

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Watermann

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.watermann@hof.uni-halle.de

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich vor allem dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reinen Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

FORUM

Tina Paul:

Von ‚Behältern‘ und ‚Systemen‘. Deutsch-chinesische Wissenschafts-kooperation aus der Sicht deutscher Forscherinnen und Forscher.....5

Josephine B. Schmitt, Matthias Begeat, Maximilian Brenker, Christoph Bieber:

Interdisziplinarität in der Digitalisierungsforschung. Notwendigkeit oder leeres Versprechen für progressives wissenschaftliches Arbeiten?19

Shiva Stucki-Sabeti, Barbara Bonhage:

Zusammenarbeit zwischen Expertinnen und Experten an Fachhochschulen. Cluster an der Hochschule Luzern Wirtschaft32

Gerd Grözinger:

Hochschul- und Regionalpolitik zusammen denken. Die Relevanz von Studierenden für die demografische Entwicklung.....45

Marlene-Anne Dettmann, Katharina Scholz:

Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit. Chancen und Wirkungen56

Hendrik Berghäuser:

Die Verankerung der dritten Mission in der deutschen Hochschulgovernance.....70

Stephanie K. Cesca, Franziska Schulze-Stocker:

Tabuthema Studienabbruch?! Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen für einen Studienabbruch.....84

Julian Schenke:

Studentenbewegung und Studentenprotest. Zum Wandel eines Prägefaktors politischer Kultur.....99

PUBLIKATIONEN

Rezension: Wolf Wagner: Ein Leben voller Irrtümer. Autobiografie
eines prototypischen Westdeutschen (*Peer Pasternack*)116

Peer Pasternack, Daniel Hechler, Daniel Watermann:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945119

Autorinnen & Autoren148

Von ‚Behältern‘ und ‚Systemen‘

Deutsch-chinesische Wissenschaftskooperation aus der Sicht deutscher Forscherinnen und Forscher

Tina Paul
Zwickau

„Es muss kooperiert werden, auch dann, wenn damit lediglich höherer Zeit- und Koordinationsaufwand, aber kein Erkenntnisgewinn verbunden ist.“ Mit diesen Worten kritisierte Richard Münch (2009: 173) schon vor mehr als zehn Jahren einen Trend in der gegenwärtigen Wissenschaft, dem sich kaum

ein*e Forscher*in entziehen kann, da er mittlerweile zum „Modus der Stunde“ avanciert ist (Groth/Ritter 2019).

Die zunehmende Forderung, wissenschaftliches Arbeiten kollaborativ zu organisieren, ist heutzutage derart charakteristisch für die Wissenschaft, dass Olechnicka, Ploszaj und Celinska-Janowicz (2018) gar von einem „collaborative turn“ sprechen. Gerade auf der internationalen wissenschaftlichen Zusammenarbeit ruhen dabei hohe Erwartungen (Weidemann 2007; Weidemann/Paul/Brandl-Naik 2019), wobei der Bedarf für derlei Kooperationen von Seiten der Politik und Förderorganisationen weitgehend unhinterfragt als gegeben vorausgesetzt wird. Inwiefern die in Wissenschaftskooperationen gesetzten Erwartungen überhaupt erfüllt werden (können), darüber existiert bislang erstaunlich wenig Forschung.¹

Der vorliegende Artikel soll einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen, indem er internationale, und zwar konkret deutsch-chinesische, Wissenschaftskooperationen der Natur- und Technikwissenschaften aus der Perspektive deutscher Wissenschaftler*innen be-

¹ Ausnahmen sind bspw. Thomas (2003), Paul (2019, 2020), Weidemann/Paul/Brandl-Naik (2019).

trachtet.² Zu diesem Zweck wurden qualitative Interviews mit deutschen Forschenden über ihre Kooperationserfahrungen mit chinesischen Partner*innen metaphernanalytisch untersucht, um herauszufinden, wie die Befragten ihre jeweilige Kooperation wahrnehmen und beschreiben. Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse werden vier Faktoren skizziert, die Einfluss auf das subjektive Erleben von Zusammenarbeit haben (können); den Abschluss bilden einige Überlegungen für die wissenschaftspolitische Praxis solcher Forschungsk Kooperationen.

1. Besonderheiten und Herausforderungen internationaler Wissenschaftskooperationen

Wissenschaftliche Zusammenarbeit erfolgt in den unterschiedlichsten Formen. Neben informellen Kooperationen von Forscher*innen existieren zahlreiche Formate, sowohl organisationsintern als auch -übergreifend: kooperative Projekte mit zivilgesellschaftlichen, privaten oder öffentlichen Partnern, Netzwerke und Forschungsverbünde, gemeinsame Studien- oder Promotionsprogramme, Ko-Organisation von Konferenzen u.v.m. (Kleimann et al. 2019; Georghiou 1997). Abgesehen von der formalen Rahmung unterscheiden sich Wissenschaftskooperationen in vielen weiteren Punkten, etwa hinsichtlich ihrer Ziele, der Anzahl und räumlichen Distanz der Kooperationspartner, des Institutionalisierungsgrades der Kooperation oder der administrativ-politischen Rahmenbedingungen (Kleimann et al. 2019: 3).

Kooperationen in der Wissenschaft stellen die damit befassten Akteur*innen vor z.T. beträchtliche Herausforderungen, erst recht, wenn es sich – wie bei den hier untersuchten Kooperationen – um grenzüberschreitende Zusammenarbeiten handelt.³ Konkret auf europäisch-chinesische Forschungsk Kooperationen bezogen, ermittelten Fan et al. (2014) mehrere Kategorien von Hindernissen, die eine Zusammenarbeit erschweren (können):

- Dazu zählen sie zum ersten Hindernisse, die in direktem Zusammenhang mit der Forschungsarbeit als solcher stehen, bspw. Unterschiede hinsichtlich administrativer Verfahrensweisen oder auch unterschiedlicher Forschungskulturen.

² Grundlage dieses Beitrages ist eine eigene empirische Untersuchung, die im Rahmen eines Dissertationsprojektes durchgeführt wurde (Paul 2020).

³ Siehe Chen et al. (2013), Chen (2017), Weidemann/Paul/Brandl-Naik (2019), Paul (2020).

- Zweitens verweisen die Autorinnen auf Schwierigkeiten aufgrund von wirtschaftlichen Aspekten (etwa weil die Kooperationspartner in einem Wettbewerbsverhältnis zueinander stehen, vgl. auch Paul 2021) und/oder rechtlich-politischen Faktoren.
- Als drittes Problemfeld identifizieren sie die kulturelle Heterogenität der Kooperationspartner*innen: Neben fehlenden Sprachkompetenzen, mangelnder Kenntnis des Partners oder der Partnerin und seiner bzw. ihrer Kultur existieren z.T. sehr unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Kooperation und ihre Ausgestaltung (Fan et al. 2014: 14ff.).

Weidemann, Paul und Brandl-Naik (2019: 22) fassen dies in einem jüngeren Beitrag zusammen: „Über alle Projektphasen hinweg sind transnationale Forschungsprojekte mit Problemen der Fremdsprachlichkeit, der interkulturellen Kommunikation und der Projektkoordination, aber auch mit den globalen Kontextfaktoren internationaler Wissenschaft und Wissenschaftspolitik konfrontiert.“

Die Interkulturalität grenzüberschreitender Wissenschaftskooperationen beschränkt sich dabei keineswegs auf die Herkunft der Wissenschaftler*innen – gerade die Heterogenität von Forschungs- und Organisationskulturen sowie unterschiedliche Forschungssysteme erschweren die Zusammenarbeit, was nicht zuletzt dem Umstand geschuldet ist, dass den meisten Forschenden die Existenz solcher Unterschiede schlichtweg nicht bewusst ist (Paul 2020: 250f.).

Auch wenn der Aspekt Kultur in der Forschung über internationale Wissenschaftskooperationen zunehmend an Bedeutung gewinnt: In der politischen und operativen Praxis findet er bislang kaum Berücksichtigung. Dies zeigt exemplarisch bereits ein Blick auf die Förderbekanntmachungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu deutsch-chinesischen Verbundvorhaben.

So versteht man „interkulturelle Kompetenz ... in Bezug auf China bzw. Deutschland“ (BMBF 2020) als *Ergebnis* eines solchen Verbundprojektes, das „durch den wissenschaftlichen Austausch“ (ebd.) hervorgebracht wird – nicht jedoch als Kenntnisse und Fertigkeiten, die *während* der praktischen Ausgestaltung und Durchführung deutsch-chinesischer Forschungsk Kooperationen von Relevanz sein können.⁴ Kultur bzw. kultu-

⁴ Die Formulierung lässt erkennen, dass das BMBF nicht unsensibel für das Thema ist: Bereits in der 2015 veröffentlichten „China-Strategie“ (BMBF 2015) wurde auf deutscher Seite ein akuter Mangel an „China-Kompetenz“ – darunter versteht das BMBF neben sprachlicher und interkultureller Kompetenz vor allem auch „eine breitere und öffentlich zugängliche Wissensbasis über das chinesische Bildungs-, Forschungs- und Innovationssystem so-

relle Differenz scheint aus Sicht der Forschungspolitik für den Kooperationsprozess keine nennenswerte Rolle zu spielen.

2. Was benötigt internationale Wissenschaftskooperation?

Die Frage, was für die Durchführung internationaler wissenschaftlicher Kooperationen von Bedeutung ist, lässt sich sehr unterschiedlich beantworten. Je nachdem, welche Perspektive man auf Wissenschaftskooperationen hat, stehen dabei bestimmte Problem- bzw. Handlungsfelder im Vordergrund.

Eine Perspektive ist die der Wissenschaftspolitik und Forschungsförderorganisationen: Sie gestalten maßgeblich die administrativen und politischen Rahmenbedingungen sowie die strategische Ausrichtung der nationalen Wissenschaft. Im Hinblick auf wissenschaftliche Zusammenarbeit beschäftigen sich die Akteur*innen hier vor allem mit Fragen der Governance solcher Kooperationen (Kleimann et al. 2019). Zentrale Themen sind etwa das Management und Controlling kooperativer Projekte, die Verteilung bzw. Nutzung ökonomischer und personeller Ressourcen, aber auch rechtliche Aspekte wie Eigentums- und Schutzrechte oder die vertragliche Rahmung der Zusammenarbeit.

Exemplarisch sei hier auf eine Veröffentlichung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) verwiesen, der speziell im Hinblick auf die Kooperation von Hochschulen mit internationalen Partnerinstitutionen einen Katalog mit sechs Kriterien vorlegt, die „projektbezogene Zusammenarbeit mit internationalen Partnern maßgeblich prägen und die im Rahmen eines Risiko- und Sicherheitsmanagements systematisch erfasst werden sollten“ (DAAD 2020: 4). Neben der Sicherheitslage, der „allgemein-politischen Gebotenheit“, rechtsstaatlichen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen sollten auch die Passung zur eigenen institutionellen Strategie, das jeweilige Wissenschaftssystem sowie die „Leistungsfähigkeit und Passgenauigkeit der wissenschaftlichen Partnerinstitution(en)“ genau abgewogen werden (ebd.).

Kooperation ist aus Sicht der Wissenschaftspolitik in erster Linie eine *organisationale* Aufgabe, d.h. als handelnde Akteure werden vor allem Institutionen und weniger die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler betrachtet.

wie China im Allgemeinen“ (ebd.: 31) – diagnostiziert. Internationaler Austausch von Forschenden *kann*, muss aber nicht dazu beitragen, dieses Defizit zu beheben: „intercultural contact and international travel do not necessarily lead to intercultural communicative competence“ (Jackson 2014: 317).

Eine ganz andere Perspektive auf internationale Wissenschaftszusammenarbeit ist die der Forscherinnen und Forscher, die an Forschungsoperationen beteiligt sind. Der Frage, wie sie ihre jeweilige Kooperation erleben und beschreiben, soll im Folgenden ausführlicher nachgegangen werden.

3. Empirische Untersuchung

Das empirische Material, das hier überblickshaft vorgestellt wird, besteht aus qualitativen Interviews mit 13 deutschen Wissenschaftler*innen, die in naturwissenschaftlich-technischen Forschungsgebieten mit chinesischen Partner*innen kooperierten. Die Kooperationserfahrungen der Interviewten stammten aus sehr heterogenen Kontexten. Dazu gehören neben einer Hochschulkooperation (deutsch-chinesisches Promotionsprogramm) gemeinsame Projekte deutscher und chinesischer Forschungseinrichtungen (sowohl im Bereich der Grundlagen- als auch in der angewandten Forschung) und sog. Technologietransferprojekte (bei denen ein deutsches Institut für einen chinesischen Auftraggeber Forschungsleistungen erbrachte), aber auch Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit chinesischen Kolleg*innen in einer gemeinsamen Forschungs- bzw. Laborgruppe.

Alle Interviews wurden transkribiert und anonymisiert. Da die befragten Forscherinnen und Forscher zur Beschreibung sowohl ihrer Arbeit als Wissenschaftler*in als auch ihrer Kooperation mit chinesischen Forscher*innen viele Metaphern verwendeten, wurde das Datenmaterial metaphernanalytisch untersucht (vgl. Lakoff/Johnson 1980, Schmitt 2011, 2017). Metaphern stellen in der qualitativen Forschung ein wichtiges Erkenntniswerkzeug dar, so Ulrich Bröckling (2014: 72): Da sie bestimmte Bedeutungen hervorheben und andere ausblenden, ermöglichen sie Rückschlüsse auf subjektive Deutungsmuster und diskursive Ordnungen (ebd.). Aufschlussreich war nun die Beobachtung, dass die Interviewten hier auf zwei sehr unterschiedliche Metapherngruppen zurückgriffen. Während ein Teil der Interviewten wissenschaftliches Arbeiten vor allem als Zusammenspiel in einem „System“ beschrieb (3.2), verwendete der andere Teil dafür in erster Linie „Behälter“-Metaphern (3.3).

3.1. Wissenschaft als „System“

Einige der Interviewten – vornehmlich (aber nicht ausschließlich) aus der Grundlagenforschung – sprachen davon, dass Forschung etwas ist, das *gemeinsam* hervorgebracht wird. In den Schilderungen der Interviewpart-

ner*innen schlägt sich das sprachlich in Form von „System-Metaphern“ nieder, deren Kerngedanke beinhaltet, dass Forschung ein Zusammenspiel Vieler und der Forscher oder die Forscherin Teil eines großen Ganzen ist. Dazu gehören neben den Wissenschaftler*innen selbst auch verschiedene institutionelle Akteure, welche die politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von internationaler Forschungs-kooperation mitgestalten. Das *Gemeinsame* der Wissenschaftszusammenarbeit – und zwar sowohl im Rahmen von bilateralen Projekten als auch als gemischtnationale Forschungsgruppe – betonten insbesondere diejenigen Interviewten, die über eine vertrauensvolle Beziehung zu ihrer Kooperationspartnerin oder ihrem Kooperationspartner verfügen.

Das besagte „System“ lässt sich wahrscheinlich am besten als eine Art Maschine oder ein technisches Gerät vorstellen. Im Hinblick auf dieses Bild transportieren die von den Interviewten verwendeten Metaphern unterschiedliche Bedeutungen. Ein zentraler Gedanke ist das Selbstverständnis der Forscherinnen und Forscher als „Teil“ von etwas Größerem (z.B. „wenn man versteht, welchen Teil man im System spielt“, I_22: 989f.).

Das System wirkt dabei nicht nur strukturgebend, es stellt auch eine gewisse Ordnung her, denn jeder Teil hat seinen Platz und seine Aufgabe. Dennoch verfügt das System hinsichtlich der inneren Anordnung und Ausrichtung seiner einzelnen Komponenten auch über eine gewisse Dynamik. So erzählt zum Beispiel ein Forscher, dass man die Kooperation mit dem chinesischen Partner „um unseren chinesischen Kollegen herum *zentriert*“ habe [I_22: 81, Hervh. d. A.], oder auch, an anderer Stelle, dass man als Labor eine Ausrichtung gefunden habe, in der die einzelnen Aufgaben wieder mehr *konzentriert* seien [I_22: 104f, Hervh. d. A.].

Ein zweiter wichtiger Aspekt von System-Metaphern ist die Bedeutung der *Verbindungen* zwischen den einzelnen Komponenten, die das System kennzeichnen und zusammenhalten. Diese Verbindungen sind mitunter sehr „verworren“ [I_19: 16] und nicht leicht zu durchschauen; auch sind sie relativ fest, wenngleich die Art der Verbindung Unterschiede aufweisen kann, etwa im Hinblick auf ihre Beschaffenheit oder die Dauer ihres Bestehens. Dies zeigt sich bspw. an Formulierungen wie „enge Verwachsung“ [I_22: 901], „Verstrickung“ [I_22: 43, I_20: 475f.], „historische Verflechtung“ [I_22: 614] oder „unwiderruflich verknüpft durch meine Person“ [I_20: 85].

Grundlage für die Verbindungen im System sind persönliche Beziehungen zwischen einzelnen Forscher*innen – diese sind für die Interviewten sowohl allgemein als auch speziell in Bezug auf internationale Kooperationen von elementarer Bedeutung: „*Meine* Überzeugung ist,

dass Sie [für internationale Kooperationen, Anm. d.A.] *private Bindungen* haben müssen“ [I_20: 181].⁵

Ein dritter Punkt, der im Hinblick auf die Verbindungen innerhalb des Systems unbedingt erwähnt werden muss, ist der Umstand, dass über ebendiese Beziehungen und Netzwerke ein Großteil der Kommunikation erfolgt, und zwar keineswegs nur zwischen den Forscherinnen und Forschern, sondern auch feldübergreifend zwischen Wissenschaft, Politik oder auch Wirtschaft. Exemplarisch sei dafür der Direktor einer deutschen Forschungseinrichtung zitiert, der das Zustandekommen einer Kooperation mit der chinesischen Partnerorganisation wie folgt beschrieb:

„Da gabs [ei]nen Staatssekretär, das war ein Zufall, der Doktor Müller, der war China-Fan. Und der hat CN-X-Stadt besucht. Und wir haben dann die *Rückkopplung* gekriegt, ... die wollten gemeinsam ein Institut bauen. Und ich, mich kannte er auch, ich war ja auch bekannt, ... ich sollte das mal organisieren eben, auf Projektebene.“ [I_14: 161, Hervh. d.A.].

Ein Projektmitarbeiter, der an derselben Kooperation beteiligt war, sprach in diesem Zusammenhang davon, dass damals „vom BMBF *Signale* [kamen], dass dort Chinaprojekte in unserem Bereich gefördert werden“ [I_12: 78, Hervh. d. A.]. Die verwendeten Begriffe „Rückkopplung“ und „Signale“ deuten an, dass über die Verbindungen zwischen den einzelnen Akteuren – und damit vor anderen Akteuren verborgen – wichtige Informationen relativ informell ausgetauscht werden.

3.2. *Wissenschaft als „Behälter“*

Insbesondere die Wissenschaftler*innen aus der angewandten Forschung bedienten sich immer wieder Metaphern, mittels derer sie sich selbst als Forscher*in, aber auch die Forschungseinrichtung, der sie angehören, als eine Art Behälter oder Gefäß beschreiben. Auch diese Metapherngruppe transportiert mehrere Bedeutungen. Zentral ist zum einen der Gedanke, dass es ein *Innen* und ein *Außen* gibt. Das Innere des Behälters verfügt über einen gewissen Inhalt – worin genau dieser Inhalt besteht, das wird in der Regel nicht explizit gesagt, und zuweilen lassen sich diesbezüglich

⁵ Spätestens hier lässt sich das metaphorische „System“ nicht mehr trennscharf von einem Beziehungs-Netzwerk abgrenzen. Dass persönliche Netzwerke in der Wissenschaft, sowohl in der Anwendungs- als auch in der Grundlagenforschung, eine tragende Rolle spielen, ist hinlänglich bekannt. Meine Untersuchung (Paul 2020) hat jedoch auch gezeigt, dass die Meinungen der Interviewten über die Bedeutung und Qualität der Beziehungen zu anderen Wissenschaftler*innen z.T. stark voneinander abweichen. Besonders deutlich wurde dies an den Schilderungen der Interviewten, *mit wem* sie kooperierten: Während die einen mit dem Wissenschaftler Wang oder der Forscherin Li zusammenarbeiteten, nannten die anderen das „Institut XY“ oder gar „China“ als ihren Kooperationspartner.

aus dem jeweiligen Kontext unterschiedliche Schlüsse ziehen. Am häufigsten geht es um Wissen bzw. Knowhow (z.B. I_15: 299), z.T. auch um (Forschungs-)Themen oder Projekte (z.B. I_21: 242).

Der Behälter kann von außen befüllt werden – dabei stellt sich für die Interviewten oft die Frage, ob bzw. wie etwas „reinpasst“ [z.B. I_2_1: 153, 177, 182, 198; I_21: 242]. Teilweise drängt sich hier der Eindruck auf, dass die Forschenden selbst nur sehr begrenzt Einfluss darauf haben, wann, wie und womit der Behälter befüllt wird – bspw. kommen Aufgaben „reingeflattert“ [I_4: 384], oder „es wird einfach ein Hebel angesetzt, um noch bisschen hier ... was reinzudrücken“ [I_13: 642f.].

Verbunden mit der Trennung von Innen und Außen ist die Betonung dessen, was „dazwischen“ ist: Es existiert eine *Grenze*, die die Wände des Behälters bilden. Grenzmetaphern spielen in Zusammenhang mit dem Bild des Behälters eine wichtige Rolle. So sagt zum Beispiel ein Projektleiter in Bezug auf Kooperationsverhandlungen, es gebe mitunter Punkte, in denen kein Kompromiss möglich sei: „Manchmal kommt man auch an die *Grenzen*“ [I_15: 800f.]; an einer anderen Stelle im selben Gespräch wird die bewusste „*Ausgrenzung*“ einer chinesischen Mitarbeiterin thematisiert [I_15: 1538].

Ein weiterer Bereich, der bei der Behälter-Metaphorik von Bedeutung ist, thematisiert die Offenheit bzw. die Geschlossenheit des Behälters. Daraus ergeben sich z.T. Schwierigkeiten, denn einerseits ist es wichtig, dass aus dem Behälter etwas „rauskommen muss“ [I_12: 1229] und „Erfolg“ von den Interviewten verstanden wird als „das, was am Ende *raus*kommt“ [I_21: 834]. Andererseits drehen sich auffallend viele Bemühungen darum, den Behälter geschlossen zu halten. So ist die Angst, dass ungewollt bzw. unkontrolliert etwas nach außen gelangt, bei den deutschen Interviewten des (anwendungsorientierten) Institutes sehr präsent: „da kann dann doch vielleicht mal was abdifferundieren“ [I_13: 1271] oder „Wissen könnte nach China abfließen“ [I_15: 1538, 1554].

Anders formuliert: Zu große Offenheit des Behälters bzw. zu starke Durchlässigkeit der Gefäßwände werden als ernstzunehmende Gefahr für den Inhalt verstanden. Diese starke Wahrnehmung, Wissen, welches einmal aus dem Behälter „abfließt“, sei unwiederbringlich verloren, da es außerhalb sofort „aufgesaugt“ würde [I_15: 1636ff.], deutet darauf hin, dass die Bedeutung oder der „Wert“ des Wissens abnehme, je mehr Leute darüber verfügen – wissenschaftliches Wissen genießt in dieser Wahrnehmung sozusagen Exklusivitätscharakter.

4. Verbindung oder Abgrenzung?

4.1. Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung der Kooperation

Wie ist es zu erklären, dass die Interviewten ihre wissenschaftliche Zusammenarbeit so unterschiedlich wahrnehmen? Insbesondere vier Faktoren haben Einfluss darauf, wie eine Wissenschaftskooperation von den beteiligten Forscher*innen erlebt wird: erstens die Nähe des Forschungsgegenstandes zu einer möglichen ökonomischen Verwertbarkeit; zweitens die Qualität der Partnerbeziehung; drittens das Vorhandensein eines administrativen Rahmens, der integrierend wirkt; und viertens die Erwartungen an einen Knowhow-Gewinn für die eigene Seite.⁶ Diese sollen nachfolgend kurz erläutert werden:

(1) *Nähe des Forschungsgegenstandes zu einer möglichen ökonomischen Nutzbarkeit:* Die Spannung zwischen internationaler Konkurrenz und dem Wunsch nach freiem Austausch (Weidemann 2018), die prinzipiell alle Forschungsk Kooperationen eint, ist besonders präsent bei den Kooperations Themen, die einer (ökonomischen) Nutzbarmachung schon sehr nahe sind (Weingart 2008: 283, Paul 2021). In den untersuchten Wissenschaftskooperationen lässt vor allem die Verwendung von Behälter-Metaphern auf einige signifikante Bedeutungsverlagerungen – Weingart (2008) spricht in diesem Zusammenhang gar von einem „kulturellen Wandel“ – erkennen: Wissenschaftliches Wissen wird mehr und mehr zu einer Ressource, die man (ver-)kaufen kann, und die Forschenden werden selbst zu Dienstleister*innen, die auf Wunsch Forschungsergebnisse produzieren.

In der Grundlagenforschung gestalten sich Kooperationen in dieser Hinsicht etwas leichter, insofern deren Ergebnisse und Beiträge in aller Regel noch recht weit von einer unmittelbaren ökonomischen Nutzbarkeit entfernt sind. In Zusammenhang mit der Anwendungsnähe des Forschungsgegenstandes steht auch die gegenseitige Wahrnehmung der Kooperationspartner*innen. Je näher die gemeinsame Forschungsarbeit einer konkreten Verwertung kam, desto stärker beeinflussten Misstrauen und Konkurrenzgedanken gegenüber dem Partner die Zusammenarbeit (Paul 2021).

(2) *Vorhandensein einer persönlichen Beziehung zwischen den Kooperationspartner*innen:* Ob zwischen den kooperierenden Wissenschaftler*innen eine persönliche Beziehung bestand oder nicht, konnte als der

⁶ vgl. detaillierter Paul (2020: 208ff.)

bedeutsamste Einflussfaktor identifiziert werden. Das Vorhandensein einer persönlichen Beziehung und damit verbunden personalen Vertrauens zwischen den kooperierenden Wissenschaftler*innen wirkte sich positiv auf die Wahrnehmung des Partners sowie der gesamten Kooperation aus, während eine fehlende oder unzureichende Beziehung zwischen den Forscher*innen häufig dazu führte, dass vorhandenes Misstrauen und Konkurrenzempfinden zusätzlich verstärkt wurden.

So waren es in erster Linie diejenigen Interviewten, die ihre Kooperationspartner*innen auf einer persönlichen Ebene gut kannten, welche ihre Zusammenarbeit mit System-Metaphern beschrieben und immer wieder das Gemeinsame, Verbindende betonten. Forschende, die keine persönliche Beziehung zu ihren Kooperationspartner*innen hatten, verwendeten verstärkt Behälter-Metaphern und grenzten sich (sowohl sprachlich als auch praktisch) von den chinesischen Partner*innen ab.

(3) *Integrierender politisch-administrativer Rahmen*: Die untersuchten wissenschaftlichen Kooperationen waren selbstredend in bestimmte politische, institutionelle und administrative Strukturen eingebettet. Das Vorhandensein von politisch-administrativen Rahmenbedingungen, die beide Kooperationspartner integrieren, kann sich positiv auf die Ausgestaltung internationaler Wissenschaftszusammenarbeit auswirken. Wenn Kooperation etwas Gemeinsames sein soll, dann ist es wichtig, die Strukturen dafür so zu gestalten, dass sie Austausch und Zusammenarbeit fördern (und auch fordern). Das Fehlen verbindender Strukturen hingegen kann bewirken, dass wissenschaftliche Zusammenarbeit vermieden wird – einfach, weil es möglich und für die Förderorganisation ohnehin in erster Linie die Arbeit der eigenen Seite von Bedeutung ist.⁷

(4) *Erwartungen an den wissenschaftlichen Zugewinn für die eigene Seite*: Ein vierter Punkt, der Einfluss auf die wissenschaftliche Zusammenarbeit in den untersuchten Kooperationen hatte, liegt in den Erwartungen der beteiligten Partner an den wissenschaftlichen Zugewinn für die eigene Seite, oder anders formuliert: ob sich die Zusammenarbeit mit dem Partner für sie lohnen könnte. War bspw. bekannt, dass die Partnerorganisation über einen schlechteren Forschungsstand verfügt als man selbst, so

⁷ Kooperation wird bislang stets unter der Annahme erforscht, dass die jeweiligen Akteure ein Interesse an der Kooperation haben, dass sie zusammenarbeiten *wollen*. Dieses Verständnis von Kooperation greift jedoch zu kurz: Verschiedene Praktiken der Nicht-Kooperation (etwa die aktive Exklusion des Partners oder die Simulation von Kooperation ggü. den Forschungsförderorganisationen) deuten darauf hin, dass Zusammenarbeit von den Wissenschaftler*innen im Rahmen formaler Forschungsk Kooperationen auch aktiv vermieden werden kann (vgl. Paul 2020: 208ff.).

waren die Erwartungen an den Nutzen der Zusammenarbeit für die eigene Seite eher gering, und die Risikowahrnehmung, die mit einer Weitergabe des eigenen Wissens an den Partner assoziiert wurde, dafür umso größer.

4.2. Überlegungen für die Praxis

Die Ergebnisse der empirischen Studie geben einen kleinen Einblick in die Perspektive deutscher Wissenschaftler*innen auf ihre Forschungsoperation mit chinesischen Partner*innen. Ihre Erfahrungen zeigen deutlich, dass internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit sehr unterschiedlich wahrgenommen und erlebt wird. Dies lässt sich auf verschiedene Faktoren zurückführen, wobei insbesondere die Existenz von persönlichen Beziehungen und Vertrauen zwischen den Forschenden von großer Bedeutung ist. Diese findet zunehmend Beachtung in der Literatur über Wissenschaftskooperationen:

„Projekte mit ausländischen Partnern [können] nur dann erfolgreich durchgeführt werden ..., wenn sie nicht nur getragen werden von gemeinsamen Forschungsinteressen, sondern auch von gegenseitigem Vertrauen und gemeinsamen Werten. Etablierte persönliche Kontakte sind Ausgangs- und Kulminationspunkt für jegliche Form der institutionellen Zusammenarbeit, und die Qualität der individuellen Beziehungen zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist sowohl in wissenschaftlicher wie in menschlicher Hinsicht Garant für eine fruchtbare und nachhaltige Kooperation.“ (DAAD 2020: 48).

Die Crux ist nun die Umsetzung dieser Erkenntnis in die (wissenschaftspolitische) Praxis. Nachfolgend möchte ich auf Grundlage meiner Forschung kurz einige Impulse dafür formulieren:

■ Zum Aufbau bzw. zur Pflege von Beziehungen braucht es vor allem eines, nämlich Zeit (Niewöhner 2019: 30, Schweer 2008, Paul 2020). Personalisierte Vertrauensverhältnisse als elementare Grundlage von Kooperationen „bedürfen eines sorgfältigen und langfristigen Aufbaus und einer intensiven Kontaktpflege“ (DAAD 2020: 30). Das wird auch an den in Abschnitt 3.2 vorgestellten Ausdrücken, mit denen die interviewten Wissenschaftler*innen ihre Verbindungen im „System“ beschrieben (z.B. „Verwachsung“, „Verstrickung“), deutlich: Die Integration neuer Elemente/Mitglieder ist ein Prozess, der sich erstens vornehmlich auf interpersonaler Ebene und zweitens über einen längeren Zeitraum hinweg vollzieht. Beides findet in den von Seiten der Politik vorgesehenen Rahmungen wissenschaftlicher Kooperation (bspw. Netzwerke, Verbünde, 2+2-Projekte) bislang zu wenig bis gar keine Beachtung.

■ Interkulturelle Kompetenz darf nicht nur als Ergebnis internationaler Wissenschaftszusammenarbeit verstanden werden, sondern muss auch als wichtige Voraussetzung für solche Kooperationen stärker in den Blick genommen werden. „Interkulturell“ sind Wissenschaftskooperationen dabei keineswegs nur aufgrund unterschiedlicher Herkunft der involvierten Forscher*innen. Gerade auch unterschiedliche Organisationskulturen der kooperierenden Forschungseinrichtungen sowie heterogene Forschungssysteme, in welche diese Forschungsorganisationen eingebettet sind, können eine Zusammenarbeit stark beeinflussen: „Lokale Strukturen bestimmen die Szene, aus der ... [B]edeutungen entstehen, und setzen die Grenzen, innerhalb derer die Wissenschaftler operieren.“ (Knorr-Cetina 2012 [1984]: 72). Solche „lokalen Strukturen“ wirken sich bspw. darauf aus, wie Wissenschaftler*innen arbeiten, welche Erwartungshaltungen sie an Personen in bestimmten Positionen haben und was sie unter „guter“ wissenschaftlicher Arbeit verstehen.

■ Gerade bei internationalen Wissenschaftskooperationen sollte sich stärker um wirklich gemeinsame administrative Rahmungen bemüht werden. Allzu oft werden bei kooperativen Forschungsprojekten Anträge, Finanzierung, Rechenschaftsberichte etc. getrennt voneinander über die im jeweiligen Land zuständigen Förderorganisationen gestellt und vorgelegt. Das kann neben organisatorischen Herausforderungen (z.B. unterschiedliche Antragsfristen und -modalitäten) auch Unzufriedenheit bei den beteiligten Forscher*innen bewirken, etwa wenn bestimmte Kosten (z.B. Reisekosten) auf beiden Seiten in unterschiedlichem Umfang gefördert werden. In dieser Hinsicht würde sich wissenschaftliche Kooperation, die auf administrativ-politischer Ebene konsequenter umgesetzt wird, durchaus positiv und integrierend auf die Zusammenarbeit der Wissenschaftler*innen selbst auswirken.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): China-Strategie des BMBF 2015–2020. Strategischer Rahmen für die Zusammenarbeit mit China in Forschung, Wissenschaft und Bildung. URL <http://docplayer.org/14548946-China-strategie-des-bmbf-2015-2020-strategischer-rahmen-fuer-die-zusammenarbeit-mit-china-in-forschung-wissenschaft-und-bildung.html> (27.5.2021).
- BMBF (2020): Bekanntmachung im Rahmen der Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung und des Förderprogramms „Innovationen für die Produktion, Dienstleistung und Arbeit von morgen“ vom 26.10.2020. URL <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-3232.html> (12.3.2021).
- Bröckling, Ulrich (2014): Wettkampf und Wettbewerb. Semantiken des Erfolgs zwischen Sport und Ökonomie, in: Leviathan, 42, Sonderband 29/2014, S. 71–81.

- Chen, Qionqiong (2017): *Globalization and Transnational Academic Mobility. The Experiences of Chinese Academic Returnees*, Springer, Singapur.
- Chen, Wie-Ti/Shiu Cheng-Shi/Jane M. Simoni/Chuang Peing/Zhao Hongxin/Bao Meijuan/Lu Hongzhu (2013): Challenges of cross-cultural research. Lessons from a U.S.-Asia HIV collaboration, in: *Nurs Outlook* 61(3), S. 145–152. DOI: 10.1016/j.outlook.2012.11.004 (26.5.2021).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2020): KIWi Kompass. Keine roten Linien. Wissenschaftskooperationen unter komplexen Rahmenbedingungen. URL https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs/nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/kompetenzzentrum/dokumente/daad_kiwi_kompass_keineroten_linien_2020.pdf (16.3.2021).
- Fan, Cheng/Stephanie Christmann-Budian/Sarah Seus (2014): *Evaluation and Innovation Cooperation between the EU and China. Study for the European Commission DG RTD by Fraunhofer ISI*. DOI: 10.2777/4860.
- Georghiou, Luke (1998): Global cooperation in research, in: *Research Policy* 27, S. 611–626.
- Groth, Stefan/Christian Ritter (Hg.) (2019): *Zusammen arbeiten. Praktiken der Koordination und Kooperation in kollaborativen Prozessen*, Transcript, Bielefeld.
- Jackson, Jane (2014): *Introducing Language and Intercultural Communication*, Routledge, London/New York.
- Kleimann, Bernd/Mathias Winde/Nick Wagner/Annett Dauchert (2019): *Kooperationsgovernance. Herausforderungen bei der Organisation und Gestaltung kooperativer Wissenschaft*. Future Lab – Diskussionspapier 1. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. URL <https://innovationsfaktor-hochschule.de/download/file/fid/202> (2.5.2021).
- Knorr Cetina, Karin (2012 [1984]): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. 3., erw. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lakoff, George/Mark Johnson (1980): „Metaphors We Live By.“ The University of Chicago Press, Chicago.
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Niewöhner, Jörg (2019): *Situierte Modellierung. Ethnografische Ko-Laboration in der Mensch-Umwelt-Forschung*, in: Stefan Groth/Christian Ritter (Hg.), *Zusammen arbeiten. Praktiken der Koordination und Kooperation in kollaborativen Prozessen*, Transcript, Bielefeld, S. 23–50.
- Olechnicka, Agnieszka/Adam Ploszaj/Dorota Celińska-Janowicz (2019): *The Geography of Scientific Collaboration*, Routledge, New York NY.
- Paul, Tina (2019): *Zwischen Vertrag und Vertrauen. Zur Bedeutung der Kooperationsbeziehung in deutsch-chinesischen Wissenschaftskollaborationen*, in: Stefan Groth/Christian Ritter (Hg.), *Zusammen arbeiten. Praktiken der Koordination und Kooperation in kollaborativen Prozessen*, Transcript, Bielefeld, S. 337–366.
- Paul, Tina (2020): *Vertrag(en) oder Vertrauen – Wie gelingt deutsch-chinesische Wissenschaftskooperation?* Dissertation, TU Chemnitz, Dr. Kovac, Hamburg.
- Paul, Tina (2021): *Konkurrenz in der Wissenschaftskooperation: eine metaphernanalytische Betrachtung deutsch-chinesischer Forschungsprojekte.*, in: *interculture journal* 20/34, S. 75–90; URL interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/402/463 (19.7.2021)
- Schmitt, Rudolf (2011): *Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode.*, in: *metaphorik* 21/2011, S. 47–82.

- Schmitt, Rudolf (2017): Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung, Springer VS, Wiesbaden.
- Schweer, Martin K. W. (2008): Vertrauen und soziales Handeln. Eine differential-psychologische Perspektive, in: Elias Jammal (Hg.), Vertrauen im interkulturellen Kontext, Springer VS, Wiesbaden, S. 13–26.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Wissenschaftskooperation, ders./Stefan Kammlhuber/Sylvia Schroll-Machl (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 290–308.
- Weidemann, Doris (2007): Wissenschaft und Forschung, in: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Metzler, Stuttgart/Weimar, S. 667–678.
- Weidemann, Doris (2018): Schwierige Internationalisierung: Globalisierung und transnationale Kooperation in den Sozialwissenschaften, in: Pradeep Chakkarath/Doris Weidemann (Hg.), Kulturpsychologische Gegenwartsdiagnosen. Bestandsaufnahmen zu Wissenschaft und Gesellschaft, Transcript, Bielefeld, S. 259–282.
- Weidemann, Doris/Tina Paul/Anja Brandl-Naik (2019): Interkulturelle Herausforderungen transnationaler Forschungsprojekte. Erfahrungen in der chinesisch-deutschen Wissenschaftskooperation, ibidem, Stuttgart.
- Weingart, Peter (2008): Ökonomisierung der Wissenschaft, in: NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 16/4, S. 477–484.

Interdisziplinarität in der Digitalisierungsforschung

Notwendigkeit oder leeres Versprechen für progressives wissenschaftliches Arbeiten?

Josephine B. Schmitt
Matthias Begenat
Maximilian Brenker
Christoph Bieber
Bochum

In Ausschreibungen, Programmentwürfen und Beschreibungen von Institutionen, die zur digitalen Transformation forschen, findet sich „Interdisziplinarität“ oft als zentrales arbeits- und forschungsleitendes Prinzip. Doch ist interdisziplinäre Digitalisierungsforschung tatsächlich eine notwendige Entwick-

lung? Wie wahrscheinlich ist die produktive Verzahnung verschiedener Disziplinen? Halten beteiligte Forschende Interdisziplinarität überhaupt für wünschenswert? Oder verbirgt sich dahinter eine leere Formel, die ein unbestimmt fortschrittliches Arbeiten mit digitalen Daten, Methoden und Theorien beschreibt?

Vorgestellt werden ausgewählte Ergebnisse eines explorativ angelegten Online-Real-Time-Delphi (ORTD) zur Vermessung des Feldes der Digitalisierungsforschung.

1. Was bedeutet Interdisziplinarität?

Schaut man auf die typische Internetpräsenz einer deutschen Universität, erhält man den Eindruck präziser Ordnung und Abgrenzung zwischen einzelnen (Studien-)Fächern. Ähnlich verhält es sich bei der Fachsystematik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG 2020).

Verantwortlich für die disziplinäre Ordnung sind historische Aus- und Abgrenzungen von Wissenschaftsbereichen sowie institutionelle bzw. administrative Erfordernisse (Defila/Di Giulio 1998) – u.a. mit dem Ziel der Komplexitätsreduktion und Arbeitsteilung (Parthey 2011). Wissenschaftliche Disziplinen (und Studiengänge) sind jedoch nicht grundsätzlich *trennscharf*, es gibt stets inhaltliche, methodische und administrative Überschneidungen. In einem langwierigen Prozess haben wissenschaftliche Grenzziehungen diese Selbsterfahrung hervorgebracht und in loser Folge zur Neuordnung wissenschaftlicher Strukturen geführt, bis zur Re-

strukturierung von Lehr- und Forschungstraditionen oder der Neugründung von Instituten und Universitäten.

Die zunehmende Komplexität und Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungen – insbesondere angetrieben durch die Digitalisierung – scheinen eine noch stärkere Loslösung von der disziplinären Struktur von Bildungs- und Forschungseinrichtungen hin zu fächerübergreifenden Ansätzen zu erfordern (Holznagel/Goldhammer/Sattler 2012). Ein Grund für den disziplinenübergreifenden Charakter einer auf Digitalisierung ausgerichteten Forschung könnte in der „fachlichen Unbestimmtheit“ des Computers als wissenschaftliches Werkzeug liegen. Seit Beginn der Geräteentwicklung in den 1950er Jahren waren Computer stets für unterschiedliche Fächer interessant, wodurch sog. „trading zones“ zum Austausch zwischen Technik, Theorie und Anwendungsorientierung entstanden (Ensmenger 2010: 122).

Defila und Di Giulio verstehen unter *Disziplinarität* eine „kognitive und soziale Einheit innerhalb der Wissenschaft“ (1998: 112) mit einer „disziplinspezifischen Weltsicht“ (ebd.: 113). Disziplinen bedienen sich nicht nur einer jeweils eigenen Fachsprache sowie spezifischer Theorien und Methoden. Sie entwickeln individuelle Vorstellungen „über das ‚richtige‘ Vorgehen“ (ebd.).

Interdisziplinarität hingegen bedeutet „Grenzüberschreitungen in beiderseitigem Einvernehmen“ (Fischer 2011: 47) – gemeint sind Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen Disziplinen innerhalb einer Person (interdisziplinäres Wissen), einem Forschungsprojekt, Studiengang o.ä. (Nissani 1995). Sie schließt Aktivitäten ein, „which juxtapose, apply, combine, synthesize, integrate or transcend parts of two or more disciplines“ (Miller 1982: 6).¹

Fischer (2011) unterscheidet ferner in „schwache“ und „starke“ Interdisziplinarität: Während *schwache* Interdisziplinarität die Kombination unterschiedlicher Perspektiven innerhalb eines Fachs (z.B. Persönlichkeitspsychologie und Organisationspsychologie) bezeichnet, meint *starke* Interdisziplinarität die Zusammenarbeit von Perspektiven aus unterschiedlichen Fächern.

¹ Man findet oft die Begriffe „Transdisziplinarität“ und „Multidisziplinarität“. Beide *können* – müssen jedoch nicht – als Subdimensionen von Interdisziplinarität verstanden werden. Zentrale Merkmale sind Art und Umfang des integrationsorientierten Zusammenwirkens unterschiedlicher Disziplinen (z.B. Defila/Di Giulio 1998; Huutoniemi et. al. 2010).

2. Interdisziplinarität als Herausforderung der Digitalisierung für Hochschulen und Forschungseinrichtungen

2.1. Interdisziplinarität auf organisationaler Ebene

Ein durch Digitalisierung ausgelöster technologischer Entwicklungsschub zieht Veränderungen in allen Gesellschaftsbereichen nach sich und sorgt somit für eine Komplexitätssteigerung, die wiederum durch wissenschaftliche Arbeitsteilung reduziert werden soll (z.B. Holznagel et al. 2012; Stalder 2017). *Interdisziplinäres* Forschen (und Lehren) drängt sich bei der Betrachtung dieser nahezu auf. Aber ist interdisziplinäres Arbeiten in diesem Themenfeld unausweichlich – und überhaupt möglich?

Der Notwendigkeit, Phänomene der Digitalisierung mithilfe unterschiedlicher Fachperspektiven zu untersuchen, stehen Ansätze gegenüber, die Interdisziplinarität kritisch betrachten. So ließe sich konstatieren, dass manche Fächer, wie etwa Kommunikationswissenschaft, bereits interdisziplinär angelegt sind (Peterson 2008) – die Diskussion über Interdisziplinarität als Notwendigkeit somit hinfällig sei. Zudem unterscheiden sich insbesondere technisch-naturwissenschaftlich und sozialwissenschaftlich geprägte Disziplinen in „(Fach-)Sprache“ und epistemologischen Zielen zu stark, als dass sie *effektiv* gemeinsame Erkenntnisgewinne vollziehen könnten (Bauer 1990).

Wie schätzen Expert:innen der Digitalisierungsforschung diesen Aspekt ein? Inwiefern sollte und wird Digitalisierungsforschung künftig interdisziplinär sein (Forschungsfrage 1a & b)? Und für den Fall, dass dies gewünscht ist: Welche Disziplinen sollten zusammenarbeiten, um das Feld voranzubringen (Forschungsfrage 2)?

Blickt man genauer auf die Entwicklung vieler wissenschaftlicher Disziplinen, fällt auf, dass Interdisziplinarität kein neuer „Trend“ ist. In zahlreichen Fächern (z.B. Medizin, Technikwissenschaften) gilt sie als „Durchgangsstadium“ für Spezialisierung und institutionalisierte Disziplinenentwicklung – paradoxerweise verbunden mit dem Verlust der *Interdisziplinarität* (Defila/Di Giulio 1998). Inwiefern lässt sich diese Beobachtung auf die (interdisziplinäre) Digitalisierungsforschung übertragen? Wird bzw. soll sich aus den unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, die sich mit Fragen der digitalen Transformation befassen, eine eigene Disziplin herausbilden (Forschungsfrage 3)?

2.2. Herausforderungen im Zusammenspiel digitaler und konventioneller Daten, Methoden und Theorien

Interdisziplinarität bezieht sich nicht nur auf die *organisatorische* Bedingung des Verbindens unterschiedlicher Disziplinen in einem Forschungsprojekt o.ä. Verstanden wird darunter auch die Bereitschaft zu einer „kognitive[n] Integration verschiedener (nicht notwendig aller) Teilperspektiven“ (Fischer 2011: 56) mit dem Ziel, disziplinspezifische Zugänge, Daten, Methoden und Theorien miteinander zu kombinieren, um Probleme zu lösen (Youngblood 2007). Dafür ist ein *gemeinsames* Verständnis von Begrifflichkeiten und epistemologischen Zugängen erforderlich.

Die Digitalisierung fügt noch weitere Aspekte hinzu, die disziplinenübergreifend als Herausforderung oder Chance gelten: die grundsätzliche Möglichkeit, große (unstrukturierte) Datensätze zu erheben und mithilfe komplexer computerbasierter Methoden auszuwerten. Dies nutzen längst nicht mehr nur Forschende technischer oder naturwissenschaftlicher Disziplinen, sondern auch der Sozial- und Geisteswissenschaften.

Angesichts dieser Potentiale und der Annahme, die Masse an Daten könnte für sich allein sprechen, wurde von den einen das Ende der Theorien (Anderson 2008), von den anderen der Untergang der Wissenschaft (Pigliucci 2009) vorhergesagt. Puschmann (2017) hingegen zweifelt das teilweise weit verbreitete Vertrauen in die Validität und Repräsentativität von Big-Data-Studien an: So haben Forschende keinen bzw. kaum Einfluss auf das Zustandekommen der Daten. Wenn überhaupt, geschehe die Formulierung der Hypothesen für die Bearbeitung der Daten erst nach der (oft unsystematischen) Datenerhebung. Weiterhin ist fraglich, in welchem Verhältnis große unstrukturierte Datenmengen und die damit einhergehenden methodischen Neuerungen mit konventionellen Daten, Methoden und Theorien stehen (z.B. Nassehi 2019; Shah et al. 2015).

Wie bewerten Expert:innen der Digitalisierungsforschung die Herausforderungen digitaler Daten(-spuren), innovativer Methoden und Theorien (Forschungsfrage 4)?

3. Ergebnisse eines Online-Real-Time-Delphi

3.1. Vorgehen

Es wurde ein Online-Real-Time-Delphi (ORTD) zu verschiedenen Aspekten der Zukunft der Digitalisierungsforschung² durchgeführt. Die Methode zielt auf (begründete) Vorhersagen zum Themenfeld und ist als exploratives Vorgehen zu verstehen. ORTD ist eine Adaption der Delphi-Methode: In mindestens zwei schriftlichen, standardisierten Befragungsrunden werden fachlich fundierte Einschätzungen zu einem Sachverhalt erhoben. Die Expert:innen haben die Möglichkeit, ihre Aussagen während des Verfahrens zu korrigieren (Döring/Bortz 2016). Ziel der Befragungsrunden ist es, Konsens und Dissens in Urteilen zu erfassen. Im ORTD wurden die Ergebnisse nach Themenblöcken zusammengefasst und an die Teilnehmenden zurückgespielt, damit sie ihre Antworten ggf. anpassen können. Im Befragungszeitraum war es jederzeit möglich, den Fragebogen mittels eines personalisierten Zugangscodes erneut zu beantworten.

Neben Variablen, die die Stichprobe beschreiben (Alter, Geschlecht, Karrierestufe, Disziplin, Kompetenz Digitalisierungsforschung) standen Relevanz und Organisation der Forschung zu digitaler Transformation im Vordergrund. Die Fragen zur Organisation bezogen sich auf interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie auf Methoden, Theorien und Daten. Einschätzungen wurden über fünfstufige Likert-Skalen (1 = *stimme nicht zu*; 5 = *stimme zu*) erhoben. Die Zusammenarbeit von Fächern wurde mittels freier Kombination vorgegebener Disziplinen erhoben. Die Auswertung erfolgte deskriptiv, teilweise inferenzstatistisch.

3.2. Stichprobe

Die Studie wurde vom 9. September 2019 bis 10. Oktober 2019 mit Forschenden der Digitalisierungsforschung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Im Vorfeld wurden 305 Personen (ab Postdoc-Level) identifiziert, die an Universitäten im Bundesland an (a) relevanten Lehrstühlen³ arbeiten bzw. Inhaber:innen dieser sind, (b) in Graduiertenkollegs, Sonderforschungsbereichen o.ä. tätig sind, die sich explizit mit der digitalen Transformation der Gesellschaft befassen, und zum ORTD eingeladen.

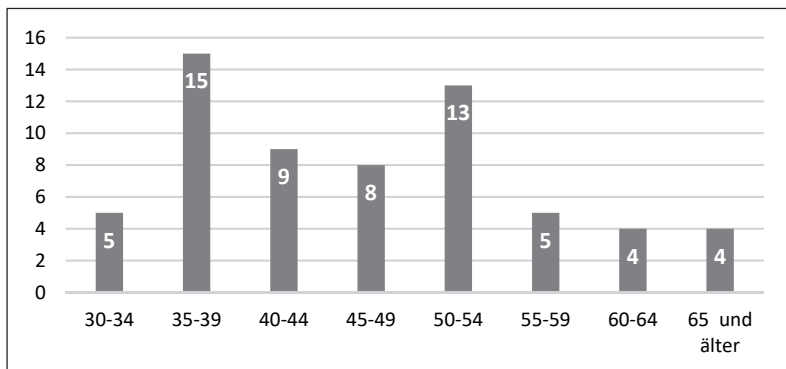
² Der vorliegende Beitrag befasst sich nur mit einem Auszug aus dem ORTD.

³ Als relevant gelten Lehrstühle mit entsprechender Denomination, die auf eine Forschungs- und Lehrtätigkeit auf Feldern der Digitalisierung hinweist.

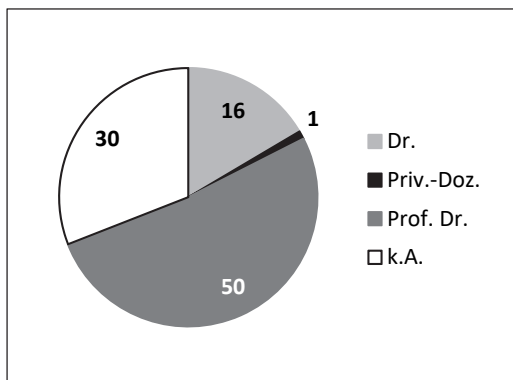
Es nahmen 98 Personen ($w = 18$, $m = 53$, $k.A. = 27$, Altersverteilung s. Übersicht 1) teil. Übersicht 2 gibt einen Überblick über die angegebenen Karrierestufen. Die Fächerzuordnung ist Übersicht 3 zu entnehmen. Zehn Personen haben die Möglichkeiten der Delphi-Methode genutzt und nach Beendigung des Fragebogens ihre Urteile geprüft. Aufgrund technischer Beschränkungen sind keine Aussagen möglich, inwiefern sie ihre Antworten revidiert haben.

Im Mittel schätzen die Befragten ihre Kompetenz im Hinblick auf Digitalisierungsforschung hoch ein ($M = 4,1$; $SD = 0,81$; $n = 79$). Es gibt nur geringe Unterschiede zwischen den Disziplinen ($F(4) = 2,101$; $p = 0,089$; $n = 74$, s. Übersicht 4). Teilnehmende mit sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Zuordnung schätzen sich signifikant weniger kompetent ein als Personen mit einem technischen Hintergrund ($p = 0,052$).

Übersicht 1: Alter (für alle gültigen Angaben, $n = 63$)



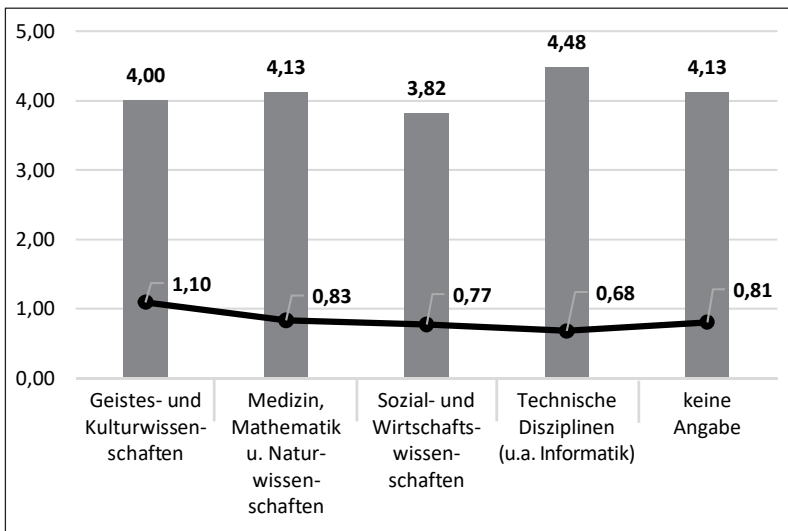
Übersicht 2: Karrierestufe



Übersicht 3: Fächerzugehörigkeit

Fächerzugehörigkeit	Anzahl
Keine Angabe	35
Sozial- und Wirtschaftswissenschaften	28
Technische Disziplinen (u.a. Informatik)	21
Medizin, Mathematik u. Naturwissenschaften	8
Geistes- und Kulturwissenschaften	6

Übersicht 4: Wie hoch schätzen Sie Ihre Kompetenz im Hinblick auf das Thema Digitalisierung ein? (nach Disziplinen; M = Säulen; SD = Linie)

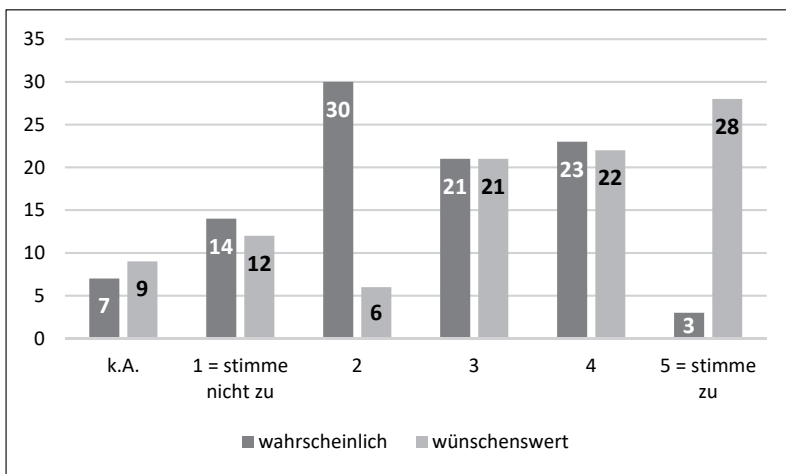


4. Ergebnisse

4.1. Digitalisierungsforschung sollte interdisziplinär sein

Interdisziplinarität in der Digitalisierungsforschung ist eher wünschenswert ($M = 3,54$; $SD = 1,36$; $n = 89$). Jedoch halten die Forschenden sie für tendenziell weniger wahrscheinlich ($M = 2,68$; $SD = 1,11$; $n = 91$; Übersicht 5; FF1 a & b). In diesen Einschätzungen unterscheiden sich die Disziplinen nicht.

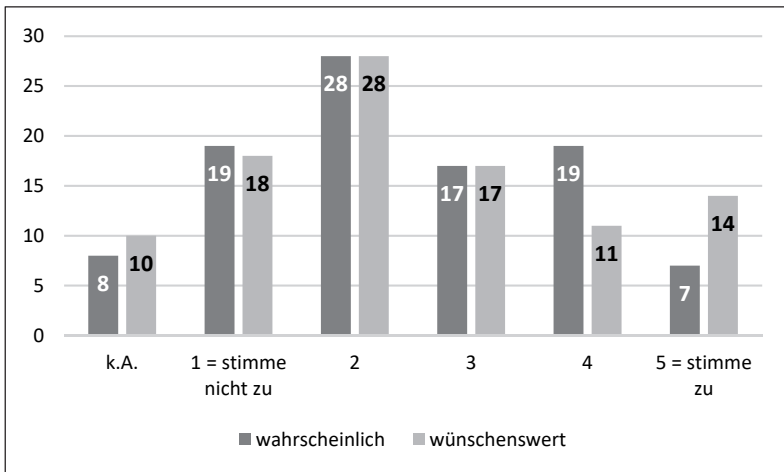
Übersicht 5: „In fünf Jahren sind alle Projekte der Digitalisierungsforschung interdisziplinär.“



Neben Informatik sollten vor allem sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer in der Forschung involviert sein: Die Befragten durften bis zu vier Fachkombinationen aus einer Liste von 20 Disziplinen (z.B. Informatik, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Geschichte, siehe Fächersystematik der DFG) angeben (FF2). Am häufigsten wurden die Kombinationen Psychologie und Informatik ($n = 24$), Medien-/Kommunikationswissenschaft und Informatik ($n = 19$), Medizin und Informatik ($n = 18$), Soziologie und Informatik ($n = 18$) sowie Bildungs-/Erziehungswissenschaften und Informatik ($n = 16$) genannt. Die häufigsten Kombinationen (jeweils $n = 3$) ohne Informatik sind Biologie und Medizin, Informationstechnik und Maschinenbau, Bildungs-/Erziehungswissenschaften und Politikwissenschaft, Medien-/Kommunikationswissenschaft und Psychologie sowie Medien-/Kommunikationswissenschaft und Politikwissenschaft.

Die Teilnehmenden sind unentschlossen, inwieweit es wünschenswert ist, dass Digitalisierungsforschung sich als *eigene* Disziplin etabliert ($M = 2,72$; $SD = 1,36$; $n = 88$). Auch halten sie es tendenziell für weniger wahrscheinlich ($M = 2,63$; $SD = 1,25$; $n = 90$; FF3; Übersicht 6).

Übersicht 6: „In zehn Jahren hat sich Digitalisierungsforschung als neue Disziplin etabliert.“



4.2. Digitale Daten und Methoden bringen Herausforderungen

Den Befragten wurden zwölf Items bezüglich der Herausforderungen der Digitalisierung für Methoden, Daten und Theorien vorgelegt (Übersicht 7). Es zeigen sich hohe Übereinstimmungen zum Nutzen digitaler Daten und Methoden – vor allem in Kombination mit traditionellen Daten. In diesem Zusammenhang halten es die Befragten für wichtig, dass digitale Methoden Eingang in die Ausbildung finden.

Die neuen Daten und Auswertungsmethoden bringen aber auch veränderte Erfordernisse im Hinblick auf Theorien hervor. Die Befragten sind eher zurückhaltend hinsichtlich der These, dass Theorien komplexer werden müssen, jedoch müssten (etablierte) Theorien weiterentwickelt werden. Sie glauben ebenso, dass ein besseres Testen von Theorien möglich sei. Gleichzeitig sei jedoch ein Blick über den Tellerrand nötig. So stimmen die Teilnehmenden mehrheitlich der These zu, dass sich Forschende der Digitalisierungsforschung zunehmend mit Theorien aus *verschiedenen* Disziplinen auseinandersetzen müssen.

Übersicht 7: Fragen des Umgangs mit Daten, Methoden und Theorien

Item	N	M	SD
<i>Daten</i>			
Die Erhebung und die Analyse digitaler Daten werden immer wichtiger.	90	4,47	0,75
Traditionelle Daten der Sozialforschung müssen verstärkt mit digitalen Daten kombiniert werden.	88	4,05	0,92
Die Forschung mit digitalen Daten führt nicht zu mehr Erkenntnisgewinn.	90	1,99	0,99
Ethische Probleme bei der Erhebung und Auswertung digitaler Daten müssen zu Beginn des Forschungsprozesses geklärt sein.	90	4,16	1
<i>Methoden</i>			
Digitale Methoden ermöglichen neue Forschungsansätze und Herangehensweisen.	89	4,25	0,92
Es ist notwendig, digitale Methoden schnell und umfangreich in die Methodenausbildung mit aufzunehmen.	89	4,1	0,92
Operationen, Modelle und Algorithmen, die in der Forschung verwendet werden, müssen transparent und nachvollziehbar sein.	88	4,32	0,97
<i>Theorie</i>			
Datafizierung und die Möglichkeit große Datenmengen auszuwerten, führt dazu, dass Wissenschaft keine Theorien mehr braucht.	88	1,14	0,43
Durch eine veränderte Datenbasis und neue Methoden müssen auch Theorien komplexer werden.	87	2,74	1,22
Neue digitale Methoden tragen dazu bei, Theorien zu schärfen und weiterzuentwickeln.	87	3,85	1,03
In der Digitalisierungsforschung müssen sich Wissenschaftler:innen zunehmend mit Theorien aus verschiedenen Disziplinen auseinandersetzen.	87	4,08	1,01
Digitale Analyseverfahren erlauben ein verbessertes Testen von Theorien.	86	3,77	1,05

5. Diskussion und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden Teilergebnisse eines ORTD zur Frage der interdisziplinären Organisation der Digitalisierungsforschung dargestellt. Bevor die Ergebnisse eingeordnet und weiterführende Forschungsfragen abgeleitet werden, skizziert der folgende Abschnitt methodische Limitationen.

5.1. Die Studie ist aufgrund ihres Samples beschränkt

Die Stichprobe ist klein und selektiv. Zwar ist dies im Rahmen von Delphi-Studien nicht ungewöhnlich (Döring/Bortz 2016), jedoch ist die Interpretierbarkeit der Ergebnisse limitiert. Vor allem die inferenzstatistischen Auswertungen sind mit Vorsicht zu betrachten. Zudem wurden nur promovierte Personen befragt. Aufgrund der Aufgabenverteilung in Forschungsprozessen ist anzunehmen, dass insbesondere Promovierende empirisch arbeitender Disziplinen sich direkter und häufiger mit Daten und Methoden befassen als Personen höherer Karrierestufen. So kann es zwischen den Personengruppen unterschiedliche Auffassungen der Arbeit mit digitalen Daten(-spuren) und Methoden geben. Weiterhin ist denkbar, dass die Institution eine Rolle für die Einschätzungen spielt. Befragt wurden überwiegend Universitätsangehörige. Wie würden sich die Antworten aber zwischen Universitäten, Fachhochschulen und (ohnein eher interdisziplinär angelegten) Forschungseinrichtungen unterscheiden?

5.2. Interdisziplinarität scheint wichtig, aber unter welchen Bedingungen?

Es besteht weitgehend Einigkeit unter den Teilnehmenden im Hinblick auf die Frage, ob Digitalisierungsforschung interdisziplinär sein sollte. Auffällig ist, dass insbesondere die Zusammenarbeit von Informatik mit – im Wesentlichen – sozialwissenschaftlichen, vereinzelt auch geisteswissenschaftlichen Disziplinen befürwortet wird. Offen bleibt, was die Befragten *genau* unter Interdisziplinarität verstehen.

Interdisziplinarität ist längst weder ein homogenes noch ein konkretes Konzept, die individuellen Auffassungen über die Bedeutung von Interdisziplinarität für organisatorische und inhaltliche Fragen können also vielfältig sein. Huutoniemi et al. (2010) schlagen eine Taxonomie vor: Interdisziplinäres Arbeiten (z.B. in Forschung, Lehre) unterscheidet sich demnach im Hinblick auf das *Ausmaß* (das Ausmaß ist geringer, wenn ähnliche Disziplinen zusammenarbeiten), die *Art* (z.B. Art der Integration von interdisziplinärem Wissen, Theorien, Daten, Methoden) und die *Ziele* (z.B. epistemische oder instrumentelle, kommerzielle Ziele eines Projektes).

Interdisziplinarität kann ein Hemmnis bei der Karriereplanung in Fachdisziplinen sein (Rhoten/Parker 2004). Gleichmaßen hängt der wissenschaftliche Einfluss von Interdisziplinarität stark von der Offenheit beteiligter Disziplinen im Hinblick auf die Bewertung von Publikationen ab (Rafols et al. 2012). Wie schätzen Personen die gewünschte und wahr-

scheinliche Interdisziplinarität in der Digitalisierungsforschung ein, die erst am Beginn ihrer wissenschaftlichen Laufbahn stehen? Sie lassen sich ggf. eher zu interdisziplinärem Arbeiten bewegen (Fischer 2011), aber unter welchen Bedingungen?

Allein das Schaffen von strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für Interdisziplinarität führt noch nicht zum Erfolg. So zeigt sich, dass interdisziplinäre Projekte insbesondere in der Anfangsphase mehr Zeit und Raum für die Entwicklung einer „gemeinsamen Sprache“, eines geteilten Verständnisses von (theoretischen) Konzepten, Daten und Methoden benötigen – die „trading zone“ (Ensmenger 2010) für einen produktiven Austausch muss zunächst etabliert werden.

Eine weitere Herausforderung stellt die zunehmende Bedeutung digitaler Daten und innovativer Methoden und ihre Verbindung mit etablierten Daten, Methoden und Theorien dar. Interdisziplinarität erfordert vor allem auch *Offenheit* der Forschenden gegenüber neuen Methoden und der Überarbeitung etablierter Theorien – auch derer aus fremden Disziplinen (Fischer 2011). Diese ist eine notwendige Grundlage für Vertrauen und eine effiziente interdisziplinäre Zusammenarbeit (Bauer 1990; Bracken/Oughton 2006).

Unter Einbezug der oben genannten Taxonomie interdisziplinären Arbeitens (Huutoniemi et al. 2010) ergeben sich abschließend folgende Problemstellungen: Welche Forschungsfragen erfordern welche Art interdisziplinärer Zusammenarbeit? Welche organisatorischen, sozialen und strukturellen Rahmenbedingungen müssen dafür in einer Forschungseinrichtung gegeben sein?

Literatur

- Anderson, Chris (2008): The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete, URL <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory> (4.1.2020).
- Bauer, Henry H. (1990): Barriers Against Interdisciplinarity: Implications for Studies of Science, Technology, and Society, SAGE Publications, Thousand Oaks, in: Science, Technology, & Human Values 15(1)/1990, S. 105–119.
- Bracken, Louise J./ Elizabeth A. Oughton (2006): ‘What Do You Mean?’ The Importance of Language in Developing Interdisciplinary Research, in: Transactions of the Institute of British Geographers 31(3), S. 371–182.
- Defila, Rico/Antonietta Di Giulio (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität, in: Jan-Hendrik Olbertz (Hg.), Zwischen den Fächern — über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Wiesbaden, S. 111–137.
- DFG (2020): Fachsystematik, URL https://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/fachkollegien/faecher/ (7.4.2020).
- Döring, Nicola/Jürgen Bortz (2016): Datenerhebung, in: Nicola Döring/Jürgen Bortz (Hg.), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin/Heidelberg, S. 321–577.

- Ensmenger, Nathan (2010): *The Computer Boys Take Over. Computers, Programmers, and the Politics of Technical Expertise*, Cambridge.
- Fischer, Klaus (2011): Interdisziplinarität im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Anwendungsfeldern, in: Klaus Fischer/Hubert Laitko/Heinrich Parthey (Hg.), *Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft*, Berlin, S. 37–58.
- Holznagel, Bernd/Klaus Goldhammer/Claus Sattler (2012): Stand der Digitalisierungsforschung, URL https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Digitalisierung/Projekte/Dokumente/Endbericht_Aktueller_Stand_der_Digitalisierungsforschung.pdf (7.4.2020).
- Huutoniemi, Katri/Julie Thompson Klein/Henrik Bruun/Janne Hukkinen (2010): Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators, in: *Research Policy* 39(1), S. 79–88.
- Miller, Raymond (1982): Varieties of interdisciplinary approaches in the social sciences, *Association for Integrative Studies*, in: *Issues in Integrative Studies* 1/1982, S. 1–37.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München.
- Nissani, Moti (1995): Fruits, Salads, and Smoothies: A Working Definition of Interdisciplinarity, in: *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative* 29(2), S. 121–128.
- Parthey, Heinrich (2011): Institutionalisierung disziplinärer und interdisziplinärer Forschungssituationen, in: Klaus Fischer/Hubert Laitko/Heinrich Parthey (Hg.) *Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft*, Berlin, S. 9–36.
- Peterson, Valerie (2008): Against Interdisciplinarity, in: *Women and Language* 31(2), S. 42–50.
- Pigliucci, Massimo (2009): The end of theory in science, in: *Science and Society* 10(6), S. 534.
- Puschmann, Cornelius (2017): Bad judgment, bad ethics? Validity in computational social media research, in: Michael Zimmer/Katharina Kinder-Kurlanda (Hg.), *Internet research ethics for the social age. New challenges, cases, and contexts*, New York/Bern/Frankfurt u.a., S. 95–113.
- Rafols, Ismael/Loet Leydesdorff/Alice O'Hare/Paul Nightingale/Andy Stirling (2012): How journal rankings can suppress interdisciplinary research: A comparison between Innovation Studies and Business & Management, in: *Research Policy* 41(7), S. 1262–1282.
- Rhoten, Diana/Andrew Parker (2004): Risks and Rewards of an Interdisciplinary Research Path, in: *Science* 306, S. 2049.
- Shah, Dhavan/Joseph Cappella/Russell Neuman (2015): Big Data, Digital Media, and Computational Social Science, in: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 659(1), S. 6–13.
- Stalder, Felix (2017): *Kultur der Digitalität*, Berlin.
- Youngblood, Dawn (2007): Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and bridging disciplines: A matter of process, in: *Journal of Research Practice* 3(2), Article M18.

Zusammenarbeit zwischen Expertinnen und Experten an Fachhochschulen

Cluster an der Hochschule Luzern Wirtschaft

Shiva Stucki-Sabeti

Barbara Bonhage

Luzern

Die acht öffentlich-rechtlichen Schweizer Fachhochschulen (FHs) haben einen vierfachen gesetzlichen Auftrag: praxisorientierte Aus- und Weiterbildung, anwendungsorientierte Forschung und Dienstleistungen für Dritte (Fachhochschulgesetz 1995: Art. 3). Um diesem Auftrag im komplexen, wandlungs-

intensiven und leistungsorientierten FH-Umfeld gerecht zu werden, müssen Expertinnen und Experten an FHs zusammenarbeiten. Dieser Kooperationsimperativ ist in der Arbeitspsychologie und der Organisationssoziologie seit gut 50 Jahren unbestritten.

In Bildungsinstitutionen generell und an FHs spezifisch wird er jedoch kaum systematisch umgesetzt. Um dem entgegenzuwirken, wurde an der Hochschule Luzern – Wirtschaft (HSLU-W) im Kompetenzzentrum für Public & Nonprofit Management (CC PNM)¹ Anfang 2018 der systematische Fachaustausch in sogenannten Clustern eingeführt und knapp zwei Jahre später in einer Einzelfallstudie empirisch untersucht. Die Forschungsfrage lautete: *Unter welchen Bedingungen gelingt die Zusammenarbeit² in Clustern³ zwischen Expertinnen und Experten⁴ im Kompetenzzentrum für Public & Nonprofit Management an der Fach-*

¹ Die HSLU-W umfasst vier Institute mit insgesamt elf Kompetenzzentren. Im CC PNM beschäftigen sich 25 ExpertInnen mit öffentlichen Verwaltungen, Stiftungen und Vereinen.

² Wehner und Vollmer (2017: 31) definieren Zusammenarbeit als „das Zusammenwirken von Menschen, als effektivste Methode, um individuelle Beschränkungen zu überwinden und Ziele zu erreichen, die Einzelnen allein trotz aller Anstrengungen versagt bleiben würden“. Gelingende Zusammenarbeit meint im Folgenden solche kooperative Zusammenarbeit, im Gegensatz zu macht- oder konkurrenzorientierter Zusammenarbeit.

³ Cluster sind lose und dennoch verbindliche, themenspezifische Netzwerke ohne Hierarchie.

⁴ Expertinnen und Experten sind „Sachverständige, die über Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, „welche sie sich über eine relativ voraussetzungsvolle, langdauernde und inhaltlich umfangreiche Ausbildung ... erworben haben“ (Kels/Kaudela-Baum 2018: 20). ExpertInnen an FHs umfassen Dozierende und das wissenschaftliche Personal. Letzteres beinhaltet Assistierende und wissenschaftliche MitarbeiterInnen (bzw. Mittelbau).

hochschule Luzern Wirtschaft? Bevor das Forschungsdesign ausgeführt und die Forschungsfrage beantwortet wird, gilt es, den implizierten Kooperationsimperativ zu begründen.

1. Fachhochschulen als multirationale Organisationen

FHs als Organisationen zeichnen sich, je nach organisationstheoretischem Ansatz, durch bestimmte Merkmale aus. Im Folgenden werden FHs als multirationale Organisationen mit einem vierfachen Leistungsauftrag und spezifischen Mitarbeitenden genauer beleuchtet. Zudem werden ihre Kontextbedingungen skizziert. Die jeweiligen Ausführungen werden dabei in Bezug zum Kooperationsimperativ gesetzt.

Jede Organisation funktioniert nach einer bestimmten Rationalität, das heißt nach einer „spezifische[n] Art des Sprechens und Handelns, die in sich einen logischen Sinn ergibt“ (Schedler 2012: 363). In einer Institution mit einer vorherrschenden Rationalität orientieren sich alle an denselben Sinnkriterien. Informationen und Wissen werden ähnlich hergestellt, gedeutet und gewichtet, was zu gelingender Kommunikation und gemeinschaftlichem Handeln verhilft. Auf Grund zunehmender Komplexität und vielfältiger Ansprüche entstanden jedoch innerhalb der meisten Institutionen multiple Rationalitäten (ebd.: 361ff.).

Während der Kernauftrag von FHs früher in der praxisnahen Ausbildung lag, betreiben sie heute zusätzlich Weiterbildung sowie Forschung und bieten Dienstleistungen an. Dabei müssen sie ökonomisch haushalten und gleichzeitig die Transparenzerwartungen einer kritischen Öffentlichkeit erfüllen. Folglich bestehen innerhalb von FHs gleichzeitig und auf Dauer unterschiedliche Rationalitäten. Um diese zu verstehen und zu überbrücken, bedarf es der Zusammenarbeit auf Augenhöhe. FH-Mitarbeitende müssen fähig sein, Unterschiede zwischen Rationalitäten auf einer Metaebene zu reflektieren und verschiedene Perspektiven einzunehmen (Rüegg-Stürm et al. 2015: 8f.).

FHs als multirationale Organisationen zeichnen sich zudem dadurch aus, dass ihre Mitarbeitenden grundsätzlich in allen vier Leistungsbereichen Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen tätig sein sollen. Umgesetzt werden kann dies nur teilweise, und FH-Mitarbeitende verfügen über sehr heterogene Tätigkeitsprofile und unterschiedliche Arbeitszeiten und -orte. Folglich begegnen sie sich teilweise selten in den gemeinsamen Büroräumlichkeiten. Auch der institutionalisierte formelle Austausch ist wenig ausgeprägt (im Vergleich etwa zu wöchentlichen Sitzungen von Arbeitsteams in der Privatwirtschaft). Dies birgt die Gefahr, dass gemeinsame Fachinteressen und sich ergänzende Fachkom-

petenzen nur zufällig entdeckt werden, das Potential von Zusammenarbeit unzureichend genutzt wird und kein systematischer Transfer der Ergebnisse zwischen den Leistungsbereichen sichergestellt ist. Für die Studierenden wäre es jedoch wichtig, dass die neuesten Erkenntnisse aus der Forschung in die Aus- und Weiterbildung fließen.

Diese Erkenntnisse kommen außerdem den Kundinnen und Kunden in Dienstleistungsprojekten zugute, während deren Erfahrungen relevante Praxisbeispiele für den Unterricht darstellen. Nicht zuletzt ist in allen vier Leistungsbereichen und insbesondere in der Forschung Innovation gefordert und diese setzt, gemäß der Deutschen Social Collaboration Studie, Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden voraus (Bösch 2019; Buxmann 2019). Strukturell bedingte mangelnde Kooperation hingegen hemmt Innovation.

Das Humankapital bzw. Menschen stellen die zentrale Ressource in Wissensorganisationen dar. Die Mitarbeitenden als Leistungsträgerinnen und Leistungsträger und ihre Zufriedenheit sind maßgeblich für den Organisationserfolg. Dies gilt besonders für FHs als sogenannte Expertenorganisationen, die Mitarbeitende mit fachspezifischer Expertise beschäftigen. Diese verfügen oft über exklusives Wissen, Erfahrungen und Netzwerke, die an sie als Person gebunden sind und sich nur bedingt externalisieren und substituieren lassen (Kels/Kaudela-Baum 2018: 18–25). Überdies haben Menschen ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Verbundenheit. In Organisationen ist dieses universelle und psychologisch existenzielle Grundbedürfnis zentral für die Mitarbeitendenzufriedenheit. Die Einbettung und Zusammenarbeit in einem Team kann ein solches Zugehörigkeitsgefühl bewirken und das Wohlbefinden stärken (Baumeister/Leary 1995; Carr et al. 2019; Würzburger 2019: 46ff.).

Nicht zuletzt gilt es, einen Blick auf das Fachhochschulumfeld zu werfen, welches auf Grund von Digitalisierung, Globalisierung und Arbeitsteilung zunehmend komplexer wird und die Fachhochschulen vor große Herausforderungen stellt. Globalisierung und Digitalisierung erhöhen das Tempo und die Reichweite von Veränderungen und erzeugen so eine enorme Wandlungsintensität. Zudem müssen sich FHs national und international profilieren, um im weltweiten Wettbewerb zu reüssieren. Daraus resultiert eine hohe Leistungsorientierung, welche Effizienz und Innovation erfordert. Dies zeigt sich exemplarisch an der internationalen Akkreditierung von FHs (Kels/Kaudela-Baum 2018a: 17–26; Wolan 2016: 15–19).

Des Weiteren haben sich Spezialistinnen und Spezialisten im Zuge der Arbeitsteilung auf kleine Ausschnitte beschränkt. Um in den vier Leistungsbereichen komplexe Problemstellungen zu bearbeiten, die meist

über einen kleinen Ausschnitt hinausgehen, bedarf es interdisziplinär zusammengesetzter Teams. Solche agil zusammenarbeitenden Teams benötigen FHs zudem, um sich schnell und flexibel an ein anspruchsvolles und dynamisches Umfeld anzupassen. Hierzu bedarf es neuer und geeigneter Zusammenarbeitsformen, die Innovationskraft nicht nur ermöglichen, sondern anregen und fördern. Welche Organisationsstruktur ist einer solchen Zusammenarbeit dienlich?

2. Organisationsstruktur an der Hochschule Luzern: Agilität und Cluster

Für die innovative Erfüllung der vier Leistungsaufträge, insbesondere der Forschung, benötigen Expertinnen und Experten Selbstbestimmung und Gestaltungsraum. Zudem fordern sie Autonomie über ihre eigene Arbeit, prägt doch das traditionelle Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre ihr Rollenverständnis. Weiter verlangen die Mitarbeitenden Partizipations- und Mitsprachemöglichkeiten sowie Transparenz (Bösch 2019; Buxmann 2019; Kels/Kaudela-Baum 2018: 20–24). All diese Ansprüche sowie Zusammenarbeit an sich benötigen flexible und durchlässige Organisationsstrukturen mit flachen Hierarchien, die dezentrale Entscheidungen ermöglichen. Dafür eignet sich das Prinzip der Agilität.

Agilität bedeutet, schnell auf Wandel reagieren zu können, um erfolgreich komplexe Vorhaben zu bewältigen. Dabei sind stetiges Lernen und Innovationskraft zentral. Agiles Arbeiten ist, zumindest längerfristig, nie individuell isoliertes Arbeiten, sondern intensive Zusammenarbeit in Teams, geprägt von Vertrauen, Transparenz und Respekt. Agile Teams arbeiten mit raschen Feedbackschleifen und betrachten Fehler als Lernmöglichkeiten. Sie orientieren sich an Zielen und entscheiden frei, wie sie diese erreichen.

Entsprechend zentral sind Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung (Schwaber/Sutherland 2020; Würzburger 2019: 41ff.). Gemäß diesen agilen Grundsätzen wird im Kompetenzzentrum für Public & Nonprofit Management (CC PNM) systematisch in Clustern zusammengearbeitet. Cluster wurden bereits als lose und gleichzeitig verbindliche Netzwerke ohne Hierarchie definiert. Die Cluster im CC PNM sind zudem themenspezifisch angelegt, umfassen alle CC-Mitarbeitenden und sind für solche anderer Organisationseinheiten explizit offen.⁵

⁵ Ein Cluster soll möglichst alle Mitarbeitende zusammenbringen, die intensiv an demselben Thema arbeiten. Dabei sprengt das Cluster explizit die organisationale Aufbauorganisation wie Institute und Kompetenzzentren (CCs), teilweise sogar Departemente.

3. Empirische Forschung: Methode und erste Ergebnisse

Ende 2019 wurde eine neu eingestellte, nicht in den Cluster-Prozess involvierte Mitarbeiterin damit beauftragt, in einer Einzelfallstudie zu untersuchen, ob die als Experiment angelegten Cluster der gelingenden Zusammenarbeit am CC PNM dienen. Die CC-Leitung forderte explizit eine kritische Rückmeldung, um die Zusammenarbeit in Clustern zu verbessern oder gegebenenfalls zu beenden.

16 Dozierende und wissenschaftlich Mitarbeitende des IBR wurden in neun qualitativen, teilstrukturierten Interviews zur Zusammenarbeit in Clustern befragt. Die Interviews wurden vollständig, aber ohne Verzögerungslaute und nicht verbale Äußerungen transkribiert (Kuckartz 2007: 27) und mithilfe der Software MAXQDA offen codiert und inhaltlich strukturiert ausgewertet (Mayring 2015: 103; Schreier 2014: 171). Die Interviewauswertung erfolgte teils deduktiv aus der Literatur und teils induktiv aus dem Datenmaterial (Saldana 2009: 6–8; Gläser & Laudel 2009: 199f.).

Von den acht Clustern, die Anfang 2018 bottom-up entlang der thematischen Schwerpunkte des CC PNM gebildet wurden, haben sich sieben durchgesetzt (Bildung, Gemeinden, Gesellschaftspolitik und Sozialwirtschaft, Gesundheit, Mediation und Verhandlung, Nonprofit Organisationen, Public Finance). Ein Cluster wurde eingestellt, weil dessen Thema nicht für ausreichend Mitarbeitende zentral war. Aktuell arbeiten gut 35 Personen in einem oder mehreren Clustern mit, wobei 15 dieser Personen nicht aus dem CC PNM sind. Die Clustermitarbeitenden treffen sich durchschnittlich drei Mal jährlich zu einem institutionalisierten, etwa zweistündigen Austausch und pflegen die Zusammenarbeit in der Zwischenzeit projektspezifisch in kleineren Gruppen. Nach einem längeren Prozess, in welchem die Cluster-Mitarbeitenden Form, Ziele und Inhalt ihrer Zusammenarbeit klärten, ist in den meisten Clustern eine vertrauensvolle und produktive Zusammenarbeit entstanden. Die Mitarbeitenden nutzen die Cluster beispielsweise als Echoraum für neue Projektideen, besprechen Herausforderungen aus Forschungsprojekten, holen Feedback zu Präsentationen ein, tragen Wissen zu bestimmten Themen zusammen, planen gemeinsam eine Publikation oder einigen sich auf Eckwerte eines gemeinsamen Dienstleistungsverständnisses.

Gemäß den Forschungsergebnissen verstehen sich die Cluster-Mitglieder als selbstorganisierte Teams, die gemeinsam die Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Zusammenarbeit tragen. Eine befragte Person meinte dazu:

„Alle dürfen und sollen mitgestalten, das ist extrem wichtig. Wenn das einseitig wäre und immer von derselben Person käme, weiß ich nicht, wie lange ein Cluster funktionieren würde.“

Und eine andere betonte: „Das ist der große Mehrwert der Cluster, dass man sich kompetent fühlen kann und nicht über einem hinweg entschieden wird.“ Die Aussagen aus den qualitativen Interviews werden im Folgenden, mit Blick auf die vorliegende Forschungsfrage, den vier Hauptkategorien Stärken, Herausforderungen, Resultate und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit in Clustern zugeordnet.

Alle befragten Personen halten die Zusammenarbeit in Clustern, trotz einzelner Vorbehalte und Kritikpunkte, für gewinnbringend. Als besondere *Stärke* nannten sie die thematische Zusammenarbeit über institutionelle Grenzen hinweg. Der verbindliche und vertrauensvolle Fachaus-tausch ermögliche ein gemeinsames Verständnis für ein Thema und eine einheitliche Ausrichtung in dessen Bearbeitung. Dies bewirke gemeinsames Lernen und die Entwicklung neuer Ideen und beeinflusse die Außenwirkung des CC PNM positiv.

Gleichzeitig wiesen die Interviewten auf *Herausforderungen* hin. So fehle der Überblick über den Gesamtprozess dieser Zusammenarbeitsform und sie sei zu wenig in die organisationale Strategie eingebettet. Zudem mangle es teilweise an Motivation und Zeit für die Zusammenarbeit in Clustern und damit an Verbindlichkeit. Auch unzureichende Verantwortungsübernahme und fehlende Bereitschaft, sich auf einen Prozess mit offenem Ausgang einzulassen, wurden als Schwierigkeiten genannt.

Weiter hat die empirische Forschung ergeben, dass sich gelingende Zusammenarbeit in Clustern an wiederum vier *Resultaten* ablesen lässt:

■ Sie führt *erstens* zur Wissens- und Themenentwicklung an FHs. Eine befragte Person drückte dies folgendermaßen aus: „Es geht darum, mit Experten auf Augenhöhe im Cluster zu diskutieren und voneinander und den vielen Perspektiven zu profitieren und zu lernen.“ Und eine andere Person meinte: „Es entsteht ein lebendiger Diskurs und in der Auseinandersetzung mit dem Thema entwickelt sich neues Wissen.“ Dank der Zusammenarbeit in Clustern vertiefen die Mitarbeitenden ihre Expertise in für die Hochschule strategisch relevanten Themenfeldern, übernehmen die Verantwortung für ihre fachliche Weiterentwicklung und vernetzen sich themenspezifisch.

■ *Zweitens* erhöht gelingende Zusammenarbeit die Zufriedenheit der Mitarbeitenden durch ein höheres Kompetenzerleben und mehr Gestaltungsspielraum. Insbesondere der Einbezug und die Förderung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden als Clusterkoordinatorinnen und -koordi-

natoren motiviert. Zudem bewirkt Zusammenarbeit in Clustern ein Wir-Gefühl und damit verlässliche Zugehörigkeit. Im besten Fall entsteht daraus eine gemeinsame Cluster-Identität als stabiles Fundament der Verbundenheit und Zusammengehörigkeit. Eine befragte Person drückt dies folgendermaßen aus:

„Das Besondere ist, zusammen etwas zu kreieren. Wenn ein Miteinander und Energie entstehen. Ich brauche die Gemeinschaft, um gemeinsam in eine Richtung zu gehen und an einem zu Strick ziehen. Dann ist es für mich erfolgreich.“

■ *Drittens* resultieren aus Clustern Produkte wie neue Forschungsprojekte, Publikationen oder die Akquise von Dienstleistungsprojekten. Im Minimum werden gemeinsame Dokumente wie ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand, bereits absolvierte Forschungs- und Dienstleistungsprojekte sowie Abschlussarbeiten entwickelt. Weiter ergeben sich aus der Zusammenarbeit neue Inhalte für die Aus- und Weiterbildung und es werden neue Weiterbildungsmodule konzipiert.

■ *Viertens* verbessert die Zusammenarbeit in Clustern die Außenwirkung mittels der Positionierung über Themenschwerpunkte und der Profilierung auf Grund entsprechender Expertise. Daraus entsteht eine größere Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit. Eine befragte Person formulierte dies im Interview wie folgt: „Cluster sind auch der Versuch, nach außen sichtbar zu machen, welche Kompetenzen wir haben.“ Zudem erhöht sich dank enger Zusammenarbeit in Clustern die Professionalität, indem die Mitarbeitenden gegenseitig besser wissen, wer in welche Projekte involviert ist und wer über welches Wissen und welche Erfahrungen verfügt:

„Mich persönlich dünkt es wirklich, und ich glaube, das würden andere auch bestätigen, wir wissen viel mehr voneinander was läuft und wir reden miteinander und stellen Verbindungen her. Ich habe das Gefühl, es fördert den Wissensfluss, den Wissenstransfer, so dass man voneinander profitieren kann.“

Als Folge bringen sie sich gegenüber Kundinnen und Kunden öfters gegenseitig ins Spiel und akquirieren systematischer Dienstleistungsaufträge.

4. Empfehlungen für die Zusammenarbeit in Clustern

Die Empfehlungen für gelingende Zusammenarbeit in Clustern, die sich aus den Interviewaussagen ableiten lassen, werden in diesem Abschnitt separat erörtert, da sie gemäß der Forschungsfrage von besonderem Interesse sind. Sie betreffen einerseits die strukturellen Rahmenbedingungen und andererseits die Kompetenzen und Haltungen seitens der Clustermitarbeitenden.

4.1. Strukturelle Rahmenbedingungen

Gemäß den Befragten soll die Zusammenarbeit in Clustern in die Hochschulstrategie eingebettet und institutionell legitimiert sein. Es braucht einen verbindlichen Entscheid der Leitung, verbunden mit einem klaren Auftrag und einem Ziel, wozu Cluster dienen und was mit dieser Zusammenarbeitsform erreicht werden soll. Gleichzeitig müssen die Clustermitarbeitenden als fachliche Expertinnen und Experten in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit relativ frei sein. Dieses Spannungsfeld verlangt von der CC-Leitung klare Führung und Struktur und gleichzeitig Offenheit, Demut und die Fähigkeit, losgelöst von üblichen institutionellen Grenzen und Hierarchien zu denken.

Eine weitere Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit ist, dass die Hochschulmitarbeitenden ein Interesse und den Willen für Zusammenarbeit haben und den Mehrwert von Clustern sehen. Ansonsten engagieren sie sich nicht auf Dauer, da sie oft stark eingespannt und zeitlich überlastet sind. Deshalb ist zentral, alle Mitarbeitenden in den Clusteraufbauprozess zu integrieren und den Mehrwert dieser Zusammenarbeitsform regelmäßig zu thematisieren.

Zudem sollte man sich auf einer Meta-Ebene über und zwischen Clustern über Inhalte, Prozesse und Dynamiken in Clustern austauschen und diese regelmäßig evaluieren. In einem Interview wurde dies wie folgt formuliert:

„Deshalb finde ich es auch wichtig, dass es Momente gibt, in denen alles aus den verschiedenen Clustern zusammenkommt. Dann kann ich, in Führungszeichen, Vertrauen haben, dass mein Kollege, meine Kollegin in anderen Clustern auch gute Ideen generieren. Mich braucht es nicht überall.“

Die dafür nötigen Zeitgefässe sind von der CC-Leitung zur Verfügung zu stellen.

Die Clustergröße sollte drei bis zehn Personen betragen. Weiterhin wird die CC-übergreifende Teilnahme als der grosse Mehrwert betrachtet. Zentral ist, dass Cluster über einen starken Themenbezug verfügen. Nur dann sind das nötige Interesse und der Wille zum Engagement vorhanden. Dabei kommt es auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einer Mehrheit von Clustermitarbeitenden mit viel Wissen und Erfahrungen im Thema und einigen, die sich für das Thema interessieren und über eine hohe Lernbereitschaft verfügen, an.

Clustersitzungen sollten mindestens alle drei Monate stattfinden. Für eine besonders fruchtbare Zusammenarbeit und die prioritäre Weiterentwicklung eines Themas empfiehlt sich ein Austausch alle drei bis vier Wochen. Ein Cluster soll nicht dauerhaft von einer Person geleitet wer-

den. Denkbar ist, dass die Moderationsfunktion pro Sitzung alternierend übernommen wird. Ebenso ist die Zusammenarbeit ohne Leitung möglich. Bewährt hat es sich jedoch, wenn jemand die Clusterkoordination übernimmt und sich um die Terminfindung, die Traktandenvorschläge und das Kurzprotokoll kümmert. An der Hochschule Luzern – Wirtschaft übernehmen wissenschaftliche Mitarbeitende diese Funktion. Sie schätzen diese Aufgabe, da sie so vertieftes Wissen und zusätzliche Verantwortung erhalten und sich mit den Dozierenden vernetzen können. Wovon die Interviewten abraten, ist, die Zusammenarbeit in Clustern zu stark zu organisieren und zu vereinheitlichen.

4.2. Kompetenzen und Haltungen für gelingende Zusammenarbeit

Gelingende Zusammenarbeit bedarf der Verbindlichkeit, d.h. dieselben Mitarbeitenden müssen über längere Zeit regelmäßig an den Clustersitzungen teilnehmen. Man muss einerseits den Zusammenarbeitsprozess persönlich miterleben, und andererseits braucht es diese Konstanz für gegenseitiges Vertrauen und ein Wir-Gefühl. Zu Gunsten von Verbindlichkeit empfiehlt es sich, in maximal zwei Clustern mitzuwirken.

Zentral ist zudem, dass alle Clustermitarbeitenden Verantwortung für das Thema und das Gelingen der Zusammenarbeit übernehmen. Dazu meinte eine Interviewpartnerin:

„Ich glaube, eine Gruppe ist dann lebensfähig, wenn alle Commitment haben. Es darf nicht nur an einer Person hängen und ohne sie hat es keine Energie. Es ist extrem bequem, sich an einen Führer oder Karrenzieher zu hängen.“

Und eine andere Person formulierte es so: „Jeder ist selbst verantwortlich, zusammen mit den anderen Clustermitarbeitenden produktiv zu sein. Vieles beruht auf Eigeninitiative.“ Entsprechend sind Eigeninitiative und aktive Beteiligung maßgeblich. Alle sollen ihre Fragen und Anliegen einbringen und mitentscheiden. Sich passiv zurückzulehnen, funktioniert nicht. Zugleich muss man sich jedoch zurücknehmen und zuhören können.

Ebenso bedarf diese Form von Zusammenarbeit der Experimentier- und Risikobereitschaft. In einem Interview äußerte sich die befragte Person wie folgt:

„Das finde ich das Geniale an der Idee der Cluster-Struktur, die Beteiligten müssen das Setting gestalten. Man hat den Auftrag, etwas auszuprobieren, aber weiß nicht wie. Das hat anfangs viel Widerstand erzeugt, ist aber die Innovation in der Arbeitsform. Es ist eine zur Verfügung stehende Struktur, die man zuerst gestalten muss.“

Dass weder der Prozess noch das Ergebnis der Zusammenarbeit vorhersehbar sind, erfordert Mut und Vertrauen. Eine befragte Person reflektierte hierzu:

„Das ist eine Chance des Clusters, dass es nicht so durchstrukturiert ist, sondern dass man mit einer anderen Haltung rangehen kann, die wirklich Kreativität und Innovation entstehen lässt. Ich merke einen inneren Zwiespalt, einerseits denke ich, ich müsste strukturierter vorgehen mit Traktanden etc. und andererseits möchte ich genau das nicht und im Cluster etwas Neues ausprobieren.“

Auch Durchhaltevermögen ist nötig, da es erstens Zeit braucht, bis sich diese Form der Zusammenarbeit eingespielt hat und da die Zusammenarbeit zweitens stetig reflektiert und angepasst werden muss. Dazu sagte ein Interviewpartner:

„Man kann auch Themen auf der Metaebene diskutieren oder eine Retrospektive machen, wieso war etwas erfolgreich. Das fragt sich in der Regel nachher niemand. Man macht weiter und hofft, dass es wieder gleich gut wird. Aber mal reflektieren und fragen, was das Zufall oder gab es etwas, das dazu führte, dass es besonders erfolgreich war? Das ist wertvoll und passiert nicht automatisch.“

Bei den bisherigen Empfehlungen für Zusammenarbeit handelte es sich um Selbstkompetenzen. Darüber hinaus bedarf es ausgeprägter Sozialkompetenzen. Dazu zählt die Offenheit, sich auf verschiedene Menschen und Perspektiven einzulassen. Man muss eigene Vorstellungen loslassen sowie den eigenen Standpunkt hinterfragen und bei überzeugenderen Argumenten aufgeben können. Echte Zusammenarbeit gelingt nur, wenn man dem Gegenüber auf Augenhöhe begegnet, und sie erfordert eine Haltung geprägt von Freundlichkeit, Wohlwollen und Respekt. Eine befragte Person drückte dies wie folgt aus:

„Meiner Meinung nach funktioniert ein Cluster aus der Perspektive von Respekt, Kooperation und Partizipation. Es ist eine starke Dialog-Kultur und ein Verständnis eines respektvollen Miteinanders.“

Die Zusammenarbeit in Clustern lebt vom Dialog, möglichst von Angesicht zu Angesicht. Die dafür notwendige Kommunikationsfähigkeit ist nicht angeboren, sondern muss erlernt werden. Sie beinhaltet, einander zuzuhören, offen miteinander zu sprechen, sich zu ermutigen und zu kritisieren. Auch das Beherrschen von Konfliktlösungsmethoden ist relevant, gerade an FHs, deren Kultur tendenziell auf Verständigung ausgerichtet ist. Eine interviewte Person formulierte dies treffend:

„Ich versuche mich von meinen Vorurteilen zu lösen und mich auf die Zusammenarbeit mit verschiedenen Menschen einzulassen. Dann beobachte ich sehr gut, ob die Zusammenarbeit funktioniert. Wenn nicht, erkläre ich das

transparent und schaue, wie die andere Person dazu steht. Es braucht in jedem Cluster eine offene Stimmung und einen konstruktiv-kritischen Umgang.“

Im Gegensatz zu den strukturellen Bedingungen, die im vorangegangenen Abschnitt dargelegt wurden, ist es deutlich schwieriger und langwieriger, die für gelingende Zusammenarbeit notwendigen Kompetenzen und Haltungen zu fördern und gewährleisten. Zudem können die damit verbundenen, hohen Anforderungen an die Mitarbeitenden abschrecken oder Widerstand hervorrufen. Um diese Kompetenzen und Haltungen zu entwickeln, bedarf es gezielter Weiterbildungen sowie viel Übung und Zeit. Dabei gilt es in Kauf zu nehmen, dass sich nicht alle Mitarbeitenden dieser Form der Zusammenarbeit und Verantwortungsübernahme gewachsen fühlen und dass nicht alle dazu gewillt sind.

5. Fazit

FHs als multirationale Organisationen mit einem vierfachen Leistungsauftrag sind eingebettet in ein komplexes, sich stetig wandelndes und leistungsorientiertes Umfeld und beschäftigen Expertinnen und Experten mit spezifischen Ansprüchen. Zusammenarbeit dient dazu, den damit verbundenen Herausforderungen gerecht zu werden, so die These dieses Textes. Entsprechend wurden im CC PNM fachspezifische Cluster in der Form von selbstorganisierten Netzwerken gebildet, in denen alle Mitwirkenden gemeinsam die Verantwortung für die themenspezifische produktive Zusammenarbeit tragen.

Nach knapp zwei Jahren wurden die als Experiment etablierten Cluster in einer Einzelfallstudie empirisch untersucht. Dabei traten Stärken, Herausforderungen und Resultate aus dieser Form der Zusammenarbeit zutage. Zudem lassen sich aus den Aussagen der 16 Interviewten Gelinungsbedingungen für Zusammenarbeit ableiten, betreffend die strukturellen Rahmenbedingungen sowie die Kompetenzen und Haltungen der Mitarbeitenden.

Verbindet man die empirischen Erkenntnisse mit den theoretischen Ausführungen, so sind die von multiplen Rationalitäten geforderte Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und die verschiedenen Rationalitäten auf einer Metaebene zu reflektieren, zentral für gelingende Zusammenarbeit. Auch die von Expertinnen und Experten verlangte Autonomie und Eigenständigkeit sowie die in agilen Kontexten geforderte Partizipation sind integrale Bestandteile gelingender Zusammenarbeit. Zudem geht es bei agiler Zusammenarbeit, wofür die Zusammenarbeit in Clustern am CC PNM ein Beispiel ist, maßgeblich um Selbstorganisation, Verantwortungsübernahme sowie stetiges Lernen und Verbessern mit-

tels Selbst- und Teamreflexion (Schwaber/Sutherland 2020; Würzburger 2019: 42ff.). Des Weiteren erhöht es das gegenseitige Verständnis, fördert das Vertrauen und verhilft zu einer gemeinsamen Rationalität, wenn man den offenen und konstruktiven Dialog regelmäßig und am besten face-to-face übt (Ott 2018: 266).

Die Erkenntnisse aus der Zusammenarbeit in Clustern lassen sich, trotz unterschiedlicher Organisationsstrukturen, sinngemäß auf andere FHs und Zusammenarbeitsformate übertragen. Um die vorliegenden Erkenntnisse zu transferieren, bedarf es weiterer und vergleichender, über Einzelfallstudien hinausgehender Forschung. Die große Relevanz und Aktualität von Zusammenarbeit in agilen Kontexten ermutigen zur empirischen Bearbeitung solcher Fragestellungen.

Literatur

- Baumeister, Roy F./Mark R. Leary (1995): The Need to Belong, Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation, in: *Psychological Bulletin* 3/1995, S. 497–529.
- Bösch, Peter (2019): Demokratische Unternehmen sind im Trend, *Blog Management and Law*, Hochschule Luzern, URL <https://blog.hslu.ch/management-and-law/2019/07/03/demokratische-unternehmen-sind-im-trend> (3.7.2019)
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen [Fachhochschulgesetz, FHSg] vom 6. Oktober 1995, SR 417.71.
- Buxmann, Peter (Hg.) (2019): Deutsche Social Collaboration Studie 2019. Technische Universität Darmstadt, Fachgebiet Wirtschaftsinformatik, Software & Digital Business, URL <https://www.campana-schott.com/de/de/unternehmen/media-events/studien/social-collaboration-studie> (7.4.2021)
- Carr, Evan W./Andrew Reece/Gabriella Rosen Kellermann/Alexi Robichaux (2019): The Value of Belonging at Work. *Harvard Business Review*, Digital Article, 16.12.2019, URL <https://hbr.org/2019/12/the-value-of-belonging-at-work> (7.4.2021)
- Gläser, Jochen/Grit Laudel (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarbeitete Auflage, Springer VS, Wiesbaden.
- Kels, Peter/Stephanie Kaudela-Baum (2018): Führungsbeziehungen in Expertenorganisationen gestalten. Navigation zwischen Selbst- und Organisationsbezug, in: dies. (Hg.), *Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung*, Springer Gabler Wiesbaden, S. 17–30.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Springer VS, Wiesbaden.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Beltz, Weinheim/Basel.
- Ott, Philipp (2018): Kommunikation in Expertenorganisationen, in: Peter Kels/Stephanie Kaudela-Baum (Hg.), *Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung*, Springer Gabler, Wiesbaden, S. 253–268.

- Rüegg-Stürm, Johannes/Kuno Schedler/Thomas Schumacher (2015): Multirationales Management. Fünf Bearbeitungsformen für sich widersprechende Rationalitäten in Organisationen, in: Organisationsentwicklung 2/2015, S. 4–11.
- Saldana, Johnny (2009): The Coding Manual for Qualitative Researchers, Sage, London.
- Schedler, Kuno (2012): Multirationales Management. Ansätze eines relativistischen Umgangs mit Rationalitäten in Organisationen, in: der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management 2/2012, S. 361–376.
- Schreier, Margit (2014): Qualitative Content Analysis, in: Uwe Flick (Hg.), The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis, Sage, London, S. 170–183.
- Schwaber, Ken/Jeff Sutherland (2020): The Scrum Guide, URL <https://www.scrumguides.org> (7.4.21)
- Wehner, Theo/Albert Vollmer (2018): Interprofessionalität. Kooperation statt Konkurrenz, in: Beate Senn/Hanna Mayer (Hg.), Gynäkologisch-onkologische Pflege. Bedürfnisse der Patientinnen und inter-professionelle Praxis, Hogrefe Verlag, Bern, S. 31–40.
- Wolan, Michael (2016): Digitale Innovation: Schneller. Wirtschaftlicher. Nachhaltiger. 2. Auflage, Business Village, Göttingen.
- Würzburger, Thomas (2019): Modethema im Realitätscheck. Die Grenzen der Agilisierung, in: managerSeminare 261, S. 41–48.

Hochschul- und Regionalpolitik zusammen denken

Die Relevanz von Studierenden für die demografische Entwicklung

Gerd Grözinger
Flensburg

1. Hochschulen und Demografie

Die Bevölkerungsprognosen für Deutschland zeigen ein tief gespaltenes Land und dies weitgehend entlang der alten innerdeutschen Grenze. Bis 2035, so der aktuell übliche Zeitraum für Vorhersagen, werden im Westen zumeist nur mäßige Bevölkerungsabnahmen und in nicht wenigen Ballungsbieten sogar Zunahmen zu erwarten sein. Im Osten dagegen wird, mit Ausnahme des Großberliner Raums, fast überall mit scharfen Rückgängen kalkuliert. Darin decken sich die schon etwas älteren Ergebnisse des staatlich getragenen Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Schlömer/Bucher/Hoymann 2015) mit den jüngeren eines unabhängigen Forschungsinstituts (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2019). Neuere Entwicklungen, Stichwort Zuzug von Geflüchteten, dürften zwar das Gesamtniveau der Bevölkerungsentwicklung positiv beeinflussen (Bräuninger/Teuber 2016), aber die regionale Ost-West-Scheidung ist davon nicht betroffen.

Laut der aktuellsten Prognose, im Auftrag des Berlin-Instituts vom CIMA Institut für Regionalwirtschaft erstellt, müssen von 2017–2035 nicht weniger als 23 Landkreise/Städte mit einem Rückgang ihrer Bevölkerung von jeweils über 20 Prozent rechnen. Sie liegen alle in den östlichen Bundesländern. Erst ab Rangplatz 40 (von 401 Kreisen/Städten insgesamt) tauchen dann hin und wieder auch einzelne westdeutsche Regionen auf, diese liegen aber zumeist auch an der alten Zonengrenze. Noch dramatischer ist das Bild, wenn auf die Entwicklung der arbeitsfähigen Bevölkerung geschaut wird. Für die Gruppe der hochproduktiven 30- bis 45jährigen etwa werden in mehreren Ost-Regionen Spitzenwerte von über minus 50 Prozent erwartet, und man muss bis Rangplatz 66 warten, bis hier das erste West-Gebiet in der Liste erscheint.

Können Hochschulen als Standortfaktor etwas zur Abmilderung des drastischen demografischen Wandels beitragen? Das ist eine in der Wissenschaft eher selten gestellte Frage. Wenn es um die räumliche Bedeu-

tung des Tertiärsektors geht, dann liegt der Fokus fast immer entweder auf ihrer Rolle im regionalen Innovationsprozess (Fritsch et al. 2007), oder es wird in statischen Settings die Nachfrage- und Beschäftigungsrelevanz berechnet, z.B. welche Effekte die Berliner Universitäten für die lokale Wirtschaft aufweisen (DIW econ 2013). Nur eine Arbeit hat sich in jüngerer Zeit mit dem Zusammenhang von regionaler Bevölkerungsdynamik und Hochschulentwicklung befasst. In einem Beitrag zu einem Sammelband, der passenderweise „Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen“ betitelt wurde, haben Regionalökonominnen diesen Zusammenhang analysiert und dabei die Situation im Osten besonders in den Blick genommen (Fritsch/Piontek 2015).

Das Ergebnis dieser Arbeit liest sich ernüchternd. Die dort berechneten räumlichen Korrelationen zwischen der Bevölkerungs- und der Studierendenentwicklung lassen keinen positiven Zusammenhang erkennen. Dies wird letztlich mit einer hohen Mobilität der Studierenden erklärt. Die Autoren postulieren sogar:

„Steht die ausbildungs- bzw. versorgungsorientierte Strategie im Vordergrund, so wäre – sofern sich die Prognosen der Studierendenzahlen als zutreffend erweisen – eventuell über eine Anpassung der Kapazitäten und damit über einen Abbau ab dem Jahr 2025 zu denken“. (Ebd.: 85)

Allerdings lassen sich dagegen auch begründete Einwände erheben. Das soll hier geschehen und im Ergebnis für das Gegenteil der Schlussfolgerung von Fritsch/Piontek plädiert werden.

2. Vier Einwände

Den *ersten* Einwand, den man erheben kann, ist, dass die seinerzeit zugrunde gelegte Prognose abnehmender Studierendenzahlen heute überholt ist, was selbstredend nicht den Autoren anzulasten ist. Nach den aktuellen KMK-Berechnungen ist inzwischen davon auszugehen, „dass die Studienanfängerzahlen bis zum Jahr 2030 auf dem gegenwärtigen Niveau stabil bleiben dürften“ (KMK 2019: 8). Dies dürfte den Bedarf sogar noch unterschätzen, da mangels konkreter Informationen über die vermutliche Entwicklung die Zahl der Studierenden aus dem Ausland von der KMK als konstant gesetzt wird, trotz real steigender Zahlen in der Vergangenheit (ebd.: 32).

Der *zweite* Einwand gegenüber dem Ansatz von Fritsch/Piontek ist die dort betonte hohe Bedeutung studentischer Mobilität. Sie wird empirisch mit dem Grobraster von Wanderungsbewegungen zwischen den Bundesländern belegt und unterstellt letztlich, dass Studienplätze in einer Region kaum Auswirkungen zeitigen, da Studieninteressierte es zu gro-

ßen Anteilen dahinzöge, wo Angebote ihren Interessen entsprechen. Allerdings ist dieses Bild stark durch die Existenz der Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen bedingt, die alle weit über ihren Bedarf hinaus Studienplätze anbieten – ohne finanzielle Kompensation übrigens, sieht man von der Einwohnerwertung im Länderfinanzausgleich ab, in der auch wohnsitznehmende Studierende wirksam werden. Dagegen weisen die umliegenden Bundesländer Brandenburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen jeweils hohe Defizite im Verhältnis von Akademikerbedarf und Studierendenzahlen auf (Grözinger 2016).

Die beiden relevanten Studien auf Bundesebene, die studentische Mobilität mit regional differenzierten Distanzwerten und auf Mikroebene untersucht haben, zeigen jedenfalls einen Einfluss des regionalen Studienangebots. Auf der Basis des sozio-ökonomischen Panels wurde berechnet, dass auch unter Einbeziehung einer Reihe von Kontrollvariablen jeder Kilometer Distanz zu einem Hochschulort mehr die Wahrscheinlichkeit der Studienaufnahme um 0,2–0,3 Prozent reduziert (Spiess/Wrohlich 2010). Auf der Basis der Studienberechtigtenpanels des DZHW findet sich in einer anderen Arbeit ebenfalls ein starker negativer Zusammenhang zwischen der Distanz von Schul- zu nächstem Hochschulort und einer tatsächlichen Studienaufnahme. Ohne Kontrollvariablen ist der Effekt im Osten noch stärker als im Westen (Helbig/Jähnen/Marczuk 2017: 64ff.).

Was aus der letztgenannten Untersuchung auch hervorgeht, besteht die bezüglich der Anzahl und Verteilung von Hochschulstandorten besonders schlechte Situation in einem Großteil der östlichen Bundesländer. Wenn man die 16 Bundesländer danach reiht, welcher Studierendenanteil mehr als 30 Kilometer von der nächsten Tertiäreinrichtung entfernt ist, dann benennen die AutorenInnen für alle Hochschulen als ‚Extremwerte‘ (in abnehmender Reihenfolge) Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Brandenburg, für die Universitäten allein Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Bayern, Sachsen-Anhalt, für die Fachhochschulen allein Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Brandenburg, Thüringen (ebd.: 62).

Ein *dritter* Einwand betrifft die von Fritsch/Piontek gewählte Untersuchungsperiode, 1995–2012. Das beinhaltet die Phase großer Wanderungsbewegungen von Ost nach West durch den Zusammenbruch der Industrie und steil abnehmender Geburtenzahlen aufgrund der schlechten Perspektiven für eine Familienbildung. Im Effekt ist im dadurch ausblutenden Osten die Einwohnerzahl wieder auf das Niveau von 1905 zurückgefallen (Rösel 2019). Bei solchen zeitweilig anschwellenden Migrationsströmen der Erwerbspersonen könnte eine gegenläufige Bewegung

der Studierendenzahl tatsächlich zu gering sein, um sich statistisch bedeutend bemerkbar zu machen. Aber diese Bewegung ist heute weitgehend abgeschlossen (Wolff/ Haase/Leibert 2020). Der damit jetzt gefestigte Zustand bietet eine bessere Basis für einen neuen Versuch, nach etwaigen statistischen Zusammenhängen zu fahnden.

Als *vierter* Einwand schließlich lässt sich formulieren, dass sowohl die Aggregationsebene als auch die fehlende Ost-West-Unterscheidung eine unglückliche Wahl darstellen. Fritsch/Piontek nutzen die 96 Raumordnungsregionen und berechnen durchgehend Korrelationen für Gesamtdeutschland. Aber Raumordnungsregionen, so gute Dienste sie zugegebenermaßen häufig für sozialwissenschaftliche Untersuchungen leisten (Grözinger/Matiaske 2009), könnten hier ein zu grobes Raster darstellen. Die möglichen positiven Wirkungen der Konsumausgaben von Studierenden und hochschulischen Beschäftigten lassen sich vermutlich besser auf Stadt- und Kreisebene mit mehr als viermal so viel Einheiten darstellen, was aber empirisch erst zu überprüfen wäre und im Folgenden geschehen soll.

Zudem sind Ost und West selbst heute noch so unterschiedlich, dass es geboten ist, sie immer getrennt zu untersuchen. Auch dem wird hier Rechnung getragen. Nach üblicher Konvention ist dabei aufgrund des relativ größeren Anteils von West-Berlin die gemischte Raumeinheit Berlin dem Westen zugeschlagen worden. In Übersicht 1 werden zunächst die deskriptiven Werte dargestellt. Man sieht sofort, dass West und Ost nicht nur in der neueren Bevölkerungsentwicklung immer noch auseinanderfallen, sondern auch, dass in den alten Bundesländern relativ mehr Studierende zu verzeichnen sind. Wirklich dramatisch sind dann die unterschiedlichen Bevölkerungsprognosen, besonders verstärkt noch einmal in den für eine Erwerbstätigkeit besonders relevanten Altersgruppen.

Übersicht 1: Deskriptive Werte für die Übersichten 2 und 3

Indikatoren	N	Min.	Max.	Arithm. Ø
Raumordnungsregionen (ROR)				
Bevölkerungsentwicklung 2012–2017 Dtl. in %	96	–3,5	7,1	2,3
Bevölkerungsentwicklung 2012–2017 West in %	75	0,3	7,1	2,9
Bevölkerungsentwicklung 2012–2017 Ost in %	21	–3,5	6,0	0,1
Studierende je 1.000 Einwohner 2017 Dtl.	96	0	94	29
Studierende je 1.000 Einwohner 2017 West	75	0	94	31
Studierende je 1.000 Einwohner 2017 Ost	21	2	39	21

Indikatoren	N	Min.	Max.	Arithm. Ø
Kreise/Städte (K/R)				
Bevölkerungsentwicklung 2012–2017 Dtl. in %	401	-4,6	11,7	2,2
Bevölkerungsentwicklung 2012–2017 West in %	325	-2,4	9,1	2,8
Bevölkerungsentwicklung 2012–2017 Ost in %	76	-4,6	11,7	-0,3
Studierende je 1.000 Einwohner 2017	401	0	382	28
Studierende je 1.000 Einwohner 2017 West	325	0	382	30
Studierende je 1.000 Einwohner 2017 Ost	76	0	197	21
Bevölkerungsprognose Dtl. 2017–2035 in %	401	-25	16	-3
Bevölkerungsprognose West 2017–2035 in %	325	-15	15	-1
Bevölkerungsprognose Ost 2017–2035 in %	76	-25	16	-14
Bevölkerungsprognose Dt. 2017–2035 30–45 J. in %	401	-58	38	-7
Bevölkerungsprognose West 2017–2035 30–45 J. in %	325	-19	38	0
Bevölkerungsprognose Ost 2017–2035 30–45 J. in %	76	-58	9	-37
Bevölkerungsprognose Dt. 2017–2035 45–65 J. in %	401	-43	30	-19
Bevölkerungsprognose West 2017–2035 45–65 J. in %	325	-37	22	-17
Bevölkerungsprognose Ost 2017–2035 45–65 J. in %	76	-43	30	-25

In Übersicht 2 werden aktuelle Korrelationen zwischen dem Anteil der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen an der Bevölkerung und der letztvorliegenden Angabe der zensusbasier-ten Bevölkerungsentwicklung sowie deren Signifikanzniveaus wiederge-geben. Alle Daten dafür wurden der Regionaldatenbank des Bundesinsti-tuts für Bau-, Stadt- und Raumforschung INKAR entnommen (<https://www.inkar.de/>). Damit wird auf die zentrale Berechnung von Fritsch/Piontek Bezug genommen, wo für die oben genannte frühere Periode Verände-rungen in der Bevölkerungszahl und der der Studierenden korrelativ über-prüft wurden, dort letztlich ohne positives Ergebnisse (Ebd.: 76f).

Übersicht 2: Korrelationskoeffizienten zwischen dem Studierendenanteil 2017 und der Bevölkerungsentwicklung 2012–2017

	Deutschland	West	Ost
Raumordnungsregionen	0,209	-0,003	0,528
Signifikanz	**	/	**
Städte/Kreise	0,327	0,311	0,511
Signifikanz	***	***	***

Die hier aufgefundene positive Korrelation auf Raumordnungsregionse-bene ist für Gesamtdeutschland auch nur ganz knapp auf der 5-Prozent-Ebene signifikant, auf der der Kreise/Städte dagegen hochsignifikant und

auch stärker. In beiden Fällen ist aber der Ost/West-Unterschied von hoher Bedeutung. Auf Raumordnungsebene treibt sogar ausschließlich die Situation in den neuen Bundesländern den Zusammenhang. Auf der Ebene von Kreisen/Städten dagegen zeigen beide Gebiete positive und hochsignifikante Werte, doch der Effekt im Osten ist sehr viel mächtiger. Die besseren Signifikanzen zeigen darüber hinaus, dass für die hier diskutierte Frage Städte/Kreise die bessere Analyseebene darstellen als Raumordnungsregionen.

Eine immer berechnete Frage ist, inwieweit Korrelationen aussagefähig genug sind, einen Zusammenhang zu belegen. Es wäre ja denkbar, dass gemeinsame andere Variablen zu diesem Ergebnis führen. In einführenden Lehrbüchern wird dabei gerne auf den historischen statistisch positiven Zusammenhang von der Abnahme der regionalen Storchpopulation und der menschlichen Geburten verwiesen, die natürlich funktional nichts miteinander zu tun haben, sondern durch beide tangierende Prozesse von Industrialisierung und Urbanisierung getrieben wurde.

Im Untersuchungsfall hier sind solche anderen Variablen als eventuelle eigentliche Ursache schwer zu identifizieren. Statistisch korrelieren auf regionaler Ebene sehr viele potentiell relevante Größen mit Studierendenanteil und Bevölkerungsveränderung, wie etwa Haushaltseinkommen oder Urbanität. Das macht eine methodisch saubere Trennung von Einflüssen schwierig und verlangt einen großen Datenkranz. Eine über eine lange Periode durchgeführte, sehr komplexe statistische Analyse neugegründeter Hochschulen samt Kontrollgruppe in den USA kam jedenfalls zu dem Ergebnis, dass diese positiv zum regionalen Bevölkerungswachstum beitrugen (Cermeño 2019).

Man kann drei Argumente anführen, warum die hier dargestellte einfache Korrelation doch gehaltvoll ist:

- Erstens gehören auch Studierende zur Bevölkerung, auch wenn dort nicht immer alle Wohnsitz genommen haben und somit statistisch dann auch nicht erfasst sind.
- Zweitens sind viele Hochschulstandorte historisch, besonders aber in dem Bildungsaufbruch der 1970er Jahre (Burs 2010) und dann wieder in der Wiedervereinigung (Larmann 2014), bewusst in eher strukturschwachen und weniger in bereits prosperierenden Regionen mit Zukunftsperspektive angesiedelt worden. Sie befinden sich also in einem wirtschaftlich eher schwierigen Umfeld.
- Drittens ist aufgrund des starken staatlichen Finanzierungsanteils der Nachfrageumfang von Hochschulen einschließlich der Konsumausgaben der Studierenden nicht vernachlässigbar und weitgehend unab-

hängig von der sonstigen, möglicherweise prekären Wirtschaftsstruktur. Das stabilisiert die lokale Ökonomie.

Das Gewicht davon ist auch der Hintergrund für die Entscheidung, hier eine Bestandsgröße (Studierende) mit einer Stromgröße (Bevölkerungsentwicklung) in Beziehung zu setzen. Der mit aller Vorsicht aus den Ergebnissen in Übersicht 2 zu ziehende praktische Schluss ist deshalb, dass in Deutschland, besonders aber in den östlichen Bundesländern, der Ausbau oder eine Neuansiedlung von Hochschulen einem Bevölkerungsabbau durchaus effektiv entgegenwirken können.

Nun mag man weiter kritisch einwenden, dass die Bevölkerungsentwicklung 2012–2017 als Basis der Korrelationsrechnung doch wieder eine relativ kurze Periode beschreibt und, da natürlich von der Anlage her retrospektiv, für sich genommen vielleicht auch eine problematische Basis für eine weit über die Gegenwart hinausreichende Politikempfehlung darstellt. Beide Einwände werden durch eine zweite Berechnung aufgegriffen. Sie widmet sich der Frage, ob man auch in der Zukunft einen positiven demografischen Einfluss von der Anzahl der Studierenden an Hochschulen erwarten darf. Basis sind wieder die 401 Kreise/Städte; die benutzten Bevölkerungsprognosen sind CIMA-basiert.¹

Übersicht 3: Korrelationskoeffizienten zwischen dem Studierendenanteil 2017 und der Bevölkerungsprognose 2017–2035

	Deutschland	West	Ost
Gesamt	0,370	0,374	0,653
Signifikanz	***	***	***
Altersgruppe 30–45	0,426	0,649	0,719
Signifikanz	***	***	***
Altersgruppe 45–65	0,479	0,450	0,714
Signifikanz	***	***	***

Das Ergebnis ist auch hier eindeutig. Es gibt einen positiven und hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Studierendenanteil an der Bevölkerung und deren prognostizierter Gesamtentwicklung in Gesamtdeutschland, aber auch in beiden Teilen getrennt. Der Effekt im Osten ist jedoch erheblich stärker. Gleiches gilt für die beiden relevanten Erwerbstätigengruppen nach einer eventuellen Ausbildungsphase, also derer im Alter von 30–45 Jahren und derer von 45–65 Jahren. Hier sind jeweils die

¹ Ich bedanke mich beim CIMA Institut für Regionalwirtschaft GmbH für die Überlassung des Datensatzes.

Effekte noch ausgeprägter, und der korrelative Zusammenhang in den östlichen Bundesländern übertrifft den in den westlichen.

3. Fazit

Damit steht eine Politikempfehlung auf relativ solidem Grund. Der Ausbau bzw. auch eine bewusste Neuansiedlung von Hochschulen in bis dato unterversorgten Gebieten vermag potenziell den zu erwartenden drastischen Bevölkerungsrückgang in vielen Regionen wenigstens abzufedern. Das gilt noch einmal verstärkt für die Situation in den östlichen Bundesländern. Denn dort wird der Fachkräftemangel, besonders im ländlichen Raum, als das Hauptproblem zukünftiger wirtschaftlicher Entwicklung gesehen und deshalb auf Förderung der Zuwanderung von außen gedrängt, etwa durch das ifo-institut (Ragnitz 2019). Dem DIW mit ähnlicher Analyse ist in seinen Schlussfolgerungen nur zuzustimmen:

„Statt kurzfristig wirkende Maßnahmen zur Verbesserung der Einkommenssituation sollte die Politik die strukturelle Verwundbarkeit der Wirtschaft und die demografische Situation in stärkerem Maße in den Blick nehmen, auch und gerade wenn diesen Herausforderungen nur mit längerfristigen Investitionen begegnet werden kann“ (Franz/Fratzscher/Kritikos 2019: 602ff.).

Dass Hochschulen dazu einen wichtigen Beitrag leisten können, wird leider selten mitbedacht. Nun ist Bildungspolitik zwar Ländersache, aber tatsächlich interveniert der Bund beständig mit zahlreichen milliarden-schweren Programmen, z.B. Hochschulpaktmitteln. Warum also nicht auch von Bundesseite her eine Neuansiedlung von Hochschulen in Gebieten fördern, die mit einem hohen Bevölkerungsrückgang zu kämpfen haben werden?

Das förderte nicht nur das heimische Potential von Studienfähigen, sondern zöge auch Studierende und damit potentiell junge Erwerbstätige von außen an. Niedrige Mieten und gute Studienbedingungen statt teurer Städte und überfüllter Hochschulen andernorts könnten sogar attraktiv sein. Sollten manche Studieninteressierte von außerhalb anfänglich noch etwas zögerlich sein, in recht entlegen scheinende und eher dünn besiedelte Regionen zu ziehen, könnte man das für eine Anschubphase durchaus auch mit einer Willkommensprämie von z.B. 1.000 Euro bei nachgewiesener Ersteinschreibung und Wohnsitznahme versüßen. Und wenn das nach der ersten versuchsweisen Erprobung noch nicht langt, kann man nachschärfen.

Das Instrument wäre auch gar nicht auf Neugründungen zu beschränken, sondern sollte auch auf schon existierende Hochschulen ausgedehnt werden, sofern sie sich in demografisch herausgeforderten Gebieten be-

finden. Eine solche staatliche Förderung als Gegengewicht zu sonst drohenden Abwanderungen wäre übrigens kein völliges Novum. Seit einigen Jahren haben zahlreiche Bundesländer etwa Programme dafür aufgelegt, wenn in unterversorgten Gebieten Landarztpraxen eröffnet oder übernommen werden.² Und natürlich muss man auch an begleitende Programme denken, so den Ausbau des Bahnverkehrs für die aus anderen Gebieten kommenden Studierenden wie auch solche für die regionalen Schulen mit dem Ziel einer Stärkung des Anteils der Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung.

Man mag einwenden, dass ein Abzug nicht nur von Studierenden, sondern damit verbunden auch von Forschung die dann eventuell etwas abgebenden Einrichtungen im Westen schwächen könnten. Aber dass Größe und Output bei Hochschulen immer positiv verbunden sind, ist mehr viel geglaubt als sicher belegt (Grözinger 2021). Die USA etwa haben deshalb in der staatlichen Forschungsförderung im Ergebnis auch erfolgreiche Programme aufgelegt, um kleinere Universitäten in ärmeren Bundesstaaten gesondert zu unterstützen (Grözinger/Fromm 2013).

Neben der durch eine Hochschulansiedlung oder einem -ausbau entstehenden positiven Dynamik durch Stärkung der lokalen Kaufkraft, Innovationsunterstützung und besserer Sicherung eines qualifizierten Arbeitskräftepools ist noch ein möglicher externer positiver Effekt zu bedenken. Der große Erfolg der rechtspopulistischen und demokratiegefährdenden AfD in den neuen Bundesländern hat viel mit dem dort erfahrenen und zukünftig noch zu erwartenden Bevölkerungsrückgang vor allem auf dem Lande zu tun (Grözinger 2017). Eine aktive Politik, die hier gegensteuert, kann nicht nur diesen Wirkzusammenhang der Verbitterung aufzubrechen helfen. Durch eine besser gebildete Bevölkerung wird der AfD-Einfluss auch noch direkt gemildert, denn von Abitur aufwärts schmilzt die Attraktivität dieser Partei bei Wahlen erheblich (Grözinger 2019).

Literatur

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2019): Die demografische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig Deutschlands Regionen sind, Berlin.

Bräuninger, Michael/Mark-Oliver Teuber (2016): Bevölkerungsprognosen und ihre Interpretation, in: Wirtschaftsdienst 6/2016, S. 444–446.

² <https://www.lass-dich-nieder.de/berufsalhtag/foerderung/zukuenftige-landaerzte-lass-dich-foerdern.html> (21.6.2021)

- Burs, Matthias (2010): Diskursiver Wandel und räumliche Bezüge in der deutschen Hochschulentwicklung, in: *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 2/2010, S. 140–153.
- Cermeño, Alexandra (2019): Do Universities Generate Spatial Spillovers? Evidence from US Counties between 1930 and 2010, in: *Journal of Economic Geography* 6/2019, S. 1173–1210.
- DIW econ. (2013): Berliner Universitäten als Wirtschaftsfaktor. Die regionalökonomischen Effekte der Berliner Universitäten. Berlin.
- Franz, Christian/Marcel Fratzscher/Alexander S. Kritikos (2019): Grüne und AfD als neue Gegenpole der gesellschaftlichen Spaltung in Deutschland, in: *DIW-Wochenbericht*, 34/2019, S. 591–602.
- Fritsch, Michael/Tobias Henning/Viktor Slavtchev/Norbert Steigenberger (2007): *Hochschulen, Innovation, Region, Nomos*, Berlin.
- Fritsch, Michael/Matthias Piontek (2015): Regionaler demografischer Wandel und Hochschulentwicklung, in: Michael Fritsch/Peer Pasternack/Mirko Titze (Hg.), *Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen*, Springer VS, Wiesbaden, S. 59–88.
- Grözing, Gerd (2017): Der Erfolg der AfD bei der Bundestagswahl 2017. Eine regionalorientierte Analyse, Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung, Discussion Paper Nr. 27, Flensburg.
- Grözing, Gerd (2016): Bildungsfinanzierung und Föderalismusversagen, in: Lutz Bellmann/Gerd Grözing (Hg.), *Jahrbuch Ökonomie und Gesellschaft 2016. Bildung in der Wissensgesellschaft*, Metropolis, Marburg, S. 135–152.
- Grözing, Gerd (2019): Wahlen. Die AfD als Ostphänomen, in: *Wirtschaftsdienst* 9/2019, S. 600–601.
- Grözing, Gerd (2021): Groß ist gut, klein bloß charmant? Gibt es eine angemessene Größe für Universitäten? Welche Vor- und Nachteile hat ihre Größe für die Qualität von Forschung und Lehre? Eine Analyse, in: *Forschung & Lehre* 1/2021, S. 8–9.
- Grözing, Gerd/Nadin Fromm (2013): Auch Breitenförderung statt ausschließlich Spitzenförderung. Warum EPSCoR ein Vorbild für die DFG sein könnte, in: Edgar Grande/Dorothea Jansen/Otfried Jarren/Arie Rip/Uwe Schimank/Peter Weingart (Hg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*, transcript, Bielefeld, S. 113–135.
- Grözing, Gerd/Wenzel Matiaske (2009): Regional Data, in: *Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten* (Hg.), *Building on Progress. Expanding the Research Infrastructure for the Social, Economic, and Behavioral Sciences*, Bd. 1, Budrich UniPress, Opladen/Farmington Hills, S. 341–352.
- Helbig, Marcel/Stefani Jähnen/Anna Marczuk (2017): Eine Frage des Wohnorts. Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland, in: *Zeitschrift für Soziologie* 1/2017, S. 55–70.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Vorausberechnung der Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger 2019–2030, Dokumentatipon Nr. 219, Bonn.
- Larmann, Veit (2014): Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen, in: *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 1/2014, S. 176–189.
- Ragnitz, Joachim (2019): Ostdeutschland im globalen Wettbewerb. Zuwanderung tut not, in: *ifo Dresden berichtet* 3/2019, S. 3–5.
- Rösel, Felix (2019): Die Wucht der deutschen Teilung wird völlig unterschätzt, in: *ifo Dresden berichtet* 3/2019, S. 23–25.

- Schlömer, Claus/Hansjörg Bucher/Jana Hoymann (2015): Die Raumordnungsprognose 2035 nach dem Zensus, Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, Bonn.
- Spiess, Katharina/Katharina Wrohlich (2010): Does Distance Determine Who Attends a University in Germany?, in: Economics of Education Review 3/2010, S. 470–479.
- Wolff, Manuel/Annegret Haase/Tim Leibert (2020): Mehr als Schrumpfung und Wachstum? Trends der demographischen Raumentwicklung in Deutschland nach 2011, UFZ Discussion Paper 1/2020, Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (UFZ), Leipzig.

Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit

Chancen und Wirkungen

Marlene-Anne Dettmann
Katharina Scholz
Hamburg

Der Wunsch nach Wirksamkeit der eigenen Arbeit betrifft in der Sozialen Arbeit sowohl Fachkräfte in der professionellen Praxis als auch die Menschen, die Fachkräfte qualifizieren. Dabei stellt sich für die Lehrenden die Frage nach konkreten Lehr-Lern-Arrangements, um „Heraus-Bildungsprozesse“ (Becker-

Lenz et al. 2012: 10) auf Seiten der Studierenden zu ermöglichen. Im Rahmen von Studiengängen, die eine Qualifikation für soziale personenbezogene Dienstleistungen vermitteln, steht insbesondere die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses in Form einer sozialen Beziehung zwischen Fachkräften und Adressat*innen im Fokus. Berufliche Wertestandards wie Achtung der Autonomie, Ressourcenorientierung und eine partizipative Grundhaltung gegenüber Adressat*innen (vgl. Spiegel 2018: 90f.), sind wichtig für die Wahrnehmung der Adressat*innen und beeinflussen die Qualität des Arbeitsbündnisses.

Dieser Artikel geht der Frage nach, wie Adressat*innen während des Studiums an der Vermittlung von Wertestandards beteiligt werden können. Hierzu wird das Konzept Service User Involvement (SUI) vorgestellt, welches die systematische Beteiligung von Adressat*innen als Service User¹ an der akademischen Ausbildung für Soziale Arbeit einfordert. Dabei wird begründet, wann die Beteiligung als bedeutsam für die Service User angesehen werden kann.

Anschließend werden auch Hürden für den Wirkungsnachweis von SUI thematisiert. Das Design einer eigenen Evaluation eines Lehr-Lern-Arrangements mit Service Usern wird beispielhaft an dem Lernziel der

¹ Service User sind keine homogene Gruppe, und viele von ihnen identifizieren sich nicht mit der Bezeichnung. Zu den kritischen Diskussionen siehe z. B. Beresford/Boxall (2012), McLaughlin (2009) und Chiapparini (2016a: 28). Für diesen Artikel möchten wir jedoch die Bezeichnung durchgängig verwenden, um einerseits für die Lesenden eine Einheitlichkeit herzustellen und andererseits die besondere Perspektive von Menschen zu würdigen, die Soziale Arbeit selbst erfahren haben.

Empathie vorgestellt und reflektiert. Wir verweisen auf ein Kompetenzverständnis, welches neben im Studium erlernten Techniken auch die Wichtigkeit von Haltung berücksichtigt. Im Ausblick plädieren wir für Lehr-Lern-Arrangements mit Beteiligung von Service Usern, die zu einer veränderten Praxis führen kann, welche bedeutsam für die Service User ist.

1. Service User Involvement in verschiedenen Handlungsbereichen

Der Begriff Service User umfasst Menschen, die in der Vergangenheit Soziale Arbeit erfahren haben oder aktuell nutzen. Diese Gruppe ist so bunt, wie die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit vielfältig sind. Ihr Erfahrungswissen als Nutzer*innen von Dienstleistungen in der Sozialen Arbeit ermöglicht sowohl der Disziplin, als auch der Profession Sozialer Arbeit und deren Nachwuchs eine besondere Perspektive auf z. B. Auswirkungen von Interventionen sowie die Verfügbarkeit und Art und Weise, wie eine (Dienst-)Leistung erbracht wird.

Mit dieser *Teilgabe* als partizipatives Moment nehmen Service User jedoch kaum Einfluss auf die Steuerung und Planung von Angeboten Sozialer Arbeit. Die Selbstvertretung wohnungsloser Menschen e.V. bringt es auf den Punkt:

Service User „haben Beobachtungen, Meinungen, Einschätzungen, Positionen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente, die aufgrund ihrer besonderer [sic!] Lebensumstände häufig nicht abgerufen werden“ (Schneider/Schneider/Kruse 2021: o.S.).

Die Involvierung der Service User geht daher über die Funktion als Informant*innen hinaus. Denn Partizipation stellt eine aktive Beteiligung an Entscheidungen dar, die das eigene Leben bzw. die eigenen Angelegenheiten betreffen, und schließt auch die „Suche, (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung von damit verbundenen Maßnahmen oder Lösungen“ (Chiapparini et al. 2020: 10) mit ein. Die verschiedenen Involvierungsmöglichkeiten können nach Chiapparini et al. in sechs verschiedene Gegenstände bzw. Politik- und Handlungsbereiche unterschieden werden, an denen Service User partizipieren können und die durch ihren Einbezug verändert oder beeinflusst werden sollen (ebd.: 29):²

² Chiapparini et al. haben diese sechs Politik- und Handlungsbereiche im Rahmen einer Analyse von Projekten differenziert, die Partizipationsmöglichkeiten für armutsbetroffene und -gefährdete Personen in der Armutsbekämpfung und -prävention entwickeln.

- (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und Prozessen von Maßnahmen oder Organisationen
- Ausbildung/Weiterentwicklung von professionellen Praktiken von Fachpersonen
- (Weiter-)Entwicklung von politischen und rechtlichen Grundlagen
- öffentlicher Diskurs
- gemeinschaftliche Selbsthilfestrukturen
- Entwicklung von Grundlagen der Partizipation

Die Aufzählung veranschaulicht die Vielfalt von SUI. Im Folgenden wird der Fokus auf den zweiten Handlungsbereich, die Ausbildung/Weiterentwicklung von professionellen Praktiken von Fachpersonen, gelegt.

1.1. Beteiligungsbereiche im Rahmen der akademischen Ausbildung

Service User in der Sozialen Arbeit spielen mit ihrem Erfahrungswissen aktuell in der deutschsprachigen Hochschulbildung nur selten eine aktive Rolle. Obwohl ihre systematische Einbindung in die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen bereits 2004 in den Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession (IFSW & IASSW 2020) aufgenommen wurde, ist die konsequente Umsetzung bisher nur in Großbritannien zu finden. Dort ist Service User Involvement für die Akkreditierung eines Studiengangs Sozialer Arbeit zwingend notwendig (Department of Health 2002).

Leers/Rieger (2013) zeigen in ihrem Artikel über die Praxis von SUI in England auf, dass die Beteiligung sowohl in den Bereichen der Planung und Organisation von Studiengängen (z. B. Qualitätssicherung, Konzeption von Studiengängen, Auswahl der Studierenden) als auch in der Durchführung von Lehre umgesetzt wird. In der Literatur über SUI in der Hochschulbildung finden sich hauptsächlich Praxisbeispiele aus dem Beteiligungsbereich Lehre. Es gibt auch an deutschen Hochschulen vereinzelte Beteiligungsmöglichkeiten für Service User, jedoch sind diese nicht etabliert, sondern derzeit abhängig vom Engagement einzelner Lehrender.³

Wie Eßer et al. (2020: 3) feststellen, gilt Partizipation als „Postulat für die Praxis, und das heißt für die Praxis der professionellen Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen im Kontakt mit den Adressat*innen, aber nicht für die Praxis der Forschenden“. Diese Einschätzung teilen wir

³ Siehe zum deutschen Kontext insbesondere Rieger/Straßburger/Wutzbacher (2015), Laging/Heidenreich (2016), Laging (2018)

grundsätzlich für die Praxis der Hochschulen. Zukünftig wird es deshalb wichtig sein, „eine Lernkultur zu implementieren, die authentisch lebt, was sie inhaltlich lehrt“ (Rieger 2015: 101).

Wir verstehen das Erfahrungswissen der Service User als Ergänzung zum wissenschaftlichen Wissen, demnach stehen beide nicht in Konkurrenz zueinander. Die Formate für Lehr-Lern-Arrangements im Kontext SUI sind vielfältig. Beispielsweise können Service User über den Einsatz von Materialien (Videos, Podcasts oder Texte) ihr Erfahrungswissen an die Studierenden *teilgeben*. Besonders wertvoll sind Dialoge oder sogar gemeinsame Projekte zwischen Studierenden und Service Usern, die entweder an der Hochschule oder in der Lebenswelt der Erfahrungsexpert*innen initiiert werden. Als weitreichendste Form kann die partnerschaftliche Lehre genannt werden, für die hauptamtlich Lehrende mit Service Usern zusammen Projekte, Seminare oder Vorlesungen planen, durchführen und weiterentwickeln.

1.2. Wirkungsperspektiven

Service User Involvement in der akademischen Ausbildung für Soziale Arbeit wird in der Literatur überwiegend positiv dargestellt und mit der generellen Annahme verbunden, dass der Einbezug für die Service User, Studierenden, Lehrenden und Professionellen in Forschung und Praxis von Nutzen ist (vgl. Chiapparini 2016b; McLaughlin 2018; McLaughlin 2020). Grundsätzlich ist es herausfordernd, die Wirkung für SUI in der Hochschulehre zu beschreiben, da die Konzepte und damit die Qualität des Einbezuges vielfältig sind.

Bisherige Evaluationen von und Übersichtsarbeiten zu SUI in der Hochschullehre lassen sich in die bewährten Dimensionen von Partizipation einordnen: Grade, Formen und Reichweite. Eine weitere hilfreiche Sortierung bietet die Unterscheidung der Zielgruppe und der damit verbundenen Frage, wem SUI nutzen soll. Grob lassen sich hier Wirkungen für die Service User in der Empowermentperspektive und für die Studierenden in der Bildungsperspektive (Laging/Heidenreich 2019; Webber/Robinson 2011) unterscheiden:

Empowermentperspektive: Diese Perspektive rückt das Ziel der Selbstbefähigung und Ermächtigung von Service Usern in den Vordergrund. Eine Übersichtsarbeit von Schön (2016) nutzt das bekannte Modell von Sherry Arnstein (1969) und ordnet durchgeführte Projekte nach der Form der Involvierung in die Stufen Partizipation, symbolische Beteiligung und Nicht-Beteiligung ein. Das Kriterium für die Form ist die Verteilung der Entscheidungsmacht. Je mehr Einfluss die Service User auf

die Gestaltung erhalten, desto höher wird der Grad der Partizipation bewertet.

Mithilfe der Übersichtsarbeiten von Tanner et al. (2015: 469) und Burns/McGinn (2019: 97) können folgende Wirkungen zusammengefasst werden: Involvierte Service User werden als respektierte Partner*innen im Lernprozess geschätzt, sie erhalten Zuversicht und steigern ihr Selbstwertgefühl. Der Einbezug ermöglicht es ihnen gleichzeitig, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die zu einem gesteigerten Gefühl von Unabhängigkeit, persönlichem Vertrauen und Kompetenz beitragen. Außerdem wird die Mitwirkung an der Verbesserung der Ausbildung zukünftiger Sozialarbeiter*innen als zielgerichtete und sinnvolle Arbeit wahrgenommen.

Betrachten wir die Reichweite der Partizipation, sprechen wir bisher über eine unmittelbare Wirkung für die involvierten Service User. In der Diskussion um *meaningful involvement* (im Sinne eines bedeutsamen Einbezugs) wird allerdings als Wirkung ein Nachweis über positive Veränderungen oder Verbesserungen der Praxis (Beresford 2005) und die gezielte Förderung von Veränderungen in Dienstleistungen gefordert, so dass sie passgenau auf die individuellen Bedürfnisse der Menschen, die sie nutzen, zugeschnitten werden (Tyler 2006). Damit werden langfristige Wirkungen von SUI in den Blick gerückt, die unseres Erachtens maßgeblich von der Qualität der Hochschullehre abhängen. Die (Aus-)Bildungsperspektive fokussiert darauf, „to add value to students’ learning“ (Webber/Robinson 2011: 1271).

Bildungsperspektive: In dieser Perspektive steht die bestmögliche Qualifizierung von Studierenden im Vordergrund (Laging/Heidenreich 2019). Der Grad und die Formen der Partizipation der Studierenden sind stark von den Formaten abhängig, in denen SUI umgesetzt wird. Überwiegend steht die Einflussnahme von Studierenden auf wichtige Entscheidungen in der Gestaltung von Planung, Realisierung und Auswertung des SUI nicht im Mittelpunkt. An die Studierenden werden stattdessen die Lernziele gerichtet, deren Erreichen auch im Mittelpunkt von Evaluationen stehen.

Nach der Zusammenfassung von Tanner et al. (2015: 468 f.) bekommen Studierende während ihres Studiums durch SUI einen besseren Einblick in die Perspektiven der Adressat*innen und werden für deren Sichtweisen sensibilisiert. Dabei werden sie in ihren eigenen stereotypen Ansichten herausgefordert und erkennen Stärken sowie Ressourcen von Service Usern. Die Studierenden entwickeln mehr Empathie gegenüber den Service Usern und sehen sie im Kontext ihres Umfeldes. Außerdem wird von einer Zunahme partnerschaftlicher Zusammenarbeit und dem Ausbau

von Kommunikationsfähigkeiten berichtet. Zudem können Verbindungen zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden.

Burns und McGinn (2019: 97f.) ergänzen die Aufzählung um die Aspekte eines tieferen Verständnisses der Lebenswelten und eines größeren Bewusstseins für die Auswirkungen von sozialen Dienstleistungen auf das Leben der Service User. Befragte Studierende geben überdies an, dass sich die Veränderung ihrer Wahrnehmung auf ihre zukünftige Praxis als Sozialarbeiter*innen auswirken würde. Diese Ergebnisse beruhen größtenteils auf Evaluationen während des Studiums.

Langfristige Wirkungen, wie sie in Diskussionen um *meaningful involvement* gefordert werden, können bisher nur in wenigen Studien aufgezeigt werden. Dies liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit in dem hohen Aufwand von Langzeitstudien begründet. Denn die Dimension der Reichweite in der Bildungsperspektive ist eine zeitliche, und ein Nachweis über die Nachhaltigkeit der während des Studiums erlangten Haltungen, des Wissens und der Fähigkeiten bleibt daher in den bisherigen Studien häufig aus. Eine Ausnahme liefern z. B. Tanner et al. (2015): Sie fanden neben den unmittelbaren Effekten auf die Studierenden während des Studiums durch eine nachträgliche Befragung (6 bis 9 Monate nach dem Studium) auch Belege dafür, dass Veränderungen in der anschließenden Berufspraxis und dadurch auch in der organisatorischen Praxis stattfinden. Daher ließe sich annehmen, dass auch die Service User mittelbar davon profitieren, jedoch stehen genau diese multiperspektivischen Erhebungen noch aus.

2. Evaluation von Service User Involvement an der HAW Hamburg

Am Department Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) hat 2020 erstmals eine Evaluation der Wirkungen des Einbezugs von Service Usern in Bezug auf die Bildungsperspektive stattgefunden. Das Seminar wurde unter Leitung von Marlene-Anne Dettmann im Wintersemester 2019/2020 durchgeführt und von zehn Studierenden besucht. Die Studierenden haben durch den Kontakt mit Service Usern bedürfnisorientierte Konzepte für eine soziale Gruppenarbeit entwickelt und diese anschließend sowohl mit den Service Usern, die das Angebot potenziell in Anspruch nehmen würden, als auch mit Praxisvertreter*innen diskutiert.

Die Entwicklung des Evaluationskonzeptes für das Seminar erfolgte im Rahmen einer Bachelor-Thesis. Die zahlreichen Publikationen zu bisherigen Evaluationen von Lehr-Lern-Arrangements mit Beteiligung von

Service Usern waren hierbei wichtige Bezugspunkte. Beispielsweise wurde die Grundannahme übernommen, dass SUI positive Wirkungen haben kann. Mit Blick auf die Studierenden bedeutet dies, neben einem verbesserten Theorie-Praxis-Transfer, unter anderem auch, dass sich ihre Einstellungen und Haltungen den Service Usern gegenüber verändern, sie beispielsweise empathischer werden. Es sollte überprüft werden, ob diese Wirkungen auch bei den Studierenden des benannten Seminars festzustellen sind.

Da SUI und folglich auch die Evaluation entsprechender Angebote in den deutschsprachigen Ländern noch am Anfang stehen, ist es bedeutsam, viele Erfahrungen zu sammeln und in den Diskurs einzubringen (vgl. Laging 2018: 59). Im Folgenden legen wir den Fokus daher nicht auf einzelne Ergebnisse, sondern auf das Design der Evaluation.

2.1. Evaluationsdesign

Mit der Evaluation sollte insbesondere untersucht werden, inwiefern das Seminar die gewünschten Effekte, also Wirkungen auf die Studierenden im Sinne der Bildungsperspektive, erzielt hat. Neben gezielten Fragen in Bezug auf die intendierten Lernziele, gab es durch offene Fragen auch die Möglichkeit, nicht intendierte Effekte zu erfassen. Es handelt sich beim Evaluationsgegenstand daher um eine sogenannte Programmevaluation, die auf den Wirkungs- bzw. Ergebnisaspekt fokussiert. Dabei müssen grundsätzlich zwei begrenzende Bedingungen in Rechnung gestellt werden: Zum einen findet Lehre nicht im luftleeren Raum statt, und Studierende unterliegen innerhalb wie außerhalb der Hochschule weiteren Einflüssen, so dass Wirkungen nicht zweifelsfrei allein der Lehre oder einer bestimmten Lehrveranstaltung zugeschrieben werden können. Zum anderen können sich Lerneffekte auch mit einer zeitlichen Verzögerung einstellen (vgl. Pohlenz 2018: 388ff.).

Bei der Evaluation eines Lehr-Lern-Arrangements mit Beteiligung von Service Usern kann es daher in einem ersten Schritt lediglich um das Aufzeigen einer Plausibilität zwischen erlebtem Einbezug von Service Usern und angenommener Wirkung auf die Studierenden gehen. Neben dem Gewinn von Erkenntnissen zu diesem spezifischen Seminar sollte die Evaluation jedoch auch eine entwicklungsfördernde Funktion an der eigenen Hochschule erfüllen und den Diskurs zu SUI in Deutschland mitgestalten. Die Evaluation wurde als interne Selbstevaluation durchgeführt. Dies scheint bei Evaluationen von Lehr-Lern-Arrangements mit Beteiligung von Service Usern bisher die Regel zu sein und bietet einige Vorteile, z. B. Kenntnisse über die Kontextbedingungen, bestehender Zu-

gang zu den Studierenden, keine zusätzlich benötigten Ressourcen. Ob zukünftig jedoch eine andere Art der Evaluation, z.B. eine kollegiale Fremdevaluation, vorzuziehen wäre, könnte beim weiteren Aufbau von Erfahrungswissen und zusammen mit weiteren Akteur*innen diskutiert werden.

Orientierung bei der Festlegung der inhaltlichen Schwerpunkte der Evaluation bot sowohl das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1967), das für Lehr-Lern-Arrangements entwickelt wurde, sowie die für SUI von Robinson und Webber (2013) überarbeitete Version dieses Modells. In dieser Weiterentwicklung werden unter anderem die Perspektiven von Studierenden und Service Usern differenziert. Außerdem werden auch die für ein *meaningful involvement* wichtigen langfristigen Auswirkungen auf die Praxis mit einbezogen. Für die Evaluation an der HAW Hamburg lag der Fokus auf der unmittelbaren Wirkung auf die Studierenden. Daher wurde für den inhaltlichen Fokus folgender Rahmen festgelegt:

- *Ebene 1 – Reaktion:* Sicht der Studierenden auf die eigenen Lernerfahrungen sowie Zufriedenheit mit dem Seminar
- *Ebene 2 – Einstellungen:* Veränderung der Haltung und Einstellungen gegenüber den Adressat*innen
- *Ebene 3 – Lernen:* Erwerb von Wissen und Fähigkeiten

Die leitende Frage der Evaluation lautete an die Ergebnisse bisheriger SUI-Evaluationen anschließend: Entwickeln Studierende durch den Einbezug von Service Usern in das Seminar sozialarbeiterische Kompetenzen?

In der Sozialen Arbeit gibt es verschiedene Arbeits- und Handlungsfelder, die teilweise unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten aktiv abfordern. Arbeitsfeldübergreifend aber kann von dem Erfordernis von Schlüsselkompetenzen ausgegangen werden. Je nach Quelle werden diese unterschiedlich ausdifferenziert oder zusammengefasst. Im Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der HAW Hamburg werden die sozialarbeiterischen Schlüsselkompetenzen in drei Bereiche eingeordnet: instrumentelle, soziale und reflexive Kompetenz. Empathie wird hier der sozialen Kompetenz zugeordnet (vgl. HAW Hamburg 2020: 4).

Die Evaluation beruht, wie der Großteil bisheriger Evaluationen von SUI-Projekten, auf Selbstaussagen der Studierenden. Die Datenerhebung fand mithilfe eines schriftlichen Fragebogens statt, mit dem die Studierenden gebeten wurden, die Wirkungen des Einbezugs der Service User auf sich einzuschätzen. Da es keine Prä-Messung gab, sondern die Befragung am Ende des Seminars in Form einer summativen Evaluation statt-

find, wurden unter anderem Reflexionsfragen gestellt, mit denen die Studierenden Veränderungen auf sich im Vorher-/Nachher-Vergleich angeben sollten. Bezogen auf das Lernziel der Empathie wurden die Studierenden gefragt, ob sie den Service Usern durch den direkten Kontakt empathischer begegnen würden. Von den acht befragten Studierenden haben zwei Studierende voll und drei Studierende eher zugestimmt. Lediglich drei Studierende haben angegeben, dass sie (eher) nicht empathischer geworden seien. Hierbei muss jedoch mitreflektiert werden, dass Studierende teilweise bereits mit der Haltung in ein Seminar starten, in höchstem Maße empathisch und den Service Usern zugewandt zu sein – und folglich davon ausgehen, nicht (noch) empathischer werden zu können. Dies ließe sich bei einer Prä-Post-Messung abbilden, die wir perspektivisch anregen möchten.

Inwiefern Selbstaussagen grundsätzlich für eine Evaluation geeignet sind, ist umstritten (vgl. Merchel 2015: 132). In der Reflexion der Ergebnisse und des Designs der Evaluation haben wir uns mit dieser Streitfrage daher tiefer auseinandergesetzt. Obwohl es naheliegend scheint, Kompetenzen aus dem Handeln ableiten und entsprechend möglichst objektive Messverfahren durchführen zu wollen, kann eine Überprüfung via Selbsteinschätzung dennoch zu brauchbaren Ergebnissen führen – und wird in der Praxis auch häufig in Form von standardisierten Fragebögen durchgeführt (vgl. Schaeper/Spangenberg 2008: 165f.).

Schaeper und Spangenberg resümieren: „Kompetenzen sind mehr als beobachtbare Fertigkeiten, sie umfassen vielmehr auch Einstellungen, Haltungen oder Dispositionen“ (ebd.). Sie führen weiter aus, dass das Selbstkonzept eigener Kompetenzen, entsprechenden Studien zufolge, mit Ergebnissen aus Leistungsüberprüfungen korreliert und darüber hinaus handlungsleitend für die Zukunft sein kann: So „lassen sich in einigen Kompetenzbereichen zwar nicht die Kompetenzen selbst, wohl aber die Voraussetzungen kompetenten Handelns – z.B. die kognitiven, emotionalen und motivationalen Prämissen sozialer Kompetenz – gut mittels Fragebögen erfassen“ (ebd.: 166). Daher gehen wir davon aus, dass die Überprüfung der Wirkungen auf Studierende in der bisher üblichen Form von Selbstaussagen grundsätzlich eine angemessene Möglichkeit darstellt.

2.2. Empathie als anspruchsvolles Lernziel

Empathie wird im Alltagsverständnis häufig als etwas genuin Positives verstanden, teilweise synonym zu dem Begriff Mitgefühl verwendet oder als Charaktereigenschaft beschrieben. Betrachtet man Empathie genauer,

stellt sie sich jedoch als „multidimensionales Konstrukt“ dar (Davis 1983: 113). Obwohl Empathie einen zentralen Stellenwert für die Soziale Arbeit einnimmt, finden sich laut Katsivellaris (2012) in Standardwerken der Sozialarbeitswissenschaft teilweise keine Definitionen. Auch in der von uns ausgewerteten Literatur zu den Wirkungen von Service User Involvement wird Empathie nicht weiter definiert. Die Grundannahme, dass Empathie unhinterfragt etwas ausschließlich Positives ist, birgt jedoch die Gefahr, mögliche manipulative Aspekte der Empathie zu übersehen.

Betrachten wir Empathie beispielsweise lediglich als Technik zur Gesprächsführung, kann sie auch verwendet werden, um die Service User zur Mitarbeit an ihnen auferlegten Zielen zu überzeugen bzw. um sie bestmöglich zu ‚führen‘ (vgl. Katsivellaris 2012: 5). Empathie sollte daher dezidiert nicht nur als Kompetenz im Sinne einer abrufbaren Technik verstanden werden, sondern sich – anschließend an das Kompetenzverständnis von Schaeper und Spangenberg (2008) – auch in einer entsprechenden Haltung wiederfinden.

Wie Sozialarbeitende ihren Adressat*innen empathisch begegnen können, wird etwa von Gitterman und Germain (2008) anhand von Beispielen ausgeführt. Hierbei nehmen sie Bezug auf Lide (1966), die im Anschluss an Reik (1948) von vier Phasen eines empathischen Prozesses ausgeht:

- Identifikation (miterleben, was die andere Person fühlt)
- Inkorporation (die Erfahrungen der anderen Person wie die eigenen empfinden)
- Resonanz (eigene Erfahrungen abrufen, um die der anderen Person besser zu verstehen)
- Distanzierung (Vornehmen einer objektiven Analyse) (vgl. Lide 1966: 148)

Betrachtet man die Empathie also als „multidimensionales Konstrukt“ (Davis) und als mehrphasigen Prozess, dann kann davon ausgegangen werden, dass Empathie nicht in jedem Setting mit Service Usern ‚nebenbei‘ erlernt werden kann. Vielmehr bedarf es hierfür einer gezielten Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements. Dies stellt einerseits anspruchsvolle Voraussetzungen an Formate mit der Beteiligung von Service Usern; andererseits kann aber genau hier auch eine Stärke von SUI betont werden: Während es auch ohne den Einbezug von Service Usern möglich scheint, Empathie lediglich als Technik zu üben bzw. auszubauen, kann der direkte Kontakt mit Service Usern dazu führen, dass ebenfalls Verständnis und Wertschätzung gefördert werden und sich so bestenfalls Empathie und Haltung verknüpfen.

Hierfür könnten sich Rollenspiele eignen, mit denen z.B. an der HAW Hamburg im Rahmen des Moduls „Professionelles Handeln“ Gesprächsführungen geübt werden, indem Studierende die Rollen der Sozialarbeitenden und die der Adressat*innen spielen. Stattdessen könnten aber auch Service User ihren Part selbst übernehmen – und den Studierenden so ein authentisches Feedback geben (vgl. Hitchin 2016).

3. Schlussfolgerung und Ausblick

Für zukünftige Evaluationen möchten wir anregen, Lernziele in Bezug auf soziale Kompetenzen differenziert zu formulieren. Am Beispiel von Empathie konnten wir darstellen, dass die konkrete Verständigung über den Gegenstand wichtig ist, um die soziale Kompetenz nicht als *reine* Technik in den Vordergrund zu stellen. Denn Kompetenzen können, ohne eine Haltung in Form von beruflichen Wertestandards, manipulativ eingesetzt werden.

Das Lernziel der Empathie soll in diesem Artikel auch exemplarisch für die gewünschten positiven Wirkungen von SUI auf die Studierenden stehen. Anhand der Ausführungen sollte verdeutlicht werden, dass wir für zukünftige Evaluationsdesigns eine Herausforderung darin sehen, genau zu prüfen, welche Lernergebnisse in den durchgeführten Formaten überhaupt erreicht werden können.

Für die Bewertung der Möglichkeiten verschiedener Lehr-Lern-Arrangements ist es dabei unerlässlich, den Diskurs über SUI weiter zu stärken, um auf möglichst viele Erfahrungswerte zurückgreifen zu können. Perspektivisch ist es zudem wünschenswert, die Wirkungen von SUI unmittelbar nicht nur in Bezug auf die Bildungsperspektive zu evaluieren, sondern auch mit Blick auf die Service User in Bezug auf die Empowermentperspektive. Bei einer Verstetigung von SUI sollten zudem die langfristigen Auswirkungen auf alle Beteiligten sowie – im Sinne eines *meaningful involvements* – auch Veränderungen der Praxis zum Gegenstand der Überprüfungen werden. Außerdem ist ein Einbezug von Service Usern und Studierenden in den Prozess der Evaluation sinnvoll und angemessen.

Grundsätzlich ist die Qualifizierung von Sozialarbeiter*innen bedeutungsvoll für Service User. Durch die *Teilgabe* ihres Erfahrungswissens gewinnen Service User eine Möglichkeit der Einflussnahme auf die Qualifizierung. So kann Service User Involvement als „Ausdruck einer partizipativen Wende in der Hochschulbildung“ (Leers/Rieger 2013) verstanden werden.

Abschließend plädieren wir dafür, in der vorgestellten Bildungsperspektive, neben der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden, auch die Vermittlung der beruflichen Wertestandards zu berücksichtigen. Andernfalls könnte die Bildungsperspektive mit den Interessen der Service User im Widerspruch stehen, wenn im Sinne eines *meaningful involvements*, nicht eine veränderte Praxis der Sozialen Arbeit und dadurch die Steigerung der Lebensqualität von Menschen forciert werden würde.

Die Überprüfung dieser anspruchsvollen Wirkung im Sinne der Empowermentperspektive auf Service User befindet sich noch am Anfang. Bis zu der Etablierung von Strukturen inklusive der notwendigen Ressourcen gibt es bereits jetzt vielfältige Formate und Methoden, mit denen Studierende, Lehrende und Service User (Heraus-)Bildungsprozesse partizipativ gestalten können und dadurch ein soziales Miteinander positiv weiterentwickeln.

Literatur

- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder Of Citizen Participation, in: Journal of the American Institute of Planners, 4/1969, S. 216–224.
- Becker-Lenz, Roland/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (2012): Einleitung. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit, in: dies. (Hg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, VS Springer, Wiesbaden, S. 9–31.
- Beresford, Peter (2005): Theory and Practice of User Involvement in Research. Making the Connection with Public Policy and Practice, in: Leslay Lowes/Ian Hulatt (Hg.), Involving Service Users in Health and Social Care Research, Routledge, London, S. 6–17.
- Beresford, Peter/Kathy Boxall (2012): Service Users, Social Work Education and Knowledge for Social Work Practice, in: Social Work Education, 2/2012, S. 155–167.
- Burns, Patricia/Tony McGinn (2019): Service User Involvement in Social Work Education and Practice Development. A Narrative Review, in: The Irish Social Worker. Open Access & Practice Research Journal 2019, S. 93–102.
- Chiapparini, Emanuela (2016a): Service User Involvement – Social Work Projects and Education with a Gap-Mending Approach in Europe. Overview of the Theoretical Background and of the Evaluation, in: dies. (Hg.), The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education, Barbara Budrich, Opladen, S. 25–36.
- Chiapparini, Emanuela (Hg.) (2016b): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education, Barbara Budrich, Opladen.
- Chiapparini, Emanuela/Claudia Schuway/Michelle Beyeler/Caroline Reynaud/Sophie Guerry/Nathalie Blanchet/Barbara Lucas (2020): Modelle der Partizipation arbeitsbetroffener und -gefährdeter Personen in der Armutsbekämpfung und -prävention, in: Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 7/20, Bundesamt für Sozialversicherungen BSV, Bern.

- Davis, Mark H. (1983): Measuring Individual Differences in Empathy. Evidence for a Multidimensional Approach, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 1/ 1983, S. 113–126.
- Department of Health (2002): Requirements for Social Work Training, London, URL <https://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/requirements-for-social-work-training.pdf?res=true> (7.4.2021)
- Eßer, Florian/Clarissa Schär/Stefan Schnurr/Wolfgang Schröer (2020): Einleitung. Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit, in: *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 16/2020, S. 3–23.
- Gitterman, Alex/ Caryl B. Germain (2008): *The Life Model of Social Work Practice. Advances in Theory & Practice*, Columbia University Press, New York.
- HAW Hamburg (2020): Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit, URL https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/zentrale_PDF/WS/Modulhandbuecher/Soziale_Arbeit/MHB-BA-SozA-2020_2.pdf (5.7.2021).
- Hitchin, Sara (2016): Role-played Interviews with Service Users in Preparation for Social Work Practice. Exploring Students’ and Service Users’ Experience of Co-produced Workshops, in: *Social Work Education*, 8/2016, S. 970–981.
- International Federation of Social Workers (IFSW) & International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2020): Global Standards for Social Work Education and Training, URL <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/#3serviceusers> (16.11.2020).
- Katsivellaris, Niko (2012): Normalisierung mit Gefühl? Empathie in der Sozialen Arbeit, in: *soziales_kapital*, 8/2012, URL <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/240/374.pdf> (7.4.2021).
- Kirkpatrick, Donald (1967): Evaluation of Training, in: Robert Craig/Lester Bittel (Hg.), *Training and Development Handbook*, McGraw Hill, New York, S. 87–112.
- Laging, Marion (2018): Service User Involvement in Social Work Education. Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat_innen in die Lehre Sozialer Arbeit, in: *Sozial Extra* 2/2018, S. 57–60.
- Laging, Marion/Thomas Heidenreich (2016): Was ist gute Soziale Arbeit? StudentInnen und Service User arbeiten gemeinsam in einem Lehr- und Lernprojekt, in: *Sozial Extra* 2/2016, S. 12–15.
- Laging, Marion/Thomas Heidenreich (2019): Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education. Empowerment and Educational Perspectives, in: *Journal of Social Work Education* 1/2019, S. 11–22.
- Leers, Franziska Anna/Judith Rieger (2013): Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulausbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England, in: *Neue Praxis* 6/2013, S. 537–550.
- Lide, Pauline D. (1966): Dynamic Mental Representation. An Analysis of the Empathic Process, in: *Social Casework* 3/1966, S. 146–151.
- McLaughlin, Hugh (2009): What’s in a Name: ‘Client’, ‘Patient’, ‘Customer’, ‘Consumer’, ‘Expert by Experience’, ‘Service User’ – What’s Next?, in: *British Journal of Social Work* 6/2009, S. 1101–1117.
- McLaughlin, Hugh (Hg.) (2020): *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education*, Routledge, Abingdon, Oxon/ New York, NY.

- McLaughlin, Hugh/Joseph Duffy/Brendan McKeever/June Sadd (Hg.) (2018): *Service User Involvement in Social Work Education*, Routledge, Abingdon, Oxon/New York, NY.
- Merchel, Joachim (2015): *Evaluationen in der Sozialen Arbeit*, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.
- Pohlenz, Philipp (2018): Innovationen in der Hochschullehre evaluieren. Herausforderungen für Methodik und Konzeption, in: Ingrid Glowinski/Julia Gillen/Andreas Borowski/Sascha Schanze/Joachim von Meien (Hg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*, Universitätsverlag, Potsdam, S. 385–397.
- Reik, Theodor (1948): *Listening with the Third Ear*, Farrar, Straus and Co., New York.
- Rieger, Judith (2015): Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre. Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden, in: *soziales_kapital* 14/2015, S. 98–111.
- Rieger, Judith/Gaby Straßburger/Jens Wutzbacher (2015): Integration von Erfahrungsexpertise in die Lehrpraxis. Systematische Beteiligung von Adressat_innen, in: *LehrPraxis_KHSB. Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen* 2/2015, Berlin.
- Robinson, Karen J./Martin Webber (2013): Models and Effectiveness of Service User and Carer Involvement in Social Work Education. A Literature Review, in: *British Journal of Social Work* 5/2013, S. 925–944.
- Schaeper, Hildegard/Heike Spangenberg (2008): Absolventenbefragungen – Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Bonn, S. 161–175.
- Schneider, Stefan/Jürgen Schneider/Frank Kruse (2021): Kurzbeschreibung Selbstvertretung/Wohnungslosentreffen, URL <https://www.wohnungslosentreffen.de/inhalt/e-blog/10-projekt/259-kurzbeschreibung-2021.html> (27.2.2021)
- Schön, Ulla-Karin (2016): User Involvement in Social Work and Education. A Matter of Participation?, in: *Journal of evidence-informed social work* 1/2016, S. 21–33.
- Spiegel, Hiltrud von (2018): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*, UTB, Ernst Reinhardt Verlag, Stuttgart/München.
- Tanner, Denise/Rosemary Littlechild/Joe Duffy/David Hayes (2015): ‘Making It Real’: Evaluating the Impact of Service User and Carer Involvement in Social Work Education, in: *British Journal of Social Work* 47/2015, S. 467–486.
- Tyler, Gina (2006): Addressing Barriers to Participation. Service User Involvement in Social Work Training, in: *Social Work Education* 4/2006, S. 385–392.
- Webber, Martin/Karen J. Robinson (2011): The Meaningful Involvement of Service Users and Carers in Advanced-Level Post-Qualifying Social Work Education. A Qualitative Study, in: *British Journal of Social Work* 7/2011, S. 1256–1274.

Die Verankerung der dritten Mission in der deutschen Hochschulgovernance

Hendrik Berghäuser
Karlsruhe

Das deutsche Hochschulsystem hat sich in den letzten Jahren aufgrund von Finanzierungsdruck, gestiegenen Studierendenzahlen und erhöhten gesellschaftlichen Anforderungen massiv verändert (Hüther/Krücken 2016). Neben den Kernbereichen Lehre und Forschung haben zusätzliche Aktivitäten wie Wissens- und Technologietransfer, Weiterbildung oder gesellschaftliches Engagement den Handlungsspielraum von Hochschulen erweitert. Diese Aktivitäten, die gemeinhin als dritte Mission bezeichnet werden, sollen den Impact von Wissenschaft stärken und die Rolle von Hochschulen als verantwortungsvolle gesellschaftliche Akteure verdeutlichen (Zomer/Bennett 2011, Vega et al. 2014, Hachmeister et al. 2016).

Dieser Beitrag untersucht, welchen Stellenwert Wissens- und Technologietransfer, Weiterbildung und gesellschaftliches Engagement für die strategische Entwicklung der Hochschulen haben. Hierfür wird im Rahmen eines mehrstufigen Prozesses die Rolle der dritten Mission in der staatlichen Hochschulgovernance und der internen Hochschulsteuerung analysiert.¹

1. Die dritte Mission von Hochschulen

Bei der dritten Mission handelt es sich um ein global auftretendes Phänomen, das jedoch lokal eingebettet ist und vor dem Hintergrund regionaler Rahmenbedingungen adaptiert wird. Insofern gibt es keine international gültige Definition. Die Interpretation, welche Leistungen von Hochschulen zur dritten Mission gezählt werden und welche nicht, variiert erheblich von Hochschulsystem zu Hochschulsystem (Göransson et al. 2009).

¹ Dieser Beitrag basiert auf der Dissertation des Autors, die unter dem Titel „Die Dritte Mission von Hochschulen. Strategie oder window dressing?“ im Fraunhofer Verlag erschienen ist (Berghäuser 2020).

Diese Breite an möglichen Definitionen zeigt sich auch an der Vielzahl an Begriffen, die für diese Leistungen von Hochschulen verwendet wird.

Neben „dritter Mission“ bzw. „third mission“ ist auch von „third stream activities“, „community engagement“ oder auch ganz allgemein von „gesellschaftlichem Engagement“ die Rede (Roessler et al. 2015). Bei der Beschreibung des veränderten Rollenbilds von Hochschulen wurde die dritte Mission zunächst reduziert auf die Erwartung, sich stärker für die regionale wirtschaftliche Entwicklung zu engagieren.²

In der jüngeren Hochschulforschung setzt sich jedoch zunehmend ein Verständnis von dritter Mission durch, das wesentlich breiter ist. So sprechen Zomer und Benneworth sowie Loi und Di Guardo vom „gesellschaftlichen Beitrag“ von Hochschulen. Darunter subsummieren sie sämtliche sozialen, unternehmerischen und innovativen Tätigkeiten, die Hochschulen zusätzlich zu ihrer Lehr- und Forschungsmission ausüben (Zomer/Benneworth 2011, Loi/Di Guardo 2015). Auch Glaser et al. (2014) zählen zur dritten Mission recht allgemein solche Aktivitäten, bei denen Hochschulen in Austauschbeziehungen mit dem externen Umfeld treten.

Mit der dritten Mission werden somit sämtliche Erwartungen an Hochschulen gebündelt, die von Hochschulen eine stärkere Rolle in der Gestaltung moderner Wissensgesellschaften einfordern und hierfür sozial, kulturell und wirtschaftlich nutzbares Wissen erwarten. Hochschulen bedienen dabei durch ihr Handeln gesellschaftliche Entwicklungsinteressen, indem sie praxistaugliche Beiträge zur Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens liefert (Henke et al. 2016b).

Ferner ist der Bezug zu den anderen beiden Kernmissionen von Hochschulen – Lehre und Forschung – für die Charakterisierung von dritter Mission relevant. Wenn dieser Bezug nicht gegeben ist, könnte eine Aktivität ebenso gut auch von einer anderen Organisation durchgeführt werden. Folglich kann eine Aktivität nur dann zur dritten Mission gezählt werden, wenn sie zwar nicht allein Lehre und Forschung darstellt, aber nur deshalb erbracht werden kann, weil an der Hochschule gelehrt und/oder geforscht wird (ebd.).

Aus diesen Beschreibungen folgt die bisher konkreteste Definition von Dritter Mission durch Henke, Pasternack und Schmid sowie Pasternack und Zierold. Sie beschreiben mit dritter Mission solche Aktivitäten, die im „Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne allein Lehre und Forschung zu sein“ (Pasternack/Zierold 2015; Henke et al. 2016a). Diese sind dadurch charakterisiert, dass sie jeweils

² vgl. Markman et al. (2008), Shattock (2009b), Schmoch (2000), Göransson et al. (2009)

- über die beiden Missionen Lehre und Forschung hinausgehen;
- an die Kernaufgaben der Hochschule gekoppelten Ressourcen wie Wissen, Technologien und/oder Personal nutzen,
- Akteursgruppen außerhalb des akademisch-wissenschaftlichen Bereichs einbeziehen bzw. adressieren und
- gesellschaftliche Interessen bzw. sozioökonomische Entwicklungen betreffen.

Die verschiedenen Aktivitäten von Hochschulen und Hochschulangehörigen, die aufbauend auf dieser Definition zur dritten Mission gezählt werden, können in drei Gruppen von Tätigkeiten zusammengefasst werden:

1. *Wissens- und Technologietransfer (WTT)*: Hierzu zählen kooperative Wissensentwicklung (Forschungsk Kooperationen mit wissenschaftsexternen Partnern), Wissens- und Technologievermittlung (Auftragsforschung und Beratungsleistungen), Wissens- und Technologieverwertung (Spin-offs und Schutzrechte) und Personaltransfer (Praktika, Duales Studium etc.);
2. *Weiterbildung (WE)*: Dies lässt sich untergliedern in weiterbildende (Aufbau-)Studiengänge, berufliche Fortbildung sowie informelle Weiterbildungsangebote (Studium generale / universale, Gaststudium, öffentliche Ringvorlesungen etc.);
3. *Gesellschaftliches Engagement (GE)*:³ Hierzu zählen die erweiterte Teilhabe gesellschaftlicher Personengruppen an hochschulischer Bildung (Widening Participation); Citizen Science und Public Engagement; Science Literacy und Science Education, Open Science und Open Access; Service Learning; Community Outreach und Community Service, Civic Engagement sowie Social Entrepreneurship.

2. Die dritte Mission in der deutschen Hochschulgovernance

In einem ersten Analyseschritt wird die Rolle der dritten Mission in den 16 deutschen Hochschulgesetzen analysiert, da sie das zentrale Merkmal der staatlichen Hochschulsteuerung darstellen (Hüther 2010). In einem zweiten Schritt untersucht der Beitrag, in welcher Weise staatliche Uni-

³ Einige dieser Aktivitäten wie bürgerschaftliches oder soziales Engagement weisen lediglich einen indirekten Bezug zu Forschung und Lehre auf, adressieren aber trotzdem gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und beziehen Akteure außerhalb der Hochschule ein. Sie können daher als Dritte Mission im weiteren Sinn betrachtet werden und werden bei der empirischen Untersuchung mit berücksichtigt.

versitäten in Deutschland die dritte Mission in ihren Organisationsleitbildern aufnehmen.

Ein dritter Schritt schließlich widmet sich der Betrachtung, wie die dritte Mission auf der Leitungsebene dieser Universitäten verankert ist. Dabei werden die Zuständigkeitsbereiche der Hochschulpräsidiums- und Rektoratsmitglieder identifiziert und auf die dritte Mission hin untersucht. Durch die Reformaktivitäten im Hochschulbereich in den vergangenen Jahren haben Hochschulleitungen verstärkt Verantwortung als handelnde und steuernde Akteure für die Gesamtorganisation gewonnen (Kloke/Krücken 2012). Hochschulleitungen können infolgedessen als Promotoren und Organisatoren von institutionellem Wandel gesehen werden (Flink/Simon 2015). Daher wäre die dritte Mission als Aufgabenbereich von VizepräsidentInnen und VizerektorInnen ein Hinweis auf eine organisationale Verankerung des Themas an den Hochschulen.

Durch den mehrstufigen Analyseprozess soll geprüft werden, ob es sich bei einem möglichen Bekenntnis zur dritten Mission in den Hochschulleitbildern lediglich um eine bloße Fassade und semantische Antwort auf hochschulpolitische und gesellschaftliche Anforderungen handelt, oder ob tatsächlich von einer strategischen Implementierung dieses Aufgabenbereichs gesprochen werden kann.

2.1. Die dritte Mission in Landeshochschulgesetzen

Die Analyse der 16 Landeshochschulgesetze zeigt, dass WTT und Weiterbildung keine Randerscheinung in der staatlichen Hochschulgovernance darstellen, sondern als Kernaufgaben von Hochschulen festgeschrieben sind. Zudem wird die Bedeutung von WTT und Weiterbildung dadurch sichtbar, dass sie nicht nur als allgemeine Aufgaben von Hochschulen als wissenschaftliche Einrichtungen Erwähnung finden („WTT allg.“ sowie „WE allg.“), sondern in vielen Gesetzestexten zusätzlich von den HochschullehrerInnen explizit als dienstrechtliche Aufgabe definiert sind. Darüber hinaus sind die Hauptkategorien der dritten Mission – WTT, Weiterbildung und gesellschaftliches Engagement – in den Landeshochschulgesetzen zum Teil sehr detailliert geregelt.

So finden sich in den Dokumenten konkrete Regelungen zum Angebot unterschiedlicher Weiterbildungsformen, von wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen („WE St.“), beruflicher Fortbildung („Berufl. Fortb.“) bis hin zu informellen Weiterbildungsangeboten („Inoff. WE“) oder zu Kooperationen mit anderen öffentlichen Bildungsträgern („Koop. mit BT“). Auch in Bezug auf WTT weisen die Gesetzestexte zahlreiche Regelungen und Aufforderungen auf, Kooperationen mit wissen-

Übersicht 1: Die dritte Mission in den Landeshochschulgesetzen

	Wissens- und Technologietransfer (WTT)				Weiterbildung (WE)				Gesellschaftliches Engagement									
	WTT allg.	WTT Koop.	WTT Verw.	Pers. Transf.	WE allg.	WE St.	WE Berufl. Fortb.	Inoff. WE	Koop. mit BT.	Civic Eng.	CO/CS / Serv. L.	Cit. Sc. Entr.	Social Sc. Lit. / Ed.	Open Sc. / Acc.	Qualif.	Beruf. Migr.	Widening Participation	soz. Hf.
BW	x	x	x	x	x	x	x	x	x	(x) ¹				x	x	x	x	
BY	x	x	x	x	x	x	x	x	x						x	x	x	
BE	x	(x) ¹	x	x	x	x	x	x		(x) ¹					x	x		(x) ⁶
BB	x	x		x	x	x			x	(x) ¹				x	x	x	x	
BR	x	(x) ¹	x	x	x	x	x	x	x						x	x	x	
HH					x	x	x			(x) ¹					x	x	x	
HE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	(x) ¹					x	x	x	
MV	x	x	x	x	x	x	x	x	x	(x) ¹					x	x	x	
NI	x	(x) ¹	x		x	x		x	x	(x) ¹				x	x	x	x	
NRW	x	x	x	(x) ²	x	x		x	x	(x) ¹					(x) ⁷	(x) ⁸	x	
RP	x	x	x	x	x	x	x			(x) ¹				x	x	x	x	
SH	x	x	x		x	x	(x) ³	x	x					x	x	x	x	
SR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	(x) ¹				x	x	x	x	
SN	x	x	x		x	x				(x) ¹					x	x	x	
ST	x	x	x	x	x	x	x	x		(x) ¹					x	x	x	
TH	x	x	x	x	x	x	(x) ⁴	x	x	(x) ¹					x	x	x	

(x)¹ = Forschungsk Kooperation indirekt erwähnt bei Regelungen zur Drittmittelforschung; hier jedoch keine Unterscheidung zwischen Auftragsforschung und Forschungsk Kooperation

(x)² = Die Unterstützung von Studierenden zur Durchführung von Praktika ist speziell Aufgabe der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW)

(x)³ = Kein direkter Auftrag - Regelungen zur Immatikulation von Gasthören (u.a.) können Senate von Hochschulen in Ordnungen klären

(x)⁴ = Berufliche Weiterbildung kann in Kooperation mit anderen außeruniversitären Einrichtungen angeboten werden

(x)⁵ = Aufgabe der Studierendenschaft, zu hochschulpolit. Fragen Stellung zu nehmen, den Meinungsaustausch zu fördern, für die Grundrechte einzutreten und das staatsbürgerliche Verantwortungsbewusstsein zu fördern

(x)⁶ = Die Hochschulen können durch Satzungen Entgelte oder Gebühren für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten erheben.

Bei der Höhe der Entgelte oder Gebühren ist die wirtschaftliche und soziale Situation der Betroffenen zu berücksichtigen

(x)⁷ = Zugang zu einem Hochschulstudium auf Grund einer beruflichen Vorbildung regelt die Hochschule im Einvernehmen mit dem für das Schulwesen zuständige Ministerium

(x)⁸ = keine explizite Förderung von ausländischen Studieninteressierten; lediglich der Hinweis, dass ausländische Studieninteressierte Aufnahmeprüfungen ablegen müssen

schaftsexternen Partnern einzugehen („WTT Koop.“), Verwertungsaktivitäten aus Hochschulen zu fördern („WTT Verw.“) oder den Personaltransfer zu stärken („Pers. Trans.“). Hinsichtlich des GE finden sich detaillierte Regelungen vor allem zum Thema Widening Participation sowie Open Science bzw. Open Access („Open Sc./Acc.“).

Hierbei zeigt sich die Erwartung der Bundesländer an Hochschulen, eine stärkere Rolle in der Gestaltung der Wissensgesellschaft einzunehmen, indem wissenschaftliche Ergebnisse zugänglich gemacht und der Zugang zu tertiärer Bildung für bestimmte gesellschaftliche Gruppen vereinfacht werden – wie beruflich Qualifizierte („Berufl. Qualif.“), MigrantInnen bzw. BildungsausländerInnen („Migr.“) sowie SchülerInnen („Schüler“).

Aufgrund der detaillierten Regelungen in den LHGs bezüglich WTT und WE und zu einem geringeren Grad bei einigen Aspekten von GE kann die dritte Mission durchaus als rechtlich institutionalisiert betrachtet werden. Folglich wird die dritte Mission nicht nur im allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs als Aufgabe der Hochschulen verstanden, sie wird auch durch die Politik von den Hochschulen im Rahmen der LHG konkret eingefordert.

2.2. Die dritte Mission in der Außendarstellung von staatlichen Universitäten in Deutschland

Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Leitbilder von einer Stichprobe von 75 staatlichen Universitäten in Deutschland untersucht.⁴ Übersicht 2 vermittelt einen Eindruck über das Ausmaß, in dem die verschiedenen Dritte-Missions-Elemente in den Hochschulleitbildern verwendet werden.

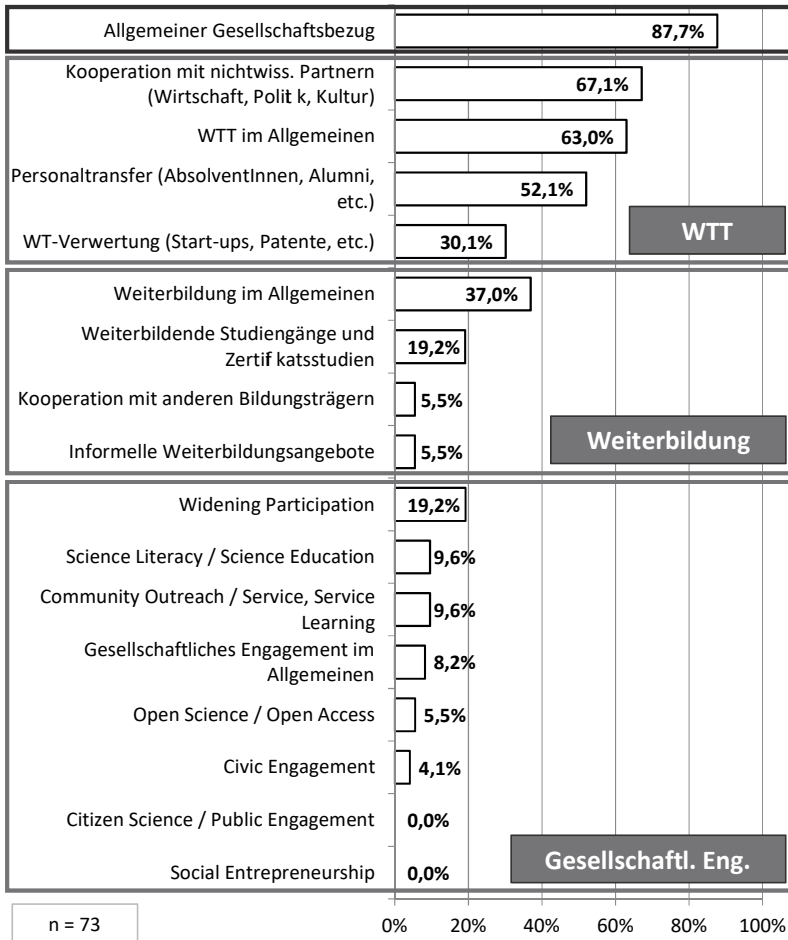
Während gemäß den Landeshochschulgesetzen WTT, Weiterbildung und – hinsichtlich gesellschaftlichem Engagement – insbesondere Widening Participation und Open Science bzw. Open Access von den Hochschulen explizit erwartet werden, betonen diese selbst in ihrer Außenkommunikation besonders Aspekte von WTT und hier vor allem die Vernetzung mit wissenschaftsexternen, vor allem privatwirtschaftlichen Akteuren.

Für die Universitäten weist WTT im Vergleich zu Weiterbildung und gesellschaftlichem Engagement für Hochschulen folglich ein wesentlich höheres Profilierungspotenzial auf. Gerade gesellschaftliches Engagement erscheint überwiegend als Nischenthema, obwohl auch erweiterte Teilhabe und Open Access in den Gesetzen explizit eingefordert werden.

In einem weiteren Analyseschritt werden die Untersuchungsergebnisse zur dritten Mission in den Leitbildern in einen breiteren inhaltlichen

⁴ Von diesen 75 Universitäten hatten 73 zum Zeitpunkt der Untersuchung ein veröffentlichtes Leitbild.

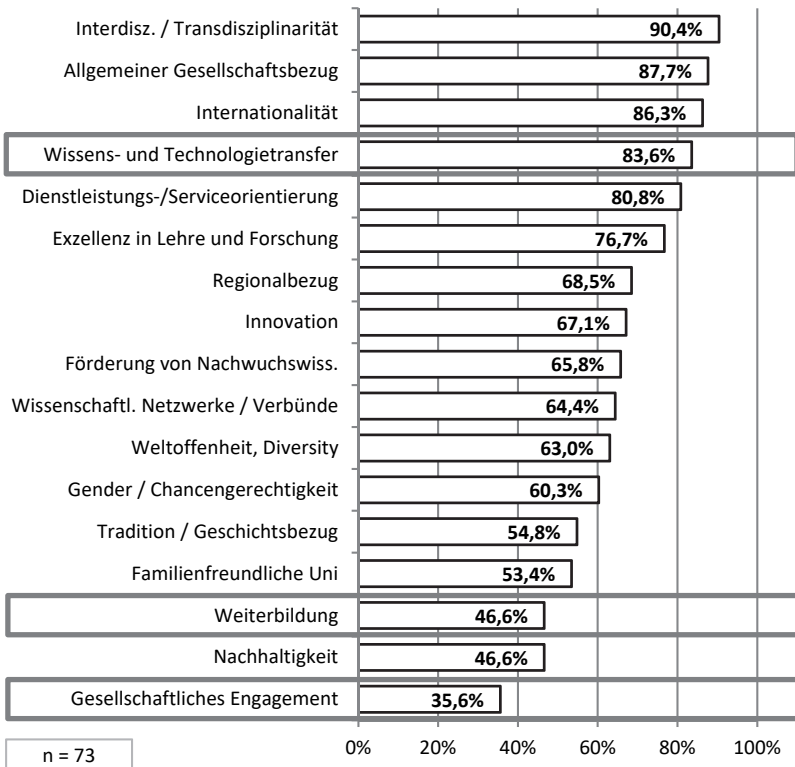
Übersicht 2: Erwähnung der dritten Mission in Universitätsleitbildern



Rahmen der Außendarstellung von Hochschulen eingeordnet. Insgesamt wurden 16 Themenkategorien identifiziert, wobei die drei inhaltlichen Säulen der dritten Mission (WTT, Weiterbildung und Gesellschaftliches Engagement) sowie ein allgemeiner Gesellschaftsbezug jeweils eine Hauptkategorie bilden. Die zahlreichen Themen verdeutlichen die verschiedenen Aufgaben und globalen Trends, mit denen sich Hochschulen konfrontiert sehen.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Universitätsleitbilder zeigt, dass die dritte Mission auch im Vergleich zu anderen hochschulpolitischen Themen

Übersicht 3: Einordnung der dritten Mission in die thematische Außendarstellung von Universitäten



eine zentrale Rolle in der Außenkommunikation der Universitäten spielt. Neun von zehn untersuchten Universitäten beschreiben zumindest einen allgemeinen gesellschaftlichen Auftrag, indem sie globale und gesamtgesellschaftliche Herausforderungen im Rahmen ihrer Forschung und Lehre adressieren. Etwa 84 % aller untersuchten Leitbilder adressieren mindestens ein Element von WTT. Damit stellt WTT einen zentralen Teil der Selbstbeschreibung von Universitäten dar. Weiterbildung wird hingegen in knapp der Hälfte der Leitbilder erwähnt, Gesellschaftliches Engagement nur in etwas mehr als einem Drittel.

Die hohe Abdeckung der meisten inhaltlichen Aspekte bestätigt zudem Vermutungen aus der Organisationssoziologie, dass sich durch Bemühungen um Profilbildung bei Hochschulen anstelle von Differenzierung letztlich vielmehr Prozesse der Homogenisierung ergeben (Meyer/

Rowan 1977, DiMaggio/Powell 1983, Kosmützky 2010). Es ergibt sich der Eindruck, dass (fast) alle Universitäten (fast) alles machen. Diese „Isomorphie“ in der Außendarstellung entsteht durch das Aufgreifen der gesellschaftlichen Anforderungen, die von außen an Hochschulen gestellt werden. Viele der genannten Themen sind demnach nur wenig geeignet, um Alleinstellungsmerkmale herauszuarbeiten und das Hochschulprofil zu schärfen, da sie von den meisten anderen Universitäten ebenfalls adressiert werden.

2.3. Verankerung der dritten Mission auf Hochschulleitungsebene

Ein zentrales Ziel der Reformbemühungen im Hochschulbereich in den vergangenen Jahren war die Stärkung der Hochschulleitungen. Deren Einflussmöglichkeiten wurden durch strukturelle Veränderungen der Leitungspositionen und durch erweiterte Entscheidungsbefugnisse signifikant ausgebaut. Dies geschah in der Regel zu Ungunsten der Kollegialorgane der universitären Selbstverwaltung (Kleimann 2013). Mit dem Wandel der internen Hochschulsteuerung ist auch die Vorstellung verbunden, dass Hochschulleitungen zunehmend Verantwortung als handelnde und steuernde Akteure für die Gesamtorganisation übernehmen sollen (Kloke/Krücken 2012). Sie werden daher auch als Promotoren und Organisatoren von institutionellem Wandel an Hochschulen gesehen (Flink/Simon 2015).

So kann eine zuständige Person in der Universitätsleitung Aufmerksamkeit für ein bestimmtes Thema schaffen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten festlegen, Strategien und Strukturen in der eigenen Universität definieren und finanzielle Mittel zur Verfügung stellen. Letztlich ist sie für die Planungssicherheit und Ressourceneffizienz zuständig, beispielsweise im Hinblick auf Personal und Infrastruktur, inklusive entsprechender Anreizstrukturen, Bewertungs- und Anerkennungssysteme und Kapazitäten. Insofern spielt auch eine explizite und sichtbare Zuordnung der dritten Mission zu einem Mitglied des Rektorats oder Präsidiums eine entscheidende Rolle und kann einen positiven Einfluss für die strategische und nachhaltige Entwicklung dieses Themenbereichs an der Universität haben (Borgwardt 2018). Aus diesem Grund soll hier die Zuordnung der dritten Mission bzw. ihrer Bestandteile als inhaltliche Verantwortlichkeit zu einem Mitglied der Universitätsleitung als ein Indikator für die strategische Verankerung dieses Themenbereichs gelten.

Hierfür wurden die Profile und Aufgabenbereiche der Leitungsorgane der 75 Universitäten des Samples recherchiert und ausgewertet. Bei der Auswertung der Informationen wurde zunächst geprüft, ob die dritte Mission, eine ihrer drei Hauptkomponenten – WTT, Weiterbildung und ge-

sellschaftliches Engagement – oder einzelne Aktivitäten, die sich der dritten Mission zuordnen lassen, bereits in der Titelbezeichnung des Leitungsmitglieds Erwähnung finden. Wenn eine Universität beispielsweise über eine/n ProrektorIn für WTT oder eine/n VizepräsidentIn für Lehre und Weiterbildung verfügt, wurde dies als explizite und sichtbare Zuordnung dieses Themas zur Universitätsleitung gewertet.

In Fällen, in denen Themen, Aktivitäten oder einzelne Projekte mit Bezug zur dritten Mission nicht in der Titelbezeichnung eines Leitungsmitglieds genannt, jedoch in der näheren Beschreibung der inhaltlichen Aufgabenbereiche aufgeführt waren, wurde dies als implizite Zuordnung des Themas zur Universitätsleitung aufgefasst. Bei Universitäten, bei denen weder in der Titelbezeichnung, noch in der Zuständigkeitsbeschreibung der Leitungsmitglieder Bezüge zur dritten Mission identifiziert werden konnten, wurde davon ausgegangen, dass das Thema zumindest personell nicht bei der Universitätsleitung verankert ist.

Die Untersuchung zeigt, dass bei 40 von 75 Universitäten WTT als expliziter Aufgabenbereich eines Mitglieds der Universitätsleitung genannt wird. WTT ist hier als Verantwortungsbereich bereits in der Titelbezeichnung festgeschrieben. An einigen dieser Universitäten gibt es sogar VizepräsidentInnen und VizerektorInnen, die ausschließlich für den Bereich WTT zuständig sind. So finden sich beispielsweise an der Uni Lübeck und der Uni Stuttgart eine/n VizepräsidentIn bzw. eine/n ProrektorIn für Wissens- und Technologietransfer. An der RWTH Aachen wurde ein Prorektorat für Wirtschaft und Industrie eingerichtet.

Darüber hinaus gibt es 28 Universitäten, die WTT zwar nicht explizit in der Titelbezeichnung eines Leitungsmitglieds erwähnen, bei denen WTT oder einzelne Aspekte davon aber zum Tätigkeitsbereich eines Präsidiums- oder Rektoratsmitglieds zählen. Hier sind es oftmals VizepräsidentInnen oder ProrektorInnen für Forschung, die WTT in der näheren Beschreibung ihrer Tätigkeitsprofile aufführen.

Insgesamt ist somit bei 68 von 75 Universitäten WTT entweder explizit oder implizit als Aufgabenbereich der Universitätsleitung definiert, was einem Anteil von 91 % entspricht. Ein etwas anderes Bild ergibt sich bei der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser Teil von dritter Mission wird bei lediglich 14 Universitäten explizit als Aufgabenbereich eines Leitungsmitglieds erwähnt. Darüber hinaus ist bei 32 Universitäten Weiterbildung in der Zuständigkeitsbeschreibung als Aufgabenbereich eines Leitungsmitglieds erwähnt. In der Regel sind es die VizepräsidentInnen und ProrektorInnen für Lehre und/oder Studium, die verantwortlich sind für Weiterbildung.

Insgesamt ist Weiterbildung bei 46 Universitäten und damit bei 61 Prozent entweder explizit und sichtbar oder implizit als strategische Aufgabe einem Mitglied der Universitätsleitung zugeordnet. Folglich stellt auch Weiterbildung durchaus ein wichtiges Thema für die strategische Hochschulentwicklung dar; sie ist jedoch nicht so stark auf der Leitungsebene verankert wie WTT.

Die dritte Säule der dritten Mission spielt auf der Leitungsebene der Universitäten kaum eine Rolle. Lediglich zwei Universitäten, die Uni Frankfurt a.M. sowie die Uni Kiel, erwähnen Aspekte von gesellschaftlichem Engagement explizit in der Titelbeschreibung ihrer Leitungsmitglieder. 18 weitere Universitäten erwähnen einzelne Aspekte von gesellschaftlichem Engagement indirekt in der Beschreibung der Aufgabenbereiche von Leitungsmitgliedern. Hierbei finden vor allem Aktivitäten im Bereich Science Literacy und Science Education wie Angebote für Kinder bzw. SchülerInnen sowie Projekte und Aktivitäten hinsichtlich erweiterter Teilhabe und dem Übergang von Schule zur Hochschule Erwähnung. Mit insgesamt 20 Universitäten haben weniger als ein Drittel der untersuchten Universitäten (27 %) Aspekte von gesellschaftlichem Engagement explizit oder implizit auf Leitungsebene implementiert.

Übersicht 4: Verankerung der dritten Mission auf Hochschulleitungsebene

	WTT	Weiterbildung	Gesellschaftliches Engagement
explizit verankert	<u>40</u>	14	2
implizit verankert	28	<u>32</u>	18
nicht verankert	6	23	<u>49</u>
keine Information	1	6	6

Darüber hinaus ordnen von den 75 Universitäten zwei Universitäten sowohl WTT, Weiterbildung als auch gesellschaftliches Engagement explizit einem oder mehreren Mitgliedern der Hochschulleitung zu. Dabei handelt es sich um die Uni Frankfurt a.M. sowie die Uni Kiel. An beiden Universitäten ist die dritte Mission somit voll umfänglich zumindest auf Rollenebene strategisch verankert. Die Uni Frankfurt a.M. ist darüber hinaus auch die einzige Universität, die ein Vizepräsidium explizit für die Dritte Mission eingerichtet hat. Dies ist bisher weitgehend einmalig im deutschen Hochschulsystem.

3. Diskussion

Die Untersuchung zeigte, dass die dritte Mission eine zentrale Rolle in der deutschen Hochschulgovernance spielt und von den Hochschulen konkret abgefordert wird. In den Landeshochschulgesetzen werden WTT und Weiterbildung sowie erweiterte Teilhabe als feste Aufgabenschwerpunkte von Hochschulen festgeschrieben. Die qualitative Inhaltsanalyse der Leitbilder ergab hingegen, dass Universitäten in Bezug auf die dritte Mission vor allem Aspekte von WTT adressieren. Neben Inter- und Transdisziplinarität, Internationalität und Hinweisen auf gesamtgesellschaftliche Herausforderungen stellt WTT eines der wichtigsten Themen in der Selbstbeschreibung von Hochschulen dar.

Etwa die Hälfte der Universitäten erwähnt auch Weiterbildung, oftmals jedoch lediglich in allgemeiner Form. Aspekte von gesellschaftlichem Engagement spielen in der Außendarstellung kaum eine Rolle und das, obwohl auch dieses Thema in den Landeshochschulgesetzen als Aufgabe festgeschrieben sind. Die Erfüllung institutioneller Erwartungen und Anforderungen ist daher offenbar kein primäres Handlungsmotiv in der Außenkommunikation von Universitäten.

Gleichzeitig wurden die inhaltlichen Zuständigkeiten des Leitungspersonals der 75 staatlichen Universitäten untersucht, da diese Aufschluss darüber geben, welcher Stellenwert Themen für die längerfristige strategische Hochschulentwicklung auch praktisch zugemessen wird. Ähnlich wie bei den Leitbildern zeigte sich hier ein Schwerpunkt beim WTT. Fast jede Universität verfügt über ein Vizepräsidium oder ein Prorektorat, bei dem Zuständigkeiten zu Kooperationsaktivitäten und Transfertätigkeiten gebündelt werden. Bei vielen Universitäten ist diese/r VizepräsidentIn oder ProrektorIn sogar ausschließlich für WTT zuständig. Gesellschaftliches Engagement ist hingegen kaum auf der Leitungsebene verankert.

Insgesamt zeigte das dreistufige Untersuchungsmodell, dass insbesondere Aspekte von WTT wesentlich häufiger nach außen kommuniziert und zudem stärker als Aufgabenbereich von Hochschulleitungen definiert werden als Weiterbildung und Gesellschaftliches Engagement. Gemäß den gewachsenen Nutzenerwartungen und gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen könnte man erwarten, dass Hochschulen wesentlich intensiver und umfänglicher ihren gesamtgesellschaftlichen Impact herausstreichen. Die starke Betonung von WTT, sowohl in der Außenkommunikation als auch in der Aufgabenbeschreibung von Hochschulleitungen, zeigt hingegen, dass Hochschulen durchaus selbstbestimmt eigene inhaltliche Schwerpunkte in der strategischen Hochschulentwicklung setzen können und setzen. Möglicherweise ist eine solche Schwerpunktsetzung

in Anbetracht der zahlreichen an sie gerichteten Anforderungen auch unausweichlich.

Literatur

- Borgwardt, Angela (2018): Regionale Effekte von Hochschulen, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- DiMaggio, Paul J./Walter W. Powell (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Relationality in Organizational Fields, in: *American Journal of Sociology* 2/1983, S. 147–160.
- Flink, Tim/Dagmar Simon (2015): Profilbildung an deutschen Universitäten. Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance, in: Pia Bungarten/Marei John-Ohnesorg (Hg.), *Hochschulgovernance in Deutschland*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, S. 29–54.
- Glaser, Anna/Noreen O'Shea/Catherine Chastenet de Gery (2014): Measuring Third Mission Activities of Higher Education Institutes. Constructing an Evaluation Framework, Paper presented at British Academy of Management Conference, Belfast.
- Göransson, Bo/Rasigan Maharajh/Ulrich Schmoch (2009): New Activities of Universities in Transfer and Extension. Multiple Requirements and Manifold Solutions, in: *Science and Public Policy* 2/2009, S. 157–164.
- Hachmeister, Cort-Denis/Justus Henke/Isabel Roessler/Sarah Schmid (Hg.) (2016): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission (=die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 1/2016)*, Halle-Wittenberg.
- Henke, Justus/Peer Pasternack/Sarah Schmid (2016a): Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation (=HoF-Handreichungen 8), Halle-Wittenberg.
- Henke, Justus/Peer Pasternack/Sarah Schmid (2016b): Third Mission von Hochschulen. Eine Definition, in: *Das Hochschulwesen* 1/2016, S. 16–22.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hüther, Otto/Georg Krücken (2016): *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektive der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Kleimann, Bernd (2013): Rollenverständnis und Leitungspraktiken deutscher Universitätspräsidenten, in: *HIS–HE Magazin für Hochschulentwicklung* 3/2013, S. 13–14.
- Kloke, Katharina/Georg Krücken (2010): Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/2010, S. 32–52.
- Kloke, Katharina/Georg Krücken (2012): Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? Wahrnehmung und Umgang mit Zielkonflikten an deutschen Hochschulen aus der Organisationsperspektive unter besonderer Berücksichtigung der akademischen Lehre, in: Fred G. Becker/Georg Krücken/Elke Wild (Hg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*, Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, S. 13–29.

- Loi, Michela/Maria-Chiara Di Guardo (2015): The Third Mission of Universities. An Investigation of the Espoused Values, in: *Science and Public Policy* 6/2015, S. 855–870.
- Markman, Gideon D./Donald S. Siegel/Mike Wright (2008): Research and Technology Commercialization, in: *Journal of Management Studies* 8/2008, S. 1401–1422.
- Meyer, John W./Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony, in: *American Journal of Sociology* 2/1977, S. 340–362.
- Pasternack, Peer/Steffen Zierold (2015): Regionale Hochschulwirkungen aktiv gestalten. Ein Modell für Third-Mission-Entwicklungsstrategien, in: Michael Fritsch/Peer Pasternack/Mirko Titze (Hg.), *Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien im demografischen Wandel*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 279–293.
- Roessler, Isabel/Sindy Duong/Cort-Denis Hachmeister (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft, Arbeitspapier Nr. 182, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.
- Roessler, Isabel/Cort-Denis Hachmeister/Christina Scholz (2016): Positionierung durch Profilierung – Stärkung der Third Mission an HAW, Arbeitspapier Nr. 191, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.
- Schmoch, Ulrich/Georg Licht/Michael Reinhard (2000): *Wissens- und Technologietransfer in Deutschland*, Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart.
- Shattock, Michael (2005): European Universities for Entrepreneurship. Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context, in: *Higher Education Management and Policy* 3/2005, S. 13–25.
- Shattock, Michael (2009b): Research, Technology, and Knowledge Transfer, in: Michael Shattock (Hg.), *Entrepreneurialism in the Universities and the Knowledge Economy*, Bell and Bain Ltd., Glasgow, S. 33–48.
- Vega, Rosalba Badillo/Georg Krücken (2014): Hochschulführung und die Dritte Mission. Herausforderungen an akademische Führungskräfte in der unternehmerischen Hochschule, in: Thorsten Kliewe/Tobias Kersting (Hg.), *Moderne Konzepte des organisationalen Marketing*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 127–144.

Tabuthema Studienabbruch?!

Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen für einen Studienabbruch

Stephanie K. Cesca
Franziska Schulze-Stocker
Dresden

Studienerfolg ist ein zentrales Thema der Qualitätsentwicklungsbemühungen von Hochschulen, die es sich zum Ziel setzen, Studienabbruchquoten zu verringern und so einer Fehlallokation öffentlicher und privater Ressourcen vorzubeugen (Isphording/Wozny 2018; Wild et al. 2018). Die mit einem Studienabbruch verbundenen hohen gesellschaftlichen und individuellen Kosten, die Arbeitsmarkteffekte (Heublein/Wolter 2011), aber auch die Relevanz von Studienabbruchquoten bei der Qualitätssicherung an Hochschulen (Klein/Stocké 2016) befördern dessen Brisanz.

Dass trotz der hohen gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Relevanz keine einheitliche Begriffsdefinition existiert (Lorson et al. 2011; Ramseier 1980), verweist auf dessen Komplexität. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass Studienabbrüche „in der Regel ‚multikausal‘ auf mehrere Gründe und Ursachen zurückzuführen“ sind, die unterschiedlich gewichtet werden, „sich aber [durchaus] gegenseitig verstärken“ (Heublein/Wolter 2011: 223; s.a. Blüthmann et al. 2008; Pelz et al. 2020). Seit den 1970er Jahren finden sich theoretische Modellierungen, die den „Studienabbruch als Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen dem individuellen Hintergrund sowie dem akademischen und sozialen System“ (Isphording/Wozny 2018: 9) verortet sehen. Bis heute folgten zahlreiche Forschungsergebnisse zur Studien(miss)erfolgsprognose, wobei nur wenige Autor:innen diese systematisierten. Insgesamt zeigt sich „ein Bild heterogener und meist unvollständiger Systematisierungen“ (Penthin et al. 2017: 11).

Studienabbruch ist von unterschiedlichen Perspektiven abhängig (Schulze-Stocker et al. 2017; Trapmann 2008), wobei dem Individuum ein besonderer Stellenwert zukommt: Es bewegt sich im Spannungsfeld von z.T. konträren individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen. Die Konfrontation mit diesem Erwartungsdruck kann sowohl Ursache als auch Wirkung von Studienabbruch sein.

Nicht selten wird der Studienabbruch stigmatisiert und tabuisiert (Heublein et al. 2017). Aufschlussreich ist hierbei, ob dies bei Studierenden dazu führt, differente Gründe für den eigenen Studienabbruch im Vergleich zu Berichten über Motive anderer Personen anzuführen.

Der vorliegende Artikel beschreibt zunächst Goffmans Theorie des Stigmamanagements als (möglichen) theoretischen Ansatz zur Erklärung kontextabhängiger Ursachenzuschreibungen des Studienabbruchs. Anschließend wird auf Grundlage von Daten einer quantitativen Erhebung an der TU Dresden der Frage nachgegangen, inwiefern sich Gründe für Abbruchgedanken in der Selbst- und Fremdzuschreibung differenzieren lassen.

1. Stigmamanagement als (möglicher) theoretischer Ansatz

Wenn Individuen miteinander interagieren und sich präsentieren, sei es Face-to-Face oder wenn ein Gegenüber nur angenommen wird, sind sie daran interessiert, den Eindruck, den Andere von ihnen haben können, zu kontrollieren (Goffman 2011: 17). Sprache dient als zentrales Medium dieser Selbstdarstellung und ist die wesentliche Form wechselseitiger Beeinflussung, anhand derer Situationen und Personen definiert, klassifiziert und bewertet werden (Strauss 1974: 9). Durch die (un-)bewusste Darstellung vor anderen ist es dem Individuum möglich, einen spezifischen Teil der eigenen Identität zum Ausdruck zu bringen und einen bestimmten Eindruck zu erzeugen (Abels 2010: 330).

Die Identitätskonstruktion erfolgt stets in Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld (z.B. durch Erwartungshaltungen oder positive/negative Sanktionen) und wird durch Stigmatisierungen beeinflusst (ebd.: 343). Im Sinne Goffmans (1975: 9ff.) kann ein Stigma als Merkmal einer Person verstanden werden, das dieser schadet. Es wirkt diskreditierend und beschädigt potenziell die Identität des Individuums. Stigmata müssen nicht offensichtlich sichtbar sein. Die vermeintliche „Andersartigkeit“ kann sich auch erst bei näherer Betrachtung zeigen – Goffman nennt diese „Diskreditierbare“ (ebd.: 56).

Ein solches Stigma, ob sichtbar oder nicht, zwingt das Individuum, Strategien zu verfolgen, mit deren Hilfe es sich als „normal“ darstellt (Abels 2010: 336). Dieses Stigmamanagement veranlasst die Individuen, (potenzielle) Zuschreibungen anderer zu verarbeiten und zwingt sie, sich den vorherrschenden Normalitätsvorstellungen anzupassen und die eigene Selbstdarstellung zu korrigieren (ebd.: 362). Insbesondere bei den Diskreditierbaren besteht die Identität unter dem Vorbehalt, dass der (vermeintliche) Makel möglicherweise entdeckt werden könnte. In der Folge

muss dieser Teil der Identität gesteuert werden, um eine Beschädigung zu meiden.

Strategie des Individuums ist es folglich, eine Gegendefinition der eigenen Identität zu schaffen, die vom Gegenüber sozial akzeptiert wird, selbst wenn der Makel nur als Möglichkeit besteht (ebd.: 366f.).

Im Sinne Goffmans kann es in Situationen drohender Diskreditierung bzw. Stigmatisierung zu Strategien des Abstreitens, Umdeutens, aber auch Verschweigens (bestimmter Gründe) kommen, wodurch sich die Individuen eine alternative (Schein-)Identität konstruieren. Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen ist davon auszugehen, dass sich geäußerte eigene Gründe für einen Studienabbruch von denjenigen unterscheiden, die über andere Personen berichtet werden. Folgende Fragestellung ist daher forschungsleitend: Existieren Unterschiede im Bericht eigener Gründe für einen Studienabbruch im Vergleich zu dem, was über andere Personen berichtet wird?

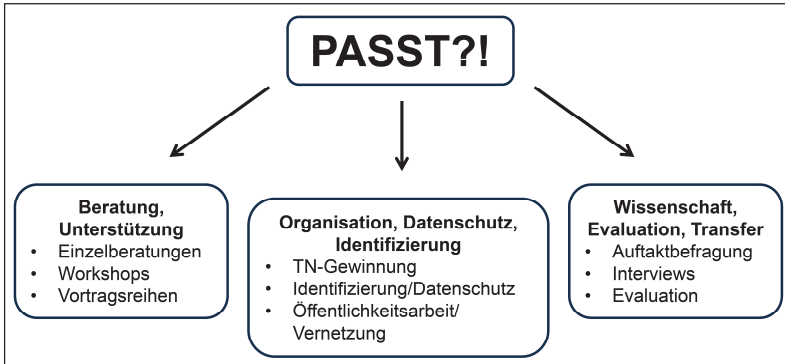
2. Anlage der Untersuchung

2.1. Das PASST?!-Programm

Das Programm „PASST?! Partnerschaft · Studienerfolg · TU Dresden“ ist ein Frühwarnsystem (Schulze-Stocker et al. 2017) zur Identifizierung abbruchgefährdeter Studierender und Teil des Gesamtkonzepts zur Steigerung des Studienerfolgs an der Technischen Universität Dresden (TUD; Schulze-Stocker et al. 2020). Initiiert und geleitet durch die Zentrale Studienberatung der TUD, besteht eine Dreiteilung der Aufgaben, wie sie Übersicht 1 veranschaulicht.

Die Untersuchung ist Teil der Begleitforschung zu diesem Programm, in deren Rahmen bislang vier Forschungsvorhaben umgesetzt werden konnten, um z.B. mehr über die Abbruchgründe der Studierenden und die Ansprache oder Angebote für Abbruchgefährdete zu erfahren: quantitative Auftakterhebung (Gründe für Schwierigkeiten im Studium, Pelz et al. 2020), qualitative Interviews (Studierende mit Abbruchneigung), Homepageanalyse (Beratungsstrategien für Studienabbrecher:innen, Cesca et al. 2019) und die Beforschung der Identifizierungsmerkmale.

Übersicht 1: Arbeitsbereiche des PASST?!-Programms



2.2. Stichprobe, Datenmaterial und kritische Reflexion

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf den Daten der quantitativen Auftaktbefragung (standardisierte Onlinebefragung von elf Pilotstudiengängen, siehe Schulze-Stocker et al. 2017) im Sommersemester 2016. Es nahmen 463 Studierende (Rücklauf: 13,3 %) teil. Im Mittel waren sie 22 Jahre alt und studierten im vierten (Bachelor) bzw. sechsten Fachsemester (Diplom). 51,9 Prozent der Teilnehmenden waren Frauen. Der Fragebogen griff Fragestellungen etablierter Studien auf und erfasste diese mit halboffenen und geschlossenen Formaten. Gleichzeitig enthielt er eigens entwickelte Fragestellungen – u.a. die in dieser Analyse relevanten Fragen nach eigenen Gründen für einen Studienabbruch, -wechsel oder eine Unterbrechung sowie den Gründen anderer, den Befragten bekannten Studierenden.

Die Analyse eigener Gründe für Studienabbruchgedanken und die Gründe für den Abbruch anderer, bekannter Personen sind das Ergebnis freiwilliger, offener Nennungen in einer anonymen Befragungssituation. Der Analyse lag unveränderliches schriftliches Material zugrunde (Text- und Quellenkritik nach Mayring 2010), wodurch ein Explizieren genannter Aspekte nicht möglich war. Die Nennung eigener Gründe war allen Befragten möglich, die zuvor angaben, zum Befragungszeitpunkt Studienabbruchgedanken zu haben. Zusätzlich wurden alle Teilnehmenden gefragt, ob ihnen Personen bekannt seien, die ihr Studium abbrechen wollen und, sofern bekannt, welche Gründe vorliegen. Lediglich 28 Prozent der Befragten gaben an, keine Personen zu kennen, die das Studium abbrechen wollten.

Die Antworten zu den beiden Fragen weisen deutliche formale Unterschiede auf: 273 Personen beantworteten die Frage nach den Gründen für einen Studienabbruch anderer, ihnen bekannter Personen (durchschnittliche Länge: 112 Zeichen). Gründe für eigene Abbruchgedanken wurden seltener geäußert. Knapp ein Drittel der Befragten (126 Personen, 30,0 %) gab an, derzeit selbst entweder an einen Studiengang- (12,4 %) oder Hochschulwechsel (12,1 %), eine vorübergehende Unterbrechung (16,9 %) oder sogar die Aufgabe des Studiums zu denken (8,7 %). 111 Befragte gaben hierzu Gründe an (durchschnittliche Länge: 209 Zeichen).

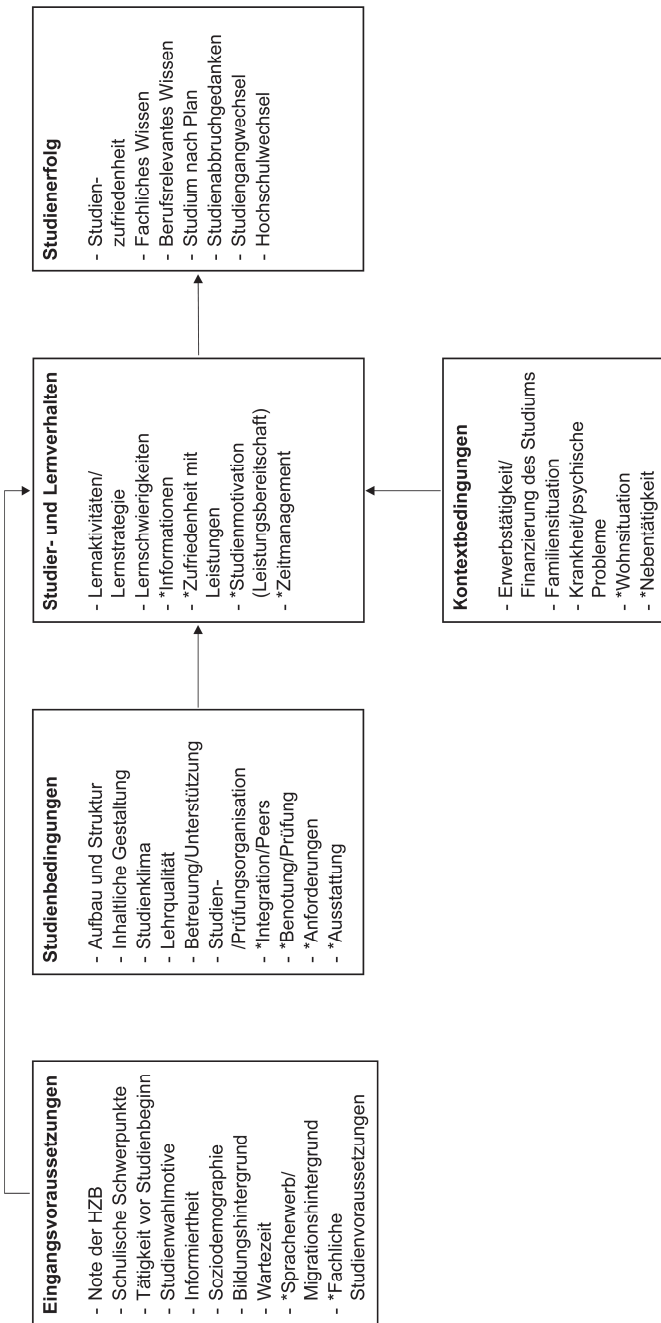
2.3. Auswertungsstrategie, Erstellung und Güte des Kategoriensystems

Die Analyse der offenen Angaben erfolgte sowohl quantitativ als auch qualitativ (mixed-method). In einem ersten Schritt wurden die einzelnen Aussagen, in denen Gründe für Problemlagen geschildert werden, in Kategorien zusammengefasst, gruppenspezifisch gegenübergestellt und ausgewertet. Im zweiten Schritt wurden diese Aussagen inhaltlich nach der positioning theory (van Langenhove/Harré 1999) ausgewertet. Positionierungen erfolgen, indem Grenzen gezogen, Muster oder Eigenschaften beschrieben werden und ein mitgedachtes Gegenüber einbezogen wird.

Die Kategorien zur Analyse der offenen Angaben der Studierenden wurden im Rahmen der Datenanalyse der Auftakterhebung deduktiv und mit Rückgriff auf das bereits existierende Modell zur Erfassung der Determinanten des Studienerfolgs von Blüthmann et al. (2008) erstellt und induktiv erweitert (Übersicht 2). Im Kodierprozess zeigte sich eine hohe Deckungskraft des Modells von Blüthmann et al. (2008) mit den von den Studierenden genannten Gründen für einen Studienabbruch. Nur wenige zusätzliche Kategorien wurden ergänzend aufgenommen. Trotz der Erweiterung des Kategorienschemas verblieben fünf übergeordnete Ursachenbündel.

Die Übereinstimmung der Codierungen zwischen zwei Beurteilerinnen war mit einem Cohens Kappa von $\kappa = 0,971$ sehr gut. Abweichungen zwischen der Erst- und Zweitbeurteilung wurden in einer gemeinsamen Konsensfindung überarbeitet.

Übersicht 2: Erweitertes Studienerfolgsmodell nach Blüthmann et al. (2008; * = erweiterte Kategorien)



3. Ergebnisse

3.1. Gründe eigener Gedanken an Studienabbruch

Die Angaben von 99 Befragten zu den eigenen Gründen für einen Studienabbruch konnten in die Analysen einbezogen werden. Es wurden 166 Einzelgründe benannt (Übersicht 3).

In rund 60 Prozent der Fälle waren die Studienbedingungen ausschlaggebend für die Abbruchgedanken. Insbesondere die Studien- und Prüfungsorganisation (10,0 % der Fälle) wie auch die wahrgenommenen Anforderungen (11,1 % der Fälle) wurden als Ursachen benannt. Exemplarisch führt eine befragte Person an:

„Man müsste den Stoff eigentlich auf mehr als sechs Semester verteilen. Ich habe das Gefühl, dass ich über die meisten Dinge nur ‚gefährliches Halbwissen‘ besitze. [...] In den meisten Lehrveranstaltungen lernt man durch die Übung, auch Praxisaufgaben, mehr als durch die Vorlesung. Die Vorlesungen hängen manchmal den Übungen hinterher“ (P1).

Probleme („Halbwissen“, durch das Attribut „gefährlich“ negativ konnotiert) der befragten Person werden als Folge von Rahmenbedingungen hinsichtlich der Stoffverteilung konzipiert. Die Verwendung der Passivform und von „man“ zeugt von einer Selbstpositionierung als nicht verantwortlich für das Entstehen der Problematik. Zudem erfolgt eine kognitive/emotionale Distanzierung von der Problematik mit dem Ergebnis, sich nicht damit zu identifizieren.

Problematisch erlebte Kontextbedingungen werden am zweithäufigsten (38,4 % der Fälle) als Gründe für die Studienabbruchgedanken angeführt. Insbesondere Krankheiten oder psychische Probleme (8,1 %), eine parallele Erwerbstätigkeit zum Studium beziehungsweise Finanzierungsschwierigkeiten (7,1 %) wurden als zentrale Aspekte benannt. Die Doppelbelastung durch eine gleichzeitige Erwerbstätigkeit als auch durch das Studium verursachte psychische Probleme werden in folgenden Zitaten besonders deutlich:

„Leichte Depressionen, da ich mich sehr hilflos fühle im Studium und nebenbei alle Hobbies aufgeben muss, um bestehen zu können. Das Interesse am Studiengang vergeht völlig“ (P2).

Die eigene Hilflosigkeit wird auch in folgender Nennung deutlich:

„Mittlerweile lebe ich nur noch, um die Löcher, die durch die Bafög-Problematik entstanden sind, zu stopfen. Ich habe ständig eine Rechnung, die trotz Nebenjob nicht bezahlt werden kann. Langsam bin ich am Ende meiner Kräfte“ (P3).

Als Gründe für Studienabbruchgedanken scheinbar kaum relevant sind die Eingangsvoraussetzungen. Nur in drei Prozent der Fälle führten die Befragten „falsche“ Studienwahlmotive als ursächlich für ihre Abbruchgedanken an. So äußerte eine Person, die „Fächerkombination als ‚Übergangslösung‘ nach erstmaliger Ablehnung für anderes Fach“ (P4) gewählt zu haben, und betont damit, dass andere die gewünschte Fächerwahl verweigert haben.

3.2. Gründe anderer Personen für Gedanken an Studienabbruch

Es konnten 265 Angaben, insgesamt 525 Einzelnennungen, zu Gründen für den Studienabbruch anderer Personen analysiert werden (Übersicht 3).

Mit 88,9 Prozent der Fälle wurden die Studienbedingungen ebenfalls als Hauptgrund für einen Studienabbruch anderer, den Befragten bekannter Personen genannt. Schwierigkeiten mit den Anforderungen des Studiums (30,2 % der Fälle), aber auch mit der Benotung bzw. den Prüfungen (24,2 % der Fälle) stellen dabei die zentralen Kategorien dar. Zahlreiche Befragte führen „zu hohe Leistungsansprüche, die sie nicht erfüllen konnten“ (P5) an. Aber auch von einer „Überforderung mit dem Lernstoff, vor allem dessen Intensität“ (P6) berichtet eine Person.

Gründe, die zum Entstehen der Probleme führen, werden hier sowohl im Verantwortungsbereich der Personen (über die berichtet wird) als auch in den objektiv gegebenen Bedingungen platziert. Einerseits werden die Leistungsansprüche als zu hoch (damit dem Niveau, das als angemessen gilt, nicht entsprechend) charakterisiert; andererseits werden Personen selbst als überfordert und nicht den Anforderungen genügend fremdpositioniert. Eng verbunden mit den Studienanforderungen sind die Benotung und die Prüfungssituation. Viele Befragte berichten als Grund für einen Abbruch(-gedanken) Anderer von einem wiederholten „Nichtbestehen von Prüfungen [und darauffolgenden] Wechsel zu [einem] anderen Studiengang“ (P7).

Als zweitgrößter Ursachenfaktor (43,0 % der Fälle) werden direkt mit dem Studienerfolg verknüpfte Aspekte angeführt. Am häufigsten wurde dabei die quer zu den Kategorien liegende allgemeine Studienunzufriedenheit benannt (32,8 % der Fälle), die sich als Ergebnis des Zusammenspiels der entsprechenden Einzelkategorien darstellt. Einige Befragte gaben falsche Studienwahlmotive als Basis der Studienunzufriedenheit und damit verbundener Abbruchgedanken an:

„Unzufriedenheit mit der Wahl des Studiums an sich. Meistens haben Leute, die nach 3 oder 4 Semestern abbrechen, Biologie angefangen, weil sie Medizin nicht bekommen haben“ (P8).

Auch hier werden sowohl die Individualverantwortung der Einzelnen (sie haben gewählt) als auch die Bedingungen (die erste Wahl wurde ihnen verwehrt) als ursächlich adressiert.

Das Studier- und Lernverhalten wurde an dritter Stelle als Grund für Studienabbruchgedanken anderer Personen benannt (26,2 % der Fälle). Erneut wurden weniger konkrete Lernschwierigkeiten, sondern vielmehr eine als vorhanden bzw. mangelnd bestimmte Leistungsbereitschaft oder Studienmotivation (15,5 % der Fälle) angeführt: „Sie empfanden die Themen als sehr uninteressant, und das Lernpensum war enorm. Eine Berufsausbildung kam für sie eher in Frage“ (P9).

3.3. Gegenüberstellung der berichteten eigenen und der Gründe Anderer

Im direkten Vergleich der geäußerten eigenen Gründe für die Gedanken an einen Studienabbruch mit denen anderer Personen zeigt sich, dass sich entsprechende Ursachenzuschreibungen in allen Oberkategorien des Kategorienschemas verorten lassen. Übersicht 3 bestätigt, dass die Gründe für Studienabbruchgedanken multifaktoriell sind.

Bei einer detaillierteren Betrachtung lassen sich, abhängig von der Äußerung eigener Studienabbruchgedanken oder denen anderer Personen, Hinweise für unterschiedliche Gewichtungen der genannten Gründe erkennen. Zwar stellen die Studienbedingungen sowohl bei der Nennung eigener Abbruchgedanken, als auch von anderen Personen, die dominante Kategorie dar, jedoch differieren die Häufigkeiten benannter Unterkategorien teilweise beträchtlich. So werden von Befragten, die eigene Gründe für die Gedanken an einen Studienabbruch berichten, die Aspekte der Studien- und Prüfungsorganisation (10,1 % der Fälle) beinahe in gleichem Umfang benannt wie Aspekte der wahrgenommenen Anforderungen (11,1 %) oder Benotung/Prüfungen (9,1 %). Auch die vorgefundene Lehrqualität (9,1 %) spielt bei der Nennung eigener Studienabbruchgründe eine zentralere Rolle.

Bei der Nennung der Studienabbruchgründe anderer Personen stellt sich die Relevanz der Studien- und Prüfungsorganisation (7,2 % der Fälle) als geringer dar. Hinsichtlich der Gründe für Studienabbruchgedanken von Anderen werden deutlich häufiger Schwierigkeiten mit den Anforderungen (30,2 % der Fälle) sowie der Benotung bzw. den Prüfungen (24,2 % der Fälle) benannt. Während die Befragten die Gründe für Studienabbruchgedanken von anderen Personen eher im Verantwortungsbereich der Individuen selbst verorten, sind bei der Zuschreibung eigener Gründe für Gedanken an einen Abbruch vor allem diejenigen Unterkategorien der

Übersicht 3: Gegenüberstellung der eigenen und der genannten Gründe anderer/bekannter Personen für Gedanken an einen Studienabbruch

	Eigene Gründe (n=99; 166 Fälle)		Gründe Anderer (n=265; 525 Fälle)	
	Prozent	% der Fälle	Prozent	% der Fälle
Eingangsvoraussetzungen	1,8	3,0	11,3	22,3
Studienwahlmotive	1,8	3,0	4,4	8,7
Informiertheit	-	-	6,5	12,8
Spracherwerb/Migrationshintergrund	-	-	0,2	0,4
Rest	-	-	0,2	0,4
Studienbedingungen	35,4	59,6	44,8	88,9
Aufbau/Struktur	1,2	2,0	1,1	2,3
Inhaltliche Gestaltung	2,4	4,0	4,6	9,1
Studienklima	3,0	5,1	2,9	5,7
Lehrqualität	5,4	9,1	2,3	4,5
Betreuung/Unterstützung	3,0	5,1	1,7	3,4
Studien-/Prüfungsorganisation	6,0	10,1	3,6	7,2
Integration/Peers	1,2	2,0	0,4	0,8
Benotung/Prüfungen	5,4	9,1	12,2	24,2
Anforderungen	6,6	11,1	15,2	30,2
Rest	0,6	1,0	0,8	1,5
Ausstattung	0,6	1,0	-	-
Studier- und Lernverhalten	20,4	34,4	13,2	26,2
Lernaktivitäten/ Lernstrategien	3,6	6,1	1,9	3,8
Lernschwierigkeiten	0,6	1,0	1,7	3,4
Informationen (Peers, Eltern, inst. Beratung)	0,6	1,0	-	-
Zufriedenheit mit Leistungen	3,6	6,1	0,4	0,8
Studienmotivation (Leistungsbereitschaft)	11,4	19,2	7,8	15,5
Zeitmanagement	0,6	1,0	0,4	0,8
Rest	-	-	1,0	1,9
Kontextbedingungen	22,8	38,4	8,4	16,6
Erwerbstätigkeit/Finanzierung d. Studiums	4,2	7,1	2,1	4,2
Familiensituation	3,0	5,1	1,3	2,6
Krankheit/psychische Probleme	4,8	8,1	1,9	3,8
Wohnsituation	1,8	3,0	0,8	1,5
Nebentätigkeit (Gremienarbeit/Ehrenamt)	0,6	1,0	-	-
Rest	8,4	14,1	2,3	4,5
Studienerfolg	13,8	23,2	21,7	43,0
Studienzufriedenheit	6,6	11,1	16,6	32,8
Fachliches Wissen	0,6	1,0	1,7	3,4
Berufsrelevantes Wissen	6,0	10,1	3,4	6,8
Hochschulwechsel	0,6	1,0	-	-
Rest	-	-	-	-
Rest	5,4	9,1	0,8	1,5

Studienbedingungen dominant, die sich auf der Ebene der Rahmenbedingungen verorten lassen und sich einem unmittelbaren individuellen Einfluss weitgehend entziehen.

Entsprechende Differenzen zeigen sich auch hinsichtlich der Nennung von Eingangsvoraussetzungen. Während diese von der Personengruppe, die Ursachen eigener Gedanken explizierte, kaum benannt wurden, spielen entsprechende Aspekte in den Berichten über Andere eine deutlich größere Rolle (3,0 % gegenüber 13,6 % der Fälle). Insbesondere die Informiertheit vor Studienbeginn, die in der individuellen Verantwortung eines/r jeden Studieninteressierten liegt, ist ein häufig benannter Grund für einen etwaigen Abbruch.

Kontextbedingungen, beispielsweise eine Erwerbstätigkeit oder Krankheiten, werden deutlich seltener angeführt, wenn Gründe für Abbruchgedanken anderer Personen berichtet werden.

3.4. Zusammenführung der Annahmen zum Stigmamanagement

Auf Basis von Goffmans Theorie zum Stigmamanagement wurde angenommen, dass die Befragten zum Schutz ihrer Identität, bewusst oder unbewusst versuchen, potenzielle Bedrohungen zu umgehen, indem ausgewählte, nicht ins eigene Verschulden fallende Gründe genannt werden. In der Analyse genannter Gründe zeigen sich erste Hinweise darauf. Einschränkung muss angemerkt werden, dass jedoch die Motivation hinter der Nennung der angeführten Gründe durch das Studiendesign im Verborgenen bleibt. Es kann somit lediglich von Hinweisen auf entsprechend vorliegende Mechanismen gesprochen werden.

Im Bericht eigener Gründe für Abbruchgedanken wurden häufiger Kategorien benannt, die in den Rahmenbedingungen des Studiums oder den persönlichen Kontextbedingungen begründet liegen und somit nicht unmittelbar auf ein „Versagen“ bzw. selbst verantwortete Schwierigkeiten verweisen. Im Bericht der Abbruchgründe anderer Personen ließen sich in der Tendenz eher Kategorien identifizieren, die scheinbar individuell beeinflussbare Aspekte umfassen – beispielsweise die als individuell klassifizierten Aspekte der Studienbedingungen sowie des Studier- und Lernverhaltens. Grundsätzlich darf nicht ignoriert werden, dass sich die identifizierten Gründe, sowohl in der eigenen als auch in der Fremdbeobachtung, in allen Kategorien des erweiterten Studienerfolgsmodells nach Blüthmann et al. (2008; siehe Übersicht 2) wiederfinden lassen.

4. Diskussion und Ausblick

4.1. *Kritisch-methodische Reflexion*

Die Integration der – tief in die Privatsphäre der Befragten eingreifenden – Fragen zur Abbruchmotivation in einen umfangreicheren, standardisierten Fragebogen kann weitreichenden Einfluss auf die Beantwortung ausüben. Nicht zuletzt birgt die Anonymität der Erhebungssituation u.a. die Gefahr einer Tendenz zur Nichtbeantwortung offener Angaben bedingt durch die Notwendigkeit des Preisgebens sensibler persönlicher Informationen. Ein zusätzliches Nachfragen und Raum für Explikation war erhebungsbedingt nicht möglich, wodurch die Interpretation und Integration der Gründe in ein Kategoriensystem erheblich erschwert wurden.

Die unterschiedlich umfangreichen Angaben der eigenen Gründe und der Gründe von Anderen deuten ggf. darauf hin, dass es einfacher ist, über Probleme Anderer zu sprechen, als sich eigene Schwierigkeiten einzugestehen bzw. zu kommunizieren. Ferner muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern es den Befragten, die subjektive Abbruchgründe anderer Personen berichten, möglich ist, deren tatsächliche Gründe zu beschreiben bzw. inwieweit sie befähigt sind, diese zu benennen (z. B. aufgrund mangelnder Kenntnis über die Studienmotivation, Erwerbstätigkeiten, psychische Krankheiten). Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die von den Befragten genannten Abbruchgründe anderer, bekannter Personen von deren tatsächlichen Gründen unterscheiden.

Im Kodierprozess und der Erweiterung des Modells zeigten sich große Übereinstimmungen zum Modell von Blüthmann et al. (2008). Die wenigen ergänzten Kategorien decken sich wiederum mit anderen etablierten Modellen zu Studienerfolg und -abbruch. Die Nutzung des positionstheoretischen Ansatzes erwies sich bei der Auswertung als geeignet, Implizites zu explizieren.

4.2. *Fazit*

Zentraler Aspekt der vorliegenden Untersuchung war die Frage nach Differenzen im Bericht eigener Gründe für einen Studienabbruch im Vergleich zu dem, was über andere Personen berichtet wird. Auf Basis der erhobenen Daten wurde versucht, sich dem Thema der Stigmatisierung von Studienabbrüchen (bzw. den Gedanken daran) anzunähern und – basierend auf dem gewonnenen Datenmaterial – der Umgang von potenziell mit Stigmatisierung betroffenen Personen eruiert (Stigmamanagement).

Noch immer wird der Studienabbruch gesellschaftlich stigmatisiert – wenngleich es (wissenschaftlicher) Konsens ist, dass ein Abbruch nicht per se etwas Negatives bedeutet (Heublein/Wolter 2011: 214), nicht automatisch auf Individualversagen beruht und sich aus diesem eine Vielzahl von Möglichkeiten für das Individuum ergeben können. Dennoch sind Individuen einem hohen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, wieso sie das Studium abgebrochen haben, dieses abbrechen möchten oder warum sie den Anforderungen des Studiums vermeintlich nicht gerecht werden können/konnten. Nicht erst nach Abbruch, sondern offenbar bei auftretenden Gedanken für einen Studienabbruch scheint sich dieses Stigma zu manifestieren. Bereits die Gedanken an den Studienabbruch können als stigmatisierendes Merkmal angenommen werden, welches potenziell diskreditierend wirkt und die Individuen mutmaßlich zu einer kontinuierlichen Identitätsarbeit zwingt.

Basierend auf dem vorgestellten Theorierahmen war die forschungsleitende Annahme, dass die Individuen in der Darstellung eigener Gründe aufgrund der drohenden Stigmatisierung – wenngleich die Angabe im Rahmen der Befragung freiwillig erfolgte – versuchen, ihr Gesicht zu wahren. Die Ergebnisse machen deutlich, dass sich in der Fremd- und Selbstzuschreibung von Gründen für einen Studienabbruch tatsächlich Unterschiede finden. Es zeigen sich Hinweise darauf, dass die Befragten möglicherweise Strategien verfolgen, eine Gegendefinition der eigenen Identität zu entwerfen.

Personen mit Abbruchgedanken führen in der Folge eher (potentiell) sozial akzeptable Gründe für Gedanken an Abbruch an (Verortung in den Rahmenbedingungen als objektive Gegebenheiten), verglichen mit der Darstellung der Gründe anderer Personen, bei der ein Schutz der eigenen Identität vor einer (potentiellen) Diskreditierung kaum notwendig ist. Die gewonnenen Ergebnisse stützen zunächst diese Annahme, wenngleich aufgrund der Datengrundlage nur mit Vorsicht darauf geschlossen werden kann, dass Mechanismen des Stigmamanagements ursächlich für die Differenzen der Selbst- und Fremdzuschreibungen sind.

Der vorliegende Beitrag eröffnet ein erstes Verständnis für kontextabhängige Begründungsmechanismen etwaiger Studienabbrüche und verdeutlicht, wo sich Ansatzpunkte für weitere Forschungen eröffnen. Lohend wäre, die gewonnenen Erkenntnisse zum Thema einer qualitativen Untersuchung zu machen, um zu einer wertschätzenden, sensiblen Universitätskultur beizutragen. Auch wäre eine Untersuchung über den Hochschulstandort Dresden hinaus erkenntnisreich, ebenso wie ein Fokus auf die Erwartungshaltungen von Freund:innen und Familie und deren Einfluss auf die wahrgenommene Stigmatisierung des Studienabbruchs.

Zudem kann sich einer potentiellen Externalisierung individueller Abbruchgründe im Bericht der Gründe anderer, bekannter Personen mit einem Vergleichsgruppendesign genähert werden. Darüber hinaus existieren auch in anderen Disziplinen geeignete Ansätze zur Klärung der Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen eines Studienabbruchs (z.B. Attributionstheorie).

Literatur

- Abels, Heinz (2010): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Blüthmann, Irmela/Steffen Lepa/Felicitas Thiel (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2008, S. 406–429.
- Cesca, Stephanie K./Franziska Schulze-Stocker/Robert Pelz (2019): Welches Ziel verfolgt die Beratung von Studienabbrecher*innen in Deutschland? in: Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2019, S. 7–14.
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Goffman, Erving (2011): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, Piper, München.
- Heublein, Ulrich/Julia Ebert/Christopher Hutzsch/Sören Isleib/Richard König/Johanna Richter/ Andreas Woisch (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, DZHW, Forum Hochschule 1/2017, Hannover; URL <https://bit.ly/3g5f0v5> (30.3.2021).
- Heublein, Ulrich/Andrä Wolter (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen, in: Zeitschrift für Pädagogik 2/2011, S. 214–236.
- Isphording, Ingo E./Florian Wozny (2018): Ursachen des Studienabbruchs. Eine Analyse des Nationalen Bildungspanels, in: IZA research report 82, Bonn, URL: <https://bit.ly/3f6Qj19> (18.3.2021).
- Klein, Daniel/Volker Stocké (2016): Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich, in: Daniel Großmann/Tobias Wolbring (Hg.), Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze, Springer, Wiesbaden, S. 323–365.
- Kuh, George D./Jillian Kinzie/Jennifer A. Buckley/Brian K. Bridges/John C. Hayek (2007): Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations, in: ASHE Higher Education Report 5/2007, S. 1–182.
- Lorson, Peter/Astrid Lubinski/Matthias Nickel/Marc Toebe (2011): Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? in: Das Hochschulwesen 6/2011, S. 192–198.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz, Weinheim.

- Pelz, Robert/Franziska Schulze-Stocker/Stephanie Gaaw (2020): Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden. Ergebnisse quantitativer Befragungen im Rahmen an der TU Dresden, in: Franziska Schulze-Stocker/Christian Schäfer-Hock/Henriette Greulich (Hg.), Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016–2020, Thelem Universitätsverlag, Dresden.
- Penthin, Marcus/Eva S. Fritzsche/Stephan Kröner (2017): Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht, in: Beiträge zur Hochschulforschung 2/2017, S. 8–31.
- Ramseier, Erich (1980): Determinanten des Studienerfolgs. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Befragung des schweizerischen Immatrikulationsjahrganges 1965 in einer Pfadanalyse, in: Angewandte Sozialforschung 1/1980, S. 107–119.
- Rindermann, Heiner/Viktor Oubaid (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs, in: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 3/1999, S. 172–191.
- Schulze-Stocker, Franziska/Christian Schäfer-Hock/Henriette Greulich (Hg.) (2020): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016–2020, Thelem Universitätsverlag, Dresden.
- Schulze-Stocker, Franziska/Christian Schäfer-Hock/Robert Pelz (2017): Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden, in: Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2017, S. 26–32.
- Strauss, Anselm L. (1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Trapmann, Sabrina (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Logos, Berlin.
- Van Langenhove, Luk/Rom Harré (1999): Introducing positioning theory, in: Rom Harré/Luk van Langenhove (Hg.), Positioning theory: Moral contexts of intentional action, Blackwell, Malden, MA, S. 14–31.
- Wild, Steffen/Ernst Deuer/Philipp Pohlenz (2018): Studienerfolgsverständnis von hauptamtlichen Lehrkräften im Studienbereich Wirtschaft der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Ein Typisierungversuch, in: Zeitschrift für Evaluation 2/2018, S. 269–287.

Studentenbewegung und Studentenprotest

Zum Wandel eines Prägefaktors politischer Kultur

Julian Schenke
Göttingen

Wenn Jugendliche im Allgemeinen und Studierende im Besonderen protestieren, dann genießen sie oftmals die grundsätzlichen Sympathien einer bildungsbürgerlich-liberalen Öffentlichkeit. Zuletzt war das einerseits im Kontext des so genannten Arabischen Frühlings zu sehen (Fries 2011), andererseits

im Zuge der (durch die COVID-19-Pandemie jäh ausgebremsten) Klimaschutzbewegung *Fridays for Future*. Der *Humanistische Pressedienst* titulierte die „for Futures“ gar als „die neuen 68er“ (Wakonigg 2019).¹ Studentische Opposition wird in diesen Fällen häufig als erfrischende, freiheitlich-kritische Aufmüpfigkeit gelesen. Manch einer schreibt den Studierenden gesellschaftspolitische Reformkräfte zu, ja erhofft sich maßgebliche politische Impulse für die gesellschaftliche Zukunft. Das öffentliche Interesse an der „politische[n] Kultur und Haltung“ von Studierenden (Peisert et al. 1988: 241) ist ein wiederkehrendes Phänomen.

Einerseits sicher, weil einige von ihnen in die Reihe der „künftigen Funktions- und Machtelite“ aufsteigen werden, andererseits weil viele tatsächlich als „Träger neuer kultureller und politischer Entwicklungen“ fungieren könnten; wieder andere werden es womöglich vollbringen, „zeitweise selbst, meist protestierend oder rebellierend, nachhaltig in das politische Geschehen ein[zu]greifen.“ (Peisert et al. 1988: 241) Doch die Wahrnehmung studentischer Protestphänomene stützt sich häufig auch schlicht auf ein kulturell kolportiertes Stereotyp, welches empirische Beobachtungen mit liebgewonnenen „Mythen der Erinnerungskultur“ (Grevén 2011: 18) verknüpft. Die „Chiffre 68“ (Claussen 1992) überblendet

¹ Eine ähnliche Beobachtung wurde dem Verfasser im Rahmen eines Interviews auf dem L. I. S. A. Wissenschaftsportal der Gerda Henkel Stiftung vor kurzem zur Bewertung vorgelegt: „Was damals Rudi Dutschke war, scheint heute Greta Thunberg zu sein.“ (Wonke 2020).

dann die deutlich längere Geschichte des Verhältnisses von Studierenden und Politik.²

Demgegenüber lohnt sich ein systematischer Blick auf die tatsächlichen historischen Abläufe der großen studentischen Bewegungsphasen, auf den Längsschnitt-Trend der Bildungsexpansion sowie schließlich auf die – häufig überschätzten – wiederkehrenden Protestmotive von Studierenden seit 1800. Zu fragen ist: Inwiefern zeichneten sich deutsche Studierende historisch durch ein gruppenspezifisches politisches Potenzial aus – und sind größere Studentenbewegungen auch heute noch wahrscheinlich?³

1. Merkmale historischer Studentenbewegungen

Studentischer Protest, verstanden als punktuell aufflammender und, je nach politischer Gemengelage, ebenso rasch wieder verglimmender Unmut zu wechselnden Anlässen, kann jederzeit auftreten. Eine ausdauernde *Studentenbewegung* jedoch ist erst gegeben, wenn größere Teile der Studierendenschaft für eine gewisse Zeitdauer mobilisierbar sind, diese Mobilisierbarkeit sich durch praktische Aktivitäten ausdrückt, und der Protest überdies außerinstitutionelle – also in erster Linie: außerparlamentarische – Wege einschlägt (Bauß 1977: 13f.)

Studentenbewegungen wurden, historisch gesehen, stets durch spezifische historische Bedingungen und Gelegenheitsfenster ermöglicht. Getragen von einem Kern umtriebiger politischer Netzwerker, bündelten sie bestehendes Konfliktpotenzial, indem sie eine durch rhetorische Referenzen, Symbole und Parolen durchsetzte Sprache fanden und sich zu einem politischen Vorkämpferkollektiv im Namen anstehenden gesellschaftspolitischen Wandels erklärten (Gevers/Vos 2004: 227). Die Auswirkungen ihres Agierens auf die nachfolgenden politischen und kulturellen Entwicklungen indes waren sehr verschieden. Diese Aspekte sollen anhand

² Hierzu eine selbstkritische Anmerkung vorab: Die ostdeutsche Studierendenkultur zwischen 1949 und 1989 ist bis heute unzureichend erforscht. Häufig wird der „Gründungsmythos“ 1968 zumindest latent als gemeinsame Erzählung der neuen Bundesrepublik verhandelt. Tradierte, eigentlich eher westdeutsche, Folklore dominiert bis heute die Diskussion über politische Dispositionen von Studierenden. Ein Defizit, das auch der vorliegende Aufsatz leider nicht beheben kann.

³ Der Aufsatz fasst ausgewählte Argumentationslinien und Resultate der Dissertation zusammen, die unter dem Titel „Student und Demokratie. Das politische Potenzial von Studierenden in Geschichte und Gegenwart“ beim transcript Verlag Bielefeld erschienen ist (Schenke 2020).

der großen drei studentischen Oppositionsbewegungen im deutschen Sprachraum kurz erläutert werden:

- der auf nationale Einheit und liberale Freiheitsrechte zielenden Burschenschafts- und Progressbewegung 1815–1848,
- der im öffentlichen Bewusstsein kaum präsenten antidemokratischen und militant-antisemitischen Mobilisierung in Weimar 1918–1933 sowie
- der auf Emanzipation von traditionellen Autoritätsverhältnissen und auf soziale Egalisierung abstellenden westdeutschen Studentenbewegung 1966–1968.

1.1. Nationalliberale Burschenschaftsbewegung (1815–1848)

Noch während des 18. Jahrhunderts waren deutsche Studenten primär in regional fragmentierten, traditionalistisch-unpolitischen Landsmannschaften und Korporationen organisiert. Die Mitglieder dieser Vereinigungen genossen ein nachträglich zur „Burschenfreiheit“ verklärtes Gewohnheitsrecht, welches bestimmte Verhaltens- und Ehrenregeln vorsah, insbesondere studentische Sitten wie das Duellieren, das ritualisierte Trinken und die vergleichsweise freizügige Sexualmoral (Jarausch 1984: 243) – in der Praxis aber offenbar selten „eine alle Gesetze verachtende rohe Willkür“ verhinderte (Schulze/Ssymank 1931: 183).

Zwischen 1790 und 1819 hielten dann zunehmend neuartige (bildungs-)bürgerliche Assoziationsprinzipien und Ideale Einzug in die Reihen der Studenten, welche im Zuge der preußischen Bildungsreform mehr und mehr in die öffentliche Bedienstung drängten: Leistungs- und Verantwortungsethos, Charakterfestigkeit und Affektkontrolle. Das einstmals idealisierte höfische Prinzip verlor jäh an normativer Kraft; stattdessen erwuchs, auch angetrieben durch die neuhumanistische Reformbewegung, das gebildete und sittlich kultivierte, hinsichtlich seiner persönlichen Anlagen voll entfaltete Individuum einer kommenden bürgerlichen Gesellschaft zum Sozialideal des aufstrebenden Bürgertums.

Verstand sich das deutsche Bildungsbürgertum generell zunehmend als „am Leitbild des autonomen Individuums orientierte ... politisch-gesellschaftliche ... Elite“ (Hardtwig 1986: 607), so betrachtete sich ein nicht geringer Teil der Studenten als deren vorpreschende und entschlossene Avantgarde, als „Vorhut“ ihrer eigenen Klasse“ (Bartol 1978: 232). Die preußische Niederlage gegen Napoleon 1806 wurde „für die studentische Jugend zum Schlüsselerlebnis“, welches die Vorstellung eines ge-

meinsamen Befreiungskampfes des „deutschen Volkes“ gegen die französische Besatzung plausibel erscheinen ließ (Gevers/Vos 2004: 230).

Auf studentischer Seite gründeten sich Orden nach Freimaurer-Vorbild, ab 1815 schließlich Burschenschaften, beginnend mit der Jenaer Urburschenschaft (Schulze/Ssymank 1931: S. 159–180). Eine Bewegung, die sich erstmals überregional vernetzte und Dachorganisationen schuf; durch das rasch wachsende Verbindungswesen suchte man, die erstrebte nationalliberale Einheit performativ vorwegzunehmen.

Das hieß zunächst: Kultivierung eines neuen Sittlichkeitskodex von „Bildung, Leistungsethos und Verantwortungsbereitschaft zusammen mit einem erhöhten bürgerlichen Machtanspruch“ (Hardtwig 1986: 614), später allerdings zunehmend auch „Ehre, Freiheit, Vaterland“ – ursprünglich Wahlspruch der Urburschenschaft –, verstanden als revolutionäres Programm. Die Ereignisse von Signaljahren wie 1789 und 1830 erschienen als Aufrufe zur nationalen Erweckung gegen die tradierte Herrschaft von Aristokratie und Großbürgertum. Aus dem Intellektuellenprojekt der deutschen „Kulturnation“ erwuchs allmählich die Volksbewegung des deutschen Nationalliberalismus, angeführt von einer antiaristokratischen und leistungsorientierten Beamtenelite.

Die Burschenschaften bildeten, befeuert durch intellektuelle und professorale Fürsprecher wie Fichte, Fries und „Turnvater“ Jahn, die „erste moderne Jugendbewegung der deutschen Geschichte“ (Jarausch 1984: 35). Gleichwohl zerfiel diese Bewegung schon zu Beginn in einen größeren kompromissorientierten „bürgerlich-liberalen“ und einen kleineren, aktivistischer orientierten, aber auch öffentlich sichtbareren „radikal-demokratischen“ Teil; sie war nie auf einen verbindlichen oppositionellen Kern verpflichtet (Bartol 1978: 59, 76; Hardtwig 1986: 599).

Außerdem gliederte sie sich in drei Phasen: Erst von 1815 bis 1819 mit dem Signalereignis des Wartburgfests 1817, dann von 1827 bis 1832 mit der Mobilisierungsspitze des Hambacher Fests 1832, schließlich unter dem Namen der „Progressbewegung“ von 1837 bis etwa 1855 (Gevers/Vos 2004: 229–248). Alle drei Phasen standen in enger Korrespondenz mit vergleichbaren europäischen Erhebungen, konnten sich auf wachsende oppositionelle Energien in der Gesamtbevölkerung stützen, wurden aber auch durch wiederholte Repressionswellen, d.h. Zensuren, Verbote und polizeiliche Verfolgungen zerschlagen, verstanden die Herrschaftsträger der *ancien régimes* die politischen Absichten der Bewegung doch stets klar (Müller 2012: 21; Gevers/Vos 2004: 236–240; Thielbeer 1983: 146).

Das große Gelegenheitsfenster stellte sicherlich die gesamteuropäische Revolutionsbewegung von 1848/49 dar. Auch in Deutschland taten

sich einzelne Aktionszentren hervor, die von der bürgerlichen Öffentlichkeit und den jeweiligen Amtsträgern teils befehdet (Jena, Leipzig, Freiburg, Heidelberg), teils unterstützt (Göttingen, Leipzig) wurden (Thielbeer 1983: 43–48 und 109f.) Doch es beteiligten sich gerade einmal fünf Prozent der deutschen Studenten in den Ländern des Deutschen Bundes als „progressive“ Aktivisten an den Versammlungen, Demonstrationen, Besetzungen und teils auch bewaffneten Aufständen (Borowsky 2005: 188) Bekanntlich blieb die demokratisch-nationale Revolution aus. Zu den nichtsdestotrotz errungenen langfristigen Teilerfolgen aber zählt die Nötigung der Herrschaftsträger zu Zugeständnissen bei liberalen Freiheitsrechten und bei der Parlamentarisierung der politischen Kultur.

1.2. Völkische Studentenbewegung in Weimar (1925–1933)

Der deutsche Nationalstaat wurde bekanntlich erst 1871 in „kleindeutscher“ Gestalt Realität, als Kaiserreich unter preußisch-protestantischer Führung. Trotz fundamentaler gesellschaftlicher Umwälzungen saßen Kaiser, Militäraristokratie und Großbürgertum an den Hebeln der Macht; das in früheren Jahrzehnten für ein liberales Deutschland optierende Bildungsbürgertum hingegen nahm das Scheitern des Nationalliberalismus mitsamt der weitgehenden politischen Stillstellung hin und erhielt dafür gewissermaßen den glänzenden Status als neue Funktionselite, als „Geistesadel“ (Ringer 1987: 18) mit kultureller Hegemonie und unvergleichlichem Sozialprestige inmitten einer neuen Hochschätzung für Bildung und Wissenschaft (Ullmann 1995: 181–192).

Für den akademischen Sektor brach im Kaiserreich zunächst eine neue Zeit an, die durch die allgemeine Hinwendung zur antiliberalen politischen Rechten gekennzeichnet war: Wer in dieser Zeit studierte, war mit der Elterngeneration eines Sinnes, nämlich kaisertreu, konservativ, deutschnational, idealerweise militarisierter Korpsstudent (Studier 1965: Vf.) Die überregionalen Netzwerke, einst von liberalen Burschenschaften geschaffen und erst nach und nach von konservativen und konfessionellen Korporationen adaptiert, fungierten nun als Kanäle der Bildungsvererbung, Elitenrekrutierung und „Statussicherung“ gutsituierter Zirkel (Jarausch 1984: 67f.).

Zur herrschenden Sozialmoral der wilhelminischen Studierendenschaft zählte schon zu diesem Zeitpunkt ein robuster Nationalchauvinismus und Antisemitismus (Kampe 1988: 111–124); liberale und sozialistische Formationen wie die Freistudentenschaft blieben numerisch und politisch unterlegen. Allerdings zerrann im Zuge eines zunehmend selbstständigen Bildungswachstums und einer wachsenden Bedeutung

technisch-naturwissenschaftlicher Disziplinen (Budde 2012: 58) allmählich der Führungsanspruch des akademischen Bürgertums. Die Statuskrise war unabwendbar, stieg doch mit dem Bevölkerungswachstum auch die Studierendenzahl rasant.

Was sich schon gegen Ende des Kaiserreichs andeutete, schlug mit den Verheerungen des Ersten Weltkriegs und mit der Hyperinflation der 1920er Jahre dann voll durch: Das deutsche Bildungsbürgertum wurde weitgehend sozial entprivilegiert, sein Erbkapital entwertet (Ringer 1987: 62). Von einem herben Schlag auch für das tradierte Selbstverständnis der – zudem kriegsgezeichneten – Studenten zu sprechen, wäre wohl untertrieben: Sie fanden sich „in einer verkehrten Welt“ wieder, „in der ein Facharbeiter mehr verdiente als ein hoher Staatsbeamter“ (Schulz 2014: 30), und in der die eigenen Eltern kaum noch das Studium finanzieren konnten. Viele von ihnen mussten es unter elenden Bedingungen bestreiten: Etwa ein Drittel bis die Hälfte war trotz Selbsthilfe und Werkstudium unterernährt und in desolaten Wohnverhältnissen Infektionskrankheiten wie der Tuberkulose ausgeliefert (Kater 1975: 43–56; Jarausch 1984: 142). Dies bildete den Nährboden einer an neuen Formen von Kameradschaftlichkeit und Kollektivität orientierten, mehrheitlich republikfeindlichen akademischen Jugend (Walter 1990: 86).

Die hieraus entstandene antidemokratische Studentenbewegung von Weimar hinterließ eine bestürzende Trümmerbilanz. Die antisemitischen Deutungsangebote verfielen nun massenhaft unter den durch neue Entprivilegierungs- und Entfremdungserfahrungen frustrierten Hochschuleliten und Studierenden: Nutznießer der sozialen Kränkung (Ringer 1987: 152ff.) war schon früh die antidemokratische Polemik von rechts mit ihrem Versprechen einer Restitution akademischer Privilegien.

Zwar hatten die kriegsgebeutelten Studierenden im demokratischen, unpolitisch auftretenden Dachverband „Deutsche Studentenschaft“ (DSt) zunächst nur nach neuen Gemeinschaftsformen gesucht. Jahrelanges relatives Elend (Kater 1975: 44f.), politische Versäumnisse und allmählich tief wurzelnde Staatsverdrossenheit trieben die Studierenden jedoch schließlich den antidemokratischen Vereinigungen zu: erst dem zwischen Jungkonservatismus, Altkonservatismus und völkisch-paramilitärischem Prinzip changierenden „Deutschen Hochschulring“ (DHR), dann dem „Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbund“ (NSDStB) (Gervers/Vos 2004: 289).

Der allmählichen Sammlung der nationalsozialistischen Bewegung an den Universitäten (Kater 1975: 111–125) diente sich das studentische Verbandsnetzwerk schließlich als frühe und furchtbar effektive völkische Vorkämpferinstitution an (Jarausch 1984: 152f.) Schrittweise (der DHR

1924, der NSDStB zwischen 1929 und 1931) übernahmen sie die DSt. Erst DHR, dann NSDStB setzten das Kameradschafts- und Führerprinzip durch (Bleuel/Klinnert 1967: 214f.) und lösten schließlich die Strukturen studentischer Selbstorganisation auf. Schon ab 1925 verstand sich die studentische Mehrheit als „völkisch-revolutionär“ (Gevers/Vos 2004: 289); ab 1927 wurde die studentische Wut auf die republikanischen Institutionen immer offener artikuliert, ihr Prestige- und Privilegienverlust in Resentiment gegen die älteren Generationen umgemünzt (Kater 1975: 106).

Durch professionelle Vernetzung und geschickte Basisarbeit ermutigten NSDStB-Kader nicht nur zu Kundgebungen und Demonstrationen; immer häufiger zählten auch Ausschreitungen, Übergriffe auf Kommilitonen sowie auf jüdisches und liberales Lehrpersonal, mithin rohe physische Gewalt (Kater 1975: 147–162), ja ethnisch aufgeladene „wahre Haßorgien“ und ein „Radauantisemitismus“ (Bleuel/Klinnert 1967: 130f.) gegen Mitbürger am jeweiligen Hochschulort zum beinahe täglichen Aktionsspektrum.

Von einer „33er“-Studentenbewegung spricht heute kaum jemand: wahrscheinlich, weil sie im heutigen kulturellen Gedächtnis von den Ereignissen um „1968“ überlagert wurde, vielleicht auch ob der evidenten Unrühmlichkeit der völkischen Raserei;⁴ gegeben aber hat es sie. Ihr „Erfolg“ liegt darin, die Deutsche Studentenschaft schon 1932 „früher als jede andere öffentliche Institution“ (Walter 1990: 86) nazifiziert zu haben. Was folgte, ist bekannt.

1.3. Außerparlamentarische Opposition (1966–1968)

Völlig anders war die Gemengelage in der Bundesrepublik der 1960er Jahre. Das allgemeine Konsumniveau in dieser durch den berühmten „Fahrstuhleffekt der Wohlstandssteigerung durch eine Mobilisierung aller Begabtenreserven“ (Wehler 2010: 193) elevierten neuen Angestellten- und Beamtengeellschaft verschaffte immer mehr Familien einen gehobenen Lebensstandard inklusive des Genusses einer Unterhaltungsindustrie nach US-Vorbild (Schildt 2007: 13–28). Allmählich streifte die Jugend ihre von Schelsky (1984) als skeptisch rubrizierte Haltung ab und wandte sich gegen den politisch-moralischen Nachkriegskonsens der Adenauer-Ära, den sie als verkrustet und bieder empfand.

Die wachsende „Protestbereitschaft“ konnte dabei bereits ab Mitte der 1960er Jahre auf einem allgemeinen Modernisierungs- und Liberalisie-

⁴ Als eine der wenigen Ausnahmen wäre der polemische, gegen die „68er“ gerichtete Essay des Historikers Götz Aly zu nennen (Aly 2008: 10, 170).

lungstrend aufsetzen (Lorenz/Walter 2014: 354–359), gekennzeichnet durch parteipolitische Öffnung, wachsende kulturelle und sexualmoralische Aufgeschlossenheit, eine neue Sensibilität für die Verflechtung amtierender Eliten in nationalsozialistische Verbrechen sowie durch ein allgemeines institutionelles und bildungspolitisches Reformbestreben (ebd.: 364f.).

Fundamentalopposition war modisch: Die vom Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) getragene und in eine globale Jugendrevolte eingebettete linke Protestkultur erhielt ihren Auftrieb nicht nur durch breit geteilte autoritätskritische Stimmungen, sondern wurde vor allem auch durch die Medienresonanz von Schlüsselereignissen wie dem Vietnamkrieg ab 1964 oder die Diskussion um die 1968 verabschiedeten Notstandsgesetze amplifiziert (Gassert 2018: 129). „[D]as neue Schlüsselwort lautete ‚Emanzipation‘.“ (Kraushaar 2018: 26) Ab etwa 1964 begab sich der SDS in einen Transformationsprozess: weg vom linkssozialistischen Selbstverständnis einer „besseren“ sozialistischen Partei nach 1959 hin zur Interessenvertretung minderprivilegierter Universitätsmitglieder in einem neuen, spontaneistisch-antiautoritären Profil; weg vom Theorie-Debattenclub hin zu einem „neulinken“, auf autonome Selbstorganisation zielenden Mobilisierungsprofil (Fichter/Lönnendonker 1977: 78; Richter 1998: 41).

Die eigentliche Studentenbewegung war dann Teil eines klar umrissenen, heterogene Strömungen integrierenden Trägernetzwerks unter dem Namen „Kuratorium Notstand der Demokratie“, heute nach dem Stichwort Rudi Dutschkes primär als „Außerparlamentarische Opposition“ (APO) memoriert. Die APO bestand etwa zwischen 1966 und 1968, bezog Legitimität auch aus ihrer Frontstellung gegen die ab 1966 regierende Große Koalition, war aber inhaltlich primär gegen die geplante Notstandsgesetzgebung gerichtet (Richter 1998: 36, 45–47). Während die schon seit den 1950er Jahren bestehende Ostermarschbewegung zu diesem Bündnis Mobilisierungsnetzwerke und Organisationswissen beitrug, die Gewerkschaften ihre historisch gewachsenen Strukturen und finanziellen Mittel, bestand die Aufgabe des studentischen SDS in der intellektuellen Verklammerung und rhetorischen Aufbereitung der gemeinsamen Protestziele (Richter 1998: 36, 45f.) Ausgehend von Westberlin mobilisierte der SDS in weiteren Aktionszentren wie Frankfurt am Main und Heidelberg.

Obwohl es an einigen Universitäten vergleichsweise ruhig blieb, entfachten einige wenige entscheidende Ereignisse die bis heute medial präsente aktivierende und kollektiverende Wirkung: Zentral ist hier die Zäsur der Erschießung des Studenten Benno Ohnesorg im Nachgang einer

Demonstration gegen den Besuch des iranischen Schahs am 2. Juni 1967 (Michels 2017: 183–218). Überhaupt ist 1967, nicht 1968, das eigentlich entscheidende Jahr dieser Studentenbewegung. Nach dem 2. Juni verschärfte sich zunächst die ins Grundsätzliche zielende Auseinandersetzung zwischen Studierenden und medialer wie politischer Öffentlichkeit: Demokratiegefährdende Chaoten versus Häscher eines faschistoiden Polizeistaats, so die wechselseitigen Vorwürfe (Bauß 1977: 77–86; Krause et al. 1980: 29).

In der Folge wuchs der Kreis der Sympathisanten, auch in der nicht-studierenden Bevölkerung; der SDS mutierte tatsächlich zum „Emblem der Außerparlamentarischen Opposition“ (Bock 1976: 213) und wähnte sich als Teil internationaler „Befreiungskämpfe“ von Kuba bis Vietnam. Delegiertenkonferenzen, Demonstrationzüge, universitäre Sit-Ins, alternative Wohnprojekte etc. erzielten hohe Medienresonanz (Gassert 2018: 105). Der Anschlag auf Rudi Dutschke am 11. Mai 1968 erhöhte noch einmal die Legitimität des Protests: Parallel zu den französischen Mai-Unruhen und anlässlich der zweiten Lesung der Notstandsgesetze kam es zum „letzten Mobilisierungshöhepunkt“, einem Sternmarsch in Bonn mit über 70.000 Demonstrierenden (Krause et al. 1980: 30).

Als bald jedoch sank der Stern: Mit der Verabschiedung der Notstandsgesetze hatte das Protestbündnis sein tragendes „Achsenthema“ verloren. Die Gewerkschaften zogen sich aus dem Bündnis zurück und das Momentum erschlaffte; Versuche, mit der Springer-Auseinandersetzung ein neues thematisches Vehikel zu finden, scheiterten (Fichter/Lönnendonker 1977: 135; Richter 1998: 53). Orthodoxes Kaderprinzip und Spontaneismus fielen in der Folge auseinander. Bei manchen führte das zu Unversöhnlichkeit, politischer Isolierung und Militanz (Lorenz/Walter 2014: 349), bei den meisten zum Arrangement mit dem wachsenden akademischen Arbeitsmarkt ab 1969 unter Brandts reformfreudiger sozialliberaler Regierung, welche sich den SDS-Slogan der „Demokratisierung“ zu eigen machte (Greven 2011: 222). 1970, nach dem Tod des Hoffnungsträgers Hans-Jürgen Krahl löste sich der SDS auf (Fichter/Lönnendonker 1977: 140).

„1968“ war ohne Frage ein eindrucksvolles, irritierendes, ja beunruhigendes und polarisierendes Phänomen für die zeitgenössische Öffentlichkeit. Bedeutender aber als die aus heutiger Sicht stark historisch situierten Ereignisse ist wohl das Gerinnen der Bewegung zur „Chiffre 68“ (Clausen 1992) im Verlauf der 1980er Jahre, d.h. zu einem mythenumwobenen Artefakt politischer Kultur mit einer Strahlkraft, die bis in die Gegenwart reicht.

Zweifellos bewirkten die Ereignisse um „1968“ und die damit verbundene konsumgesellschaftliche „Lebensstilrevolution“ (Gassert 2018: 130; Mrozek 2019: 443–454) einen beschleunigenden Ruck für die sich modernisierende politische Kultur der alten Bundesrepublik. In Teilen des gebildeten Bürgertums stehen die „68er“ heute häufig als Sinnbild von selbstorganisierter Partizipation und Teilhabe. Eine soziale Bewegung im klassischen Sinn bildeten die „68er“ dabei wohlgemerkt nicht: Die APO sendete visuelle Codes einer internationalen *counterculture* im noch jungen Fernsehzeitalter. Der Protest erhob sich aus den Reihen einer erstmals massenhaft saturierten und aufstiegsorientierten Mittelschicht, nicht aus den Reihen subaltern-revolutionärer Klassen; das vormalige Gelehrtentum war schon zuvor zur „funktionalen wissenschaftlichen Berufsgruppe“ (Schelsky 1984: 330) geworden.

1.4. Gemeinsamkeiten

Alle drei Studentenbewegungen begriffen sich grundsätzlich als Pionierkader gesellschaftlicher Transformationsprozesse, beriefen sich insofern durchaus auf ein elitäres Selbstbewusstsein. Als verbindendes Merkmal der beiden in ihrem Selbstverständnis freiheitlich gerichteten Studentenbewegungen von 1817/1848 und 1968 fällt darüber hinaus – trotz aller eklatanten Differenzen – ein Dualismus aus primärem Scheitern und sekundärem Erfolg auf: Beider Bewegungen Ziel war die Mobilisierung breiterer Bevölkerungskreise unter emanzipativen Vorzeichen, während der tatsächlich aktive Teil stets ein Nukleus blieb. Sie erreichten ihre Kernziele nicht, aber agierten als Katalysatoren allgemeiner gesellschaftspolitischer Tendenzen.

Erwähnenswert ist außerdem die strukturelle Ambivalenz studentischer Organisations- und Gesellungsformen: Schon die bekenntnisreligiösen Ausprägungen des liberalen Burschenschafts-Nationalismus (Klenke 2003) enthielten die Tendenz zur demagogischen Raserei, letztere war nicht nur Kennzeichen der völkischen Sammlung in Weimar. Die häufig anzutreffende implizite Annahme einer Neigung sämtlichen studentischen Protests zu freiheitlich-gesellschaftskritischen Bestrebungen hält dem historischen Rückblick so gesehen nicht stand.

2. Bildungsexpansion und soziale Öffnung: ein entscheidender Längsschnitt-Trend

Diese sehr eindrücklichen historischen Stationen – Vormärz, Weimar und alte Bundesrepublik – führen vor Augen, dass sich hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung von Studierenden einiges substanziell verändert haben muss. Die große Triebkraft hinter diesen Entwicklungen ist die durch Bevölkerungs- und Wohlstandswachstum, technologische Sprünge und einen sich modernisierenden Arbeitsmarkt verursachte Bildungsexpansionsdynamik, sekundiert durch Anpassungsversuche in Gestalt von Hochschulreformen (Ringer 1987: 31f.). Dem Historiker Hartmut Titze zufolge verläuft die Bildungsexpansionsdynamik in spezifischen historischen Zyklen von sozialer Öffnung der Hochschulen und Karrieren mit jeweils anschließender, teils heftiger Schließung. Die Pole lauten: Akademikermangel versus akademische Überfüllung (Titze 2004), im Gesamtverlauf zeigt sich insgesamt ein „langfristiger, gleichsam säkularer Trend“ (Wolter 2014: 19) der Verbreitung höherer Bildungszertifikate und der Ausweitung sozialer Aufstiegskanäle von 1780 bis heute, kurzum: der „Tertiarisierung von Beschäftigung und Wertschöpfung“ (ebd.: 32).

Makrosoziologisch betrachtet erhielten etwa die Studierenden von „1968“ Auftrieb durch die große Expansionswelle der „Bildungsrevolution“ (Titze 1996: 402), welche sich infolge intensiver Bildungspolitik und eines wachsenden tertiären Arbeitsmarkts noch bis weit in die 1970er Jahre fortsetzen sollte. Erst vor diesem Hintergrund werden Aufbruchsstimmung und Sendungsbewusstsein der Studierenden plausibel – wenngleich die sozialen Angleichungstendenzen eine parallele „bürgerlich-studentische Unbehautheit“ (Kießling 2006: 165) an der neuen Massenuniversität zeitigten.

Überhaupt verschärfte sich die Spannung zwischen marktgemäßigem Ausleseprinzip und einem in Deutschland traditionell staatlich gestützten akademischem Autonomie-Anspruch in Forschung und Lehre stets in den Titze'schen Verdichtungsphasen, was den Ton der hochschulpolitischen Auseinandersetzungen bestimmte: Bildung- und Berufschancen waren zu jedem historischen Zeitpunkt entscheidend für Statuserwartungen, Selbstverständnis, Ängste und Frustrationsschwellen von Studierenden. Denn natürlich begünstigt ein immer stärker auf hochqualifizierte Arbeit setzender Erwerbsmarkt die Hochschulabsolventen. Doch zugleich lässt er ein Studium gegenüber anderen Berufsbildungswegen attraktiver erscheinen und dadurch die Zahl der Absolventen wachsen. Soziale Öffnung und Ausweitung des Studiums wiederum haben die einst prägende studentische

sche Subkultur in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr aufgelöst; der Organisationsgrad ist bereits im Ausgang der 1970er Jahre, relativ zu den explodierenden Zahlen, grundstürzend gesunken (Jarausch 1984: 243).

Das anhaltende exponentielle Wachstum der Studierendenzahlen ist unverkennbar: Im Jahr 2019 waren knapp 3 Millionen (2.891.049) Studierende an deutschen Universitäten und Fachhochschulen immatrikuliert – gegenüber knapp 2 Millionen (1.998.060) im Jahr 2008, etwas mehr als einer Million im Jahr 1983 (1.200.000) und 655.932 im Jahr 1979 (die Wiedervereinigung führte dabei kaum zu einem irregulären Ausschlag). Noch vor dem großen Bildungsexpansionsschub der 60er und 70er Jahre musste die Millionenmarke unerhört wirken: 1968 studierten gerade einmal 272.025 junge Erwachsene an deutschen Hochschulen, von 1900 bis 1955 oszillierte die Zahl zwischen ca. 60.000 und ca. 100.000 (Kath 1957: 15; Statistisches Bundesamt 2021).

Und auch die soziale Rekrutierung der Studierenden hat sich nachgerade umgestülpt: War das Studium zwischen 1810 und 1870 noch durch die Bildungsvererbung bildungs- und besitzbürgerlicher Familien geprägt, so gesellte sich zwischen 1900 und 1930 zunehmend ein aufstiegsorientierter neuer, kleinbürgerlich und wirtschaftlich geprägter Mittelstand dazu (ebd.); seit den 1950er Jahren dominieren schließlich die Kinder von Angestellten, Beamten, Freiberuflern das Bild, sukzessive immatrikulieren sich auch Arbeiterkinder (Kath 1957: 27; Middendorff et al. 2017: 166f.). Gewiss verbleiben allen sozialen Egalisierungstendenzen zum Trotz gewisse Selektionsschwellen bei der Bildungsvererbung: In der Bundesrepublik ist hier insbesondere die Hürde des Abiturs zu nennen (Wolter 2014: 28).

Zugespitzt aber lässt sich extrapolieren: Das Studium ist heute keine milieuspezifische Instanz der Binnenauslese mit einem irgendwie gearteten Standesethos mehr. Es ist vielmehr die bestimmende, überdies geschlechtlich nahezu paritätische Form berufsvorbereitender Ausbildung individualisierter Massenstudierender: Die Studienanfängerquote liegt nach den aktuellen Zahlen bei 56,2 Prozent, also der Mehrheit eines Jahrgangs (Statistisches Bundesamt 2019: 11). Die früher wesentlichen sozialen und sozialmoralischen Differenzen zu nichtstudierenden Gleichaltrigen sind somit abgeschliffen. Vielmehr gehört höhere Bildung heute zunehmend zur „Grundausstattung in der Statuskonkurrenz“ (Wolter 2014: 35).

3. Schwindendes Bewegungspotenzial, Persistenz der Protestmotive

Infolge der aufgeführten Entwicklungen resümieren Kenner des politischen Bewusstseins von Studierenden, dass ausdauernd mobilisierende und subkulturell durchorganisierte Studentenbewegungen mit apodiktischen hochschul- und allgemeinpolitischen Forderungen der Vergangenheit angehören dürften (Bargel 2008: 43, 45), während eine allgemeine bildungspolitische „latente Protestbereitschaft“ (Bargel 1998: 11f.) stets reaktivierbar bleibe – etwa im Zuge des Bildungsstreiks 2009/10 (Himpele 2009). Jedoch: „Bei ihren Forderungen ... denken sie dabei häufiger an sich und die Verbesserung ihrer Lage, als an andere und die Verbesserung der Welt.“ (Ebd.) Und „an sich denken“ bedeutet hier die Konzentration auf die Verteidigung komfortabler Studienbedingungen, persönlicher Lebenschancen und Berufsperspektiven, z.T. auch berufsständischer Privilegien.

Auch hier ist der Blick auf die bedeutsamen Bewegungsphasen der Jahre 1815–1848, 1925–1933 und 1966–1968 mit dem wiederkehrenden Drängen ihrer Protagonisten in die Rolle gesellschaftspolitischer Deutungseliten aufschlussreich. Denn nie speiste sich der Protest allein aus ideellen Zielutopien noch aus rein materiellen Interessenlagen. Vielmehr vermischten sich häufig das Streben, in attraktive Karrieren nachzurücken oder aufzusteigen, mit einem langlebigen Standes- und Sendungsbewusstsein, überbrückt durch eine emphatische Bildungsphilosophie, die die geistesaristokratischen Ansprüche zugleich begründete als auch legitimierte.

Die gesellschaftshistorischen Kontextbedingungen der eindrucklichsten Sturm-und-Drang-Phasen studentischer Oppositionsbewegungen von links wie rechts waren daher stets entweder durch akademische Überfüllungskrisen oder durch die Aufstiegsverheißungen beschleunigter Bildungsexpansion bestimmt. Wohlgemerkt: Materielles Elend ist gar keine Voraussetzung, es genügt schon das diffuse Empfinden ungenutzter Statusoptionen. Am Beispiel von „1968“ etwa kann man erkennen, dass die von vielen Studierenden geteilte „überbordende Defizienzerfahrung“ nicht in „materieller Not“ gründete, sondern in „einer Liberalisierung und einem stetig ansteigenden Wohlstand, die Ansprüche auf umfassende, schrankenlose Freisetzung und Triebbefriedigung nach sich zogen“ (Kießling 2006: 289).

Trotz aller sozialen Differenzen verstanden sich die Protagonisten von Studentenbewegungen durchaus als nachrückende Geistesaristokratie, deren Zeit gekommen ist – oder, in Weimar, als eine solche, der ihr recht-

mäßiger Platz in reputierlichen Karrieren verwehrt blieb. Doch – auch das gehört zur Kontextualisierung – energischer Aktivismus blieb historisch gesehen stets die Ausnahme: „Der dominante Typ war fast zu jeder Zeit der Angepaßte, natürlich je nach herrschender Ordnung von unterschiedlicher Couleur.“ (Jaraus 1984: 245)

Entsprechender Unmut könnte sich auch in Zukunft jederzeit erneut bündeln und entzünden, etwa wenn die akademischen Berufsaussichten sich eintrüben und wenn größere Teile der Studierenden fundamentale Prinzipien der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit ausgehebelt sehen – und damit auch ihre eigenen Karriere- und Lebenschancen auf dem Spiel zu stehen scheinen. Vermittelt und überwölbt wird die genannte latente Protestbereitschaft durch ein spezifisches Bildungspathos.

Gewiss mögen der einen oder dem anderen genuin *studentische* Revolten derzeit zwar als ferne Thematik erscheinen; gerade eine durch COVID-19-Pandemie und Kontaktbeschränkungen gebeutelte Studierendenschaft wird man eher mit defätistischer Lähmung verbinden. Doch sollte es in den kommenden Jahren (ob im Titze'schen Zyklus oder nicht) zu einer Schließung des akademischen Arbeitsmarktes kommen, mag sich der hier skizzierte, durchaus dauerhaft latent vorhandene Problemzusammenhang in überraschender Plötzlichkeit reaktualisieren. Zuletzt war das um 1980 der Fall (Schlicht 1980: 10). Zwar gehen Studierende heute – begründeterweise – davon aus, nach ihrem Abschluss zumindest sozial abgesichert, d.h. vor Erwerbslosigkeit geschützt zu sein (Middendorff et al. 2017: 67f.). Aber die Hochschulexpansion bleibt, was sie spätestens seit Kaiserreichszeiten immer gewesen ist: konjunkturfähig, „eigendynamisch“ und politisch kaum kontrollierbar, schließlich „irreversibel“ (Wolter 2014).

Literatur

- Aly, Götz (2008): Unser Kampf. 1968 – Ein irritierter Blick zurück, Frankfurt a. M.
- Bargel, Tino (1998): Wandel des politischen Bewußtseins und der Meinungsführerschaft deutscher Studierender? Befunde des Studierendensurveys 1983–1998. Referat bei der Fachtagung der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung „Politisches Bewußtsein von Studierenden in Hessen 1918–1998“ am 17. Juni 1998 im Studentenhaus der J. W. Goethe Universität, Frankfurt a. M./Konstanz.
- Bargel, Tino (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung, Bonn/Berlin.
- Bartol, Gerda (1978): Ideologie und studentischer Protest. Untersuchungen zur Entstehung deutscher Studentenbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert, München.

- Bauß, Gerhard (1977): Die Studentenbewegung der sechziger Jahre in der Bundesrepublik und Westberlin. Handbuch, Köln.
- Bleuel, Hans Peter/Ernst Klünnert (1967): Deutsche Studenten auf dem Weg ins Dritte Reich. Ideologien – Programme – Aktionen 1918–1935, Gütersloh.
- Bock, Hans Manfred (1976): Geschichte des „linken Radikalismus“ in Deutschland. Ein Versuch, Frankfurt a. M.
- Borowsky, Peter (2005): Studenten in der deutschen Revolution von 1848, in: ders., Schlaglichter historischer Forschung. Studien zur deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert, hg. von Rainer Hering und Rainer Nicolaysen, Hamburg, S. 187–199.
- Budde, Gunilla (2012): Die Blütezeit des Bürgertums. Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert [2009], Darmstadt.
- Claussen, Detlev (1992): Chiffre 68, in: Dietrich Harth/Jan Assmann (Hg.), Revolution und Mythos, Frankfurt a. M., S. 219–230.
- Fichter, Tilman/Siegward Lönnendonker (1977): Kleine Geschichte des SDS. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund von 1946 bis zur Selbstauflösung, Berlin.
- Fries, Meike (2011): „Studenten sind ein Unruheherd“. Interview mit Dieter Rucht, in: ZEIT ONLINE. URL <https://www.zeit.de/studium/hochschule/2011-01/studenten-tunesien> (1.3.2021)
- Gassert, Philipp (2018): Bewegte Gesellschaft. Deutsche Protestgeschichte seit 1945, Stuttgart.
- Gevers, Lieve/Louis Vos (2004): Studentische Bewegungen, in: Walter Rüegg (Hg.), Geschichte der Universität in Europa Bd. III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945), München, S. 227–299.
- Greven, Michael Th. (2011): Systemopposition. Kontingenz, Ideologie und Utopie im politischen Denken der 1960er Jahre, Opladen.
- Hardtwig, Wolfgang (1986): Studentische Mentalität – Politische Jugendbewegung – Nationalismus. Die Anfänge der deutschen Burschenschaft, in: Historische Zeitschrift 242, S. 581–628.
- Himpele, Klemens (2009): Vom Bildungsstreik zur Bewegung?, in: Blätter für deutsche und internationale Politik H. 8, S. 11–15.
- Jaraus, Konrad H. (1984): Deutsche Studenten 1800–1970, Frankfurt a. M.
- Kampe, Norbert (1988): Studenten und „Judenfrage“ im Deutschen Kaiserreich. Die Entstehung einer akademischen Trägerschicht des Antisemitismus. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 76, Göttingen, S. 111–124.
- Kater, Michael H. (1975): Studentenschaft und Rechtsradikalismus in Deutschland 1918–1933. Eine sozialgeschichtliche Studie zur Bildungskrise in der Weimarer Republik, Hamburg.
- Kath, Gerhard (1957): Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin, hg. vom Deutschen Studentenwerk. Sommersemester 1956, Berlin.
- Kießling, Simon (2006): Die antiautoritäre Revolte der 68er. Postindustrielle Konsumgesellschaft und säkulare Religionsgeschichte der Moderne, Köln.
- Klenke, Dietmar (2003): Deutsche Nationalreligiosität zwischen Vormärz und Reichsgründung. Zur innen- und außenpolitischen Dynamik der deutschen Nationalbewegung, in: Historisches Jahrbuch 123, S. 389–448.
- Krause, Christian/Detlef Lehnert/Klaus-Jürgen Scherer (1980): Zwischen Revolution und Resignation? Alternativkultur, politische Grundströmungen und Hochschulaktivitäten in der Studentenschaft. Eine empirische Untersuchung über die politischen Einstellungen von Studenten, Bonn.

- Kraushaar, Wolfgang (2018): 1968. 100 Seiten, Ditzingen.
- Lorenz, Robert/Franz Walter (2014): 1968. Kulminationspunkt und politische Eruption, in: dies. (Hg.), 1964. Das Jahr, mit dem „68“ begann, Bielefeld, S. 327–372.
- Michels, Eckard (2017): Schahbesuch 1967. Fanal für die Studentenbewegung, Berlin.
- Middendorff, Elke/Beate Apolinarski/Karsten Becker/Philipp Bornkessel/Tasso Brandt/Sonja Heißenberg/Jonas Poskowsky (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Mrozek, Bodo (2019): Jugend – Pop – Kultur. Eine transnationale Geschichte, Berlin.
- Müller, Frank Lorenz (2012): Die Revolution von 1848/49, Darmstadt.
- Peisert, Hansgert/Tino Bargel/Gerhild Framheim (1988): Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85, hg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn.
- Richter, Pavel A. (1998): Die Außerparlamentarische Opposition in der Bundesrepublik Deutschland 1966 bis 1968, in: Ingrid Gilcher-Holtey (Hg.), 1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 17, Göttingen, S. 35–55.
- Ringer, Fritz K. (1987): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933, Stuttgart.
- Schelsky, Helmut (1984): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend [1957], Frankfurt a. M.
- Schenke, Julian (2020): Student und Demokratie. Das politische Potenzial deutscher Studierender in Geschichte und Gegenwart. Studien des Göttinger Instituts für Demokratieforschung zur Geschichte politischer und gesellschaftlicher Kontroversen Bd. 16, Bielefeld.
- Schildt, Axel (2007): Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90. Enzyklopädie deutscher Geschichte Bd. 80, München.
- Schlicht, Uwe (1980): Vom Burschenschafter bis zum Sponti. Studentische Opposition gestern und heute, Berlin.
- Schulz, Andreas (2014): Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert. Enzyklopädie Deutscher Geschichte Bd. 75, Berlin.
- Schulze, Friedrich/Paul Ssymank (1931): Das deutsche Studententum von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, München.
- Statistisches Bundesamt (2019): Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen. Vorläufige Ergebnisse. URL https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/schnellmeldung-ws-vorl-5213103208004.pdf?__blob=publicationFile (1.3.2021)
- Statistisches Bundesamt (2021): Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht. URL <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/lrbi101.html> (1.3.2021)
- Studier, Manfred (1965): Der Corpsstudent als Idealbild der Wilhelminischen Ära, Erlangen.
- Thielbeer, Heide (1983): Universität und Politik in der deutschen Revolution von 1848, Bonn.

- Titze, Hartmut (1996): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780–1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 389–406.
- Titze, Hartmut (2004): Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780–2000, in: *Geschichte und Gesellschaft* 30, S. 339–372.
- Ullmann, Hans-Peter (1995): *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918*, Frankfurt a. M.
- Wakonigg, Daniela (2019): Fridays for Future: Die neuen 68er, in: *Humanistischer Pressedienst*. URL <https://hpd.de/artikel/fridays-for-future-neuen-68er-16894> (1.3.2021)
- Walter, Franz (1990): Sozialistische Akademiker- und Intellektuellenorganisationen in der Weimarer Republik. Solidargemeinschaft und Milieu: Sozialistische Kultur- und Freizeitorganisationen in der Weimarer Republik Bd. 1, Bonn.
- Wehler, Hans-Ulrich (1989): Deutsches Bildungsbürgertum in vergleichender Perspektive – Elemente eines „Sonderwegs“?, in: Jürgen Kocka (Hg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil IV: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation*, Stuttgart, S. 215–237.
- Wehler, Hans-Ulrich (2010): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bundesrepublik und DDR 1949–1990*. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Wolter, Andrä (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion. Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland, in: Ulf Banscheraus/Margret Bülow-Schramm/Klemens Himpele/Sonja Staack/Sarah Winter (Hg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion: Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*, Bielefeld, S. 19–38.
- Wonke, Judith (2020): „Das einstige Studentenleben ist weitestgehend Subkultur.“ Interview mit Julian Schenke zum politischen Potential von Studierenden, in: L.I.S.A. Wissenschaftsportal der Gerda Henkel Stiftung. URL https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/das_einstige_studentenleben_ist_weitestgehend_subkultur?nav_id=9472 (1.3.2021)

Wolf Wagner: Ein Leben voller Irrtümer. Autobiografie eines prototypischen Westdeutschen, dgvt-Verlag, Tübingen 2017, 288 S. €19,99. ISBN 978-3-87159-225-6

Wolf Wagner, 1944 geboren und aufgewachsen „in einem von Altnazis dominierten pietistischen Tübingen“, kam aus dem linken West-Berliner Milieu, als er 1992 Professor für Sozialwissenschaften und Politische Systeme an der Fachhochschule Erfurt wurde. Später war er zehn Jahre ihr Prorektor bzw. Rektor. Zwischen Kindheit und Erfurter Professur hatte er, zu Beginn seines Studiums 1963, der CDU angehört, ist dann linker studentischer Aktivist in West-Berlin geworden, arbeitete am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin, wurde dort promoviert und habilitierte sich ebenda, ließ sich aber auch zum Rolfing-Therapeuten und Heilpraktiker ausbilden. Beruflich wie politisch wie privat schildert er seine Stationen als eine fortlaufende Abfolge von Irrtümern, die jeweils ihr Gutes hatten. Gänzlich ungeschoren lässt er dabei nur sein Buch „Uni-Angst und Uni-Bluff: Wie studieren und sich nicht verlieren“, ein Buch für Erstsemester, das sich zum Longseller entwickelte (Hamburg 1977, 7. Aufl. 2007) und ihn bekannt machte.

All dies kann in der Autobiografie zur Lektüre empfohlen werden, da sie erfrischend geschrieben ist. Man geht zeithistorisch unterhaltsam belehrt daraus hervor. Hier aber sollen vor allem die 40 Seiten interessieren, die Wagner seiner Erfurter Zeit widmet. Auch das ist mittlerweile Zeitgeschichte, doch allzu häufig sind Erfahrungsberichte von sog. Wossis noch nicht.

Wagner reflektiert gründlich seine faktische Beteiligung daran, dass die neuen Funktionsebenen in Thüringen, wie überall im Osten, einseitig westdeutsch rekrutiert wurden. Allein an seinem Fachbereich Sozialwesen wurden eindrucksvolle 23 Professuren besetzt, und dies ausschließlich durch Personal mit westdeutscher Biografie und Prägung. Das konnte von Beginn an eine Frage – die Wagner so direkt nicht stellt – nahelegen: Ob wohl die von dem derart einseitig zusammengesetzten Personal ausgebildeten Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen, dereinst zu einem größeren Teil an sozialen Brennpunkten in Thüringen tätig, wirklich alle relevanten Facetten auf ihren Weg mitbekommen haben werden, um die regional spezifischen Problemlagen erfolgreich bearbeiten zu können?

Wagner teilt vor allem aber Transformationserinnerungen mit, die sich in keinen Akten finden lassen, jedoch Vorgänge erhellen, die bislang in ein Halbdunkel plausibilitätsgestützter Vermutungen getaucht sind, dabei indes immer auch noch unvermutete Aspekte enthalten. Ein hübsches Beispiel sind die Umstände seiner eigenen Berufung.

Im Thüringer Wissenschaftsministerium saßen lauter aus Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz nach Erfurt abgeordnete Ministerialbeamte. Diese waren völlig überfordert von der Situation. Daraus resultierte unter anderem, dass der Fachbereich Sozialwesen der neugegründeten FH Erfurt durch eine DKP-/SEW-lastige Gründungskommission aufgebaut wurde. Die wiederum schlug DKP-/SEW-treue Professor.innen zur Berufung vor. Sie nutzte so den Zusammenbruch der DDR, um einige Berufskarrieren zu reparieren, die durch westdeutsche Berufsverbote behindert worden waren. Man könnte auch sagen: Die DDR, immer solidarisch mit Berufsverbotsopfern, solange es nicht die eigenen waren, wurde in Gestalt der Ex-DDR genötigt, an der solidarischen Wiedergutmachung tätig mitzuwirken.

Es dauerte geraume Zeit, aber dann bekamen die zuständigen Ministerialbeamten mit, was da läuft. Fortan ignorierten sie auf jeder der eingereichten Berufungslisten des Fachbereichs den Platz 1, also den Wunschkandidaten oder die Wunschkandidatin der Gründungskommission, und erteilten der zweitplatzierten Person den Ruf. Wagner stand auf Platz 2 (und war zeitgleich an der FH Jena auf einer ähnlichen Stelle erstplatziert).

Selbstredend sieht Wagner das Groteske an der Situation, dass er als einstiger Kämpfer gegen die Berufsverbote nun selbst zum Mittel wurde, um einen politisch ungewollten Mitbewerber auszubooten. Er sieht auch, dass er, ein Verfechter des Vereinigungsweges über Artikel 146 GG, mit seinem persönlichen Glücksfall der Erfurter Professur Teil eines Systems geworden war, „das aus meiner Sicht auf einem kolossalen Irrtum beruhte“.

Als er Prorektor wurde, stellte er mit seinen Rektoratskolleg.innen fest, dass der autochthone Ost-Rektor und die ebenso aus der DDR stammende Prorektorin eine zwanzig Prozent geringere Besoldung als Wagner bekamen – wegen der „geringeren Lebenshaltungskosten“: Alle drei lebten sie in Thüringen. Bürokratisch folgerichtig wurde selbst die Zulage für amtsbedingte Zusatzaufwendungen, üppige 240 DM, für die beiden Ostdeutschen um zwanzig Prozent gekürzt. Dagegen hatten sich die Architekturprofessor.innen der Hochschule, geschult im westdeutschen Kapitalismus, etwas Einträglicheres angewöhnt: Sie stellten Vorschläge zum

Ausbau der eigenen Hochschule als Architektenleistungen nach der üblichen Honorarordnung in Rechnung.

Das Wohnen im Professorenwohnheim (Neubaublock, ehemalige Bezirkspartei-schule), dann einige Jahre im 50 Kilometer entfernten kleinen Waltershausen mit unmittelbaren Bevölkerungskontakten, anschließend in Erfurt, der „Sprachkrieg“ als Kampf ums Gendern zwischen westdeutschen Professor:innen und ostdeutschen Studierenden: Wagner hat viele Gelegenheiten, Thesen und Theorien zu prüfen, neue zu basteln und auch diese zu prüfen. Immer dreht es sich um die Transformation einer Gesellschaft, im Zuge derer kein Stein auf dem anderen bleiben soll. Diese Absicht führt teils zu im Wortsinne unglaublichen Verwerfungen, und zum Teil scheitert sie am Eigensinn der östlichen Lebenswelt. Auch hier kann Wagner wieder über zahlreiche Irrtümer berichten, die er für sich zu korrigieren hatte.

Neben seine Thüringer Alltagserfahrungen traten dann im Laufe der Zeit seine Erfurter Ämter, wobei der selbstironische Stil, mit dem er die eigene Anfälligkeit für allerlei Eitelkeiten auf die Schippe nimmt, die Schilderungen amüsant macht: „Die *Thüringer Allgemeine* führte mich als einen der hundert einflussreichsten Menschen in Thüringen.“ Wagner braucht es gar nicht explizit zu schreiben, die Insinuation genügt: Auf diese Idee muss man erst einmal kommen, 100 (!) Menschen von Einfluss im kleinen Thüringen zu suchen. Um dann, neben 99 anderen, Wolf Wagner zu finden, den Ossiversteher („Kulturschock Deutschland“, Hamburg 1996) mit Kreuzberger Migrationshintergrund.

Peer Pasternack (Halle-Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Daniel Watermann
Halle-Wittenberg

Die an dieser Stelle fortlaufend publizierte Bibliografie weist Veröffentlichungen nach, die seit 1990 publiziert wurden. Erfasst werden ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, darunter auch unveröffentlicht gebliebene Graduerungsarbeiten, Sammelbände, Broschüren, Zeitschriften-

Ausgaben, sofern diese einen hier einschlägigen thematischen Schwerpunkt haben, daneben auch ausführlichere Internetveröffentlichungen und auf elektronischen Datenträgern publizierte Texte oder Filme.

1. Publikationen

Kröber, Günter (Hg.): *Anekdoten aus dem Leben einer Akademie*. Mit Zeichnungen von Paul Rosié, Trafo Literaturverlag, Berlin 2008, 2. Aufl. 2021, 88 S. € 11,80.

Diese Anekdotensammlung geht zurück auf ein Unikat-Büchlein, das Werner Hartkopf, langjähriger Sekretär des Präsidiums der DDR-Akademie der Wissenschaften, zum 70. Geburtstag des AdW-Präsidenten Hermann Klare 1979 zusammengestellt hatte. Günter Kröber, einst Direktor des AdW-Instituts für Geschichte, Theorie und Organisation der Wissenschaft, hat die Sammlung aus verschiedenen Quellen ergänzt. Damit ergibt sich ein sonst selten zu gewinnender Zugang zur Geschichte der Ost-Berliner Akademie. Mit Personenregister.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): *Hochschulen und Fachschulen der DDR. Statistischer Überblick 1990*, Zentralstelle für Lehr- und Organisationsmittel des Ministeriums für Bildung Wissenschaft, Zwickau 1990, 60 S.

Statistischer Überblick des DDR-Ministeriums für Bildung und Wirtschaft mit Tabellen und Grafiken auf Basis der Daten der 54 Hoch- und 234 Fachschulen der DDR.

Prokop, Siegfried: *Lebenswege in der DDR. Skizzen und Beiträge zu Persönlichkeiten aus Kultur, Politik und Wissenschaft*, edition bodoni, o.O. 2019, 287 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Der Band versammelt biografische Beiträge zu relevanten Personen der DDR-Geschichte, darunter zahlreiche aus dem Wissenschaftsbereich: der Physiker Manfred von Ardenne, die Historiker Walter Balter, Günter Benser, Karl Bittel, Detlef Nakath, Siegfried Kuntsche, Harald Neubert und Karl-Heinz Schulmeister, der Wirtschaftswissenschaftler Hermann von

Berg, der erste Staatssekretär für Hochschulwesen (und anschließend Philosoph und Wissenschaftshistoriker) Gerhard Harig, die Philosophen Wolfgang Harich, Rudolf Schottländer und Rainer Thiel, der Zoologe Heinrich Dathe und der Pflanzengenetiker Hans Stubbe.

Müller, Hans-Peter: *Umerziehung durch rote Bibliotheken. SED-Bibliothekspolitik 1945/46 bis zum Ende der 1960er Jahre*, Simon Verlag für Bibliothekswesen, Berlin 2020, 382 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Im Mittelpunkt der Darstellung stehen die Akteure der SED-Bibliothekspolitik. Der gewählte Untersuchungszeitraum umfasst die Jahre bis zur institutionellen Konsolidierung der beiden wichtigsten Leiteinrichtungen des DDR-Bibliothekswesen: dem „Zentralinstitut für Bibliothekswesen“ für den Bereich der Volksbüchereien und die „Deutsche Bücherei“ in Leipzig für die wissenschaftlichen Bibliotheken.

Guth, Waltraut: *Bibliotheksgeschichte des Landes Sachsen-Anhalt* (Schriften zum Bibliotheks- und Büchereiwesen in Sachsen-Anhalt Bd. 85), Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, Halle (Saale) 2004, 237 S. Volltext unter https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/52/1/Bd_85.pdf

Drei Kapitel widmen sich dem Bibliothekswesen seit 1945, darunter auch dem wissenschaftlichen Bibliothekswesen.

Göhler, Helmut: *Ausgeträumt. Aufzeichnungen eines Bibliothekars*, Bock und Herchen, Bad Honnef, 2. überarb. Aufl. 2005, 229 S.

Göhler (*1930) lernt Zimmermann, geht auf die Walz, führt ein bewegtes Leben und versucht sich in verschiedenen Berufen, u.a. 1950/51 als Bergarbeiter im Ruhrgebiet. 1954 beschließt er, Bibliothekar zu werden und dies in der DDR realisieren. 1955 bis 1960 Sonderlehrgang in der Bibliothekarschule in Sondershausen, dann Philosophiestudium in Jena, wird er 1965 Bibliotheksdirektor in Suhl. 1971 Promotion am Institut für Bibliothekswissenschaft und wissenschaftliche Information der Humboldt-Universität zu Berlin. 1975 geht er ans Zentralinstitut für Bibliothekswesen (ZIB) in Berlin und wird dort Abteilungsleiter für Bestand, Erschließung und Benutzung. Dort befasst er sich dann, soweit es seine administrativen Aufgaben zulassen, mit seinem Spezialgebiet, der Benutzerforschung.

Keiderling, Thomas (Hg.): *F. A. Brockhaus 1905–2005*, Brockhaus, Leipzig/Mannheim 2005, 448 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Nach dem Kriegsende war Brockhaus einer der deutsch-deutschen sog. Doppelverlage, d.h. es existierten unabhängig voneinander operierende Verlagshäuser in Ost (Leipzig) und West (Mannheim). Darum geht es in den Kapiteln „Neuanfang und Teilung“ sowie „Das vereinte Deutschland“. Die Entwicklung des östlichen Verlagshauses wird im Kapitel „Die Deutsche Demokratische Republik“ dargestellt: Der planwirtschaftlich zensierte Buchhandel; Die Enteignung; Dr. Fritz Brockhaus; Neustrukturierung des „volkseigenen“ Verlags; Aus der Verlagsproduktion; „Sozialistische“ Traditionspflege; Der Buchexport; F. A. Brockhaus Wiesbaden versus VEB F. A. Brockhaus Leipzig; Der VEB Bibliographisches Institut in Leipzig.

Bode, Dietrich: *Reclam. Daten, Bilder und Dokumente zur Verlagsgeschichte 1828 – 2003*, Philipp Reclam jun., Stuttgart 2003, 239 S.

Max, Frank R.: *Der Reclam Verlag. Eine kurze Chronik*, Philipp Reclam jun., Stuttgart 2003, 94 S.

Als Universalverlag war (und ist) Reclam auch ein Wissenschaftsverlag, in diesem Segment mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Titeln. Von 1950 bis 1992 war er einer von 33

deutsch-deutschen Doppelverlagen, hier in Stuttgart und Leipzig. Die Chroniken zum 175. Verlagjubiläum widmeten sich jeweils beiden Standorten.

Dietrich, Christian (Hg.): *Vor der Abwicklung. Gesellschaftswissenschaften in der DDR (1970–1990)* (=Berliner Debatte Initial 1/2021), WeltTrends, Potsdam 2021, 141 S. € 15,00. Bestellung über bestellung@welttrends.de

Der Themenschwerpunkt rückt eine Phase in der Entwicklung der DDR-Gesellschaftswissenschaften ins Zentrum, die in der wissenschaftshistorischen Forschung bislang wenig Aufmerksamkeit fand. Die Beiträge untersuchen exemplarisch Themen und Projekte vor allem der philosophischen und historischen Disziplinen, die in den 1970er und 1980er Jahren diskutiert und realisiert wurden. Den Autoren geht es nicht zuletzt um die Frage, wie sich zeitgenössische Wissenschaftsgeschichte produktiv mit den DDR-Gesellschaftswissenschaften auseinandersetzen kann. Mit folgenden Beiträgen: „Die Dimensionen des Nachlebens der DDR-Gesellschaftswissenschaften“ (Peer Pasternack); „Zwischen kritischer Innovation und postmoderner Rekonversion. Das ‚Wörterbuch der ästhetischen Grundbegriffe‘“ (Jan Loheit); „Philosophie in der DDR. Methodologische Bemerkungen zur Philosophiegeschichtsschreibung“ (Martin Küpper); „Wer macht Geschichte? Über den Umgang mit Königen und Kaisern in der Mittelalterforschung der DDR“ (Simon Groth); „Wie aus Friedrich ‚dem Zweiten‘ wieder Friedrich ‚der Große‘ wurde – oder auch nicht. Zur ‚Preußen-Renaissance‘ in der DDR“ (Daniel Benedikt Stienen); „Entwicklung zwischen den Zeilen. Selbstauskünfte der DDR-Geschichtswissenschaft“ (Christian Dietrich).

Steinbach, Matthias: *„Also sprach Sarah Tustra“. Nietzsches sozialistische Irrfahrten*, Mitteldeutscher Verlag (Verlag), Halle (Saale) 2020, 286 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Nachgezeichnet findet sich die Rezeption Nietzsches in der DDR, was durch den Autor – Jahrgang 1966, in Jena aufgewachsen und seit 2007 an der TU Braunschweig Geschichte lehrend – zudem autobiografisch untersetzt wird.

Malorny, Heinz: *Friedrich Nietzsche, ein Jahrhundert nach seinem Tode ein Klassiker der Philosophie? Zu den philosophischen Lehrveranstaltungen 1952–1957 am Philosophischen Institut der Humboldt-Universität Berlin* (Philosophische Gespräche H. 4), Helle Panke, Berlin 2001, 43 S. Bezug über info@hellepanke.de

Der Doppeltitel zeigt an, dass das Heft zwei Texte enthält. Im ersten Text resümiert der Autor, der einer der maßgeblichen (von den wenigen) Nietzsche-Forschern in der DDR war, seine Positionen, hier nun aus Anlass des 100. Todestages im Jahre 2000 und in Auswertung der zu diesem Anlass veröffentlichten neueren Nietzsche-Studien. Im zweiten Text werden die philosophiehistorischen Lehrveranstaltungen an der Humboldt-Universität während der Zeit, in der Malorny dort studierte, dargestellt.

Knappe, Ulrich: *Krieg und Frieden im marxistischen philosophischen Denken der DDR* (DSS-Arbeitspapiere H. 104), Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik, Dresden 2011, 110 S. Volltext unter <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A32568/attachment/ATT-0/>

Im Dezember 1990 verteidigte der Autor an der Militärakademie Dresden, wenige Tage vor deren endgültiger Auflösung, eine Dissertation, die sich mit der Entwicklung von Auffassungen zu Krieg und Frieden im marxistischen philosophischen Denken in der DDR befasste. Untersuchungszeitraum ist Mitte der 50er Jahre bis Ende der 80er Jahre. Die Arbeit ist hier unverändert abgedruckt und ergänzt um die Niederschrift einer Diskussion mit Horst Großmann, Ulrich Knappe, Wolfgang Scheler und Ernst Voit zum Thema „Unhaltbares

und Bewahrenswertes am marxistischen philosophischen Denken über Krieg und Frieden in der DDR“.

Kuczynski, Rita: ***Staccato. Roman***, Frankfurter Verlags-Anstalt, Frankfurt a.M. 1997, 184 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Eine ostdeutsche Philosophin lässt den Leser, die Leserin teilhaben an ihrer Wanderung durch die Zeit nach der Vereinigung. Was sie erlebt, ist oder wird ihr praktisch alles fremd. Sie nennt diese neue Zeit „die Moderne“. Die Zeit davor sei von „den Feinden“ beherrscht gewesen, eine Chiffre für den Machtapparat in der DDR. „Die Moderne“ ist von einer „Gemeinschaft der Feindlosen“ bevölkert. Entmündigung wird durch Institutionen repräsentiert, die sich nicht einmal als Feinde identifizieren lassen. Sie verdanken ihre Macht, mit der sie alles Individuelle verhindern, durch objektivierte Normen: Arbeits- und Sozialämter, Krankenkassen, Therapiegruppen, Institute zur Anbahnung von Partnerschaften, Bewilligungsgremien für Projektanträge. Wenn irgendetwas von all dem zu begreifen sei, dann nur, dass sie als ostdeutsche Geisteswissenschaftlerin keinerlei Chance hat, schon gar nicht eine auf Selbstbestimmung – obwohl sie und ihre Bekannten die individualisierte Gesellschaft perfekt simulieren, als diese tatsächlich funktioniert.

Grelak, Uwe / Peer Pasternack: ***Parallelwelt. Konfessionelles Bildungswesen in der DDR. Handbuch***, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2019, 700 S. € 75,-. Im Buchhandel.

Das Handbuch stellt alle Bildungssegmente vor, darunter auch in einem 160seitigen Kapitel (quasi-)akademische und Forschungseinrichtungen: Kirchliche Hochschulen, Theologiesektionen an den staatlichen Hochschulen, Predigerschulen, Seminare für die Ausbildung von Vikaren bzw. Priesteramtskandidaten, Kirchenmusikschulen, innerkirchliche Kirchenjuristenausbildung, Studentengemeinden, Theologenkonvikte, wissenschaftliche Arbeitskreise sowie die theologisch-wissenschaftliche Informationsinfrastruktur (wissenschaftliche Bibliotheken und Verlage, Fachzeitschriften).

Brie, Michael / Klaus Fuchs-Kittowski (Hg.): ***Ringten um Gerechtigkeit im weltanschaulichen Dialog. Im Andenken an den Christen, Sozialisten und Antifaschisten Emil Fuchs***, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2017, 147 S. Online unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/Papers_1-2017_Ringten_um_Gerechtigkeit.pdf

Direkt mit Emil Fuchs (1874–1971), seit 1949 Professor für Systematische Theologie und Religionsoziologie an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig, befassen sich folgende Beiträge: „Emil Fuchs – Dimensionen einer gesellschaftskritischen Theologie zur Herausforderung von Macht als Christ, Sozialist, Antifaschist und Freund des arbeitenden Volkes“ (Klaus Fuchs-Kittowski); „Genese, Funktion und exegetische Appellation des Begriffs ‚Gerechtigkeit‘ in den Arbeiten von Emil Fuchs zwischen 1933 und 1945“ (Claus Bernet); „Emil Fuchs: Gerechtigkeit und Frieden – ein biblisches Gebot oder: Wie er zu Karl Marx und den Religiösen Sozialisten kam. Von Begegnungen und Gelesenem“ (Heinrich Fink); „Emil Fuchs – ein Leben für Gerechtigkeit und Frieden als Antwort auf den Ruf Gottes“ (Reinhard Gaede).

Brie, Michael / Klaus Fuchs-Kittowski (Hg.): ***Ringten um Gerechtigkeit im weltanschaulichen Dialog. Im Andenken an den Christen, Sozialisten und Antifaschisten Emil Fuchs*** (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften Bd. 52), trafo-Verlag, Berlin 2019, 362 S.

Erweiterte Ausgabe des zuvor genannten Titels, ergänzt um die Beiträge „Die Aktualität von Emil Fuchs in der gegenwärtigen Krise des Kapitalismus“ (Friedrich-Martin Balzer),

„Emil Fuchs und sein Wirken innerhalb der Quäker in der DDR“ (Claus Bernet) und eine Ernst-Fuchs-Bibliografie.

May, Georg: **Drei Priestererzieher aus Schlesien: Paul Ramatschi, Erich Puzik, Erich Kleineidam** (Distinguo Bd. 8), Verlag Franz Schmitt, Siegburg 2007, 196 S. € 8,-. Im Buchhandel.

Ramatschi war 1948–1967 Regens des katholischen Priesterseminars Neuzelle, einer Einrichtung für die zweite Phase der Priesterausbildung nach dem Theologiestudium, Puzik 1948–1967 daselbst Spiritual und dann 1967–1970 Regens, Kleineidam 1952–1954 Gründungsrektor und 1952–1970 Professor für Philosophie am Philosophisch-Theologischen Studium Erfurt, zudem 1952–1959 Gründungsregens des parallel bestehenden Priesterseminars Erfurt.

Trilling, Wolfgang: **„Trauer gemäß Gott“. Leiden in und an der Kirche in der DDR** (Münsteraner theologische Abhandlungen Bd. 33), hrsg. von Klemens Richter, Oros-Verlag, Altenberge 1994, 167 S.

Wolfgang Trilling (1925–1993) hatte zunächst am Philosophisch-Theologischen Studium in Erfurt gelehrt, war dann Studentenpfarrer und Akademikerseelsorger in Leipzig und hatte seit 1971 eine ökumenische Gastdozentur für Neues Testament am evangelischen Theologischen Seminar Leipzig inne, wofür ihm 1990 der Professorentitel verliehen wurde. Für seine wissenschaftlich-exegetische Leistung und seinen Einsatz für die Kirche in der DDR erhielt er die theologische Ehrendoktorwürde in Münster (1974) und Graz (1986). Der Band dokumentiert Beiträge Trillings aus den Jahren 1967 bis 1990 zum Weg der katholischen Kirche und der katholischen Christen in der DDR, die in dieser Form vor 1989 nicht hatten veröffentlicht werden können. Hinzu treten die Ansprache von Siegfried Hübner bei der Grablegung von Wolfgang Trilling sowie das Synodaldekret I der Meißner Bistumssynode von 1969, das auf Entwürfen Trillings fußt.

Leutert, Dieter: **Von hinten gesehen. Streifzüge durch die Geschichte. Miscellen und Traktate**, hrsg. von der Theologischen Hochschule Friedensau, BoD – Books on Demand, Norderstedt 2016, 204 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Das Buch fasst eine Anzahl von Texten des adventistischen Kirchenhistorikers Dieter Leutert (*1929) aus über 40 Jahren publizistischer Tätigkeit zusammen. Der Bogen wird gespannt vom Untergang Nordafrikas und Vorderasiens als christlichem Kulturraum über die Reformation bis Karl Marx und Friedrich Engels und in die Gegenwart. Es geht um Deutschlandentwürfe nach 1945, um ‚Morbus Stasi‘, die Frage ‚Brauchen Staaten eine Leitkultur?‘, die imperiale Logik und die Bibel, um Überlegungen zur christlichen Sozialismussicht, um Rosa Luxemburg und Che Guevara sowie um die Perversion des Opfers im Totalitarismus des 20. Jahrhunderts. Leutert war ursprünglich Lehrer, wurde 1953 aus politischen Gründen entlassen, dann wieder – nach dem kirchenpolitischen Kurswechsel der DDR-Führung – eingestellt und kündigte 1954, um eine Lehrtätigkeit am Adventistischen Seminar in Friedensau aufzunehmen.

Storck, Matthias: **Karierte Wolken. Lebensbeschreibungen eines Freigekauften**, Brunnen Verlag, Giessen 2010, 208 S. € 10,-. Im Buchhandel.

Der Autor, aufgewachsen in einem Pfarrerhaushalt, berichtet über seine Bildungslaufbahn von der staatlichen Grundschule über das Kirchliche Oberseminar in Potsdam-Hermannswerder und die Sonderreifeprüfung an der Sektion Theologie der Universität Greifswald bis hin zum dort absolvierten Theologiestudium. Letzteres wird 1979 abrupt beendet, als er verhaftet wird, offiziell wegen versuchter Republikflucht (eine nicht gedeckte Beschuldigung), tatsächlich aufgrund von Protesten gegen die Einführung des Wehrkundeunterrichts.

Es schließen sich 14 Monate mit U-Haft, Prozess, Verurteilung, Strafhaft und Freikauf in die Bundesrepublik an. Die Haftzeit wird eindringlich geschildert.

Brose, Thomas (Hg.): **Konfession – Bildung – Politik. Von der Kraft kultureller Bildung** (Berliner Bibliothek Religion – Kultur – Wissenschaft Bd. 7), Peter Lang Verlag, Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien 2019, 419 S. € 74,95. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu Katholischen und Evangelischen Studentengemeinden in der DDR. Neben zahlreichen kontextualisierenden Beiträgen enthält er die folgenden, direkt aufs Thema bezogenen: Geprägte Freiheit. Von der Kraft kultureller Bildung: Christliche Studentengemeinden in der DDR 1949–1989 (Thomas Brose), „Orte der freien Rede in einem unfreien Land“. Die Katholische Studentengemeinde Berlin in den sechziger Jahren (Interview mit Wolfgang Thierse), Die Katholische Studentengemeinde Berlin in der Konzilszeit. Freiraum für Glaube, grenzübergreifende Begegnung und Bildung (Interview mit Karola und Heinrich Olschowsky), Die Evangelische Studentengemeinde in Leipzig (Ursula Wickler). Ein Anhang dokumentiert die Semesterprogramme von KSG und ESG Berlin der Jahre 1971 bis 1978, von KSG und ESG Erfurt der Jahre 1967 und 1971 bis 1979 sowie von KSG und ESG Leipzig der Jahre 1971 bis 1979.

Brose, Thomas: **Geprägte Freiheit. Von der Kraft kultureller Bildung am Beispiel der Studentengemeinden in der DDR 1949–1989**. CD-Edition, Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Erfurt, Erfurt o.J. [2018], 60 Minuten.

Berichte (z.T. Rundfunksendungen) von und mit Frauen und Männern, die vor 1989 in Evangelischen und Katholischen Gemeinden mitwirkten.

Olsen, Jon Berndt: **Tailoring Truth. Politicizing the Past and Negotiating Memory in East Germany, 1945–1990**, Berghahn, New York/Oxford 2015, 262 S. ca. € 30,-. Im internationalen Buchhandel.

Rekonstruiert wird die Entwicklung der staatlichen Erinnerungspolitik in der DDR anhand von geförderten Erinnerungsprojekten wie Denkmälern, Gedenkfeiern und historischen Museen sowie den zugehörigen wissenschaftlichen, kulturellen und politischen Aktivitäten. Trotz intensiver Anstrengungen sei es immer weniger gelungen, die öffentliche Darstellung der Vergangenheit zu kontrollieren. In Einzelfällen sei es Kritikern gelungen, die offizielle Erinnerungspolitik gegen den Staat wenden, um seine Ansprüche auf moralische Autorität infrage zu stellen.

König, Susanne: **Leben in außergewöhnlichen Zeiten. Die Mittelalterliche Forschung und ihre Vertreter an der Humboldt-Universität zu Berlin in der DDR** (Geschichte Bd. 161), Lit Verlag, Berlin 2018, 355 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Die Untersuchung des Zeitraums 1946 bis 1989 erfolgt – in Anlehnung an das Modell von Wissenschaft und Politik als Ressourcen füreinander (Mitchell Ash) – aus einer doppelten Perspektive: Zum einen wird die innerwissenschaftliche Entwicklung aus dem biografisch-institutionellen Blickwinkel ihre Vertreter – den Mittelalterhistorikern – herausgearbeitet. Zum anderen werden Kontinuität und Wandel des Faches sowie die Handlungsstrategien der Historiker im Kontext der SED-Hochschulpolitik analysiert.

Borgolte, Michael (Hg.): **Beiträge zum Ehrenkolloquium von Eckhard Müller-Mertens anlässlich seines 90. Geburtstages**, Mittelalterzentrum der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 2014, 46 S. Online unter

https://edoc.bbaw.de/opus4-bbaw/files/2235/MM_Publ_BBAWEndversion1_edoc.pdf

Müller-Mertens (1923–2015) war ein international bekannter und gefragter Mittelalterhistoriker. Von 1952 bis 1988, seit 1960 als Professor, vertrat er an der Berliner Humboldt-Universität die Geschichte des Mittelalters und leitete von 1966 bis 2001 die Berliner Arbeitsstelle der „Monumenta Germaniae Historica“. Zu seinem 90. Geburtstag richtete das Mittelalterzentrum der BBAW 2013 ein Kolloquium aus. Neben zwei Fachvorträgen, die sich auf Müller-Mertens' Arbeitsgebiete beziehen, enthält die Publikation ein würdigendes Vorwort des Herausgebers und den Beitrag „Professor Dr. Eckhard Müller-Mertens als Hochschullehrer an der Humboldt-Universität zu Berlin“ von Wolfgang Huschner, einem Schüler von Müller-Mertens.

Müller-Mertens, Eckhard: *Hansische Arbeitsgemeinschaft 1955 bis 1990. Reminiscenzen und Analysen* (Hansische Studien Bd. 21), Porta-Alba-Verlag, Trier 2011, 186 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Ost-Berliner Mediävist Müller-Mertens (1923–2015) wurde 1963 in den Vorstand des damals noch gesamtdeutschen Hansischen Geschichtsvereins (HGV) gewählt. 1966 übernahm er die Leitung der in der DDR als HGV-Sektion operierenden Hansischen Arbeitsgemeinschaft (HAG). 1970 musste sich die HAG auf politische Veranlassung hin von der HGV lösen. Sie war nunmehr der Historiker-Gesellschaft der DDR zugeordnet. Müller-Mertens nahm bis 1991 die Leitung wahr. In dem Buch lässt er die Geschichte der HAG seit den 50er Jahren Revue passieren. Den Anhang bilden 80 Seiten mit Zeitdokumenten, Übersichten und Fotos.

Weezerka, Hugo: *Beiträge zu den Beziehungen zwischen dem Hansischen Geschichtsverein und der Hansischen Arbeitsgemeinschaft in der DDR (1955–1990). Persönliche Erfahrungen und Einschätzungen*, Sonderdruck aus dem 134. Jahrgang 2016 der Hansischen Geschichtsblätter, hrsg. vom Hansischen Geschichtsverein, Verlag callidus, Wismar 2017, 40 S. Volltext unter https://www.hansischergeschichtsverein.de/file/134_2016_weczerka_hgv-und-hansische-arbeitsgemeinschaft.pdf

Dieser Beitrag versteht sich als Ergänzung des voranstehenden Textes von Eckhard Müller-Mertens. Hatte Müller-Mertens die HAG-Akten und persönliche Unterlagen ausgewertet, so soll nun auch die Gegenüberlieferung in den Akten des HGV herangezogen werden. Deren Auswertung gliedert Weezerka in die Punkte Allgemeines zur Hansischen Arbeitsgemeinschaft, Studentenbesuche auf hansischen Tagungen, Der Berliner Mauerbau und die West-Ost-Beziehungen des HGV, Politische Hürden bei der Verwendung von HGV-Geldern auf DDR-Konten, Im Vorfeld der Hundertjahrfeier des Hansischen Geschichtsvereins, Die Trennung der Hansischen Arbeitsgemeinschaft vom Gesamtverein, Bemühungen um eine Internationalisierung der Hanseforschung.

Hegewisch, Niels / Karl-Heinz Spiess / Thomas Stamm-Kuhlmann (Hg.): *Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald* (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald Bd. 11), Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2015, 294 S.

Mit Beiträgen u.a. zur Mittelalterforschung (Karl-Heinz Spieß), Neueren Geschichte (Michael North), Nordeuropaforschung (Jens E. Olesen), Osteuropaforschung (Mathias Nien-dorf), Ernst-Moritz-Arndt-Rezeption (Niels Hegewisch), Geschichtsmethodik (Martin Buchsteiner sowie Martin Nitsche), diese Artikel jeweils unter Berücksichtigung der oder ausschließlich zu den DDR-Jahrzehnten.

Markov, Walter: **Die Freiheiten des Priesters Roux**, hrsg. v. Matthias Middell, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2009, 431 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Aus Anlass des 100. Geburtstages von Markov wurde ein Werk neu herausgegeben, das zu den herausragenden Beispielen ostdeutscher Geschichtswissenschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zählt: die Biografie des Revolutionärs Jacques Roux, Gründer der „Enragés“, einer linksradikalen Splittergruppe der Jakobiner. Markovs Auseinandersetzung mit Jacques Roux hat weit Grundsätzlicheres zu Tage gefördert als die von Sympathie oder Ablehnung begleitete Biografie eines Einzelnen: Sie trug zur Diskussion um das Verhältnis von Revolution und Gewalt bei und führte zu der Frage, wann der Bruch mit der alten Rechts- und Machtordnung, den jede Revolution notwendigerweise bedeutet, in eine Verfolgung Oppositioneller im Rahmen der neuen Ordnung umschlägt. Die Biografie ist Teil umfangreicherer Schriften Markovs zu Jacques Roux, die 1967 jedoch in verschiedenen Formaten und inhaltlich sowie zeitlich auseinandergerissen publiziert wurden. Die neue Ausgabe fügt erstmals Darstellung, Belege, Dokumente und historiografiegeschichtliche Einordnung in einer Publikation zusammen und ermöglicht es so dem Leser, sowohl von Markovs literarisch anspruchsvoller Darstellung als auch von seiner akademisch peniblen Beweisführung zu profitieren. Der Hrsg. zeichnet in einem ausführlichen Nachwort Entstehungs- und Publikationsgeschichte der Texte nach.

Cwik, Christian / Dale Tomich / Michael Zeuske (Hg.): **Manfred Kossok: Toward a historical social science** (=Review 1-2/2015), Fernand Braudel Center, Binghamton 2015, 169 S. Online unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/90017833.pdf?refreqid=excelsior%3A961fb12c816f34ff5e2424933106b22b>

Kossok (1930–1993) leitete in der Nachfolge Walter Markovs seit Beginn der siebziger Jahre bis 1992 den Wissenschaftsbereich Allgemeine Geschichte der Neuzeit an der Leipziger Universität. Der Spezialist für die Geschichte der Neuzeit, die vergleichende Revolutionsgeschichte und die Geschichte Lateinamerikas gehörte zu den Ausnahmeerscheinungen in der DDR-Geschichtswissenschaft.

Oberkofler, Gerhard / Manfred Stern: **Leo (Jonas Leib) Stern. Ein Leben für Solidarität, Freiheit und Frieden**, Studienverlag, Innsbruck 2019, 292 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Leo Stern (1901–1982) wurde 1950 als Professor für neuere Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiterbewegung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eingesetzt und amtierte ab 1953 als Rektor der MLU. 1959 wurde er infolge parteiinterner Konflikte als Rektor abgesetzt und 1960 aus der SED-Bezirksleitung entfernt. Er war von 1963 bis 1968 Vizepräsident und Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft gesellschaftswissenschaftlicher Institute und Einrichtungen der Akademie der Wissenschaften der DDR. Anschließend amtierte er bis 1981 als Direktor der Forschungsstelle für Akademiegeschichte der AdW.

Zwahr, Hartmut: **Leipzig. Studentenroman**, Sax-Verlag, Beucha/Markkleeberg 2019, 700 S. € 16,99. Im Buchhandel.

Der Autor (*1936) studierte in Leipzig und war daselbst von 1978 bis 1992 Professor für die Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, dann bis 2001 Professor für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Die Romanhandlung ist im Leipzig der fünfziger Jahre angesiedelt, wo der Protagonist Johannes zunächst an der Fachschule für Bibliothekare und später an der Karl-Marx-Universität studiert, Geschichte und Germanistik wie der Autor.

Hebig, Dieter: *Archivmitteilungen. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Archivwesens. Gesamtinhaltsverzeichnis der Jahrgänge 1(1951) bis 43(1994)*, o.O. o.J. [2013?]; URL <http://www.archivmitteilungen.de/Register.htm>

Die „Archivmitteilungen“ waren die DDR-Fachzeitschrift für das Archivwesen. 1994 wurden sie aus wirtschaftlichen Gründen eingestellt. Auf der Website werden folgende PDF-Dateien bereitgestellt: *Thematisches Gesamtinhaltsverzeichnis für die Jahrgänge 1(1951) bis 40(1990) und Inhaltsverzeichnis der Jahrgänge 41(1991) bis 43(1994)*, bearbeitet von Hans-Sigismund Gold†, fertiggestellt und hrsg. von Dieter Hebig, X + 121 S. (http://www.archivmitteilungen.de/Register/AM_Vorspann.pdf); http://www.archivmitteilungen.de/Register/AM_Gesamtverzeichnis.pdf); *Autorenregister*, o.S. (20 Bl.) (http://www.archivmitteilungen.de/Register/AM_Autorenregister.pdf); *Personenregister*, o.S. (11 Bl.) (http://www.archivmitteilungen.de/Register/AM_Personenregister.pdf); *Ortsregister*, o.S. (4 Bl.) (http://www.archivmitteilungen.de/Register/AM_Ortsregister.pdf); *Institutionenregister*, o.S. (12 Bl.) (http://www.archivmitteilungen.de/Register/AM_Institutionenregister.pdf); *Chronologisches Gesamtinhaltsverzeichnis für die Jahrgänge 1(1951) bis 43(1994)*, o.S. (154 Bl.) (http://www.archivmitteilungen.de/Register/AM_Inhalt_Chronologisch.pdf) sowie eine Umschlaggalerie (<http://www.archivmitteilungen.de/images/Umschlaggalerie.pdf>).

Rainer Eckert: *Archivare als Geheimpolizisten. Das Zentrale Staatsarchiv der DDR in Potsdam und das Ministerium für Staatssicherheit*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2019, 177 S.

Untersuchung des Wirkens von Inoffiziellen Mitarbeitern des MfS im Staatsarchiv der DDR.

Niethammer, Lutz / Alexander von Plato / Dorothee Wierling: *Die volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR. 30 biographische Eröffnungen*, Rowohlt Verlag, Berlin 1991, 640 S.

Im hiesigen Kontext interessieren weniger die – vorzüglich aufbereiteten – Ergebnisse der lebensgeschichtlichen Interviews, sondern das Projekt an sich: 1985 erstmals vorgetragen, erhielt Niethammer 1987 nach mehreren vergeblichen Anläufen doch noch die Genehmigung, ein Oral-History-Projekt in der DDR durchzuführen. Einmal genehmigt, erwies sich auch die befürchtete begleitende Gängelung als überraschend liberal bis nachlässig. Zugeordnete Wissenschaftler:innen der AdW (die dann aber nur zu 15 Prozent aller Gespräche mitkamen) verfassten für ihre Vorgesetzten Betreuerberichte, „behutsame Feinbeschreibungen“, wie Niethammer formuliert (drei solcher Berichte sind im Anhang abgedruckt). Am Ende haben die drei Westdeutschen über 150 Interviews geführt, nachdem anfangs „einige“ genehmigt worden waren, und sich dabei die interviewten Personen überwiegend selbst suchen können. All das lässt sich detailliert der einleitenden siebzigseitigen Reportage entnehmen, in der Lutz Niethammer das Projekt mit Vorgeschichte und Verlauf schildert. Daneben sind auch zwei der Interviews von wissenschaftszeitgeschichtlichem Interesse: das mit dem Chemiker ‚Wolfgang Gröbner‘, der 1955 Forschungsdirektor eines ehemaligen I.G.-Farben-Großbetriebes wird und dies in eine Loyalitätskonstruktion zu seinem alten Arbeitgeber I.G. Farben einzubauen versteht, und das mit dem Philosophieprofessor ‚Ludwig Haber‘, der 1950–1953 Kultur- und Wissenschaftssekretär des SED-Zentralkomitees war (damit der Vorgänger von Kurt Hager), 1953 in den Strudel des Machtkampfs von Franz Dähle und Walter Ulbricht geriet und dann im Grenzbereich von Philosophie und Mathematik/EDV wissenschaftlich arbeitete.

Oelschlägel, Anett C. / Ingo Nentwig / Jakob Taube (Hg.): *„Roter Altai, gib dein Echo!“ Festschrift für Erika Taube zum 65. Geburtstag*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2005, 606 S.

Erika Taube (1933–2020) war 1958 bis 2008 am Ostasiatischen Institut der Leipziger Universität tätig, vor allem in den Bereichen Mongolistik und Folkloristik. Seit 1966 forschte sie in der Mongolei, besonders bei den Tuwinern des mongolischen Altai. Der Band enthält neben Fachbeiträgen Erinnerung von Kolleg:innen an die Zusammenarbeit mit Taube und eine Personenbibliografie 1959–2002.

Moser, Johannes / Irene Götz / Moritz Ege (Hg.): ***Zur Situation der Volkskunde 1945–1970. Orientierungen einer Wissenschaft zur Zeit des Kalten Krieges*** (Münchner Beiträge zur Volkskunde Bd. 43), Waxmann Verlag, Münster/New York 2005, 406 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Der Band bietet einen Einblick in die volkskundliche Wissenschaftsgeschichte von 1945 bis 1970. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „Stand und politische Aufgabe der Volkskunde in der sowjetischen Besatzungszone“. Gerhard Heilfurths Expertise zur DDR-Volkskunde für das Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen 1957 (Karl Braun); „Angewandte Wissenschaft? Die marxistische Volkskunsthochschule am Leipziger Zentralhaus für Volkskunst in den 1950er Jahren“ (Cornelia Kühn); „Das Gerät im Zusammenhang mit dem Menschen untersuchen“. Von komplexer Methode und Interdisziplinarität in der DDR-Volkskunde am Beispiel des Börde-Projekts“ (Hans Heilmann); „Die sorbische Volkskunde zwischen 1945 und 1970. Auf der Suche nach neuen Methoden und Konzepten“ (Ines Keller).

Krause, Martina / Dagmar Neuland-Kitzerow / Karoline Noack (Hg.): ***Ethnografisches Arbeiten in Berlin. Wissenschaftsgeschichtliche Annäherung*** (Berliner Blätter. Ethnographische und ethnologische Beiträge Bd. 31), Lit, Münster 2003, 157 S.

Die Autor:innen erörtern in ihren Beiträgen, worauf die heutige Ethnografie/Europäische Ethnologie in Berlin von der ortsgebundenen Wissenschaftstradition Bezug nimmt oder aber Bezug nehmen könnte, wenn es präsenter wäre. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der DDR. Neben der problematisierenden Einleitung der Hrsg. markiert Wolfgang Kaschuba sieben Stationen der Ost-Berliner Volks- und Völkerkunde von 1945 bis Anfang der 90er Jahre, schreibt Petra Weckel über Wilhelm Fraenger, befragen Martina Krause und Karoline Noack den Übergang von der Völkerkunde zur Ethnografie in den 70er Jahren als „Berliner Königsweg?“, rekonstruiert Annette Schneider ein Projekt der Akademie der Wissenschaften zur Lebensweise in der Magdeburger Börde, skizziert Monika Wolf, wie neue Fragen an alte Materialien, nämlich solcher der DDR-Volkskunde, lagernd im Archiv der Landesstelle für Berlin-Brandenburgische Volkskunde, gestellt werden könnten, schreibt Katharina Kreschel über die ethnografische Arbeit am Museum Brandenburg von 1970 bis 1997, erinnert Ursula Thiemer-Sachse an die 1956 in die DDR übergesiedelte Ethnologin und Altamerikanistin Ursula Schlenker (1919–1979), dann Hochschullehrerin an der Humboldt-Universität, und erinnert sich Irene Ziehe an das Fernstudium Ethnografie, das 1966–1993 an der HUB angeboten wurde. Abschließend ein Nachruf auf den sächsischen Volkskundler Rudolf Weinhold.

Neuland-Kitzerow, Dagmar / Leonore Scholze-Irritz (Hg.): ***Akteure – Praxen – Theorien. Der Ethnografin Ute Mohrmann zum siebzigsten Geburtstag*** (Berliner Blätter. Ethnographische und ethnologische Beiträge H. 52), Lit Verlag, Münster 2010, 84 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Die Publikation vereint oft autobiografisch gefärbte Beiträge zur Kultur- und Alltagsgeschichtsforschung in der DDR, die auf einem Kolloquium für Ute Mohrmann am Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten worden waren. Neben der Bibliografie der Schriften Ute Mohrmanns interessieren im hiesigen Kontext die folgen-

den Beiträge: das Vorwort von Wolfgang Kaschuba, „Die Entwicklung der Regionalwissenschaften in der DDR und ihr Verhältnis zur Orientalistik und Völkerkunde“ (Hans Dieter Kubitscheck), „Das Fernstudium. Eine Innovation in der volkskundlichen Lehre des ‚Bereiches Ethnographie‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (Wolfgang Jacobeit), „Zum Praxisbezug volkskundlicher Lehre und Forschung. Autobiografische Erinnerungen einer Fernstudentin“ (Katharina Kreschel), „Vom Museum für Deutsche Volkskunde zum Museum Europäischer Kulturen. Die wechselvolle Geschichte eines Museums zwischen 1945 und 1999“ (Erika Karasek), „Die Untersuchungen in der Magdeburger Börde. Eine Erinnerung“ (Hans-Jürgen Rach), „Idee Laienkunst. Künstlerische Kreativität im Alltag als Forschungsfeld der Ethnografie“ (Dagmar Neuland-Kitzerow) und „Forschendes Lernen in der ethnografisch-ethnologischen Ausbildung an der Berliner Humboldt-Universität zwischen 1950 und 1990“ (Leonore Scholze-Irrlitz).

Mohrmann, Ute: *Ethnographie in der DDR. Rückblicke auf die Fachgeschichte*, Panama Verlag, Berlin 2018, 253 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Ute Mohrmann (*1938) war von 1986 bis 1993 Professorin für Ethnographie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Anlässlich ihres 80. Geburtstages publizierte die Gesellschaft für Ethnographie am Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität ausgewählte Texte Mohrmanns aus dem Zeitraum 1986–2018. Sie widmen sich Theorien, Forschungsfeldern, Lehrinhalten und kulturellen Praxen der Ethnographie seit ihrer Institutionalisierung in der DDR Anfang der 1950er Jahre. Aufsätze, Vorträge und offene Briefe geben Einblicke in die wechselvolle Geschichte der Disziplin bis zu ihrer Neubestimmung um 1992. Die Texte beziehen sich vor allem auf die Volkskunde, die Mohrmann als Spezialisierung am Bereich der Ethnographie an der Humboldt-Universität vertrat.

Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde (Hg.): *Volkskundliche Arbeit in der Region. Ein Wegweiser zu den „Landesstellen“ im deutschsprachigen Raum*, w.e.b.-Universitäts-Verlag, Dresden 1999, 185 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Vorgestellt werden u.a. das Sorbische Institut Bautzen, die Landesstelle für Berlin-Brandenburgische Volkskunde, das Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde/Bereich Volkskunde in Dresden, die Volkskundliche Beratungs- und Dokumentationsstelle für Thüringen in Erfurt, das Zentrum für Thüringer Landeskultur Geraberg, Referat und Arbeitskreis Volkskunde des Landesheimatbundes Sachsen-Anhalt (Halle/S.), das Institut für Volkskunde (Wossidlo-Archiv) Rostock, das Volkskulturinstitut Mecklenburg und Vorpommern des Kulturbund e.V. (Rostock), die Sächsische Landesstelle für Volkskultur Schneeberg, die Kontaktstelle für Harzer Volkskultur in Wernigerode sowie das Zentrum für Oberlausitzer Heimatpflege in Zittau.

Moser, Johannes / Jens Stöcker (Hg.): *Volkskundliche Forschung und Praxis im regionalen Kontext. Eine Präsentation der „Landesstellen“ im deutschsprachigen Raum* (Bausteine aus dem Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde Bd. 4), unt. Mitarb. v. Alois Döring, Thelem Universitätsverlag, Dresden 2005, 152 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Aktualisierte Fassung der zuvor genannten Publikation.

Schneider, Annette / Jürgen Klocke (Hg.): *Fritz Klocke. Ein Leben für die Volkskunde* (Schriften zur Volkskunde Bd. 1), Verlag Janos Stekovics, Halle (Saale) 1998, 144 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Fritz Klocke (1898–1978) war Lehrer für naturwissenschaftliche Fächer und zunächst daneben auch Heimatforscher. Im Laufe der Jahrzehnte entwickelte er sich zum Volkskundler,

gilt heute als Altmeister der Harzer Volkskunde, gestaltete und leitete das Museum Balenstedt als wissenschaftlich aufbereitetes Arbeitsmuseum und publizierte zu volkskundlichen Themen.

Grober-Glück, Gerda: **„Feldforschungen in Ostthüringen waren Ausgangspunkt meiner wissenschaftlichen Arbeit“**. *Autobiographische Skizze* (Schriften der Volkskundlichen Beratungs- und Dokumentationsstelle für Thüringen H. 29), Volkskundliche Beratungs- und Dokumentationsstelle für Thüringen, Erfurt 2008, 30 S. € 3,-. Bezug bei: Volkskundliche Beratungs- und Dokumentationsstelle für Thüringen im Thüringer Freilichtmuseum Hohenfelden, Im Dorfe 63, 99448 Hohenfelden.

Gerda Grober-Glück (1912–2007) studierte in Jena, Leipzig und Marburg und wurde 1937 mit einer Arbeit über den vogtländisch-thüringischen Sprachraum promoviert. Bis zu ihrem Weggang aus der DDR 1958 war sie Oberassistentin am Germanistischen Institut der Universität Greifswald. Danach war sie bis 1985 Mitherausgeberin des Atlas der deutschen Volkskunde. Die autobiographische Skizze wird durch ein Schriftenverzeichnis ergänzt.

Moritz, Marina (Hg.): **Volkskunde in Thüringen. Eine Zustandsbeschreibung** (Thüringer Hefte für Volkskunde Bd. 1), Thüringische Vereinigung für Volkskunde, Erfurt 1992, 108 S. € 2,50. Bezug bei: Volkskundliche Beratungs- und Dokumentationsstelle für Thüringen im Thüringer Freilichtmuseum Hohenfelden, Im Dorfe 63, 99448 Hohenfelden.

Verzeichnet werden volkskundliche Institutionen und Projekte, Folklorenzentren der DDR, Volkskundemuseen, Archive und volkskundliche Vereine in Thüringen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Texte zur Volkskunde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena nach 1945 sowie zum Institut für Volksmusikforschung in Weimar.

Moritz, Marina / Andrea Steiner-Sohn (Hg.): **Volkskunde in Thüringen. Beiträge zur Fachgeschichte** (Schriften des Museums für Thüringer Volkskunde Erfurt 27), Museum für Thüringer Volkskunde, Erfurt 2007, 114 S. € 9,90. Bezug bei: Museum für Thüringer Volkskunde, Juri-Gagarin-Ring 140a, 99084 Erfurt.

Aus Anlass der 50jährigen Bestehens des Museums für Thüringer Volkskunde reflektieren die Beiträge die Entwicklung der eigenen Fachtradition. Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Volkskunde in der DDR vor ihrem Ende“ (Ute Mohrmann), „Erfahrungen mit dem ersten Fernstudium Volkskunde in der DDR (1965–1970)“ (Helga Raschke), „50 Jahre und viel mehr: Zum Gründungsjubiläum des Museums für Thüringer Volkskunde Erfurt“ (Marina Moritz/Andrea Steiner-Sohn), „Volkskunde als akademische Disziplin in Thüringen. Zur (einzigen) Neugründung des Faches nach der deutschen Einigung“ (Christel Köhle-Hezinger) sowie „Die Volkskundliche Beratungs- und Dokumentationsstelle für Thüringen: Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis“ (Gudrun Braune/Peter Fauser).

Sächsische Landesstelle für Volkskultur Schneeberg (Hg.): **Kommen Sie doch herein!**, Sächsische Landesstelle für Volkskultur Schneeberg, Schneeberg 2003, 43 S.

Es werden die Geschichte und Arbeit der Sächsischen Landesstelle für Volkskultur Schneeberg sowie ihrer Vorgängerorganisationen, das Folklorenzentrum Erzgebirge-Vogtland und die Landesstelle für erzgebirgische und vogtländische Volkskultur seit den 1970er Jahren dargestellt. Die Umbenennung in „Sächsische Landesstelle für Volkskultur“ am 1. Oktober 1997 spiegelte sowohl den erweiterten geografischen Bezugsrahmen als auch das dann ver-

änderte Aufgabenspektrum der Landesstelle. Mittlerweile ist sie als Fachbereich Volkskultur in die Sächsische Landesstelle für Museumswesen integriert.

Müller, Susanne / Andreas Martin (Bearb.): **Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde 1997–2007** (Spurensuche. Geschichte und Kultur Sachsens Bd. 1), Thelem, Dresden 2007, 142 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Das Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde 1997–2007“ (Winfried Müller), „Zur Institutionalisierung der Landesgeschichte in Sachsen“ (Enno Bünz) und „Volkskunde in Sachsen. Zur Entwicklung einer kulturwissenschaftlichen Disziplin im regionalen Kontext“ (Manfred Seifert).

Müller, Winfried / Daniel Geissler (Red.): **Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde 1997–2017**, Sandstein Verlag Dresden 2017, 228 S.

Das Institut ist indirekt die Nachfolgeeinrichtung der Volkskundlichen Forschungsstelle Dresden der DDR-Akademie der Wissenschaften, deren Sammlungen es auch übernommen hat. Die Bilanzierung der ersten 20 Jahre stellt sämtliche Arbeitsbereiche und deren Entwicklung vor, resümiert die Institutionalisierung der sächsischen Landesgeschichtsforschung vom Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts (Enno Bünz) und berichtet über die Erschließung des Nachlasses von Adolf Spamer.

Hammer, Manfred (Hg.): **Hans Nadler 1910–2005. Ein Leben in fünf Staatsordnungen. Ein Leben für die sächsische Kulturlandschaft** (Sächsische Persönlichkeiten nach dem Zweiten Weltkrieg Bd. 2), Verein Ländliche Bauwerte in Sachsen, Dresden 2016, 260 S. € 49,99. Im Buchhandel.

Nadler war Bauhistoriker und bekannter Denkmalpfleger. Er wirkte jahrzehntelang im Institut für Denkmalpflege Dresden, war dessen Direktor und sächsischer Landeskonservator sowie Honorarprofessor der TU Dresden. Den größten Teil des Bandes nimmt eine 130seitige Lebensbeschreibung Nadlers durch seine Tochter Gisela Rudat ein. Daneben tragen zahlreiche Personen, die mit Nadler beruflich verbunden waren, kurze Artikel bei. Hinzu treten Verzeichnisse der Ehrungen und Mitgliedschaften Nadlers, seines umfangreichen Dia-Nachlasses sowie seiner Schriften.

Scholze, Thomas / Leonore Scholze-Irrlitz (Hg.): **Zehn Jahre Gesellschaft für Ethnographie – Europäische Ethnologie in Berlin. Wolfgang Jacobeit zum 80. Geburtstag** (Berliner Blätter. Ethnographische und ethnologische Beiträge H. 23), Lit Verlag, Münster/Hamburg/Berlin/London 2001, 192 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Das Jubiläumsheft der Gesellschaft für Ethnographie enthält eine Auswahl von Aufsätzen zur Volkskunde, die in den frühen 1990er Jahren im „Info-Blatt“, dem Vorläufer der „Berliner Blätter“ publiziert wurden, sowie wissenschaftsgeschichtliche Beiträge zur DDR-Volkskunde (u.a. über Volkskunde in der SBZ/DDR bis 1973, Paul Nedo und Wolfgang Steinitz) und zur Situation der Volkskunde an ostdeutschen Universitäten.

Sperk, Anna: **Die Hoffnungsvollen. Roman**, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2017, 544 S. € 19,95. Im Buchhandel.

Zunächst ein Roman über eine Universität im Umbruch, das Studium und Studentenleben im Leipzig der 90er Jahre. Die Protagonistin studiert, wie einst die Autorin, Ethnologie. Den Konflikten im Zuge der Umgestaltung wird breiter Raum gegeben, wobei diese Passagen

sehr nah am Realgeschehen entwickelt sind. In der zweiten Hälfte ein Buch über die Prekarisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Schiller, Dieter: *In den Wendejahren. Erinnerungen an den Zentralen Arbeitskreis Johannes R. Becher in den Jahren 1986–1991* (Erkundungen, Entwürfe, Erfahrungen Bd. 15), Edition Schwarzdruck, Granssee 2016, 298 S. € 26,-. Im Buchhandel.

Dieter Schiller war seit 1965 am Institut für deutsche Sprache und Literatur der AdW als Forschungsgruppen- und Abteilungsleiter für deutsche Literatur im 20. Jahrhundert tätig. Er befasste sich vorwiegend mit der deutschen Literatur im Exil. Daneben leitete er von 1976 bis 1991 den 1968 gegründeten Zentralen Arbeitskreis Johannes R. Becher im Kulturbund. In dem Buch beschreibt er dessen letzte Jahre und bringt zahlreiche Zeitdokumente zum Abdruck.

Schiller, Dieter: *Miszellen und Aufsätze zur Literatur. Namen und Bücher* (Erkundungen, Entwürfe, Erfahrungen Bd. 17), Edition Schwarzdruck, Granssee 2018, 401 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Schiller, Dieter: *Von Filmen und Büchern. Notizen eines kritischen Außenseiters (1974–1989)* (Erkundungen, Entwürfe, Erfahrungen Bd. 18), Edition Schwarzdruck, Granssee 2018, 175 S. € 18,-. Im Buchhandel.

Die beiden Bände vereinen eine vom Autor ausgewählte Sammlung von Aufsätzen und Verträgen, die er seit den 1960er Jahren geschrieben hat, darunter auch zuvor unveröffentlichte. Schiller studierte 1951–1955 an der Humboldt-Universität Germanistik und arbeitete dort von 1955 bis 1965 als Assistent und Oberassistent auf dem Gebiet der neueren deutschen Literatur. 1965 wechselte er zum Institut für deutsche Sprache und Literatur der Deutschen Akademie der Wissenschaften als Forschungsgruppen- und Abteilungsleiter für deutsche Literatur im 20. Jahrhundert. 1973 wurde er zum Professor der Akademie berufen. Nach Gründung des Zentralinstituts für Literaturgeschichte war er vorwiegend als Forschungsgruppenleiter für deutsche Literatur im Exil und Stellvertretender Direktor des Instituts tätig (1976–1980 und 1986–1990).

Salevsky, Heidemarie: *Aspekte der Translation. Ausgewählte Beiträge zu Translation und Translationswissenschaft*, hrsg. von Ina Müller, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York, NY/Oxford/Wien 2009, 373 S. € 59,80. Im Buchhandel.

Zur Biografie der Autorin siehe den nachfolgenden Titel. Der Band – erschienen anlässlich der Pensionierung Salevskys – vereint zuvor verstreut erschienene Fachbeiträge, darunter den Artikel „Über die Sprache hinaus (In memoriam Otto Kade)“. Abschließend eine Bibliografie Salevskys.

Salevsky, Heidemarie H.: *Translatologie – Meine Leidenschaft oder „Ach, machen sie doch lieber etwas Solides!“ Eine Autobiografie* (Reihe Autobiographien Bd. 53), trafo Verlag, Berlin 2019, 798 S. € 49,80. Im Buchhandel.

Salevsky (*1944) war ab 1984 Dozentin für das Fachgebiet Übersetzungswissenschaft an der Humboldt-Universität und von 1990 bis 1996 Leiterin der Abteilung Translationswissenschaft im Institut für Slawistik. In den Jahren 1991–1995 erlebte sie sieben Entlassungsversuche der Universität, die sie sämtlich abwehren konnte, und war parallel als Gastprofessorin an der Universität Heidelberg (1991/92), der Universität Innsbruck (1993), der State University of New York at Binghamton (1994) und der Universität Wien (1994/95) tätig. 1995 erhielt sie einen Ruf an die Universität Innsbruck, entschied sich aber aus geografischen Gründen für eine ebenfalls angebotene C3-Professur für Translationswissenschaft,

Angewandte Sprachwissenschaft und Fachkommunikation Russisch an der Fachhochschule Magdeburg-Stendal. Damit konnte sie nun der Humboldt-Universität aus freien Stücken kündigen. 2009 Pensionierung und 2010/2011 Professorin für theoretische und angewandte Translationswissenschaft an der Okan-Universität in Istanbul.

Krech, Hans: *Beiträge zur Sprechwissenschaft*. Teil 1: *Ausgewählte Schriften zur Therapie von Stimm-, Sprech-, Sprach- und Atmungsstörungen*, 2011, 268 S. und Audio-CD. Teil 2: *Die Behandlung gestörter S-Laute. Sprachkundliche Beiträge zur Therapie der Sigmatismen*, 2011. Teil 3: *Ausgewählte Schriften zur Phonetik, sprechkünstlerischen Gestaltung und Fachgeschichte*, 2013, 424 S. und Audio-CD (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 36–38), hrsg. von Eva-Maria Krech, Verlag P. Lang, Frankfurt a.M.

Hans Krech (1914–1961) war der erste habilitierte Sprechwissenschaftler an der Universität Halle und der erste Hochschullehrer Deutschlands, der auf eine Professur für Sprechwissenschaft berufen wurde. Von 1952 bis 1961 war er Direktor des Halleschen Instituts für Sprechkunde und Phonetische Sammlung. Anlässlich seines 50. Todestages 2011 wurde diese Auswahl seiner Schriften in drei Bänden veröffentlicht. Die Herausgeberin trägt einordnende Texte „Zur Sprechwissenschaft an der Universität Halle in den 1950er-Jahren“ (Band 1) und zu „Hans Krech – Begründer der Orthoepieforschung an der Universität Halle“ (Band 3) bei. Lutz Christian Anders schreibt über „Hans Krech – Ideen und Wirkungen“ (Band 1), Völkmar und Renate Clausnitzer über „Hans Krech – Ätiologie und Therapie der Sigmatismen“ (Band 2). Band 1 enthält auch ein Verzeichnis der Schriften von Hans Krech und eines von Veröffentlichungen zu Hans Krech.

Hüttner, André: *Zur Entwicklung der sprechwissenschaftlichen Phonetik an der Universität Halle (Saale) bis 1961. Mit einem Ausblick auf die weitere Entwicklung des Fachs* (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 15), Frank & Timme, Berlin 2019, 258 S. € 39,80. Im Buchhandel.

Rekonstruiert wird die Geschichte der sprechwissenschaftlichen Phonetik an der Universität Halle vor allem entlang des Wirkens der prägenden Forscher. Nach 1945 waren das die Professoren und Leiter des Instituts für Sprechkunde Richard Wittsack und Hans Krech. Im Anhang Verzeichnisse der Diplomarbeiten, Dissertationen und Habilitationen zur Phonetik von den 1950er bis in die 2010er Jahre.

Stock, Eberhard: *Fachgeschichtliche Notizen: Zur Entwicklung der halleschen Sprechwissenschaft zwischen 1945 und 1990* (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 21), Frank & Timme, Berlin 2020, 172 S. € 36,-. Im Buchhandel.

Rekonstruiert wird die Entwicklung der Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von 1945 bis 1990. Der Autor studierte von 1952 bis 1956 Germanistik und Sprechwissenschaft an der MLU und arbeitete anschließend am dortigen Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik. 1973 wurde er dort zum Professor für Sprechwissenschaft berufen. Von 1967 bis 1976 und 1981 bis 1993 war er Leiter des Sprechwissenschaftlichen Instituts in Halle.

Feist, Peter H.: *Hauptstraßen und eigene Wege. Rückschau eines Kunsthistorikers*, Lukas Verlag, Berlin 2016, 227 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Peter H. Feist (1928–2015) studierte von 1947 bis 1952 Kunstgeschichte, Geschichte und klassische und orientalische Archäologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er wurde 1958 promoviert und ging ans Institut für Kunstgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach seiner Habilitation wurde er dort 1969 zum ordentlichen Profes-

sor an der Sektion Ästhetik und Kunstwissenschaften berufen. Von 1982 bis zum Vorruhestand 1990 war Feist Direktor des Instituts für Ästhetik und Kunstwissenschaften der Akademie der Wissenschaften der DDR.

Lang, Lothar: *Begegnung und Reflexion. Kunstkritik in der Weltbühne*, hrsg von Elke Lang, Quintus-Verlag, Berlin 2016, 246 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Der Band versammelt 75 von Lothar Langs Beiträgen in der „Weltbühne“, die dort zwischen 1957 und 1993 erschienen waren. Lang (1928–2013) war Kunsthistoriker und Publizist. Er studierte Kunstgeschichte, Geschichte und Pädagogik. Anschließend arbeitete er als Dozent an der PH Potsdam und wurde zum Studienrat ernannt. Als Leiter des Kunstkabinetts am Institut für Lehrerweiterbildung in Berlin-Weißensee und Pankow von 1962 bis 1973 avancierte Lang zu einem wichtigen Vermittler junger und nonkonformistischer Kunst in der DDR. Letzteres blieb er auch, einschließlich der damit DDR-üblichen Konflikte. In den 1970er Jahren wurde Lang Direktor des Museums Schloss Burgk, wo er bis zu seiner Entlassung 1990 aufgrund intensiver Tätigkeit für das MfS arbeitete.

Kruschel, Heinz: *Meine doppelte Liebe*, Edition digital, Pinnow 2014 (zuerst Verlag Neues Leben, Berlin [DDR] 1983), 255 S. € 7,99. Bestellbar über <https://edition-digital.de/Kruschel/Doppelt/>

Neuausgabe des Romans von 1983 um die neunzehnjährige Erle, die studiert, um Lehrerin zu werden: Als ihr Freund Matti zur Armee einberufen wird, lernt sie einen kubanischen Studenten kennen und führt ein Doppelleben. Als Orestes plötzlich nach Kuba zurück muss, kümmert sich Erle nicht mehr um Studium oder Prüfungen und schlägt alle Hilfsangebote aus.

Dwars, Jens-F. / Dieter Hausold / Christiane Schneider / Paul Wellsow: *Ein Sokrates der DDR. Nachdenken über Dieter Strützel (1935–1999)*, VSA-Verlag, Hamburg 2020, 85 S. € 6,-. Im Buchhandel.

Strützel studierte von 1954 bis 1959 Germanistik und Anglistik/Amerikanistik an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Es folgte 1963–1966 eine Aspirantur am philosophischen Institut der KMu. Von 1966 bis 1970 war Lektor und Cheflektor beim Mitteldeutschen Verlag Halle/Leipzig. Nach seiner Abberufung (wegen Veröffentlichungen u.a. von Christa Wolf und Erik Neutsch) war er von 1970 bis 1975 Oberassistent für Kulturtheorie/Ästhetik an der Leipziger Universität und wurde 1976 zum Dozenten für Kulturtheorie an die Friedrich-Schiller-Universität Jena berufen. Er war ein unorthodoxer Kulturosoziologe, der sich vor allem mit der Alltagskultur in der DDR befasste. An der Jenaer Universität war er zudem eine prägende Figur des Peter-Weiss-Arbeitskreises, der, von der „Ästhetik des Widerstands“ ausgehend, Krisendiagnosen der DDR-Gesellschaft diskutierte.

Koenen, Erik (Hg.): *Die Entdeckung der Kommunikationswissenschaft. 100 Jahre kommunikationswissenschaftliche Fachtradition in Leipzig: Von der Zeitungskunde zur Kommunikations- und Medienwissenschaft* (Theorie und Geschichte der Kommunikationswissenschaft Bd. 14), Herbert von Halem Verlag, Köln 2016, 285 S. € 28,50. Im Buchhandel.

1916 wurde das Leipziger Institut für Zeitungskunde gegründet. Es markiert den Beginn der fachlichen Institutionalisierung der Zeitungskunde und gilt als institutionelle Wurzel der kommunikationswissenschaftlichen Fachtradition in Deutschland. Der Sammelband rekonstruiert die 100jährige Geschichte der Leipziger Fach- und Institutsgeschichte, wobei im hiesigen Kontext neben den Überblicksdarstellungen des Herausgebers vor allem die Aufsätze zur Entwicklung nach 1945 interessieren: „Entideologisierung – Rekonstruktion – Re-Ideologisierung: Leipziger publizistik- und zeitungswissenschaftliche Einrichtungen 1945

bis 1952“ (Jochen Jedraszczyk), „Journalistik-Professoren in der DDR. Eine Kollektivbiografie“ (Michael Meyen/Thomas Wiedemann) und „Von der Sozialistischen Journalistik zum Viel-Felder-Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft“ (Michael Meyen).

Meyen, Michael: ***Das Erbe sind wir. Warum die DDR-Journalistik zu früh beerdigt wurde. Meine Geschichte***, Herber von Halem Verlag, Köln 2020, 369 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Michael Meyen, von 1988 bis 1992 Journalistikstudent in Leipzig und seit 2002 Professor für Allgemeine und Systematische Kommunikationswissenschaft an der LMU München, arbeitet die Geschichte der Sektion Journalistik an der Karl-Marx-Universität Leipzig auf, leistet sich dabei eine gekonnte Mischung aus subjektiver Sicht des Dabeigewesenen und objektiverer Analyse. Er bewertet so begründet wie meinungsfreudig das, was nach 1989 aus dieser Variante deutscher Kommunikationswissenschaft nicht geworden ist, weil etwas daraus werden sollte und wurde, das mit dem Ort und seiner Geschichte nichts zu tun hat. Dabei geht es, selbstredend, nicht um eine Kritik an der Abschaffung einer Parteijournalistenausbildung, sondern um die Abwicklung der systematischen Verbindung von Forschung und Berufspraxis.

Deutsches Rundfunkarchiv (Hg.): ***Die Zuschauerforschung des DDR-Fernsehens***, Berlin o.J. [2006]; URL <http://dienste.dra.de/zuschauerforschung/index.html>

Das DDR-Fernsehen unterhielt seit 1964 eine eigene Abteilung Zuschauerforschung; zuvor gab es das Referat Fernsehstuben, die Abteilung Wirkungsforschung und die Abteilung Außenverbindung. Deren unpublizierte, da für den internen Gebrauch gedachte Materialien (innerbetriebliche Schriftenreihe „Der Fernsehzuschauer“ aus den Jahren 1955 bis 1990/91) liegen im Deutschen Rundfunkarchiv in Berlin-Adlershof. Dort wurden sie digitalisiert und stehen online bereit. Gegliedert ist die Präsentation in die Kapitel „Arbeitsweise der Zuschauerforschung“, „Überlieferung der Zuschauerforschung“, „Schriftgut Zuschauerforschung (1955–1990)“ und „Sehbeteiligungskartei (1965–1990)“. Enthalten sind Analysen der Zuschauermeinungen zum Programm des DDR-Fernsehens, die vor allem durch wöchentliche, repräsentative Zuschauerbefragungen ermittelt wurden. Die Zuschauerforschung wertete neben der Sehbeteiligung und der Bewertung von Sendungen auch die Zuschauerpost, die Ergebnisse von Zuschauerforen sowie die Fernsehkritiken aus. Über <http://star.dra.de/starweb/zufo/servlet.starweb?path=zufo/zufo.web#?> kann online in den Beständen recherchiert werden; alternativ lässt sich unter star.dra.de/starweb/zufo/servlet.starweb ein Gesamtfindbuch anzeigen. Die Nachweise sind mit OCR-erkannten PDF-Dateien verknüpft.

Fritz, Tobias: ***Entstehung, Entwicklung und Bedeutung der Zuschauerforschung im DDR-Fernsehen***. Bachelorarbeit, Hochschule Mittweida, Fakultät Medien, Mittweida 2011, 83 + XV S. Online unter https://monami.hs-mittweida.de/files/1585/BACHELORARBEIT_Tobias_Fritz.pdf

Die Zuschauerforschung des Deutschen Fernsehfunks bzw. dann des Fernsehens der DDR war zugleich die einzige soziologische Einrichtung der DDR, die kontinuierlich Fernsehforschung betreiben durfte. Die Arbeit untersucht deren Rahmenbedingungen und Wirkungen, u.a. anhand von Aktenmaterial aus dem Deutschen Rundfunkarchiv. Ergebnisse: Die Zuschauerforschung habe sich immer als unabhängige wissenschaftliche Einrichtung innerhalb der Struktur des staatlich gelenkten Mediums verstanden. Die Unabhängigkeit sei jedoch vor allem seit 1968 untergraben worden. Das Staatliche Komitee für Fernsehen hatte fortan die Kontrolle. Im Zuge dessen sei es zu einer Degradierung der Zuschauerforschung zur Geheimwissenschaft gekommen, zu einem Verbot, die Einflüsse westlicher Fernsehprogramme auf das Rezeptionsverhalten der DDR-Bürger zu erforschen, und zu Einschränkungen bei den Ergebnisveröffentlichungen. Die Instrumentalisierung der Fernsehforschung durch

die DDR-Führung sei den Forschern stets bewusst gewesen. Sie hätten auch oft Programmeinschätzungen nach Vorgaben geschönt, wobei zwar keine konkreten Ergebnisse manipuliert, aber passende Resultate für die Interpretationen privilegiert worden seien. Letztlich habe die Zuschauerforschung ihr Fortbestehen bis 1990 nur ihrer Scheu vor Konflikten und ihrer Anpassungsfähigkeit zu verdanken gehabt. Der Einfluss der Zuschauerforschung auf Programmentscheidungen des DDR-Fernsehens sei nicht bedeutsam gewesen. Den zusehends größer werdenden Glaubwürdigkeitsverlust des DDR-Fernsehens habe die Zuschauerforschung zwar ermittelt, konnte aber nicht dazu beitragen, ihm gegenzusteuern: Die realitätsferne Medienpolitik der DDR-Führung habe keinerlei Einmischung seitens der Zuschauerforschung zugelassen. Zugleich habe nach 1990 mithilfe der Sehbeteiligungsanalysen und Sofortresonanzen, aber auch überlieferter Dokumente aus den 50er und frühen 60er Jahren ein umfassendes Bild des DDR-Fernsehens und der Zuschauerresonanz entworfen werden können.

Markovits, Inga: ***Diener zweier Herren. DDR-Juristen zwischen Recht und Macht***, Chr. Links Verlag, Berlin 2020, 240 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Waren Juristen in der DDR „ideologieanfälliger“ als die Vertreter anderer Berufe? Dienten die Rechtswissenschaftler einem „Unrechtsstaat“? Wie ging die SED mit den Juraprofessoren um, wie brav befolgten diese die Parteibeschlüsse? Die US-amerikanische Rechtshistorikerin Inga Markovits benutzt die Juristische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin als Labor, um zu beschreiben, wie sich Juristen in der DDR im Spannungsfeld zwischen Macht und Recht bewegten. Sie erzählt die 40-jährige Geschichte der Fakultät/Sektion aus drei verschiedenen Perspektiven: als Anpassung und Unterwerfung unter die SED, als mürrisches Ausweichen und Unterwandern von Parteibeschlüssen sowie als Verschleiß des politischen Glaubens an den Sozialismus oder zumindest an die Partei. Markovits resümiert: Die DDR wurde nie zum „Rechtsstaat“ im technischen Sinn des Wortes, aber sie war auch kein „Unrechtsstaat“, sondern bewegte sich im Laufe der Jahrzehnte vom „Nicht-Rechtsstaat“ allmählich auf den Rechtsstaat zu, indem sie – hier knüpft Markovits an Ernst Fraenkel an – zunehmend vom Maßnahmen- zum Normenstaat wurde.

Krischke, Roland (Hg.): ***Gerhard Kurt Müller. Maler/ Bildhauer/ Zeichner***, Lindenau-Museum Altenburg, Altenburg 2018, 151 S.

Müller (1926–2019) gehörte seit seinem Studium an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig (HGB) zu denjenigen, die aktiv durchsetzten, was dann „Leipziger Schule“ genannt wurde, eigentlich aber dem Bestreben entsprang, das im Bereich der Malerei als wenig bedeutsam geltende Leipzig gegen die Vorherrschaft der beiden Kunststandorte Dresden und Berlin zu positionieren. Daneben erwarb er sich große Verdienste um die Wiederbelebung der Kunst des Holzstichs. 1954 wurde Müller eine Dozentur und die Leitung der HGB-Klasse für Freie Graphik und Illustration übertragen, die er bis 1968 innehatte. 1961 zum Professor ernannt, amtierte Müller von 1964 bis 1966 als Rektor der HGB, legte 1968 auch die Professur nieder, um mehr Zeit für künstlerische Arbeit zu haben, lehnte 1970 das Angebot ab, erneut das Rektorat zu übernehmen, und nahm 1974 eine Gastprofessur an der HGB an. Seine Verbindungen zur Hochschule blieben lebenslang erhalten. Nur der Kunstmarkt spitzte die Personalisierung der (ersten Generation der) Leipziger Schule auf Heisig, Mattheuer und Tübcke zu, was deren andere Vertreter in der öffentlichen Wahrnehmung marginalisierte.

Gosse, Peter (Hg.): ***Gerhard Kurt Müller***, Passage-Verlag, Leipzig 1996, 200 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Überblick über das Œuvre des Bildhauers, Malers, Zeichners und Grafikers sowie HGB-Professors und -rektors Gerhard Kurt Müller. Anlass war dessen 70. Geburtstag. Textbeiträ-

ge von Kunstwissenschaftlern und Schriftstellern sowie Selbstzeugnisse Müllers rahmen den Band.

Inge Götz: *Werke 2004–1964*, Red. Rüdiger Giebler und Klaus E. Göltz, Verlag für Moderne Kunst, Nürnberg 2004, 127 S.

Inge Götz (*1939) war seit 1978 Dozentin und von 1989 bis 2004 Professorin für Textilkunst an der Hochschule für industrielle Formgestaltung Burg Giebichenstein in Halle (Saale). In ihrem Fach und für die Hochschule war sie eine prägende Künstlerin und Hochschullehrerin, nicht zuletzt bei der Sicherung der Zukunft der Hochschule im Neustrukturierungsfuror nach 1990.

Pasternack, Peer: ***MINT und Med. in der DDR. Die DDR-Natur-, Ingenieur- und medizinischen Wissenschaften im Spiegel ihrer dreißigjährigen Aufarbeitung und Erforschung seit 1990***, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2021, 678 S. € 40,-. Im Buchhandel.

Seit 30 Jahren werden die Natur-, medizinischen und Ingenieurwissenschaften der DDR analysiert, dokumentiert und erinnert: Fakultäten, Forschungsinstitute, Kliniken und Fachgesellschaften arbeiten ihre DDR-Geschichte auf, Zeitzeugen schreiben Autobiografien, Promovierende erarbeiten Dissertationsschriften, Zeithistoriker:innen betreiben Forschungs- und Dokumentationsprojekte, und wo es auf die DDR-Wissenschaftsgeschichte bezogene Skandalisierungen gab, legten Untersuchungskommissionen Berichte vor. Der so entstandene immense Textkorpus wird hier aufgearbeitet, ausgewertet und bibliografisch dokumentiert. Den Ausgangspunkt bilden knapp 1.900 selbstständige Publikationen, die 1990 bis 2020 zur Entwicklung der MINT-Fächer und akademischen Medizin im Osten Deutschlands in den Jahren 1945–2000 veröffentlicht worden sind. Eine einleitende 250seitige Auswertung des Literaturbestands ist zugleich – zum großen Teil auf dieser Basis, ergänzt um die Auswertung zeitgenössischer Quellen – eine Übersichtsdarstellung zu den ostdeutschen Naturwissenschaften.

Hilbert, Klaus / Erhardt Walter / Jochen Spencker / Klaus Weberbeck / Hermann Riedel: ***50 Jahre Fachbuchverlag Leipzig 1949–1999. Beiträge zur Geschichte des Verlages***, Fachbuchverlag Leipzig im Carl-Hanser-Verlag, München/Wien 1999, 140 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der naturwissenschaftlich-technische Fachbuchverlag wird in den Facetten seiner Entwicklung in der DDR dargestellt: von der GmbH zum Volkseigenen Verlag und nach dem Ende der DDR in den Privatbesitz (heute als Imprint im Carl Hanser Verlag München), die Buchproduktion, die 60 herausgegebenen Fachzeitschriften, die Verlagspartner, die Belegschaft und abschließend eine Chronologie.

Herrmann, Dieter B.: ***Astronomie – Bildung – Philosophie. Ausgewählte Vorträge und Aufsätze 2005–2020*** (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät Bd. 62), trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2020, 246 S. € 36,80. Im Buchhandel.

Sammlung zuvor verstreut erschienener Artikel und unveröffentlichter Vorträge des Direktors der Berliner Archenhold-Sternwarte und Gründungsdirektor des Zeiss-Großplanetariums Berlin.

Rajanov, Svetlozar: ***Geschichte der Tharandter Immissionsforschung 1850–2002*** (Forstwissenschaftliche Beiträge Tharandt Beiheft 3/2002), unt. Mitw. v. Hans-Günther Däßler, Otto Wienhaus u. Matthias Lienert, Fachrichtung Forstwissenschaften der TU Dresden, Tharandt 2002, 169 S.

Nach einleitenden Kapiteln zu den Jahrzehnten bis 1945 befasst sich der Hauptteil der Arbeit mit der Rauchschadenforschung in der DDR. Auf 40 Seiten werden Interviews mit Zeitzeugen dokumentiert.

Krone, Tina: ***Findbuch zum Bestand Kirchliches Forschungsheim Wittenberg***, Robert-Havemann-Gesellschaft, Berlin 2009, VII + 22 S. Online unter https://www.havemann-gesellschaft.de/fileadmin/robert-havemann-gesellschaft/archiv/oppositon_bis_89/K/KFH_Findbuch.fb.pdf

Das Kirchliche Forschungsheim war seit Mitte der 70er Jahre das wichtigste – wie man heute sagen würde – Kompetenzzentrum der staatsunabhängigen Umweltbewegung in der DDR. Das Findbuch ist gegliedert nach: Arbeitskreise des Kirchlichen Forschungsheimes; Tätigkeit des Kirchlichen Forschungsheimes; Veröffentlichungen des Kirchlichen Forschungsheimes; Umweltbewegung der DDR; Thematische Materialsammlungen; Wissenschaftliche Arbeiten; Zeitungen / Zeitschriften. Mit Orts-, Personen- und Sachindex.

Weckbrodt, Heiko: ***50 Jahre Mikroelektronik in Dresden***, Dresden 2011; URL <https://oiger.de/2011/08/26/special-50-jahre-mikroelektronik-in-dresden>

Oiger ist ein Nachrichtenportal mit Schwerpunkt auf Wirtschaft und Forschung in Sachsen. Das umfangreiche Online-Special enthält folgende Beiträge, die den Bogen von den Anfängen in der DDR bis in die Gegenwart spannen: Vom Pionier zum Verfeimten – Wie die Stasi an Werner Hartmanns Stuhl sägte; Der Megabit-Fetisch – Warum die SED ihre Liebe zur Mikroelektronik wieder entdeckte; „Eine Massenproduktion des Megabit-Chips war gar nicht machbar“; Die Innovationspolitik in der Ära Honecker; Robotron: DDR-Computerrie-se im Spagat; Interview mit dem früheren Robotron-Entwicklungs-Chef Gerhard Merkel; Subventionen und Humankapital – Wie staatliche Intervention die Dresdner Chipindustrie rettete; Die Freiberg-Story: Wo einst der Berg rief, ist heute ein führendes Zentrum der Halbleiterstoffe; Vom Sand zum Chip – Welche Kette zum MP3-Player oder iPad führt; Die Chronik der Halbleiterei von der Antike bis zur Gegenwart; Von der DDR-Chipschmiede zur Fabless Company: Die turbulente ZMD-Geschichte; Wie ein Reinstsiliziumwerk zur Kraftprobe von Staat und Bürgern wurde; „Wir sind Glückspilze“ – Interview mit Gerd Teepe von Globalfoundries Dresden; Vom Kombinat Mikroelektronik zur X-Fab Erfurt – Foundry investiert 100 Mio. in Dresden; Mit Automatisierung gegen China-Konkurrenz: Die Infineon-Geschichte in Dresden; Siltronic: Höchstes Reinheitsgebot in der Scheibenwelt; Solarworld hat bisher eine Milliarde in Freiberg investiert; „Im Westen gibt’s so was nicht“ – einstige ZMD-Tochter MPD schwört auf Sensoren; Tokyo Electron: Warum der japanische Ausrüster vertreten ist; AMD: Statt Fabs nun Entwicklungsstandort.

Gorbauch, Siegfried / Günter Herold / Jörg Schladitz / Aribert Schwager: ***50 Jahre Lehrstuhl Umformtechnik (1956 bis 2006). Von der Abteilung Umformtechnik der Hochschule für Maschinenbau Karl-Marx-Stadt zum Lehrstuhl Umformtechnik der Technischen Universität Chemnitz. Erinnerungen***, Chemnitz 2006, 88 + 36 S. Online unter <https://www.tu-chemnitz.de/mb/vif/pdf/historie/50-Jahre-Lehrstuhl-UT.pdf>

Behandelt werden die Gründung und Entwicklung des Lehrstuhls Umformtechnik; die Bewerber, Studenten, Studium; die Forschungsschwerpunkte; die wissenschaftlichen Veranstaltungen; die akademische Ämter der Mitarbeiter des Lehrstuhls. Der Anhang verzeichnet die Veröffentlichungen, Forschungsberichte und Dissertationen sowie Vorträge auf Fachtagungen.

Krumnow, Galina / Klaus-Dieter Affeldt / Sigrid Pech: ***Straßen- und Verkehrsforschung in der ehemaligen DDR*** (Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen

H. A4), Wirtschaftsverlag NW, Verlag für Neue Wissenschaft, Bremerhaven 1993, 140 S.

Behandelt wird zum einen die Tätigkeit des Entwurfs- und Ingenieurbüros des Straßenwesens (EIB Sw), das eine Planungs- und Forschungseinrichtung des Ministeriums für Verkehrswesen und zugleich das Wissenschaftlich-technische Zentrum des Straßenwesens war, eine eigene Form der industrienahen Forschung, die in einem Betrieb zusammengefasst war, aber für alle Betriebe der jeweiligen Branche arbeitet (Galina Krumnow). Das EIB Sw bestand 1952–1990. Seine Hauptaufgaben in der Straßenforschung bestanden in der Koordination und Durchführung von Forschungs-, Entwicklungs-, Standardisierungs- und Dienstleistungsaufgaben, auch im internationalen Rahmen. Als Wissenschaftlich-Technisches Zentrum des Straßenwesens übernahm es die mittelfristige Planung und Leitung der Forschung unter der Prämisse der schnellstmöglichen Überleitung in praxisnahe Lösungen. Zum anderen wird die Verkehrsforschung durch das Zentrale Forschungsinstitut des Verkehrswesens (ZFIV) behandelt (Sigrid Pech/Klaus-Dieter Affeldt). Das ZFIV war 1971 aus dem Institut für Verkehrsforschung unter Einbeziehung mehrerer Versuchs- und Entwicklungsstellen der Deutschen Reichsbahn gebildet worden und war ebenfalls dem Ministerium für Verkehrswesen nachgeordnet. Bis 1987 stellte das Institut für Eisenbahnwesen den größten Bereich innerhalb des ZFIV dar, wurde dann aber 1988 zusammen mit dem Zentrum für Material- und Energieökonomie aus dem ZFIV ausgegliedert, um fortan gemeinsam das Wissenschaftlich-technische Zentrum der Deutschen Reichsbahn zu bilden.

Scheithauer, Margot: *50 Jahre Institut für Holztechnologie Dresden, 10 Jahre Trägerverein Institut für Holztechnologie*, Verlag Weinbrenner, Leinfelden-Echterdingen 2002, 156 S.

Das Institut wurde 1952 als Institut für Holztechnologie und Faserbaustoffe (IHF) gegründet und 1973 der Vereinigung Volkseigener Betriebe (VVB) Möbelindustrie in Dresden unterstellt. Im Jahr 1980 wurde es mit weiteren Institutionen zum Wissenschaftlich-Technischen Zentrum der Holzverarbeitenden Industrie (WTZ Holz) zusammengeschlossen und dem Kombinat Holzwerkstoffe, Beschläge, Maschinen zugeordnet. Es wurde zum Zentrum der Holzforschung in der DDR und blieb bis 1989 das einzige Institut für diese Branche. 1990 erfolgte die Abspaltung des VEB WTZ Holz vom Kombinat. Es folgte die Privatisierung. Heute arbeiten dort 80 Wissenschaftler:innen.

Fröhlich, Jochen (Hg.): *Strömungstechnische Tagung 2014. Tagung anlässlich des 100. Geburtstags von Werner Albring*, hrsg. vom Institut für Strömungsmechanik der Technischen Universität Dresden, TUDpress, Dresden 2014, 376 S.

Neben Beiträgen zu aktuellen Arbeiten aus den Forschungsgebieten Albrings (1914–2007) enthält der Band folgende Artikel: Werner Albring – was bleiben wird (P. Koitzsch); Lenkung und Bewertung der schöpferischen Arbeit (Werner Albring); Werner Albrings schwierige Anfänge in Dresden (C. Milker); Numerische Simulation von Raumluftströmungen an der TU Dresden zwischen 1969 und 2014 (B. M. Hanel/Matthias Rösler).

Schiffer, Franz (Hg.): *Dresdner Schule der Fertigungstechnik. Historie – Gegenwart – Zukunft*, VDI-Arbeitskreis „Produktionstechnik“, Dresden 2014, 152 S.

„Dresdner Schule“ meint hier, dass nicht nur die Entwicklung an der TU Dresden nachgezeichnet wird, sondern auch diejenigen an den Hochschulen in Karl-Marx-Stadt, Magdeburg und Jena: Auch die dortige Fertigungstechnik war von Wissenschaftlern geprägt, die aus der Dresdner Schule kamen.

Müller, Horst / Manfred Süß / Horst Vogel (Hg.): **Die Industriespionage der DDR. Die wissenschaftlich-technische Aufklärung der HV A** (Geschichte der HV A Bd. 2), edition ost, Berlin 2008, 220 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Mitherausgeber Horst Vogel leitete seit 1983 als Generalmajor und Stellvertreter von Markus Wolf den Sektor Wissenschaft und Technik der MfS-Hauptverwaltung Aufklärung (HV A). Dieser Arbeitsbereich holte indizierte Maschinen, Technik und Knowhow auf verschlungenen Pfaden in die DDR. Es war einerseits Wirtschafts- und Wissenschaftsspionage, wie sie überall auf der Welt gang und gäbe ist, andererseits der Versuch, die Embargobestimmungen des Westens zu unterlaufen. In dem Buch berichten Insider über diesen Bereich und ihre dortige Tätigkeit. Übergreifenden Fragen widmen sich die folgenden Beiträge: Rolle und Bedeutung der Wissenschaftlich-Technischen Aufklärung der DDR (Horst Vogel); Die Arbeitsmethoden der Wissenschaftlich-Technischen Aufklärung (Manfred Süß); Die Auswertung wissenschaftlich-technischer Informationen“ (Harry Herrmann/Klaus Rösener), desweiteren eine zeitgenössische Übersicht zu Struktur, Aufgabenbereichen und leitenden Mitarbeitern der Wissenschaftlich-Technischen Aufklärung der DDR. Daneben gibt es fächer- und branchenspezifische Artikel: Zu den Ergebnissen auf den Gebieten Militärtechnik, Metallurgie und Maschinenbau (Günter Eben/Manfred Leister); Die Unterstützung der elektronischen Industrie (Horst Müller/Klaus Rösener); Der 1-Megabit-Chip (Horst Vogel); Zu den Ergebnissen auf den Gebieten Atomenergie, Biologie und Chemie (Dieter Eckhardt/Manfred Süß).

Steininger, Peter: **Der Architekt Georg Waterstradt. Ein Lebensbild: Zum 70. Jahrestag der Grundsteinlegung für die Erweiterungsbauten der Bundesschule Bernau am 14. Mai 1950** (Beiträge zur Bau- und Nutzungsgeschichte 9), Baudenkmal Bundesschule Bernau e.V., Bernau bei Berlin 2019. 200 S. € 5,-. Bezug bei: Baudenkmal Bundesschule Bernau e.V.

Im Buch werden wichtige Stationen des Lebensweges von Georg Waterstradt (1915–1990) als Architekt, Journalist und Verlagsleiter skizziert. Das Hauptwerk im Schaffen des Architekten stellen die ab 1950 errichteten Erweiterungsbauten der Bundesschule Bernau dar, mit denen Waterstradt in eigenständiger Weise das inzwischen als UNESCO-Welterbe gewürdigte Werk von Hannes Meyer und Hans Wittwer fortsetzte. In der ehemaligen Bundesschule residierte dann die Gewerkschaftshochschule „Fritz Heckert“. Im weiteren Verlauf seines Berufslebens war Waterstradt Chefredakteur der Zeitschriftengruppe Bau im Verlag Die Wirtschaft, Chefredakteur der „Bauzeitung“, Cheflektor des Verlags Die Wirtschaft und Leiter des Verlags für Bauwesen.

Bundesverband der Vertragspsychotherapeuten (Hg.): **Psychotherapie in der DDR** (=Projekt Psychotherapie 2/2008), Freiburg 2008, 35 S.

Der Themenschwerpunkt des Heftes führt durch ein „Kapitel psychotherapeutischer Entwicklung, das für viele West-Kollegen auch mehr als 18 Jahre nach der Wende Neuland ist“, wie es im Vorspann heißt. Mit Beiträgen u.a. von bzw. zu Gerold Hiebisch, Michael Geyer, Kurt Höck und Christoph Seidler sowie zur Psychodynamischen Einzeltherapie.

Fuchs, Jürgen: **Vernehmungsprotokolle. November '76 bis September '77**. Mit Fotografien von Tim Deussen, hrsg. von der Stiftung Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen, Jaron Verlag, Berlin 2018, 175 S. € 14,-. Im Buchhandel.

Jürgen Fuchs (1950–1999) begann 1971 ein Studium der Sozialpsychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er wurde aus politischen Gründen 1975 exmatrikuliert, unter Androhung langer Haftstrafe 1977 zur Ausreise gezwungen und nach West-Berlin abgeschoben. Neuausgabe der 1978 erstmals erschienenen Publikation, in der Fuchs die Vernehmungen durch das MfS rekonstruierte.

Fuchs, Jürgen: *Gedächtnisprotokolle November '76 bis September '77. Vernehmungsprotokolle*, Rowohlt Verlag, Reinbek b. Hamburg 1990, 227 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Bei diesem Band handelte es sich um eine zusammengefasste Neuveröffentlichung der 1977 und 1978 zunächst getrennt erschienenen Texte. Zunächst werden die Auseinandersetzungen des Autors dokumentiert, die er kurz vor seinem Psychologieabschluss in Jena mit FDJ- und Parteileitung der Universität hatte. Anlass waren seinen ersten literarischen Texte (die zwischen den Gedächtnisprotokollen abgedruckt sind) und deren öffentliche Lesung. Am Ende stand die Exmatrikulation. Die Vernehmungsprotokolle rekonstruierten aus dem Gedächtnis die Verhöre in der MfS-Untersuchungshaft.

Schütze, Otmar: *Die Pferdeschwemme. Eine ostdeutsche Professorenbiografie*, Rockstuhl, Bad Langensalza 2004, 347 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Otmar Schütze war von 1988 bis 1994 Professor für Psychopathologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt.

Kumbier, Ekkehardt / Holger Steinberg (Hg.): *Psychiatrie in der DDR II. Weitere Beiträge zur Geschichte* (Schriftenreihe zur Medizin-Geschichte Bd. 27), be.bra wissenschaft verlag, Berlin 2020, 432 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: Wissenschaft und Ideologie. Der Pawlowismus in der frühen DDR (Steffen Dörre); Die Karriere des Psychiaters Dietfried Müller Hegemann als Beispiel eines politisch gewollten Auf- und Abstiegs in der DDR (Holger Steinberg); Schwieriger Neuanfang. Die Gründung der Fachgesellschaften für Psychiatrie und Neurologie in der DDR zwischen Autonomiebestrebung und staatlicher Ideologie (Ekkehardt Kumbier); „Vorkämpferin fürs Kollektiv“ oder „Zersetzerin der Seele“? Zur klinischen Psychologie in der DDR (Lara Rzesnitzek); Hans Szweczyk – Spiritus Rector der Forensischen Psychiatrie in der DDR (Stefan Orlob); Lokale Praxis einer „Leit-institution“: Die Gerichtspsychiatrische Abteilung der Charité-Nervenklinik 1960 bis 1980 (Alexa Geisthövel); Der Status der Psychiatrie im Zuge der Fächerdifferenzierung von Neurologie und Psychiatrie an den Hochschulen der DDR am Beispiel der Universität Greifswald (Jan Armbruster); Klinische Psychopharmakaforschung im Auftrag westlicher Pharmaindustrie in der DDR 1960–1990 (Volker Hess); Alte Idee – neues Gewand? Helmut Rennert und die Universalgenese der endogenen Psychosen (Ekkehardt Kumbier); Gegenwärtige Vergangenheit. Die Universitätsnervenklinik in Jena nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs (Martin Kiechle).

Bonhomme, Fanny Le: *Psychiatrie et société en République démocratique allemande. Histoires de patients de la clinique psychiatrique et neurologique de la Charité (Berlin-Est, 1960–1968)* [Psychiatrie und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. Geschichten von Patienten der Psychiatrischen und Nervenklinik der Charité (Ost-Berlin, 1960–1968)]. Dissertation, Université Rennes 2, Rennes 2016, 480 S. Volltext unter <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01296478/document>

Die Arbeit rekonstruiert die Erfahrungen und Lebenswege von Patienten der Psychiatrischen und Neurologischen Klinik der Charité in den 1960er Jahren und stellt sie in den Kontext der sozialistischen Gesellschaft. Wie die Patientenakten belegen, können Patienten im Rahmen des therapeutischen Austauschs nach Regeln sprechen, die sich von den in der sozialistischen Gesellschaft üblichen unterscheiden. Von den durch ideologische Meinungsverschiedenheiten hervorgerufenen Eheschicksalen bis zu den inneren Konflikten eines „glühenden Marxisten“, von den durch den Ausschluss der Partei bis zu den durch den Bau der Mauer verursachten Schmerzen, von den „Wiedervereinigungs-Wahnvorstellungen“ bis

zu denjenigen, die den Westen zu einer Quelle der Bedrohung machen – die Erfahrungen der Patienten ermöglichen es, nach einem mikrohistorischen Ansatz bestimmte Spannungen, die dem Funktionieren der sozialistischen Gesellschaft innewohnten, zu rekonstruieren. Die Arbeit enthält eine 35seitige Zusammenfassung in deutscher Sprache.

Dörre, Steffen: ***Zwischen NS-„Euthanasie“ und Reformaufbruch. Die psychiatrischen Fachgesellschaften im geteilten Deutschland***, Springer Verlag, Berlin 2021, 609 S. € 79,99. Im Buchhandel. Auch unter <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-60878-4>

Dörre hat im Rahmen eines Forschungsauftrags der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde die Geschichte der psychiatrischen Fachgesellschaften in der Bundesrepublik und der DDR aufgearbeitet. Ausgehend von einer umfangreichen Quellenbasis widmet er sich den Nachwirkungen des Nationalsozialismus in der organisierten deutschen Psychiatrie, jeweils die Entwicklungen in beiden deutschen Staaten in den Blick nehmend.

Niendorf, Mathias (Hg.): ***Gerhardt Katsch – Greifswalder Tagebuch 1945–46***, Verlag Ludwig, Kiel 2015, 260 S. € 18,90. Im Buchhandel.

Gerhard Katsch (1887–1961) war Internist und Professor an der Universität Greifswald. Der Band dokumentiert anhand seines Tagebuchs die Befreiung Greifswalds 1945 – Katsch war an der kampflosen Übergabe an die Rote Armee beteiligt – und die Wiederaufnahme des Lehrbetriebs in der SBZ. Mit einer kontextualisierenden Einleitung des Hrsg. und einem Personenregister.

Ewert, Günter: ***Hygiene und Militärhygiene an der Universität Greifswald (1888 bis 1990). Ein Beitrag zur medizinischen Wissenschaftsgeschichte***, Pro Business, Berlin 2017, 125 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Die Geschichte des Faches Hygiene an der Greifswalder Universität geht auf 1888 zurück, als Friedrich Loeffler berufen wurde. 1957 war, ausgehend von der Rostocker Universität, begonnen worden, die Hygienefächer zu verselbstständigen: Medizinische Mikrobiologie, Arbeitshygiene, Kommunalhygiene, Sozialhygiene. 1955 war zudem in Greifswald eine Dienststelle der Kasernierten Volkspolizei gegründet worden, in der begonnen wurde, Militärärzte, Militärzahnärzte und Militärapotheker für die bewaffneten Organe der DDR auszubilden. Die Militärmedizinische Sektion (MMS) wurde 1964 in einem feierlichen Akt zu einer wissenschaftlichen Hochschuleinrichtung erklärt und der Universität angegliedert. Dabei entstanden in der Nachkriegszeit sowohl an der Universität als auch an der MMS verschiedene Institute der Hygiene.

Ewert, Günter: ***Die Zeit heilt alle Wunden. Ein Beitrag zur medizinischen Wissenschaftsgeschichte der DDR***, Pro Business, Berlin 2018, 219 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Eine Neufassung der Autobiografie des Autors, die unter dem Titel „Eigentlich wollte ich Gärtner werden“ erschienen war (Berlin 2016). Ewert (*1933) war ab 1964 an der Militärmedizinischen Sektion der Universität Greifswald tätig, seit 1973 als Professor und Direktor des Instituts für Organisation des Gesundheitsschutzes und dann des Instituts für die gesamte Militärhygiene. In den Jahren 1985 bis 1990 leitete er die Institute für Sozialhygiene in Dresden bzw. für Verkehrsmedizin in Berlin. Zur Begründung der Neufassung seiner Autobiografie führt Ewert an: „Von Zeitzeugen habe ich zwischenzeitlich ... noch Informationen erhalten, die meine bisherige Sicht auf einige relevante Zeitabschnitte doch deutlich veränderte. Die Wahrheit gebietet es, das zu berücksichtigen. Insofern nehme ich hier ein Update ... vor. [...] Bemüht habe ich mich, über die persönlichen Reflexionen den Zugang zum

Verständnis abgelaufener geschichtlicher Prozesse in den drei Gesellschaftssystemen, in denen ich gelebt habe, stärker zu akzentuieren. Neu hinzugekommen ist das Kapitel Meine politische Haltung. Die Besonderheiten des Lebens in der DDR dürften ohne das Eingehen auf diesen komplexen Sachverhalt für den heutigen Leser nur schwer verständlich sein. Ich führe deshalb Beispiele meiner politischen Haltung im Kontext zu den von mir eingenommenen Leitungsfunktionen auf. [...] In meinem Arbeitsleben gab es viele Ergebnisse, die mein politisches Bewusstsein und meine politische Haltung immer wieder auf den Prüfstand stellten. [...] Als Resümee am Lebensabend bleibt das Eingeständnis, mich nicht anders verhalten zu haben als das Gros der Intelligenz in der DDR. Der ihr anhaftende Opportunismus ist für mich ein wesentlicher Grund, dass die Partei ihre destruktiver werdende Rolle bis zur friedlichen Revolution beibehalten konnte.“

Steger, Florian / Jan Jeskow: ***Das Antidepressivum Levoprotilin in Jena. Arzneimittelstudien westlicher Pharmaunternehmen in der DDR, 1987–1990***, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2018, 85 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Mit dem Antidepressivum Levoprotilin wird ein Psychopharmakon in den Blick genommen. Die klinische Studie wurde von 1987 bis 1990 im Auftrag des Schweizer Unternehmens Ciba-Geigy an der Klinik für Psychiatrie und Neurologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt. Zugleich wird damit die Studien-Geschichte eines Arzneistoffs untersucht, der letztlich nicht zur Zulassung gelangte. Im Ergebnis werden einige Normverstöße gegen festgelegte Prozeduren festgestellt, doch lässt sich der häufig geäußerte Verdacht, dass westliche Pharmaunternehmen hofften, von geringeren ethischen oder rechtlichen Standards in der DDR profitieren zu können, nicht bestätigen. Im vorliegenden Falle wurden die DDR-Standards im wesentlichen eingehalten, zudem die Schweizer, die international und – da eine Zulassung des Medikaments in der Bundesrepublik angestrebt war – auch die westdeutschen Standards beachtet.

Börner, Heinz: ***Der Komet Halley und die Stasi. Erinnerungen eines Wissenschaftlers an das 20. Jahrhundert***, AtheneMedia, Dinslaken 2012, 187 S. € 14,98. Im Buchhandel.

Autobiografie des 1926 geborenen Elektroingenieurs. Zunächst am Heinrich-Hertz-Institut für Schwingungsforschung der AdW, war er dann am Institut für Kosmosforschung tätig. Seine Mitarbeit an der Interkosmos-Weltraumforschung geht mit einer Bespitzelung durch das MfS einher, wie in einem eigenen Kapitel mit zahlreichen abgedruckten Kopien aus Börners Stasi-Akte gezeigt wird.

Arnold, Wilfried: ***Für diese Welt zu gut oder bloß ein ganz normales Leben. Skizzenhafte Erinnerungen an die Jahre 1933 bis 2013 in Magdeburg***, Edition Winterwork, Grimma 2009, 2., erw. Aufl. 2013, 508 S. € 12,50. Im Buchhandel.

Autobiografie des 1933 geborenen Ingenieurs, der sein Berufsleben an der Hochschule für Schwermaschinenbau, dann TH Magdeburg verbracht hat.

Arnold, Wilfried: ***Erlebtes und Gehörtes, auch Unerhörtes. Merkwürdigkeiten, Be-, Gegeben- sowie Gepflogenheiten aus Schule, Hochschule und Privatleben***, Edition Winterwork, Grimma 2010, 208 S. € 13,90. Im Buchhandel.

Anekdotenhafte Sammlung von Begebenheiten, die der Autor während seines Studium an der Universität Halle in den 50er Jahren und seiner anschließenden Berufstätigkeit an der Hochschule für Schwermaschinenbau, dann TH Magdeburg erlebt hat.

Woschni, Eugen Georg: *Da atmet noch einer. Skurries aus dem Alltag eines sächsischen Wissenschaftlers* (Sächsische Reihe Bd. 2), Tauchaer Verlag, Taucha 2010, 96 S. € 9,95. Im Buchhandel.

Woschni (*1929) wurde 1957 zum Professor an die Hochschule für Maschinenbau Karl-Marx Stadt berufen, initiierte dort die neue Ausbildungsrichtung für Regelungstechnik am Institut für Elektrotechnik. Er wirkte als Gastprofessor in Australien, Finnland und Österreich sowie an der University of California, Berkeley. 1992 erfolgte die Neuberufung als ordentlicher Professor für Nachrichtentechnik an der TU Chemnitz, 1994 Emeritierung. 1976 wurde Woschni Korrespondierendes Mitglied der AdW, 1985 Ordentliches Mitglied der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, wo er 1995 bis 2001 als Sekretar der Technikwissenschaftlichen Klasse wirkte. 1996 bis 2000 gehörte er dem Senat der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Mainz an. Er ist zudem Mitglied der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech).

Technische Universität Dresden, der Rektor (Hg.): *50 Jahre Wiedereröffnung der TU (TH) Dresden*, Dresden 1996, 90 S.

Katalog einer gleichnamigen Ausstellung. Dargestellt werden die TH Dresden in der NS-Zeit, die kriegsbedingten Zerstörungen, die Entnazifizierung des Lehrkörpers, neue Zulassungskriterien für Studierende, die feierliche Wiedereröffnung am 18.9.1946, Reparationsleistungen der TH, Wiedergutmachungsaufenthalte Dresdner Wissenschaftler in der Sowjetunion, das Dresdner Studentenwerk und das Wiederaufbauwerk 1945 bis 1950, ab 1951 dann Aufbauwerk.

Hochschule Zittau/Görlitz, Fachbereichsrat Elektro- und Informationstechnik (Hg.): *50 Jahre Ausbildung von Elektroingenieuren in Zittau*, Hanschur-Druck, Großschönau 2001, 120 S.

Historischer Abriss von den Anfängen mit Gründung der Fachschule für Energie 1951 über die Gründung der Ingenieurhochschule Zittau 1969 bis zur Hochschule für Technik und Wirtschaft Zittau/Görlitz (FH) 1992 und der Hochschulausbildung in den 1990er Jahren. Während in den ersten drei Jahrzehnten der Schwerpunkt der Ausbildung vor allem auf der Elektroenergieversorgung lag, wurde das Ausbildungsprofil seit den frühen 1980er Jahren sukzessive um automatisierungs- und informationstechnische Elemente erweitert.

Blecher, Jens / Jürgen John (Hg.): *Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive* (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena Bd. 16), Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021, 326 S. € 56,-. Im Buchhandel.

Der Band wird eingeleitet von grundsätzlich einordnenden Beiträgen: Grundfragen einer vergleichenden Typologie des „Hochschulumbaus Ost“ (Jürgen John); Die vier Dimensionen des ostdeutschen Wissenschaftsumbaus. Ergebnisse und Deutungsmuster (Peer Paster-nack); Hochschulelitenwechsel in vergleichender Perspektive: 1918, 1933/38, 1945, 1989/90 (Mitchell G. Ash); Der „Hochschulumbau Ost“ in universitätsgeschichtlicher Perspektive (Stefan Gerber); Planung im Umbruch? Der „Hochschulumbau Ost“ in planungsgeschichtlicher Perspektive (Dirk van Laak); „Hochschulumbau Ost“. Lange Dauer, unterschiedliche Perspektiven, neue Kontexte (Matthias Middell). Es folgen Artikel zu spezifischen Aspekten des Hochschulumbaus: Die Rolle der Hochschulgesetze im „Hochschulumbau Ost“ (Klaus Dicke); Zur Rolle der Studierenden im „Hochschulumbau Ost“ (Robert Gramsch-Stehfest); Die Evaluierer aus dem Westen und der Schein der Routine. Zur Begutachtung durch den Wissenschaftsrat am Beispiel der historischen Akademieinstitute in Ost-Berlin (Krijn Thijs); Katholische und evangelische Fakultäten im „Hochschulumbau Ost“ (Klaus Fitschen); Die Gründung neuer Universitäten und die Integration Pädagogischer

Hochschulen: Potsdam und Erfurt im Vergleich (Barbara Marshall). Ein dritter Teil des Buches befasst sich mit der Quellensituation: Archive und Quellen zum „Hochschulumbau Ost“ (Jens Blecher); Bestände zum „Hochschulumbau Ost“ im Archiv der Karls-Universität Prag (Marek Duřanský); Dimensionen, Aspekte und Quellen zum „Hochschulumbau Ost“ an der TU Dresden (1989 bis 1993) (Matthias Lienert); Die Schiedsstelle für Arbeitsrecht an der TU Chemnitz (Stephan Luther); Überlieferungen zur DDR-Geschichte im Universitätsarchiv Jena. Entstehung, archivarisches Erschließen und Möglichkeiten der historischen Auswertung der Unterlagen (Rita Seifert).

Ash, Mitchell G.: *Die Max-Planck-Gesellschaft im Kontext der Vereinigung 1989–1995* (Ergebnisse des Forschungsprogramms Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Preprint 13), hrsg. v. Florian Schmaltz, Jürgen Renn, Carsten Reinhardt und Jürgen Kocka, Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 2020, 351 S. URL http://gmpg.mpiwg-berlin.mpg.de/media/cms_page_media/2/GMPG-Preprint13_Ash_NEU_2020.pdf

Dargestellt wird, wie sich die MPG im Einigungsprozesse positioniert hat (Ablehnung einer »Konvergenz« der beiden Wissenschaftssysteme), wie dabei Beziehungen von Wissenschaft und Politik neu verhandelt wurden (z.B. die strategische Mobilisierung der ostdeutschen Landesregierungen durch die MPG-Leitung infolge der Finanzkrise des Bundes 1992–1993, um die bis dahin beschlossenen Gründungen von Max-Planck-Instituten dort umzusetzen), welche wissenschaftspolitischen Debatten im Senat der MPG geführt werden und wie sich die Machtverhältnisse innerhalb der MPG wandelten. Bis 1995, so das Fazit, kam es zu einer spektakulären Ausweitung der MPG-Tätigkeit in Ostdeutschland einerseits und einer umfassenden Spar- und Konsolidierungspolitik im Westen andererseits.

Brill, Ariane: *Von der „Blauen Liste“ zur gesamtdeutschen Wissenschaftsorganisation. Die Geschichte der Leibniz-Gemeinschaft*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2017, 123 S. Volltext unter https://zeitgeschichte-digital.de/doks/files/1115/brill_geschichte_leibniz_2017.pdf

Die deutsche Einigung führte zu einer Verdopplung der damals sog. Blaue-Liste-Institute – Institute, denen einerseits eine gesamtstaatliche Bedeutung zugemessen wurde, die andererseits als (noch) nicht passend für die Max-Planck-Gesellschaft, Fraunhofer-Gesellschaft, die Großforschungseinrichtungen (heute Helmholtz-Gemeinschaft) oder die Ressortforschung des Bundes galten. Damit hatten die Blaue-Liste-Institute eine Gesamtgröße erreicht, die eine Erhöhung ihrer Sichtbarkeit nahelegte. Wissenschaftspolitisch nicht intendiert, gelegentlich infragegestellt, überwiegend aber toleriert entwickelten die Institute daher eine eigene Dachinfrastruktur, die sie zur vierten Organisation der außeruniversitären Forschung werden ließ. Der Weg dahin, wesentlich durch die ostdeutschen Neuordnungen verursacht, wird hier nachgezeichnet.

Banse, Gerhard / Wolfgang Küttler / Heinz-Jürgen Rothe (Hg.): *25 Jahre Leibniz-Sozietät. Vielfalt des wissenschaftlichen Lebens 1993 bis 2018* (Sitzungsberichte Bd. 137), trafo Wissenschaftsverlag Berlin 2018, 147 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Die Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin wurde am 15. April 1993 als Gelehrten-gesellschaft von vormaligen Mitgliedern der 1992 aufgelösten DDR-Akademie der Wissenschaften gegründet. Anlässlich des 25jährigen Jubiläums werden in dem Band Dokumente und Berichte zur Geschichte der Sozietät publiziert, die in drei Gruppen eingeteilt wird: erstens die Dokumente des Leibniz-Tages 2018, zweitens Berichte der Arbeitskreise der Leibniz-Sozietät und schließlich ein Bericht der „Freunde der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften“.

Wissenschaftsrat (Hg.): **#30JahreVereintForschen | Drei Generationen ziehen Bilanz**, Köln 2020; URL https://www.wissenschaftsrat.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/PM_2020/pm_3120.html

Im Mittelpunkt der Seite stehen drei Vodcasts, in denen je eine Wissenschaftlerin/ein Wissenschaftler Bilanzierungen des Einigungsprozesses im Wissenschaftsbereich versuchen: Dagmar Schipanski, 1989 Professorin für Elektrotechnik an der TU Ilmenau, später Vorsitzende des Wissenschaftsrats und Wissenschaftsministerin in Thüringen; Dorothea Wagner, Professorin für Informatik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), derzeit Wissenschaftsratsvorsitzende und seinerzeit Nachwuchswissenschaftlerin an der TU Berlin; Steffen Mau, Professor für Makrosoziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin und seinerzeit Soziologiestudent an der HU. Schipanski: „Die systematische Bewertung der DDR-Forschungseinrichtungen durch den Wissenschaftsrat zur Wendezeit war ein großer Erfolg“. Wagner: „Heute kann von einem erfolgreich zusammengewachsenen gesamtdeutschen Wissenschaftssystem gesprochen werden. Manche Personen aus dem akademischen System der DDR sind dabei auf der Strecke geblieben.“ Mau: „Westdeutsche Professorinnen und Professoren brachten häufig ihre ganze Entourage an ostdeutsche Hochschulen mit – damit war eine eigenständige Elitenbildung im Wissenschaftsbereich in Ostdeutschland nicht so stark möglich.“

Universitätsgesellschaft Ilmenau – Freunde, Förderer, Alumni e.V. (Hg.): **30 Jahre Deutsche Einheit. Wie Wissenschaftler und Absolventen der Technischen Universität Ilmenau ihre Heimat neu aufbauten – und was sie dabei erlebt haben**, Ilmenau 2020, 221 S. Bezug über: universitaetsgesellschaft@tu-ilmenau.de

Das Buch dokumentiert die Erinnerungen von 21 Wissenschaftler:innen und Absolvent:innen der TH Ilmenau (heute TU Ilmenau), die sich während und seit dem Herbst 1989 in der DDR politisch engagiert hatten. Grundlage der Darstellung ist ein von dieser Personengruppe beantworteter Fragebogen, mit dessen Hilfe ihren Erinnerungen an die Transformationsphase nach der Wiedervereinigung, an Erfolge, Erfahrungen und Enttäuschungen bei der Aufbauarbeit nachgespürt wird. Interessant sind die befragten Persönlichkeiten vor allem, weil sie als Akademiker:innen darin ausgebildet wurden, auf analytischer Basis Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren. Vor diesem Hintergrund sind sie nach Motivationen und Einschätzungen ihres politischen Engagements befragt worden.

Technische Universität Dresden, der Rektor (Hg.): **Festveranstaltung am 26. August 2002 anlässlich des 60. Geburtstages des Kanzlers der Technischen Universität Dresden, Herrn Alfred Post. Laudatio, Glückwünsche, Grußworte**, Dresden o.J. [2002], 56 S.

Post (1942–2005) war von 1991 bis 2005 Kanzler der Technischen Universität Dresden und also solcher wesentlicher Protagonist des Um- und Ausbaus der TUD im Zuge der Hochschultransformation.

2. Unveröffentlichte Graduiierungsarbeiten

Zimmermann, Heike: **Klinik für Psychiatrie und Neurologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am Wendepunkt deutscher Geschichte bis zur Gegenwart**. Med. Diss., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 1993, 104 S.

Nach einem kurzen Abriss der Entwicklung der Psychiatrie in Halle bis 1945 – wozu es bereits ausführlichere Darstellungen gibt – folgen die Kapitel „1945 als neuer Anfang“, „Die

Rodewischer Thesen ...“, „Ausbildung, Forschung und Ergebnisse“ sowie „Wege zur effektiven, humanen Behandlung und Betreuung psychisch Kranker“.

Fetzer, Gabriele: ***Die Entwicklung der medizinischen Fachliteratur in der sowjetisch besetzten Zone und der DDR von 1945 bis 1955***. Med. Diss., Ludwig-Maximilians-Universität München, München 1998, 150 S.

Eingangs behandelt die Arbeit die medizinisch-wissenschaftlichen Fachverlage und stellt sie im einzelnen vor, sodann in jeweils eigenen Kapiteln die medizinischen Fachzeitschriften, Lehr- und Handbücher, Monografien und Sonderschriften.

Atorf, Marcus: ***Ärztliche Weiterbildung. Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik***. Med. Diss., Justus-von-Liebig-Universität Gießen, Gießen 1998, 240 S.

Herausgearbeitet werden die Unterschiede zwischen den Ordnungen für die Facharztqualifikationen von 1985 (Westdeutschland am Beispiel Hessen) und 1986 (DDR). Die Ordnungen sind im Anhang abgedruckt.

Schimming, Ines: ***Physiotherapie – ein eigenständiges medizinisches Fachgebiet mit interdisziplinärem Charakter: Darstellung historischer Entwicklungstrends der Physiotherapie und ihrer Stellung in der DDR***. Med. Diss., Medizinische Akademie Dresden, Dresden 1992, 224 S.

Neymann, Anne-Kathrin: ***Die Entwicklung der Zeitschrift Deutsche Stomatologie, Stomatologie der DDR von ihrer Gründung im Jahre 1951 bis zu ihrer Einstellung im Jahre 1991***. Med. Diss., Universität Freiburg, Freiburg 2012, 176 S.

Die Arbeit analysiert Layout, strukturellen Aufbau, Artikelinhalte, die Herkunftsländer der Autor:innen und die Verfügbarkeit der Zeitschrift, um auf diesem Wege vier Fragen zu beantworten: War die Zeitschrift eine Fachzeitschrift für die gesamte Stomatologie? War die Zeitschrift Sprachrohr der SED-Propaganda? Unterstützte das Layout den professionellen Anspruch der Zeitschrift? Hat die Zeitschrift auf internationalem Niveau publiziert? Im Anhang ist ein Interview abgedruckt, das die Autorin mit dem von 1961 bis 1992 verantwortlichen Redakteur, Prof. Joachim Weiskopf, geführt hat.

Zaumsegel, Katrin: ***Die räumliche Entwicklung des Zentrums für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von den Anfängen bis zur Gegenwart***. Diss. med. dent., 2 Bde. (Textteil und Bildteil), Medizinische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 1994, 105 S.

Die Darstellung setzt am Ende des 19. Jahrhunderts ein. In eigenen Kapiteln werden die Jahre 1947 bis 1961 (unter Erwin Reichenbach), 1961 bis 1979 sowie 1979 bis zur Gegenwart behandelt.

Goldberg, Sergej: ***Überwachung unter veränderten Rahmenbedingungen. Studenten an der TU Dresden im Visier der Stasi – vom Mauerbau bis zum Prager Frühling***. Diplomarbeit, Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Brühl 2017, 73 S.

Autorinnen & Autoren

Matthias Begenat, Dr. phil., Kommunikationswissenschaftler, Leiter des Bereichs Wissenschaftskommunikation am Center for Advanced Internet Studies (CAIS). eMail: Matthias.Begenat@cais.nrw

Hendrik Berghäuser, Dr. rer. pol., Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Competence Center Politik und Gesellschaft des Fraunhofer-Instituts für System- und Innovationsforschung ISI. eMail: hendrik.berghaeuser@isi.fraunhofer.de

Christoph Bieber, Prof. Dr. rer. soc. habil., Politikwissenschaftler, Leiter des CAIS-Forschungsinkubator am Center for Advanced Internet Studies (CAIS) sowie Inhaber der Welker-Stiftungsprofessur für „Ethik in Politikmanagement und Gesellschaft“ an der NRW School of Governance der Universität Duisburg-Essen. eMail: Christoph.Bieber@cais.nrw

Barbara Bonhage, Prof. Dr., Wirtschaftshistorikerin, Hochschule Luzern – Wirtschaft. eMail: barbara.bonhage@hslu.ch

Maximilian Brenker M.A., Sozialwissenschaftler, Referent für Strategie und Organisation am Center for Advanced Internet Studies (CAIS). eMail: Maximilian.Brenker@cais.nrw

Stephanie K. Cesca, Dipl.-Soz., Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), TU Dresden. eMail: Stephanie.Cesca@tu-dresden.de

Marlene-Anne Dettmann, Prof. Dr., Professur für Ökonomie und Management in der Sozialen Arbeit an der HAW Hamburg am Department Soziale Arbeit. eMail: marlene-anne.dettmann@haw-hamburg.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Ökonom und Soziologe, Professor für Sozial- und Bildungsökonomik am Internationalen Institut für Management und ökonomische Bildung der Europa-Universität Flensburg (i.R.). eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Tina Paul, Dr. phil., Wirtschaftssinologin, Projektmitarbeiterin an der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau. eMail: tina.paul@fh-zwickau.de

Julian Schenke, Dr. disc. pol., Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen. eMail: julian.schenke@uni-goettingen.de

Josephine B. Schmitt, Dr. rer. soc., Psychologin, Forschungsreferentin am Center for Advanced Internet Studies (CAIS). eMail: Josephine.Schmitt@cais.nrw

Katharina Scholz, B.A., Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, Studentin im Masterstudiengang Soziale Arbeit an der HAW Hamburg. eMail: katharina.scholz@haw-hamburg.de

Franziska Schulze-Stocker, Dr., Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), TU Dresden. eMail: Franziska.Schulze-Stocker@tu-dresden.de

Shiva Stucki-Sabeti M.A., Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Luzern – Wirtschaft. eMail: shiva.stucki-sabeti@hslu.ch

Daniel Watermann, Dr. phil., Sozialwissenschaftler und Historiker, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: daniel.watermann@hof.uni-halle.de

Lieferbare Themenhefte „die hochschule“ 2009–2020

Annemarie Matthies / Bettina Radeiski (Hg.): *Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen* (2020, 180 S.; € 17,50)

Sandra Beaufays / Anja Franz / Svea Korff (Hg.): *Ausstieg aus der Wissenschaft* (2020, 175 S.; € 17,50)

Annett Maiwald / Annemarie Matthies / Christoph Schubert (Hg.): *Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung* (2019, 189 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Arbeit an den Grenzen. Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen* (2018, 279 S.; € 20,-)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Folge 2* (2017, 176 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (2017, 193 S.; € 17,50)

Peter Tremp / Sarah Tresch (Hg.): *Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium* (2016, 181 S.; € 17,50)

Cort-Denis Hachmeister / Justus Henke / Isabel Roessler / Sarah Schmid (Hg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (2016, 170 S.; € 17,50)

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S.; € 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S.; € 17,50)

Jens Gilllesen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S.; € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012, 328 S.; € 17,50).

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Klocke / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.die-hochschule.de>

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. Privatabon-
nent.innen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgen-
den Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere Abonnent.innen da-
rauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abon-
nementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnentInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündege.	
..... Name	
..... Adresse	
..... eMail.....	
Ort, Datum	Unterschrift

Einzusenden an:
Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, oder institut@hof.uni-halle.de

HoF-Handreichungen

Online unter <https://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

- 15: Peer Pasternack / Philipp Rediger / Sebastian Schneider: *Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen*, Halle-Wittenberg 2021, 119 S.
- 14: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister: *Kultur und Gesellschaft gemeinsam erforschen. Überblick und Handlungsoptionen zu Citizen Science in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unt. Mitarb. v. Susann Hippler, Nicola Gabriel und Steffen Zierold, Halle-Wittenberg 2020, 128 S.
- 13: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Integrieren und kommunizieren. Leitfaden und Toolboxen zur koordinativen Begleitung von Forschungsverbünden und Förderprogrammen*, Halle-Wittenberg 2020, 140 S.
- 12: Peer Pasternack: *Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht*, Halle-Wittenberg 2020, 92 S.
- 11: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input- und Leistungsdaten – Schlussfolgerungen*, Halle-Wittenberg 2020, 52 S.
- 10: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Sven Preußner: *Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege*, Halle-Wittenberg 2019, 146 S.
- 9: Justus Henke / Peer Pasternack: *Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme*, Halle-Wittenberg 2017, 93 S.
- 8: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.
- 7: Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.
- 6: Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible – Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.
- 5: Jens Gillissen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.
- 4: Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillissen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.
- 3: Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.
- 2: Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.
- 1: Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.
- 0: Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ 2016–2021

Peer Pasternack: *MINT und Med. in der DDR. Die DDR-Natur-, Ingenieur- und medizinischen Wissenschaften im Spiegel ihrer dreißigjährigen Aufarbeitung und Erforschung seit 1990*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2021, 678 S.

Justus Henke: *Third Mission als Organisationsherausforderung. Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissensmanagement*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 296 S.

Peer Pasternack: *Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 497 S.

Rui Wu: *Zur Promotion ins Ausland. Erwerb von implizitem Wissen in der Doktorandenausbildung. Am Beispiel der wissenschaftlichen Qualifikationsprozesse chinesischer Doktoranden in Deutschland*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 383 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Wissenschancen der Nichtmetropolen. Wissenschaft und Stadtentwicklung in mittelgroßen Städten*, unt. Mitw. v. Uwe Grelak und Justus Henke, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 359 S.

Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 361 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulen und Stadtentwicklung in Sachsen-Anhalt*, unt. Mitw. v. Jens Gillesen, Uwe Grelak, Justus Henke, Sebastian Schneider, Peggy Trautwein und Steffen Zierold, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 347 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Kurz vor der Gegenwart. 20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 291 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 274 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Theologie im Sozialismus. Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamtübersicht*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 341 S.

Peer Pasternack: *20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016. Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 273 S.

Peer Pasternack / Isabell Maue: *Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Tobias Kolasinski und Henning Schulze, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 327 S.

Peer Pasternack: *Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 613 S.

HoF-Arbeitsberichte 2017–2021

Online unter https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

117: Cristina Raffaele / Philipp Rediger: *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre*, unt. Mitarb. v. Sebastian Schneider, 2021, 51 S.

116: Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack: *Zum Stand der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Materialband zum WiFF-Report*, 2021, 126 S.

115: Peer Pasternack: *Das fünfte Jahrzehnt. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2016–2020*, 2021, 97 S.

114: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister / Verena Plümpe: *Citizen Science jenseits von MINT. Bürgerforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unter Mitarbeit von Nicola Gabriel, 2020, 105 S.

113: Sascha Alexander Blaszyk / Peer Pasternack: *Input- und Leistungsdaten der Hochschulen in den ostdeutschen Flächenländern unter besonderer Berücksichtigung der Universitäten*, 2020, 69 S.

112: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Kommunikation organisieren. Die koordinierende Begleitung von Forschungsförderprogrammen, verhandelt an Beispielen aus der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung*, unter Mitarbeit von Jennifer Jacob und Steffen Zierold, 2019, 148 S.

111: Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Kooperationsplattformen: Situation und Potenziale in der Wissenschaft Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Carolin Seifert, 2019, 129 S.

110: Anke Burkhardt / Florian Harlandt / Jens-Heinrich Schäfer: *„Wie auf einem Basar“. Berufungsverhandlungen und Gender Pay Gap bei den Leistungsbezügen an Hochschulen in Niedersachsen*, unter Mitarbeit von Judit Anacker, Aaron Philipp, Sven Preußner, Philipp Rediger, 2019, 142 S.

109: Justus Henke / Norman Richter / Sebastian Schneider / Susen Seidel: *Disruption oder Evolution? Systemische Rahmenbedingungen der Digitalisierung in der Hochschulbildung*, 2019, 158 S.

108: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Lebensbegleitend: Konfessionell gebundene religiöse, politische und kulturelle Allgemeinbildungsaktivitäten incl. Medienarbeit in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen, Bildungs- und Kommunikationsformen*, 2018, 143 S.

107: Anke Burkhardt / Florian Harlandt: *Dem Kulturwandel auf der Spur. Gleichstellung an Hochschulen in Sachsen. Im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst*, unter Mitarbeit von Zozan Dikkat und Charlotte Hansen, 2018, 124 S.

106: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Konfessionelle Fort- und Weiterbildungen für Beruf und nebenberufliche Tätigkeiten in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen und Bildungsformen*, 2018, 107 S.

105: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Das kirchliche Berufsbildungswesen in der DDR*, 2018, 176 S.

104: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Konfessionelles Bildungswesen in der DDR: Elementarbereich, schulische und nebulische Bildung*, 2017, 104 S.

103: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: *Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen*, 2017, 103 S.

Peer Pasternack

MINT und Med. in der DDR

Die DDR-Natur-, Ingenieur- und medizinischen Wissenschaften im Spiegel ihrer dreißigjährigen Aufarbeitung und Erforschung seit 1990

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2021, 678 S.

ISBN 978-3-8305-5094-5. € 40,-

Seit mittlerweile 30 Jahren werden die Naturwissenschaften der DDR analysiert, dokumentiert und erinnert: Fakultäten, Forschungsinstitute, Kliniken und Fachgesellschaften arbeiten ihre DDR-Geschichte auf, Zeitzeugen schreiben Autobiografien, Promovierende erarbeiten Dissertationschriften, Zeithistoriker:innen betreiben Forschungs- und Dokumentationsprojekte, und wo es auf die DDR-Wissenschaftsgeschichte bezogene Skandalisierungen gab, legten Untersuchungskommissionen Berichte vor. Entsprechend vielfältig sind die Zugangsweisen und Textsorten: disziplinen-, institutionen- und personenbezogene.

Der so entstandene immense Textkorpus wurde nun aufgearbeitet, ausgewertet und bibliografisch dokumentiert. Den Ausgangspunkt bilden knapp 1.900 selbstständige Titel, die 1990 bis 2020 zur Entwicklung der MINT-Fächer und akademischen Medizin im Osten Deutschlands in den Jahren 1945–2000 publiziert worden sind. Davon befassen sich rund 1.500 Titel mit den Fächerentwicklungen in der DDR; die anderen dokumentieren und analysieren MINT/Med-bezogen das Transformationsjahrzehnt 1990–2000.

Einleitend wird eine 250seitige Auswertung des Literaturbestands gegeben, ergänzt um die Auswertung zeitgenössischer Quellen. Sie ist zugleich eine Übersichtsdarstellung zu den Naturwissenschaften in der DDR. Die anschließende bibliografische Dokumentation gliedert die 1.900 Publikationen tiefgestaffelt nach fächerübergreifenden Veröffentlichungen sowie den Fächern und erschließt sie über Annotationen und ein Personenregister.



Peer Pasternack | Philipp Rediger | Sebastian Schneider

Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2021, 119 S.
ISBN 978-3-937573-81-6. € 10,-

Auch unter <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/HoF-Handreichungen15.pdf>

Grundlegend zu unterscheiden sind Bürokratie, Bürokratisierung und Bürokratismus. Im Anschluss daran lassen sich Bürokratie als rationale Verwaltung und Bürokratismus als Bürokratismus voneinander absetzen. Das ist die Voraussetzung für Entbürokratisierung. Zum Vorgehen wird ein neuer Vorschlag unterbreitet: Entbürokratisierung sollte deutlich anders als üblicherweise (und regelmäßig scheiternd) begonnen werden, nämlich nicht im Geiste derselben Rationalität, aus der Bürokratie entsteht: nicht mit Regeln und Strukturen beginnen, sondern mit den Zuordnungen der Aufgaben. Denn erst wenn Verwaltungsaufgaben vollständig dort platziert sind, wo sie hingehören – bei Verwaltung und Hochschulmanagement –, wird Entbürokratisierung in ihrer Unabweisbarkeit deutlich.

Auf dieser Basis wird ein Phasenmodell der Entbürokratisierung entwickelt, das die bisherigen Nichterfolge entsprechender Vorhaben verarbeitet. Sodann wird das Modell eines Belastungsmonitorings entwickelt, mit dem sich die verstetigte Informationsbasis schaffen lässt, welche die Dauerherausforderung Entbürokratisierung benötigt. Schließlich werden in einer Toolbox Instrumente der Entbürokratisierung offeriert, die – häufig nichthochschulischen Bereichen entstammend – an Hochschulen gewinnbringend angewandt werden können. Adressaten dieser Handreichung sind vor allem Hochschulverwaltungen und Hochschulmanagement.

