

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Verantwortlich:
Peer Pasternack

Redaktionskollegium:
Gero Lenhardt, Robert D. Reisz, Manfred Stock, Martin Winter

Redaktionsadministration:
Daniel Hechler (daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel.: 03491-466 147, 0177-32 70 900; Fax: 03491-466 255;
eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de; peer.pasternack@hof.uni-halle.de
Vertrieb: Tel 03491-466 254, Fax: 03491-466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de
ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-18-2

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

Manuskripte werden elektronisch erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf der Homepage 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 Wissenschaftsentwicklungen sowie -geschichte.

Als Beilage zur „hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatler“ 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. Den Institutsvorstand bilden Reinhard Kreckel (Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg), Anke Burkhardt und Peer Pasternack.

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatler“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550), die Buchreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ im Lemmens-Verlag Bonn sowie Forschungsberichte bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

ZWISCHEN INTERVENTION UND EIGENSINN

Sonderaspekte der Bologna-Reform

Daniel Hechler; Peer Pasternack:

Bologna: Zentral- und Sonderaspekte.

Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform 6

Jens Maeße:

Konsensstrategien in der Hochschulpolitik.

Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert 17

Uwe Wilkesmann; Grit Würmseer:

Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von

Governance-Strukturen auf die Hochschullehre 33

Edith Braun; Dries Vervecken:

Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten

Lehrveranstaltungsevaluation 47

Anna Katharina Jacob:

Musikhochschule und Studienreform:

Besonderheiten und Probleme 59

René Krempkow; Mandy Pastoht:

Berufsakademien: Unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung?

Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des dualen

Berufsakademiestudiums am Beispiel Sachsen 71

Gerd Grözinger:

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen.

Messkonzepte, Verteilung und Perspektiven 87

Alexander Lenger:

Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital von

Promovierenden. Eine deskriptive Analyse der sozialen

Herkunft von Doktoranden im deutschen Bildungswesen 104

Boris Schmidt:

Alles anders? Unterschiede und Gemeinsamkeiten im

Promotionsgeschehen verschiedener Fächergruppen 126

FORUM

Jörg Jerusel; Ansis Schön:

Die Beteiligung der deutschen Bundesländer am

6. Forschungsrahmenprogramm (FRP) der Europäischen Union..... 153

GESCHICHTE

Andreas Malycha:

Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen

Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium

für Volksbildung 168

PUBLIKATIONEN

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Denkanstöße in

einer föderalisierten Hochschullandschaft. Jahrbuch Hochschule

gestalten 2007/2008 (*Klemens Himpele*) 190

Sven Vollrath: Zwischen Selbstbestimmung und Intervention.

Der Umbau der Humboldt-Universität 1989-1996 (*Peer Pasternack*)..... 193

Peer Pasternack; Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland

seit 1945 197

Autorinnen & Autoren 209

**Daniel Hechler
Peer Pasternack
(Hrsg.)**

**Zwischen Intervention und Eigensinn
Sonderaspekte der Bologna-Reform**

Bologna: Zentral- und Sonderaspekte

Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform

Daniel Hechler
Peer Pasternack
Halle-Wittenberg

Die Teilnehmer der Bologna-Konferenz 1999 hatten vereinbart, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dieses Ziel war in Bologna und auf diversen Nachfolgekongressen durch einige Kernpunkte, die in allen beteiligten Ländern umsetzen sind, präzisiert worden: Es sollen vergleichbare akademische Abschlüsse und zweistufige Studiensysteme

eingeführt werden; zur Sicherung der gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse sind nationale Qualifikationsrahmen, ein Leistungspunktsystem (ECTS), Diploma Supplements sowie Strukturen für die interne und externe Qualitätssicherung zu schaffen.¹

Das zentrale Element bei all dem ist die flächendeckende Einführung einer vergleichbaren Studiengangsarchitektur in Gestalt gestufter Studiengänge. Dies wurde durch die deutsche Hochschulpolitik als Verpflichtung zur Einführung einer Bachelor/Master-Struktur interpretiert. Eine eher beiläufige Erwähnung, dass Hochschulbildung zu „employability“ – im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit – führen soll, und die Definition der ersten Abschlusstufe als „relevant to the European labour market“ (Bologna Declaration 1999: 2) wurden in Deutschland in die Verpflichtung zur berufsbefähigenden Gestaltung der Bachelor-Studiengänge übersetzt. Beide Deutungen sind fehlerhaft, gleichwohl in den Status der Unabweisbarkeit gerückt worden:

- In den Dokumenten des Bologna-Prozesses ist lediglich von der Verpflichtung zur *Stufung* der Studiengänge, nicht von einer Verpflichtung zur Bachelor/Master-Architektur die Rede; folgerichtig entsteht (bzw. besteht) in Europa auch eine bunte Studienstufenlandschaft, innerhalb

¹ Vgl. die Hauptdokumente unter <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/> (Zugriff 12.5.2008); deutsche Fassungen in HRK (2004: 243-304).

derer erst durch andere, gleichfalls im Bologna-Prozess vereinbarte Maßnahmen – Modularisierung, Credit Points und ein entsprechendes Transfersystem sowie Diploma Supplements – Vergleichbarkeit hergestellt wird.

- Hinsichtlich der Berufsbefähigung wird das (deutsche) Ziel der Studienzeiterkürzung mit dem vordergründigen Argument der Internationalisierung vorangetrieben, indem von „angloamerikanischen“ Studienabschlüssen gesprochen wird. Im anglo-amerikanischen Raum (der zumal intern uneinheitlich ist) ist indes der Bachelor-Abschluss nur ausnahmsweise berufsbefähigend. Im übrigen ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse – außer durch Mortalität – nicht zu finalisieren sind, dass es rational nicht begründbar ist, ob ein Studium drei, fünf oder neun Jahre dauern muss, um beispielsweise berufsbefähigend zu sein: Solche Festlegungen entspringen vielmehr gesellschaftlichen Konsensbildungsprozessen, die historisch, pragmatisch und fiskalisch bedingt sind.

Die Durchschlagskraft des Bologna-Prozesses in Deutschland verdankte sich dem Wirksamwerden eines Musters, das in der hiesigen Hochschulpolitik vertraut ist: In der allgemeinen Politikfeldkonkurrenz haben hochschulpolitische Anliegen traditionell einen eher schweren Stand. Sie leiden unter dem Nachteil, in ihren Effekten nur unzulänglich vorhersagbar zu sein. Infrastrukturausgaben mit ihren unmittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze beispielsweise erscheinen diesbezüglich immer ein wenig handfester. Forschungsergebnisse und die Effekte von Lehranstrengungen hingegen lassen sich nicht auf Punkt und Komma vorhersagen. Obendrein kommen diese Ergebnisse nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande. Deren misslichste Eigenschaft ist, die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden zu überschreiten. Daher sind hochschulpolitische Anliegen, sollen sie durchgesetzt werden, typischerweise darauf angewiesen, dass sie von verschiedenen Interessengruppen gleichermaßen gewollt werden – aber aus unterschiedlichen, z.T. gegensätzlichen Gründen.

So treffen sich z.B. Konservative und Marktliberale in ihrer hochschulpolitischen Befürwortung von Leistungsorientierung und Differenzierung; die einen jedoch auf der Grundlage eines akademischen Exklusivitätsanspruchs, die anderen auf Basis einer leistungsgesteuerten Inklusionsorientierung. Oder: Marktliberale sind ebenso wie diejenigen, die Hochschulpolitik als sozialen Chancenausgleich betreiben, der Ansicht, dass

die Beteiligung an Hochschulbildung gesteigert werden solle; erstere aber aus Gründen der Standortsicherung, letztere hingegen aus Gründen der Verbreiterung sozialer Aufstiegschancen. Derart können sich technokratische Bedürfnisse einerseits und wertgeladene Motive andererseits auf der Basis gegenseitiger, wenn auch begeisterungsloser Unterstützung so weit stabilisieren, dass die Durchsetzungskraft entsteht, die jeweils allein nicht zu gewinnen wäre. Dieses Muster kennzeichnete auch die politische Implementation des Bologna-Prozesses in Deutschland.

Die Motive unterschiedlichster Akteursgruppen, diesen Prozess für notwendig oder unterstützenswert zu halten, hätten unterschiedlicher kaum sein können. So wurde beispielsweise die Studienreform sowohl angestrebt, um eine *Erhöhung* der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu *dämpfen*. Die Veränderungen der Studienstruktur können ebenso auf die *Einschränkung* von Studieroptionen zielen, indem begrenzte Übergangsquoten vom Bachelor- zum Masterstudium angestrebt werden, wie sie auch eine Flexibilisierung der Gestalt des Studiums, z.B. für Teilzeitstudien, also die *Erweiterung* von Studieroptionen anstreben können.

Mittlerweile – knapp zehn Jahre sind seit der Auftaktkonferenz vergangen – hat sich eine regelrechte Bologna-Depression breit gemacht. Aus wiederum ganz unterschiedlichen Interessensperspektiven werden zahlreiche Umsetzungsprobleme der Reform benannt:

- Die zur erfolgreichen Umsetzung notwendigen *finanziellen und personellen Ressourcen* würden den Hochschulen nicht zur Verfügung gestellt. Der Bologna-Prozess führe mithin zu einer Überlastung der Lehrenden.
- Insbesondere die Akkreditierung erzeuge eine *Bürokratisierung*, die den Aufwand für die frühere staatliche Anerkennung eines Studiengangs bei weitem übersteige – was sich noch dadurch verschärfe, dass ein Qualitätsgewinn durch die (obendrein kostenpflichtige) Akkreditierung nicht erkennbar werde und Qualitätsmängel der Akkreditierungsagenturen bzw. -verfahren durch die Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar seien.
- An manchen Universitäten werde der *Lehrstoff* neunsemestriger Diplom-Studiengänge in sechssemestrige Bachelorprogramme *komprimiert*, was zu Arbeitsüberlastung und Frustrationen bei den Studierenden führt.
- Der auf drei Jahre verkürzte Bachelor führe zu einem *geringeren Qualifikationsniveau* und zu einem weniger berufsqualifizierenden Ab-

schluss, z.B. durch den Wegfall von Praxissemestern und Auslandsaufenthalten.

- Wenn der Bachelor zum Regelabschluss werden solle, bedeute dies zwangsläufig ein *Absinken des durchschnittlichen Bildungsniveaus* der künftigen Akademikerkohorten.
- Da die Leistungspunktvergabe sich allein am Student Workload, also einer Stundenzahl, orientiere, würden je nach Hochschule für qualitativ gleichwertige Leistungen *unterschiedliche Leistungspunkte* bzw. die gleiche Leistungspunktzahl für qualitativ unterschiedliche Leistungen vergeben.
- Den Studierenden werde durch die gestraffte Ausbildungsform und geringe Wahlmöglichkeiten die Möglichkeit genommen, *eigene Interessenschwerpunkte* in ihrem Studium zu setzen.
- Die Forderung nach Employability führe dazu, dass die Bachelor-Programme *zu stark berufsbezogen* seien; statt allgemeiner Bildung stünden nur noch die Arbeitsmarktqualifikation und die Interessen des Marktes im Vordergrund.
- Der oktroyierte Anspruch, dass die Bachelor-Studiengänge berufsbefähigend zu sein hätten, erzeuge *für bestimmte Studiengänge* – insbesondere die frühprofessionalisierten, also Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften, Lehramt und Theologie – *unüberwindbare Hürden*.
- Das proklamierte Anliegen, durch die gestufte Studienstruktur, die Modularisierung und das Leistungspunktsystem die *internationale Mobilität* zu erleichtern und zu verbreitern, werde nicht erreicht.
- Die versprochene Erleichterung der überregionalen und -nationalen *Anerkennung von Studienteilleistungen* werde bislang keineswegs eingelöst. Was ursprünglich bessere internationale Vergleichbarkeit sichern sollte, habe zu Studiengängen geführt, die nicht einmal interregional vergleichbar sind.
- Ein Problem der gedrängten Studienprogramme und der gleichzeitigen organisatorischen Unmöglichkeit, bestimmte Module in jedem Semester anzubieten, bestehe darin, dass die hohe Zahl an *faktischen Teilzeitstudierenden* – also Studierenden, die für ihren Lebensunterhalt jobben müssen – unberücksichtigt bleibe.
- Die Einbeziehung der Promotion in die gestufte Studienstruktur – als dritte Studienstufe – mit dem Anspruch, auch hier strukturierte Angebote zu entwickeln, führe zur *Überlastung der Promovenden* mit disziplinationsfernen Studienanforderungen.

- Die *sozialen Auswirkungen* der Reform, insbesondere im Blick auf die Chancengleichheit der verschiedenen sozialen Gruppen und die Geschlechtergleichstellung, würden zu wenig berücksichtigt.

Prinzipiell, so lässt sich zusammenfassen, sind die einzelnen Bologna-Maßnahmen deutlich ambivalent.² In welche Richtung die Entwicklung geht, ist in hochschul- und organisationspolitischen Aushandlungsprozessen zu klären. Übersicht 1 stellt die Ambivalenzen in Stichworten dar.

Übersicht 1: Potenzielle positive und negative Wirkungen der Bologna-Reform

Elemente & Charakteristika eines Studiengangs im (deutschen) Bologna-System	(Mögliche) Wirkungen	
	positive	negative
Zwei- (bzw. Drei-)Stufigkeit	individuelle Überschaubarkeit der Studienabschnitte => Erhöhung der Studierneigung	Zugangshürden zum Master => durchschnittlich geringer qualifizierte Altersjahrgänge als bisher
	Strukturierung der Promotionsphase	Verschulung der Promotionsphase; Überlastung mit dissertationsfernen Studienanforderungen
Modularisierung	Strukturierung	Einengung
	Flexibilisierung durch Kombinationsmöglichkeiten	Deflexibilisierung durch nur seltenes Angebot bestimmter Module

² Vgl. hierzu auch eine jüngst vom Institut für Hochschulforschung (HoF) vorgelegte Zwischenbilanz (Winter 2009), deren Lektüre empfohlen werden kann, da dort in einer sehr strukturierten und prägnanten Weise die bereits tatsächlichen und die potenziellen *Dilemmata der Bologna-Reform* aufbereitet werden: historische Kontinuität vs. Singularität, De-Regulierung vs. Re-Regulierung, enge formale Vorgaben vs. inhaltliche Freiräume, Homogenisierung vs. Heterogenisierung, Mobilität vs. Diversität, Selektivität vs. Beitenförderung, Reformen auf der Makro-Ebene vs. solcher auf der Mikro-Ebene. Im Anschluss wird die Studienstrukturreform durchdekliniert anhand ihrer *Chancen* (substanzielle Studienreform, verbesserte Studierbarkeit, formale Standardisierung, Teilzeit- und weiterbildende Studiengänge, Partizipation der Hochschulmitglieder), *Risiken* (Etikettenschwindel und Schmalstudiendium, Überfrachtung der Studiengänge, Verschulung, Prüfungsüberlastung, erstarrte Studiengangsstrukturen und verfestigte Studieninhalte, Niedergang der kleinen Disziplinen und Aufstieg von Hybridstudiengängen, relatives Notensystem, vom Reformstau zur Reformflut) und *Nebenwirkungen* (Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren, Steuerung der Studentenströme, neue Wege der Kapazitätsberechnung, selektiver Übergang von Bachelor- zum Master-Studium, Reform der Organisationsstrukturen, grundrechtsproblematische Überwachung dank Verwaltungssoftware, Veränderung der Studiermentalität, Einebnung der Unterschiede zwischen FH und Universität, Studiengebühren).

Elemente & Charakteristika eines Studiengangs im (deutschen) Bologna-System	(Mögliche) Wirkungen	
	positive	negative
Modulbeschreibung mit Lehrveranstaltungszielen	erfolgreiche Bearbeitung des Stoffmengenproblems; Überprüfbarkeit des Zusammenhangs von Zielen und Durchführung der Lehrveranstaltung	vor allem in Bologna-Anfangsphase zeitliche Überbeanspruchung der Lehrenden
Berechnung Student Workload/ Credit Points/ ECTS	Einbeziehung der Vor- und Nachbereitungszeit neben der Lehrveranstaltungszeit selbst = Wechsel von Lehr- zu Lernorientierung; Realismus in der Frage, welche Studienanforderungen in welchem Zeitbudget zu bewältigen sind => Sicherstellung der Studierbarkeit; Mobilitäts erleichterung durch einfache Anrechenbarkeit bisheriger Studienleistungen	(notgedrungene) Abbildung eines real nicht existierenden Durchschnittsstudenten und statt der je individuellen Studienbelastungen; unterschiedliche Leistungspunktvergabe für qualitativ gleiche Leistungen bzw. gleiche Leistungspunktvergabe für qualitativ unterschiedliche Leistungen => weiterhin Prüfungsvorbehalt der Fachbereiche hinsichtlich der Anerkennung auswärtiger Studienleistungen
aktive Betreuung der Studierenden	Steigerung der Studienerfolgsquoten	unter Überlast- bzw. Unterfinanzierungsbedingungen Überbeanspruchung der Lehrenden
studienbegleitende Prüfungen	Vermeidung großer Abschlussprüfungen mit unüberschaubarem potenziellen Prüfungswissen	sofern die Prüfungen nicht im Sinne lehrveranstaltungsbegeleitender Leistungsnachweise, sondern als schriftliche oder mündliche Modulabschlussprüfung realisiert werden: Überbeanspruchung von Studierenden und Lehrenden, da statt zwei großen Prüfungsphasen für Zwischen- und Hauptprüfung (Gesamtaufwand ca. 3 Monate) dann sechs bzw. zehn kleinere Prüfungsphasen mit kumuliertem Aufwand von sechs bzw. zehn Monaten
Akkreditierung	Entstaatlichung; Verfahrensbeschleunigung gegenüber bisherigen staatlichen Genehmigungsverfahren	Bürokratisierung; hohe Kosten ohne staatlichen Finanzierungsausgleich; hoher Personalaufwand; Qualitätsmängel der Agenturen durch Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar

Elemente & Charakteristika eines Studiengangs im (deutschen) Bologna-System	(Mögliche) Wirkungen	
	positive	negative
Inhaltliche Differenzierung der Studiengänge: (a) forschungs-/praxisorientiert, (b) disziplinär/interdisziplinär	Eröffnung differenzierter Angebote für differenzierte Studiennachfrage	Illusion einer bestimmten Berufsbild-Bindung des Studiengangs; Mobilitätshemmnis durch Unvergleichbarkeit der Curricula; Hyperspezialisierung; Hyperinterdisziplinarisierung

Hinzu tritt, dass die Studienstrukturreform in einen Reformkontext eingebettet ist, der einen „Overkill durch Parallelaktionen“ erzeugt: Es werden für Forschung, Lehre und Administration zahlreiche neue Verfahren eingeführt; allerdings treffen alle diese Anstrengungen auf die gleichen Fachbereiche, die dann „durch diesen ‚Gesamtangriff‘ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt werden“ (Pellert 2002: 25f.). Gleichwohl: Die Einführungsphase der Studienstrukturreform ist im Begriff, zum Abschluss zu gelangen. Damit ergibt sich die Chance, in die *Bologna-Reparatur-Phase* zu wechseln.

Festzuhalten ist dabei aber, dass die einzelnen Kritikpunkte an ganz unterschiedliche Verantwortliche adressiert werden müssen – nicht zuletzt die Hochschulen selbst. Insbesondere detaillierte Umstrukturierungsmaßnahmen der Universitäten werden zwar häufig mit „Bologna“ begründet, gehen jedoch auf das Konto entweder von Gesetzgebern, Ministerien oder Hochschulleitungen; im Rahmen des Bologna-Prozesses selbst sind strukturell nur grobe Rahmenvorgaben formuliert. Oder: Die schlichte Komprimierung der Studieninhalte – d.h. die Anforderungen eines Magisterstudiengangs weitgehend in ein Bachelorprogramm zu pressen – ist am jeweiligen Fachbereich zu verantworten und kann gleichfalls nicht dem Bologna-Prozess zugerechnet werden. Ebenso ist eine hohe Prüfungsbelastung, die aus zu kleinen (jeweils abzurufenden) Modulen resultiert, keine Folge der politischen Vereinbarungen zwischen den Bologna-Unterzeichnerstaaten. Auch gibt es keine formale Vorgabe, die als Leistungsnachweise allein schriftliche oder mündliche Abschlussprüfungen zulässt. Und schließlich resultiert die Unvergleichbarkeit zahlreicher neuer Studiengänge – und damit die eingeschränkte Möglichkeit des Hochschulwechsels – aus falsch verstandenen Profilierungsanforderungen: Jenseits eines „Interkulturellen Religionsinformatikers“ scheint mittlerweile nahezu jede Hyperspezialisierung oder/und Hyperinterdisziplinarisierung studier-

bar zu sein – aber immer nur an jeweils einer Hochschule. Um es positiv zu wenden: Manches vermeintliche Bologna-Problem kann schon deshalb vergleichsweise einfach repariert werden, weil es in der Zuständigkeit der Bundesländer bzw. der Hochschulen und ihrer Fachbereiche bearbeitbar ist.

Es bleibt dennoch eine Reihe von Problemen, die sich aus den Zielambivalenzen des Bologna-Prozesses ergeben. Deren wichtigste ist die programmatische Doppeldeutigkeit des Prozesses, die sich mit dem Ziel der gestuften Studienarchitektur ergibt: Die Stufung kann sowohl inklusiv angelegt werden, weil die Studienstufen für potenzielle Studierenden das Erfolgsrisiko mindern können; ebenso kann sie aber auch exklusiv wirken, indem der Bachelor-Master-Übergang mit hohen Hürden versehen wird. Im weiteren entstanden Zielambivalenzen auch daraus, dass fast jede Folgekonferenz den bereits bestehenden Zielen zusätzliche Ziele hinzufügte. So ergänzte das Prager Kommuniqué (2001) die ursprünglich sechs Ziele des Bologna-Prozesses um drei weitere: die Förderung des lebenslangen Lernens, die Förderung der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums sowie die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums. Das Berliner Kommuniqué (2003) integrierte die Verbesserung der Beziehungen zwischen Hochschul- und Forschungssystemen sowie die Doktorandenausbildung in den Bologna-Katalog. Auf der Konferenz von Bergen (2005) wurde eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Belange von Studierenden, insbesondere bei solchen aus sozial benachteiligten Gruppen, angemahnt. Fokussierte die Ministerkonferenz in London (2007) vornehmlich auf die Konsolidierung bestehender Aktionslinien, so einigte man sich auf der Konferenz in Leuven (2009) darauf, dass jedes Land quantifizierbare Ziele für die Teilnahme an der Hochschulbildung und eine stärkere Teilhabe bislang unterrepräsentierter Gruppen erarbeitet.

Damit ist den ursprünglichen Zentralanliegen des Bologna-Prozesses unterdessen eine Reihe von – je für sich keineswegs abwegigen – Sonderaspekten zur Seite getreten. Diese stehen häufig nicht im Mittelpunkt der Reformaufmerksamkeit, werden teils ‚nebenher‘ mit bearbeitet, teils allein von Interessengruppen vorangetrieben. Das vorliegende Heft widmet sich genau solchen Aspekten, die sonst eher am Rande verhandelt werden:

- Mit dem Bologna-Prozess hat sich eine neue Art und Weise politischen Handelns etabliert, gehen doch die Reformen auf europäische Initiativen zurück, ohne dass sich die Reformakteure auf europäisches Recht berufen könnten. Da der Reformprozess in Deutschland die traditionel-

len hochschulpolitischen Konfliktlinien zwischen Bund und Ländern oder Hochschule gegen Landesregierung unterläuft, scheint eine politische Auseinandersetzung um Bologna nie wirklich stattgefunden zu haben. Vor diesem Hintergrund setzt sich *Jens Maeße* mit der Frage auseinander, wie sich der Bologna-Prozess als transnationaler Prozess ohne völkerrechtliche Verankerung als Reforminitiative etablieren konnte. Mit den Mitteln der Äußerungstheoretischen Diskursanalyse entschlüsselt er anhand der Untersuchung zentraler Texte die Etablierung des Bologna-Prozesses als „weiche Disziplinierung“.

- Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde dem Begriff der Qualität eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. In diesem Kontext wurden neue Gouvernance-Strukturen an den Hochschulen mit dem Ziel eingeführt, die Effizienz und Effektivität von Lehrveranstaltungen zu steigern. *Uwe Wilkesmann* und *Grit Würmseer* beleuchten in ihrem Beitrag die Frage, ob die dafür zumeist in Anschlag gebrachte Verstärkung extrinsischer Anreize tatsächlich die Motivation der Lehrenden erhöht oder es nicht vielmehr zu einer Verdrängung intrinsischer Motivation kommt.
- Im Rahmen der aktuellen Hochschulreform wird zum Zwecke der Qualitätsverbesserung auch die Förderung von Kompetenzen als „implizites Bildungsziel“ formuliert. Die Evaluation der Kompetenzvermittlung innerhalb von Lehrveranstaltungen ist Voraussetzung ihrer Etablierung als Qualitätskriterium. Eine solche Evaluation leistet das „Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen“ – kurz BEvaKomp. Hier beurteilen Studenten, wieviel sie durch einen Lehrveranstaltungsbesuchs in bestimmten Kompetenzbereichen hinzu gelernt haben. *Edith Braun* und *Dries Vervecken* setzen sich mit den Vor- und Nachteilen der kompetenzorientierten Evaluation auseinander.
- Die Konzeption und Implementierung des Bologna-Prozesses fand vor allem mit Fokus auf die Universitäten und Fachhochschulen und die dort angebotenen Studiengänge statt. Wenig Beachtung seitens der Politik und der Hochschulforschung fanden hingegen Hochschultypen mit Ausbildungszielen sowie Unterrichtsinhalten und -methoden, die vom wissenschaftlichen Typus abweichen: die Kunst-, Musik- oder Sporthochschulen. Diese Ausbildungsstätten weisen eine Reihe von Besonderheiten auf, etwa in Bezug auf das spätere Tätigkeitsfeld ihrer AbsolventInnen oder die Lehrenden und Studierenden. *Anna Katharina Jacob* beleuchtet auf der Grundlage zweier Studien an deutschen Musikhochschulen, inwiefern die durch den Bologna-Prozess formu-

lierten Kriterien und die daran ansetzenden Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität des Hochschulstudiums für den bisher weniger untersuchten Typus der Musikhochschule relevant bzw. praktikabel sind.

- Die Berufsakademien gelten in Hinblick auf Berufs- bzw. Anwendungsorientierung, Studienzeit und Studienerfolg als ein spezifisches Erfolgsmodell tertiärer Bildung. Die im Zuge des Bologna-Prozesses erfolgte Umstellung der Abschlüsse hat auch dort zu verstärkten Bestrebungen geführt, Bachelor-Abschlüsse einzuführen, um den Zugang zu Masterstudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen zu ermöglichen. Die anvisierte Passfähigkeit zum forschungs- und wissenschaftsorientierten Studium der Universitäten lässt sich theoretisch als *upward academic drift* fassen und droht in der Praxis, das besondere Profil der Berufsakademien zu verwässern. Um eine Strategie zur Balancierung beider Ziele entwickeln zu können, ist eine systematische Aufarbeitung und die Institutionentypen vergleichende Auswertung der verfügbaren Daten unumgänglich. So lassen sich Stärken und Schwächen dieses Ausbildungsmodells herausarbeiten. *René Krempkow* und *Mandy Pastohr* legen in ihrem Beitrag eine SWOT-Analyse der sächsischen Berufsakademien vor, die nicht nur eine Bestandsaufnahme dieses hochschulforschern eher unterbelichteten Institutionentyps liefert, sondern vor dem Hintergrund von Bologna auch mögliche Entwicklungsrichtungen für diese Ausbildungsstätten aufzeigt.
- Mit dem Ziel, einen Europäischen Hochschuleraum zu schaffen, rückt die Frage der Internationalität und der Internationalisierung von Hochschulen ins Zentrum der hochschulpolitischen Reformbestrebungen. In absoluten Zahlen scheint Deutschland als drittweitstiges Zielland ausländischer Studierender weltweit bereits einen hohen Grad an Internationalität aufzuweisen. Dieses Ergebnis wird allerdings deutlich relativiert, setzt man die momentan hierzulande lebende Viertelmillion Bildungsausländer ins Verhältnis zu dem einheimischen Studierenden. Vor dem Hintergrund solcher Divergenzen zielt der Beitrag von Gerd Grözinger auf eine adäquate Erfassung der Internationalität von deutschen Hochschulen. Damit ist in einem ersten Schritt eine empirisch fundierte Auseinandersetzung mit Argumenten möglich, die sich auf positive ökonomische Effekte, die durch ausländische Studierende entstünden, berufen. Zweitens wird der recht unterschiedliche Umfang der realisierten ausländischen Bildungsnachfrage in Bezug auf verschiedene Hochschuleinrichtungen in Deutschland deutlich. Das sehr

heterogene Bild erlaubt wiederum, Rückschlüsse auf die Handlungsspielräume der hochschulpolitischen Akteure und die Wirksamkeit der gewählten Strategien zur Förderung von Internationalität zu ziehen.

- Im Bologna-Prozess wurde auf dem Berliner Hochschulgipfel 2003 die Promotion neben Bachelor und Master als dritter Zyklus des Hochschulstudiums definiert. Der Bergener Hochschulgipfel 2005 wiederum hat diese eindeutige Festlegung relativiert: Gilt die Promotion auch weiterhin als Bestandteil des Hochschulstudiums, so haben Promovierende nun zugleich den Status von Studierenden als auch von Nachwuchswissenschaftlern inne. Getragen von einem allgemeinen Konsens, die bestehende Vielfalt von Promotionswegen in Europa zu erhalten, wird eine stärkere Strukturierung der Promotionsphase und die Steigerung der Promovierendenquoten eingefordert. Neben ökonomischen Gründen legitiert auch die Steigerung der sozialen Durchlässigkeit diese Reformbestrebungen: Die Erhöhung der Promovierendenquote könne einen Beitrag zu Verbesserung sozialer Mobilität darstellen. Wie allerdings *Alexander Lenger* in seiner empirischen Untersuchung zur sozialen Herkunft der Promovierenden zeigen kann, kommt auch der Promotion nicht ausschließlich die Rolle einer sozial neutralen, meritokratischen Institution zu, über die der Doktorand die Autonomie des Wissenschaftlers erwirbt. Im Anschluss an Bourdieu lässt sich die Promotion ebenso als ein Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit entschlüsseln, wird doch auch hier das Versprechen der Chancengleichheit systematisch durch soziale Faktoren untergraben.
- Der im Bologna-Prozess sichtbare Gestaltungswille hinsichtlich der Promotionsphase schließt zugleich unmittelbar an seit Anfang der 1990er Jahre in Deutschland bestehende Bemühungen zur nachhaltigen Verbesserung des Promotionsgeschehens an. Auffällig ist dabei, dass diesen Reformbestrebungen nur wenig differenzierte empirische Kenntnisse zur Situation der Promovierenden gegenüberstehen. So wird häufig implizit davon ausgegangen, das Promotionsgeschehen in verschiedenen Fächergruppen weise massive Unterschiede und somit gänzlich verschiedene Problemlagen auf. Eine empirische Überprüfung dieser Hypothese bildet den Fokus der von *Boris Schmidt* vorgenommenen Befragung von Promovierenden mit dem „Arbeitsplatz Hochschule“. Diese Bestandsaufnahme zu Gründen für die Wahl einer wissenschaftlichen Tätigkeit, den Verlauf der Promotionsphase und die „gefühlten“ Zukunftsaussichten der Promovenden zeigt neben

gelegentlichen fächerspezifischen Unterschieden vor allem große Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Problemlagen von Doktoranden. Diese Schnittmengen, aber auch deutlich werdende Differenzen sollten weitere politische Reformbestrebungen in Rechnung stellen.

Literatur

- Bologna Declaration (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education, URL http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (Zugriff 12.5.2008).
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn.
- Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld, S. 21-29.
- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, Wittenberg 2009; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf

Konsensstrategien in der Hochschulpolitik

Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert

Jens Maeße
Magdeburg

Der Bologna-Prozess zählt nicht nur zu den gegenwärtig prominentesten Reformprogrammen, sondern steht wie kaum ein anderes Phänomen im hochschulpolitischen Feld für eine neue Art und Weise des politischen Handelns. Anders als die Reformen im Bereich der Hochschulsteuerung, der Hochschulfinanzierung oder des Dienstrechts gehen die Reformen

des Bologna-Prozesses auf eine europäische Initiative zurück. Aber im Gegensatz zu wirtschafts-, finanz- oder handelspolitischen Fragen können sich die Reformakteure im Hochschulbereich nicht auf europäisches Recht berufen, ist doch der Bildungsbereich durch den Vertrag von Maastricht eindeutig dem Kompetenzbereich der Nationalstaaten zugesprochen worden (vgl. Keller 2004). Während sich nationalstaatliche Politics-Prozesse üblicherweise entlang der Konfliktlinien von Bund vs. Länder, Hochschule vs. Landesregierung bzw. entlang der Parteizugehörigkeit entfalten, scheint eine solche politische Auseinandersetzung im Falle des Bologna-Prozesses nie wirklich stattgefunden zu haben. Auf der anderen Seite verläuft der Bologna-Prozess jedoch nicht unkontrovers, scheinen doch gerade an den Hochschulen auch Skepsis, Widerspruch und Kritik gegenüber der europäischen Studienreform verbreitet zu sein. So waren insbesondere zu Beginn des Prozesses die Vertreter/innen der Fakultäten und Fachbereiche nicht von der Notwendigkeit des Bologna-Prozesses überzeugt.

Vor diesem Hintergrund drängen sich zwei Fragen auf: Wie konnte der Bologna-Prozess als transnationaler Prozess ohne völkerrechtliche Verankerung als Reforminitiative etabliert werden? Welche Politics-Mechanismen kamen im Bologna-Prozess zu Anwendung?

Bologna als „pro-europäischer Prozess“: ‚weiche‘ Disziplinierung

Wie bereits die Theoretiker der „Neuen Staatsräson“ gezeigt haben, gehen nationale Regierungen in Politics-Prozessen internationale Verpflichtungen ein, um neue Handlungsspielräume gegenüber potentiellen oder realen innerstaatlichen Gegenspielern hinzuzugewinnen (Martens/Wolf 2006). Demnach berufen sich politische Akteure auf transnationale Instanzen wie „Bologna“ oder „PISA“, um innerstaatliche Gegenspieler zu disziplinieren.

Nach Moravcsik (1997) hat die Regierung in europäischen Politikprozessen gegenüber der Opposition einen vierfachen Vorsprung. So geht zunächst die politische Initiative stets von der Regierung aus, die Opposition kann nur reagieren. Sodann hat die Regierung ein Informationsmonopol, weil sie den Informationsfluss in die Öffentlichkeit fast vollständig unter Kontrolle hat. Drittens kann fast jede beliebige Reform nach Moravcsik als „pro-europäisch“ legitimiert werden. Der Opposition wird es angesichts dieser Legitimationsstrategie schwer fallen, ihre Kritik nicht als „anti-europäisch“ darzustellen. Schließlich hat die Regierung auch institutionell gegenüber der Opposition einen Vorsprung, weil letztere die Reform nur noch im Zuge der innerstaatlichen Umsetzung blockieren kann. Dies allerdings ist kaum zu bewerkstelligen, weil international erst einmal zustande gekommene Entscheidungen innenpolitische Zwänge hervorrufen, diese Entscheidung auch umzusetzen. Alle vier Wirkmechanismen machen europäische Politikprozesse so effizient und führen letztlich zu einer Stärkung der Regierung gegenüber der Opposition, so Moravcsik.

Im Falle des Bologna-Prozesses können wir einen ähnlichen Verlauf beobachten: Die Studienreform wird als „pro-europäisch“ legitimiert, die Initiative ging von der Regierung aus, die Verhandlungsführer haben gegenüber den anderen Akteuren einen Informationsvorsprung¹ und schließlich operiert auch die institutionelle Umsetzung mit spezifischen Zwängen.

Während aber die Theoretiker der Neuen Staatsräson vor allem solche europäischen Politikprozesse im Auge haben, die auf Entscheidungen mit Vertragscharakter gerichtet sind, ist der Bologna-Prozess ein Reformprogramm ohne völkerrechtlicher Vertragsbasis. Damit verändert sich jedoch das Drohpotential bei Nichtumsetzung. Denn im Falle völkerrechtlicher

¹ Auch wenn dies durch die konsensorientierte Einbeziehung der Verbände unsichtbar gemacht wird.

Verträge steht die Zugehörigkeit des jeweiligen Mitgliedsstaates zur europäischen Staatengemeinschaft bei Nichtratifizierung auf dem Spiel. Davon kann im Bologna-Prozess nicht die Rede sein, können doch die Befürworter nicht ohne weiteres mit Selbstausschluss drohen. Demzufolge, so die Annahme, müssen die Disziplinierungstechniken im Falle des Bologna-Prozesses anders geartet sein als in völkerrechtlich fixierten europäischen Politikprozessen.

Selbstverständlich steht auch im Bologna-Prozess die „harte“ Disziplinierung über die Drohung des Selbstausschlusses im Raum. Nun kann aber die „harte“ Disziplinierungsstrategie ohne vertragliche Basis und angesichts einer hochkomplexen institutionellen Entscheidungsstruktur im deutschen Kulturföderalismus, wo letztlich jede Hochschule, in gewisser Weise auch jede Fakultät bzw. jeder Fachbereich beteiligt sind, nicht ohne weiteres zur Anwendung gebracht werden. Daher spielen zahlreiche „weiche“ Disziplinierungen eine besondere Rolle. Diese sollen im folgenden betrachtet und dabei gezeigt werden, welche Bedeutung politische Texte hierbei einnehmen können. Mit dieser Fokussierung soll nicht geleugnet werden, dass institutionelle Droh- und Verhandlungsmechanismen im Bologna-Prozess keine Rolle gespielt haben. Vielmehr soll untersucht werden, wie institutionelle Techniken von „weichen“, nicht offensichtlichen Techniken der Disziplinierung ergänzt, überlagert und unterstützt werden können. Hierzu soll die Frage beantwortet werden, wie politische Handlungsfelder ausgehend von Texten strukturiert werden, denn im Zusammenhang „weicher“ Disziplinierung spielen „Erklärungen“, „Reden“, „Interviews“ und „Zeitschriftenbeiträge“ eine herausgehobene Rolle.

Politische Texte der genannten Art sind nicht nur wichtige Medien einer konsensorientierten Überzeugungsarbeit, ohne die der Bologna-Prozess nicht funktionieren würde. Gerade angesichts des für internationale Prozesse typischen Informationskartells (wer hat was wann beschlossen? was bedeutet eigentlich der Bologna-Prozess? bis wann soll er umgesetzt werden? was sind die Ziele? welche Maßnahmen sind vorgesehen? etc.) haben Texte eine handlungsstrukturierende Funktion. Im Bologna-Prozess sind die handelnden Akteure auf den unterschiedlichen politisch-administrativen Stufen (Bund, KMK, Verbände, Länder, Hochschulen, Fakultäten/Fachbereiche, Institute) auf Texte angewiesen. Die Texte enthalten nicht nur Informationen über den Prozess, sondern sind ein entscheidender Bestandteil des Prozesses selbst. So lohnt sich schon aus diesen Gründen eine detailliertere Betrachtung der Texte des Bologna-Prozesses.²

² Siehe ausführlich Maeße 2008a

Zu betonen ist der dynamische und produktive Charakter politischer Texte. Um diesen Charakter herauszuarbeiten, greifen wir auf die „äußerungstheoretische Diskursanalyse“ oder „Aussagenanalyse“ (Angermüller 2007) zurück. Anders als in Policy-Analysen (Witte 2006) oder wissenssoziologischen Diskursanalysen (Keller 2005) geht es in der Aussagenanalyse nicht um die Rekonstruktion politischer Inhalte bzw. gesellschaftlicher Wissensstrukturen, sondern um die Analyse der sprachlichen Formen, über die der Text auf Kontexte zugreift. Nach Angermüller sind Texte ohne Kontexte „grammatikalische Abstrakta“. Erst wenn Texte sich mit Kontexten verbinden, entsteht Sinn. Die Verbindung von Text und Kontext ergibt schließlich die Aussage bzw. den Diskurs. Da Texte diese Verbindung nicht alleine herstellen, sind sie auf Leser angewiesen, die ausgehend von den „Instruktionen“ des Textes auf die Suche nach Kontexten gehen (Angermüller 2007, 2008). In der Aussagenanalyse werden die Texte des Bologna-Prozesses nach eben jenen Instruktionen abgesucht. Die Fragen lauten demnach: Durch welche Techniken instruieren die Texte des Bologna-Prozesses ihre institutionell verankerten Leserinnen und Leser? Welche Orte müssen diese Akteure ausgehend von den Texten aufsuchen, damit sich mit den Bologna-Texten Sinn verbindet? Mit der Aussagenanalyse soll im Folgenden gezeigt werden, wie ausgehend von Texten des Bologna-Prozesses politische Handlungsfelder strukturiert werden, die die politische Dynamik des Bologna-Prozesses nicht einfach nur widerspiegeln, sondern die den Prozess selbst aktiv betreiben.

Diskursanalyse als Aussagenanalyse: Wie Texte ein politisches ‚Spektakel‘ inszenieren

Politische Handlungsfelder sind Ensembles von „Subjektpositionen“ (Foucault 1981), die von unterschiedlichen Individuen bezogen werden können. Nach Althusser kann das Beziehen einer Position als „Interpellation“ oder „Anrufung“ (Althusser 1977) bezeichnet werden. Die Anrufung ist ein spontaner Akt, der Individuen in Subjekte transformiert, indem sie einer „ideologische Formation“ (wie beispielsweise der ideologischen Formation der Kirche, der Schule, der Gewerkschaften etc.) betreten. Nach Althusser ist das Subjekt nicht bereits vor diesem Akt der Anrufung durch sozialisatorische Sedimentierungsprozesse konstituiert. Das Subjekt-Werden des Individuums muss immer wieder von Neuem vollzogen werden. Erst wenn das Individuum von einer ideologischen Formation interpelliert ist, wird es zum handelnden Akteur. Während Althussters Subjekttheorie

noch mit einem relativ statischen Begriff von „Subjekt“ und „ideologischer Formation“ arbeitet, können diese Begriffe mit der Terminologie der Aussagenanalyse differenzierter betrachtet werden, ohne den Mechanismus und das Subjektverständnis von Althusser's Interpellationstheorie grundsätzlich infrage zu stellen. An die Stelle der rigide strukturierten „ideologischen Formation“ tritt die „Aussage“, und an die Stelle der Subjektivierung via Anrufung tritt die Verbindung von Text und Kontext durch den Leser. Gegen Althusser kann so der heterogene Charakter der ideologischen Formation bzw. des politischen Handlungsfeldes geltend gemacht werden. Mit Angermüllers Begriff des „Lesers“ (2007, 2008) kann wiederum der vielfältigen Art und Weise, wie Individuen in Subjekte transformiert werden können, Rechnung getragen werden. Wir folgen Althusser's subjekttheoretischer Ausgangsprämisse, wonach Individuen stets spontan und erst durch Texte als politische Akteure (bzw. Subjekte) interpelliert werden. Damit kann ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, wie die *institutionellen Akteure* im hochschulpolitischen Feld durch den Bologna-Prozess als aktive Akteure über Texte „installiert“ oder „angerufen“ werden. Für unsere Frage, wie der Bologna-Prozess über Texte im Zuge der institutionellen Umsetzung Anhängerschaft mobilisieren (oder potentielle Kritik demobilisieren) konnte, ist dies von entscheidender Bedeutung.

Nach Angermüller (2007, 2008) sind Aussagen keine großflächigen diskursiven Gebilde, sondern die kleinsten Einheiten des Diskurses (vgl. auch Foucault 1981). Texte sind demnach in unterschiedliche „Aussagen“ zerlegbar, die schließlich diskursanalytisch untersucht werden können. Anders als Policy-Analysen betont die Aussagenanalyse jedoch den uneinheitlichen, heterogenen Charakter von Aussagen. Es können (mindestens) drei Formmerkmale in Aussagen herausgearbeitet werden (vgl. Angermüller 2007: 139-155):

- Zunächst kann danach gefragt werden, wer für das Gesagte die Verantwortung übernimmt. In Texten ist selten klar geregelt, wer eigentlich die dort aufgestellten Behauptungen oder politische Forderungen vertritt. Zudem zitieren Texte oft andere Texte, wodurch der Autor des Textes einen semantischen Inhalt in seinen Text aufnimmt, für den er selbst nicht die Verantwortung übernimmt.
- Zweitens können unterschiedliche Sprecherrollen in Texten herausgearbeitet werden. Texte bestehen in der Perspektive der Aussagenanalyse nie aus nur einer Perspektive, sondern können, metaphorisch gesprochen, als „Schauspiel“ beschrieben werden, wo ein Proponent

(aussagenanalytisch: „Lokutor“) einem Opponenten („Allokutor“) gegenübertritt. Das „Drama“ zwischen Proponent und Opponent kann zudem von „Komparsen“, „Nebenrollen“ und vor- bzw. nachgelagerten „Schauplätzen“ begleitet werden. So lässt der „Regisseur des Schauspiels“, der „Lokutor“, unterschiedliche Figuren auftreten, wobei er selbst einige Perspektiven annimmt, andere dem Opponenten zuweist und wieder andere unentschieden im Raum stehen lässt.

- Ein dritte Möglichkeit der Aussagenanalyse besteht darin zu fragen, wie der Diskurs woanders Gesagtes in den aktuellen Diskurs einführt. Das „woanders Gesagte“ oder „vorkonstruierte Wissen“ muss von niemandem verantwortet werden. Weder Opponent noch Proponent beziehen dazu Position. Während der Leser relativ frei entscheiden kann, ob er sich dem Opponenten oder dem Proponenten anschließt (oder keinem von beiden), ist er im Falle des Vorkonstrukts nicht frei.³

In der folgenden Aussagenanalyse eines Ausschnitts aus einer Rede des damaligen Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Peter Gaehgens, soll gezeigt werden, wie eine für den Bologna-Prozess typische Aussage ein politisches Handlungsfeld strukturiert. Zudem soll danach gefragt werden, welches konventionelle Wissen ausgehend von den diskursiven Formen bei den Akteuren des Bologna-Prozesses spontan aufgerufen wird. Erst dadurch inszeniert die Aussage ein politisches Spektakel, demgegenüber der institutionell involvierte Leser sich nicht gleichgültig verhalten kann.

Politische Texte als Handlungsfelder: Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft mobilisiert

Die Texte des Bologna-Prozesses, ob nun die Erklärungen und Kommunikés, Kommissionsberichte, Zeitschriftenbeiträge, Statements von Ver-

³ Angermüller illustriert die Rolle des Vorkonstrukts am Beispiel der Aussage „Schäffchenplakate nicht rassistisch“. Während der Leser sich erstens fragen kann, wer diese Aussage vertritt („Wer trägt die Verantwortung?“), zweitens durch die Form „nicht“ die Aussage in eine Proponentenrolle („Schäffchenplakate sind rassistisch“) und eine Opponentenrolle („NEIN, Proponent“) untergliedern kann, muss er drittens anerkennen, dass es einen Diskurs über „Rasse“ gibt. Das Adjektiv „rassistisch“ führt Angermüller zufolge ein Vorkonstrukt in den Diskurs ein, das nach Anerkennung einer Debatte über „Rasse“ verlangt. Der Diskurs über „Rasse“ als politische Kategorie steht in dieser Aussage allerdings nicht zur Debatte, sondern muss als (vorkonstruierte) Tatsache anerkannt werden. „Vorkonstruiertes Wissen präsentiert sich als so selbstverständlich und natürlich, dass es nicht verraten muss, wo es herkommt“ (Angermüller 2008: 202).

bandsfunktionären und Politikern und zum Teil auch Interviews oder eben Reden, wirken sehr technokratisch und sind inhaltlich oft allgemein gehalten. Dem uninformierten Leser ist oft nicht klar, worum es geht, was gefordert wird und wer überhaupt politische Forderungen in diesen Texten vertritt. Die Texte postulieren einen Konsens über den Bologna-Prozess, der nur von denen nicht geteilt wird, die den Prozess noch nicht „verstanden“ bzw. sein Potential nicht „erkannt“ haben oder sich aus „unerfindlichen Gründen“ dem Bologna-Prozess „verweigern“. Die Texte erheben darüber hinaus den Anspruch, die Inhalte des Bologna-Prozesses zu *erklären*, anstatt (wie in politischen Reden üblich) für eine bestimmte inhaltliche oder ideologische Position zu *werben*. Einige dieser Merkmale werden wir in folgenden Textauszug wiederfinden.

Gaetgens geht in seiner Rede zunächst auf die 2. Bologna-Ministerkonferenz in Berlin ein und betont die große Bedeutung des Bologna-Prozesses für die Entwicklung Europas im Rahmen der Lissabon-Strategie, wonach Europa bis 2010 zum „dynamischsten und wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ werden soll. Danach hebt Gaetgens hervor, dass der Europäische Hochschulraum keine „McDonaldisierung“ der europäischen Hochschulen einleite, sondern auf die „kulturellen Traditionen“ der europäischen Hochschulen aufbaue. Anschließend kommt er auf die kommende Konferenz in Bergen 2005 zu sprechen. Nachdem Gaetgens seinen Bericht über die Berlin-Konferenz abgeschlossen hat, schließt sich der folgende Abschnitt an:

„[...] (1) Wir haben eine umfassende Studienreform vor uns. (2) Es geht dabei aber nicht nur um die Veränderung eines Etiketts, (3) sondern die Grundidee der Gestaltung von Ausbildungsgängen an deutschen Hochschulen verändert sich: (4) Die Aufgabe besteht nicht in einer technischen Neuordnung des Studienablaufs, (5) sondern in einem neuen Nachdenken über Studieninhalte [...]“ (Gaetgens 2004: 10)⁴

Wer behauptet was?

Wenn die im Bologna-Prozess involvierten Akteure einen Text wie den von Peter Gaetgens lesen, dann müssen sie spontan zwei Fragen beantworten: *Wer* übernimmt für *welche* politischen Forderungen bzw. Behauptungen die Verantwortung? Hierfür stellt der Text unterschiedliche *Marker für Verantwortlichkeit* zur Verfügung. In unserem Textbeispiel wird in Aussage (1) der verantwortliche Sprecher (aussagenanalytisch gesprochen der „Lokutor“) durch das Personalpronomen „wir“ und die konjugierte

⁴ Die Nummerierung stammt vom Verfasser.

Form „uns“ sichtbar. Anders als beispielsweise im Falle von „ich“ wird mit den Markern „wir“ und „uns“ nicht nur die Person „Peter Gaetgens“ sichtbar, sondern eine institutionelle Gemeinschaft, zu der der Lokutor („Gaetgens“) sich bekennt. Der Text lässt allerdings offen, wer genau damit gemeint ist, so dass der Leser davon ausgehen kann, dass das gesamte administrativ-politische System vom Bund über die Sozialpartner bis zu den Ländern und Hochschulen mit „wir“ bezeichnet wird.

Mit der institutionellen Gemeinschaft wird im Text nun die folgende Behauptung verbunden: *Die Gemeinschaft („wir“) hat „eine umfassende Studienreform“ vor sich.* Was „umfassende Studienreform“ genau bedeutet, bleibt hier freilich noch offen. Der Partikeln „dabei“ in Aussage (2) greift die Behauptung von Aussage (1) wieder auf und kündigt eine genauere semantische Aufklärung an („es geht dabei um ...“). Was ist mit „umfassende Studienreform“ gemeint?

Um unterschiedliche semantische Inhalte (Behauptungen etc.) zu behandeln, können Texte auf polyphone Marker zurückgreifen. Anders als die Marker für Verantwortlichkeit, die den verantwortlichen Sprecher im Text (den Lokutor) mit einem sozialstrukturell identifizierbaren Akteur verknüpfen, evozieren polyphone Marker zwei textuelle Perspektiven, von denen eine dem Opponenten und eine andere dem Proponenten zugewiesen wird. Der Lokutor identifiziert sich mit dem Proponenten und der Alloktor mit dem Opponenten. Ein solcher polyphoner Marker ist die Negation „nicht“. Durch „nicht“ evoziert die Aussage (2) eine Perspektive, nennen wir sie Perspektive (A), die für folgende Behauptung steht: „Es geht im Falle der „umfassenden Studienreform“ „um die Veränderung des Etiketts“. Da diese Behauptung im Text allerdings durch „nicht“ negiert wird, steht der Perspektive (A) eine Perspektive (B) gegenüber, die mit (A) in einen Dialog eintritt und die Behauptung von (A) zurückweist: *Nein, (A) liegt falsch.* Während der Opponent (A) einen eigenständigen semantischen Inhalt vertritt, positioniert sich der Proponent (B) dadurch, dass er diesen Inhalt schlicht und einfach zurückweist. In Aussage (2) tauchen nicht zwei konträre semantische Inhalte auf, sondern nur ein semantischer Inhalt, der von den Perspektive (A) und (B) verhandelt wird. Der verantwortliche Sprecher solidarisiert sich schließlich mit der Perspektive (B) und weist Perspektive (A) dem Alloktor zu.

Der Leser kann nun fragen, wer im institutionellen hochschulpolitischen System mit der Perspektive (A) und (B) verbunden werden kann. Der Diskurs bietet für diesen Akt ein Feld von drei Positionen an: eine universale Position („wir“), eine oppositionale Position (A) und eine pro-

positionale Position (B), wobei der verantwortliche Sprecher sich mit der universalen Position und der propositionalen identifiziert. Im Folgenden soll anhand der Aussage (3) etwas genauer die innere Struktur der Behauptungen von Perspektive (A) und (B) betrachtet werden.

In Aussage (3) wird durch „sondern“ auf den Konflikt zwischen Proponent/Lokutor (B) und Opponent/Allokutor (A) Bezug genommen. Anders als noch in Aussage (2) positioniert sich hier der Proponent durch den folgenden semantischen Inhalt: *„Die Grundidee der Gestaltung von Ausbildungsgängen an deutschen Hochschulen verändert sich.“* Diese Behauptung von (B) kann als semantischer Alternativvorschlag für die vom Opponenten in Aussage (2) aufgestellten und vom Proponenten nur schlicht zurückgewiesenen Behauptung (*„Es geht“ im Falle der „umfassenden Studienreform“ „um die Veränderung des Etiketts“*) gelesen werden. Dem Leser stehen nun nicht nur zwei oppositionelle Perspektiven, zwischen denen er wählen kann, zur Verfügung, sondern jede der vom Text vorgestellten Perspektiven ist mit einer konkreten Behauptung ausgestattet:

- Perspektive (A)/Opponent: *„Es geht“ im Falle der „umfassenden Studienreform“ „um die Veränderung des Etiketts“*. (????)
- vs.
- Perspektive (B)/Proponent: *„Die Grundidee der Gestaltung von Ausbildungsgängen an deutschen Hochschulen verändert sich.“* („Gaetgens“)

Während sich (B) und (A) antagonistisch gegenüberstehen und so ein politisches Handlungsfeld entwerfen, in dem sich der Leser positionieren kann, fällt auf, das sowohl die Behauptung des Opponenten als auch die des Proponenten einen für politische Diskurse untypischen *konstativen* Charakter hat (*„es geht um die Veränderung des Etiketts“* statt *„wir brauchen eine Veränderung des Etiketts“* für (A) und *„Die Grundidee ... verändert sich“* statt *„Die Grundidee soll sich verändern“* für (B)). Die Gültigkeit beider Behauptungen hängt von der Gültigkeit der Behauptung in Aussage (1) (*„umfassende Studienreform liegt vor uns“*) ab.

Aus diskursanalytischer Sicht ist dies von Bedeutung, weil (A) und (B) nicht nur den semantischen Inhalt aus (1) unterschreiben, sondern weil Proponent und Opponent sich in der Frage, *dass es eine Studienreform geben wird*, einig sind. Sie streiten nicht über das Für und Wider einer Studienreform, sondern nur noch über das Wie, und selbst dieser Streit wird nicht in der normativen Modalform (*„sollen“* etc.), sondern in einer

konstativen Präsens- bzw. Futurform geführt. Der Streit zwischen (A) und (B) entfaltet sich damit in einem von beiden geteilten *Universum*, das sie durch den Streit und der inneren Struktur ihrer Behauptungen mitevozieren. Die zentrale Frage lautet nicht, ob es eine Studienreform geben soll, denn dies muss bereits hier vom Leser unterstellt werden, sondern um die genaue Bedeutung der Reform.

Freilich fühlt sich bis hierher nicht jeder Leser darüber ausreichend aufgeklärt, verweisen doch die beiden Behauptungen auf ebenso allgemein gehaltene Bedeutungen wie in Aussage (1). Aber der Doppelpunkt („:“) am Ende von Aussage (3) kündigt wiederum eine semantische Klärung an. Worum dreht sich nun eigentlich der Konflikt? Worin besteht die „umfassende Studienreform“? Zunächst wird in Aussage (4) das gleiche Spiel zwischen (B) und (A) noch einmal aufgeführt. Die Negation „nicht“ positioniert Proponent und Opponent wie in Aussage (2), und der Partikeln „sondern“ in Aussage (5) bezieht sich auf diesen Konflikt und markiert die Position des Proponenten durch einen semantischen Inhalt („*Die Aufgabe besteht in einem neuen Nachdenken über Studieninhalte*“).

Gegenüber den Aussagen (1) (2) und (3) fällt auf, dass auch hier zunächst nicht klar wird, welche Inhalte eigentlich genau vertreten werden. Die semantische Genauigkeit von „technische Neuordnung“ und „neues Nachdenken“ bleibt ebenso blass wie die von „Studienreform“ (1), „Veränderung des Etiketts“ (2) und „Grundidee der Gestaltung von Ausbildungsgängen“ (3). Der Diskurs zieht wie in Aussage (2) und (3) entlang moralisierender Adverbien („neu“) ein politisches Handlungsfeld auf, das um die Position des Proponenten, des Opponenten und der Universalposition herum strukturiert wird. Gegenüber den Aussagen (2) und (3) fällt aber auf, dass in Aussage (4) von einer „Aufgabe“ die Rede ist. Welche Rolle spielt das Substantiv „die Aufgabe“?

Der Diskurs der Entscheidung im Konsensdiskurs

Durch das Substantiv „die Aufgabe“ wird keinesfalls nur ein semantischer Inhalt in den Diskurs eingeführt, denn den semantischen Inhalt von „die Aufgabe“ wollen ja (B) und (A) erst ermitteln. „Die Aufgabe“ kann vielmehr als ein *Vorkonstrukt* gelesen werden, das ein woanders konstruiertes Wissen in diesen Diskurs einführt. Der Diskurs greift damit auf einen anderen Diskurs zurück und verschafft so Proponent und Opponent einen von beiden geteilten Hintergrund. Damit wird auch der institutionell verankerte, hochschulpolitisch involvierte, halbwegs informierte Leser gehalten, durch den Marker „die Aufgabe“ die Existenz eines Diskurses

anzuerkennen, der an einem anderen Ort zu einem anderen Zeitpunkt von anderen Personen geführt wurde.

An diesem verlorengegangenen, aber gleichwohl nach Anerkennung verlangenden Ort wurde eine Entscheidung getroffen, die im Hier und Jetzt des Diskurses nicht mehr infrage gestellt wird. Proponent und Opponent verhandeln den *Inhalt* dieser *Entscheidung*, wobei beide die Tatsache anerkennen, dass es eine (legitime, verbindliche etc.) Entscheidung gibt. Während (A) den Inhalt dieser Entscheidung (der „Aufgabe“) als „technische Neuordnung“ und „Veränderung des Etiketts“ interpretiert, meint (B), es gehe vielmehr um „ein neues Nachdenken über Studieninhalte“ und darum, dass sich die „Grundidee der Gestaltung von Ausbildungsgängen [...] verändert“. Damit wird über das Vorkonstrukt ein Ort der politischen Entscheidung ins Spiel gebracht, der selbst *nicht mehr verhandelbar ist*. Der Leser könnte den Text, der von einem angesehenen Verbandsfunktionär stammt, nicht mehr ernst nehmen, wenn er das Wissen, das über „die Aufgabe“ in den Diskurs eingeführt wird, nicht als Selbstverständlichkeit anerkennt. Vom Leser wird verlangt, „Bologna“ als eine legitime, natürliche und selbstverständliche Instanz zu betrachten. Damit freilich muss der Leser auch anerkennen, dass die Entscheidung, egal welchen Inhalts diese auch sein mag, verbindlich ist.

Der Marker „die Aufgabe“ evoziert somit eine Position der *getroffenen Entscheidung*, die das politische Handlungsfeld, das dieser Diskurs konstituiert, um die Position einer politischen Autorität, nennen wir sie (X), erweitert. Das Handlungsfeld kann nun folgendermaßen illustriert werden:

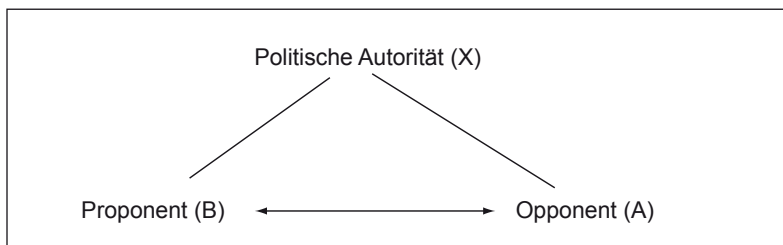


Abb. 1: Formale Struktur des Handlungsfeldes

Wie das Handlungsfeld den Leser „lenkt“

Durch das dialogische Spiel zwischen (B) und (A) angesichts (X) wird der Leser aufgefordert, sich auf Position (A) oder (B) zu verorten, wobei

der Autor des Textes dafür plädiert, sich dem Proponenten anzuschließen. Im politischen Feld des Bologna-Prozesses, das dieser Diskurs aufspannt, wird der Leser nicht als politisch-demokratisches Subjekt angerufen, das über den Bologna-Prozess diskutieren, das Für und Wider abwägen, argumentieren und für die eine oder andere Position eintreten soll. Vielmehr soll er sich darüber Gedanken machen, wie er sich in einem Feld positioniert, das über konstative Aussagen („Worin besteht wohl die Aufgabe?“) und eine anonyme politische Autorität aufgezogen wird. Ausgehend von den Positionen (B) und (A) kann er sein Experten- und Alltagswissen befragen und mit den jeweiligen Positionen ganz unterschiedliche Erfahrungen verbinden.

So würde sich für (B) beispielsweise eine durch die „best practise“-Verfahren des „Centrum für Hochschulentwicklung CHE“ ausgezeichnete Hochschule oder Fakultät empfehlen, oder ein Bundesland, das schon vollständig auf Bachelor und Master umgestellt hat. Für die Position (A) dagegen findet der Leser vielleicht seinen eigenen Fachbereich, der das bisherige Studienangebot entlang von ECTS, BA/MA etc. „umetikettiert“. Der Leser kann aber auch mit (A) „Bologna-kritische“ Kommentare und mit (B) „vorausseilenden Gehorsam“ verbinden. In jedem Fall wird es schwierig werden, in diesem Handlungsfeld eine Position für jemanden zu finden, der den Bologna-Prozess als eine Reform behandelt, zu der man sich problemlos pro oder contra verhalten kann, ist doch die Entscheidung längst getroffen. Der Bologna-Prozess spricht die Akteure der Hochschulwelt nicht als demokratische Subjekte, sondern eher als administrative Untertanen an. Ob und wie lange die Akteure sich dies gefallen lassen, ist freilich eine andere Frage.

Der Leser wird aber nicht nur aufgefordert, mit (B) und (A) ein spezifisches institutionelles und Alltagswissen zu verbinden. Vielmehr muss er auch nach den Inhalten, die von (A) und (B) vertreten werden, selbst suchen. Der Text von Gaechtens gibt dem Leser kaum verbindliche Bedeutungsvarianten an die Hand. Die Positionen (B) und (A) und die damit verbundenen semantischen Inhalte funktionieren in diesem Diskurs nicht als ernst zu nehmende *Bedeutungsträger*, sondern vor allem als „Richtungspfeile“, die auf einen Punkt verweisen, ohne allerdings zu erklären, was sich dort genau befindet. Der Leser kann sich, vereinfacht gesprochen, ausgehend von diesem Text als „guter“ oder „schlechter“ Umsetzer positionieren. Die semantischen Inhalte, das heißt die konkreten Reforminhalte des Bologna-Prozesses, die sich mit den beiden Positionen verbinden, muss der Leser nicht nur selbst *herausfinden*, sondern in der eifrigen oder

weniger eifrigen, engagierten oder lustlosen, selbstbestimmten oder vorgeschriebenen Umsetzung auf der jeweiligen institutionellen Ebene selbst *erfinden* (siehe dazu auch Maeße 2008b).

Fazit: Der Rückzug und die Rückkehr des Politischen

Zusammenfassend stechen drei Merkmale des Bologna-Diskurses ins Auge:

- Es wird eine politische Autorität (X) geltend gemacht, die eine Entscheidung zu verantworten hat, welche im Hier und Jetzt nicht mehr zur Debatte steht. Damit wird der Ort des Politischen *verwischt* und *unverhandelbar* gemacht.
- Sowohl der verantwortliche Sprecher als auch sein Opponent *evaluieren* bloß noch, was (X) bereits entschieden hat. Die Ergebnisse dieser Evaluation sind semantisch so ungenau, dass fast jeder Bedeutungsinhalt damit verbunden werden kann. Damit zieht sich der verantwortliche Sprecher nicht nur von der politischen Entscheidungsverantwortung zurück, sondern übernimmt noch nicht einmal Verantwortung für eine *konkrete Interpretation* dieser Entscheidung. Auch dadurch wird das eigentlich Politische des Bologna-Prozesses ausradiert.
- Schließlich orientiert der Diskurs die Leser über inhaltsleere Positionsmarkierungen (A) und (B) in einem Konsensuniversum (X). Während der Leser über (X) diszipliniert wird, ist er durch (B) und (A) angehalten, den Sinn einer Reform, an deren Entscheidung er nicht einmal als zivilgesellschaftlicher Akteur beteiligt war, auch noch *selbst herauszufinden*.

Die Texte des Bologna-Diskurses können als „apolitisch“ bezeichnet werden, weil sie die politische und z.T. auch die administrative Verantwortung auf unterschiedliche Art und Weise unsichtbar machen. Der Ort des Politischen wird immer wieder ausgeblendet und relativiert. Durch die Konstituierung eines Handlungsfeldes, in dem der Ort des Politischen auf unterschiedliche Art und Weise immer wieder verschoben wird, wirken selbst die Reden von Verbandfunktionären im Bologna-Prozesses technokratisch und blass. Gleichwohl sind die politischen Texte des Bologna-Prozess darauf angewiesen, gelesen und ernst genommen zu werden. Wenn eine diskursive Handlung keine weiteren diskursiven Handlungen zur Folge hat, können wir davon ausgehen, dass diese erste diskursive Handlung gleichsam inexistent ist. Damit werden dem in den Konsensdiskursen der

Verbandsfunktionäre bzw. Repräsentanten von HRK, KMK, BMBF etc. ausgeblendet. Politischen allerdings neue Möglichkeiten des (Wieder) Auftauchens eingeräumt. An welchen institutionellen und sozialen Orten dies geschehen könnte, lässt sich vielleicht an den teils ironischen, teils bitterbösen Kommentaren zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Hochschulen ablesen. Auch die Tatsache, dass der Deutsche Hochschulverband als Interessenvertretung eines größeren Teils der Universitätsprofessorenenschaft heute wieder als ein legitimes Sprachrohr der Hochschulen anerkannt ist,⁵ kündigt das Wiederauftauchen des Politischen jenseits des hochschulpolitischen Establishments an, das der Preis einer konsensorientierten Disziplinierungsstrategie sein könnte.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg.
- Angermüller, Johannes (2007): *Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich*, Bielefeld.
- Angermüller, Johannes (2008): *Wer spricht? Die Aussagenanalyse am Beispiel des Rassismus-Diskurses*, in: Ingo Warndke und Joachim Spitzmüller (Hg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur trans-textuellen Ebene*, Berlin und New York, S. 189-211
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt/Main.
- Gahtgens, Peter (2004): *Begrüßung*, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Mit dem Bachelor ins Unternehmen. Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf Ausbildungs- und Karrierestrukturen im Bereich der Wirtschaftswissenschaft*, Bonn, S. 9-12.
- Keller, Andreas (2004): *Alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses*, <http://www.bdwi.de/texte/001.pdf>, 20.10.2005.
- Keller, Reiner (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*, Wiesbaden.
- Martens, Kerstin und Klaus-Dieter Wolf (2006): *Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD*, in: *Zeitschrift für internationale Beziehungen*, 13. Jg., Heft 2, S. 145-176.
- Maeße, Jens (2008a): *Konflikt im Zeichen des Konsenses. Eine hegemonietheoretische Diskursanalyse der politischen Logik von Hochschulreformen am Beispiel des „Bologna-Prozesses“*, Magdeburg (unveröffentlichte Dissertation).

⁵ siehe „Krach um die Uni-Reform. Der Bachelor-Bluff“, in: taz vom 11.09.2008

- Maeße, Jens (2008b): Wie Bologna erfunden wurde. Eine Diskursanalyse über die Etablierung eines Reformprogramms in Deutschland, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg. Heft 4, S. 363-376.
- Moravcsik, Andrew (1997): Warum die Europäische Union die Exekutive stärkt: Innenpolitik und internationale Kooperation, in: Klaus-Dieter Wolf (Hg.): Projekt Europa im Übergang? Probleme, Modelle und Strategien des Regierens in der Europäischen Union, Baden-Baden, S. 211-269.
- Witte, Johanna (2006): Change of degrees and degrees of change: comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process, Enschede.

Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern?

Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre

Uwe Wilkesmann
Grit Würmseer
Dortmund

Die Organisation Hochschule befindet sich derzeit in einem umfassenden Re- und Umstrukturierungsprozess. Ein zentrales Element betrifft die Frage nach den geeigneten Governance-Strukturen, um wissensintensive Organisationen wie Hochschulen möglichst adäquat zu steuern. Von der Einführung neuer Steuerungsinstrumente wird eine größere Effizienz und

Effektivität erwartet – auch in der Lehre. Effizienz und Effektivität von Hochschulen muss sich letztlich an den eigentlichen „Produktionsprozessen“ in Forschung und Lehre messen lassen. Im Zentrum steht demzufolge die individuelle Ebene von Wissenschaftlern.

Effekte neuer Steuerungsformen für den Bereich der Forschung an Universitäten sind bereits hinreichend Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (Jansen et al. 2007).¹ Ob die neuen Governance-Strukturen allerdings auch auf das Handeln der Wissenschaftler speziell im Bereich der Lehre Auswirkungen haben werden, und wenn ja welche, ist bisher noch nicht in den Blick genommen worden. Können extrinsische Anreize hinsichtlich der Lehre Handlungswirksamkeit entfalten, oder wird stattdessen eine vorhandene intrinsische Motivation verdrängt? Anders ausgedrückt: Erhöhen oder vermindern bestimmte Governance-Strukturen die Motivation von Dozenten in der Lehre? Die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen zeigen mögliche Effekte auf, die bei der Konzeption neuer Steuerungsformen beachtet werden sollten.

¹ Hier ist insbesondere auf die Arbeiten der DFG-Forscherguppe „Governance der Forschung“ zu verweisen (http://www.foev-speyer.de/governance/inhalte/01_home.asp).

1. Educational Governance

Die Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Produktion in wissenschaftlichen Organisationen ist neuerdings ein eigener Topos geworden; besonders in der Hochschulforschung geraten Governance-Strukturen verstärkt in den Blick. Inhaltlich zielte die Reorganisation der Hochschulen dabei auf Outputsteuerung, Einrichtung von Wettbewerb (oder Quasi-Wettbewerb), eigene Budget-Verantwortung (Globalhaushalt), Kontraktmanagement (Zielvereinbarungen) sowie ein zentrales Controlling, das die dezentralen Einheiten nach wenigen Kennziffern zentral lenken kann.

In der jüngeren Debatte hat sich eine differenzierte Kategorisierung der Governance-Formen in fünf Dimensionen herausgebildet (Schimank 2007): die staatliche Regulation der Hochschulen (*state regulation*), die Außensteuerung der Hochschule durch den Staat oder durch andere Akteure, an die dieser Steuerungsbefugnisse delegiert (*external guidance*), die akademische Selbstorganisation der Hochschule (*academic self-governance*), die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen (*managerial (self-)governance*)² und der Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (*competition*). In Anlehnung an Wiesenthal (2000) werden die Dimensionen als *governance equalizer* benutzt, d.h. als Schieberegler, der in unterschiedlichen Ländern verschieden weit geschoben ist. In internationalen Vergleichsstudien ist das Idealbild im Sinne des New Public Management zugrunde gelegt worden (in Abbildung 1 als graue Kästchen) und werden die verschiedenen Entwicklungen in den einzelnen Ländern angezeigt.

In allen Ländern ist eine Erhöhung der *managerial governance* und eine Verringerung der *academic self-governance* zu beobachten, wobei das Ausmaß der Veränderung in Deutschland im Vergleich gering ausfällt (Jansen 2007). Das deutsche Universitätssystem ist traditionell gekennzeichnet durch eine Kombination hoher staatlicher Steuerung bei gleichzeitig hoher akademischer Selbststeuerung. Mit der Einführung von NPM-Aspekten kommt es zu staatlicher Deregulierung, d.h. insbesondere die weitgehende staatliche Einflussnahme, die teils bis auf operationale Entscheidungsebene durchgriff, wurde zugunsten von *managerial governance* vermindert. Gleichzeitig ist mit dem Ausbau der *managerial governance*

² In der zitierten Literatur ist von *managerial self-governance* die Rede, da es um die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen geht. Hier wird der Begriff *managerial governance* benutzt, um die Abgrenzung zur *academic self-governance* deutlicher zu machen. Aus der Perspektive der individuellen Akteure, um die es in diesem Beitrag geht, wird die *managerial governance* häufig eher als Fremdsteuerung wahrgenommen, da sie hierarchisch vorgegeben wird.

auch eine Begrenzung der akademischen Selbstverwaltung verbunden. Damit einher geht aber auch eine veränderte Vorstellung über die Wissenschaftler und ihr Handeln in Universitäten. Die regulative institutionelle Vorstellung des intrinsisch motivierten Wissenschaftlers wird durch die eines Arbeitnehmers abgelöst, der primär extrinsisch durch Geld bzw. mittels beruflicher Anreize oder Sanktionen motiviert wird (vgl. Schimank/Stölting 2001: 15).

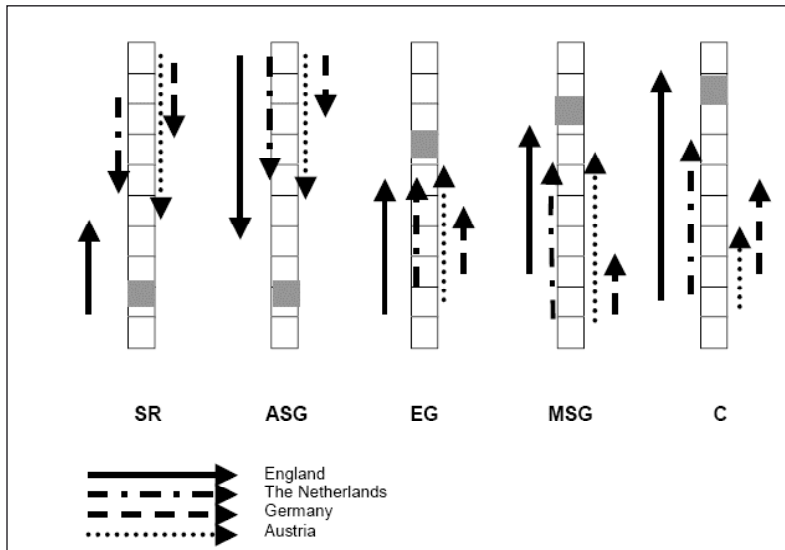


Abb. 1: Governance-Equalizer (aus de Boer et al. 2007: 149)

Betrachtet man nun Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Organisation Hochschule, können analytisch die drei folgenden Ebenen unterschieden werden (Schimank 2007):

1. Makro-Ebene: die Ebene der Politik und der Beziehung zwischen Staat und Hochschule;
2. Meso-Ebene: die Ebene der Entscheidungsfindung innerhalb der Hochschulen;
3. Mikro-Ebene: die Entscheidungsfindung auf Lehrstuhl-Ebene oder auf der Ebene der individuellen Wissenschaftler.

Die Beziehung zwischen Staat und Hochschulen ist gekennzeichnet durch zunehmenden Finanzierungsdruck, auch angesichts der anhaltenden Hochschulexpansion (Teichler 2005) sowie durch Handlungsdruck hinsichtlich

der Harmonisierung des europäischen Hochschulraums im Zuge der Bologna-Reform. Konsequenzen hat dies auch auf die Steuerungsstrukturen innerhalb der Hochschulen, die sich häufig an den länderspezifischen Gegebenheiten orientieren (Jaeger et al. 2005).

Gegenstand der Mikroebene ist der Einfluss der Steuerungsstrukturen auf das Handeln der Wissenschaftler. Aufgrund der Besonderheiten von Universität als wissensintensive Organisationsform und der damit verbundenen Arbeitsgestaltung muss auch mit nicht-intendierten Effekten gerechnet werden. Hinsichtlich der Steuerungseffekt in Bezug auf Lehre stehen zwei Dimensionen von Governance-Strukturen im Vordergrund: *mangerial governance* und *academic self-governance*. Wettbewerb ist in Deutschland bei der Lehre (noch) nicht so ausgeprägt, da deutsche Studierende den Studienort nicht vorrangig nach der Qualität der Lehre auswählen (Heine et al. 2005). Direkte staatliche Regulation und die Außensteuerung der Hochschulen spielen auf der Mikro-Ebene für den Bereich der Lehre keine große Bedeutung. Zwar müssen alle Studiengänge in Deutschland extern akkreditiert werden, dort wird aber nur geprüft, ob der Studiengang studierbar ist, nicht die einzelne Lehrleistung belohnt.

2. Governance-Formen und Anreizsysteme

Mit der Einführung neuer Steuerungsformen sind im Wesentlichen die Ziele der Kontrolle und Rechenschaftspflicht auf der einen Seite, der Qualitätsverbesserung und neuen strategischen Ausrichtung auf der anderen Seite verbunden. Bei letzteren Instrumenten handelt es sich um Zweckprogrammierung (Luhmann 1999), d.h. es werden Zwecke durch die Universitätsleitung vorgegeben, die Wahl der Mittel bleibt den Wissenschaftlern aber frei. Hingegen handelt es sich bei der Kontrollausrichtung um Konditionalprogrammierung (ebd.), da Indikatoren eine feste Koppelung von Handlungen und Anreizen unterstellen. Die zweite Dimension, anhand derer die Instrumente auf der Mikroebene unterschieden werden können, verläuft entlang der Anreizenebene: einige Anreize fokussieren die Lehrstuhleinheit, andere die personale Ebene des einzelnen Wissenschaftlers.

Zur weiteren Analyse lassen sich damit die neuen Governance-Instrumente hinsichtlich ihrer Anreizsysteme und -wirkungen folgendermaßen systematisieren (Abb. 2):

Anreizsystem bezogen auf...	<i>managerial governance:</i> Hauptfokus auf...	
	Konditionalprogrammierung und Rechenschaftspflicht	Zweckprogrammierung und strategischer Ausrichtung
Lehrstuhlebene	Formelmodelle mit Indikatoren bzgl. Lehre als Grundlage von Budgetmessungen	Zielvereinbarungen mit Aspekten der Qualität von Lehre, teils mit Finanzierungsrelevanz
Personale Ebene	Variable Gehaltszulagen; Zwischenevaluation der Juniorprofessur	Lehrpreise, Urkunden; Qualifizierungsangebote bzgl. der Lehrkompetenzen

Abb. 2: Governance-Formen und Anreizsysteme auf Mikro-Ebene

Konditionalprogrammierung und Rechenschaftspflicht auf Lehrstuhlebene

Zentrales Instrument der Konditionalprogrammierung ist die indikatorgestützte Finanzausweisung, die ihren Schwerpunkt auf die Rechenschaftspflicht sowie die Kontrollfunktion richtet und primär der Mittelvergabe anhand von Leistungsindikatoren dient. Dies erfolgt mittels Verankerung operationalisierbarer Sollgrößen und Messung der erbrachten Leistungen.

Zwar ist der Einsatz von Formelmodellen mittlerweile weitestgehend Praxis – einer Untersuchung der HIS zufolge setzen 97% der Universitäten (demnächst) Formelmodelle ein (Jaeger et al. 2005) –; der Umfang des mittels Leistungsindikatoren verteilten Haushaltsanteils ist allerdings nach wie vor relativ gering. Bei etwa der Hälfte der Universitäten übersteigt der intern an die Fakultäten/Fachbereiche dezentralisiert verteilte Mittelanteil relativ zum Gesamtbudget im Bezugsjahr 2003 nicht die 5%-Marke. Der nach Formeln verteilte Budgetanteil bezieht sich dabei meist nur auf Sachmittel, nur in Ausnahmen wird auch die Personalkostenbudgetierung einbezogen. Die Ausgestaltung der hochschulinternen Formelmodelle ist dabei meist an den landesseitig verwendeten Verfahren orientiert. In NRW z.B. wird der Globalhaushalt der Universitäten nach den Parametern Absolventenzahlen (50 % Gewichtung), Anzahl der Promotionen (10 % Gewichtung) und eingeworbene Drittmittel (40 % Gewichtung) verteilt (zur geschichtlichen Entwicklung der Indikatoren vgl. Minssen/Wilkesmann 2003). Trotz Unterschieden in der Ausgestaltung findet sich in der internen Verteilung an die Fakultäten und weiter an die Lehrstühle meist das Kriterium der Absolventenzahl – und damit explizit ein Indikator für Lehre.

Zweckprogrammierung und strategische Ausrichtung auf der Lehrstuhlebene

Das zentrale neue Steuerungsinstrument zur Zweckprogrammierung ist die Zielvereinbarung. Unter Verfahren des Kontraktmanagements werden flexible, aushandelbare Vereinbarungen zwischen Zuweisungsgeber und -nehmer für festgelegte Zeiträume verstanden (Weber 1999, König et al. 2004). Inhaltlich befassen sich Zielvereinbarungen vor allem mit dem Lehrbereich und hier speziell mit Maßnahmen des Qualitätsmanagements sowie der Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse. Während sich die Indikatoren der Formelmodelle i.d.R. auf in der Vergangenheit erbrachte quantitative Aufgaben beziehen, rücken Zielvereinbarungen zukunftsorientierte, häufig innovative Maßnahmen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die bereits oben erwähnte Studie der HIS hat ergeben, dass etwa 50 % der Universitäten Zielvereinbarungen einsetzen bzw. zeitnah geplant haben, wobei fast alle Zielvereinbarungen mit Finanzierungsrelevanz ausgestattet sind (Jaeger et al. 2005)³. Als schwierig im Zusammenhang mit Zielvereinbarungen erweist sich die Operationalisierung der Ziele sowie das Controlling der Zielerreichung.

Konditionalprogrammierung und Rechenschaftspflicht auf personaler Ebene

Auf der Ebene der Konditionalprogrammierung haben sich in jüngster Zeit zwei neue Steuerungsinstrumente etabliert: die Leistungszulage der W-Besoldung und die Evaluation im Rahmen der Juniorprofessur.

Mit dem Professorenbesoldungsreformgesetz ist ein neues leistungsorientiertes Besoldungssystem in Deutschland eingeführt worden, das seit Januar 2005 verpflichtend für alle neu zu berufenden Professuren angewandt werden muss. In einer Überblicksstudie zur Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in Landesrecht kommt Handel (2005) zu dem Ergebnis, dass sich die Landesregelungen in drei Gruppen unterteilen lassen, je nachdem wie groß der Handlungsspielraum der Hochschulen bei der Umsetzung gegenüber staatlichen Eingriffsmöglichkeiten ist. Die

³ Knapp die Hälfte der Universitäten verwendet Zielvereinbarungen ausschließlich zur Zuweisung zusätzlicher Mittel aus einem Zentralpool, wobei sich der Mittelanteil auf 0,1% bis 1,1% am Gesamtbudget beläuft. Bei der anderen Hälfte der Universitäten sind Zielvereinbarungen integraler Bestandteil der Budgetbemessung. Auch hier ist der Anteil der über Zielvereinbarungen zugewiesenen Mittel bei den meisten Universitäten relativ gering (zwischen 0,3% und 1,7%). Ausnahmen bilden die Universität Heidelberg, die einen Budgetanteil von knapp 10% mittels Zielvereinbarung verteilt und die Universitäten Göttingen und Kassel, die circa 60% des Budgets mittels Zielvereinbarung zuweisen (Jaeger et al. 2005: 30).

hochschulinternen Umsetzungen sind in ihren grundsätzlichen Verfahren relativ ähnlich.⁴ Das Gros der Hochschulen hat sich für ein Stufenmodell entschieden, welches das Prinzip der leistungsabhängigen Bezahlung mit Elementen eines regelhaften Aufstiegs verbindet, wobei es sich um Leistungs-, nicht mehr, wie in der C-Besoldung, um Senioritätsprinzipien handelt (Arnhold/Handel 2004). Trotz ähnlicher Verfahrensweisen variieren die hochschulinternen Vergaberichtlinien hinsichtlich der Höhe der möglichen Leistungszulagen sowie der Transparenz der Vergabekriterien. Während sich bspw. die Zulagen pro Stufe an der Universität Hannover auf 150 € belaufen, kann an den Universitäten Bremen und Konstanz auf der niedrigsten Stufe bereits ein monatlicher Zuschlag von 300 € und auf der fünften Stufe von 2.500 € erhalten werden.

Ein zweites Steuerungsinstrument mit Anreizen auf personaler Ebene ist die Zwischenevaluation der Juniorprofessur. Die Zwischenevaluation ist dabei meist nach der ersten Phase von drei Jahren gesetzlich vorgeschrieben und gilt als Grundlage für die Entscheidung der Fortsetzung der Juniorprofessur bis zur Gesamtlaufzeit von sechs Jahren. Sie stellt damit eine wesentliche Zäsur innerhalb des Karriereverlaufs von Hochschullehrern dar. Zwar existieren noch keine verbindlichen Vorgaben für die Zwischenevaluation, jede Hochschule beschließt diese in eigener Regie, aber fast immer ist ein Kriterium die Lehrevaluation.

Zweckprogrammierung und strategische Ausrichtung auf der personalen Ebene

Nicht erst seit Beginn des Bologna-Prozesses haben Qualitätsdebatten für den Aufgabenbereich der Lehre im internationalen Kontext an Dynamik gewonnen (Hornbostel 2004), wenn auch in den nationalen Hochschulsystemen hinsichtlich Qualität und Evaluation ein äußerst unterschiedliches Verständnis besteht.

Die in Deutschland am weitesten reichende Initiative zur Verankerung von Evaluationen und Qualitätsverbesserungsmaßnahmen ist der norddeutsche Evaluationsverbund. Das entwickelte Evaluationsverfahren, das in Anlehnung an das niederländische Modell (van Vught 2000) fünf Prozessschritte umfasst, wird von den Universitäten autonom organisiert (Lühtje 2000: 125). Ziel ist nicht ein Ranking der Fächer, sondern vor-

⁴ Eine Übersicht über die landesgesetzlichen Regelungen sowie über hochschulinterne Verordnungen ist zu finden beim Deutschen Hochschulverband unter <http://www.hochschulverband.de/cms/index.php?id=296> (abgerufen am 20.02.2008)

nehmlich die interne Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr- und Studiensituation.

Ein weiteres landesweites Modell ist die 1995 in Niedersachsen gegründete Zentrale Evaluationsagentur, deren Funktion primär in der Evaluation von Lehre und Studium liegt und deren Evaluationsverfahren mittlerweile im niedersächsischen Hochschulgesetz verankert sind (Künzel 2005). Hinzu kommen an einzelnen Hochschulen institutionalisierte Verfahren. Die Technische Universität Dortmund hat bspw. 2005 die Einrichtung eines ganzheitlichen modularen Qualitätsmanagementsystems beschlossen, welches die kontinuierliche Verbesserung aller universitären Arbeitsprozesse bewirken soll (Hofbeck/Stich 2005). Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Lehrevaluationen und Studierendenbefragungen mittlerweile fester Bestandteil im Lehrbetrieb sind.

Bezüglich der Ausrichtung auf interne Qualitätsverbesserung können auf personaler Ebene noch Lehrpreise genannt werden, die von hochschulinternen bis zu länderübergreifenden Ausschreibungen reichen. Hessen etwa hat 2007 erstmalig einen Preis für „Exzellenz in der Lehre“ ausgelobt, für den insgesamt 375.000 € zur Verfügung stehen. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Hochschulrektorenkonferenz haben bereits zum zweiten Mal den mit 50.000 € dotierten „Ars Legendi-Preis für exzellente Hochschullehre“ verliehen. Einzelne Hochschulen vergeben jährliche Lehrpreise, die jedoch unterschiedlich hoch dotiert sind. Sie liegen zwischen 1.000 € (Technische Universität Dortmund) und 30.000 € (Universität Münster).

Alle Steuerungsinstrumente, die im Zuge der *managerial governance* in deutschen Hochschulen Einzug gehalten haben, setzen spezifische Anreize für den Aufgabenbereich der Lehre. Welche Effekte die Instrumente haben können, soll nun unter Rückgriff auf die Motivations- und Hochschulforschung diskutiert werden.

3. Auswirkungen auf Hochschullehre

Die deutsche Universität hat bisher im Rahmen der *academic self-governance* auf die intrinsische Motivation der Lehrenden gesetzt (Wilkesmann/Würmseer 2007). Nach Heckhausen gilt eine Handlung dann als intrinsisch motiviert,

„wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen; mit anderen Worten, wenn das Ziel gleichthematisch mit dem Handeln ist, so daß dieses um seiner eigenen Thematik willen erfolgt. So ist z.B. Leis-

tungshandeln intrinsisch, wenn es nur um das zu erzielende Leistungsergebnis willen unternommen wird, weil damit die Aufgabe gelöst ist oder die eigene Tüchtigkeit einer Selbstbewertung unterzogen werden kann“ (Heckhausen 1989: 459).

Damit wird der Begriff intrinsische Motivation über die Gleichsetzung von Weg und Ziel definiert. Angelehnt an die attributionstheoretischen Konzepte (Ryan/Deci 2000) ist für intrinsische Motivation entscheidend, dass der Akteur sein Handeln als selbstbestimmt empfindet. Zum einen wurde dies durch die deutsche akademische Sozialisation sichergestellt, in der es mit Promotion und anschließender Habilitation sehr lange Qualifikationsphasen gab (und gibt), die nur mit hoher intrinsischer Motivation zu bewältigen waren. Die akademische Qualifikation führte also zu einem Selbstselektionsprozess im Sinne der intrinsischen Motivation. Zum anderen waren (und sind) die Arbeitsbedingungen für Hochschullehrer an deutschen Universitäten so (jedenfalls unter den Bedingungen akademischer Selbstverwaltung und der Freiheit in Forschung und Lehre), dass intrinsische Motivation wahrscheinlich ist.

Die bekannten Konzepte der intrinsischen Motivation sind in vergleichbaren Modellen mit der Gestaltung der Arbeitsorganisation verknüpft worden. Das bekannteste und empirisch am meisten erprobte Modell ist der *Task Characteristics Approach* mit dem *Job Diagnostic Survey* von Hackman und Oldham (1980). In diesem Modell werden fünf Kerndimensionen der Arbeitsgestaltung (*skill variety, task identity, task significance, autonomy, job feedback*), die einen großen Handlungs- und Entscheidungsraum beschreiben, mit intrinsischer Motivation in Zusammenhang gebracht. Ein solcher Handlungsraum unterstützt nachweislich die subjektive Attribuierung der intrinsischen Motivation. Die Arbeitstätigkeit deutscher Hochschullehrender beschreibt nach den fünf genannten Kerndimensionen einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum (Wilkesmann 2001).

Die beiden oben genannten Gründe lassen die Vermutung zu, dass deutsche Hochschullehrer auch intrinsisch motiviert sind. Wenn diese Annahme zutrifft, dann kann jedoch durch die oben diskutierten externen Anreize ein Verdrängungseffekt entstehen. Während *academic self-governance* an die Lehrfreiheit und die intrinsische Motivation der Lehrenden anknüpft, die durch einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum unterstützt wird (Wilkesmann/Rascher 2005), fokussiert *managerial governance* das Bild des Arbeitnehmers, dessen Leistungserbringung durch externe Anreize motiviert und kontrolliert werden muss. Grundsätzlich lässt sich der zu erwartende Verdrängungseffekt wie folgt beschreiben: Externe

Eingriffe verdrängen die intrinsische Motivation, wenn das Individuum sie als kontrollierend wahrnimmt. Die externen Anreize können jedoch auch die intrinsische Motivation verstärken, wenn sie als unterstützend wahrgenommen werden (Frey 1997).

Bei den beiden diskutierten Anreiztypen im Rahmen der *managerial governance* sind unterschiedliche Wirkungen zu erwarten. Bei den Anreizen der Rechenschaftspflicht und Finanzierungsgrundlage – wie z.B. Indikatoren, Leistungszulagen beim individuellen Gehalt oder Beurteilungen während der Juniorprofessur – besteht eine sehr enge Kopplung zwischen Handlung und Anreiz. Mehr oder weniger klar definierte Handlungen werden mit einem (monetären) Anreiz versehen. Durch diese enge Kopplung ist allerdings auch eine genaue Kontrolle möglich (etwa bei den Indikatoren oder den Leistungszulagen), da das Gewähren des Anreizes genau operationalisiert sein muss. Dies kann von den betreffenden Akteuren als kontrollierend wahrgenommen werden und damit zum Verdrängungseffekt führen. Bei den Anreizen der Qualitätsverbesserung und der strategischen Ausrichtung ist dies nicht der Fall, da keine enge Kopplung zwischen Handlung und Anreiz besteht. Lehrpreise wirken eher wie Belobigungen, die in der Regel eine unterstützende Wirkung auf die intrinsische Motivation ausüben und Zielvereinbarungen werden meistens auch nicht mit „harten“, operationalisierten Indikatoren gemessen. Aus diesen Gründen ist hier kein Verdrängungseffekt zu erwarten. Ob Formen der *managerial governance* eine verdrängende oder unterstützende Wirkung auf die intrinsische Motivation haben, hängt von der Fokussierung der Anreize entweder auf Kontrollprogrammierung oder auf Zweckprogrammierung ab.

Ob und wann ein Individuum allerdings einen externen Anreiz als kontrollierend oder unterstützend wahrnimmt, hängt weiterhin von seiner subjektiven Wahrnehmung ab. Diesbezüglich kann aber nicht von einer homogenen Gruppe der Wissenschaftler ausgegangen werden. Bisherige Forschungsergebnisse legen nahe, dass sich Professoren in zwei Gruppen unterteilen lassen (Minssen/Wilkesmann 2003): Die Gruppe der „Ökonomen“ beurteilt die indikatorisierte Mittelvergabe, und damit eigentlich kontrollierende Anreize, als grundsätzlich positiv. Die „Traditionalisten“ hingegen stellen die Kontrolldimension indikatorgestützter Mittelvergabe in den Vordergrund und beurteilen diese somit eher ablehnend.

Weiterhin ist mit divergierenden Effekten in Abhängigkeit der Höhe der finanziellen Anreize zu rechnen. Monetäre Anreize werden zumindest einen gewissen Schwellenwert übersteigen müssen, damit sie überhaupt Wirkung zeigen. Allerdings ist aktuell (noch) der finanzielle Anreiz beim

Gros der Instrumente relativ eingeschränkt. Formelmodelle beziehen sich i.d.R. nur auf Sachmittelausgaben und somit auf einen vergleichsweise geringen Anteil am Gesamtbudget. Der Hauptanteil der Personalkosten bleibt davon unberührt. Schwankungen von ein paar hundert Euro mehr oder weniger im Budget eines Lehrstuhls werden jedoch keine ernst zu nehmenden Veränderungen im Handeln der Wissenschaftler hervorrufen. Ähnliches ist auch bei der individuellen Leistungszulage im Rahmen der W-Besoldung zu erwarten. Bei niedrigen Leistungszulagen ist der Grenzertrag für den Wissenschaftler relativ gering, so dass etwa zusätzliche Anstrengungen außerhalb der eigentlichen Lehraufgaben, wie bspw. Referenten- oder Beratertätigkeiten außerhalb der Universität höhere Erträge versprechen. Insofern muss auch hier ein einfaches Ursache-Wirkungs-Schema von Anreiz und Lehrleistung bezweifelt werden.

Auch bei Zielvereinbarungen und Lehrpreisen, die prinzipiell eher unterstützend wirken, wird eine geringe finanzielle Vergütung kaum Handlungswirksamkeit ausüben. Einzig bei innovativen Projekten, die auch ohne Verankerung in Zielvereinbarungen verfolgt werden, kann von einem unterstützenden Effekt ausgegangen werden. Allerdings kann bei allen Instrumenten der Zweckprogrammierung ein handlungswirksamer Effekt nur bei Wissenschaftlern vermutet werden, die bereits über intrinsische Motivation im Bereich der Lehre verfügen. Professoren, deren intrinsische Motivation vornehmlich auf den Bereich der Forschung gerichtet ist, werden mittels dieser Instrumente kaum zu mehr Engagement in der Lehre bewegt werden können.

Ein weiteres Problem in der Umsetzung der neuen Steuerungsinstrumente besteht in der Art der Festschreibung der zu erbringenden Leistungen. Beispielsweise sind die Leistungskataloge für die Zulagen im Rahmen der W-Besoldung in weiten Teilen unspezifisch und vage gehalten. Zudem wird nicht klar differenziert, ob Leistungen im Bereich der Lehre, der Forschung oder in beiden erbracht werden müssen. Um gezielt ein höheres Engagement in der Lehre zu befördern, ist dieses Vorgehen vermutlich nicht geeignet. Gleiches gilt auch für die Zwischenevaluation der Juniorprofessur, der grundsätzlich hohe Karriererelevanz zukommt. Theoretisch lässt die Form der dort verankerten Lehrkriterien auf eine hohe Handlungswirksamkeit schließen. Sofern die Lehrevaluation allerdings auch hier nicht über Lippenbekenntnisse hinaus Geltung erlangt, verliert auch der Anreiz seine Wirksamkeit. Hier lässt sich deutlich die Problematik der Koppelung der Meso- mit der Mikro-Ebene erkennen. Auch wenn auf der Meso-Ebene Formen der *managerial governance* verankert sind,

bleibt offen, inwiefern die dort geltenden Prinzipien auch auf der Mikro-Ebene der handelnden Akteure umgesetzt werden.

Auf analytischer Ebene hat sich gezeigt, dass die Wirkung von Anreizen speziell bei wissensintensiven Organisationen wie Hochschulen nicht immer eindeutig zu bestimmen ist. Der Motivationsforschung folgend sind von Formelmodellen, leistungsabhängigen Gehaltszulagen sowie der Evaluation der Juniorprofessur wahrscheinlicher verdrängende Effekte auf die intrinsische Motivation zu erwarten. Hingegen werden Zielvereinbarungen, Lehrpreise und Qualifizierungsmaßnahmen unterstützende Effekte haben und somit die vorhandene intrinsische Motivation verstärken. Hinzu kommt die subjektive Wahrnehmung der externen Anreize, die bei Wissenschaftlern unterschiedlich ausfallen kann. Frühere Forschungsergebnisse haben bereits gezeigt, dass es sich bei Wissenschaftlern nicht um eine homogene Gruppe handelt (Minssen/Wilkesmann 2003). Die Gruppe der „Ökonomen“ sieht auch bei kontrollierenden Anreizen eine leistungsfördernde Wirkung, während „Traditionalisten“ dieselben Anreize skeptisch beurteilen.

Die Überlegungen zeigen, dass bei der Einführung neuer Steuerungsinstrumente solche möglichen Wirkungen in den Prozess einbezogen werden sollten. Von diesen Instrumenten können sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Effekte ausgehen, sowohl positive als auch negative Wirkungen erzielt werden. Möglichen Konflikten sollten bei der Konzeption von Steuerungsinstrumenten Rechnung getragen werden.

Literatur

- Arnhold, Nina/Kai Handel (2004): Modellentwicklung für die W-Besoldung am Beispiel der Universität Bremen, in: Detlef Müller-Böling (Hg.): Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen – Weichenstellungen – Optionen. Gütersloh: S. 172-215
- de Boer, Harry/Jürgen Enders/Uwe Schimank (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany, in: Dorothea Jansen (Hg.): New Forms of Governance in Research Organizations. Dordrecht, S. 137-154
- Frey, Bruno S. (1997): 'Not Just for the Money'. Cheltenham
- Hackman, Richard J./Greg R. Oldham (1980): Work redesign. Reading
- Handel, Kai (2005): Die Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in den Bundesländern. Arbeitspapier Nr. 65, Gütersloh
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln, Berlin
- Heine, Christoph/Heike Spangenberg/Jochen Schreiber/Dieter Sommer (2005): Studienanfänger 2003/2004 und 2004/2005. Bildungswege, Motive der Stu-

- dienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl. HIS-Kurzinformation A15/2005
- Hofbeck, Stefan/Andreas Stich (2005): Die Universität Dortmund auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystem. *evaNet-Positionen* 11/2005
- Hornbostel, Stefan (2004): Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente - ein Methodenvergleich; <http://www.kanzlerfortbildung.unibe.ch/abstracts.htm>
- Jaeger, Michael/Michael Leszczensky/Dominic Orr/Astrid Schwarzenberger (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten. *Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. HIS Kurz-Information A13/2005
- Jansen, Dorothea (2007): Governance of Research – Working towards Interdisciplinary Concepts. In: Jansen, Dorothea (Hrsg.): *New Forms of Governance in Research Organizations*. Dordrecht, S. 109-133
- Jansen, Dorothea/Andreas Wald/Karola Franke/Ulrich Schmoch/Torben Schubert (2007): Drittmittel als Performanzindikator der wissenschaftlichen Forschung. Zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf Forschungsleistungen, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Jg. 59, H. 1, S. 125-149
- König, Karsten/Susanne Schmidt/Tobias Kley (2004): Zielvereinbarungen und Verträge zur externen Hochschulsteuerung in Deutschland. *Vertragliche Hochschulsteuerung*. Institut für Hochschulforschung Wittenberg; <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/uebersicht.htm> (Zugriff am 17.09.2007)
- Künzel, Rainer (2005): Qualitätssicherung in Lehre und Studium durch institutionelle Evaluation. *evaNet-Positionen* 7/2005
- Lüthje, Jürgen (2000): Systemische Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Beispiele aus der Universität Hamburg, in: Laske, Stephan/Michael Habersam/Ekkehard Kappler (Hg.): *Qualitätsentwicklung in Universitäten*. Konzepte, Prozesse, Wirkungen. München, S. 119-133
- Luhmann, Niklas (1999): *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin
- Minssen, Heiner/Uwe Wilkesmann (2003): Folgen der indikatorisierten Mittelverteilung in nordrhein-westfälischen Hochschulen, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* Jg. 25, H. 3, S. 106-129
- Müller-Böling, Detlef (1997): Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen, in: Herbert Altrichter (Hg.): *Hochschulen auf dem Prüfstand: Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?* Innsbruck/Wien, S. 88-107
- Ryan, Richard M./Edward L.Deci (2000): *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*, in: *Contemporary Educational Psychology* 25/1, S. 54-67
- Schimank, Uwe/Erhard Stölting (2001): Einleitung, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.): *Die Krise der Universitäten*. Leviathan Sonderheft 20. Opladen, S. 7-23
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemei-

- ster/Jochen Wissinger (Hg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 231-260
- Teichler, Ulrich (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens, in: Ulrich Teichler/Rudolf Tippelt (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der ZfPäd. Weinheim, S.8-24
- Van Vught, Frans A. (2000): In Search of Quality Management in Western European Higher Education, in: Stephan Laske/Michael Habersam/Ekkehard Kappler (Hg.): Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen. München, S. 65-99
- Weber, Andreas (1999): Stärkung der Fakultätsebene: Zielvereinbarungen mit Fakultäten, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack (Hg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim, S. 249-266
- Wiesenthal, Helmut (2000): Markt, Organisation und Gemeinschaft als ‚zweitbeste‘ Verfahren sozialer Koordination, in: Raymund Werle/Uwe Schimank (Hg.): Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit, Frankfurt/Main/New York, S. 44-73
- Wilkesmann, Uwe 2001: Stichworte: Leistungsanreize, in: Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, S. 259-264
- Wilkesmann, Uwe/Ingolf Rascher (2005): Wissensmanagement – Theorie und Praxis der motivationalen und organisationalen Voraussetzungen. München/Mering
- Wilkesmann, Uwe/Grit Würmseer (2007): Wissensmanagement an Universitäten, in: Hochschulmanagement 2, S. 1-6

Vor- und Nachteile einer kompetenz-orientierten Lehrveranstaltungsevaluation

Edith Braun
Dries Vervecken
Berlin

Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (Braun/Gusy/Leidner/Hannover 2008) – kurz BEvaKomp – fokussiert als Lehrveranstaltungsevaluationsinstrument die studentischen Einschätzungen der eigenen Lernzuwächse: Studierende beurteilen eine Lehrveranstaltung danach, wieviel sie durch einen Lehrveranstaltungsbesuch in bestimmten Kompetenzbereichen hinzu gelernt haben. Damit unterscheidet sich das BEvaKomp erheblich von herkömmlichen Instrumenten (Rindermann 2001; Staufenbiel 2000; Westermann/Spies/Heise/Wollburg-Claar 1998), die das Lehrendenverhalten erfragen, beispielsweise ob der Lehrende verständlich erklärt hat oder freundlich war. Das BEvaKomp erfasst subjektive Lernzuwächse mit 27 Fragen, die in sechs Kompetenzbereiche zusammengefasst werden:¹

1. *Fachkompetenz* bedeutet, dass Studierende ihre Kenntnisse, ihr Verstehen, Anwendungsfähigkeiten und Analysefähigkeiten erweitern.
2. *Methodenkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit einer Person, effektiv Arbeit zu planen.
3. *Präsentationskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit der Studierenden, zuhörerorientiert und abwechslungsreich Referate, Vorträge und Präsentationen zu gestalten.
4. *Kommunikationskompetenz* beinhaltet die Fähigkeit, sich mit einer eigenen Meinung verständlich zu äußern und sich konstruktiv in Diskussionen einzubringen.
5. *Kooperationskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, in Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten und Spannungen und Konflikte so zu lösen, dass

¹Zur ausführlichen Beschreibung des Instruments vgl. Braun/Gusy/Leidner/Hannover (2008).

sowohl die eigenen Ziele als auch die der anderen berücksichtigt werden.

6. *Personalkompetenz* beschreibt eine produktive Einstellung der Studierenden gegenüber Lernen und Selbstentwicklung.

Die Kompetenzorientierung steht in einem engen Zusammenhang mit der aktuellen Hochschulreform, in der die Förderung von Kompetenzen als „implizites Bildungsziel“ formuliert wird (Schaeper/Wolter 2008). Trotz der klaren Notwendigkeit, in Evaluationen das Ergebnis als Qualitätskriterium zu erheben, geht eine Kompetenzorientierung mit Vor- und Nachteilen einher. Diese sollen hier diskutiert werden.

Akzeptanz des Fragebogens

Allgemein werden Evaluationen sehr oft als Kontrollinstrument verstanden und rufen daher Widerstand hervor. Inspektionen der Lehrqualität sind am effektivsten, wenn sie von den Lehrenden akzeptiert werden (De Wolf/Janssens 2007). Wenn eine Evaluation von Anfang an mit „Bestrafung“ in Verbindung gebracht wird, kann es kaum überraschen, dass Lehrende sich gegen ein solches Vorhaben wehren. Dagegen werden in der Praxis positive Erfahrungen mit incentives („Belohnungen“) gemacht: Die Ausschreibung von Lehrpreisen aufgrund von Evaluationen finden eine hohe Akzeptanz. Ein Lehrpreis kann sowohl finanziellen als auch ideellen Anreiz haben; eine Urkunde für die „besten“ Lehrveranstaltungen ist unter Lehrenden beliebt, gerade unter jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Bei dem Begriff „Evaluation“ wird häufig ein endgültiges Ergebnis erwartet, das Erfolg oder Misserfolg offen legt (Blanchard/Thacker 2007). Bei einer kompetenzorientierten Evaluation wird dies noch mehr suggeriert, da das Ergebnis einer Lehrveranstaltung aus der Perspektive der Studierenden erhoben wird. Lehrpersonen fühlen sich generell in Frage gestellt, wenn in einer Evaluation festgestellt werden könnte, dass kein Lernen stattgefunden hat.

In dem Moment, in dem sich der Fokus verschiebt von „Fragen zur Lehrgestaltung“ (Prozessevaluation) zum „Messen von Erfolg oder Misserfolg“ (Ergebnisevaluation), könnten sich Lehrende sorgen, wie die Evaluationsergebnisse ihre Karriere beeinflussen. Diese Befürchtungen sind kontraproduktiv für die notwendige Akzeptanz und Mitarbeit auf Seiten der Lehrenden. Die Akzeptanz ist Voraussetzung, dass eine Evaluation dem eigentlichen Zweck der Lehrverbesserung dienen kann. Evaluation ist in erster Linie ein unterstützendes Element, um die Qualität der Lehre

festzustellen und Verbesserungsimpulse zu geben (Braun et al. 2008; Staufenberg 2000).

Erwartungen an Evaluationen

Weiterhin ist die Akzeptanz einer Evaluation gering, wenn Lehrende sich nicht mit dem Inhalt der Evaluation identifizieren können. Hochschullehrende sind Experten in ihrem Fachgebiet. Meist verstehen sie die Vermittlung ihrer Expertise als ihren Lehrauftrag, die politisch vorgegebene Förderung von fachübergreifenden Kompetenzbereichen rechnen sie dagegen kaum zu ihren Aufgaben (Braun/Ulrich/Spexard 2008). Die „Innovation“, den Zuwachs an überfachlichen Kompetenzen zu erfragen, ruft gerade bei erfahrenen Lehrenden eher Ablehnung hervor. Um eine Sensibilisierung für neuartige Aufgaben zu erreichen, ist eine Kommunikation zwischen den beteiligten Personengruppen notwendig. Der Einsatz einer kompetenzorientierten Evaluation erfährt eine deutlich höhere Akzeptanz, wenn der theoretische Hintergrund und das Konzept den Lehrenden bekannt sind. Bekanntlich gestaltet sich die Kommunikation in Organisationen mit unklaren Hierarchien zwischen diversen Gruppen – wie in Hochschulen – nicht einfach (Mintzberg 2006). Daher ist bei der Implementation einer Evaluation Zeit und Durchhaltevermögen einzurechnen, bis das Konzept einen adäquaten Bekanntheitsgrad erreicht hat. Bis eine derartige Veränderung auf allen Ebenen angekommen ist, können mehrere Jahre vergehen.

Häufig wird geäußert, der BEvaKomp-Fragebogen sei zu Allgemein gehalten und Besonderheiten einzelner Disziplinen würden nicht berücksichtigt (Braun/Ulrich/Spexard 2008). Da das BEvaKomp standardisiert ist, ist es sehr wahrscheinlich, dass es nicht sämtliche der persönlichen Lehrziele von Dozierenden an deutschen Hochschulen erfasst. Insbesondere Lehrende, die einen bestimmten Schwerpunkt in ihrer Lehrveranstaltung legen und diesen nicht in den Fragebogen finden, zeigen sich enttäuscht von einer standardisierten Befragung. Eine aus ihrer Perspektive sinnvolle Evaluation sollte die Möglichkeit zur Rückmeldung ihrer spezifischen Interessen geben.

Ein Evaluationsinstrument wird von Lehrenden eher akzeptiert, wenn dieser durch eigene Fragen ergänzt werden kann. So könnten veranstaltungsspezifische sowie für den Fachbereich relevante Informationen generiert werden. Allerdings ist dabei immer auch die Länge eines Fragebogens zu berücksichtigen.

Ein weiterer Diskussionspunkt bezieht sich auf den Abstraktionsgrad. Zur Verbesserung der Lehre wünschen sich viele Lehrende konkrete Hinweise. Das BEvaKomp ist ein quantitatives Instrument, das Rückmeldung über „Lernzuwächse“ in abstrakten Konstrukten, den Kompetenzbereichen, gibt, sich also nicht auf das Lehrverhalten bezieht. Die Interpretation der Auswertung bleibt eine Sache der einzelnen Lehrenden. Wenn die Ergebnisse nicht in konkrete Veränderungen der Lehre übersetzt werden können, wird eine Verbesserung der Lehrqualität unwahrscheinlicher. Unter diesen Umständen kann eine Beratung zur Interpretation der Ergebnisse hilfreich sein.

Instrument zur Reformgestaltung

Unterricht war in den letzten zwanzig Jahren Gegenstand zahlreicher Reflexionen und Reformen. Einzelnen (Hoch-)Schulen wurden zunehmend Entscheidungsbefugnisse übertragen mit dem Ziel, dadurch die Bildungsqualität anzuheben (Eurodyce 2007). Diese Befugnisse sind an die Bedingung geknüpft, empirisch Lehrqualität nachzuweisen (Heim 1996). Das wiederum ist ein Hauptgrund um Lehrevaluationen durchzuführen (Duke 1990). Hierfür sind wissenschaftlich fundierte Hilfsmittel willkommen. Das BEvaKomp kann zum einen Nachweismaterial zur Förderung der Kompetenzen liefern und nutzt daher Accountability (Canton/Webbink 2004). Zum anderen generiert es Informationen, die ein gezieltes und fundiertes Handeln im Sinne einer professionellen Organisationsentwicklung unterstützt.

Accountability

Konkret muss eine Hochschule für eine Akkreditierung ihrer neuen Studienprogramme (Bachelor-Studiengänge) empirische Daten im Bereich Lehre und Studium, konform zu den Vorschriften des (Inter-)Nationalen Rahmens für Hochschulqualität, systematisch erheben und dokumentieren (Akkreditierungsrat 2007).

Da das BEvaKomp über gute psychometrische Kennwerte verfügt, kann der Erhebungsinhalt – die Kompetenzbereiche – als theoretisch und empirisch gesichert betrachtet werden. Die erzielten Ergebnisse können interpretiert und für Vergleiche genutzt werden, im Gegensatz zu Instrumenten, deren Inhalte und die damit erhobene Datenqualität ungeklärt sind. Das BEvaKomp kann auf effiziente Weise diese notwendigen quan-

titativen Daten generieren – effizient, da dieser Fragebögen in allen Lehrveranstaltungen aller Fachbereiche eingesetzt werden kann.

Oftmals dienen Evaluationen bürokratischen Anforderungen, und der Nutzen ist den einzelnen Lehrenden nicht immer nachvollziehbar. Johnson (2000) sowie Wilson/Lizzo/Ramsden (1997) berichten, dass der Einsatz von Evaluationen in Unterrichtskontexten meist nicht pädagogisch konnotiert sei und weder auf das Erfüllen von Lehrendenerwartungen noch auf Bedürfnisse der Studierende fokussiere.

Ein Qualitätsmanagementsystem sollte daher nicht beim Einsatz des BEvaKomp enden. Ein Gesamtkonzept ist notwendig, und die einzelnen Bausteine sollten aufeinander abgestimmt sein.

Organisations- und Personalentwicklung

Ferner können Informationen zur internen Organisations- und Personalentwicklung gewonnen werden, die der gezielten Weiterbildung der Lehrenden dienen können. So könnte ein Kollegium einer Universität/eines Fachbereichs etwa beschließen, dass die Personalkompetenz der Studierenden mehr gefördert werden soll. Gezielte hochschuldidaktische Fortbildungen könnten dann die Fähigkeit der Lehrenden erhöhen, studentische (Personal-)Kompetenzen zukünftig besser auszubauen.

Oder: Hochschullehre soll weit berufsorientierter als bisher gestaltet sein, d.h. Kompetenzen der Studierenden, die relevant für den Arbeitsmarkt sind, sollen gefördert werden. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf den Lehralltag. Der zentralen Hochschulverwaltung kommt dabei die schwierige Aufgabe zu, die Reform umzusetzen und zu gestalten. Das BEvaKomp transportiert als kompetenzorientiertes Evaluationsinstrument Voraussetzungen aus dem europäischen und deutschen Qualitätsrahmen bis in die einzelnen Lehrveranstaltungen und ist somit ein Instrument zur Reformgestaltung. Eine Hochschulverwaltung kann eine kompetenzorientierte Lehrevaluation als Kommunikationsmittel verwenden.

Ein weiterer unmittelbarer Vorteil aus der Verwendung von kompetenzorientierten Fragebögen ergibt sich aus der empirischen Profilbildung. So können auf Fachbereichs- oder Hochschulebene Kompetenzbereiche identifiziert werden, die besonders stark gefördert werden.

Auswertungsmöglichkeiten

Filterfragen

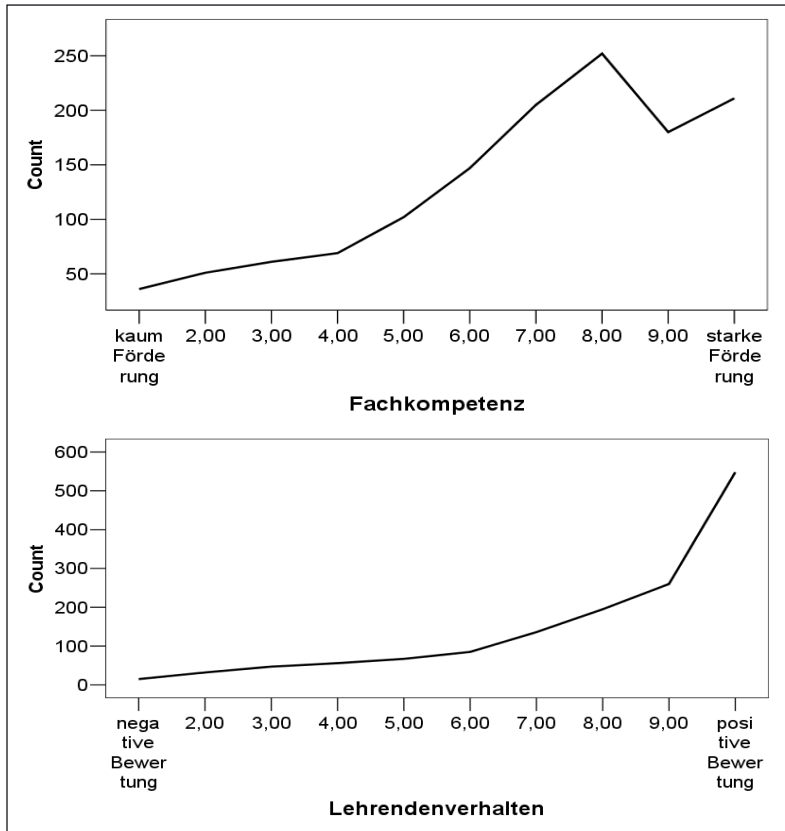
Im BEvaKomp werden Kompetenzzuwächse in den sechs oben erwähnten Bereichen erfasst. Die Förderung ausnahmslos aller Kompetenzbereiche ist sicher nicht Ziel jeder Lehrveranstaltung. Dementsprechend sind Filterfragen bei drei von sechs Kompetenzbereichen vorweg geschaltet: Präsentationskompetenz wird nur erfragt, wenn Referate gehalten wurden; Kommunikationskompetenz nur wenn Diskussionen stattfanden, und Kooperationskompetenz nur, wenn in Gruppen gearbeitet wurde. Durch dieses adaptive Vorgehen wird der Situation der je konkreten Lehrveranstaltung Rechnung getragen.

Daneben erlauben die Filterfragen weitere Auswertungen. So hatte sich beispielsweise im Sommersemester 2006 gezeigt, dass Studierende in mehr Vorlesungen (27 %) als erwartet in Gruppen zusammengearbeitet haben, dagegen in nur 65 % der Seminare. Ähnlich unerwartete Ergebnisse zeigten sich bei der Frage nach studentischen Referaten: Immerhin gaben Studierende für 5 % der Vorlesungen sowie für nur 35 % der Seminare an, eine Präsentation gehalten zu haben. Eine Zuordnung von bestimmten Kompetenzbereichen aufgrund des Lehrveranstaltungstyps scheint damit unzuverlässig. Indem Studierende selbst angeben, welche Lernräume sie genutzt haben, kann ein Zuwachs in relevanten Kompetenzbereichen eingeschätzt werden. Die Auswertung der Filterfragen geben aufschlussreiche Hinweise, inwieweit und ob eine Lehrveranstaltung ihrem Konzept gerecht wird.

Antwortverteilung

Neben den oben genannten Aspekten ruft ein methodischer Aspekt Akzeptanzschwierigkeiten hervor: die empirische Antwortverteilung (Graphik 1). Im Vergleich zu prozessorientierten Fragebögen („Der/die Lehrende ist gut vorbereitet“) sind die Angaben im BEvaKomp differenzierter. Während in prozessorientierten Fragebögen nahezu alle Lehrveranstaltungen sehr gut bewertet werden (Rindermann/Amelang 1994), beurteilen Studierende ihren individuellen Lernzuwachs kritischer. Infolgedessen erhalten Lehrende eine scheinbar negativere Rückmeldung, als es bei den prozessorientierten Fragebögen der Fall ist. Bekanntlich erhöht sich die Bereitschaft, eine Rückmeldung anzunehmen, wenn sie positive Bewertungen enthält. Daher besteht die Gefahr, dass Lehrende aufgrund einer vermeintlich kritischeren studentischen Beurteilung die Lehrevaluation

abwerten oder sogar eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Lehrtätigkeit entwickeln.

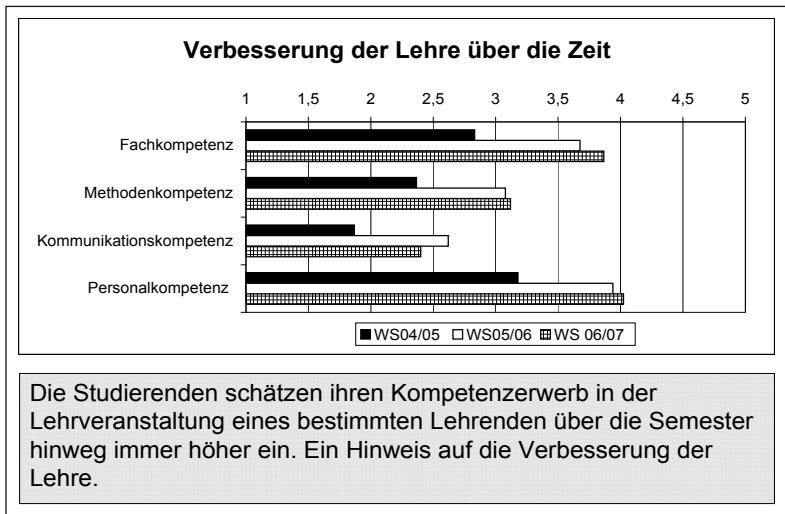


Graphik 1: Antwortverteilung von kompetenzorientierten (oben) sowie prozessorientierten (unten) Skalen

Allerdings macht erst diese Antwortverteilung (1) die Qualität messbar, was letztlich jede quantitative Evaluation beabsichtigt, und (2) Veränderungen der Lehrqualität nachweisbar. Verbesserungen der Lehre können nur dann nachgewiesen werden, wenn nicht alle Lehrveranstaltungen äußerst positiv bewertet werden.

An einem empirischem Beispiel wird dies deutlich: In Graphik 2 sind die durchschnittlichen Einschätzungen einer Lehrperson aus drei Semestern abgebildet, dabei handelt es sich thematisch jeweils um die gleiche

Lehrveranstaltung. Die Studierenden schätzen im Wintersemester 2004/05 ihren Zuwachs an Kompetenzen tendenziell zurückhaltend ein, in den Wintersemestern 2005/06 sowie 2006/07 geben die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung einen deutlich höheren Kompetenzzuwachs an. Die Kompetenzbereiche Präsentations- sowie Kooperationskompetenz werden in der Graphik nicht dargestellt, da die Studierenden die korrespondierenden Filterfragen in dieser Lehrveranstaltung verneint hatten.



Graphik 2: Veränderte studentische Bewertungen einer bestimmten Lehrperson über drei Jahre hinweg

Diese Verbesserung der Lehre als Folge einer systematischen Lehrrevaluation ist konform mit früheren Ergebnissen (Overall/Marsh 1979; Cohen 1980; Cashin 1995), wird aber erst messbar mit einem Instrument, das differenzierte Ergebnisse produziert.

Perspektive der Lehrenden und Studierenden

Ein hochschuldidaktischer Prozess – die Verbesserung der Lehre – wird durch eine systematische Durchführung und Rückmeldung mit dem BEva-Komp stimuliert: Lehrende eignen sich eine Ergebnis- und Kompetenzorientierung an. Bei einem prozessorientierten Fragebogen, der Informationen über das Lehrverhalten anbietet – mit Fragen wie „Die Lehrperson war gut

vorbereitet“ (Westermann et al. 1998) –, wird der Lehrende eher abgelenkt von dem Reformziel einer Kompetenzförderung. Hingegen generiert das BEvaKomp – mit Fragen wie „Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich Präsentationen abwechslungsreicher gestalten“ – Informationen über den studentischen Kompetenzzuwachs in bestimmten Bereichen. Diese Art der Rückmeldung lädt Lehrende ein, sich Gedanken über zu fördernde Kompetenzen zu machen. Dadurch wird eine Einstellungsveränderung zum Lehren und Lernen unter den Lehrenden initiiert (Trigwell 1995; Trigwell/Prosser 1996b; Kember/Kwan 2000). Durch die wiederholte Rückmeldung über den studentischen Lerngewinn entwickeln Lehrende eine Studierendenorientierung. Sie konzentrieren sich folglich mehr auf den studentischen Lernprozess und weniger auf ihr eigene Person und ihr Verhalten („wie habe ich gewirkt“).

Weiterhin ermöglicht das BEvaKomp den Lehrenden eine Rückmeldung, ob ein Kompetenzzuwachs aus Sicht der Studierenden stattgefunden hat, da nicht die Lehrgestaltung erfragt wird, sondern das Ergebnis, der Lernzuwachs. Lehrende können das BEvaKomp also nutzen, um eine Einschätzung zu erhalten, was ihre Lehre aus der Sicht der Studierenden bewirkt hat. Sollte das gewünschte Ziel nicht erreicht worden sein, könnte eine Änderung im Lehrverhalten ausprobiert werden. Entsprechend werden Lehrende unterstützt, eine experimentelle Haltung zur eigenen Lehrtätigkeit zu entwickeln, Anregungen anzunehmen und zu erproben. Allein daher ist es hilfreich, Evaluationen sowohl kontinuierlich als auch ohne negative Konsequenzen für die Lehrenden durchzuführen, vor allem zu Beginn einer Evaluationsimplementation. Lehrende, die negative Folgen aufgrund einer schlechten Bewertung fürchten müssen, werden sich kaum eine sichere und experimentierfreudige Lehrhaltung aneignen.

Auch bei den Studierenden wird mit dem Instrument ein Umdenken angeregt: durch Fragen nach Kompetenzzuwächsen wird die Aufmerksamkeit weg von der Lehrperson hin zum eigenen Lernprozesses gelenkt. Dadurch wird die eigene Verantwortlichkeit für das Lernen betont. Zudem konnte beobachtet werden, dass Studierende die Fähigkeit ausbilden, nutzbringende Rückmeldungen zu geben. So ist zum Beispiel bei den offenen Fragen zu bemerken, dass sich Studierende bei Beginn einer Lehrevaluationsdurchführung zum Teil wenig konstruktiv äußern. In späteren Durchläufen hat sich der Ton der Kommentare deutlich optimiert.

Fazit

Kompetenzorientierte Lehrevaluationen bringen eine Reihe von Nach- wie Vorteilen mit sich. Die Akzeptanz von derartigen Lehrevaluationen ist sicher zunächst deutlich geringer als bei herkömmlichen Varianten. Dies ist durch die Wünsche der Lehrenden, die eher Rückmeldung zum eigenen Lehrverhalten erwarten, sowie den scheinbar negativeren Ergebnissen erklärbar. Zudem stehen oftmals vermeintlich formale Zwecke im Vordergrund, was einer Anerkennung einer Evaluation nicht dienlich ist. Auch definieren sich Lehrende als wissenschaftliche Experten und weniger als Ausbilder von überfachlichen Kompetenzen. Außerdem sind „überfachliche Kompetenzen“ abstrakte Konstrukte, die auf den ersten Blick keine konkreten Handlungsveränderungen nahe legen.

Gerade die Fokussierung auf Kompetenzbereiche bietet die Möglichkeit, Lehrevaluationen als Kommunikationsinstrument zu verstehen, um wichtige Aspekte der aktuellen Hochschulreform bis in die einzelnen Lehrveranstaltungen zu transportieren. Eine kompetenzorientierte Evaluation kann belastbare, eingeforderte Informationen für Akkreditierungen generieren. Im Rahmen eines Qualitätsmanagements können die Informationen für gezielte hochschuldidaktische Weiterbildungen genutzt werden. Das BEvaKomp passt sich dem Lerngeschehen durch Filterfragen an und gibt so Lehrenden Rückmeldung über relevante Kompetenzbereiche. Dadurch wird sich vermutlich die Einstellung der Lehrenden und Studierenden ändern. Lehrende und Studierende denken mehr über den Lernprozess und weniger über die Lehrgestaltung nach. Bei all dem ist eine Evaluation indes nur so gut, wie sie als Teil eines Gesamtkonzepts einer Qualitätssicherungsmaßnahme ist.

Der Wert eines Fragebogens ist immer eng verknüpft mit dem Zweck des Einsatzes und kann nur in dem Maße sinnvoll sein, wie es das Qualitätsverständnis einer Organisation zulässt. Einige Rahmenbedingungen (z.B. Evaluationskultur, kollegiale oder konkurrierende Atmosphäre, transparente Kommunikationsstrukturen, etc.) nehmen Einfluss auf die (nicht) erfolgreiche Verwendung eines Fragebogens (Schein 1999).

Die hier dargestellte Diskussion zeigt die Herausforderungen, die durch kompetenzorientierte Evaluationen entstehen. Die aktuelle Entwicklung zeigt aber auch, dass eine Kompetenzorientierung gesellschaftlich erforderlich ist.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2008). Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und 29.02.2008). Drs. AR 15/2008
- ASIIN (2008). Informationen für die Hochschulen. Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Ingenieurwissenschaften, der Architektur, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik.
- Blanchard P. N. & Thacker J. W. (2007), *Effective Training: Systems, Strategies and Practices*, New Jersey: Prentice Hall.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Braun, E., Ulrich, I. & Spexard, A. (2008). Die Perspektive der Lehrenden: Förderung von Handlungskompetenzen in der Hochschullehre. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg), *Neues Handbuch Hochschullehre* (33, I 1.10). Berlin: Raabe.
- Canton, E. & Webbink, D. (2004). Prestatieprikkels in het nederlandse onderwijs: Wat kunnen we leren van recente buitenlandse ervaringen? Den Haag: CPB. CPB Document no 49.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. IDEA Paper No. 32. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Continuing Education, Kansas State University.
- Cohen, P.A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in higher education*, 13, 321-341
- Duke, D. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 4,131-144
- Eurodyce, the information network on education in Europe, (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*.
- Heim, M. (1996). *Accountability in education: A primer for school leaders*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, Hawaii State Department of Education.
- Johnson, R. The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Education* 5, 419-434.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28, 469-490.
- Overall, J.U. & Marsh, H.W. (1979) Midterm feedback from students: its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of educational psychology*, 71, 856-865.
- Rindermann, H.; Amelang, M. (1994). Entwicklung eines Fragebogens zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 131-151.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 607-625.
- Schein, E. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense About Culture Change*, Jossey-Bass, San Fransisco, CA.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46, 169–181.
- Trigwell, K., (1995) Increasing Faculty Understanding of Teaching. In W.A. Wright (Ed.) *Successful Faculty Development Strategies*. Anker Publishing Co, 76-100.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik*, 12, 133–166.
- Wilson, K.L., Lizzo, A. and Ramsden, P. (1997). The Development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in higher education*, 22(1), 33-54.
- de Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side-effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33, 379–396
- Mintzberg, H. (2006). *Organisatiestructuren*. Amsterdam: Pearson Education Uitgeverij.
- Quinn, R.E. & Cameron, K.S. (1999). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*, Academic Service, Schoonhoven; Hoofdstuk 3- het model van concurrerende waarden, 53- 69.

Musikhochschule und Studienreform: Besonderheiten und Probleme

Anna Katharina Jacob
Kassel

War in Bezug auf die derzeit implementierte Studienreform verstärkt davon die Rede, dass dem Begriff der Qualität eine Schlüsselfunktion bei dieser avisierten Neuorientierung zukomme (vgl. Olbertz/Kreckel/Pasternack 2001), so wurde die konkrete Füllung dieses Begriffs naheliegender Weise unter hauptsächlichlicher Fokussierung auf die wissenschaftlichen Hoch-

schulen und die dort angebotenen Studiengänge diskutiert. Aus diesem Grund wurden im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess auch vornehmlich Kriterien und Maßnahmen entwickelt, die auf Verbesserung bestimmter tatsächlicher oder vermeintlicher Desiderate des universitären Hochschulstudiums abzielten.

Derartige Kriterien sind: Erhöhung der Internationalität (Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschullandschaft); Erhöhung der Kompatibilität (Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und Studienleistungen); Erhöhung der Flexibilität (Selbstbestimmung des zeitlichen Verlaufs des Studiums); gute Arbeitsmarktanbindung der Studiengänge (Sicherung der *employability*); Erhöhung der Transparenz von Studium und Lehre (Ermöglichung einer gut strukturierten Studienplanung); schließlich – vor allem im Hinblick auf die Situation der Studierenden an deutschen Universitäten oftmals akzentuiert – die Verringerung der Studiendauer und Verminderung der Studienabbruchquote. Zu den bekannten Maßnahmen zählen etwa die Etablierung eines zweistufigen Studiengangsystems (mit Bachelor- und Master-Abschlüssen) oder die Modularisierung des Studiums.

Kaum ins Blickfeld von Politik und Hochschulforschung waren dagegen die besonderen Anforderungsprofile von weniger frequentierten Hochschultypen geraten. Dies betrifft insbesondere Hochschulen mit Ausbildungszielen sowie Unterrichtsinhalten und -methoden, die mehr

oder minder stark vom wissenschaftlichen Typus abweichen, wie Kunst-, Musik- oder Sporthochschulen. Diese weisen bestimmte Besonderheiten auf bezüglich der am Studienablauf beteiligten Klientel (Lehrende wie Studierende), der Erwartungshaltungen ans Studium und der Definition des späteren Tätigkeitsfeldes. Damit einher gehen die besonderen Unterrichtsformen bzw. didaktischen Konzeptionen zur Vermittlung nicht-wissenschaftlicher Inhalte sowie letztendlich der gesellschaftlichen Funktion dieser Inhalte und der damit befassten Ausbildungsstätten.

An dieser Stelle gilt es der Frage nachzugehen, inwiefern die politisch formulierten Kriterien und die daran ansetzenden Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität des Hochschulstudiums für den bisher weniger untersuchten Typus der Musikhochschule relevant bzw. praktikabel sind.

Zu betonen ist, dass es sich um einen besonderen und in mancherlei Hinsicht auch mit den anderen angesprochenen nicht-wissenschaftlichen Hochschultypen nur bedingt vergleichbaren Fall von Ausbildungseinrichtungen handelt, an denen aber gleichwohl in Deutschland im WS 2006/07 immerhin 19.447 Studierende eingeschrieben waren (vgl. Deutscher Musikrat 2008). Grundlage der vorliegenden Darstellung sind zwei empirische Studien, die in den Jahren 2005/06 an zwei deutschen Musikhochschulen durchgeführt und bei denen vor allem Studierende, aber auch (in Experteninterviews) mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses befasste Lehrende zu ihren Erwartungen an das Musikstudium und dessen Reform befragt worden waren (vgl. Jacob 2005, Jacob 2007).¹

Die Institution Musikhochschule

In Deutschland gibt es derzeit 24 institutionell voneinander getrennte Musikhochschulen. An einigen davon werden neben musikbezogenen Studiengängen auch andere künstlerische Disziplinen gelehrt, insbesondere Theater und Tanz, aber auch bildende Kunst. Unter den musikbezogenen Studiengängen lassen sich bei aller Vielfalt verschiedene inhaltlich definierte Gruppen ausmachen. Zur traditionellen Ausbildung gehören *rein künstlerisch ausgerichtete Studiengänge* für ein Instrument bzw. Gesang, aber auch Dirigieren, Komposition oder Jazz. Daneben gibt es eine An-

¹ In der Studie an der Folkwang Hochschule Essen wurden 143 Fragebögen von 731 grundständigen Studierenden (d.h. ohne Aufbaustudiengänge) musikbezogener Fächer ausgewertet und zusätzlich Interviews mit 5 als Lehrenden tätigen Experten zur Implementierung der Studienreform geführt; an der Hochschule für Künste Bremen wurden 71 Fragebögen von insgesamt 448 grundständigen Studierenden musikbezogener Fächer eingeholt.

zahl von Studiengängen, die in unterschiedlicher Akzentuierung *pädagogische*, *theoretische* oder *wissenschaftliche* Anteile enthalten. Dazu zählt etwa Instrumental- bzw. Gesangspädagogik, was zu einer Lehrtätigkeit an einer Musikschule qualifiziert. Auch für die Tätigkeit als Lehrer an einer allgemeinbildenden Schule (Lehramt Musik) kann man sich an Musikhochschulen ausbilden lassen, ebenso wie für hauptberufliche Kirchenmusikerstellen. Verschiedene Institutionen bieten darüber hinaus auch Studiengänge für *nicht-künstlerische*, aber musikbezogene Tätigkeitsfelder an, so Musikwissenschaft und zunehmend auch Musikmanagement. In der Regel beinhalten letztgenannte Studiengänge hauptsächlich *wissenschaftliche* Anteile, womit sie den gleichnamigen Studiengängen an Universitäten entsprechen. In beiden durchgeführten Erhebungen zeigte es sich, dass inhaltlich divergierend ausgerichtete Studienfächer sich im Antwortverhalten der Studierenden oftmals signifikant voneinander unterscheiden.

Charakteristika von Studium und Studierenden

Die Spezifika von Musikhochschulen im Hinblick auf Studienorganisation, Unterrichtsformen und -inhalte werden von den Mitgliedern der künstlerischen Hochschulen geradezu als Moment der Identitätsstiftung (qua Distinktion von wissenschaftlichen Hochschulen) empfunden. Mit Wex (2005: 307f.) lässt sich hier vielerorts die Rhetorik einer „behaupteten Unvergleichbarkeit mit anderen Fächern“ beobachten. In diesem Sinne sieht etwa die Kulturministerkonferenz (2007: 26) ein „wesentliches“ Unterscheidungsmerkmal in dem Umstand, „dass die künstlerische Ausbildung in Form des Einzelunterrichts bzw. in kleinen Gruppen (Klasse) in enger Beziehung zu einem bestimmten Hochschullehrer erfolgt.“ Dies hat entsprechende Konsequenzen in Bezug auf die anzutreffenden Betreuungsrelationen einerseits, auf die Lehrerbindung der Studierenden andererseits.

Ein Beispiel: Den derzeit über 1.200 Studierenden der Folkwang Hochschule (Stand: Sommersemester 2008; vgl. Folkwang Hochschule 2008) aus den Studiengängen von Musik, Tanz, Theater und Design stehen 314 Lehrende gegenüber, davon allein 108 Professoren (daneben 171 Lehrbeauftragte und – in institutionentypisch geringerer Proportion – 35 mit Angestelltenverträgen ans Haus gebundene Angehörige des akademischen Mittelbaus). Die Wichtigkeit der angesprochenen *Lehrerbindung* für Künstler lässt sich in diesem Fall daran ablesen, dass knapp 80 % der Studierenden „rein künstlerischer“ Studiengänge der Folkwang Hochschule angaben, die Wahl ihres Studienorts aufgrund eines bestimm-

ten Lehrerwunsches getroffen zu haben. Aufgrund der Ausprägung eines speziellen Schüler-Lehrer-Verhältnisses – der *Orientierung am „Meister“* – weisen sie keine große regionale Bindung auf, entsprechend größer ist ihre Mobilität.

Dagegen zeigten sich Essener Lehramtsstudierende (wie auch Musikwissenschaftler) eher von lokal wirksamen Faktoren wie dem Studien- bzw. Lebensort beeinflusst, die etwa zwei Dritteln der Befragten als wichtig erschienen. Dieser Unterschied lässt sich im Falle der angehenden Lehrer auf verschiedene Faktoren zurückführen: Schulmusik lässt sich an vergleichsweise vielen, auch heimatortnahen Einrichtungen studieren, Lehramtsstudierende haben geringere künstlerische Anteile des Studiums wie auch der späteren Berufstätigkeit, ein bestimmter Instrumentallehrer bringt keinen verwertbaren Vorteil im späteren Berufsleben.

Der vorwiegenden Form von *Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht* entspricht ein Aufbau des Studiums in den künstlerischen Disziplinen, der in *konsekutiv aufbauenden Fächern* organisiert ist. Ein Violinstudent etwa erhält Einzelunterricht in seinem instrumentalen Hauptfach (Violine), einem Begleitinstrument (typischerweise Klavier) sowie Gruppenunterricht in Ensemblespiel (z.B. im Streichquartett) und Musiktheorie. In Analogie beispielsweise zu Sprachkursen an Universitäten lassen sich die Lernfortschritte der einzelnen Studienjahre nicht untereinander austauschen.

Das Studium selbst ist von einem *hohen Grad von Spezialisierung* geprägt, indem die Studieninhalte auf die spezifischen und individuellen Begabungs- und Bedürfnisstrukturen der Studierenden abgestellt sind. Auch lassen sich die geförderten Kompetenzen und Fähigkeiten kaum auf andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens übertragen und haben somit ein enges Anwendungsprofil: Die Fähigkeit, auf künstlerisch hohem Niveau Violine spielen zu können, hat außerhalb des künstlerischen Sektors kaum Relevanz und bedeutet selbst innerhalb dieses Sektors eine klare Spezialisierung (befähigt also nicht zum Spiel von Trompete oder selbst einem anderen Streichinstrument).

Aufgrund des betreuungsintensiven Studienverlaufs ist der Zugang zu Kunsthochschulen durch *stark selektive Aufnahmeverfahren* reglementiert. Entscheidendes Kriterium ist das der individuellen künstlerischen Begabung, andere formale Zugangsbedingungen (bis hin zum Erwerb der Hochschulreife) werden demgegenüber bei Künstlern als sekundär erachtet.

Im Unterricht selbst steht die *Förderung des persönlichen künstlerischen Profils* im Vordergrund, was wiederum Schwierigkeiten die Quan-

tifizierung der Leistungen betreffend nach sich zieht: Einerseits gibt es gerade beim Instrumentalunterricht einen unbestreitbaren Anteil an handwerklich-technischen Fähigkeiten, die zu erlernen und deren Übertechniken zu vermitteln sind. Andererseits liegt das Hauptziel des Unterrichts darin, den Studierenden in die Lage zu versetzen, sich eigenständig künstlerisch zu entfalten und zu äußern. Welche künstlerische Äußerungsweise bzw. Interpretation als „besser“ empfunden wird, hängt seinerseits aber von historisch wechselnden ästhetischen wie auch sozialen Kontexten ab.

Das heißt auch, dass es schwierig anzugeben ist, nach welchen Kriterien eine gute oder erfolgreiche Lehre zu beurteilen sei: Qualität der Lehre anhand der Entwicklung von Künstlerpersönlichkeiten zu evaluieren, bleibt ein sehr subjektives Unterfangen; ein objektivierbares Kriterium (wie die Anzahl von Absolventen, die in renommierten Orchestern untergekommen sind oder gar eine reputierliche Solistenkarriere aufweisen) bliebe seinerseits wiederum an kontextuelle Faktoren und Normen gebunden, scheint also eher geeignet, den Marktwert als das genuine Künstlertum einer bestimmten, an einen Lehrer gebundenen „Schule“ zu beurteilen.

Kurz sei auch auf die spezifische *Persönlichkeitsdisposition der Studierenden* an Musikhochschulen eingegangen, die selbst bereits Gegenstand verschiedener Studien vor allem psychologischer Herkunft geworden ist (vgl. Kemp 1981; Woody 1999). Hingewiesen wurde hier etwa auf Persönlichkeitsmerkmale wie vergleichsweise größere Introvertiertheit oder Sensibilität gegenüber Vergleichsgruppen, die mit einer höheren intrinsischen Motivation für den Gegenstand des Studiums einhergeht.² Musikstudierende können in mancherlei Hinsicht geradezu als ideale Repräsentanten einer soziologisch definierten Gruppierung gelten, die Schulze (2000: 312ff.) zufolge als „Selbstverwirklichungsmilieu“ zu bezeichnen ist. In diesem Sinne lassen die Antworten der befragten Studierenden vor allem aus den rein künstlerischen Fächern deutlich deren intrinsische Motivation und ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis erkennen. Als Motive für die Aufnahme für das künstlerische Studium wurden bevorzugt Gründe genannt wie: „aufgrund eines festen Berufswunsches“ bzw. „um später selbstständig zu arbeiten“ oder verschiedentlich auch einfach aus „Spaß“ bzw. „Leidenschaft“. Ein sicherer Arbeitsplatz oder gute Verdienstmöglichkeiten waren für diese Studierendengruppen zu weitaus überwiegen-

² Auch innerhalb der verschiedenen Musikdisziplinen ließen sich hier Differenzierungen anbringen. So ergab die Untersuchung von Dyce/O'Connor (1994), dass männliche Rockmusiker arroganter, dominanter, extrovertierter, neurotischer und erfahrungsöffener waren als eine Kontrollgruppe von männlichen Kommilitonen.

den Teilen nicht relevant, was sie wiederum deutlich von den Studierenden für das Lehramt unterschied.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich sowohl die Beschreibung der Struktur des künstlerischen Studiums an Musikhochschulen als auch diejenige der Studierenden (und der Lehrenden) in mancherlei Hinsicht von Befunden an universitären Einrichtungen abgrenzen lässt. Aus diesem Grund ist es angebracht, die Kriterien, die für den Prozess der Studienreform als leitend benannt worden waren, auf ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf das Studium an Musikhochschulen zu überprüfen – im Einzelnen: Internationalität, Verkürzung der Studiendauer/Verringerung der Studienabbruchquote, Arbeitsmarktorientierung, Kompatibilität, Flexibilität und Transparenz des Studiums.

„Die Internationalisierung ist kein neu zu installierendes Kriterium für Kunsthochschulen...“³

Schon bei der Erfassung der möglichen Gesamtmenge der jeweils zu befragenden Studierenden musikbezogener Fächer über die Hochschulstatistik der beteiligten Hochschulen trat eine Besonderheit dieser Art von Institutionen deutlich hervor. Gemeint ist der Grad der vorhandenen Internationalität der Studierendenschaft, die in einigen Fächern – nämlich denen mit rein künstlerischer Ausrichtung und keinen oder nur geringen pädagogischen Anteilen – über die Hälfte der zu befragenden Personen ausmachte. Vor allem innerhalb der „klassischen Musikausbildung“ an Orchesterinstrumenten oder Klavier sind derart hohe Quoten an internationalen Studierenden (insb. aus Osteuropa und Ostasien) anzutreffen. Demgegenüber stellen in Studiengängen, die für ein späteres Berufsbild in öffentlichen Institutionen ausbilden (wie Schul- oder Kirchenmusik) die inländischen Studierenden klar die Mehrheit – so z.B. in Essen mit knapp 98 % der Studierenden für das Lehramt Musik (Schulmusik).

Festzuhalten bleibt also, dass innerhalb der klassischen, künstlerischen Instrumentalstudiengänge von einer mangelnden internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen und der an ihnen zu erlangenden Abschlüsse nicht die Rede sein kann. Ganz im Gegenteil wurde an den Hochschulen durchaus notiert, dass sich inländische Bewerber in den betreffenden Studiengängen bei der Aufnahmeprüfung einem erhöhten Kon-

³ Dieses wie die folgenden Zitate wurde aus den in Essen geführten Interviews mit Lehrenden und Funktionsträgern der Folkwang Hochschule entnommen; vgl. Jacob (2007).

kurrenzdruck gegenüber Studierenden aus dem Ausland ausgesetzt sehen, die überdies in ihrem Herkunftsland oftmals bereits ein College-Studium durchlaufen haben.

„Wenn Studierende ihr Studium abbrechen, dann deshalb, weil sie schon sehr gut sind und bereits eine feste Anstellung bekommen haben...“

Die Erwägung eines *Studienabbruchs* war bei keiner der hier betrachteten Studierendengruppen von Relevanz, doch hatte über die Hälfte der befragten Musikwissenschaftler (als Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Disziplin) bereits mit dem Gedanken an einen Studienfachwechsel gespielt. Eine analoge Opposition von universitär geprägten zu musikhochschultypischen Studiengängen ergab sich bei der Frage nach den bereits entstandenen Verzögerungen des Studiums gegenüber den Vorlagen der Studienordnung: Im Vergleich zum letztgenannten Punkt gab exakt die gleiche Prozentzahl der Musikwissenschaftler (57,7 %) an, derartige Verzögerungen erlitten zu haben, während weniger als ein Viertel der anderen Studierendengruppen dies zu Protokoll gab. Dies lässt sich auf verschiedene Faktoren zurückführen.

So war die Struktur der Studiengänge an Musikhochschulen im Gegensatz zum universitären geisteswissenschaftlichen Studium von jeher stark verschult.⁴ Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass die befragten Musikwissenschaftler im Gegensatz zu den anderen Studierenden keine Aufnahmeprüfung absolvieren mussten, um einen Studienplatz zu erlangen. Erwartungsgemäß dürfte der Grad der Vorbildung und der Identifikation mit dem gewählten Studienfach bei Studierenden, die nicht ein derartiges hochselektives Verfahren durchlaufen haben, im Durchschnitt geringer ausfallen, als bei solchen, die oft intensive Vorbereitungszeit alleine auf die Aufnahmeprüfung verwenden mussten, so dass Schwierigkeiten und Verzögerungen im Studium hier wahrscheinlicher sind.

⁴ Hierbei muss überdies Erwähnung finden, dass nur die Gruppe der Musikwissenschaftler zum Befragungszeitraum überhaupt Erfahrung mit dem Bachelor-Master-System gemacht hatten, die weniger von Verzögerungen betroffenen anderen Studiengänge jedoch weiterhin nach den älteren Modellen (Diplom bzw. Staatsexamen) studierten.

„Die Bachelor-Absolventen der Musikhochschulen sind die Arbeitslosen von morgen...“

Entsprechend dieser auf Persönlichkeitsentfaltung und Beschäftigung mit künstlerischen Inhalten gerichteten Erwartungshaltung kann es kaum überraschen, dass die Zügigkeit der Ausbildung für die Studierenden nicht als das vordringlichste Problem angesehen wurde (gerade einmal knapp über der Hälfte der Befragten erschien dieses Kriterium wichtig). Stattdessen gaben überwältigende Mehrheiten von 96 % (in Essen und Bremen) an, eine fundierte Ausbildung als wichtig anzusehen.

Ebenso lassen lediglich die Essener Lehramtsstudierenden (64,7 % der Befragten) erkennen, dass ihnen die Ausbildung auf ein fest umrissenes Berufsbild wichtig sei. Dagegen gaben 63,4 % der rein künstlerisch ausgerichtet Studierenden an, Zielvorstellung müsse ein vielfältiges Berufsbild sein. Dies hängt sicherlich auch mit dem Umstand zusammen, dass nur ein vergleichsweise kleiner Anteil der Absolventen rein künstlerischer Studiengänge von Kunst- und Musikhochschulen später darauf rechnen kann, eine passgenaue Anstellung für das von ihm erlangte Qualifikationsprofil zu erlangen.⁵ Die spätere Tätigkeit kann also in vielen Fällen auch in nur mittelbaren Zusammenhang mit dem Studienabschluss stehen, Aufbaustudium in gewinnträchtigeren Studiengängen, langfristige berufliche Prekarität oder komplettes Umsatteln sind durchaus übliche Zukunftsperspektiven für studierte Musiker. Überdies erfolgt der Berufseinstieg in Anstellungsverhältnisse für Instrumentalisten über individuelle Vorspielleistungen oder Praktika.

Entscheidendes Kriterium ist also für dieses Berufsbild die Leistung im instrumentalen Hauptfach, höchstens mittelbar die Struktur des Studiums, weniger der erworbene Abschluss. Zur Vorbereitung auf möglicherweise gänzlich unterschiedliche spätere Tätigkeitsfelder sowie zur Möglichkeit der Entwicklung einer künstlerischen Persönlichkeit wird von der Ausbildungsinstitution Musikhochschule dementsprechend vor allem auch erwartet, den Studierenden (wie übrigens auch den Lehrenden) weitgehende Freiräume zur künstlerischen Entfaltung zur Verfügung zu stellen. Wie es in einem der geführten Interviews formuliert wurde: „Qualitätssteuerung an Kunsthochschulen heißt: Freiräume schaffen.“

⁵ Zur Verdeutlichung der oftmals prekären späteren beruflichen Situation mag die Zahl dienen, die die Künstlersozialkasse im Jahr 2003 als Durchschnittswert der von ihren Mitgliedern erzielten Jahreseinkünfte (brutto) angab: als Verdienst stehen hier 11.144 Euro zu Buche (vgl. Deutscher Bundestag 2003: 5).

Die Frage der Arbeitsmarktanbindung bzw. der *employability* stellt sich für die rein künstlerischen Studiengänge demzufolge als schwer zu fassendes Problem dar: Einerseits ist ein (im Vergleich zu allen Absolventen relativ kleiner) Arbeitsmarkt von Angestelltenverhältnissen anzutreffen, zu welchem der Zugang aber über individuelle, nur wenig standardisierbare Leistungen in Vorspielsituationen verläuft; andererseits ist ein sehr großer Teil der Absolventen darauf angewiesen, sein Auskommen in nicht fest umrissenen Tätigkeitsfeldern zu suchen. Anders stellt sich demgegenüber die Lage beispielsweise bei Studierenden für das Lehramt Musik dar, bei denen sehr wohl ein fest umrissener Arbeitsmarkt vorhanden ist, der auch viele der Absolventen aufnehmen könnte (nämlich das Bildungssystem allgemeinbildender Schulen). Das Problem liegt hier teilweise eher in der Überregulierung dieses Arbeitsmarktes, da sich die Bundesländer aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems innerhalb der Schulmusikerausbildung stark unterscheiden – hier ergeben sich schon Probleme beim Wechsel des Absolventen in ein anderes Bundesland, von einer international offenen Bewerbungssituation kann erst recht nicht ausgegangen werden.

„Kompatibilität von Studienleistungen wird am ehesten da anzutreffen sein, wo sich die künstlerischen Anteile am geringsten halten...“

Damit ist bereits das Problem der Vergleichbarkeit der Studienleistungen und -abschlüsse berührt. Auffällig war, dass sich viele Studierende (78,3 % der Befragten in Essen) eine Anrechenbarkeit von Studienleistungen durch das ECTS-System erhoffen. Demgegenüber schien der Optimismus der befragten Lehrenden eine derartige Vergleichbarkeit betreffend sehr begrenzt zu sein, da die Quantifizierbarkeit künstlerischer Leistungen nur schwierig bis kaum zu leisten ist. Im instrumentalen Hauptfach beispielsweise ist bei Studienortwechsel eine Einordnung anhand von bloßen bereits absolvierten Studienjahren kaum möglich: Auch hier zählt die Vorspielleistung in einem individuellen Aufnahmeverfahren mit anschließender Eingruppierung in bestimmte Leistungsgruppen (bis hin zur gänzlichen Ablehnung von Studierenden, die anderenorts bereits erfolgreich mehrere Jahre lang studiert haben).

Überdies wurde eine solche Vergleichbarkeit unter den interviewten Lehrenden in Essen auch gar nicht als wünschenswert betrachtet, da großes Gewicht auf das individuelle künstlerische Profil gelegt wurde. Ein

Zitat: „...jeder Lehrende [hat] eine individuelle, den Studenten prägende Herangehensweise bzw. „Handschrift“. ECTS-Punkte und Modulbeschreibungen können darüber kaum Auskunft geben.“

Zur Verdeutlichung des hiermit bereits angesprochenen Problems der Zuweisung von ECTS-Punkten für bestimmte Studienleistungen kann erneut der Fall der rein künstlerischen Instrumentalstudiengänge herangezogen werden: Die betreffenden Studierenden haben den Schwerpunkt ihrer Ausbildung eindeutig im Unterricht im instrumentalen Hauptfach, die begleitenden musiktheoretischen oder -wissenschaftlichen Veranstaltungen nehmen entsprechend geringeren Umfang im Curriculum ein. Bei der Zumessung von ECTS-Punkten ist überdies zu berücksichtigen, dass die erwartete *workload* von mehrstündigem und täglichem Üben bei einem Geiger erheblich über dem liegt, was für irgendeinen anderen Veranstaltungstypus vorausgesetzt werden kann (so dass der Arbeitsaufwand von 30 Stunden für einen ECTS-Punkt oftmals als absurd wenig empfunden wurde).⁶

„Wie will man eine genuine Instrumentalausbildung modularisieren? Das [Instrument Violine] ist ein FACH, aber kein Modul!“

Erschwerend für die Umsetzung des im Rahmen der Studienreform beschlossene Maßnahmenbündel ist weiterhin, dass sich genau die Kernbereiche des rein künstlerisch ausgerichteten Studiums kaum modularisieren lassen: Instrumentale Haupt- wie Nebenfächer werden – wie oben bereits erwähnt – als mehrjährig durchlaufender Kursus gelehrt, nicht als komplementär strukturierbares Modul. Anders gesagt: Lediglich die theoretisch-wissenschaftlichen Randbereiche des Studiums, die auch in der Unterrichtsstruktur den Gegebenheiten des wissenschaftlichen Studiums entsprechen, lassen sich in eine modulare Struktur bringen.

⁶ Dies schlägt sich in der – teilweise das Irrationale streifenden Konzeption von Studiengängen und vorgesehenen ECTS-Punkten in derartigen Studiengängen wieder. Ein Entwurf der Folkwang Hochschule aus dem Jahr 2004 (somit nach Implementierung des ECTS-Systems, aber vor Einführung der neuen Studienstruktur) sah beispielsweise in der „Differenzierten Musikausbildung“ 196 von insgesamt 264 (sic!) vergebenen ECTS-Punkten allein für das instrumentale Hauptfach vor, das im Einzelunterricht vermittelt wird; weitere 39 Credits sollten auf die übrige instrumentale Ausbildung und die restlichen 29 Credits an den wissenschaftlich-theoretischen Bereich gehen – für den zweisemestrigen Kurs in Akustik/Instrumentenkunde wären 2 x 0,5 = 1 ECTS-Punkt zu erlangen.

Infolgedessen ergeben sich auch bei der vielfach gewünschten *Flexibilisierung* des Studiums Begrenzungen, denn gegeneinander austauschbar bzw. flexibel gestaltbar sind erneut lediglich die Nicht-Kernbereiche des Studiums, um den wöchentlichen Einzelunterricht im instrumentalen Hauptfach vom ersten bis zum letzten Semestern wird – und will – kaum ein Studierender herumkommen.⁷

Ist ein Studiengang derart einseitig auf ein einzelnes Hauptfach ausgerichtet wie bei der rein künstlerischen Instrumentalausbildung, kann es kaum überraschen, dass mangelnde *Transparenz* über die Ausbildungsziele kaum als großes Problem seitens der betroffenen Studierenden empfunden wurde. Defizite wurden eher im Hinblick auf die Vertrautheit mit der Studien- und Prüfungsordnung konstatiert – am meisten von Studierenden für das Lehramt Musik, deren Studiengang in dieser Hinsicht auch am vergleichsweise komplexesten aufgebaut ist: Hier gaben über 60 % der Essener Lehramtsstudierenden an, nicht bzw. kaum mit ihrer Prüfungsordnung vertraut zu sein. In Bremen (wo Fragen nach dem Beratungsangebot gestellt wurden) gaben die Studierenden an, am ehesten bei ihrem Fachlehrer Beratung zu suchen und mit dessen individueller Beratung auch am Zufriedensten zu sein.

Zusammenfassung

Im Hinblick auf das Studium an Musikhochschulen treten andere Fragen und Probleme auf als diejenigen, die im Rahmen der Studienreform für Universitäten als leitend angesehen wurden. So spielt mangelnde Internationalität des deutschen Musikhochschulwesens keine Rolle (weder die Studierenden noch die Lehrenden betreffend); ein zügigerer Studienabschluss oder Verringerung der Studienabbruchquoten können ebenfalls kaum als relevante Kriterien dienen – ganz im Gegenteil: viele wollen länger studieren, um eine möglichst fundierte Ausbildung zu erhalten; was Arbeitsmarktanbindung und *employability* für Künstler heißt, hat mit den herkömmlichen Vorstellungen eines Arbeitsmarktes teilweise nur wenig

⁷ Dieser Sachverhalt stellt sich natürlich bei einem wissenschaftlichen Studiengang wie Musikwissenschaft vollkommen anders dar; eine Mittelposition nehmen diejenigen Studiengänge ein, die gemischte Anteile von rein künstlerischen und wissenschaftlichen Fächern im Studienverlauf aufweisen wie etwa Schulmusik.

zu tun;⁸ Kompatibilität von künstlerischen Studienleistungen ist relativ schwer zu definieren, ebenso wie sich für Flexibilisierung nur wenige Ansatzpunkte anbieten. Eine individuelle, auf den künstlerischen Einzelfachunterricht ausgerichtete Lehre bietet sich nur bedingt für quantifizierende Bewertungen an. Demgegenüber wird von Studierenden wie Lehrenden stets das Moment der persönlichen Entfaltung in künstlerischer Freiheit betont – eine Zielvorstellung, die mit der latenten Ökonomisierung des Bildungswesens im Sinne von „Effizienzsteigerung“ und Messungen von *learning outcome* nur schwer zu vereinbaren ist.

Literatur

- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève 2003: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Deutscher Bundestag 2003: Wirtschaftliche und soziale Entwicklung der künstlerischen Berufe und des Kunstbetriebs in Deutschland. <http://dip.bundestag.de/btd/15/022/1502275.pdf> [12.07.2008]
- Deutscher Musikrat 2008: Studierende an Hochschulen für Musik nach Hochschulen. <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik11.pdf> [12.07.2008]
- Dyce, Jamie Arthur/O'Connor, Brendan 1994: The personalities of popular musicians. In: *Psychology of Music*, Vol. 22, pp. 168-173.
- Folkwang Hochschule Essen 2008: Daten + Fakten. <http://www.folkwang-hochschule.de/index.php?&m=13> [12.07.2008]
- Jacob, Anna Katharina 2007: Qualitätsmanagement an Musikhochschulen in Zeiten sich wandelnder Studienstrukturen. *FolkwangStudien*, Bd. 5. Hildesheim: Olms.
- Jacob, Anna Katharina 2005: Musikstudium: Erwartungen an den Reformprozess. Eine Umfrage unter Studierenden der Hochschule für Künste Bremen. Unveröffentlichter Projektbericht. Hochschule für Künste Bremen. Bremen.
- Kemp, Anthony 1981: The personality structure of the musician. In: *Psychology of music*, Vol. 9, pp. 3-14.
- Kultusministerkonferenz 2007: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. http://www.kmk.org/dossier/tertiarer_bereich.pdf [12.07.2008]
- Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hg.) 2001: Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schulze, Gerhard 2000: Die Erlebnis-Gesellschaft. *Kultursoziologie der Gegenwart*. 8. Aufl., Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Wex, Peter 2005: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot.
- Woody, Robert Henley 1999: The Musician's Personality. In: *Creativity Research Journal*, Vol. 12/4, pp. 241-250.

⁸ Ganz im Gegenteil fand das „Künstlerparadigma“ der Arbeitswelt als relativ neuartige Entwicklung Eingang in die Literatur zur Beschreibung instabiler, prekärer Beschäftigungsverhältnisse (vgl. Boltanski/Chiapello 2003).

Berufsakademien: Unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung?

Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des dualen Berufsakademiestudiums am Beispiel Sachsen

René Krempkow
Mandy Pastohr
Freiburg/Dresden

Nach Teichler (2003a: 15) wird gerade die Distanz zur Welt der Arbeit als zentrales Merkmal von Bildung gesehen, um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen. Berufsakademien werden jedoch gerade wegen ihrer dualen Ausbildungsstruktur und der damit implizierten direkten Verankerung

in der Arbeitswelt als Erfolgsmodell der Differenzierung der Hochschullehre hinsichtlich ihrer Berufsorientierung angesehen (vgl. z.B. Ehrhardt 2004). Sie werben neben der Berufs- bzw. Anwendungsorientierung mit überschaubaren Studienzeiten, hohen Studienerfolgsquoten, mit reibungslosem Berufseinstieg und Aufstiegschancen in Unternehmen, die denen von Universitätsabsolventen nicht nachstehen sollen (vgl. z.B. SMWK 2001: 5).¹ In einer Evaluation stellte der Wissenschaftsrat (1994: 89) zudem für die Berufsakademien Baden-Württembergs fest, dass diese eine „in ihrem Profil zwar deutlich von Fachhochschulen verschiedene, hinsichtlich der beruflichen Qualifikation im Gesamtbild jedoch gleichwertige Ausbildung“ anbieten. Im Bereich der Schlüsselqualifikationen, der frühzeitigen beruflichen Sozialisation und der schnelleren Anwendbarkeit von theoretisch-methodischem Wissen für betriebliche Zwecke werden Berufsakademikern sogar Stärken gegenüber Fachhochschulabsolventen

¹ Inzwischen gibt es in rund drei Viertel der Bundesländer Berufsakademien. Allerdings gibt es bislang keine flächendeckende Übersicht von Daten zu Studienzeiten und Studienerfolg, erst recht nicht zur Studienqualität an Berufsakademien in Deutschland. Bei einigen Statistischen Landesämtern werden Studierendenzahlen erhoben (Auskunft Hochschul-Referat des Statistischen Bundesamtes 2008).

zugesprochen (ebd.: 79). Sind die Berufsakademien also ein unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung?

1. Problemstellung

Den Zielen des Bologna-Prozesses entsprechend gibt es zunehmend Bestrebungen, auch an Berufsakademien Bachelor-Abschlüsse einzuführen.² Diese sollen den Zugang zu Masterstudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen ermöglichen. Die angestrebte Durchlässigkeit kann jedoch auch nichtintendierte Folgen haben. Denn damit werden verstärkt Ansprüche der Passfähigkeit zu einem forschungs- bzw. wissenschaftsorientierten Studium der Universitäten in Berufsakademien hereingetragen, die nur bedingt mit deren besonderem Profil vereinbar sind (Schmidt 2002: 90). Die Durchlässigkeit würde Anreize verstärken, die Berufsakademien immer hochschulähnlicher zu gestalten (Erhardt 2004: 6).

Auch die Fachhochschulen waren ursprünglich angetreten, vor allem hinsichtlich der drei Aspekte Berufs- bzw. Anwendungsorientierung, Studienzeit und Studienerfolg eine Alternative für jene Studierende zu bieten, die später beruflich nicht unbedingt in der Wissenschaft verbleiben wollen. Ohne verkennen zu wollen, dass Fachhochschulen für diese Studierenden Vorteile bieten können, ist an den deutschen Fachhochschulen ein Trend erkennbar, der aus der internationalen Hochschulforschung als *academic drift* bekannt ist. Dies lässt sich z.B. anhand des zunehmenden Wunsches von Fachhochschulprofessoren beobachten, selbst aktiv Forschung zu betreiben und hierfür die Lehrdeputate abzusenken. Hinzu kommen Diskussionen um das Promotionsrecht, um forschungsorientierte Masterangebote, Umbenennungen von Fachhochschulen in Hochschulen und sinkende praktische Studienanteile in neuen Fachhochschulstudiengängen (vgl. Pastohr 2009: 19ff.). Zu erwarten ist daher, dass im Zuge einer derart verstärkten *upward academic drift* eine verstärkte Angleichung von Lehre und Studium an die der Universitäten erfolgt.³

² Katalysator dieser Umstellung ist neben dem Bologna-Prozess der Beschluss der KMK (2004) zur hochschulrechtlichen Anerkennung von Abschlüssen akkreditierter Bachelorstudiengänge an Berufsakademien.

³ Zu beobachten ist aber auch ein „downward academic drift“, wenn beispielsweise Fachhochschulen zunehmend duale (praxis- oder ausbildungsintegrierende) bzw. kooperative Studiengänge anbieten oder Universitäten sich um mehr Anwendungsbezug in Forschung und Lehre bemühen (vgl. Pastohr 2009: 19ff.).

Vor diesen Hintergründen stellt sich die Frage, ob und gegebenenfalls wie eine starke Berufs- bzw. Anwendungsorientierung mit einer stärkeren Durchlässigkeit und Ansprüchen der Passfähigkeit zu forschungs- und wissenschaftsorientierten Studiengängen an Universitäten zu vereinbaren sind. Aus Sicht der systemischen Vielfalt und im Sinne des von Bundesregierung, Bildungsforschern und auch der OECD formulierten Ziels, den Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung zu erhöhen, sollte hierbei eine Verstärkung der Passfähigkeit nicht zu einer Abschwächung des besonderen Profils bei Berufs- bzw. Anwendungsorientierung, Studienzeit und Studienerfolg führen.

Voraussetzung für die Entwicklung von Strategien zum Erhalt bzw. zur Weiterentwicklung des Profils einer Einrichtungsart, die unterschiedlichen Anforderungen entspricht, ist eine systematische Aufarbeitung und vergleichende Auswertung verfügbarer Daten, um etwa die Stärken, aber auch die Schwächen eines Ausbildungsmodells herauszuarbeiten.⁴ Solche vergleichenden Untersuchungen beschränkten sich bislang auf Universitäten und Fachhochschulen (z.B. Krempkow/König 2004, Krempkow u. a. 2006; Krempkow 2008) oder berührten nur Einzelaspekte des Studiums aller drei Einrichtungsarten (z.B. Zabeck/Zimmermann 1995). Sie dienten selten der direkten Herausarbeitung von Entwicklungs- und Profilbildungspotenzialen der untersuchten Einrichtungsarten, sondern vielmehr als Beiträge zur kritischen Diskussion des Status quo der akademischen Ausbildung und der Legitimation von Einrichtungsarten.

Im amerikanischen Raum ist hingegen die Anwendung der so genannten SWOT-Analyse – der Analyse von Stärken (*strengths*), Schwächen (*weaknesses*), Chancen (*opportunities*) und Risiken (*threats*) – auf Bildungsinstitutionen und -programme gängig (vgl. u.a. Gordon 2001; Gorski 1991; Swortzel 1995). Für die Vorbereitung einer Entwicklungskonzeption wurde sie nun erstmals auf die Berufsakademie Sachsen und insbesondere auf deren duales Studium angewandt.⁵ Der Fokus lag dabei auf der Positionierung der Berufsakademie bzw. des Berufsakademiestudiums innerhalb des *tertiären Bereichs des Bildungssystems des Freistaates Sachsen*, d.h. im Vergleich zu regionalen Wettbewerbern und deren Bildungsleistungen.

⁴ Schwächen könnten neben einer evtl. in einigen Fächern/Standorten ungünstigen Studierbarkeit o. ä. Problemen z. B. auch strukturell darin gesehen werden, wenn Studierende nach der Ausbildung nur in geringerem Ausmaß Kompetenzen wie selbständiges Arbeiten, Lösen komplexer Probleme, Reflektionsvermögen oder kritische Bewertung wissenschaftlicher Veröffentlichungen erleben. Hierzu gibt es bislang kaum empirische Studien.

⁵ Quelle der hier präsentierten Zusammenfassung der SWOT-Analyse mit ausführlicher Dokumentation: Krempkow u.a. (2008).

Speziell wurden staatliche Universitäten und Fachhochschulen des Freistaates als Konkurrenten betrachtet.⁶ Betrachtet wurde einerseits, welche (externen) Faktoren aus der Umwelt auf die Organisation wirken und welche Chancen und Risiken diese bergen, andererseits, welche Stärken oder Schwächen interne Faktoren erzeugen. Die mit den Instrumenten der Umwelt- und der Unternehmensanalyse (vgl. z.B. Bea/Haas 1997: 74ff.) bzw. der Analyse externer und interner Faktoren aufgedeckten Chancen, Risiken, Stärken und Schwächen sollten dann eine Entscheidungsgrundlage für die strategische Wegbereitung hin zur Formulierung / zur Umsetzung der Organisationsziele liefern, indem beispielsweise Schwächen in Stärken umgewandelt, Stärken ausgebaut und zur Ausschöpfung von Chancen sowie zum Überwinden von Risiken genutzt werden.

2. Analyse externer Faktoren

Startpunkt war eine Umweltanalyse, in der jene (externen) Faktoren untersucht wurden, auf welche die Berufsakademie Sachsen selbst keinen direkten Einfluss hat, die aber wesentlich die Entwicklungspotenziale mitbestimmen und daher auf Chancen und Risiken hinweisen. Da allerdings nie alle relevanten Daten für eine solche Analyse erhoben werden können, waren kritische und relevante Aspekte des Umfelds auszuwählen (vgl. Eschenbach/Kunesch 1996: 156f.). Die Untersuchung konzentrierte sich deshalb (a) auf die Geburtenentwicklung, die Studierneigung bzw. -quote und die Bevölkerungswanderung, also Daten, die u.a. Auskunft über die prospektiv zu erwartende Studiennachfrage geben, (b) auf Marktstrukturen und -anteile sowie die Nachfrage nach Akademikern auf dem Arbeitsmarkt sowie (c) auf Strategien der sächsischen Hochschulen und der Berufsakademie und bildungspolitische Rahmenbedingungen, die Entwicklungspotenziale und -herausforderungen markieren. Die mittels dieser Kennzahlen bzw. Indikatoren identifizierten Chancen und Risiken sind in Tabelle 1 zusammengefasst.⁷

⁶ Unberücksichtigt blieben aufgrund teilweise abweichender Zugangsvoraussetzungen und Studienangebote und der geringen Studienanfänger- und Absolventenzahlen staatliche Kunst- und Musikhochschulen, private Hochschulen und Verwaltungsfachhochschulen des Freistaates Sachsen. Zu einigen Untersuchungsaspekten konnten überdies nur Daten zur TU Dresden vergleichend herangezogen werden.

⁷ In Krempkow u.a. (2008) sind die Ergebnisse ausführlicher entwickelt.

Tabelle 1: Chancen und Risiken für das Berufsakademiestudium in Sachsen

Chancen	Risiken
bisher konstante Neigung zur Aufnahme eines Berufsakademiestudiums unter sächsischen Abiturienten	demografische Entwicklung in Sachsen
bisher große Nachfrage nach Studienberatern durch Praxisunternehmen	hoher Anteil an „Landeskindern“ unter Studierenden
prognostizierte konstant hohe potenzielle Studienanfängerzahl in den kommenden Jahren (Maximalvariante der Modellrechnung von Lenz/Wolter u. a. 2008)	prognostizierter Rückgang an potenziellen Studienanfängern mit Ende dieses Jahrzehnts (Minimalvariante der Modellrechnung von Lenz/Wolter u. a. 2008)
geplanter Ausbau der Studienkapazitäten	vergleichsweise geringe Quote weiblicher Studienanfänger v. a. im Bereich Technik
Studiengebührenfreiheit (und in der Regel gezahlte Ausbildungsvergütung; dadurch auch: Potenzial zur Stärkung der Bildungsbeteiligung sozialschwacher Studieninteressierter)	
hoher Marktanteil im Studienbereich Wirtschaft (Aber: Überhang an Wirtschaftswissenschaftlern prognostiziert)	geringer Marktanteil im Bereich Technik
hochschulrechtliche Anerkennung von Abschlüssen akkreditierter Bachelorstudiengänge	möglicherweise zunehmende Konkurrenz durch Fachhochschulen, u. a. bei deren Erweiterung/Neueinführung dualer (praxisintegrierender) Studienangebote
Verringerung von Zugangshemmnissen zum tertiären Bereich durch regionale Verankerung	möglicherweise zunehmende regionale Konkurrenzsituation mit Hochschulen in einigen Studiengängen
„Haltekraft“ von Studenten in sächsischen Unternehmen (Praxispartnern) durch Berufsakademieausbildung	
Berufsakademie als positiver Standortvorteil für die lokale Wirtschaft in strukturschwachen Regionen ohne Hochschulen/ als wirtschaftsfördernder Faktor	vergleichsweise starke Abhängigkeit von der (regionalen) wirtschaftlichen Entwicklung

Hinsichtlich der prospektiv zu erwartenden Studiennachfrage ergab sich ein zweigeteiltes Bild für die Berufsakademie Sachsen:

- Einerseits wird mit Blick auf die demografische Entwicklung in Sachsen das Potenzial an Studienanfängern zukünftig deutlich zurückgehen und sich der Wettbewerb um Studienanfänger verschärfen. Bisher hat die Berufsakademie kontinuierlich Zuwächse an Studienanfängerzahlen zu verzeichnen: Die Nachfrage nach ihrem Studienangebot ist groß, die Neigung sächsischer Abiturienten zur Aufnahme eines Berufsaka-

demiestudiums konstant. Der im Vergleich zu den Universitäten geringe Studierendenschwund, die kurze Studiendauer, die in der Regel gezahlte Ausbildungsvergütung und die Studiengebührenfreiheit in Sachsen, die guten Übernahmeaussichten nach Ende des Studiums und die hochschulrechtliche Anerkennung von Abschlüssen akkreditierter Bachelorstudiengänge der Berufsakademie dürften sich auch weiterhin positiv auf die Nachfrage nach dem Studienangebot der Berufsakademie auswirken.

- Andererseits birgt ihr hoher Anteil an Landeskindern unter den Studierenden das Risiko, vom demografischen Wandel in Sachsen bzw. Ostdeutschland in den nächsten Jahren stärker betroffen zu sein als die Hochschulen, die stärker überregional zu rekrutieren vermögen.

Die Prognosen zum Studienanfängerpotenzial der Berufsakademie Sachsen gehen entsprechend auseinander: In der Minimalvariante der Modellrechnung von Lenz/Wolter u.a. (2008) wird ein Rückgang an potenziellen Studienanfängern zum Ende dieses Jahrzehnts erwartet, in der Maximalvariante hingegen eine konstant hohe potenzielle Studienanfängerzahl. Ein Risiko könnte auch die vermutlich zunehmende Konkurrenz mit den Fachhochschulen sein, etwa aufgrund deren Orientierung in Richtung duale Studiengänge und insgesamt durch den *upward* und *downward academic drift* tertiärer Einrichtungen (vgl. Pastohr 2008).

Um dem Wettbewerb um Studienanfänger standzuhalten, könnte die Berufsakademie weitere Potenziale ausschöpfen, beispielsweise im Bereich weiblicher Studienanfänger, in der Akquise von Studienanfängern aus den alten Bundesländern, aus bildungsfernen Schichten oder von Studieninteressierten mit abweichenden Zugangsvoraussetzungen. Gegebenenfalls sind hierzu auch Studienplatzkapazitäten zu erweitern, was laut SMWK (2007; Stange 2007: 7-8) auch geplant sei. Im Bereich Technik/Ingenieurwesen, wo es prospektiv einen erheblichen Akademikermangel in Sachsen geben wird (vgl. Killisch/Lenz u.a. 2007: V), könnte die Berufsakademie ihren bislang geringen Marktanteil an Studienanfängern und Absolventen ausbauen. Ihre Marktanteilsgewinne vor allem gegenüber den Universitäten im Bereich Wirtschaft/BWL im Zeitraum von 2004 bis 2006 (vgl. auch Krempkow u.a. 2008: 16f.) lassen hingegen große Chancen auf eine weitere Marktführerschaft als Lieferant entsprechender Absolventen erkennen; allerdings wird zukünftig ein Überhang an Wirtschaftswissenschaftlern auf dem sächsischen Arbeitsmarkt erwartet (ebd.).

Insgesamt kann die Berufsakademieausbildung jedoch durch ihre „Haltekraft“ für künftigen Absolventen in sächsischen Unternehmen (die

zugleich Praxispartner für die Studienplätze der Berufsakademie sind) ausgleichend gegenüber einer Abwanderung sächsischer Akademiker wirken – nur ist dies von der wirtschaftlichen Entwicklung in Sachsen und der Übernahmequote von Berufsakademiestudenten abhängig. Die (regionale) wirtschaftliche Entwicklung gibt außerdem die Ausbildungspotenziale der Berufsakademie vor, jedoch wirkt die Berufsakademie mit Blick auf die unternehmensnahe Fachkräfteentwicklung zugleich als wirtschaftsfördernder Faktor und vermag, durch ihre regionale Verankerung zugleich Zugangshemmnisse zum tertiären Bereich zu verringern (vgl. Killisch/Lenz u.a. 2007: 46).

3. Analyse interner Faktoren

In einem weiteren Schritt wurden zur Identifikation von Stärken und Schwächen jene Faktoren analysiert, auf welche die Berufsakademie Sachsen und ihre ‚Stakeholder‘ – hierzu gehören auch staatliche Behörden, beispielsweise in Fragen der Finanzierung – selbst Einfluss nehmen können.⁸ Betrachtet wurden hierzu Kennzahlen bzw. Indikatoren, zu denen v.a. die amtliche Statistik und Befragungen von Studenten, Absolventen und Praxispartnern Daten lieferten (vollständige Auflistung der Datenquellen vgl. Krempkow u.a. 2008). Diese Kennzahlen bzw. Indikatoren betreffen – da sich die SWOT-Analyse vor allem dem dualen Studium zuwandte – die Ausgangsbedingungen des Studiums (Input), den Studienprozess sowie die Ergebnisse und Wirkungen des Studiums (Output/Outcome). Sie wurden – angelehnt an Qualitätsmodelle (vgl. Dubs 1998: 34, Teichler 2003b: 5) bzw. Wirkungsmodelle (vgl. Orr 2001: 97, Bayer 2004: 171ff.) im Bildungswesen – dieser Systematik untergeordnet (für einen Überblick vgl. Krempkow 2007: 85f.). Im Ergebnis kristallisierten sich folgende Stärken und Schwächen heraus (Tabelle 2⁹).¹⁰

⁸ Zu berücksichtigen ist, dass bestimmte Faktoren, die hier als interne Faktoren gehandelt werden, nicht ausschließlich von der Berufsakademie Sachsen und ihren „Stakeholdern“ beeinflusst werden können. Dies betrifft u. a. Ergebnisse und Wirkungen des Berufsakademiestudiums, die auch von externen Bedingungen abhängen (vgl. Krempkow/Pastohr 2006). Die hier getroffene Unterscheidung in interne und externe Faktoren dient daher primär als Ordnungsprinzip zur Reduktion von Komplexität. Zudem stehen viele Faktoren bzw. Indikatoren/Kennzahlen in Interdependenzen, die hier vernachlässigt werden müssen.

⁹ Für Details vgl. wiederum Krempkow u.a. (2008).

¹⁰ Es konnten allerdings noch nicht alle analysierten Aspekte abschließend als Stärken bzw. Schwächen eingeordnet werden, u.a. weil nicht von vornherein klar war, inwieweit bestimmte Aspekte – z.B. die internationale Ausrichtung – ein für die Berufsakademie Sachsen an-

Tabelle 2: Stärken und Schwächen des Berufsakademiestudiums in Sachsen

	Stärken	Schwächen
Profil	Dualität als konstituierendes Kennzeichen des Studiums*	vergleichsweise begrenztes Einsatzgebiet der Absolventen bei stark spezialisierten Studiengängen*
	starker Anwendungs-/Praxisbezug*	
	betriebsspezifische Prägung, Spezialisierung und Ausrichtung auf die (regionale) mittelständige Wirtschaft als besondere Profilerkmale*	
Studienangebot	arbeitsmarkt- und bedarfsnahes Studienangebot	kein Weiterbildungsangebot*
	Hybrid- und interdisziplinäre Studiengänge*	
	differenziertes Studienangebot im Studienbereich Wirtschaft*	
	viele Marktnischen*	
	hohe Passfähigkeit mit fachnahen und -adäquaten, anwendungsorientierten, berufs begleitenden und weiterbildenden Masterstudiengängen	teilweise eingeschränkte Passfähigkeit mit forschungsorientierten Masterstudiengängen (v. a. im Bereich Forschungsmethodik/wissenschaftliches Arbeiten)
Ausgangsbedingungen des Studiums	Betreuungsrelation in den Studienbereichen Wirtschaft und Sozialwesen (unter Ausklammerung des personellen Mittelbaus an Hochschulen)*	
	tendenziell steigende Studienanfängerzahlen im 6-Jahres-Rückblick in den Studienbereichen Technik und Sozialwesen	tendenziell stagnierende Studienanfängerzahlen im 6-Jahres-Rückblick im Studienbereich Wirtschaft (durch Kapazitäten vorgegeben)
	realisierter Zugang zum Studium für Studieninteressierte mit Realschulabschluss in den Studienbereichen Technik und Wirtschaft**	kein realisierter Zugang zum Studium für Studieninteressierte mit Realschulabschluss im Studienbereich Sozialwesen**

zustrebendes Ziel ist. An anderen Stellen war schlichtweg kein klarer Vor- bzw. Nachteil des Berufsakademiestudiums ersichtlich, die Ergebnisse fielen widersprüchlich aus oder es war kein Vergleich mit den Hochschulen möglich.

	Stärken	Schwächen
Studienprozess	tendenziell steigende Studierendenzahlen im 6-Jahres-Rückblick in den Studienbereichen Technik und Sozialwesen	tendenziell stagnierende Studierendenzahlen im 6-Jahres-Rückblick im Studienbereich Wirtschaft (durch Kapazitäten vorgegeben)
	kaum Wechsel des Praxisunternehmens im Studienbereich Sozialwesen	Anteil an Studierenden an einigen Studienakademien in den Studienbereichen Technik und Wirtschaft, die Praxisunternehmen wechseln
	kurze Studiendauer*; Regelstudienzeit entspricht in etwa Fachstudiendauer	
	in der Regel gezahlte Ausbildungsvergütung*	
	Abstimmung des Lehrangebotes auf Prüfungsanforderungen (Studentensicht)	Abstimmung der Betreuung zwischen Studienakademie und Praxispartner (Studentensicht)
	Studium entspricht aktuellen Anforderungen der Praxis (Praxispartnersicht)	
	Beitrag des Studiums zur Verbindung von Theorie und Praxis (Praxispartnersicht)	
	Wissensvermittlung repräsentiert neuesten Stand von Wissenschaft und Technik (Praxispartnersicht)	
	Theoriestudium erfüllt wissenschaftliches Anspruchsniveau (Praxispartnersicht)	
	Breite und Spezialisierung der theoretischen Wissensvermittlung und Kombination der Studienfächer (Praxispartnersicht)	
	Zufriedenheit mit fachlicher Kompetenz der Lehrenden an der Studienakademie (Studentensicht)	
	Unterstützung des Praxisbetreuers bei der Anwendung des theoretischen Wissens in der Praxis im Studienbereich Technik (Studentensicht)	
	Unterstützung des Praxisbetreuers bei Prüfungsfragen und Praxisbelegen im Studienbereich Sozialwesen (Studentensicht)	

	Stärken	Schwächen
	Erreichbarkeit und zeitnahe Reaktion der Praxispartnerbetreuer (Studentensicht)	
	Interesse des Praxispartners an der Entwicklung der Studierenden im Studienbereich Sozialwesen (Studentensicht)	
	Zufriedenheit der Studenten mit der Ausbildung an der Studienakademie/beim Praxispartner	Forderung einer stärkeren Zusammenarbeit u. a. im unmittelbaren Ausbildungsprozess von vielen Praxispartnern
	Beitrag von Diplomarbeiten zu Markt- und betriebswirtschaftl. Analysen sowie zur Rationalisierung betrieblicher Prozesse für Praxisunternehmen	noch ungenutzte Potenziale für Synergien für Praxispartner durch Diplomarbeiten
	geringer Studierendenschwund*	Prüfungserfolgsquote im Studienbereich Sozialwesen*
	mit Hochschulabsolventen vergleichbare Abschlussnotendurchschnitte in allen Studienbereichen*	
	Absolventenquoten in den Studienbereichen Technik u. Wirtschaft*	
Studien- ergebnisse und -wirkungen	niedriges Berufseintrittsalter der Absolventen*	
	gute Übernahmeaussichten	
	Einkommen der Absolventen 1 - 2 Jahre nach Studienabschluss im Studienbereich Sozialwesen**	Einkommen der Absolventen 1 - 2 Jahre nach Studienabschluss in den Studienbereichen Technik und Wirtschaft**
Studien- ergebnisse und -wirkungen	Anteil regulär erwerbstätiger Absolventen 1 - 2 Jahre nach Studienabschluss in allen Studienbereichen**	Anteil der Absolventen mit Führungspositionen 1 - 2 Jahre nach Studienabschluss im Studienbereich Sozialwesen**
	Zufriedenheit der Absolventen mit der beruflichen Tätigkeit insgesamt (meist vergleichbar mit den Universitätsabsolventen oder höher)**	
	Zufriedenheit der Absolventen mit Tätigkeitsinhalten (vergleichbar mit den Universitätsabsolventen)**	

* im Vergleich zu den sächsischen Hochschulen

** im Vergleich zur TU Dresden

Als Profilverkmale des Berufsakademiestudiums gelten demnach die konsequente duale Struktur (im Unterschied zu den nur in Einzelfällen dual konzipierten Studiengängen an Hochschulen), der vergleichsweise starke Anwendungs- und Praxisbezug, die betriebspezifische Prägung, die Spezialisierung und die Ausrichtung auf die (regionale) mittelständische Wirtschaft. Marktnischen besetzt die Berufsakademie Sachsen beispielsweise mit den Studienangeboten *Holztechnik*, *Medizinisches Informationsmanagement*, *Medizintechnik*, *Prozessinformatik*, *Service Engineering*, *Strahlentechnik*, *Bauwirtschaft*, *Industrie*, *Sportmanagement* und *Eventmarketing*, *Steuerberatung/Prüfungswesen*, *Automobilmanagement*, *Technisches Management*, *Versicherungswirtschaft*, *Bankwirtschaft*, *Finanzmanagement*, *Handel*, *Handel- und Dienstleistungsmanagement*, *Mittelständische Wirtschaft* und *Öffentliche Wirtschaft*.

Gegenüber den Studiengängen an sächsischen Hochschulen weisen diese Studienangebote einen wesentlich spezielleren und engeren fachlichen bzw. berufsbezogenen Fokus auf. Gerade bei stark spezialisierten Studiengängen ist aber ein vergleichsweise schmales Einsatzgebiet der Absolventen zu vermuten. Das Studienangebot ist ferner arbeits- und bedarfsnah konzipiert und insbesondere im Studienbereich Wirtschaft stärker differenziert als jenes der Hochschulen. Zudem weist es Hybrid- bzw. interdisziplinäre Studiengänge auf, zu denen allerdings teilweise Pendanten an sächsischen Hochschulen existieren.

Für ein Masterstudium an einer Hochschule bilden Berufsakademiestudiengänge vor allem dann ein gutes Fundament, wenn das Folgestudium fachadäquat bzw. -nah, anwendungsorientiert und möglichst berufsbegeleitend absolvierbar ist. Ein forschungsorientiertes Masterstudium würde hingegen ein Umdenken von Berufsakademikern und ein Aufholen bzw. Vertiefen von Inhalten und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens erfordern.

Dass es an der Berufsakademie Sachsen faktisch kein Weiterbildungsangebot gibt, muss als Schwäche gewertet werden, legen doch gerade die enge Zusammenarbeit mit Betrieben im Rahmen der Erstausbildung, durch die sich Bedarfe und Zielgruppen auch für weiterführende Bildungsangebote erschließen lassen, und die Anwendungs- und Arbeitsmarktnähe der Berufsakademie in besonderer Weise Potenziale für eine berufsbezogene modulare Weiterbildung offen.

Im Vergleich zum Studium an sächsischen Universitäten bzw. Fachhochschulen hat das Berufsakademiestudium in einigen Ausgangsbedingungen Stärken, allerdings keinesfalls in allen Studienbereichen und an

allen sieben Akademie-Standorten Sachsens gleichermaßen. So ist beispielsweise die Betreuungsrelation in den Bereichen Wirtschaft/BWL und Sozialwesen/Sozialpädagogik an der Berufsakademie besser als an den sächsischen Hochschulen (unter Ausklammerung des akademischen Mittelbaus); im Bereich Technik/Ingenieurwissenschaften ist sie lediglich günstiger als an sächsischen Universitäten, aber ungünstiger als an sächsischen Fachhochschulen. Dennoch unterscheiden sich hier einzelne Studienakademien Sachsens durchaus. Als Vorteil zu konstatieren ist auch die realisierte Öffnung der Bereiche Technik und Wirtschaft für Studieninteressierte mit abweichenden Zugangsvoraussetzungen, ohne dass Ausbildungsqualität und Studienerfolg hiervon spürbar beeinflusst werden dürften. Dem Studienbereich Sozialwesen gelang der Versuch einer Öffnung im Jahr 2007 hingegen nicht, wobei unbeantwortet blieb, ob dort entsprechende Studieninteressierte schlichtweg fehlten oder vielmehr aufnahmebereite Praxispartner.

In den Studienprozessbedingungen hat die Berufsakademie Sachsen viele Stärken, allerdings konnten hier¹¹ gerade bei subjektiven Einschätzungen von Studenten und Praxispartnern keine entsprechenden Hochschuldaten gegenübergestellt werden. Studienbereichsübergreifend fallen insbesondere die kurze Studiendauer, die generell hohe Zufriedenheit der Studenten mit ihrem Studium, die Abstimmung des Lehrangebotes auf Prüfungsanforderungen aus Studentensicht und die mit Hochschulabsolventen vergleichbaren Abschlussnotendurchschnitte positiv ins Gewicht, negativ hingegen die von den Studenten wahrgenommene Abstimmung der Betreuung zwischen Studienakademie und Praxispartner. Gerade im unmittelbaren Ausbildungsprozess sehen aber auch die Praxispartner einen Bedarf an einer stärkeren Zusammenarbeit mit den Studienakademien. Gleichzeitig finden sich noch ungenutzte Potenziale für Synergien, welche die Praxispartner aus den Diplomarbeiten der Berufsakademiestudenten ziehen könnten. Positiv bewerteten die Praxispartner insbesondere den Beitrag des Studiums zur Verbindung von Theorie und Praxis, das wissenschaftliche Anspruchsniveau des Theoriestudiums und die Ausrichtung des Studiums auf aktuelle Anforderungen der Praxis.¹²

Als Ergebnis des Berufsakademiestudiums schlugen vor allem die guten Übernahmeaussichten und der relativ hohe Anteil regulär erwerbstätiger Absolventen ein bis zwei Jahre nach Studienabschluss positiv zu

¹¹ u.a. aufgrund einer nicht vergleichbar konzipierten Befragung an der Berufsakademie

¹² Die Datenlage zur Praxispartnerbefragung ließ allerdings keine studienbereichsbezogene Differenzierung zu.

Buche. Die Absolventen sind überwiegend zufrieden mit ihrer beruflichen Tätigkeit und speziell mit den Tätigkeitsinhalten – ähnlich wie die hier zum Vergleich herangezogenen Absolventengruppen der TU Dresden. Zu Berufsbeginn sind jedoch speziell die Berufsakademiker der Studienbereiche Technik und Wirtschaft häufiger finanziell schlechter gestellt als die Ingenieur- bzw. Wirtschaftswissenschaftler der TU Dresden; sie sind aber bei Berufseinstieg jünger als die TU-Absolventen und haben daher potenziell mehr Zeit, ihre Erwerbschancen auszubauen. Die Sozialwesen-Absolventen schneiden hingegen in beiden Punkten besser ab als ihre Mitstreiter der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden, nehmen aber zu geringeren Anteilen Führungspositionen ein.

4. Fazit und Schlussfolgerungen

Die Berufsakademie Sachsen kann angesichts der vorliegenden Ergebnisse berechtigt damit werben, neben der Berufs- bzw. Anwendungsorientierung und Dualität des Studiums überschaubare Studienzeiten, hohe Studiererfolgsquoten, einen relativ reibungslosen Berufseinstieg und z.T. ähnliche Aufstiegschancen in Unternehmen wie bei Universitätsabsolventen zu bieten. Das Fazit dieser Ergebnisse lautet daher: Die Berufsakademie Sachsen kann damit zumindest in einigen zentralen Bereichen als ein unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung gelten.

Es sei jedoch auch angemerkt, dass für die oben zusammengefasste SWOT-Analyse nicht aus allen wünschenswerten Kennzahlen und Indikatoren geschöpft werden konnte – nicht zuletzt waren für die Berufsakademie Sachsen nicht derart umfassende Daten wie für Hochschulen erhältlich. Im Gesamtbild ließen sich jedoch einige Chancen, Risiken, Stärken und Schwächen des dualen Berufsakademiestudiums in Sachsen zusammentragen, die – als Momentaufnahme – eine Ausgangsbasis für Entscheidungen über die zukünftige Ausrichtung und Entwicklung der Berufsakademie Sachsen bieten können. Letzteres stellt sich nun als Herausforderung an die Institution und ihre Stakeholder. Hierbei gilt sicherlich die internationale Erfahrung aus der Qualitätssicherung an Hochschulen auch als praktische Schlussfolgerung für die Berufsakademie Sachsen: Von unabhängiger Seite bestätigte Stärken können besser kommuniziert und Schwächen besser vermieden werden; erkannte Risiken lassen sich besser überwinden und Chancen besser nutzen.

Die Analyse lässt aber auch (weitere) Schlussfolgerungen für die Hochschulforschung zu: Es handelt sich bei den Berufsakademien um

einen bisher von der Hochschulforschung kaum beachteten Teilbereich des tertiären Bildungssystems, zu welchem bisher vergleichsweise wenige Vorarbeiten vorliegen. Dies lässt darauf schließen, dass das Potenzial von Analysen in diesem Bereich noch nicht ausgeschöpft ist. So erschiene eine vertiefende Analyse inhaltlicher und regionaler Differenzen der vorhandenen Ausbildungen an Berufsakademien aufschlussreich, denn zwischen den einzelnen Bundesländern, aber auch innerhalb dieser gibt es durchaus Unterschiede. Dabei muss es keineswegs von vornherein so sein, dass Ausbildungsangebote mit einem hohen Maß an Berufs- bzw. Anwendungsorientierung, planbarer Studienzeit und Studienerfolg die am wenigsten zu universitären oder fachhochschulischen Master-Studiengängen passfähigen sind, wie Pastohr/Hortsch (2007) zeigten. Eine vertiefende quantitative und qualitative Untersuchung bestimmter Ausbildungs- bzw. Studienangebote könnte mögliche Ursachen dafür herausarbeiten. Dies gilt z.B. für die Frage, wie die starke Berufs- bzw. Anwendungsorientierung mit einer stärkeren Durchlässigkeit und Ansprüchen der Passfähigkeit zu forschungs- und wissenschaftsorientierten Studiengängen an Universitäten zu vereinbaren wären. Hierbei sollte neben der curricularen auch die formal-organisatorische Gestaltung intensiver betrachtet werden. Darüber hinaus wäre eine vergleichende Analyse der bei den Absolventen vorhandenen Kompetenzen ein spannendes Untersuchungsfeld. Auch vorhandene Systeme der Effizienz- und Qualitätserfassung könnten mehr Aufmerksamkeit erhalten. Es muss zwar davon ausgegangen werden, dass solche Systeme an Berufsakademien z.T. im Rahmen von künftigen Vorhaben erst noch zu entwickeln sind. Dies böte aber die Chance, deren Entwicklung, Implementation und Wirkungsweise zu begleiten und zu analysieren. Auch die Frage, inwieweit im Zuge einer verstärkten *academic drift* eine zunehmende Angleichung der Situation von Lehre und Studium zu der an Universitäten erfolgt, wäre für Deutschland erst durch künftige vertiefende, möglichst als Längsschnitt konzipierte Untersuchungen zu beantworten.

Nach Überprüfung der Übertragbarkeit der aus den vertieften Untersuchungen gesammelten Erfahrungen könnten die Studienangebote, die die vielschichtigen Anforderungen in besonderem Maße erfüllen, auch als *good-practice*-Beispiele für die Hochschulentwicklung dienen. Aus einer systematischen Zusammenführung positiver wie auch negativer Erfahrungen über alle zu untersuchenden Ausbildungsangebote hinweg könnten schließlich Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Berufs-

akademien und gegebenenfalls auch für konkurrierende oder kooperierende Hochschulen abgeleitet werden.

Literatur

- Bayer, Christian R. (2000): Anspruch und Wirklichkeit von Hochschul-Ranking: Vorschlag einer allgemeinen Methodik, In: Die Betriebswirtschaft (DBW). 5/2000. S. 547 – 69.
- Bea, Franz Xaver; Haas, Jürgen (1997): Strategisches Management. 2. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Dubs, Rolf (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Ehrhardt, Manfred (2004): Qualifikationsziele in den Blick nehmen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Bachelor- und Master-Ingenieure. Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Essen. S. 6 - 7.
- Eschenbach, Rolf; Kunesch, HHermann (1996): Strategische Konzepte. Management-Ansätze von Ansoff bis Ulrich. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gordon, Milton (2001): California State University, Fullerton. Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats [SWOT] Analysis. In: University Planning Committee Bulletin. May/2001.
- Killisch, Wilfried; Lenz, Karl; Christmann, Gabriele; Frohwieser, Dana u. a. (2007): Hochschulen im Demographischen Wandel. Die Lage in Sachsen. Dresden.
- KMK (2004): Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.2004. Bonn.
- Krempkow, René (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. In der Buchreihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Krempkow, René (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: die hochschule 1/2008, S. 91-107 (www.diehochschule.de/)
- Krempkow, René; König, Karsten (2004): Studienführer Sachsen 2004. Institut für Soziologie der TU Dresden und HoF Wittenberg. (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1137168216335-47848>, Zugriff am 8.4.2009)
- Krempkow, René; König, Karsten; Ellwardt, Lea (2006): Studienerfolg und Studienqualität an sächsischen Hochschulen. HoF-Arbeitsbericht 05/2006, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=91, Zugriff am 8.4.2009)
- Krempkow, R.; Pastohr, Mandy; Bolze, Christian; Horn, Steffen; Hofmann, Kathleen; Hortsch, Hanno (2008): Das Berufsakademiestudium in Sachsen – Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken. Abschlussbericht zur SWOT-Analyse. In: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 27 (<http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1787.pdf>, Zugriff am 8.4.2009)
- Krempkow, René; Pastohr, Mandy (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der

- Dresdner Absolventenstudien 2000-2004. In: Zeitschrift für Evaluation 1/2006, S. 7 – 38.
- Lenz, Karl; Wolter, Andrä; Frohwieser, Dana.; Werner, Angela (2008): Die Berufsakademie Sachsen und der demographische Wandel. Expertise zur Entwicklungsplanung der Berufsakademie Sachsen unter den Bedingungen des demografischen Wandels und zu den Möglichkeiten einer Einflussnahme. Dresden (Arbeitspapier des Sächsischen Kompetenzzentrums für Bildungs- und Hochschulplanung mit Stand vom 17. Juni 2008).
- Orr, Dominic J. (2001): Die Finanzierungsmethodik im englischen Universitätssektor: Eine verfahrensanalytische Untersuchung ihrer Implikationen und Folgen. Dissertation. Dresden.
- Pastohr, Mandy (2008): Die Leistungsfähigkeit von Systemen tertiärer Bildung an der Schwelle zum Beschäftigungssystem. Eine Untersuchung zur Ausprägung von Wissensstrukturen bei Universitäts-, Fachhochschul- und Berufsakademieabsolventen und zu Erwartungen des Beschäftigungssystems. Dissertation. Dresden. (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-ds-123555838889-93993>, Zugriff am 8.4.2009).
- Pastohr Mandy; Hortsch, Hanno (2007): Abschlussbericht zum Modellversuch „InDuS – Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen. Dresden: SFPS – Wissenschaftlicher Fachverlag (Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 23).
- Schmidt, Siegfried H. (2002): „Umfang und Bedeutung dualer Bildungssysteme unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien.“ In: Beiträge zur Hochschulforschung. 4/2002. S. 68 – 90.
- SMWK (2001): Der andere Weg zum Diplom: Berufsakademie Sachsen. Dresden.
- SMWK (2007): Wissenschaftsministerin Dr. Eva-Maria Stange: Soliden Ausbau der Studienangebote absichern. Wissenschaftsministerin trifft Vertreter der Berufsakademie Sachsen. Pressemitteilung. Dresden.
- Stange, Eva-Maria (2007): Festrede der Sächsischen Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst, Dr. Eva-Maria Stange, zur feierlichen Immatrikulation von Studierenden an der Staatlichen Studienakademie Glauchau der Berufsakademie (BA) Sachsen am 2. Oktober 2007, 14:00 Uhr in der Sachsenlandhalle zu Glauchau.
- Swortzel, Kirk (1995): SWOT Analysis: A Management Tool for Initiating New Programs in Vocational School. In: Journal of Vocational and Technical Education. 1/1995.
- Teichler, Ulrich (2003a): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Campus: Frankfurt a. M./ New York.
- Teichler, Ulrich (2003b): Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung. Ein Beitrag aus Sicht der Hochschulforschung. In: hochschule innovativ. 9/2003. S. 5 – 6.
- Wissenschaftsrat (1994): Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg. Schwerin.
- Zabeck, Jürgen; Zimmermann, Matthias (Hrsg.) (1995): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen

Messkonzepte, Verteilung und Perspektiven¹

Gerd Grözing
Flensburg

Deutschland ist eines der wichtigsten Zielländer für internationale Studierende. Nach den USA und dem Vereinigten Königreich belegt es bei einem weltweiten Vergleich hierin immerhin den dritten Platz (OECD 2008: 387). Aber Deutschland ist – zumindest innerhalb der OECD-Welt, und diese ist für den hier untersuchten Bereich vor allem relevant – ein recht

einwohnerstarkes Land. Setzt man die Zahl der Studierenden mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung in Relation zu den hier aufgewachsenen Studierenden, verliert die erste Angabe viel von ihrem scheinbaren Glanz. Auch wenn die Vergleichbarkeit durchaus schwierig ist,² schieben sich bei einer relativen Betrachtung doch eine ganze Reihe kleinerer Länder wie etwa Neuseeland oder die Schweiz vor Deutschland (OECD 2008: 401).

Dies bedeutet nicht, dass die Attraktivität hiesiger Hochschulen, absolut betrachtet, zurückgeht. Tatsächlich steigt in den achtziger Jahren die Zahl der Bildungsausländer durchaus schneller als die der Studierenden mit deutschem Pass und auch die der Bildungsinländer (Griesbach/Fuchs 2005).³ Erst in neuerer Zeit könnte mit etwa einer Viertelmillion Studierender mit ausländischer Staatsangehörigkeit insgesamt eine Art Plafond erreicht worden sein (DAAD/HIS 2008).

¹ Für wertvolle Hinweise bedanke ich mich bei Mareike Tarazona.

² Staaten zählen mal mit und mal ohne ihre im eigenen Land aufgewachsene ausländische Bevölkerung.

³ Bildungsinländer sind dabei als Personen definiert, die zwar eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber hier ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Bildungsausländer haben dagegen einen Schulabschluss aus einem anderen Staat und sind erst zum Zweck des Studiums zugewandert.

Im Folgenden soll es vor allem um die Gruppe der Bildungsausländer gehen. In einem ersten Abschnitt wird diese von der Gruppe der Bildungsinländer abgegrenzt und die quantitative Bedeutung dieser Unterscheidung aufgezeigt. Es folgt ein Überblick, welche ökonomischen Effekte ausländischen Studierenden zugeschrieben werden. Dann wird die Frage der Angemessenheit verschiedener Indikatoren diskutiert. Schließlich kommt es zu einer Präsentation des Umfangs der realisierten ausländischen Bildungsnachfrage in Bezug auf gruppierte Hochschuleinrichtungen, jeweils ergänzt um die Einzelinstitutionen mit der höchsten und niedrigsten Internationalität, und einem statistischen Test zur Erklärung von Internationalität.

Wie viele ausländische Studierende gibt es?

Den folgenden Angaben liegt eine Sonderauszählung der amtlichen Studierendenzählung für das Wintersemester 2004/05 zu Grunde. Darin wurde für Eingeschriebene in allen Fächern an Hochschulen bzw. einzelnen Campi der räumliche Ort der Hochschulzugangsberechtigung erhoben, also bei Deutschen und Bildungsinländern der Kreis, bei Bildungsausländern das jeweilige Herkunftsland. Im Kontrast dazu klassifiziert die üblichere Statistik nach der Staatsangehörigkeit, unabhängig davon, wo der Schulabschluss erfolgte. Bei einigen Nationalitäten ist der Unterschied beträchtlich. In Tabelle 1 ist für einige Fälle dargestellt, welche Diskrepanzen

Tabelle 1: Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen nach Herkunftsland (Hochschulzugangsberechtigung) und nach Staatsangehörigkeit im Vergleich

Land	Herkunftsland	Staatsangehörigkeit	Differenz (Sp. 3 - 2)
<i>Länder mit der höchsten positiven Differenz</i>			
Türkei	6650	22419	+15769
Kroatien	604	4414	+3810
Marokko	4560	8213	+3653
China	24272	27390	+3118
Griechenland	2891	5850	+2959
<i>Länder mit der höchsten negativen Differenz</i>			
Frankreich	6286	6074	-212
Ägypten	1122	907	-215
Vereinigte Staaten	3474	3195	-279
Belgien	1324	917	-407
Kasachstan	1698	1064	-634

sich durch die jeweilige Zählweise ergeben. Es sind darin die fünf Staaten mit der höchsten positiven und negativen Differenz der beiden Angaben zur Häufigkeit der ausländischen Studierenden angeführt. Die Angaben nach der Staatsangehörigkeit wurden dem DAAD für 2006 entnommen, was einen recht zeitnahen Vergleich erlaubt (DAAD/HIS 2007).

Während etwa die Türkei nach dem Staatsangehörigkeitsprinzip eine der höchsten Angaben an ausländischen Studierenden in Deutschland überhaupt aufweist, schrumpft diese Größe auf weniger als ein Drittel, legt man stattdessen das Kriterium „Land des Schulabschlusses“ an. Die Zahl der Studierenden mit türkischem Pass, aber deutschen Abitur ist also absolut gesehen durchaus beträchtlich, auch wenn die Oberstufenbeteiligung dieser Migrantengruppe immer noch erheblich unter dem Vergleichswert ‚bio-deutscher‘ oder eingebürgerter Bevölkerungsteile liegt (Bundesregierung 2007). Gleiches gilt für Studierende aus Kroatien, Marokko und Griechenland, ebenfalls bekannte Einwanderungsländer. So stellt unter den Ländern des Maghreb Marokko viel mehr Migranten als die anderen Staaten (Aits 2008: 62). Etwas verblüffend ist dagegen, dass China hier auftaucht. Als größtes Entsendeland von Studierenden nach Deutschland wird zwar die relative Zahl nicht so sehr wie bei den anderen von der Art der Zählweise beeinflusst – dass diese Gruppe aber im absoluten Bereich zu den obersten Fünf gehört, war sicherlich nicht zu erwarten.

Ebenso dürfte wenig bekannt sein, dass das Einwanderungsland Deutschland Fälle mit negativer Differenz aufweist. Auch wenn Zahl wie Umfang viel geringer ist als im umgekehrten Fall, verdient dieser Tatbestand doch einige Überlegungen. Spitzenreiter Kasachstan erklärt sich durch Einbürgerungen russlanddeutscher Einwanderer. Belgien und Frankreich sind Grenzstaaten mit teilweise deutschstämmigen Bevölkerungen im Grenzgebiet und einer entsprechenden Attraktivität, auch als deutscher Staatsangehöriger dort den Wohnsitz zu nehmen und den Kindern einen Schulbesuch vor Ort zu ermöglichen. Hohe Schüleraustauschraten und zahlreiche in den USA arbeitende Deutsche dürften in Kombination mit dem ressourcenmäßig weltweit am besten ausgestatteten Hochschulsystem erklären, dass die Zahl von deutschen Studierenden mit einem amerikanischen High School Diploma höher ist als die von denen mit amerikanischer Staatsangehörigkeit. Denn bei einer solchen Zählung sind Passdeutsche mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung mit enthalten. Eine Schätzung kommt zu dem Ergebnis, dass darunter bis zu 10.000 Personen fallen könnten (Kelo et al. 2006: 120).

Warum sich auch Ägypten in dieser Liste wiederfindet, bleibt schließlich rätselhaft. Ägypten taucht (im Unterschied etwa zu Syrien oder dem Libanon) nicht einmal unter den Ländern mit relevanten Einbürgerungsquoten auf (Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2005). Allerdings kommen ägyptische Zuwanderer besonders oft zum Zwecke eines Studiums, heiraten auch überdurchschnittlich hier und beantragen eine deutsche Staatsbürgerschaft (GTZ 2006: 13). Es kann natürlich verstärkend noch ein ähnlicher Aspekt wie im Fall der USA hinzukommen: relativ viele dort arbeitende Deutsche, deren Kinder dann eine in Ägypten erworbene Hochschulzugangsberechtigung aufweisen. Aber darüber ist nichts bekannt.

Diese auszugsweise Darstellung der Abweichung macht deutlich, dass und warum es zu unterschiedlichen Einschätzungen kommt, aus welchen Ländern wie viele Studierende nach Deutschland kommen. In Tabelle 2 ist für die obere Gruppe der zehn stärksten Nationen die jeweilige Rang Kennzahl im Vergleich dargestellt.

Tabelle 2: Die wichtigsten Länder nach Herkunftsland und nach Staatsangehörigkeit als jeweilige Rangordnung

Land	Rang Herkunfts- land	Rang Staatsan- gehörig- keit	Land	Rang Staatsan- gehörig- keit	Rang Herkunftsland
China	1	1	China	1	1
Polen	2	3	Türkei	2	5
Bulgarien	3	4	Polen	3	2
Russland	4	5	Bulgarien	4	3
Türkei	5	2	Russland	5	4
Ukraine	6	6	Ukraine	6	6
Frank- reich	7	9	Marokko	7	10
Kamerun	8	12	Italien	8	14
Spanien	9	13	Frankreich	9	7
Marokko	10	7	Österreich	10	11

China ist in beiden Listen mit Abstand der Spitzenreiter, und auch die Ukraine hält einen jeweils identischen Rangplatz. Aber sonst verändert sich alles. So belegt die Türkei einmal Rang 5, das andermal Rang 2. Nach dem Herkunftslandprinzip gehören auch Kamerun und Spanien zu den TOP 10, nach dem Staatsangehörigkeitskriterium dagegen Italien und Österreich.

Allerdings spielt sich der Einfluss der jeweiligen Zählweise auch stark im oberen Segment der Statistik ab, wo Bildungsinländer und Nachbarstaaten bedeutend sind. Werden dagegen die jeweiligen Werte der beiden Zählweisen aller 182 Nationen auf einen statistischen Zusammenhang getestet, beobachtet man eine hohe Übereinstimmung. Eine Korrelation mit den absoluten Zahlen der Studierenden ergibt einen Zusammenhang von $r = 0,931$ und bei einer Rangordnungskorrelation von $r = 0,975$ – beide hochsignifikant.

Aussagen und Forschungen zur Bedeutung ausländischer Studierender

Abgesehen von der oben diskutierten insgesamt eher geringen Anzahl deutscher Staatsangehöriger mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung sind Bildungsausländer in der Regel also Angehörige fremder Nationen. Sie auszubilden, ist in vielen Ländern ein florierendes Geschäft geworden. Zum Beispiel schätzt man die Einnahmen der USA durch ausländische Studierende auf fast 10 Mrd. \$ an Studiengebühren, zu denen noch einmal 7,4 Mrd. \$ Umsatz für den Lebensunterhalt kommen (Brandenburg et al. 2008: 21). Dass ein solches Ziel der deutschen Wissenschaftspolitik nicht fremd ist, zeigt die Wunschkonzeption des Wissenschaftsrats: „Deutsche Hochschulen sollten sich auf den wachsenden internationalen Markt für tertiäre Ausbildungsangebote ausrichten und attraktive, konkurrenzfähige Studienangebote auf Bachelor- wie auf Master-Ebene anbieten. Damit sollten sie Einnahmen in substanziellem Umfang generieren“ (Wissenschaftsrat 2006: 78).

Aktuell aber gilt für Deutschland immer noch, dass in- wie ausländische Studierende eine von Gebühren freie oder doch im internationalen Vergleich recht preiswerte Bildungsleistung erhalten. Bei den Absolventen mit einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung wird dabei politisch unterstellt – zu Recht oder nicht (vgl. Grözinger 2004) –, dass diese über spätere höhere Steuerzahlungen ihre durch das Studium verursachten Kosten im Durchschnitt wieder ausgleichen. Bei Bildungsausländern dominiert dagegen das Bild eines Aufenthalts auf Zeit, der eigentlich nur zum Zweck des Studiums geschieht. Wie legitimiert sich dann also in der hiesigen Debatte diese generöse Gleichbehandlung mit den internen Studierenden?

Eine grundlegende Rechtfertigung könnte das Reziprozitätsprinzip darstellen. Wenn Studierende aus Deutschland im Ausland ihre Ausbil-

dung erhalten, dann sollten auch gleich viele Studierende von dort hier zu gleichen Bedingungen eingeschrieben werden dürfen. Leider stimmt eine solche Argumentation schlecht mit der Realität überein. Aktuell studieren etwa 188.000 Bildungsausländer hier, denen aber nur 76.000 Deutsche an ausländischen Hochschulen gegenüberstehen. Und auch die Herkunftsländer und Zielländer fallen auseinander: dort an erster Stelle China, Polen, und Bulgarien, hier dagegen UK, USA und die Niederlande. Schließlich gibt es auch kaum Anzeichen eines Ringtauschs, dass etwa Angehörige eines Lands A in B studieren, die aus B in C, die aus C (oder D, E, F...) wieder in A. Vielmehr wollen sowohl die Bewohner des Zentrums wie die der Peripherie zum Studium in die USA, nach UK oder Deutschland gehen, aber nur wenige etwa nach China oder Russland (DAAD/HIS 2008).

Wenn also ein solches direktes Argument des Ausgleichs wenig substantiiert ist, müssen eher indirekte Effekte zur Rechtfertigung der Subvention herangezogen werden. Einmal kann man davon ausgehen, dass ein intensiver Kontakt zu ausländischen Kommilitonen auch den hiesigen Studierenden, wenn diese keine Gelegenheit haben, selbst ins Ausland zu gehen, nützlich ist (DAAD 2007). Die anderen relevanten Argumente hat der Wissenschaftsrat sehr prägnant so zusammen gefasst:

- „Wissenschaftlicher Nachwuchs: Für ein Land mit einem der weltweit leistungsfähigsten Wissenschaftssysteme sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, die wissenschaftlich herausragendsten Nachwuchskräfte – befristet oder auch auf Dauer – nach Deutschland zu holen.
- Arbeitsmarktpolitik: Angesichts des zu erwartenden Fachkräftemangels können Hochschulen daran mitwirken, qualifizierte ausländische Fachkräfte für den deutschen Arbeitsmarkt zu gewinnen.
- Außen- und wirtschaftspolitische Zielsetzungen: Als einer der führenden Exporteure muss die deutsche Wirtschaft ein besonderes Interesse daran haben, auch in den Partnerländern auf Fach- und Führungskräfte zu treffen, die mit Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft in Deutschland vertraut sind. Dasselbe Argument kann auch aus außenpolitischer Perspektive formuliert werden.
- Entwicklungszusammenarbeit: Die Ausbildung der Eliten auch aus wirtschaftspolitisch weniger bedeutsamen Ländern hat in Deutschland eine gute Tradition und sollte weiter gefördert werden“ (Wissenschaftsrat 2006: 78).

Das sind plausible Argumentationen, die auch von der Politik aufgegriffen wurden, wie das vom Kabinett 2008 verabschiedete diesbezügliche Strategie-

giepapier belegt (BMBF 2008). Arbeiten der Hochschulforschung zeigen, dass in Deutschland Internationalisierung/Globalisierung/Europäisierung zu einem stets wichtigeren Thema für Politik, Administration, Studierende und Forschende geworden ist (Teichler 2007).

Die Relevanz der oben genannten einzelnen Überlegungen ist aber empirisch zumeist wenig überprüfbar. Eine – gewichtige – Ausnahme gibt es jedoch: die Rolle ausländischer Hochqualifizierter auf dem Arbeitsmarkt des Ausbildungslandes. In mehreren Ländern haben sich neuere ökonomische Untersuchungen darauf konzentriert zu untersuchen, inwiefern kulturelle Diversität einen positiven Einfluss auf das Wirtschaftsgeschehen hat. Auch für Deutschland wurde dabei gezeigt, dass eine multi-ethnische Zusammensetzung des Arbeitskräftepotentials durchaus die regionale Innovationsfähigkeit, hier gemessen an der Patentaktivität, fördert (Niebuhr 2006).

Forschung und Entwicklung bedürfen hochqualifizierter MitarbeiterInnen. Es ist also von einiger Bedeutung, welche regionalen Eigenschaften solchen Beschäftigten mit ausländischer Staatsangehörigkeit attraktiv genug erscheinen, um sich dort anzusiedeln bzw. dort nach der Ausbildung zu verbleiben. Neben Arbeitsmarktcharakteristika spielen dabei auch Hochschulen eine wichtige Rolle: Sowohl die relative Zahl von Studierenden wie der Anteil ausländischer Kommilitonen üben in multivariaten Regressionen einen starken positiven Einfluss aus (Burkert et al. 2007). Es sind solche Zusammenhänge, die die Politik wie die Universitäten in vielen Ländern dazu gebracht haben, in diesem Sektor verstärkt tätig zu werden. Eine weltweite Befragung von Hochschuleinrichtungen ergab in 2005, dass etwa drei Viertel die Herstellung von Internationalität weit oben auf ihrer Prioritätenliste verankert haben (Knight 2008: 187ff.).

Diversität der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen

Wenn Hochschulen oder Fachbereiche die Weltoffenheit ihrer Studienmöglichkeiten hervorheben wollen, nutzen sie gerne zwei Angaben: die Palette der an der Einrichtung vertretenen nichtdeutschen Nationalitäten und die Zahl von Studierenden mit ausländischer Hochschulzulassung (entweder absolut oder in Relation zur Größe aller Studierenden). Beide Dimensionen scheinen jedoch zunächst für einen Vergleich nicht sehr aussagekräftig. Nur die Nationalitäten zusammen zu zählen bringt wenig Erkenntnisgewinn, wenn sehr große sehr kleinen Fächern gegenübergestellt werden.

An den Mega-Fakultäten der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, der Medizin und des Maschinenbaus etc. studieren häufig Menschen aus vielen Dutzend Ländern. Aber unter den dann Tausenden von dort insgesamt Eingeschriebenen könnte es sich bei ihnen trotzdem um jeweils eine kleine Minderheit handeln, und der Studiengang wäre ganz überwiegend national geprägt. Die gleiche Kritik gilt gegenüber der Angabe der absoluten Zahl der Studierenden mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung.

Wird diese Größe jedoch zur Gesamtzahl der Eingeschriebenen in dem Fach gesetzt, scheint der Einwand gegenstandslos. Aber auch eine solche Relation ist nicht zwingend ein guter Indikator für Internationalität. Denn es gibt Studiengänge, die eine privilegierte Zusammenarbeit mit nur einem anderen Land pflegen, manchmal direkt angestrebt, manchmal wohl etwas zufällig zustande gekommen. Die Viadrina Universität in Frankfurt/Oder ist z.B. stolz auf ihre systematische Zusammenarbeit mit dem Nachbarland Polen, was sich in entsprechend zahlreichen Studierenden von dort ausdrückt. Oder die Technische Universität Clausthal-Zellerfeld hat im Maschinenbau eine erstaunlich hohe Zahl chinesischer Studierender zu verzeichnen, die eine eher kleinere Einrichtung zu einer der bekanntesten Hochschulen in dem asiatischen Land gemacht haben. Beides ist absolut begrüßenswert, aber die Zusammensetzung der Studierendenschaft in solchen Programmen ist zunächst eben bi-national, was nicht automatisch mit inter-national gleichzusetzen ist.

Um wahre Internationalität auszudrücken, bedarf es eines Indikators, der sowohl die Quantität – Zahl der ausländischen Studierenden – wie die Qualität – Vielfalt der Herkunftsländer – widerspiegelt. Die Wirtschaftswissenschaften bieten dazu Überlegungen und Verfahren an. Denn im Prinzip ist die Frage analog zu der nach dem Konzentrationsgrad von Märkten. Gibt es nur einen Marktteilnehmer – also in unserem Fall nur deutsche Studierende – oder viele davon, und welchen Marktanteil verkörpern sie jeweils?

Ein leicht zu berechnender, sehr robuster und deshalb weit verbreiteter Indikator zur Messung der Marktkonzentration ist der (Hirschman-) Herfindahl-Index, den auch die Monopol-Kommission in ihren Gutachten nutzt. Trotz des beeindruckenden Namens ist die Formel einfach genug, dass jede Hochschuladministration mit einer kleinen Tabellenkalkulation ihre jeweiligen Werte extrahieren kann, und ausreichend transparent, um die Ergebnisse nach innen und außen zu kommunizieren. Es wird dafür nämlich nur die Summe der Quadrate der Marktteilnehmer-Einheiten durch das Quadrat aller Marktteilnehmer geteilt. Im Falle der Studieren-

den also die Summe aller quadrierten Studierenden eines Landes dividiert durch das Quadrat aller dort Eingeschriebenen. Dies misst die Konzentration. Um aber umgekehrt die Diversität zu messen, sollte man noch diesen Wert von 1 abziehen (Grözinger/Matiaske 2008).

Ein Beispiel, das auch den Unterschied von bi-national und inter-national illustriert: Von zehn Studierenden (der absolute Umfang eines Studiengangs ist für die Berechnung irrelevant) kommen fünf aus Deutschland und fünf aus einem einzigen anderen Land. Der Indikator errechnet sich hier aus $1 \text{ minus der Größe von } 25 \text{ plus } 25 \text{ geteilt durch } 100$ und beträgt somit 0,5. In einem anderen Studiengang von wieder 10 Studierenden kommen ebenfalls fünf aus Deutschland, aber die anderen fünf verteilen sich nun auf fünf verschiedene Länder. Der Indikatorwert steigt dadurch auf 0,7 ($1 \text{ minus dem Wert von } 25 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$, geteilt durch 100). Er geht im Maximum gegen eins, könnte in dem Beispiel 0,9 erreichen, wenn jeder Teilnehmer aus einem anderen Land stammte, und liegt minimal bei 0, wenn es nur Abiturienten aus Deutschland gäbe.

Ein solchermaßen berechneter Index wird in vielen Zusammenhängen benutzt. Beispielsweise misst man so auch den religiösen Pluralismus in einer Gesellschaft (Norris/Inglehart 2004: 96ff.). Der Flexibilität in der Anwendung entspricht eine Vielzahl von Benennungen, manchmal selbst bei identischen Autoren, etwa ‚Fraktionalisierungsindex‘ (Bellini 2008) oder ‚Diversitätsindex‘ (Ottaviano/Peri 2006). Im Folgenden wird der letztere Begriff benutzt.

Dargestellt werden soll die Situation dreier Hochschultypen: große Universitäten, kleinere Universitäten und Fachhochschulen. Unterstellt ist bei dieser Aufteilung, dass Universitäten gegenüber Fachhochschulen und innerhalb der Universitäten wieder größere Einrichtungen einen höheren Bekanntschaftsgrad im Ausland haben und deshalb in der Regel eher von Bildungsausländern angesteuert werden.⁴ Für alle Berechnungen wurde eine Mindestgröße von 1.000 Studierenden festgelegt, um Verzerrungen durch Kleinsteinsrichtungen mit einer Sondersituation in der internationalen Dimension – z.B. katholische theologische Hochschulen – auszuschließen. Berechnet wird jeweils der Diversitätsindex, der auch noch in der Rangordnung aufgeführt ist. Um einen direkten Vergleich der vorn angesprochenen Messkonzepte zu ermöglichen, werden zusätzlich die Rangzahlen für den relativen Anteil ausländischer Studierender sowie das

⁴ In die Gruppe der Universitäten sind, wie sonst auch üblich, die PHs sowie die Kunst- und Musikhochschulen integriert.

Verhältnis der Summe nicht-deutscher Nationalitäten zur Zahl aller Studierenden angegeben.

Tabelle 3: Internationale Zusammensetzung der Studierendenschaft an größeren Universitäten

Name	Diversitäts-index	Rang Diversitäts-index	Rang Anteil ausl. Stud.	Rang National. / Stud.
<i>Die fünf Einrichtungen mit dem höchsten Diversitätsindex</i>				
U Stuttgart	,38	1	1	18
TU München	,34	2	2	23
U Heidelberg	,34	3	3	30
U Karlsruhe	,34	4	4	13
TU Darmstadt	,33	5	5	15
<i>Die fünf Einrichtungen mit dem niedrigsten Diversitätsindex</i>				
U Gießen	,12	50	50	31
U Rostock	,12	51	51	22
U Halle	,12	52	52	33
U Greifswald	,09	53	53	14
U Jena	,08	54	54	42

In Tabelle 3 fällt zum einen sofort auf, dass der Diversitätsindex bei den 54 Einrichtungen dieser Kategorie stark unterschiedlich ist und die Spannweite zwischen 0,38 und 0,08 liegt. Weiter sind die Ränge des Diversitätsindex und des Anteils ausländischer Studierender bei den dargestellten zehn Universitäten identisch, diese Übereinstimmung erstreckt sich aber nicht auf die Ränge der relativen Anzahl der an einer Hochschule vertretenen anderen Nationalitäten. Schließlich befinden sich in dieser Kategorie vier der letzten fünf Einrichtungen in den Neuen Bundesländern.

Die 45 Einrichtungen in der Gruppe der kleineren Universitäten bieten ein sehr heterogenes Bild in der Spitze. Darunter sind eine – jetzt in die Universität Mainz organisatorisch integrierte – Übersetzerinrichtung, eine Hochschule in den Neuen Ländern, eine Bundeswehruniversität und eine Musikhochschule. Auffällig ist weiter, dass der Diversitätsindex in der oberen Gruppe höher ist als bei den Großeinrichtungen in Tabelle 3; eine Ausrichtung auf international nachgefragte Fächer und/oder eine aktive Politik der Gewinnung solcher Studierender macht sich bezahlt. Einen ganz anderen Eindruck vermittelt dagegen das untere Segment. Der Diversitätsindex ist niedriger als bei den größeren Universitäten, und es herrscht eine starke Homogenität vor: Es sind fast alles aktuelle oder ehemalige Pädagogische Hochschulen mit einer fachlichen Konzentration auf Lehr-

amtsstudiengänge. Dass den allerletzten Platz dagegen die andere Bundeswehruniversität im Süden Deutschlands einnimmt, ist ein Kuriosum, da sich doch die Schwestereinrichtung im Norden in der Spitzengruppe befindet.

Tabelle 4: Internationale Zusammensetzung der Studierendenschaft an kleineren Universitäten

Name	Diversitäts-index	Rang Diversitäts-index	Rang Anteil ausl. Stud.	Rang National. / Stud.
<i>Die fünf Einrichtungen mit dem höchsten Diversitätsindex</i>				
U Mainz in Germersheim	,65	1	1	2
TU Clausthal	,55	2	2	7
Europa-U Frankfurt /O.	,48	3	3	23
Helmut Schmidt U Hamburg	,45	4	4	34
H für Musik u. Theater Hannover	,44	5	5	1
<i>Die fünf Einrichtungen mit dem niedrigsten Diversitätsindex</i>				
U Koblenz-Landau in Landau	,05	45	45	46
PH Heidelberg	,05	46	46	47
PH Weingarten	,04	47	47	35
PH Schwäbisch-Gmünd	,04	48	48	37
U der Bundeswehr München	,02	49	49	48

Das Beispiel zeigt deutlich, dass strukturell ähnliche Einrichtungen doch zu sehr unterschiedlichen Erfolgen kommen können, je nachdem, welchen Stellenwert sie der Internationalität in der Ausbildung einräumen. Um kein Missverständnis bei der Interpretation der Zahlen aufkommen zu lassen: Die hier ausgezählten Angaben betreffen nicht nur Studierende, die ein ganzes Studium absolvieren wollen, sondern alle Einschreibungen von Bildungsausländern zum gewählten Zeitpunkt, also einschließlich reiner Auslandssemester mit Hilfe von ERASMUS etc. Und auch wenn natürlich einige Studienabschlüsse für ausländische Studierende begehrter sind als andere, weil das dort erworbene Wissen leichter transferierbar ist, so ist eine Attraktivität für ein oder zwei Semester Gaststudium im Prinzip durch alle Einrichtungen herstellbar.

Tabelle 5: Internationale Zusammensetzung der Studierendenschaft an Fachhochschulen

Name	Diversitäts- index	Rang Diversitäts- index	Rang Anteil ausl. Stud.	Rang National. / Stud.
<i>Die fünf Einrichtungen mit dem höchsten Diversitätsindex</i>				
FH Reutlingen	,37	1	1	17
FH Offenburg	,28	2	3	5
H Mittweida	,27	3	2	136
H Zittau/Görlitz in Zittau	,26	4	4	60
FH Weihenstephan in Triesdorf	,25	5	5	116
<i>Die fünf Einrichtungen mit dem niedrigsten Diversitätsindex</i>				
FH Aschaffenburg	,00	158	158	155
FH f. öff. Verw. u. Rechtspflege in Hof	,00	159	159	157
FH für Finanzen NW, Nordkirchen	,00	161	161	161
FH Bund f. öffentl. Verw., FB Sozialver- sich., Berlin	,00	161	161	161
Staatl. FH für Polizei Villingen-Schwen- ningen	,00	161	161	161

Auch die mit 162 Einrichtungen hier vertretene große Gruppe der Fachhochschulen bietet Erwartetes wie Überraschendes. Erwartet war ein im Durchschnitt niedrigerer Diversitätsindex als bei den Universitäten – dies ist auch zu konstatieren, obwohl es durchaus einen größeren Überschneidungsbereich gibt. Eine gewisse Sonderposition nimmt dabei die FH Reutlingen ein, die praktisch seit ihrer Gründung vielfältige Auslandskontakte hatte und diese auch sehr intensiv weiter pflegt (Veit 2006). Solches Engagement an Hochschulen wird durch Selbstverstärkereffekte über die Zeit belohnt. So gab etwa bei einer Befragung ostasiatischer Studierender etwa ein Viertel an, dass die Anwesenheit von Bekannten ein wichtiges Entscheidungskriterium für ihre Hochschulwahl war (Ro 2006: 123).

Unerwartet vor dem Hintergrund der universitären Ergebnisse war bei den Fachhochschulen, dass sich in der Spitzengruppe zwei Einrichtungen aus den Neuen Ländern wiederfinden. Wieder prognostizierbar war dagegen, dass die dem öffentlichen Dienst zugehörigen Verwaltungsfachhochschulen sich weit unten positionieren würden – vier der fünf Positionen sind von solchen Einrichtungen besetzt. Man findet hier mehrfach gar

keine oder bestenfalls eine einzige Person mit anderer Staatsbürgerschaft, was im Fall der ersten Auswertung dann im Ranking einen überall gleichen Wert (161 für die Positionen 160 - 162) nach sich zieht.

Als erstes lässt sich aus diesen Ergebnissen eine interessante methodische Schlussfolgerung ziehen. Die Tabellen 3-5 ergeben für die Fälle, die sich oben und unten im Ranking befinden, dass zwei der Indices sehr stark überein stimmen, der dritte Indikator dagegen recht unterschiedlich ist. Das ist keine Besonderheit der Randverteilungen. Eine systematische Überprüfung, wie in Tabelle 6 dargestellt, bestätigt den Eindruck. Die Auszählung der Nationalitäten ergibt nur eine mäßige Korrelation mit den beiden anderen Größen, die Korrelation dieser untereinander ist aber ausgesprochen hoch. Das heißt: zwar ist ein Diversitätsindex das methodisch prinzipiell angemessenere Konstrukt, aber die Übereinstimmung mit dem Anteil ausländischer Studierender an allen Studierenden ist so hoch, dass die letztere Größe ein ausgezeichnetes Substitut dafür darstellt. Und da der einfache Anteil sehr leicht erhoben bzw. aus zugänglichen Quellen eruiert werden kann, spricht wenig dagegen, diesen statt eines etwas schwieriger zu ermittelnden Diversitätsindex für Analysen oder politische Steuerungen – z.B. in Anreizbudgets – zu verwenden.

Tabelle 6: Korrelation der Indicées

	Große Universitäten		Kleinere Universitäten		Fachhochschulen	
Es korrelieren:	Ausl. Stud. / Stud.	National. / Stud.	Ausl. Stud. / Stud.	National. / Stud.	Ausl. Stud. / Stud.	National. / Stud.
Diversitätsindex	.999***	.115	.992***	.497**	.999**	.585***
Ausl. Stud. / Stud.	.118	-	.458**	-	.571***	-

** (= signifikant auf der 5%-Ebene) *** (= signifikant auf der 1%-Ebene)

Inhaltlich führt die Anschauung aus den Rändern der Rangordnungen der drei Gruppen zu mehreren Anfangseindrücken. So spielt die Fächerzusammensetzung einer Hochschule durchaus eine starke Rolle, aber sie scheint kein bindendes Schicksal zu sein, sondern aktives Handeln kann die Internationalität jeder Einrichtungsart positiv verändern. Weiter zeigt auch die Hochschulart – FH oder Universität – einen Einfluss jenseits der Größe, doch hier gilt ebenfalls, dass die Varianz groß ist und viele Fachhochschulen sehr gute Werte auch im allgemeinen Vergleich aufweisen. Schließlich scheint noch die räumlich-politische Lage, also neue oder alte

Bundesländer, nicht ohne Wirkung, hindert aber dort befindliche besonders um Internationalität bemühte Einrichtungen nicht, Bildungsausländer anzuziehen und sich dadurch weit oben zu platzieren.

Diese Überlegungen aufgrund des Eindrucks der Rangordnungen lassen sich auch durch eine Regressionsrechnung etwas systematischer überprüfen. Erklärt werden soll die Diversität durch die Variablen: Größe der Einrichtung, Hochschulart, Fächerzusammensetzung sowie Lage. Die beiden letzteren sind Dummy-Variablen, wobei FHs und Ost den Wert 0 zugewiesen erhielten, Universitäten und West also jeweils = 1 gesetzt wurden. Die einzige gemischte Region Berlin ist hier dem Westen zugeschlagen worden, aber Tests haben keinen relevanten Unterschied ergeben, wenn eine andere Zuordnung gewählt oder Berlin ausgeschlossen werden würde. Zusätzlich ist auch noch eine Variante angegeben, in der Universitäten und Fachhochschulen getrennt aufgeführt sind. Um die Fächerzusammensetzung zu operationalisieren, wurde hilfsweise der Frauenanteil an den Studierenden berechnet. Ausgangspunkt dafür war die Beobachtung, dass Fächer der Natur- und Technikwissenschaften stark männlich geprägt sind und hier der Ausländeranteil bei den Studierenden relativ hoch ist. Dagegen sind die quantitativ bedeutenden Lehrämter in der studentischen Zusammensetzung sehr weiblich und weisen wenig internationale Studierende auf. Und tatsächlich korreliert der Frauenanteil negativ mit dem Diversitätsindex sowohl bei den Universitäten ($r = -.398^{***}$) als auch bei den Fachhochschulen ($r = -.229^{**}$). Die Korrelation über alle Hochschulen hinweg ist zwar nicht mehr signifikant, was aber in dem umfassenderen Modell der Regressionsberechnung durch den institutionellen Dummy wieder aufgefangen wird. Tabelle 7 gibt die standardisierten Beta-Werte für die berücksichtigten Variablen wieder, so dass sich die Einflüsse direkt vergleichen lassen.

Tabelle 7: Erklärung von Diversität

	Alle Hochschulen	Universitäten	Fachhochschulen
Größe	.086	.036	.265**
Frauenanteil	-.279***	-.398***	-.180**
West	.048	.074	.067
Universitäten	.537***	-	-
N	261	99	162
R ²	.306***	.166***	.126***

** (= signifikant auf der 5%-Ebene) *** (= signifikant auf der 1%-Ebene)

Die Regressionsgleichung führt zu einigen interessanten Ergebnissen. *Erstens* ist das Maß des Zusammenhangs (R^2) relativ gering. Über alle Einrichtungen hinweg lassen sich maximal 30 % der Varianz durch die aufgeführten Variablen erklären, und wenn die Einrichtungen nach Hochschultypen getrennt betrachtet werden, sinkt dieser Wert noch einmal erheblich. Das bestätigt den obigen Eindruck, dass der Spielraum für Hochschulen in der Internationalisierungsdimension recht groß ist und unterschiedlich genutzt wird. *Zweitens* bleibt die Fächerzusammensetzung in der erwarteten Wirkrichtung ein stetiger Einflussfaktor, der auch immer eine positive Signifikanz zeigt.

Drittens zeigt noch die Art der Einrichtung die erwartete Bedeutung: Fachhochschulen sind im Schnitt weniger international als Universitäten. *Viertens* gibt es wohl einen Größeneinfluss, der aber vor allem auf diesen Niveauunterschied zwischen den durchschnittlich kleineren FHs und den größeren Unis zurückzuführen ist. Bei einer getrennten Betrachtung wächst die Internationalisierung mit der Anzahl der Studierenden nur bei den Fachhochschulen, vielleicht weil erst ein gewisser Schwellenwert an Größe erreicht werden muss, um ausländische Studierende anzuwerben und angemessen durch Akademische Auslandsämter, International Offices, dafür zuständige Prorektoren oder Vizepräsidenten etc. zu betreuen.

Fünftens – und das ist tatsächlich in dieser Eindeutigkeit unerwartet –: Es gibt bei keiner der drei Berechnungen noch einen merklichen Ost-West-Einfluss. Hochschulen in den neuen Ländern sind also genauso fähig bzw. interessiert daran, sich internationalen Studierenden zu öffnen. Und dies Bemühen wird auch honoriert. Das Deutsche Studentenwerk schließt aus den Ergebnissen seiner Befragung: „Bildungsausländer, die in den neuen Ländern studieren, haben offensichtlich ein positiveres Deutschlandbild als diejenigen, die in den alten Ländern studieren. Während von den Studierenden in den neuen Ländern 67 % eine Empfehlung zu Gunsten Deutschlands geben würden, sind es von denen in den alten Ländern lediglich 58 %“ (Isserstedt/Link 2008: 48).

Abschließende Überlegungen

Trotz einer offiziellen Position, dass Deutschland mehr Studierende aus dem Ausland anziehen sollte, ist das aktuelle Bild noch sehr gemischt. Einigen schon jetzt ausgesprochen international aufgestellten Einrichtungen stehen zahlreiche Hochschulen mit einer fast ausschließlich hier aufgewachsenen Studierendenschaft gegenüber. Natürlich ist das nicht einfach

nur die Schuld einzelner Administrationen. Wenn das tertiäre Bildungssystem in Deutschland prinzipiell unter Überlast und Unterfinanzierung leidet (Grözinger/Tarazona 2009), besteht wenig Anreiz, knappe Ressourcen in die Anwerbung und Betreuung von noch mehr Studierenden zu investieren. Es ist deshalb von der Politik zwar prinzipiell richtig, etwa in Leistungsbudgets und Zielvereinbarungen Internationalitätsziele vorzuschreiben, aber wie immer fehlt die eigentlich zwingend nötige materielle Absicherung, dann dafür auch zusätzliche Mittel bereit zu stellen.

Diese Vernachlässigung betrifft nicht allein die mangelnde Werbung um ausländische Studierende, sie setzt sich auch in einer nicht ausreichenden Betreuung während des Studiums fort, unter der größere Anteile dieser Studierenden leiden (Isserstedt/Link 2008). Und ihre Abschlussquoten sollen laut einer Pilotstudie erheblich unter denen mit deutscher Staatsbürgerschaft liegen (Bundesregierung 2007: 815). Zwar gibt es besondere Programme für eine bessere Betreuung (z.B. STIBET vom DAAD), deren Nutzung setzt aber wieder die Erarbeitung von Anträgen voraus und Auswahlverfahren, bei denen viele nicht zum Zuge kommen. Einfacher und effektiver wäre es, allen Hochschulen pauschalisierte Zusatzmittel pro eingeschriebenem Bildungsausländer zur Betreuung zur Verfügung zu stellen und seitens der Wissenschaftsverwaltung nur die ordnungsgemäße Verwendung bzw. das Ergebnis zu kontrollieren.

Literatur

- Aits, W. (2008): *Intellektuelle Grenzgänger: Migrationsbiografien nordafrikanischer Studierender in Deutschland*, Frankfurt/M.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, F. u. I. (2005): *Einbürgerung*, Berlin
- Bellini, E./Ottaviano, G. I. P./Pinelli, D./Prarolo, G. (2008): *Cultural Diversity and Economic Performance: Evidence from European Regions*, Hamburg
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): *Deutschlands Rolle in der Wissensgesellschaft stärken. Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung*, Berlin
- Brandenburg, U./Carr, D./Donauer, S./Berthold, C. (2008): *Analysing the Future Market - Target Countries for German HEIs*, Gütersloh
- Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - neue Chancen*, Berlin
- Burkert, C./Niebuhr, A./Wapler, R. (2007): *Regional Disparities in Employment of High-Skilled Foreigners - Determinants and Options for Migration Policy in Germany*, Hamburg
- DAAD (2007): *Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen*, Bonn

- DAAD/HIS (2007): Wissenschaft Weltoffen
- DAAD/HIS (2008): Wissenschaft Weltoffen
- Griesbach, H./Fuchs, M. (2005): Bildungsausländer an deutschen Hochschulen 2004, Hannover
- Grözinger, G. (2004): Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform und Akademikerabgabe, in: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2: 122 - 136
- Grözinger, G./Matiaske, W. (2008): Wie misst man die Internationalisierung von Hochschulen? Ein Vorschlag in: Forschung und Lehre 2008 5: 316 - 317
- Grözinger, G./Tarazona, M. (2009): Teilhabe durch Ausbau der Studienplatzkapazitäten und Qualitätssteigerung der akademischen Ausbildung, Flensburg
- GTZ (2006): Ägyptische, afghanische und serbische Diasporagemeinden in Deutschland und ihre Beiträge zur Entwicklung ihrer Herkunftsländer, Eschborn
- Isserstedt, W./Link, J. (2008): Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Berlin
- Kelo, M./Teichler, U./Wächter, B. (2006): EURODATA. Student mobility in European Higher Education, Bonn
- Knight, J. (2008): Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization, Rotterdam
- Niebuhr, A. (2006): Migration and Innovation. Does Cultural Diversity Matter for Regional R&D Activity?
- Norris, P./Inglehart, R. (2004): Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide, New York
- OECD (2008): Bildung auf einen Blick 2008. OECD-Indikatoren, Paris
- Ottaviano, G. I. P./Peri, G. (2006): The economic value of cultural diversity: evidence from US cities, in: Journal of Economic Geography 6: 9 - 44
- Ro, H.-K. (2006): Zufriedenheit ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel ostasiatischer Studierender, Hamburg
- Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen, Frankfurt/Main
- Veit, B. H. (2006): Internationalität und Praxisnähe als Schlüsselbegriffe. Die Hochschule Reutlingen wirbt mit ihren Studierenden, in: DAAD (Hrsg.): Die internationale Hochschule. Hochschulmarketing Bonn, S. 46 - 47
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Berlin

Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital von Promovierenden

Eine deskriptive Analyse der sozialen Herkunft von Doktoranden im deutschen Bildungswesen

Alexander Lenger
Freiburg

Seit Beginn der 1990er Jahre ist ein zunehmendes Interesse an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen über die langfristigen Folgen der Bildungsexpansion für die Reproduktion der Sozialstruktur und den Abbau sozialer Ungleichheiten zu beobachten (vgl. Krais 1996). Die empirischen Ergebnisse belegen nachdrücklich, dass von einer Auflösung der Klassen-

gesellschaft und vom Verschwinden sozialer Ungleichheiten keine Rede sein kann (siehe exemplarisch Berger/Kahlert 2005). Trotzdem werden die Mechanismen, die für die ungleiche Verteilung von Bildungschancen verantwortlich sind, noch immer kontrovers diskutiert. Gegen die Position, dass ungleiche Bildungserfolge vor allem aus einer unterschiedlichen genetischen Ausstattung mit Intelligenz resultieren (vgl. Young 1963; Herrnstein 1974), hat der Soziologe Pierre Bourdieu die strukturierende Bedeutung sozialer, kultureller und ökonomischer Faktoren herausgestellt (vgl. Bourdieu 1982).

Entsprechend ist die Frage nach der sozialen Herkunft mittlerweile zu einem *unverzichtbaren* Bestandteil der Sozial- und Bildungsforschung geworden. Allerdings liegen bisher kaum aussagekräftige Daten über die *soziale Herkunft von Promovierenden* vor, obwohl empirische Studien belegen, dass mit einer Promotion ein überdurchschnittlich gehobener sozialer und beruflicher Status verbunden ist (vgl. Enders/Bornmann 2001). So führten Jürgen Enders und Lutz Bornmann (2001) zwar eine *sechs* Fächer (Biologie, Elektrotechnik, Germanistik, Mathematik, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften) übergreifende Untersuchung zu Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten durch und Michael Hartmann (2002) legte eine umfassende Studie vor, welche die wirtschaftliche Verwertbarkeit des Dokortitels aus *drei* Fächern (In-

genieurwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften) thematisierte, jedoch erscheinen beide Studien aufgrund ihres eingeschränkten Rahmens nur bedingt geeignet, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Promotion zu erklären.

Ebenfalls nur eingeschränkt geeignet ist eine jüngere Untersuchung von Tino Bargel und Tobias Röhl (2006), in welcher sie die Promotionsmotive *potenzieller* Doktoranden und Doktorandinnen untersucht haben. Zwar unterstützen die dort herausgearbeiteten Befunde teilweise die Ergebnisse der vorliegenden Studie, beziehen sich jedoch lediglich auf Studierende, die „eine Promotion ernsthaft beabsichtigen“ und „auf Dauer eine Stelle im Hochschulbereich“ anstreben. Die vorliegende Analyse wird jedoch zeigen, dass zwischen dem Wunsch zu promovieren und dem tatsächlichen Beginn einer Promotion signifikante Hürden liegen, welche die Entscheidung für oder gegen eine Promotion maßgeblich mitbestimmen. Um aber diese Determinanten untersuchen zu können, müssen die tatsächlich Promovierenden befragt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die bisherigen Forschungsergebnisse aufgrund fehlender Daten oder der schematischen Konzentration auf einzelne Promotionsfächer wenig geeignet sind, um adäquate Aussagen über die soziale Herkunft von Doktorandinnen und Doktoranden zu treffen.¹ Um diese Forschungslücke zu schließen, habe ich im April 2006 eine empirische Befragung von Promovierenden durchgeführt.² Ziel der hier vorliegenden Abhandlung ist es, die Wechselwirkungen zwischen der Kapitalausstattung und der Möglichkeit zur Promotion von Doktorandinnen und Doktoranden darzustellen und systematische Ungleichheiten aufzuzeigen.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 1 werden zunächst kurz das methodische Vorgehen sowie die Datenqualität dargestellt, bevor in Abschnitt 2 eine deskriptive Analyse erfolgt. Abschnitt 3 zieht ein kurzes Fazit und deutet erste (bildungspolitische) Konsequenzen an.

¹ So wurde erst kürzlich von THESIS e.V. – dem interdisziplinären Netzwerk für Promovierende – die Ergebnisse der bisher umfangreichsten Doktorandenbefragung präsentiert (Gerhard/Briede/Mues 2005). Die soziale Herkunft von Doktoranden wurde jedoch nicht thematisiert.

² Die gesamte Studie ist als Monographie unter dem Titel: Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit erschienen.

1. Datenerhebung und Datenqualität

Da über die soziale Herkunft von Promovierenden bisher nur sehr wenige Erkenntnisse vorliegen, erschien es naheliegend, zunächst eine explorative Datenanalyse durchzuführen. Um eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, orientiert sich die hier vorgelegte Doktorandenbefragung explizit an den wenigen bestehenden Absolventen- und Promovierendenstudien und wurde nach Bedarf um spezifische Fragestellungen ergänzt. Die endgültigen Fragebögen³ enthielten 58 Fragen mit Antwortvorgaben sowie die Möglichkeit, einen offenen Kommentar abzugeben. Dabei wurden insbesondere Angaben zu den Themenbereichen *Soziobiographische Hintergründe*, *Bildungswege*, *Studienphase* und *Promotionsphase* abgefragt (vgl. ausführlich Lenger 2008: 19-22).

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse stützen sich in ihrem empirischen Kern auf eine Befragung zum Ausbildungsverlauf und der biographischen Situation von Promovierenden, welche zum Zeitpunkt der Studie in Deutschland promovierten. Der Auswertung liegen insgesamt die Antworten von 1876 Doktorandinnen und Doktoranden aus 93 Fächern zugrunde. Die Auswahl der *Promovierenden* erfolgte per Zufallsverfahren.⁴

In der Verteilung nach *Geschlecht* sind die weiblichen Befragten in dieser Untersuchung mit 47 % leicht überrepräsentiert, da der Anteil der Doktorandinnen somit etwa 8 % über dem weiblichen Beteiligungsniveau der in Deutschland von Frauen abgelegten Doktorprüfungen von 39 % liegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2006).⁵ Leicht unterrepräsentiert hin-

³ Für die Entwicklung der endgültigen Fragebögen wurden zwei Pretests mit insgesamt 52 Promovierenden durchgeführt. Aufgrund der Erfahrungen in diesen Pretests wurden zwei Fragebogenversionen zur Wahl gestellt. Eine reduzierte Onlineversion (vgl. <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/lenger/DoktorandInnen.htm>) und eine umfangreichere Textversion. Etwa 90 % wählten die Onlinebefragung, während sich ca. 10 % für den klassischen Fragebogen entschieden.

⁴ Über die Institutshomepages der Universitäten Bielefeld, Bremen, Dresden, Freiburg und Osnabrück wurden die Emailadressen von mehreren Hundert Doktoranden und Doktorandinnen aller Fakultäten ermittelt. Gleichzeitig wurde der Fragebogen an die Koordinatoren und Sprecher der Graduate Schools von Nordrheinwestfalen, Niedersachsen und Bayern, der Max Planck Research Schools, der Graduiertenkollegs und Sonderforschungsbereiche der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie der Förderwerke der politischen Stiftungen versandt. Durch diese Methode wurde eine relativ breite Streuung bzgl. der Finanzierungsart und der geographischen Verteilung sichergestellt.

⁵ An den Hochschulen sind Frauen seit Mitte der 1990er Jahre in der Bildungsbeteiligung mit den Männern gleich vertreten, erreichen aber (noch) nicht dasselbe zahlenmäßige Niveau von Hochschulabschlüssen. Frauen erfahren dabei eine besondere Benachteiligung bei hö-

gegen sind ausländische Promovierende. Während in Deutschland im Jahr 2005 knapp 12 % aller Promotionen von Ausländern abgeschlossen wurden (Statistisches Bundesamt 2006), nahmen nur etwa 4 % ausländische Promovierende an der Befragung teil.⁶ Die *Altersverteilung* weist eine starke Ballung im Bereich zwischen 27 und 30 Jahren auf. Mehr als die Hälfte der Befragten konnte dieser Altersspanne zugeordnet werden (zu ähnlichen Ergebnissen kommen Czock/Wildt 1985 sowie Enders/Bornmann 2001).

Die Kategorisierung der *Promotionsfächer* erfolgte anhand der amtlichen Hochschulstatistik (vgl. Statistisches Bundesamt 2005: Anhang 1); allerdings wurden die Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften getrennt voneinander ausgewiesen. Eine erste Analyse hatte ergeben, dass Promovierende aus diesen Fächern sehr unterschiedliche soziale Hintergründe aufweisen.

Bezüglich der prozentualen Fächerverteilung der Promovierenden sind zwei Ergebnisse auffällig: Zum einen stellen die Mediziner mit etwa einem Drittel zwar den größten Anteil an allen abgeschlossenen Promotionsprüfungen, in der vorliegenden Befragung gaben jedoch nur 2,7 % der Befragten an, eine medizinische Promotion anzustreben. Ähnliche Tendenzen zeigten sich bei anderen Promovierendenbefragungen (vgl. Berning/Falk 2005; Gerhardt/Briede/Mues 2005). Dort wurde die geringe Umfragebeteiligung der Mediziner mit der deutlich anders strukturierten Promotionsphase erklärt, wonach medizinische Dissertationen in der Regel bereits während des Studiums begonnen werden und als Bestandteil der Grundausbildung zu betrachten sind (vgl. Weihrauch/Strate/Pabst 2003).

Klammert man die Promovierenden der Medizin aus, zeigt sich, dass die fächerspezifische Verteilung in der Befragung annähernd der Verteilung der erfolgreich abgelegten Promotionsprüfungen entspricht (vgl. *Tabelle 1*). Allerdings sind im Vergleich die Rechts- und Ingenieurwissenschaften etwas unterrepräsentiert, die Sozialwissenschaften hingegen deutlich überrepräsentiert. Ursache hierfür könnte die unterschiedliche Vertrautheit mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Erhebungs-

heren Bildungsabschlüssen im Bereich von Promotionen und Habilitationen (vgl. Leemann 2005).

⁶ Für die geringe Beteiligung ausländischer Promovierender lassen sich zwei naheliegende Gründe anführen. Zum einen wurde der Fragebogen nur auf Deutsch erstellt, wodurch vielen englischsprachigen Promovierenden die Teilnahme de facto verwehrt wurde. Zum anderen verzichteten einige Promovierende auf eine Teilnahme an der Umfrage, da – nach eigenem Bekunden – viele Fragen mit einem kulturell anderen Bildungshintergrund kaum oder überhaupt nicht beantwortet werden konnten.

methoden sein sowie die fehlende Bereitschaft, an solchen Umfragen teilzunehmen (vgl. Lenger 2008: 24).

Tabelle 1: Erfolgreich abgelegte Promotionen und Teilnehmer der Befragung nach Fächergruppen (ohne Medizin)

	Anteil an den erfolgreich abgelegten Promotionen	Anteil an der Befragung
Geisteswissenschaften*	15,2 %	17,3 %
Rechtswissenschaften	10,5 %	3,9 %
Wirtschaftswissenschaften	6,5 %	8,3 %
Sozialwissenschaften	2,9 %	11,6 %
Strukturwissenschaften**	5,6 %	7,3 %
Naturwissenschaften	36,1 %	39,4 %
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften***	2,8 %	2,0 %
Ingenieurwissenschaften	14,8 %	7,0 %
Sonstige Fächer****	5,6 %	3,2 %
Gesamt	100 %	100 %

* In der offiziellen Statistik „Sprach- und Kulturwissenschaften“.

** Mathematik und Informatik.

*** Die Resultate aus diesem Fachbereich werden aufgrund der geringen Teilnehmerzahl teilweise nicht ausgewiesen.

**** Kunstwissenschaften und Sportwissenschaften.

Frage: In welchem Fachbereich promovieren Sie? Quelle: Statistisches Bundesamt (2003: 19).

Die untersuchte Personengruppe kann als repräsentativ für die Gesamtheit der Promovierenden in Deutschland angesehen werden, wobei der Grundgesamtheit dieser Untersuchung folgende Definition zugrunde liegt: Als Doktoranden gelten alle promovierenden Personen, deren Promotionsverfahren zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht offiziell abgeschlossen war. Anhand der statistisch erfassten abgeschlossenen Promotionsprüfungen kann mittels Hochrechnung die ungefähre bundesweite Grundgesamtheit der Doktoranden ermittelt werden.⁷ Im Prüfungsjahr 2005 wurden in Deutschland insgesamt 26.000 Promotionsprüfungen erfolgreich abgeschlossen, woraus sich, multipliziert mit dem Faktor fünf (durchschnittliche Promotionsdauer von fünf Jahren – vgl. Gerhardt/Briede/Mues 2005: 77), eine geschätzte Grundgesamtheit von ca. 130.000 Doktoranden (inklusive Medizin) ergibt.

⁷ Vgl. zum Problem der Repräsentativität bei der Untersuchung von Promovierenden Czock/Wildt (1985: 29); Gerhardt/Briede/Mues (2005: 75-78) sowie Lenger (2008: 19-20).

2. Eine deskriptive Analyse der sozialen Herkunft von Promovierenden

Zunächst werden empirische Hinweise präsentiert, die belegen, dass nicht nur eine überdurchschnittliche Leistung an der Hochschule, sondern auch die soziale Herkunft und der Habitus (d.h. die Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata) die Chancen zur Aufnahme einer Promotion maßgeblich beeinflussen.

2.1. *Promovierende und die Illusion des Leistungsparadigmas*

Empirische Studien belegen, dass eine Promotion einen überdurchschnittlich gehobenen sozialen und beruflichen Status ermöglicht (vgl. Enders/Bornmann 2001). Legitimiert wird dieser Anspruch aus der Idee einer dem Herkunftsmilieu gegenüber möglichst vorurteilslosen Auswahl der Besten für eine forschungsbezogene Weiterqualifizierung, d.h. fachliche Qualifikation und individuelle Leistung bestimmen angeblich die soziale Position in der Gesellschaft. Laut Bourdieu und Passeron (1971) stellt diese „Illusion der Chancengleichheit“ im Bildungswesen ein konstitutives Element im Konkurrenzkampf der sozialen Klassen dar. Die Reproduktionsmechanismen der sozialen Klassenverhältnisse werden durch Leistungsideologien verschleiert und durch diesen Effekt legitimiert. Da das Bildungssystem gleiche Chancen für jeden Schüler propagiert und es eine Vielzahl von Personen gibt, die ohne die „richtige“ Herkunft eine erfolgreiche Karriere aufweisen können, ist die statistisch beobachtbare Selektivität bei der Reproduktion der herrschenden Klasse bei oberflächlicher Betrachtung nicht zu erkennen (vgl. Heim/Lenger/Schumacher 2009).

Anknüpfend an diese Überlegungen ist eine Untersuchung der informellen Zugangsbedingungen zu einer Promotion nötig. Ermöglichen im Wesentlichen die an der Universität erbrachten Studienleistungen den Zugang zur Promotion oder determinieren andere Faktoren den Zugang zum Dokortitel? Prüfungsnoten und Studiendauer stellen ein wichtiges Kriterium zur Leistungsbeurteilung von Studierenden dar. Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen ist folgende These: Sollten die Bewertungsprozesse an Hochschulen formal und bürokratisch organisiert sein, so wäre die Wahrscheinlichkeit für eine gerechte – d.h. an der bisherigen wissenschaftlichen Leistung orientierten objektive – Bewertung relativ hoch. Sollte diese Annahme zutreffen, müssten die bisherigen Noten in Schule und Studium sowie die Studiendauer deutliche Signale für die Leistungsfähigkeit des potenziellen Doktoranden darstellen.

Die *Länge der Studienzeiten* ist in Deutschland seit Jahren ein wichtiges Thema der hochschulpolitischen Diskussion (vgl. Wissenschaftsrat 2001, 2005). So gilt die Kürze der Studiendauer gemeinhin als ein entscheidendes Kriterium für die Leistungsfähigkeit beim Berufseinstieg. Prinzipiell kann die mittlere Studiendauer als ein Leistungsindikator angesehen werden, wobei allerdings keine Aussage über die wirkliche Qualität, sondern lediglich über die zeitliche Effizienz des absolvierten Studiums getroffen werden kann.

Doktorandinnen und Doktoranden haben ihr Studium im Durchschnitt in fünf bis sechseinhalb Jahren absolviert (vgl. *Tabelle 2*). Dabei haben Juristen und Wirtschaftswissenschaftler durchschnittlich etwa ein Jahr schneller studiert als Sozial- und Geisteswissenschaftler. Die Unterscheidung in Fach- und Hochschulsesemester zeigt, dass Sozial- und Geisteswissenschaftler die Studienzeit in etwa doppelt so großem Umfang für begleitende Tätigkeiten wie Auslandsaufenthalte oder Praxissemester nutzen als Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler. Vergleicht man die Promovierenden der jeweiligen Fachbereiche mit den durchschnittlichen Studienzeiten in Deutschland, so zeigt sich, dass (außer bei den Juristen) die Promovierenden schneller waren als der durchschnittliche Hochschulabsolvent. Speziell Wirtschaftswissenschaftler und Ingenieure benötigten 1,5 bis 2 Semester weniger Zeit für ihr Studium.

Wird lediglich die Länge der Studiendauer als Indikator für die Leistungsfähigkeit Promovierender herangezogen, so scheint das meritokratische Prinzip zu wirken. Es promovieren in der Regel diejenigen Studierenden, die denselben Studienumfang in wesentlich kürzerer Zeit absolvieren konnten und dementsprechend als leistungsfähiger eingestuft werden könnten.

Vielfach wird ein direkter Zusammenhang zwischen den früheren schulischen und späteren universitären Leistungen vermutet (vgl. Fries 2002), wobei ein gutes Abschneiden im Abitur als Hinweis auf besondere Studierfähigkeit gesehen wird. Für die Bewertung der schulischen Leistungen zeigt *Tabelle 2*, dass Promovierende im Durchschnitt gute Abiturnoten aufweisen. Rechtswissenschaftler erreichen einen besonders guten Notendurchschnitt (1,7 gegenüber 1,9 bis 2,0 in den anderen Fächern). Unterschiede nach Geschlecht, sozialer Herkunft oder den Wegen der Hochschulzugangsberechtigung sind für Schulnoten der befragten Doktorandinnen und Doktoranden zunächst nicht festzustellen. Die Prüfungsgesamtnoten der befragten Promovierenden liegen im Durchschnitt alle im Bereich „*cum laude*“. Dabei variieren die Durchschnittsnoten zwischen

1,9 (Geisteswissenschaften) und 2,5 (Rechtswissenschaften) um fast eine halbe Note.

Tabelle 2: Studiendauer und Noten nach Fach- und Hochschulsemestern

	Sozial- wiss.	Rechts- wiss.	Wirt- schafts- wiss.	Ingenieur- wiss.	Geistes- wiss.	Mathe u. Natur- wiss.
Studiendauer						
Fachseme- ster (Ø BRD)	11,2 (12,2)	9,5 (9,0)	9,6 (11,0)	10,4 (12,4)	11,2 (11,9)	10,8 (11,5)
Hoch- schul- semester	12,7	10,2	10,6	11,7	12,7	11,6
Note						
Abitur	2,0	1,7	2,0	2,0	1,9	1,9
Examens- arbeit	1,3	-	1,4	1,1	1,2	1,2
Studium (Ø BRD)	1,9 (1,8)	2,5* (3,3)	2,4 (2,3)	2,3 (2,0)	1,9 (1,7)	2,2 (1,6)
n=	216	72	154	131	322	868

Fragen: Mit welcher Abschlussnote haben Sie die Hochschulreife abgelegt? Wie viele Fachsemester haben Sie studiert? Wieviele Semester haben Sie insgesamt studiert? Mit welcher Note wurde Ihre Abschlussarbeit benotet? Mit welcher Gesamtnote haben Sie ihr Studium abgeschlossen? Quelle: Wissenschaftsrat (2001).

*) Im Fach Rechtswissenschaften gibt es bei der Prüfungsbewertung im Vergleich zu anderen Fächern Besonderheiten: Die Notenskala umfasst 18 Punkte und ist im Bereich befriedigend in „vollbefriedigend“ und „befriedigend“ aufgeteilt. Sie gliedert sich folgendermaßen: 18 bis 16 Punkte = sehr gut; 15 bis 13 Punkte = gut; 12 bis 10 Punkte = vollbefriedigend; 9 bis 7 Punkte = befriedigend; 6 bis 4 Punkte = ausreichend; 3 bis 1 Punkt = I mangelhaft; 0 Punkte = ungenügend.

Formal ist die Aufnahme als Promovierender an den Nachweis besonders guter Studienleistungen geknüpft. Um eine Aussage über die Qualität der erreichten Hochschulabschlüsse der Promovierenden treffen zu können, wurden die Abschlussnoten der Promovierenden mit den Durchschnittsnoten aller Hochschulabsolventen verglichen (vgl. Wissenschaftsrat 2001). Der Vergleich der Studienabschlussnoten zeigt, dass die befragten Promovierenden lediglich in den Rechtswissenschaften überdurchschnittliche Examen abgelegt haben. In allen anderen Fachbereichen liegt der Notendurchschnitt unter dem bundesweiten Fachbereichsdurchschnitt; in Mathematik und den Naturwissenschaften wurde der Durchschnitt sogar

um mehr als eine halbe Note unterschritten.⁸ Diese Befunde überraschen, würde man doch die relativ „besten“ Studierenden in wissenschaftlichen Nachwuchspositionen vermuten. Als Fazit ist somit festzuhalten, dass in Deutschland nicht unbedingt die Studierenden mit den besten Universitätsabschlüssen den Dokortitel anstreben. Es stellt sich daher die Frage, welche anderen Kriterien die Chancen zur Aufnahme einer Promotion bestimmen.

2.2. Die soziale Herkunft von Promovierenden

Zu Beginn der Untersuchung wurde bereits darauf hingewiesen, dass der empirischen Promotionsforschung lediglich sehr wenige Kenntnisse über die soziale Herkunft von Doktorandinnen und Doktoranden vorliegen. Ziel meiner Ausführungen ist es zu zeigen, dass gerade familiäre Existenzbedingungen die Chancen zu einer Promotion maßgeblich mit beeinflussen: Dazu gehören insbesondere die unterschiedlichen finanziellen Absicherungen des Bildungsweges, aber auch Kulturtechniken wie Redegewandtheit, das Gespür für den richtigen Ton sowie Durchsetzungsvermögen, Sicherheit im Auftreten, Eloquenz oder „arrogante“ Gelassenheit. Diese Schlüsselqualifikationen werden durch die frühe Vertrautheit mit dem akademischen Milieu gewonnen und dauerhaft im primären Sozialisationsprozess geprägt, so dass sie als natürliche Eigenschaften der Persönlichkeit erscheinen.

Im Anschluss an *Bourdieu's* Konzept des mehrdimensionalen sozialen Raumes (vgl. Bourdieu 1982), soll im Folgenden die Frage beantwortet werden, ob Promovierende eine gemeinsame klassenspezifische Kapitalstruktur teilen. Die Reproduktionsstrategien, mit denen die Kapitalbesitzenden Klassen – bewusst oder unbewusst – ihre gesellschaftlichen Positionen durch Sicherung oder Mehrung ihres Kapitalbesitzes zu halten oder zu verbessern suchen, hängen entscheidend von Umfang und Struktur des zu reproduzierenden Kapitals ab, d.h. vom aktuellen und potenziellen Umfang des *ökonomischen*, *kulturellen* und *sozialen* Kapitals (vgl. Bourdieu 1983).

⁸ Die vorgelegten Zahlen werden durch die Untersuchung von Krempkow/Burkhardt/Fuchslocher (2008: Kapitel 3.4) bestätigt. Trotzdem sind die Zahlen des Wissenschaftsrates mit Vorsicht zu interpretieren (vgl. Wissenschaftsrat 2001: 13-15). Zudem sei auf die konträren Ergebnisse von Enders und Bornmann verwiesen. Beim Vergleich der Studienabschlussnoten von Promovierten mit nicht promovierten Universitätsabsolventen zeigte sich, dass Erstere im Schnitt einen halben Notenpunkt besseren Studienabschluss erreichten (Enders/Bornmann 2001: 47).

Ökonomisches Kapital bei Promovierenden

Zur Ermittlung der Einkommensschichten – also des ökonomischen Kapitals – wurden die Promovierenden gebeten, das Netto-Jahreseinkommen ihrer Eltern zu schätzen. Zur besseren Beurteilung der Verteilung der Markteinkommen von den Eltern der befragten Promovierenden auf die Gesamtbevölkerung wurden die Einkommenskategorien auf aussagekräftige Kennzahlen aus dem *Armutsbericht der Bundesregierung* bezogen (vgl. *Tabelle 3*). Den Angaben des Armutsberichtes zufolge lag der Median des *Nettoäquivalenzeinkommens*⁹ der Bevölkerung in Deutschland 2003 bei 18.768 €. Als „einkommensreich“ wurden deswegen Haushalte definiert, welche über mehr als das Doppelte des durchschnittlichen Nettoäquivalenzeinkommens der Bevölkerung verfügten. Das entsprechende Nettoäquivalenzeinkommen, um zu den Reichsten 1% der deutschen Gesamtbevölkerung zu gehören, wurde 1998 auf 65.273 € beziffert (vgl. Bundesregierung 2004).

Tabelle 3: Durchschnittliches Nettoeinkommen der Eltern

	Häufigkeit	Prozent
Unterhalb des Nettoäquivalenzeinkommen (< 18.768 €)	124	6,7
Oberhalb des Nettoäquivalenzeinkommen (> 18.768 €)	213	11,5
Einkommensreich (> 37.536 €)	733	39,4
Reichstes 1% (> 65.273 €)	191	10,5
Keine Angabe	594	31,9
Gesamt	1859	100

Frage: Bitte schätzen Sie: Wie hoch war das Netto-Jahreseinkommen Ihrer Eltern?

Die befragten Promovierenden schätzten das gemeinsame Nettoeinkommen ihrer Eltern im Durchschnitt auf eine Summe zwischen 50.000 € und 60.000 €. Diese Summe entspricht ungefähr dem dreifachen Nettoäquivalenzeinkommen und würde bedeuten, dass etwa die Hälfte der Befragten

⁹ Haushaltsnettoeinkommen = Markteinkommen zuzüglich laufender Transfers abzüglich Pflichtbeiträge zur Sozialversicherung (Arbeitnehmer- und Arbeitgeberanteil bzw. unterstellte Beiträge für Beamte) und Steuern dividiert durch die Summe der Äquivalenzgewichte der Haushaltsmitglieder nach der neuen OECD-Skala (vgl. Bundesregierung 2004).

zu den Einkommensreichen der deutschen Gesamtbevölkerung gehört. Lediglich 18 % gaben an, unter diesem Niveau zu liegen.¹⁰

Tabelle 4: Berufliche Stellung des Vaters nach Promotionsfachbereichen (in Prozent)

	Sozial- wiss.	Rechts- wiss.	Wirt- schafts- wiss.	Inge- nieur- wiss.	Geis- tes- wiss.	Mathe/ Natur- wiss.
Selbstständige	21,0	15,5	20,1	19,1	13,1	17,3
Beamte	28,5	32,4	26,2	26,0	30,4	23,5
Beamte im höheren Dienst	15,4	21,1	13,4	16,0	12,8	9,2
Beamte im gehobenen Dienst	7,9	9,9	8,1	6,1	13,1	11,0
Beamte im mittleren u. einfachen Dienst	5,1	1,4	4,7	3,8	4,5	3,3
Angestellte	38,3	43,7	43,0	41,2	43,9	50,6
Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben	18,7	23,9	22,8	22,1	17,9	21,7
Angestellte mit qualifizierenden Aufgaben	16,8	18,3	19,5	18,3	24,4	25,6
Angestellte mit einfachen Tätigkeiten	2,8	1,4	0,7	0,8	1,6	3,3
Arbeiter	11,1	4,2	10,7	10,7	11,2	7,4
Nicht erwerbstätig	0,9	4,2	-	3,1	1,3	1,2
Gesamt	100	100	100	100	100	100
n=	214	71	149	131	312	851

Frage: Was ist bzw. war die überwiegende berufliche Stellung Ihres Vaters?

Diese Beobachtung entspricht den Befunden zu den Berufen der Eltern: Im Hinblick auf die Chancengleichheit beim Zugang zur Promotion wurden auch schichtenspezifische Beteiligungsunterschiede erfragt. Anhand

¹⁰ Wie verlässlich aber sind die ermittelten Zahlen? Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass fast ein Drittel der befragten Doktorandinnen und Doktoranden die Frage nicht beantwortet hat. Daten zur Einkommenssituation gelten als höchst sensibel, weswegen mit Antwortausfällen zu rechnen war. Dabei haben die meisten Befragten darauf hingewiesen, dass ihnen das Nettoeinkommen ihrer Eltern unbekannt ist. Die Ergebnisse sind also nicht als repräsentativ zu betrachten. Unabhängig der angeführten Argumente sind die Informationen über das Nettoeinkommen von Promovierenden jedoch als deutlicher Hinweis zu werten, dass die befragten Promovierenden sich subjektiv als eher wohlhabend einstufen.

der beruflichen Stellung der Väter¹¹ wird deutlich, dass etwa ein Drittel der Promovierenden einen Vater in führender Position, als Beamter im höheren Dienst oder als Angestellter mit umfassenden Führungsaufgaben hat. Hingegen ist nur etwa jeder sechste Doktorand in einer Familie aufgewachsen, in welcher der Vater überwiegend als Arbeiter, einfacher Beamter oder Angestellter mit einfachen Tätigkeiten beschäftigt war (vgl. *Tabelle 4*). Zusammenfassend kann somit der Berufsstatus des Vaters als Indikator dafür herangezogen werden, dass Promovierende tendenziell zu einer privilegierten sozialen Schicht gehören. Dabei entsprechen die schichtspezifischen Beteiligungsunterschiede ziemlich genau der sozialen Selektion, die bereits beim Zugang zum Studium wirkt (vgl. BMBF 2004).

Tabelle 5: Finanzierung des Lebensunterhaltes während der Promotion, Häufigkeiten der Nennung in Prozent (Mehrfachnennungen)

	Zahl der Nennung	% der Fallzahl
Stellen an Universitäten, Forschungseinrichtungen	843	45,1
Drittmittelfinanzierte Stellen	591	31,6
Promotionsstipendien	487	26,0
Unterstützung durch Angehörige	288	15,4
Graduiertenförderung	219	11,7
Erwerbstätigkeit außerhalb der Wissenschaft	210	11,2
Tätigkeit als Hilfskraft, Werksvertrag	133	7,1
Sonstige Quellen	40	2,1
Eigene Ersparnisse	12	0,6
Zahl der Nennungen insgesamt	2.823	

Frage: Welcher der unten genannten Finanzierungswege sichert Ihnen während der Promotionsphase in der Hauptsache den Lebensunterhalt?

Die Finanzierung einer Promotion stellt eine entscheidende Hürde auf dem Weg zum Dokortitel dar. In der Regel verfügen Promovierende über mehrere parallele Einkommensquellen (vgl. *Tabelle 5* sowie Enders/Bornmann 2001; Gerhardt/Briede/Mues 2005; Krempkow/Burkhardt/Fuchslocher 2008). Dies wird insbesondere anhand der Vielzahl der Mehrfachnennungen auf die Frage nach Finanzierungsquellen *während* der Promotionsphase deutlich.

¹¹ Die entsprechenden Angaben für Mütter bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt, da diese mehrheitlich eine „niedrigere“ berufliche Position einnehmen und in den Familien heutiger Promovierender das Herkunftsmilieu stark mit der beruflichen Stellung des Vaters korreliert. Anzunehmen ist jedoch ein steigender Einfluss des Berufs der Mutter – vor allem im bildungsbürgerlichen Milieu.

So tragen am häufigsten Stellen an Universitäten und Forschungseinrichtungen zur Finanzierung einer Promotion bei (45,1 %). An zweiter Position stehen drittmittelfinanzierte Anstellungen (31,6 %), an dritter Position rangieren Promotionsstipendien (26,0 %) und an fünfter Stelle die Graduiertenförderung (11,7 %). Die Finanzierung einer Promotion durch Angehörige (15,4 %) und eigene Ersparnisse (lediglich 0,6 %) spielen nur eine untergeordnete Rolle.

Die Befunde zeigen, dass das ökonomische Kapital *nicht direkt* die Möglichkeiten zur Promotion determiniert. Trotz hoher materieller Besitzstände finanzieren sich Doktorandinnen und Doktoranden in der Mehrzahl über Finanzierungsmöglichkeiten, die es grundsätzlich allen sozialen Schichten ermöglichen würde zu promovieren.¹² Es ist allerdings davon auszugehen, dass ein wohlhabendes Elternhaus die nötige finanzielle Sicherheit liefert, eine Promotion auch tatsächlich zu beginnen. Auch erlaubt eine ausreichende ökonomische Ressourcenausstattung eine größere finanzielle und zeitliche Investition in die Promotion. Gleichzeitig bildet das ökonomische Kapital die wichtigste Rahmenbedingung für die Studienentscheidung und für die Studienfachwahl, da beispielsweise eine außerordentlich lange durchschnittliche Studiendauer in manchen Studienfächern ein unkalkulierbares finanzielles Risiko darstellt. Ähnliches gilt für Studienfächer mit so hohen Leistungsanforderungen, dass die Studierenden ihr gesamtes Zeitbudget darauf verwenden müssen, wodurch die Möglichkeit zu einer eventuell notwendigen finanziellen Absicherung durch zusätzliche Erwerbsarbeit ausgeschlossen und das entsprechende Studienfach mit einem hohen Risiko belegt wird. Es ist davon auszugehen, dass diese Mechanismen – trotz prinzipieller Finanzierungsmöglichkeiten – auch für die Promotion ihre Gültigkeit behalten.

Kulturelles Kapital von Promovierenden

Das volle Ausmaß der bestehenden sozialen Unterschiede wird sichtbar, wenn die herkömmlichen Kategorien sozialer Gliederung nach beruflicher Stellung des Familienvorstandes mit Hilfe der Bildungsabschlüsse der Eltern weiter ausdifferenziert werden. Hierbei zeigt sich erwartungsgemäß, dass Promovierende aus Familien mit überdurchschnittlich hohen Bil-

¹² Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass mittels der Erhebungsmethoden fast nur Promovierende in Anstellungsverhältnissen erreicht wurden. Andererseits ist nicht davon auszugehen, dass sozial schwache Personen eine externe Promotion ohne Finanzierungsmöglichkeit beginnen würden.

dungsabschlüssen stammen, dass also der Bildungshintergrund der Eltern – ihr kulturelles Kapital – in starkem Maße den Bildungsweg der Kinder beeinflusst.

Tabelle 6: Bildungsherkunft der Promovierenden nach Promotionsbereichen (in Prozent)*

	Sozial- wiss.	Rechts- wiss.	Wirt- schafts- wiss.	Inge- nieur- wiss.	Geis- tes- wiss.	Mathe u. Natur- wiss.	Ge- samt
Promotion	13,4	25,7	11,7	19,0	15,6	15,1	15,5
Hochschul- abschluss	33,0	37,1	33,8	31,7	31,5	33,3	32,8
Fachhoch- schulab- schluss	13,9	14,3	13,8	15,1	17,5	13,8	14,5
Abitur	9,1	8,6	5,5	4,0	4,5	5,5	5,8
Mittlere Reife	14,8	7,1	18,6	16,7	14,0	18,6	16,7
Haupt- schul- abschluss	15,3	7,1	15,9	13,5	16,9	13,1	14,1
Kein Abschluss	0,5	-	0,7	-	-	0,6	0,4
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
n=	209	70	145	126	308	834	1692

*) Höchster Bildungsabschluss der Eltern (von Mutter oder Vater)

Fragen: Haben Verwandte von Ihnen promoviert? Bitte geben Sie auch den Verwandtschaftsgrad an! Welchen höchsten Schulabschluss hat bzw. hatte Ihr Vater? Welchen höchsten Schulabschluss hat bzw. hatte Ihre Mutter? Welchen höchsten beruflichen Abschluss hat bzw. hatte Ihr Vater? Welchen höchsten beruflichen Abschluss hat bzw. hatte Ihre Mutter?

Um zu weiteren Informationen über die soziale Herkunft von Doktoran-
dinnen und Doktoranden zu gelangen, wurden Fragen nach den höchsten
allgemeinbildenden Schul- und den höchsten berufsqualifizierenden Ab-
schlüssen der Eltern hinzugenommen. In allen Fachbereichen stammen
etwa zwei Drittel der Promovierenden aus einem *akademischen Eltern-
haus*. Jeder sechste Doktorand hat sogar mindestens ein Elternteil, wel-
ches bereits selbst eine Promotion erfolgreich abgeschlossen hat (vgl. *Ta-
belle 6*). Diese Zahlen belegen, dass mit Blick auf die soziale Struktur der

Gesamtbevölkerung von einer *Bildungsvererbung* ausgegangen werden muss (vgl. ausführlich Bargel/Multrus/Ramm 2005 sowie Lenger 2008).

Vergleicht man diese Befunde mit Erhebungen über die soziale Herkunft des akademischen Mittelbaus (Bochow/Joas 1987) und von Doktorandinnen und Doktoranden (Enders/Bornmann 2001) früherer Kohorten, so fällt auf, dass für Promovierende in den 1980er und 1990er Jahren keine entsprechende Statusvererbung beobachtet werden konnte. Somit deuten die Befunde auf eine zunehmende soziale Schließung der Promotion für nicht-akademische Schichten hin.

Soziales Kapital von Promovierenden

Wie aber organisieren Promovierende den Zugang zum wissenschaftlichen Feld? Promovierende – so die hier vertretene These – nutzen hierfür insbesondere ein Netz von sozialen Beziehungen. Bereits Bourdieu, Boltanski und Maldidier verweisen explizit auf die Rolle von sozialem Kapital an Hochschulen. Hierzu urteilen sie:

Es folgt daraus, dass in diesen Disziplinen die Zugangschancen zur Forschung und mehr und mehr auch die zur Lehre tendenziell mindestens genauso stark vom Umfang, von der Mannigfaltigkeit und von der Qualität des Gefüges universitär rentabler sozialer Beziehungen abhängen wie von ihrem akkumulierten Bildungskapital (Bourdieu/Boltanski/Malidier 1981: 144).

Besonderen Einfluss auf die Reproduktion sozialer Strukturen an den Hochschulen kommt den Professoren zu, welchen die Auswahl von Studierenden für Hilfskraft-, Mitarbeiter- und Assistentenstellen obliegt. Mit Bourdieus Worten: „Offenbar übertragen die für die Rekrutierung verantwortlichen ordentlichen Professoren, sofern die verfügbare Arbeitskraftreserve ihnen dies erlaubt, jene Prinzipien, welche sie mehr unbewusst als bewusst bei der Wahl ihrer Kollegen leiten, auch auf die Auswahl ihrer Assistenten“ (Bourdieu/Boltanski/Malidier 1981: 130). Je nach Fachbereich ist der Kontakt zwischen Studierenden und Dozierenden an deutschen Massenuniversitäten allerdings wenig ausgeprägt. In einer *Bourdieu'schen* Lesart kann daher der reine persönliche Kontakt – d.h. Professor und Studierender kennen einander womöglich lediglich beim Namen – bereits als soziales Kapital gewertet werden. Denn wie Huber (1986) gezeigt hat, werden Studierende, die als besonders befähigt erachtet werden oder in besonderer Weise die Aufmerksamkeit der Dozierenden auf sich gezogen haben, bereits während der letzten Studienphasen durch die Mitarbeit als wissenschaftliche Hilfskraft oder forschungsbezogene Abschlussarbeiten nach und nach in die Forschungsarbeit integriert.

Wie aber lenken Studierende die Aufmerksamkeit der Dozierenden auf sich? Gleich, Meran und Bargel kamen in ihrer Untersuchung über die Beziehungen zwischen Studierenden und HochschullehrerInnen unter anderem zu dem Ergebnis, „dass mit zunehmender Schulbildung der Eltern das Problem der Kontaktaufnahme zu Hochschullehrern geringer wird. Für Studierende, deren Eltern Volksschul- oder Realschulabschluss aufweisen, dürften also sozialisationsbedingte Verhaltensunsicherheiten gegenüber den Hochschullehrern eine Rolle spielen“ (Gleich/Meran/Bargel 1982: 76-77). Somit kommt dem „universitären Habitus“ (Bourdieu/Boltanski/Malidier 1981: 134) eine entscheidende Rolle zu.

Um herauszufinden, welche Bedeutung persönliche Kontakte bei der Besetzung von Promotionsstellen haben, wurden die Doktorandinnen und Doktoranden zu den persönlichen Kontakten zu ihrem Promotionsbetreuer befragt. Die Befragung zeigt, dass persönliche Kontakte bei der *Rekrutierung* des wissenschaftlichen Nachwuchses eine besonders wichtige Rolle spielen. *Tabelle 7* stellt die verschiedenen Strategien der „Betreuersuche“ dar.

Tabelle 7: Arten der Betreuersuche, Häufigkeiten der Nennung in Prozent (Mehrfachnennungen)

	Zahl der Nennung	% der Fallzahl
Durch persönlichen Kontakt	1047	57,5
Selbstständige Suche/auf direkte Anfrage	555	30,5
Über Stellenangebote	320	17,6
Über Empfehlungen	218	12,0
Zufall	55	3,0
Aufnahme in ein Graduiertenkolleg / Zuteilung des Betreuers	11	0,6
Initiative vom Betreuer	7	0,4
Keine Angabe	5	0,3
Zahl der Nennungen insgesamt	2200	

Frage: Wie haben Sie Ihre Promotionsstelle bzw. Ihren Betreuer/ Ihre Betreuerin „gefunden“?
N= 1820

Die Hälfte der Befragten antwortete, dass sie bereits vor der Promotionsphase ihren Betreuer persönlich kannten. Immerhin 12 % sind über persönliche Empfehlungen – gleichfalls eine Form sozialen Kapitals – zu ihrer jetzigen Stelle gelangt. Von den Personen, welche angaben, selbstständig gesucht bzw. direkt einen Professor oder eine Professorin angefragt zu haben, hatte ebenfalls bereits ein Fünftel Kontakt zum späteren Betreuer. Die Ergebnisse lassen dementsprechend vermuten, dass nicht die Hochschul-

lehrer sich ihre Doktoranden suchen, sondern dass Hochschulabsolventen sich auf die Suche nach einer PromotionsbetreuerIn begeben. Dabei wird maßgeblich aus dem Pool bekannter Professoren gewählt.

Die besondere Bedeutung des sozialen Kapitals erklärt auch die hohe Zahl Promovierender, die an der gleichen Universität promovieren, an der sie ihren Universitätsabschluss erworben haben. So gaben 56 % der Befragten an, an der „Heimatuniversität“ zu promovieren. Dieser Befund ist von besonderem Interesse, wenn man sich die Stellenknappheit an deutschen Universitäten vor Augen führt. Grundsätzlich ist die Wahrscheinlichkeit, dass Studienabschluss und freie Promotionsstelle terminlich übereinanderfallen als äußerst gering einzustufen. Die empirischen Ergebnisse implizieren somit, dass die Promotionsstellen bereits vor dem Freiwerden intern weitervergeben bzw. temporär zurückgehalten werden, bis der „geeignete“ Kandidat die Stelle besetzen kann.

Wie aber kommt der persönliche Kontakt zwischen Studierenden und ProfessorInnen zustande? Um detaillierte Aussagen über das soziale Kapital von Promovierenden im wissenschaftlichen Feld *zu Beginn* ihrer Promotion treffen zu können, wurden die Promovierenden, die über persönliche Kontakte verfügten, ergänzend aufgefordert darzulegen, wie dieser Kontakt zustande gekommen ist (vgl. *Tabelle 8*).¹³

Tabelle 8: Entstehung des Kontaktes zum Promotionsbetreuer, Häufigkeiten der Nennung in Prozent (Mehrfachnennungen)

	Zahl der Nennung	% der Fallzahl
Betreuung der Abschlussarbeit	779	43,2
Seminar / Veranstaltung	567	31,4
Wissenschaftliche Hilfskraft / Mitarbeit am Institut	421	23,3
Betreuung von Tutorat / Praktikum	149	9,3
Private Kontakte	63	3,5
Fachliche Kontakte, z.B. Tagungen, Konferenzen	15	0,8
Prüfer der Abschlussprüfung	12	0,7
Zahl der Nennungen insgesamt	2053	

Frage: Falls Sie bereits vor Beginn der Promotionsphase persönlichen Kontakt zu Ihrem Doktorvater / zu Ihrer Doktormutter hatten, wie kam dieser zustande? N=1047

¹³ Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass durch die „enge“ Zusammenarbeit mit Professoren und anderen wissenschaftlichen Mitarbeitern die Promovierenden im Verlauf ihrer Dissertation weitere wissenschaftliche Fähigkeiten sowie einen entsprechenden akademischen Habitus erwerben, was die Voraussetzung für weitere Erfolge im wissenschaftlichen Feld darstellt.

Durch die gleichzeitige Abfrage mehrerer Kontaktarten wird zunächst deutlich, dass die Promovierenden über unterschiedlich viele persönliche Kontaktarten verfügen. Die ermittelten Kontaktvarianten zeigen, dass rein zahlenmäßig die meisten Kontakte zwischen künftigem Doktorkind und Promotionsbetreuer durch die Betreuung der Abschlussarbeit (43,2 %) oder in universitären Veranstaltungen (31,4 %) entstanden sind. Ein qualitativ tiefergehender Kontakt dürfte hingegen die Einstellung als wissenschaftliche Hilfskraft (23,3 %) sowie die Übernahme eines Tutorats (9,3 %) mit sich bringen. Generell zeigte sich, dass die Promovierenden, die über besonders viele Kontakte verfügen, zuvor fast alle bereits als wissenschaftliche Hilfskraft bei *ihrem* Betreuer gearbeitet haben. In der Regel haben wissenschaftliche Hilfskräfte also Seminare und Vorlesungen bei diesen HochschuldozentInnen besucht, waren als Tutoren oder PraktikumsbetreuerInnen für sie tätig und haben oftmals die Abschlussarbeit bei ihnen geschrieben. Um zu kontrollieren, ob der jetzige Betreuer bereits einen Einfluss auf die Promovierenden während des Studiums hatte, wurden die Promovierenden ergänzend zu ihrer subjektiven Einschätzung über die Bedeutung ihres Promotionsbetreuers für ihre wissenschaftliche Ausrichtung befragt. Für knapp ein Drittel der befragten Doktoranden war ihr Betreuer bereits während des Studiums eine wichtige Orientierungshilfe.

Eines der zentralen Ergebnisse der Untersuchung zeigte sich bei der Frage nach der Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft. Denn obwohl die Beschäftigungsverhältnisse von studentischen Hilfskräften – so das zentrale Ergebnis einer Studie von Ada-Charlotte Regelman (2005) – als prekär zu bewerten sind, da sie aufgrund des geringen Beschäftigungsumfangs, der relativ kurzen Vertragslaufzeiten sowie der unzureichenden Vergütungssätze weder auf langfristige Planung noch auf finanzielle Absicherung ausgelegt sind, gaben fast drei Viertel der befragten Doktorandinnen und Doktoranden an, während ihres Studiums als wissenschaftliche Hilfskraft gearbeitet zu haben.

Bezieht man diese Zahl auf die Gesamtzahl aller Studierenden, so stehen einer offenen Stelle als studentische Hilfskraft circa 42 verfügbare Studierende gegenüber, da die bundesweite Quote für studentische Hilfskräfte lediglich 2,5 % beträgt. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass von den hier genannten 1341 Doktorandinnen und Doktoranden, die während ihres Studiums als studentische Hilfskraft angestellt waren, gleichzeitig 702 Personen (51,1 %) zusätzlich auch ein Tutorat oder ein Forschungspraktikum betreut haben.

Die dargestellten Sachverhalte zeigen, dass Promovierende bereits während des Studiums beginnen, soziales Kapital zu akkumulieren. Tätigkeiten als studentische Hilfskraft und die Leitung von Tutoraten oder Forschungspraktika können dementsprechend als „Strategien sozialer Investitionen“ im wissenschaftlichen Feld verstanden werden. Da praktisch alle befragten Personen aus ökonomisch besser gestellten Haushalten stammen, scheinen ökonomische Motive eine sekundäre Rolle zu spielen. Die Ergebnisse lassen sogar vermuten, dass die Anstellung als studentische Hilfskraft – bewusst oder unbewusst – eine geeignete Strategie darstellt, um den Zugang zu einer Promotionsstelle zu ermöglichen.

Zugleich handelt es sich aber auch um einen äußerst subtilen Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit. Die Tatsache, dass die meisten studentischen Beschäftigten in privilegierten Akademikerhaushalten aufgewachsen sind, lässt vermuten, dass der Habitus bei der Rekrutierung als unausgesprochenes Auslesekriterium fungiert. Denn wenn ein Dozierender einen Studierenden anspricht, als studentische Hilfskraft zu arbeiten, dann ist es wahrscheinlich, dass Personen ausgewählt werden, zu der die ProfessorInnen eine Art unsichtbare Verbindung haben und mit der sie sich vorstellen können, später, z.B. als DoktorandIn weiter zusammenzuarbeiten (vgl. auch Regelman 2005). Dabei spielt es keine Rolle, dass wissenschaftliche Hilfskräfte meistens von Angehörigen des Mittelbaus rekrutiert werden, da Angehörige des wissenschaftlichen Mittelbaus und ProfessorInnen in vielerlei Hinsicht ein Hochschul- und Weltbild teilen, sie also im Durchschnitt ähnliche Vorstellungen darüber haben, welchen Stellenwert ihr Fach und die Hochschule für sie haben, was ihnen wissenschaftliche Freiheit bedeutet und was die Hochschule für die Gesellschaft leisten soll (vgl. Enders/Teichler 1995). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Selbstverständlichkeit, sich für die Position als studentische Hilfskraft oder DoktorandIn zu bewerben, für Studierende aus nicht akademischen Milieus geringer ist, und deshalb von ihnen seltener die Initiative ausgeht, als dies bei Studierenden aus sozial privilegierten Haushalten der Fall ist.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Gegenstand dieses Beitrags war die soziale Herkunft von Promovierenden. Dazu wurden 1876 Promovierende aus 93 verschiedenen Fachbereichen befragt. Im Folgenden werden die zentralen Befunde kurz aufgelistet, um abschließend erste bildungspolitische Konsequenzen anzudeuten:

- In Deutschland erwerben nicht unbedingt die Studierenden mit den besten Universitätsabschlüssen den Dokortitel. Somit ist festzuhalten, dass nicht einzig die Leistung an der Hochschule, sondern gleichermaßen personale Faktoren, wie die soziale Herkunft und der Habitus die Chancen zur Aufnahme einer Promotion bestimmen.
- Die Wahrscheinlichkeit eine Promotion zu beginnen, wird maßgeblich von dem zur Verfügung stehenden ökonomischen Kapital beeinflusst. Obwohl für Promovierende eine Vielzahl von Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen worden sind, beginnt nur ein sehr kleiner Teil aus sozial schwächeren Familien eine Promotion. Gleichmaßen belegen die Befunde zum Berufsstatus des Vaters, dass Promovierende tendenziell aus eher privilegierten, bildungsnahen sozialen Schichten stammen.
- Potenzielle Doktoranden organisieren den Zugang zur Promotion maßgeblich über persönliche soziale Beziehungen. Entsprechend rückt der gemeinsame Habitus von DoktorandIn und Promotionsbetreuer in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Circa drei Viertel aller Promovierenden waren zuvor als wissenschaftliche Hilfskräfte – häufig beim späteren Betreuer oder der Betreuerin – tätig. Die Ergebnisse zeigen, dass die Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft eine viel versprechende Strategie darstellt, um später eine Stelle im wissenschaftlichen Feld zu besetzen.

Aus diesen Befunden lassen sich zwei zentrale Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit zur Promotion identifizieren. Zum einen stellt die Finanzierung einer Promotion eine entscheidende Hürde auf dem Weg zum Dokortitel dar, zum anderen entscheidet der Zugang zu wissenschaftlichen Hilfskraftstellen und Tutoratsstellen über die Wahrscheinlichkeit, eine Promotion zu beginnen. Entsprechend gilt es, sowohl die Vergabemechanismen für Finanzierungsmöglichkeiten als auch die Besetzung von Stellen für HilfwissenschaftlerInnen neu zu überdenken:

- Dazu müssen erstens die langen Wartezeiten zwischen Studienabschluss und Förderungsbeginn abgeschafft werden, da eine solche Verzögerung ein untragbares Risiko für sozial schwächere Kandidaten zur Folge hat.
- Zweitens müssen die habitusgeleiteten informellen Auswahlverfahren für Promotionsstellen, Promotionsstipendien, wissenschaftliche Hilfsstellen und Tutoratsstellen ersetzt werden durch formell-objektive Rekrutierungsverfahren. Um eine mögliche Selbstelimination sozial schwächerer Schichten zu vermeiden, wäre es mit Sicherheit ein Vor-

teil, die Stellen für wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutoratsbetreuung als einen festen Bestandteil bzw. anrechenbar für den Abschluss des Studiums zu organisieren.

Literatur

- Bargel, Tino/Multrus, Frank/ Ramm, Michael 2005: Studiensituation und studentische Orientierung. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bargel, Tino/Röhl, Tobias 2006: Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Berger, Peter A./Kahlert, Heike 2005 (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Berning, Ewald/Falk, Susanne 2005: Das Promotionswesen im Umbruch. In: Beiträge zur Hochschulforschung 27 (1), S. 48-72.
- BMBF 1974ff.: Grund- und Strukturdaten, Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bochow, Michael/Joas, Hans 1987: Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus, Frankfurt: Campus Verlag.
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderheft 2, S. 183-198, Göttingen: Otto Schwarz.
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/ Maldidier, Pascale 1981: Die Verteidigung der Zunft. In: Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/de Saint Martin, Monique/Maldidier, Pascale (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, S. 117-168, Frankfurt: Europäische Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bundesregierung 2004: Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin: Bundesregierung.
- Czock, Heidrun/Wildt, Johannes 1985: Doktoranden. Eine von der Max-Traeger-Stiftung geförderte Untersuchung der Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses, Freiburg: Dreisam-Verlag.
- Enders, Jürgen/ Bornmann, Lutz 2001: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Enders, Jürgen/Teichler, Ulrich 1995: Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen: Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Fries, Marlene 2002: Abitur und Studienerfolg. Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: Beiträge zur Hochschulforschung 24 (1), S. 30-51.

- Gerhardt, Anke/Briede, Ulrike/Mues, Christopher 2005: Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 27 (1), S. 74-95.
- Gleich, Johann Michael/Meran, Georg/Bargel, Tino 1982: Studenten und Hochschullehrer: Eine empirische Untersuchung an baden-württembergischen Universitäten, Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Hartmann, Michael 2002: Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Heim, Christof/Lenger, Alexander/Schumacher, Florian (voraussichtlich) 2009: Bildungssoziologie. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch, Stuttgart: Metzler.
- Herrnstein, Richard J. 1974: Chancengleichheit – eine Utopie? Die IQ-bestimmte Klassengesellschaft, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Huber, Ludwig 1986: A Field of Uncertainty: Postgraduate Studies in the Federal Republic of Germany. In: European Journal of Higher Education 3, 287-305.
- Krais, Beate 1996: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder et al. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit, S. 118-146, Opladen: Leske + Budrich.
- Krempkow, René/Burkhardt, Anke/Fuchslocher, Eva 2008: Promotionsphase. Empirische Befunde. In: Burkhardt, Anke (Hg.): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland, S. 113-222, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Leemann, Regula Julia 2005: Geschlechterungleichheiten in wissenschaftlichen Laufbahnen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, S. 179-214, Weinheim: Juventa Verlag.
- Lenger, Alexander 2008: Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit, Konstanz: UVK.
- Regelmann, Ada-Charlotte 2005: Man muss es sich leisten können. Eine empirische Studie zu studentischen Hilfskräften an der Philipps-Universität Marburg im Dezember 2004, Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Statistisches Bundesamt 1956ff.: Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt 1980ff.: Prüfungen an Hochschulen. (Fachserie 11/Reihe 4.2, jährlich). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Young, Michael 1963: The Rise of the Meritocracy. 1870-2033, Harmondsworth: Penguin books.
- Weihrauch, Markus/Strate, Jörg/Pabst, Reinhard 2003: Die medizinische Dissertation – kein Auslaufmodell: Ergebnisse einer Befragung von Promovierenden stehen in Widerspruch zu oft geäußerten Meinungen. In: Deutsche Medizinische Wochenschrift 128, S. 2583-2587.
- Wissenschaftsrat 2001: Entwicklungen der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990-1998, Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat 2005: Entwicklungen der Studienfachdauer an Universitäten von 1999-2003, Köln: Wissenschaftsrat.

Alles anders?

Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Promotionsgeschehen verschiedener Fächergruppen

Boris Schmidt
Jena

Das Promotionsgeschehen an den deutschen Hochschulen ist im Umbruch. Seit Anfang der 1990er Jahre entstehen Promotionskollegs, es werden Promotionsstudiengänge eingerichtet, und man denkt über veränderte Qualifikationsprofile während der Promotionsphase nach. Ziel all dieser Bemühungen ist es, das Promotionsgeschehen an den deutschen Hochschulen

nachhaltig zu verbessern, um Abhilfe für einige der als dringlich erachteten Brennpunkte zu schaffen – wie zum Beispiel lange Promotionszeiten, ein hohes Promotionsalter, hohe Abbruchquoten und eine lückenhafte Vorbereitung der Promovierenden auf die sich wandelnden beruflichen Zukunftsaussichten innerhalb wie außerhalb der Hochschule (vgl. Wissenschaftsrat 2002: 3ff., Berning/Falk 2006: 1ff., Burkhardt/König/Krempkow 2008).

Diese Zukunftsaussichten von Promovierenden sind sowohl für das Individuum als auch für die jeweilige Hochschule und das Wissenschaftssystem insgesamt von entscheidender Bedeutung. Die hierzu vorhandenen Daten und Informationen sind jedoch höchst bruchstückhaft und uneindeutig. So liegen bereits zur Anzahl der aktuell Promovierenden ebenso wie zum Anteil der erfolgreich Abschließenden nur sehr grobe Schätzungen vor (vgl. Burkhardt et al. 2008), und auch über ihren weiteren Verbleib gibt es nur vereinzelte, retrospektive Hinweise (vgl. Enders/Bornmann 2002; Hübner 1998). Ebenso wesentlich wie diese objektiven Informationen und bislang ebenso wenig systematisch untersucht, sind auch die „gefühlten“ Aussichten der aktuell Promovierenden – wird ihre Promotionsphase von Optimismus getragen oder von Pessimismus überschattet, erleben sie die Promotion als unterstützungsreiche Übergangsphase hin

zu einer vielversprechenden Zukunft oder womöglich als „prekäre“ Phase voller Belastungen und mangelnden Aussichten?

Eine vorherrschende Denkrichtung in der gegenwärtigen Diskussion über das Promotionsgeschehen ist die Suche nach Unterschieden: So werden die „traditionelle“ und die strukturierte Promotion einander gegenübergestellt (z.B. DFG 2002, Wissenschaftsrat 2002). Die Unterschiede zwischen zeitversetzten Kohorten von Promovierenden werden untersucht (Enders/Bornmann 2002), und das Promotionsgeschehen in verschiedenen Disziplinen und Fächergruppen wird miteinander verglichen, einander gegenübergestellt, auf Unterschiedlichkeit fokussiert: So entsteht der Eindruck, dass eine Promotion beispielsweise in der Biologie unter völlig anderen Bedingungen stattfindet als eine philosophische, welche wiederum nach ganz anderen Mechanismen funktioniert als eine Promotion in der Physik und so fort. Wie tragfähig ist diese implizite Annahme der Unterschiedlichkeit, welche Auswirkungen hat sie für die Weiterentwicklung des Promotionsgeschehens?

Die vorliegende empirische Untersuchung knüpft an eine Reihe bereits vorliegender Studien zur Situation Promovierender in Deutschland an und richtet den Fokus auf das Nebeneinander von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Promotionsgeschehen unterschiedlicher Fächergruppen sowie auf die „gefühlten“ Zukunftsaussichten der Promovierenden.

1. Das Promotionsgeschehen in verschiedenen Fächergruppen

Bislang liegen nur lückenhafte, zum Teil auch widersprüchliche Informationen über das Promotionsgeschehen in unterschiedlichen Disziplinen und Fächergruppen vor. Umfassende Längsschnittstudien, in denen die Promotionsmotive, Verläufe und Zukunftsaussichten unter Einbezug „aller“ Promovierenden systematisch den Blick genommen werden, befinden sich erst noch im Aufbau (vgl. Burkhardt et al. 2008). Doch auch die jetzt schon vorliegenden, zumeist auf einzelne Promovierendengruppen (z.B. DFG 2002), auf bestimmte Regionen (z.B. Berning/Falk 2006; Falkenhagen 2008) oder ausgewählte Fächergruppen (z.B. Wirth/Mattes/Mögerle/Prommer 2005) begrenzten Studien können wichtige Einsichten in das Promotionsgeschehen in verschiedenen Fächergruppen liefern, und in der Tat gibt es in diesen Studien eine Reihe von Hinweisen, dass sich nicht nur die objektive (z.B. Promotionsquote), sondern auch die subjektiv empfun-

dene Promotionssituation zwischen den Fächergruppen und Disziplinen in manch einem Punkt unterscheidet.

So wurde die fachliche Betreuung in der Promovierendenbefragung von Berning und Falk (2006: 78f.) in den Naturwissenschaften als am intensivsten, in den Ingenieurwissenschaften hingegen als am schwächsten empfunden. Die persönliche Unterstützung wurde in derselben Studie in den Geistes- und Kulturwissenschaften als am stärksten, in den Wirtschaftswissenschaften als am schwächsten eingeschätzt. Fast alle erhobenen Promotionsmotive (ebd.: 38) unterschieden sich zudem statistisch signifikant zwischen den Fächergruppen, und die Autoren berichten, „dass die einzelnen Fächergruppen ein jeweils eigenes Klima der Nachwuchsförderung erzeugen“ (ebd.: 84).

Der Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen im Zuge der Promotion unterschied sich zwischen den in dieser Studie untersuchten Fächergruppen hingegen kaum: „Nur zwischen 32 % und 40 % der Doktoranden geben an, dass ihnen wissenschaftliche Kompetenzen intensiv vermittelt werden“ (ebd.: 78). Die Fächergruppe erwies sich zudem – im Gegensatz zum Ausmaß dissertationsfremder Belastungen oder zur erlebten Intensität der Betreuung – *nicht* als statistisch signifikanter Prädiktor für etwaige Erwägungen, die Promotion abzubrechen (ebd.: 102).

Eine Studie von Falkenhagen (2008: 38) erbrachte signifikante Zusammenhänge zwischen der Fächergruppe und Unterbrechungen bzw. Abbruchtendenzen. Diese rangierten von einem niedrigen, aber nennenswerten $V = 0,14$ (Cramérs V , Maß für korrelative Zusammenhänge) hinsichtlich der Abbrucherwägung bis zu einem starken Zusammenhang von $V = 0,37$ bei der Frage nach längeren Unterbrechungen der Arbeit. Die Häufigkeit von Betreuungsgesprächen unterschied sich in derselben Studie ebenfalls zwischen den Fächergruppen: Sie wurde in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften am positivsten bewertet, während in der Fächergruppe der Kunstwissenschaften deutlich mehr Betreuungsgespräche gewünscht als durchgeführt wurden (ebd.: 53). Das Promotionsmotiv aus Interesse an Wissenschaft und Forschung war zudem in den Sprach- und Kulturwissenschaften am stärksten ausgeprägt, während der Erwartung eines höheren Einkommens aufgrund der Promotion in der Fächergruppe der Mathematik und Naturwissenschaften vergleichsweise mehr Relevanz zukam (ebd.: 28).

Die „angenommene und bereits mehrfach nachgewiesene besondere Differenz“ (ebd.: 27) zwischen einzelnen Fächergruppen wird in derselben Studie noch an einigen weiteren Stellen betont, wobei sich diese Un-

terschiede mehrfach jedoch als „allerdings nicht sehr hoch“ (ebd.: 63) erwiesen, wie beispielsweise bei der Unterstützung zur Einführung in die jeweilige *Scientific Community* – ein Beleg der Unterschiedlichkeit oder aber der Gemeinsamkeit?

Auch in einer Befragung der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter den Promovierenden in den DFG-Graduiertenkollegs wurden die Unterschiede zwischen Fächergruppen betont: „Je nach Fach schätzen die Kollegiaten die Betreuung durch ihren eigenen Betreuer ganz unterschiedlich ein“ (DFG 2002: 33). So ergab sich bei den Faktoren, die zu einer Verzögerung der Promotion beitragen, ein differenziertes Bild. Die Arbeitsbelastung außerhalb der Wissenschaft (ebd.: 55) wird vor allem in der Elektrotechnik und der Informatik als verzögernder Faktor angeführt, wohingegen Promovierende in den Gesellschaftswissenschaften eher die Arbeitsbelastung des Studienprogramms selbst als Ursache für Verzögerungen angaben, während schließlich in der Fächergruppe Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Theologie ein Wechsel des Promotionsthemas häufiger als Verzögerungsgrund genannt wurde.

Daneben zeigt die DFG-Erhebung jedoch auch eine Reihe von Feldern, in denen sich die Einschätzungen von Promovierenden verschiedener Fächergruppen stark ähneln: So wünscht sich weitgehend fachunabhängig knapp die Hälfte, dass „ihr Graduiertenkolleg hinsichtlich der Karriereförderung mehr leisten“ möge (ebd.: 10), und im Muster der Promotionsmotive überwiegen mit wenigen Ausnahmen ebenfalls die Gemeinsamkeiten gegenüber den Unterschieden (ebd.: 23). So wird ausdrücklich festgestellt, dass entgegen der Annahme der Unterschiedlichkeit „auch für die Kollegiaten im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich, denen gelegentlich nachgesagt wird, sie promovierten hauptsächlich, um der Arbeitslosigkeit zu entgehen“ (ebd.: 22) wissenschaftliche und berufsbezogene Promotionsmotive, wie in den anderen Fächergruppen auch, im Vordergrund stehen.

Eine der bislang größten Stichproben von Promovierenden wurde mit einer vom Doktorandennetzwerk THESIS initiierten Befragung (Briede/Gerhardt/Mues 2004) erreicht. Auch hier werden in der Auswertung die Unterschiede stärker betont als etwaige Gemeinsamkeiten. So wird die durchschnittliche Dauer von Promotionsunterbrechungen als „von Fach zu Fach unterschiedlich“ (ebd., S. 21) herausgestellt, wobei die Mittelwerte lediglich zwischen knapp acht und gut zehn Monaten schwanken – im Vergleich zur Gesamtdauer der Promotion also eine relativ geringe Schwankungsbreite. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Qualität und

Intensität ergaben sich trotz erheblicher Unterschiede in der jeweiligen Funktion der Betreuungsperson demgegenüber „nur wenige Abweichungen vom Gesamtbild“ (ebd.: 17).

Die bisherige Befundlage zum Promotionsgeschehen an deutschen Hochschulen ist somit eher bruchstückhaft als vollständig (vgl. Burkhardt et al. 2008) und liefert kein klares Bild hinsichtlich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Fächergruppen. Während in den vorliegenden Studien oft einzelne statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Fächern hervorgehoben werden und damit den Eindruck der Unterschiedlichkeit stärken, geben die tatsächlich zugrunde liegenden Zahlen und die vielen nicht berichteten Aspekte, in denen sich *keine* Unterschiede zeigten, Anlass zu der Idee, dass neben der Suche nach Unterschieden auch die Suche nach Gemeinsamkeiten über Fach- und Disziplinengrenzen hinweg aussichtsreich sein könnte.

Es stellt sich in dieser Diskussion auch die Frage, welche Folgen es hat, die vermeintlichen oder auch tatsächlichen Unterschiede zwischen den Disziplinen rhetorisch und in der Anlage von Studien zum Promotionsgeschehen in den Vordergrund zu stellen: Eine Fokussierung auf die Unterschiedlichkeit könnte doch gerade verzögern oder gar verhindern, dass verschiedene Disziplinen voneinander lernen und dass hilfreiche Erfahrungen vom einen Ort auf den anderen übertragen werden. Sie könnte zugleich die Anstrengungen an Hochschulen erschweren, solche Angebote und Konzepte zu entwickeln, die sich an alle Promovierenden gemeinsam richten und das Promotionsgeschehen in allen am jeweiligen Standort vertretenen Fachbereichen und Disziplinen gleichermaßen bereichern – nämlich dort, wo sich trotz aller Unterschiedlichkeit gemeinsame Fragen, Themen und Brennpunkte ergeben. Entsprechend regt auch der Wissenschaftsrat (2002: 5) diplomatisch an, neben dem Respekt vor den fachspezifischen Promotionskulturen „fächerübergreifende Gemeinsamkeiten in der wissenschaftspolitischen Zielsetzung anzuerkennen“.

Die vorliegende Studie widmet sich gezielt dieser Suche nach dem Muster von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Fächergruppen in drei für die Promotion wichtigen Themenfeldern: (1) der Entscheidung, nach dem berufsqualifizierenden Abschluss (z.B. Diplom, Master, Staatsexamen) nicht etwa sofort eine Tätigkeit außerhalb der Hochschule aufzunehmen, sondern zunächst den „Arbeitsplatz Hochschule“ zu wählen und dort eine Promotion anzustreben, (2) dem Verlauf der Promotionsphase mit der dort erlebten Unterstützung und etwaigen Schwierigkeiten, (3)

den weiteren Zukunftsaussichten im Anschluss an die angestrebte Promotion.

2. Ziele und Vorgehensweise dieser Studie

Im Rahmen einer schriftlichen Befragung von Promovierenden an drei modellhaft ausgewählten deutschen Universitäten wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Promotionsgeschehens in sechs Fächergruppen und Disziplinen untersucht. Die Untersuchung orientierte sich an drei Themenfeldern, denen die folgenden Fragestellungen zugeordnet wurden:

- (1) Gründe für eine wissenschaftliche Tätigkeit: (1.1.) Was veranlasst Promovierende unterschiedlicher Fächergruppen und Disziplinen, eine Tätigkeit am „Arbeitsplatz Hochschule“ anzunehmen, und (1.2.) welche Motive verfolgen sie mit der Aufnahme einer Promotion?
- (2) Verlauf der Promotionsphase: (2.1.) Wie nehmen Promovierende in den einzelnen Fächergruppen/Disziplinen die Unterstützung im Promotionsprozess wahr, (2.2.) welche Belastungsfaktoren erschweren oder verzögern den Prozess, und (2.3.) in welchem Umfang bestehen Unterbrechungs- und Abbruchtendenzen?
- (3) Wahrgenommene Zukunftsaussichten: Wie nehmen Promovierende je nach Fächergruppe oder Disziplin ihre beruflichen Perspektiven im Anschluss an die Promotion auf (3.1.) quantitativer und (3.2.) qualitativer Ebene wahr?

Ausdrücklich bewegt sich diese Befragung im explorativen Bereich, indem nur eine Stichprobe von drei Universitäten und damit nur ein begrenztes Fächerspektrum modellhaft berücksichtigt werden konnte. Sie soll dazu dienen, das Augenmerk auf die Relation zwischen den Unterschieden und den Gemeinsamkeiten zu legen und die weitere Diskussion um diese zusätzliche Denkrichtung zu ergänzen.

Die schriftliche, alternativ online und per ausgedrucktem Fragebogen durchgeführte Befragung erfolgte im Rahmen eines von der Gewerkschaft ver.di initiierten Projekts zur Arbeits- und Promotionssituation an deutschen Universitäten (Grühn/Hecht/Rubelt/Schmidt 2009). Es wurden drei Universitäten ausgewählt, die hinsichtlich ihrer Größe, Fächerprofile und Lage einen wesentlichen Teil des Spektrums abdecken. Insgesamt rund 4.000 Promovierende an der Technischen Universität Berlin, der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg wurden zwischen Januar und Mai 2008 über die Fakultäten, In-

stitute und Lehrstühle indirekt sowie im Falle vorliegender Kontaktdaten auch direkt zur Befragung eingeladen. Der eingesetzte Fragebogen „Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen“ umfasste insgesamt 48 Fragen, deren Formulierungen, soweit eine thematische Überschneidung mit anderen vorliegenden Studien (Berning/Falk 2006; Falkenhagen 2008, DFG 2002; Wirth et al. 2005) bestand, an die dort gewählten Formulierungen angelehnt wurden. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym. Bis zum Abschluss der Befragung lagen 931 ausgefüllte Fragebögen vor. Dies entspricht einer angesichts fehlender Grunddaten (vgl. Burkhardt et al. 2008) nur grob zu schätzenden Rücklaufquote von gut 20 Prozent. Für die hier berichteten Analysen wurden ausschließlich die Angaben derjenigen berücksichtigt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Laufe ihrer Promotionsphase befanden (d.h. Ausschluss derjenigen, die keine Promotion anstreben, diese bereits abgeschlossen oder aber abgebrochen haben, vgl. Tabelle 1, Stand der Promotion) sowie eindeutig einer der sechs untersuchten Fächergruppen zugeordnet werden konnten. Zur Auswertung kamen damit N = 625 Datensätze. Tabelle 1 fasst wesentliche Stichprobenmerkmale zusammen.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung und deskriptive Angaben zu zeitlichen und formalen Rahmenbedingungen der Promotion

		Fächergruppe						
Merkmal		alle	HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW
Fächerverteilung Stichprobe								
Anzahl Fälle in Stichprobe	N	625	104	164	61	137	95	64
%-Verteilung	%	100,0	16,6	26,2	9,8	21,9	15,2	10,2
Referenz Fächerverteilung (Promotionsabschlüsse 2007 in Fächergruppen)								
Anzahl in Fächergruppen	N	14.898	1.608	3.990	1.823	2.490	2.275	2.712
%-Verteilung	%	100,0	10,8	26,8	12,2	16,7	15,3	18,2
Alter der Befragten								
Mittelwert	M	29,4	30,1	28,1	31,6	28,3	30,3	28,8
Standardabweichung	SD	4,3	4,1	2,9	7,2	2,7	4,5	3,4

Merkmal		alle	Fächergruppe					RWW
			HW	BCG	GSW	PMI	ING	
Geschlecht								
männlich	%	55,0	39,8	47,2	36,1	80,1	70,5	70,3
weiblich	%	45,0	60,2	52,8	63,9	19,9	29,5	29,
Stellenumfang								
Vollzeitstelle	%	31,6	21,6	5,5	10,2	45,9	81,1	30,2
Teilzeitstelle	%	52,2	49,0	81,1	59,3	43,0	14,7	52,4
anderes (z.B. Stipendium)	%	16,2	29,4	13,4	30,5	11,1	4,2	17,5
Promotionsformat								
Qualifikations-/ Haushaltsstelle	%	38,0	27,7	34,0	24,1	29,0	43,0	62,3
Drittmittel-/Forschungsprojekt	%	38,4	30,9	53,5	31,0	59,5	45,3	21,3
Kolleg/strukturierte Promotion	%	12,6	22,3	10,1	17,2	7,6	4,7	8,2
externe Promotion	%	11,0	19,1	2,5	27,6	3,8	7,0	8,2
Stand der Promotion								
Planungsphase	%	12,9	11,5	3,0	13,1	13,9	27,4	14,1
Arbeitsphase	%	64,7	63,5	72,0	62,3	70,1	63,2	53,1
Abschlussphase	%	22,4	25,0	25,0	24,6	16,1	9,5	32,8
Promotionsdauer (in Jahren)								
Zeit seit Erstabschluss	M	2,5	2,7	2,5	2,7	2,4	2,3	2,4
verbleibend bis Abgabe	M	1,8	1,5	1,6	1,8	1,9	2,2	1,6
voraussichtliche Gesamtdauer	M	4,3	4,3	4,2	4,5	4,3	4,7	4,1

HW Humanwissenschaften; BCG Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft; GSW Geistes- und Sprachwissenschaften; PMI Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik; ING Ingenieurwissenschaften; RWW Rechts- und Wirtschaftswissenschaft

Als Fächergruppen wurden vor dem Hintergrund bestehender Studien sowie dem Fächerprofil der beteiligten Universitäten festgelegt: Humanwissenschaften („HW“, 16,6 % der Stichprobe), denen die Politik- und So-

zialwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaft zugerechnet wurden, Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft („BCG“, 26,2 %), Geistes- und Sprachwissenschaften („GSW“, 9,8 %), Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik („PMI“, 21,9 %), Ingenieurwissenschaften („ING“, 15,2 %) sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaft („RWW“, 10,2 %). Die Humanwissenschaften sowie die Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik sind in der Stichprobe gegenüber den in Deutschland abgeschlossenen Promotionen (Statistisches Bundesamt 2009) leicht überrepräsentiert, die Geistes- und Sprachwissenschaften sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaft hingegen leicht unterrepräsentiert. Mit rund 15.000 der jährlich insgesamt rund 17.000 Promotionen außerhalb der Medizin sind die hinsichtlich der Abschlusszahlen wichtigsten Fächergruppen in der Stichprobe abgedeckt.

Die Einschätzungen zum Promotionsgeschehen wurden im Fragebogen zu thematisch zusammenhängenden Aussagen gruppiert und mittels 5-stufiger Likert-Antwortskalen (z.B. 1 „trifft sehr zu“ bis 5 „trifft gar nicht zu“) erhoben. Bei der Analyse etwaiger Mittelwertsunterschiede zwischen den Fächergruppen muss berücksichtigt werden, dass sich die Verteilung der Promotionsformate (z.B. Promotion auf Qualifikationsstelle vs. strukturierte Promotion, vgl. Tabelle 1) in den Fächergruppen unterscheidet und dass sich diese Promotionsformate auf das erlebte Promotionsgeschehen auswirken können (vgl. Berning/Falk 2006; Falkenhagen 2008; Schmidt 2009). Um diesem Effekt Rechnung zu tragen, wurde für jede Gruppe von Aussagen (abhängige Variablen: individuelle Einschätzungen auf der Antwortskala) eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit den beiden Faktoren *Promotionsformat* (4-stufig: Qualifikations-/Haushaltsstelle, Drittmittel-/Projektstelle, strukturierte Promotion, externe Promotion) sowie *Fächergruppe* (6-stufig entsprechend Tabelle 1) durchgeführt. Einzelne fehlende Einschätzungen wurden dabei jeweils durch den Gesamtmittelwert aller Befragten ersetzt.

Ein signifikanter Haupteffekt für die Fächergruppe ist ein Hinweis auf einen statistisch bedeutsamen separaten Einfluss der Fachrichtung bzw. der Disziplin auf die berichteten Einschätzungen des Promotionsgeschehens. Im Falle eines solchen signifikanten Haupteffekts der Fächergruppe erfolgte daher eine ebenfalls zweifaktorielle univariate Varianzanalyse (ANOVA) auf der Ebene der Einzelaussagen. Auf die nur vereinzelt aufgefundenen Interaktionseffekte zwischen den beiden Faktoren sowie auf etwaige Unterschiede zwischen den Promotionsformaten kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (vgl. zu letzteren ausführlich

Schmidt 2009 sowie Berning/Falk 2006: 108ff.; Falkenhagen 2008: 80f.). Bei allen statistisch signifikanten Vergleichen erfolgte eine Schätzung der partiellen Effektstärke η^2 , welche den der Fächergruppe bzw. Disziplin zuzuschreibenden Anteil an der Gesamtvarianz der Einschätzungen angibt. Effektstärken ab 0,01 gelten als klein, ab 0,06 als mittel und ab 0,25 als groß (vgl. Rost 2007).

3. Ergebnisse

3.1. Gründe für eine wissenschaftliche Tätigkeit

Aufnahme einer Tätigkeit am „Arbeitsplatz Hochschule“

Die individuellen Anlässe für die Aufnahme einer Hochschultätigkeit wurden mit neun Aussagen erhoben, die jeweils auf einer 5-stufigen Antwortskala (1 „sehr ausschlaggebend“ bis 5 „gar nicht ausschlaggebend“) einzuschätzen waren. Die MANOVA erbrachte einen signifikanten Haupteffekt für die Fächergruppe ($F = 1,93$; $df = 45/2445$; $p < 0,01$), der auf der Ebene der einzelnen Aussagen näher untersucht wurde (Tabelle 2).

Bei fünf der neun Anlässe ergaben sich statistisch (annähernd) signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Das konkrete Stellenangebot eines Professors oder einer Professorin (Anlass A1) scheint bei den Humanwissenschaften eine etwas geringere, in der Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik eine etwas stärkere Bedeutung zu haben. Eine angestrebte Hochschulkarriere (A2) ist in den Human- sowie den Geistes- und Sprachwissenschaften eher ausschlaggebend als in den anderen Fächergruppen. Ein vorliegender Promotionswunsch (A3) ist in den Geistes- und Sprachwissenschaften ein stärker ausgeprägter Anlass, in den Human- sowie den Ingenieurwissenschaften hingegen deutlich weniger. Mangelnde Einstellungschancen außerhalb der Hochschule (A4) sind insgesamt wenig bedeutend, jedoch am ehesten in den Geistes- und Sprachwissenschaften und in der Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft, noch eingeschränkter auch für die Humanwissenschaften relevant. Das Interesse an Lehrtätigkeiten (A8) ist bei den Geistes- und Sozialwissenschaften, den Humanwissenschaften und den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ein bedeutsamerer Anlass als in den anderen Fächergruppen.

Die ermittelten Effektstärken (η^2) sind durchweg als klein zu bewerten, die Fächerunterschiede fallen damit im Vergleich zur interindividuellen Varianz und anderen Einflussfaktoren gering aus.

Tabelle 2: Anlässe für die Aufnahme einer Hochschultätigkeit (Mittelwerte auf 5-stufiger Antwortskala 1 „sehr ausschlaggebend“ bis 5 „gar nicht ausschlaggebend“; ANOVA: Haupteffekt für Fächergruppe ** signifikant auf 1 %-Niveau, * signifikant auf 5 %-Niveau, (*) marginal signifikant auf 10 %-Niveau, n.s. nicht signifikant)

Anlass für Hochschultätigkeit	alle		Fächergruppe M					ANOVA		
	M	SD	HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW	F	sig eta²
A1 Professor/-in bot mir Stelle an	2,1	1,2	2,3	2,1	2,1	2,0	2,1	2,2	1,94	(*) 0,02
A2 streb(t)ie eine Hochschulkarriere an	3,2	1,2	2,7	3,4	2,4	3,2	3,5	3,3	2,00	(*) 0,02
A3 wollte promovieren	1,7	1,0	1,8	1,6	1,3	1,6	1,8	1,5	2,09	(*) 0,02
A4 habe außerhalb Hochschule keine Einstellungschancen gesehen	3,9	1,1	3,7	3,4	3,3	4,4	4,2	4,2	3,87	** 0,04
A5 hatte schon Kontakt zu Lehrstuhl (z.B. als Hilfskraft)	2,2	1,3	2,0	2,2	2,1	2,2	2,1	2,4	1,12	n.s.
A6 Arbeitsbedingungen an der Hochschule erschienen attraktiv	2,9	1,2	3,0	2,9	3,1	2,9	3,2	2,7	0,55	n.s.
A7 wollte forschen/ wissenschaftlich arbeiten	1,7	0,9	1,8	1,7	1,4	1,6	1,8	1,9	1,19	n.s.
A8 hatte Interesse an Lehrtätigkeiten	2,8	1,2	2,3	3,1	2,2	2,8	2,7	2,4	2,88	** 0,03
A9 Hochschulstelle bot sich als günstige Gelegenheit an	2,6	1,2	2,8	2,6	2,4	2,7	2,6	2,5	0,79	n.s.

Bei den verbleibenden vier potenziellen Anlässen zeigten sich keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den Fächergruppen: Die Gelegenheit, zu forschen und wissenschaftlich zu arbeiten (A7) ist demnach für Promovierende aller Fächergruppen ein ausgesprochen bedeutsamer Anlass. Vorangehende Kontakte zum Lehrstuhl (A5) sind in allen Fächergruppen recht bedeutsam, während die Hochschulstelle als „günstige Gelegenheit“ (A9) sowie die Attraktivität der hochschulischen Arbeitsbedingungen (A6) durchweg von untergeordneter Relevanz sind.

Promotionsmotive

Es wurden neun mögliche Promotionsmotive vorgegeben, die auf einer 5-stufigen Antwortskala (1 „sehr ausschlaggebend“ bis 5 „gar nicht ausschlaggebend“) einzuschätzen waren. Es zeigte sich in der MANOVA ein signifikanter Haupteffekt für die Fächergruppe ($F = 3,04$; $df = 45/2445$; $p < 0,01$), so dass die Analyse auf der Ebene der Einzelitems fortgesetzt wurde (Tabelle 3).

Fünf der vorgegebenen acht Motive unterscheiden sich zwischen den Fächergruppen. So ist das fachliche Interesse an der Thematik (Promotionsmotiv M1) in den Geistes- und Sprachwissenschaften am stärksten, in den Ingenieurwissenschaften am schwächsten ausgeprägt. Dass die Promotion für das angestrebte Berufsziel vorausgesetzt wird (M2), ist in der Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft ein besonders relevantes Promotionsmotiv. Die Verbesserung der Berufschancen (M3) wird ebenfalls in dieser Fächergruppe als besonders starkes Motiv angegeben, aber auch in den Geistes- und Sprachwissenschaften sowie den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ist dieses Motiv von hoher Relevanz. Die Promotion als erster Schritt einer angestrebten Hochschulkarriere (M4) ist sowohl in der Fächergruppe der Biologie, Chemie, Geowissenschaft als auch bei den Ingenieurwissenschaften ein nur schwach ausgeprägtes Promotionsmotiv. Das Renommee eines Dokortitels (M8) ist vor allem in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften von Bedeutung.

Alle Effektstärken (η^2) sind als klein zu bewerten, mit Ausnahme der Promotion als Voraussetzung für das individuelle Berufsziel (M2, $\eta^2 = 0,07$, mittlere Effektstärke).

Bei den verbleibenden drei Promotionsmotiven unterscheiden sich die Fächergruppen statistisch nicht bedeutsam voneinander. Etwaige numerische Unterschiede werden hier durch die in unterschiedlichem Maße vertretenen Promotionsformate erklärt (z.B. M5, unterschiedliche vorherrschende Stellenkonstruktionen, vgl. Tabelle 1). Die Promotion wird demnach weitgehend unabhängig von der Fächergruppe als „günstige Ge-

Tabelle 3: Promotionsmotive (Mittelwerte auf 5-stufiger Antwortskala 1 „sehr ausschlaggebend“ bis 5 „gar nicht ausschlaggebend“; ANOVA: Haupteffekt für Fächergruppe ** signifikant auf 1 %-Niveau, * signifikant auf 5 %-Niveau, n.s. nicht signifikant)

Promotionsmotiv	alle		Fächergruppe M					ANOVA		
	M	SD	HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW	F	sig eta ²
M1 Interesse an der Thematik	1,8	0,9	1,7	1,9	1,4	1,8	2,0	1,9	2,37	* 0,02
M2 Promotion wird für Berufsziel vorausgesetzt	2,6	1,4	2,8	2,1	2,5	3,2	3,0	2,8	7,05	** 0,07
M3 Verbesserung der Berufschancen durch Promotion	2,0	1,2	2,3	1,7	1,9	2,2	2,2	2,0	4,57	** 0,04
M4 angestrebte Hochschulkarriere	3,2	1,3	2,8	3,6	2,6	3,1	3,6	2,9	5,15	** 0,05
M5 Promotion im Rahmen der Hochschultätigkeit erwartet	2,9	1,3	2,8	2,7	3,0	3,2	3,0	3,0	0,70	n.s.
M6 Ermutigung durch Professor/-in bzw. auf kollegialer Ebene	2,8	1,3	2,7	2,9	2,7	2,8	2,7	3,1	1,35	n.s.
M7 Promotion als günstige Gelegenheit	2,4	1,2	2,5	2,5	2,7	2,4	2,2	2,2	0,92	n.s.
M8 Renommee eines Dokortitels	2,8	1,3	3,0	3,1	3,0	2,9	2,7	2,2	3,93	** 0,04
M9 durch Befristungsregeln ausgeübter Druck	4,1	1,0	4,0	4,2	4,0	4,2	4,3	4,0	0,54	n.s.

legenheit“ aufgefasst (M7), während einer Promotionserwartung aufgrund der Stellenkonstruktion (M5) oder der Ermutigung durch Dritte (M6) eine von der Fächergruppe weitgehend unabhängige, geringere Bedeutung zukommt.

3.2. Verlauf der Promotionsphase

Erlebte Unterstützung im Promotionsprozess

Die erlebte Unterstützung während der Promotionsphase wurde anhand von neun Aussagen erhoben, die auf einer 5-stufigen Skala (1 „voll zufrieden“ bis 5 „gar nicht zufrieden“) einzuschätzen waren. Die durchgeführte MANOVA erbrachte einen signifikanten Haupteffekt für die Fächergruppe ($F = 1,77$; $df = 50/2200$; $p = 0,01$), sodass die Analyse auf der Ebene der einzelnen Items fortgesetzt werden konnte (Tabelle 4).

Bei drei der neun untersuchten Aspekte ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Die Unterstützung zum Eintritt in die *Scientific Community* des betreffenden Fachs wird in der Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik vergleichsweise positiv erlebt (Unterstützungsquelle U4), während die Befragten aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie den Geistes- und Sprachwissenschaften hier kritischer urteilen. Hilfestellungen bei der Publikationstätigkeit (U5) werden in der Gruppe Physik, Mathematik, Informatik, abgestuft auch in der Gruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft sowie den Ingenieurwissenschaften eher positiv eingeschätzt. Hinsichtlich der Teilnahmemöglichkeit an internationalen Veranstaltungen (U6) wird in der Gruppe Physik, Mathematik, Informatik die positivste Einschätzung abgegeben, während die Geistes- und Sprachwissenschaften sowie die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften deutlich kritischer urteilen.

Alle Effektstärken (η^2) bewegen sich im Bereich kleiner Effekte, fallen also im Vergleich zu anderen Einflussgrößen und der Streuung der Einzelfälle niedrig aus.

Die Einschätzungen zu den verbleibenden sechs Betreuungsaspekten unterscheiden sich nicht wesentlich zwischen den Fächergruppen: Fachliche Austauschmöglichkeiten (U8) und Zeitnähe der Betreuung (U1) werden in allen Fächergruppen tendenziell positiv eingeschätzt. Die Klarheit der inhaltlichen Anforderungen (U2), die planerisch-organisatorische Hilfestellung (U3) und die Unterstützung bei Auslandsaufenthalten (U7) werden in allen Fächergruppen kritischer, nämlich in der Nähe des Skalenmittelpunkts (entsprechend 3,0) eingeordnet und die Unterstützung bei der persönlichen Karriereplanung (U9) durchweg im negativen Bereich.

Tabelle 4: Unterstützung im Promotionsprozess (Mittelwerte auf 5-stufiger Antwortskala 1 „voll zufrieden“ bis 5 „gar nicht zufrieden“; ANOVA: Haupteffekt für Fächergruppe ** signifikant auf 1 %-Niveau, * signifikant auf 5 %-Niveau, n.s. nicht signifikant)

Unterstützung im Promotionsprozess	alle		Fächergruppe M					ANOVA		
	M	SD	HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW	F	sig eta ²
U1 Zeitnahe Hilfestellung durch Betreuende/n	2,5	1,2	2,5	2,6	2,4	2,2	2,8	2,6	1,35	n.s.
U2 Klarheit über die fachlich-inhaltlichen Anforderungen	2,9	1,1	2,9	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	0,13	n.s.
U3 Hilfestellungen bei Planung und Organisation	3,1	1,2	3,0	3,0	2,8	3,1	3,5	3,4	1,00	n.s.
U4 Unterstützung zum Eintritt in Scientific Community	3,1	1,2	3,2	3,1	3,3	2,6	3,0	3,3	2,25	* 0,02
U5 Hilfestellungen bei der Publikationstätigkeit	2,8	1,2	3,0	2,7	3,2	2,4	2,7	2,9	3,61	** 0,04
U6 Teilnahmemöglichkeit an internationalen Veranstaltungen	2,2	1,2	2,2	2,1	2,5	1,8	2,1	2,6	5,59	** 0,05
U7 Unterstützung bei Auslandsaufenthalten	3,1	1,1	3,2	2,9	3,0	2,9	3,1	3,3	1,27	n.s.
U8 Austauschmöglichkeiten auf fachlicher Ebene	2,4	1,2	2,5	2,3	2,4	2,2	2,5	2,5	1,78	n.s.
U9 Unterstützung bei persönlicher Karriereplanung	3,5	1,1	3,5	3,5	3,2	3,4	3,5	3,7	0,71	n.s.

*Tabelle 5: Belastungsfaktoren im Promotionsprozess (Mittelwerte auf 5-stufiger Antwortskala 1 „in hohem Maße“ bis 5 „überhaupt nicht“; ANOVA: Haupteffekt für Fächergruppe ** signifikant auf 1 %-Niveau, * signifikant auf 5 %-Niveau, n.s. nicht signifikant)*

Belastungsfaktor im Promotionsprozess	alle		Fächergruppe M					ANOVA	
	M	SD	HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW	F sig eta²
B1 inhaltliche Schwierigkeiten mit der Dissertation	2,9	1,0	2,9	2,9	2,7	3,1	2,8	2,9	0,83 n.s.
B2 Planerisch-organisatorische Schwierigkeiten	3,0	1,1	3,0	3,1	2,8	3,2	2,9	2,9	1,30 n.s.
B3 Motivationsprobleme	3,1	1,2	3,2	3,0	3,1	2,9	3,2	3,2	0,80 n.s.
B4 Probleme bei der Betreuung	3,3	1,3	3,2	3,2	3,4	3,4	3,2	3,4	1,71 n.s.
B5 dissertationsfremde Lehraufgaben	2,9	1,2	2,8	3,0	2,9	3,0	2,5	2,8	1,38 n.s.
B6 dissertationsfremde Forschungsaufgaben	3,3	1,3	3,0	3,7	3,4	3,5	3,1	3,3	3,11 ** 0,03
B7 dissertationsfremde Zuarbeiten für Vorgesetzte	3,8	1,0	3,7	3,8	3,9	3,9	3,5	3,6	1,47 n.s.
B8 außerhochschulische Arbeitsbelastung	3,8	1,2	3,6	4,0	3,0	4,0	4,0	3,9	6,43 * 0,06
B9 unklare Weiterbeschäftigung/ Befristung	3,2	1,4	3,0	3,3	2,7	3,5	3,4	3,6	2,44 * 0,02
B10 finanzielle Unsicherheit	3,6	1,3	3,4	3,5	2,7	3,9	4,2	3,8	6,32 * 0,06
B11 persönliche/familiäre Belastungen	3,5	1,3	3,5	3,5	3,2	3,7	3,8	3,7	1,58 n.s.

Belastungsfaktoren

Zur Ermittlung etwaiger Belastungsfaktoren im Promotionsprozess wurden elf potenzielle Faktoren vorgegeben, deren Auftreten jeweils auf einer 5-stufigen Skala (1 „in hohem Maße“ bis 5 „überhaupt nicht“) einzuschätzen waren. Die durchgeführte MANOVA erbrachte einen signifikanten Haupteffekt für die Fächergruppe ($F = 2,08$; $df = 55/2615$; $p < 0,01$), sodass auch die einzelnen Belastungsfaktoren näher untersucht wurden (Tabelle 5).

Bei vier der elf untersuchten Belastungsfaktoren unterscheiden sich die Einschätzungen zwischen den Fächergruppen signifikant. Durch dissertationsfremde Forschungsaufgaben (Belastungsfaktor B6) sehen sich die Befragten in den Humanwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften stärker beeinträchtigt, während die Personen aus den Fächergruppen Biologie, Chemie, Geowissenschaft sowie Physik, Mathematik, Informatik hiervon weniger berichten. Die außerhochschulische Arbeitsbelastung (B8) wird am ehesten bei den Befragten aus den Geistes- und Sprachwissenschaften als belastend empfunden, welche ebenfalls am stärksten von der Belastung durch unklare Weiterbeschäftigung bzw. Befristung (B9) betroffen sind und am meisten die finanzielle Unsicherheit (B10) als Belastung erleben.

Die Effektstärken (η^2) sind als klein (B6, B9) bzw. mittel (B10, B8) zu bewerten. Außerhochschulische Arbeitsbelastung sowie finanzielle Unsicherheit sind somit Belastungsfaktoren, die sich zwischen den Fächergruppen bzw. Disziplinen in einem nennenswerten Ausmaß unterscheiden.

Hinsichtlich der verbleibenden sieben Belastungsfaktoren ergeben sich keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Etwaige augenscheinliche Mittelwertsunterschiede werden größtenteils durch die unterschiedliche Verteilung der Promotionsformate erklärt (vgl. Schmidt 2009 sowie Tabelle 1). Die Mehrheit dieser Faktoren ist in allen Fächergruppen „teils-teils“ gegeben, während persönliche/familiäre Belastungen (B11) und dissertationsfremde Zuarbeiten für Vorgesetzte (B7) in allen Fächergruppen als weniger bedeutsame, aber auch nicht völlig unbedeutende Belastungsfaktoren angegeben werden.

Unterbrechungen und Abbruchtendenzen der Promotion

Den Befragten wurden fünf einander ausschließende Beschreibungen für etwaige Unterbrechungen oder Abbruchtendenzen der Promotion vorgegeben; die jeweils am ehesten zutreffende Beschreibung sollte markiert wer-

den. Die Verteilung der fünf Beschreibungen (Tabelle 6) wurde zwischen den sechs Fächergruppen mittels Chi-Quadrat-Test verglichen und erwies sich als signifikant unterschiedlich ($\chi^2 = 68,4$; $df = 20$; $p < 0,01$).

Tabelle 6: Erwägung von Promotionsabbrüchen oder -unterbrechungen (%-Verteilung jeweils innerhalb der Fächergruppen)

Aussage über Unterbrechung/ Abbruch	alle	Fächergruppe					
		HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW
Abbruch ernsthaft erwogen, aber für Fortsetzung entschieden	18,5	11,0	19,0	18,0	22,1	18,6	17,7
Unterbrechung bis zu 6 Monaten	7,7	10,0	1,8	14,8	6,6	8,1	16,1
Unterbrechung über 6 Monate	7,6	14,0	3,7	14,8	5,1	4,7	8,1
keine Unterbrechung, kein Abbruch erwogen	51,6	48,0	66,9	41,0	55,9	39,5	43,5
andere Aussage zutreffend	14,6	17,0	8,6	11,5	10,3	29,1	14,5

Der Anteil der unterbrechungsfrei und ohne ernsthafte Abbrucherwägungen Promovierenden ist in der Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft sowie der Physik, Mathematik, Informatik am höchsten (jeweils absolute Mehrheit), während die Befragten in den Geistes- und Sprachwissenschaften, den Ingenieurwissenschaften sowie den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften etwas seltener von Promotionen berichten, die frei von Unterbrechungen und Abbrucherwägungen verlaufen.

Der Anteil ernsthafter Abbrucherwägungen liegt in den Humanwissenschaften am niedrigsten. Kurze Unterbrechungen von bis zu 6 Monaten sind in den Geistes- und Sprachwissenschaften sowie den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften auf häufigsten, längere Unterbrechungen in den Humanwissenschaften sowie in den Geistes- und Sprachwissenschaften.

Ein Stand der Promotion, auf den weder Beschreibungen im Sinne von Unterbrechungen noch von Abbrucherwägungen zutreffen, wird in den Ingenieurwissenschaften am häufigsten berichtet (insbesondere noch nicht

abgeschlossene Planungsphase oder gerade erst aufgenommene Promotion, vgl. Tabelle 1).

3.3. Zukunftsaussichten

Quantitative Zukunftseinschätzung

Gegen Ende des Fragebogens wurde zur Beantwortung der Frage „Wie sehen Sie Ihre berufliche Zukunft?“ eine 5-stufige Skala (1 „eher optimistisch“ bis 5 „eher pessimistisch“) vorgegeben. Die hier durchgeführte univariate Varianzanalyse (ANOVA) erbrachte einen signifikanten Haupteffekt für die Fächergruppe ($F = 9,60$; $df = 5/476$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,08$) mit einer mittleren Effektstärke.

Tabelle 7: Quantitative Zukunftseinschätzung (Mittelwerte, Standardabweichungen und %-Verteilung jeweils innerhalb der Fächergruppen)

Zukunftseinschätzung (quantitative Einschätzung)			Fächergruppe						
			alle	HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW
Mittelwert	M	1,97	2,3	2,2	2,5	1,6	1,7	1,9	
Standardabweichung	SD	1,0	1,0	1,0	1,1	0,6	0,7	0,9	
1 eher optimistisch	%	35,4	24,5	28,4	10,0	52,3	47,8	36,1	
2 eingeschränkt optimistisch	%	41,7	42,2	40,0	46,7	39,4	40,0	44,3	
3 teils - teils	%	14,9	21,6	20,6	23,3	7,6	7,8	14,8	
4 eingeschränkt pessimistisch	%	6,1	8,8	9,7	13,3	0,8	4,4	3,3	
5 eher pessimistisch	%	1,9	2,9	1,3	6,7	0,0	0,0	1,6	

Die Befragten aus der Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik und jene aus den Ingenieurwissenschaften blicken mit dem stärksten Optimismus in die Zukunft (vgl. Mittelwerte). Demgegenüber geben die Befragten aus den Humanwissenschaften sowie jene aus den Geistes- und Sprachwissenschaften deutlich kritischere Einschätzungen ab, während Promovierende in der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft sowie in der Fächer-

gruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft zwischen den Extremwerten liegen.

Der jeweils relativ höchste Anteil der Befragten gibt eine verhalten optimistische Einschätzung ab (Skalenpunkt 2 „eingeschränkt optimistisch“), außer in der Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik sowie in den Ingenieurwissenschaften, wo der jeweils höchste Anteil auf die positivste Antwortmöglichkeit (Skalenpunkt 1 „eher optimistisch“) entfällt.

Qualitative Beschreibung der Zukunftsaussichten

Abschließend wurden die Befragten gebeten, ohne vorgegebene Antwortskala „mit einem prägnanten Satz“ die eigenen beruflichen Zukunftsaussichten zu beschreiben. Die quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung dieser Angaben, die von der Mehrheit der Befragten ($n = 415$) vorlagen, ergab ein Kategoriensystem mit sieben Antwortkategorien, von denen drei Kategorien auf (eher) unproblematische, drei auf (eher) problematische Zukunftsaussichten und eine auf Aussagen ohne erkennbare Valenz entfielen. Die Zuordnung der offenen Antworten zu den Antwortkategorien wurde von zwei Ratern unabhängig voneinander vorgenommen; die Interraterübereinstimmung lag bei Cohens Kappa $\kappa = 0,81$ und lieferte damit eine aussagekräftige Basis. Die Verteilung der Kategorien zwischen den Fächergruppen wurde mittels eines Chi-Quadrat-Tests untersucht; sie unterschied sich signifikant ($\chi^2 = 83,2$; $df = 35$; $p < 0,01$).

Der Anteil derjenigen, die eine weitgehend klare und sorgenfreie Perspektive angeben (Z1, z.B. Originalzitat „Darüber muss ich mir in meinem Fach keine Sorgen machen!“), liegt in der Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik und in den Ingenieurwissenschaften mit Abstand am höchsten, in den Humanwissenschaften sowie den Geistes- und Sprachwissenschaften hingegen am niedrigsten. Eine als unproblematisch empfundene Ambivalenz oder Unsicherheit (Z2, z.B. „Gute Aussichten, entweder in der Hochschule oder ich gehe in die Industrie.“) wird häufig in der Biologie, Chemie, Geowissenschaft berichtet, ebenso wie in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie in der Physik, Mathematik, Informatik. Eine sorgenfreie Zukunft nach einer passageren Durststrecke oder einer einmaligen Problematik wird besonders häufig in den Ingenieurwissenschaften erwartet (Z3, z.B. Ortswechsel: „Bei hoher Flexibilität in der Wahl des Arbeitsortes könnte ich eine sehr gut bezahlte unbefristete Stelle erhalten.“ oder notwendige Spezialisierung: „Ich glaube, dass ich mir eine Nische schaffen kann.“).

Tabelle 8: Qualitative Zukunftseinschätzungen (%-Verteilung jeweils innerhalb der Fächergruppen; Zuordnung offener Antworten zu Antwortkategorien)

Zukunftsaussichten (qualitative Einschätzung)		Fächergruppe						
		alle	HW	BCG	GSW	PMI	ING	RWW
Z1	weitgehend klare und sorgenfreie Perspektive	26,1	11,9	18,9	8,8	47,0	39,0	25,0
Z2	unproblematische Ambivalenz/Unsicherheit mit Wahlmöglichkeit	17,0	14,3	23,2	8,8	19,7	4,9	21,4
Z3	sorgenfreie Perspektive nach passagerer Durststrecke/einmaliger Problematik	8,5	9,5	6,3	8,8	3,0	22,0	7,1
Z4	klare Perspektive mit Wermutstropfen und dauerhafter Konzession	15,4	26,2	20,0	17,6	9,1	7,3	7,1
Z5	problematische Ambivalenz/Unsicherheit ohne Wahlmöglichkeit	21,9	28,6	17,9	38,2	13,6	17,1	32,1
Z6	wahrgenommene Prekarität/Aussichtslosigkeit	6,9	4,8	11,6	14,7	1,5	2,4	3,6
Z7	andere Aussage	4,2	4,8	2,1	2,9	6,1	7,3	3,5
gesamt (eher) unproblematische Zukunftsaussichten (Z1 + Z2 + Z3)		51,6	35,7	48,4	26,5	69,7	65,9	53,6
gesamt (eher) problematische Zukunftsaussichten (Z4 + Z5 + Z6)		44,2	59,5	49,5	70,6	24,2	26,8	42,9

Demgegenüber berichtet ein relativ hoher Anteil in den Humanwissenschaften, in der Biologie, Chemie und Geowissenschaft sowie in den Geistes- und Sprachwissenschaften von einer zwar klaren Perspektive, die jedoch einen Wermutstropfen oder eine dauerhafte Konzession einschließt (Z4, z.B. hinsichtlich der Arbeitsinhalte: „Es kann gut sein, dass ich eine Stelle antreten muss, die mir im Grunde gar nicht zusagt.“ oder bei der Familienplanung: „Ich denke es wird schwer sein, Familie und den Job un-

ter einen Hut zu bringen.“). Von einer problematischen Ambivalenz oder Unsicherheit (Z5, z.B. „Ich werde mich von Befristung zu Befristung hangeln.“) wird insbesondere in den Geistes- und Sprachwissenschaften, in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie in den Humanwissenschaften berichtet. Gänzlich prekäre Zukunftsaussichten oder eine wahrgenommene Aussichtslosigkeit (Z6, z.B. „Es wird schwierig, mit 30 ohne offizielle Berufserfahrung einen Job außerhalb der Hochschule zu bekommen.“ oder „Ich werde Hartz-IV-Empfänger.“) benennen am häufigsten die Befragten aus Biologie, Chemie, Geowissenschaft sowie diejenigen aus den Geistes- und Sprachwissenschaften.

In der Bilanzierung der als (eher) unproblematisch (Z1, Z2 und Z3) sowie der als (eher) problematisch (Z4, Z5 und Z6) empfundenen Zukunftsaussichten überwiegen in der Fächergruppe Physik, Mathematik, Informatik und in den Ingenieurwissenschaften die unproblematischen, in den Humanwissenschaften und besonders in den Geistes- und Sprachwissenschaften die problematischen Zukunftsaussichten, während in der Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft und in der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft keine der beiden Tendenzen deutlich überwiegt.

4. Fazit

Geht es den Promovierenden in der einen Fächergruppe unter dem Strich besser als ihren Kolleginnen und Kollegen in anderen Disziplinen? Bestätigen sich Vorstellungen, dass das Promotionsgeschehen je nach Fachrichtung derart unterschiedlich sei, dass Ideen und Konzepte der einen nicht auf die anderen übertragbar sind, oder ist alles doch erheblich vergleichbarer und ähnlicher, als manchmal vermutet wird?

4.1. *Viele Unterschiede, aber auch viele Gemeinsamkeiten*

Sicher steckt viel Unterschiedlichkeit in den Fächergruppen und Disziplinen. Am prägnantesten zeigt sich dies bei der Frage der „qualitativen“ Zukunftsaussichten (vgl. Tabelle 8): Hier berichten die einen mehrheitlich von einem optimistischen Blick in die berufliche Zukunft; sie erleben klare sorgenfreie Perspektiven mit eigenen Wahlmöglichkeiten oder schlimmstenfalls vorübergehenden Durststrecken und einmaligen Problemstellungen – besonders häufig sind diese in den Ingenieurwissenschaften sowie in der Physik, Mathematik, Informatik anzutreffen. Die anderen schauen verhaltener in die Zukunft, rechnen mit weitergehenden Konzessionen wie einer kaum zu vereinbarenden Familienplanung oder der Notwendigkeit,

in einem gar nicht den eigenen Interessen entsprechenden Themenfeld zu arbeiten. Viele von ihnen erleben eine problematische Ambivalenz oder persistierende Unsicherheit, bis hin zu gänzlich prekären Aussichten – und sie sind häufiger in den Geistes- und Sprachwissenschaften sowie den Humanwissenschaften zu finden. Obgleich zu den Naturwissenschaften und damit zu dem vermeintlich besser gestellten Fächerspektrum zählend, erweisen sich aber auch die Zukunftsaussichten in der Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft nur als mittelmäßig, fast eher unterdurchschnittlich (vgl. Tabelle 7) mit vielen Unsicherheiten und unliebsamen Entscheidungen. Die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, nur schwerlich in die oft zitierte gedankliche Dichotomie zwischen Geistes- und Naturwissenschaften einzuordnen, weisen ebenfalls eher durchschnittliche Zukunftsperspektiven auf; auch hier wird von vielen Unsicherheiten berichtet.

Weitere Hinweise auf Unterschiede zwischen den Fächergruppen und Disziplinen offenbart der Blick auf die Motivation, sich nach einem berufsqualifizierenden Abschluss zumindest vorübergehend für den „Arbeitsplatz Hochschule“ zu entscheiden, und auf die dort vorgefundenen Promotionsbedingungen. In vielen Punkten erscheint die Situation in den Geistes- und Sprachwissenschaften, etwas abgemildert auch in den Humanwissenschaften, problematischer als anderswo, angefangen von der schlechteren Stellenausstattung (vgl. Tabelle 1) bis hin zu der – im direkten Zusammenhang zu verstehenden – stärkeren Belastung durch promotionsfremde Tätigkeiten in Lehre, Forschung und außerhalb der Hochschule (vgl. Tabelle 5). Auch die Promotionsmotive (vgl. Tabelle 3) unterscheiden sich zwischen den Fächergruppen. So fühlen sich die Promovierenden in der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft stärker vom Renommee des Dokortitels angezogen, wohingegen die Promotion in Biologie, Chemie, Geowissenschaft einen sehr stark berufsqualifizierenden Bezug aufweist. Die Idee einer Hochschulkarriere erscheint bei letzteren ebenso wie in den Ingenieurwissenschaften und im Vergleich zu anderen Fächergruppen als noch deutlich weniger bedeutsames Promotionsmotiv.

Jedoch: Es wurden auf Basis der erhobenen Daten varianzanalytische Vergleiche zu insgesamt 38 Einzelaussagen vorgenommen (vgl. Tabellen 2 bis 5). Nur 17 dieser Vergleiche fielen statistisch signifikant aus und weisen damit auf gewisse Unterschiede im Promotionsgeschehen zwischen den Fächergruppen und Disziplinen hin. Die ermittelten Effektstärken lassen jedoch erahnen, dass diese fachbezogenen Unterschiede im Vergleich zur Streuung der Einzelfälle, in Relation zum individuellen Promotions-

geschehen, eher klein als groß sind: Die durch die Fächergruppe erklärte Varianzanteil liegt durchweg unterhalb von zehn Prozent. Anders gesagt: 90 Prozent der Varianz erklären sich nicht durch die Unterschiedlichkeit der Fachrichtungen und Disziplinen.

Die verbleibenden 21 Vergleiche fallen statistisch nicht signifikant aus – etwaige auf den ersten Blick erkennbare numerische Unterschiede in den Mittelwerten sind ebenfalls zu unbedeutend im Vergleich zur Streuung innerhalb der einzelnen Fächergruppen, oder sie werden durch die unterschiedliche Häufigkeit der Promotionsformate innerhalb der Fächergruppen (vgl. Tabelle 1) erklärt.

In mehr als der Hälfte der hier untersuchten Aspekte unterscheidet sich das Promotionsgeschehen also nicht in nennenswertem Maße zwischen den Fächergruppen: So ist die Attraktivität der Arbeitsbedingungen an der Hochschule (Tabelle 2, A6) über alle Fächergruppen hinweg ein nur wenig ausschlaggebender Anlass, den „Arbeitsplatz Hochschule“ zu wählen, während das Interesse an einer forschenden, wissenschaftlichen Tätigkeit (A7) durchweg von höchster Bedeutung ist. Die Promotion wird unabhängig von der Fachrichtung eher aus dem Motiv aufgenommen, dass sie sich als günstige Gelegenheit anbietet (Tabelle 3, M7), als dass eine Ermutigung von Seiten der Betreuenden erfolgt wäre (M6). Auch die im Promotionsprozess durchschnittlich erlebte Unterstützung unterscheidet sich zwischen den Fächergruppen kaum (Tabelle 4): Zeitnähe der Betreuung (U1) sowie fachliche Austauschmöglichkeiten (U8) werden durchweg als eher positiv eingeschätzt, während die organisatorisch-planerische Hilfestellung (U3), die Förderung von Auslandsaufenthalten (U7) und ganz besonders die Karriereplanung (U9) in allen Fächergruppen als schwach empfunden werden. Auch die erlebten Belastungsfaktoren im Promotionsprozess ziehen sich in der hier untersuchten Stichprobe weitgehend gleichmäßig durch alle Fächergruppen (Tabelle 5). So zählen inhaltliche Schwierigkeiten (B1), planerisch-organisatorische Probleme (B2) und Motivationsprobleme (B3) zu den im Gesamtbild jeweils gravierenderen Faktoren, welche durch die in allen Fächergruppen ebenfalls ungefähr gleich stark ausgeprägten Betreuungsprobleme (B4) nicht gelindert werden.

Bei der Mehrheit der hier untersuchten Aspekte ergaben sich somit Hinweise auf weitreichende Gemeinsamkeiten des Promotionsgeschehens in den unterschiedlichen Fächergruppen und Disziplinen, und eine fast paradoxe Gemeinsamkeit ist die erhebliche interindividuelle Streuung, die sich als Phänomen durch alle Fächergruppen und Disziplinen zieht und

die Einzigartigkeit, Unterschiedlichkeit und individuelle Verlaufsform jedes einzelnen Promotionsvorhabens unterstreicht.

4.2. Eine Frage der Blickrichtung

Vieles spricht dafür, dass sich die Promovierenden in den unterschiedlichen Fächern und Disziplinen mit leicht unterschiedlichen Motivationen und mit erheblich unterschiedlichen beruflichen Perspektiven für eine Promotion und für den „Arbeitsplatz Hochschule“ entscheiden. Vieles spricht aber auch dafür, dass eine Reihe der Schwierigkeiten, Herausforderungen und Problemstellungen, die ihnen auf dem Wege zum erfolgreichen Promotionsabschluss begegnen, alle Fächergruppen gleichermaßen betreffen. Die Ansätze, die zur Weiterentwicklung der Promotionsphase an den deutschen Hochschulen gewählt werden und die sich bereits jetzt in einer zunehmenden Vielfalt der Promotionsformate niederschlagen (vgl. Berning/Falk 2006; Schmidt 2009), können und müssen diese Unterschiedlichkeiten und diese Gemeinsamkeiten widerspiegeln: So wäre beispielsweise der Unterschiedlichkeit der Promotionsmotive dadurch Rechnung zu tragen, dass in der Fächergruppe Biologie, Chemie, Geowissenschaft und in den Ingenieurwissenschaften gezielt und noch stärker als bislang der Anwendungsbezug in den Vordergrund gestellt (z.B. Integration von Kursen zur Projektplanung) und langfristig sogar an eine Weiterentwicklung zu einem „professional doctorate“ (vgl. Kehm 2005) gedacht wird. Demgegenüber könnte die Promotionssituation in den Geistes- und Sprachwissenschaften sowie den Humanwissenschaften stärker als bislang dem dort mehr ausgeprägten Interesse an Lehrtätigkeiten und einer Hochschulkarriere entgegenkommen (z.B. durch eine frühe Integration hochschuldidaktischer Angebote und durch Unterstützungsangebote zur Planung wissenschaftlicher Karrieren).

Der zweite Fokus der Anstrengungen kann demgegenüber ganz interdisziplinär ausgerichtet werden und die zahlreichen Gemeinsamkeiten gezielt in den Blick nehmen: So sind Abbrucherwägungen und/oder längere Unterbrechungen der Arbeit an der Promotion ein relevantes Thema in allen Fächergruppen, das jeweils nicht nur Minderheiten betrifft (vgl. Burkhardt et al. 2008: 77). Die ermittelten Belastungsfaktoren – inhaltliche, aber auch organisatorische und motivationale Hürden wie auch eine Betreuung, in deren Verlauf es nur teilweise gelingt, diese Hürden aus dem Weg zu räumen – sind für alle Fächergruppen von Bedeutung, ebenso wie die fehlende Unterstützung einer Karriereplanung für berufliche Perspektiven innerhalb wie außerhalb der Hochschule.

All diese Themen und Brennpunkte müssen nicht innerhalb des jeweiligen Fachs oder der einzelnen Disziplin behandelt und gelöst werden. Gerade hier erscheinen hochschulweite Vernetzungen sowie interdisziplinär entwickelte, zentral organisierte Angebote für alle Promovierenden aussichtsreich, wie beispielsweise ein Workshop zum Promotionseinstieg „Neue Stelle an der Hochschule – was nun?“, Coachingangebote zum Umgang mit schwierigen Situationen im Promotionsverlauf oder ein Workshop „Plan B“ zum Umgang mit ambivalenten und unsicheren beruflichen Perspektiven (vgl. Grün et al. 2009). Solche Angebote müssen nicht der alleinigen Verantwortung der Fachbereiche, Fakultäten und Disziplinen überlassen werden, sondern können – da sie Promovierende in allen Bereichen betreffen und zum Teil sogar besser etwas abseits des fachlichen Bezuges besprochen werden – zentral, in den aktuell entstehenden Dachorganisationen wie Graduiertenzentren und -akademien, in hochschuldidaktischen Einrichtungen und Career Services entwickelt und durchgeführt werden, als Ergänzung und nicht etwa in Konkurrenz zu den fach- und disziplinspezifischen Anstrengungen.

Die gegenwärtig im Aufbau begriffenen Promovierendenpanels (vgl. Burkhardt et al. 2008), die auch die Analyse zeitlicher Entwicklungen im Sinne von Längsschnitten sowie Vergleiche über viele Hochschulen hinweg, zum Teil sogar auf internationaler Ebene umfassen, werden künftig eine noch feinere und weitergehende Differenzierung der untersuchten Fächergruppen und Promotionsbedingungen erlauben. Die hier vorliegende Studie hat neben weiteren Hinweisen auf Unterschiede im Promotionsgeschehen zwischen Fächern und Disziplinen eine Reihe von Hinweisen auf ebenso bedenkenswerte Gemeinsamkeiten erbracht. Die Zweifel an der Alleingültigkeit der impliziten Vorannahme der Unterschiedlichkeit erscheinen weiterhin berechtigt. Die aufgefundenen Gemeinsamkeiten der Promovierenden und des Promotionsgeschehens zeigen sich jenseits aller Unterschiedlichkeit von Fächerkulturen und Promotionstraditionen, und sie lassen sich am besten durch Strategien und Angebote bewältigen, die Fächer- und Disziplinengrenzen und sogar die Grenzen zwischen den Promotionsformaten (vgl. Schmidt im Druck) überschreiten. Für die Weiterentwicklung des Promotionsgeschehens an den deutschen Hochschulen und für die diesen Prozess begleitende wissenschaftliche Erforschung ist es deswegen wünschenswert, die Blickrichtung auf die Unterschiede, genau so aber auch auf die zahlreichen Gemeinsamkeiten zu lenken.

Literatur

- Berning, E. & Falk, S. (2006). Promovieren an den Universitäten in Bayern: Praxis - Modelle - Perspektiven. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Bornmann, L. & Enders, J. (2002). Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1), 52-72.
- Briede, U., Gerhardt, A. & Mues, C. (2004). Die Situation der Doktoranden in Deutschland. duz special (3. Dezember 2004), 12-22.
- Burkhardt, A., König, K. & Krempkow, R. (2008). „Dr. Unsichtbar“ im Visier: Erwartungen an die Forschung zum wissenschaftlichen Nachwuchs. die hochschule, 17 (1), 74-90.
- DFG (2002). Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung - Erste Ergebnisse. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Grühn, D., Hecht, H., Rubelt, J. & Schmidt, B. (2009). Der wissenschaftliche Mittelbau an deutschen Hochschulen: Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen? Berlin: ver.di.
- Hübner, H. (1998). Viel zu spät? Einige Anmerkungen zum Habilitationsalter. Forschung & Lehre, 5 (8), 396-398.
- Falkenhagen, T. (2008). **Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung: Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsberichte 3'08)**. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Kehm, B. (2005). Developing doctoral degrees and qualifications in Europa. Good practice and issues of concern. Beiträge zur Hochschulforschung, 27 (1), 3-33.
- Rost, D. (2007). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schmidt, B. (im Druck). „Alles besser?“ Vier Promotionsformate aus der Sicht von Promovierenden. Erste Ergebnisse einer ver.di-Befragung an drei ausgewählten Universitäten. In Wergen, J. (Hrsg.), Von der Forschung zur Förderung: Promovierende im Blick der Hochschulen (Tagungsband „Perspektiven der Promotionsförderung und -forschung“).
- Statistisches Bundesamt (2009). Prüfungen an Hochschulen - Fachserie 11 Reihe 4.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Wirth, W., Matthes, J., Mögerle, U. & Prommer, E. (2005). Traumberuf oder Verlegenheitslösung? Einstiegsmotivation und Arbeitssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Kommunikationswissenschaft und Medienwissenschaft. Publizistik, 50 (3), 320-343.
- Wissenschaftsrat (2002). Empfehlungen zur Doktorandenausbildung (Drucksache 5459/02). Saarbrücken: Wissenschaftsrat.

Die Beteiligung der deutschen Bundesländer am 6. Forschungsrahmenprogramm (FRP) der Europäischen Union¹

Jörg Jerusel
Ansis Schön
Hannover

Die europäische Forschungs- und Technologiepolitik (FTE-Politik) hat ihre Wurzeln in der Montanunion, der 1951 in Paris gegründeten Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) (Sturm 2002: 492). Trotz diverser Technologiekooperationen auf europäischer Ebene² und einer Ausweitung der forschungspolitischen Aktivitäten der EG-Kommis-

sion, die auf Basis der Generalklausel von Art. 235 des EWG-Vertrags erfolgte, blieben die forschungspolitischen Aktivitäten der Kommission in den 60er und 70er Jahren eher bescheiden und aus der Perspektive nationaler FTE-Politik bedeutungslos (Roßmayer 2002: 130). Als ein erster Meilenstein bezüglich der Europäisierung bzw. als eine Verrechtlichung der FTE-Politik kann die Etablierung der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) von 1987 angesehen werden: Hierin wurden erstmals Kom-

¹ Die diesem Artikel zugrundeliegende Studie (Jerusel 2008; 2008a) ist abrufbar unter: http://www.eu.uni-hannover.de/index.php?id=26&no_cache=1. Im vorliegenden Aufsatz wird sich auf die Bundesländerebene konzentriert. Diverse weitere Aspekte der Studie (Beteiligung der Fachhochschulen bzw. nach Hochschulart; Beteiligung der Medizinsichen Einrichtungen; Beteiligungen der Hochschulen nach Programmen; Beteiligung nach Trägerschaft) sind hier ausgeklammert.

² So beispielsweise in der Raumfahrt: 1962 wurden die European Space Research Organisation (ESRO) und die European Space Vehicle Launcher Development Organisation (ELDO) geschaffen, die beide 1975 in der European Space Agency (ESA) aufgingen.

petenzübertragungen an die Europäischen Kommission festgeschrieben und eine allgemeine Forschungszuständigkeit der EU begründet (Prange 2003: 11). Einen weiteren „qualitativen Sprung“ erfuhr die europäische FTE-Politik durch den Beschluss des Europäischen Rates von Lissabon im März 2000: In der portugiesischen Hauptstadt wurde die Schaffung eines Europäischen Forschungsraumes (EFR) beschlossen. Ziel des EFR ist die Entwicklung einer gemeinsamen Forschungspolitik der EU, die Europa zu einem gleichgewichtigen Akteur gegenüber der Konkurrenz aus dem asiatischen und/oder nordamerikanischen Raum macht (KOM 2007: 2).

Die Forschungsrahmenprogramme der EU

Um die hochgesteckten Ziele der Lissabon-Strategie zu erreichen bzw. um den EFR reale Gestalt werden zu lassen, kommt den Forschungsrahmenprogrammen (FRP) der EU eine zentrale Bedeutung zu. Diese sind seit Mitte der Achtziger Jahre zum wichtigsten und größten Forschungsförderinstrument der EU avanciert.

Während sich die Forschungsförderung der Informations- und Kommunikationstechnologie wie ein roter Faden durch die Geschichte der FRP zieht, wurden diese Programme über die Jahre auch immer umfangreicher: So wurde beispielsweise die Förderung der Mobilität von Forschenden ab dem 4. FRP stetig ausgebaut,³ die geistes- und sozialwissenschaftliche bzw. sozio-ökonomische Forschung wurden in die Förderung mit aufgenommen, der Gender-Aspekt fand in den Rahmenprogrammen Berücksichtigung. Auch die KMU-Förderung (Kleine und mittlere Unternehmen) fand Einzug in die EU-Forschungsförderung. Neuerdings, im 7. FRP, wird auch explizit die Grundlagenforschung gefördert.

Die Entwicklung der finanziellen Ausstattung der einzelnen Rahmenprogramme macht die untenstehende Tabelle deutlich. Während die Laufzeit der Programme bisher in Etwa vier Jahre betrug, beträgt die Dauer des 7. FRP erstmalig sieben Jahre, was eine bessere Planungssicherheit für die Forschungsdurchführenden gewährleisten soll. Zwar ist die deutlich angestiegene Mittelausstattung neben der längeren Laufzeit auch der Integration von Programmen geschuldet, die beim Vorläuferprogramm noch nicht zu finden waren – so die Sicherheitsforschung, jedoch zeigt ein Vergleich nach Jahren, dass die jährliche Mittelausstattung des 7. FRP um rd.

³ Zum Mobilitätsprogramm der EU bzw. zur Brain-Drain-Thematik siehe auch „Die Bedeutung des Mobilitätsprogramms für die Hochschulforschung in Niedersachsen. Eine Analyse des Marie Curie Stipendienprogramms der EU“ von Jörg Jerusel (2004).

77 % über der des 6. FRP liegt, somit das aktuelle FRP tatsächlich über ein deutlich höheres Budget verfügt.

Tabelle 1: Entwicklung der Mittelausstattung der Rahmenprogramme der EU

FRP	Laufzeit	Fördermittel	Steigerung zum Vorgängerprogramm in %
1. FRP	1984-1987	3,3 Mrd. EUR	-
2. FRP	1987-1991	4,4 Mrd. EUR	33,3
3. FRP	1990-1994	6,6 Mrd. EUR	50,0
4. FRP	1994-1998	13,2 Mrd. EUR	100,0
5. FRP	1998-2002	15,0 Mrd. EUR	13,6
6. FRP	2002-2006	17,5 Mrd. EUR	16,7
7. FRP	2007-2013	54,3 Mrd. EUR*	210,2

Quelle: BMBF 2002, 2007; eigene Darstellung.

* Das Budget des 7. FRP beläuft sich laut Ratsbeschluss für den EG-Teil auf 50,4 Mrd. € für die gesamte Laufzeit von 2007-2013. Das Euratom-Programm trägt hierzu für die um zwei Jahre kürzere Laufzeit von 2007-2011 noch ein Budget von 2,7 Mrd. € bei. Was insgesamt für EG und Euratom ein Budget von 53,2 Mrd. € ergibt. Rechnet man das Budget von Euratom auf die gesamte Laufzeit hoch, kann man für die Jahre 2012 und 2013 jeweils 550,2 Mio. € hinzurechnen, was ein Gesamtbudget von rd. 54,3 Mrd. € für die entsprechende Laufzeit ergibt (BMBF 2007: 6)

Seinen Niederschlag fand das Bestreben, einen EFR zu konstituieren erstmals im 6. FRP der EU, das im Jahr 2002 startete. Basierend auf der neuen Zielsetzung wurden nun weniger aber größere Projektkonsortien gefördert, was bei den Forschungsdurchführenden von Anfang an die Frage aufwarf, wie diese Projekte noch zu koordinieren seien. Einen besonderen Stellenwert im 6. FRP nahm die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen ein, wobei die Bedürfnisse der KMU eine herausragende Rolle spielen sollten. Neue Förderinstrumente (Exzellenznetze, Integrierte Projekte) sollten eine stärker strukturierende Wirkung auf die Forschung in Europa erreichen. Neue Förderprogramme sollten helfen, einzelstaatliche Forschungsprogramme auf europäischer Ebene zu vernetzen (BMBF 2002: 7f; 90f.).

Deutsche Forschende bzw. Forschungseinrichtungen sind durchschnittlich an rd. 80 % aller FuE-Projekte in den prioritären Themen des Rahmenprogramms beteiligt und rd. 20 % aller Fördermittel werden inzwischen von deutschen Einrichtungen eingeworben. Darüber hinaus ist das FRP der EU mittlerweile das weltweit größte Forschungsförderprogramm und weist auch für die deutsche Forschungslandschaft eine ständig wachsende Bedeutung auf (BMBF 2007: 6f.). Vor diesem zunehmenden

Bedeutungshintergrund sticht die geringe Informationsfülle bezüglich der Beteiligung deutscher Hochschulen ins Auge. Bedingt ist dies sicherlich auch dadurch, dass die Evaluationsforschung in Deutschland im Vergleich zum angelsächsischen oder französischen Ausland ein junges Forschungsfeld darstellt. Niedersachsen ist das einzige Bundesland, das die Beteiligungen des Forschungsstandorts an den Rahmenprogrammen der EU seit deren Etablierung im Jahre 1984 durch das EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim kontinuierlich erfassen lässt.⁴

Die deutsche Hochschulbeteiligung am 6. FRP der EU – ein internationaler Vergleich

Mittels ihrer Hochschulen nehmen insgesamt 123 Länder am 6. FRP der EU teil. Dabei unterscheidet sich die absolute Mittelakquise von Land zu Land erheblich, sie reicht von einer Einwerbesumme von über 1,4 Mrd. Euro bis zu 0 Euro. Auch die Zahl der Projektbeteiligungen schwankt erheblich, sie reicht von 4.881 bis zu nur einer Beteiligung pro Land. Somit lässt sich feststellen, dass das Förderinstrument der Europäischen Kommission zur Ausgestaltung des Europäischen Forschungsraums nicht nur in der EU, dort aber besonders, sondern auch darüber hinaus eine erhebliche Anziehungskraft entfaltet.

Die meisten Fördermittel kann, wie auch schon in den Vorgängerprogrammen, Großbritannien einwerben. Auch bei der Beteiligungszahl liegt dieses Land deutlich an der Spitze. Insgesamt werden in Großbritannien 1.414,8 Mrd. Euro eingeworben. Deutschland ist nach England führend bei der Einwerbung von EU-Drittmitteln.⁵ Bundesweit werben die

⁴ Das EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim ist organisatorisch einer von zwei Bereichen des Dezernats 7 der Leibniz Universität Hannover. Seit 1993 erhebt das EU-Hochschulbüro laufend die Beteiligungen sowohl privatwirtschaftlicher als auch universitärer und außeruniversitärer niedersächsischer Forschungseinrichtungen in EU-geförderten Forschungsprojekten. Die Informationen werden in einer Datenbank erfasst und im Rahmen von speziellen Analysen ausgewertet. Vgl. hierzu auch die jüngst abgeschlossene Studie „Die Beteiligung des niedersächsischen Forschungsstandorts am 6. Forschungsrahmenprogramms (FRP) der EU“ (Jerusel 2008a).

⁵ In dieser Betrachtung werden nur die Hochschulen berücksichtigt. Fasst man alle beteiligten Einrichtungen zusammen, also Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Unternehmen und sonstige Einrichtungen, so liegt Deutschland noch vor Großbritannien auf dem ersten Platz (EU Büro des BMBF 2008). Deutlich wird in dieser globalen Betrachtung je nach Perspektive entweder die hohe Beteiligung der deutschen Privatwirtschaft bzw. der außeruniversitären Forschungseinrichtungen oder die relativ geringe Beteiligung der privaten Forschungseinrichtungen und -abteilungen in Großbritannien.

deutschen Hochschulen 955,8 Mio. Euro ein. Diese beiden Länder bilden demnach ein Spitzenduo, absolut führend bei der Einwerbung von EU-Drittmitteln, sowie bei der Zahl der Projektbeteiligungen. Fast 40 % aller EU-Fördermittel werden von Deutschland und Großbritannien eingeworben. Die Niederlande belegen mit einer Mittelakquise von 469,8 Mio. Euro den dritten Platz, Italien mit 428,0 Mio. den vierten Platz und Schweden mit einer Einwerbesumme von 402 Mio. Euro den fünften Platz. Auf Platz neun folgt das einzige nicht EU-Mitglied in den Top Ten, die Schweiz. Die zehn einwerbestärksten Länder werben alleine 79 % der bereitgestellten Mittel im 6. FRP ein.⁶

Die Projektbeteiligungen der Bundesländer

Insgesamt partizipieren die sechzehn Bundesländer mittels 3.307 Projektbeteiligungen ihrer jeweiligen Hochschulen. Innerhalb der Länderbetrachtung hat sich eine *Spitzentrias* deutlich von den übrigen Bundesländern abgesetzt. Am erfolgreichsten sind bei der Anzahl der durchgeführten Projekte die Bundesländer Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern. Dabei sind die Hochschulen aus Baden-Württemberg überdurchschnittlich häufig an Projekten beteiligt: 719 Mal können sie an Projekten partizipieren. Ähnlich erfolgreich sind die nordrhein-westfälischen Hochschulen, die mit insgesamt 625 EU-Projektbeteiligungen den zweiten Platz einnehmen, das entspricht rd. 19 % aller in Deutschland an staatlichen bzw. staatl. anerkannten Hochschulen durchgeführten Projekte. Zur Spitzengruppe gehört auch Bayern: 462 Projektbeteiligungen verzeichnet der Freistaat, immerhin 14 % am Gesamt.

Dass gerade die südlichen Bundesländer das Ranking aus dieser Perspektive anführen, überrascht nicht sonderlich, gehören diese schon seit Jahren zu den forschungstärksten Standorten in Deutschland. Zu diesem Schluss kommt auch das Innovationsranking der EU aus den Jahren 2002 und 2006.⁷ In beiden Studien liegt bei der Betrachtung besonders innovati-

⁶ Die Zahlen für die einzelnen Länder (außer Deutschland) wurden vom EU-Büro des BMBF im Jahr 2008 zur Verfügung gestellt. Die Zahlen für Deutschland beruhen auf der vom EU-Hochschulbüro durchgeführten Hochschulbefragung. Zum Erhebungsdesign vgl. auch Jerusalem 2008: 8f.

⁷ Das European Innovation Scoreboard (EIS) sowie das Regional Innovation Scoreboard (RIS) untersuchen die Innovationsleistungen der EU-Regionen auf Basis unterschiedlicher Indikatoren wie Humanressourcen, Beschäftigung im Hochtechnologiebereich und Generierung neuen technologischen Wissens. In beiden Studien kann sich Stockholm den ersten Platz sichern.

ver Regionen der Süden vorne. 2002 waren es Bayern auf Rang sechs und Baden-Württemberg auf Rang neun, die europaweit unter die ersten Zehn kamen. 2006 können sich die Region Oberbayern und die beiden Städte Karlsruhe und Stuttgart neben Braunschweig unter den ersten zehn platzieren (EIS 2002, RIS 2006). Der Süden und das Ruhrgebiet scheinen also besonders innovative, forschungsstarke Regionen in Deutschland zu sein. Wie stark die drei genannten Bundesländer im Vergleich zu den anderen Ländern wirklich sind, wird deutlich, wenn man sieht, dass sie insgesamt rd. 55 % aller deutschen EU-Hochschulprojektbeteiligungen auf sich vereinen können.

Mit leichtem Abstand zu der genannten Trias kann sich eine weitere Dreiergruppe vom Durchschnitt absetzen. Alle drei Bundesländer in dieser Gruppe haben einen Anteil von knapp unter 10 %. Angeführt wird diese Gruppe von Niedersachsen, das 278 Projektbeteiligungen an seinen Hochschulen durchführt, es folgen die beiden Bundesländer Hessen mit 265 Beteiligungen (Platz 5, 8,0 %) und Berlin mit 260 Projektbeteiligungen (7,9 %). Das Gros der deutschen Bundesländer bewegt sich um bzw. unterhalb der Beteiligungsquote von fünf Prozent, wobei Sachsen mit 145 Beteiligungen in dieser Zehnergruppe vor Hamburg und Rheinland-Pfalz das erfolgreichste Bundesland ist.

In dieser absoluten Betrachtungsweise fallen vor allem zwei Aspekte auf, die besonders die geografische Verteilung von Forschungsprojekten auf der EU-Ebene in Deutschland betreffen. Während die Beteiligungen der norddeutschen Bundesländer⁸ mit einer leichten Konzentration im dritten Beteiligungsquartal noch über die Bandbreite der Platzierungen streuen, zeigt sich bezüglich der Beteiligungen der ostdeutschen Bundesländer eine Häufung im vierten Quartal. Hier stellt sich die Frage, ob die nord- und ostdeutschen Bundesländer vom sehr erfolgreichen Süden abgehängt werden. Hingegen überrascht es nicht, dass in der hier gewählten Betrachtungsweise der absoluten Beteiligungen Bundesländer mit einer geringen Anzahl an Hochschulen wie z.B. Mecklenburg-Vorpommern oder Sachsen-Anhalt und kleine Bundesländer wie Bremen oder das Saarland die geringsten Projektbeteiligungswerte aufweisen.

Greift man die Fragestellung, ob Norddeutschland auf der EU-Forschungsebene vom Süden abgehängt wird und ob es ein West-Ost-Gefälle gibt, noch einmal auf, muss man feststellen, dass in beiden Fällen eine

⁸ Als „norddeutsche Bundesländer“ werden hier die Flächenländer Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen sowie die Stadtstaaten Hamburg und Bremen gezählt.

leicht unterproportionale Beteiligung der Untersuchungsregionen besteht. Belegt wird dies zum einen, wie oben bereits erwähnt, durch die absoluten Beteiligungszahlen, zum anderen durch das Verhältnis von ordentlichen Professoren zu den jeweiligen Hochschulbeteiligungen. In Ostdeutschland (ohne Berlin) beträgt dieses Verhältnis 15,7 % zu 9,6 % und in Norddeutschland 18,8 % zu 16,4 %. Auch auf nationaler Forschungsebene wird ein Nord-Südgefälle deutlich. Jüngst hat dies das Ergebnis der Exzellenzinitiative bestätigt: Der Süden Deutschlands kann dabei insgesamt 38,5 % aller geförderten Projekte auf sich vereinen, der Norden 15,4 %, der Osten lediglich 4,3 % (DFG 2007: 1). Insgesamt wird also deutlich, dass die beiden untersuchten Regionen sowohl auf EU-Forschungsebene als auch auf nationaler Forschungsebene gegenüber den süddeutschen Bundesländern ins Hintertreffen geraten sind und auch auf längere Sicht bleiben werden. Innerhalb der deutschen Spitzenforschung scheint sich also die Vorreiterrolle des Südens weiter zu zementieren.

Die Drittmiteleinwerbungen der Bundesländer

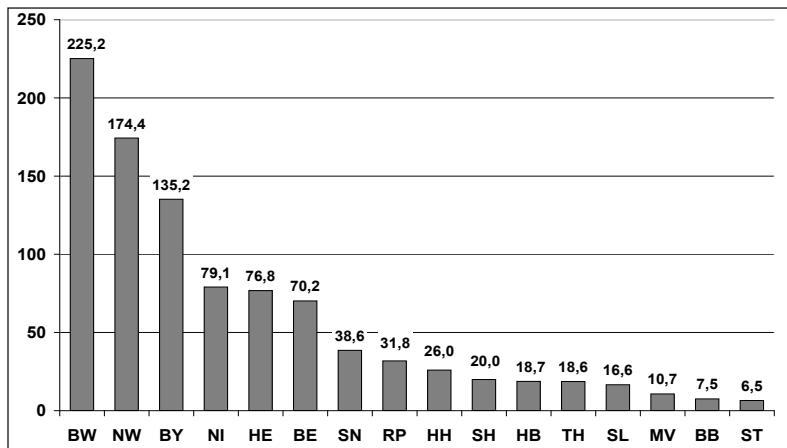
Neben den absoluten Beteiligungszahlen an Forschungsprojekten muss auch die EU-Drittmiteleinwerbung auf Bundesländerebene berücksichtigt werden.

Insgesamt wurden bundesweit von den deutschen Hochschulen im 6. FRP 955,76 Mio. Euro eingeworben. Das erfolgreichste Bundesland ist, ähnlich wie bei den Beteiligungen, Baden-Württemberg: Insgesamt konnten die Hochschulen dort rd. 225,2 Mio. Euro einwerben; bemerkenswert ist dabei, dass dies fast ein Viertel der bundesweit akquirierten EU-Drittmittel ist. An zweiter bzw. dritter Position folgen die Länder Nordrhein-Westfalen sowie Bayern mit einer Mittelakquise von 174,4 Mio. bzw. 135,2 Mio. Euro. Alle drei Länder können somit erfolgreich an die hohen Werte der Projektbeteiligungen anknüpfen, deswegen lässt sich hier weiterhin von einer *Spitzenrias* sprechen.

Ähnlich wie schon bei den Beteiligungen belegt dahinter das Bundesland Niedersachsen Platz vier mit 79,1 Mio. Euro EU-Drittmitteln, auch die Plätze fünf und sechs werden von denselben Akteuren eingenommen. Hessen und Berlin werben 76,8 bzw. 70,2 Mio. Euro ein. Im Vergleich zu den Beteiligungszahlen zeigt sich, dass bei der EU-Mitteleinwerbung Bundesländer wie z.B. Rheinland-Pfalz oder Schleswig-Holstein sich um einen Platz, Mecklenburg-Vorpommern gar um zwei Plätze verbessern können. Das erfolgreichste ostdeutsche Bundesland ist in der absoluten

Betrachtung Sachsen, mit einem Anteil von 4,0 % oder 38,6 Mio. Euro. Im Vergleich zu den Beteiligungszahlen zeigt sich, dass auch bei der EU-Drittmittelakquise nur drei Bundesländer oberhalb der Marke von zehn Prozent liegen (BW, NW, BY). In der Spanne von fünf bis zehn Prozent finden sich, ebenso wie bei den Beteiligungszahlen, die Bundesländer Niedersachsen, Hessen und Berlin. Unterhalb dieser Marke finden sich bei der Mittelakquise die gleichen Länder wie bei den Beteiligungszahlen.

EU-Drittmittelakquise der Bundesländer im 6. FRP der EU, in Millionen Euro; Gesamt: 955.758.189 Euro



Quelle: Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim

Dass die absoluten Beteiligungszahlen und die Mittelakquise der einzelnen Bundesländer keine reellen Indikatoren zur Messung der Leistungsfähigkeit auf der EU-Forschungsebene darstellen können, wurde erwähnt. Um diese Ungenauigkeit zu beseitigen, wurde mit Hilfe eines angewandten Leistungsindikators gearbeitet – so kann neben dem etablierten Indikator *Pro-Kopf-Einwerbung* ein Schlüssel eingesetzt werden, der eine angemessene Einschätzung des EU-Forschungspotentials erlaubt. Dabei kommen die *Akquisequote*⁹ und die *Beteiligungsqoute* zur Anwendung.¹⁰

⁹ Ebenso wie bei der Pro-Kopf-Einwerbung neutralisiert die Akquisequote den Größeneffekt, der in der absoluten Darstellung die „großen“ Bundesländer begünstigt. Andersrum gesprochen: Die Forschungsleistungen (auf EU-Ebene) von kleineren Bundesländern werden besser sichtbar.

¹⁰ Oft wird bei komplexen Vergleichen der Königssteiner Schlüssel herangezogen. Dieser regelt die Aufteilung der Lasten auf die einzelnen Bundesländer bei gemeinsamen Finanzie-

Die Akquisequote, die im Prinzip eine Verhältnisquote ist, arbeitet mit einem neutralen Wert und versucht durch die Gegenüberstellung der Professorenschaft und der Mitteleinwerbung, jeweils in Prozent am Gesamt, zu beantworten, was für das jeweilige Bundesland eine moderate oder angemessene (EU-)Forschungsleistung darstellt. Ausgehend von einem neutralen Wert „1“ können so überproportionale bzw. unterproportionale Mitteleinwerbungen der Professorenschaft eines Landes aufgezeigt werden.¹¹

Untersucht man die Mitteleinwerbung der Länder mittels dieser Kennzahl, zeigt sich in der Abschlussbetrachtung zum 6. FRP, dass die Bundesländer Baden-Württemberg (1,71), Saarland (1,64) sowie Berlin (1,12) eine überproportionale EU-Mittelakquise aufweisen. Während die Bundesländer Bremen (1,09), Niedersachsen (1,00), Hessen (0,98) sowie Nordrhein-Westfalen (0,91) jeweils eine moderate Mittelakquise aufweisen, sind die Hochschulen der Bundesländer Schleswig-Holstein (0,86), Rheinland-Pfalz (0,75), Sachsen und Thüringen (jeweils 0,70), Hamburg (0,67), Mecklenburg-Vorpommern (0,51), Brandenburg (0,38) sowie Sachsen-Anhalt (0,24) auf EU-Ebene deutlich unterproportional aktiv. In dieser Gruppe finden sich alle ostdeutschen sowie drei westdeutsche Hochschulen. Auffallend ist, dass sich in dieser Betrachtung auch kleinere Bundesländer vorne platzieren können – so das Saarland (Platz zwei), das sogar forschungsstarke Bundesländer auf die Plätze verweisen kann, und Bremen (Platz vier). Beide hatten in der absoluten Betrachtung lediglich die Plätze 13 und elf inne.

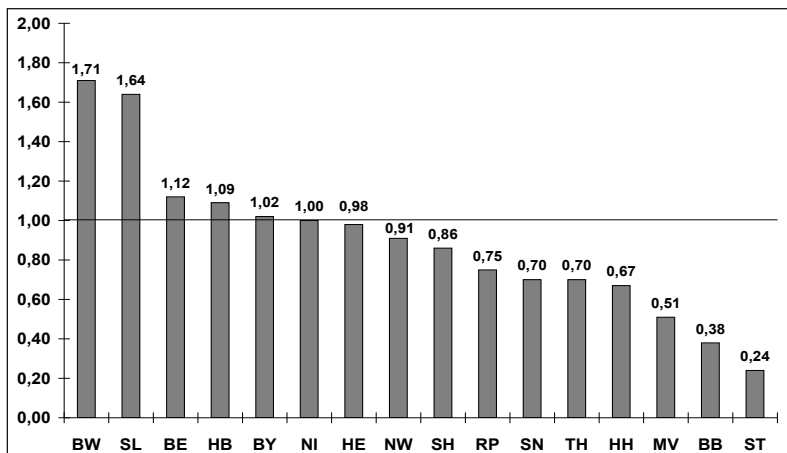
Neben der Akquisequote lässt sich auch durch die Pro-Kopf-Einwerbung je Professor eine verlässliche Aussage zur Qualität der Drittmiteleinwerbung einzelner Bundesländer treffen.¹² Auch bei dieser Analyseart ist das Spitzenduo Baden-Württemberg und Saarland jeweils mit einer Einwerbung oberhalb der Vierzigtausendmarke sichtbar. Darüber hinaus wer-

ungen. Er wird vor allem für die Aufteilung des Anteils der Länder an der Bildungsplanung und Forschungsförderung angewandt. Da sich der Königssteiner Schlüssel zu zwei Dritteln aus dem Steueraufkommen und zu einem Drittel aus der Bevölkerungszahl der Länder zusammensetzt, mag er eine geeignete Größe sein um im föderalen System finanzielle Lasten basierend auf der ökonomischen Leistungskraft eines Bundeslandes sinnvoll zu verteilen. Gerade wegen der allgemeinen, nicht rein forschungsbezogenen Basiswerte erscheint er als Vergleichsmaßstab im Rahmen der vorliegenden Arbeit aber unbrauchbar.

¹¹ Die Formel für die Berechnung der Akquisequote lautet: Akquisequote (C) = „Fördersumme je Bundesland in % an Gesamt“ (A) / „Anzahl Professoren je Bundesland in % an Gesamt“ (B). Wobei C=1: neutraler Wert; C>1: überproportionale Beteiligung der Professorenschaft je Bundesland; C<1: unterproportionale Beteiligung der Professorenschaft je Bundesland.

¹² Ähnlich wie bei der Akquisequote lassen sich so Benachteiligungen etwa durch die Größe oder die Hochschuldichte eines Bundeslandes minimieren oder ganz ausschalten.

Akquisequote der Bundesländer im 6. FRP der EU



Quelle: Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim

den drei weitere Gruppen unterschiedlicher Größe deutlich. Innerhalb der größten (20-40 Tsd. Euro) befinden sich die Bundesländer Berlin, Bremen, Bayern, Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, hier streckt sich die Mitteleinwerbung pro Professor von 27,9 Tsd. Euro (Berlin) bis 21,4 Tsd. Euro (Schleswig-Holstein). In der zweiten Gruppe (10-20 Tsd. Euro), die sich aus Rheinland-Pfalz, Thüringen, Sachsen, Hamburg sowie Mecklenburg-Vorpommern zusammensetzt, finden sich auch die beiden aktivsten ostdeutschen Bundesländer Sachsen (17,4 Tsd. Euro) und Thüringen (ebenfalls 17,4 Tsd. Euro). Insbesondere bei Thüringen fällt auf, dass sich dieses Bundesland immer dann verbessern kann, wenn der Größeneffekt neutralisiert wird. Mit Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern befinden sich auch zwei norddeutsche Bundesländer in dieser Gruppe. In der letzten Gruppe (0-10 Tsd. Euro) befinden sich die beiden Bundesländer Brandenburg und Sachsen-Anhalt.

Die Beteiligung der Bundesländer im Rahmenprogrammvergleich

Bezüglich der Beteiligungszahlen liegen für das 5. FRP Vergleichszahlen vor.¹³ Auf der Länderebene können somit erstmals Tendaussagen bezüg-

¹³ Für eine ausführliche Darstellung der Hochschulbeteiligungen im 5. FRP der EU siehe Eckern (2003).

lich der Beteiligung an den Rahmenprogrammen der EU getroffen werden.

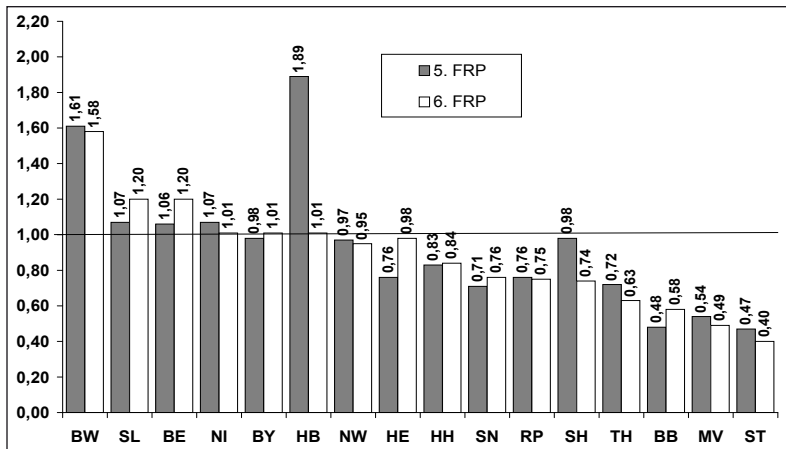
Der überwiegende Teil der Bundesländer kann seine Beteiligungszahlen in beiden Rahmenprogrammen in etwa halten. Deutlich positive Entwicklungen im RP-Vergleich sind in den Ländern Hessen (Zuwachs 63 Projekte), Bayern (Zuwachs 32 Projekte), Berlin (Zuwachs 24 Projekte) und, wenn auch auf wesentlich niedrigerem Niveau, bei Brandenburg (Zuwachs 9 Projekte) sichtbar. Ein leicht negativer Trend kann bei den Beteiligungen der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen festgestellt werden. Allerdings ist hier der Hinweis angebracht, dass fallende Beteiligungswerte nicht zwingend auch fallende Drittmittelwerbung bedeutet.¹⁴

Die Beteiligungsentwicklung auf Bundesländerebene lässt sich durch einen Quotenvergleich noch differenzierter darstellen. Für den Hochschulstandort Deutschland lassen sich so drei Gruppen bilden. Zunächst einmal die Bundesländer, die ihre Beteiligung im Programmvergleich ausbauen, bzw. verbessern konnten. Zu dieser Gruppe zählen die fünf Bundesländer Berlin, Saarland, Hessen, Sachsen sowie Brandenburg. Wobei hier die überproportionalen Beteiligungswerte der Bundesländer Berlin sowie Saarland von 1,20 auffallen. Die zweite Gruppe wird von den sechs Bundesländern gebildet, die ihre Beteiligungswerte im Vergleich in etwa konservieren konnten. Hierzu zählen die Länder Baden-Württemberg – auf sehr hohem Niveau, Niedersachsen, Bayern, Nordrhein-Westfalen, jeweils um den moderaten 1er-Wert herum, sowie Hamburg, und Rheinland-Pfalz jeweils mit einem Wert unterhalb 1,0. Bei den Ländern Bremen, Schleswig-Holstein, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ist die Beteiligungsquote teilweise deutlich rückläufig. So betrachtet bilden diese Bundesländer die dritte Gruppe, wobei sich die beiden letzten weit unterhalb des 1er-Wertes bewegen.

Die Beteiligungswerte der ostdeutschen Bundesländer fallen im Rahmenprogrammvergleich unterschiedlich aus. Brandenburg und Sachsen konnten ihre Beteiligungen leicht ausbauen (BB von 0,48 auf 0,58; SN von 0,71 auf 0,76). Hingegen sind die Beteiligungswerte der Länder Thüringen und Sachsen-Anhalt nicht nur unterproportional, sondern darüber hinaus noch rückläufig.

¹⁴ Für Niedersachsen kann sogar das Gegenteil festgestellt werden: Weniger durchgeführte Projekte als im Vergleich zum Vorgängerprogramm, aber deutlich mehr akquirierte Fördergelder.

Vergleich der Beteiligungsquoten der Bundesländer im 5. und 6. FRP der EU, sortiert nach Beteiligungsquote im 6. FRP



Quelle: Eckern (2003), eigene Berechnung und Darstellung; Statistisches Bundesamt; Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim

Betrachtet man die Gruppe der norddeutschen Bundesländer, wird deutlich, dass die ohnehin schon unterproportionalen Beteiligungswerte der Länder Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern weiter rückläufig sind (SH von 0,98 auf 0,74; MV von 0,54 auf 0,49). Hingegen scheint der unterproportionale Wert Hamburgs auf niedrigem Niveau stabil zu sein. Bremen und Niedersachsen weisen immerhin moderate Beteiligungswerte auf. Auffällig ist jedoch, dass zwei der fünf norddeutschen Länder einen starken bis sehr starken Rückgang aufweisen (Schleswig-Holstein und Bremen).

Programmbeteiligungen der Bundesländer – Forschungsschwerpunkte und Forschungsstärken

Da das Rahmenprogramm „einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung wissenschaftlicher und technischer Exzellenz und zur Koordinierung der Forschung in Europa leisten und dabei das gesamte Spektrum von der Grundlagenforschung bis zur angewandten Forschung abdecken“ soll (BMBF 2002: 7), ist es einer bestimmten Grundarchitektur angepasst, die es ermöglicht, durch verschiedene Programme alle relevanten Forschungsfelder abzudecken. Durch eine Analyse der Beteiligungen der Bundeslän-

der an den einzelnen Förderprogrammen des FRP können somit Aussagen über bundeslandinterne EU-Forschungsschwerpunkte als auch über eine relative Beteiligung des einzelnen Bundeslandes am Gesamt getroffen werden.

In einer überblicksartigen Betrachtung der Hochschulpartizipation am 6. FRP der EU nach Bundesländern kann zusammenfassend gesagt werden, dass insgesamt acht Bundesländer über ihre jeweiligen Hochschulen den EU-Forschungsschwerpunkt im Programm „Technologien für die Informationsgesellschaft“ (IST) aufweisen, dass sich originär mit der Informations- und Kommunikationstechnologie beschäftigt und gleichzeitig eine der wichtigsten *Thematischen Prioritäten* im 6. FRP darstellt. In der Gruppe, die hier ihren EU-Forschungsschwerpunkt haben, sind auch die beiden Bundesländer mit der höchsten Mittelakquise vertreten (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen), darüber hinaus Berlin, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Vier Bundesländer weisen einen Forschungsschwerpunkt im Programm „Bio-wissenschaften, Genomik und Biotechnologie im Dienste der Gesundheit“ (LSH) auf, dies sind Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern sowie Schleswig-Holstein. Im Programm „Nachhaltige Entwicklung, globale Veränderung und Ökosysteme“ (SUSTDEV), haben die beiden hanseatischen Bundesländer Hamburg und Bremen die meisten Mittel eingeworben. Thüringen und Brandenburg weisen jeweils einen Schwerpunkt im Marie-Curie-Programm (Mobilitätsprogramm der EU) auf, ihren thematischen Schwerpunkt haben beide Länder jeweils im Programm „Nanowissenschaften und Nanotechnologien, Wissensbasierte multifunktionale Werkstoffe, neue Produktionsverfahren und -anlagen (NMP).

Wie eingangs erwähnt, spielen im 6. FRP der EU neben den Programmen auch Instrumente eine große Rolle – eigens hierfür wurden neue Instrumente entwickelt, um die Netzwerke in Europa noch effizienter zu verbinden. Die Frage, inwieweit diese neuen Instrumente von der Scientific Community genutzt werden, um bei immer größer werdenden Konsortien effektiv zusammen zu arbeiten, kann für den deutschen Forschungsstandort nicht abschließend geklärt werden. Allerdings lassen sich bei den neuen Instrumenten *Integrated Project* (IP) und *Network of Excellence* (NoE) durch die relativ hohen Anwendungszahlen (24 % bzw. 12 %) keine Anzeichen dafür finden, dass dies nicht der Fall ist.

Ausblick

Die zunehmende Relevanz der europäischen Forschungspolitik bzw. der europäischen Forschungsförderprogramme drückt sich nicht nur im stetig wachsenden Budget der FRP im Zeitvergleich aus. Auch die Etablierung des Europäischen Technologieinstituts (European Institute of Innovation and Technology; EIT) im Jahre 2008 deutet darauf hin, dass die Europäische Kommission gewillt ist, ihre Rolle als forschungspolitischer Akteur im europäischen Mehrebenensystem weiter auszubauen. Auch von der Nachfrageseite erfährt die EU-Forschungsförderung einen weiteren Bedeutungszuwachs, da sich die Hochschulen nicht nur vor dem Hintergrund einer knapper werdenden Mittelausstattung der nationalen Förderprogramme oder der schwindenden Hochschulgrundfinanzierung der EU-Forschungsförderung verstärkt zuwenden.

Unbelassen davon, ob der zunehmende Bedeutungszuwachs der EU-Forschungspolitik letztendlich in einer Gemeinschaftspolitik – ähnlich der Gemeinsamen Agrar- oder Währungspolitik – mündet oder ein flankierendes Politikfeld bleibt, sind belastbare Zahlen bezüglich der Beteiligungsentwicklung bzw. der Mittelakquise für landes- bzw. hochschulpolitische Entscheidungsprozesse unabdingbar.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: Das 6. Forschungsrahmenprogramm. Chance für Deutschland und Europa. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007: Das 7. EU-Forschungsrahmenprogramm. Berlin.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2007): Förderentscheidungen in der Exzellenzinitiative. http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/exzellenzinitiative/download/Foerderentscheidungen_exzellenzinitiative.pdf. Zugriff: 02. Mai 2008.
- European Commission 2002: European Trend Chart on Innovation (EIS). Technical Paper No. 3; EU-Regions. o. O.
- European Commission 2006: European Regional Innovation Scoreboard (RIS). o. O.
- Giering, Claus 2006, 30.10: Auswirkungen der Europapolitik auf Deutschland. http://www.bpb.de/themen/E430BV,0,0,Auswirkungen_der_Europapolitik_auf_Deutschland.html: Zugriff am 13.01.2009.
- Eckern, Melanie 2003: Beteiligung von Hochschulen am 5. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union. Herausgegeben von der Koordinierungsstelle EG der Wissenschaftsorganisation (KOWI). Brüssel.

- Jerusel, Jörg 2004: Die Bedeutung des Mobilitätsprogramms für die Hochschulforschung in Niedersachsen. Eine Analyse des Marie Curie Stipendienprogramms der EU. In: Jerusel, Jörg: Niedersächsische Beteiligung an EU-geförderten Forschungs- und Bildungsprojekten. Entwicklung von 1987-2003. Hannover.
- Jerusel, Jörg 2008: Die Beteiligung der deutschen Hochschulen am 6. Forschungsrahmenprogramm (FRP) der Europäischen Union. Studie Nr. 7; Bd. 1. Hannover.
- Jerusel, Jörg 2008a: Die Beteiligung des niedersächsischen Forschungsstandorts am 6. Forschungsrahmenprogramm (FRP) der Europäischen Union. Studie Nr. 7; Bd. 2. Hannover.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM) 2007: Grünbuch. Der Europäische Forschungsraum. Neue Perspektiven. KOM(2007) 161 endgültig. Brüssel.
- Prange, Heiko 2003: Technologie- und Innovationspolitik in Europa: Handlungsspielräume im Mehrebenensystem. In: Technikfolgeabschätzung – Theorie und Praxis, Nr. 2, 12. Jg., S. 11-20.
- Roßmayer, Martha 2002: Das deutsche Forschungssystem und die Forschungsförderung der EU –kompatibel oder auf lange Sicht problematisch? Würzburg. Ergon Verlag.
- Strohmeier, Gerd 2007: Die EU zwischen Legitimität und Effektivität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 10, S. 24-30.
- Sturm, Roland 2002: Die Forschungs- und Technologiepolitik der Europäischen Union. In: Weidenfeld, Werner (Hg.): Europa-Handbuch. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. 490-502.
- Sturm, Roland/Pehle, Heinrich 2005: Das neue deutsche Regierungssystem. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Konsensstrategien in der Hochschulpolitik

Wissenschaft und Politik

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung

Andreas Malycha
Berlin

Vor dem Hintergrund weltanschaulicher, wissenschafts- und bildungspolitischer Zusammenhänge und Abhängigkeiten will dieser Artikel die Aufmerksamkeit auf eine pädagogische Großforschungseinrichtung lenken, die im September 1970 mit weit reichenden wissenschaftlich-pädagogischen Führungsansprüchen ins Leben gerufen wurde. Es entstand

eine außeruniversitäre Wissenschaftsinstitution der DDR, die in ganz besonderer Weise im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik stand. Durch die direkte Unterstellung der Akademie für Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) unter das Ministerium für Volksbildung war sie nicht nur in die staatliche Bildungspolitik, sondern auch in die weltanschaulich-ideologisch determinierte Gesellschaftspolitik der SED eingebunden. Dieser Kontext macht die Besonderheit dieses Untersuchungsgegenstandes aus, mit dem allerdings alle Untersuchungen über die Wissenschaftsgeschichte der DDR konfrontiert werden.¹ Das gilt insbesondere dann, wenn es, wie im vorliegenden Fall, um die institutio-

¹ Vgl. Jürgen Kocka: Wissenschaft und Politik in der DDR. In: ders./Renate Mayntz (Hrsg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Wissenschaften und Wiedervereinigung, Berlin 1998, S. 435-459.

nellen Formen des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der Ära des SED-Generalsekretärs Erich Honecker in den siebziger und achtziger Jahren geht.²

Die Außeruniversitäre Forschung bildete im DDR-Wissenschaftssystem eine tragende Säule, die in den vier Jahrzehnten der Existenz der DDR – sowohl in personeller als auch in institutioneller Hinsicht – beständig ausgebaut wurde.³ Während für die Akademie der Wissenschaften⁴ sowie andere Akademien⁵ mit quellennahen Analysen begonnen wurde, hat die APW bislang nur punktuell wissenschaftliche Aufmerksamkeit erregt.⁶

² Einige der bislang erschienenen Handbücher bieten einen Überblick über die SED-Wissenschaftspolitik: Hubert Laitko: Wissenschaftspolitik. In: Andreas Herbst/Gerd-Rüdiger Stephan/Jürgen Winkler (Hrsg.): Die SED. Geschichte-Organisation-Politik. Ein Handbuch, Berlin 1997, S. 405-420; Reinhard Mocek: Wissenschaftspolitik in der DDR. In: Clemens Burrichter/Detlef Nakath/Gerd-Rüdiger Stephan (Hrsg.): Deutsche Zeitgeschichte von 1945 bis 2000. Gesellschaft – Staat – Politik. Ein Handbuch, Berlin 2006, S. 947-982. Vgl. auch: Eckart Förtsch: Wissenschafts- und Technologiepolitik in der DDR. In: Dieter Hoffmann/Kristie Macrakis: Naturwissenschaft und Technik in der DDR, Berlin 1997, S. 17-33; Andreas Malycha: Wissenschaft und Politik in der DDR 1945 bis 1990. Ansätze zu einer Gesamtsicht. In: Deutschland Archiv, 38 (2005), Heft 4, S. 650-659.

³ Vgl. für die Frühphase der DDR-Wissenschaftsgeschichte: Andreas Malycha (Hrsg.): Geplante Wissenschaft. Eine Quellenedition zur DDR-Wissenschaftsgeschichte 1945-1961, Leipzig 2003. Für die Reformphase in den sechziger Jahren vgl. Agnes Tandler: Geplante Zukunft. Wissenschaftler und Wissenschaftspolitik in der DDR 1955-1971, Dissertation, Europäisches Hochschulinstitut Florenz 1997; dies.: Visionen einer sozialistischen Großforschung in der DDR 1968-1971. In: Gerhard A. Ritter/Margit Szöllosi-Janze/Helmuth Trischler (Hrsg.): Antworten auf die amerikanische Herausforderung. Forschung in der Bundesrepublik und der DDR in den „langen“ siebziger Jahren, Frankfurt (M.)/New York 1999, S. 361-375.

⁴ Vgl. Werner Hartkopf/Gert Wangermann: Dokumente zur Geschichte der Berliner Akademie der Wissenschaften von 1700 bis 1990. Berlin 1991; Peter Nötzoldt: Der Weg zur „sozialistischen Forschungsakademie“: Der Wandel des Akademiegedankens zwischen 1945 und 1968. In: Hoffmann/Macrakis: Naturwissenschaft und Technik in der DDR, S. 125-146; Werner Scheler: Von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin zur Akademie der Wissenschaften der DDR. Abriß zur Genese und Transformation der Akademie. Berlin 2000; Jürgen Kocka (Hrsg.): Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945-1990, Berlin 2002.

⁵ Vgl. Benno Parthier (Hrsg.): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina zu Halle (Saale). Geschichte – Struktur – Aufgaben, Halle (Saale) 1993; Günter Haase/Ernst Eichler (Hrsg.): Sächsische Akademie der Wissenschaften. Wege und Fortschritte der Wissenschaft. Beiträge von Mitgliedern der Akademie zum 150. Jahrestag ihrer Gründung, Berlin 1996.

⁶ Vgl. Jochen Riemen: Wissenschaftliche Pluralität trotz zentraler Planung? Zur Struktur der APW und zum Begutachtungsverfahren der Zeitschrift Pädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit. Berlin 1993, S. 65-76; Wolfgang Eichler/Christa Uhlig: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. In: Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang, Weinheim 1994, S. 115-125; Andreas Malycha: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der

Die vorliegenden Rückblicke aus lebensgeschichtlicher Perspektive bieten nur einen stark subjektiv gefärbten Einblick in die Genesis und inneren Wirkungsmechanismen wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen.⁷ Umso mehr ist ein quellengestützter analytischer Blick auf eine Institution erforderlich, die mit ihrem Wirken wesentliche Inhalte staatlicher Bildungspolitik in der DDR transportierte und prägte.⁸

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Anforderungen des Ministeriums für Volksbildung der DDR soll hier die Frage beantwortet werden, wie auf das Forschungsprofil der Akademie politisch Einfluss genommen wurde. Das schließt die Beantwortung der Frage nach den Spielräumen für selbstbestimmtes wissenschaftliches Handeln ein. Somit wird das Verhältnis von Politik und Wissenschaft in einem Gesellschaftsbereich thematisiert, der in der DDR starken politischen Steuerungsversuchen ausgesetzt war.

1. Das Forschungs- und Aufgabenprofil im Kontext bildungspolitischer Bedürfnisse

Die APW konstituierte sich im September 1970 nicht nur als Gelehrten-gesellschaft mit 40 ordentlichen und 30 korrespondierenden Mitgliedern, sondern ausdrücklich als zentrale Forschungsinstitution für die pädagogische Wissenschaft und für die Schulpraxis in der DDR in der direkten Nachfolge des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). Die Gründung der Akademie spiegelte in besonderer Weise die Grundpfeiler der Wissenschaftspolitik seit den siebziger Jahren wider: Konzentration des Forschungspotentials, Wissenschaftsorganisation im Sinne zentralis-

DDR: Funktion und Struktur einer Wissenschaftsinstitution unter Bildungsministerin Margot Honecker 1970-1990. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 12, Bad Heilbrunn 2006, S. 205-236; Sonja Häder/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik, Frankfurt (M.) 2007.

⁷ Vgl. Gerhart Neuner: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive, Köln 1996; Karl-Heinz Günther: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus dem Jahren 1938 bis 1990, Berlin-Buchholz 1998; Artur Meier: Liebesglück und Wissenschaftslust. Ein (un)ordentliches Leben in dreieinhalb Deutschlands, Berlin 2002.

⁸ Der Beitrag stützt sich hauptsächlich auf die Auswertung des umfangreichen Archivguts, das im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) frei zugänglich, jedoch noch nicht systematisch aufgearbeitet ist. Es handelt sich dabei insbesondere um Unterlagen der Leitungsgremien, Institute und Arbeitsstellen, der zentralen Arbeitsgemeinschaften und sonstigen Einrichtungen der Akademie für die Jahre von 1970 bis 1990.

tischer Planung und Leitung, Rationalisierung und möglichst effektiver Einsatz der materiellen und personellen Ressourcen.⁹ Diese Politik wird durch die Entwicklung des Personalbestandes der APW anschaulich: Sie begann im Jahre 1970 mit 508 Mitarbeitern. 1989 waren an der APW 894 Mitarbeiter beschäftigt, davon wurden 561 als wissenschaftliches Fachpersonal eingestuft. Aus der Unterstellung der APW unter das Ministerium für Volksbildung ergab sich der besondere Stellenwert, der ihr gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch sowie im gesamten Wissenschaftssystem eingeräumt wurde.

Der Anspruch, als die zentrale pädagogische Leit- und Forschungseinrichtung sowie zentrale Ausbildungsstätte für pädagogische Nachwuchswissenschaftler der DDR zu fungieren, sollte durch die Gründung der APW noch wirksamer durchgesetzt werden. Die Gründungsdokumente der Akademie verdeutlichen die ihr zugedachte Funktion zur Sicherung der bildungspolitischen Hegemonie der SED-Führung im zentralistisch strukturierten Herrschaftssystem der DDR.¹⁰ Zugleich wurde im Verhältnis von Politik und Pädagogik das Primat bildungspolitischer bzw. ministerieller Entscheidungsträger festgeschrieben. Neben eigenen Forschungsarbeiten trat nunmehr die disziplinäre und interdisziplinäre Zusammenarbeit der Akademie mit anderen pädagogischen Forschungseinrichtungen und die Kontrollfunktion über erziehungswissenschaftliche Institute an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in den Vordergrund. Durch eine stärkere Einbindung der Kooperationspartner in die Forschungsplanung sowie in eine komplex und langfristig angelegte Projektforschung sollte der wissenschaftspolitische Steuerungsanspruch innerhalb der pädagogischen Forschungen nunmehr umfassender realisiert werden.

Generell war der an der Akademie institutionalisierten pädagogischen Wissenschaft entsprechend den Vorstellungen des Ministeriums für Volksbildung primär die Rolle des Multiplikators verallgemeinerter, ministeriell

⁹ Vgl. Hubert Laitko: Das Reformpaket der sechziger Jahre – wissenschaftspolitisches Finale der Ulbricht-Ära. In: Naturwissenschaft und Technik in der DDR, S. 35-57; Mitchell G. Ash: Wissenschaft, Politik und Modernität in der DDR – Ansätze zu einer Neubetrachtung. In: Karin Weisemann/Peter Kröner/Richard Toellner (Hrsg.): Wissenschaft und Politik – Genetik und Humangenetik in der DDR (1949-1989). Münster 1997, S. 1-25.

¹⁰ Vgl. die Verordnung über das Statut der APW vom 31. August 1970. In: Gesetzblatt der DDR, Teil II/75, 10. September 1970 sowie das Protokoll der Gründungsversammlung der APW am 15. September 1970. In: Archiv der Bibliothek für Bildungshistorische Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (künftig: Archiv DIPF/BBF), DPZI 0.0.1., Mappe 381.

positiv beurteilten schulpraktischen Erfahrungen zugeordnet.¹¹ Ausgehend von dieser Prämisse sah das Ministerium eine der Hauptaufgaben der Akademie darin, methodische Anleitungen für die Lehrer zur Umsetzung neuer Lehrpläne zu generieren. Eine strukturelle Veränderung der schulpolitischen Praxis war nicht anvisiert und unter den Bedingungen eines stark normativ geprägten Bildungswesens auch schwer durchsetzbar.¹² Für die seit 1963 amtierende Volksbildungsministerin Margot Honecker bestand einer der hauptsächlichen Beweggründe für die Akademiegründung darin, die uneingeschränkte Kontrolle über die schulpädagogisch orientierte Wissenschaft in der DDR zu erlangen.¹³ Im Verhältnis zu anderen erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen, insbesondere gegenüber den Kooperationspartnern an den Sektionen Pädagogik/Psychologie der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, trat die APW folglich als machtttragende administrative Instanz auf.

Das Forschungs- und Aufgabenprofil der Akademie hatte demnach den bildungspolitischen Bedürfnissen der DDR zu entsprechen, die vom Ministerium gegenüber der Akademieleitung administrativ artikuliert wurden. Die Bedürfnisse der Schulpolitik und der Bezug zur pädagogischen Praxis bildeten die Messlatte, mit der auch über die Verwertung von Forschungsergebnissen entschieden wurde. Die eng gefasste Praxisorientierung der gesamten Arbeiten an der Akademie, die Fixierung der Forschung auf schulpädagogische Fragen führte generell zu einer starken Konzentration auf theoretische und praktische Probleme der auf Bildung und Erziehung gleichermaßen gerichteten schulischen Allgemeinbildung. Das Forschungsprofil der Institute und Arbeitsstellen erfasste deshalb keineswegs das ganze Spektrum der pädagogischen Wissenschaften. Insbe-

¹¹ Vgl. Ulrich Wiegmann: SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“. In: Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim 1994, S. 81.

¹² Vgl. Gert Geißler: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt (M.) 2000; ders./Ulrich Wiegmann: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente, Neuwied 1995; Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997.

¹³ Vgl. Ulrich Wiegmann: Zum Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Erziehungswissenschaft in den letzten beiden Jahrzehnten der DDR. In: Gert Geißler/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme, Frankfurt (M.) 1996, S. 150.

sondere blieben Forschungs- und Bildungseinrichtungen für die Berufsbildung sowie für das Hoch- und Fachschulwesen ausgeklammert.

Den zentralen Bezugspunkt des Aufgaben- und Forschungsprofils der Akademie bildete das so genannte Lehrplanwerk von 1964/71, dessen aufwendige permanente Überarbeitung und der schließlich eingeleitete Übergang zu den seit 1988 stufenweise eingeführten neuen Lehrplänen für die zehnklassige Pflichtschule. Dabei handelte es sich insgesamt sowohl um die wichtigste Auftragsleistung als auch um den – im Selbstverständnis der Akademieleitung – umfanglichsten Forschungsertrag der APW. Die Ausarbeitung, Erprobung und Überarbeitung von Lehrplänen sowie deren Konzeptualisierung bzw. Systematisierung zu so genannten Lehrplanwerken der allgemeinbildenden Schule bildeten den Schwerpunkt der Forschungen an der APW und banden den überwiegenden Teil des wissenschaftlichen Personals. Die zum Lehrplanwerk parallel laufenden Arbeiten an einer gültigen Allgemeinbildungstheorie boten im Rahmen der herrschenden schulpolitischen Leitlinien Platz für öffentliche und nichtöffentliche Diskussionen insbesondere zum Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung obligatorischer Allgemeinbildung und regten Debatten über das Selbstverständnis der pädagogischen Wissenschaft in der DDR an.¹⁴

In den Unterrichtsinstituten der APW entstanden die in der gesamten DDR verwendeten Lehrpläne sowie eine Vielzahl von Unterrichtsmitteln bzw. Unterrichtshilfen für die Lehrer. Die Akademieleitung definierte die Ausarbeitung neuer Lehrpläne selbst als „Entwicklungsarbeiten“, die angesichts ihrer schulpraktischen Dimension Priorität genossen. Die eigentümliche Besonderheit des „Lehrplanwerks“ bestand darin, dass die jeweils geltenden Lehrpläne mit einem theoriegeleiteten Anspruch gültig interpretiert wurden.¹⁵ Die Lehrplanarbeiten hatten den Vorgaben und Erwartungen der Schulpolitik zu entsprechen und waren vollständig auf die Bedürfnisse der Polytechnischen Oberschule (POS) festgelegt, die seit September 1959 zehnjährige Pflichtschule geworden war. Hinzu kam die Erarbeitung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für die Erweiterte

¹⁴ Vgl. Wolfgang Eichler: Die Diskussion über allgemeine Bildung und das Problem einer systematischen Legitimation der Lehrpläne. In: Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Deutsche Bildungsgeschichte seit 1945. Berlin 1993, S. 50f.

¹⁵ Vgl. Edgar Drefenstedt/Gerhart Neuner u.a.: Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung, Berlin 1970; Gerhart Neuner u.a.: Allgemeinbildung Lehrplanwerk Unterricht, Berlin 1972; Gerhart Neuner u.a.: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk, Berlin 1988.

Oberschule (EOS).¹⁶ Darüber hinaus waren zahlreiche Mitarbeiter in die Erarbeitung von Lehrbüchern für nahezu sämtliche Unterrichtsfächer eingebunden.

Zum allgemeinen Aufgabenkomplex der Akademie gehörten außerdem die aktive Mitwirkung an der Aus- und Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre, die enge Einbindung der Kooperationspartner in die Planung, Realisierung und schulpolitische Ausrichtung pädagogischer Forschungen sowie die Koordination und inhaltliche Gestaltung der Zusammenarbeit mit den erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen der anderen osteuropäischen Länder, insbesondere der Sowjetunion. Das gesamte Aufgabenprofil verdeutlicht die enorme Relevanz nahezu aller Tätigkeitsfelder der verschiedenen Akademieinstitute für die schulpraktische Umsetzung der staatlichen Bildungspolitik. Dementsprechend waren alle das Bildungswesen betreffende Forschungsarbeiten streng plangebunden sowie beim Ministerium für Volksbildung genehmigungs-, melde- und abrechnungspflichtig.

Theoretische Grundlagenforschung blieb gegenüber Lehrplanarbeiten in der zwanzigjährigen Existenz der Akademie randständig und wurde von Seiten der politischen Administration argwöhnisch beobachtet. Generell ließen die an die Pädagogik gestellten gesellschaftspolitischen Forderungen zumeist nur „Theorien zweiten Grades“ zu, die praktikable pädagogische Handlungsanweisungen und unmittelbar verwertbares Orientierungswissen bereit zu stellen versprochen. Die innerhalb der Akademie wiederholt beklagten Theoriedefizite hingen mit dem geringen Stellenwert der Grundlagenforschung zusammen, der ihr in der praktischen Forschungstätigkeit im Vergleich zu den „Entwicklungsarbeiten“ trotz gegenteiliger Absichtserklärungen beigemessen wurde. So war für das gesamte Aufgabenprofil der Akademie eine theoretisch angereicherte Vergewisserung der schulpolitischen Praxis, die Abwehr alternativer pädagogischer Ansätze und vor allem die Optimierung der „sozialistischen Erziehung“ auf der Grundlage allgemeinbildungstheoretischer Standards kennzeich-

¹⁶ Der erfolgreiche Besuch der EOS führte zur Hochschulreife. Entsprechend dem Bildungsgesetz von 1965 umfasste die EOS ab dem Schuljahr 1967/68 offiziell nur die so genannte Abiturstufe 11 und 12. Die Stufen 9 und 10 galten als Vorbereitungsklassen und befanden sich überwiegend an der EOS. Vgl. dazu Anke Huschner: Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR. Zweige und Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht im Schulsystem der SBZ/DDR (1946 bis Anfang der siebziger Jahre). In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 279-297.

nend. Hinzu kam ein doktrinär abverlangter, ausdrücklicher Verzicht auf disziplinäre Selbstreflexion.¹⁷

Für das Forschungs- und Aufgabenprofil der Akademie blieb bis zuletzt der Umstand prägend, dass die Problemlösungskompetenz der pädagogischen Wissenschaft im Gegensatz zu den offiziellen Verlautbarungen in bildungspolitischer Hinsicht nicht erwünscht war. Es ging der politischen Administration um die Umsetzung bildungspolitischer Entschlüsse, nicht um die wissenschaftliche Fundierung und Vorbereitung derartiger Entscheidungen. Durch diese gravierende funktionale Begrenzung konnte die APW nicht als eine kritische Beobachtungsinstitution des Bildungswesens in Erscheinung treten, die durch Bereitstellung nützlichen Anwendungswissens zur Stabilisierung des Bildungssystems und zur Verbesserung seiner Anpassungsfähigkeit beiträgt.¹⁸

Die Unwirksamkeit als „Systembetreuungswissenschaft“¹⁹ wurde zuletzt noch einmal anschaulich demonstriert, als im Sommer 1988 in Vorbereitung des IX. Pädagogischen Kongresses unter Wissenschaftlern aus der APW, den Universitäten und Hochschulen lebhaft Debatten über die Defizite und Fehlentwicklungen im DDR-Schulwesen aufbrachen, aus denen heraus zahlreiche Studien entstanden. Diese zur Vorlage im Ministerium für Volksbildung vorgesehenen Studien schilderten zwar nicht die reale Situation unter Jugendlichen an den Schulen, benannten jedoch einige Problemfelder, insbesondere zur Wirksamkeit der weltanschaulich geprägten Erziehung an den Schulen.²⁰ Eine Diskussion der Bilanzen, die zumindest kritischer ausfielen als in den Jahrzehnten davor, fand auf dem IX. Pädagogischen Kongress im Juni 1989 unter Pädagogen jedoch nicht statt. Der Kongress wurde von der Ministerin bewusst als Demonstration der Reformunwilligkeit gestaltet.²¹ Die ministerielle Weigerung, über die

¹⁷ Vgl. Ulrich Wiegmann: Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung „pädagogischer Wissenschaften“ in der SBZ und DDR. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim/Basel 1997, S. 433.

¹⁸ Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Die APW im Kontext außeruniversitärer Bildungsforschung in Deutschland. In: Häder/Wiegmann: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, S. 15-38.

¹⁹ Ralph Jessen: Die Aporien der sozialistischen „Normalwissenschaft“. In: ebenda, S. 226.

²⁰ Vgl. Dietrich Hoffmann/Hans Döbert/Gert Geißler: Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim 1999.

²¹ Vgl. Annette Feldmann: Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989,

Kernthesen der von den Wissenschaftlern erarbeiteten Studien diskutieren zu lassen, machte unmissverständlich deutlich, dass an grundlegende, durch Ergebnisse pädagogischer Forschungen fundierte Veränderungen der Schulpolitik vor dem Hintergrund der Einbindung der Pädagogik in das politische Machtgefüge selbst dann nicht mehr zu denken, als die Krisensymptome nicht mehr übersehen werden konnten.

2. Wissenschaftliche Handlungsspielräume in der Forschungspraxis der APW

Die großzügige materielle Förderung der Akademie war an politische und ideologische Verwertungskriterien für wissenschaftliche Arbeitsergebnisse gebunden, die langfristig gravierenden Einfluss auf die Forschungsinhalte haben mussten. Jegliches wissenschaftliches Resultat, das sich für die Bildungspolitik oder gar für das internationale Image der DDR funktionalisieren ließ, fand Anerkennung. Forschungsergebnisse, die dem Wunschbild der Ministerin von der gesellschaftlichen Realität nicht entsprachen und ihren bildungspolitischen Vorstellungen zuwiderliefen, die sich insbesondere nicht nahtlos der jeweiligen Schulpolitik ihres Ministeriums ein- und unterordnen ließen, wurden abgewiesen, in den späten achtziger Jahren allenfalls als ein unverwünschtes Signal flüchtig zur Kenntnis genommen und nicht selten repressiv quitiert sowie deren Veröffentlichung verhindert.

So unterband das Ministerium die Veröffentlichung von empirischen Ergebnissen umfassender soziologischer Untersuchungen, die letztlich die Frage nach der Grundrichtung der Schul- und Jugendpolitik der SED hätten aufwerfen können. Die in den siebziger Jahren von der Bildungssoziologen der APW erarbeiteten Studien kamen umgehend unter vertraulichen Verschluss und konnten nicht vollständig in die innerwissenschaftliche Diskussion einfließen.²² Sie haben auch innerhalb der politischen Administration kein Umdenken befördert und somit politisch oder schulpraktisch kaum etwas bewirken können, weil die Führungselite der SED unbe-

Regensburg 1996; Ulrich Wiegmann: Der IX. Pädagogische Kongress - am Vorabend der DDR. Impressionen einer Saalreserve. In: Sonja Häder (Hrsg.): Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik, Hoheneggen 2001, S. 199-205.

²² Vgl. den internen Forschungsbericht von Charlotte Grünberg/Ingo Grund/Artur Meier/Irmgard Steiner/Gerhard Wenzke: Bewährung von Schulabsolventen im gesellschaftlichen Leben. Fortschrittsberichte und Studien. APW, Berlin 1974.

queme Wahrheiten einfach nicht zur Kenntnis nahm und wissenschaftlich untermauerte Untersuchungsergebnisse – in ähnlicher Weise wie die Befunde des Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig²³ – nicht einmal als Herrschaftswissen zu nutzen verstand.²⁴

Die nach engmaschigen Regeln an der Akademie organisierte pädagogische Wissenschaft bot dennoch Möglichkeiten für kreatives wissenschaftliches Forschen, insbesondere auf jenen Gebieten, die nicht im Zentrum ministerieller Abforderung und Vorgabe standen, in der Pädagogischen Psychologie etwa und auch in der Bildungsgeschichte. Pädagogische Psychologie und ebenso Bildungssoziologie, die um ihren Status als theoretisch begründete Wissenschaften erst kämpfen mussten, waren bestrebt, ihre Wissenschaften über eine Sammlung didaktischen Brauchtums oder praktischer Hilfestellung für Lehrer hinaus theoretisch zu entwickeln, denn sie verstanden sich nicht als Übersetzung allgemeinpädagogischer oder didaktischer Leitsätze. Das lag u.a. daran, dass beispielsweise im Bereich der empirisch-pädagogischen Psychologie, die aufgrund der Theorieeigenart bzw. der allenfalls indirekten Verwertungsmöglichkeit von Forschungsergebnissen der Praxis ferner stand, ein von Sachproblemen generiertes Forschen in stärkerem Maße möglich gewesen und realisiert worden ist als in Bereichen, die unmittelbare Praxisrelevanz versprachen, wie z.B. die Erziehungsforschung in ihrer Ausrichtung auf die Ermittlung von Bedingungen der Gesinnungs- und Charakterbildung.²⁵

In den Grenzdisziplinen Pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie fand eigenständige Theoriebildung jenseits direkter politischer Indoktrination statt.²⁶ Hier gab es einen vergleichsweise hohen Grad wissenschaftlicher Selbstreflexion und damit auch einen produktiven Streit um die leistungsfähigeren Begriffe und überzeugenderen Untersuchungs-

²³ Vgl. Walter Friedrich/Peter Förster/ Kurt Starke: Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin 1999.

²⁴ Vgl. Artur Meier: Theorie und Empirie bildungssoziologischer Forschung. In: Hans Bertram (Hrsg.): Soziologie und Soziologen im Übergang. Beiträge zur Transformation der außeruniversitären soziologischen Forschung in Ostdeutschland. Opladen 1997, S. 443-474.

²⁵ Vgl. Adolf Kossakowski: Die pädagogische Psychologie der DDR im Spannungsfeld zwischen kindorientierter Forschung und bildungspolitischen Forderungen. In: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 205-218.

²⁶ Vgl. Hartmut Giest (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. International Cultural-historical Human Sciences, Band 17, Berlin 2006; Adolf Kossakowski: Die Rolle der Pädagogischen Psychologie im Bildungssystem der DDR. In: ebenda, S. 9-22; Stefan Busse: Psychologie in der DDR – die Verteidigung der Wissenschaft und die Formung der Subjekte. Weinheim 2004.

strategien. Der Forschungsalltag in den Grenzdisziplinen zeigt, wie die angewandten Methoden der empirischen Forschung, insoweit sie wissenschaftliche Standards einhielten, auch Resultate hervorbrachten, die nicht vorhersehbar und auch nicht unbedingt bildungspolitisch erwünscht waren.²⁷ Allerdings bewegten sich die Pädagogische Psychologie und die Bildungssoziologie mit ihren Forschungsansätzen vollkommen im partei-lichen Gesamtrahmen, der nicht in Frage gestellt werden durfte.

Zu anwendungsbereitem Beratungs- und Expertenwissen konnten die vorgelegten Forschungsergebnisse jedoch nicht geformt werden. In beiden Grenzdisziplinen ist es zwar zu einem theoretischen Erkenntnisgewinn und zur Theoriebildung gekommen²⁸, die Untersuchungsergebnisse haben jedoch keinen Eingang in die praktische Arbeit an den Schulen bzw. in der Kinder- und Jugendorganisation gefunden. Die Einbindung der APW in die bildungspolitische Beharrungsstrategie des Ministeriums für Volksbildung verhinderte die Bereitstellung der erzielten Forschungsergebnisse als systemspezifisch nützlich Anwendungswissen, das zur Stabilisierung des Bildungssystems beitragen kann. Insofern blockierte die politische Instrumentalisierung der Akademie die schulpraktische Wirksamkeit sowohl wissenschaftlich-empirischer Forschung als auch anwendungsorientierter Theoriebildung.

Darüber hinaus konnten sich Bildungsprognose, Bildungsplanung und Bildungsökonomie als neu an der Akademie institutionalisierte Disziplinen wissenschaftlich profilieren. Diesen Untersuchungen über das Verhältnis von Wirtschaft und Bildungswesen lag die theoretisch begründete Annahme zugrunde, dass es zwischen Investitionen im Bildungsbereich bzw. der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens und dem Stand der wirtschaftlichen Entwicklung eine optimale Relation geben müsse, also eine Proportionalität, deren Missachtung sich zwangsläufig negativ auswirkt.²⁹ Mit einem solchen Modell konnte die Bildungsökonomie in den siebziger Jahren hohe Planungsrelevanz für sich reklamieren, verpflichtete sich

²⁷ Ein entsprechendes Kapitel beschäftigt sich ausschließlich mit diesem Aspekt: Andreas Malycha: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970 –1990. Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik. Leipzig 2009 (Druck in Vorbereitung).

²⁸ Vgl. Artur Meier: Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Berlin 1974; Adolf Kossakowski (Leiter d. Autorenkollektivs): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess. Berlin 1977.

²⁹ Vgl. Klaus Korn/Harry Maier (Hrsg.): Ökonomie und Bildung im Sozialismus. Aktuelle Probleme der Bildungsökonomie. Berlin 1977; Arnold Knauer/Harry Maier/Werner Wolter: Sozialistische Bildungsökonomie. Grundfragen - Aufgaben - Probleme - Lösungen. Berlin 1972.

damit aber zugleich, diese Proportionalität empirisch nachzuweisen, weil erst dann praktische Schlussfolgerungen möglich waren.³⁰ Ein derartiger Nachweis ist allerdings nicht gelungen. Weder der Wachstumsfaktor Bildungswesen noch die optimale Proportion von Bildungsbereich und Wirtschaft haben sich auf empirischer Grundlage nachweisen lassen, die seriöse planungsrelevante Aussagen erlaubt hätten. Auf diese Weise blieben die bildungsökonomischen Aussagen ohne nachhaltige politische Handlungsrelevanz, was in den achtziger Jahren die Akzeptanz der Bildungsökonomie als Wissenschaftsdisziplin deutlich verringerte.³¹

Wenn danach gefragt wird, ob es möglich war, an der APW pädagogische Wissenschaft auch außerhalb pragmatischer, politischer und schulpolitischer Zwänge anzuregen, zu fördern und zu betreiben, muss zweifellos nach Instituten differenziert werden. Die geringsten Freiräume hatten die Mitarbeiter jener Institute, die mit Lehrplänen oder anderen schulpolitisch direkt wirksamen Papieren beschäftigt waren.³² Sie standen unmittelbar unter der Aufsicht der entsprechenden Fachabteilungen Ministeriums. In den Unterrichtsinstituten war die überwiegende Mehrzahl der nahezu 900 Mitarbeiter beschäftigt, dort lag der zentrale Arbeitsschwerpunkt der Akademie.³³

Lehrplanarbeiten boten für die entsprechenden Fachabteilungen das Ministerium ein weites Feld von Eingriffsmöglichkeiten. Im Allgemeinen war die vom Ministerium angeordnete Erarbeitung von neuen Lehrplänen in den verschiedenen Unterrichtsfächern an schulpolitische Entwicklungen in der DDR gekoppelt. Bildungspolitischen Verfügungen folgten unmittelbar auch Veränderungen im Fach. Dies ist deutlich an den Eckdaten 1951, 1959, 1966 und 1980 ablesbar, die für das Inkrafttreten neuer Lehrpläne stehen, dem umfangreiche Lehrplanarbeiten vorangingen. Daran schlossen sich vielfältige Bewährungs-, Erprobungs- und Bewährungsanalysen an, die wiederum in ein umfassendes Konzept empirischer Forschung mündeten. Damit sollte gesichert werden, dass die erreichten Ergebnis-

³⁰ Vgl. Gert-Joachim Glaeßner: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. Vorüberlegungen zu einer Analyse der gesellschaftlichen und politischen Funktionen von Bildungsprozessen in der DDR. In: Deutschland Archiv 11 (1978), S. 937-956.

³¹ Vgl. Detlef Glowka: Die Leitung des Bildungswesens und die Bildungsökonomie als Wissenschaftsdisziplin. In: Siegfried Baske (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Disziplinen und Forschungsschwerpunkte in der DDR. Berlin 1986, S. 39-52.

³² Das waren das Institut für mathematisch-naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterricht, das Institut für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, das Institut für Fremdsprachenunterricht sowie das Institut für Unterrichtsmittel.

³³ Vgl. Eichler/Uhlig: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, S. 121.

se auch den schulpolitischen Intentionen entsprachen. Im Rahmen dieser Bewährungsanalysen wurde mitunter auf die durchgängig erkennbare Überschätzung der Wirkung von Lehrplänen und eine Unterschätzung des praktischen Einflusses der Lehrer sowie der Unterrichtsgestaltung auf die Ergebnisse des Unterrichts aufmerksam gemacht.³⁴

Die Einführung der Lehrpläne für die einzelnen Klassenstufen erfolgte nach den Anweisungen des Ministeriums sukzessiv und war von Erläuterungen in Fachzeitschriften begleitet. Diese Artikel waren eine von der Akademie zu erledigende Auftragsarbeit und mussten vom Fachbereich im Ministerium genehmigt werden. Darüber hinaus gab es noch Unterrichtshilfen mit methodischen Vorschlägen. Sie trugen Empfehlungscharakter.³⁵

Bei den Lehrplanarbeiten gilt es allerdings nach Unterrichtslehrgängen zu differenzieren. Die Lehrpläne für gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterlagen schon aufgrund ihrer weltanschaulichen Relevanz starker fachlicher Kontrolle und externer Begutachtung durch Wissenschaftsinstitutionen der SED – so beispielsweise für Geschichte durch das Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Für den Unterricht in Deutscher Sprache und Literatur wurde das entsprechende Institut an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED in die Gutachtertätigkeit mit einbezogen. Die zuständige Fachabteilung des Ministeriums bzw. der Stellvertreter des Ministers drängte dann auf die Umsetzung der von diesen Institutionen gegebenen Gutachterhinweise. Dabei ist zweifellos ein gradueller Unterschied zwischen beiden Parteieinrichtungen zu beachten. Mit dem an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften zuständigen Literaturwissenschaftler Hans Koch stand den Deutschmethodikern zweifellos eher ein Partner als ein ideologischer Kontrolleur zu Seite.³⁶ Anders sah es am Institut für Marxismus-Leninismus aus, wo der Parteihistoriker Ernst Diehl seine ideologische Wächterfunktion außerordentlich ernst nahm.

³⁴ Vgl. exemplarisch die Theorie-Praxis-Analyse des Institut für mathematischen, naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterricht über das „Erfassen der Erfahrungen der Lehrer bei der Arbeit mit dem Lehrplan und dem Lehrbuch für Mathematik der Klassen 4 und 5“ in den Schuljahren 1979/80 und 1980/81. In: Archiv DIPF/BBF, APW 0.0.1., Mappe 578.

³⁵ Vgl. Bodo Friedrich (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989, Bd. 1: Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SZB/DDR. Frankfurt (M.) 2006.

³⁶ Vgl. Bodo Friedrich/Robert Gerlach/Patrick Lang (Hrsg.): Geschichte der Deutschmethodik in der SBZ und DDR in Biographien. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 31. Frankfurt (M.) 1999.

Die Lehrplanarbeiten für scheinbar ideologiefreie Unterrichtsfächer war mit Konflikten verbunden, die sich zumeist aus verschiedenen didaktischen Ansätzen ergaben. Es gab in der zwanzig Jahre andauernden Phase permanenter Lehrplanüberarbeitungen und Überprüfung ihrer Wirksamkeit teilweise heftige Diskussionen, die aber in der Regel unterhalb der Schwelle des Ministeriums stattfanden. Es standen sich zumeist die jeweiligen Fachvertreter auf der einen und die Fachmethodiker bzw. Didaktiker auf der anderen Seite gegenüber und stritten über die Frage, was die Schüler können und wissen müssen – also um den fachbezogenen Inhalt der schulischen Allgemeinbildung. Im Zentrum dieser Lehrplandiskussionen stand die Frage nach den didaktischen Schwerpunkten: Wissen, Können oder Kompetenz? Nur in wenigen Fällen schaltete sich das Ministerium direkt ein.

Mitunter griff aber auch das Ministerium bzw. die Ministerin persönlich ein. So zum Beispiel, als in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre neue Lehrpläne für Geografie erarbeitet wurden. Die Geografen folgten in ihrem Lehrplanentwurf in einigen Punkten den Erkenntnissen der Pädagogischen Psychologie, die nicht in allen Punkten dem herrschenden Pädagogikverständnis im Ministerium für Volksbildung entsprachen. Psychologen und auch einige Didaktiker orientierten sich in den achtziger Jahren an einer „subjektorientierten Aneignungspädagogik“, die der vom Ministerium vertretenen „objektbezogenen Vermittlungspädagogik“ in einigen wesentlichen Punkten widersprach.³⁷ Im Unterschied zu den herrschenden schulpädagogischen Strategien der Wissensvermittlung und des Heineintragens von Normen und Überzeugungen lag der Schwerpunkt der „Aneignungspädagogik“ auf dem Erwerb von Aneignungsstrategien, die es den Schülern ermöglichen sollten, notwendiges Wissen und notwendige Lösungsstrategien selbständig zu erwerben. Die Geografen versuchten nun, diesen Ansatz – zumindest auf Teilgebieten – auf ihr Fachgebiet zu übertragen und wandten sich von der bloßen Vermittlung von Faktenwissen ab. Sie hielten es für wichtiger, die Schuljugend in die Lage zu versetzen, sich in einer fremden Landschaft orientieren zu können und selbständige Lösungen für Problemsituationen erarbeiten zu können. Die Geographen legten den Schwerpunkt auf die Ausbildung von bestimmten Kompetenzen, wie Karten lesen zu können, die Umwelt bzw. die Natur

³⁷ Vgl. Kossakowski: Die Pädagogische Psychologie der DDR, S. 205f.

bewusst wahrzunehmen, Fragen an Geologie und Umweltschutz zu stellen.³⁸

Dieser im Vergleich zu früheren Lehrplänen unkonventionelle Ansatz im Lehrplanentwurf für Geografie ist von Margot Honecker vollständig zurückgewiesen worden. Sie bestand auf konkrete Wissensaneignung, wie zum Beispiel: Wie heißt der größte Berg der DDR, wie viele Einwohner hat Berlin usw. Wie sich der frühere Vizepräsident Dieter Kirchhöfer erinnert, kam es darüber zu einem heftigen Streit zwischen der Ministerin und den Geographen, der rein administrativ per Dekret entschieden wurde.³⁹ Der Lehrplanentwurf für Geographie musste komplett neu erarbeitet werden. Harald Meixner, der als Vizepräsident für die Lehrplanarbeiten in den achtziger Jahren zuständig war, hatte die handschriftlich eingefügten Bemerkungen der Ministerin persönlich im Ministerium entgegenzunehmen – ein Akt, der noch einmal die bestehende Machthierarchie demonstrieren sollte. In diesem Fall handelte es sich nicht um eine politische Diskussion; es ging um unterschiedliche didaktische Ansätze in der Vermittlung von schulischem Grundwissen. In der Regel bildeten didaktische Prinzipien den Hintergrund von heiklen Lehrplandebatten.

Auf ähnliche Weise konnten sich Konflikte in anderen weltanschaulich weniger sensiblen Fächern entwickeln, in die das Ministerium involviert war; so beispielsweise im Deutschunterricht. Ende der siebziger Jahre entbrannte zwischen Germanisten, Deutsch-Methodikern und der zuständigen Fachabteilung des Ministeriums ein Lehrplanstreit, in der die Frage im Mittelpunkt stand, welche Autoren im Literaturunterricht in den Lesekanon aufgenommen werden sollten. Es war beispielsweise zu entscheiden, ob von der Gegenwartsliteratur der Bundesrepublik nur „linke“ Autoren oder auch andere, „bürgerliche“ bzw. Vertreter der Moderne gelesen werden sollten, um damit eine gewisse Weltoffenheit zu demonstrieren. Im Rahmen dieses Streits um die Literaturauswahl in der Oberstufe plädierte der Leiter der Abteilung Deutsche Sprache und Literatur im Institut für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, Wilfried Bütow, dafür, die Auswahl offener zu halten und dabei stärker die realen Leseinteressen der Schüler Rechnung zu tragen.⁴⁰ In der Debatte über den Lehrplan für die Klassen

³⁸ Vgl. die Lehrplanentwürfe zur Vorlage für die Ministerdienstbesprechungen 1987 und 1988. In: Bundesarchiv, Bestand DDR, DR 2, Büro des Ministers, 24261.

³⁹ Vgl. die Notiz über das Gespräch mit Dieter Kirchhöfer am 17. August 2007.

⁴⁰ Vgl. Wilfried Bütow: Kanon und Literaturunterricht in der DDR. In: Gabriele Czech (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt (M.), 2007, S. 71-93.

9 und 10 vertrat Bütow die Ansicht, die Wahlmöglichkeiten für Literatur, insbesondere für Gegenwartsliteratur, müssten in den oberen Klassen zunehmen und auch weltoffener gestaltet werden. Das Ministerium vertrat noch bis zum Herbst 1989 einen gegensätzlichen Standpunkt.⁴¹

Als dogmatische Verfechterin einer sturen Abgrenzungspolitik gegenüber westlichen, insbesondere westdeutschen Kultureinflüssen in der Schulbildung trat die Hauptreferentin im Ministerium für Volksbildung, Liesel Rumland, auf. Rumland, zuständig für den Deutschunterricht, schrieb noch in den achtziger Jahren stark ideologisch gefärbte Kommentare zu den Lehrplänen für den Deutsch- bzw. Literaturunterricht.⁴² Ihre Position wurde vom zuständigen Stellvertreter des Ministers („Bereichsminister“), Rudolf Parr, gestützt. So gab es erhebliche Schwierigkeiten, Heinrich Böll in den Lesekanon des Literaturunterrichts aufzunehmen. Im Falle von Günter Grass war dies auch noch in den achtziger Jahren nicht möglich gewesen. Bisweilen sprach Margot Honecker im Streit um die Aufnahme bestimmter Werke der westlichen Gegenwartsliteratur in die Literaturlehrpläne mit scheinbar unpolitischen Begründungen ein Machtwort. So schätzte sie beispielsweise den Roman „Der Fänger im Roggen“ von Jerome D. Salinger in Inhalt und Sprache als durchaus gelungen ein. Da es aber ohnehin von vielen Heranwachsenden gelesen würde, so das taktische Argument der Ministerin, bräuchte man es ja nicht in den Literaturplan des Schulunterrichts aufzunehmen.⁴³

Zweifelloos besaß diese Diskussion neben der politischen auch eine pädagogische Dimension. Letztlich ging es in den Überarbeitungsstufen von Lehrplänen um die Erhöhung ihrer erzieherischen Wirksamkeit. Das Ministerium betrachtete insbesondere die Kinder- und Jugendliteratur als ein Instrument weltanschaulicher Beeinflussung der Schuljugend. Die Behandlung von Gegenwartsliteratur wurde deshalb rigider kontrolliert. Einige politische Administratoren wie Rudolf Parr handhabten den Lesekanon im Literaturunterricht als kommunistisches Ideologiegebäude, in dem das Streichen bestimmter Werke einem ideologischen Verrat nahe kam. So wurde beispielsweise Alexander Fadejews Roman „Die junge Garde“

⁴¹ Vgl. die Stellungnahmen des Ministeriums für Volksbildung zu Lehrplanentwürfen im Fach Deutsch in den Jahren 1988 und 1989. In: Archiv DIPF/BBF, APW, 11.090.

⁴² Vgl. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation. Herausgegeben vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, erarbeitet von einer wissenschaftlichen Kommission unter Leitung von Oskar Anweiler. Köln 1990, S. 236.

⁴³ Vgl. Zeitzeugen: Im Gespräch mit Wilfried Bütow. In: Berliner LeseZeichen, Berlin, Heft 3/März 1998, S. 27.

immer wieder als Wahlstoff aufgenommen, obgleich er in den Schulen nicht mehr gelesen wurde. Parr war mit diesem Buch groß geworden und glaubte fest daran, dieses Werk müsse noch Generationen später die Leser zum Kommunismus führen.

Nicht nur „Bereichsminister“ Parr ließ sich im Ministerium gegenüber der Gegenwartskunst von einem ausgeprägten Misstrauen leiten, das die Lehrplanarbeiten speziell im Deutschunterricht wesentlich beeinflusste. In den ministeriellen Auffassungen über Erziehung durch Literatur zu einer bestimmten Weltauffassung, zu einer bestimmten ideologischen Grundhaltung sowie zu bestimmten Verhaltensweisen liegt auch die Schärfe der Diskussionen um Autoren und Werke, um den Lesekanon in den Lehrplänen für den Literaturunterricht begründet. Hier handelt es sich offenbar um eine Besonderheit innerhalb der Lehrplanarbeiten der Akademie, die sich aus der Schlüsselstellung ergab, die dem Deutschunterricht seitens des Ministeriums gegenüber anderen Fächern zugeordnet wurde. Denn der künstlerisch-ästhetische Unterricht, mithin auch der Literaturunterricht, galt als unersetzbar und prägend für die Persönlichkeitsbildung im Rahmen der allgemeinbildenden Schulbildung. In den Lehrplänen wurden die fachübergreifenden Beiträge zur Erziehung und Bildung deshalb stets besonders hervorgehoben, die fachspezifischen traten im Vergleich dazu zurück.

Die angeführten Beispiele im Rahmen der Lehrplandiskussionen im Deutsch- bzw. Literaturunterricht stehen exemplarisch für Bemühungen in den achtziger Jahren, realistische Vorstellungen von schulischer Allgemeinbildung an die Stelle eines weltanschaulich geschlossenen Konzepts treten zu lassen.⁴⁴ Konflikte mit den zuständigen Fachabteilungen des Ministeriums für Volksbildung waren dabei unumgänglich. Die unter formeller Regie des Ministeriums erarbeiteten Lehrpläne belegen, in welchem Maße die Beziehungen der Akademie zum Ministerium für Volksbildung von schulpraktischen Bedürfnissen geprägt waren. Die Konzentration auf Lehrplanarbeiten folgte dem Konzept des Ministeriums, das den Hauptweg zur Gestaltung der Schule in einem komplexen „Lehrplanwerk“ sah. Das in der Akademie zu entwickelnde und theoretisch zu begründende „Lehrplanwerk“ fungierte als geschlossenes Konzept zur Gestaltung von Schule. Der theoretischen Begründung dienten umfangreiche Arbeiten zum

⁴⁴ Vgl. Dieter Kirchhöfer: Ent- und Reideologisierung in den Erziehungswissenschaften der DDR in den 80er Jahren – der Versuch einer flexiblen Ideologisierung? In: Dietrich Hoffmann/ Karl Neumann (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989). Weinheim 1995, S. 319–344.

Konzept der sozialistischen Allgemeinbildung, die wiederum einer geläufigen Vorstellung folgten, dass die angestrebten Seiten der Persönlichkeit entsprechenden Inhaltsbereichen der Allgemeinbildung wie polytechnische, ästhetische, intellektuelle, politische, moralische, weltanschauliche oder körperliche Bildung entsprechen.⁴⁵ Das „Lehrplanwerk“ kann als Instrument interpretiert werden, um die unterschiedlichen pädagogischen Bemühungen der Lehrplanarbeiten, der methodischen Hilfen und der pädagogischen Literatur für die Lehrer, der Unterrichtsmittelversorgung, der Schulbuchproduktion sowie des Schulfernsehens als Gestaltungskonzept der Schulwirklichkeit einerseits zu bündeln und andererseits theoretisch-pädagogisch wie auch ideologisch zu lenken.

Die ministeriell gesteuerte Aufmerksamkeit, die dem „Lehrplanwerk“ gewidmet wurde, fand keine Entsprechung in einer anspruchsvollen und intensiven pädagogischen Grundlagenforschung. Gleichwohl verfügten die Mitarbeiter in den so genannten Theorieinstituten über vergleichsweise größere Freiräume.⁴⁶ Diese unterlagen jedoch permanenter Kritik durch das Ministerium. Ihre Existenzberichtigung wurde immer wieder angezweifelt, weil sie der Leitung der Volksbildung selten schulpolitische Handlungsanleitungen in die Hand geben konnten. Insbesondere war eine solche Theorie dann gefragt, wenn es um die weltanschauliche Beeinflussung der Schuljugend, ihre „kommunistische Erziehung“ ging. Gesucht wurde nach Möglichkeiten und Methoden, gleichsam nach dem theoretischen Schlüssel, die marxistisch-leninistische Ideologie im Rahmen schulischer Allgemeinbildung wirksamer durchzusetzen. Das war die zentrale Anforderung an die pädagogische Theorie, konnte aber von den pädagogischen Wissenschaften nicht geleistet werden.

Zweifellos war insbesondere die Erziehungstheorie bemüht, mit Hilfe ideologischer Konstruktionen einerseits den Anschein von Wissenschaft zu erzeugen, andererseits pädagogische Leitlinien daraus abzuleiten. Die Ergebnisse jahrzehntelangen Bemühens überzeugten selbst das Ministerium nicht.⁴⁷ Die tatsächlich an der APW in den Theorieinstituten unternommenen zaghaften Versuche zur pädagogischen Theoriebildung – so

⁴⁵ Vgl. Gerhart Neuner: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin 1975; ders.: Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß, Berlin 1989.

⁴⁶ Das waren das Institut für Pädagogische Theorie, das Institut für Theorie und Methodik der sozialistischen Erziehung sowie das Institut für Didaktik.

⁴⁷ Vgl. die Analyse der Abteilung Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung über die Leistungsfähigkeit der Theorieinstitute vom 7. Februar 1977. In: Archiv DIPF/BBF, APW, 9112.

zum Beispiel in der Allgemeinen Pädagogik⁴⁸ – waren unter Beachtung innerwissenschaftlicher Regeln und Standards nicht für die Ableitung jener praktikablen Handlungsvorschriften geeignet, die vom Ministerium gefordert waren. Aus dem offenkundigen Widerspruch zwischen Anforderungsprofil und Forschungspraxis resultierte die massive Unzufriedenheit des Ministeriums mit den theoretischen Leistungen der Akademie.

Ministerielle Fremdverpflichtungen, außerpädagogische Vorgaben und spezifische Formen der Selbstzensur und -Disziplinierung haben den Spielraum für wissenschaftliche Forschungsleistungen in den Theorieinstituten insgesamt stark eingeschränkt. Es gehört mithin zu den systembedingten Besonderheiten der Forschungspraxis an der Akademie, dass die Akademieleitung über Gutachten und wissenschaftliche Expertisen als bildungspolitischer Zensor und Bedenkenenträger in Erscheinung trat. Restriktive Instrumente wurden sowohl innerhalb der Akademie als auch gegenüber den Kooperationspartnern an den Universitäten und Hochschulen immer dann angewandt, wenn theoretisch begründete und empirisch untermauerte Forschungen tatsächlich die Schwelle zur bildungspolitischen Verwendbarkeit zu überschreiten drohten und die Gefahr bestand, bildungspolitische Entscheidungen partiell in Frage zu stellen oder zumindest zu problematisieren. Dann griffen weitreichende und umfassende Publikationsverbote, die im Regelfall Vizepräsident Karl-Heinz Günther und Akademiepräsident Gerhart Neuner verhängten. Das traf auf sämtliche pädagogischen und psychologischen Untersuchungen zu, wenn sie einen vergleichsweise kritischen Blick auf die Schulwirklichkeit warfen und in Teilbereichen unkonventionelle Lösungsvorschläge anregten. Diese Eingriffe wurden zumeist unterhalb der ministeriellen Ebene vollzogen, also im Vorfeld der Beurteilung durch das Ministerium für Volksbildung. Es kann somit von einer nachhaltigen bildungspolitischen Selbstdisziplinierung gesprochen werden, die von der Spitze der Akademieleitung ausging.

Innerhalb der APW fungierte insbesondere der von 1970 bis 1989 als Vizepräsident amtierende Karl-Heinz Günther in einer Art Doppelrolle. Als Mitglied der Akademieleitung war Günther nicht nur der Empfänger von politischen Vorgaben des Ministeriums. In seiner Eigenschaft als wissenschaftlicher Gutachter und Experte engagierte er sich auch für deren unanachgiebige Umsetzung und eine entsprechende Sanktionierung innerhalb der APW. Das spiegelte deutlich sein Agieren innerhalb des Führungspersonals wider, das von dem Bemühen geprägt war, in einer wissenschaft-

⁴⁸ Vgl. Wolfgang Eichler: Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster 2000.

lichen Kritik wissenschaftlicher Befunde nichtwissenschaftliche, nämlich politisch-ideologische Ansprüche unterzubringen und durchzusetzen. Günther trieb diese Rollenspiel als eine Art Wächter bildungspolitischer Vorgaben im Gewand wissenschaftlicher Expertise bis zur Perfektion.⁴⁹

Neuner und Günther sind in diesem Zusammenhang explizit zu nennen, weil gerade sie sich innerhalb der Akademieleitung dazu berufen fühlten, den wissenschaftlichen Wert von pädagogisch-theoretischen und empirischen Forschungen in der Akademie zu bewerten sowie über deren schulpraktische bzw. bildungspolitische Verwertbarkeit zu entscheiden. Wenn es um bildungspolitisch relevante Forschungen ging, demonstrierten beide nicht nur uneingeschränkte politische Loyalität, sondern ein Maß an politischer Unterordnungsbereitschaft, das zuweilen auch eigene Forschungsinteressen überlagern konnte. Hatten pädagogische, soziologische oder psychologische Forschungen zu Resultaten geführt, die den herrschenden Problemsichten zuwiderliefen, sorgten Neuner und Günther dafür, dass diese Forschungsergebnisse nicht publiziert werden durften. Es wurde damit auch die Verbreitung und Diskussion von Erkenntnisfortschritten der jeweiligen Disziplin behindert, teilweise sogar unterbunden. Somit wurde auch jede diskursfähige Theorie bekämpft.

In einigen Fällen entstanden dadurch Konflikte mit jenen Wissenschaftlern an der APW, die an der Entwicklung der pädagogischen Theorie und der Veröffentlichung wissenschaftlich fundierter – gleichwohl auch schulpolitisch verwertbarer – Forschungsergebnisse interessiert waren.⁵⁰ Allerdings war die Akzeptanz der politischen und ideologischen Funktion der Akademie im allgemeinen stark ausgeprägt und das gültige Paradigma der Einheit von Politik und Wissenschaft selbst durch bildungspolitisch motiviert Eingriffe nicht zu erschüttern. Generell war das Verhalten auch der wissenschaftlich ambitionierten Mitarbeiter von politischer Selbstdienstnahme und Anpassungsbereitschaft an politische Vorgaben geprägt. Es herrschte eine allgemeine Selbstbeschränkung innerhalb der akzeptierten und wahrgenommenen politischen Funktionen, die dadurch gekennzeichnet waren, die Ziele wissenschaftlicher Tätigkeit – wie Erziehungs-

⁴⁹ In seinem biografischen Selbstbild stellt sich Günther allerdings als Insider dar, der die Entscheidungen der politischen Administration gegenüber der Akademie zwar zu vertreten, aber gleichzeitig versucht hatte, ein eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten an der Akademie zu ermöglichen, ohne den Widerstand der Herrschenden zu provozieren: Karl-Heinz Günther: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990, Frankfurt (M.) 2002, S. 626ff.

⁵⁰ Das betraf beispielsweise die jahrelangen Auseinandersetzungen zwischen der Akademieleitung und Gerhard Stierand über den Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik.

absichten, Zwecke der Persönlichkeitsbildung – nicht selbst definieren zu können. Diese Ziele waren lediglich zu begründen, zu belegen oder zu legitimieren, aber nicht in Frage zu stellen. In der Erfüllung der zugewiesenen Aufgaben waren dann allerdings Umsetzungs- und Ausführungsinitiativen gefragt. Dabei nahm die APW auch eine Meinungs-, Deutungs- und Definitionshoheit einer „Leiteinrichtung“ – also auch als Subjekt politisch legitimer Entscheidungen – gegenüber den Kooperationspartnern an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wahr.

3. Fazit

Alles in allem wurden der wissenschaftlich-pädagogischen Forschung durch einen auf die Schulpraxis fixierten Arbeitsalltag enge Grenzen gesetzt. Gerade weil die Forschung ganz im Einklang mit den Interessenlagen der politischen Administration geführt bzw. die für Wissenschaft zwingend notwendige Reflexion und Distanznahme unter dem Parteilichkeitspostulat außer Kraft gesetzt wurde, konnten sowohl Theoriebildung als auch der Anspruch auf Praxisveränderung nicht erfolgreich umgesetzt werden. Ungeachtet aller disziplinären Unterschiede bietet der Forschungsalltag der APW das Bild einer politisch gesteuerten Wissenschaftsinstitution, deren Arbeitsergebnisse die schulpädagogische Praxis bestätigte, nicht veränderte.

Das Verhältnis zwischen der Akademie und dem Ministerium für Volksbildung verdeutlicht, dass Politikberatung im Sinne wissenschaftlicher Expertise vom Ministerium eher als störend empfunden wurde. Das Ministerium besaß eben kaum Beratungsbedarf zur Vorbereitung schulpolitischer Entscheidungen, sondern sah die Akademie eher in ihrer Funktion zur öffentlichen Darstellung und Legitimation der Bildungspolitik der SED. Konzipiert als Form der institutionalisierten Selbstbeobachtung des Bildungssystems produzierte die APW zwar systemspezifisch nützliches Anwendungswissen, jedoch kein kritisch reflektiertes Wissen über reale Bildungsprozesse, das zur Stabilisierung des Bildungssystems, zur Verbesserung seiner Anpassungsfähigkeit und zur Erhöhung seiner Legitimität hätte beitragen können. Diese fällt um so mehr ins Gewicht, als es sich bei dem Bildungssystem um eine der wichtigsten Säulen der DDR-Gesellschaft handelte und die politische Führung dem gesamten Bildungsbereich über Jahrzehnte hinweg aus herrschaftspolitischer Sicht besondere Aufmerksamkeit widmete.

Die Forschungspraxis an der APW demonstriert aber auch die nicht nur an der Akademie stark ausgeprägte bildungspolitische Selbstdisziplinierung. Sie war mit einer uneingeschränkten Akzeptanz der politisch definierten normativen Grundlagen und Deutungsraster ihrer Disziplin verbunden und bewirkte, dass alle Forschungsansätze blockiert wurden, die potentiell zu Veränderungen der staatlichen Bildungspolitik hätten führen können.

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft. Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008. Universitäts-VerlagWebler, Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-58-4, 216 Seiten, 27,90 €.

Durch die 2006 verabschiedete Föderalismusreform haben sich die politischen Zuständigkeiten zwischen Bund und Bundesländern, insbesondere im Bereich der Hochschulpolitik, stark verschoben: Die Länder sind seit Inkrafttreten der Reform bis auf Ausnahmen (wie etwa dem BAFöG) alleine für die Bildungspolitik – und damit auch für die Hochschulpolitik – zuständig. Vor diesem Hintergrund haben Frauke Gützkow und Gunter Quaißer das Jahrbuch „Hochschule gestalten“ unter den Titel „Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft“ gestellt. Die meisten Beiträge befassen sich dann auch mittelbar oder unmittelbar mit den Folgen der Föderalismusreform, wobei an keiner Stelle der Eindruck vermittelt wird, „dass die Föderalismusreform Perspektiven eröffnet, die es vorher nicht gegeben hat“ (Gutzkow/Quaißer, S. 11). Die Folgen der Reform werden allerdings unterschiedlich eingeschätzt. So plädiert Olaf Bartz für eine „weitgehende Gelassenheit“ (S. 48), während andere eher ablehnende Meinungen vertreten, da sich die Reform beispielsweise „bis jetzt eindeutig negativ auf die Sicherung der Chancengleichheit“ auswirkt (Dobischat/Liebscher, S. 204).

In der Gesamtschau der Beiträge rund um die Föderalismusreform kommt zum Ausdruck, dass Kooperationen zwischen Bund und Ländern zwingend notwendig sind. Andreas Keller (S. 19f.) etwa macht darauf aufmerksam, dass „die Hochschulexpansion der siebziger Jahre, ja die ganzen Hochschulreformen gar nicht möglich gewesen wären ohne die Entscheidung der großen Koalition 1969, Kooperationen von Bund und Ländern zuzulassen.“ Dorothea Mey (S. 159) betont die Wirkung der von Bund und den Ländern gemeinsam finanzierten Hochschulsonderprogramme. Diese seien „Ausdruck bundespolitischen Engagements“ und widmeten sich gezielt einzelnen Themen – bspw. der Frauenförderung. In zahlreichen Bei-

trägen wird betont, dass in der Retrospektive immer dann größere Reformen möglich waren, wenn Bund und Länder gemeinsam aktiv geworden sind, wobei der Bund häufig als Initiator fungiert hat.

Bartz (S. 43) und Anbuhl (S. 57) machen korrekterweise darauf aufmerksam, dass der Bund auch nach der Reform die Lehre fördern darf. Zwar liegt die Konsenshürde nun deutlich höher als bisher (Einstimmigkeit, d.h. faktisches Vetorecht jedes einzelnen Bundeslandes). Dennoch kommt der Verhinderung des vor allem von Roland Koch angestrebten „Kooperationsverbotes“ eine zentrale Bedeutung zu, und in zahlreichen Beiträgen des Buches wird betont, dass nur deshalb die Chance eines gemeinsamen Agierens erhalten bleibt (Keller, S. 19, Mey, S. 159, Bartz, S. 43, und Bloch et al., S. 83, verweisen auf die Konsequenzen für die Exzellenzinitiative). Olaf Bartz (S. 43) betont sogar, dass zwar die Konsenshürde erhöht wurde, dass allerdings „die föderale Praxis der vergangenen Jahrzehnte gezeigt [hat], dass gemeinsames Bund-Länder-Handeln ohnehin der Einmütigkeit bedarf“. Dann hätte sich faktisch soviel nicht geändert. Allerdings arbeiten die AutorInnen an verschiedenen Stellen erhebliche Probleme heraus, die durch die Föderalismusreform verschärft oder zumindest nicht gelöst wurden – und deren Lösung jetzt schwieriger geworden ist.

Ein zentrales Problem der Stärkung der Bundesländer ist die Zersplitterung der Bildungslandschaft, die die Mobilität zwischen den Bundesländern erheblich einschränkt. „Es ist wenig nachvollziehbar“, so schreibt Mey (S. 160), „dass einerseits Studiengänge modularisiert werden, um die internationale Mobilität zu unterstützen, andererseits aber die länderspezifischen Rahmenbedingungen so unterschiedlich ausgestaltet werden, dass es höchst kompliziert, wenn nicht sogar unmöglich wird, während des Studiums zwischen zwei Bundesländern zu wechseln“. Weitere Probleme ergeben sich bei Kombinationsstudiengängen in grenznahen Hochschulen, wenn diese in unterschiedlichen Bundesländern liegen, so dass sich generell die Frage stellen lässt, wie sich eine Zersplitterung des deutschen Hochschulsystems mit dem Zusammenwachsen in Europa verträgt. Ähnliche Probleme sieht Claudia Kleinwächter mit Blick auf das Hochschulpersonal, da die Föderalismusreform „die Auflösung der einheitlichen Personalstruktur im deutschen Hochschulrecht vollendet“ hat (S. 137) und sich potenzielle Beschäftigte mit 16 Ländergesetzen auseinandersetzen müssen. Kleinwächter macht auch darauf aufmerksam, dass es eine einheitliche Legaldefinition „wissenschaftliches Personal“ nach Abschaffung des Hochschulrahmengesetzes nicht mehr geben wird (S. 152).

Anhand dieser Beispiele lässt sich das Problem des erhöhten Abstimmungsbedarfes verdeutlichen, dass sich aus der föderalen Struktur Deutschlands ergibt. Das Phänomen zentralstaatlicher oder verbindlicher dezentraler Ausgleichs- und Abstimmssysteme ist in anderen föderalen Staaten durchaus bekannt, leider haben Gützkow und Quaißer keinen Beitrag über derartige internationale Erfahrungen veröffentlicht, so dass die Frage der alternativen Koordinierungsmechanismen weitgehend unbeantwortet bleibt und die Artikel einer Problemanalyse verhaftet bleiben. Dennoch wird ein erhebliches Problem der bundesdeutschen Hochschulpolitik deutlich, dass nämlich die Föderalismusreform ohne die Planung von Ausgleichsmechanismen durchgeführt worden ist, was die beschriebene Zersplitterung der Hochschulgesetzgebung zur Folge hat.

Ein zentrales Problem der Hochschulen in Deutschland ist das fehlende Geld. Dieses Problem könnte sich durch die Föderalismusreform weiter verschärfen. So verweist Anbuhl (S. 57f.) auf den Wegfall der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau und die Rückwirkungen dieses Wegfalls auf die Stellung des Hochschulbaus innerhalb der Landeshaushalte. „Bisher konnte noch jede Landesministerin bzw. jeder Landesminister darauf verweisen, dass für jeden Euro, den er in Hochschulen steckt, ein Euro aus Berlin hinzukommt.“ Diese Privilegierung des Politikfeldes „Hochschulbau“ fällt in Zukunft – nach Auslaufen der Übergangsfrist – weg. Es liegt in Zukunft vollständig im Ermessen der Länder, wie viel in Hochschulbildung investiert wird.

Diese Erfahrung ist nicht neu – auf Grund der Kulturhoheit der Länder war die LehrerInnenbildung immer schon Ländersache. Daher kann anhand dieses Beispiels die Wirkung des Föderalismus untersucht werden. Mit Blick auf die Finanzierung des Hochschulsystems ist die Aussage Vorspels (S. 188), dass Länder gezielt Lehrkräfte aus anderen Ländern abwerben, interessant: „[F]ertige Lehrkräfte einzustellen ist preiswerter als selbst zu qualifizieren – und Lehrkräfte, insbesondere an den Ländergrenzen, bewerben sich im besser bezahlenden Nachbarland.“ Vorspel benennt damit einen zentralen Kritikpunkt an der Föderalismusreform, da es nun für Länder rational sein kann, die Ausbildung an Hochschulen zurückzufahren, sofern sie über entsprechende Gehälter und/oder Arbeitsplätze in der Lage sind, ausgebildete AkademikerInnen in ihr Bundesland zu locken. Damit aber setzt die Struktur der Hochschulfinanzierung falsche Anreize – auch dies ist ein Punkt, der einer eingehenderen Betrachtung gelohnt hätte.

Insgesamt versammelt das von Frauke Gützkow und Gunter Quaißer herausgegebene Buch interessante Beiträge rund um die Föderalismusre-

form. Dabei wird versucht, die Vielschichtigkeit des Themas zu behandeln und gleichzeitig auf ideologische Hintergründe der Reform einzugehen. Dies führt dazu, dass die einzelnen Beiträge teilweise etwas „verloren“ im Gesamtzusammenhang stehen und sich der große Bogen nicht immer direkt erschließt. Dennoch: Das Buch ist lesenswert, und gerade auf Grund der Vielfältigkeit der gewählten Beiträge kann es zum Nachdenken über die ganze Breite der Föderalismusreform im Bereich der Hochschulpolitik anregen.

Klemens Himpele (Wien)

Vollrath, Sven: Zwischen Selbstbestimmung und Intervention. Der Umbau der Humboldt-Universität 1989-1996, Chr. Links Verlag, Berlin 2009. € 39,90. ISBN 978-3-86153-503-4

Geschichte hat grundsätzlich das Recht, geschrieben zu werden. Wird sie zum wiederholten Male geschrieben, stellt sich die Frage, wo sie über bisheriges hinausführt. Die Transformationsgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) zählt zu den bereits mehrfach untersuchten Themen.¹ Nun liegt mit Sven Vollraths Studie ein weiterer Band vor. Auf eine Forschungsstanddarstellung oder -diskussion verzichtet der Autor weitgehend. Er verlässt sich augenscheinlich darauf, dass sein umfängliches Privatarchiv, über das er als ein seinerzeit involvierter studentischer Akteur des HU-Umbaus verfügt, seine Analyse über das sonstige Schrifttum heraushebt. Messen wir das Buch also daran.

Die Berliner Universität Unter den Linden spielte vor der DDR, in der DDR und nach deren Ende immer eine herausgehobene Rolle – als (vermeintlicher) Musterfall preußischer Universitätsreform, als DDR-Hauptstadt-Uni und als Hochschule, aus deren Nähe zum neuen gesamtdeutschen Regierungsviertel mancherlei Verpflichtung abgeleitet, Protektion erhofft und spezifische Qualitäten zugeschrieben wurden. Daraus ergaben

¹ Vgl. Annotierte Bibliografie: Wissenschaftstransformation in Ost-Berlin 1989 ff., in: Roland Bloch/Peer Pasternack: Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse, Wittenberg 2004, S. 95-114.

sich auch im und nach dem ostdeutschen Herbst 1989 ein starkes Selbstbewusstsein der Universität einerseits und beträchtliche Interessen seitens der Politik andererseits. Vollrath komprimiert diese Spannung im Titel seiner Untersuchung – „Zwischen Selbstbestimmung und Intervention“ – und formuliert damit zugleich das analytische Muster seines Zugriffs: Es habe zunächst ein „Modell der selbstbestimmten Erneuerung“ (S. 147ff.) und hernach ein „interventionistisches Erneuerungsmodell“ (S. 207ff.) gegeben. Beide hätten sich während einer längeren Phase im Untersuchungszeitraum (1989-1996) überlappt, z.T. vergleichbare Ergebnisse erzeugt und z.T. voneinander profitiert (S. 365).

Eine Besonderheit stellte dabei allein schon der Umstand dar, dass es überhaupt zwei widerstreitende, jeweils elaborierte Erneuerungskonzepte gab – was an praktisch alle anderen ostdeutschen Hochschulen in dieser Zeit nicht gegeben war (S. 364). Beide Umbaumodelle hätten über eine Gemeinsamkeit verfügt, indem sie „auf neue Akteure jenseits der vorhandenen Gremienstrukturen“ setzten (S. 366). Ihr zentraler Unterschied habe darin bestanden, dass das hochschuleigene Umbaukonzept durch große Akzeptanz bei den Beschäftigten hohe interne Orientierungs- und Integrationsleistungen erbrachte, während das interventionistische Konzept der Berliner Wissenschaftsverwaltung in den Ordnungs- und Steuerungsleistungen überlegen war (ebd.).

Dass der Autor sich von seiner eigenen Akteursrolle als Protagonist des HU-internen Reformmodells erfolgreich emanzipiert hat, lässt sich der abschließenden Deutung des Verhältnisses beider Erneuerungskonzepte ablesen: Das hochschuleigene Modell habe die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass das staatliche Umbaumodell „schneller und letztlich auch erfolgreicher zu Ergebnissen kam, als wenn es in einer Erneuerung ablehnenden Umwelt implementiert worden wäre“ (S. 370). Das interne Reformmodell war also, so das Ergebnis dieser Untersuchung, zwar in seinen eigenen Zielsetzungen im wesentlichen gescheitert, habe aber immerhin dem konkurrierenden Konzept zu größerer Durchschlagskraft verholfen, und zwar gerade nicht durch sein Scheitern, sondern durch seine kleinteiligen Teilerfolge: Indem das interne Erneuerungsmodell in der HU eine Aufgeschlossenheit für den Erneuerungsgedanken überhaupt erzeugt habe, sei es gleichsam zu einem Katalysator des externen Reformmodells geworden. Diese Deutungspointe – das Streben nach Selbstbestimmung findet seinen Erfolg darin, der Fremdbestimmung zur Geltung zu verhelfen – war noch in keiner anderen Analyse der nach-1989er Humboldt-Uni-

versität zu lesen. Insoweit liefert Vollraths Studie tatsächlich einen neuen Interpretationsansatz.

Im Kern war seinerzeit eine bekannte Frage auf den Plan getreten: Ob und wie lässt sich von einer Hochschule, an der demokratische Routinen nicht tradiert sind, mit demokratischen Verfahren zu einer Hochschule in der Demokratie gelangen? Die Vertreter des externen Erneuerungsmodells hatten es vorgezogen, die Mitwirkung des vorhandenen Personals möglichst gering zu halten, während im HU-internen Modell auf intensive Einbeziehung der Universitätsbelegschaft gesetzt worden war. Im Ergebnis des schließlich dominierenden externen Erneuerungsmodells, das in der hier vorgelegten Lesart mithilfe des internen Umbaukonzepts erfolgreich geworden war, verließen 80 % des Personals bzw. 83,6 % der dauerhaft beschäftigten Wissenschaftler/innen binnen sieben Jahren die Hochschule (S. 362, 349).

Die Basis dieses Untersuchungsergebnisses ist eine detaillierte Aufbereitung der beiden Erneuerungskonzepte, der praktischen Versuche, sie durchzusetzen, und ihrer normativen Grundlagen. Gerahmt werden diese Darstellungen durch zwei separate Studien: zum einen eine zeitgeschichtliche Chronologie unter den gliedernden Stichworten „Demokratisierung“, „Umorganisation“ und „Konsolidierung“ – präzise geschrieben und gut lesbar; zum anderen eine Analyse der „Ergebnisse der personellen Erneuerung“. In letzterer beeindruckt die Akribie der Datenaufbereitung in tabellarischen Übersichten. Diese ist gründlicher als eine frühere Studie,² deren Autor offenkundig nicht alle Unterlagen zur Verfügung gestanden hätten (obgleich die Universitätsleitung Auftraggeberin dieser Studie gewesen war) (S. 16).

Besondere Aufmerksamkeit verdienen schließlich elf Seiten unter dem Titel „Nachtrag: Die IM-Akte Heinrich Finks“ (S. 114ff.). Fink war als erster wieder frei gewählter Rektor, ausgestattet mit einem spezifischen Charisma, zur Symbolfigur des selbstbestimmten Hochschulumbaus nicht nur in Berlin, sondern in ganz Ostdeutschland geworden. Seine Entlassung, begründet mit dem Vorwurf einer IM-Tätigkeit für das MfS, spaltete die Öffentlichkeit – nicht zuletzt deshalb, weil die Stasi-Unterlagenbehörde kein überzeugendes Beweismaterial vorzulegen vermochte. Vollrath nun gelingt es, auf Grundlage einer sehr gründlichen Aktenauswertung – ermöglicht vor allem durch zunächst zerrissene, nun wieder zusammengesetzte ca. 600 Aktenblätter – so etwas wie ein abschließendes Fazit zu

² Thomas Raiser: Schicksalsjahre einer Universität. Die strukturelle und personelle Neuordnung der Humboldt-Universität zu Berlin 1989-1994, Berlin/Baden-Baden 1998.

ziehen. Dieses lautet zusammenfassend: Es sei unzweifelhaft belegt, „dass Heinrich Fink bewusst und final [? – P.P.] mit der Hauptabteilung XX/4 des Ministeriums für Staatssicherheit zusammenarbeitete“ (S. 114). Vollrath setzt sich mit den Einlassungen Finks, in denen dieser für seine Aktenpräsenz andere Erklärungen mobilisierte, detailliert auseinander (vor allem S. 123), zeichnet aus dem Aktenbestand die Geschichte der MfS-Kontakte Heinrich Finks nach und resümiert: Es „ist von einer inoffiziellen Mitarbeit beim MfS unter dem Decknamen ‚Heiner‘ vom Juni 1968 bis November 1989 auszugehen“ (S. 114f.). Die präsentierten Belege aus den Akten plausibilisieren diese Einschätzung überzeugend.

Peer Pasternack (Halle-Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Halle-Wittenberg

1. Publikationen

Köhler, Helmut: *Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949-1989* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 9), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2008. 367 S.

Dieser Band setzt die Reihe der Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte fort und analysiert die Schultypen und Bildungswege, den vorschulischen Bereich, die außerschulische Erziehung, die berufliche Bildung und Weiterbildung sowie die Fachschul- und Hochschulbildung sowohl in der SBZ (insoweit über den Titel hinausgehend) als auch der DDR. Darüber hinaus ist ein eigenes Kapitel dem Thema „Bildungssystem und Beschäftigungssystem“ gewidmet.

Kocka, Jürgen (Hg.): *Universitäten und Eliten im Osten nach 1945* (=Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft 1/1998). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1998. 168 S.

U.a. mit Beiträgen zu den Themen „Stalinismus und Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa nach 1945“ (John Conelly), „Diktatorischer Elitewechsel und universitäre Milieus. Hochschullehrer in der SBZ/DDR (1945-1967)“ (Ralph Jessen) und „Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa und in der SBZ/DDR“ (Oskar Anweiler).

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbstständige Publikationen: Monografien, Sammelbände, Kataloge, CDs/CD-ROMs/DVDs, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriftennummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduierungsschriften und umfänglichere Internetpublikationen verzeichnet. Aufgenommen werden ausschließlich Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

Herrmann, Viola / Martin Winter: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen* (HoF-Arbeitsbericht 2/2009). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2009, 44 S. Bezug bei: HoF, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg, eMail: institut@hof.uni-halle.de; Volltext unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2009.pdf

Die Abiturientenzahlen in Ostdeutschland werden in den nächsten Jahren stark sinken. Angesichts steigender Abiturientenzahlen in Westdeutschland ist es ein erklärtes politisches Ziel, Studierwillige aus Westdeutschland für ein Studium in den neuen Ländern zu gewinnen. Diese Gruppe von West-Ost-Wanderern ist eine Minderheit unter den Studierenden an ostdeutschen Hochschulen. Um deren Motive zur Studienwahl und den Verlauf ihres Entscheidungsprozesses zu erkunden, wurden sieben leitfadengestützte Interviews zum individuellen Studienwahlverhalten mit Studienanfängern an ostdeutschen Hochschulen geführt, die ihr Abitur in Westdeutschland gemacht hatten. Die Studie zeigt, dass bei allen Interviewpartnern die Fachwahl vor der Hochschulwahl rangiert. Erst nach ihrer abgeschlossenen Studienfachwahl haben sie nach Hochschulen recherchiert, die das von ihnen gewählte Fach anbieten. Dabei verlief der Entscheidungsprozess bei den Befragten durchaus unterschiedlich: Die einen haben explizit nach einer Studiermöglichkeit an einer ostdeutschen Hochschule gesucht, die anderen sind an eine ostdeutsche Hochschule gegangen, weil nur dort ihr Wunschfach angeboten wird und die dritten sind nach Ostdeutschland gezogen, weil sie in ihrem Wunschfach an einer westdeutschen Hochschule nicht zugelassen wurden.

Leibniz-Sozietät / Dieter B. Herrmann (Hg.): *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Bd. 85, Jahrgang 2006*. trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2007. 173 S. € 17,80. Im Buchhandel.

Drei Beiträge, darunter einer des Jubilars, wurden aus Anlass des 80. Geburtstags von Hermann Klenner verfasst. Der Jurist Kleinner hatte ab 1956 eine Professur an der Humboldt-Universität inne. Diese verlor er nach einer Maßregelung auf der Babelsberger Konferenz 1958. Von 1960 bis 1967 arbeitete er an der Hochschule für Ökonomie in Karlshorst und erhielt 1967 eine Professur an der Berliner Akademie. Im Rahmen der Akademiereform 1969 verlor er die Professur erneut und arbeitet fortan als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Philosophie. Daneben u.a. Beiträge über Helga Königsdorf und Robert Rompe.

Schöler, Uli: *Die DDR und Wolfgang Abendroth – Wolfgang Abendroth und die DDR. Kritik einer Kampagne*. Offizin-Verlag, Hannover 2008. 128 S. € 12,80. Im Buchhandel.

Der 1906 geborene Wolfgang Abendroth ging nach verschiedenen Station im Widerstand gegen den Nationalsozialismus nach dem zweiten Weltkrieg in die SBZ, wurde 1947 zum Richter beim Landgericht Potsdam bestellt, wirkte wenig später als Regierungsrat des Justizministeriums der Mark Brandenburg, war dann in der SBZ-Justizverwaltung als Oberjustizrat angestellt; im September Ernennung zum Dozenten an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Ende 1947 der Ruf an die Universität Leipzig zum Professor für Völkerrecht. Von der Friedrich-Schiller-Universität Jena erhielt er im Oktober 1948 von eine Professur für öffentliches Recht, die aber ebenfalls nur wenige Monate dauerte. Im Dezember 1948 verließ er die SBZ. Der Band untersucht quellengestützt die Behauptungen, Abendroth habe als Politikwissenschaftsprofessor in Marburg als Einflussagent der SED und des MfS gewirkt. Der Befund ist negativ.

Theuer, Werner/Arno Polzin: *Aktenlandschaft Havemann. Nachlass und Archivbestände zu Robert Havemann in der Robert-Havemann-Gesellschaft und bei der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik*. Unter Mitarbeit von Bernd Florath. Robert Havemann-Gesellschaft/Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, o.O. [Berlin] 2008. 576 S. € 25,-. Bezug bei: Robert-Havemann-Gesellschaft, Schliemannstr. 23, 10437 Berlin; eMail: archive@havemann-gesellschaft.de

Praxenthaler, Martin: *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft Bd. 47). Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2002. 372 S. Im Buchhandel. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zu den Institutionen im Hochschulwesen, in der Volksbildung und den Akademien, welche die Sprachverbreitungspolitik trugen. Dazu gehören auch DaF-Angebote in der DDR für Ausländer. Weiterhin werden Aktivitäten zur Aus- und Weiterbildung von ausländischen Deutschlehrern und Germanisten, die DaF-Forschung und deren Lehrmaterialien sowie die internationalen germanistischen Beziehungen beleuchtet.

Obst, Helmut/Paul Raabe: *Die Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Geschichte und Gegenwart*. fliegenkopf verlag, Halle (Saale) 2000. 260 S. € 40,-. Im Buchhandel.

Schütze, Otmar: *Nur meine Gedanken waren frei*. novum Verlag, Neckenmarkt/Wien/München 2008. 404 S. € 21,90. Im Buchhandel.
Otmar Schütze war von 1988 bis 1994 Professor für Psychopathologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt. Das Buch ist seine Autobiografie.

Benser, Günter: *Was geschah mit den Archiven und Bibliotheken von Parteien und Organisationen der DDR?* (hefte zur ddr-geschichte Bd. 113). Berlin 2008. 62 S. € 3,-. Bezug bei: Helle Panke zur Förderung von Politik, Bildung und Kultur e.V., Kopenhagener Str. 76, 10437 Berlin.

Lück, Heiner (Hg.): *Recht und Rechtswissenschaft im mitteldeutschen Raum. Symposium für Rolf Lieberwirth anlässlich seines 75. Geburtstages*. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 1998. 176 S. € 38,-. Im Buchhandel.
Rolf Lieberwirth war Professor für Rechtsgeschichte und Internationales Privatrecht an der Universität Halle-Wittenberg.

Becker, Fred G./Heiko Nikolaus Lorson: *Gutenberg in Jena. Enthüllung einer Gedenktafel für Erich Gutenberg am 26. Juni 1996* (Jenaer Vorträge Bd. 17), hrsg. vom Dekan der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jena, Nomos Verlag, Baden-Baden 1996. 34 S. € 7,40. Im Buchhandel.
Erich Gutenberg (1897-1984) war einer der bedeutendsten deutschen Betriebswirtschaftler des 20. Jahrhunderts. Er wirkte 1940-1947 in Jena. Wegen NSDAP- und SA-Mitgliedschaft wurde er kurzzeitig 1945, dann endgültig 1947 aus dem Dienst entlassen, wobei herausge-

stellt wurde, dass eine etwaige besondere politische Belastung nicht vorliege. 1948 wurde er nach Frankfurt a.M. berufen.

Hinze-Reinhold, Bruno: **Lebenserinnerungen** (edition musik und wort der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar Bd. 1). Universitätsverlag Weimar, Weimar 1997. 223 S. € 12,50. Im Buchhandel.

Der Pianist und Komponist Hinze-Reinhold (1877–1964) war 1916–1934 Rektor der Hochschule für Musik „Franz Liszt“ Weimar und – nun bereits jenseits der Pensionierungsgrenze – der Hochschule auch nach deren Wiedereröffnung nach dem Kriegsende durch diverse Aktivitäten verbunden.

Schellenberger, Alfred: ... **nicht mehr zu schweigen. Evolution?** projekte verlag, Halle (Saale) 2003. 230 S. € 14,95. Im Buchhandel.

Alfred Schellenberger war Dozent und ordentlicher Professor an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, seit 1970 Mitglied und später langjähriger Vizepräsident der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina. Der Autor berichtet hier von seinen Erfahrungen mit dem Wissenschaftsbetrieb vor und nach der Wende.

Schellenberger, Alfred: **Forschung unter Verdacht. Erfahrungen aus dem Wissenschaftsalltag der DDR.** Projekte-Verlag Cornelius, Halle (Saale) 2008. 214 S. € 17,50. Im Buchhandel.

Erneut (s.o.) berichtet Alfred Schellenberger von seinen Erfahrungen im sozialistischen Lehrbetrieb an der Martin-Luther-Universität Halle.

Hensling, Gudrun: **Halle (Saale). weinberg campus. Der erfolgreiche Wandel im Stadtteil Halle-Süd.** Technologie- und Gründerzentrum Halle, Halle (Saale) 2008. 80 S. € 18,90. Im Buchhandel oder bei: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Uni-Shop, 06099 Halle.

Neunhöfer, Horst/Michael Börngen/Andreas Junge/Johannes Schweitzer (Hg.): **Zur Geschichte der Geophysik in Deutschland. Jubiläumsschrift zur 75jährigen Wiederkehr der Gründung der Deutschen Geophysikalischen Gesellschaft.** Deutsche Geophysikalische Gesellschaft, Hamburg 1997. 226 S. Bezug bei: Geschäftsstelle der Deutschen Geophysikalischen Gesellschaft, Helmholtz-Zentrum Potsdam, Deutsches Geoforschungszentrum, Telegrafenberg E 453, 14473 Potsdam; Volltext unter <http://www.dgg-online.de/geschichte/historie.pdf>

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge zur Geschichte des Adolf-Schmidt-Observatoriums für Geomagnetismus in Niemegk, des Instituts für Geophysik und Geologie der Universität Leipzig, des Instituts für Geophysik der TU Bergakademie Freiberg, über die gravimetrischen Arbeiten im Geodätischen Institut und Zentralinstitut Physik der Erde Potsdam 1870–1991, zu den Forschungsarbeiten zur reflexionsseismischen Erkundung im ehemaligen VEB Geophysik Leipzig, zur Überwachung nichttektonischer Erderschütterungen in Mittel-Ostdeutschland mit lokalen seismischen Stationen, zur Geschichte der geophysikalischen Erkundungen in der DDR sowie zur seismischen Station (1899-1964) und Seismometrie in Jena.

Leibniz-Sozietät / Dieter B. Herrmann (Hg.): *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Bd. 88, Jahrgang 2007*. trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2007. 184 S. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert den Leibniz-Tag 2006 sowie in einem weiteren Schwerpunkt eine Veranstaltung zum 80. Geburtstag von Wolfgang Böhme, seit 1958 beim Meteorologischen Dienst der DDR und 1967-1990 dessen Direktor. Daneben eine wissenschaftsgeschichtliche Studie „Zur Entwicklung der ‚Geschichte der politischen Ökonomie‘ in der DDR“ (Herbert Meißner).

Merbach, Wolfgang/Lutz Wittenmayer (Hg.): *Festschrift zum Ehrenkolloquium für Herrn Professor Dr. agr. habil. Günther Schilling anlässlich seines Ausscheidens aus dem aktiven Dienst im Theodor-Roemer-Hörsaal der Landwirtschaftlichen Fakultät in Halle an der Saale am 17. März 1998* (Beiträge aus der Hallenser Pflanzenernährungsforschung). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 1998. 143 S. Bezug bei: Universität Halle-Wittenberg, Landwirtschaftliche Fakultät, Institut für Bodenkunde und Pflanzenernährung, Professur Physiologie und Ernährung der Pflanzen, Adam-Kuckhoff-Str. 17b, 06108 Halle (Saale).

Schilling ist Agrarwissenschaftler und war 1990-1993 Rektor der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Peschke, Elmar (Hg.): *Festkolloquium zu Ehren von Herrn Prof. em. Dr. Dr. Dr. h.c. Joachim-Hermann Scharf*, hrsg. unter Mitarbeit von Holger Jaeger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle/Saale 2000. 84 S. Bezug: Universität Halle-Wittenberg, Medizinische Fakultät, Institut für Anatomie und Zellbiologie, 06097 Halle (Saale).

Scharf gehörte der Medizinischen Fakultät der Martin-Luther-Universität als Direktor des Anatomischen Instituts von 1958 bis zu seiner Emeritierung 1987 an.

Morgenthal, Josef: *Staat und digitale Revolution*. Libri Books on Demand, o.O. [Norderstedt] o.J. [2000]. 191 S. € 12,68. Im Buchhandel.

Der Autor war seit Beginn der 70er Jahre für 16 Jahre stellvertretender Minister im DDR-Ministerium für Elektrotechnik/Elektronik für die Gebiete Forschung und Technologie, Investitionen und ökonomische Planung. Der Band enthält seine Lebenserinnerungen.

Salomon, Peter: *Die Geschichte der Mikroelektronik-Halbleiterindustrie in der DDR*. Funk Verlag Bernhard Hein, Dessau 2003. 168 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Schnabel, Tom/Lars Leppin: *Informatik und Rechentechnik in der DDR*, o.O. [Berlin] o.J. [1999], o. Pag. URL <http://waste.informatik.hu-berlin.de/Diplom-robotron/studienarbeit/files/frames.html> (14.1.2009).

Schnabel, Tom: *Kleincomputer in der DDR. Diplomarbeit*, Institut für Informatik/Fachbereich „Informatik und Gesellschaft“ der Humboldt-Universität zu Berlin, o.O. [Berlin] o.J., o. Pag. URL <http://waste.informatik.hu-berlin.de/Diplom-robotron/diplom/index.html> (14.1.2009).

Merkel, Gerhard/Siegfried Junge et al.: ***Sammlung von Beiträgen zur Geschichte der Zentralen Forschungs- und Entwicklungseinrichtung des VEB Kombinat Robotron.*** UAG Historie der Arbeitsgruppe Rechentechnik in den Technischen Sammlungen, o.O. [Dresden] 2006. 130 S. URL <http://robotron.foerderverein-tsd.de/ZFT/robotronZFTa.pdf> (Zugriff 2.2.2009).

Lodahl, Hans Jürgen et al.: ***VEB Robotron-Projekt Dresden. Ein Betrieb des VEB Kombinat Robotron. Zur Industriegeschichte der Stadt Dresden von 1945 bis 1990.*** Arbeitsgruppe Industriegeschichte/Stadtarchiv Dresden, o.O. [Dresden] 2005. 22 S. URL <http://robotron.foerderverein-tsd.de/RPD/robotronRPDa.pdf> (Zugriff 2.2.2009).

Merkel, Gerhard: ***VEB Kombinat Robotron. Sitz Dresden. Ein Kombinat des Ministeriums für Elektrotechnik und Elektronik der DDR. Zur Industriegeschichte der Stadt Dresden von 1945 bis 1990. Arbeitsgruppe Industriegeschichte/Stadtarchiv Dresden.*** o.O. [Dresden] 2005. 67 S. URL <http://robotron.foerderverein-tsd.de/111/robotron111a.pdf> (Zugriff 2.2.2009).

Walter, Dieter: ***VEB Robotron-Elektronik Dresden. Standort: Bodenbacher Straße. Ein Betrieb des VEB Kombinat Robotron. Zur Industriegeschichte der Stadt Dresden von 1945 bis 1990.*** Arbeitsgruppe Industriegeschichte/Stadtarchiv Dresden, o.O. [Dresden] 2006. 43 S. URL <http://robotron.foerderverein-tsd.de/RED/robotronREDa.pdf> (Zugriff 2.2.2009).

Jordan, Enno: ***Institut für Elektronik Dresden. Ein Institut der VVB Datenverarbeitungs- und Büromaschinen (Sitz Erfurt). Zur Industriegeschichte der Stadt Dresden von 1945 bis 1990.*** Arbeitsgruppe Industriegeschichte/Stadtarchiv Dresden, o.O. [Dresden] 2006. 10 S. URL <http://robotron.foerderverein-tsd.de/ZFT/robotronZFTc.pdf> (Zugriff 2.2.2009).

VDE-Bezirksverein (Hg.): ***110 Jahre VDE-Bezirksverein Dresden. 110 Jahre Entwicklung der Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik. 1892-2002.*** Dresden 2002. 277 S. Bezug bei: VDE-Bezirksverein Dresden e.V., Geschäftsstelle c/o TU Dresden, Institut für Elektrische Energieversorgung und Hochspannungstechnik (IEEH), 01062 Dresden.

Im hiesigen Kontext interessieren neben den Kapiteln zum Wirken des VDE-Bezirksvereins, zur Nachrichtentechnik und elektronischen Messtechnik im Dresdner Umfeld vor allem die Abschnitte zur Elektrotechnik an den regionalen Hochschulen TU Dresden, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz, Hochschule für Verkehrswesen „Friedrich List“ Dresden und Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden.

Schultze, Sven: ***Luftfahrtforschung und -ausbildung in der DDR. Hightechkaderschmiede oder „Gartenmöbelforschung“? Die Fakultät für Leichtbau/Luftfahrtwesen der TH Dresden.*** Ibidem-Verlag, Stuttgart 2008. 151 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Rosengarten e.V. (Hg.): **Karl Hans Janke – der „Künstler-Erfinder“ von Hubertusburg**, Wermsdorf. URL <http://www.karl-hans-janke.de>.

Janke war ein in der DDR 40 Jahre lang wegen Schizophrenie psychiatrisch hospitalisierter Erfinder, der sich in der Klinik ein eigenes, zwar naturwissenschaftlich abwegiges, gleichwohl genialisches Bild der Welterklärung und Weltveränderung durch technische Nutzung allgegenwärtiger Raumentnergie erschaffte und dieses in einen ästhetisch faszinierenden Kosmos von Ideen, technischen Erfindungen, Zeichnungen, Traktaten und dreidimensionalen Modellen entfaltete.

Rosengarten e.V. (Hg.): **Auf zu den Sternen. Schizophrenie und Genie. Karl Hans Janke. Wandkalender 2008**, Wermsdorf 2007, auch online unter <http://www.karl-hans-janke.de/images/Janke-Kal-20081.pdf>. € 5,- (Versand 5,90). Bezug über <http://www.karl-hans-janke.de/shop.html>.

Der Kalender enthält 12 Zeichnungen Jankes und seine Biografie.

Rosengarten e.V. (Hg.): **Urgeschichte des Weltalls und der Erde. Karl Hans Janke. Wandkalender 2008**, Wermsdorf 2007, auch online unter <http://www.karl-hans-janke.de/images/Kalender%202009%20Demo.pdf>. € 15,- (Versand 5,90). Bezug über <http://www.karl-hans-janke.de/shop.html>.

In diesem Kalender wurden Zeichnungen Jankes aus seinen beiden Urzeitaltben zusammengestellt. Auch die jeweiligen Rückseiten mit seinen Anmerkungen zu den Zeichnungen wurden gedruckt und transkribiert.

Lang, Peter (Kurator): **Die Stille des Fliegens. Karl Hans Janke trifft Panamarenko und Ziolkowski. Eine Ausstellung im Festspielhaus Hellerau vom 16.12.2003 bis 25.01.2004**, URL <http://www.stilledesfliegens.de/index.html>.

Janke war ein Außenseiter, der unter anderen Umständen wohl als zwar skurriler, jedoch zugehöriger Akteur der Erfinder-Community betrachtet worden wäre. In der DDR saß er fast 40 Jahre in der Psychiatrie im sächsischen Wermsdorf. Dort entwickelte er 400 technische Ideen und hielt sie auf über 4.000 Zeichnungen und in dreidimensionalen Modellen fest. Die Homepage enthält eine Rückschau auf die Ausstellung. Ebenso steht der Ausstellungskatalog zum Download bereit.

Biedermann, Erika: **Schweißtechnische Lehr- und Versuchsanstalt Halle GmbH seit 1937 in Trotha ansässig** (Trothaer Geschichte – Trothaer Geschichten H. 13). Bürgerinitiative „Gesundes Trotha“, Halle (Saale) 2006. 20 S. € 3,-. Bezug bei: Bürgerinitiative „Gesundes Trotha“ e.V., Karin Grundmann, Narzissenweg 2, 06118 Halle (Saale).

Manuel Schramm: **Wirtschaft und Wissenschaft in der DDR und BRD. Die Kategorie Vertrauen in Innovationsprozessen**. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2008. 355 S. € 44,90. Im Buchhandel.

In hiesigen Kontext interessieren neben der Darstellungen der Geschichte der Forschung und Entwicklung in der DDR vor allem die Fallbeispiele zu Kooperationen von Hochschulen und Instituten mit Partnern aus der Wirtschaft. Im einzelnen sind das die Kooperationen zwischen Carl Zeiss und der Universität Jena, Carl Zeiss und dem Institut für Optik und Spektroskopie (IOS/ZOS), zwischen der Technischen Hochschule Karl-Marx-Stadt und dem Kombinat „Fritz Heckert“, zwischen dem VEB Jenapharm und dem Institut für Mikrobiolo-

gie und experimentelle Therapie (IMET/ZIMET) sowie zwischen der Universität Halle und dem Chemiekombinat Bitterfeld.

Konzack, Tatjana/Claudia Hermann-Koitz/Wolfgang Horlamus: **Forschungsbericht: Wachstumsdynamik und strukturelle Veränderungen der FuE-Potenziale im Wirtschaftssektor der neuen Bundesländer.** EuroNorm Gesellschaft für Qualitätssicherung und Innovationsmanagement, Berlin 2007. 98 S. Bezug bei: EuroNorm, Rathausstr. 2a, 15366 Neuenhagen b. Berlin; Volltext unter http://www.euronorm.de/mint/pepper/orderedlist/downloads/download.php?file=http%3A//www.euronorm.de/euronorm/media/dokumente/euronorm/FuE_Potenziale_2006/01_010807_Endbericht.pdf

Konzack, Tatjana/Claudia Hermann-Koitz/Wolfgang Horlamus: **Zwischenbericht zur Studie: Wachstumsdynamik und strukturelle Veränderungen der FuE-Potenziale im Wirtschaftssektor Ostdeutschlands und der neuen Bundesländer. FuE-Daten 2005 bis 2007.** EuroNorm Gesellschaft für Qualitätssicherung und Innovationsmanagement, Berlin 2008. 108 S. Bezug bei: EuroNorm, Rathausstr. 2a, 15366 Neuenhagen b. Berlin; Volltext unter http://www.euronorm.de/mint/pepper/orderedlist/downloads/download.php?file=http%3A//www.euronorm.de/euronorm/media/dokumente/E_Zwischenbericht_Netz_2008.pdf

Knödler, Reinhard/Thusnelda Tivig: **Die Universität Rostock als Regionaler Wirtschaftsfaktor** (Thünen-Reihe Angewandter Volkswirtschaftslehre, Working Paper No. 3). Universität Rostock, Rostock 1996. 56 S. Bezug bei: Institut für Volkswirtschaftslehre an der Universität Rostock, Ulmenstr. 69, 18057 Rostock; URL <http://econpapers.repec.org/scripts/redir.pl?u=http%3A%2F%2Fwww.wiwi.uni-rostock.de%2Ffileadmin%2FInstitute%2FVWL%2FVWL-Institut%2FRePEc%2Fpdf%2Fwp03thuennen.pdf;h=repec:ros:wpaper:03>

Busch, Axel/Ottomar Gottschalk: **Standorte für Hochschuleinrichtungen in der Potsdamer Innenstadt.** Landeshauptstadt Potsdam – Dezernat Stadtentwicklung, Bauen und Wohnen, Berlin 1997. 53 S. Bezug bei: Landeshauptstadt Potsdam, Bereich Stadtentwicklung – Verkehrsentwicklung, Hegelallee 6-10, Haus 1, 14467 Potsdam.

Busch, Axel/Ottomar Gottschalk: **Möglichkeiten der Verlagerung von Hochschuleinrichtungen in Potsdamer Innenstadt. Kurzfassung.** Landeshauptstadt Potsdam – Dezernat Stadtentwicklung, Bauen und Wohnen, Berlin 1999. 17 S. Bezug bei: Landeshauptstadt Potsdam, Bereich Stadtentwicklung – Verkehrsentwicklung, Hegelallee 6-10, Haus 1, 14467 Potsdam.

Heeg, Stefan/Anja Schneider/Erhard Stölting/Antje Zapf: **Lebensabschnitt Universität. Studium und soziale Integration in Potsdam. Abschlussbericht des Lehrforschungsprojektes SS 2000 – WS 2000/2001** (Soziologische Arbeitshefte 1/2001). Universität Potsdam, Potsdam 2001. 80 S. € 7,50. Bezug bei: Universität

Kilian, Michael (Hg.): ***Sachsen-Anhalt. Land der Mitte – Land im Aufbau. Die Entstehung eines neuen Bundeslandes in Erlebnisberichten.*** Verlag Karl Heinrich Bock, Bad Honnef 2002. 581 S. € 29,50. Im Buchhandel.

Die Sammlung von Erlebnisberichten umfasst u.a. Darstellungen von Akteuren aus dem Hochschulbereich: Michael Kilian (Gründungsprofessor für Öffentliches Recht II an der wieder gegründeten Juristischen Fakultät der MLU Halle-Wittenberg), Jürgen Costede (Gastprofessor an der MLU Halle-Wittenberg, Beauftragter des Gründungsdekans der Juristischen Fakultät für die Organisation der Diplomprüfungen, Baubeauftragter, Wittenberg-Beauftragter), Gerfried Fischer (Professor für Bürgerliches Recht, Internationales Privatrecht, Rechtsvergleichung und Arztrecht an der MLU Halle-Wittenberg), Rolf Frick (1991-1994 Landesminister für Wissenschaft und Forschung), Karl-Heinrich Hall (Kommissarischer Abteilungsleiter im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, später Ministerium für Kultur des Landes Sachsen-Anhalt), Heinz-Gerhard Haupt (Gründungsprofessor für Neuere Geschichte an der MLU Halle-Wittenberg), Bernd Janson (Kanzler der FH Merseburg), M. Rainer Lepsius (Gründungsbeauftragter für das Institut für Soziologie der MLU Halle-Wittenberg), Rolf Lieberwirth (emittierter hallescher Rechtshistoriker, Mitglied der Gründungskommission für die Juristischen Fakultäten in Rostock und Halle), Johannes Mehlig (Indologe an der MLU Halle-Wittenberg, Dekan, Senator und Konzilspräsident der MLU Halle-Wittenberg), Helmut Obst (Theologieprofessor und Mitglied der Landesstrukturkommission Sachsen-Anhalt), Benno Parthier (Molekularbiologe und Präsident der Leopoldina), Friedrich-Wilhelm Rath (nach 1990 Prorektor und Dekan der Medizinischen Fakultät der MLU), Andreas Reich (Leihbeamter im Kultusministerium), Heinz Sahrer (Gründungsprofessor für Soziologie an der MLU), Alfred Schellenberger (Biochemiker und Vizepräsident der Leopoldina) und Günther Schilling (Professor für Physiologie und Ernährung der Kulturpflanzen an der MLU, erster Nachwenderektor der MLU).

Falkenhagen, Teresa: ***Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*** (HoF-Arbeitsbericht 3'2008), hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2008. 123 S. Bezug bei: HoF, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg, eMail: institut@hof.uni-halle.de; Volltext unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2008.pdf

Im Zuge des Bologna Prozesses ist die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ein zentrales Anliegen der europäischen Universitäten im „Europäischen Hochschul- und Forschungsraum“. Neben der Interdisziplinarität werden die Bedeutung der Forschung und der Erhalt und die Verbesserung der Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung als zentrales Anliegen betont. Um diese Qualität einschätzen und, im Sinne von Bestandsaufnahmen und Verbesserungsansätzen, beurteilen zu können, ist es von großer Bedeutung, die Betroffenen selber zu befragen. Die vorliegende Studie hat diese Bewertung verschiedener Aspekte der Promotion zum Ziel gehabt. Neben allgemeinen Angaben zu den Probanden, deren Promotionsweisen und Motivationen, waren weitere wichtige Bereiche, wie die Betreuung, die Einbindung in das wissenschaftliche Umfeld und die Rahmenbedingungen der Promotion, Gegenstand der Untersuchungen.

Ebcinoğlu, Fatma/Michael Jaeger/Michael Leszczensky: *Evaluation der Sächsischen Hochschulvereinbarung. Gutachten im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst*. HIS-Hochschul-Informations-System, Hannover 2007. 63 S. + Dokumentenanhang. Bezug: HIS, Goseriade 9, 30159 Hannover.

Der abschließende Bericht (2008) kann unter URL <http://www.studieren.sachsen.de/download/Evaluationsbericht.pdf> abgerufen werden.

Krempkow, René: *Dokumentation zum „SZ-Hochschul-TÜV“ 2005. Mathematik/Naturwissenschaften, Medizin und Zahnmedizin, Ingenieurwissenschaften, Wirtschafts-/Rechts- und Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften. Eine Gegenüberstellung von hochschulstatistischen Kennzahlen und Ergebnissen von Studentenbefragungen*, unt. Mitarb. v. Jacqueline Popp u. Dietmar Rachelski, TU Dresden/Sächsisches Zeitung, Dresden 2005. 88 S. Bezug bei: TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, 01062 Dresden; Volltext unter <http://www.qucosa.de/documents/1137169190047-9203/1137169190047-9203.pdf>

Krempkow, René/Mandy Pastohr/Christian Bolze/Steffen Horn/Kathleen Hofmann/Hanno Hortsch (2008): *Das Berufsakademiestudium in Sachsen – Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken. Abschlussbericht zur SWOT-Analyse* (Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik H. 27). Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik, Dresden 2008. 89 S. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik, 01062 Dresden; Volltext unter <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1787.pdf>

Wagner, Bernhard/Michael Fücker: *16. Sozialerhebung. Sonderauswertung für die Hochschulstandorte Dresden, Zittau und Görlitz*. Studentenwerk Dresden, Dresden o. J. [2002]. 143 S. Bezug bei: Studentenwerk Dresden, Fritz-Löffler-Str. 18, 01069 Dresden.

Wagner, Bernhard/Rüdiger Laskowski: *17. Sozialerhebung. Sonderauswertung für die Hochschulstandorte Dresden, Zittau und Görlitz*. Studentenwerk Dresden, Dresden 2004. 111 S. Bezug bei: Studentenwerk Dresden, Fritz-Löffler-Str. 18, 01069 Dresden.

Wagner, Bernhard/Rüdiger Laskowski: *Studieren in Dresden. Sonderauswertung der 18. Sozialerhebung für die Hochschulstandorte Dresden, Zittau, und Görlitz*. Studentenwerk Dresden, Dresden 2008. 100 S. Bezug bei: Studentenwerk Dresden, Fritz-Löffler-Str. 18, 01069 Dresden.

Bündnis 90/Die Grünen-Fraktion im Sächsischen Landtag (Hg.): *zukunft sozial studieren. Tagung zur Zukunft der sächsischen Studentenwerke. Dokumentation der Fachtagung von 26. Juni 2008*. O.O. [Dresden] 55 S. Bezug bei: Fraktion

Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag, Bernhard-von-Lindenau-Platz 1, 01067 Dresden.

Download unter http://hochschulreform-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Hochschulreform/Studentenwerkstagung_26.06.2008_Dokumentation.pdf.

Universität Leipzig (Hg.): **Jubiläen 2008. Personen – Ereignisse.** Leipzig 2008. 142 S. € 4,-. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Ritterstr. 26. 04109 Leipzig; eMail: presse@uni-leipzig.de

U.a. Beiträge zu dem Theologen Ernst Sommerlath, den Neurochirurgen Georg Merrem, den seit 1948 amtierenden Universitätskurator (Kanzler) Ernst Eichler, die Sprengung der Universitätskirche St. Pauli 1968 und den ersten Studentenratssprecher nach dem Kriegsende, Wolfgang Natonek.

Universität Leipzig (Hg.): **Der neue Uni-Campus im Herzen der Stadt. Sonderveröffentlichung der Universität Leipzig.** Leipzig 2008, 12 S. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Ritterstr. 26. 04109 Leipzig; eMail: presse@uni-leipzig.de

Universität Leipzig (Hg.): **Erinnern – Wiedersehen – Entdecken. Alumni-Magazin. Ausgabe 2009.** Leipzig 2009. 32 S. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Postfach 100920, 04009 Leipzig; http://www.alumni.uni-leipzig.de/service/Alumni-Magazin_2009.pdf

Die Ausgabe des Alumni-Magazins steht ganz im Zeichen des 600. Jubiläums der Leipziger Universitätsgründung. Im hiesigen Kontext interessieren neben dem „Zwiegespräch“ zwischen Alt-Rektor Cornelius Weiss und StuRa-Gründer Peer Pasternack über die Wendezeit an der Leipziger Universität vor allem die Vorstellung zweier Alumni: Thomas Barth, der die Restaurierung eines Epitaphs der gesprengten Universitätskirche St. Pauli fördert, und Renate Drucker, die 1950 das Archiv der Universität übernahm und bis zur Pensionierung leitete.

Universität Leipzig (Hg.): **Campus Augustplatz. Universitätsneubauten im Herzen der Stadt.** Leipzig 2008, unpag. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Ritterstraße 26, 04109 Leipzig.

Planer, Doris: **Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Thüringen im Jahr 2006. Ausgewählte Ergebnisse der 18. Sozialerhebung.** Studentenwerk Thüringen, Jena 2007. 60 S. Bezug bei: Studentenwerk Thüringen, PF 10 0822, 07708 Jena. Volltext unter http://www.stw-thueringen.de/fileadmin/dokumente_formulare/soziales_beratung/18.Sozialerhebung.pdf

Planer, Doris: **Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Thüringen im Jahr 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.** Studentenwerk Jena-Weimar, Jena 2004. 52 S. Bezug bei: Studentenwerk Jena-Weimar, PF 10 0822, 07708 Jena. Volltext unter http://www.stw-thueringen.de/fileadmin/dokumente_formulare/soziales_beratung/17.Sozialerhebung.pdf

Rosenfeld, Martin T.W./Peter Franz/Diana Roth: **Was bringt die Wissenschaft für eine Region. Regionale Innovations-, Wachstums- und Einkommenseffekte von**

öffentlichen Hochschule und Forschungseinrichtungen am Beispiel der Region Halle (Schriften des Instituts für Wirtschaftsforschung Halle Bd. 18). Nomos Verlag, Baden-Baden 2005. 208 S. € 44,-. Im Buchhandel.

Fachhochschule Jena (Hg.): **Technologie Atlas Jena. Technologieorientierte Unternehmen und wissenschaftliche Einrichtungen der Region Jena**. Jena 2002. 163 S. Bezug bei: Fachhochschule Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, PF 100 314, 07703 Jena; Volltext unter http://www.fh-jena.de/images/577f4890a1/tajena_2003_pdf.zip

Fritsch, Michael/Tobias Henning/Viktor Slavtchev/Norbert Steigenberger: **Hochschulen als regionaler Innovationsmotor?** (Arbeitspapier 158), Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2008. 44 S. € 10,-. Bezug bei: Hans-Böckler-Stiftung, Hans-Böckler-Str. 39, 40476 Düsseldorf; Volltext unter http://www.wiwi.uni-jena.de/uiw/publications/pub_since_2004/2008/Fritsch_Henning_Slavtchev_Steigenberger_2008.pdf

2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Zacharias, Ute: **Die Aufnahme der literaturtheoretischen und literaturgeschichtlichen Auffassungen von Georg Lukacs in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands von 1945 bis 1949**. Dissertation. Historisch-Philologische Fakultät der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen, Erfurt 1991. 167 + 8 S.

Marquardt, Mathias: **Georg Lukács in der DDR. Muster und Entwicklung seiner Rezeption. Der Grundriß eines Paradigmas**. Dissertation, Philosophische Fakultät III der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1997. 273 S.

Kirchner, Otto Bernd: **Wafer-Stepper und Megabit-Chip. Die Rolle des Kombinat Carl-Zeiss-Jena in der Mikroelektronik der DDR**. Dissertation, Fakultät Geschichte-, Sozial und Wirtschaftswissenschaften der Universität Stuttgart, Stuttgart 2000. 241 S.

Liebe, Sandra: **Prof. Dr. med. Jussuf Ibrahim (1877-1953). Leben und Werk**. Dissertation. Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2006. 175 S.

Der Kinderarzt Jussuf Ibrahim (1877-1953) war seit 1917 bis zu seinem Tod Inhaber des Lehrstuhls für Kinderheilkunde an der Jenaer Universität. Seit 1985 ist seine Beteiligung am Euthanasie-Programm des Dritten Reiches bekannt. Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945

Autorinnen & Autoren

Edith Braun, Dr., Psychologin, Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Freie Universität Berlin, eMail: Edith.Braun@fu-berlin.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Geschäftsführender Direktor des Collegium Mare Balticum, Universität Flensburg, eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Klemens Himpele, Dipl.-Volkswirt, lebt und arbeitet in Wien und ist Mitglied im erweiterten Bundesvorstand des BdWi, eMail: himpele@gmx.de

Anna Katharina Jacob M.B.A., Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel, eMail: jacob@incher.uni-kassel.de

Jörg Jerusel, Dipl. -Sozialwissenschaftler, Mitarbeiter im Dezernat 7 – Forschung und EU-Hochschulbüro der Leibniz Universität Hannover, eMail: joerg.jerusel@zuv.uni-hannover.de

René Krempkow, Dr. phil., Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Lehre an der Universität Freiburg, eMail: krempkow@verwaltung.uni-freiburg.de

Alexander Lenger, Dipl.-Volkswirt, M.A., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, externer Doktorand am Lehrstuhl für Wirtschaftspolitik. eMail: alexander.lenger@vwl.uni-freiburg.de

Andreas Malycha, Dr. phil., Institut für Geschichte der Medizin/Forschungsstelle Zeitgeschichte der Charité Berlin, eMail: malycha@t-online.de; <http://www.andreas-malycha.de/>

Jens Maeße, Dr. phil., Soziologe, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, eMail: jensmaesse@gmx.de

Peer Pasternack, Dr. phil., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Mandy Pastohr, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden, eMail: mandy.pastohr@tu-dresden.de

Boris Schmidt, Dr. phil., Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych., Universitätsprojekt Lehrevaluation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: schmidt@thema31.de; <http://www.thema31.de>

Ansis Schön, Studentischer Mitarbeiter im Dezernat 7 und Student der Geschichte und Politikwissenschaft an der Leibniz Universität Hannover, eMail: ansis-schoen@gmx.de

Dries Vervecken, Ausbildungs- und Unterrichtswissenschaftler, Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Freie Universität Berlin, email: Dries.Vervecken@fu-berlin.de

Uwe Wilkesmann, Prof. Dr., Professor für Organisationsforschung, Sozial- & Weiterbildungsmanagement, Zentrum für Weiterbildung der Technischen Universität Dortmund, email: eMail: uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Grit Würmseer, Dipl.-Soz., Zentrum für Weiterbildung der Technischen Universität Dortmund, eMail: grit.wuermseer@tu-dortmund.de

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,-)

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)

Peer Pasternack (Hg.): Konditionen des Studierens (2004, 244 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): Universitäre Forschung im Wandel (2006, 224 S.; € 17,50)

Karsten König (Hg.): Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor (2006, 201 S.; € 17,50)

Reinhard Kreckel, Peer Pasternack (Hg.): 10 Jahre HoF (2007, 201 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess (2007, 218 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz, Manfred Stock (Hg.): Private Hochschulen – Private Higher Education (2008, 168 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen (2009, 204 S.; € 17,50)

Bestellungen unter:
institut@hof.uni-halle.de
<http://www.diehochschule.de>

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-; PrivatabonnentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Konto: Sparkasse Wittenberg, Bankleitzahl 80550101, Kontonummer 31887

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	a € 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

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Robert D. Reisz, Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt, Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka, Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz, Peer Pasternack, Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm, Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz, Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn, Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 336 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 816 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, Niederlande, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 410 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

- 2'09 Herrmann, Viola / Winter, Martin: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*. 44 S.
- 1'09 Winter, Martin: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*. 91 S.
- 5'08 Karsten König / Peer Pasternack: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*. 158 S.
- 4'08 Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*. 137 S.
- 3'08 Teresa Falkenhagen: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 123 S.
- 2'08 Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 119 S.
- 1'08 Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.
- 4'07 Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.
- 3'07 Michael Hölscher / Peer Pasternack: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.
- 2'07 Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07 Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.

Neuerscheinung

*Daniel Hechler · Jens Hüttmann · Ulrich Mähler ·
Peer Pasternack (Hrsg.)*

Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte Handbuch

Metropol Verlag, Berlin 2009; 291 Seiten; ISBN 978-3-940938-40-4; € 19,90

Wer ein Promotionsprojekt beginnt, unternimmt das typischerweise zum ersten (und zum letzten) Mal:

Promovieren kann man nicht trainieren. Gleichwohl lassen sich die Anzahl der Fehler und Havarien vermindern und die Länge holpriger Wegstrecken verkürzen:

Wer Beratung nutzt, kann von den Erfahrungen anderer profitieren. Das leistet dieses Handbuch.



Es wendet sich speziell an Promovierende des Forschungsfeldes Zeitgeschichte aus allen Fächern – ob Historikerin, Germanist, Juristin, Soziologe, Erziehungswissenschaftlerin oder Mediziner. Das Handbuch zielt darauf, im Prozess der Planung und Realisierung eines zeithistorischen Promotionsprojekts ein höheres Maß an Orientierungssicherheit zu gewinnen, die eigenen Motivationen und Ansprüche zu prüfen sowie Basiskenntnisse zum Promovieren als Prozess zu erwerben.