind ausgeschlossen. Für Weiterbildungsstudiengänge und nicht-konsequente Masterstudiengänge dürfen auch Mastergrade verwendet werden, die von den vorgenannten Bezeichnungen abweichen (z.B. MBA).“</i> Über den Studienabschluss wird eine Urkunde ausgestellt.
<i>Äquivalenzbescheinigungen</i>	Für einen Master-Abschluss wird eine Äquivalenzbescheinigung (Diplom oder Magister) ausgestellt.

²⁴ Beschluss der KMK vom 10.10.2003: Ländergemeinsame Strukturvorgaben der KMK gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.
<http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf>.

Geltungsbereich der Eckwerte

1.	Die festgelegten Eckwerte gelten für alle gestuften Studiengänge der Universität
2.	Die bereits bestehenden gestuften Studiengänge werden – soweit wie möglich – gemäß dieser Eckwerte angepasst.
3.	Die Eckwerte zur Modularisierung ²⁵ sind für alle, also auch für die Diplom- und Magister-Studiengänge, ab dem Wintersemester 2006/2007 verpflichtend.

Der folgende Punkt stellt keinen Eckwert im Sinne einer Studienstrukturgestaltung dar, er betrifft vielmehr die Umsetzung der Studienstruktur.

Umstellungsmodalitäten

<i>Ablauf der Umstellung</i>	Die Bachelor- und Master-Studiengänge der Studienfächer werden gemeinsam konzipiert. In die Bachelor- und Master-Studiengänge wird gleichzeitig immatrikuliert.
<i>Zeitpunkt der Umstellung</i>	Die Immatrikulation beginnt zum Wintersemester 2006/ 07. In den Fächern, in denen gestufte Studiengänge angeboten werden, werden keine Neueinschreibungen in den alten Studiengängen durchgeführt.

²⁵ Siehe Abschnitt „Modulstruktur und Leistungspunktesystem“.

Die Transformation der ostdeutschen Universität

Unvollständige Kolonisierung und Reformblockade am Beispiel der Universität Leipzig¹

Hartmut Elsenhans
Andreas Lange
Leipzig/Berlin

Im Folgenden möchten wir zeigen, dass sowohl die These der Kolonisierung Ostdeutschlands (Richter 1994; Rosenberg 1991), als auch die These einer bedingungslosen Unterstützung Ostdeutschlands durch den Westen, ungenau ist. Vielmehr scheint ein Ansatz

fruchtbarer zu sein, der sich auf die differenzierte Kolonialismustheorie stützt, wie sie während des späten Kolonialismus entwickelt wurde. Danach vertreten wir die These, dass die Transformation des ostdeutschen Hochschulsystems als eine Art ‚Kolonisierung auf Einladung‘ beschrieben werden kann.

In vor-kapitalistischen Gesellschaften bedeutete Kolonisierung die Eroberung von Territorium sowie die Ausbeutung lokal verfügbarer Ressourcen durch die Kolonisatoren. Dies war während der Ausdehnung der alten tributären Regime zu beobachten sowie während der Kolonisierung Lateinamerikas durch die iberischen Mächte. Der europäische Kolonialismus im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts war jedoch erfolgreich, weil alte und neue lokale Eliten das neue ökonomische und soziale System attraktiv fanden. Das heißt, dass das Gelingen der Kolonisierung von

¹ Wir danken Philipp Fink und Harry Wolf für ihre wertvolle Hilfe bei der Datenrecherche.

kollaborierenden und vermittelnden Eliten abhängig war (Robinson 1972). Diese schlugen eine Brücke zwischen den existierenden vorkapitalistischen Strukturen und den neuen dominanten Sektoren, was nicht nur die Rente der lokalen Elite sicherte, sondern auch den Übergang zum Kapitalismus ermöglichte.

Als die neue gesellschaftliche Option für die mittel- und osteuropäischen Länder (MOEL) nach 1989 greifbar wurde, kollabierte das alte System. Der zentrale Unterschied zwischen den MOEL und Ostdeutschland lag in der Notwendigkeit, in den MOEL ein neues gesellschaftliches System auf der Grundlage des implodierten alten zu schaffen, ohne Mitglieder einer anderen Herrschaftselite importieren zu können, weil man sich nicht mit einer solchen Metropole in einen gemeinsamen Staatenverbund zusammenschließen konnte. Niemand beabsichtigte, für die MOEL jene Verantwortung zu übernehmen, welche die „spätkolonialistischen“ Metropolen in der Verweigerung von Entkolonisierung gegenüber ihren Kolonien im 20. Jahrhundert zu übernehmen bereit waren (Elsenhans 2000b: 344-351), wie das Beispiel der „überfinanzierten“ Kolonien der Südsee zeigt (Krosigk/Rath 1988).

Für Ostdeutschland stand jedoch die Option offen, auf Westdeutschlands administrative Kompetenzen, wirtschaftliche Führer sowie Lehrer und Manager zurückzugreifen. Der Systemwechsel führte daher nicht nur zum Import neuer Strukturen, sondern auch zu einem massiven Personaltransfer. Da eine volle Symbiose zwischen Bestandteilen des alten und neuen Systems jedoch unmöglich war, konnten nur fragmentierte Netzwerke überleben. Die Mitglieder solcher Netzwerke in Ostdeutschland nutzten diese, um ihre Position innerhalb des Marktes sowie im politischen Prozess zu verbessern. In Übereinstimmung mit dem Elitenimport während der kolonialen Expansion des 19. Jahrhunderts sahen sich diese Netzwerke im Besitz einer wichtigen Ressource bzgl. ihrer Position zur importierten Elite: Da der Elitenimport nicht durch Oktroi, sondern durch Einverständnis beider Seiten erfolgte, konnte dieser durch die lokale Elite moralisch gerechtfertigt werden. War im 19. Jahrhundert koloniale Expansion noch teuer, aber als Prozess der Zivilisierung legitimiert, so wurde sie im 20. Jahrhundert ohne lokales Einverständnis unmöglich (Elsenhans 2000b).

Die neue Elite in den MOEL gelang an die Macht aufgrund ihrer politischen Meriten und trotz ihrer professionellen Unerfahrenheit. Im Gegensatz dazu wurden die ostdeutschen Protagonisten schnell überflüssig,

da eine politisch nicht-kompromittierte und professionell-erfahrene West-Elite verfügbar war. Dieser West-Ost-Elitentransfer im öffentlichen Sektor fand Unterstützung sowohl bei den ostdeutschen Entscheidern als auch bei den Westdeutschen, die sich dafür einsetzten, dass politische Patronage alter und neuer Ost-Netzwerke keine Rolle bei der Verteilung der Beute spielen sollte.

Die Transformation Ostdeutschlands kann also eher als ‚Kolonisierung auf Einladung‘ beschrieben werden und wurde nicht durch ‚expansive Tendenzen‘ des westdeutschen Kapitalismus ausgelöst. Subventionen für überkommene ökonomische Strukturen wurde dabei der Vorrang vor der Entwicklung eines unabhängigen und selbstbestimmten Modells gegeben. Die ‚Kolonisatoren‘ mussten die einladende Gruppe respektieren. Daher wurde die Begleichung offener Rechnungen durch politische Beschuldigung den lokalen Eliten überlassen, um nicht als grob und aggressiv zu gelten. Die Reinigung der öffentlichen Institutionen richtete ihre Anstrengung auf die am meisten sichtbaren Schichten und deren repräsentative Individuen. Die mittelmäßigen, aber politisch-sauberen Spieler wurden verschont, da das allumfassende Spitzel- und Denunziations-system der Staatssicherheit normalerweise wenig Interesse an jenen gezeigt hatte.

An der Universität als einer (ostdeutschen) öffentlichen Institution führte die Abwesenheit von Marktkonkurrenz zusammen mit der schnellen Verfügbarkeit von formal-qualifiziertem Personal sowie finanziellen Ressourcen zu blockierten Strukturen, die weitere Innovation und Dynamik verhinderten. Unsere empirischen Daten legen nahe, dass besonders in den frühen Jahren nach der Wende die Chance vergeben wurde, junge ostdeutsche Wissenschaftler zu fördern. Stattdessen füllten relativ alte und langerfahrene Wissenschaftler aus Ost und West die freiwerdenden Positionen, die nach dem freiwilligen und unfreiwilligen Ausscheiden eines erheblichen Teils der ostdeutschen Wissenschaftlergemeinschaft verfügbar wurden.

Wir versuchen zu zeigen, dass neues, importiertes Personal eine Allianz mit Teilen des alten Ost-Personals einging, die sich auf der Basis einer bevorzugten Behandlung durch die neuen Machthaber ergab. Obwohl die Bildungspolitik ursprünglich die ostdeutschen Hochschulen umgestalten wollten, scheiterten sie aufgrund des in der Folge sichtbar gewordenen Ressourcenmangels sowie aufgrund fehlender Einflussmöglichkeiten im weiteren Verlauf der Reform. Der Import des krisengeschüttelten

westdeutschen Hochschulmodells sowie die einseitige Konzentration auf personelle Erneuerung verhinderten auf Dauer notwendigen strukturellen Wandel und blockierten weitere Innovation und Reform.

Mangelnde Reformkonzepte der DDR-Universität und personelle Erneuerung im Transformationsprozess

Alternative Positionen, die seit der Gorbatschow-Ära Mitte der 1980er Jahre formuliert wurden, hatten innerhalb der DDR-Hochschule keine Chance. Die erste Transformationsphase zwischen Herbst 1989 und 1990 war vor allem durch Versuche der Selbsterneuerung gekennzeichnet. Trotzdem blieb das interne Reformpotential der ostdeutschen Hochschulen bis Anfang 1990 beschränkt. Die ostdeutschen Universitäten waren jedoch aus anderen Gründen reformunfähig als die westdeutschen. Während sich im Westen etablierte und abgesicherte Karrierepfade als Flexibilitäts- und Innovationshemmer erwiesen, verursachten im Gegensatz dazu die unkalkulierbaren Auswirkungen auf die eigene Biographie sowie die Unsicherheit des Reformausgangs eine Blockade von Reformen im Osten (Pasternack 2001: 49).

Die positiven Aspekte des DDR-Hochschulsystems wurden im Nachwendeprozess schnell begraben. Dazu zählte sicherlich das zahlenmäßig ausgewogene Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sowie die bescheidene, aber effiziente Unterstützung durch Stipendien. Was die finanzielle Ausstattung des DDR-Hochschulsystems betraf, so war dieses aus anderen Gründen in der Krise als das westdeutsche: Der Ressourcenmangel war ein Ergebnis der allgemeinen wirtschaftlichen Situation in der DDR, während dies im Westen einen systemimmanenten Faktor im Sinne einer permanenten Unterfinanzierung darstellte (Ash 1997; Buck-Bechler 1994; Kocka/Mayntz 1998; Weiss 1994).

Nach 1990 wurde die schnelle Integration in das westdeutsche Modell für viele Akteure innerhalb der Hochschulen wünschenswert. Die Unmöglichkeit der Erneuerung bestand in der Bewältigung einer Universitätsreform in einer revolutionären Zeitspanne, die zumal auf demokratischen und rechtsstaatlichen Prinzipien beruhen sollte (Ash 1997: 90; Pasternack 2001: 52). Dabei wurde die personelle Erneuerung der ostdeutschen Universitäten das leitende Reformprinzip auf Kosten der strukturellen und konzeptionellen Dimension. Die personelle Erneuerung verfolgte neben der Suche nach Rache und Rehabilitierung auch eine Strategie der

Delegitimierung und Bestrafung der alten Eliten. Das allgegenwärtige Demokratiepостulat des Erneuerungsdiskurses hatte dabei eher eine legitimatorische Funktion zur Sicherung der Stellung der neuen administrativ-funktionalen Elite (Pasternack 2001: 59).

Der allgemeinen Abwicklung ganzer Abteilungen folgte der Integritätstest, der als politisches Mittel „von oben“ erschien (Kiel 1995: 169). Er wurde von den Personalkommissionen durchgeführt und avancierte schnell zum bestimmenden Instrument des Reformprozesses. Nun konnten es jedoch die herausragenden DDR-Wissenschaftler selten vermeiden, Kontakt zur Staatssicherheit zu unterhalten, selbst wenn dies nur in der Form von schriftlichen Reiseberichten über Länder geschah, die sie aus wissenschaftlichen Gründen besuchten. Es scheint daher schwierig, den Eindruck zu vermeiden, dass einige der Innovationsblockaden der ostdeutschen Universitäten entstanden, weil die kleine Anzahl der herausragenden ostdeutschen Professoren gezwungen war, die Universität zu verlassen. Die durchschnittliche Masse der Wissenschaftler erfuhr nach 1989 eine tendenziell bessere Behandlung aufgrund ihrer sauberen politischen Akte, da die Staatssicherheit ein stärkeres Interesse an den Spitzenkräften hatte.

Die unterschiedlichen Instrumente des Erneuerungsprozesses schienen wenig systematisch miteinander verbunden. Diese Beziehungslösigkeit erwies sich jedoch als äußerst funktional. Viele der ostdeutschen Nachwuchswissenschaftler fanden sich schnell in den so genannten Integrationsprogrammen wieder. Dieses System erzeugte starke Konkurrenz unter den Programmteilnehmern im Kampf um Akzeptanz durch ein System, das vorgab, Verständnis für diejenigen mit sauberen politischen Hintergründen zu hegen. Darüber hinaus wurden jene, die die Universität verließen, nicht nur aus politischen oder ideologischen Gründen dazu gezwungen. Vielmehr fanden viele keine Aufgabe im neuen System, obwohl sie positiv evaluiert worden waren (Wartenberg 2001: 284). Andere gingen in den Ruhestand oder verließen die Hochschule freiwillig aus Angst vor politischer Überprüfung (Mayntz 1997: 71).

Ergebnisse der Personalreform an der Universität Leipzig

Die Veränderungen in der Personalstärke der Universität Leipzig (UL) und in Ostdeutschland generell sind genügend dokumentiert (Burkhardt 1997; Burkhardt/Scherer 1994; Heinemann 1997; Mayntz 1998; Pasternack 1995; Simon 1998; Weiss 1994). Die ersten Neubesetzungen nach

der Umstrukturierung wurden im wesentlichen über Hausberufungen vorgenommen. Das Interessengemenge innerhalb der Berufungskommissionen führte schnell zu einer „Verwestlichung“ bei den Neuberufenen. Zuvor politisch diskriminierte jüngere ostdeutsche Wissenschaftler hingegen konnten die Karriereleiter im Regelfall nicht erklimmen. Vielmehr füllten Westdeutsche und ältere Ostdeutsche die freien Stellen. Dies war politisch gewollt. Westdeutsche Wissenschaftler konnten nach dem Eintritt in die Berufungskommissionen Personalentscheidungen beeinflussen. Der westdeutsche Wissenschaftlermarkt war saturiert mit zumindest formal ausreichend qualifiziertem Personal. Für viele bedeutete der Schritt in den Osten daher einen Karrieresprung. Dieser war um so größer, je mehr Wartezeit zwischen Habilitation und Erstberufung² lag. Die Notwendigkeit einer Habilitation stellte eine Verzerrung zugunsten der formal Qualifizierten sowie einen Schaden für viel versprechende jüngere Talente aus Ost und West dar. Obwohl von vielen angezweifelt wird, dass ein Verzicht auf die Habilitation bei der personellen Umstrukturierung der ostdeutschen Hochschulen zu einer Qualitätsverbesserung geführt hätte, so ist zumindest zu fragen, ob dann nicht eben eine langsamere Erneuerung der ostdeutschen Hochschulen angezeigt gewesen wäre.

Obwohl das durchschnittliche Erstberufungsalter für Professoren in den letzten Dekaden kontinuierlich anstieg, galt es als befriedigend, wenn die Berufung nicht nach dem 45. Lebensjahr erfolgte. Das durchschnittliche Erstberufungsalter lag in Deutschland im Jahr 2001 bei 41,1 Jahren (inklusive Fachhochschulen) (Statistisches Bundesamt 2001, Tabelle 16). Die entsprechenden Daten für die Universität Leipzig zeigen eine Abweichung von mehr als sechs Jahren im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt (Tabelle 1). Während der ersten Berufungsrunde zwischen 1989 und 1993 lag das Alter der erstberufenen Professoren bei 47,2 Jahren. Die große Differenz zwischen Westdeutschen (45,6 Jahre) und Ostdeutschen (50 Jahre) ist vor allem bedingt durch die längere Wartezeit für die Ostdeutschen, die ihre Ursachen im DDR-Hochschulsystem hatte. Gleichwohl näherte sich in der Zeit nach 1993 nur das Berufungsalter der Westdeutschen mit 43 Jahren wieder dem bundesdeutschen Durchschnitt an, während die Ostdeutschen weiterhin noch in einem relativ hohen Alter berufen wurden (49,2 Jahre).

² Erstberufung meint diejenigen an die UL berufenen Professoren, die zuvor noch keine ordentliche Professorenstelle in Ost oder West (oder im Ausland) innehatten.

Tabelle 1: Durchschnittsalter von Professoren bei der Erstberufung an die Universität Leipzig

	Gesamt*		West		Ost	
	Jahre	n ³	Jahre	n	Jahre	n
Alter bei Erstberufungen zwischen 1989 und 1993	47,2	34	45,6	21	50	12
Alter bei Erstberufungen zwischen 1994 und 2002	44,2	46	43	34	49,2	10
Gesamt 1989-2002	45,2	80	44	55	49,6	22

Quelle: eigene Analyse; * ohne Ausländer

Tabelle 2: Durchschnittsalter bei der Habilitation und Wartezeit zwischen Habilitation und Erstberufung

	Gesamt*		West		Ost	
	Jahre	n	Jahre	n	Jahre	n
Durchschnittliches Habilitationsalter der Erstberufenen zwischen 1989-1993	40,7	32	40	20	41,8	12
Durchschnittliches Habilitationsalter der Erstberufenen zwischen 1994-2002	40,5	41	40,3	30	41,1	10
Durchschnittliche Wartezeit zwischen Habilitation und Erstberufung bei Erstberufenen zwischen 1989-1993	5,9	36	4,8	22	7,6	13
Durchschnittliche Wartezeit zwischen Habilitation und Erstberufung bei Erstberufenen zwischen 1994-2002	4	53	3,2	39	6,9	12

Quelle: eigene Analyse; * ohne Ausländer

Wie die verfügbaren Daten zeigen, bevölkerten langjährig erfahrene westdeutsche Assistenten die freiwerdenden Stellen im Osten überproportional. Die durchschnittliche Wartezeit zwischen Habilitation und Erstberufung der Westdeutschen, die wir aufgrund der Datenverfügbarkeit unter-

³ Die Grundgesamtheit n entspricht den von uns ermittelten Erstberufungen, bei denen Altersangaben öffentlich zugänglich waren. Nach unserer Analyse wurden insgesamt 107 Professoren bis 2002 ohne vorherige Professur im In- oder Ausland berufen. 68 Erstberufene kamen aus Westdeutschland, 32 aus Ostdeutschland, 5 aus dem Ausland.

suchen konnten, betrug 4,8 Jahre, während die Ostdeutschen 7,6 Jahre auf ihren ersten Ruf warten mussten (Tabelle 2). Nach 1993 verkürzte sich diese Zeit für die Westdeutschen auf 3,2 Jahre, für die Ostdeutschen auf 6,9 Jahre. Das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der Habilitation für West- und Ostdeutsche ist ebenfalls höher als der bundesdeutsche Schnitt von 38,3 Jahren (Statistisches Bundesamt 2001, Tabelle 15), wenn auch nur um etwas mehr als 2 Jahre. Diese quantitativen Daten scheinen Simons Argument zu unterstreichen, nachdem viele Wissenschaftler der „dritten Wahl“ aus Westdeutschland (Simon 1995), die lange auf ihre erste Berufung warten mussten, die Chance auf eine Professur im Osten ergriffen (vgl. auch Schluchter 1994). Ein durchschnittlich qualifizierter westdeutscher Bewerber konnte einen ostdeutschen Kandidaten leicht niederkonkurrieren, da letzterer normalerweise keine internationale Erfahrung und nur eine kleine Publikationsliste hatte. Dies stellt gleichzeitig eine Analogie zum Dienst in den Kolonialgebieten im 19. Jahrhundert dar, der wenig attraktiv erschien. Abgesehen von wenigen sehr engagierten Individuen mussten Funktionsträger durch hohe Einkommen angereizt werden, wie sich für die französischen und britischen Kolonialverwaltungen zwischen 1880 und 1960 zeigen lässt. Dies legt den Schluss auf eine vergleichsweise geringe Qualität der importierten Staatsdiener nahe.

Bei der Verteilung der Professuren zwischen West- und Ostdeutschen zeigen die Daten für die Universität Leipzig einen ähnlichen Trend, wie bereits Burkhardt (1997) für ganz Ostdeutschland festgestellt hat (Tabelle 3).⁴

⁴ Während die Zahlen für die Rechtswissenschaften fast identisch sind, sind die Anteile in der Fakultät für Mathematik und Informatik mit 37% sowie in der Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie mit 52% in Leipzig etwas höher. Die Anteile der Sozialwissenschaften in Leipzig können u.a. deswegen höher sein, weil der Berufungsprozess zum Zeitpunkt von Burkhardts Untersuchung noch nicht abgeschlossen war. Da neue Professoren meistens aus Westdeutschland kamen, könnte dies den Anteil von 84% mit westdeutscher Herkunft erklären. Die Gesamtanzahl von 53% mit westdeutscher Herkunft übersteigt ebenfalls Burkhardts Ergebnisse. Dies kann insbesondere daran liegen, dass wir keine Daten über die Medizinische Fakultät präsentieren können.

Tabelle 3: Anteil der Professoren mit ost- und westdeutscher sowie ausländischer Herkunft an der Universität Leipzig nach Fakultäten (n=329) in 2002 in Prozent

Fakultät	Ost in %	West in %	Ausländer in %	Gesamt	West in % nach Burkhardt (1997)
Juristenfakultät	0	100	0	19	90
Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie	44	52	4	25	29
Chemie & Mineralogie	56	39	6	18	29
Wirtschaftswissenschaft	30	67	4	27	64
Erziehungswissenschaft	33	67	0	15	n.v.
Geschichte, Kunst- & Orientwissenschaften	43	48	9	44	64
Mathematik & Informatik	60	37	3	30	29
Philologie	45	45	9	44	62,6
Physik & Geowissenschaften	69	26	6	35	29
Sozialwissenschaften	10	84	6	31	64
Sportwissenschaft	29	71	0	7	62,6
Theologie	75	25	0	12	n.v.
Veterinärmedizin	27	64	9	22	53,5
Gesamt*	41	53,5	5,5	329	43

Quelle: Personaldezernat Universität Leipzig; eigene Analyse; Burkhardt (1997); * ohne Medizin

Eine der Konsequenzen des personellen Wandels spiegelt sich auch in der sinkenden Zahl der Habilitationen zwischen 1992 und 1998 wider. Burkhardt hatte auf diese Tendenz bereits hingewiesen (Burkhardt 1997: 33). Habilitierten sich an der UL 1992 noch insgesamt 21 Wissenschaftler, sank diese Zahl 1994 auf 14, 1995 auf 12, 1996 auf 7, um erst 1997 wieder auf 12 und 1998 auf 25 anzusteigen.⁵ Das schlechte Abschneiden des

⁵ Datenquelle: Universität Leipzig, Studentensekretariat.

Ostens scheint wenig überraschend. Junge Wissenschaftler suchen nach herausragenden Professoren mit zumindest nationaler, wenn nicht sogar internationaler Reputation. Der Mangel an Publikationsaktivitäten der Erstberufenen könnte ein Indiz dafür sein: Lediglich 52 von 82 erstberufenen Professoren, die bis 1998 an die UL kamen, waren in den Forschungsberichten 1998, 1999 und 2000 mit jeweils mindestens einer Publikation vertreten. Von den 44 bis einschließlich 1993 Erstberufenen publizierten lediglich 29 Professoren in den angegebenen Jahren mindestens einmal.

Unvollständige Reformen, Phase 1: Die Bildung von Blockierer-Koalitionen

Im Vergleich zu den Transformationserfahrungen in den MOEL scheint es offensichtlich, dass der Elitenwechsel in Ostdeutschland zumindest im Wissenschaftssystem die jüngere bzw. mittlere Generation übergang. Dies veränderte den Reformpfad der Universität Leipzig und schuf ein Element der Restauration und Blockade. Der Mangel an langfristigen Konzepten und Leitmotiven für eine Reform führte schnell zu einer Verbindung aus dem importierten System mit Überresten der alten Zeit, wie autoritären Verhaltensweisen und anti-demokratischen Überzeugungen (Simon 1998). Die neue Funktionselite, obwohl in zwei unterschiedlichen Systemen sozialisiert, hat schnell einen neuen Status Quo festgesetzt, der weitere Reformen von oben und unten verhinderte. Der Import des westdeutschen Hochschulsystems behinderte auch die institutionelle Anpassung an die spezifischen Bedingungen der neuen Länder. Reformen im Westen, die eine Voraussetzung für Reformen im Osten gewesen wären, rückten ebenfalls in weite Ferne, da weder ein Einverständnis über die Ursachen der westdeutschen Wissenschaftsmisere, geschweige denn Reformkonzepte und der politische Wille, sie durchzusetzen, vorhanden waren (Buck-Bechler 1997; Mayntz 1994; Schluchter 1996).

Die Ursachen einer solchen Allianzbildung zwischen lokaler und importierter Elite liegen auch in den spezifischen Strukturen des deutschen Hochschulsystems. Aus einer Public Choice-Perspektive heraus wurde argumentiert, dass das Versagen der deutschen Universitäten, effektive Entscheidungsprozesse zu entwickeln, nicht durch den Mangel an Macht bestimmter Akteure oder Institutionen der akademischen Selbstverwaltung bedingt ist, sondern durch zu viel Macht, die darüber hinaus noch un-

gleich verteilt ist. Solche Macht kann lediglich zur Blockade von Entscheidungen eingesetzt werden. Kreatives und problemorientiertes Entscheiden ist kaum möglich (Schimank 2001: 233). „Erfolgreiches Scheitern“ und hohes Beharrungsvermögen trotz großer Probleme ist das Ergebnis. Diversifizierung und Spezialisierung könnten dazu beitragen, Ziele genauer zu definieren, die die Universitäten verfolgen sollten. Dies könnte nur durch eine Machtstärkung der Dekane und Rektoren bzw. Präsidenten erreicht werden, während die Blockademacht der Selbstverwaltung reduziert würde.

Andere argumentieren, dass die moderne Universität eher einem „loosely coupled system“ mit hyper-spezialisierten Individuen und Instituten gleicht, die die universitäre Identität insgesamt untergraben (Müller-Böling 1998: 232ff). Eine solche Institution ist durch Fragmentierung und Isolierung ihrer Teile gekennzeichnet. Die isolierten Teile verfolgen ihre eigenen Ziele und reagieren „allergisch“ auf Interferenzen von außerhalb, z.B. auf Reformpläne von oben. Solch eine Institution ist nicht in der Lage, auf Modernisierungsanforderungen zu reagieren und verfolgt lediglich Ziele der institutionellen Selbsterhaltung. Dadurch wird sie zu einer konservativen Institution.

Die Beziehungen zwischen Staat und Hochschule sind durch den permanenten Versuch der Länderministerien gekennzeichnet, ihre Kontrolle auf unterschiedliche Aspekte in Lehre und Forschung auszudehnen, sei es auf Fragen der Personalplanung, Finanzen oder Studienordnungen (Pasternack/Kehm 2001). Im Ergebnis bilden die Akteure übergreifende informelle Netzwerke, um ihre Reformvorstellungen durchzusetzen. Solche Netzwerke können wiederum zur Entstehung von Blockierer-Koalitionen oder Anti-Netzwerken führen, die grundlegende Reformen verhindern (Schimank 2001).

Unvollständige Reformen, Phase 2: Finanzkrise

Deregulation benötigt institutionelle Autonomie, die sowohl von den Universitäten als auch vom Staat gewollt ist, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Das verfassungsmäßige Recht auf die Freiheit von Forschung und Lehre garantiert der Universität Autonomie gegenüber dem Staat. Die Hochschulen wollen jedoch ihre Finanzierung durch den Staat sicherstellen, während sie das Recht auf Umstrukturierung und Reform sich selbst vorbehalten wollen. Der Kostendruck durch das sächsische Fi-

nanzministerium ist seit 1996/97 kontinuierlich angestiegen. Wie andere Landesregierungen auch drängt der Freistaat seine Universitäten zu einer Reform, die Budgetkürzungen möglich macht. Gleichzeitig möchte ‚Dresden‘ ein gewichtiges Wörtchen bei der zukünftigen Spezialisierung der vier sächsischen Universitäten mitzureden haben. So experimentiert z.B. die TU Dresden seit Januar 2000 mit dem neuen Globalhaushalt, der von der Staatsregierung als neues Modell favorisiert wird. Diesem liegen quasi-unternehmerische Buchhaltungsprinzipien zu Grunde, die für eine effektivere interne Mittelallokation sorgen sollen. Detaillierte Analysen und Ergebnisse dieses neuen Mechanismus liegen allerdings noch nicht vor. Es wäre jedoch möglich, dass interne Verteilungskonflikte zwischen der Universitätsverwaltung und der akademischen Selbstverwaltung über die Mittelverteilung ansteigen.

Die sächsische Staatsregierung hat zugegeben, dass der Aufbau von vier Universitäten (davon drei Volluniversitäten) nach 1991 ein Fehler war. Eine effektive Spezialisierung der vier Hochschulen mit entsprechenden Skaleneffekten wäre eine sinnvolle Antwort auf den absehbaren Mangel an finanziellen Ressourcen für Forschung und Lehre gewesen. Eines der Hauptargumente für finanzielle Einschnitte, nämlich der demographische Faktor, kann von der bereits damals vorauszusehenden Haushaltslage jedoch kaum ablenken. Da die Anzahl der Studierenden an sächsischen Universitäten mit sächsischer Herkunft nach 2008 voraussichtlich sinken wird, will die Staatsregierung die Hochschulausgaben kürzen, um nicht den Export von Absolventen in andere Bundesländer zu subventionieren. Damit verbunden beschuldigt die Staatsregierung andere Bundesländer, ihre eigenen Hochschulen systematisch unterauszustatten, was zur Migration auf Zeit von Studierenden aus diesen Ländern in die nach wie vor weniger überfüllten Ost-Universitäten führt.

Das sächsische Wissenschaftsministerium verhandelt seit den frühen 90er Jahren mit den Universitäten über ihre zukünftigen Strukturen und die dafür notwendigen Ressourcen. Der sogenannte Hochschulkonsens bietet im wesentlichen ein schmaleres, aber stabiles Finanzgerüst bis 2010 im Tausch gegen Stellenkürzungen. Obwohl die Universitäten den Vertrag bisher nicht unterzeichneten, wurden bereits 135 Stellen an sächsischen Hochschulen im Jahr 2002 gestrichen. Weitere 415 Stellen werden es im Jahr 2004 sein sowie weitere 600 bis 2008.

Nach den beschlossenen Kürzungen des Jahres 2002 mussten die Universitäten detaillierte Pläne vorlegen, in denen die zu opfernden Stellen

auszuweisen waren. In Leipzig existierte bis zu diesem Zeitpunkt keine detaillierte mittel- oder langfristige Planung. Dies war kein Zufall. Es gab keine allgemeinen Richtlinien, an denen die Kürzungsentscheidungen ausgerichtet werden konnten, geschweige denn, dass in irgendeiner Form transparente Evaluationskriterien existierten. Die geheim gehaltenen Kürzungspläne des Rektorats sickerten dann schließlich doch nach unten durch und ernteten einen Sturm der Entrüstung der Lehrenden und der Studierenden. Sie sahen einseitige Kürzungen zu Lasten bestimmter Institute vor, ohne jedoch transparente Kürzungskriterien präsentieren zu können. Die Pläne zeigten deutlich den Mangel an Mut zu Visionen über die zukünftige Entwicklung der UL sowie ihrer Kernkompetenzen und anvisierten Spezialisierungen. Vielmehr setzten die Kürzungen bei den Instituten an, deren Widerstandspotential am geringsten schien. Die Staatsregierung scheint ebenfalls keine klare Konzeption für die sächsische Hochschulentwicklung zu besitzen. Ob die Stellenkürzungen ohne normative Zukunftsbestimmung der sächsischen Hochschulen durchgesetzt werden können, scheint daher immer noch offen.

Fazit: Gibt es eine ‚reformistisch-kolonialistische‘ Problematik?

Die Vereinigung der beiden deutschen Hochschulsysteme kann in drei Argumenten zusammengefasst werden (Ash 1997: 84). Nach dem ersten wurden die westdeutschen Institutionen dem Osten aufgezwängt in einer Form der ‚Kolonisierung‘ (Rosenberg 1991). Das zweite besagt, dass die Erneuerung des alten Systems unvermeidlich und ein schneller und tiefer Einschnitt notwendig war, um den politischen und moralischen Misskredit der alten Strukturen zu überwinden (Frühwald 1994). Ein drittes Argument lautet, dass der Reformprozess zwar durch eine Reihe von Fehlern begleitet wurde und viele Forscher auf der Strecke blieben, normativ betrachtet die relativ hohe Transformationsgeschwindigkeit jedoch wünschenswert war, um den Gesamtprozess nicht unnötig zu verzögern (Warthenberg 2001).

Alle Argumente scheinen korrekt, aber keines ist unproblematisch. Weder ‚Erneuerung‘ noch ‚Kolonisierung‘ sind für sich genommen zutreffend. Erstens scheint es paradox, dass ein zutiefst umstrittenes System wie das der alten Bundesrepublik auf einmal als Erfolgsmodell für die Reformen im Osten gelten soll. Zum zweiten konnte Ostdeutschland

nicht von der 'Tabula rasa'-Situation direkt nach dem Regimekollaps profitieren. Im Vergleich zu den MOEL erschien die strukturelle Leere zu Beginn der ostdeutschen Transformation als vorteilhaft, da etwas Neues und Kreatives die blinden Flecken füllen konnte. Die neuen ‚alten west-deutschen‘ Strukturen schienen jedoch eher weitere Innovationen zu blockieren und das importierte Modell zu zementieren, da lokale Kräfte bei der kreativen Bearbeitung der Krise ins Hintertreffen gerieten. Zum dritten lieferte das exportierende System nicht seine am meisten produktiven Teile, sondern eher jene, die bereits Schwierigkeiten hatten, in den kompetitiven Strukturen des Westens zu bestehen.

Das innovative Lock-in der ostdeutschen Universitäten scheint analog zum festgefahrenen Kolonialsystem des späten 19. Jahrhunderts: Ostdeutsche Reformdynamiken, die durch die Herausforderungen des überlegenen Systems ausgelöst wurden, wurden durch die physische Präsenz importierter Eliten ähnlich dem Kolonialsystem im späten 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erstickt. Aufgrund ihrer externen Herkunft und ihrer eigenen beschränkten Qualifikationen (zumindest im Verhältnis zur exportierenden Gemeinschaft) schließt dieses Personal eine Allianz mit den lokalen Kräften, denen das Überleben geglückt ist. Die große Mehrheit der lokalen Kräfte kann nicht als lokale Avantgarde bezeichnet werden. Die existierende lokale Avantgarde ist zahlenmäßig beschränkt und besitzt nicht die formalen Qualifikationen, um in den neuen öffentlichen Dienst einzutreten.

Das Beispiel der ostdeutschen Universitäten zeigt, dass Selbstöffnung und Internationalisierung nicht immer zu Dynamisierung führt. Die Hindernisse zur Dynamisierung liegen in der Solidarität des Westens für den Osten, nämlich transferiertes Personal und finanzielle Ressourcen. Formal qualifizierte, aber mittelmäßige importierte Eliten besetzten Stellen und erstickten in der darauf folgenden Finanzkrise lokale Kräfte der jüngeren und mittleren Generation, die entweder aus formalen Gründen nicht als Alternative in Betracht kamen, oder, auch wenn sie später die Qualifikationsanforderungen formal erfüllten, keine Berufungschance wegen der dann schon erfolgten Besetzungen hatten. Finanzielle Ressourcen und Staatssubventionen polstern das System gegen Misserfolg sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich und erhalten es durch den Transfer von Renten am Leben. Im Unterschied dazu basiert der momentane Globalisierungsprozess in der Weltwirtschaft auf Marktprozessen und nicht auf staatlich organisierten Finanztransfers (Elsenhans 2000a, 2002).

Nach der Deutschen Einheit stiegen die Arbeitskosten in Ostdeutschland auf ein international nicht-konkurrenzfähiges Niveau aufgrund der hohen sozialen Transfers (Ragnitz et al. 2001) sowie der Einführung der D-Mark. Hätte Ostdeutschland unabhängig bleiben können, wäre vielleicht ein ähnlicher Aufholprozess wie in Süd-Korea oder Taiwan möglich gewesen unter der Voraussetzung, dass die EU einer einseitigen Markttöffnung zugestimmt hätte, wie es die USA nach 1949 bis in die 1980er Jahre für die asiatischen Tigerstaaten tat (Wade 1992: 315ff.). Dann hätte Ostdeutschland einen Wechselkurs wählen können, der niedrig genug gewesen wäre, um neue Industrien auf der Basis der existierenden Ausstattung mit Humankapital aufzubauen (Klodt 1991). Dies hätte den Osten Deutschlands in die Lage versetzt, sich auch ökonomisch mit dem Westen zu vereinigen. Dazu wäre aber vor allem das Vertrauen der Eliten in beiden Teilen der Nation notwendig gewesen, um die Vereinigung auch später nach einem vorübergehend getrennten wirtschaftlichen Weg zu erreichen.

Warum wurde diese Lösung der graduellen Vereinigung nicht in Betracht gezogen? Sicher nicht, weil Westdeutsche Jobs in den neuen Ländern finden mussten. Das Niedriglohnargument spielte aber eine wichtige Rolle: Eine unabhängige Lösung hätte eine Niedriglohnkonkurrenz geschaffen, etwas, wogegen die westdeutsche Industrie sicher nichts einzuwenden gehabt hätte. Das entscheidende Moment schien jedoch darin zu liegen, dass die westdeutsche politische Führung die Entschlossenheit der Deutschen zur Vereinigung in Zweifel zog. Jene Kräfte, die einen „dritten“ Weg anstrebten, wurden schon bei der Volkskammerwahl 1990 politisch in eine Minderheitenposition gedrängt. Eine alternative Transformation Ostdeutschlands zum Kapitalismus entsprach nicht der Zielsetzung der politischen Kräfte im Westen. Solche Alternativen hätten entstehen können, wenn es dem Osten ermöglicht worden wäre, seine eigenen Potentiale zu realisieren. Der Institutionentransfer setzte dann voraus, dass politische Stabilität nur um den Preis einer Übereinkunft zwischen lokalen und importierten Eliten entstehen konnte.

Die Angst vor einer Alternative, die u.U. zur endgültigen Teilung der deutschen Nation geführt hätte, beschleunigte eine frühreife Vereinigung ohne ökonomische Grundlage im Markt (Elsenhans 1993). Die Lösung bestand daher in der Korrektur des Markts. Je stärker diese Eingriffe ausfielen, desto tiefer gruben sich die Hindernisse für weitere Veränderungen ein. Die deutsche Vereinigung hat Strukturen geschaffen, die zu ei-

nem gewissen Grad der blockierten Gesellschaft ähneln, wie sie Stanley Hoffmann in seiner Analyse des Frankreich von vor 1945 lieferte (Hoffmann 1965).

Literatur

- Ash, Mitchell G. (1997): Unification in German Higher Education. Renewal or the Importation of Crisis? In: Ash, Mitchell G. (Hg.), German Universities. Past and Future. Crisis or Renewal? S. 84-109. Providence: Berghahn Books.
- Buck-Bechler, Gertraude (1994): Das Hochschulwesen der DDR am Ende der 80er Jahre. In: Mayntz, Renate (Hg.), Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß. S. 11-31. Frankfurt/Main: Campus.
- Buck-Bechler, Gertraude (1997): Das Hochschulsystem im gesellschaftlichen Kontext. In: Buck-Bechler, Gertraude/Schaefer, Hans-Dieter/Wagemann, Carl-Hellmut (Hg.), Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung. S. 11-45. Weinheim: Beltz.
- Burkhardt, Anke (1997): Stellen- und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport. Arbeitsberichte 5/97. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Burkhardt, Anke/Scherer, Doris (1994): Hochschulpersonal-Ost im Wandel. Zwischenbilanz. In: *Das Hochschulwesen*, Vol. 42, 6. S. 276-281.
- Elsenhans, Hartmut (1993): German Unification and Economic Integration. In: The Korean Political Science Association (Hg.), A Search for a New Order in Unified Korea. S. 521-551. Seoul: The Korean Political Science Association.
- Elsenhans, Hartmut (2000a): Globalisation in a Labourist Keynesian Approach. In: *Journal of Social Studies*, Vol. 89, July-September. S. 1-66.
- Elsenhans, Hartmut (2000b): La guerre d'Algérie 1954-1962. La transition d'une France à une autre. Le passage de la IV à la Ve République. Paris: Publisud.
- Elsenhans, Hartmut (2002): Macroeconomics in Globalization: Productivity, Wages, Profits, and Exchange Rates in an Era of Globalisation. In: *Brazilian Journal of Political Economy*, Vol. 22, 85. S. 53-78.
- Frühwald, Wolfgang (1994): Erneuerung oder Kolonialisierung? Forschungsförderung in den neuen Bundesländern. In: Nova Acta Leopoldina, Neue Folge, Vol. 71, 290. S. 131-140.
- Heinemann, Manfred (1997): Hochschulerneuerung in Ostdeutschland. Das Beispiel Sachsen. Erfahrungen und Überlegungen zur Weiterführung. In: Pfeiffer, Waldemar/Seliger, Brigitte (Hg.), Wissen und Wandel. Universitäten als Brennpunkte der europäischen Transformation. S. 81-96. Poznan: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu.
- Hoffmann, Stanley (1965): Paradoxes of the French Political Community. In: Hoffmann, Stanley/Kindleberger, Charles P./Wylie, Laurence et al. (Hg.), In Search of France: The Economy, Society, and Political System in the Twentieth Century. S. 1-117. New York: Harper.
- Kiel, Siegfried (1995): Ostdeutsche Hochschulen in der Veränderung: Versuch eines Diskurses über Wertungen. In: *Das Hochschulwesen*, Vol. 43, 3. S. 168-173.

- Klodt, Henning (1991): Wirtschaftsförderung in den neuen Bundesländern. Qualifizierungsgutscheine als Alternative. In: Weltwirtschaft, Vol. 1. S. 91-103.
- Kocka, Jürgen/Mayntz, Renate (Hg.) (1998): Wissenschaft und Wiedervereinigung: Disziplinen im Umbruch. Berlin: Akademie Verlag.
- Krosigk, Friedrich von/Rath, Günther (1988): Die Entwicklungsproblematik kleiner Staaten im Südpazifik. In: Krosigk, Friedrich von/Rath, Günther/Leidhold, Wolfgang (Hg.), Südsee: Inselwelt im Umbruch. Einzelstaatlicher Vergleich und regionaler Wandel im Südpazifik. S. 83-142. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen.
- Mayntz, Renate (1994): Die Erneuerung der ostdeutschen Universitäten zwischen Selbstreform und externer Intervention. In: Mayntz, Renate (Hg.), Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß. S. 283-312. Frankfurt/Main: Campus.
- Mayntz, Renate (1997): Die Transformation des Wissenschaftssystems: Ostdeutschland als Sonderfall. In: Wielgoß, Jan/Wiesenthal, Helmut (Hg.), Einheit und Differenz: Die Transformation Ostdeutschlands in vergleichender Perspektive. S. 68-82. Berlin: Berliner Debatte Wissenschaftsverlag.
- Mayntz, Renate (1998): Koordinierte und dezentrale Angleichung: Akademieforschung und Hochschulen. In: Czada, Roland/Lehmbruch, Gerhard (Hg.), Transformationspfade in Ostdeutschland. S. 145-164. Frankfurt/Main: Campus.
- Müller-Böling, Detlef (1998): University Governance as Conflictual Management. In: Müller-Böling, Detlef/Mayer, Evelies/MacLachlan, Anne J. et al. (Hg.), University in Transition. Research Mission – Interdisciplinarity – Governance. S. 231-245. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Pasternack, Peer (1995): Hochschule in die Demokratie. Die Personelle Erneuerung an der Universität Leipzig: Eine empirische Probe aufs demokratische Exempel. In: *Das Hochschulwesen*, Vol. 43, 3. S. 152-160.
- Pasternack, Peer (2001): Der ostdeutsche Transformationsfall. Hochschulerneuerung als Geschichte einer Komplexitätsreduktion. In: Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer (Hg.), Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. S. 33-64. Weinheim: Basel.
- Pasternack, Peer/Kehm, Barbara M. (2001): Angemessen komplex? Zum Verhältnis von Hochschulproblemen und Hochschulreform. In: Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer (Hg.), Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. S. 13-30. Weinheim: Basel.
- Ragnitz, Joachim/Müller, G./Wölfl, A. (2001): Produktivitätsunterschiede und Konvergenz von Wirtschaftsräumen. Das Beispiel der neuen Länder; IWH-Sonderheft 3. Halle: Halle Institute for Economic Research.
- Richter, Wolfgang (1994): Kolonialisierung der DDR. In: Scherer, Klaus-Jürgen/Wasmuth, Ulrike C. (Hg.), Mut zur Utopie: Festschrift für Fritz Vilmar. S. 90-103. Münster: Agenda Verlag.
- Robinson, Ronald (1972): Non-European Foundations of European Imperialism. Sketch for a Theory of Collaboration. In: Owen, Roger/Sutcliffe, Bob (Hg.), Studies in the Theory of Imperialism. S. 117-140. London: Longman.
- Rosenberg, Dorothy (1991): The Colonization of East Germany. In: *Monthly Review*, Vol. 43. S. 14-33.
- Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden - Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting, Erhard/

- Schimank, Uwe (Hg.), Die Krise der Universitäten. Leviathan, Sonderheft 20. S. 223-242. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schluchter, Wolfgang (1994): Der Um- und Neubau der Universität Leipzig. In: Mayntz, Renate (Hg.), Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß. S. 111-136. Frankfurt/Main: Campus.
- Schluchter, Wolfgang (1996): Neubeginn durch Anpassung? Studien zum ost-deutschen Übergang. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Simon, Dieter (1995): Verschleudert und verschludert. Die Wissenschaftsruinen des Westens waren das Vorbild für die Reform im deutschen Osten. In: *Die Zeit*, Vol. 15, 7. April. S. 49-50.
- Simon, Dieter (1998): Wiedervereinigung des deutschen Hochschulwesens. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig/Berg, Christa (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1945 bis zur Gegenwart. S. 390-397. München: Beck.
- Statistisches Bundesamt (2001): Fachserie 11 Bildung und Kultur, Reihe 4.4 Personal an Hochschulen. Wiesbaden.
- Wade, Robert (1992): East Asia's Economic Success: Conflicting Perspectives, Partial Insights, Shaky Evidence. In: *World Politics*, Vol. 44, 2. S. 270-320.
- Wartenberg, Günther (2001): Probleme der Transformation ostdeutscher Hochschulen nach 1990. In: Mertens, Lothar (Hg.), Politischer Systemumbruch als irreversibler Faktor von Modernisierung in der Wissenschaft? S. 277-286. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weiss, Cornelius (1994): Der Erneuerungsprozeß der Universität Leipzig. In: *Nova Acta Leopoldina*, Neue Folge, Vol. 71, 290. S. 95-100.

Strategie für die Bildungsreformen in der Ukraine

Iryna Kalenyuk
Diana Kutscherenko
Kiew

1. Bildung als politische Priorität in der Ukraine

Im Oktober 2001 wurde in der Ukraine die Nationale Bildungsdoktrin verabschiedet, die eine Strategie zur beschleunigten innovativen Entwicklung von Bildung und Wissenschaft im ersten Viertel des 21. Jahrhunderts beinhaltet. Das Hauptziel des ukrainischen Bildungswesens besteht entsprechend dieser Doktrin darin, Bedingungen für die Entwicklung, Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung der Persönlichkeit während ihrer gesamten Lebenszeit zu schaffen.¹ Die staatliche Politik zur Entwicklung und ökonomisch-rechtlichen Steuerung des Bildungssystems geht davon aus, dass der Bildung eindeutig Priorität zuzuschreiben ist. Im Gesetz „Über die Bildung“ heißt es: „Die Ukraine erkennt das Bildungswesen als prioritären Bereich für die sozialökonomische, geistige und kulturelle Entwicklung der Gesellschaft an.“²

Priorität von Bildung in der staatlichen Politik muss in erster Linie durch ein entsprechendes Niveau der Finanzierung gestützt werden. Die Aufwendungen für Bildung sind in „realen Kennziffern“ unabhängig von

¹ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Nationale Doktrin zur Entwicklung der Bildung in der Ukraine im XXI Jahrhundert), Kiew 2001, S. 4.

² Gesetz der Ukraine „Про освіту“ (Über die Bildung), in: Gesetze der Ukraine, Bd. 10, S. 169.

der wirtschaftlichen Situation des Landes festzuschreiben. Dies bedeutet, dass mittels inkrementalistischer Fortschreibung eines historisch begründeten Budgets vom Staat Gelder an die Hochschulen überwiesen werden, die entsprechend der jährlichen Inflationsrate zu erhöhen sind. Gleichzeitig ist es notwendig, dass sich der eigentliche Charakter der Finanzierung verändert, d.h. er muss regulierende Züge annehmen und zu einem Element der Steuerung werden. Die Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit finanziellen Ressourcen ist durch einen Steuerungsmodus zur Bildung von Fonds, ihrer Verteilung und Nutzung zu ergänzen.

2. Zielorientierte Bildungsfinanzierung

Methoden und Formen der Finanzierung, die dazu dienen, wichtige sozial-ökonomische Ziele umzusetzen, fungieren als wesentliche Instrumente staatlicher Politik. Diese Ziele können von unterschiedlicher Bedeutung sein. So zum Beispiel von gesamtnationaler Bedeutung, wenn es darum geht, das allgemeine Bildungsniveau der Bevölkerung anzuheben, die Schülerzahlen an allen Bildungseinrichtungen zu steigern, lebenslange Bildung zu garantieren u.a.m. Außerdem kann jedes Segment des Bildungssystems seine eigenen Ziele verfolgen, die in seiner jeweiligen Spezifik begründet liegen: So in der mittleren Bildung, wo das Ziel darin besteht, vollständig alle Kinder im schulfähigen Alter zu erfassen und die berufliche Orientierung in den höheren Klassenstufen zu verstärken. In der beruflichen und technischen Bildung geht es vor allem darum, das Kontingent an Auszubildenden zu erhöhen, neue moderne Fächer einzuführen, ein hohes praktisches Ausbildungsniveau zu garantieren. In der höheren Bildung sollen die Studierendenzahlen erhöht werden, Strukturveränderungen in den Studienfächern durchgesetzt werden, die Wissenschaftsentwicklung gefördert und neue Technologien in die Produktion eingeführt werden.

Eine Umsetzung der Ziele im Bildungswesen ist nicht nur mit Methoden der administrativen Steuerung zu erreichen, sondern es müssen auch stimulierende ökonomische Hebel in die Praxis eingeführt werden, die auf die Bildungseinrichtungen und das System als Ganzes einwirken. Die Methoden der Finanzierung können an die Ergebnisse aus der Arbeit der Bildungseinrichtungen gekoppelt werden, für deren Messung ein System aus quantitativen und qualitativen Kennziffern notwendig ist. Eine

einseitige Orientierung auf bestimmte (zum Beispiel quantitative) Kennziffern kann zu unvorhersehbaren Folgen führen. So wird sich die ‚Jagd‘ nach mehr Studierenden negativ auf die Ausbildungsqualität auswirken. Ebenso ist eine reine Orientierung auf qualitative Kennziffern zur Zeit gar nicht möglich, da die Indikatoren, die den Lernerfolg messen, nicht hinreichend entwickelt sind.

In der Ukraine wird versucht, das Problem, das sich aus den permanent steigenden Studierendenzahlen für die Qualität der Lehre an den staatlichen Hochschulen ergibt, dahingehend zu lösen, dass die Zahl der Studierenden, die nach staatlichen Vorgaben zum Studium zugelassen werden, Beschränkungen unterliegt. Entsprechend dem geltenden Gesetz „Über die Hochschulbildung“ (vom Januar 2002) darf dieser Anteil im Jahr 2003 nicht unter 51% der Gesamtstudienanfängerzahl liegen.³ Gleichzeitig wurden Grenzwerte für die Zahl der Studierenden pro festangestellten wissenschaftlich-pädagogischen Mitarbeiter an den Hochschuleinrichtungen des III.-IV. Akkreditierungsniveaus⁴ festgelegt, die je nach Fach differieren.⁵

3. Bildungsfinanzierung in der Transformationsgesellschaft: Diversifizierung der Finanzierungsquellen

Die Politik zur Diversifizierung in der Finanzierung im Bildungswesen darf sich nicht nur darauf beschränken, dass die Einwerbung verschiedener Mittel legal erlaubt wird. Es bedarf darüber hinaus einer aktiven stimulierenden Politik des Staates, damit ein Anreiz vorhanden ist, andere

³ Gesetz der Ukraine „Про вищу освіту“ (Über die Hochschulbildung), Kiew 2002, S. 32.

⁴ Die Hochschulbildung in der Ukraine erfolgt in Hochschuleinrichtungen, die nach vier Niveaus der Akkreditierung unterteilt werden. Zu den Hochschuleinrichtungen des I. und II. Akkreditierungsniveaus gehören Technische Berufsschulen (Technikum), Berufsschulen, Colleges; zu den Hochschuleinrichtungen des III. und IV. Niveaus der Akkreditierung gehören Institute, Universitäten, Akademien, Konservatorien.

⁵ Про затвердження нормативів чисельності студентів, аспірантів, докторантів, здобувачів наукового ступеня кандидата наук, слухачів, інтернів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника у вищих навчальних закладах III і IV рівня акредитації та вищих навчальних закладах післядипломної освіти державної форми власності (Über die Festlegung der Richtlinien für die Zahl der Studierenden, Aspiranten, Kandidaten und Doktoren der Wissenschaften pro etatmäßigem wissenschaftlichen pädagogischen Mitarbeiter an den höchsten staatlichen Bildungseinrichtungen des III. und IV. Akkreditierungsniveaus und an den postgradualen staatlichen Bildungseinrichtungen), in: Офіційний вісник України, 2002/№ 34, S. 35-41.

Mittel – in erster Linie aus Wirtschaftsunternehmen – einzuwerben und Mischformen bei Krediten zur Studienfinanzierung zu entwickeln. Die Unternehmen müssen in der technischen Berufsausbildung und in der postgradualen Ausbildung eine wichtige Rolle übernehmen. Um dies zu erreichen, dürfen keine neuen Steuern eingeführt werden, sondern die Unternehmen müssen in den Genuss von Steuerbefreiungen kommen und zielgebundene Kredite sind bereitzustellen, um einen Lehrbetrieb aufnehmen bzw. ausüben zu können.

Die Formen zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen durch den Staat können u.E. ebenfalls vielfältiger sein – so wie sie international bereits verbreitete Praxis sind:

- direkte Finanzierung (aus einer oder mehreren Quellen der staatlichen Steuerung) auf der Grundlage eines Kostenplans oder von Normativen;
- zusätzliche Zuwendungen aus einzelnen kategorialen Programmen, Maßnahmen (zum Beispiel dem Programm zur Unterstützung von Beststudenten);
- Dotationen oder Subventionen mit dem Ziel, wirtschaftliche Disproportionen zwischen den Regionen zu beseitigen;
- Finanzierung über spezifische Programme (wie Bildungskredite, Bildungsvoucher, Verpflegungszuschüsse für Kinder aus einkommensschwachen Familien);
- Bereitstellung von materiellen Ressourcen und Gewährung von Vergünstigungen;
- Finanzierung anhand einer Formel, die bestimmte quantitative und qualitative Kennziffern in der Tätigkeit einer Bildungseinrichtung berücksichtigt;
- Finanzierung über den Wettbewerb;
- Vergabe von Blockstipendien;
- Finanzierung in Fortschreibung des Niveaus vom vorhergehenden Jahr.

Diese Finanzierungsformen werden in der Ukraine noch nicht in der Praxis angewendet, doch wird derzeit versucht, sie an das Umfeld anzupassen und sukzessive einzuführen. Der Hauptteil der aktuellen Finanzierung erfolgt über den Staat (den Staatshaushalt, lokale Haushalte und den Haushalt der autonomen Krim-Republik) sowie über Mittel, die von juristischen Personen eingeworben werden (wenn eine Firma die Ausbildung

ihrer zukünftigen Mitarbeiter finanziert). Die zunehmende Diversifizierung der Finanzierungsquellen im Bildungswesen und die Erhöhung des Anteils privater Ressourcen sind bereits Realität. In den in der Ukraine geltenden normativ-rechtlichen Dokumenten widerspiegelt sich diese Situation in der strategischen Aufgabe zur Entwicklung einer variantenreichen Investitionspolitik im Bildungsbereich. Der Mehrkanal-Charakter der Bildungsfinanzierung setzt die Möglichkeit voraus, dass unterschiedlichste Mittel eingeworben werden können: von physischen und juristischen Personen, Unternehmen, Organisationen, internationalen Fonds und Gesellschaften wie aus Wohltätigkeitsspenden. Unter diesen Bedingungen verändert sich die Rolle des Staates bei der Finanzierung von Bildung: Das spezifische Gewicht der staatlichen Ressourcen verringert sich in dem Maße, wie sich die Finanzierungsquellen im Bildungswesen diversifizieren. Gleichzeitig werden aber die staatlichen Ressourcen die Hauptquelle für die Bildungsfinanzierung bleiben.

Die gesamte Praxis der staatlichen Bildungsfinanzierung muss sich unter den Bedingungen radikaler sozial-ökonomischer Umgestaltungen verändern. Für das ukrainische Bildungswesen ist die Herausbildung einer transparenten, ziel- und anreizorientierten Finanzierung eine aktuelle Aufgabe, wobei es gilt, die Elemente der Verantwortlichkeit zu stärken und den Einfluss subjektiver Gründe (durch eine Steuerung von Hand) auf den Entscheidungsprozess bei der Finanzierung im Bildungssystem zu reduzieren. Der finanzwirtschaftliche Mechanismus im Bildungswesen muss gekennzeichnet sein durch Transparenz, Offenheit und die Bereitstellung von umfangreichen Informationen, die der Bevölkerung in Printmedien und elektronischen Medien zugänglich sind.

4. Bildungsfinanzierung in der Ukraine der 1990 Jahre: privat vs. staatlich?

Während der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hatte sich in der Ukraine rasch ein nicht-staatlicher Bildungssektor entwickelt: einerseits entstanden Bildungseinrichtungen, die auf anderen Eigentumsformen beruhten, andererseits erhöhte sich das spezifische Gewicht privater Ressourcen bei den Einkünften staatlicher Einrichtungen. Zum 1. September 2002 gab es in der Ukraine 256 private Schulen, in denen 23.000 Schüler unterrichtet wurden. Obwohl in den privaten Einrichtungen nur ca. 0,4%

des gesamten Schüleraufkommens unterrichtet werden, haben einige von ihnen aufgrund ihres nicht-traditionellen Herangehens bereits große Popularität erlangt.

Die traditionellen Formen der Organisation in der allgemeinen mittleren Bildung sind ebenfalls vielfältiger geworden. Es gibt eine Reihe von mittleren Bildungseinrichtungen neuen Typs – 273 Gymnasien und 232 Lyzeen, in denen 132.500 bzw. 73.800 Schüler unterrichtet werden (das sind 3% von der Gesamtzahl der Schüler aus den Mittelschulen); von diesen sind 19 Gymnasien und 40 Lyzeen in nicht-staatlicher Trägerschaft, in denen 2.500 bzw. 3.500 Schüler unterrichtet werden.⁶ In der mittleren Bildung ist das spezifische Gewicht der privaten Einrichtungen weitaus geringer, was dadurch zu erklären ist, dass der Staat allen Bürgern der Ukraine eine kostenfreie komplette mittlere Schulausbildung garantiert.

Im Hochschulbereich hingegen ist das spezifische Gewicht des nicht-staatlichen Sektors heute wesentlich deutlicher ausgeprägt: Mehr als die Hälfte der Hochschuleinrichtungen des III. und IV. Akkreditierungsniveaus⁷ sind nichtstaatliche Einrichtungen. Im Vergleich zum Jahr 1985 hat sich die Zahl der Hochschuleinrichtungen des III. und IV. Akkreditierungsniveaus mehr als verdoppelt (von 146 auf 318), da sowohl neue Hochschulen in nichtstaatlicher Eigentumsform als auch in staatlicher Trägerschaft hinzugekommen sind. Zu Beginn des Studienjahres 2001/2002 hatten in der Ukraine 163 nicht-staatliche Hochschulen eine Lizenz (für den Lehrbetrieb), in denen 160.100 Studierende (8,3% von der Gesamtzahl der Studierenden) ausgebildet wurden. Die Ausbildung von Hochschulabsolventen an den nicht-staatlichen Hochschulen erfolgt vorrangig in solchen Fachrichtungen wie Wirtschaft, Recht, in Sprachen und in anderen sozialwissenschaftlichen Fächern.⁸

Formen der Einwerbung von privaten Mitteln im Bildungsbereich sind heute in der Ukraine in weitaus größerem Umfang verbreitet. In der Regel finanzieren sich die traditionellen staatlichen Bildungseinrichtungen über eine Kombination aus staatlichen Zuwendungen (zentralen oder

⁶ Статистичний щорічник Україна 2000 (Statistisches Jahrbuch der Ukraine), Kiew 2001, S. 469-471.

⁷ vgl. oben Fußnote 1

⁸ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2001/2002 навчального року. Статистичний бюлетень (Grundlegende Kennziffern zur Tätigkeit von Hochschuleinrichtungen der Ukraine zu Beginn des Studienjahres 2001/2002. Statistischer Bericht), Kiew 2002, S. 84.

lokalen) und Gebühren für die Ausbildung. Im Jahr 2000/2001 wurden 50,2% aller Studierenden an staatlichen Bildungseinrichtungen des I. und II. Niveaus der Akkreditierung⁹ zu einer Ausbildung auf Kosten des Staatshaushalts aufgenommen, 48,5% der Erstsemester hingegen finanzierten ihr Studium mit Mitteln, die von physischen und juristischen Personen stammten. An Bildungseinrichtungen des III. und IV. Akkreditierungsniveaus waren es dementsprechend 39,1% bzw. 59,9%.¹⁰

Die Einwerbung von zusätzlichen Ressourcen ist objektiv notwendig. Dieser Umstand darf aber nicht gleichbedeutend damit sein, dass der Staat von der Hochschulfinanzierung entlastet wird. Im übrigen ist es so, dass in anderen Ländern und vor allem in den Ländern, in denen der private Bildungssektor gut entwickelt ist, Gebühren für eine Ausbildung, die von Privatpersonen gezahlt werden, nur einen unbedeutenden Anteil am Gesamteinkommen der Bildungseinrichtungen ausmachen. In einer Reihe von Ländern machen Gebühren von Studierenden, die für ihr Studium zahlen, im Durchschnitt 10 und mehr Prozent vom Einkommen der staatlichen Hochschulen aus; dabei sind es in den ärmsten Ländern 13%, in Ländern mit mittleren Einkommen 15-17%. In einzelnen Ländern liegt dieser Prozentsatz im Durchschnitt bei: 2% in Frankreich, 4% in Japan, 9% in China, 10% in Großbritannien, 10,5% in Neuseeland, 20% in Singapur und in Spanien, 25% in den USA, 40% in der Republik Korea.¹¹

Im Durchschnitt beläuft sich der Anteil der Studiengebühren auf 30 und mehr Prozent an den Gesamtkosten einer konkreten Ausbildung, aber gleichzeitig können Mechanismen, die die Lernleistungen stimulieren und eine Gebührenbefreiung vorsehen, eingeführt werden. So bezahlen zum Beispiel in China die Studierenden 9% von den Ausbildungskosten als Gebühr für das Studium. Wenn sich Studierende aber an den untersten Leistungsgrenzen bewegen, kann ihre Gebühr zehn Mal höher sein als bei normalen Studierenden. In Ungarn wurde sogar eine Gebühr für Studierende eingeführt, die keine sehr guten Noten erzielen.¹²

⁹ vgl. oben Fußnote 1

¹⁰ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2001/2002 навчального року. Статистичний бюлетень (Grundlegende Kennziffern zur Tätigkeit von Hochschuleinrichtungen der Ukraine zu Beginn des Studienjahres 2001/2002. Statistischer Bericht), Kiew 2002, S. 25.

¹¹ Higher Education: The Lessons of Experience, International Bank of Reconstruction and Development/World Bank 2001, p. 41.

¹² ebenda, p. 27.

5. Demokratisierung und Dezentralisierung – mehr Autonomie für die Bildungseinrichtungen?

Eine Bildung, die den zivilisierten Anforderungen des 21. Jahrhunderts entspricht, kann sich nicht unter den Bedingungen einer strengen administrativ-rechtlichen Kontrolle und eines bürokratischen Managements entwickeln. An deren Stelle muss ein integriertes und koordiniertes System zur Steuerung der Bildungstätigkeit treten, das eine gewisse Distanz aufweist. Ein solches System muss auf wirtschaftlich-rechtlichen Mechanismen und Stimuli beruhen, die eine Adaption des Verhaltens einzelner Subjekte untereinander und an ihre Umwelt befördern.

Gleichzeitig darf die Abkehr von Methoden einer strengen rechtlichen Verwaltung nicht bedeuten, dass die regulierende Rolle des Staates ernsthaft geschwächt wird. Seine Stärke muss darin zum Ausdruck kommen, dass er beste Qualität in der Bildung garantiert. Dazu wiederum bedarf es hoher Bildungsstandards, die von Schülern und Studierenden vollständig einzuhalten sind. In dieser Beziehung übernimmt der Staat eine führende Rolle, da es nicht möglich ist, hohe Standards zu fixieren, ohne dass der Staat am Prozess ihrer Ausarbeitung, Bestätigung und normativ-rechtlichen Verankerung der Pflichten zu ihrer Einhaltung beteiligt ist.

Die Orientierung, breite und unterschiedliche Schichten der Bevölkerung in die Lösung aktueller Probleme einzubeziehen, die Offenheit des Bildungssystems, Kollegialität und Kollektivität in der Leitung werden heute als neue, demokratische Züge im Bildungssystem angesehen. Gleichwohl ist zwischen diesen verbal deklarierten Prinzipien und ihrer realen Umsetzung noch eine deutliche Kluft zu verzeichnen, die durchdachte und konsequente Handlungen zur Überwindung erfordern, indem Korrekturen auf rechtlichem Gebiet vorgenommen werden.

Die Dezentralisierung zeigt sich auf der Ebene des Hauptkettengliedes – der Bildungseinrichtung – in einem höheren Grad ihrer Autonomie, wenn Beschlüsse im Managementbereich gefasst werden. Der Grad der Autonomie der ukrainischen Hochschuleinrichtungen in Fragen der Hochschulleitung wächst mit jedem Jahr. Ein wichtiges Element dieses Prozesses ist, dass die Öffentlichkeit immer mehr in die Lösung drängender Bildungsfragen einbezogen wird.

Für eine größere Autonomie müssen aber zunächst die entsprechenden Rechtsgrundlagen geschaffen werden. Derzeit ist es so, dass die Hochschuleinrichtungen noch nicht über genügend Freiheiten verfügen,

um selbstständig in Fragen der Finanzpolitik entscheiden zu können. Der Prozess der Umstellung vollzieht sich in mehreren Schritten, und um ihn zu beschleunigen und in entsprechender Qualität umzusetzen, müssen – wie bereits erwähnt – die rechtlichen Grundlagen vorhanden sein. Eine Ausweitung der wirtschaftlich-rechtlichen Vollmachten der Bildungseinrichtungen ist in ausgewogenem Maße mit einer staatlichen Kontrolltätigkeit zu verbinden. Eine staatliche Kontrolle des Bildungswesens ist nur dann möglich, wenn es klare Kriterien hinsichtlich der Qualität von Bildungsleistungen gibt, die von den Bildungseinrichtungen angeboten werden.

Die in der Ukraine ausgeübte staatlich-rechtliche Kontrolle über die Qualität und Effektivität der Bildungstätigkeit räumt den zentralen Leitungsorganen eine bedeutende Macht ein. Der Staat hat sich in dieser Hinsicht das Monopol gesichert, obwohl auf internationaler Ebene immer deutlicher wird, dass Bildungseinrichtungen weniger gegenüber den höchsten Leitungsgremien verantwortlich sind, sondern in weitaus größerem Maße gegenüber der Öffentlichkeit und den Verbrauchern. Entsprechend setzt sich auch zunehmend ein Akkreditierungswesen durch, das allerdings im Vergleich zu anderen Ländern, die bereits über längere Erfahrungen mit Akkreditierungsverfahren durch *unabhängige* Organisationen oder Agenturen verfügen, vollständig in staatlicher Hand ist.

Im Verlauf der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde in der Ukraine eine rechtliche Basis entwickelt, die neue Bedingungen für die Tätigkeit von Bildungseinrichtungen geschaffen hat.¹³ Gesetze haben die Möglichkeiten zur künftigen Entwicklung der unternehmerischen Tätigkeit im Bildungsbereich erweitert. Sie sind vor allem mit der Entwicklung der Eigentumsformen verbunden – neben den staatlichen Bildungseinrichtungen können seither auch Einrichtungen entstehen und ihre Tätigkeit aufnehmen, die auf anderer als staatlicher Trägerschaft basieren.

¹³ Положення про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів. Постанова КМ України від 05.04.1994 р. №228// Законодавчі та нормативні акти про освіту (Anordnung des Ministerkabinetts der Ukraine vom 5. April 1994 Nr. 228 „Richtlinien zur Bildung, Reorganisation und Liquidation von Bildungseinrichtungen“/ Gesetzgebende und normative Akte zum Bildungswesen), Bd. 3, S. 24-31.

6. Gemeinnützige (nicht-kommerzielle) Bildungseinrichtungen – ein Novum in der Ukraine

In vielen Ländern – so auch in Russland – wird eine Tätigkeit zur Bereitstellung von Bildungsleistungen sowohl in staatlichen als auch in nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen nicht als unternehmerische angesehen, worauf sich der besondere Status aller Bildungseinrichtungen als Institutionen zur Befriedigung von Bedürfnissen der Bevölkerung nach Bildungsleistungen begründet. Eine solche nicht-unternehmerische Tätigkeit befreit von allen Arten der Steuerzahlung, einschließlich der Zahlungen für Grund und Boden. Als unternehmerisch wird eine Tätigkeit angesehen, wenn Grundfonds und Besitz einer Bildungseinrichtung veräußert oder vermietet werden, wenn mit gekauften Waren gehandelt wird, wenn Vermittlungsdienste angeboten werden, wenn man sich anteilig am Kauf von Aktien beteiligt usw. Entsprechend dem Gesetz „Über das Unternehmertum“ wird eine Bildungstätigkeit in der Ukraine, die von privaten Bildungsträgern angeboten wird, als unternehmerische Tätigkeit angesehen.

Eine besondere Rolle spielen im Bildungsbereich nichtstaatliche, gemeinnützige Bildungseinrichtungen, deren Hauptziel nicht darin besteht, Gewinn zu erzielen. Sie werden mit dem Ziel eingerichtet, ein höheres Bildungsniveau der Bürger bzw. einzelner Gruppen zu entwickeln oder um konkrete gesellschaftliche Zwecke zu realisieren (wie religiöse Bildung, Bildung für ethnische Minderheiten u.a.). Die nicht-staatlichen Non-Profit-Bildungseinrichtungen nehmen einen recht breiten Raum im Bildungssystem ein. So waren zum Beispiel in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA mehr als die Hälfte aller nichtstaatlichen Hochschulen nichtkommerzielle, an denen 53% der Studenten und Aspiranten studierten. Nichtkommerzielle Hochschulen können nach dem Gesetz eine unternehmerische Tätigkeit ausüben und Gewinn erzielen, aber sie dürfen diesen juristisch gesehen nur für neue Bildungsleistungen ausgeben, es ist verboten, ihn unter den Mitarbeitern der Hochschule aufzuteilen.¹⁴

Im übrigen sind in der Ukraine die Fragen zur Einrichtung und Tätigkeit von nichtstaatlichen, nichtkommerziellen Bildungseinrichtungen noch nicht hinreichend in rechtlicher Hinsicht geklärt, so dass eine nor-

¹⁴ Щетинин, В.П./Хроменков, Н.А./Рябушкин, Б.С.: Экономика образования. Учебное пособие (Bildungsökonomie. Handbuch), Moskau 1998, S. 97-98.

male Entwicklung dieser Form des Lehrbetriebs behindert wird. Um das Netz an gemeinnützigen Bildungseinrichtungen zu erweitern, bedarf es zumindest der Schaffung einer rechtlichen Grundlage, die die organisatorisch-rechtlichen Formen einer Bildungseinrichtung festlegt, die weder auf nichtstaatlichem Eigentum beruht noch auf eine Gewinnerwirtschaftung orientiert ist, sowie der rechtlichen Normen, die gelten, wenn eine (nichtunternehmerische) Lehrtätigkeit und eine unternehmerische Tätigkeit aufgenommen werden sollen.

Ein Beispiel für eine gemeinnützige Lehranstalt ist die „Offene Internationale Universität zur Entwicklung des Menschen Ukraina“, die seit 1999 in der Ukraine existiert. Das ist eine einzigartige Lehranstalt, die Fachkräfte in Dutzenden wissenschaftlichen Disziplinen und Fachrichtungen – von der Journalistik bis zur Rechentechnik, von der Psychologie bis zur Elektronik – ausbildet. Mehr als die Hälfte der Studierenden sind Personen, die soziale Hilfe und rechtlichen Schutz genießen, gleichwohl sozial kaum abgesichert sind, wie etwa Waisenkinder oder Bürger mit Behinderung.¹⁵

7. Entwicklungsperspektiven des ukrainischen Bildungswesens

In der Ukraine wurde die Rechtsgrundlage dafür geschaffen, um eine flexible gestufte Struktur der Bildungs- und Qualifikationsniveaus einzuführen, die mit den Bildungsstrukturen in der Mehrheit der Länder in der Welt in Einklang gebracht und von der UNESCO, der UNO und vielen anderen internationalen Organisationen anerkannt wurde. Entsprechend dem Gesetz „Über die Bildung“ sind folgende Bildungsstufen festgelegt worden: die allgemeine Grundbildung, die allgemeine mittlere Basisbildung, die komplette allgemeine mittlere Bildung, die beruflich-technische Bildung, die höhere Grundbildung, die komplette höhere Bildung. Als Bildungs- und Qualifikationsniveaus wurden per Gesetz folgende eingeführt: qualifizierter Arbeiter, jüngerer Facharbeiter, Bachelor, Spezialist (=Diplomand), Magister.¹⁶ Seit 2001 ist die Ukraine dabei, schrittweise zu

¹⁵ Каленюк, І.С.: Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку (Bildung – wirtschaftlich gemessen: Potenzial und Mechanismus zur Entwicklung), Kiew 2001, S. 221.

¹⁶ Gesetz der Ukraine “Про вищу освіту” (Über die Hochschulbildung), Kiew 2002, S. 12-13.

einem System der allgemeinbildenden mittleren Schulausbildung von 12 Jahren überzugehen, wodurch sich auch die allgemeine Schulstruktur entsprechend verändern wird.

Die Berücksichtigung der internationalen Erfahrungen aus den Veränderungen, die im Bildungswesen am Ende des 20. und am Anfang des 21. Jahrhunderts stattfanden bzw. stattfinden, ist eine aktuelle Aufgabe für die Ukraine von heute. Eine Integration der Ukraine in die europäische und internationale Gemeinschaft wird nicht möglich sein, ohne dass sich ihr Bildungssystem maximal an die allgemeingültigen Bedingungen für das Funktionieren eines modernen Bildungswesens annähert. Neben dem Bemühen um eine Standardisierung der Bildungsleistungen ist es notwendig, den eingeschlagenen Kurs fortzusetzen, der auf die nationalen Besonderheiten und Originalität des nationalen Bildungssystems, die positiven Erfahrungen, die über Jahrhunderte gemacht wurden, orientiert ist.

Priorität im Bildungswesen müssen zweifelsohne immer die geistigen Werte haben. In der Epoche der Industriegesellschaft sind professionelle Kenntnisse von erster Bedeutung, was darin zum Ausdruck kommt, dass die Aufmerksamkeit vornehmlich auf die Ausbildung von qualifizierten Arbeitskräften gerichtet wird. Dennoch ist seit langem bekannt, wie verhängnisvoll eine einseitige und unzureichende Ausbildung sein kann. Der Staat wird im Bildungswesen stets eine entscheidende Rolle spielen müssen. Dem Staat eröffnen sich nicht nur durch juristische Kontrolle, sondern auch durch indirekte Methoden der wirtschaftlichen, rechtlichen und organisatorischen Einflussnahme reale Möglichkeiten, die Entwicklung in diesem Bereich zu bestimmen und somit für den Erhalt und die Vermehrung des nationalen Bildungspotenzials Sorge zu tragen.

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart¹

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990 - 1998²

Vlasceanu, Lazar: *Trends, Developments and Needs of the Higher Education Systems of the Central and Eastern European Countries* (CEPES Papers in Higher Education). CEPES, Bukarest 1992. \$ 15,-. ISBN 92-9069-119-X. Bezug: UNESCO-CEPES, 39, Stirbei Vodă Street, RO-010102, Bucharest, Romania, <http://www.cepes.ro/publications/Orderonline.htm>

Die Studie entstand im Rahmen der Vorbereitungen zur CEPES-Konferenz „Academic Freedom and University Autonomy“, welche vom 5.-7. Mai 1992 im rumänischen Sinaia stattfand und bietet einen Überblick zur komplexen Situation der osteuropäischen Bildungssysteme nach dem Ende des kalten Krieges. Nach einer kurzen Analyse der Atmosphäre innerhalb des Hochschulsystems während der kommunistischen Herrschaft zeichnet der Autor, ein rumänischer Bildungssoziologe, die verschiedenen Entwicklungen der osteuropäischen Bildungssysteme nach der Wende nach und fokussiert dabei auf die immer augenscheinlicher werdenden Probleme dieser Veränderungen. Dabei werden die Ähnlichkeiten der Trends, Entwicklungen und Probleme innerhalb der höheren Bildung in den Ländern Mittel- und Osteuropas und den vornehmlich staatlich getragenen Bildungssystemen der westeuropäischen Länder herausgearbeitet, wie sie vor allem in Bezug auf die Fragen von Dezentralisierung, der Finanzierung, der Zusammenarbeit mit dem Wirtschaftssektor, der Arbeitslosigkeit von Akademikern, den Herausforderungen neuer Informationstechnologien sowie der Personalentwicklung auftreten.

Balazs, Katalin/Wendy Faulkner/Uwe Schimank (eds.): *The Research System in Post-Communist Central and Eastern Europe* (EASST Special Issue, Social Studies of Science 4/1995). Sage Publications, London 1995. 276 S. Bezug bei: Sage

¹ „Osteuropa“ steht an dieser Stelle vereinfachend für die früher sozialistischen Staaten Ostmittel-, Ost- und Südosteuropas sowie die außereuropäischen Staaten, die vormalig als Sowjetrepubliken zur UdSSR gehörten. Formal werden hier selbständige Publikationen erfasst, d.h. unselbständig erschienene Zeitschriften- und Sammelbandartikel finden sich nicht berücksichtigt. Thematisch sind Publikationen einbezogen, die sich (a) mit der Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte osteuropäischer Staaten ab 1917 (Sowjetunion) bzw. ab 1945 (alle anderen Länder), (b) mit der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung in Osteuropa seit 1990 sowie (c) mit den west-ost-europäischen Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen beschäftigen. Berücksichtigung finden Publikationen in deutscher und englischer Sprache.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990 - 1998, HoF Wittenberg 1999, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12.50, Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg.

Publications, Ltd., 6 Bonhill Street, London, EC2A 4PU, UK; info@sagepub.co.uk

OECD (Hg.): *Science and Technology Statistics in the Partners in Transition Countries and the Russian Federation* (OECD Working Papers Vol. IV, N 19). Paris 1996. 106 S. ISSN: 1022-2227. Bezug über: <http://oecdpublications.gf-nb.com/>

Die hier vereinten Beiträge entstanden im Rahmen der Vorbereitung eines Workshops im Dezember 1995, welcher sich mit der Implementierung der OECD-Methodologien zur Sammlung und Zusammenstellung von R&D/S&T-Statistiken in Polen, Tschechien, Ungarn, der Slowakei und Rußland auseinandersetzte. Die Beiträge im Einzelnen: "Results of the OECD 1995 Data Collection in the PIT Countries and the Russian Federation", "Science and Technology Statistics in the Czech Republic" (Jan Fischer/Helena Glatzova/Hana Slegrova/Maria Vasakova), "Science and Technology Statistics in Hungary" (Ildiko Poden/Erzsebet Varga), "The Hungarian Pilot Innovation Survey" (Annamaria Inzelt), "Science and Technology Statistics in Poland" (Grazyna Niedbalska), "Science and Technology Statistics in the Slovak Republic" (Frantisek Bernadic/Edita Novotna/Stefan Zajac), "Science and Technology Statistics in the Russian Federation: New National Surveys" (Leonid Gokhberg), "Statistics on R&D Budgetary Allocations in Russia" (Leonid Gokhberg/Natalia Gorodnikova).

Tillett, A.D./Barry Lesser (Eds.): *Science and Technology in Central and Eastern Europe. The Reform of Higher Education*. Garland Publishing, New York/London 1996. 219 S. \$ 55,-. ISBN 0815317689. Im internationalen Buchhandel.

Seien die Wissenschaften, Technologie sowie die höhere Bildung in den ehemaligen kommunistischen Staaten in Osteuropa ihrer Freiheit durch das politische System beraubt gewesen, so erscheine es heute so, als fielen diese nun den ökonomischen und sozialen Zwängen zum Opfer. Die Publikation unterstreicht in dieser Situation nicht nur die Bedeutung der ökonomischen und politischen Absicherung der Wissenschaft und Technologie für die einzelstaatlichen Ökonomien, sondern rekonstruiert in zehn Kapiteln auch die Schwierigkeiten und Chancen, welchen sich das wissenschaftliche und technologische Establishment durch den plötzlichen politischen und ökonomischen Wandel ausgesetzt sah.

Dyker, David A. (Ed.): *The Technology of Transition. Science and Technology Policies for Transition Countries*. Central European University Press, Budapest/New York 1997. 302 S. \$ 49,95. ISBN 185 866 0513. Im internationalen Buchhandel.

Die Publikation widmet sich der Frage, wie Länder, welche über einen längeren Zeitraum durch Fehlmanagement unter Produktivitätsverlusten und einem Mangel innovativer Impulse von Seiten der Wissenschaft litten, diese Defizite im Zuge der Transformation beheben und somit eine positive Wirtschaftsdynamik erzeugen können. Dabei wird nicht nur auf Fragen von Innovation und Technologietransfer fokussiert, sondern auch versucht, jüngste Erfahrungen mit der Transition in Konzepte einfließen zu lassen, welche die Entwicklung der Transformationsländer beschleunigen könnten.

Granin, Daniil: *Bison. A Novel About the Scientist Who Defied Stalin*. Doubleday, 1990. 262 S. \$ 24,95. ISBN 0385247532. Im internationalen Buchhandel.

Der historische Roman rekonstruiert das Leben des sowjetischen Biologen und Genetikers Nikolai Timofeyev-Resovsky, der zunächst in der stalinistischen Sowjetunion und dann im nationalsozialistischen Deutschland in Berlin-Buch lebte und forschte. Englische Ausgabe

des 1988 auf deutsch erschienenen Werkes: Daniil Granin: Der Genetiker. Das Leben d. Nikolai Timofejew-Ressowski, genannt Ur, Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1988.

Soyfer, Valery N.: *Lysenko and the Tragedy of Soviet Science*. Rutgers University Press, Piscataway, NJ 1994. 379 S. \$ 39,95. ISBN 081 352 0878. Im internationalen Buchhandel.

Die Publikation rekonstruiert das Leben und Wirken des Agronomen Lysenko. Geboren 1925 als Sohn eines Bauern und mit geringer akademischer Bildung gelang es ihm, unter geschicktem Einsatz der Medien und durch gute Beziehung zur Politik die Position als Verantwortlicher der staatlichen Forschungseinrichtungen und des Präsidenten der Akademie für Landwirtschaftswissenschaften (AdL) der Sowjetunion zu erringen. Seine lamarckschen Theorien, welche – ohne jemals empirisch geprüft worden zu sein – für viele Jahre in der Sowjetunion hegemoniale Bedeutung hatten, führten nicht nur das gesamte landwirtschaftliche Programm, sondern auch große Teile der sowjetischen Wissenschaftsgemeinschaft, insbesondere die Genetik, in die Katastrophe. Dennoch blieb bis zum Tod Stalins 1953 sein Einfluß in Partei und Wissenschaft ungebrochen. Im März 1953 wurde er von Nikita Chruschtschow persönlich kritisiert. 1954 wurde Lysenko als Präsident der Akademie abgelöst, blieb jedoch landwirtschaftlicher Berater Chruschtschows. 1962 wurden seine wissenschaftlichen Fehler und Fälschungen sowie seine Politik der politischen Ausgrenzung wissenschaftlicher Kritiker durch prominente Naturwissenschaftler, darunter Yakov Borisovich Zel'dovich, Witali Ginzburg und Pjotr Kapiza, offengelegt. Lysenko wurde daraufhin von Chruschtschow entlassen. Doch selbst nach dem offensichtlichen Scheitern seiner Theorien leitete er bis zu seinem Tode 1976 noch ein Forschungsteam von über 150 Mitarbeitern.

Josephson, Paul R.: *Totalitarian Science and Technology* (Control of nature). Humanities Press, New Jersey 1996. 123 S. \$ 48,- (cloth)/\$ 22,- (paper) ISBN 0-391-03979-2 (cloth)/0-391-03980-6 (paper). Im internationalen Buchhandel.

Paul R. Josephson, einer der wenigen amerikanischen Historiker, welchem es gestattet war, die russischen Archive einzusehen und zudem zahlreiche Interviews mit sowjetischen Physikern zu führen, versucht in der Monographie, einige der Schlüsselfragen zum Verhältnis von Wissenschaft, Technologie und politischen Systemen unter extremen Bedingungen herauszuarbeiten und einige Vorschläge zu deren Beantwortung vorzulegen. Daher geht er über die reine Darstellung der historischen Fakten zu totalitärer Wissenschaft und Technologie hinaus und wendet sich hauptsächlich der Frage zu, wie in Bezug auf den Umgang der Menschen mit der Natur Wissenschaft und Technik mit dem ökonomischen, sozialen und intellektuellen Leben interagieren. Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel: „Totalitarian Science“, „Transformationist Visions: The Biological Science in Totalitarian Regimes“, „The Physical Sciences under Totalitarian Regimes: The Ideologization of Science“, „Technology and Politics in Totalitarian Regimes“ und „Conclusion: Totalitarian Science?“.

Roberg, Jeffrey L.: *Soviet Science under Control. The Struggle for Influence*. St. Martin's Press, New York 1998. 184 S. \$ 65,-. ISBN 0312177364. In internationalen Buchhandel.

Zeichnet der konventionelle Totalitarismusanatz ein eher eindimensionales Bild vom Verhältnis der Politik und der Wissenschaft in der Sowjetunion, nach welchem die kommunistische Partei die Aktivitäten der Wissenschaftler einer strengen Reglementierung und Kontrolle unterwarfen, so versucht Roberg, dieses Bild der totalen Determination durch eine Betrachtungsweise, welche die Interdependenz der beiden Systeme betont, zu ersetzen. Daher rekonstruiert diese Publikation die Einflußnahme der Wissenschaftler auf die Politik, vor allem im Bereich der Nuklearpolitik und der Menschenrechte, und zeigt so die Handlungsspielräume der Wissenschaftler auf. Zudem werden anhand der Ereignisse um die Wissen-

schaftler Peter Kapitsa und Andrei Sakharov die Konflikte nachgezeichnet, welche aus der Spannung zwischen persönlicher Verantwortung des Wissenschaftlers und der Loyalität gegenüber dem Regime entstanden.

Fortescue, Stephen: *Science Policy in the Soviet Union*. Routledge, London/New York 1990. 230 S. £ 45,-. ASIN 041 502 3793. Im internationalen Buchhandel.

Die Publikation gibt einen allgemeinen Überblick zur Organisation, Planung und Durchführung wissenschaftlicher Projekte in der Sowjetunion. Die auf Forschungen in England basierende Arbeit zeigt, daß die sowjetische Wissenschaft mehr fundamentale Probleme zu gewärtigen gehabt habe, als man es bis dahin angenommen hatte.

Cote, Maureen: *Russian Psychology in Transition. Interviews with Moscow Psychologists*. Nova Science Publishers, Commack, New York 1998. 257 S. \$ 59,-. ISBN 1-56072-601-6. Im internationalen Buchhandel.

Der Zusammenbruch der Sowjetunion und die darauf folgenden Umwälzungen führten auch im Bereich der russischen Psychologie zu weitgehenden Umgestaltungen. In der Publikation diskutieren 12 bedeutende russische Psychologen über die Veränderungen, welche seit dem bahnbrechenden Besuch der UdSSR durch den amerikanischen Psychologen Carl Rogers stattgefunden haben. Es werden die Auswirkungen der amerikanischen Methoden der Psychotherapie auf die russischen Therapien unter dem Blickwinkel der unterschiedlichen Mentalitäten in Rußland und der USA evaluiert. Dabei finden die Auswirkungen der russischen akademischen, geistigen, religiösen und kulturellen Traditionen und ihr Einfluß auf die neuentstehenden Therapien besondere Beachtung.

Josephson, Paul R.: *Physics and Politics in Revolutionary Russia* (California Studies in the History of Science/Studies of the Harriman Institute, Columbia University). University of California Press, Berkeley/Los Angeles/Oxford 1991. 423 S. € 48,46. ISBN 0-520-07482-3. Im internationalen Buchhandel.

Das Buch ordnet sich in eine wissenschaftstheoretische Tradition ein, welche auf der unhintergehbaren Einbettung wissenschaftlicher Forschungen und Erkenntnisse in einen sozialen, kulturellen und politischen insistiert. Es beschreibt die Entwicklung der Physik zwischen 1900 und dem Ende des zweiten Weltkriegs, wobei auf das Verhältnis von Physikern und Staat sowie auf die wissenschaftspolitischen Brüche, wie das Ende des zaristischen Rußlands und die stalinistische Wissenschaftspolitik in den 30er Jahren, fokussiert wird.

Boag, J.W./P.E. Rubinin/J. Shoenberg (Hg.): *Kapitza in Cambridge and Moscow. Life and Letters of a Russian Physicist*. North-Holland, New York 1990. 429 S. \$ 60,50. Im internationalen Buchhandel.

Der Physiker Pyotr Leonidovich Kapitza (1894 – 1984) verließ 1921 Rußland und arbeitete bis 1934 gemeinsam mit Ernest Rutherford in England. Während einer Dienstreise in die Sowjetunion im Herbst 1934 wurde er an der Ausreise gehindert und sein Paß beschlagnahmt. Er gründete das Institut für physikalische Probleme der Sowjetischen Akademie der Wissenschaften und stand ihm von 1935–1946 und 1955–1984 als Direktor vor. 1945 hatte er die Mitarbeit bei der Entwicklung nuklearer Waffen verweigert und wurde daher 1946 seines Postens als Institutsdirektor, den er jedoch im Jahre 1955 wieder einnehmen konnte. Er erhielt 1978 den Nobelpreis für Physik in Anerkennung für seine Leistung bei der Erforschung von Niedrig-Temperatur-Physik. Die vorliegende Publikation widmet dem Physiker, welcher meist nur als Randfigur in den Biographien von Rutherford, Cockcroft oder Landau in Erscheinung tritt, eine 84seitige Biographie und dokumentiert zudem eine großzügige Auswahl von Kapitzas Briefen an seine Mutter, seine Frau, Rutherford und andere Kollegen

sowie an sowjetische Politiker, unter ihnen Stalin, Molotov oder Andropov. Ergänzt wird der Band durch ca. 80 Photographien.

Cross, Jack L.: *A Guide to the Russian Academy of Sciences*. Cross Associates, Austin 1997. 1.270 S. ISBN 0-961-7785-0-5.

Unter URL http://www.lib.utexas.edu/books/cross/russia_rev97.pdf.

Der vorliegende Text gibt einen Einblick in die Struktur, Ziele und Organisation der Russischen der Wissenschaften und analysiert die Transformationen der letzten Jahre.

Leiter, Sharon: *Prospects for Russian Military R&D*. RAND, Santa Monica, CA 1996. 89 S. \$ 15,-. ISBN 0-9330-2362-4. Bezug bei: RAND, 1700 Main Street, P.O. Box 2138, Santa Monica, CA 90407, USA; order@rand.org.

Im Rahmen des Tschetschenienkonfliktes wurde einer breiten Öffentlichkeit der schockierende Zustand der Ausrüstung und Bewaffnung der russischen Armee bewußt. Die Studie zeigt die Folgen der drastischen Verringerung der Stärke der Armee und des Militärbudgets für die Rüstungsforschung und -entwicklung wie auch für die militärische Produktion auf. Diese Einschnitte machen sich vor allem in den Bereichen der technischen Forschung und Wissenschaft bemerkbar und ziehen häufig zahllose Kündigungen und die Desintegration der Wissenschaftsinstitutionen nach sich. In dieser Situation stünden der Revitalisierung der vormals riesigen russischen Militärforschung und -entwicklung sowie der Fähigkeit Rußlands, seine Waffen zu modernisieren und neue zu entwickeln, im wesentlichen zwei Optionen zur Verfügung: entweder die Wiederherstellung einer staatlichen militärischen FuE-Struktur oder aber die Etablierung eines lebensfähigen zivilen wissenschaftlich-technischen Sektors. Im Rahmen dieser Situation untersucht die Studie, die im Auftrag der U.S. Army erstellt wurde, die Trends innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft unter Berücksichtigung der Finanzierung, der höheren Bildung, der Problemen des Brain Drain und der Veränderungen der wissenschaftlichen Institutionen.

Jones, Anthony (ed.): *Education and Society in the New Russia*. M.E. Sharpe, Armonk, NY/London 1994. 341 S. \$ 106,95 (cloth)/\$39,95 (pbk.) ISBN: 1-56324-209-5 (cloth)/1-56324-210-9 (pbk.). Im internationalen Buchhandel.

Der Band fokussiert auf das Verhältnis von Gesellschaft und Bildung im postkommunistischen Rußland, ohne jedoch die Gorbatschow-Ära auszublenden, da bereits hier entscheidende Weichen für die aktuellen Entwicklungen gestellt worden seien. Die Beiträge mit Hochschulbezug: "Plans to Reform Russian Higher Education" (Harley D. Balzer), "History Education and Historiography in Soviet and Post-Soviet Russia" (William B. Husband), "Education for Management in a New Economy" (Sheila M. Puffer), "Reforming Medical Education in Russia" (Julie V. Brown/Nina L. Rusinova), "Educating Russia for a Free Press" (Nicholas Daniloff), "Issues in Teacher Education" (Stephen Webber/Tatiana Webber), "After Graduation, What? The Value of an Education in the New Order" (Deborah Adelman).

Schweitzer, Glenn E.: *Experiments in cooperation: Assessing U.S.-Russian programs in science and technology*. The Twentieth Century Fund Press, New York 1997. 175 S. \$ 9,95. ISBN 0-87078-405-6. Im internationalen Buchhandel.

Nach dem Wegfall der bipolaren Weltordnung durch die Implosion des Ostblocks sahen sich die USA der Gefahr des Transfers nuklearer Waffen oder militärischen Wissens aus der vormaligen Sowjetunion in die Hände von „Schurkenstaaten“ oder Terroristen ausgesetzt. Neben der Abwehr dieser Bedrohung verfolgte die US-Politik auf dem Feld der Technologie und Wissenschaft ein weiteres Ziel: Da die Technologie der UdSSR nicht nur zu großen

Teilen mit der der Amerikaner konkurrieren konnte, sondern ihr gelegentlich sogar überlegen war, konnte eine wissenschaftlich-technische Kooperation auf diesem Gebiet Vorteile für beide Seiten zeitigen. Die Studie zeigt, daß diese Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Wissenschaft und Technologie, auch wenn sie von Projekt zu Projekt durchaus unterschiedliche Qualität und Ergebnisse hervorbrachte, als eine Erfolgsgeschichte zu lesen sei. Dieser Erfolg sei im wesentlichen auf zwei Gründe zurückzuführen: Erstens können diese Kooperationen in Wissenschaft und Technik mit einem geringen Kostenaufwand betrieben werden und basieren zweitens auf einer Überschneidung von privaten kommerziellen und staatlichen Interessen.

Cross, Jack L.: *The Ukrainian Academy of Sciences*. Cross Associates, Austin 1995. 63 S. ISBN 0-961-7785-0-6. Auch unter: URL <http://www.lib.utexas.edu/books/cross/ukraine.pdf>

Dieser Führer bietet die wichtigsten Information zur Ukrainischen Akademie der Wissenschaften und bietet einen Überblick zur Struktur, Zielen und Organisation dieser Institution.

Brauns, Hildegard/Walter Müller/Susanne Steinmann: *Educational Expansion and Returns to Education. A Comparative Study on Germany, France, the UK, and Hungary* (Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung, Arbeitsbereich 1, Nr. 23). Mannheim 1997. 40 S. € 2,60. Bezug: Universität Mannheim, MZES, D-68131 Mannheim; Direktorat@mzes.uni-mannheim.de; auch als pdf-Datei unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp1-23.pdf>

Das Arbeitspapier dokumentiert eine empirische Erhebung zu den Konsequenzen der Bildungsreform in vier europäischen Ländern in Hinblick auf die Arbeitsmarktchancen von Schulabgängern. Die empirische Studie fokussiert dabei einerseits auf die Auswirkungen der Hochschulbildung und andererseits auf die Berufsausbildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung andererseits. Innerhalb dieser Analyse fungiert die soziale Position der Probanden als wichtigster Indikator für die Auswirkungen der Ausbildung in Bezug auf den Arbeitsmarkt. Diese Auswirkungen der Ausbildung wurden unter zwei Gesichtspunkten analysiert: Auf der einen Seite wurden die Prozentzahlen innerhalb einer bestimmten Bildungsgruppe, die eine spezifische soziale Position erreichen, ermittelt, und andererseits wurden die Chancen verschiedener Bildungsgruppen untereinander korreliert. Die Ergebnisse dieser Erhebungen wurden schließlich zwischen den einzelnen Ländern und in Hinblick auf die vergangenen Jahre verglichen.

2. Publikationen ab 1999

Bott, Marie-Luise (Hg.): *Jahrbuch für Universitätsgeschichte. Band 4 (2001). Universitätsgeschichte in Osteuropa*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2001. 272 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Ziel des vorliegenden Jahrbuches mit dem Schwerpunkt „Universitätsgeschichte in Osteuropa“ ist es, osteuropäische Autoren in deutscher Übersetzung ein Forum zu geben und sie in den allgemeinen Dialog universitätsgeschichtlicher Forschung zu integrieren. Konzeptionell gab es daher zwei Vorentscheidungen: nach Möglichkeit Beiträge zu allen wichtigen Universitätsszentren Osteuropas einzuwerben und auch das inoffizielle Wissenschaftsmilieu Osteuropas der 70er und 80er Jahre darzustellen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Neue Universitäten in Polen nach dem Zweiten Weltkrieg – ideelle und organisatorisch Konzepte“ (Piotr Hübner), „Die Universität Voronez in den Jahren ihrer

Konstituierung 1918 – 1931“ (Michail D. Karpacev), „Die Gründung der Weißrussischen Staatsuniversität 1921 und ihre Rektoren bis 1937“ (Oleg A. Janovskij), „Die ‚fliegenden Universitäten‘ und unabhängige Bildungsinitiativen in Polen unter kommunistischer Herrschaft“ (Ryszard Terlecki), „Ein unzensuriertes Selbstbildungsforum. Die ‚Freie Montagsuniversität‘ in Budapest 1978–1985“ (Sandor Szilagyi), „Wissenschaft hat ein Recht auf größere Öffentlichkeit.“ Die Hausseminare bei A.K. Zolkovskij und E.M. Meletinskij: Aus der Geschichte der Philologie in Moskau 1976–1983“ (Michail L. Gasparov).

Gorzka, Gabriele (Hg.): *Transformation der Wissenschaften in Mittel- und Osteuropa: Polen, Rumänien, Russland, Slowakei, Tschechien, Ungarn* (Ost-West-Dialog Bd. 6). Hrsg. vom Ost-West-Wissenschaftszentrum Kassel, Universität Kassel, Kassel University Press, Kassel 2003. 222 S. € 12,-. Im Buchhandel. Komplett zur Ansicht unter URL: http://cgi.uni-kassel.de/~dbupress/download_frei.pdf.cgi?3-89958-011-7 (außerhalb des Netzes der Universität Kassel als nicht-ausdruckbare Version, druckbare Variante: € 5,-).

Alle Länder Mittelost- und Osteuropas haben im Zuge der Transformationsprozesse die Ziele und Werte von Bildung und Wissenschaft neu definiert und die Strukturen in Forschung und Lehre entsprechend reformiert. Demokratisierung, Meinungspluralismus, marktwirtschaftliche Orientierung bzw. Ausrichtung der Hochschulausbildung und Wissenschaft auf den gesellschaftlichen Bedarf an Akademikern und wissenschaftlicher Expertise in der jeweiligen Volkswirtschaft bestimmen nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Systeme die Neuausrichtung in der Wissenschaft. In der Hochschul- und Forschungspolitik wurden neue Leitlinien gesetzt: die Orientierung an westlichen Standards und die Schaffung von gesetzlichen und organisatorischen Voraussetzungen für eine Integration in die internationale scientific community. Die Beiträge im Einzelnen: „10 Jahre Transformation und Innovation in der Wissenschaftslandschaft Polens - Aussichten und Trends“ (Meinolf Bickmann), „Systemwechsel und Entwicklung der Wissenschaftslandschaft in Ungarn 1989/90 – 2002“ (Thomas von Ahn/Holger Fischer), „Wissenschaft und Forschung in der Slowakei nach 1989“ (Magdalena Piscova), „Transformation von Wissenschaft und Forschung in Tschechien seit 1989“ (Gabriele Gorzka/Isabella Raszczyk), „Hochschulbildung in Rumänien nach 1990“ (Robert D. Reisz), „Ab-, Um- oder Aufbruch? Die Transformation der Wissenschaften in Russland“ (Manfred Füllsack).

File, Jon/Leo Goedegebuure (Eds.): *Real-Time-Systems. Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. CHEPS Center for Higher Education Policy Studies – University of Twente, CROSS Bureau/Vutium, Brno University of Technology, Enschede/The Hague/Brno 2003. 246 S. ISBN 80-214-2384-6. Im internationalen Buchhandel; als pdf-Datei komplett unter URL: http://www.vutbr.cz/nakl/prezentace/real_time.htm.

Im Gegensatz zu ihren westlichen Nachbarländern sahen sich die vier hier untersuchten Ländern einer Situation gegenübergestellt, die sich am besten als ein durch Gleichzeitigkeiten herausgeforderter Übergang fassen lässt: Nicht nur dass sie mit den Problemen der westlichen Länder, etwa mit der Finanzausstattung und der mangelnden Effizienz der höheren Bildung, zu kämpfen hatten, sie mußten sich auch den Aufgaben, welche die einsetzende Flut neuer Studenten, die Wiederherstellung der akademischen Selbstverwaltung und der Freiheit der Wissenschaften ihnen stellten, auseinandersetzen. Die Studie versucht, den Ansatz der Systemsteuerung unter dem Blickwinkel der Echtzeit für die Analyse der Transition der Bildungssysteme fruchtbar zu machen. In einzelnen Kapiteln werden die Infrastruktur des Bildungssystems, die Entwicklungstrends und politischen Herausforderungen des Bildungs- und Forschungssystems der Tschechischen Republik, Ungarns, Polens und Sloweniens analysiert. Der zweite Teil der Studie widmet sich der Analyse der vier Problemfelder

Institutionenreform bzw. -neugründung, Studiengebühren, Qualitätssicherung und neue Ansätze zu Governance und Management im Hochschulbereich dieser Länder. Abschließend werden die so gewonnenen, landesspezifischen Ergebnisse komparativ zusammengefaßt und steuerungstheoretisch ausgewertet.

Weber, Hermann (Hg.): *Wissenschaftskultur oder Wissenschaftsmarkt? Jahresakademie 25.–27. April 2002*. Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst (KAAD), Bonn 2002. 218 S. Bezug bei: KAAD, Hausdorffstr. 151, 53129 Bonn, zentrale@kaad.de

Der Sammelband widmet sich der Analyse von Wissenschaft, Forschung und tertiärem Bildungssektor als Spiegel der Globalisierung, denn auch im Wissenschafts- und Bildungsbereich zeitigen die Asymmetrien des globalen Spiels weitreichende Konsequenzen, man denke nur an die Einwerbung von Wissenschaftlern durch die Industrieländer. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Gefahr der absoluten Kommodifizierung wissenschaftlicher Erkenntnisse als auch der Wissenschaftler selbst, d.h. daß sie primär unter dem Gesichtspunkt der Waren- und Dienstleistungsproduktion sowie des Eigentum beurteilt werden. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Die Hochschule in den Transformationsgesellschaften Ost- und Mitteleuropas – zwischen Hochschulkultur und Hochschulmarkt“ (Christine Teichmann), „Die russischen Hochschulen zwischen Tradition und Moderne“ (Ursula Justus) und „The Transformation of the System of Higher Education in the Ukraine: Obstacles and Outcomes“ (Oleh Yarosh).

Kwiek, Marek (ed.): *The University, Globalization, Central Europe* (DIALOGOS, Schriften zu Philosophie und Sozialwissenschaften/Studies in Philosophy and Social Sciences Bd. 3). Peter Lang, Frankfurt am Main/Berlin/ Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2003. 260 S. € 45,50. Im Buchhandel.

Die Publikation setzt sich mit der Entwicklung der Universitäten unter dem zunehmenden Druck der Globalisierung – mit besonderem Fokus auf die Problematiken der Universitäten in Mitteleuropa – auseinander, um die Funktionsweise von höheren Bildungseinrichtungen unter diesen veränderten Bedingungen zu illustrieren. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „The University and Learning in a Situation of Depression“ (Tadeusz Buksinski), „Toward a Model of Higher Education Reform in Central and East Europe“ (Voldemar Tomusk), „Im Osten viel Neues. Wissenschafts- und Kulturpolitik für Europa“ (Wolf Lepenies), „Academic Accreditation: a Polish Case Study“ (Zbigniew Drozdowicz).

Miroiu, Mihaela: *Guidelines for Promoting Gender Equity in Higher Education in Central and Eastern Europe* (Papers on Higher Education). UNESCO-CEPES, Bucarest 2003. 109 S., ISBN 92-9069-174-8. Bezug bei: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, United Kingdom; <http://www.cepes.ro/publications/Order-online.htm>

Die Studie gibt einleitend einen Überblick über die verschiedenen Konzepte von Geschlechtergerechtigkeit, die normativen Voraussetzungen einer Förderung der Gleichstellung in der höheren Bildung sowie die geschlechtsspezifische Situation innerhalb des Transformationsprozesses in den postkommunistischen Ländern, bevor sie Richtlinien für eine Politik zur Förderung der Gleichstellung aufzuzeigen sucht. Abschließend wird die Rolle der Gender Studies innerhalb der Förderung von Geschlechtergleichheit beleuchtet. Inhaltsverzeichnis, Vorwort und Einleitung auch als pdf-Datei unter URL <http://www.cepes.ro/publications/pdf/WEB%20Gender%20Miroiu.pdf>.

Averbeck, Stefanie/Stefan Wehmeier (Hg.): **Kommunikationswissenschaften und Public Relations in Osteuropa. Arbeitsberichte** (Media Studien Bd. 3). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2002. 199 S. € 13,-. Im Buchhandel.

Die 9. „Internationalen Hochschultage für Medien und Kommunikation“ des Instituts für Kommunikations- und Medienwissenschaften der Universität Leipzig fanden im Oktober 1999 unter dem Thema „Kommunikationswissenschaft in Osteuropa. Entwicklungen und gegenwärtiger Stand (1989 bis 1999)“ statt. An ihr nahmen zahlreiche Fachvertreter aus zehn mittel- und osteuropäischen Ländern sowie aus Österreich, Deutschland und den USA teil. Die Tagung zentrierte sich um Länderüberblicke zum Stand und zur Entwicklung ausgewählter Forschungszweige und Felder der Lehre, etwa Kommunikationsgeschichte, PR, Journalistik und Journalistenausbildung. Die Publikation dokumentiert die Vorträge dieser Tagung, von denen folgende sich mit der Entwicklung der Kommunikationswissenschaft befassen: „Kommunikationswissenschaft, Journalistik und Public Relations in Osteuropa: Eine Einleitung“ (Stefanie Averbeck/Stefan Wehmeier), „The challenges of media convergence to traditional communication studies“ (Lilia Raycheva), „Media and communication research in Estonia“ (Peter Vihalemm), „Three decades of journalism training at the Faculty of Political Science – Belgrade“ (Miroljub Radojkovic), „Kommunikationswissenschaft und Öffentlichkeitsarbeit (PR) in Lettland“ (Ojars Skudra), „Kommunikationswissenschaft in Polen in den 90er Jahren“ (Tbigniew Oniszczyk), „Journalistenausbildung in Polen“ (Ilza Kowol/Marek Jachimowski), „Media education in postcommunist Romania“ (Daniela Roventa-Frumusani), „Public Relations and education in Slovenia“ (Dejan Vercic). Im Anhang eine Übersicht zu den Instituten für Kommunikationswissenschaft, PR und Journalistik in Osteuropa.

Stepniak, Wladyslaw (Ed.): **The Private Archives and Archival Materials in the Central and East European Countries. Materials of the International Conference. Madralin, October 8-11, 1998** (Papers of International Conferences on Archives of the States of Central and Eastern Europe), The Association of Polish Archivists, Warzaw 1999. 230 S. ISBN 83-86643-97-8. Im internationalen Buchhandel.

Die Publikation faßt die Beiträge der im Titel genannten Konferenz zusammen. Es nahmen Repräsentanten von Archiven aus Weißrußland, Bulgarien, China, Kroatien, Tschechien, Estland, Jugoslawien, Litauen, Letland, Rußland, der Slowakei, Slowenien, Ukraine, Italien und Polen teil. Der erste Teil der Beiträge widmet sich dem rechtlichen Status von privaten Archiven und Archivalien in diesen Ländern sowie den Fragen des Managements und der staatlichen Politik gegenüber diesen Archiven. Eine zweite Sektion von Vorträgen setzt sich mit der Rolle und dem Ort privater Archive innerhalb der nationalen staatlichen Institutionen zur Archivierung sowie den Problemen der Beschaffung und Erhaltung privater Archive auseinander. Der dritte Block von Beiträgen untersucht die Charakteristika und Besonderheiten privater Archive und die Möglichkeiten, diese für die Erforschung der Geschichte der zentral- und osteuropäischen Staaten fruchtbar zu machen. Die Artikel im einzelnen: „Introduction“, „Resolution on the IV International Conference ‚Private Achives and Archival Materials in the Central and East European Countries‘“, „A survey on the project ‚The Common Archival Heritage of the State and Nations of Central and Eastern Europe‘“ (Wladyslaw Srepniak), „The legal status of private archives and archive materials in Poland“ (Andrzej Biernat), „The legal status of archives in Italy“ (Irma Paola Tascini), „Relations between private and state archives in Ukraine“ (Volodymyr Lozicki), „Responsibilities of the state archival service in regard to private archives materials in the Republic of Slovenia“ (Vladimir Kolosa), „The status of private archival records according to the new Croatian archival legislation“ (Zivana Hedbeli), „Development of cooperation between the State Ar-

chives of Latvia and archives of economic institutions and public organisations” (Daina Klavina), “Romanian archival law and private archives” (Ion Soare), “Legal regulations in Belorussia in the field of relations between the state archival service and archival materials of non-state national archival holdings” (Emma Davydova), “Methods (past and present) of collecting archival records for state archives generated by non-governmental organizations and institutions (including religious) as well civil legal persons” (Jovan P. Popovic), “Procurement of archival materials of private persons: the experience of Central State Archives in Prague” (Jiri Krestan), “The state archives and the archival materials of non-state institutions and individuals in Bulgaria” (Mariana Piskova), “Acquisition of records of non-state creators and individuals: legal aspects, proceedings, accessibility” (Irene Kosciuskeviciute), “Acquisition and accessibility of archival materials in China – historical outline and present situation” (Go Shuln), “Business archives: a European network” (Micaela Procaccia), “The private papers in archives, libraries and museums” (Alicja Kulecka), “Church archives in Poland – past and present” (Konrad Lutynski), “Ownership of church archives – solution on the problem” (Milan Misovic), “Present situation and perspectives of using private collections and church archives of state and non-state part of the national archival holdings” (Georgij Papakin), “The activity of the Association of Polish Archivists on the behalf of private institution” (Zbigniew Pustula), “Archives of the great families of the Polish Commonwealth – a legacy of the nations of Eastern and Central Europe” (Teresa Zielinska), “Personal papers holdings of the Croatian State Archives significant for the history of the Central and Eastern Europe” (Ornata Tadin), “Fonds of private collections of Russian emigrants of the first emigration wave in the Central Archives of Russia – the problems of acquisition and accessibility” (Tatiana F. Pavlova), “Church archives as a part of the national archival heritage” (Petro Slobodianiuk).

Meske, Werner: *Science in Formerly Socialist Countries – Asset or Liability within New Societal Conditions?* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin 2002. 43 S. Bezug bei: WZB, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin.

Wissen und Lernen werden als Erfolgsfaktoren für internationale Wettbewerbsfähigkeit und Wirtschaftswachstum in modernen Gesellschaften angesehen und nehmen einen Spitzenplatz in der Politik vieler Länder ein. Die tatsächliche Entwicklung in den früher sozialistischen Ländern Europas und Asiens ist jedoch im letzten Jahrzehnt völlig entgegengesetzt verlaufen. Wissenschaft und Technik (W&T) der Transformationsländer haben vielfältige Veränderungen erfahren, da neben institutionellen Korrekturen in W&T der Systemwechsel in Politik und Wirtschaft auch Umfang, Struktur und Inhalt der Nachfrage nach wissenschaftlichen Ergebnissen und Leistungen wesentlich verändert hat. Zusätzlich hat die internationale Öffnung für high-tech-Importe und Technologietransfer den Bedarf an einheimischer FuE weiter schrumpfen lassen. Trotz der erheblichen Verschiebungen im Spektrum wissenschaftlicher Aktivitäten sind Kenntnisse und Fähigkeiten allerdings nur teilweise entwertet worden. Forschungserfahrungen waren vielmehr vorteilhaft für die Bewältigung neuer Aufgaben innerhalb und außerhalb der Wissenschaft. Jedoch sind vorhandene Wissenschaftsinstitutionen sowie individuelles Können und Qualifikationen nicht an und für sich günstige Voraussetzungen und von Vorteil. Sie müssen immer in das jeweilige gesellschaftliche Umfeld eingeordnet werden. In Wirklichkeit besteht das Problem also darin, die aus der sozialistischen Ära übernommenen Kapazitäten und insbesondere das Personal mit seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen so einzusetzen, anzupassen und zu nutzen, daß es den neuen Anforderungen entspricht, sich den neuen Herausforderungen stellt und so tatsächlich als ein Aktivposten unter den Bedingungen der Globalisierung wirksam wird.

Koblitz, Ann Hibner: *Science, Women and Revolution in Russia* (Women in Science), hrsg. von Overseas Publishers Association (OPA) N.V., Harwood Aca-

demic Publishers, Amsterdam 2000. 211 S. € 44,97. ISBN 90-5702-620-1. Im internationalen Buchhandel.

Im Mittelpunkt der Publikation stehen die Generation der in den 1860ern geborenen Wissenschaftlerinnen, ihr Lebensstil, ihre Mentoren und Mitarbeiter. Gesondert widmet sich die Autorin der Mystifikation der Sofia Kovalevskaia und versucht in einem abschließenden Kapitel, das Verhältnis der 1860er Generation zur Geschlechter- und Wissenschaftstheorie zu bestimmen.

Office for Central Europe and Eurasia, National Research Council (Hg.): **Partners on the Frontier. U.S.-Russian Cooperation in Science and Technology. Proceedings of a Workshop October 28, 1997.** National Academy Press, Washington, D.C. 1998. 38 S. ISBN 0-309-06042-7. Bezug bei: Office for Central Europe and Eurasia, National Research Council, 2101 Constitution Avenue, NW, Washington, DC 20418, oder: National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, N.W., Lockbox 285, Washington, D.C. 20055.

Auf Anfrage des Office of Science and Technology Policy (OSTP) richtete die National Academy of Sciences und der National Research Council (NRC) am 28. Oktober 1997 einen Workshop aus, der sich mit der zukünftigen US-amerikanisch-russischen Kooperation im Bereich der Wissenschaft und Technologie (S&T) auseinander setzte. Dazu sollte im Workshop erstens ein Überblick über die Erfahrungen, welche in den letzten Jahren innerhalb dieser bilateralen Zusammenarbeit gesammelt wurden, gegeben werden, zweitens eine Evaluation der aktuellen russischen Entwicklungen im S&T-Bereich, welche einen direkten Einfluß auf die amerikanischen Interessen haben könnten, stattfinden, und drittens eine Diskussion verschiedener bilateraler Ansätze klären, durch welches Vorgehen den US-amerikanischen Interessen in diesem Bereich am besten gedient wird. Um einen Überblick über die aktuelle Kooperation im S&T-Bereich zu gewinnen, konsultierte die NRC eine Reihe staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen. Die Ergebnisse dieser Konsultation werden durch eine Reihe von Spezialisten in Kapitel 2 zusammengefaßt. Anschließend werden die einzelnen Kooperationsprogramme und die Ergebnisse der Tagung vorgestellt.

Long, Delbert H./Roberta A. Long: **Education of Teachers in Russia** (Contributions to the Study of Education, Number 75). Greenwood Press, Westport, Connecticut/London 1999. 218 S. € 68,35. ISBN 0196-707X. Im internationalen Buchhandel.

Die Studie zeichnet chronologisch die Entwicklung der Lehrerausbildung in Russland seit dem Vorabend der Oktoberrevolution 1917 nach. Im Anschluss an eine Einleitung von Gennadii Bordovskii gliedert sie sich in 5 Kapitel, wobei sich die Kapitel der sowjetischen Ära wiederum in die drei Rubriken a) historische Umstände und Bedingungen im Ausbildungssystem, sowie die Ausbildung b) vor dem und c) im aktiven Lehrerdienst unterteilen: 1. Das Zaristische Erbe. Die Lehrerausbildung vor der bolschewistischen Revolution, 2. Lehrerausbildung unter Lenin und Stalin, 3. Lehrerausbildung unter Chruschtschow und Breschnew, 4. Die Lehrerausbildung unter Gorbatschow und Jelzin, sowie abschließend 5. Lehrerausbildung am Vorabend des 21. Jahrhunderts in Russland und der USA.

OECD, Centre for Cooperation with Non-members, Directorate for Science, Technology, and Industry: **Science and Technology Main Indicators and Basic Statistics in the Russian Federation 1992-1997**, OECD, Paris 1999.

Starov, V.V./E.E. Alferova/L.P. Kalmykova: ***Higher Educational Establishments of Moscow and Moscow Region. Handbook.*** International Centre for Scientific and Technical Information (ICSTI)/All-Russian Institute of Scientific and Technical Information (VINITI), Moskau 1999. 126 S. Bezug bei: International Centre for Scientific and Technical Information, 125252 Moskau, Rußland, Ul. Kuusinenä 216.

Das Handbuch unterteilt sich in zwei Abteilungen: Das englisch-russische und das russisch-englische Handbuch. Jeder dieser Teile umfaßt fünf weitere Rubriken zu den folgenden Unterpunkten: staatliche Hochschuleinrichtungen, private Hochschuleinrichtungen, einen Index der Spezialisierungen dieser Institutionen, einen alphabetischen Index aller Hochschuleinrichtungen sowie ein Verzeichnis ihrer früheren Namen. Das Handbuch verzeichnet zu jeder höheren Bildungseinrichtung neben dem offiziellen Namen, den Namen des Direktors, einige Informationen zu dem Personal sowie die relevanten Kontakt- und E-Mail-Adressen bzw. Telefonnummern.

Teichmann, Christine: ***Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Rußland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*** (HoF-Arbeitsberichte 1'04). HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2004. 40 S. Bezug: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg; institut@hof.uni-halle.de. Volltext unter URL <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=39>

Der Präsident der Russischen Föderation, Vladimir Putin, hatte kurze Zeit nach seinem Amtsantritt die Reformierung des Bildungswesens zur "Chefsache" erklärt. Zu diesem Zweck hat die Regierung 2001 eine "Konzeption zur Modernisierung des Russischen Bildungswesens für den Zeitraum bis zum Jahr 2010" verabschiedet. Angesichts chronischer Unterfinanzierung im Hochschulbereich bei permanent steigenden Studierendenzahlen und einem ineffizienten Einsatz von Mitteln in der Folge von zentralstaatlicher Bildungsvorsorge (als Erbe aus Sowjetzeiten) sollen künftig die Hochschulen ihre Mittel aus dem Staatshaushalt in Abhängigkeit von den angebotenen Leistungen und deren Qualität erhalten. Gleichzeitig soll der Anteil an Privatinvestitionen in die Hochschulbildung erhöht werden. Zu diesem Zweck hat das Bildungsministerium neue Instrumente in Form einer einheitlichen staatlichen (Schulabschluß- und Hochschulaufnahme-)Prüfung (EGE) gekoppelt an spezielle Bildungsgutscheine (GIFO), die an die Person und in ihrer Höhe an die Lernleistung des Abiturienten gebunden sind, entwickelt und in Pilotversuchen in weiten Landesteilen getestet. Ziel dieser Maßnahmen ist es, die derzeit noch angebotsorientierte Finanzierung der öffentlich-rechtlichen Hochschulen weitgehend auf eine nachfrageorientierte Finanzierung umzustellen. Die Publikation stellt dieses neue Hochschulfinanzierungsmodell in der Russischen Föderation vor. Das Modell wird an den bildungspolitischen Zielen – Chancengleichheit (bzw. "equity") im Hochschulzugang bzw. beim Erwerb von Hochschulbildung und Effizienzsteuerung bei der Mittelverwendung - gemessen. Gleichzeitig werden Vor- und Nachteile der Finanzierung nach dem neuen Modell diskutiert und erste Ergebnisse aus einer zweijährigen Test- und Implementierungsphase einer kritischen Sichtung auf dem Hintergrund der Spezifik des russischen Hochschulsystems unterzogen, das Bestandteil des künftigen europäischen Hochschulraumes sein wird.

Siskens, Th.J./L.E. Beijlsmit (Eds.): ***Crossroads in Russia. Experiences in educational co-operation.*** Acco, Leuven (Belgien)/Leusden (Niederlande) 2000. 246 S. ISBN 90-334-4662-6. Im internationalen Buchhandel.

Am 2. Dezember 1997 erneuerten die Bildungsminister am Rande der Konferenz „Five years of Dutch-Russian co-operation in education, culture and science“ das Memorandum

für niederländisch-russische Kooperation in der Bildung für weitere fünf Jahre. Im Rahmen dieser Kooperation war bereits im April 1992 auf der niederländischen Seite die Abteilung „CROSS“ ins Leben gerufen worden, welche zunächst die Umsetzung der niederländisch-russischen Kooperation betreute, in Laufe der Zeit jedoch ihre Aktivitäten in der internationalen Bildungszusammenarbeit auf weitere osteuropäische Länder ausdehnte. Seit 1992 hat CROSS mehr als 80 Kooperationsprogramme im Bildungsbereich zwischen den Niederlanden und Rußland koordiniert. In dem Band legen verschiedene niederländische Experten Analysen des russischen Bildungssystems vor, welche zu großen Teilen auf eigenen Eindrücken und Erfahrungen basieren, die sie im Laufe dieser Kooperation sammeln konnten. Die Beiträge gliedern sich in zwei Themenbereiche: Während der erste eine Reihe von Beiträgen vereint, die sich mit dem russischen Bildungswesen und der niederländisch-russischen Kooperation im Allgemeinen auseinandersetzen, fokussiert der zweite Komplex auf die Kooperation in der höheren Bildung und in spezifischen Projekten. Ergänzend wurden zwei Artikel aufgenommen, welche die russische Perspektive darlegen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Five Years of CROSS (1992-1997)“ (Th.J. Siskens), „Higher Education: a matter of joint competence. A brief analysis of federalism in Russia“ (J. De Groof), „Higher education in Russia: The structural dilemmas“ (S.P. Heyneman), „Higher agricultural education in Russia“ (V.V. Lavrovsky/E.V. Ivankina/H. Beltman), „The Dutch-Russian co-operation in higher education 1992-1999“ (Th.J. Siskens), „Reflections on the Moscow-Tilburg co-operation: assisting the restructuring of university economics education in Russia“ (N. van der Lijn), „Development in public administration training in the Russian Federation“ (P. van Enk/P.G. de Nooijer), „Russian-Dutch co-operation in management and finance training: view from the NFT“ (S.P. Sementsov), „No risks, no champagne (marketing re-education in Russia)“ (W. Woldhek/L.N. Derevjagina/J. Dekker), „The implementation of student-centred curriculum at Plakhanov Academy, Moscow“ (J. Paulussen), „The IBS Moscow Project“ (E.N. Galama-Volkova), „Distance business learning: a solution for business education in Russia“ (R.S.J. Tuninga/ E.I.B.J. Seinen), „Training managers in a changing health-care system: strategic planning from centralisation to decentralisation“ (A.C. Voordouw/A. Scherpenisse), „The International Centre for Educational Innovation at the Herzen State Pedagogical University, St.Petersburg. A developmental model for the dissemination and implementation of educational innovations in the Northwest region of Russia“ (T. van der Meer).

Takacs, Gabor: *Development of Afro-Asiatic (Semitic-Hamitic) Comparative-Historical Linguistics in Russia and the Former Soviet Union* (LINCOM Studies in Afroasiatic Linguistics Bd. 2). Lincom Europa, München/Newcastle 1999. 201 S. Bezug bei: Lincom Europa, Paul-Preuss-Straße 25, 80995 München.

Die Studie zeichnet minutiös die Entwicklung der afro-asiatischen historisch-vergleichenden Linguistik in Rußland und der Sowjetunion nach.

Sumina, Olga I. (Ed.): *Research on Anthropogenic Impacts in the Russian Arctic: Review and Bibliography. Guide to Russian Arctic Science* (Arctic Centre Reports 33). Arctic Centre, University of Lapland, Rovaniemi 2000. 46 S. ISBN 951-634-732-0. Bezug bei: Arctic Centre, University of Lapland, P.O. Box 122, 96101 Rovaniemi, Finnland.

Die Publikation vereint den Beitrag „Research on Anthropogenic Impacts in the Russian Arctic: Review“ sowie eine gleichnamige Bibliographie. Beide stammen von Olga I. Sumina und werden durch ein Vorwort von Bruce C. Forbes eingeleitet.

Wagner, Caroline/Irene Brahmakulam/D.J. Peterson/Linda Staheli/Anny Wong: *U.S. Government Funding for Science and Technology Cooperation with Rus-*

sia. RAND, Santa Monica, CA/Arlington, VA/Pittsburgh, PA 2002. 81 S. \$ 20,-. ISBN 0-8330-3145-7. Im internationalen Buchhandel, bzw. über: order@rand.org; komplett als pdf-Datei auch unter: <http://www.rand.org/publications/MR/MR1504/MR1504.pdf>.

Die US-amerikanische Regierung investierte seit 1990 jährlich durchschnittlich 300 Millionen \$ in die Wissenschafts- und Technologie-Kooperation mit Russland. Die Publikation listet nicht nur detailliert diese US-Investitionen in Russland auf, sondern zeichnet anhand empirischer Daten, die während der verschiedenen Durchführungsstufen der einzelnen Projekte erhoben wurden, ein breites Bild der russisch-amerikanischen Science & Technology Cooperation zwischen 1994 und 2000.

Gokhberg, Leonid: ***Russia: a science and technology profile***, published by The British Council/Department of Trade and Industry, o.O. 1999. 134 S. ISBN 086 355 329 X. Im internationalen Buchhandel. Auch unter URL: www.british-science.ru/science_rus/sciprof.pdf

Die Studie möchte die Kenntnisse zur Organisation und zum Management der russischen Wissenschaft und Technologie vertiefen, wendet sich jedoch explizit nicht an akademische Kreise, sondern an Firmen und Organisationen, welche an einer Kooperation in diesem Bereich interessiert sind. Sie stellt Informationen zu folgenden Themenbereichen zur Verfügung: einen Überblick über das wissenschaftliche und technologische Potential Rußlands, die administrativen Rahmenbedingungen, die Gesetzeslage im Bereich der Wissenschaft und Technologie, die aktuelle F+E-Politik sowie zur Situation der Bildung und der internationalen Kooperation im Bereich Wissenschaft und Technologie. Abschließend werden einige Reformperspektiven aufgezeigt.

Alibek, Ken: ***Biohazard. The Chilling True Story of the Largest Covert Biological Program in the World. Told from the Inside by the Man Who Ran It.*** In cooperation with Stephen Handelman. Hutchinson, London 1999. 319 S. £ 17,99. ISBN 0-09-180085-4. Im internationalen Buchhandel.

Der Autor arbeitete zwischen 1988 und 1992 als diensthabender Leiter von „Biopreparat“, der staatlichen pharmazeutischen Institution in der Sowjetunion, welche für die Entwicklung und Herstellung von biologischen Waffen zuständig war. „Biopreparat“ war der Mittelpunkt eines geheimen Imperiums von mehr als sechzig Einrichtungen zur Erforschung, Herstellung und Erprobung biologischer Kampfstoffe, die über Rußland und Kasachstan verstreut waren. Die Gründung von „Biopreparat“ fand ironischerweise im Anschluß an die Unterzeichnung der Biowaffenkonvention durch die Sowjetunion 1972 statt. Mit dem Ende des kalten Krieges sank die Bedeutung von „Biopreparat“ entscheidend, die meisten B-Waffen der UdSSR wurden zerstört. Dennoch existiert das dort entwickelte Wissen weiterhin und stelle durch die Auflösung des Sowjetunion weiterhin eine massive Bedrohung dar, auf welche die meisten Länder nach Ansicht des Autors unzureichend vorbereitet seien. Auf diese Bedrohung hinzuweisen und einen Einblick in die Geschichte der sowjetischen Biowaffenforschung zu geben, sind Ziele der Publikation. Der Autor floh 1992, nach 17 Jahren Tätigkeit für „Biopreparat“, mit seiner Familie in die USA und stellte dort sein Wissen den US-Behörden zur Verfügung.

Alibek, Ken: ***Direktorium 15. Rußlands Geheimpläne für den biologischen Krieg.*** Unt. Mitarb. v. Stephen Handelman. Aus dem Amerikan. von Gunter Blank. Econ Verlag, München/Düsseldorf 1999, 383 S. € 22,50. Im Buchhandel. Deutsche Ausgabe des voranstehenden Titels.

Alibek, Ken: ***Bioterror. Tod aus dem Labor*** (Ullstein Taschenbuch Bd. 75089), unt. Mitarb. von Stephen Handelman. Ullstein Taschenbuch Verlag, München 2001, 384 S. € 8,95. Im Buchhandel.

Deutsche Taschenbuchausgabe der beiden voranstehenden Titel.

Bolotov, Victor A. (Editor in Chief)/Elena A. Lenskaya/Valentin N. Shaulin (Co-editors): ***The Reform of Education in New Russia. A Background Report for The OECD review of Russian Education***. o.O. 1999, 133 S. Textversion (ohne Einleitung und das erste, wiederum einleitende Kapitel mit dem Titel „The System of General Education“) unter URL: <http://www.indiana.edu/~isre/NEWS-LETTER/vol6no2/oecd.htm>

Der auf Anfrage der OECD erstellte Bericht gibt einleitend einen Überblick über das russische Bildungssystem, bevor es sich in einzelnen Kapiteln den folgenden Problemfeldern zuwendet: der Berufsausbildung, der Lehrerbildung und -qualifikation, dem Management im Bildungsbereich sowie der Hochschulpolitik. Die einzelnen Kapitel bieten zudem eine Reihe statistischer und anderer Fakten, ebenso wie eine Bewertung aktueller Veränderungen, Trends und neuer Probleme. Abgerundet wird die Studie durch eine ausführliche Einleitung und Zusammenfassung durch Victor A. Bolotov.

Siberian Branch RAS, Presidium (eds.): ***Science Policy in Asia. International Symposium. Proceedings. Irkutsk, Russia. September 6-10, 1999***. Publishing House of the Siberian Branch RAS, Novosibirsk 2000. 122 S. ISBN 5-7692-0302-1. Im internationalen Buchhandel.

Hauptgegenstand des hier dokumentierten Symposiums bildeten die verschiedenen Aspekte nationaler Forschungen und der Entwicklungspolitik asiatischer Länder. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Public R&D Policy of the Russian Federation and Transition to Innovation-Oriented Economy“ (V.V. Nichkov), „The Russian Academy of Sciences and its Role in Advancement of the Russian and World Science“ (G.A. Mesyats), „The Role of Siberian Science in Economic Growth and Improvement of Cultural Standards in the Region“ (N.L. Dobretsov), „Scientific Policy of Mongolia for the Period of Transition“ (B. Chadraa), „Scientific Technologies to the Industry: Experience of Kyrgyzstan“ (Z. Zheenbayev), „The Role of High Technologies in Economic Growth of the Russian Federation“ (V.V. Kuleshov), „Results of Belgian-Russian Collaboration on the Study of Tectonic Evolution of Lake Baikal“ (J. Klerkx/M. De Batist/D. Delvaux/J. Poort/B. Dehandschutter/K. Theunissen/N.L. Dobretsov/N.A. Logatchev/E.V. Sklyarov), „On the Establishment and Role of the Association of Academies of Sciences in Asia (AASA)“ (Chunghi Rhee), „Memorandum of Understanding on the Establishment of the Association of Academies of Sciences in Asia (AASA)“, „Constitution of the Association of Academies of Sciences in Asia (AASA)“.

Georgieva, Patricia: ***Higher Education in Bulgaria*** (Monographs on Higher Education), unter Mitarbeit von Lucy Todorova/Deyan Pilev, UNESCO-CEPES, Bucarest 2002. 211 S. ISBN 92-9069-166-7. Bezug bei: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, United Kingdom; enquiry@tandf.co.uk; <http://www.cepes.ro/publications/Orderonline.htm>. Volltext unter URL <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Bulgaria.pdf>.

Die Monographie stellt nach 1983 die zweite Publikation des UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) dar, welche sich ausführlich und umfassend mit

der höheren Bildung in Bulgarien auseinandersetzt. Große Teile der vorliegenden Arbeit umreißen den neuen legislativen Rahmen der höheren Bildung, wie er seit dem Beginn der Transformation etabliert wurde. Viele der neuen Gesetze zielen nicht nur auf die Wiederherstellung der akademischen Autonomie, sondern versuchen, die Struktur des bulgarischen Bildungssystems an europäische Standards und Trends anzugleichen, wobei hier vor allem der Bologna-Prozeß zu nennen wäre. Zugleich geht die Studie auf aktuelle Probleme der höheren Bildung ein, etwa die des „brain drains“.

Marga, Andrei: *University Reform Today*. Cluj University Press, Cluj/Rumänien 2003. 292 S. ISBN 973-610-160-6. Bezug: Cluj University Press, 24 Gh. Bilacu St., 3400 Cluj, Rumänien.

Andrei Marga, Universitätsrektor und früherer Bildungsminister Rumäniens, entwickelt in der Publikation eine umfassende Perspektive auf die Probleme und Aufgaben der Universitätsreformen innerhalb des rumänischen Kontextes. Hier sei vor allem die Fragen der Autonomie der Universitäten, das Problem des Brain Drain und die kulturellen und ökonomischen Aspekte verwiesen, welche sich auch in anderen Transitionsländern des vormaligen Ostblocks in ähnlicher Weise stellen und die Studie damit auch über ihren rumänischen Kontext hinaus relevant machen.

Tiron, Stefan (ed.): *Higher Education in the Republic of Moldova*. CEPES-Unesco, Bukarest 2003. 113 S. \$ 20,-. ISBN 92-9069-175-6. Bezug bei: CEPES, Stirbei Voda 39, RO-70732 Bukarest, Rumänien.

Der vorliegende Überblick zur höheren Bildung in Moldavien bietet u.a. Informationen zur historischen Entwicklung und Struktur des höheren Bildungssystems, zu Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen, zur Struktur der Fakultäten sowie zu Studenten und Lehrenden.

Peer Pasternack / Daniel Hechler (Wittenberg/Leipzig)

Peter Weingart 2003: Wissenschaftssoziologie. Transcript Verlag, Bielefeld, 176 Seiten, ISBN 2-933127-37-8, € 13,80

Der Band „Wissenschaftssoziologie“ erscheint in der Reihe „Einsichten – Themen der Soziologie“ des transcript Verlages. In dieser Reihe werden Texte publiziert, die in grundlegende Themen und Forschungsansätze der Soziologie einführen. Dem entspricht auch der von Peter Weingart vorgelegte Band: Er umreißt in verständlicher und bündiger Form das weitläufige Gebiet wissenschaftssoziologischer Forschungen.

Insgesamt folgt die Darstellungslogik der Vorstellung, dass sich zwei grundlegende Herangehensweisen der Wissenschaftssoziologie unterscheiden lassen. Zum einen eine „Orientierung ‚nach innen‘“, das heißt auf die interne Beschaffenheit der Wissenschaft“ (S. 127), zum anderen eine „Orientierung ‚nach außen‘“ (S.129), das heißt im Hinblick auf Beziehungen der Wissenschaft zu anderen Bereichen der Gesellschaft.

Nach einer Einleitung (Kapitel I) werden im ersten Teil des Buches (Kapitel II bis V) Theorien und Forschungsergebnisse behandelt, die der zuerst genannten Herangehensweise entsprechen. Seinen Überblick beginnt der Autor mit Mertons Untersuchungen zum wissenschaftlichen Ethos, sowie mit Arbeiten, die sich der Struktur wissenschaftlicher Kommunikation widmen. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Analysen zum Zusammenhang zwischen epistemischen und institutionellen Strukturen der Wissenschaft. Hier spannt der Autor einen Bogen ausgehend von den Arbeiten Kuhns zum Paradigmenwechsel, über Bourdieus Analysen des wissenschaftlichen Feldes, Whitley's professionalisierungs-theoretisch ausgerichtete Untersuchungen, bis hin zu den Studien zur Finalisierung der Wissenschaft, den Analysen des „strong program“ sowie diskursanalytischen Arbeiten. Einen dritten Schwerpunkt bilden Analysen zur sozialen Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. Der Autor führt hier insbesondere in die Laborstudien Knorr-Cetinas und in die Actor-Network-Theory ein.

In einer Zwischenbilanz (Kapitel VI) weist der Autor den Laborstudien und den Analysen der experimentellen Praxis eine theoriehistorische

und -systematische Schlüsselstellung zu. Einerseits überwinden sie die theoretischen Engführungen der institutionalistisch, also allein auf die spezifischen Normen des wissenschaftlichen Handelns ausgerichteten Ansätze. Andererseits sei ihr zentrales Argument zu kritisieren, dass es keine epistemologische Differenz zwischen den Verfahrensweisen der Wissenschaft und denen anderer gesellschaftlicher Bereiche gäbe. Mit Blick auf diesen „entscheidenden Punkt der Auseinandersetzung“ (S. 84) findet der Autor eine Antwort in den differenzierungstheoretisch angelegten Arbeiten Niklas Luhmanns. Für Luhmann ist Wissenschaft, neben Recht, Politik, Wirtschaft etc., ein funktional ausdifferenziertes System der Gesellschaft, das sich, wie jedes soziale System, gleichermaßen durch Geschlossenheit und Offenheit auszeichnet. Die Probleme der Zuordnung und Spezifizierung wissenschaftlichen Handelns, die die Wissenschaftssoziologie von Merton bis Knorr-Cetina nicht lösen konnte, werden hier unter Bezug auf die Leitdifferenz eines spezifischen Codes überwunden. Im Falle der Wissenschaft ist dies der Code wahr/unwahr. Die Wissenschaft schließt nur Kommunikationen ein, die sich an diesem Code orientieren und die sich mit Hilfe anderer, am selben Code orientierter Operationen reproduzieren – und nirgendwo sonst in der Gesellschaft kann sich eine wissenschaftliche Kommunikation ereignen. Es gibt entsprechend keine direkten Außenkontakte zu anderen Systemen. Die Umwelt kann nur dadurch auf das System einwirken, dass sie im System Irritationen produziert. Dabei handelt es sich aber um systeminterne Konstruktionen, die daraus resultieren, dass Umweltdaten nach der Maßgabe der internen Operationen und Anschlussfähigkeiten behandelt werden. Luhmann hält für diesen Sachverhalt den Begriff der strukturellen Kopplung bereit.

Genau an diesen theoretischen Vorschlag der allgemeinen Systemtheorie knüpft Weingart an. Er fragt, wie sich gerade unter der Voraussetzung einer operativen Geschlossenheit der Wissenschaft, die sich auf der Grundlage des je nur für die Wissenschaft spezifischen Codes herstellt, strukturelle Kopplungen zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft aufbauen: „Die strukturellen Kopplungen des Wissenschaftssystems zur Politik, zur Wirtschaft und neuerdings besonders zu den Medien werden zum neuen ‚strategischen Gegenstand‘ der wissenssoziologischen Forschung“ (S. 87). Diesem Gegenstand widmet sich der zweite Teil des Buches. Knapp und unter Hinzuziehung wichtiger Studien auf diesem Gebiet wird das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik (Kapitel VII), Wissenschaft und Wirtschaft (Kapitel VIII) sowie Wissenschaft und Me-

dien (Kapitel IX) analysiert. Schon allein die Luhmannsche Prämisse legt dabei nahe, dass sich diese Verhältnisse nicht der Form linearer Kausalitätsschemata fügen. Und entsprechend zeigt der Autor anhand vorliegender empirischer Untersuchungen, dass Modelle etwa der wissenschaftlichen Politikberatung, die dieser Form folgen, der Komplexität der faktischen Beziehungen zwischen Wissenschaft und Politik kaum angemessen sind.

Im letzten Abschnitt des Buches (Kapitel X) diskutiert der Autor neue Perspektiven wissenschaftssoziologischer Forschung. Auch dies geschieht auf der Folie der Theorie funktionaler Differenzierung. Hier stellt der Autor die Frage nach der Reichweite jener aktuellen Diagnosen, die etwa unter dem Begriff der Wissensgesellschaft oder unter dem Stichwort der Institutionalisierung eines neuen Modus der Wissensproduktion („mode 2“) eine „Entdifferenzierung der Wissenschaft als Funktionssystem in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft behaupten“ (S. 135). Weingart gibt keine eindeutige Antwort, sondern er konstatiert einen Bedarf an empirischer Forschung, um diese „Kernfrage“ (S. 141) zukünftig einer Beantwortung näher zu bringen. Die Richtung einer entsprechenden begrifflichen Präzisierung sieht er dabei im „Konzept der gesellschaftlichen Wissensordnung“ (S. 139), das mit der Unterscheidung von „Wissensformen“ arbeitet:

„Mit dem Begriff der Wissensordnung sind die gesellschaftlichen Arrangements der Produktion und Diffusion von Wissen gemeint, die über die Normierung und Zertifizierung die Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit von Wissensbeständen regulieren und über die Kreditierung von Wissensakteuren (Experten) auch die Hierarchie von Wissensformen. In der Wissensordnung finden Auseinandersetzungen über die Legitimität von Wissensansprüchen, kurz, über die Grenzen zwischen Wissenschaft und anderen Teilbereichen der Gesellschaft und deren Wissensformen statt“ (S. 139).

Damit rücken Wissens- und Wissenschaftssoziologie „in dem Sinn näher zueinander, als sie zusammen zu einer umfassenderen Theorie der Entwicklung und der wechselseitigen Beziehungen zwischen den Wissensformen in der Gesellschaft beitragen“ (S. 140) könnten.

Man mag sicher unterschiedlicher Meinung darüber sein, ob sich dieser Vorschlag als anschlussfähig zu den vom Autor bemühten Prämissen der Theorie funktionaler Differenzierung Luhmannscher Provenienz erweist. Unabhängig davon bietet Weingarts Vorschlag jedenfalls für die Hochschulforschung besonders insofern eine interessante Perspektive, als

er deren gesellschaftstheoretische Defizite verringern könnte. Jedem Hochschulforscher sei daher der Band zur Lektüre empfohlen.

Manfred Stock (Wittenberg)

Lutz Bornmann: Stiftungspropheten in der Wissenschaft. Zuverlässigkeit, Fairness und Erfolg des Peer-Review. Waxmann Verlag, Münster 2004, 192 Seiten, ISBN 3-8309-1341-9, € 25,50

Das Peer-Review ist *das* Verfahren zur Verteilung von Forschungsgeldern. Derartige Verteilungsentscheidungen sind sowohl im Hinblick auf Fragen der Qualität von Wissenschaft als auch hinsichtlich gesellschaftlicher und individueller Auswirkungen hoch relevant. Doch das Peer-Review-Verfahren ist weitgehend unerforscht. Mit diesem Desiderat begründet Lutz Bornmann das forschungsleitende Interesse seiner Dissertationsschrift „Stiftungspropheten in der Wissenschaft“. Als Untersuchungsgegenstand hat er sich das Peer-Review-Auswahlverfahren zur Verteilung der Stipendien des Boehringer Ingelheim Fonds (BIF) an (Post-)DoktorandInnen ausgesucht. Der BIF fördert Forschungsvorhaben im Bereich der theoretischen und klinischen Biomedizin.

In seiner Dissertation möchte Bornmann zwei Fragen beantworten: 1. Erfüllt das Auswahlverfahren des BIF zur Vergabe von DoktorandInnen- und PostdoktorandInnenstipendien seinen selbstformulierten Zweck, tatsächlich die besten NachwuchswissenschaftlerInnen zu fördern? 2. Ist die existierende prinzipielle Kritik am Peer-Review gerechtfertigt? Zur Beantwortung der ersten Frage überprüft er die Reliabilität, Fairness und Validität des Peer-Review im BIF-Auswahlverfahren. Die zweite Frage bleibt leider in seinem Buch weitgehend offen; Bornmann referiert zwar neuere Forschungsarbeiten zur Reliabilität, Fairness und Validität des Peer-Review – deren Befunde erweisen sich als widersprüchlich –, doch in der Bewertung seiner Forschungsergebnisse kommt Bornmann nicht zu einer eigenen abschließenden Einschätzung der Qualität des Peer-Review.

Bornmann stellt den BIF als eine angesehene Stiftung öffentlichen Rechts zur Förderung naturwissenschaftlich-biomedizinischer Grundla-

genforschung vor. Der BIF vergibt in drei jährlichen Sitzungen des siebenköpfigen Kuratoriums insgesamt circa 45 Stipendien (bis 1995 auch für PostdoktorandInnen). Nach einer Prüfung der formalen Kriterien (Alter der AntragstellerInnen, Exklusivität der Förderung durch den BIF) werden die Anträge an unabhängige ExpertInnen zur externen Begutachtung gegeben. Zumeist interviewt ein/e MitarbeiterIn des BIF die Bewerberin/den Bewerber in einem persönlichen Gespräch und fertigt im Anschluss daran einen Bericht an, der zusammen mit den Gutachten an das Kuratorium geht. Dieses Gremium ist mit überwiegend inländischen und ausschließlich männlichen Professoren besetzt. Die Auswahlkriterien des Kuratoriums beziehen sich auf vier Bereiche: 1. den Bewerbungsantrag, 2. die Qualifikation/Reputation des Antragstellers bzw. der Antragstellerin, 3. das Forschungsvorhaben und 4. die Arbeitsgruppe, in der die Bewerberin/der Bewerber das Forschungsvorhaben durchführen möchte. Bis zu drei Entscheidungsrunden finden im Kuratorium statt. Bornmanns Analyse der Sitzungsprotokolle zeigt die unterschiedliche Gewichtung der Auswahlkriterien. So wurden DoktorandInnenstipendien nur an BewerberInnen vergeben, bei denen weder das Forschungsvorhaben noch ihre Qualifikation/Reputation kritisiert wurden. Der Bewerbungsantrag und die Auswahl der Arbeitsgruppen waren weniger entscheidend.

Die Datengrundlage für Bornmanns Überprüfung der Reliabilität, Fairness und Validität des Peer-Review-Verfahrens des BIF bildet Archivmaterial der Geschäftsstelle des BIF. Er untersuchte die Unterlagen von 2697 AntragstellerInnen für ein (Post-)DoktorandInnenstipendium zwischen 1985-2000. Um die *Reliabilität*, also das Ausmaß des Konsens der Kuratoriumsmitglieder über die Förderungswürdigkeit der eingereichten Anträge zu beurteilen, konnte der Autor nicht auf die Einzelvoten der Kuratoriumsmitglieder bei Abstimmungen zurückgreifen. Die Konkordanz der Kuratoriumsmitglieder ermittelt Bornmann über einen Indikator. Den Indikator für die Konkordanz oder Diskordanz stellt die Verhandlungsrunde dar, in der über ein Gesuch entschieden wird. Je schneller ein Antrag entschieden wird, desto höher ist die Übereinstimmung der Kuratoriumsmitglieder in ihrer Beurteilung der Anträge. 75% der Anträge für Promotionsstipendien wurden in der ersten Runde, 15% in der zweiten und 10% in der dritten Runde entschieden. Somit wurden drei Viertel der Anträge in diesem Bereich ohne größeren Dissens entschieden. Die Übereinstimmung der Kuratoriumsmitglieder war bei der Ablehnung von An-

trägen am stärksten. Bornmann bewertet das Ergebnis als „moderate Gutachterkonkordanz“ (S. 128).

Für die Überprüfung der *Fairness* des Auswahlverfahrens des BIF verwendet Bornmann fünf Faktoren, die zu Fairnessverletzungen führen können: 1. die alphabetische Reihenfolge der Antragsbearbeitung im Kuratorium, 2. das Geschlecht, 3. die Nationalität, 4. die Fachrichtung und 5. die Einrichtung zur Durchführung des geplanten Forschungsvorhabens. Anhand statistischer Verfahren zeigt der Autor, dass vier von den fünf untersuchten Fairnessfaktoren im Auswahlverfahren des BIF verletzt wurden. So war es für AntragstellerInnen von Vorteil, wenn ihr Antrag aufgrund ihres Nachnamens frühzeitig in der Kuratoriumssitzung verhandelt wurde, da sich dadurch die Chance vergrößerte, dass ihr Antrag entweder bewilligt oder vertagt wurde. Anträge von Frauen wurden im Durchschnitt schlechter bewertet als Anträge von Männern. ChemikerInnen wurden durch die Kuratoriumsentscheidungen ebenfalls gegenüber VertreterInnen anderer Fachrichtungen benachteiligt. Diejenigen, die ihr Forschungsvorhaben an einem Institut der Max-Planck-Gesellschaft planten, erhielten bessere Beurteilungen als AntragstellerInnen, die ihr Projekt an einer anderen Einrichtung durchführen wollten. Lediglich für das Kriterium „Nationalität“ schließt Bornmann eine Diskriminierung durch das Kuratorium aus. Die gleichwohl schlechtere Beurteilung ausländischer AntragstellerInnen kam bereits vor der Kuratoriumssitzung durch den fehlenden persönlichen Kontakt mit den MitarbeiterInnen der Geschäftsstelle des BIF zustande. Aus Kostengründen besuchten diese nicht alle ausländischen AntragstellerInnen. In- und ausländische BewerberInnen, die sie in einem persönlichen Gespräch kennen gelernt hatten, beurteilten sie durchweg besser als diejenigen, die sie nicht besucht hatten.

Zur Überprüfung der *Validität* wendet Bornmann bibliometrische Analysen an, indem er zum einen die Anzahl der Zeitschriftenaufsätze, die seit der Antragstellung publiziert wurden, und zum anderen, um ein Maß für deren Qualität zu erhalten, ihre Zitierhäufigkeit bestimmt. Die StipendiatInnen der ersten Runde haben im Durchschnitt 14 Aufsätze, diejenigen aus der zweiten Runde 11 und diejenigen aus der dritten Runde 12 Artikel nach der Antragbewilligung veröffentlicht. Mit jeder Entscheidungsrunde nahm die Anzahl der Zitierungen um 17% ab, so dass Bornmann die hohe prognostische Validität der Kuratoriumsentscheidung bestätigt sieht. Die Überprüfung des Peer-Review-Auswahlverfahrens des BIF hat zusammenfassend hauptsächlich Mängel im Bereich der Fairness

ergeben, während seine Reliabilität als mittelmäßig und seine Validität als hoch von Bornmann beurteilt werden.

Bornmanns anschließendes Resümee erscheint allerdings problematisch, da er die ‚schlechten‘ Ergebnisse der Überprüfung der Reliabilität und Fairness des Auswahlverfahrens des BIF im Nachhinein zu rechtfertigen versucht, indem er beide als Gütekriterien zur Evaluation von Peer-Reviews in Frage stellt. Bornmann lässt sich nicht auf eine wirkliche Auseinandersetzung mit den Gütekriterien Reliabilität und Fairness ein. Die Einwände, die er gegen die grundsätzliche Aussagekraft von Reliabilität und Fairness anführt, mögen teilweise berechtigt sein, doch ist dann unklar, weshalb er das Peer-Review-Verfahren des BIF ausgerechnet anhand dieser Kriterien überprüft hat. Das Evaluationskriterium der Fairness relativiert Bornmann, indem er mit Ann C. Weller das Peer-Review als einen menschlichen und daher stets partikularistischen Prozess bezeichnet (S. 135). Fairnessverletzungen aufgrund von Vorurteilen durch die Gutachtenden und EntscheidungsträgerInnen seien daher unvermeidbar. Trotzdem setzt Bornmann auf die Qualität des Peer-Review als Auswahlverfahren. Aus diesem Grund trägt er auch Empfehlungen zur „Verbesserung seiner Fairness“ (S. 139) zusammen.

Von den sechs Vorschlägen zielen allerdings zwei mehr auf eine Rationalisierung als auf eine Validierung des Verfahrens. So sollen die GutachterInnen durch die Vorauswahl der Anträge in ihrer Arbeit entlastet werden. Die elektronische Veröffentlichung von Informationen und Antragsformularen erleichtert schnelle Kommunikation zwischen AntragstellerInnen und BIF. Bei zwei Vorschlägen, der Verlagerung der Entscheidung weg von den GutachterInnen hin zu einem Programmmanager und dem Vorschlag des Aufbaus eines internen Monitoring liegen laut Bornmann noch keine Überprüfungen hinsichtlich ihres nachweisbaren Beitrags zu größerer Fairness des Verfahrens vor. Mehr Chancen, dem Verfahren mehr Fairness zu geben, könnte dagegen der Vorschlag haben, GutachterInnen zu verpflichten, Rückmeldungen an sämtliche AntragstellerInnen zu geben. Auch der Ersatz der unstrukturierten durch strukturierte Interviews durch die MitarbeiterInnen der Geschäftsstelle, wodurch „die emotionalen Einflüsse auf die Urteilsbildung“ (144) reduziert würden, könnte die Fairness im Verfahren verbessern helfen. Größere Sachlichkeit könnte darüber hinaus durch eine stärkere Gewichtung der substantiellen Kommentare zulasten des abschließenden Satzes in den Gutachten erreicht werden. Den zumindest als Antwort auf die schlechteren

Chancen von Frauen naheliegenden Vorschlag, zukünftig auch Professorinnen in das Kuratorium aufzunehmen, nimmt Bormann dagegen nicht in seine Liste auf.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das Auswahlverfahren des BIF seinen selbst erklärten Zielen offensichtlich nicht ausreichend genügt.

Bornmanns Buch ist ein wichtiger Beitrag zur Diskussion über die Verteilungsmodalitäten von Forschungsgeldern. Er hat wesentliche Mängel am Peer-Review-Verfahren anhand eines Beispiels – des Boehringer Ingelheim Fonds – aufgedeckt. Nicht eingelöst hat er dagegen seine Ankündigung, das Peer-Review grundsätzlich als Verfahren zur Verteilung von Forschungsgeldern zu überprüfen.

Antonia Kupfer (Wittenberg)

Ulrike Senger: Internationale Doktorandenstudien. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen (Forum der Hochschulpolitik), hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, 300 S. ISBN 3-7639-3184-8

Ausgangspunkt für die Modellbeschreibung von Ulrike Senger (*U.S.*) ist ein Tutorium für ausländische DoktorandInnen, das sie von 1998 bis 2002 im Bereich der Neusprachlichen Philologien an der Universität Heidelberg entwickelt und geleitet hat. Zunächst sollte dort schlicht eine bessere und systematische Einbindung ausländischer Gast-DoktorandInnen in das universitäre Leben und in den Wissenschaftsbetrieb erreicht werden. Schnell zeigten jedoch auch deutsche DoktorandInnen Interesse an diesem Angebot. Nachfrage entstand in vielen Geistes- und Sozialwissenschaften ebenso wie in der Medizin und in den Naturwissenschaften.

Das Tutorium stieß auf Seiten von StudiendekanInnen und ProfessorInnen nicht nur auf stereotype Bedenken, die *U.S.* eindrücklich vorführt (S. 51ff.), sondern sein Bedarf wurde insgesamt bezweifelt. Der Wissenschaftsrat (November 2002) und die Hochschulrektorenkonferenz (Februar 2003) bestätigen dagegen *U.S.s* praktische Erfahrungen durch

ihre Defizitbeschreibungen der derzeitigen Ausbildungssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Probleme der Promotionsphase verschärfen sich für ausländische Gast-DoktorandInnen durch die Sprachbarriere und Unterschiede in der Wissenschaftskultur. Nicht wenige scheitern an der sprachlichen Qualität von Vorträgen, Exposés und Dissertationsteilen. Schlimmstenfalls landen sie in der fachlichen und sozialen Isolation.

Hier setzt *U.S.s* Modell „Internationale Doktorandenstudien“ an. Es unterscheidet sich strukturell kaum von den in jüngster Zeit an mehreren Hochschulstandorten etablierten Graduiertenzentren, Graduate Schools und Promotionsstudiengängen: Es gibt ein Kerncurriculum, um das sich ein Wahl(pflicht)bereich gruppiert, der durch soziale und kulturelle Aktivitäten ergänzt wird. *U.S.* möchte einen Beitrag zum Bologna-Prozess leisten. Das von ihr erdachte Promotionscurriculum erstreckt sich deswegen auf drei Jahre bzw. sechs Semester (+ vorgeschaltete Pilotphase zum Spracherwerb, s. S. 144ff.) und ist nach dem Europäischen Leistungspunktsystem (ECTS) ausgewiesen (Übersicht S. 250f.). Es ist sowohl für deutsche als auch für ausländische DoktorandInnen an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen konzipiert. Die „Internationalen Doktorandenstudien“ setzen sich aus sechs Studienelementen zusammen, die streckenweise redundant beschrieben, aber auch in tabellarischen Übersichten und Schaubildern vorgestellt werden (S. 152ff.):

1. Deutsche Wissenschaftssprache für ausländische DoktorandInnen / englische, französische o.a. Wissenschaftssprache für deutsche DoktorandInnen;
2. Deutsche Wissenschaftsmethodik für ausländische DoktorandInnen / englische, französische o.a. Wissenschaftsmethodik für deutsche DoktorandInnen;
3. Interkulturelle Kompetenz für deutsche und ausländische DoktorandInnen;
4. Interdisziplinäre Kooperation für deutsche und ausländische DoktorandInnen;
5. Hochschuldidaktik für deutsche und ausländische DoktorandInnen;
6. Sozialbonus: Übernahme einer wissenschaftlichen Patenschaft für deutsche und ausländische DoktorandInnen.

Teilweise wirken die Maßnahmenkataloge und das Lehrangebot des Modells wie eine Antwort auf alle jemals geäußerten subjektiven Bedürfnisse

von Betroffenen. Anscheinend muss ein „‘international ausgewiesener‘ Doktorand/Promovierter“ in seinem Qualifikations- und Kompetenzprofil aber auch all diese Bedürfnisse in sich vereinen (dazu S. 71ff.) – es besteht die Gefahr der Überforderung des Einzelnen und eine Überfrachtung des Promotionscurriculums. Die Diskussion über Inhalt und Zielsetzung einer primär fachwissenschaftlich fokussierten Promotionsleistung und dem neuerdings an sie herangetragenen Anspruch, Beschäftigungsfähigkeit/*employability* zu erlangen, kommt in *U.S.s* Ausführungen zu kurz. Auch eine Differenzierung des Modells nach Fächern bzw. Fächergruppen fehlt. Statt der theoretisierenden Exkurse zu den Begriffen „Interkulturelle Kompetenz“ (S. 166ff.) und „Interdisziplinarität“ (S. 185ff.) wäre es wünschenswert gewesen, konkrete Studienangebote für verschiedene Fächer(gruppen) zusammenzustellen – insgesamt bleiben die Studienelemente 3 und 4 in der Modellbeschreibung diffus.

Bei einer etwaigen Umsetzung des Modells gelangt man schnell in den Bereich des Utopischen, solange landesgesetzliche Bestimmungen Studienverläufe alternativlos festschreiben (vgl. S. 80ff.), gleiches gilt etwa bei den Berechnungen der Personalkapazitäten für Lehraufträge und Koordinierungsstellen (S. 132ff.). Nicht durchgerechnet hat *U.S.* den Aufwand des von ihr vorausgesetzten strengen Zulassungsverfahrens und der studienbegleitenden Leistungskontrollen durch international zusammengesetzte Gutachtergremien (S. 75 ff.). Zur Finanzierung des Promotionsstudiums (S. 140ff.) hofft *U.S.* auf Sponsoren aus Industrie und Wirtschaft sowie auf Drittmittel und/oder eine Stiftung. Auch an die kommerzielle Vermarktung der Geschäftsidee Promotionsstudium ist gedacht, vor allem jedoch an eine Beteiligung der DoktorandInnen an den Ausbildungskosten in Form von Kursgebühren und beispielsweise ein kostenpflichtiges Career Center – hieran dürfte sich nicht nur gewerkschaftliche Kritik entzünden.

Übereinstimmung mit zahlreichen hochschulpolitischen Akteuren herrscht dagegen bei der Forderung nach einer Art „Dissertationsvereinbarung“ zwischen DoktorandIn und BetreuerIn, die auch *U.S.* zur Versachlichung der Beziehung und Stärkung der Verbindlichkeit der am Dissertationsprojekt Beteiligten erhebt (S. 75f. mit Anm. 31). Bemerkenswert erscheint an *U.S.s* Modell die Idee, die Eigenheiten nationaler Wissenschaftssprache(n) und Wissenschaftsmethodik(en) zum Gegenstand akademischer Lehre und wissenschaftlicher Forschung zu machen. Auch ihre Bedarfsanalyse für die fremdsprachige Hochschuldidaktik ist tref-

fend. Erst durch Angebote dieser Art lässt sich die von U.S. angestrebte „qualitative Internationalisierung“ von Hochschulen und Forschungseinrichtungen erreichen und evaluieren. Völlig zu Recht kritisiert sie (S. 34ff.), dass Internationalisierung bislang ausschließlich quantitativ über den Ausländeranteil bei den Studierenden sowie über die Zahl der Auslandsaufenthalte deutscher Studierender und WissenschaftlerInnen gemessen wird.

Claudia Kleinwächter (Frankfurt a. M.)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack

Daniel Hechler

Wittenberg/Leipzig

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990 – 1998²

Scheler, Wolfgang: *Von der marxistischen Lehre vom Krieg und von den Streitkräften zum neuen Denken über Frieden, Krieg und Streitkräfte. Über die Umwälzung der weltanschaulichen Grundlagen der Militärwissenschaft und der Wehrmotivation an der Militärakademie „Friedrich Engels“ in Dresden* (DSS-Arbeitspapiere H. 26 – Rückblicke H. 4), hrsg. von der Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik (DSS), Dresden 1996. 39 S. € 1,15. Bezug bei: Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V., c/o Dr. Lothar Glaß, Feuerbachstraße 1, D-01219 Dresden; auch unter: URL <http://www.sicherheitspolitik-dss.de/ap/ap2600ws.pdf>

Die Publikation enthält die beiden Beiträge „Von der marxistisch-leninistischen Lehre vom Krieg und von den Streitkräften zum neuen Denken über Frieden, Krieg und Streitkräfte“ und „Zu ideologisch-theoretischen Fragen des Problemkreises Frieden, Krieg und Streitkräfte (Abdruck eines Vortrags beim Stellvertreter des Chefs der Politischen Hauptverwaltung der NVA am 21.01.1988)“. Der erste Beitrag setzt sich mit der soldatischen weltanschaulichen Orientierung auseinander, wie sie für die Nationale Volksarmee maßgebend war, vor allem für ihre Offiziere, während der zweite auf einer Beratung im Ministerium für Nationale Verteidigung, die der Stellvertreter des Chefs der Politischen Hauptverwaltung (PHV) für ideologische Arbeit einberufen hatte, vorgetragen worden war. Im Mittelpunkt standen bei dieser Beratung Meinungsverschiedenheiten mit den Philosophen an der Militärakademie über die Feindproblematik.

Schönherr, Siegfried: *Das Institut für Konversion der Streitkräfte (IKOS) des Ministeriums für Abrüstung und Verteidigung der DDR (08. Juni–02. Oktober 1990). Erinnerungen und Zeitzeugnisse zu einer vertanen Chance* (DSS-Arbeitspapiere H. 38 – Rückblicke H. 8), hrsg. von der Dresdener Studiengemein-

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbständige Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: Hochschule & Wissenschaft in SBZ / DDR / Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990 – 1998, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 566 S., ISBN 3-89271-878-4, € 49,-.

schaft Sicherheitspolitik (DSS), Dresden 1997, 38 S. € 1,75. Bezug bei: Lothar Glaß, Feuerbachstraße 1, 01219 Dresden.

Das Institut für Konversion der Streitkräfte (IKOS) wurde am 8. Juni 1990 in den Räumen der NVA-Militärakademie „Friedrich Engels“ gegründet und vier Monate nach seiner Entstehung wieder aufgelöst. In dem hier dokumentierten Vortrag zeichnet der Autor die Gründe zur Schaffung des IKOS, dessen Ziele, Aufgaben und Struktur sowie die Ergebnisse und das Ende des Instituts nach. Im Anhang wurden einige relevante Dokumente zur Geschichte des IKOS abgedruckt.

Reischock, Wolfgang: *Ohne Hoffnung kann man nicht leben. Autobiographischer Bericht über ein Leben in der DDR* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung; Dokumente und Analysen zur Zeitgeschichte Bd. 1). Juventa Verlag, Weinheim/München 1995. 208 S. € 18,-.

Die hier erzählte Lebensgeschichte ist vor 1989 in der DDR verfaßt wurden und berichtet über das Aufwachsen in der Weimarer Republik, das Überleben als Schüler und Soldat im Dritten Reich, die Neuorientierung und Entscheidung des Autors für die DDR nach 1945 sowie seine engagierte politische und pädagogische Tätigkeit in der DDR. Der autobiographische Bericht wurde nach der Wende nicht umgeschrieben, sondern lediglich ergänzt und stellt daher ein Dokument pädagogischer Lebensgeschichte in der DDR dar. Wolfgang Reischock, geboren 1921, war Dozent für allgemeine Pädagogik an der Berliner Humboldt-Universität; zuvor hatte als Redakteur in der pädagogischen Presse der DDR gearbeitet, war aber auch für andere Zeitschriften, vor allem die „Weltbühne“, sowie für Rundfunk und Fernsehen journalistisch tätig.

Mannschatz, Eberhard: *Jugendhilfe als DDR-Nachlaß*. Votum-Verlag, Münster 1994. 171 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Der Autor war von 1977 bis zu seiner Emeritierung 1991 ordentlicher Professor für Sozialpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin – der einzige in der DDR – und Direktor der Sektion Pädagogik. Die Publikation ist ein Versuch der Aufarbeitung der Jugendhilfe und Sozialpädagogik der DDR von einem ihrer aktivsten und prominentesten Vertreter. Der Autor gibt einen Überblick zum Arbeitsprofil der DDR-Jugendhilfe und bietet zudem eine Beschreibung und kritische Wertung des Entwicklungsweges von Jugendhilfe und Sozialpädagogik in der DDR. Abschließend wird der Versuch unternommen, einen sozialpädagogischen Ansatz zu entwickeln, der produktiv an die Theorien in der DDR anschließt.

Strohe, Hans Gerhard: *Statistik im DDR-Wirtschaftsstudium zwischen Ideologie und Wissenschaft* (Statistische Diskussionsbeiträge Nr. 3). Universität Potsdam, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Potsdam 1996. 35 S. Bezug bei: Universität Potsdam, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Professur für Statistik, Postfach 900327, 14439 Potsdam.

In der Gesamtschau auf 40 Jahre DDR wird die SED-Politik gegenüber der Statistikausbildung von Wirtschaftswissenschaftlern im Schwanken zwischen Förderung als Propagandainstrument einerseits und Furcht vor Informationsoffenlegung sowie formalen Methoden andererseits dargestellt. Die Realisierung dieser Politik durch einen kleinen Klub willfähriger Hochschullehrer und Lehrbuchautoren wird gezeigt und das Einheitslehrbuch in seinen wechselnden Erscheinungen vorgeführt. Die Auswirkungen der SED-Kaderpolitik auf Qualifizierung und Personalentwicklung an DDR-Hochschulen sollen dabei deutlich werden. Daneben wird auch dargelegt, daß es gerade im Bereich der Statistik Möglichkeiten gab, sich der Ideologisierung zu entziehen und unter schwierigen Umständen qualitätsvolle Lehre und Forschung zu leisten. Ideologisch begründete Versuche, die Statistik in der Marxistisch-

leninistischen Organisationswissenschaft oder im Rechnungswesen aufgehen zu lassen, scheiterten letztendlich daran.

Prokop, Otto/Thomas Grimm: *Mozarts Tod und Die großen Schwindel. Erlebnisse eines Gerichtsmediziners* (Sammlung Zeitzeugen Bd. 6). Frankfurter Oder Editionen, Frankfurt (Oder) 1996. 204 S. € 12,40.

Aus Anlaß des 75. Geburtstages des Gerichtsmediziners und gebürtigen Österreicher Otto Prokop, jahrzehntelang Professor an der Charité, hat Thomas Grimm den vorliegenden Band mit Erinnerungen und Aufsätzen des Jubilars zusammengestellt. Prokop, der in seinem Leben über 45.000 Leichen begutachtet hat, gibt Auskunft über den Zusammenhang zwischen medizinischer Forschung und der Aufklärung von Mord- und Todesfällen. Ergänzt wird der Band durch Beiträge von Kollegen Prokops, die ihn als herausragenden Wissenschaftler der Berlin Charité würdigen. DDR-wissenschaftshistorisch interessieren hier folgende Beiträge: „Vom Leichenschauhaus zum Universitätsinstitut – 110 Jahre Gerichtsmedizin in Berlin-Mitte“ (Gunther Geserick), „Medizin, Mord und die großen Schwindel – ein Interview zum Lebenswerk“ (Thomas Grimm/Otto Prokop), „PROKOP-HOPFF-Erklärung gegen die Homöopathie“ (Otto Prokop/Wolfgang Hopff), „Laudatio für Prof. Dr. Otto Prokop“ (Armand Mergen), „Der Emeritus – ein versinkender Begriff akademischer Kultur? ‚Zeitgeist‘ gestern und heute“ (Otto Prokop/Gerhard Möllhoff).

Lindner, Jürgen / fortgesetzt von Heinz Lüllmann: *Pharmakologische Institute und Biographien ihrer Leiter. Zeittafeln zur Geschichte der Pharmakologie im Deutschen Sprachraum von Anbeginn bis 1995*. Editio Cantor Verlag (ECV), Aulendorf 1996. 308 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Im Jahre 1957 sind die „Zeittafeln zur Geschichte der pharmakologischen Institute des deutschen Sprachgebiets“ von Jürgen Lindner erschienen. Nach beinahe 40 Jahren hat sich Heinz Lüllmann der Aufgabe angenommen, dieses für die Geschichte der Pharmakologie unentbehrliche Handbuch zu aktualisieren. Dabei mußten nicht nur die Stammbäume der Pharmakologen auf den neuesten Stand gebracht und die Zeittafeln aktualisiert, sondern auch auf die fortschreitende Ausdifferenzierung des Faches und die Vervielfachung der Mitarbeiterzahlen Bezug genommen werden. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Zeittafeln zu den ostdeutschen Instituten, die da wären: Berlin, Dresden, Erfurt, Greifswald, Halle/Saale, Jena, Leipzig, Magdeburg und Rostock.

Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung/Frauenbeauftragte der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): *Zur Geschichte des Frauenstudiums und weiblicher Berufskarrieren an der Berliner Universität. Dokumentation eines Workshops, veranstaltet am 25. November 1995 von Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung und der Frauenbeauftragten der Humboldt-Universität zu Berlin. Humboldt-Universität zu Berlin*, Berlin 1996. 149 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät III, Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Der Band enthält u.a. folgende Beiträge mit DDR-hochschulgeschichtlichem Bezug: „Gibt es eine Gleichstellungsquote für archivalische Quellen? Problematik der Quellen zur Frauengeschichte in Archiven und Wege ihrer Sichtbarkeit“ (Gesa Heinrich), „Einflußfaktoren auf eine Wissenschaftlerinnenkarriere am Beispiel der Physikerin Hertha Sponer (1895–1968)“ (Renate Tobies) und „Liselotte Richter – Leben und Werk der ersten deutschen Professorin für Philosophie und Theologie“ (Catherina Wenzel).

2. Publikationen ab 1999

Malycha, Andreas (Hg.): *Geplante Wissenschaft. Eine Quellenedition zur DDR-Wissenschaftsgeschichte 1945 – 1961* (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, Reihe A: Dokumente, Band 1). Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2003. 706 S. € 72,-. Im Buchhandel.

Die umfangreiche, 130 Dokumente umfassende wissenschaftliche Quellenedition soll die generellen Aspekte der DDR-Wissenschaftsgeschichte zwischen Kriegsende und Mauerbau dokumentieren. Eine umfangreiche Einführung zeichnet den Forschungsstand nach, erläutert die Editionsprinzipien und analysiert das Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft in der SBZ/DDR 1945 bis 1961. Die Mehrzahl der Dokumente zeigen die Vorstellungen, Strategie- und Taktikentwürfe, konkrete Handlungsanleitungen und Konzeptionen der Partei- und Staatsführung zwischen 1945 und 1961 auf, die sich der Fragestellung widmen, wie Wissenschaften, Hochschulen und Akademien funktional so umgestaltet und ausgestaltet werden können, daß sie den politischen, ideologischen, aber auch ökonomischen, technologischen und wissenschaftlichen Zwecken aus Sicht der Herrschenden entsprechen könnten. Dieser Außenperspektive auf die Wissenschaften werden eine Reihe von Texten an die Seite gestellt, die beleuchten sollen, wie die Wissenschaftler zwischen 1945 und 1961 ihr Selbstverständnis formulierten und auf die Politik des Staats und der Partei reagierten.

Kowalczyk, Ilko-Sascha: *Geist im Dienste der Macht. Hochschulpolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1961*. Ch. Links Verlag, Berlin 2003. 604 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Mit der Herausbildung einer ‚sozialistischen Intelligenz‘ wollte die DDR-Führung eine neue geistige Elite schaffen, die sich ganz in den Dienst der kommunistischen Sache stellt. Zur Etablierung dieser Elite wurden daher veränderte Auswahlkriterien und eine weitgehende politische Überwachung eingeführt. Die Studie widmet sich der Darstellung der Grundkonzepte der Intelligenzpolitik als auch der wichtigsten hochschulpolitischen Handlungsträger, näherhin der Analyse der Umgestaltung der Universitäten und zeigt die Mechanismen von sozialer Privilegierung, Ideologisierung und Militarisierung der Intelligenz auf. Beachtung finden zudem die verschiedenen Formen von Repressionen wie von widerständigem Verhalten.

Köhler, Helmut/Manfred Stock: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*. Leske + Budrich, Opladen 2004. 153 S. € 22,90. Im Buchhandel.

Die Publikation untersucht die mit wissenschaftlichem Anspruch verfolgte Planung von Bildung und Beschäftigung in der DDR. Dargestellt werden die Vorgaben, die Wissenschaft und die Politik für die bildungsökonomische Steuerung beider Subsysteme konstruierten. Es wird die Bildungsplanung seit Anfang der 1950er Jahre nachgezeichnet sowie Verlauf, Hintergründe und Auswirkungen der politischen Steuerungsversuche diskutiert. Die zugrundegelegten Daten zur Entwicklung von Bildung und Beschäftigung werden in einem umfangreichen Tabellenteil dokumentiert. Zudem sind die Ergebnisse dieser Studie als pdf-Datei in Internet einsehbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/K%F6hlerDateien/BildungnachPlan_Koehler.pdf

Kreher, Simone (Hg.): *An ihnen wird Geschichte deutlich. Sieben Porträts ehemaliger Wissenschaftlerinnen der Humboldt-Universität. Ergebnisse eines Projektforums* (Sonderbulletin des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung

der HU Berlin/ Materialien zur Frauengeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin I). Berlin 1999. 130 S. Bezug: Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität zu Berlin, Sophienstraße 22a, 10178 Berlin.

In der Publikation werden die Porträts von sieben Wissenschaftlerinnen gezeichnet, welche zwischen 1909 und 1932 geboren wurden und im Zeitraum zwischen 1950 und 1994 an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig waren. Die Porträts basieren auf Interviews, welche im Rahmen des Projektstudiums „Biographien von Wissenschaftlerinnen an der Humboldt-Universität zu Berlin zwischen 1945 und 1967/68“ geführt wurden. Die Beiträge im einzelnen: „Marianne Friedländer – Afrikanistik. vielleicht das Neue, was die anderen noch nicht gemacht haben“ (Johanna Dragon), „Anita Grandke – Juristin. ‚Ich habe wahrscheinlich immer Glück gehabt, Sachen zu machen, die mir auch Spaß gemacht haben ...‘“ (Franziska Martinsen), „Erika Herzfeld – Historikerin. ‚Seit meinem zwölften Lebensjahr war klar, ich studier’ Geschichte, da hatte ich nie Zweifel dran‘“ (Andrea Schridde), „Ilse Jahn – Biologin. ich habe immer den Wunsch gehabt, in einem Team als Mitarbeiter zu arbeiten ...‘“ (Petra Hoffmann), „Ingeborg Rapoport – Medizinerin. ‚Und dann sind wir hierher gekommen und haben versucht, unser Scherflein beizutragen‘“ (Patricia Fürst), „Irmgard Schilling – Russistin. Berlin – Moskau – Berlin. Eine Professur auf Umwegen“ (Johanna Dragon) und „Helgalinde Stadigel – Theologin. ‚Ich möchte doch eine Arbeit schreiben über die Weltaufgeschlossenheit des Alten Testaments‘“ (Melanie Lohwasser).

Scheler, Werner/Heinz David/Lothar Rohland (Hg.): **Planung und Selbstbestimmung in der Forschung – Erfahrungen aus der DDR. Dokumentation der 8. Wissenschaftlichen Arbeitstagung** (Berlin, den 17. November 2001) (Medizin und Gesellschaft Heft 39), Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft e.V., Berlin 2002. 102 S. € 15,80. Bezug bei: trafo verlag dr. wolfgang weist, Finkenstr. 8, 12612 Berlin.

Die Publikation dokumentiert die Beiträge der 8. Wissenschaftlichen Arbeitstagung der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, die unter dem Titel „Planung und Selbstbestimmung in der Forschung – Erfahrungen aus der DDR“ am 17. November 2001 in Berlin stattfand. Mit folgenden Beiträgen: „Zur Planung und Organisation der biowissenschaftlichen Forschung in der DDR“ (Werner Scheler), „Visionen, Prognosen, Konzepte und Projekte der medizinischen Forschung“ (Heinz David), „Die Biologieprognose 1966-1980“ (Mitja Rapoport), „Kooperation zwischen Grundlagenforschung und Industrie auf dem Gebiet der Arzneimittelentwicklung“ (Michael Oettel), „Krankheitsorientierte Forschung – Geschwulstkrankheiten“ (Hans Berndt), „Erfahrungen und Probleme mit Demokratie und Kollektivität in der medizinischen Forschung der DDR“ (Ingeborg Syllm-Rapoport), „Persönliche Reflexionen zu den Vorzügen und Grenzen des Beitrages der medizinisch-wissenschaftlichen Gesellschaften zur medizinischen Forschung in der DDR“ (Peter Oehme), „Wissenschaftliche Grundlagen für die Optimierung menschlicher Lebensprozesse“ (Klaus Fuchs-Kittowski), „Diskussion“, „Gesundheitsschutz von Kindesbeinen an“ (Gerda Niebsch/Ursula Boßdorf/Christa Grosch), „Diskussionsbemerkung zu den Einführungsvorträgen“ (Herbert Kreibich), „Wissenschaftliche Arbeit in einer Hausarztpraxis“ (Herbert Kreibich), „Nachhaltiger Beitrag der Technischen Arbeitshygiene zur arbeitsmedizinischen Forschung“ (Jürgen Kupfer), „Schlussbemerkungen“ (Werner Scheler).

Heinrich Böll Stiftung (Hg.): **Devided by Unity? Rebuilding Culture and Society after 1989: The Case of the Universities. Eine Konferenz der Heinrich Böll Stiftung in Kooperation mit dem Canadian Centre for German and European Studies at York University Toronto, Toronto 19. November 1999**. Berlin o.J. [1999], o.S. URL: <http://www.hochschuldebatten.de/>

Nach dem Fall der Mauer im November 1989 und dem Zusammenschluß der DDR mit der BRD, so die Hg., hätte sich die einmalige Situation ergeben, daß sich die ostdeutschen Hochschulen hätten tiefgreifend reformieren können, ohne auf das selbst reformbedürftige Hochschulmuster der BRD zurückzugreifen. Praktisch habe jedoch der Einigungsvertrag für den Wissenschaftssektor aber den bloßen Institutionentransfer von Ost nach West festgeschrieben und durchgesetzt. Aus Anlaß des zehnjährigen Jubiläums dieses Ereignisses zogen die Teilnehmer der Konferenz eine Zwischenbilanz der Transformation des ostdeutschen Hochschulsystems unter Berücksichtigung der Umbauanstrengungen im Westen Deutschlands. Dieser Blick zurück auf die Interessenkonstellation und die Akteure der frühen 90er Jahre sei zugleich ein Blick nach vorn: Habe damals die Einheitlichkeit des Hochschulsystems im Vordergrund gestanden, so würden nunmehr – gerade in Ostdeutschland – verstärkt Profibildungen akzentuiert, ein Ziel also, welches innerhalb der damaligen Hochschulpolitik an den Rand gedrückt wurde. Ebenso habe die damalige, oft als demütigend empfundene Evaluierung der ostdeutschen Wissenschaftseinrichtungen durch den Wissenschaftsrat einen Prozeß beschleunigt, welcher zunehmend eine Leistungsbewertung für Lehre und Forschung in ganz Deutschland als ein unumgängliches Instrument der Wissenschaftspolitik etablierte. Mit der vorliegenden Dokumentation der Redebeiträge, welche hier als pdf-File zur Verfügung gestellt werden, möchte die Heinrich Böll Stiftung das Interesse für die unentdeckten und oft unterschätzten Chancen, die sich aus der friedlichen Revolution ergaben, aufrecht erhalten. Die Beiträge im einzelnen: „Die Erneuerung der ostdeutschen Universitäten – Vision und Wirklichkeit“ (Cornelius Weiß), „German reunification and opportunities for reform: an epilogue“ (Marlis Dürkop), „Reform und Status Quo im Widerstreit: Hochschulpolitische Ambivalenz im wiedervereinigten Deutschland“ (Hans N. Weiler) und „Humboldt Revisited“ (Michael Daxner).

Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (Hg.): ***Gelungener Aufbau. Max-Planck-Institute in den neuen Bundesländern.*** München 2003. 40 S. Bezug bei: Max-Planck-Gesellschaft, Referat für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Hofgartenstr. 8, 80539 München; presse@mpg-gv.mpg.de

In der Broschüre stellt die Max-Planck-Gesellschaft ihre neu entstandenen Forschungseinrichtungen vor, die das Fundament einer international konkurrenzfähigen Forschung in den ostdeutschen Bundesländern abgeben sollen. Dabei habe das „Programm für Aktivitäten in den neuen Ländern“ eine große Herausforderung dargestellt, denn die Max-Planck-Gesellschaft musste innovative Forschungsthemen finden und entsprechende Forschungspersönlichkeiten auf diesen Gebieten gewinnen. Insgesamt konnten so 20 neue Forschungseinrichtungen mit ca. 4.000 Forschenden in den ostdeutschen Ländern etabliert werden, die zumeist in enger Kooperation mit den Universitäten arbeiten.

Altenmüller, G. Hartmut: ***Zwischen Wende und Flut. Die Forschungsförderung der Fritz Thyssen Stiftung in Ostdeutschland.*** Fritz Thyssen Stiftung, Köln 2003. 176 S. Kostenlos. Bezug bei: Fritz Thyssen Stiftung, Am Römerturm 3, 50667 Köln, fts@fritz-thyssen-stiftung.de

Diese Dokumentation soll einen Überblick über die Fördertätigkeit der Fritz Thyssen Stiftung in Ostdeutschland seit 1989/90 vermitteln. Sie wurde auf Basis von Interviews mit Wissenschaftlern und ergänzenden Recherchen erarbeitet. Die Reportagen, beginnend mit der Förderung der Publikation der Korrespondenz von Moritz von Sachsen bis hin zur flutbedingten Soforthilfe in Dresden, dienen der vertiefenden Information anhand einiger Förderbeispiele. Die Beiträge des Heftes im einzelnen: „Wege zur Stärkung ostdeutscher Institute in der scientific community“, „Die Förderbeispiele der Fritz Thyssen Stiftung“, „Aufbauhilfe über die Programmgrenzen hinweg“, „Patenschaften: ‚Akuter Förderbedarf‘ bei Büchern und Geräten“, „Exemplarische Patenschaften“, „Einladung für ostdeutschen

Nachwuchs“, „Neuaufbau der geisteswissenschaftlichen Forschung“, „Gesellschaft, Recht, Staat, Wirtschaft“, „Mono- und polygene Krankheiten des Menschen: Definition und molekulare Pathogenese“, „Reportagen“, „Moritz-Korrespondenz: Nachschlagewerk für die deutsche Geschichte“, „Gatersleben und das Wissenschaftsverständnis der DDR“, „Dauer-aufgabe: einheitliches und modernes Recht für Deutschland“, „Jenaer Juristen werden für die Globalisierung vorbereitet“, „DDR, CSSR, Polen und Ungarn nach Stalin“, „Einblick in Ziele und Praxis des sowjetischen Deutschland-Politik“, „Sachsen: zwischen Ancien Regime und marktverfasster Wirtschaft“, „Freyer: Die Soziologie wurde Wirklichkeitswissenschaft“, „Deutsch-jüdische Geschichte an ostdeutschen Universitäten“, „Aus Bruchstücken ein vollständiges koptisches Altes Testament“, „Die Sorben kämpfen um Sprache und sozialen Halt“, „Das geistige Potential des klassischen Erbes“, „Forschung über Ostdeutschland“, „Rückkehr zur Normalität“ und „Die Flut – eine neue Herausforderung“.

Frank Richters Homepage. URL: <http://home.t-online.de/home/frank.richt/>, o.O. [Freiberg] 2002/2003 (letzte Aktualisierungen), o.S.

Frank Richter, Wissenschaftsphilosoph und zuletzt Professor für marxistisch-leninistische Philosophie an der Bergakademie Freiberg, 2003 verstorben, präsentiert auf seiner Homepage zahlreiche Texte, die Einblicke in die DDR-Philosophie und deren Reflexion nach dem Ende der DDR ermöglichen. Texte zu folgenden Themen sind eingestellt: *Philosophieren in der DDR* („Gab es in der DDR Philosophen?“, „Kann man als Philosoph heute noch Materialist sein?“, „Theologen wider den Materialismus“, „Die Kritik Hegels am Materialismus“, „Naturalismus und Materialismus bei Karl Marx“, „Friedrich Engels' Bestimmung der Grundfrage der Philosophie“, „Der Leninsche Materiebegriff“, „Dialektischer und historischer Materialismus bei Stalin“, „Marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium in der DDR“, „Marxistische Kritiken an Materialismus-Konzepten“); *Freiberger Modell* (eine Kurz- und eine Langfassung); *Sozialismus-Theorie* („Sozialismus? Kapitalismus?“, „Rechts und Links in der PDS?“, „Zum sogenannten Totalitarismus-Vergleich“, „Freiheit und Gleichheit“, „Pluralität und Geschichte“, „Die PDS in der Bundesrepublik“) sowie Philosophie, Theologie, Naturwissenschaften („Modelle in Evolutionstheorien“, „Materialismus und Naturwissenschaft“, „Kosmologie – Theologie – Philosophie“, „Lückenbüßer-Theologie?“). Zudem besteht die Möglichkeit, Richters 1991 im Dietz Verlag Berlin veröffentlichte Buch „Philosophie in der Krise“ als RTF-Datei herunterzuladen.

Laube, Stefan: **Das Lutherhaus Wittenberg. Eine Museumsgeschichte** (Schriften der Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt Bd. 3). Mit einem Exkurs zur Sammlungsgeschichte von Uta Kornmeier, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2003, 403 S.

Das Lutherhaus – von 1883 bis 2002 unter dem Namen „Lutherhalle“ bekannt – war und ist nicht allein Museum mit Dauer- und Sonderausstellungen, sondern auch Archiv und Forschungseinrichtung. Der Band zeichnet die Geschichte nach, wobei naturgemäß auch die Jahre nach 1945 Würdigung finden, also die Jahrzehnte, in denen die Einrichtung unter dem Namen „Staatliche Lutherhalle“ in kommunaler Trägerschaft stand.

Dietzel, Ulrich: **Männer und Masken. Kunst und Politik in Ostdeutschland. Ein Tagebuch 1955-1999.** Verlag Faber und Faber, Leipzig 2003. 391 S. € 29,70. Im Buchhandel.

Der Literaturhistoriker Alfred Kantorowicz holte den 1932 geborenen Ulrich Dietzel 1955 an die Deutsche Akademie der Künste zu Berlin und vertraute ihm dort zunächst Teile des Heinrich-Mann-Archivs an. Der junge Literaturforscher wurde bald Leiter aller Literaturarchive der Akademie und stieg bis in die Führungsriege auf. Nach dem Umbruch 1989 wurde er 1990 und 1993 zum Direktor der Akademie gewählt. Die im vorliegenden Tage-

buch dokumentierte Karriere war also eingebettet in die Entwicklung der Künste der DDR bis hin zur Transformation der Akademie der Künste in eine gesamtdeutsche Kulturinstitution. Da der Autor durchgehend Verantwortung für die wissenschaftliche und Sammlungsarbeit der Akademie trug, sind die Aufzeichnungen auch von wissenschaftshistorischem Interesse.

Reinhold, Ursula: *Schwindende Gewißheiten. Eine Ostberliner Geschichte. Autobiographischer Roman*. trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2002. 379 S. € 17,80. Im Buchhandel.

Die 1938 geborene Autorin studierte Germanistik, promovierte und habilitierte, arbeitete dann als Redakteurin, von 1973 bis 1991 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Akademie der Wissenschaften und schließlich zwischen 1991 und 1996 als Lehrbeauftragte an der Humboldt-Universität zu Berlin. Der autobiographische Roman erzählt die Geschichte einer beruflich engagierten Frau und allein erziehenden Mutter in der DDR bis zum Umbruch 1989/90. Auch wenn sie schon vor dem Zusammenbruch der DDR weitestgehend politisch desillusioniert war, erlebte sie die Wende als persönliche Katastrophe.

Röseberg, Dorothee (Hg.): *Frankreich und „Das andere Deutschland“. Analysen und Zeiteugnisse* (Cahiers l'endemain, Band 1). Stauffenburg-Verlag, Tübingen 1999. 698 S. € 56,60. Im Buchhandel.

Der Sammelband sei der erste „umfassendere“ Versuch, sich einem bislang kaum beachteten Feld deutsch-französischer Beziehungen, nämlich den Beziehungen zwischen Frankreich und der DDR zu widmen. Zentral ist dabei die Frage, wie sich beide Länder gegenseitig wahrnahmen und welche Rolle in der Konstitution der wechselseitigen Vorstellung voneinander die Medien, Schulen und Universitäten spielten. Der Band gliedert sich in 4 Kapitel: Unter der Überschrift „Fremd- und Selbstbilder in Texten. Analysen und Kommentare“ setzen sich die Autoren mit dem Frankreichbild in der politischen und Fachpresse, in der Literatur und Literaturrezeption sowie in schulischen Lehrwerken der DDR auseinander. Abschließend wird die Darstellung der DDR in französischen Fachtexten und in der französischen Literaturrezeption beleuchtet. Das zweite Kapitel „Staatliche und gesellschaftliche Institutionen: Strukturen und Akteure“ dokumentiert die frankreichbezogenen Aktivitäten der Universitäten und des Instituts für Internationale Beziehungen, sowie die Arbeit und Wirkung des Radio Berlin International, der Liga für Völkerfreundschaft und der Städtepartnerschaft zwischen Montreuil und Cottbus. Im dritten Kapitel werden unter der Überschrift „Autoren und ihre Texte im Kreuzfeuer. Selbstreflexion und Fachkritik heute“ fünf DDR-Standardwerke zu Frankreich von ihren Autoren kritisch kommentiert und von einem Koreferenten gegengelesen. Dabei handelt es sich um folgende Publikationen: „Französische Literatur im Überblick“ von Rita Schober (Gegenlektüre 1995 Danielle Risterucci-Roudnicky), Heinz Köllers und Bernhard Töpfers „Frankreich. Ein historischer Abriss“ (Gegenlektüre 1995 Etienne Francois), die beiden französischsprachigen Werke „La France d'aujourd'hui“ und „La France contemporaine“ von Gerhard Paul et al. (Gegenlektüre 1994 Walther Fekl), und schließlich „Frankreich. Politik und Ökonomie. Ein Handbuch“ von Reinhard Claußnitzer und Jochen Dankert (Gegenlektüre 1994 Michel Cullin). Das abschließende Kapitel widmet sich dem Thema „Frankreich- und DDR-Bilder im Spannungsfeld von Isolation und Begegnung, offiziellem und inoffizielltem Bewußtsein“. Hier diskutieren französische und DDR-Wissenschaftler ihre persönlichen Erfahrungen mit dem jeweils anderen Land. Im DDR-wissenschaftshistorischen Kontext interessieren folgende Einzelbeiträge: „Les deux France im Deutschland der 50er Jahre. Frankreichbilder in Schulbüchern der DDR und der Bundesrepublik Deutschland“ (Dorothee Röseberg), „Bonjour les amis“ und „Bonjour, chers amis“. Frankreich in den Lehrwerken für den Französischunterricht der DDR“ (Francoise Bertrand), „Frankreich in schulischen Geschichtslehrwerken der DDR“ (Gwenaëlle Renaud), „Auf den Spuren französischer Philosophie in

der DDR“ (Vincent von Wroblewsky), „Frankreichforschung in den ‚Beiträgen zur romanischen Philologie‘“ (Gerhard Schewe), „Das Bild der französischen Wirtschaft im Spiegel des Instituts für Internationale Politik und Wirtschaft in der DDR. Leseindrücke“ (Joachim Volz), „Frankreichforschung und -lehre am Institut für Internationale Beziehungen (IIB). Erinnerungsbericht und Diskussion“ (Jochen Dankert), „Ausbildungsweg eines jungen Diplomaten in den achtziger Jahren. Erinnerungen“ (Lutz Schrader), „Romanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Periodisierungsversuche im Streitgespräch“ (Rita Schober/Christian Wagner), „Faire aimer la France. Diskussion zu Zielen und Schwerpunkten frankreichbezogener Studiengänge“ (Lucette Danelius), „Zur Aufwertung der Landeskunde seit 1968. Diskussion“, „Das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und die Romanistik an den Universitäten der DDR. Erinnerungen“ (Gabriele Hegenbarth), „Die DDR in der Forschung und Lehre in der französischen Germanistik von 1950 bis 1970“ (Jean Mortier), „Beziehungen zwischen der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Paris VIII“ (Jean Mortier), „Diskussion“, „Französische Lektoren an der Humboldt-Universität. Gespräch zwischen Brigitte Heymann, René-Marc Pille und Marc Thuret“, „Ins Land der Sehnsucht und zurück. DDR-Akademiker über ihre Erfahrungen in Frankreich“ (Marc Thuret).

Klemperer, Victor: ***Das Tagebuch 1945 – 1949. Eine Auswahl.*** Bearbeitet von Harald Roth. Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin 2003. 297 S. € 7,95. Im Buchhandel.

Die Textgrundlage der vorliegenden Ausgabe bildet Victor Klemperers „So sitze ich denn zwischen allen Stühlen. Tagebücher 1945 – 1959“. Die vorliegende Auswahl versammelt nicht nur die wichtigsten Passagen der Tagebücher dieser Zeit, sondern ist auch auf einen möglichen Gebrauch im schulischen Unterricht abgestimmt. Daher finden sich im Anhang neben weiterführenden Literaturhinweisen und Anregungen für den Unterricht, die vom Bearbeiter der Auswahl erstellt wurden, auch ein Nachwort von Hermann Weber unter dem Titel „Vorgeschichte der DDR 1945 – 1949“, welches vor allem einer Kontextualisierung der Tagebücher dient.

Beitz, Willi (Hg.): ***Ralf Schröder (1927 – 2001). Das schwierige Leben eines bedeutenden Slawisten. Band 1. Erinnerungen, Beiträge zu seinem Werk, Bibliographie.*** Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2003. 114 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V., Harkortstr. 10, 04107 Leipzig.

Dokumentation eines Kolloquiums am 9.11.2002. Schröder übte zwischen 1953 und 1957 auf dem Gebiet der russischen und sowjetischen Literatur am Slawischen Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig eine Lehrtätigkeit aus und promovierte im März 1957. Seine akademische Laufbahn fand ihr Ende, als er Ende 1957 als führender Kopf einer „partei- und staatsfeindlichen Gruppe“ verhaftet und zu 10 Jahren Zuchthaus verurteilt wurde. Im Rahmen einer allgemeinen Amnestie wurde er 1964 aus der Haft entlassen, ohne jedoch seine vorherige Lehrtätigkeit wieder aufnehmen zu dürfen. Während der nun folgenden Beschäftigungen als Lektor im Verlag Volk und Welt und als Herausgeber und Interpret der Werke u.a. Dostojewskis, Gorkis, Aitmatows und Ehrenburgs erzielte er durch seine zahlreichen öffentlichen Vorträge und die Vorlesungen am Leipziger Literaturinstitut eine öffentliche Wirkung wie kaum ein zweiter slawistischer Literaturwissenschaftler der DDR. Dieser öffentlichen Wirkung und auch Schröders Einbeziehung in die Projekte verschiedener Verlag stand seine fast vollständige Ausgrenzung aus der akademischen Slawistik gegenüber. Das Kolloquium hatte es sich daher zur Aufgabe gemacht, die Einführung des Oeuvres Schröders in den literaturwissenschaftlichen Diskurs zu befördern. Die Beiträge im einzelnen: „Die literaturwissenschaftlichen Anfänge Ralf Schröders und die DDR-Universitäts-slawistik“ (Willi Beitz), „Ralf Schröder bei ‚Volk und Welt‘ – in seinem Verlag“ (Leonhard Kossuth), „Sechs Widmungen oder Vom Verstummen“ (Fritz Mierau), „Raskolnikow

Trotzki Gorbatschow“ (Volker Braun), „Aus den Forschungen zum ‚Russischen Faust‘ bei Ralf Schröder“ (Lola Debüser), „Schröder am Becher-Institut“ (Peter Gosse), „Ralf Schröders Entdeckung: Die romantische Sehnsucht Ilja Ehrenburgs“ (Nyota Thun), „Geschichtsphilosophisches Wettsujet und symbolische Liebesphilosophie. Zu einer Leerstelle in Ralf Schröders Rekonstruktion des ‚Faust‘-Modells bei Dostojewski („Die Brüder Karamasow““ (Christiane Schulz), „Eine verspätete Rezension“ (Roland Opitz), „Zu Ralf Schröders Aitmatow-Arbeiten – unter besonderer Berücksichtigung des Faust-Bezuges“ (Adelheid Latchinian), „Erinnerungen an die Zwischenzeit“ (Runhild Arnold). Das Verzeichnis der „Publikationen von Ralf Schröder“ wurde von Willi Beitz erstellt.

Schröder, Winfried: *Vom Reifen der Alternativen in der Tiefe. Ralf Schröders Lesarten der russischen und sowjetischen Literatur. Texte und Dokumente* (=Ralf Schröder: Leben und Werk Band 2). Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V., Leipzig 2003. 114 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harthortstr. 10, 04107 Leipzig.

Die Beiträge dieses Kolloquiums wurden in dem Protokollband „Ralf Schröder (1927 – 2001). Das schwierige Leben eines bedeutenden Slawisten. Band 1. Erinnerungen, Beiträge zu seinem Werk, Bibliographie“, herausgegeben von Willi Beitz, dokumentiert. Der zweite Teilband wurde von Ralf Schröders Bruder Winfried Schröder erarbeitet, bietet mit umfangreichen Textauszügen aus den Nachworten Ralf Schröders einen direkten Einblick in sein Werk, und dokumentiert zugleich durch zahlreiche Daten, persönliche Unterlagen und Äußerungen von Zeitzeugen seine Biographie und stellt diese in einen geschichtlichen Kontext.

Bock, Helmut: *Wir haben erst den Anfang gesehen. Selbstdokumentation eines DDR-Historikers 1983 bis 2000* (Rosa-Luxemburg-Stiftung Texte 8). Karl Dietz Verlag, Berlin 2002. 384 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert Interviews, Reden und Essays des DDR-Historikers, die zwischen 1983 und 2000 entstanden. Helmut Bock arbeitete zwischen 1960–1962 als wissenschaftlicher Sekretär des Instituts für Geschichte an der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin und übernahm dort von 1962–1969 die stellvertretende Leitung der Abteilung für deutsche Geschichte von 1789 bis 1871. In den Jahren 1969/70 fungierte Bock als Leiter des Operativstabs beim Herausgeberkollegium der Deutschen Geschichte in 12 Bänden und zwischen 1971 und 1977 als Leiter der Abteilung für Kulturgeschichte am Zentralinstitut für Geschichte an der Akademie der Wissenschaften der DDR. 1971 wurde Bock zum Akademiestatistikprofessor ernannt. 1978 bis 1991 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Wissenschaftsbereich Deutsche Geschichte von 1789–1917 an der Akademie tätig und arbeitete zudem in den Jahren 1969–1990 als Mitglied des Herausgeberkollegiums der Deutschen Geschichte in 12 Bänden. Zwischen 1971 und 1990 wirkte er als Vorsitzender der Zentralen Sektion Geschichte beim Präsidium der URANIA.

Benz, Wolfgang/Georg G. Iggers/Fritz Klein/Ernst Schubert/Peter Steinbach/Ludmila Thomas (Hg.): *50 Jahre Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* (Zeitschrift für Geschichtswissenschaft H. 11/2002). Metropolis Friedrich Veitl Verlag, Berlin 2002. 95S. € 12,-. Bezug bei: Metropolis-Verlag, Kurfürstenstr. 135, 10785 Berlin.

Anlässlich des fünfzigjährigen Bestehens der ehemals wichtigsten Zeitschrift der DDR-Historiker, der „Zeitschrift für Geschichtswissenschaft“, beschäftigt sich die ZfG in dieser Ausgabe vornehmlich mit ihrer eigenen Geschichte und versucht zudem die Perspektiven, Chancen und möglichen Funktionen auszuleuchten, die eine solche Zeitschrift in einem vereinigten Deutschland hat. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge:

einigten Deutschland hat. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Erst grün, dann bunt – Die ZfG vor und nach 1989“ (Matthias Middell), „Zur Mediävistik in der DDR und ihrem Erscheinungsbild in der ZfG“ (Klaus Melle), „Deutsche Geschichte der Frühen Neuzeit in der ZfG. Die achtziger Jahre“ (Michael Schippan), „Was bleibt von der Geschichtswissenschaft in der DDR? Blick auf eine alternative historische Kultur im Osten Deutschlands“ (Stefan Berger). Eingeleitet wird diese Ausgabe der ZfG durch Grußadressen von Peter Bender, Georg G. Iggers, Konrad H. Jarausch, Harald Kleinschmidt, Jürgen Kocka, Günter Mühlhordt, Lutz Niethammer, Siegfried Prokop, Peter Steinbach, Günter Vogler, Hermann Weber und Manfred Weißbecker.

Hüttmann, Jens: *Die ‚Gelehrte DDR‘ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unter Mitarbeit von Peer Pasternack (HoF-Arbeitsbericht 4/2004). Hrsg. durch HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2004. 100 S.

Im Anschluss an die Ergebnisse der Studie „Gelehrte DDR“ von Peer Pasternack, Wittenberg 2001, werden die Akteure des DDR-bezogenen Lehr- und Forschungsbetriebs in den Blick genommen: die an den Universitäten tätigen und dort entsprechende Veranstaltungen anbietenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. Die Studie identifiziert die wesentlichen Inhalte, Motivationen und Strategien für DDR-geschichtliche Lehr- und Forschungsaktivitäten sowie diesbezügliche Zusammenhänge von Lehre und Forschung. Ebenso werden Einschätzungen zum Verlauf der Themenkarriere von DDR-Geschichte in der Hochschullehre, die fördernden bzw. hemmenden institutionellen Bedingungen sowie die Interessen und die Vorkenntnisse der Studierenden an entsprechenden Lehrangeboten dargestellt. Die Studie wird abgerundet durch eine perspektivenbezogene Betrachtung der DDR im wissenschaftlichen Feld und fragt danach, ob die weitere Auseinandersetzung mit DDR-Geschichte von den Akteuren eher als Sackgasse oder als Zukunftsthema eingeschätzt wird.

Jens Hüttmann/Ulrich Mähler/Peer Pasternack (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, hrsg. im Auftrag des Instituts für Hochschulforschung HoF Wittenberg und der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Metropolis-Verlag, Berlin 2004, 320 S.

Seit 1990 ist die DDR ein Gegenstand kontroverser, öffentlicher Debatten. Auch die Forschung hat sich dem Thema in beeindruckendem Umfang angenommen. Wenig ist hingegen darüber bekannt, auf welche Weise die Forschungsergebnisse zur DDR in Schule, akademischer Lehre und politischer Bildung vermittelt werden. Die DDR als Vermittlungsproblem – dies ist der Ausgangspunkt des Bandes, der eine Tagung vom März 2003 dokumentiert. Die Beiträge im einzelnen: „Acht Thesen zum Stand historischer Reflexivität in Deutschland“ (Reinhard Kreckel), „Geschichtstheoretische Hintergründe des historischen Selbstverständnisses der DDR-Geschichtswissenschaft“ (Heinz Dieter Kittsteiner), „Formung durch Forschung. Die DDR-Geschichtswissenschaft im historiografischen Rückblick“ (Martin Sabrow), „Die DDR als Gegenstand der Geschichtswissenschaft“ (Bernd Faulenbach), „Die Zukunft der ostdeutschen Vergangenheit – Was wird aus der DDR-Geschichte?“ (Konrad H. Jarausch), „Zeitgeschichtliche und geschichtswissenschaftliche Orientierung zwischen Ankommen und Aufbrechen“ (Wolfgang Küttler), „Die DDR im Alltagsbewusstsein ihrer ehemaligen Bevölkerung. Die Ostdeutschen als Produkt der DDR und als Produzenten von DDR-Erinnerungen“ (Thomas Ahbe), „Die DDR-Forschung – ein Auslaufmodell? Die Auseinandersetzung mit der SED-Diktatur seit 1989“ (Ulrich Mähler/Manfred Wilke), „Wozu die DDR lehren?“ (Peer Pasternack), „Deutungskonflikte über DDR-Geschichte aus Akteursperspektive“ (Jens Hüttmann), „Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung

an österreichischen Universitäten 1989–2000“ (Manuela Tesak), „’Ankommen’ oder ‚Aufbrechen‘? Anmerkungen zur gegenwärtigen deutschen Zeitgeschichtsforschung“ (Katja Naumann/Christian Lotz), „Warum und zu welchem Ende sollte man DDR-Literatur lehren? Probleme nachträglichen Verstehens“ (Ursula Heukenkamp), „DDR und Wiedervereinigung in der psychologischen Lehre und Forschung“ (Hendrik Berth), „DDR-Geschichte im Internet. Zur Konstruktion eines multimedialen Gedächtnisses“ (Dörte Hein), „Museum und Zeitgeschichte nach dem Ende der zweiten deutschen Diktatur. Das Zeitgeschichtliche Forum Leipzig“ (Rainer Eckert), „Die DDR ist im Geiste immer dabei. Ansätze und Konzepte politischer Bildung in Brandenburg“ (Martina Weyrauch), „Mehr als ein Archiv. Beiträge der BStU zur Hochschullehre und politischen Bildung“ (Marianne Birthler).

Horn, Klaus-Peter/Heidemarie Kemnitz (Hg.): *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (Pallas Athene – Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte Bd. 6). Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2002. 313 S. € 58,-. Im Buchhandel.

Obwohl sich die Pädagogik erst im 20. Jahrhundert als wissenschaftliche Disziplin etablierte, war sie an der Berliner Universität als Fach von Beginn an in den Vorlesungen und Seminaren präsent. Gelehrt zunächst von Theologen wie Schleiermacher, Psychologen wie Beneke oder Philosophen wie Trendelenburg, wird sie im Laufe der Jahre immer stärker ausgebaut und erreicht schließlich einen solchen Status, dass sie bei der Lehrstuhlbezeichnung aus der Kombination mit der Philosophie heraustritt und ab Mitte des 20. Jahrhunderts spezialisierte Professuren auszuweisen hat. Der vorliegende Band zeichnet die Geschichte des Universitätsfaches Pädagogik an der Berliner Universität von 1810 bis zur Gegenwart nach, wobei im hiesigen Kontext – neben der Einleitung „Pädagogik als Universitätsfach an der Berliner Universität Unter den Linden im 19. und 20. Jahrhundert“ (Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz) – vor allem die Beiträge zur Entwicklung nach dem zweiten Weltkrieg interessieren: „Robert Alt und Heinrich Deiters. Die Anfänge universitärer sozialistischer Pädagogik und Lehrerbildung“ (Ulrich Wiegmann), „Die Sektion Pädagogik ‚F.A.W. Diesterweg‘ 1968 bis 1991“ (Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Olaf Kos), sowie „Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin nach der Wende 1989/90“ (Jun Yamana).

Günther, Karl-Heinz: *Rückblick. Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990* (Studien zur Bildungsreform Bd. 41). Von Gert Geißler zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2002. 833 S. € 86,-. Im Buchhandel.

Karl-Heinz Günther, Jg. 1926, Kind einer Eisenbahnerfamilie, studierte nach sowjetischer Kriegsgefangenschaft ab 1949 Geschichte und Unterstufendidaktik an der Universität Halle-Wittenberg, war ab 1951 war er wissenschaftlicher Assistent für Geschichte der Erziehung, promovierte 1955 über die Pädagogik Gaudigs, dann tätig am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, zuständig für Geschichte der Erziehung und die Ausbildung von Doktoranden. Auf die Habilitation über demokratische deutsche Pädagogen folgte 1962 die Berufung zum Professor für Geschichte der Erziehung. 1970 bis 1989/90 war Karl-Heinz Günther Mitglied und Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, zuständig für Bereiche der pädagogischen Theorie und das Promotionsgeschehen. 1978 wurde er als Mitglied in die Akademie der Wissenschaften der DDR aufgenommen. Er verfasste etwa 500 Publikationen und Editionen, u.a. als Herausgeber und Mitautor der „Geschichte der Erziehung“, die auch in der Bundesrepublik Beachtung fand. Im Zentrum der Autobiographie stehen 40 Jahre wissenschaftliche Tätigkeit in der DDR, vor allem an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

Hübner, Ricarda: **Die Rehabilitationspädagogik in der DDR. Zur Entwicklung einer Profession** (Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik Bd. 799). Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Brüssel/New York/Wien 2000. 210 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Die Rehabilitationspädagogik in der DDR hatte sich als wissenschaftliches Teilgebiet der Pädagogik etabliert, das ein fachrichtungenübergreifendes Wissenschafts- und Handlungsmodell zu erarbeiten suchte, welches den Professionellen ermöglichte, in rehabilitationspädagogischen Handlungsfeldern tätig zu sein. Die vorliegende Studie geht mittels intensiven Quellenstudiums der Frage nach, wie sich der Professionalisierungsprozeß in der DDR gestaltete. In der historischen Reflexion werden Professionalisierungsgrundlagen der Rehabilitationspädagogik unter Berücksichtigung historischer Wurzeln der Sonderpädagogik und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der DDR dargestellt.

Neuber, Baldur: **Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung der ehemaligen DDR. Versuch einer kritischen Betrachtung mit dem Ziel neuer konzeptioneller Lösungsansätze unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit in den neuen Bundesländern** (Europäische Hochschulschriften Reihe XXI Linguistik Bd. 209). Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1999. 181 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Pädagogen und insbesondere Lehrer in den Schulen benötigen höchste Professionalität in bezug auf rhetorische Fähigkeiten, stimmliche Leistung und Qualität der Aussprache. Sie brauchen zudem fundiertes Wissen über alle Belange der Sprechkommunikation. Dieses Buch dokumentiert kritisch den außerordentlich hohen Stand der sprechwissenschaftlichen Arbeit in der Lehrerbildung der DDR und wertet die einzelnen fachlichen Inhalte sowie deren didaktische Umsetzung aus. Es zeigt zudem fachliche und didaktische Perspektiven in demokratischen und subsidiären Ausbildungssystemen bis hin zu unterrichtspraktischen Empfehlungen.

Mannschatz, Eberhard: **Jugendhilfe in der DDR. Autobiographische Skizzen aus meinem Berufsleben** (Reihe Autobiographien Bd. 9). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2002. 239 S. € 16,80. Im Buchhandel.

Der Autor, von 1977 bis zu seiner Emeritierung 1991 ordentlicher Professor für Sozialpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktor der Sektion Pädagogik, berichtet als Zeitzeuge über die Entwicklung und Verfaßtheit der Jugendhilfe, Heimerziehung und Sozialpädagogik in der DDR sowie über die ambivalenten Debatten nach der Wende, welche dieses Arbeitsgebiet in die Schlagzeilen gebracht hatten. Aus einer autobiographischen Perspektive schildert er die verschlungenen Wege der Konzeptionalisierung der Jugendhilfe in den Phasen des Neubeginns in den 50er Jahren, die Konsolidierung in den folgenden Jahrzehnten und der widersprüchlichen Funktionswirklichkeit in den letzten Jahren der DDR. Dabei gibt er einen Einblick in die Genese seiner wissenschaftlichen Positionen und deren Wechselwirkungen mit der Realität der Jugendhilfe sowie in die spannungsreiche Beziehung seines Fachgebiets zur Politik.

Mannschatz, Eberhard: **Spätes Tagebuch. Nachgedachtes, Quergedachtes, Befindlichkeiten**. NORA Verlagsgemeinschaft Dyck & Westerheide, Berlin 2003. 295 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Eberhard Mannschatz war von 1977 bis zur Abwicklung seines Fachbereichs 1991 Professor für Sozialpädagogik (der einzige in der DDR für dieses Fach) an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktor der Sektion Pädagogik. Er war wesentlicher wissenschaftlicher Repräsentant der Heimerziehungen in der DDR und legte ca. 250 Veröffentlichungen auf

den Gebieten Heimerziehung, Jugendhilfe, Sozialpädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Familienerziehung vor. Von 1992 bis 2003 brachte er neben seiner wissenschaftlichen Arbeit Überlegungen und Beobachtungen zu Papier, welche seine Befindlichkeiten in der Nach-Wende-Zeit widerspiegeln und hier nun versammelt vorliegen. Da diese Notizen ursprünglich nicht zu Publikationszwecken verfaßt wurden, überwiegt der persönliche Charakter der Aufzeichnungen, die weder durch eine thematische noch eine chronologische Struktur geordnet sind.

Schmelzer, Georg: ***Zur Erwachsenenbildung in der DDR aus der Sicht der Betriebspädagogik*** (Hefte zur DDR-Geschichte H. 73), hrsg. von Helle Panke e.V., Berlin 2001. 32 S. € 3,-. Bezug: Helle Panke e.V., Kopenhagener Straße 76, 10437 Berlin; info@helle-panke.de

Die Publikation sucht die Divergenzen und Konvergenzen der Erwachsenenbildung in der DDR und BRD aufzuzeigen, die auch nach der Teilung Deutschlands aufeinander bezogen blieben. Der Fokus liegt jedoch auf einer Analyse des Erwachsenenbildungswesens in der DDR, ihrer Theorieentwicklung und der Frage, welche Elemente davon unter einer aktuellen Perspektive erhaltenswert erscheinen. Im Anhang der Publikation werden zwei ältere Beiträge des Autors dokumentiert: „Aus dem Beitrag auf der Wissenschaftlichen Konferenz zur Aus- und Weiterbildung der Werktätigen am 15. und 16. Oktober 1968 in Leuna“ und „Aus dem Diskussionsbeitrag auf der erweiterten Tagung des wissenschaftlichen Beirates des ZIB am 18. Januar 1977“.

Land, Rainer/Lutz Kirschner/Gudrun Richter/Sigrid Meuschel/Erhard Crome (Bearb.): ***Der SED-Reformdiskurs der achtziger Jahre. Dokumentation und Rekonstruktion kommunikativer Netzwerke und zeitlicher Abläufe, Analyse der Spezifik und der Differenzen zu anderen Reformdiskursen der SED.*** Berlin/Leipzig o.J. [1999]. Ein Archiv an zwei Standorten. Verzeichnis der Bestände unter <http://berlinerdebatte.sireco.de/projekte/SED/SED.htm>. Standorte zur Einsichtnahme: Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig, Ansprechpartnerin: Prof. Dr. Sigrid Meuschel; Rosa-Luxemburg-Stiftung, Franz-Mehring-Platz 1, 10243 Berlin, 4. Etage. Bestellungen von Kopien einzelner Materialien: Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Forschung und Publikationen (GSFP), Erich-Weinert-Straße 19, 10439 Berlin, Fax 030-44651358, eMail: berlinerdebatte@berlin.sireco.net; Kosten pro Vorgang (bis 10 Materialien): € 7,50 plus Seitenpreis von € -,25 pro Kopie.

Das Archiv – bestehend aus mehreren tausend gebundenen Seiten (unpaginiert, großteils faksimilisiert) – ist nicht publiziert, sondern steht an den beiden angegebenen Standorten zur Einsichtnahme für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung. Es wurde im Rahmen eines DFG-Projekts erarbeitet, das vor allem auf die Sammlung von Dokumenten der Reformdiskussionen der 80er Jahre und die Bereitstellung von Möglichkeiten, sie sachgemäß zu deuten, zielte. Aus der Kenntnis von Diskussionsthemen und Kommunikationskreisen setzten die Projektbearbeiter bei zentralen Akteuren der Reformdebatten an und erweiterten über wechselseitige Verweisbeziehungen das Feld der einzubeziehenden Personen. Deren Publikationen wurden ausgewertet; sie wurden um die Übergabe weiterer, vor allem nicht veröffentlichter Materialien, und um ein Expertengespräch gebeten. In den Gesprächen ging es darum, Aussagen zum politisch-wissenschaftlichen Selbstverständnis, zur Entwicklung von theoretischen Vorstellungen und Konzepten, zum Entstehungs- und Wirkungszusammenhang einzelner Texte und zu den kommunikativen Verbindungen zu erhalten. Die Tonbandmitschnitte wurden transkribiert, sprachlich überarbeitet und von den Befragten autorisiert, die übergebenen Materialien gesichtet und dokumentiert. In der empirischen

Feldarbeit wurden insgesamt 32 Fälle erhoben, die jeweils eine Person oder einen Kommunikations- bzw. Arbeitskreis umfassen. Für elf Fälle wurden Kurzdarstellungen zum Platz des Akteurs bzw. Kommunikationskreises im SED-Reformdiskurs der 80er Jahre erarbeitet, die dem jeweiligen Bestand vorangestellt sind. Sie fassen die wichtigsten Fakten zu Tätigkeit und Umfeld sowie die wesentlichen wissenschaftlichen und politischen Überlegungen zusammen und erleichtern so künftigen Nutzern den Zugang. Der SED-Reformdiskurs der 80er Jahre war nahezu ausschließlich ein akademischer Diskurs in dem Sinne, dass die Beteiligten fast vollzählig WissenschaftlerInnen und der Ort der Debatten Hochschulen waren. Insoweit liegt mit dem Archiv auch ein gewichtiger Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der späten DDR vor. Die Dokumentation enthält Bestände zu/von folgenden WissenschaftlerInnen bzw. wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen: Wolfgang Behlert, Werner Bramke, André Brie, Michael Brie, Dietmar Dathe, Wilfried Ettl, Forschungsprojekt Moderner Sozialismus, Forschungsgruppe „Philosophische Probleme der Politischen Ökonomie“, Wolfgang Frindte, Gerhard Haney, Rolf Henrich, Uwe-Jens Heuer, Jürgen Jünger, Dieter Klein, Siegfried Kost, Hans-Peter Krüger, Rainer Land, Matthias Middell, Hans Mittelbach, Dietrich Mühlberg, Reinfried Musch, Bernd Okun, Jenaer Peter-Weiss-Rezeption, „Forum junger Philosophen“, Rolf Reißig/Frank Berg, Hartwig Schmidt, Dieter Segert, Dieter Strützel, Hans Wagner, Dieter Walter, Jan Wielgoß, Rosemarie Will.

Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. (DSS) (Hg.): ***Für Entmilitarisierung der Sicherheit. 10 Jahre Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. (DSS)***. Dresden 2001. 307 S. € 10,-. Bezug bei: Dr. Lothar Glaß, Feuerbachstr. 1, 01219 Dresden.

Anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens hält die Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik mit dieser Selbstdarstellung Rückschau auf ihre geistigen Wurzeln und den gesellschaftlichen Hintergrund ihrer Gründung. Die Beiträge im einzelnen: „Die Umwälzung im sicherheitspolitischen Denken der achtziger Jahre“ (Wolfgang Scheler), „Wissenschaftler in Uniform vor neuen Herausforderungen. Sicherheitspolitische Forschung und Impulse für die Militärreform an der Militärakademie ‚Friedrich Engels‘ in den Jahren 1988–1990. Erinnerungen an eine bewegte Zeit“ (Rolf Lehmann), „10 Jahre Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. (DSS)“ (Joachim Klopfer/Rolf Lehmann/Wolfgang Scheler/Siegfried Schönherr/Gustav Urbani/Ernst Woit), „10 Jahre danach: Neuer Kalter Krieg oder gemeinsame Sicherheit“ (Wolfgang Scheler). Abgerundet wird der Sammelband durch eine „Chronik ausgewählter Ereignisse 1975–1991“, welche minutiös die Aktivitäten der Beteiligten der DSS und relevante sicherheitspolitische Ereignisse verzeichnet, und durch einen fast 200 Seiten starken Anhang, in welchem wichtige Dokumente der DSS-Angehörigen zusammengestellt wurden.

Kohlmei, Gunther: ***Sozialismus als Alternative. Texte von 1947 bis 1993*** (Rosa-Luxemburg-Stiftung Texte 6). Karl Dietz Verlag, Berlin 2001. 175 S. € 4,90. Im Buchhandel. Text auch unter: <http://www.bundesstiftung-rosa-luxemburg.de/Bib/Pub/Texte/Texte6.pdf>

Gunther Kohlmei (1913 – 1999) gilt als einer der profiliertesten Wirtschaftswissenschaftler der DDR. Dabei beschäftigten ihn vorrangig Probleme der Weltwirtschaft, der internationalen Arbeitsteilung und internationaler Marktbeziehungen. Als marxistischer Politökonom hat Gunther Kohlmei seine wissenschaftliche Kreativität der Analyse sozialistischer Wirtschaftsentwicklung gewidmet. Er war Gründungsdekan der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Deutschen Verwaltungsakademie, leitete Gründung und Aufbau des Instituts für Wirtschaftswissenschaften der Akademie, war Lehrstuhlinhaber an der Humboldt-Universität und an der Hochschule für Ökonomie. 1958 wurde er Opfer des Revisionismusvorwurfs und wurde gemäßregelt. Der Sammelband vereint die wichtigsten Beiträge des

Wirtschaftswissenschaftlers aus den Jahren 1947 bis 1993, einige Briefe und eine Bibliographie seiner Schriften. Im Anhang befinden sich zudem einige Dokumente zum Leben Kohlmeys. Die Beiträge im einzelnen: „Vorwort“ (Wolfram Adolphi/Jörn Schütrumpf), „Tag des Sieges – Tag der Freiheit. Ergebnis und Ende der deutschen Misere (1947)“, „Der volkseigene Großhandel im Reproduktionsprozeß (1951)“, „Vier Grundfragen der Geldtheorie (1956)“, „Zur Systematisierung der heutigen bürgerlichen Geld- und Kredittheorien (1956)“, „Vorwort zu Hans-Peter Krüger: Werte und Weltmarkt (1984)“, „Ethnische Selbstbestimmung und Globalität (1993)“ (alle Gunther Kohlmeys), diverse Briefe Kohlmeys (an Werner Mittenzwei, Karl-Georg Zinn, Klaus Tober, Jannek Streber, Günter Mittag). „Eine Neue Etappe der marxistischen politischen Ökonomie, Auszug (1953)“ (Fred Oelssner), „Das einheitliche sozialistische Finanzsystem, die gesellschaftliche Praxis und die Ansichten von Prof. Dr. Kohlmeys (Dokument) (1958)“ (Gunther Kohlmeys), „Beurteilung des Genossen Prof. Dr. Kohlmeys (1959)“ (Walter Tuchscheerer/Kurt Zieschang/Karl Bichtler), „Stellungnahme zum Artikel-Entwurf des Genossen Prof. Gunter Kohlmeys (1964)“, „Rede zur Beisetzung von Gunther Kohlmeys am 28. Januar 2000“ (Wolfram Adolphi).

Floyd, Christiane/Christian Fuchs/Wolfgang Hofkirchner (Hg.): *Stufen zur Informationsgesellschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Fuchs-Kittowski*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2002. 433 S. € 60,30. Im Buchhandel.

Der 1934 geborene Klaus Fuchs-Kittowski arbeitet zwischen 1969 und 1972 als Dozent für philosophische Probleme der Kybernetik und ab 1972 bis 1992 als ordentlicher Professor für Informationsverarbeitung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Im selben Zeitraum war er zugleich im Wechsel Leiter des Bereichs Systemgestaltung und automatisierte Informationsverarbeitung und Direktor für Forschung an der Sektion Ökonomische Kybernetik und Operationsforschung. Das vorliegende Buch ist im wesentlichen als Ergebnis des Festkolloquiums „Organisationsinformatik und Digitale Bibliothek in der Wissenschaft“ entstanden, das zu Ehren des 65. Geburtstages von Klaus Fuchs-Kittowski am 24./25. März 2000 von der Gesellschaft für Wissenschaftsforschung e.V. Berlin und dem Institut für Bibliothekswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin veranstaltet wurde. Der erste Teil dieser Publikation ist daher der wissenschaftlichen Arbeit Fuchs-Kittowskis selbst gewidmet und enthält neben der anlässlich des Festkolloquiums gehaltenen Laudatio und mehreren Würdigungen seines Wirkens einen inhaltlichen Beitrag des Jubilars selbst, der als Zusammenfassung seines Lebenswerks aufgefasst werden kann. Die anderen Beiträge stammen von Autoren, die Fuchs-Kittowski oft über lange Jahre auf seinem wissenschaftlichen Weg begleitet haben. Die Beiträge mit DDR-wissenschaftsgeschichtlichem Bezug: „Wie es zu diesem Buch gekommen ist“ (Christiane Floyd/Christian Fuchs/Wolfgang Hofkirchner), „Biographie von Klaus Fuchs-Kittowski“, „Laudatio“ (Christiane Floyd), Grußworte von Wolfgang Schiemetz, Karsten Koitz, Bernd Wendland, Günter Begweiler, Peter Schirmbacher, Werner Kriesel, Steven Muller, Renate Wilson, Vincent Brannigan, Ramakoti Sadananda und Klaus Brunnstein, „Klaus Fuchs-Kittowski – Wirken zwischen Ost und West“ (Bernd Beier), „Klaus Fuchs-Kittowskis Wirken in der IFIP. Oder: Von den Schwierigkeiten in zwei Welten kritische Wissenschaft zu betreiben“ (Ulrich Briefs), „Wissens-Ko-Produktion: Verarbeitung, Verteilung und Entstehung von Informationen in kreativ-lernenden Organisationen“ (Klaus Fuchs-Kittowski), „Veröffentlichungen von Klaus Fuchs-Kittowski“, „Die Biologie-Prognose 1966-1980. Ein Dialog“ (Samuel Mitja Rapoport/Klaus Fuchs-Kittowski/Hans-Alfred Rosenthal), „Informatikentwicklung in der DDR – nicht nur weiße Flecken“ (Reiner Tschirschwitz), „Historische und gegenwärtige Aspekte der Einschätzung der Organisationswissenschaft“ (Herwart Pittack).

Chemie an der Humboldt-Universität zu Berlin. 100 Jahre Chemische Institute in der Hessischen Straße. Festschrift. Berlin o.J. [2000?]. 155 S. Bezug bei:

Humboldt-Universität zu Berlin, Mat.-Nat. Fakultät I, Institut für Chemie, Brook-Taylor-Straße 2, 12489 Berlin.

Die Festschrift zum hundertjährigen Jubiläum des chemischen Institutsgebäudes in der Hessischen Straße präsentiert neben einem Aus- und Rückblick auf die Geschichte der Chemie an der Humboldt-Universität zu Berlin auch eine Darstellung der derzeitigen Forschungsaktivitäten sowie geplanter zukünftiger Entwicklungen. Im hiesigen Kontext sind vor allem folgende Artikel von Interesse: „100 Jahre Chemie in der Hessischen Straße“ (Manfred Meisel) sowie „Das Institut für Chemie der Humboldt-Universität – Gegenwart und Zukunft“ (Joachim Sauer).

Stange, Thomas: *Institut X. Die Anfänge der Kern- und Hochenergiephysik in der DDR*. Verlag B.G. Teubner, Stuttgart/Leipzig/Wiesbaden 2001. 296 S. € 36,-. Im Buchhandel.

Die Arbeit rekonstruiert die Geschichte des Instituts für Hochenergiephysik in der DDR, dem heutigen DESY in Zeuthen bei Berlin; von seiner Gründung 1940 als kernphysikalische Forschungseinrichtung durch den Reichspostminister Ohnesorge bis zum Ende der Ära Ulbricht im Frühjahr 1971. Das Institut war nach dem Ende des zweiten Weltkriegs Anfang der 50er Jahre wiederbelebt worden, um sich ab 1962 – mit der Einstellung der niederenergetischen Kernphysik – ausschließlich der Hochenergiephysik zu widmen.

Ritter, Gerhard A./Margit Szöllösi-Janze/Helmuth Trischler (Hg.): *Antworten auf die amerikanische Herausforderung. Forschung in der Bundesrepublik und der DDR in den „langen“ siebziger Jahren* (Studien zur Geschichte der deutschen Großforschungseinrichtungen Bd. 12). Campus Verlag, Frankfurt/New York 1999. 408 S. € 45,-. Im Buchhandel.

In den ‚langen‘ siebziger Jahren (1966/69-1982) sah sich die Wissenschaft mit der amerikanischen Herausforderung einer leistungsfähigen, am Markt orientierten Forschung konfrontiert. In beiden Teilen Deutschlands wurde sie zunehmend an ihrer wirtschaftlichen Relevanz gemessen. An Beispielen aus der Großforschung und der angewandten Forschung entwickelt der Sammelband die Spannungsfelder von Wissenschaft und Markt, Regionalisierung und Internationalisierung. Er diskutiert die Problematik von Großprojekten und untersucht die Veränderung des Innovationssystems der DDR für eine historische Phase, in der Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft einen tiefgreifenden Umbruch erfahren. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge, die sich unter der Kapitelüberschrift „Strukturen der Großforschung im Osten Deutschlands“ mit der Geschichte der Großforschung in der DDR in den siebziger Jahren auseinandersetzen: „Einführung“ (Dieter Hoffmann), „Großforschung in der DDR. Das Zentralinstitut für Kernforschung Rossendorf in den siebziger Jahren“ (Johannes Abele), „Akademie- und biomedizinische Forschung in Berlin-Buch“ (Josef Reindl), „Visionen einer sozialistischen Großforschung in der DDR 1968–1971“ (Agnes Charlotte Tandler).

Frey, Carmen: *Geschichte der Staatlichen Berufsbildenden Schule 6 für Gesundheit und Soziales Erfurt (1907 – 1990)*, Diplomarbeit, o.O., o.J., URL <http://www.sbbs6-erfurt.de/hist.html>; <http://www.sbbs6-erfurt.de/hist2.html>; <http://www.sbbs6-erfurt.de/hist3.html> [jede Adresse entspricht einem Kapitel; Zugriff: 21. Mai 2004].

Die Darstellung ist im Zusammenhang der Geschichte des DDR-Hoch- und Fachschulwesens von Interesse, da die Erfurter Staatliche Berufsbildende Schule 6 – nach Anfängen als Hauswirtschafts- und gewerbliche Berufsschule – von 1957 an zur Medizinischen Akademie Erfurt gehörte: 1957-1960 als deren Betriebsberufsschule, 1960-1974 als Medizinische

Schule (Ausbildung zur/zum Krankenschwester/-pfleger, Säuglings- und Kinderkrankenschwester, Hebamme, Medizin-Technische Labor- sowie Röntgenassistent/in, Apothekenhelfer/in, Kinderpfleger/in, Zahnärztlicher Helfer/in und Zahntechniker/in) bzw. – in Folge einer Statusanhebung der Schulen dieser Art – von 1974-1990 als Medizinische Fachschule.

Vulpus, R. (Hg.): **Ehrenkolloquium zum Gedenken an Prof. Dr. rer. nat. habil. Rudolf Meinhold (2.4.1911 – 18.1.1999)** (Beiträge zur Erdölgeologie/Wissenschaftliche Mitteilungen des Instituts für Geologie, Technische Universität Bergakademie Freiberg 15 (2000)). Technische Universität Bergakademie Freiberg, Institut für Geologie, Freiberg 2000. 106 S. € 35,-. Im Buchhandel.

Mehrere Beiträge widmen sich Leben und Wirken des Geologen Rudolf Meinhold: „Ehrenkolloquium zum Gedenken an Prof. Dr. Rudolf Meinhold am 10. März 2000“ (R. Vulpus), „Prof. Dr. rer. nat. habil. Dipl.-Ing. Rudolf Meinhold – Stationen eines Berufslebens“ (R. Vulpus), „Zum Wirken von Rudolf Meinhold als Geologe und Bergmann in Thüringen (1945 – 1951)“ (J. Schubert), „Betrachtungen zum Wirken Rudolf Meinholds im VEB Erdöl und Erdgas Gommern (1957 – 1959)“ (O. Hartmann/W. Rost), „Professor Meinhold – Impulse für die Untergrundgasspeicherung“ (R. Jagsch/H. Oßwald). Im Anhang der Publikation befindet sich neben einem Verzeichnis der Publikationen Meinholds und der Sammlung von Nachrufen und Ehrungen auf den Geologen auch eine Übersicht zu den Dissertationen und Habilitationen auf dem Gebiet der Erdölgeologie an der Bergakademie Freiberg, welche im Zeitraum 1960 – 1984 abgeschlossen wurden.

Oberdörfer, Eckhard/Henry Witt (Hg.): **50 Jahre Fleischerwiese. Nieder mit der Wiese! – Es lebe die Wiese!** O.O., o.J. [Greifswald 2003]. 76 S. € 5,-. Bezug bei: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Institut für Mathematik und Informatik, Jahnstr. 15a, 17487 Greifswald.

In dem vorliegenden Heftchen gedenken ehemalige Bewohner des 50. Geburtstages des inzwischen abgerissenen Studentenwohnheims Fleischerwiese der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, der am 14. Juni 2003 gefeiert wurde. Das Wohnheim hatte in den DDR-Jahrzehnten einen besonderen Ruf wegen seiner spezifischen Atmosphäre und den dort entwickelten kulturellen und sonstigen Freizeitaktivitäten. Die Hrsg. schätzen, dass an die zehntausend Studierende im Laufe der Zeit in dem Wohnheim gewohnt hatten – einige ein Semester, andere zehn Jahre. Der Band mischt nachträgliche Erinnerungen und Zeitdokumente.

Herrmann, Britta/Karin Ritthaler: **90 Jahre Frauenstudium in Greifswald. Katalog zur Ausstellung des Interdisziplinären Zentrums für Frauen- und Geschlechterstudien der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.** Interdisziplinäres Zentrum für Frauen- und Geschlechterstudien der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (ZFG), Greifswald 1999. 80 S. Bezug bei: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Interdisziplinäres Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung, Anklamer Str. 20, 17487 Greifswald; izentrum@mail.uni-greifswald.de

Die vorliegende Katalog präsentiert die Ergebnisse einer Ausstellung, welche aus Anlaß des 90. Jubiläums der generellen Zulassung von Frauen zum Studium an der Universität Greifswald im Wintersemester 1908/09 vom Interdisziplinären Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung organisiert wurde. Die Ausstellung fand vom 7.4.-30.4.1999, also drei Wochen lang, im Museum der Hansestadt Greifswald statt. Sie setzte sich vornehmlich mit den Schwierigkeiten und Hindernissen, auf welche die Frauen im männlich dominierten Universitätsbetrieb trafen, auseinander. Dabei fokussierte die Ausstellung vor allem auf die

Anfangsphase bis 1929/30, wobei insbesondere die rechtliche Lage und die realen Lebensumstände sowie das Alltagsleben der Anfangszeit beleuchtet wurden. Den DDR-Jahrzehnten und dem „Frauenstudium an der Universität Greifswald heute“ sind jeweils exakt eine Seite gewidmet. Dies wird mit der Unabgeschlossenheit des zugrundeliegenden Forschungsprojekts begründet. Dessen Vorstellung in einem Beitrag von Julia Pieper enthält einige weitere Ausführungen zu den Jahrzehnten nach 1945.

SPD-Landtagsfraktion Brandenburg in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsforum der Sozialdemokratie in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): **Wissenschafts- und Forschungspolitik in Brandenburg. Dokumentation zum Workshop Wissenschafts- und Forschungspolitik.** SPD-Landtagsfraktion Brandenburg, Potsdam 2002. 48 S. Bezug bei: SPD-Landtagsfraktion Brandenburg, Am Havelblick 8, 14473 Potsdam.

Ziel des Workshops war es, die interne wissenschaftspolitische Willensbildung der Landes-SPD und des regionalen Wissenschaftsforums voran zu bringen. Dies wurde in drei Schritten versucht: Bestandsaufnahme, Bewertung des Erreichten und Schlußfolgerungen für die weitere Wissenschaftspolitik des Landes Brandenburg. Die Broschüre enthält folgende Beiträge des Workshops: „Verpaßt der Osten die Zukunft. Wissenschaft und Infrastruktur in Ostdeutschland“ (Klaus Faber), „Wissenschaft, Forschung und Innovation als Motor der Infrastrukturentwicklung – ihre Rolle im Leitbild Brandenburgs“ (Günter Spur), „Wissenschaftsförderung des Bundes in Ostdeutschland unter der besonderen Berücksichtigung von Brandenburg“ (Frank Vogelsang), „Plazierung Brandenburgs in der Wissenschafts- und Forschungspolitik“ (Manfred Sternagel), „Brandenburg darf nicht das Schlußlicht bleiben“ (Günther Rüdiger), „Wissenschafts-, Technologie- und Wirtschaftspolitik in Brandenburg“ (Klaus-P. Schulze), „Bemerkungen zur Stärkung der Hochschulen und Studierenden“ (Kathrin Veh), „Netzwerkarbeit und politische Willensbildung auf Landes- und Bundesebene“ (Klaus-Jürgen Scherer) und „Bemerkungen zur Wissenschaftspolitik in Brandenburg“ (Karl-Heinrich Steinheimer).

Puhle, Matthias (Hg.): **Guerickes Erben. 50 Jahre Hochschulstandort Magdeburg – 10 Jahre Otto-von-Guericke-Universität. Begleitheft zur Ausstellung „Guerickes Erben. 50 Jahre Hochschulstandort Magdeburg – 10 Jahre Otto-von-Guericke-Universität“ im Kulturhistorischen Museum Magdeburg vom 15.06. bis 31.10.2003** (Magdeburger Museumshefte Bd. 19). Magdeburg 2003. 159 S. € 4,10. Bezug bei: Kulturhistorisches Museum, Otto-von-Guericke Str. 68-73, 39104 Magdeburg; museen@magdeburg.de

Der Band dokumentiert detailliert die Entwicklung des Hochschulstandorts Magdeburg. Es wird die Geschichte von den Anfängen in der Nachkriegszeit über den Ausbau der drei selbständigen Hochschulen – Hochschule für Schwermaschinenbau zur Technischen Hochschule und schließlich zur Technischen Universität, Medizinische Akademie von einer bloß klinischen Ausbildungsstätte zur vollen Fakultät, Institut für Lehrerbildung zur Pädagogischen Hochschule – ausführlich nachgezeichnet. Die Technische Hochschule entwickelte sich mit engem Bezug zum Schwermaschinenbaukombinat der Stadt. Der Zusammenbruch des Kombinats machte dann einen umfassenden Strukturwandel der technischen Fakultäten notwendig. Aus der Medizinischen Fakultät hatte sich schon zu Beginn der achtziger Jahre ein renommiertes Akademiestitut entwickelt, welches die Grundlage für den heutigen neurowissenschaftlichen Schwerpunkt bildete. 1993 waren die drei Hochschulen die Basis für die dann gegründete Otto-von-Guericke-Universität mit Ingenieurs- und Naturwissenschaften, Medizin, Wirtschafts-, Sozial-, und Geisteswissenschaften. Die Beiträge im einzelnen: „Magdeburg als Hochschulstandort. Der Weg zur Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“ (Mathias Tullner/Gerald Christopheit), „Chronik der Otto-von-Guericke-Universität

Magdeburg 1994–2002 (Auswahl)“ (Gerald Christoheit), „Ausgewählte Themen der Ausstellung“ (Karin Grünwald); „Die Magdeburger Domschule“ (Claus-Peter Hasse), „Von der Königlichen Höheren Maschinenbauschule Magdeburg zur Fachschule für Schwermaschinenbau 1891 – 1953“ (Gerald Christoheit), „Mathematisches Institut – Sektion Mathematik und Physik – Sektion Mathematik – Fakultät für Mathematik“ (Herbert Henning), „Die Gründung der Fachrichtung ‚Fördertechnik‘ durch Prof. Karl Friedrich Kurth und Prof. Jiri (Georg) Pajer an der Fakultät Maschinenbau der Hochschule für Schwermaschinenbau“ (Wilfried Banse/Peter Horn), „Das Institut für Apparate- und Umwelttechnik“ (Gerhard Krüger), „Zur Geschichte des Instituts für Automatisierungstechnik“ (Günter Müller), „Das Institut für Fertigungstechnik und Qualitätssicherung“ (Hans-Jürgen Pieper), „Die Geschichte des Instituts für Maschinenmeßtechnik und Kolbenmaschinen IMKO“ (Ulrich Patze/Günter Blodig), „Das Institut für Werkstoffkunde“ (Doris Wegener), „Die Fakultät für Informatik“ (Carola Lehmann), „Das Institut für Füge- und Strahltechnik, ehemals Institut für Schweißtechnik“ (Werner Irmer), „Zur Geschichte des Chemischen Instituts“ (Helmut Weiß), „Zur Geschichte des Instituts für Mechatronik und Antriebstechnik (IMAT)“ (Jürgen Bätge), „Von einer Hochschulbücherei zur Universitätsbibliothek“ (Karin Grünwald), „Der Karnevalsverein ‚Ottojaner‘“ (Christian Pahl), „Das Prolästerat“ (Olaf Kirmis), „Der Hochschulsport“ (Karin Grünwald), „Die Pädagogische Hochschule in Magdeburg“ (Mathias Tullner), „Die Fakultät für Geistes-, Sozial-, und Erziehungswissenschaften“ (Mathias Tullner), „Zur Geschichte der Psychologieausbildung in Magdeburg“ (Wolfgang Lehmann), „Die Genese des Institutes für Erziehungswissenschaft“ (Wolfgang Mayrhofer), „Das Institut für Philosophie“ (Mathias Tullner), „Abriß der Geschichte des Institutes für Sportwissenschaft 1962 – 2003“ (Michael Thomas), „Das Institut für Musik“ (Jochen Köhler), „Das Akademische Auslandsamt – International Office“ (Heidrun Willms), „Das Fraunhofer Institut für Fabrikbetrieb und –automatisierung“ (Susanne Raabe), „Das Max-Planck-Institut“ (Bonnie Wolf-Bönig), „Die Evangelische Studentengemeinde (ESG)“ (Siegfried Neumann), „Das Sudenburger Krankenhaus“ (Horst Köditz/Karin Grünwald), „Die Gründung der Medizinischen Akademie Magdeburg“ (Horst Köditz/Karin Grünwald), „50 Jahre wechselvolle Geschichte unserer Berufsfachschule“ (Christel Zipprich-Mohrenweiser), „Das Fachkrankenhaus Vogelsang“ (Wolfgang Keitel), „Die Klinik für Herz- und Thoraxchirurgie“ (Christof Huth), „Die Universitätsfrauenklinik“ (Karin Grünwald), „Die Kinderheilkunde in Magdeburg“ (Horst Köditz), „Perinatalogische Forschung gestern“ (Ingeborg Röse), „Die Orthopädische Klinik“ (Christian Stärke/Kerstin Rohkohl), „Das klinische Labor in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (Gerd Lutze), „Das Institut für Pharmakologie und Toxikologie“ (Gisela Grecksch), „Das Institut für Medizinische Neurobiologie“ (Gerald Wolf), „Die Klinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin“ (Silvia Diekmann), „Das Leibniz-Institut für Neurobiologie (IfN) – Eine Kurzcharakteristik“ (Julietta Frey).

Pollmann, Klaus Erich (Hg.): **Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Festschrift.** mdv Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2003. 208 S. € 15,-. Im Buchhandel.

Die Geschichte des Hochschulstandortes Magdeburg begann 1953 mit der Gründung der Hochschule für Schwermaschinenbau und dem Zusammenschluß von zwei Neulehrerbildungsstätten zum Institut für Lehrerbildung. Bereits ein Jahr später entstand zudem die Medizinische Akademie. Im Jahr 1961 wurde die Hochschule für Schwermaschinenbau zur Technischen Hochschule, 1987 zur TU. Nach 1989 sind die drei Magdeburger Hochschulen die Basis für die 1993 gegründete Otto-von-Guericke-Universität gewesen. Aus Anlaß des doppelten Jubiläums – 50 Jahre Hochschulstandort Magdeburg und zehnjähriges Bestehen der Otto-von-Guericke-Universität – vereint die vorliegende Festschrift zahlreiche, zumeist aus persönlicher Erfahrung gespeiste Beiträge, die verschiedene Aspekte der Geschichte und Entwicklung der höheren Bildung beleuchtet. Die verschiedenen Beiträge wurden unter folgende thematischen Überschriften geordnet: „Vorgeschichte“, „Gründungsphase“, Die

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg seit 1993“, „Nachwuchswissenschaftler ziehen Bilanz“, „Internationalität der Otto-von-Guericke-Universität“ sowie „Die Wissenschaften zu Beginn des 21. Jahrhunderts“. Die historiografisch wichtigsten Beiträge im einzelnen: „Von der Hochschule für Schwermaschinenbau zur Technischen Universität ‚Otto von Guericke‘“ (Horst Blumenauer), „Die medizinische Wissenschaft in Magdeburg“ (Horst Köditz), „Die Pädagogische Hochschule Magdeburg“ (Mathias Tullner), „Bemerkungen zur Entwicklung der Technischen Universität ‚Otto von Guericke‘ im Zeitraum 1990 – 1993“ (Jürgen Dassow), „Die Gründung einer Fakultät. Absichten, Probleme und Ergebnisse des Aufbauprozesses der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften“ (Erhard Forndran), „Die Neugründung der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“ (Alois Wenig), „Ausschnitt aus der Konzilsrede am 30. April 1998“ (Harald Böttger), „Die Otto-von-Guericke-Universität seit 1993“ (Klaus Erich Pollmann), „Die bauliche Entwicklung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“ (Wolfgang Lehnecke), „Die bauliche Entwicklung der Medizinischen Fakultät“ (Veronika Rätzel), „10 Jahre vertragliche Zusammenarbeit mit der Niigata University, Japan“ (Lutz Wisweh), „22 Jahre vertragliche Hochschulkooperation mit der Universidad Central ‚Marta Abreu‘ de Las Villas Santa Clara, Kuba“ (Lutz Wisweh), „Die Kooperation mit der Universität Mumbai (Bombay)“ (Bernd-Peter Lange). Im Anhang befinden sich Dokumente und Aufstellungen: „Leitbild der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“, „Die Bedeutung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg für Sachsen-Anhalt in den nächsten beiden Jahrzehnten“, „Chronik 50 Jahre Hochschulstandort Magdeburg“, „Ehrendoktoren der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“, „Leibniz-Preisträger“, „Aufnahme in das Emmy-Noether-Programm (DFG)“, „Otto-von-Guericke-Forschungspreisträger der Universität“, „Die Rektoren, Prorektoren und Kanzler der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und die Rektoren ihrer Vorläufereinrichtungen“.

Blobner, Heinrich/Dieter Knötzsch: *„Auf Weisung des Ministers...“. Die Berichterstattung der Martin-Luther-Universität Halle zur politisch-ideologischen Situation 1959 bis 1989* (Sachbeiträge Bd. 25), hrsg. von der Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2002. 154 S. Bezug: Die Landesbeauftragte, Klewitzstr. 4, 39112 Magdeburg, info@landesbeauftragte.de

Die Hochschulen der DDR mussten auf Weisung des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen regelmäßig Bericht über die politische Stimmung unter den Mitarbeitern und Studenten erstatten. Es wurde unter anderem über „besondere Vorkommnisse“, den Ausfall der Heizung, Republikflucht, den Unfalltod einer Studentin bis zur Auflösung einer Beatband und über „gegnerische Aktivitäten“ berichtet. Die Publikation gibt auf der Grundlage der Akten des Universitätsarchivs und des Bundesarchivs in Berlin einen Überblick über die Kategorien und Schwerpunkte der Berichtsinhalte und stellen an ausgewählten Beispielen (Ablösung Ulbrichts, Grundlagenvertrag zwischen DDR und BRD, Perestrojka etc.) aus verschiedenen Bereichen dar, wie das MfS über politische Diskussionen, Meinungen und Stimmungen informiert wurde. Im Anhang werden einige Akten dokumentiert.

Krause, Konrad: *Alma mater Lipsiensis. Geschichte der Universität Leipzig von 1409 bis zur Gegenwart*. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2003. 647 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Die 1409 gegründete Alma mater Lipsiensis gehört zu den ältesten Universitäten Deutschlands, in welcher seither ohne nennenswerte Unterbrechungen Lehrveranstaltungen stattfanden. Naturgemäß wechselten in diesem langen Zeitraum Abschnitte beträchtlicher wissenschaftlicher Ausstrahlung und Autorität mit Perioden der Stagnation oder gar des Verfalls. Nach facettenreichen Entwicklungen glückte im 19. Jahrhundert der Wandel von der scho-

lastischen zur Arbeitsuniversität, der eine Blütezeit der Leipziger Universität einleitete. Der Glanz dieser Epoche prägte noch die Feier des tausendsten Semesters 1909, bevor mit dem ersten Weltkrieg der schwierigste Abschnitt universitärer Geschichte in Leipzig begann: Der schnelle Wechsel der politischen Rahmenbedingungen, die zwei verheerenden Weltkriege, die Phasen internationaler Isolation, der Jahre der erneuten Kooperation vor dem Hintergrund einer rasanten internationalen Wissenschaftsentwicklung folgten, aber auch der Systemwechsel der Jahre 1989/90 stellten die Leipziger Universität vor bislang unbekannte Herausforderungen. Die reich bebilderte Monographie rekonstruiert in drei Abschnitten die nun schon fast 600-jährige Geschichte der Universität. In einem ersten Teil werden in gesonderten Kapiteln die verschiedenen historischen Epochen beleuchtet, wobei im hiesigen Kontext vor allem die Abschnitte „Von der Universität Leipzig zur Karl-Marx-Universität – Von 1946 bis 1989/90“ und „Universität Leipzig 1989 bis 1994/95 – Zwischen politischer Wende und Neuaufbau nach dem Einigungsvertrag 1990“ von Interesse sind. Der Zweite Teil der Publikation wendet sich der akademischen Lehre, der Forschung und dem Studium zu, stellt berühmte Persönlichkeiten des universitären Lebens in Leipzig vor, gibt einen Einblick in die Geschichte der Universitätsbibliothek „Bibliotheca Albertina“ und beleuchtet mit der Universität verbundene Institutionen und Vereinigungen. Der dritte Teil schließlich bereichert aus der Chronik der Universität in Form einer ausführlich dokumentierten Zeittafel und wagt nach einer aktuellen Bestandsaufnahme zur Situation der Leipziger Universität abschließend einen Ausblick in die Zukunft.

Schuster, Ulrike: *Moritzbastei Leipzig. Das planvolle Chaos einer Baugeschichte 1974-1979*. NORA Verlagsgemeinschaft Dyck & Westerheide, Berlin 2003. 225 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Die 450 Jahre alte Leipziger Moritzbastei wurde in den siebziger Jahren unter Führung einer Gruppe von Enthusiasten unter der Fahne der FDJ jenseits jedes staatlichen Planes von Schutt befreit und zum Studentenklub ausgebaut. An diesen Arbeiten beteiligten sich ca. 30.000 Leipziger Studenten. Das Buch rekonstruiert die Geschichte dieses Jugendobjekts und gibt zugleich einen Einblick in den studentischen Alltag der DDR.

Kunz, Peter/Susann Morgner: *Die Moritzbastei in Leipzig*. Lehmsiedt Verlag, Leipzig 2003. 159 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Die Moritzbastei, der einzige erhaltene Teil der mittelalterlichen Stadtbefestigung und seit der Beendigung ihrer Rekonstruktion im Jahre 1982 der größte Studentenklub in Europa, zählt zu einer der bekanntesten Kultureinrichtungen der Stadt Leipzig. Die vorliegende Publikation rekonstruiert 450 Jahre nach ihrer Erbauung die Geschichte der Moritzbastei, wobei vor allem die Kapitel zu den Ausgrabe- und Wiederherstellungsarbeiten seitens zahlreicher Leipziger StudentInnen in den 70er Jahren, über das Klubleben in der DDR und die Entwicklung des Klubs seit 1990 von hochschulgeschichtlichem Interesse sind.

Middell, Matthias/Charlotte Schubert/Pirmin Stekeler-Weithofer (Hg.): *Erinnerungsort Leipziger Universitätskirche. Eine Debatte* (Beiträge zur Leipziger Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte [BLUWiG], Reihe B, Bd. 2). Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2003. 159 S. € 18,80. Im Buchhandel.

Um die 1968 gesprenkte Leipziger Universitätskirche entwickelte sich in den letzten Jahren die Debatte, ob ein Wiederaufbau oder lediglich ein architektonisches Zitat an das Gebäude erinnern soll, welches im traditionellen Innenstadtquartier der Universität stand. Eine solche Kontroverse greift fast zwangsläufig über den konkreten Anlaß hinaus und verlagert sich in den breiteren Kontext des Umgangs mit der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts sowie der Erinnerungskultur. Der Band vorliegende vereint die Beiträge, die auf zwei öffentlichen Veranstaltungen für und wider die Rekonstruktion gehalten wurden, und erschließt

den breiteren Kontext der Debatte. Dabei plädieren die Herausgeber dafür, Konsequenzen aus der Tatsache zu ziehen, daß die Debatte selbst das nicht mehr existente Gebäude zu einem nationalen Erinnerungsort macht, der die Vielfalt der Vorgänge des Jahres 1968 symbolisiert. Die Beiträge im einzelnen: „Erinnerung an das Ereignis und seine Verstellung durch das Monument: Die Debatte um den Wiederaufbau der Leipziger Universitätskirche 2003“ (Matthias Middell/Charlotte Schubert/Pirmin Stekeler-Weithofer), „Der Universitätsstandort am Augustusplatz“ (Volker Bigl), „Geist und Ort der Universität Leipzig“ (Pirmin Stekeler-Weithofer), „Regimeverbrechen und Kollektivverbrechen“ (Dan Diner), „Erinnerung erfordert Wissen“ (Hartmut Zwahr), „Die Universität Leipzig braucht ein Gesicht“ (Günther Wartenberg), „Welche Erinnerung brauchen wir? – Ein Streit um die Universität 2009“ (Wieland Kiess), „Funktion – Emotion – Tradition – Thesen zur Erinnerungskultur“ (Markus Lorenz), „Wiederaufbau der Universitätskirche? Ein nicht nur architektonischer Streitfall“ (Andreas Reichwein), „Erinnerung und Identität: Wo beginnt der Osten Europas“ (Michaela Marek), „New York und das ‚World Trade Center‘ zwischen Erinnerungskultur und Paradieshoffnung“ (Frank Zöllner), „Erinnerungskultur und Zukunft der Universität“ (Rainer Eckert), „Erinnerungsarbeit und Traditionspflege“ (Thomas Topfstedt), „Das geistig-geistliche Zentrum der Universität am Augustusplatz“ (Franz Häuser) und „Universitätskirche St. Pauli und Universitätsgottesdienst: Eine historische Übersicht“ (Martin Petzoldt).

Technische Universität Bergakademie Freiberg, der Rektor (Hg.): ***Technische Universität Bergakademie Freiberg 1965 – 2002. Festgabe zum 300. Jahrestag der Gründung der Stipendienkasse für die akademische Ausbildung im Berg- und Hüttenfach zu Freiberg in Sachsen. Beiträge zur Geschichte der TU Bergakademie Freiberg***, bearb. v. Dietrich Stoyan/Helmuth Albrecht/Frieder Häfner/Harald Kohlstock. Freiberg 2002. 511 S. € 30,-. Bezug: TU Bergakademie Freiberg, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Nonnengasse 22, 09599 Freiberg, presse@zuv.tu-freiberg.de

Über 40 AutorInnen berichten als Zeitzeugen über die neuere Geschichte der TU Bergakademie Freiberg von 1965 bis 2002. Das breite Spektrum der AutorInnen reicht dabei von zwei Altrektoren aus der DDR-Zeit bis zum Studentengemeinde-Mitglied, von Marxisten bis zum Vorsitzenden der Personalkommission. Hinzu kommen viele Wissenschaftler der Universität, frühere Studierende und Freunde der TU Freiberg. Die Beiträge, die teilweise sehr persönlich gefärbt sind, geben ein vielschichtiges Bild der Entwicklung von der sozialistischen Hochschule zur heutigen Technischen Universität. Neben einer Chronik, die in kurzen Fakten die wichtigsten Ereignisse im Kontext der politischen Geschehnisse darstellt, bereitet der Festband auch die jüngere, bisher wenig erforschte Geschichte der Universität auf. Rund 200, zum Teil erstmalig veröffentlichte Fotos vervollständigen den Festband. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „Die Bergakademie Freiberg im Kontext der Hochschulgeschichte der SBZ/DDR (1945-1989)“ (Helmuth Albrecht/Norman Fuchsloch), „Chronik der Bergakademie Freiberg 1965 bis 2002“ (Johannes Hofmann/Siegfried H. Richter), „Aus der Chronik der ‚Wende‘ an der Bergakademie Freiberg“ (Siegfried H. Richter), „Ziele, Ergebnisse und Erlebnisse als Rektor der Bergakademie Freiberg von 1976 bis 1982“ (Klaus Strzodka), „Die Bergakademie Freiberg in der Zeit der politischen Wende und ihre Eingliederung in das deutsche Wissenschaftssystem“ (Horst Gerhardt), „Wichtige Schritte bei der Umgestaltung und Neustrukturierung der TU Bergakademie Freiberg nach 1990“ (Dietrich Stoyan), „Wissenschaftliche Leistungen der Bergakademie Freiberg im Zeitraum von 1965 bis 1990“ (Ernst Schlegel), „Mein Verhältnis zur Technischen Universität Bergakademie Freiberg“ (Georg Unland), „Ausgewählte Aspekte der neueren Entwicklung der TU Bergakademie Freiberg“ (Ernst Schlegel/Udo Lorz), „Die internationalen Beziehungen der Bergakademie Freiberg von Beginn der 60er Jahre bis heute“ (Birgit Seidel), „Die Zusammenarbeit der TU Bergakademie Freiberg mit der Atlantik-Brücke“ (Harald Kohlstock/Dietrich Stoyan), „Das Verfahren zur Überprüfung des Personals der Bergaka-

demie Freiberg auf Menschenrechtsverletzungen im SED-Staat – ein Novum in der Geschichte“ (Frieder Häfner/Dieter Fink), „Das Lehrbergwerk an der Bergakademie Freiberg“ (Manfred Bayer/Harald Kohlstock), „Die Geowissenschaftlichen Sammlungen der Bergakademie Freiberg“ (Karin Rank), „Die ABF in den Jahren 1965 bis 1990“ (Heinz Knoblich/Roland Martin/Dietrich Oberst/Lothar Simon/Kurt Steeger), „Stellung und Aufgaben des Mittelbaus der Bergakademie in den Jahren 1950 bis 2002“ (Harald Kohlstock/Werner Klemm), „Die Bergakademie unter den Bedingungen der SED-Herrschaft nach der 3. Hochschulreform 1969/1970“ (Frieder Häfner/Dietrich Stoyan), „Die An- und Einsichten eines Außenstehenden, der sich der Bergakademie Freiberg im Zeitraum von drei Jahrzehnten genähert hat“ (Georg Müller), „Erinnerungen an das Studentenleben in den 70er Jahren“ (Bernd-E. Schramm), „Erinnerungen an das Studentenleben in den 80er Jahren“ (Martina Ell), „Erinnerungen an das Studentenleben in der ‚Wende‘-Zeit“ (Rico Wiegand), „Die Evangelische Studentengemeinde (ECG) zu Freiberg – Geschichte und Selbstverständnis“ (Falk Ahnert), „Rückblick auf die Arbeit der Kammer der Technik (KDT) an der Bergakademie Freiberg“ (Gerd Grabow), „Das Studienkolleg an der TU Bergakademie Freiberg“ (Horst Deutscher), „Zur Geschichte der Mathematik und Informatik an der Bergakademie Freiberg von 1965 bis 2000“ (Dietrich Stoyan), „Zur Geschichte der Chemie an der Bergakademie in den Jahren 1966 bis 2002“ (Wolfgang Voigt/Gerhard Roewer), „Das Fachgebiet Physik an der Bergakademie Freiberg in den Jahren 1965 bis 1994“ (Herbert A. Schneider/Werner Stolz), „Die Entwicklung der Sektion Geowissenschaften an der Bergakademie Freiberg“ (Karl-Armin Tröger), „Die Sektion Geotechnik und Bergbau an der Bergakademie Freiberg“ (Manfred Walde), „Geschichte der Sektion Maschinen- und Energietechnik (MET) 1965 bis 1994 aus der Sicht eines Zeitzeugen“ (Gerd Walter), „Lehre und Forschung in der Sektion Verfahrenstechnik und Silikattechnik in den Jahren seit 1965“ (Wolfgang Kohler), „Zur Geschichte der Werkstoffwissenschaften und Werkstofftechnologie an der Bergakademie von 1965 bis 2001“ (Heinrich Oettel), „Zur Geschichte der Wirtschaftswissenschaften an der Bergakademie von 1965 bis 2000“ (Hans Hieke), „Zur Geschichte des Marxismus-Leninismus an der Bergakademie von 1965 bis 1990“ (Frank Richter), „Strukturen und Leiter der Bergakademie in den Jahren 1972, 1985 und 1997“. Ergänzend ist im Anhang die Gliederung eines Manuskripts von 1989 dokumentiert, das unter dem Titel „Bergakademie Freiberg. Festschrift zu ihrer 225-Jahrfeier am 13.11.1990“ erscheinen sollte, dann aber nicht mehr gedruckt wurde – hier dokumentiert, damit die Leser „wenigstens einen Eindruck von dem Geist jenes Textes bekommen“.

175 Jahre TU Dresden. Eine Sonderveröffentlichung der DNN zur Festwoche. Mittwoch, 30. April 2003. Dresdner Neueste Nachrichten, Dresden 2003. 16 S. Bezug bei: Dresdner Neueste Nachrichten, Chefredaktion, Hauptstraße 21, 01097 Dresden; kostenfrei als pdf-Datei unter http://www.dnn-online.de/regional/175_jahre_tu.pdf

Die „Dresdner Neueste Nachrichten“ veröffentlichten aus Anlaß der Festwoche zum 175-jährigen Bestehen der TU Dresden die vorliegende Beilage, die verschiedenste Aspekte der historischen und aktuellen Entwicklung der TU dokumentiert.

Walther, Helmut G. (Hg.): **Erinnerungen an einen Rektor. Friedrich Zucker (1881-1973)** (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena Bd. 4). Hain Verlag, Rudolstadt/Jena 2001. 112 S. € 12,70. Im Buchhandel.

Friedrich Zucker war seit 1918 Inhaber des Lehrstuhls für klassische Philologie und als Papyrologe ein international anerkannter Gelehrter. Am 6. Oktober 1945 wurde er vom Großen Senat der Universität Jena zum ersten Nachkriegsrektor gewählt, nachdem er dieses Amt bereit sein dem 4. April kommissarisch innehatte. Doch bereits 1948 wurde er auf Druck der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung der SBZ wieder seines Amtes en-

thoben, da er zur Durchsetzung einer politischen Neuordnung und Umgestaltung der Universität nicht geeignet erschien. Dennoch wollte auch die DDR nicht auf den renommierten Forscher verzichten. So lehrte Zucker auch nach seiner Emeritierung 1954 noch mehrere Jahre an der Universität Jena und wurde noch im Jahr seiner Amtsenthebung zum Mitglied der Sächsischen Akademie und der Deutschen Akademie der Wissenschaften gewählt. Zucker, der maßgeblich die Gründung der Mommsen-Gesellschaft beeinflusste, welche als gesamtdeutsche Institution lange Zeit die Altertumswissenschaftler in Ost und West verband, war über Jahrzehnte als Vizepräsident der Gesellschaft der Repräsentant ihrer ostdeutschen Mitglieder. Im Januar 1999 gedachte die Friedrich-Schiller-Universität mit einem Kolloquium des 50. Jahrestages der erzwungenen Amtsniederlegung und zugleich seines 120. Geburtstages. Die Publikation vereinigt die folgenden Tagungsbeiträge: „Archäologe, Erforscher vergangener Lebenswelten und Gestalter der universitären Gegenwart“ (Angelika Geyer), „Friedrich Zucker als Rektor der Friedrich-Schiller-Universität 1945-1948“ (Helmut G. Walther), „Friedrich Zuckers Demission“ (Manfred Simon), „Persönliche Erinnerungen an Friedrich Zucker“ (Detlef Lotze), „Friedrich Zucker und die Mommsen-Gesellschaft“ (Jürgen Dummer) und „Spätkaiserzeitliche Münzgussformen aus dem Fayum“ (Hans-Christoph Noeske).

Archivberatungsstelle Thüringen (Hg.): **Archivwesen in Thüringen. Rechtliche Grundlagen und Empfehlungen**, hrsg. in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, bearb. v. Bettina Fischer, 2., überarb. u. erw. Aufl., Hain Verlag, Rudolstadt 2002. 293 S. € 10,-. Bezug: Archivberatungsstelle Thüringen, Marstallstr. 2, 99423 Weimar.

Die Archivberatungsstelle Thüringen hat sich seit ihrer Etablierung im Jahr 1993 zu einer zentralen Beratungs- und Informationseinrichtung für die Thüringer Archive in nichtstaatlicher Trägerschaft entwickelt. Zu ihren wichtigsten Aufgaben gehört die Unterstützung bei Aufbau und Unterhaltung fachlich geführter Archive der Gebietskörperschaften, der Kirchenverwaltungen, der Unternehmen, der politischen Parteien und Verbände sowie bei zeitgeschichtlichen Vereinigungen. Dabei stellt die Sammlung und Verbreitung von Fachinformationen sowie die Erarbeitung von Musterempfehlungen und Richtlinien für einen breiten, archivspartenübergreifenden Nutzerkreis und deren Publizierung ein wichtiges Tätigkeitsfeld dar. Die Publikation beinhaltet eine Sammlung der wichtigsten, das Archivwesen tangierenden Bestimmungen. Sie soll den Archivaren sowie dem interessierte Leserkreis von Archivbenutzern als schnelle Orientierungshilfe im Bereich Archiv- und Verwaltungsrecht Thüringens dienen. Der Band enthält u.a. eine Einführung in die Entwicklung des thüringischen Archivwesens seit 1990.

3. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Sühnel, Torsten: **Forschung und Lehre am Leipziger Institut für Pharmakologie und Toxikologie in der Zeit von 1884 bis 1993 (unter besonderer Berücksichtigung der Zeit nach 1945 und der Beziehungen zur pharmazeutischen Industrie)**. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2002. 87 S.

Gegenstand der Arbeit sind Forschung und Lehre am Leipziger Institut für Pharmakologie und Toxikologie von der Gründung im Jahre 1884 bis zum Jahr 1993. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung in diesem Zeitraum wird zudem ein Überblick über die personelle und bauliche Entwicklung der Instituts gegeben. Dabei soll gezeigt werden, daß die Forschung am Institut ab 1947 wesentlich durch die Zusammenarbeit mit pharmazeutischen Betrieben beeinflusst wurde. Im hiesigen Kontext interess-

ieren vor allem folgende Kapitel: „Forschung und Lehre am Pharmakologischen Institut der Universität Leipzig von 1925 bis 1949“ (Kapitel 4), „Forschung und Lehre am Leipziger Institut für Pharmakologie (und Toxikologie) in den Jahren von 1949 bis 1974 unter besonderer Berücksichtigung der Toxikologie sowie der Beziehung zur Arzneimittelindustrie“ (Kapitel 5), „Forschung und Lehre am Institut für Pharmakologie und Toxikologie in den Jahren 1974 bis 1993 unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zur Arzneimittelindustrie und der Gründung des Instituts für Klinische Pharmakologie“ (Kapitel 6). Im Anhang Verzeichnisse der Diplomarbeiten am Institut von 1984-1990 sowie der Dissertationen und Habilitationen am Institut von 1984-1993.

Hahn, Regina Elisabeth: ***Die Diskussion um die Akupunktur in der DDR***. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2002. 99 S.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Auseinandersetzung um die Akupunktur in der DDR, die durch Auswertung medizinischer Fachzeitschriften der DDR, Aussagen von Zeitzeugen und die Chronik der „Arbeitsgemeinschaft für Neuraltherapie“ rekonstruiert wird. In der DDR standen einer Gruppe von Vertretern der Akupunktur Kritiker aus Medizin, Naturwissenschaften und staatlichen Stellen gegenüber. Die Auseinandersetzung um die Methode erfolgte fast ausschließlich schriftlich in der Fach- und Laienpresse. Die Argumente beider Seiten werden hier ausführlich erörtert und gegenübergestellt. Die Bemühungen der Vertreter der Akupunktur führten schließlich trotz aller Einwende 1979 zur Gründung einer entsprechenden Arbeitsgemeinschaft. Die Diskussion um die Nadelmethode ging jedoch weiter und hält bis heute an.

Autorinnen & Autoren

Roland Bloch M.A., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
eMail: bloch@hof.uni-halle.de

Dieter Dohmen, Dr., Leiter des Instituts für Bildungs- und Sozialökonomie
Köln (FIBS); eMail: D.Dohmen@fibs-koeln.de

Hartmut Elsenhans, Prof. Dr. phil., Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig, Bereich Internationale Beziehungen. eMail: helsen@rz.uni-leipzig.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Volkswirt und Soziologe, Wissenschaftlicher Geschäftsführer des Zentrums für Bildungsforschung an der Universität Flensburg; eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler, Student der Politikwissenschaft, Philosophie und Geschichte an der Universität Leipzig

Ludwig Huber, Prof. Dr. phil. Dr. h.c., emeritierter Professor für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld; ehem. Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld.

Iryna Kalenyuk, Prof. Dr., Institut für Hochschulbildung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Ukraine, Kiew

Claudia Kleinwächter, Dr. phil., Wissenschaftsmanagerin, Referentin beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Vorstandsbereich Hochschule und Forschung, Frankfurt am Main.
eMail: kleinwaechterc@gew.de

Georg Krücken, PD Dr. phil., Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. eMail: georg.kruecken@uni-bielefeld.de

Antonia Kupfer, Dr., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
eMail: kupfer@hof.uni-halle.de

Diana Kutscherenko, Aspirantin, Institut für Hochschulbildung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Ukraine, Kiew.
Email: diannaa@ukr.net

Andreas Lange, Diplom-Politologe, Lehrbereich Internationale Politik, Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. eMail: andreas.lange@rz.hu-berlin.de

Gero Lenhardt, Dr. rer. soc., Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin. eMail: lenhardt@mpib-berlin.mpg.de

Dirk Lewin, Dr. paed., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: lewin@hof.uni-halle.de

Irene Lischka, Dr. paed. habil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: lischka@hof.uni-halle.de

Frank Meier, Dipl.-Soziologe, Institut für Wissenschafts- und Technikforschung der Universität Bielefeld. eMail: frank.meier1@uni-bielefeld.de

Peer Pasternack, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: pasternack@hof.uni-halle.de

Dominik Risser, Dr. rer. pol., Fachbereich IV (Betriebswirtschaftslehre) der Universität Trier, ERASMUS-Beauftragter des Fachbereichs. eMail: dominik.risser@uni-trier.de

Manfred Stock, PD Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. eMail: stock@hof.uni-halle.de

Ulrich Teichler, Prof. Dr., Universität Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. eMail: teichler@hochschulforschung.uni-kassel.de

Martin Winter, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung und Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg. eMail: winter@hof.uni-halle.de

Andrä Wolter, Prof. Dr., Technische Universität Dresden, Fachgebiet Erziehungswissenschaft, Bildungs-/Hochschulforschung, Leiter der Abteilung Hochschulforschung HIS GmbH Hannover. eMail: wolter@his.de

Lieferbare Themenhefte:

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; € 12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; € 12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; € 17,50)

Falk Bretschneider / Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; € 20,-)

Monika Gibas / Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; € 20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; € 20,-)

Sebastian Gräfe / Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; € 25,-)

Bestellungen unter:

hso@rz.uni-leipzig.de

<http://www.uni-leipzig.de/~hso>

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (2003, 268 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich (2003, 282 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern (2004, 254 S.; € 17,50)

Bestellungen unter:

institut@hof.uni-halle.de

<http://www.diehochschule.de>

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnentInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.	
..... Name	
..... Adresse	
.....	
..... Ort, Datum	 Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
..... 2. Unterschrift	

Einzusenden an:

HoF Wittenberg, Vertrieb *die hochschule*, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg