

SCIENTIFIC WORKERS IN EUROPE

**TAGUNGSBAND
ZUR
INTERNATIONALEN
KONFERENZ:
'STRUKTUR DER
UNIVERSITÄTEN/
HOCHSCHULEN
UND DIE ROLLE DES
MITTELBAUES
IN EUROPA'**



SCIENTIFIC WORKERS
IN
EUROPE

Tagungsband zur Internationalen Konferenz:
Struktur der Universitäten / Hochschulen
und die Rolle des Mittelbaus in Europa

Bundeskonferenz des wissenschaftlichen
und künstlerischen Personals
(Hrsg.)

Wien 1994

INHALTSVERZEICHNIS

Gedruckt mit Unterstützung des
Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung
und der
Kommission der Europäischen Gemeinschaft
EC Tempus office

Herausgeber, Medieninhaber und Hersteller:
Bundeskonzferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals,
Liechtensteinstraße 22A, A-1090 Wien,
Tel.: 319 93 15, Telefax: 319 93 17

Die Publikation erfolgt unter Mitarbeit von Wolfgang Neef und Gisela Zipp, deutsche
Bundesvertretung Akademischer Mittelbau - BAM.

Redaktion: Sonia Raviola und Margit Sturm

Herstellung und Gestaltung: Judith Brutschi und Beate Milkovits

Design und Graphik: Michael Herbst

Druck: Reha Druck, Kalvariengürtel 62, A-8020 Graz

	Seite
Vorwort	4
Zur Tagung	5
1 Karl Mazzucco, Die Rolle des Mittelbaues in der Wissenschaftspolitik - Einleitung	6
2 Sigurd Höllinger, Eröffnung	8
3 Edgar Frackmann, Tendenzen in den (west-) europäischen Hochschulsystemen	11
4 Peter Bachmaier, Die Hochschulpolitik in Osteuropa 1945 - 1993	25
5 Josef Hochgerner, Die gesellschaftliche Rolle der Universitäten	44
6 Jørgen Frøni Lauridsen, Roskilde University - an example of an alternative form of study and an alternative form of relation university and society.	5
7 Hans-Joachim Hahn, Probleme mit der Demokratie im britischen Hochschulwesen	71
8 István Bessenyei, Die Grundzüge der Universitätsreform in Ungarn	77
9 Gottfried Magerl, Interdisziplinarität und Kooperation	85
10 Roland Fischer, Ada Pellert, Markus Costazza, Entwicklung des Verhältnisses zwischen Geistes-/Sozialwissen- schaften und Natur-/Technikwissenschaften, Probleme der Interdisziplinarität in der nach Disziplinen sortierten Universität	89
11 Franz Holzer „Scharniere“ zwischen Universität und Gesellschaft am Beispiel der Außeninstitute in Österreich: Möglichkeiten und Grenzen	96
12 Bernd Fick, Aufgaben der Universität und Studienreform, Anmerkungen aus studentischer Sicht	100
13 Gerd Köhler, Erfahrungen aus den europäischen Diskussionen und Entwicklungen der letzten Jahre	107
14 Wilfried Naumann, Deutsch-deutsche Erfahrungen bei der Integration zweier Universitätssysteme	115
15 Helga Nowotny, Chancen der europäischen Integration	122
16 Ludwig F. Dolata, Margit Sturm, Scientific Workers at European universities, Freundeskreis - Netzwerk - Dachverband ? - Resümee	127
Referentinnen und Referenten	136
Teilnehmerinnen und Teilnehmer	137

Vorwort

Die Tagung „Struktur der Universitäten und die Rolle des Mittelbaues in Europa“ fand vom 31.3. bis 3.4. 1993 in Wien statt. Die Initiative dazu ging von der deutschen Bundesvertretung akademischer Mittelbau (BAM) und der österreichischen Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals der Universitäten und Kunsthochschulen (BUKO) aus. Die inhaltliche Struktur der Tagung wurde bei Arbeitstreffen in Wien und in Sion/Wallis von Renate Denzel, Norbert Frei, Michael Glünz, Herbert Hofer-Zeni, Klaus Dieter Gottschalk, Karl Mazzucco, Wilfried Naumann, Wolfgang Neef, Margit Sturm, Hermann Suida und Gisela Zipp erarbeitet.

Die organisatorische Vorbereitung leistete das Büro der BUKO unter der Leitung von Margit Sturm. Ein wesentlicher Aspekt dieser Vorbereitung war es, die Zielgruppe „Mittelbau“ auch in den nicht deutschsprachigen europäischen Ländern zu erreichen und für das Projekt eines europäischen Netzwerkes zu gewinnen. Im Hinblick auf die Verwirklichung dieses großen Vorhabens konnte ein wesentlicher Teilerfolg erzielt werden. Es ist erstmals gelungen, repräsentative Vertreter des wissenschaftlichen Personals, die nicht an der Spitze der universitären Hierarchie stehen, aus dreizehn europäischen Ländern im Rahmen einer Tagung zusammenzuführen und ins Gespräch zu bringen. Die hier abgedruckten Beiträge umfassen sowohl Plenarreferate als auch Diskussionsimpulse und Workshopberichte, was sich in ihrer unterschiedlichen Gestaltung und Elaboriertheit widerspiegelt.

Für die finanzielle Unterstützung, die diese Tagung erst ermöglichte, danken wir: dem österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, der Aktion Österreich-Ungarn (Wissenschafts- und Erziehungskooperation), dem Kulturamt der Stadt Wien und dem Wiener Tourismusverband.

Die Erstellung der vorliegenden Tagungsbroschüre wurde hauptverantwortlich von Sonia Raviola vorgenommen und durch die Unterstützung des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung sowie durch die Kommission der europäischen Gemeinschaften (EC Tempus office) ermöglicht.

Walter Schollum
Vorsitzender der BUKO

Wien, August 1994

Zur Tagung

Eine kurze Analyse der Hochschulsysteme in Deutschland und Österreich läßt erkennen, daß in diesen Ländern eine stark hierarchisch geprägte Arbeitsorganisation vorherrscht. An der Spitze der Hierarchie stehen zwar Professoren, aber die Hauptlast in Forschung und Lehre tragen graduierte Wissenschaftler. Diese Gruppe wird im deutschsprachigen Raum als akademischer Mittelbau bezeichnet. Die zunehmende Ressourcenknappheit und damit die verstärkte Orientierung an jeweils nur kurzfristig verfügbaren Drittmitteln führen an den Hochschulen zu Einschnitten und Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen im Mittelbau: Zeitverträge, Teilzeitarbeit, persönliche Abhängigkeiten von Professoren nehmen zu. Diese Verschlechterung der Rahmenbedingungen wirkt sich nicht nur auf die wissenschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten des Mittelbaues negativ aus, sondern trifft die Universitäten in ihrem funktionalen Kern.

Im Zuge der Neuordnung des europäischen Wissenschaftsraumes im Rahmen der EU und der Assoziationen wird diese Problematik international noch stärker an Relevanz gewinnen. Mit der Schwerpunktorientierung der EU auf technologisch-wirtschaftsbezogene Forschung und unmittelbar berufsorientierte Ausbildung droht zudem die Gefahr einer Verarmung der Wissenschaftslandschaft durch Marginalisierung geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Fächer. Gerade brisante gesellschaftliche Herausforderungen machen interdisziplinäre Forschung und Lehre in verstärktem Ausmaß notwendig.

Ein Aufzeigen dieser europäischen Entwicklungstrends im Zusammenhang mit den jeweiligen nationalen Besonderheiten und die Ausarbeitung von funktional statt hierarchisch orientierten Organisationskonzepten soll zur Sicherung zukunftsbezogener Leistungen der Universitäten und Hochschulen, der Wettbewerbsfähigkeit und der Chancengleichheit der "scientific workers" beitragen. Durch den Aufbau einer "europäischen Kooperation" soll der Dynamik der Entwicklung Rechnung getragen und ein regelmäßiger Informationsaustausch in Gang gebracht werden.

Einleitung

Die Rolle des Mittelbaues in der Wissenschaftspolitik

Karl Mazzucco

Der Begriff „Mittelbau“ wurde vor rund zwei Jahrzehnten anlässlich der Umwandlung der Ordinarien- in die Gruppenuniversität in Deutschland und Österreich in den täglichen Sprachgebrauch eingeführt. Die Wortschöpfung ist kennzeichnend für die starke formalhierarchische Komponente des Universitätssystems im deutschen Sprachraum, weil sie einen „Oberbau“ - die Gruppe der Professoren - und einen „Unterbau“, wohl die Studenten, impliziert, also die Universität als Gebäude sieht, in dem die Gruppen nach ihrer scheinbaren Bedeutung und Wertigkeit angeordnet sind.

Kennzeichnend für die Gruppenuniversität ist die Mitwirkung der Gruppen an der Selbstverwaltung der Universitäten. Während sich in Österreich diese Mitwirkung als echte Mitbestimmung bis heute bewahrt und auch in einem neuen Universitätsorganisationsgesetz zumindest dem Buchstaben nach nicht angetastet ist, wurde sie in der Bundesrepublik durch Änderungen, die es den anderen Gruppen unmöglich machen, die Gruppe der Professoren zu überstimmen, stark entwertet. In Österreich ist dagegen auch der Mittelbau über eine Art Kammer, der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, explizit aufgerufen, zu allen Fragen der Wissenschaftspolitik Stellung zu nehmen.

Wie wirkt sich nun die Mitbestimmung des Mittelbaues für das System Universität aus, welche Rolle spielt die Gruppe und welche Rolle kann sie spielen? In der öffentlichen Diskussion wurden und werden ja immer wieder Stimmen laut, die die Befürchtung äußern, daß Standespolitik und Gruppeninteressen derer, denen offenbar noch nicht jener Weitblick und jenes Verantwortungsbewußtsein zuteil geworden ist, welche sich durch die Weihe der Berufung anscheinend automatisch zur intellektuellen Qualifikation hinzugesellen, sich negativ auf die Qualität unserer Universitäten auswirkt. In der österreichischen Praxis hat sich gezeigt, daß genau das Gegenteil der Fall ist. Die Gruppe des Mittelbaues - in Österreich umfaßt sie anders als in Deutschland alle wissenschaftlichen Universitätsangehörigen, die nicht Professoren sind, also auch die Dozenten - ist so heterogen, daß sie sich schwerlich auf eine einheitliche Standespolitik zu einigen vermag. Das einzige, was alle Angehörigen dieser Gruppe verbindet, ist, daß sie keine Professoren sind; das heißt, daß alle unter der Voraussetzung des Erbringens wissenschaftlicher Leistungen noch die Möglichkeit zu weiterem Aufstieg haben, oder anders ausgedrückt, sich

noch nicht am Ende ihrer Karriere sehen. Da die Möglichkeiten der weiteren Karriere auch stark vom Ruf der Institution abhängen, ist die Mehrheit der Mittelbauangehörigen an einer qualitativen hochstehenden Universität interessiert und reagiert empfindlich auf alle Behinderungen - ob diese nun in einer zu starken Hierarchie, in unsinniger Bürokratie oder im Ressourcenbereich liegen -, entsprechende Forschungsleistungen zu vollbringen. Der Mittelbau wird auf diese Weise zum dynamischen Element in der Wissenschaftspolitik. Mir ist aus meiner langen Tätigkeit in der Selbstverwaltung einer großen österreichischen Universität kein Fall bekannt geworden, wo die Initiative zu einer substantiellen Neuerung in Forschungs- und Verwaltungsangelegenheiten nicht vom Mittelbau ausgegangen wäre.

Die Gruppe der Professoren hat hingegen in der Zeit seit Einführung der Mitbestimmung eine eher bewahrende, gegenüber allen Neuerungen skeptische Rolle gespielt. Standespolitische Aspekte treten bei Diskussionen in der Öffentlichkeit um die Universitätsorganisation und das Dienstrecht massivst in den Vordergrund. Insbesondere geht es um die Verteidigung jener Position, die durch die „Berufung“ zur quasi obersten Instanz eines Faches in allen Forschungs- und Lehrfragen jeder Leistungsbewertung entzogen ist und mit Privilegien ausgestattet ist, die im öffentlichen Dienst unseres Staates Seltenheitswert genießen. Infolge der Einheitlichkeit der Gruppe der Professoren fällt es leicht, sich auf standespolitische Vorgangsweisen zu einigen. Substantielle Diskussionen über grundlegende universitäre Probleme werden häufig verweigert, weil man durch Änderungen nur verlieren zu können glaubt (siehe auch PREISLER 1994). Da Verwaltungstätigkeiten, Pflege des Sozialprestiges und Aktivitäten zur Machterhaltung viel Zeit in Anspruch nehmen, leidet nicht selten die wissenschaftliche Weiterentwicklung, zumal keine Notwendigkeit mehr dazu besteht, sie nach außen zu demonstrieren.

Natürlich sind diese Befunde nicht im Verhältnis 1:1 auf Personen übertragbar, aber tendenziell sind sie recht deutlich festzustellen. Sorgen wir dafür, daß sich die positiven Tendenzen, zumindest was den Mittelbau betrifft, durch Bewußtmachung verstärken, daß sich also jene Gruppe von Universitätsangehörigen, deren Zukunft davon mitbestimmt wird, noch stärker als bisher für die Qualität, die Funktionsfähigkeit und die Rolle unserer Universitäten in der Gesellschaft verantwortlich fühlt.

Literatur:

Preißler R.: „Die Außeralltäglichkeit der deutschen Hochschulen: Hochschule als paradoxe Bürokratie.“ *Beiträge zur Hochschulforschung* 1994, 151 - 186 (1994)

Eröffnung

Sigurd Höllin~aer

Ich erlaube mir, ein paar Bemerkungen zur Situation des Mittelbaues zu machen. Zum Mittelbau gehören, wie Sie in Ihrer Presseaussendung sagen, diejenigen, die nicht an der Spitze der universitären Personnhierarchie stehen. Ich werde nun einige Gedanken präsentieren, eine Mischung aus Erfahrungen, Einsichten, aus dem Geschäft, das ich zu führen habe, und diese Gedanken vielleicht ein wenig akademisch darstellen. Wir stehen unmittelbar vor der Gesetzeswerdung für eine neue Organisation der Universitäten, und in der Folge auch für das Dienstrecht und für das Studienrecht. Ich sehe vier Problemfelder, die die Situation derjenigen, die nicht an der Spitze stehen, so schwierig machen, und ich sehe das Ausmaß an Schwierigkeiten wachsen. Ich bin daher sehr froh, daß sich die Bundeskonferenz dem Thema widmet und dies auch gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland. Wir brauchen den Austausch von Ideen und Entwicklungsperspektiven.

Ich glaube, daß wir trotz oder auch wegen des Organisationsrechtes 1975 und des damit in Zusammenhang stehenden Dienstrechtes nach wie vor ein Modell der Arbeitsorganisation haben, das ich „altdeutsch“ nennen möchte. Das heißt, es gibt einen Professor und Meister, der möglichst isoliert von allen anderen seiner Gruppe tätig ist, mit seinen Assistenten, die nicht zufällig immer noch so heißen - Assistenten, also Gehilfen. In Österreich ist dieses Modell nach wie vor besonders stark entwickelt. Wir haben eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Professoren und eine relativ große Anzahl von Assistenten, eine Verhältniszahl Professoren zu Assistenten, die erheblich höher liegt als - soweit ich das sehen kann - in den anderen entwickelten Industrieländern. Und es gibt in diesem System lebenslange Abhängigkeit und wenig Veränderungsmöglichkeiten. Dieses System wurde durch die Rechtsentwicklung der letzten 20 Jahre stabilisiert, in der sich die Universitäten ganz konsequent zu bürokratischen Organisationen entwickelt haben. Die Universitäten sind aus meiner Sicht typisch bürokratische Organisationen. Ich hebe vier Eigenschaften hervor, die in diesem Zusammenhang wichtig und für bürokratische Organisationen typisch sind:

1. In bürokratischen Organisationen ist die Orientierung an den Regeln, an den Vorschriften, wichtiger als die Orientierung an der Aufgabe.

2. Die Interessen der Angehörigen dieser Organisation, also der „Einwohner“ dieser Einrichtungen, sind meist wichtiger als die Interessen der Klienten, nämlich der Studenten und der Arbeitgeber der künftigen Absolventen.

3. Die bürokratische Organisation ist streng hierarchisch gegliedert, ebenso wie die in ihr vorgesehene berufliche Laufbahn.

4. Solche Einrichtungen haben ein sehr hohes Ausmaß an Bestandssicherheit. Einmal geschaffen, auf ewig da - auch in den einzelnen Teilen.

Dieses System sichert den Fortbestand des „altdeutschen“ Modells. Die Universitäten vereinigen nur allzuoft das „altdeutsche“ Modell und die Bürokratie.

Die Universitäten sind aber ganz besondere Einrichtungen, die mit - von außen herangebrachten - Ansprüchen und Erwartungen konfrontiert sind. In der Öffentlichkeit, aber auch im Selbstbewußtsein der meisten Angehörigen stellen sie eine Einrichtung dar, in der Spitzenleistungen erbracht werden sollen, die für die Entwicklung der Gesellschaft, der Kultur und der Wirtschaft ganz enorme, wenn nicht überhaupt zentrale Bedeutung haben. Die Universitäten berufen sich auf einen historisch übernommenen und weiter entwickelten Schatz an erhabenen Kategorien, die sie gegen die „Außenwelt“ und all ihre Ansprüche schützen. Ich will das nicht leichtfertig sagen, aber ich denke dabei auch an das Grundrecht der Freiheit von Lehre und Forschung, an den Begriff der Berufsvorbildung und an den Anspruch, für die Grundlagenforschung verantwortlich zu sein.

Wir haben in den letzten 20 Jahren viele Probleme durch Expansion gelöst. Nicht selten war es möglich, daß wir in diesem System durchaus verständliche, häufig auftauchende Anliegen zur Zufriedenheit der Betroffenen lösen konnten. Ausdifferenzierung der Fächer, neue Fächer, neue Aufgaben jeweils durch zusätzliche staatliche Ressourcen sind nur einige Hinweise hierfür. Ein häufig vorkommendes Denkmuster ist: „Als Wissenschaftler habe ich mich habilitiert, also eine Leistung erbracht, die in der Fachwelt anerkannt wurde. Ich habe daher Anspruch auf eine staatlich finanzierte Stelle auf Lebenszeit, Anspruch auf eine Studienrichtung oder wenigstens auf einen Studienzweig, und wenn das nicht geht, dann zumindest auf ein großes Prüfungsfach“. Das Ende der Expansion der Mittel zeichnet sich jedoch in unserem Lande und - soweit ich sehe - auch in allen anderen europäischen Ländern ab, wengleich sich die einzelnen Länder in unterschiedlichen Phasen befinden. Das Ende der Vermehrung der staatlichen Mittel zur Fi-

nanzierung der Universitäten ist absehbar. Diese zu erwartende veränderte Rahmenbedingung - Stagnation bzw. Reduzierung staatlicher Mittel - setzt die Universitäten in einen bisher nicht gekannten Handlungszwang, und natürlich auch die verantwortlichen staatlichen Instanzen. Die einsetzenden Veränderungen schaffen vor allem für diejenigen, die nicht an der Spitze stehen und allein schon aus quantitativen Gründen nicht an die Spitze gelangen können, ganz besondere Probleme.

Ich würde sehr verkürzt dafür plädieren, daß die Universitäten sich viel stärker um ihre Aufgaben kümmern, sich viel stärker an den Anforderungen, die von außen kommen, orientieren. Der Mittelbau hat Leistungen vorzuweisen, das sagen die Veranstalter dieser Tagung in Ihrer Presseaussendung, und diese müssen sichtbar werden. Genau das würde ein neues System hervorbringen und die so starren Hierarchien allmählich in sich zusammenfallen lassen. Für den Großteil der Wissenschaftler, die eben jene Leistungen erbringen, die auch außerhalb der Universität anerkannt werden, können ganz neue Entwicklungsmöglichkeiten entstehen. Eine Leistungsorientierung, die stärker nach außen gerichtet ist, schafft grundsätzlich andere Voraussetzungen für die Beschäftigungsfelder und damit die Entwicklung von jenen, die nicht an die Spitze der Personalhierarchie gekommen sind. Ich bin sicher, daß die etablierte Hierarchie im Laufe dieses Entwicklungsprozesses fragwürdig wird - und ich bin überzeugt, daß wir gemeinsam im Zusammenhang mit der Debatte zur Organisationsreform an diesen Punkten ansetzen und weiterdiskutieren müssen.

Tendenzen in den (west-) europäischen Hochschulsystemen

Ed Tar Frackmann

Einleitung

Aufgabe des folgenden Beitrages ist es, allgemeine Tendenzen in den westeuropäischen Hochschulsystemen aufzuzeigen. Der Versuch der Verallgemeinerung von Entwicklungstendenzen über eine große Anzahl relativ heterogener Hochschulsysteme muß notwendigerweise von Details traditioneller, ökonomischer und politischer Voraussetzungen absehen, auf denen die identifizierten Tendenzen in den einzelnen Ländern und Hochschulsystemen jeweils ansetzen. Den Ausführungen liegt die These zugrunde, daß nicht zuletzt die Entwicklungen in der EU zu einer „Internationalisierung“ und damit „Angleichung“ der Hochschulpolitiken in den einzelnen westeuropäischen Ländern führen.

Die Tendenzen, die im folgenden aufgezeigt werden, betreffen die Finanzierung der Hochschulen und ihrer Leistungserstellung, das Verhältnis zwischen Staat und Hochschule (Autonomie und Qualität), die zunehmende öffentliche Aufmerksamkeit, die der Qualität der Lehre und Ausbildung gewidmet wird und schließlich die stärkere Berufsorientierung als Erwartung auch gegenüber den Universitäten. Schließlich erwachsen auch aus den Entwicklungen in der EU bestimmte Konsequenzen für die Hochschulen Westeuropas.

Die Hochschulen sehen sich Herausforderungen hinsichtlich ihrer institutionellen Existenz, ihres Aufgabenspektrums und ihrer Aufgabenwahrnehmung gegenüber, die unmittelbar durch die Hochschulpolitik der finanzierenden Regierungen ebenso wie durch Erwartungen und das Verhalten der Öffentlichkeit ausgelöst werden. Als Hintergrund für die „Turbulenzen“ im Hochschulbereich Westeuropas ist der Übergang von der Elite- zur Massenuniversität auszumachen, der für alle hierbetrachteten Länder und Hochschulen gleichermaßen zutrifft.

In den westeuropäischen Hochschulsystemen ist der Prozeß des Übergangs von der Elite- zur Massenuniversität noch nicht abgeschlossen. Dieser Prozeß wird begleitet und charakterisiert durch strukturelle, organisatorische und politische Tendenzen. Wenn man die Phänomene und Begründungszusammenhänge der betreffenden Tendenzen in den westeuropäischen Hochschulsystemen in ihrer allgemeinsten Form zu fassen versucht, so fällt ein Wandel im „System der Koordination“ für den Hochschulbereich und die Änderung

von allgemeinen Organisationsparadigmen und deren Übertragung auf den Hochschulbereich auf.

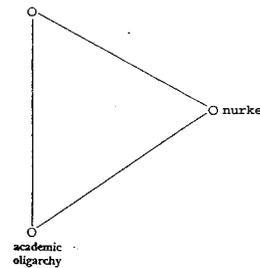
Bevor die Tendenzen in den westeuropäischen Hochschulsystemen im einzelnen erörtert werden, soll zunächst im folgenden Abschnitt die Bedeutung des Übergangs von der Elite- zur Massenuniversität behandelt werden.

2. Von der Elite- zur Massenuniversität

a) Wandel im System der Koordination

Burton Clark beschreibt in seinem Werk über die Klassifizierung der europäischen und amerikanischen Hochschulsysteme (Clark 1983) die alternativen Koordinationskräfte in Form eines Dreiecks, an dessen „Ecken“ die Kräfte Staat, der academic oligarchy und Markt markiert sind. Die von ihm untersuchten Hochschulsysteme positioniert er im Hinblick darauf, welche Koordinationskräfte in den jeweiligen Hochschulsystemen vorherrschen. Wenn man die Ausgangssituation in den westeuropäischen Ländern (wiederum vereinfachend und verallgemeinernd) in dem Dreieck zu positionieren versucht, so könnte man möglicherweise von einer (unheiligen) Allianz zwischen staatlicher Bürokratie und „akademischer Oligarchie“ sprechen. Während die Regulungsdichte im Hinblick auf das universitäre Geschehen von staatlicher Seite zugenommen hat, erscheint der Grad der notwendigen Koordination für die Aufgabenwahrnehmung an der akademischen Basis durchaus problematisch. Insgesamt ist als Tendenz in den westeuropäischen Hochschulsystemen eine Entwicklung in Richtung auf die „Koordinationskraft“ Markt, bzw. in Richtung auf marktähnliche Verhältnisse festzustellen. Was dabei unter „Markt“ verstanden werden kann, soll im Verlauf der vorliegenden Erörterung deutlich werden.

(Abb. 1 Koordinationskräfte im Dreieck von Burton Clark (1983):



Clark führt die Veränderungen in den westeuropäischen Hochschulsystemen auf den Wandel der Universität von einer Eliteanstalt zu einer Massenuniversität zurück. Durch die massive Steigerung der Partizipationsrate nimmt die Hochschule zunehmend Berufsausbildungsfunktionen für einen erheblichen Teil der nachwachsenden Generation wahr. Die Zielgruppe der Ausbildungsleistungen von Universitäten geht über die öffentliche Verwaltung, das Bildungssystem und die staatsnahen Beschäftigungsbereiche hinaus. Das heißt, daß die Universitäten auch für die Wirtschaft zunehmend Berufsausbildung betreiben. Parallel zu dieser Entwicklung nahm der Anteil des Hochschulbudgets in den öffentlich finanzierten Hochschulsystemen wertmäßig zu. Insgesamt stieg die quantitative Bedeutung sowohl des Budgetanteils als auch der faktischen Berufsausbildungsfunktion der Hochschule beträchtlich. Die Hochschule hat auf Grund dieser ökonomischen und gesellschaftlichen Bedeutung zunehmend die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit gefunden. Gleichzeitig „leidet“ die Hochschule unter einem Vertrauensverlust. Das Vertrauen der Öffentlichkeit wird nicht mehr selbstverständlich einer kleinen geistigen Elite geschenkt, die schon etwas leisten wird, das dann möglicherweise in einigen Jahren für die Gesellschaft wirksam und fruchtbar sein wird. Schließlich mag die Frage gestellt werden, ob nicht die geänderten Erwartungen gegenüber den Universitäten zu einer Umorientierung im Wissenschaftssystem führen. Haben sich die neuen Symbole für die „universitas“, jenen Kern an Leitwissenschaften, um die sich die „academia“ gruppiert, im Laufe der Jahrhunderte von der Theologie über die Philosophie zur Naturwissenschaft und schließlich heute zur Betriebswirtschaftslehre oder Informatik verschoben? Man sollte dabei allerdings die Konvergenzen zwischen Betriebswirtschaftslehre und Informatik einerseits und Naturwissenschaften andererseits nicht unterschätzen. Es sei hier an Paradigmen wie „Fraktale“, „Selbstorganisation“, „Selbstähnlichkeit“, „Vererbung“ oder „Autopoesie“ erinnert, die wissenschaftsbereichsübergreifend behandelt werden.

b) Änderung von allgemeinen Organisationsparadigmen

Ansätze für organisatorische Veränderungen im Hochschulbereich sind den neueren Organisationsansätzen in der Wirtschaft vergleichbar, und sie sind gemeinsam auf den Wechsel von Organisationsparadigmen zurückzuführen. Der Zusammenbruch der Bürokratien in Osteuropa hat sein Pendant in der Umgestaltung westeuropäischer und überhaupt westlicher Großkonzerne gefunden. Ein Buchtitel aus der amerikanischen Managementliteratur, heißt „Liberation-Management“ (Peters 1993). Wir könnten den Begriff übersetzen mit „Befreiung von den Bürokratien“. Das ist es, was wir heute in allen Großunternehmen unter den Stichworten wie Dezentralisierung, Selbststeuerung

von kleineren Einheiten, interne Dienstleistungen, Serviceorientierung usw. finden. Auch von der Hochschule fordern Staat und Öffentlichkeit zunehmend Kundenorientierung, Qualität und Verkürzung der „time - to - market“, - d.h. den Zeitbedarf für die Entwicklung von Produkten zur Marktreife zu verkürzen - und sie verstehen dies zunehmend als Existenzvoraussetzung und Wettbewerbsfaktor für die einzelnen Institutionen. Im folgenden werden die Tendenzen in den westeuropäischen Hochschulsystemen unter dem Stichwort Finanzierung institutionelle Autonomie, Qualitätskontrolle und Berufsorientierung behandelt.

3. Finanzierung

Die öffentliche Hand scheint in „Zahlungsschwierigkeiten“ geraten zu sein. Der Wohlfahrtsstaat hat seine Kinder „massenhaft“ an die Universität geschickt und nun stellt sich die Frage, ob er nicht mehr zahlen kann oder will, nachdem die Universität zur Massenuniversität geworden ist. Diese Frage wird allerdings nie klar gestellt. Es wird also nicht klar gefragt: „Liebe Bürgerinnen und Bürger, wollt ihr so und soviel Steuern zahlen, damit wir einen Prozentsatz der nachwachsenden Generation in der Hochschule zu unseren zukünftigen Ärzten, Rechtsanwälten, Professoren, Mittel- und Topmanagern und Fachkräften ausbilden können. Nur praktisch stellen wir fest, daß das „Staatssäckel“ stärker „zugeschnürt“ wird und die Hochschulen in den verschiedenen Ländern Westeuropas mehr oder weniger ermutigt werden, ihre Finanzierungsquellen zu diversifizieren, d.h. sich nicht allein auf die Verfügbarkeit öffentlicher Mitteln zu verlassen.

In Großbritannien hat Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre eine massive Kürzung der Hochschulbudgets stattgefunden. Heute werden die Hochschulen ermutigt, die Partizipationsrate zu erhöhen und mehr Studenten aufzunehmen, ohne daß sie dafür mehr Geld bekommen. Faktisch müssen nun die Universitäten nach anderen Mitteln suchen, um dieses Mehr an Ausbildungsleistungen für Studentinnen und Studenten bezahlen zu können.

In Frankreich ist das Haushaltsrecht liberalisiert, dereguliert worden, damit die Hochschulen auch leichter externe Mitteln akquirieren können.

Die finanziellen Probleme sind in vielen Ländern der Ausgangspunkt für langfristige, strategische Überlegungen der Hochschulpolitiker. Die Strategieüberlegungen zur Änderung der Hochschulsysteme haben z.T. den Ausgang darin gefunden, daß die Mittel für die Hochschulen nicht mehr vorhanden waren oder gekürzt wurden. In Großbritannien

z.B. sind 1974 - 1981 massive Mittelkürzungen ohne zunächst sichtbar dahinterstehende Strategie der Regierung durchgeführt worden. Aber daraus hat sich eine Folge von hochschulpolitischen Problemen ergeben, die zu dem vollkommen geänderten und umstrukturierten System von heute geführt haben.

Auch in Holland hat Mitte der 80er Jahre eine Mittelkürzung stattgefunden. Dort waren die finanziellen Probleme Ausgangspunkt für bestimmte Prioritätensetzungen im Hochschulbereich.

Öffentlichkeit und Politiker fordern zunehmend, daß einzelnen Hochschulen die ihnen zugewiesenen Mittel nach Maßgabe ihrer Leistungen und Leistungsfähigkeiten erhalten sollten. In Großbritannien verwendet die Regierung den Slogan „value for money“: Für die öffentlichen Mittel, die den Hochschulen zufließen, erwartet man entsprechende Gegenleistungen.

In Holland ist die Finanzierung des Globalbudgets der Hochschulen umgestellt worden: von der Finanzierung von Student/innen auf die Finanzierung nach Absolvent/innen. Damit ist ein klares Leistungskriterium eingebracht worden.

Auch in Großbritannien sind Leistungskriterien in die Formeln für die Berechnung des Globalbudgets integriert worden. Eine Zeit lang hat man in Großbritannien von den Hochschulen verlangt, daß sie sich um ihre Studienplätze bewerben müssen, indem sie Angebote abgeben für Studienplätze, mit bestimmten Kosten, mit bestimmten Qualitäten usw. Sie erhielten dann einen Zuschlag bzw. entsprechende Mittel für diese Studienplätze - oder auch nicht. Diese Art von Angebotsabgabe seitens der Hochschule und Ablehnung bzw. Annahme des Angebots durch den Staat nimmt in den westeuropäischen Ländern zu. Es handelt sich dabei um eine Art von kontrakt- oder vertragsorientierter Finanzierung.

In Frankreich ist dies die „politique contractuelle“. Sie zielt darauf ab, daß die Hochschulen mit dem Zentralstaat Verträge schließen und auf Grund dieser Verträge mit eingearbeiteten Leistungskriterien ihre Mittel erhalten.

Was Bereiche von Lehre und Forschung anbetrifft, so ist eine Tendenz zu erkennen, die sich auch finanziell auswirkt, beziehungsweise finanzielle Ursachen besitzt. Die Vergütung der Leistungen in der Lehre und die Leistungen in der Forschung werden zunehmend getrennt berechnet und in den Hochschulbudgets entsprechend berücksichtigt. In

Holland sind diese beiden Budgets von Forschung und Lehre auseinander genommen worden und stellen in dieser separierten Form den Grundhaushalt der Universität dar.

Die Einrichtung eines Globalhaushaltes ist eine Tendenz, die wir in der Bundesrepublik Deutschland erkennen. Statt eines im einzelnen, auf der Grundlage von Input Kategorien spezifizierten Budgets, soll der Hochschule eher ein unspezifiziertes Budget vorgegeben werden. Den Universitäten wird ein Freiraum bezüglich der Verwendung der Mittel gelassen. Es handelt sich dabei um eine Umorientierung von der eher input-orientierten Kontrolle des Staates auf ergebnisorientierte Kontrolle. Die Frage, wie die Mittel verwendet werden, tritt in den Hintergrund, während die Frage nach den Leistungsergebnissen und Kategorien zunehmend öffentlicher und staatlicher Aufmerksamkeit unterliegen. Damit müssen output-orientierte Kontrollmechanismen entwickelt und implementiert werden. Auch in der Bundesrepublik gibt es Tendenzen, die Mittel zunehmend nach Leistungskriterien zu verteilen. Der deutsche Wissenschaftsrat hat das schon 1985 für die hochschulinterne Mittelverteilung gefordert. Eine Reihe von deutschen Hochschulen arbeiten daran, ihre interne Mittelverteilung nach Leistungskriterien zu organisieren.

4. Institutionelle Autonomie und Qualität

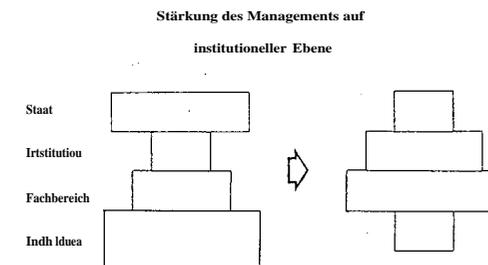
Es gibt Tendenzen in den westeuropäischen Ländern, der Institution als Ganzes mehr Autonomie zu gewähren, beispielsweise im Rahmen der Mittelverwendung, wie unter dem Stichwort Globalhaushalt behandelt, im Rahmen der Gestaltung der Studiengänge, der Vergabe akademischer Titel und in der Gestaltung der Organisationsstrukturen der Institution Hochschule. Diese Dezentralisierung, die wir in Westeuropa feststellen, soll den Zentralstaat entlasten und Aufgaben und Verantwortung auf dezentrale Einheiten, auf die Institution Hochschule selbst oder ihre Fachbereiche usw. übertragen. Auch Regionalisierung hat in diesem Sinne eine dezentralisierende Bedeutung. Regionale Kräfte können auf die Hochschule stärker einwirken, wie dies beispielsweise im traditionell, zentralistisch organisierten Hochschulsystem Frankreichs geschieht. Die Regionen sollen auf der Grundlage ihrer Beteiligung in den Kontrakten mit der Hochschule, die ihnen Einsicht in die Tätigkeitsbereiche der Hochschulen gewährt, stärker in die Verantwortung für die Hochschule einbezogen werden. Allgemein kann festgestellt werden, daß die Wirksamkeit der „gesellschaftlichen Kräfte“ mehr als die der staatlichen Kräfte mit in die Gestaltung der Hochschulleistungen einbezogen werden sollen.

In Schweden sind beispielsweise „Boards“ eingerichtet worden, in die auf Hochschulebene regionale Wirtschaftsvertreter usw. berufen werden.

Das Stichwort "Kontrolle der Hochschule" oder Steuerung der Hochschulen auf Distanz (remote control), nimmt Bezug auf das holländische Beispiel. Den Hochschulen soll mehr institutionelle Autonomie gewährt werden, gleichzeitig wird aber gefordert, daß die Hochschule Rechenschaft über ihre Leistung und Qualität der Leistung ablegen muß. Der Preis für die höhere Autonomie der Hochschule bezüglich ihrer Aufgabenerfüllung ist mithin eine stärkere Aufmerksamkeit im Hinblick auf die Leistungen, die die Hochschule erbringen soll. Selbststeuerung im Hochschulbereich auf der Grundlage „autonomer“ Hochschulen könnte, wie diese Beispiele zeigen, tendenziell gleichgesetzt werden mit steigender Selbstfinanzierung bei zunehmender externer Qualitätskontrolle.

Die Autonomietendenzen nehmen in der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Durchführung diverser Globalhaushaltsmodellversuche zunächst die Form von Finanzautonomie an. Als Begründung für die Erhöhung der Finanzautonomie von Hochschulen werden die Gesichtspunkte Effizienz und Mitteleinsparung, weniger die Gesichtspunkte der Restrukturierung der Entscheidungsfähigkeit und bessere Aufgabenwahrnehmung der Hochschule ausgeführt. Die Verlagerung der Entscheidungskompetenzen vom Staat an die Hochschule fordert aber implizit, daß die Entscheidungskompetenz der Hochschule prinzipiell gesteigert werden muß. In diesem Zusammenhang wird in Empfehlungen, Gesetzen und Verlautbarungen eine Stärkung des Management an der Hochschule gefordert. Es ist aber noch nicht ausdiskutiert, wie dieses Schlagwort in die Praxis umgesetzt werden soll. Gelegentlich wird eine Zentralisierung der Entscheidungskompetenzen innerhalb der Hochschule vorgeschlagen.

Abb. 2: Was bedeutet „Stärkung des Managements auf institutioneller Ebene“?



Bei der bildlichen Darstellung zeigen sich die betreffenden Verschlankungseffekte, die bei einer solcherart durchgeführten Verlagerung von Entscheidungskompetenzen möglicherweise erreicht werden. Der Hochschulbereich in der Bundesrepublik Deutschland ist z.B. dadurch gekennzeichnet, daß viel Macht und Entscheidungskompetenz auf der Ebene des Staates zu lokalisieren ist - sehr viel auf der Ebene der Individuen, aber sehr wenig auf der Ebene Institution Hochschule als Ganzes oder bei den Fachbereichen .

Wenn der Staat Entscheidungskompetenzen abgibt, dann wird auch die Macht des Individuums „schlanker“, d.h. diese beiden Instanzen „leiden“ letztlich unter den Veränderungen. Die Institution hingegen wird stärker, möglicherweise wird auch der Fachbereich noch stärker, entsprechend den Forderungen nach einem „gestärkten“ Management autonomer Hochschulinstitutionen.

Verbunden mit den Vorstellungen von einem gestärkten Management wird die Hochschule schließlich explizit aufgefordert, strategisches Management zu betreiben und sich selbst um ihr institutionelles Überleben stärker zu kümmern, d.h., Konzepte für die Hochschule als Ganzes zu entwerfen.

Es wird von den individuellen Mitgliedern der Hochschule erwartet, daß sie ihre „professional identity“, ihre Identifikation mit ihrer Disziplin durch eine Identifikation mit den Aufgaben und dem Profil ihres Fachbereiches und der Universität als Ganzer überlagern.

5. Qualitätskontrolle

Die Problematik der Qualitätskontrolle scheint ein sehr wichtiges und weitreichendes Thema zu sein, das in allen westeuropäischen Staaten eine massive Bedeutung angenommen hat. Es ist bezeichnend, daß sich die gesamte Qualitätsdiskussion, schwerpunktmäßig auf die Lehre und auf die Ausbildung bezieht, aber nicht auf die Forschung. Es wird demzufolge davon ausgegangen, daß die Qualitätskontrolle und die Qualitätssicherung in der Forschung bisher schon einigermaßen funktioniert hat, nicht aber in der Lehre und in der Ausbildung. Mit dem Mehr an Autonomie, die den Hochschulen für die Prozesse der Lehre gegeben werden, d.h. für den Leistungserstellungsprozeß im Rahmen von Studiengängen, wird gleichzeitig eine sehr viel größere Aufmerksamkeit auf die Qualität, auf die Ergebnisse des Leistungserstellungsprozesses der Hochschule, gerichtet. Es ist hier noch einmal auf den Begriff des Vertrauensverlustes der Öffentlichkeit gegenüber der Hochschule hinzuweisen, der natürlich seine Ursache auch darin hat, daß die Universität durch

die Entwicklung zur Massuniversität andere Vorstellungen und Erwartungen in der Gesellschaft auslöst, als dies bei der Eliteuniversität möglicherweise der Fall war. Die Öffentlichkeit gibt sich nicht mehr zufrieden mit der traditionellen impliziten Qualitätskontrolle bzw. Qualitätssicherung der Ausbildungsleistungen. Sie fordert stattdessen zunehmend explizite und externe Qualitätskontrolle. Diese Tendenz von impliziter, interner zu externer Qualitätssicherung läßt sich in drei „Stufen“ beobachten:

a) Appelle: An die Hochschule wird einfach nur appelliert: „Legt mehr Wert auf Lehre, legt mehr Wert auf Ausbildung!“. Möglicherweise werden Preise vergeben oder kleine finanzielle Anreize geschaffen für gute Lehre. Es wird zwar gefordert, Entscheidungsabläufe sichtbar zu machen und generell mehr Transparenz im Hinblick auf Qualitätssicherung zu schaffen, in diesem Sinne eingerichtete Organisationseinheiten, die innerhalb oder außerhalb der Hochschule explizite Qualitätskontrollen durchführen sollen, gibt es aber (noch) nicht.

b) Semi-externer Überprüfung der Qualität: Die semi-externe Prüfung wird durch eine Art Zwischeninstanz zwischen Hochschule und Gesellschaft durchgeführt. Diese kann sich entweder auf Prozesse der Qualitätskontrolle beziehen, d.h. überprüfen, ob in der Hochschule genügend Vorkehrungen getroffen werden, um Qualität „zu produzieren“, oder die semi-externe Instanz kann die Qualität selbst überprüfen. Ein Beispiel für die erstgenannte Möglichkeit der Qualitätskontrolle ist z.B. die Academic Audit Unit in Großbritannien. Die von den Universitäten selbst organisierte Instanz konzentriert sich nur darauf zu überprüfen, ob die Hochschulen die Voraussetzungen für Qualitätssicherung erbringen, und nicht darauf zu kontrollieren, ob die Hochschule „Qualität produziert“.

Andere Instanzen, wie z.B. USNN in Holland, führen ein Programm Review (Studien-gang-Evaluation) durch, wobei Wissenschaftler aus jeweils anderen Institutionen in kleineren Gruppen die Hochschulen untersuchen. In dieser Form der Selbstkontrolle sind mit Sicherheit bereits Vorstellungen von Qualitätskriterien tragendes Element. Es geht nicht mehr nur um eine Überprüfung, ob die einzelne Hochschule über betreffende Kriterien oder Qualitätssicherungsmaßnahmen verfügt.

Ähnliche Einrichtungen wie in Holland existieren in Frankreich (Comite National d'Evaluation) und in Spanien (Consejo de universidades), die auf der Grundlage von peer-reviews ganze Universitäten, sowie bestimmte Fächer oder Ausbildungsgänge überprüfen.

c) Qualitätskriterien als Bestandteil von Budgetierungsmechanismen: Qualitätskriterien spielen in dieser dritten Stufe eine explizite Rolle in der Mittelzuweisung an die Hochschule. Insofern stehen Budgetierung und Qualifikationsüberprüfung in einem engeren Bezug zueinander. Diese Tendenz stellen wir bereits in Großbritannien fest. Tatsächlich müßte ein Konsens über die Definition von Qualität und über klar abgegrenzte Qualitätskriterien bestehen, wenn Qualität als Grundlage für Finanzierungsentscheidungen herangezogen werden sollen. In Großbritannien z.B. wird die Tendenz sichtbar, daß die Regierung als Kriterium für die Beurteilung der Hochschulleistungen deren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt in den Vordergrund stellt. Dies bedeutet, daß z.B. die Integration der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zum wesentlichen Qualitätskriterium wird, möglicherweise sogar die Grundlage für Finanzierungsentscheidungen. Die Feststellung dieses Phänomens leitet zur Behandlung der stärkeren Berufsorientierung als Forderung an die Universität über.

6. Berufsorientierung

Die Frage stellt sich natürlich, ob überhaupt ein Bedarf an Universitätsabsolventen in dem Maße besteht, wie die Universität jetzt zur Massenausbildungsstätte geworden ist. Die Prognosen sind oft als „sich selberfüllende Prophezeiungen“ anzusehen, die auf der gegebenen Struktur des Bildungssystems aufbauen. Ein Bedarf an Hochschulabsolventen kann mithin auch Folge eines entsprechenden Angebotes und gegebener Strukturen des Bildungssystems sein. Von der Hochschule wird zunehmend erwartet, daß sie eher berufsorientiert als an der Wissenschaft orientiert ausbildet, d.h., daß zumindest für einen ersten Studienabschnitt und Studienabschluß der Beruf und die Berufspraxis im Vordergrund der Ausbildungsanstrengungen der Hochschulen stehen soll. Der „knowledge related education“ wird die „job related education“ gegenübergestellt. Wir finden an den Universitäten auch ein Verhalten der Studenten in diese Richtung vor, d.h., daß eher an einem zukünftigen Beruf als an der Wissenschaft und an wissenschaftlichen Interessen orientiert studiert wird.

Schließlich zeigt sich eine weitere Tendenz, die in Zusammenhang mit der Berufsorientierung steht. Das bundesrepublikanische Universitätsmodell ging bisher davon aus, daß alle Universitäten gleich sind. Dieser Gleichheitsgrundsatz wird zunehmend aufgeweicht, indem die einzelnen Institutionen unterschiedliche Rollen zugewiesen bekommen und spezifisch differenziertere Qualitäten aufweisen müssen. Damit ist auch eine „Stigmatisierung“ der Absolventen dieser Universität für ihre Berufseignung gegeben.

Diese „Stigmatisierung“ kann natürlich auch derart bewirkt werden, daß unterschiedliche Hochschulsektoren gebildet werden, wobei ein Sektor eher allgemeinere Bildungs- und Wissenschaftsaufgaben erhält, ein anderer eher berufsvorbereitende Aufgaben. In der Bundesrepublik Deutschland handelt es sich dabei auf der einen Seite um die Universität, auf der anderen Seite um die Fachhochschulen. Auch in den Niederlanden ist das Hochschulsystem wie in Deutschland zweigeteilt. Großbritannien verfügte bis vor kurzem über ein sogenanntes „binary system“ mit einem Universitäts- und einem eher berufsorientierten Polytec-Sektor.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Fachhochschulsektor mit der Gründung der ersten Einrichtungen bereits in den 60er und 70er Jahren institutionalisiert. Fachhochschulen wurden als Institutionen der höheren Bildung konzipiert, die explizit berufsbildungsorientiert sein sollten. Wir erleben heute auch im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung eine massive Stärkung der Fachhochschulen als Ausdruck des politischen Willens, und daher als Politik, die mit entsprechenden finanziellen Mitteln ausgestattet wird. Wir erleben ähnliches in Holland, wo entsprechende Mittel von den Universitäten zu den Fachhochschulen transferiert werden.

In Großbritannien hingegen ist es nun interessant festzustellen, daß diese beiden Sektoren aufgelöst worden sind und es wieder nur eine Kategorie von höheren Bildungsanstalten gibt: die Universität. Aber im Kern handelt es sich bei den entgegenstehenden Phänomenen von Hochschulpolitik um dieselbe grundlegende Tendenz der Forderung nach stärkerer Berufsorientierung der Hochschulen insgesamt. Auf die Universitäten wird mit der Auflösung der „binary line“ Druck ausgeübt, den ersten Studienabschnitt, der zum Bachelor führt, stärker berufsausbildend zu gestalten, ähnlich wie dies für den vormals getrennten Polytec-Sektor galt. Universitäten sollen sich mit ihren Ausbildungsfunktionen - so könnte man verallgemeinernd formulieren - mehr den Fachhochschulen angleichen.

Die Studienzeitdiskussion wird in der Bundesrepublik Deutschland sehr stark am Arbeitsmarkt orientiert geführt. Die Absolventen sollen früher auf den Arbeitsmarkt kommen. In Holland hat man eine radikale Kürzung der Studienzeit vorgenommen. In der Bundesrepublik ist man ja auch daran, so etwas wie einen Bachelor-Abschluß einzurichten. Es sind hier Tendenzen an einigen Universitäten erkennbar. In diesem Zusammenhang findet faktisch eine Verlagerung der eher wissenschaftsorientierten Ausbildung auf die zweite Phase des Studiums statt. Das ist in der Bundesrepublik Deutschland sehr deutlich an

Hand der Graduierten-Kollegs zu sehen.

In Großbritannien hat man öffentlich diskutiert, ob man nicht forschungsorientierte und lehrorientierte Institutionen, Hochschulen, haben sollte, um die Schwerpunkte entsprechend zu verlagern. Dies würde dann tatsächlich bedeuten, daß bestimmte Hochschulen bestimmte Aufgaben zugewiesen bekommen und der Grundsatz von der Gleichheit aller Hochschulen nicht mehr gilt.

Eine weitere Tendenz unter dem Begriff „Berufsorientierung“, die wir in der Bundesrepublik Deutschland auch feststellen, ist die Öffnung der Universität für Berufstätige, also die Zulassung zum Studium ohne die traditionellen Voraussetzungen (Abitur, Matura). Die Maßnahme ist mit der bildungspolitischen Absicht begründet, den Zugang zu einem möglicherweise als „akademisch“ betrachteten Universitätsstudium zu begrenzen. Es soll für die Schulabgänger auch ohne Abitur attraktiv werden, statt ein Hochschulstudium mit traditionellen Voraussetzungen eher eine Berufsausbildung im dualen oder vollzeitschulischen System zu absolvieren und zunächst im Beruf tätig zu werden, mit der Option, später doch noch zum Studium zugelassen zu werden.

Insgesamt ist auch ein zunehmend organisierter Einfluß der Arbeitswelt auf die Hochschule unverkennbar. In Schweden gibt es, ebenso wie in Großbritannien, diese Tendenz, eine Verbindung zur Arbeitswelt durch Miteinbeziehung von hochschulexternen Beratungsgremien und/oder Entscheidungsträgern, z.B. durch Vertreter aus der Wirtschaft, herzustellen.

7. Europa (EU)

Welchen Einfluß hat Europa, d. h. der gemeinsame Markt, die Europäische Union, im Hinblick auf diese Tendenzen, die hier grob skizziert worden sind?

Auf der einen Seite ist die Tendenz sichtbar, daß durch die Rücknahme des „einzelstaatlichen Monopols“ und durch das Entstehen eines „Überstaates“ Einflüsse aus anderen Hochschulsystemen in das eigene Hochschulsystem stärker werden.

Eine Kapitulation im Hinblick auf möglicherweise verordnete Vereinheitlichung ist bereits jetzt geschehen, und damit hat die Anerkennung der Diversität im Europäischen Hochschulsystem bereits stattgefunden. In der europäischen Entwicklung wird die Diversifizierung weiter gefördert, während sich zugleich, wie immer in solchen

Vereinigungsprozessen, bestimmte „Megatrends“ durchsetzen. Es findet gleichzeitig eine Tendenz zur Vereinheitlichung statt, die durch die europäische Entwicklung gefördert wird. Auch der Berufsbildungscharakter der Hochschulen ist als ein derartiger „Megatrend“ zu erkennen, ebenso wie die Europäische Hochschulpolitik in dieser Richtung wirkt (vgl. das Memorandum, das nahezu ausschließlich die Berufsausbildungsfunktionen der Hochschulen thematisiert).

Schließlich ist im Zusammenhang mit Europa auf das Stichwort der Akkreditierung als ein Modell der Qualitätssicherung einzugehen. Die Idee der Akkreditierung kommt z.T. aus den USA, wo die Qualität der Hochschulen wegen der Heterogenität des Hochschulsystems und der umfänglichen Existenz von Privathochschulen explizit durch ein Zertifikat bestätigt werden soll. Die faktisch stärkere Diversifizierung eines Europäischen Hochschulsystems, das für einen gemeinsamen Arbeitsmarkt ausbildet, könnte das Konzept der Akkreditierung auch für den EU-Bereich wirksam werden lassen.

ß. Schlußfolgerungen

Es wurde eingangs festgestellt, daß auf der Grundlage der Konzeptualisierung der Koordinationskräfte im Hochschulbereich als allgemeine Tendenz in den westeuropäischen Hochschulsystemen eine Hinwendung zu marktlicher Koordination feststellbar sei. Es blieb dabei noch offen, was unter der Koordinationskraft „Markt“ in diesem Zusammenhang zu verstehen ist. Die vorliegende Darstellung von Tendenzen im westeuropäischen Hochschulbereich sollte eine Antwort auf diese Frage geliefert haben: Von der Hochschule wird wie von allen anderen privaten und gesellschaftlichen Institutionen verlangt, ihre Dienstleistungsaufgaben gegenüber der Gesellschaft wahrzunehmen. Sie dient nicht mehr nur dem Staat, sie bildet ja nicht mehr nur für den Staat aus, sie dient auch nicht allein „academia“, also der academic oligarchy, sondern sie dient der „Zivilgesellschaft“. Sie hat sich stärker am Markt zu orientieren. Es wird von der Universität verlangt, daß sie ihr „Organisationsbewußtsein“ in dieser Richtung ausprägt und sich entsprechend verhält. „Serviceorientierung“ ist gleichfalls eines der wesentlichen Komponenten der neuen Organisationsparadigmen der Wirtschaft, d.h. wir sehen hier Parallelen zwischen den Herausforderungen an die Hochschule und an die Wirtschaft. Die Wirtschaft hat sich zur Erreichung der Serviceorientierung bestimmter Organisationsparadigmen bedient. Sie seien hier noch einmal benannt, um darauf hinzuweisen, daß dies eigentlich Organisationsparadigmen sind, die den traditionellen Werten der Hochschule entsprechen: Dezentralisierung, Selbstorganisation, langfristige statt kurzfristige Orientierung, Part

nerschaften mit Lieferanten und Kunden, mehr implizite Qualitätssicherung als explizite unter dem Stichwort „total quality management“.

In den Tendenzen der westeuropäischen Hochschulsysteme erkennen wir damit unschwer einen „Angriff“ ebenso wie eine Re-etablierung der traditionellen Organisationsparadigmen oder Werte der Hochschule auf Grund der Tatsache, daß diese Werte und Paradigmen auch in der Wirtschaft an Bedeutung gewinnen. Die Universitäten sind gefordert, ihre traditionellen Werte, mit den neuen Herausforderungen an sie zu verbinden und daraus eine neue „Organisationsrealität“ zu entwickeln, die ihnen gestattet, die geänderten Erwartungen an die Institution Universität zu erfüllen.

Literaturhinweise:

Clark, Burton R. (1983)

The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective, Berkeley/Los Angeles/London 1983

Frackmann, Edgar (1990)

Resistance to Change or No Need for Change? The survival of German higher education in the 1990s, in: European Journal of Education, Vol, 25, No 2, 1990

Frackmann Edgar; Maassen, Peter (Hrsg.) (1992):

Towards Excellence in European Higher Education in the 90's, Utrecht 1992

Neave, Guy (1990)

On Preparing for markets: trends in higher education in Western Europe, 1988-1990, in: European Journal of Education, vol 25, No 2 1990

Neave, Guy (1992)

On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil, in: European Journal of Education, Vol 27, No 1 1992

Neave, Guy (1994)

The politics of Quality: developments in higher education in Western Europe 1992-1994, in: European Journal of Education, [vol 29, No 2 1994

Peters, Tom (1993): *Jenseits der Hierarchien, Liberation Management, Düsseldorf 1993*

Die Hochschulpolitik in Osteuropa 1945 - 1993

Peter Bachmaier

1. Die Periode des begrenzten Pluralismus 1945-1948

Die Hochschulen spielten in der Politik der neuen Regime in den Ländern Ostmitteleuropas, die im Jahr 1945 in den Einflußbereich der Sowjetunion gerieten, von Anfang an eine wichtige Rolle. Sie wurden bereits in den ersten Deklarationen und Programmen der neuen Regierungen als ein Bereich, der besondere Förderung verdient, hervorgehoben.

Die Ursache dafür war, daß einerseits viele Hochschulen bis 1945 eine bedeutende Rolle als Zentren nationalistischer und autoritärer Ideen spielten und von den Kommunisten daher als „feindliche Bollwerke“ bekämpft wurden. Andererseits betrachteten die Kommunisten die Wissenschaft als ein wesentliches Element der Ideologie des Marxismus-Leninismus, der auch als „wissenschaftlicher Sozialismus“ bezeichnet wurde, und erklärten den Aufbau einer „wissenschaftlich begründeten Gesellschaftsordnung“ als ihr Ziel. Alle anderen Anschauungen, nicht nur der Faschismus, sondern auch die Religionen, idealistische Philosophien und liberaldemokratische Ideologien wurden letztlich als „unwissenschaftlich“ kritisiert und damit für schädlich gehalten. Schließlich brauchten die kommunistischen Parteien zur Erreichung der hochgesteckten Ziele der Industrialisierung und Kollektivierung eine neue Intelligenz aus den Schichten der Arbeiter- und Bauern, auf die sie sich -zum Unterschied von den bürgerlichen Intellektuellen - politisch verlassen konnten. Das alles führte dazu, daß sich die neuen Regime intensiv mit den Hochschulen, ihren Strukturen, dem Inhalt der Lehre und Forschung, ihrer Finanzierung und der personellen Zusammensetzung des Lehrkörpers beschäftigten.'

Die Zeit von 1945 bis 1948 war jedoch eine Periode des begrenzten Pluralismus, die vom Totalitarismus der späteren Jahre grundsätzlich zu unterscheiden ist. Als unmittelbar notwendige Aufgabe wurde die „Demokratisierung“ gesehen, d.h. die Öffnung der Hochschulen für die breite Masse der Bevölkerung und bisher diskriminierte Schichten wie Juden und Frauen sowie die Säuberung der Hochschulen von Lehrern, die durch ihre Tätigkeit im früheren Regime politisch belastet waren. Diese Säuberungen wurden zunächst in Übereinstimmung mit alliierten Richtlinien durchgeführt, gingen aber mit der Zeit immer weiter und erfaßten schließlich alle offenen Gegner des Kommunismus.

In den kommunistischen Parteien gab es in dieser Frage zwei unterschiedliche Stand-

punkte: eine stalinistische Fraktion, die das sowjetische Hochschulmodell einführen wollte und sich 1948 auch durchsetzte, und eine „nationale“ Richtung, die die jeweiligen akademischen Traditionen bis zu einem gewissen Grad berücksichtigen und die Säuberungen beschränken wollte.

Ein Aspekt der Demokratisierung war die rasche Expansion des Hochschulwesens, die bereits unmittelbar nach Kriegsende im Jahr 1945 begann und das Ziel hatte, das Bildungsprivileg der höheren sozialen Schichten abzubauen.

Es wurden neue Hochschulen in der Provinz errichtet, neue Lehrstühle an den bestehenden Hochschulen gegründet, die Aufnahmeprüfungen abgeschafft, das Abend- und Fernstudium eingeführt und Stipendien an sozial bedürftige Studenten vergeben. Die Anzahl der Hochschulen, Hochschullehrer und Studenten vervielfachte sich in dieser ersten Periode innerhalb von drei Jahren.

Die Regierungen stampften in Rekordzeit - ähnlich wie Fabriken - neue Universitäten, Fakultäten und Fachhochschulen aus dem Boden. In den meisten Lehranstalten wurden Abendkurse eingerichtet, um den Berufstätigen die Möglichkeit zu geben, ihre Kenntnisse zu vervollständigen oder sich auf höhere Studien vorzubereiten. In der Lehre und Forschung gab es zunächst auf Grund der fortdauernden Koalition der Sowjetunion mit den westlichen Alliierten einen gewissen intellektuellen Spielraum und auch Kontakte zur westlichen Wissenschaft.

In der Tschechoslowakei war das Hochschulwesen in den Jahren 1945 bis 1948 durch das Erbe der Ersten Republik geprägt, das wiederum weitgehend auf den Rechtsgrundlagen der österreichisch-ungarischen Monarchie aufbaute. Bereits im Jahr 1945 bestimmte ein Erlass des Präsidenten der Republik, daß die Ausbildung aller Lehrer, einschließlich der Grundschullehrer an den Hochschulen erfolgen sollte. Infolgedessen wurden die Lehrerbildungsanstalten geschlossen und Pädagogische Fakultäten an den Universitäten eingerichtet, womit die Forderung der pädagogischen Reformen aus den 20er Jahren verwirklicht wurde.'

Eine Reihe von Hochschulen wurde in dieser Zeit wiedereröffnet oder neu errichtet, darunter die Palacky-Universität in Olmütz (Olomouc) im Jahr 1946, die Akademie der Künste in Prag (1945), die Akademie für angewandte Kunst ebenfalls in Prag (1946), die

Janacek-Akademie für Musik und darstellende Kunst in Brünn (Brno) im Jahr 1947, und die Hochschule für Bergbau wurde nach Ostrau (Ostrava) verlegt. Gleichzeitig wurde an den bereits existierenden Universitäten eine Reihe von neuen Fakultäten errichtet.'

In der Slowakei, wo die höheren Bildungseinrichtungen während der Periode des Slowakischen Staates (1939-1945) nicht geschlossen waren, studierten im Studienjahr 1947/48 rund 9.000 Studenten an drei Hochschulen.'

In Ostdeutschland wurde bereits am 4. September 1945 mit dem Befehl Nr. 50 der Sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland die erste gesetzliche Grundlage für die Wiederaufnahme der Arbeit der Universitäten und Hochschulen auf dem Gebiet der späteren Deutschen Demokratischen Republik geschaffen. Dieser Befehl und die nachfolgenden Anordnungen für den Hochschulbereich wurden später unter dem Begriff „Erste Hochschulreform“ zusammengefaßt.'

Schon im Juni des gleichen Jahres (1945) hatte die KPD für die Entwicklung der weiteren Arbeit auf den Gebieten der Volksbildung, Wissenschaft und Kultur gefordert: „Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen und reaktionären Unrat. Pflege eines wahrhaft demokratischen, fortschrittlichen und freiheitlichen Geistes an alle Schulen und Lehranstalten ... Freiheit der wissenschaftlichen Forschung und künstlerischen Gestaltung.“ Im Rahmen einer gründlichen Reform des gesamten Hochschul- und Universitätswesens wurde weiterhin die Rehabilitierung und Wiedereinsetzung politischer und rassistisch verfolgter Hochschullehrer und die Zulassung von bisher vom Studium ferngehaltenen Befähigten postuliert.'

Als erste Neugründung nahm im Juni 1946 die Parteihochschule „Karl Marx“ ihren Betrieb auf, die leitende Funktionäre für alle Zweige der Parteiarbeit und den Staatsapparat heranbilden sollte.' Im Oktober 1948 nahm in Forst Zinna die Deutsche Verwaltungsakademie „Walter Ulbricht“ (DVA) die Ausbildung von Führungskräften der Verwaltung auf, die eine Integration von SED und Staatsverwaltung gewährleisten sollte. Walter Ulbricht nannte als Aufgaben der DVA „Menschen zu entwickeln, die man zur neuen Intelligenz aus den Kreisen des werktätigen Volkes zählen kann, die die gesellschaftlichen Entwicklungsgesetze kennen und nicht nur verwalten, sondern dem gesellschaftlichen Fortschritt dienen".⁸

Die Widerstände in der Sowjetischen Besatzungszone gegen die ideologische Vereinnah-

mung der Hochschulen und Wissenschaftler waren jedoch beträchtlich und wurden von der SED ernstgenommen, weil die führende Rolle der Intelligenz innerhalb der Partei ein wesentliches Element kommunistischer politischer Strategie darstellte. Dementsprechend wurde die „Lösung der Intelligenz aus der Partnerschaft mit der Bourgeoisie ..., sie zum Verbündeten der Arbeiterklasse zu machen und eine neue sozialistische Intelligenz heranzubilden“, als die vordringliche Aufgabe der Hochschul- und Wissenschaftspolitik der marxistischen-leninistischen Partei in der Periode von 1945 bis 1949 begriffen.'

In den ersten vier Nachkriegsjahren läßt sich zwar eine gezielte, aber noch nicht eine koordinierte Hochschulpolitik nachzeichnen: Zwar erfolgten zahlreiche Neugründungen und es gab auch Ansätze zu einer Umstrukturierung der Studentenschaft über selektive Zulassungsbedingungen; dennoch wurde das Hochschulwesen weiterhin von der traditionellen Wissenschaftsauffassung aus der Zeit der Weiniarer Republik geprägt."

In Jugoslawien knüpfte nach Kriegsende die wissenschaftliche Tätigkeit der Hochschulen zunächst ebenfalls an die aus der Vorkriegszeit vorhandenen Strukturen an, die aber organisatorisch an die neuen politischen Verhältnisse und Aufgaben angepaßt wurden. Die Hochschulen wurden in die staatliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Planung einbezogen. Im Rahmen der hochgesteckten Pläne wurden auch dementsprechend große Aufgaben gestellt, die bei den damaligen personellen und infrastrukturellen Voraussetzungen gar nicht erfüllt werden konnten. Um den Bedarf an qualifizierten Fachkräften, die in den Plänen vorgesehen waren, zu befriedigen, wurden Sofortmaßnahmen ergriffen, die eine erhebliche Ausweitung der Forschungs- und Ausbildungskapazitäten bewirkten."

Auch in Jugoslawien wurden jedoch in den ersten Jahren nach Kriegsende auf Grund fehlender eigener hochschulpolitischer Konzeptionen und der Überzeugung vom fortschrittlichen Charakter der sowjetischen Bildungspolitik wesentliche Merkmale des sowjetischen Hochschulsystems teilweise mechanisch übernommen. Das führte zu einer Vereinheitlichung der Studienpläne für alle Fakultäten und damit zur Vernachlässigung ihrer individuellen Besonderheiten, zur detaillierten Festlegung der Unterrichtsinhalte, zur Einführung einer strengen Studienordnung und zu einer genauen Kaderplanung durch entsprechende Bestimmungen für die Immatrikulation und Spezialisierung. Die Verschulung der Universitäten nach sowjetischem Muster hatte die Ausbildung von eng spezialisierten, für die Praxis oft untauglichen Fachleuten zur Folge; sie bewirkte eine Bürokratisierung der Hochschule, unterdrückte jegliche Initiative der Fakultätsorgane,

28

Hochschullehrer und Studenten und bedrohte die Entwicklung der wissenschaftlichen Arbeit.

In Ungarn wurden in der Periode von 1945 bis 1948 konservative oder dem Horthyregime nahestehende Hochschullehrer entlassen und durch liberale bzw. vom vorhergehenden Regime verfolgte Lehrkräfte ersetzt. Die unmittelbar auf das Kriegsende folgenden Veränderungen dienten in erster Linie einer Öffnung der Hochschulen für bisher vom Hochschulstudium ausgeschlossene oder in ihrem Zugang zur Hochschulbildung benachteiligte Gesellschaftsgruppen: Bereits 1945 wurden jene Bestimmungen aufgehoben, die den Ausschluß von Studenten aus religiösen oder rassischen Gründen vorsahen. Im Jahr 1946 wurde Frauen der Zugang zum Hochschulstudium ermöglicht und das Abend- und Fernstudium für Berufstätige eingeführt. Diese Maßnahmen führten im Zeitraum 1945 bis 1948 zu einer Verdoppelung der Zahl der Studierenden im Vergleich zur Vorkriegszeit. In der selben Periode wurden die Volkshochschulen gegründet, die - neben der Vermittlung von Allgemeinbildung - vor allem der Vorbereitung auf eine Hochschulausbildung für jene sozialen Schichten dienten, die bisher ausgeschlossen waren.'

Bereits in dieser ersten Nachkriegsperiode kam es auch zu einer Ausweitung des Hochschulsystems, das bis 1945 vor allem auf die Ausbildung von Lehrern und höheren Staatsbeamten - an den philosophischen und juristischen Fakultäten - ausgerichtet war. Als erste Universitätsneugründung nach dem Krieg wurde bereits 1945 die Agrarwissenschaftliche Universität in Gödöllő eröffnet. Im Jahr 1948 wurde dann in Budapest die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Technischen und Ökonomischen Universität zu einer eigenständigen Wirtschaftsuniversität ausgebaut (die von 1953 bis 1989 den Namen „Karl Marx-Wirtschaftsuniversität" trug)."

Die Gründung der Agrarwissenschaftlichen Universität entsprach den politischen Interessen der Kleinlandwirte, der stärksten Partei nach 1945, und war eine logische Fortsetzung der Entwicklung der Bauernhochschulen. Der Ausbau einer eigenen Wirtschaftsuniversität und vor allem deren Studienangebot diente bereits den Interessen der kommunistischen Machtübernahme in diesem Schlüsselbereich eines politischen Systems sowjetischen Typs: hier sollte das neue Führungspersonal der verstaatlichten Wirtschaft ausgebildet werden.'

Dieser begrenzte Pluralismus fand ein vorzeitiges Ende, als Andrej ZDANOV in Szklarska Poreba im September 1947 auf der Gründungskonferenz des Kominform das Ende der

Übergangsperiode und den Beginn der „sozialistischen Periode“ in den Volksdemokratien verkündete. Von diesem Zeitpunkt an galt die „bolschewistische Kompromißlosigkeit“ im Kampf gegen alle Ideen, die der marxistisch-leninistischen Methodologie in der Wissenschaft nicht entsprachen. Damit wurde die eigentliche Sowjetisierung der Hochschulen, ihre völlige Unterwerfung unter die Ziele des totalitären Staates eingeleitet.“

2. Der Stalinismus 1948-1956

Die Hochschulen wurden zu einer wichtigen Front im Kalten Krieg mit dem Westen. In allen Bereichen wurden idealistische und „kosmopolitische“ Ansichten, d.h. westliche Einflüsse, bekämpft. Alle Hochschullehrer wurden verpflichtet, Stalins Schrift „Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft“ zu studieren. Nach 1948 wurde der kommunistische Führungsanspruch auch im Bereich der Hochschulen ohne Verzögerung durchgesetzt. Der Marxismus-Leninismus wurde zur einzigen zugelassenen Ideologie, deren Studium für alle Studenten und Hochschullehrer verpflichtend war. Jede Anstellung eines Hochschullehrers mußte vom ZK der Partei bestätigt werden.

Die Hochschulen wurden auf die Bedürfnisse der Industrialisierung und Kollektivierung der Landwirtschaft ausgerichtet, sodaß den Naturwissenschaften und der Technik der Vorrang eingeräumt wurde, und nur mehr Fächer gelehrt werden konnten, die eine Bedeutung für den Fünfjahresplan hatten. Auf Grund der ständig zunehmenden Bedürfnisse der Wirtschaft an Fachleuten wurde das Schwergewicht auf die Spezialisierung in einem eng begrenzten Fach auf Kosten der Allgemeinbildung gelegt.

Die Hochschulen wurden jetzt vollständig sowjetisiert, d.h. daß sowohl strukturell als auch ideologisch das sowjetische Hochschulsystem mechanisch übernommen wurde. Sie wurden zu reinen Lehranstalten, aus denen die Forschung, aber auch alle „idealistischen“ Fächer völlig eliminiert wurden. Die theologische Fakultät, die medizinische Fakultät, die Naturwissenschaften, die Agrarwissenschaften und eine Reihe von anderen Fächern wurden aus der Universität ausgegliedert, sodaß man von einer völligen Negierung der alten, Humboldtschen Universitätsidee sprechen konnte. Die Lehrbücher wurden einer ständigen Zensur unterworfen und deshalb der Einfachheit halber meistens gleich aus dem Russischen übersetzt.

In Ungarn begann mit der Bildungsreform von 1948, die gemäß den Vorstellungen der Kommunistischen Partei als soziales Element dem „Aufbau des Sozialismus“ dienen sollte,

an den Hochschulen ein grundlegender struktureller Wandel in Forschung und Lehre. Die Bildungsreform von 1948, die den Kommunisten eine politisch und ideologisch verlässliche Schicht hochqualifizierter Techniker und Wissenschaftler zur Verfügung stellen sollte, stand in engem Zusammenhang mit dem ersten Dreijahresplan (beschlossen am 1.8.1947) und der Abschaffung des Mehrparteiensystems im Juni 1948. Die Reform trug den veränderten politischen Rahmenbedingungen Rechnung: der Schwerpunkt der Ausbildung verlagerte sich von den theologischen und rechtswissenschaftlichen Fakultäten, die bis dahin die meisten Studenten gehabt hatten, gemäß den Erfordernissen des „sozialistischen Aufbaus“ hin zu den Natur- und Wirtschaftswissenschaften.“

In der Tschechoslowakei, deren Hochschulen vor dem Zweiten Weltkrieg die wichtigsten Träger der westlichen kulturellen Orientierung darstellten, war der ideologische Kampf nach dem Februar 1948 ein „konsequenter Kampf um die Ausklammerung des tschechoslowakischen Schulwesens aus der westlichen Sphäre“ (Zdenek Nejedly). Es wurden traditionelle Hochschulinstiute aus der Zeit der Ersten Republik geschlossen und neue Hochschulinstiute nach sowjetischem Muster eröffnet: die Parteihochschule beim ZK der KPC, die Hochschule für russische Sprache, das Institut für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der KPC usw.“

Bereits aus den ersten Reformen des Ministers Ladislav Stoll wurde die Hinwendung des tschechoslowakischen Hochschulwesens zu den technischen Fächern, vor allem zu solchen der Schwer- und Rüstungsindustrie deutlich.

Die Kommunistische Partei versuchte eine neue sozialistische, politisch manipulierbare Intelligenzschicht heranzubilden. Philosophische Fakultäten im üblichen Sinne hörten praktisch auf zu existieren. Die Politisierung und Verwässerung der wissenschaftlichen Qualifikation wurde an den Universitäten weit stärker durchgeführt als an den Technischen Hochschulen. An den Universitäten war die Einschränkung der Zulassung zum Studium hinsichtlich der Anzahl und der politischen Qualifikation der Kandidaten viel härter, und die Säuberungen in den Professorenkollegien wurden strenger durchgeführt.

Der Dilettantismus nahm erschreckende Ausmaße an. Es war keine Seltenheit, daß an den Universitäten nicht nur Personen ohne Promotion, sondern auch vielfach solche ohne jede akademische Ausbildung Vorlesungen hielten. Im Jahre 1953 erließ das Ministerium für die Hochschulen sogar eine Verordnung, in der es u.a. heißt: „Für Vorlesungen an den

Universitäten werden vom Studienjahr 1953/1954 nicht nur Mittelschulprofessoren, sondern auch Arbeiter mit Erfahrungen in Technik, Wirtschaft, Planung und Arbeitsorganisation gesucht."

Größte Aufmerksamkeit widmete man aber bei der Durchführung der Reform der Militarisierung des Hochschulwesens. Die Brüner Technische Hochschule wurde aufgehoben und an ihrer Stelle die Militärtechnische Akademie „Antonin Zapotocky" eingerichtet; anstelle der aufgehobenen Medizinischen Fakultät in Königgrätz wurde durch Einflußnahme von Dr. Josef Plojhar die Militärmedizinische Akademie gegründet. Die Werbung für die Armee wurde nicht nur an den Technischen Hochschulen, sondern auch an den Höheren Gewerbeschulen (Ingenieurschulen) durchgeführt. An allen Universitäten und Hochschulen des Landes wurden obligatorische militärische Übungen für Studenten eingeführt.

Die Einrichtung der Vorstudienlehrgänge für Arbeiter sollte die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft verändern. Im Jahr 1953 kamen bereits volle 50 % der Studenten an den tschechoslowakischen Hochschulen aus der Arbeiterschaft. Das Hochschulwesen konnte innerhalb von wenigen Jahren eine beträchtliche quantitative Steigerung verzeichnen. Während es im Studienjahr 1937/38 neun Hochschulen mit 18.796 Studenten gegeben hatte, waren es im Jahre 1953 bereits dreißig Hochschulen mit 46.830 Hörern.

In der DDR leitete Anfang 1951 das 4. ZK-Plenum der SED die sogenannte zweite Hochschulreform ein. Mit Bezug auf den Beginn des ersten Fünfjahresplans stellte die SED veränderte Anforderungen an das Hochschulwesen, womit gleichzeitig die Notwendigkeit für eine Neuorganisation des Hochschulwesens begründet wurde. Kritisiert wurde insbesondere das Zurückbleiben der Hochschulen in der ideologischen Entwicklung.

In einem umfassenden Programm und mit der „Verordnung über die Neuorganisation des Hochschulwesens" (1951) erfuhr das Hochschulwesen bedeutende Revisionen:

- die einheitliche Leitung des gesamten Hochschulwesens durch ein eigenes, selbständiges Staatssekretariat;
- die Einrichtung von vier Prorektoraten für die Durchführung des gesellschaftswissenschaftlichen Studiums, für Forschungsangelegenheiten, für Fragen des wissenschaftlichen Nachwuchses und - anstelle des Studentendekans - für Studentenangelegenheiten;
- die Einführung eines einheitlichen zehnmonatigen Studienjahres und eines verbindli-

chen Kurssystem innerhalb der Studienpläne?"

Nicht nur über das Fernstudium, auch über Hochschulneugründungen erfuhr das Hochschulwesen zwischen 1951 und 1954 eine erhebliche Expansion. Nach den ersten Neugründungen, die im wesentlichen auf die Absicherung der politisch-ideologischen Bildung von Partei- und Staatsbeamten zielten, ging es in dieser Phase zunehmend um die Lösung wirtschaftlicher Probleme. Dementsprechend wurde die Zahl der wissenschaftlich-technischen Hochschulen bis 1954 um 22 auf 35 erhöht, so daß insgesamt 46 Universitäten und Hochschulen bestanden. Zunächst einmal befriedigte die DDR damit einen Nachholbedarf, da sie, anders als die Bundesrepublik Deutschland, nicht auf traditionelle Technische Hochschulen aufbauen konnte. Darüber hinaus erforderte das Programm zur Industrialisierung auf breiter Basis eine zunehmende Zahl von Hochschulabsolventen ²¹

Der Anteil von Arbeiter- und Bauernkindern an den Direktstudenten betrug in der DDR im Jahr 1954 bereits 53 %. Als Vorbedingung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums sollte das Abitur durch die Praxiserfahrung in der Industrie- oder Landwirtschaft ergänzt werden; gleichfalls wurde die technisch-mathematische Ausbildung in allen Wissenszweigen verstärkt. Nach 1952 wurde die Intelligenz materiell erheblich bessergestellt und die Parteiführung beschwor immer wieder das Bündnis der („alten" und „neuen") Intelligenz mit der Arbeiterklasse.

Jugoslawien war der einzige sozialistische Staat, der nach 1948, durch den Bruch mit Moskau bedingt, auch in der Hochschulpolitik eigene Wege ging und sich vom sowjetischen System entfernte. Eine Resolution des 3. Plenums des ZK der KPJ im Jahre 1949, die von Kulturminister Milovan DJILAS vorgetragen wurde, sah vor, daß die Hochschulen in organisatorischen, ideologischen und fachlichen Angelegenheiten selbständige Entscheidungen treffen sollten." Die staatlichen Organe, Einrichtungen und Unternehmen mußten mit dem Stipendiaten einen Vertrag schließen, der u.a. auch Bestimmungen über eine „Dienstverpflichtung nach Abschluß des Studiums" enthalten sollte, „die mindestens so lange dauern muß, wie der Nutznießer ein Stipendium erhalten hat"."

3. Die Periode der begrenzten Entstalinisierung 1956-1989

N.S. CHRUSCEV, der auf dem 20. Parteitag der KPdSU 1956 die Entstalinisierung einleitete, unternahm den letzten Versuch in der sowjetischen Geschichte, die revolutionär-utopischen Potenzen der kommunistischen Ideologie zu aktivieren. Im Parteiprogramm

von 1961 war ein Plan für die Bildung des „neuen Menschen“, der über eine „wissenschaftliche Weltanschauung“ verfügen sollte, und für die Errichtung der klassenlosen Gesellschaft im Laufe von zwanzig Jahren enthalten.

Im Rahmen dieser Zielsetzung sollten die Hochschulen an die Produktion und die wissenschaftlich-technische Revolution angepaßt werden. Die Studenten mußten zwei Jahre in einem Betrieb arbeiten, bevor sie studieren durften, das Abend- und Fernstudium ohne Unterbrechung der Arbeit wurde zum Normalstudium erklärt und einige Hochschulen wurden sogar in den Betrieben selbst gegründet.

Trotz dieser „proletarischen“, an den Radikalismus des ersten Fünfjahresplans erinnernden Tendenzen begann die Sowjetunion im Bereich der internationalen Beziehungen nach 1956, zur Regelung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit mit westlichen Ländern bilaterale Abkommen abzuschließen, die trotz diverser Rückschläge in den folgenden Jahrzehnten zu einem kontinuierlichen und mit der Zeit zunehmenden Wissenschaftleraus-tausch führten. Damit wurde es auch den sozialistischen Ländern Ostmitteleuropas möglich, das Hochschulwesen schrittweise und in sehr unterschiedlichem Ausmaß nach Westen zu öffnen.

Die direkte Sowjetisierung der osteuropäischen Bildungssysteme wurde seit den sechziger Jahren durch eine von Moskau gelenkte Bildungsintegration der RGW-Länder abgelöst, die jedoch kaum erfolgreich war und deshalb als „lahme Integration“ (J. SETENYI) bezeichnet wurde. In Wirklichkeit kam es in allen RGW-Ländern, allen voran aber in Polen und Ungarn, zu einer zunehmenden Verselbständigung der nationalen Bildungs- und Hochschulsysteme und einer Reduzierung des sowjetischen Einflusses. Die uneingeschränkte Bildungsexpansion wurde im Laufe der siebziger Jahre überall vermindert oder eingestellt und die Zahl der Hochschulstudenten gesenkt.

Die BREZNEV-Ära brachte in der Sowjetunion und bis zu einem gewissen Grad im gesamten Ostblock innenpolitisch eine Verhärtung des Regimes, eine erhöhte Kontrolle und Lenkung der Hochschulen, eine Verstärkung der ideologischen Erziehung mit Hilfe der Gesellschaftswissenschaften, die Unterdrückung von wissenschaftlichen Dissidenten wie Andrej SACHAROV u.v.a. und eine Militarisierung vieler Bereiche der Wissenschaft.

Gleichzeitig bedeutete die sowjetische Entspannungspolitik nach dem SALT 1-Abkom-

men von 1972 für die Hochschulen eine bedeutende Steigerung des Austausches von Hochschullehrern und Studenten sowie gemeinsamer Forschungsprojekte mit westlichen Ländern, insbesondere mit den USA und Frankreich. Mit der BRD wurde der Wissenschaftsaustausch nur auf mittlerer Ebene von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und einzelnen Universitäten durchgeführt, weil man sich jahrzehntelang nicht über die Einbeziehung Westberlins einigen konnte, sodaß es erst 1986 zum Abschluß des ersten staatlichen wissenschaftlich-technischen Abkommens kam.

Mit der Wahl GORBACEVS zum Generalsekretär der KPdSU im März 1985 begann auch im Bereich des Hochschulwesens ein Wandel, den man vorher für unmöglich gehalten hatte. Im Jahr 1987 wurde ein neues Hochschulgesetz beschlossen, das den wissenschaftlichen-technischen Fortschritt beschleunigen und unter dem Druck der Industrie ein neues Verhältnis zwischen Hochschule und Wirtschaft schaffen sollte: man wollte erreichen, daß die Betriebe die Ausbildung ihrer Spezialisten selbst finanzierten.

Die Reform von 1987 sah in beschränktem Umfang gewisse Wahlmöglichkeiten, eine Individualisierung des Unterrichts, Selbstverwaltung und Dezentralisierung vor, aber die scharfe Selektion durch Aufnahmeprüfungen und die Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Wirtschaft blieben weiterhin aufrecht .z'

In der Tschechoslowakei war das Hochschulgesetz von 1966 das Ergebnis einer gewissen Liberalisierung. Es stellte die Wahl der Dekane durch die Wissenschaftlichen Räte der Fakultäten wieder her und förderte die Dezentralisierung. Die Autonomie der Einrichtungen blieb jedoch durch die fortdauernde detaillierte Kontrolle der Finanzen begrenzt. Das Gesetz betonte die Wichtigkeit der Qualifikation, die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Beziehungen zwischen Lehre und Forschung?

Nach der sowjetischen Invasion im August 1968 funktionierten die Hochschulen fast ein Jahr lang in relativer Freiheit, wurden aber dann dem vollen Druck der „Normalisierung“ ausgesetzt. Im Dezember 1969 wurde das Gesetz von 1966 abgeändert: das bedeutete die Wiederherstellung des Einflusses der KPC in allen Einrichtungen und die „Säuberung“ von „rechten opportunistischen Elementen“ und Vertretern „antisozialistischer Tendenzen“. Das Ergebnis war die Entlassung von hunderten Wissenschaftlern, die aus Lehre und Forschung verbannt wurden. Nonkonformistische Studenten wurden vom Studium ausgeschlossen und viele bekannte Wissenschaftler emigrierten in den Westen. Führende

Positionen im Hochschulwesen wurden an KP-Mitglieder, die sich als loyal erwiesen hatten, als Belohnung vergeben. Eine Atmosphäre von Angst, Heuchelei und Resignation breitete sich aus. Es folgte ein ständiger Niedergang in der Qualität der Lehre und Forschung, begleitet vom Niedergang der zentral gelenkten Volkswirtschaft. Anfang 1969 wurde die tschechoslowakische Föderation gebildet, die u.a. die Errichtung von zwei Ministerien für Volksbildung bedeutete.⁶

Die „Wiederherstellung der Ordnung“ an den Hochschulen wurde 1980 in einem Gesetz kodifiziert, das die Wahl der akademischen Organe neuerlich abschaffte und ihre Befugnisse einschränkte. Es war politisch ein weiterer Schritt zu größerer Zentralisierung und Bürokratisierung, die sich in der verstärkten Rolle der Minister für Volksbildung zeigte.⁷

Die Bildungspolitik Jugoslawiens konnte in den fünfziger Jahren hinsichtlich der quantitativen Entwicklung des Hochschulnetzes beträchtliche Erfolge verzeichnen. Erheblich langsamer verlief dagegen die innere Reform der Universitäten, deren Grundrichtung 1949 in der Resolution des 3. Plenums des ZK der KPJ und in der Rede von Djilas bestimmt wurde. Eine zentrale Stellung hatten die Forderungen (1.) nach Sicherung einer „breiter angelegten Bildung“ bei gleichzeitiger „Spezialisierung auf ein bestimmtes Fachgebiet“, (2.) nach Verlagerung der unterrichtlichen, organisatorischen und ideologischen Arbeit von den Rektoraten, die sich zu schwerfälligen administrativen Einrichtungen entwickelt hatten, zu den Dekanaten, weil sich an den Fakultäten „das Leben selbst abspielt“, weil dort „die Probleme selbst entstehen und heranreifen“, und (3.) nach Entfernung der Hochschullehrer, deren fachliche Qualifikationen unbefriedigend waren, und ihre Ersetzung durch jüngere Wissenschaftler, die „sich in verschiedenen wirtschaftlichen und staatlichen Funktionen in fachlicher Hinsicht bewährt“ hatten. Dabei sollten jedoch ein „unrichtiges, sektiererisches Verhalten gegenüber alten Fachleuten und den alten wissenschaftlichen Lehrern sowie auch karrieristische Tendenzen energisch bekämpft werden, die sich darin äußern, daß jemand mit der Ausrede, er sei politisch zuverlässig, in eine Position vermittelt wird, für die er keine Qualifikation hat.“⁸

Diese Zielsetzungen beeinflussten das erste Bundesgesetz über die Universitäten im Jahre 1954, für die Errichtung eines einheitlichen Systems an allen Hochschulen des Landes auf der Basis des 1953 erlassenen Verfassungsgesetzes über die Grundlagen der gesellschaftlichen und politischen Ordnung der Föderativen Volksrepublik Jugoslawien. Es stellte gleichzeitig die gesetzliche Grundlage für den endgültigen Abbau verschiedener unter

sowjetischem Einfluß entstandener Organisationsformen dar.¹²

Die Hochschulpolitik des sozialistischen Jugoslawien konnte auf ein bemerkenswertes quantitatives Wachstum, eine Regionalisierung und Dezentralisierung verweisen. Besonders eindrucksvoll war die Gründung von 15 neuen Universitäten im Bereich der „Peripherie“, d.h. der unterentwickelten Regionen in Serbien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro, Mazedonien und Kosovo. Während es im Jahr 1939 nur drei Universitäten mit 24 Fakultäten gab, waren es 1977 bereits 18 Universitäten mit 10.740 Hochschullehrern und 320.928 Studenten. Diese Entwicklung - in Jugoslawien damals „Demotropolisierung“ genannt - stand jedoch unter starkem Einfluß regionaler und nationaler Machtgruppen unter der Patronanz des Bundes der Kommunisten Jugoslawiens (BKJ). Die wirkliche Hochschulpolitik wurde außerhalb der Hochschulen in den „selbstverwalteten Interessengemeinschaften“ bzw. ihrem Beamtenapparat gemacht.¹³

Auf dem 10. Kongreß des BKJ im Jahre 1974 wurden Tendenzen im Bereich der Wissenschaft kritisiert, die sich dem „sozialen und selbstverwaltenden Kurs der gesellschaftlichen Entwicklung“ und der „führenden Rolle der Arbeiterklasse“ widersetzen. Der Kongreß beschloß eine Resolution, die die wissenschaftliche Tätigkeit zu einem Bestandteil der „vereinigten Arbeit“ erklärte, die auch Richtung und Ziel der Wissenschaft festlegen sollte.

Der BKJ forderte von den Gesellschaftswissenschaften, die marxistische Theorie als Ausgangspunkt für die Forschung zu nehmen und verurteilte alle Auffassungen von ideologischer Neutralität. Gleichzeitig widersetzte sich der BKJ ebenso entschieden dogmatischen und prosowjetischen Auffassungen.¹⁴

Im Jahr 1971 wurden in Pristina (Prishtine), der Hauptstadt der zu Serbien gehörenden autonomen Provinz Kosovo, eine Universität und zusätzlich sechs weitere Fachhochschulen gegründet. 1979 waren von den damals insgesamt 24.367 Studenten der Universität 17.676 Albaner, 4300 Serben, 973 Montenegriner und 174 Türken; weitere 1.825 Studenten gehörten anderen Nationalitäten an. Der Lehrkörper der Universität bestand aus 540 Albanern und 330 Serben. Vorlesungen und Übungen wurden in albanischer und serbokroatischer Sprache abgehalten.“ Im Jahr 1981 gab es an der Universität Pristina bereits 47.000 Studenten, von denen drei Viertel albanischer Nationalität waren. Während im gesamtjugoslawischen Durchschnitt auf 10.000 Einwohner 200 Studenten entfielen, betrug die

se Zahl in Kosovo 299, was vor allem beschäftigungspolitisch motiviert war. Man erteilte einer großen Anzahl junger Menschen die Zulassung zum Studium, um auf diese Weise die erschreckend hohe Jugendarbeitslosigkeit in der Provinz notdürftig zu kaschieren?

Ungarn, das sich an der Bildungsintegration der RGW-Länder schon seit den sechziger Jahren kaum beteiligt hatte, verfolgte im Hochschulwesen frühzeitig eine Politik der Liberalisierung und Annäherung an die sozialdemokratischen Modelle Westeuropas. In den achtziger Jahren kam es im ungarischen Bildungswesen zu einer Reduzierung des staatlichen Einflusses, einer Erhöhung der Selbständigkeit der Hochschulen und einer Öffnung zum Westen. Die Reform von 1985 hatte den Charakter eines Kompromisses zwischen der politischen Bürokratie und der reformistischen Intelligenz: die innere Selbständigkeit der Hochschulen wurde erweitert und diesen das Recht der eigenständigen Vertretung nach außen zugestanden, aber das Recht der Ernennung von Professoren, Dekanen und Rektoren und die Festlegung der Rahmencahlen für die Aufnahme von Studenten blieb im Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Bildung und Kultur.

4. Die Entwicklung seit dem Umbruch von 1989•

Entpolitisierung und Ökonomisierung

Die Hochschulpolitik hat in Ostmitteleuropa von 1989 bis heute mindestens zwei Phasen durchlaufen, wobei in der ersten vor allem die Entpolitisierung und Entideologisierung im Vordergrund standen. Die Hochschulen wurden von den Fesseln der politischen Herrschaft befreit, die sie jahrzehntlang behindert hatten, und erhielten die Autonomie und die Freiheit der Lehre einschließlich des freien Austausches mit dem Westen wieder zurück. Sie erhielten wieder das Recht, Forschung zu betreiben und akademische Titel zu vergeben, und wurden gegenüber den Akademien der Wissenschaften aufgewertet.

Diese erste Phase wurde aber sehr bald von einer zweiten überlagert und abgelöst, die man als „Ökonomisierung“ bezeichnen kann und die durch den totalen Wandel von der Planwirtschaft zum Markt hervorgerufen wurde. Die Politik der Schocktherapie, die diesen Wandel in sehr kurzer Zeit durchzuführen versucht, sieht eine beträchtliche Reduzierung des Hochschulbudgets, die teilweise Finanzierung durch private Sponsoren und die Evaluierung aller Institute und Lehrstühle, d.h. den Nachweis ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit, vor. Die Hochschulen sind in Ostmitteleuropa heute in den Windschatten des Transformationsprozesses geraten: Das Budget für sie ist zwischen 1989 und 1992 im Durchschnitt um 30 % zurückgegangen, in vielen Fakultäten und Lehrstühlen haben Hoch-

schullehrer ihren Arbeitsplatz verlassen und sind in die Wirtschaft oder in den Westen abgewandert.

Die Erhöhung der Selbständigkeit der Hochschulen führte jedoch nicht überall zu einer wirklichen Demokratisierung, sondern in vielen Fällen nur zu einer Zementierung hierarchischer und paternalistischer Strukturen. Unter dem Deckmantel der „Autonomie“ von Forschung und Lehre werden vielfach das Lehrstuhlssystem und die traditionelle Struktur an den Hochschulen aufrechterhalten. Die Bildungsreformen, die in den ostmitteleuropäischen Ländern seit 1989 durchgeführt werden, haben einen fast ausschließlich politischen Charakter, d.h. sie beruhen nicht auf empirischen Erfahrungen des eigenen Landes oder anderer ehemals sozialistischer Länder, sondern werden von den neuen Regierungen nach dem Vorbild westlicher Systeme ohne gründliche Vorbereitung auf kurzem Weg beschlossen. Die westlichen Länder haben im Osten einen Wettlauf um Einfluß begonnen und stellen eine große Anzahl von Stipendien für Studenten und Hochschullehrer zur Verfügung oder errichten ganze Universitäten, wie die Zentraleuropäische Universität in Prag und Budapest.

In Tschechien wurde unmittelbar nach der „Studentenrevolution“ im November 1989 mit einer Erneuerung des Hochschulwesens begonnen, die bis zu einem gewissen Grad eine „Bewegung von unten“ war, weil die Professoren und Studenten dabei eine aktive Rolle spielten. Die akademischen Freiheiten, die Autonomie der Hochschulen und Universitäten, die Mitbestimmung des akademischen Mittelbaues und vor allem der Studenten scheinen in der CSFR heute von allen ehemals sozialistischen Ländern am weitesten fortgeschritten zu sein.“

In der Zeit von November 1989 bis März 1990 wurden die meisten Rektoren, Dekane und Lehrstuhlleiter ausgetauscht. Unter den neuen Rektoren sind die bekanntesten der katholische Professor für Pädagogik Radim PALOUS an der Karls-Universität in Prag, der ein Initiator und zeitweiliger Sprecher der Charta 77 und des Bürgerforums war und seit 1988 die Untergrund-Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ herausgab; der Mitbegründer der Charta 77 und des Bürgerforums, Professor Venek SILHAN an der Hochschule für Ökonomie in Prag, der als Angehöriger der Obroda (Wiedergeburt) für das Bürgerforum in den Vorsitz der Föderalversammlung gewählt wurde; der Philosophie-Professor Miroslav KUSY an der Comenius-Universität in Preßburg, ein führender Reformmarxist aus den sechziger Jahren und einer der ersten Unterzeichner der Charta 77.⁸

Die Hochschulen der Tschechoslowakei, aber auch die einzelnen Fakultäten, erhielten durch das Hochschulgesetz von 1990 eine weitgehende Autonomie. Die neue Hochschulpolitik unterstützt außerdem die Regionalisierung der Hochschulstandorte, die Diversifikation der Studiengänge und die Rückführung der Forschung von den Akademien an die Hochschulen. Ein spezifisches Problem der Hochschulen der CSFR besteht in der im Vergleich zu anderen Ländern niedrigen Anzahl der Studenten. Derzeit studieren an den Hochschulen der CSFR etwa 16 % eines Altersjahrgangs, während es in Rußland 21,4 %, in Westeuropa 27,9 % und in den USA 55 % sind. Deshalb ist im Hochschulgesetz der CSFR vom Mai 1990 eine Expansion des Hochschulnetzes vorgesehen, und in der Slowakei wurden bereits vier neue Hochschulen errichtet."

In der Slowakischen Republik betraf einer der ersten Schritte des Ministeriums für Schulwesen die Schulpolitik in Bezug auf die nationalen Minderheiten. Es wurde die Lehrerbildung durch Gründung einer ungarischen Pädagogischen Fakultät in Nitra verbessert, und auch das bestehende ungarische Schulwesen wurde erweitert. Ein Lehrstuhl für Roma-Kultur an der gleichen Universität soll sich den Problemen dieser ethnischen Minderheit widmen, deren Ausbildungsniveau verglichen mit dem der übrigen Bevölkerung minimal ist und die unter den sozialen Spannungen beim Übergang zur Marktwirtschaft wohl am meisten leidet."

In Ungarn legte das Regierungsprogramm vom September 1990 die Grundlinien einer demokratischen Hochschulreform fest, die vor allem eine entschiedene Aufwertung der Hochschulen gegenüber der Akademie der Wissenschaften vorsahen. Die Universitäten sollten ihre Autonomie wiedererhalten, die bisher getrennten Fakultäten sollten wieder zu einer „Universität“ zusammengefaßt werden und zwischen den einzelnen Universitäten sollte eine Wettbewerbssituation entstehen. Die Ausbildung sollte nach angelsächsischem Vorbild in einem drei-Stufen-System erfolgen: eine zwei- bis dreijährige Grundausbildung, eine weiterführende zweijährige Stufe mit Selektion und eine noch strengere dritte Stufe für postgraduale Studien (Doktorat). Die Verleihung wissenschaftlicher Titel sollte der Akademie der Wissenschaften entzogen und einer dritten Einrichtung (Athenäum) übertragen werden, die von der Akademie und den Universitäten gemeinsam geleitet wird . 4'

In Polen wurde im Jahr 1990 ein liberales Hochschulgesetz beschlossen, das den Studenten sogar das Recht zu Protestaktionen und zum Streik einräumte, der „mit der Möglichkeit des Verbleibs in der Hochschule vom Besuch von Lehrveranstaltungen abhält“. Die

Studenten können diese Aktionen zur Unterstützung ihrer Forderungen durchführen, wenn diese „wesentliche Angelegenheiten und Interessen“ betreffen, die absolute Mehrheit des jeweiligen studentischen Beschlußorgans zugestimmt hat, und der Rektor oder der Dekan 24 Stunden vor Beginn einer Aktion davon in Kenntnis gesetzt worden ist. Das Hochschulgesetz enthält ebenfalls Elemente der Studienreform. Mit der Freiheit von Forschung und Lehre fördert es eine pluralistische Entwicklung der Forschungsdisziplinen und damit zugleich eine vielfältige Gestaltung der Studiengänge. Es kommt hinzu, daß ebenso wie die Lehrpläne der Schulen auch die Studienordnungen nur ein Minimum der verbindlichen Anforderungen festlegen dürfen, so daß den Studenten - wie es ausdrücklich im Gesetz festgelegt ist - Möglichkeiten zu einer individuellen Studienplanung bleiben."

Zu den elementaren Hemmnissen gehört nicht zuletzt die nach wie vor unzureichende finanzielle Ausstattung der Hochschulen, für die längst nicht die Mittel zur Verfügung stehen, die im Frühjahr 1989 der Runde Tisch für notwendig angesehen hatte. So wies der Haushalt 1990 für die Volksbildung statt der geforderten 7 % nur 5,2 % und für die Hochschulen statt 3 % nur 1,9 % der Staatsausgaben aus. Ebenso wenig wurde bisher eine nennenswerte Ergänzung durch gesellschaftliche und private Aufwendungen herbeigeführt.⁴³

Das neue Hochschulgesetz wurde in Polen schon am 12. September 1990 gemeinsam mit einem Gesetz über die wissenschaftlichen Grade und Titel vom Sejm beschlossen, obwohl der vom Ministerium erstellte und im Frühjahr 1990 veröffentlichte Entwurf kontroverse Diskussionen ausgelöst hatte. Das Gesetz definiert die Hochschule als eine „sich selbstverwaltende akademische Gemeinschaft“. Für ihre Organisation und ihre Arbeit sind die „Grundsätze der Freiheit der wissenschaftlichen Forschung, der Freiheit der künstlerischen Tätigkeit und der Freiheit der Lehre“ maßgebend. Zu ihren Aufgaben gehört auch ein Erziehungsauftrag, der „im Geiste der Achtung der Menschenrechte, des Patriotismus, der Demokratie und der Verantwortung für Gesellschaft und Staat“ wahrgenommen werden soll."

Das Problem ist heute in Ostmitteleuropa nicht mehr das alte bürokratisch-zentralistische System, sondern die Rationalität der Marktwirtschaft, da die Gefahr einer Instrumentalisierung von Hochschulwesen und Wissenschaft unter dem Druck wirtschaftlicher Anforderungen besteht und damit neuerlich die Freiheit von Lehre und Forschung bedroht ist. Die Ökonomisierung führt bereits heute dazu, daß sich ganze Institute und

Fakultäten nach den unmittelbaren wirtschaftlichen Interessen ihrer Sponsoren ausrichten und die freie Kommunikation unter den Wissenschaftlern behindert wird. Dieses Problem wird derzeit allerdings im Westen schärfer als im Osten gesehen. Die neuen Hochschulgesetze in Ostmitteleuropa enthalten keine Aussagen über die Konsequenzen der Marktwirtschaft für Lehre und Forschung.

Einen Überblick über die kommunistische Hochschulpolitik der Staaten Ostmitteleuropas geben folgende Publikationen: PP TÖTH: *Hochschulen und Wissenschaft*. In: *K.-D.GROTHUSEN* (Hg): [Südosteuropa-Handbuch. Ungarn. Bd.5. Göttingen](#) 1987. A.LIPOWSCHKE. *Wissenschaft und Hochschulen*. In: K.-D. GROTHUSEN(Hg): [Südosteuropa-Handbuch. Jugoslawien. Bd.1. Göttingen](#) 1977. A. KRATOCHVIL: *Die kommunistische Hochschulpolitik in der Tschechoslowakei*. München 1968. U. BACH. *Bildungspolitik in Jugoslawien, 1945-1974*. (=Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, Osteuropa-Institut an der Freien Universität [Berlin Bd.10 Hg. QANWEILER](#) und S.BASKE) Berlin 1977. S.BASKE und MENGELBRECHT.- *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. 1. Teil: 1945-1958*. (=Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen. Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin. Bd.2). Berlin 1966. L.HARACH, J.KOTÁSEK, J. KOUCKY und J. HENDRICHOVÁ: *Higher Education in the Czech and Slovak Federal Republic (CSFR). Report to the OECD. Prag/Bratislava 1992. S.10.* und HABACH, KOTÁSEK, KOUCKY und HENDRICHOVÁ: *Higher Education, S. 11.* SL. RUDOLPH und R. HUSEMANN: *Hochschulpolitik zwischen Expansion und Restriktion. Ein Vergleich der Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. (=Campus Forschung, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf, Bd. 389): Frankfurt a.M. 1984. S. 39. Ebenda, S.40. Ebenda, S.41.* R. SCHWARZENBACH.- *Die Kaderpolitik der SED in der Staatsverwaltung. Ein Beitrag zur Entwicklung des Verhältnisses von Partei und Staat in der DDR (1945-1975)*. Köln 1976. S.79. E. SCHWERTNER, A. KEMPKE.- *Zur Wissenschafts- und Hochschulpolitik der SED (1945/46-1966)*. Berlin 1967. S.10. M. REXIN:: *Die Entwicklung der Wissenschaftspolitik in der DDR*. In: PC. LUDZ u. a.: *Wissenschaft und Gesellschaft in der DDR*. München 1971. S.80. BACH, *Bildungspolitik in Jugoslawien, S.14.* A.PRIBERSKY.- *Hochschulpolitik in Ungarn, 1945-1990*. Österreichisches Ost- und Südosteuropa-Institut. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien 1991. S.15. Ebenda, S.21. TÖTH, *Hochschulen und Wissenschaft, 5.512.* Siehe: G.D.RA'ANAN.- *International policyformation in the USSR. Factional "debates" during the*

*Zhdanovshchina. With a foreword by R. CONQUEST Hamden, [Conn. 1983. LK HOENSCH Zielsetzung](#) sowjetischer Politik in Ostmitteleuropa, 1944-1948, und der Ausbruch des "Kalten Krieges"; Versuch einer Synthese. In: *Die böhmischen Länder zwischen Ost und West. Festschrift für Karl Bosl. (=Veröffentlichungen des Collegium Carolinum, Bd. 55)*. München, Wien 1983. TÖTH, *Hochschulen und Wissenschaft, 5.512.* A. KRATOCHVIL: *Die kommunistische Hochschulpolitik in der Tschechoslowakei. (Beiträge zum Studium des Kommunismus in der Tschechoslowakei)*. München 1968, S.15. Ebenda, S.19. Ebenda, S.19. Ebenda, S.20. BASKE und ENGELBRECHT, *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik, S. 28.* Ebenda, S.29. RUDOLPH, HUSEMANN *Hochschulpolitik, S.47.* Ebenda, S.49. BACH, *Bildungspolitik in Jugoslawien, S.15.* Ebenda, S.16. GAVIS: *The Soviet Higher Education Reform: Proposals and Reactions. In: Comparative Education. 26. 1990. 1.S. 5ff.* A.J.SAVEL'EV: *Die Hochschul- und Wissenschaftspolitik in der Sowjetunion*. In: P. BACHMAIER (Hg): *Bildungspolitik in Osteuropa - Systemwandel und Perspektiven. (=Reihe des Ludwig Boltzmann-Instituts für Schulentwicklung und international vergleichende Schulforschung, Bd. 1)*. Wien 1991, S.61ff. HARACH, KOTÁSEK, KOUCKY und HENDRICHOVÁ: *Higher Education, S.14.* Ebenda, S.15. Ebenda, S.16. BACH, *Die Bildungspolitik in Jugoslawien, S.33.* Ebenda, S.35. P. BACHMAIER: *Aspekte der Bildungs- und Wissenschaftspolitik Jugoslawiens. Österreichisches Ost- und Südosteuropa Institut. Wien 1979. 5.54.* BACHMAIER, *Aspekte, S.69.* S.J. REUTER: *Bildungspolitik in Kosovo*. In: [Südosteuropa 1983. I. S. 8ff.](#) Ebenda, S.10. S.BASKE, M.BENES und R.RIEDEL: *Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. (Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen. Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin. Bd. 20)* Berlin 1991, S.34. Ebenda, S.36. P. ONDREJKOVIC: *Nachkriegsentwicklung und Umgestaltung an den slowakischen Hochschulen während 42 Jahren in Sozialismus*. In: *Das Hochschulwesen*. 1992. 1. S.28. BASKE, BENES und RIEDEL, *Der Übergang, S.37.* I. BESSENYEI: *Die gegenwärtige Hochschulpolitik in Ungarn. Österreichisches Ost- und Südosteuropa-Institut. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien 1992. S.34.* BASKE, BENES und RIEDL, *Der Übergang, S.17.* Ebenda, S.20. R.SCHARFF: *Transformationsopfer Wissenschaft. Das Fallbeispiel Posten*. In: *IGW-Report*. 1992. 2.S.33.*

Die gesellschaftliche Rolle der Universitäten Josef Hochgerner

Die zentrale Aussage des Beitrags stützt sich auf Thesen und Analysen zur bisherigen Entwicklung von Universitäten als Teile der gesellschaftlichen Teilsysteme von Wissenschaft und Forschung. Sie läuft darauf hinaus, daß nach fundamentalen Positionsänderungen von Wissenschaft und Forschung während des 20. Jahrhunderts die bestehenden organisatorischen Strukturen von Universitäten deren potentielle Rolle im Prozeß der weiteren gesellschaftlichen Umgestaltung einschränken. Die Universitäten sind in Gegenwart und Zukunft nicht konkurrenzloser Hort und Entwicklungsstätte des höchsten Standes der Erkenntnis in allen Wissensgebieten.

Auf dem Weg zu einer globalen Weltgesellschaft unterliegt die gesellschaftliche Rolle der Universitäten einer radikalen Veränderung in dreierlei Hinsicht: *Erstens* kommt es zu einem generell beschleunigten Wandel in Richtung *industrielle Organisation der geistigen Arbeit*. *Zweitens* steigen in diesem Zusammenhang die „*koopetiven*“ Anforderungen an Institute und Fachbereiche innerhalb der Universitäten (monologische Formen des partikulär geführten Wettbewerbs um neue Erkenntnisse werden kontraproduktiv, wissenschaftliche Produktivität setzt ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Kooperation und Konkurrenz voraus). *Drittens* ergeben sich aus den aktuellen Tendenzen zur Globalisierung nicht zuletzt wesentliche *neue Schwerpunkte und Ziele* (Aufgabenbereiche) für das weltweite System der intellektuellen Arbeitsteilung.

1. Allgemeine Thesen zur gesellschaftlichen Rolle der Universitäten im Rückblick

Das Wissenschaftssystem enthält eine Vielzahl von Fachrichtungen, die grundsätzlich universitär verankert sind. In vielen Fällen werden sie auch primär durch den universitären Sektor dominiert, wobei diese Dominanz aber immer häufiger nur noch für den Bereich der Lehre, nicht mehr jedoch für die Forschung behauptet werden kann.

Daß sich Wissenschaften - verstanden und definiert als methodisch differenziertes System organisierter Informationsverarbeitung und Informationsproduktion - ohne einschlägige universitäre Institute und Lehrtätigkeiten entwickeln *und* behaupten könnten, ist bisher kaum zu beobachten. Zwar gibt es immer wieder Entdeckungen und Innovationen, die zunächst außerhalb der Universitäten auftreten, aber dauerhafte Integration in das

System der Wissenschaften erfordert nicht zuletzt eine Abstützung durch den bzw. innerhalb des universitären Lehr- und Forschungsbetriebes.

Zentral für jede Einschätzung der gesellschaftlichen Rolle der Universitäten ist, daß diese über historische Epochen hinweg grundsätzlich auf die Lehre und Weitergabe individuell akkumulierten Wissens beschränkt war. Das Element der organisierten Forschung hat erst gegen Ende des 19. Jhdts. begonnen, zögerlich und vorerst geringfügig auf die Entwicklung von Universitäten und ihre Rolle in der Gesellschaft Einfluß zu nehmen. Ein wirklich maßgeblicher Wandel des universitätsinternen Stellenwertes von Forschung ist weltweit überhaupt erst für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg festzustellen (vgl. R. L. Geiger, 1992; T. Hughes, 1989).

Generell ist die Geschichte der Universitäten - unter anderem - auch eine explizite Geschichte der Akademisierung von vorwiegend zunächst außerhalb der Universitäten entstandenen Berufen. Dies trifft, ausgehend von der Theologie, insbesondere zu für die Wissensgebiete der Medizin, der Jurisprudenz, der Technik, des Handels und der Ökonomie, zuletzt und eher fragmentarisch auch für Pädagogik und Soziales. Daneben existieren - teilweise überschneidend - Wissenschaftsbereiche wie die Philosophie, manche Natur- und Formalwissenschaften (z.B. Logik, Mathematik), deren autochtone Heimat die Universitäten sind. Sofern solche Disziplinen, etwa Sozialwissenschaften wie die Soziologie, praktische Betätigungsfelder und berufliche Verankerungen außerhalb der Universitäten suchen, erweitert sich die gesellschaftliche Rolle der Universitäten in charakteristischer Weise: Sie bieten nicht mehr nur die Akademisierung und wissenschaftliche Systematisierung bestehender Berufe und Wissensgebiete an, sondern induzieren selbst neue berufliche Tätigkeiten und Handlungsformen („inverse Professionalisierung“, vgl. J. Hochgerner, 1988).

Die Relevanz solcher Komponenten der gesellschaftlichen Rolle von Universitäten wird allerdings - wie schon angedeutet - in zunehmendem Ausmaß von neuen Zielen und Organisationsformen im Bereich der Forschung überlagert. Davon geht der jüngste Entwicklungsschub der Universitäten aus. Er steht daher auch im Mittelpunkt der Überlegungen in diesem Beitrag.

Die Rand- und Vorbedingungen dafür werden hier folgend in Form von knapp formulierten Thesen skizziert:

* Wissenschaft ist ein System organisierter Informationsverarbeitung und Informationsproduktion. Daran schließen sich zwei Stränge von Fragen an - einerseits die nach der Stellung der Universitäten in diesem System, andererseits die nach der Art und Weise von Information und deren „Produktion“ (Methoden).

* Die traditionelle Rolle der Universitäten ist es, für dieses System eine organisatorische Basis und infrastrukturelle Entwicklungsmöglichkeiten zum Auffinden neuer Erkenntnisse bereitzustellen.

* „Wandel von Wissenschaftsauffassungen“ und von Vorstellungen über die gesellschaftlichen Funktionen der Wissenschaft drücken sich in veränderten Erwartungen und Bewertungen von „wissenschaftlicher“ (methodisch gewonnener) Information und Informationsverwertung aus. Jahrhundertlang standen dabei die Lehre und die „Gelehrsamkeit“ im Vordergrund.

* Lehre und Gelehrsamkeit kannten durchaus - so wie heute auch - eine jeweils zeitgebundene Anwendungsorientierung. Was jedoch fehlte, war die erst seit dem 19. Jahrhundert aufkommende Konzeption dessen, was wir „Forschung“ nennen (und die nun am Ende des 20. Jahrhunderts als ebenso selbstverständliche wie zentrale Quelle wissenschaftlichen Fortschritts gilt).

* Die stufenweise Entfaltung von Universitäten ist Spiegelbild der Anpassung universitärer Strukturen und Leistungen an gesellschaftliche Veränderungen. Diese verläuft nicht anders als die Entwicklung einzelner Wissenschaftsdisziplinen - auch diese sind ein „Spiegelbild“, allerdings nicht rein passiv: Sie sind >mitproduzierendes Produkt< der Gesellschaft.

* Beispielhafte Entwicklungen bestimmter Fachbereiche zeigen demnach mehr als einen Teilaspekt universitärer Entwicklung. Es liegt eine wechselseitige Indikation vor: An Veränderungen in einem Wissenschaftsbereich können Tendenzen des gesellschaftlichen Wandels abgelesen werden. Umgekehrt kann von gesellschaftlichen Änderungen auf kommende bzw. notwendig werdende Entwicklungen (Reformen, neue Perspektiven, Paradigmenwechsel) im Wissenschaftssystem (in Universitäten, Fakultäten etc.) geschlossen werden.

2. Interaktiv relevante Veränderungen in Wissenschaft und Gesellschaft

Die Entwicklung des Systems der Wissenschaften ist im 20. Jahrhundert längst nicht mehr auf die Universitäten beschränkt oder gar durch deren Potentiale monopolisiert. Entscheidendes Charakteristikum ist, daß sowohl die weitere Entwicklung wie auch die Anwendungen wissenschaftlicher Erkenntnis in zunehmendem Ausmaß über Prozesse der systemisch geplanten und geförderten Forschung bestimmt werden.

Die führenden Industrienationen der Welt tragen nicht bloß die höchsten Ausgaben für Forschung und Entwicklung. Staaten mit besonders hoher Forschungsintensität weisen zugleich auch die größten Anteile von privatwirtschaftlich finanzierten Investitionen in Forschung und technologische Entwicklung auf (G. Berka et al., 1994).

Dieser Trend zur wirtschaftlichen Bestimmung wesentlicher Teile des wissenschaftlich-technischen Fortschritts tritt erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts - speziell, beschleunigt, und freilich auch je nach Land etwas unterschiedlich, überhaupt erst während der letzten zwei bis drei Jahrzehnte - in den Vordergrund (R. L. Geiger, 1992). In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben „planwirtschaftliche“ Maßnahmen im Osten wie im Westen den Boden dafür bereitet (auch der spätere rasante Anschluß und Erfolg Japans kam nicht zufällig unter massiver öffentlicher Förderung und sogar sehr zentralistischer Steuerung zustande; vgl. JRDC, 1992). Die USA - die in rund 50 Jahren zur ersten Weltmacht aufstiegen - verzeichneten zwischen 1910 und 1960 eine Verzehnfachung der Ausgaben für ihre Universitäten. Dabei stieg der öffentliche Finanzierungsanteil von anfangs 35% auf schließlich 58% - nicht zuletzt wegen einer Steigerung der Bundesmittel auf das Vierfache (P. Weingart, 1970; 37).

Parallel dazu erfolgte in der Industrie die Ablösung der bis etwa 1900 die technischen Innovationen bestimmenden Erfinderpersönlichkeiten durch gezielte Forschung im Rahmen von Forschungsabteilungen, bzw. häufig in öffentlichen Institutionen (Regierungsstellen, Militär etc.) sowie private Firmen umfassenden Konsortien (T Hughes, 1989). Gerade am Beispiel des kapitalistischen Musterlandes USA ist dabei besonders auffallend, daß ohne massivsten Einsatz öffentlicher Ressourcen die großen technischen Systeme der zentralen Energieversorgung (Wasserkraft ebenso wie später Atomkraft) oder das „Manhattan-Projekt“ (Bau der Atombombe) nicht verwirklicht hätten werden können. Der Aufbau der Tennessee Valley Authority (TVA) galt in den dreißiger Jahren nicht nur als Kampf um die Sicherstellung der Versorgung mit elektrischer Energie durch die öf

fentliche Hand, sondern weit darüber hinaus als das größte Regionalplanungsprojekt außerhalb der UdSSR (R. Talbert, 1987; 128f.). Die gigantischen Dimensionen des Manhattan-Projekts - allein beim Bau eines von mehreren Reaktoren für die Produktion des benötigten Brennstoffs waren im Juni 1944 mehr als 42.000 Menschen beschäftigt; (T. Hughes, 1989) - führten in der dem Abwurf der Bomben folgenden Strategie zum Aufbau von Atomkraftwerken („friedliche Nutzung der Kernkraft“) zu einer erstaunlichen Erscheinung in der amerikanischen Politik und Wirtschaft: „Das Gebiet der Atomenergie ... wird zu einer Insel des Sozialismus inmitten einer Wirtschaft des freien Unternehmertums“ (R. Hewlett/O. Anderson, 1962; 4f.). Ganz ähnlich waren es auch in der BRD, wo Staat und öffentliche Förderungen, die dort den Weg zur Atomenergie und zum später relevant werdenden Engagement der Industrie für den „Schnellen Brüter“ (das mittlerweile mit viel Verlust abgebrochene Projekt Kalkar) bereitet haben (vgl. O. Keck, 1981; J. Radkau, 1983).

Dieser von den großen Industriestaaten induzierte Wandel bedeutet für die hier gegebene Fragestellung zweierlei: Erstens verlieren die Universitäten ihren beherrschenden Platz im Zentrum des öffentlichen Interesses und staatlicher Forschungsförderung; zweitens gewinnt diese selbst durch ihre wachsende Praxisrelevanz - besonders für den technischen Fortschritt - neue Schwerpunkte und verändert durch beschleunigte Technisierung die konkreten gesellschaftlichen Strukturen. Diese sind heute mehr denn je von Innovationen in Wissenschaft und Technik bestimmt. Seit den siebziger Jahren wachsen weltweit die Forschungskapazitäten außerhalb der Universitäten rascher als innerhalb. Nicht durchgängig, aber doch für zunehmend große Zahlen von ambitionierten WissenschaftlerInnen bietet die außeruniversitäre Forschung (vor allem für Universitätsabsolventen technischer und naturwissenschaftlicher Studien) in oft mehrfacher Hinsicht attraktivere Arbeitsmöglichkeiten als eine Universitätslaufbahn.

Unter solchen Rahmenbedingungen verlieren somit die Universitäten *relativ* an Bedeutung, was ihre Dominanz im Mittelpunkt des Wissenschaftsbetriebes insgesamt betrifft. Zugleich aber kommt es gewissermaßen im Gegenzug zu einer bisher ungekannten *Aufwertung des Gesamtsystems* von Wissenschaft und Forschung: Noch nie in der Geschichte waren Wissenschaft und Forschung so bestimmend für den weiteren Gang der gesellschaftlichen, technischen und nicht zuletzt ökologischen Entwicklung wie derzeit. Das bringt für die Universitäten als traditionellen Kern der Wissenschaftswelt vor allem in der Forschung, aber auch in der Lehre, stärkere Konkurrenz. Komplexere, umfänglichere und

differenziertere Organisationsformen entstehen und erweitern so die kumulierten Potentiale nationaler und transnationaler Leistungen in Wissenschaft und Forschung.

Vor diesem Hintergrund ist nicht zuletzt das allseits bekannte Phänomen des sogenannten „Massenstudiums“ zu betrachten: Aus konservativer Perspektive erscheinen die in den letzten Jahrzehnten sprunghaft um ein Mehrfaches gestiegenen Studentenzahlen als eine qualitätsmindernde Behinderung der Elitenbildung. Auch Probleme und Kritik im Zusammenhang mit universitären Forschungsleistungen werden mit Vorliebe auf die Belastungen durch Lehre und Verwaltung wegen der zu stark wachsenden Zahl von Studierenden zurückgeführt. Zeitgemäßer erschiene mir dagegen die Sichtweise, die intensivere Inanspruchnahme der universitären Ausbildung als völlig logisches Resultat der gesellschaftlich ebenso enorm gestiegenen Bedeutung von Wissenschaft und Forschung zu betrachten.

Zwar verschieben sich die Gewichte innerhalb des Gesamtsystems von Wissenschaft und Forschung so, daß besonders in der Forschung, teilweise aber auch im Bereich der Lehre (insbesondere der berufsbezogenen Weiterbildung), Angebote im außeruniversitären Bereich zunehmend Relevanz gewinnen. Das aber enthebt die Universitäten nicht ihrer mit steigenden Studentenzahlen ausgedehnter als früher wirksamen Funktion der akademischen Primärqualifizierung. Diese bereitet nicht zuletzt für Aufgaben in den unterschiedlichsten Bereichen auch der außeruniversitären Forschung in höherem Ausmaß als bisher vor. Die diversen Stätten wissenschaftlicher Arbeit jenseits der Universitäten sind folglich nicht bloß Konkurrenz, sondern vor allem Kunden und Kooperationspartner für universitäre Agenden in Wissenschaft und Forschung. Innerhalb dieses komplexer werdenden Systems ergeben sich folglich neue, wechselseitig wirksame Synergien.

3. Konsequenzen für universitäre Organisationsstrukturen

Zweifellos werden die Universitäten heute und in Zukunft stärker durch Aufgaben in der Lehre gefordert, während sich bezüglich der Forschung vielfältigere Formen der Arbeitsteilung und Kooperation anbieten. Die Einheit von Forschung und Lehre ist ein wichtiges Prinzip, dem für die Qualität und wissenschaftliche Standards einer universitären Ausbildung nach wie vor größte Bedeutung zukommt. Aber die Forschung hat sich in den letzten Jahrzehnten sowohl *organisatorisch* wie auch *inhaltlich* von der traditionellen Begleitfunktion akademischer Ausbildung emanzipiert.

Organisatorisch hat in den letzten Jahrzehnten - wie bereits gezeigt - die Planung, das Leistungsangebot, aber auch der Bedarf an Forschung in außeruniversitären Strukturen enorm an Bedeutung gewonnen. Dies geht sowohl auf die Ausbreitung der sogenannten „science based industries“, aber auch auf das verstärkte Auftreten öffentlicher Stellen als Nachfrager für zielgerichtete Forschung zurück. Zunehmende Verwissenschaftlichung von politischen sowie behördlichen Entscheidungsprozessen („science based decisions“) erhöhen nicht bloß die Inanspruchnahme universitärer Forschungskapazitäten, die sich so parallel zu den wachsenden Aufgaben in der Lehre ebenfalls gigantisch steigern müßten. Darüber hinaus entstehen neue Anforderungen, weil die alte Trennung von Forschung (Wissen) und Anwendung (Handeln) zumindest aufgeweicht wird: Zu den bekannten Umsetzungs- und Anwendungsproblemen insbesondere der sogenannten Grundlagenforschung tritt zunehmend die Forderung nach Generierung von neuem Wissen an Ort und Stelle des Problemlösungsbedarfs hinzu.

Die wichtigsten damit verbundenen Erfordernisse sind:

- Eine gewisse organisatorische, „*Problemnähe*“;
 - hohe *Flexibilität* sowohl in der Arbeitsorganisation wie auch der inhaltlich-thematischen Ausrichtung auf die jeweils konkreten Fragestellungen;
 - *Leistungsprofile*, deren Basis vielfach nicht (mehr) ausreichend durch Methoden, Verfahren und bestgesicherte Erkenntnisse aus dem einen oder anderen Fachgebiet der Wissenschaften gebildet werden können;
 - wechselnde, den Aufgaben und Forschungszielen adäquate *Kombinationen* von Wissen und Methoden werden unverzichtbar;
- die Herkunft neuer Forschungsergebnisse wird nicht nur durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Disziplinen und universitärer sowie außeruniversitärer Forschungseinrichtungen bestimmt: Zu diesem engen Kreis kommen neue „*Wissensproduzenten*“, nämlich NGO's, Auftraggeber, „Konsumenten“ und Respondenten der Resultate wissenschaftlicher Forschung, verschiedene Bürgerinitiativen und andere sogenannte Laiengruppen, die durch ihre partizipative Mitwirkung an Entscheidungen neue Formen und Bewertungen von Wissen einbringen.

Unter den neuen Bedingungen der spätestens in den neunziger Jahren für die gesamte europäische Forschung Relevanz gewinnenden Förderungspolitik der EU für FTE (Forschung und technologische Entwicklung) erhalten diese Tendenzen zusätzlich Gewicht

und Dynamik: Zentrale Elemente der FTE-Förderung in der EU sind zielgerichtete Forschung („Problemorientierung“), Internationale Kooperation und Interdisziplinarität; damit verbunden ist eine fast durchgängige Verpflichtung der Zusammenarbeit zwischen universitären und wirtschaftlichen bzw. anderen außeruniversitären Organisationen (die überdies keineswegs immer primär Wissenschafts- oder Forschungsinstitute sein müssen).

Die gleichen Prinzipien gelten überdies für supranationale Aus- und Weiterbildungskonzepte. Daher entstehen auch für die postgraduale Aus- und Weiterbildung vielfach neue Institutionen und Strukturen, die mit den Universitäten zwar in Kommunikation, keineswegs aber in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Die weiterführende, „lebenslange“ Qualifizierung hat strukturell mehr mit dem Bereich der außeruniversitären Forschung als mit den Universitäten gemein.

Die Universitäten müssen sich demzufolge in einem weitläufiger und immer differenzierter werdenden Netz von Nutzern und Produzenten neuen Wissens verorten und behaupten. Dafür sind wesentliche Strukturänderungen innerhalb der universitären Organisation notwendig; das Besondere an der neuen Situation ist, daß nicht nur traditionelle Kriterien der Attraktivität von Universitäten für ihre Erfolge und Konkurrenzfähigkeit den Ausschlag geben. Stattdessen muß eine neue Balance zwischen Kooperation und Wettbewerbsfähigkeit („Kooperativität“) entwickelt werden: Ein spezifischer Typus von Kooperation erweist sich als Voraussetzung für erfolgreiches Bestehen in Konkurrenzsituationen (vgl. G. Berka et al., 1994).

Diese Anforderungen können von Universitäten mit starren Gliederungen in Fachbereiche, entsprechend behäbigen Makrostrukturen bei zugleich zu engen Handlungsspielräumen in der großen Zahl von Kleininstituten nicht bewältigt werden. Unter den gegebenen organisatorischen Voraussetzungen können die Universitäten nur suboptimal zur notwendigen Gestaltung der weltweit fortschreitenden Industrialisierung der geistigen Arbeit beitragen: Sie können sich grundsätzlich nur unzureichend darauf einstellen, daher diese Entwicklung weder vorantreiben, noch bremsen oder gar in positiver Richtung verändern helfen. G. Hills (1991) schlägt zur organisatorischen Bewältigung dieser Herausforderung ein Konzept vor, das die Aufgaben, Funktionen und *Gliederung der universitären Strukturen in drei Schichten* zerlegt bzw. aufeinander und auf die wissenschaftlich-institutionelle Umwelt bezieht:

In der innersten Schicht der universitären Aufgaben steht demnach die *Lehre*; sie bildet den Kern von Fachbereichen, Fakultäten und anderen Gliederungen der Universität.

In der zweiten Schicht sollten - vom jeweiligen Ausbildungskern ausgehend - den Studierenden verschiedene *Spezialisierungen in der Forschung* zugänglich gemacht werden. Als Modell dafür bieten sich die im angelsächsischen Raum eingeführten PhD-Programme an. Doktoratsstudien sollten weniger nach einem allgemeinen Studienplan geregelt, sondern mit Forschungsprogrammen der Universität verbunden werden. Damit könnten gleichzeitig die Komponenten fachübergreifender wie auch zielgerichteter wissenschaftlicher Arbeit vermittelt werden. Denn bei den vorgeschlagenen Forschungsspezialisierungen würde es sich nicht um Schwerpunkte handeln, die alleine dem Selbstverständnis eines Fachbereichs entspringen. Zu wesentlichen Teilen würden sie sich vielmehr aus Anfragen aus anderen Wissenschaftsbereichen, gewiß auch überhaupt aus konkreten, außerhalb der Universität aktuellen Problemstellungen und Aufträgen ergeben.

In der dritten Schicht seines Modells befänden sich nach G. Hills (S. 14) „*autonome Abteilungen*“. Darunter sind Forschungseinheiten zu verstehen, die - relativ lose - mit der Universität zwar verbunden sind, aber ähnlich wie Profit Centers in der Industrie selbstständig und eigenverantwortlich agieren. An die Universität könnten sie gebunden sein durch vertragliche Vereinbarungen und thematische Profilierung in einem der Schwerpunkte der Forschungsspezialisierung. Für diese Bereiche wären die „autonomen Einheiten“ funktionelle Mediatoren der Universitäten gegenüber spezifischen Wirtschaftsbereichen oder öffentlichen Stellen und Interessenorganisationen. Mit einem Minimum an Infrastruktur könnten die Universitäten so eine Reihe von effizienten Brücken zwischen ihren jeweils wettbewerbsfähigsten Leistungsangeboten zur Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen sowohl der Forschung wie auch der Forschungsförderung, aber auch mit Klienten und Nachfragern ihrer Dienste errichten.

Inhaltlich ergeben sich unübersehbar neue Funktionen und Orientierungen der Forschung vorrangig aus fundamentalen ökologischen, demographischen und politischen Veränderungen.

Schlüsselindikatoren für die epochalen Herausforderungen der *Ökologie* und der *Bevölkerungsentwicklung* sind Daten über Energieverbrauch, Abgase, Abwässer und andere Umweltbelastungen, sowie die global bedrohliche und in verschiedenen Weltregionen

geradezu explosiv zunehmende Bevölkerung (vgl. u. a. H. Glatz, 1991, D. Meadows, 1993). Lag die Gesamtbevölkerung auf der Erde um 1900 erst bei etwa 1,6 Mrd. Menschen, so ergab sich bereits bis 1990 mehr als eine Verdreifachung auf über 5 Milliarden. In weiteren knappen 40 Jahren ist mit einer neuerlichen Verdopplung dieser Zahl zu rechnen (J. Hochgerner, 1994, S. 156). Diese Entwicklung muß zu einer radikalen Verschärfung des sogenannten Nord-Süd-Konflikts führen, denn all diese Daten zeigen nicht bloß drastisch ansteigende Zahlenwerte, sondern vor allem auch gigantische Konzentrationen und Verteilungen, welche die Unterschiede zwischen den Armen und Reichen auf dieser Welt bei insgesamt immer größeren Massen unweigerlich weiter vergrößern. Das Dilemma gipfelt darin, daß eine „erfolgreiche“ Lösung dieser Probleme auf Basis der industriegesellschaftlichen Produktionssteigerung und globalen Bedarfserfüllung zu einem „ökologischen Holocaust“ führen würde (J. Hochgerner, 1990); andererseits müßte wohl die Teilung der Welt in Form eines industriellen Separatismus der reichen Länder im Zug der Fortdauer extremer Verteilungsungerechtigkeit einen politischen und militärischen Holocaust heraufbeschwören.

Der gerade durch diese nicht sonderlich tröstliche Perspektive geforderte Bereich der *Politik* wiederum ist vom epochalen Zusammenbruch der Systemkonkurrenz gekennzeichnet. Diese Wende markiert nicht das Ende einer Alternative zur globalen industriellen Entwicklung, denn diese wollten der orthodoxe Marxismus und die darauf gestützten staatsmonopolistischen Wirtschaftsmodelle selbst nur auf einem anderen Weg - und das erfolglos - erreichen. Die aktuell beschleunigte weltweite Industrialisierung unter den Bedingungen kapitalistisch offener Marktwirtschaften verbreitet nun deren Probleme und Unzulänglichkeiten ebenso rasch und global. Sie erhöht nicht zuletzt auch den Druck auf die Universitäten, sich mit der industriellen Formierung der geistigen Arbeit intensiver als bisher auseinanderzusetzen; sie zwingt Universitäten weiters zu der bereits skizzierten neuen Balance zwischen Konkurrenz und Kooperation (und zur Entwicklung „kooperativer“ Qualitäten).

4. Perspektiven und Ziele **gesellschaftlicher Funktionen von Universitäten**
Zusammenfassend interpretiere ich die angeführten Trends als Anzeichen für das Ende der „idealistischen Aufklärung“ (Versuch zur Verbesserung der Welt durch eine perfektionierte Erziehung der Menschen). Vielleicht - aber nicht sicher - markiert dies zugleich den Anfang einer „realistischen Aufklärung“ (Entwicklung der Welt durch bessere soziale Organisation der Menschen). Unbestreitbar aber dürfte sein, daß in den Wissenschaften

ein Paradigmenwechsel ersten Ranges im Gange ist. Dies nicht bloß im Sinn stärker werdender Forderungen nach praktischer Verwertbarkeit von Wissenschaft und Forschung, sondern nach neuen Fragestellungen, Themenschwerpunkten und kooperativer Arbeit über Fach- und Landesgrenzen hinweg.

Das betrifft alle Disziplinen und Fachbereiche in bestehenden Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen gleichermaßen. Von ausschlaggebender Bedeutung ist dabei die alle bisherigen Grenzen durchbrechende Form kooperativer Prozesse des wissenschaftlichen Arbeitens: Die technische Weiterentwicklung von Kommunikationsdiensten schafft neue telematische Konzepte, deren Anwendungen ebenso wie die Folgen selbstverständlich transnationale Forschung zu ökonomischen, soziologischen und politischen Fragestellungen unverzichtbar machen. Gleiches gilt für Forschung, die etwa von der Biotechnologie ausgeht: Diese kann Fragen der medizinischen Versorgung und Arzneimittelentwicklung ebenso betreffen wie das gigantische, weltumspannende Projekt HUGO (Human Genom Project) zur Entschlüsselung des genetischen Codes der menschlichen DNA. In jedem Fall sind auch damit unweigerlich Probleme und Forschungsfragen angesprochen, die herkömmlicherweise zwar noch anderen „Fachbereichen“ (Wissenschaftsdisziplinen) zugeordnet werden, von dort auch methodisches und grundlegendes Know-how beziehen, aber eben innerhalb ihrer traditionellen Strukturen nicht gelöst werden können.

Für die Sozialwissenschaften bedeutet dies umgekehrt, daß auch diese Disziplinen die eigentlich zukunftsweisenden sozialen, politischen und ökonomischen Probleme oder Projekte zwar definieren, aber nicht alleine lösen können. Die großen Themen - soziale Sicherheit, wirtschaftliche Versorgung, Bewältigung von Mobilität und Kommunikation, Integration oder Ausschließung, Entwicklung von Bildung und Arbeitsorganisation, nicht zuletzt soziale Folgen von Wissenschaft und Technik in der menschlichen Zivilisation - können nicht nach herkömmlichen Organisationsmustern und fachlichen Zuständigkeiten erforscht werden.

Es geht daher bei der Frage nach der Rolle von Universitäten in unserer Gesellschaft nicht bloß um die Bestimmung von einzelnen Elementen, die etwa gegenüber früher wegfallen oder neu hinzukommen. Weit mehr als das ist es notwendig, unter Mitwirkung der Universitäten einen Gesamtumbau des globalen Systems intellektueller Arbeitsteilung anzustreben. Dies bedeutet, das Selbstverständnis von Wissenschaft und Forschung ebenso

wie deren Organisationsformen neu zu bestimmen.

Universitäten und andere wissenschaftliche Lehr- und Forschungsstätten müssen sich, wollen sie aktuellen und künftigen Anforderungen gerecht werden, von der ausschließlichen Dominanz „monologischer“ Formen der Wissenserzeugung abwenden. Gemäß dieser klassischen Auffassung ist Forschung ein einsamer Prozeß der Anwendung von Methoden auf ein Objekt durch einen oder auch mehrere Forscher, die im Wesentlichen das Gleiche tun bzw. im Interesse der geforderten Vergleichbarkeit tun müssen. Daneben werden neue, „dialogische“ Formen der Forschung notwendig und finden teilweise auch bereits Verbreitung. Charakteristisch dafür ist, daß die strikt hierarchische Subjekt-Objekt Relation ihren Platz als erste Bedingung der Erkenntnis (des Subjekts über das Objekt) verliert. Parallel dazu gewinnen unterschiedliche Methoden zur Generierung neuen Wissens sowie nicht zuletzt fallweise nebeneinander bestehende, divergierende Bewertungen der „Qualität“ oder der Priorisierung von Erkenntnissen an Bedeutung.

Beispiele dafür sind die vielfältigen Expertenkontroversen vor allem um große technische Systeme (Verkehr, Energie, Waffentechnik etc.) und konzeptionell neue Technologien (Gentechnik, Künstliche Intelligenz etc.).

Die Einschätzungen der Qualität relevanter Ergebnisse (deren Qualifizierung z. B. als bedrohlich, beruhigend, hilfreich, nach sozialen Kategorien oder kurz- und langfristig evtl. zu verschiedenen Effekten führend) hängt dabei weniger von den angewandten Methoden i. e. S. ab Maßgeblich ist eher die Tatsache, daß die Zahl der beteiligten Subjekte wächst, Forschung und Wissenschaft selbst in höherem Ausmaß als früher zu einem partizipativen Prozeß werden. Daraus ergeben sich vor allem unterschiedliche Bewertungskriterien für verfügbares Wissen, aber auch eine größere Bandbreite der Verfahren für zusätzliche Informationsproduktion.

Dichter werdende Erfahrungen mit internationaler Forschungskooperation zeigen, daß die Bedachtnahme auf unterschiedliche Kulturen der beteiligten Forscher und Forscherinnen weniger als Störfaktor der wissenschaftlichen Objektivität, sondern viel eher als Produktionsfaktor verlässlicher Resultate wirksam wird. Diese Forschungspraxis stützt sich nicht zuletzt in einem ganz trivialen Sinn auf eine erhöhte Dialogbereitschaft aller Beteiligten. Die Relevanz dieser nunmehr auf internationalem Niveau Verbreitung findenden Anforderung ist kaum zu überschätzen, zeigen doch empirische Studien aus der Wissenschaftssoziologie, daß selbst in klassisch naturwissenschaftlichen Laboratorien die

Anerkennung von richtigen oder falschen bzw. wichtigen oder unwichtigen wissenschaftlichen Befunden maßgeblich über den jeweils etablierten „Labordialog“ beeinflusst wird (K. Knorr-Cetina, 1984).

Damit stellt sich schließlich auch die Frage nach den leitenden Zielen von Wissenschaft und Forschung, die m. E. in den Universitäten zu lange außer Betracht gelassen wurde - wohl weil sie aus Tradition beantwortet schien. In bewährter Manier als Bewahranstalt höchster Gelehrsamkeit zu fungieren und Grundlagen für Erkenntnisse zu bieten, wird in Zukunft unzureichend sein. Gleiches gilt für den vielfach propagierten Ausweg der unbedingten Maximierung von Praxisrelevanz. Beim Wettlauf um die Einflußnahme auf die unmittelbare Praxis durch direkt verwertbares Entscheidungswissen haben Universitäten gegenüber den Denkfabriken der Industrie die schlechteren Karten. In bezug auf die Rekonstituierung zeitgemäßer Formen und Inhalte von neuem Orientierungswissen könnten hingegen die Universitäten führend sein, ohne daß dabei der Kontakt zur realen Praxis verloren gehen müßte.

Faktisch ist es gerade der momentan am deutlichsten in den Zielsetzungen der nationalen und transnationalen Forschungs- und Technologieförderung verankerte Praxisbezug, der die Universitäten herausfordern müßte, eine Neuorientierung der Funktionen von Wissenschaft und Forschung anregen und entwickeln zu helfen. Die Speerspitze der europäischen Förderung von Forschung und technologischer Entwicklung ist gegenwärtig in den Zielen des 4. Rahmenprogramms der EU noch so definiert, daß der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrie gegenüber jener Japans und der USA oberste Priorität zukommt. Gegen diese eindimensionale Vereinnahmung von Wissenschaft und Forschung argumentieren zahlreiche Forscher, die im Auftrag verschiedener EU-Programme arbeiten und Studien zur künftigen Entwicklung Europas bzw. der globalen Gesellschaft erstellt haben (vgl. insbesondere T. Whiston, 1992; R. Petrella/P. de la Saussay, 1993; The Group of Lisbon, 1993; P. Mettler et al., 1994).

Die zentrale Botschaft dieser Forschungsarbeiten ist, daß die Förderung von Wettbewerbsfähigkeit im industriellen Rennen der Triade (EU-Japan-USA) nicht die eigentlichen Probleme unserer Zeit löst, sondern selbst Teil des Problems ist und daher kontraproduktiv wirkt. Stattdessen müßten als oberste Zielsetzungen die *Überwindung der Nord-Süd-Teilung der Welt*, sowie die *Wahrung kultureller Heterogenität* an die Spitze der Förderung von wissenschaftlicher Forschung gestellt werden.

Spezifizierend wird vorgeschlagen, Forschung bzw. die Funktionen von Wissenschaft und Technologie inhaltlich auf das im 21. Jahrhundert unausbleibliche Zusammenleben einer Weltbevölkerung von acht bis zehn Milliarden Menschen auszurichten.

Dafür werden Forschungsleistungen und Organisationen notwendig, die insbesondere den folgenden fünf Schwerpunkten wissenschaftlicher Arbeit Priorität geben:

- * Welt-Forum für Wissenschaft, Forschung und Technologie
- * Wohnen und existentielle Grundsicherung
- * Energie und Ausstieg aus der Kohlenstoffwirtschaft
- * Kooperative TTT-Entwicklung (Transport-Telekommunikation-Tourismus)
- * Globale Reform der finanziellen und ökonomischen Institutionen

Meine Schlußfolgerung daraus - in bezug auf die gesellschaftliche Rolle der Universitäten - ist, daß diese thematischen Aufgabenbereiche eigentlich als Leitlinien für anstehende inhaltlich-fachliche und organisatorische Reformen der Universitäten dienen könnten. Auf dieser Grundlage wären von verschiedenen Universitäten bzw. wohl auch von einzelnen Fakultäten spezifische kooperative Profile zu erwarten.

Literaturverweise

Berka Gerhard et al., 1994: Kooperation und Konkurrenz. Auswirkungen der EG-Forschungsförderung auf die Entwicklung der Sozialwissenschaften in Europa, Guthmann-Peterson, Wien.

Geiger Roger L., 1992: The Dynamics of Universities Research in the US 1945-1990; in: T. Whiston/R. L. Geiger (eds.), Research and Higher Education, Oxford University Press, Buckingham.

Glatz Harald (Hg.), 1991: Die ökologische Herausforderung; Löcker Wien.

Hewlett Richard/Anderson Oscar, 1962: The New World, 1939-1946; Pennsylvania State University Press, University Park.

Hills Graham, 1991: The Academic Challenge; in: J.P. Paul/P. Rappelsberger/P. W. Schütz (eds.), The Influence of New Technologies on Medical Practice; pp. 7-19, Maudrich, Wien.

Hochgermer Josef, 1988: Tendenzen der Professionalisierung. Über die Entwicklung soziologischer Berufsfelder außerhalb der Universität; in: Josef Langer (Hg.), Geschichte der österreichischen Soziologie; S. 441-461, VG, Wien.

Hochgermer Josef, 1990: *Fortschritt in den ökologischen Holocaust*; in: Evelyn Gröbl-Steinbach (Hg.), *Licht und Schatten. Dimensionen von Technik, Energie und Politik*; S. 133-148, Böhlau, Wien-Köln.

Hochgermer Josef, 1994: *Wer gehört zum „Global Village“? Integration und Ausgrenzung in der Informationsgesellschaft*; in: E. Nahrada/M. Stockinger/C. Kühn (Hg.), *Wohnen und arbeiten im Global Village. Durch Telematik zu neuen Lebensräumen?* S. 151-159; Falter, Wien.

Hughes Thomas P., 1989: *American Genesis. A Century of Invention and Technological Enthusiasm. 1870-1970*; Penguin Books Inc., USA.

JRDC (Japan Research & Development Corporation), 1992: *National Laboratories and Public Research Organizations*; Tokyo.

Keck Otto, 1981: *Überlegungen zur politischen Ökonomie der Großtechnologie. Am Beispiel der deutschen Schnellbrüterentwicklung*; in: *Technik Kontrovers*, Heft 1/81, S. 36-43; Wien.

Knorr-Cetina Karin, 1984: *Die Fabrikation von Erkenntnis*; Frankfurt/M.

Meadows Dennis et al., 1993: *Die neuen Grenzen des Wachstums*; dtv, Stuttgart.

Mettler Peter et al., 1994: *Science und Technology. The Future of Europe and the Future of the Planet*; Adamantine, London.

Petrella Riccardo/de la Saussay Philippe, 1993: *Living Together. Reshaping Science and Technology Priorities to Serve the Basic Needs of 8 Billion People*; FAST, Brüssel.

Radkau Joachim, 1983: *Aufstieg und Krise der deutschen Atomwirtschaft*; Rowohlt, Reinbek.

Talbert Roy, 1987: *FDR's Utopian: Arthur Morgan of the TVA*; Jackson.

The Group of Lisbon, 1993: *Limits to Competition*; Gulbenkian Foundation, Lisbon.

Weingart Peter, 1970: *Die amerikanische Wissenschaftslobby*; Econ, Düsseldorf.

Whiston Thomas, 1992: *Global Perspective 2010: Tasks for Science and Technology. A synthesis report on the FAST-FC programme*; FAST, Brüssel.

6

Roskilde University - an example of an alternative form of study and an alternative form of relation university and society

Jor~en from Lauridsen

Introduction

The inscription on the coat of arms of Roskilde University reads: „In stillness death -in movement life“. This has been the challenge and the obligation since Roskilde University was founded in 1972. Roskilde University (RUC) is a small, young and experimental university placed in Roskilde near to Copenhagen.

Research and teaching at RUC are not limited by stiff and traditional boundaries or conventional thinking. RUC tries to answer the demands from state institutions, trade, industry and other parts of the surrounding society. There is a wish for candidates with open mind, flexibility and innovative thinking and dynamism. Openness and innovative thinking is central in the teaching and research activity at RUC.

RUC has developed a flexible structure through degrees that allow students to combine subjects across the traditional faculty divisions. Almost all subjects studied at RUC can be combined with one another. Together with the flexibility in project form of study, this means that a student easily can develop the particular vocational potential from each different subject.

In this structure there are, besides combination of traditional subjects as biology, languages and mathematics, developed some new lines of study. As examples International Development Studies and Technological and Socio-Economic Planning.

RUC has a tradition for a close cooperation with the surrounding society. Both student in their project work and teachers in their research work have close contacts to firms, unions, institutions and others which are part in the concrete object of a study at RUC. Following we will give a broad introduction on the main characteristics of RUC including mentioning some problems.

The organization of studies at Roskilde University:

The concept, practice and problems of project organization.

Ever since the start in 1972 it has been a significant part of the image and practice of Roskilde University that studies are primarily carried out by participation in projects, and traditional academic activities such as courses, lectures, and seminars are regarded only as supplementary.

In the preparation of curricula this fundamental idea has usually been interpreted in the way that as a minimum 50 percent of the student's time should be spent on project work. If you ask the students themselves they will generally indicate that they spend some 70-80 percent of the active time of their studies on the projects, as they usually regard the project work as more important and profitable than the other activities.

Roskilde University and the Danish tradition of project education.

In the early 70s, when the University was being planned, the concept of project work was rather a catchword of the students' movement and a minor group of educational theorists, and only a few provisional experiments had been made with the form in practice. However, during the first stormy years of the University's existence a more coherent design and a set of methodological directions were worked out in theory and practice.

Today it is possible to distinguish a significant Danish tradition of project work in education which, with Roskilde University as a sort of central point of reference, has spread to nearly all parts of the Danish educational system from elementary school to university level, and from basic courses for unskilled workers to advanced scientific educational activities.

There has been many reasons for this development, and many conflicts in its way, but an important factor has no doubt been the underlying development in the demand for so-called „soft“ qualifications, such as flexibility, independence, responsibility, the ability to cooperate and the ability to think analytically. Although it can be difficult to prove, it is broadly accepted that project work is better than more traditional educational activities to forward qualifications of this kind. And it is by now a well-established fact that, in spite of all complications, the graduates from Roskilde University are doing at least equally well as graduates from other universities on the labour market.

The concepts of project work and experiential learning.

In an international context it is, however, important to emphasize that the Danish concept of project work cannot be identified neither as just an extended kind of group work nor as a special sort of exercise. The concept is closely related with a line of educational thinking and philosophy, in Danish identified as „experiential learning“, which is familiar with, but not the same as, learning by doing, or learning by experience. „Experiential learning“ deals with learning processes as integrated aspects of the individual's total development, influenced by personal history, life conditions, situation, interests, motivation, etc. A central issue in project work is therefore the student's participation in and responsibility for all important decisions in the qualification process.

Methodologically project work is based on three fundamental theoretical principles•

Problem orientation indicates - in contrast to the traditional subject or discipline orientation - that the starting point for the work is a problem or a set of problems. The content of the studies will be whatever material, investigation or theory can contribute to the understanding, illumination or solving of the problem. This principle also implies that effective, valid and durable learning is established by dealing with problems. Furthermore, all problems, including social and personal ones, are taken seriously.

Participant direction indicates that the studies should be directed jointly by students, tutors and other relevant participants. While all participants are equal, they have different functions and responsibilities. This makes the role of the tutor particularly demanding. He or she has a specific professional responsibility, but must act in agreement with the students and has no means of forcing them to accept his or her suggestions or standpoints.

Exemplarily indicates that the problems and content material chosen should be representative of a larger and essential area of reality. Through deep and serious work on a genuine problem of personal interest the underlying structures of the problem area are uncovered, and this enables students to generalize their insight into new contexts.

The phases of a typical project

The course of a typical project can be broken down into a series of phases, but it must be understood that this implies an analytic reduction, and that in fact not all phases will occur in all projects, that the order may be changed, that it is possible to be in two or more

phases at the same time or to return to past phases. With these reservations we usually distinguish the following eight phases:

The introduction, which includes an introduction to the project method, to regulations and practical conditions, an introduction to the subject area in question - which should be appealing and provocative - and, if necessary, a social introduction. Sometimes these functions can be united in a pilot project, which is a short, well-guided and prepared project that should be able to raise more problems than it resolves. By the end of the introduction phase the frames and conditions of the following project process should be clear for all participants.

The choice of theme or subject for the project, which is, as a rule, also the phase of forming project groups. The theme should be chosen in accordance with the principle of exemplarity so that it brings in, simultaneously, the commitment of the students and a relevant content area. Groups are usually formed on the basis of interests in content matter. But at the same time, and quite legally, social preferences and aversions also play an important role.

The problem formulation, in which phase the specific problems that the project is to deal with should be formulated precisely - a process that will also uncover a lot of bias and differences in the project group and force the group to make a series of fundamental decisions. The problem formulation is a very significant issue in the project method, and it is important that both the students and the tutor pay the utmost attention to all details in the formulation so that it can function as a common statement of precisely what the group has agreed on.

The practical planning, which includes time planning, delegation of tasks, internal and external appointments, etc. In this connection the planning of fixed and regular internal evaluations has proved to be a point of great importance.

The investigation phase, which is the long central phase in which, in order to probe the chosen problem area, the attempt is made to establish an ever-increasing understanding, to relate it to relevant theory, etc. In this phase it is particularly important to have a high degree of internal coordination, to write down all agreements, decisions, references, extracts of relevant literature, ideas, drafts, etc.

Another important feature is the communication between the project group and the tutor,

who must find the difficult balance of giving a professional guidance without forcing the group to accept his or her own interests or points of view.

The product phase, in which a report is produced, in writing or any other suitable medium. In this phase time will usually be short, and the group must find out how to dispose, coordinate and produce the report in the most expedient and effective way, which is often a hard but very useful learning process.

The product evaluation, which always includes an internal evaluation by other students and tutors, and in most cases also an external examination. The internal evaluation is important both as a feedback to the group and as a preparation for the external examination - and it is also important to learn how to evaluate and give feedback to other groups. The external examination is quite different from the usual kind of inquiry, because its starting point is the report of the students and not a randomly chosen topic inside the [curriculum](#). It usually has the form of a group examination with individual marking.

The post-evaluation, which is a final internal statement of the benefit and consequences of the project for every single member of the group. Although this phase lies after the official termination of the project it is important to carry it through seriously; because, especially seen in the perspective of what the students learn and gain by participation in the project, it is a very profitable phase.

The crucial points in the project process are the problem formulation at the outset and the making of a manifest product as a conclusion. Tied up between these two requirements the accomplishment of the central content work is carried out and has its meaning and motivation. And this is why the participation and commitment of the students in the decisions about these phases are so important.

It is also important to mention that the first four phases, which deal with the preparation and establishment of a basis for the investigation, are equally important and necessary for the process, and, at least for beginners, may very well take one third or even half of the project period - which is often a problem for an inexperienced and impatient tutor. But in project work a considerable part of the transcending learning processes, which are so decisive for the development of the „soft“ qualifications, take place in the phases where the group in common find out what to investigate together, how to do it, and why. Projects, problem orientation, and interdisciplinarity.

The fundamental principle of problem orientation indicates that projects very often must be interdisciplinary, as the problems of reality do not accept any boundaries of disciplines. It is therefore quite obvious that Roskilde University also has interdisciplinarity as one of its fundamentals, especially in the two years of Basic Studies, but also to a great extent in the studies for higher degrees and in various research programmes. Interdisciplinarity is, like project studies, an integrated part of our image, and a trade mark of our graduates on the labour market.

But although the concepts of problem orientation and interdisciplinarity are closely connected, they are not the same. Problem orientation refers to the process of studies, interdisciplinarity refers to the content, and it is quite possible to study in a problem oriented way inside the boundaries of a discipline, or to accomplish interdisciplinarity without problem orientation.

Historically, scientific knowledge has been organized systematically inside the frames, theories and methods of established disciplines, and if students are not very professional and well-guided in their studies, a fully interdisciplinary approach might easily lead to lack of orientation. Without command of essential parts of disciplines it is difficult to develop a reasonable academic Standard.

So the issue is not a choice between, but how to combine problem orientation with knowledge of disciplines, which is also the logical basis of interdisciplinarity. And this has, no doubt, been the central structural challenge at Roskilde University, ever since the idea of having no disciplines at all was abandoned during the first years of our existence.

As we, for reasons of motivation and adequate qualification, stick to project work and problem orientation as the fundamental and principal elements of curriculum, the ideal solution would be to bring in the disciplines exactly when it is maximally motivated by the course of the projects. However, many years of practice has taught us that this ideal can be realized only in few and very fortunate situations.

So the solution will generally be a sort of compromise, where the discipline-oriented courses are placed when they are expected to be most relevant for the students, and at the same time students are encouraged to direct their choice of projects in accordance with the succession of courses. As a supplement it may be possible to organize ad hoc courses

about selected topics, but shortage of resources has very much reduced this possibility.

As a whole it must be admitted that it has not been possible within the existing resource frames to find satisfactory solutions to the combination of project work and discipline-oriented studies - and this insufficiency can be regarded as the most pressing structural problem of the Roskilde University curriculum design.

A higher degree of flexibility and familiarity with the students' needs by the teaching staff might be another way to deal with the problem, and some small steps have been taken in order to try an improvement in this direction.

However, even with this problem more or less unsolved, it is a fact that our curriculum has proved fully competitive, both in regard to the attraction of students, the development of a favourable environment, and the demand for our graduates.

Development of research in an interdisciplinary environment

Roskilde University was - like the one in Aalborg - founded as the result of a broad and very critical debate about universities, the role of science in society and of university teaching - not only in the Student movement, but also as an internal critique of mainstream science concepts, and a political questioning of the „Ivory Tower University" by social movements. It was - along with the pedagogical key concepts of Project Study - based on some ideas of interdisciplinarity in teaching as well as in research. In Roskilde this concept was built up in concrete, in department structures and in the academic government structure.

The concept of Interdisciplinarity was on this background a political concept, which included a number of very different ideas, interpretations and practical intentions.

In the early development of the University Centre the development of teaching has largely organized the departmental structure - and also taken much consciousness; so a number of research fields have developed with strong inspiration from and in close contact with the students' fields of project study (please observe that much guidance of project studies may imply relatively serious attention by the teachers compared to other study patterns). The formation of environments for the students at the advanced levels was partly a construction of themes, which united staff research teams with student priorities. Within a number

of areas, which experienced the launching of university education in new interdisciplinary areas, or with new emphases, it was an academic reconstruction too. The staff was largely recruited from the existing universities, and they were originally attracted by the possibility of developing interdisciplinary studies and research that could hardly find its way in the existing university system.

The profile of the University as „progressive“, „critical“ - with students who in many cases made project studies in cooperation with external partners, or produced results of public interest - produced a broad and often untraditional relation between University and Society - and led to widespread participation in applied research also by the staff. In a period of cutting back resources for the universities, Roskilde University has been able to develop a broad range of applied research financed by donors/partners outside. Compared with other universities Roskilde University has a large proportion of research based on contracts but a low proportion of research funds from governmental and private sources.

These two factors together have had a number of consequences for the research development; some of them very positive, others rather negative:

It has to some extent allowed such priorities that are expressed by the students by their projects, and by extramural partners, to influence the academic life, and also to be „matured“ by a continuous organization.

It has produced a number of „academic strongholds“, where Roskilde University in spite of its comparatively small size has a recognized position on a national level, and bases for fruitful and reciprocal international relations.

It has implied a successful interaction between research and teaching

but, simultaneously,

It has caused numerous structural and organizational changes in the basic departmental structure in the first decade, and thereby sometimes delayed development of research units.

It has implied a time horizon in much research development, which is correlated

to application perspectives

It has, since „big money“ and long-term resources for basic research are basically controlled and distributed by relatively traditional and discipline-oriented bodies, not made it easy to get additional resources for basic research - which is in the present-day Situation necessary to cater for continuous and ambitious research.

This means that interdisciplinarity, in the sense of practical problem-oriented research, in a number of areas has reached a stable situation of good quality, and is well-recognized.

Interdisciplinary research in the sense of theoretical problem-oriented interdisciplinary research is a very important aspect of the academic life in the Institution, and it is very well supported/inspired and needed by the practical problem-oriented research. But it is constantly threatened by short-time work cycles, undermined by working hours of other tasks, lack of money/time for large projects and stable international contacts etc.

From my point of view the future of research development at Roskilde University does not lie in „traditionalising“ the academic approach and the research organization, but rather in sticking to present strongholds, being well aware of their weak sides. In my view the main task today is to forward the development of such theoretical interdisciplinary research that has a fruitful interaction with the applied research and with the students' project work, but which has other life cycles and larger volumes of time, to bring about a take-off in quality research.

Research at Roskilde University today.

At Roskilde University research is carried out at the highest level in the natural sciences, the social sciences and the humanities.

Research and teaching are organized within eight Departments. The Department is the administrative and scholarly unit that unites the environments of teaching and research.

Research at Roskilde University is now organized within the following eight Departments: Department of Biology and Chemistry; Department of Studies in Mathematics and Physics and their Functions in Education, Research and Applications; Department of Geography, Socio-Economic Analysis and Computer Science; Department of Environment Technology and Social Studies; Department of History and Social Sciences; Department

of Languages and Culture; Department of Educational Research; Media Studies and Theory of Science and Department of Economics and Planning.

The present Departments were established in 1978. Considerations for the teaching and a certain wish to retain established environments of research were decisive elements in giving the Departments their academic profiles.

As the names indicate some Departments were established with the aim of being the place for basic research within disciplines of the various subjects, whereas other Departments were established with the purpose of interdisciplinary research.

There has been an ongoing debate at Roskilde University between those who worked to secure the establishment of basic research within more traditional disciplines, as a prerequisite for e.g. interdisciplinary research, and those who found the research within the more traditional disciplines to be too restricted - they found that Roskilde University rather, with regard to its research policy, ought to emphasize problem-oriented and interdisciplinary research.

Not surprisingly, the natural sciences and the humanities supported the idea of making traditional basic research the prerequisite of interdisciplinary research, whereas the social sciences emphasized the interdisciplinary research more.

Today the environments of research within most Departments of Roskilde University are characterized by the fact that research within traditional disciplines is well-established, some places it is the basis for interdisciplinary research, some places it is more self-sufficient as part of a common international network.

Nevertheless, compared to other European universities the research at Roskilde University is characterized by the fact that interdisciplinarity is a natural phenomenon here, but today most researchers emphasize the point that traditional disciplines make up the basis ^{tot} interdisciplinarity in most research contexts.

Interdisciplinarity does not only relate to short time horizons or application perspectives; it also relates to the development of new, and more permanent, research areas.

Part of the research at Roskilde University works across barriers of the Departmental

structure; this relates to both research within traditional disciplines as well as the interdisciplinary research.

At Roskilde University there is a current debate about the organization of the research and, consequently, the appropriateness of the Departmental structure.

For the disciplines as such it is e.g. a problem that:

18 political scientists are employed at five different Departments

four geologists are employed at two different Departments

18 biologists are employed at three different Departments

From an interdisciplinary standpoint this is not a problem; actually this situation guarantees interdisciplinarity.

It is both the right and the duty of the academic staff to spend about half of their working time on research and the other half on teaching. The special forms of teaching at the University, where groups of students work with problem-oriented projects, provide for the fruitful interaction between research and teaching. On the one hand the results of research can be directly communicated by means of project-oriented teaching. On the other hand, the project form often provides inspiration for ongoing research or for the pursuit of a new line of research.

International cooperation.

International cooperation is high on the list of priorities at Roskilde University. There are strong links to Nordic universities and universities in the EEC. Furthermore researchers at Roskilde University have been cooperating with colleagues in Eastern European countries, and in recent years these relations have been strengthened considerably. For instance, Roskilde University cooperates with the Technical University of Gdansk where a joint for Environmental Studies has been established. Similarly Roskilde University has contributed to changes in local administration and economic development in Poland and the Baltic states through courses for leading politicians and officials.

Researchers at Roskilde University have many individual international contacts. In recent years the international dimension of research has been further emphasized through a number of research programmes that have been initiated at the Nordic and the European levels.

In the field of social science, Roskilde University takes part in programmes that at the same time form the basis for international Ph.D. programmes based at Roskilde University. „Technology Policy and Social Development“, which started in 1988, is mainly with European collaborators. „Political and Cultural Studies in Development“ is based on agreements with universities in Calcutta and Harare and has participants from India, Zimbabwe and the Nordic countries. Roskilde University is also to the fore when it comes to planning programmes of research with national and international networks in research areas such as welfare/state, cognition, environment and town and region.

Science and society.

Research contributes to the dissemination of knowledge and fresh insight in other areas than teaching.

Outside the University, through the more applied part of its research, Roskilde University has also carried out assignments for public authorities, organizations and private companies on a contract or through cooperation.

From the beginning, Roskilde University has had a tradition of cooperation that extends beyond the walls of the Institution.

This tradition is being reinforced at present through Roskilde University's participation in the centre for Advanced Technology where Roskilde University is collaborating with Risø National Laboratory and the National Environmental Research Institute.

Interdisciplinary research.

An interdisciplinary approach has been one of the hallmarks of the University since its foundation in 1972 and it is one of its strengths. Specific examples of ongoing interdisciplinary research are: The cooperation between the Department of History and Social Science and the Department of Mathematics and Physics on a research project on the history of technology, and three Departments are participating actively in an interdisciplinary, cognitive science research project.

The interdisciplinary approach brings about the dynamic development of new methods and more varied results. It also implies a more comprehensive view and respect for the entire complex of problems as a whole.

Probleme mit der Demokratie im britischen Hochschulwesen Hans-Joachim Hahn

1. Einführende Bemerkungen

Thema dieser Konferenz ist der „Mittelbau“, und hier stoße ich bereits auf mein erstes Problem: Ich glaube nicht, daß man bei britischen Hochschulen von einem „Mittelbau“ sprechen kann. Zwar gibt es einen Überbau und vielleicht auch einen Unterbau, aber da die Bewegung von unten nach oben auf der Insel nicht durch eine Habilitation, noch sonst eine postdoktorale Qualifikation unterteilt wird, ist die Rutschbahn nach oben gleitend. Dies bedeutet, daß im Prinzip zwar jeder den professoralen Hut im Tornister stecken hat, daß aber Beförderungen undurchsichtig sind und keinen genaueren Regelungen unterliegen. Persönlicher Verdienst, behutsame interne Politik und eine eindrucksvolle Liste an Veröffentlichungen sind wohl die diversen Hebel, mit denen man sich in einen Lehrstuhl schwingen kann. Da es an britischen Hochschulen weniger Professoren gibt als an deutschsprachigen Universitäten und dort der Titel oft mit dem des *Head of Department* identisch ist, ist die Macht des Professors beachtlich, auch wenn sie in der Regel frei ist von dem Feudalverhältnis, dem Assistenten an deutschen Hochschulen ausgeliefert sein können. Ich selbst erinnere mich allerdings an eine frühere Anstellung, wo der Professor regelmäßig um 11 Uhr im *Senior Common Room* zur Kaffeezeit seine „Artusrunde“ hielt, um täglich anfallende Probleme zu besprechen. Wer ohne triftigen Grund diesen Sitzungen fernblieb, mußte mit einer Rüge oder doch mit einer ironischen Bemerkung rechnen. Derartige Gepflogenheiten sind heute natürlich nicht mehr üblich, womit ich nicht behaupten möchte, daß die geschilderte Art der Hofhaltung unbedingt schlechter war als gegenwärtige Praktiken.

2. Mitbestimmungspraktiken im Alltag einer britischen Hochschule

Demokratie an Hochschulen hat wohl vor allem mit Mitbestimmung zu tun und mein Beitrag soll sich primär diesem Thema widmen. Traditionelle Formen der demokratischen Mitbestimmung an britischen Hochschulen beschränken sich auf die ältesten Universitäten, vor allem auf Oxford und Cambridge. Diese beiden Universitäten sind auch heute noch eine Gelehrtenrepublik insofern, als sie stark dezentralisiert sind und die Dozenten sowohl ihrem eigenen College, als auch der Fachschaft eine gewisse Loyalität schulden. Der *Hebdomadal Council* ist in etwa dem Kleinen Senat zu vergleichen, er regelt die täglichen Dinge, während die *Congregation* eher die politischen Entscheidun

gen trifft und daher mit dem Großen Senat verglichen werden kann. Der Zutritt zum *Hebdomadal Council* ist auf wenige führende Akademiker beschränkt, während alle Universitätslehrer zur *Congregation* gehören. Die komplexe Struktur dieser Verwaltung widersteht einer pyramidalen Herrschaft, führt aber wohl doch gleichzeitig dazu, daß der Entscheidungsprozeß oftmals langwierig ist und Kompetenzen verwischt werden können, so daß Intrigen freie Bahn gegeben wird.

Die übrigen Universitäten sollen im folgenden der Kürze halber zusammengefasst werden, auch wenn es riesige Unterschiede gibt zwischen den „Red brick“ Universitäten des 19. Jahrhunderts, den ursprünglichen CATS (*Colleges of Advanced Technology*) und den ehemaligen *Polytechnics*. Im wesentlichen hat sich aber eine Verwaltungsstruktur herausgebildet, wie sie folgende Skizze veranschaulicht (vgl. Abbildung 1). Ein wichtiger Unterschied zwischen dieser Struktur und derjenigen meiner Universität (*Brookes University Oxford*) besteht wohl darin, daß bei uns finanzielle Belange grundsätzlich über das *Academic Board* und das *Planungskomitee* laufen. Im Vergleich zu deutschen Strukturen fällt auf, daß die allgemeine Verwaltung Teil der Komiteestruktur ist, daß also auch Verwaltungsleute im *Academic Board* Sitz und Stimme haben. Auch die Studentenschaft ist in allen Komitees vertreten; zahlenmäßig zwar unterrepräsentiert, dennoch aber wichtig wegen ihrer potentiellen Macht bei der Studentenschaft. In jüngster Zeit kann man allerdings eine Unterhöhlung der Komiteestruktur feststellen; teils nach amerikanischem Muster, teils der Industrie folgend, ist die Macht der Manager gestiegen. Der *Vice-Chancellor* hat oftmals die Machtbefugnis eines Industriekapitäns, die Komitees verlieren zusehens an gewählten Repräsentanten, wichtige Entscheidungen werden außerhalb der gewählten Gremien von der Verwaltungsjunta abgesprochen und oftmals unter Umgehung der Komitees publiziert, so daß deren effektive Entscheidungsbefugnis praktisch ausgeschaltet wird. Der Anteil der „ex officio“ Mitglieder in wichtigen Gremien ist beachtlich und in den letzten Jahren auch noch gestiegen, außerdem läßt sich eine Entwicklung in Richtung auf eine Art Ständestaat feststellen, wobei einzelne Abgeordnete zwar gewählt werden, aber nur jeweils aus ihrer eigenen Gruppe. (So etwa die *Heads of Departments*, die oftmals nicht allgemein gewählt werden, sondern nur von ihrer jeweiligen *Peer Group*). Das *Academic Board* an meiner Universität besteht aus 42 Mitgliedern, von denen 12 „ex officio“ vertreten sind, weitere 10 *Heads of Departments* aber dem Management nahestehen und in der Regel auch mit dem Establishment wählen. Das Establishment verfügt also über eine knappe Mehrheit der Stimmen, so daß die gewählten Vertreter nolens volens zur permanenten Opposition verurteilt sind. Neben dem *Academic Board*

oder *Senate* sind noch folgende Komitees von Bedeutung: das „Planning Committee“, das für die akademische Planung von Kursen zuständig ist, daneben aber auch bei der Vergabe finanzieller Mittel mitredet, das *Appointment-* oder *Advancement Committee*, das Mitspracherechte bei der Personalpolitik hat und - an meinem Institut - bei Beförderungen zum *Principal Lecturer* oder *Reader* mitentscheidet und das *Forschungskomitee*, das über die Vergabe von Forschungsmitteln mitbestimmt.

Die Gewerkschaften stehen weitgehend außerhalb der Komiteestruktur, sind aber mit dem Management über ein *Negotiating Committee* im Gespräch. Obgleich die Rolle der Gewerkschaften in Großbritannien allgemein stark geschwächt worden ist, können sie auch heute noch eine gewisse Macht ausüben. Die gewerkschaftliche Organisation der Dozenten liegt zwischen 50 und 60% aller Lehrtätigen, allerdings gehören sie zu verschiedenen Gewerkschaften, die nicht einmal alle der Dachorganisation (TUC) angeschlossen sind. Die Dozentengewerkschaft an den etablierten Universitäten heißt *AUT (Association of University Teachers)*, an den neuen Universitäten ist es vor allem *NATFHE (National Association of Teachers in Further and Higher Education)*, eine ursprünglich aus dem Fortbildungssektor kommende Gewerkschaft. Beide Gewerkschaften erwägen zur Zeit eine Fusion.

An Universitäten mit starker gewerkschaftlicher Repräsentanz sind Koalitionen zwischen der Dozentenvertretung und Vertretungen der Studenten und Verwaltungsleute die Praxis. An meiner Universität findet vor jeder Sitzung des *Academic Board* eine Vorbesprechung der gewerkschaftlich organisierten Mitglieder statt, wo gemeinsame Strategien abgesprochen werden.

Einer zusätzlichen Mitsprache förderlich sind weitere akademische Kontrollorgane wie auch außerinstitutionelle Gremien und sogenannte *Peer Group Committees*. Außerinstitutionelle Gremien spielen vor allem bei der Überwachung der Qualitätskontrolle eine Rolle, und zwar sowohl in Sachen Lehre als auch bei der Forschung. Genannt seien vor allem der *External Examiner* und der *Higher Education Funding Council*. Die Aufgabe des ersteren beschränkt sich nicht nur darauf, daß er/sie die faire und angemessene Benotung der Graduanten und Diplomanten überwacht und bei postgraduierten Prüfungen persönlich hinzugezogen wird. Die von dem Prüfer abgegebenen jährlichen Berichte sind auch wichtig bei der *Annual Review*. Der Bericht des Prüfers kann sowohl Stärken einer bestimmten Fachschaft hervorheben als auch Schwächen bzw. Schwierigkeiten, die

u. U. die Unterstützung der Fakultät verlangen. Der *Higher Education Funding Council (HEFC)* besteht aus berufenen Vertretern der einzelnen Universitäten und ist für die Verteilung der Forschungsmittel verantwortlich, die von der Regierung bereitgestellt werden. In drei- bis vierjährigen Zeitabständen müssen die Fachschaften Rechenschaft abgeben über die in der jeweiligen Zeitspanne geleistete Forschung. Die Bewertung der Forschungsleistungen reicht von 5 bis 1 und die Forschungsmittel entsprechen in etwa dem Niveau der diversen Departments, werden aber auf institutioneller Basis verliehen, so daß vor Ort geringfügige Änderungen vorgenommen werden können. *Peer Group* Gremien, im weiteren Sinne des Wortes, sind bei der jährlichen Qualitätskontrolle der Fachschaften wichtig. Diese werden meist von einem Dekan oder *Head of Department* geleitet. Sie befinden über die ordnungsgemäße Abhaltung von Fachschaftskonferenzen, die Einschätzung von Studenten bzw. dem *External Examiner* hinsichtlich eventueller Schwächen des Kurses und diskutieren auch Neuerungen bei Lehrmethoden und Prüfungsbestimmungen. Last but not least soll das studentische Mitspracherecht erwähnt werden, das in England vielleicht vor allem deshalb wichtig ist, weil die Universitäten auch über studentische Gebühren finanziert werden und eine volle Belegung daher im Interesse der gesamten Universität liegt. Die von studentischer Seite beobachteten Qualitätsunterschiede diverser Universitäten fallen auf der Insel wesentlich stärker ins Gewicht als auf dem Kontinent, da britische Institute allgemein noch von der College oder zumindest Campus Tradition geprägt sind, wobei neben der akademischen Qualität der Kurse vor allem auch sportliche und gesellschaftliche Möglichkeiten eine große Rolle spielen. Bei meiner letzten Sitzung des *Planning Committee* konnte ich feststellen, daß die Aufwendungen für Sport und für Wohnheime die Ausgaben für Lehre im allgemeinen übertrafen. Die studentische Mitsprache spielt aber auch bei der Finanzierung universitätsweiter Institutionen eine wichtige Rolle, etwa bei der Finanzierung der Bibliothek und des Computerzentrums.

Rechtliche Stellung des Hochschullehrers

31s vor kurzem genossen Universitätslehrer das *Tenure*, das heißt, daß sie ohne triftigen disziplinären Grund nicht entlassen werden konnten. Dieses Privileg ist im Zeitalter *hatchers* verlorengegangen, doch haben sich bis heute noch keine wirklich schwerwiegenden Fälle von Entlassungen feststellen lassen. Vor einigen Jahren, als eine größere Umstrukturierung im Gange war, wurden Gelder für diejenigen Dozenten zur Verfügung gestellt, die sich freiwillig vorzeitig pensionieren lassen wollten. In der Regel erhielten sie eine meist üppig bemessene Abfindung und die Weiterbezahlung ihrer Rentenversicherung. Wesentlich bedenklicher sind neuere Maßnahmen zur „Qualitätskontrolle“ der

Lehrkräfte: das *appraisal* und das *performance related pay*. Unter einem *appraisal* muß man sich eine Art Schulzeugnis vorstellen, das in extremen Fällen Noten von 1-4 enthält, und zwar in den Bereichen Forschung, Lehre, Verwaltungsarbeit und akademische Betreuung der Studenten. Die Prozedur wird von dem jeweiligen Vorgesetzten vorgenommen und genau zu Protokoll gebracht; die Resultate werden jährlich oder zweijährlich auf den neuesten Stand gebracht und spielen bei der Beförderung und - im Extremfall - Weiterbeschäftigung eine wichtige Rolle. Das *Performance Related Pay* folgt amerikanischen Modellen: die Universität verfügt über einen beschränkten Fonds zusätzlicher Geldmittel und die Dozenten werden aufgefordert, sich im Konkurrenzverfahren um diese Mittel zu bewerben, jeweils unter Nachweis besonderer Leistungen auf den Gebieten Forschung, Lehre und Verwaltung. Der *Vice-Chancellor* selbst entscheidet in letzter Instanz über die Vergabe dieser Gelder.

4. Abschließende Wertung der englischen Mitspracherechte

Ich will zunächst die positiven und negativen Merkmale des englischen Systems herausstellen und dann einige Bemerkungen zur künftigen Entwicklung wagen. Das System war ursprünglich erfreulich offen, Mitsprache wurde honoriert und führte zu positiven Resultaten, vor allem an meiner Universität in den siebziger Jahren, als neue Kurse aufgebaut werden mußten. Der gesamte Lehrkörper wurde bei der Berufung des *Vice-Chancellors* gehört, dieser muß sich auch heute noch einem Gremium stellen, welches jährlich eine Beurteilung über seine Leistungen abgibt, sowohl, was das interne Arbeitsklima und die akademische Freiheit betrifft, als auch seine Leistungen im interuniversitären Bereich. Über interne Koalitionen können Dozenten der unteren Ebene beachtlichen Druck auf ihre Vorgesetzten ausüben, allerdings ist dies in den letzten Jahren stark zurückgegangen. Am besten für demokratische Mitsprache ist vielleicht die typisch britische Art des Kompromisses und die Abneigung vor Konflikten dazu geeignet, gemeinsame politische Beschlüsse zu fassen, aber gerade auch diese demokratische Tugend ist in den letzten 15 Jahren stark unterhöhlt worden. Die Schwächen des britischen Systems sind in dieser Zeitspanne immer offener zutage getreten. Die Stellung der Gewerkschaften wurde durch Gesetze so stark geschwächt, daß sie heute fast nur noch einen symbolischen Wert haben. Streikposten sind dazu verpflichtet, die Höflichkeit österreichischer Hotelpförtner an den Tag zu legen, Streikbrecher können nicht diszipliniert werden, ein Ausschluß aus der Gewerkschaft ist nicht erlaubt. (So kann an meiner Universität der *Vice-Chancellor* an Gewerkschaftssitzungen teilnehmen, obgleich er die Gewerkschaft in jeder Hinsicht bekämpft und zu ihrer Schwächung beiträgt.) Laut neuestem Regierungserlaß darf es in

Zukunft keine gewählten Repräsentanten im *Board of Governors*, der eigentlichen Exekutive der Universität, mehr geben, während Vertreter der Industrie dort eine starke Stellung innehaben. Am schlimmsten ist vielleicht der Einfluß der Marktwirtschaft auf das Hochschulwesen. So gab es auf der letzten Sitzung des *Academic Board* an meiner Universität eine heftige Debatte darüber, ob der Begriff Student heute noch angemessen sei oder ob er durch denjenigen des Kunden ersetzt werden solle. Meine Intervention zugunsten des Begriffs „Student“ wurde sowohl vom „Management“, als auch von den Studentenvertretern abgewiesen. Man könnte dies als eine Anekdote ansehen, ergäben sich daraus nicht weitere Konsequenzen. Um die beruflichen Chancen der Studenten zu verbessern, müssen alle Fachbereiche sogenannte „enterprise skills“ in ihren Lehrplan aufnehmen; hierzu gehören Computerkenntnisse, Interviewtechniken usw. Die Prüfungsordnung verlangt, daß diese Kenntnisse wenigstens teilweise die fachspezifischen akademischen Kenntnisse ersetzen. Neue Lehrmethoden werden eingeführt, wer sich gegen deren Annahme auflehnt - und sei es auch aus rein fachspezifischen Gründen -, kann mit einer Reduzierung seines Gehaltes rechnen und hat im Extremfall das Ende seiner akademischen Karriere erreicht. Forschungsgelder werden für den Aufbau derartiger Lehrmethoden abgezweigt, die neuen Methoden werden weitgehend durch Erlaß aufoktroiert, der Fachbereich hat bei der Planung des Lehrmaterials und der Wahl der Lehrmethoden einen Teil seiner Entscheidungsbefugnis verloren. Ein Boykott gegenüber diesen Zwangsmaßnahmen ist im Gespräch, meine Gewerkschaft erwägt auch die Errichtung eines Sonderkomitees zum Schutz der akademischen Freiheit. Individuelle Verträge zwischen der Universität und jedem einzelnen Dozenten sind im Gespräch, bereits jetzt sind die Gehälter des „Management team“, vom *Vice-Chancellor* bis zum *Deputy-Head of Department* geheim, auch ihr Kompetenzbereich ist nicht allgemein bekannt. Die Mehrheit der britischen Dozenten bewegt sich also rapide in die Richtung eines akademischen Unterbaues: es wäre zu hoffen, daß diese Konferenz europaweit aktiv werden kann um zu retten, was noch zu retten ist. Besonders wichtig ist meines Erachtens eine allgemeine Verurteilung der gegenwärtigen britischen Hochschulpolitik. Niemand sollte auch nur die geringste Illusion hegen dürfen, daß Großbritannien auch heute noch ein Bollwerk der Demokratie sei oder daß Gleichschaltung nur ein dunkles Kapitel der deutschen Hochschulen war.

I. Das Erbe

1. Das westliche und das östliche Modernisierungsmuster

Das wesentliche Merkmal der Universitätsreform war die hohe, von unten, organisch entstandene Autonomie der Subsysteme sowie die vorwiegend koordinierende Rolle des Staates im westlich-liberalen, und die von oben bestimmte Differenzierung, der geringe Grad an Autonomie der Subsysteme und die direkte bürokratische Macht des Staates im östlich-autoritären Modell.

2. Die verschiedenen Wege der Hochschulentwicklung

In der angelsächsischen Variante der Hochschulentwicklung waren die Hochschulen dazu motiviert, den Wissensbestand selbst herzustellen. Es gab keine fertigen Modelle, die Wege mußten selbst ausprobiert werden. Die infrastrukturellen Grundlagen waren vorhanden. Nicht nur die Aneignung des vorhandenen Wissens, sondern die Fähigkeit zur selbständigen und kreativen Arbeit ist zum Sozialisationsziel geworden. Der Staat sicherte die Rahmenbedingungen, mischte sich aber nicht unmittelbar in die Angelegenheiten der autonomen Institutionen ein.

In den Ländern der Peripherie der Wirtschaftsentwicklung war die Hochschule - durch den Modernisierungsdruck - gezwungen, den schon vorhandenen, von anderen übernommenen Wissensbestand so schnell wie möglich zu verteilen. Dazu benötigte der Staat eine streng organisierte, zentralisierte Institution. Nicht Selbständigkeit und Kreativität, sondern Diszipliniertheit und Untertanengeist waren die gefragten Eigenschaften.

In den angelsächsischen Ländern wurde die Forschung innerhalb der Hochschule institutionalisiert, die Vergabe der Titel ist das Recht der Universität, die Reputation wird von einem einheitlichen wissenschaftlichen Markt geleistet. Es kam nicht zu einer Trennung von Forschung und Lehre: die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist die Aufgabe der Universität geblieben. Der Zwang zur Spezialisierung führte zu einer Differenzierung innerhalb der Universität.

Im östlichen System hat man die Universitäten stark verschult. Die Forschung wurde von der Universität abgespalten: deren „Sozialisation“ hätte die massenhafte und rasche Pro-

duktion von pragmatischen Spezialisten eher gestört als gefördert. Der Ort der Forschung wurde die bürokratisch organisierte, zentralistisch gelenkte Akademie der Wissenschaften, die als eine Art Wissenschaftsministerium mit beschränkten Rechten fungierte. Die Kontrollierbarkeit der Forschung, die Zentralisierung der Ressourcen und die Abspaltung der kreativen Wissenschaftler von der durchideologisierten Universitätsosphäre wurde gesichert. Die Lehrinhalte wurden ideologisiert, sozialpartnerschaftliche Mitbestimmung war nicht möglich. Die Zulassung und die Arbeitskräfteverteilung erfolgte zentralistisch-bürokratisch. Der Staat lenkte mit direkten administrativen Eingriffen und das Hochschulsystem erstarrte.

11. Das Gleichzeitigkeitsparadoxon der Wende

Nach dem Systemwechsel stand Ungarn vor einer paradoxen allgemeinen Modernisierungsaufgabe. Gleichzeitig mit der Befreiung der bisher nicht autonomen Sphären (Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Bildung usw.) sollte man neue moderne Koordinationsmechanismen einsetzen, also Markt und Sozialstaat gleichzeitig aufbauen. Ein liberaler Markt führt aber zur raschen Polarisierung, eine zu starke staatliche Umverteilung bremst die Entwicklung der Wirtschaft. In diesem Gleichzeitigkeitsparadoxon sollte man staatlich-einschränkende, koordinierende Maßnahmen treffen, ohne die eigentliche Entwicklungsdynamik der Subsysteme kennengelernt zu haben.

Dasselbe gilt auch für die Hochschulosphäre. Den Universitäten volle Autonomie zu geben und gleichzeitig neue Mittel der staatlichen Steuerung einzuführen, die abgetrennte Forschung wieder an den Universitäten organisch (also nicht mit Verordnungen und Erlässen) zu etablieren und gleichzeitig das Überleben der akademischen Forschungsinstitute zu sichern, die Zulassung zu liberalisieren und gleichzeitig die Ressourcen dazu zu sichern, die sozialpartnerschaftlichen Entscheidungswege auszubauen, wobei die Sozialpartner sich noch schwach organisiert haben, die Hochschullehrerschaft trotz Rezession besser zu bezahlen, die Lehre zu liberalisieren und die Qualitätskontrolle gleichzeitig auszubauen - das sind Aufgaben, deren Gleichzeitigkeit eine enorme Belastung für die Politik bedeutet.

11.1. Die gegenwärtigen Reformschritte

Diese zwiespältige Situation prägt auch die gegenwärtigen Reformschritte. Bei Betonung der Wichtigkeit der Autonomie der Universitäten bleiben die direkt administrativen Lenkungsversuche des Staates in der Gesetzgebung maßgebend. Dabei gibt es ein großes

Ausmaß von nicht eindeutig definierten Freiräumen. Die Problemfelder im Einzelnen:

1. Trägerschaft

Nach dem Hochschulgesetzentwurf von 1992 bleibt der Staat nach wie vor der bedeutendste Träger der Hochschulen, wobei die Besitzerfrage nicht genau geklärt ist. Die Gründung von neuen Universitäten wird von einer Akkreditierungskommission der Regierung vorgeschlagen. Die Lizenz für private Hochschulträger wird unter strengen formellen bürokratischen Bedingungen ausgegeben. Der sogenannte Hochschulrat besteht - unter Vorsitz des Bildungsministers - aus 24 Mitgliedern: 7 Regierungsdelegierte, 1 Mitglied vom Universitätsverband, 7 Delegierte von den Universitäten, 1 Mitglied von der Akademie der Wissenschaften, 1 Mitglied vom Interessenverband der Universitäten, 7 Delegierte von den Sozialpartnern. Der Rat ist berechtigt, der Regierung Vorschläge in Fragen der Hochschulpolitik vorzutragen. Die wichtigsten Entscheidungen bleiben jedoch in der Hand der Regierung.

Es gibt in Ungarn gegenwärtig 3 staatlich anerkannte private Hochschulen (Träger: Stiftungen, gegründet durch Kommunen, Wirtschaftsverbände und Privatpersonen, unterstützt durch Fonds. Aufnahmekapazität: 1 % der Erstsemester). Außerdem gibt es zwei private Filialen von Fernuniversitäten (Hagen, Open University), mehrere staatlich nicht anerkannte Hochschulkurse und eine breite kommerzielle postgraduelle Ausbildung sowohl an den etablierten Universitäten als auch von privaten Trägern (z.B. Business Schools).

2. Finanzierung

Der Haupttrend der Finanzierung in den neuen Gesetzesentwürfen ist eine Modifizierung der Grundlage der zentralen Allokation. Nicht die im Grunde willkürliche "Basisfinanzierung" (die Ausgaben des Vorjahres als Bargainingsgrundlage), sondern eine normative Quote pro Student ist das Prinzip der Verteilung. Das Parlament genehmigt eine Rahmensumme, welche in Form von vier verschiedenen Fonds verteilt wird (Studentenfonds, Bildungsfonds, Einrichtungs- und Programmfonds, Entwicklungsfonds). Die Pro-Kopf-Quote (aus dem Studentenfonds) kann einerseits zu einem rationalen Wirtschaften, zu Integrationen motivieren, andererseits wird durch die fixe Summe des Studentenfonds die Zahl der zugelassenen Studenten weiterhin administrativ stark beschränkt.

Mehr als 80% der Kosten der Universitäten werden durch das Staatsbudget finanziert. Ziel der Regierung ist es, sowohl die Studenten als auch andere Geldgeber in die Finan-

zierung einzubeziehen und die Eigeneinnahmen aus anderen Quellen zu steigern. Ein Studiengebührensystem ist geplant, wonach jeder Student monatlich etwa 2000 Ft (ca. 1/6 des offiziellen Lebensminimums) einbezahlen sollte. Die Höhe des Stipendiums ist an Leistungen gebunden, soziale Kompensation ist möglich. Ein Kreditsystem ist geplant. Nach allgemeiner Auffassung der Opposition ist diese Studiengebühr zur Positionsstärkung der Studenten innerhalb der Universität nicht groß genug (die Einnahmen aus dieser Quelle würden unter 5% bleiben), zur Verschlechterung der sozialen Lage und zur Einschüchterung der Studenten aber ausreichend.

3. Inhaltliche Innovation

Das stark verschulte System der starren Studiengänge versucht man durch Einführung von modularen "Kreditern" (Scheinen) aufzuweichen. Ziel: Sicherung der Durchlässigkeit, Wettbewerb, selbständig ausgewähltes Lehrprogramm. Die Wahlmöglichkeit wurde an einigen Universitäten geschaffen, die Bedingungen der Erweiterung des Lehrangebotes wurden aber nicht oder nur sehr beschränkt etabliert.

4. Organisation

Die klassisch gegliederten Universitäten wurden in Ungarn künstlich zersplittert. Die einzelnen Fakultäten wurden abgespalten und unter dem Namen "Universität" weitergeführt. Das alte Lehrstuhlssystem hat sich im Laufe der ganzen Modernisierung halten und noch weiter spezialisieren können. Die Zahl der kleinen Monopollehrstühle mit nur einem ordentlichen Professor und wenig Lehrpersonal vermehrte sich. Die Versuche, die Lehrstühle zu einer größeren, integrierten organisatorischen Einheit zusammenzufügen, scheiterten: unter dem Namen "Lehrstuhlgruppe" fungierten die alten Einheiten unverändert, bloß die Zahl der hierarchischen Stufen wuchs um noch eine administrative Ebene.

Nach der Wende wuchs der Bedarf an einer Reintegration der zersplitterten Einheiten. Die Weltbank forcierte die Wiedervereinigung abgetrennter Fakultäten und Teilhochschulen zu einer "Universitas", d.h. zu einer integrierteren größeren Einheit. Rationellere Ausnutzung von Verwaltungs-, Bibliotheks-, EDV und Großgerätekapazitäten, Ermöglichung einer Mobilität unter den Studienrichtungen sind die Hauptvorteile der Integration. Einige sonst nicht überlebensfähige (Fach)hochschulen erhoffen dadurch ihre Rettung. Bisher entstanden in Ungarn 8 größere Universitätsvereine (Budapest, Debrecen, Szeged, Pécs, Gődöllő, Veszprem, Sopron, Miskolc).

5. "Sozialpartnerschaft"

Die zivile Gesellschaft hat sich in Ungarn nach der Wende - aufgrund einer bedeutenden Vorgeschichte - schnell organisiert. Verschiedene Verbände, Gewerkschaften, Parteien (darunter auch eine aus den studentischen "Fachkollegien" entstandene Studentenpartei), Vereine usw. haben sich konstituiert. Diese Organisationen sind teilweise ideologisch, teilweise politisch und nur beschränkt nach berufsständischen Interessen gegliedert. Ähnlich war die Lage auch an den Universitäten.

a) Gewerkschaften

Im Hochschulwesen sind drei Gewerkschaften tätig:

TDDSZ=Tudományos Dolgozók Demokratikus Szakszervezete (Demokratische Gewerkschaft der Wissenschaftler)

TDSZ = Tudományos Dolgozók Szakszervezete (Wissenschaftlergewerkschaft)

FDSZ = Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete (Gewerkschaft der Hochschulangehörigen)

b) Horizontale Berufsorganisationen

Im Mai 1992 hat sich ein neuer Universitätsverband konstituiert. Der "Verband Ungarischer Hochschulen" (Magyar Felsőoktatási Egyesületek Szövetsége, MFE) ist ein Dachverband für die wichtigsten Interessenvertretungen der Hochschulen. Der MFE hat vier Mitgliederverbände:

* Verein Ungarischer Universitäten (Magyar Egyetemek Egyesülete, MEE): zur Zeit 20 Mitglieder. Als Generalversammlung fungiert die Ungarische Rektorenkonferenz. Sie ist eine berufliche Interessenvertretung der Universitäten. Sie besteht aus gewählten Leitern dieser Institutionen.

* Verein Ungarischer (Fach)hochschulen (Magyar Főiskolák Egyesülete, MFE) zur Zeit 32 Mitglieder und weitere 23 eingeladene Fakultäten und kirchliche Hochschulen (Generalversammlung: Konferenz der Generaldirektoren der (Fach)hochschulen),

* Rektorenkonferenz der Kunsthochschulen (Művészeti Egyetemek Rektori Szekce - MERSZ): zur Zeit 10 Mitglieder,

* Landesverband der Interessenvertretungen der Hochschulen (Országos Felsőoktatási Érdekepviseleti Szövetség, OFÜSZ): Er ist ein Verein der studentischen Selbstverwaltungen und der Hochschulangestellten. Mitglieder im OFÜSZ können von der Hochschulleitung unabhängige Gruppierungen von Studenten und Dozenten sein. Der OFESZ hat zwei Abteilungen: eine für Studenten und eine für Dozenten. Im Gründungsdokument ist der Wunsch nach einer engen Zusammenarbeit ausgedrückt. Die Abteilung für Dozenten hat natürlich an Bedeutung stark eingebüßt, seit die anderen Interessenvertretungen ausgebaut worden sind. In der Presse wird der OFÜSZ konsequent als der Dachverband der studentischen Selbstverwaltungen apostrophiert.

Das Sekretariat des MFE besteht aus drei hauptamtlichen Mitarbeitern und ist zur Zeit identisch mit dem Sekretariat der Ungarischen Rektorenkonferenz.

Die Universitäten und Hochschulen haben damit eine Interessenvertretung bekommen, die imstande ist, in der Makropolitik dem Hochschulwesen ein entsprechendes Gewicht zu geben. Das Landeskomitee für Technische Entwicklung (OMFB), die Akademie der Wissenschaften und die Ministerien, die die Aufsicht über Hochschulen ausüben, haben jetzt einen entsprechend gewichtigen Partner.

Problematisch ist natürlich, wie ein gemeinsamer Verband die Interessen der verschiedenen Gruppen innerhalb der Hochschulen vertreten kann. Im MFE sind nämlich - um die zwei Extreme zu erwähnen - sowohl die Rektoren als auch die Studenten vertreten. Dadurch ist zwar eine starke Interessenvertretung des Hochschulbereichs auf Landesebene gesichert, die Vertretung der gruppenspezifischen Interessen innerhalb der Universität bleibt demgegenüber fragwürdig. Ist es denn vorstellbar, daß dieselbe studentische Organisation einmal für spezielle hochschulpolitische Ziele in Einheitsfront mit den Rektoren marschiert, sich aber zwei Tage später gegen die Professorenlobby für spezielle studentische Interessen einsetzt?

Folgende zwei Organisationen sind noch zu erwähnen:

* Landeshochschulforum (Országos Egyetemi Fórum, OEF): bis zur Konstituierung des "Verbandes Ungarischer Hochschulen" (MFE, Magyar Felsőoktatási Egyesületek Szövetsége) fungierte die Organisation - mit gleichem Statut wie die Rektorenkonferenz

* als Forum des gesamten Hochschulbereiches.

* Verein der ungarischen Hochschullehrer (Magyarországi Egyetemi és Főiskolai Tanárok Egyesülete, MEFTE): Der MEFTE ist von zehn Hochschullehrern gegründet worden. Sein Ziel ist die Interessenvertretung der Hochschullehrer.

6. Forschung - Lehre

Welchen Weg sollte man zur Reintegration von Forschung und Lehre gehen? Eine administrative Eingliederung der akademischen Forschungsinstitute in die Universitäten ist technisch und politisch kaum möglich. Zur einer bedeutsameren Entwicklung der bisher unzulänglichen universitären Forschung als Konkurrenz zur Akademie fehlen die Ressourcen.

Eine mögliche Teillösung zur Integration von Forschung und Lehre könnte die Schaffung eines gemeinsamen, von der Akademie und von den Universitäten getragenen postgraduellen Instituts sein, wo die abgetrennten Funktionen der Forschung und der Lehre integriert werden könnten.

Die Rückgabe des Rechtes der Verleihung des Doktorgrades und eine Doktorandenausbildung an den Universitäten wäre eine andere Möglichkeit.

Der Gesetzesentwurf über die akademische Graduierung sieht ein zweistufiges System vor. Den ersten Grad ("Universitätsdoktor") erteilt die Universität, den zweiten ("Akademiedoktor") die Akademie der Wissenschaften [bzw. in](#) einer weiteren Variante das sogenannte Athenaeum-Komitee, bestehend aus Vertretern der Akademie und der Universität. Über die Berechtigung einer Universität oder Fakultät zur Doktorandenausbildung entscheidet - auf Vorschlag des Athenaeum-Komitees - der Staatspräsident. Auch in der Verteilung von Geldern für die Doktorandenausbildung hat das Athenaeum-Komitee ein Entscheidungsrecht. So sichert der Entwurf der Akademie eine Monopolstellung bei der Vergabe von Habilitationen und ein Kontroll- und Verteilungsrecht auch bei der Doktorandenausbildung.

Eine dritte Lösung wäre ein neuer Mechanismus der Geldverteilung für die wissenschaftliche Forschung. Dies könnte durch einige, miteinander konkurrierende Fonds gewährleistet werden. Die Kontrolle der Fondsverteilung könnte ein international besetztes Kuratorium ausüben. Anfänge dieser Entwicklung kann man in Ungarn bereits beobachten. Der

Landesfonds für wissenschaftliche Forschung hat sich ab 1.1. 1991 verselbständigt. Immer mehr Stiftungen finanzieren immer mehr Forschungen. (Siehe z.B. die Entwicklung der Soros-Stiftung). Die internationale Entwicklungshilfe oder die Weltbankkredite für Forschung und Entwicklung werden auch zunehmend durch Preisausschreiben von Stiftungen verteilt (z.B. die Stiftung für die zukünftigen Arbeitsplätze, die Gelder der PHARE-Hilfe verteilt).

Zur Zeit zeichnet sich eine Kompromißlösung bei der Organisation des Forschungswesens ab. Die wichtigsten und größten akademischen Institute für die Grundlagenforschung (z.B. das Zentrale Forschungsinstitut für Physik) würden demnach unter der Verwaltung der Akademie bleiben. Die anderen Institute könnten sich entscheiden, ob sie sich in eine Universität integrieren oder einen Verband bilden, wo sie dann als selbständige Rechtspersonen arbeiten könnten. Praktisch würde diese Maßnahme eine Spaltung der bisher einheitlich von der Verwaltung der Akademie der Wissenschaften geleiteten Institute in akademische, universitäre und private Institute bedeuten.

9

Interdisziplinarität und Kooperation Gottfried Magerl

Ich möchte in meinem Vortrag über jene Hemmschwellen sprechen, die es zu überwinden gilt, um Interdisziplinarität zu erreichen. Ich werde Ihnen keine wissenschaftliche Arbeit und auch nicht die Resultate einer systematischen Feldstudie vorlegen, sondern über meine Erfahrungen, die ich in 20 Jahren mit Kollegen, Universitäten, Universitätsinstituten und verschiedenen Organisationsformen von Universitäten gemacht habe, berichten.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist, daß die Universität jener Ort sein sollte, an dem Wissenschaftler aller Fachrichtungen vertreten sind, und daß sie zwangsläufig auch jener Ort sein sollte, an dem es unter den Vertretern der einzelnen Fachrichtungen zu anregenden Diskussionen kommt, zu brillianten neuen Ideen, die die Grenzen der Fächer sprengen. Wir alle wissen, daß dies nicht so ist.

Die erste Frage lautet: Welche Hindernisse sind es, die dieser in uns allen noch immer wachen Idee der Universität als der Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden und die Gemeinschaft aller Wissenschaften so stark entgegenstehen? Zunächst gibt es da ganz einfach Hindernisse. Ich nehme an, daß unsere Gäste aus den Nachbarländern mit sehr ähnlichen historisch bedingten Problemen zu kämpfen, haben wie wir in Österreich, insbesondere in Wien. Es ist dies das typische Bild der Altstadt-Universität, die im alten Kern großer Städte entstanden ist und, durch bauliche Begrenzungen behindert, sich bis in die Peripherie der Stadt ausweitete und verteilte. Dadurch entstand in vielen Bereichen eine baulich ungünstige Infrastruktur, die es den einzelnen Disziplinen und Universitätsangehörigen allein schon durch die räumliche Distanz erschwert, miteinander in Kontakt zu kommen.

Die Kommunikation in Altstadtuniversitäten wird oft auch durch mangelnde Kommunikationseinrichtungen zusätzlich erschwert. Durch das Fehlen von inneruniversitären Kommunikationsnetzen - wie beispielsweise in der Universität Wien - kommt es zu absurden Postwegen: Zettel werden von einem Haus zum anderen durch einen hausinternen Dienst getragen und tatsächlich schreiben Institute einander von einer Straßenseite zur anderen frankierte Briefe, die mit der Post befördert werden. Diese Art der Kommunikation ist allerdings schon auf dem besten Wege obsolet zu werden. Heutzutage gibt es Computernetze, die die direkte Verbindung von einem Schreibtisch zum anderen herstellen. Eine

ordentliche Vernetzung kann, sofern sie benutzt wird, einiges an Kommunikationsproblemen lösen. Ich beobachte aber, daß die Kommunikation über Computernetze eher ins Ausland erfolgt, also eher von einem Institut einer Fachrichtung im Lande X zu einem fachverwandten Institut im Lande Y, als innerhalb des Landes von einem Institut zum anderen.

Ein weiteres Hemmnis der Interdisziplinarität ist meiner Meinung nach in der Universitätsorganisation selbst begründet. Die klassische Organisation mitteleuropäischer Universitäten ist die Gliederung in einzelne Institute, die ihrerseits wieder für Fachbereiche oder Teile von Fachbereichen zuständig sind. Idyllische Gärtlein der Wissenschaft werden organisiert, die durch möglichst hohe Zäune umgeben sind, so daß man dem Nachbarn nicht in den Garten schauen kann und im eigenen Garten recht ungestört ist. Die formale Zuständigkeit für ein bestimmtes Fach und das damit mittransportierte „Rührt mir mein Fach nicht an, mischt Euch nicht ein, ich misch mich dafür in andere Fächer auch nicht ein“ ist meines Erachtens ein wesentliches Hemmnis für Interdisziplinarität. Interdisziplinarität ist noch schwieriger zu erreichen, wenn eine durch Institute strukturierte Universität auch noch eine klassische Ordinarienuniversität ist und somit die Zuständigkeit für die Fachrichtung auf eine einzige Person fällt. Dem entgegengesetzt wären Strukturen, die wesentlich offener sind, in denen einzelne Wissenschaftler mit ihrer Arbeitsgruppe in Kommunikation mit anderen Arbeitsgruppen treten. Ich spreche mich also ausdrücklich für das „Department-System“ aus.

Im Organisatorischen begründet ist letzten Endes auch das universitäre Belohnungssystem, das sich im Besoldungsrecht ausdrückt. Das universitäre Belohnungssystem tendiert auch auf internationaler Ebene dazu, eher den raschen Erfolg, die rasche Publikation zu belohnen, als die langfristige konzeptive Arbeit. Ich sehe natürlich auch darin eine Gefahr, daß interdisziplinäre, langfristig angelegte Forschung im Vergleich zu kurzfristig geplanter Forschung unter die Räder kommt. Damit eng verknüpft ist das Besoldungsrecht, sofern es ein Belohnungssystem für sehr viele Publikationen beinhaltet. In Österreich ist es in erster Linie das Hochschullehrerdienstrecht, das diese Entwicklung fördert: Als Beispiel dafür sei genannt, daß ein junger Kollege, der an einem Institut eintritt und eine Chance haben möchte, längerfristig an der Universität zu bleiben, innerhalb von 4 Jahren seine Dissertation abgeschlossen haben muß. Es ist damit schon sehr naheliegend, daß damit arbeiten, die sich auf einem relativ engen Fachgebiet in einer relativen Tiefe bewegen, tendenziell bevorzugt werden vor Arbeiten, die sich eher interdisziplinär auf größerem Gebiet beschäftigen.

Machen wir jetzt gemeinsam ein Gedankenexperiment: Stellen Sie sich vor, wir bringen die bauliche Struktur unserer Universitäten in Ordnung und konstruieren in Mitteleuropa eine ideale campus-university. Wir bringen das Belohnungssystem in Ordnung und belohnen nicht den kurzfristigen Erfolg und lassen uns mehr Zeit für die wissenschaftliche Muße. Es ist die Frage, ob interdisziplinäre Forschung schon durch Hervorbringung derartiger günstiger Rahmenbedingungen von selbst entsteht.

Mit dieser Frage im Zusammenhang steht der dritte Punkt, den ich hier kurz skizzieren möchte, nämlich die der immateriellen Infrastruktur. Meiner Meinung nach ist sie aus zwei Komponenten aufgebaut: einerseits aus dem Bildungssystem, andererseits aus dem Einzelstreben des Forschers. In den Vereinigten Staaten, in denen es tendenziell eher zu interdisziplinärer Forschung kommt, funktioniert das Erziehungs- und Bildungssystem ganz anders als bei uns. Bei uns kommt Bildung eher von oben nach unten auf die Auszubildenden, und die Kinder lernen schon in der Volksschule, daß Bildung oder Wissensvermehrung immer dann passiert, wenn der Lehrer auf dem Podium der lauschenden Menge etwas erzählt. (Ich merke gerade jetzt mit einigem etwas boshafem Vergnügen, daß wir diese Anordnung auch hier getroffen haben.) Damit wird transportiert, daß der Erwerb von Wissen, der Erwerb von Bildung, eine Bringschuld des Lehrenden ist. Die Bildungsvermittlung und die Bildungsmotivation hängt also stark von der Person des Lehrers ab. Die Bildung und der Wissenserwerb wird bei uns interessanterweise nicht in dem Maß als absoluter Wert vermittelt als es z.B. im angloamerikanischen Raum geschieht, wo Kinder bereits im Vorschulalter dazu angehalten werden, „Projects“ zu machen. Ich habe mit großem Vergnügen und mit großer Nachdenklichkeit gesehen, daß Kindergartenkinder in Bibliotheken zu den Regalen geführt werden, in denen die Bilderbücher stehen, und ihre Projekte z. B. über Dinosaurier machen. Sie werden dazu angehalten, sich selbst ein Buch zu nehmen, in dem Dinosaurier abgebildet sind, sich selbst eine Meinung zu bilden und diese Meinung dann wiederzugeben. Auf diese sehr einfache Weise wird den Kindern eine ganz andere Haltung vermittelt, nämlich, daß der Erwerb von Bildung in erster Linie eine Leistung dessen ist, der Bildungswerte haben möchte. Und ich sehe letzten Endes auch in dieser unterschiedlichen Zugangsweise bei uns und im angloamerikanischen Raum Unterschiede, die sich natürlich bis in die Hochschulen und Universitäten auswirken.

Ein letzter Anstoß zur folgenden Diskussion sei jetzt noch geliefert: Veranstaltungen zum Thema Interdisziplinarität finden oft nicht dort statt, wo sie eigentlich institutionell hingehören. Ich habe eine derartige Veranstaltung noch nie an meiner Universität erlebt. Das

mag daran liegen, daß das eine technische Universität ist und daß Techniker „narrow minded people“ sind. Möglicherweise liegt es aber auch am System der Universität. Warum findet diese Veranstaltung hier statt, zwar vor lauter Universitätsangehörigen und organisiert von einer sehr universitätsnahen Organisation, aber doch nicht an der Universität? Ich habe solchebiskussionen von Universitätslehrern in klubartigen, vereinsartigen Zirkeln erlebt, wo man zusammenkommt und solche Diskussion durchaus führt, ich habe aber noch nie an der Universität eine solche Diskussion erlebt, und das meine ich, ist ein sehr bedenklicher und diskussionswürdiger Zustand.

10 Entwicklung des Verhältnisses zwischen Geistes-/Sozialwissenschaften und Natur-/Technikwissenschaften, Probleme der Interdisziplinarität in der nach Disziplinen sortierten Universität Roland Fischer, Ada Pellert, Markus Costazza

Wesen und Aufgabe von Wissenschaft sind in sich widersprüchlich: Wissenschaft soll positives Wissen erzeugen und damit Sicherheit bieten (z. B. für Entscheidungen), auf der anderen Seite soll sie in Frage stellen, zweifeln, uns sagen, daß Sicherheit durch Wissen über Gegenstände nie erreichbar ist, d. h. sie soll uns auf uns selbst verweisen (damit auf unsere Freiheit). Es gibt noch andere Widersprüche. Eine derartige „dialektische“ Definition von Wissenschaft ist notwendig, wenn man Einseitigkeiten zugunsten bestimmter Wissenschaftsbereiche oder ein unverbindliches Nebeneinander derselben vermeiden möchte. Voraussetzung für Interdisziplinarität ist weiters, daß jede Wissenschaft einerseits ihr spezifisches Anliegen, welches sich in Gegenstand, Methode, aber auch in Werthaltungen, Sozialformen u. a. ausdrückt, ernst nimmt, gleichzeitig aber das jeweils Andere in sich entdeckt und pflegt, d. h. die widersprüchliche Situation der Gesamtwissenschaft auch im eigenen Bereich etabliert.

Widersprüche aufrecht zu erhalten ist nicht nur eine Sache des Bewußtseins. Es ist auch - oder sogar primär - eine Sache der Organisationsform, d. h. der Formen, wie wir Beziehungen und Abläufe gestalten. Das reicht von informeller Kommunikation im Institut über die Gestaltung der Lehre bis zur Organisation der Entscheidungsabläufe an der Universität. Trotz großer Veränderungen in den letzten 20 - 30 Jahren sind hier noch gewaltige Lernschritte zu unternehmen. Es geht um das Einüben einer neuen Kultur der Kommunikation und Kooperation, die vielfach vorhandene Einsicht ist zu wenig.

Im Workshop werden vor diesem Hintergrund u. a. folgende Fragen diskutiert:

- ° Was sind die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede von Geistes-/Sozialwissenschaften einerseits und von Natur-/Technikwissenschaften andererseits?
- ° Welche Organisationsformen können die dauerhafte Etablierung der notwendigen Widersprüche gewährleisten?

1. Zusammenfassung der Einleitungsreferate

a) Praktische Probleme erfordern Interdisziplinarität, diese ist aber kaum von Dauer, wenn die Organisation und die Strukturen gegen Interdisziplinarität arbeiten. Wir brauchen des-

halb auch Interdisziplinarität jenseits von praktischen Problemen, nämlich als wissenschaftlichen Wert (Ziel der umfassenden Erkenntnis). Ein radikaler Vorschlag, um Interdisziplinarität quasi zu erzwingen, wäre etwa, die heute vorhandenen 300 Studienrichtungen auf 100 zu reduzieren.

b) Wenn man Geistes-/Sozialwissenschaften auf der einen und Natur-/Technikwissenschaften auf der anderen Seite in einen Zusammenhang bringen möchte, soll sehr Unterschiedliches miteinander in Beziehung gebracht werden (oft ist Interdisziplinarität unter Nachbardisziplinen bereits schwer zu bewältigen). Das heißt für uns, daß nach einer Definition von Wissenschaft zu suchen ist, die nach dieser Form der Interdisziplinarität zwingend verlangt. Wissen wir aber, was die Wissenschaft als Gesamtsystem der Gesellschaft anbieten kann?

c) Vielleicht hat die Forderung nach der Öffnung der Universität für Anliegen der Gesellschaft noch eine andere Seite: Ist nicht (zunächst) der Abschluß nach außen (das „Elfenbeinturmsyndrom“) Voraussetzung, muß nicht zuerst interne Vernetzung erreicht werden, um sich überhaupt nach außen „wagen“ zu können? Denn einen Zusammenhang vermitteln zu können - und nicht nur wie die herkömmliche Lehre Tatsachen mitzuteilen - setzt diese interne Vernetzung oder stärker dialogische Formen voraus.

2. Was ist bzw. soll Wissenschaft?

Vor dem Hintergrund unserer Überzeugung, daß wir eine entsprechend grundlegende Definition von Wissenschaft brauchen, um sehr unterschiedliche Disziplinen miteinander in Verbindung bringen zu können, stellten wir im folgenden vier Thesen zur Frage „Was ist bzw. soll Wissenschaft?“ zur Diskussion:

1. Das Wahrheitsparadigma ist obsolet.

Wahrheitssuche in der Wissenschaft gibt es natürlich, aber als alleinige Beschreibung von Wissenschaft reicht sie nicht aus. Wahrheit ist zu stark von unserem Erkenntnisapparat, von sozialen und kulturellen Bedingungen abhängig und der Gesichtspunkt von sozialen Beziehungen ist relevanter, als lange Zeit gedacht wurde.

2. Wissenschaft ist Argumentation und Widerspruch.

Wenn das Wahrheitsparadigma in diesem Sinne nicht mehr ausreicht, endet aber nicht alle Wissenschaft in Privatismus, man könnte das Wesen von Wissenschaft viel mehr dadurch

beschreiben, daß Wissenschaft Argumentation anbietet. Argumentation bedeutet, daß Vernetzungen hergestellt werden. Wissenschaft ist dann ein Geflecht von Aussagen, das keine absolute Sicherheit bietet. Die Sicherheit ist durch die Dichte bzw. Festigkeit der Verbindungen gegeben. Darüber hinaus ist Widerspruch notwendig und muß gepflegt werden (von innen und von außen). Immer ist etwa die Frage zu stellen, welche Verbindungen übersehen worden sind. Vernetzungen werden also hergestellt und durch Widerspruch wieder zerstört. Diese „dialektische“ Definition von Wissenschaft ermöglicht es auch, sehr unterschiedliche Disziplinen miteinander zu verbinden. Es darf keine Vernetzung unterbunden werden, jede Beziehung, jede Frage ist möglich.

3. Einer allein ist kein Wissenschaftler.

Für sich allein zu vernetzen und zu widersprechen kann a) zu Schizophrenie und b) zu nur sehr kleinräumigen Vernetzungen führen. Wissenschaftler wird man erst durch die Bezugnahme auf andere. Während die „Großvernetzung“ (wie z. B. e-mail) im Wissenschaftsbetrieb bereits recht etabliert ist, hat die Kommunikation von Mensch zu Mensch nicht Schritt gehalten. Wir glauben daher, daß die Kommunikation in kleinen Gruppen stärkere Bedeutung bekommen sollte. Der Großteil der Forschungsfondsprojekte (FWF) hingegen ist auf einen Leiter und einen Mitarbeiter ausgerichtet, das heißt, es müßte hier gegenwirkende, fördernde Strukturen geben. Im Wissenschaftsbetrieb gibt es auch eine zu geringe Berücksichtigung des Widerspruches, man kann als Begründung für die Beantragung einer neuen Professur zwar ein neues Spezialgebiet anführen, kaum aber das Argument, es solle jemanden geben, der den anderen widerspricht. Widerspruch gibt es vor allem in der Form, daß jeder sagen darf, was er will, kaum aber in organisierter Form.

4. Die Aufgabe von Wissenschaft als Gesamtsystem ist eine widersprüchliche.

Wissenschaft muß

a) Verbindlichkeit herstellen, indem sie Verbindungen und Vernetzungen herstellt und so Handlungsfähigkeit ermöglicht,

b) gleichzeitig aber auf den Hypothesencharakter dieser Vernetzung und damit auf die Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, hinweisen. In diesem Sinn muß sie die Menschen auch auf ihre Freiheit hinweisen.

Sie muß also Verbindlichkeit ermöglichen und gleichzeitig auf Freiheit hinweisen, wobei hier oft eine gewisse „Arbeitsteilung“ unter den Wissenschaften zu beobachten ist: es gibt Disziplinen, die „legen etwas auf den Tisch“ und es gibt solche, die vor allem kritisieren; auch aus diesem Grund ist Interdisziplinarität wichtig.

Im Anschluß an die Referate haben wir die TeilnehmerInnen gebeten, sich im Raum entlang eines Fächerkontinuums zwischen dem Pol „Natur-/Technikwissenschaften“ und dem Pol „Geistes-/Sozialwissenschaften“ zu positionieren und anschließend mit den umgebenden KollegInnen 4er-Gruppen zu bilden.

Vor der 20-minütigen Gruppenarbeit erfolgte eine kurze Vorstellungsrunde, die die persönliche Positionierung im Kontinuum erklären sollte. Unter den Teilnehmern waren Techniker, Ökonomen, Soziologen, Philosophen, ein Rechtswissenschaftler, Mathematiker und Historiker. Es war also eine recht breite Palette von Disziplinen vertreten, wobei das persönliche Selbstverständnis nicht immer mit der üblichen Positionierung der Disziplin in Einklang war (ein Ökonom hatte sich etwa eher dem geisteswissenschaftlichen Pol zugeordnet).

Der Gruppenauftrag lautete:

„Was ist die spezifische Leistung Ihrer Disziplin für die Gesellschaft?“

Diese Frage wurde vor dem Hintergrund unserer Einschätzung gestellt, daß eine Voraussetzung für Interdisziplinarität darin besteht, sich seiner eigenen Identität bewußt zu werden, wobei uns auch interessierte, ob zumindest in einigermaßen verwandten Fächergruppen eine gemeinsame Definition der Leistung von Wissenschaft möglich ist.

3. Auszüge aus den anschließenden Gruppenberichten

Gruppe 1

In der 1. Gruppe waren die Geisteswissenschaftler vertreten, die die Gegenüberstellung „Naturwissenschaften - Geisteswissenschaften“ in Frage stellten. In der Rechtswissenschaft gäbe es sowohl geistes- als auch naturwissenschaftliche Ansätze. Die Architektur etwa sei zwar von physikalischen Grundsätzen geprägt, doch spielten hier ästhetische Kriterien auch eine wichtige Rolle; in der Philosophie wiederum sei es besonders wichtig, den Diskurs für viele Ansätze offen zu halten.

Gruppe 2:

Hier war eine besondere Fülle von unterschiedlichen Fachrichtungen vertreten (Techniksoziologie, Germanistik, Musikwissenschaft, Wissenschaftstheorie etc.), deren Vertreter sich dennoch auf recht ähnliche Zielsetzungen, wenn auch mit etwas unterschiedlichen Betonungen einigen konnten. Die spezifische Leistung für die Gesellschaft sehen sie in: Selbstkontrolle und Selbstreflexion (z. B. Technikfolgenabschätzung, Entwicklung von

Selbstverständnis, aber auch Fremdverständnis (andere Kulturen), permanente Skepsis, Orientierungswissen).

Gruppe 3:

Dieser eher naturwissenschaftlich ausgerichteten Gruppe war die gemeinsame Definition eines spezifischen Nutzens für die Gesellschaft nicht möglich. Schlagworte für einzelne Bereiche waren: Bereitstellung von Entscheidungsgrundlagen, Humanisierung der Arbeit, Erhöhung von Heilungschancen (etwa durch Tumorbiologie). Es wurde auch berichtet, daß die jeweiligen negativen Möglichkeiten in der Diskussion ebenfalls angesprochen wurden (Tumorbiologie - Gentechnologie; Regelungstechnik - Arbeitslosigkeit, militärischer Bereich), die Ambivalenz von Nutzen und Gefahren wurde stark konstatiert.

4. Diskussionsbeiträge

* Das Entstehen einer neuen Disziplin sollte nicht immer als das notwendige Produkt von Interdisziplinarität gesehen werden; so sind etwa interdisziplinäre Studiengänge, die man sich aufgrund persönlicher Interessen zusammenstellt, auch sehr sinnvoll.

*Wissenschaft ist ein soziales System und steht als solches im sozialen System Gesellschaft. Das Verhältnis der Disziplinen zueinander ist daher immer auch als das Ergebnis eines gesellschaftlichen Aushandelungsprozesses zu denken. Heutzutage haben etwa die Natur-/Technikwissenschaften einen großen gesellschaftlichen Vertrauensvorschuß, während den Geisteswissenschaften oft nur noch kompensatorische Funktionen zugesprochen werden, wenn sie nicht überhaupt als Luxus empfunden werden (diese Behauptung ließe sich etwa anhand aktueller Entwicklungen in Baden-Württemberg untermauern). Geisteswissenschaft kann aber nicht nur Technikfolgenabschätzung bedeuten, sondern sie hat ein Recht aus sich heraus.

*Man sollte sich vor dirigistischen Maßnahmen hüten (die auf die Förderung oder Behinderung einzelner Disziplinen hinauslaufen) und lieber dem „Markt“ in dem Sinne vertrauen, daß durch die derzeit entstehende Freizeit- und Informationsgesellschaft sich bereits neue Trends abzeichnen und bei nicht wenigen Naturwissenschaftlern heftiges Interesse an den Geisteswissenschaften zu orten ist. Kontraposition: Marktwirtschaftliche Ansätze führen aber dennoch tendenziell zu einer Benachteiligung der Geisteswissenschaften.

5. Zusammenfassung

* Aus den Gruppenberichten hat sich ergeben, daß von den naturwissenschaftlich-technisch orientierten Disziplinen viele Leistungen der Wissenschaft genannt wurden, die relativ gut nach außen vermittelbar sind: Entscheidungsgrundlagen, Erhöhung von Heilungschancen, Humanisierung der Arbeitswelt etc. Die von den sozial- und geisteswissenschaftlich orientierten Wissenschaftlern genannten Leistungen - wie permanente Skepsis, Erhöhung von Selbst- und Fremdverständnis, Selbstkontrolle der Gesellschaft - scheinen hingegen viel schwieriger öffentlich vermittelbar zu sein, d. h. daß man Verständnis für diese Funktionen von Wissenschaft nicht so leicht erreicht.

*Herkömmlich gilt in der Wissenschaft das Prinzip „je genauer, desto besser“. Die „Breite“ oder „Tiefe“ wissenschaftlichen Arbeitens sollte aber problem- und adressaten-adäquat gewählt werden können und damit zu einer Variable werden, die bewußt gestaltet werden kann.

* Das (für uns) Wesentliche an der Interdisziplinarität ist der Kommunikationsprozeß zwischen verschieden orientierten Wissenschaften und nicht so sehr das Ergebnis dieses Prozesses (das u. U. im Entstehen von neuen (Misch-)Disziplinen liegen kann).

* Das wissenschaftliche Belohnungssystem sollte auch die Managementleistung belohnen, die erforderlich ist, um z. B. fünf Wissenschaftler verschiedener Disziplinen zu einem gemeinsamen Projekt/einer gemeinsamen Arbeit zu „bewegen“. Diese organisatorische Leistung sollte bereits bei Studenten honoriert werden.

Leider war es uns aufgrund der Zeitknappheit - für den Workshop standen 90 Minuten zur Verfügung - nicht möglich, noch eine zweite Fragestellung an die Gruppen zu geben, nämlich die Frage, wie sich jene Methoden, Leistungen und Funktionen, die die anderen Disziplinen als für sich typisch ansehen, in der jeweils eigenen Disziplin widerspiegeln.

Auch in diesem Workshop wurde klar, daß Interdisziplinarität Zeit braucht, vor allem dann, wenn man der intensiveren Form der Diskussion und des Austausches in Gruppen einen entsprechenden Stellenwert einräumen möchte. Neben der für Interdisziplinarität notwendigen Etablierung von entsprechenden organisatorischen Strukturen und entsprechend förderlichen Belohnungssystemen, müßte der Wissenschafts"betrieb" daher auch diese „Verzögerung“ tolerieren lernen. Neben der Erhöhung der Praxisrelevanz, der Er-

fahrung einer u. U. stärker befriedigenden „universitas“ (anstelle allzu enger Spezialisierung) wäre aber ein gleichberechtigteres und für beide Seiten anregenderes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit ein nicht zu unterschätzender Vorteil von Interdisziplinarität.

"Scharniere" zwischen Universität und Gesellschaft am Beispiel der Außeninstitute in Österreich: Möglichkeiten und Grenzen

Franz Holzer

Auch heute geschieht der bei weitem überwiegende Anteil der Wechselwirkung von Universität und Gesellschaft unmittelbar durch die handelnden Personen. Abgesehen von den publizierten Ergebnissen in Forschung und Entwicklung, um beispielhaft einen Aspekt herauszugreifen, sind die Wissenschaftler ja selbst Teil der Gesellschaft; sie sind häufig Mitglieder von hochrangigen, willensbildenden und auch entscheidungsbefugten Gremien, ganz abgesehen von den privaten Kontakten, in denen gerade der nicht zielgerichtete Anlaß häufig zu einer besonders konkreten Transferleistung führt.

Gegen Ende der 70er und im Laufe der 80er Jahre setzte sich auch in Deutschland und Österreich die Meinung durch, daß zusätzlich dazu eine organisierte, institutionalisierte Form des Transfers einzurichten sei, weil ja nicht alle Wissenschaftler und Firmenmitarbeiter „im gleichen Klub Tennis spielen“ können. Es kam also zur Errichtung von Transferstellen, Pressestellen, Referaten für Weiterbildung, für internationale Beziehungen, Messebüros, PR- und Stabsstellen und ähnlichen Einrichtungen, oder es wurden bereits nominell bestehende Institutionen, wie etwa die Außeninstitute an den beiden Technischen Universitäten Österreichs, erstmals mit Personal ausgestattet.

Dabei spielten die folgenden Überlegungen eine entscheidende Rolle:

Innovationsreflex: Forschung und Entwicklung wurden in verstärktem Maße zu strategischen Ressourcen der Betriebe, letztlich der gesamten Volkswirtschaft. Die Universität als Technologielieferant für eine Wirtschaft unter internationalem Konkurrenzdruck wurde als Hoffnungsträger erkannt.

Autonomiereflex: Die verstärkte Übernahme von Forschungsaufträgen aus der Wirtschaft wurde von den Wissenschaftlern als zusätzlicher Handlungsspielraum, teilweise als Ausweg aus den Finanzierungsengpässen und den bürokratischen Hemmnissen der (öffentlichen) Universitätserhalter erkannt. Zusätzlich ließ sich mit dem Motto: "Wir wollen unser selbst verdientes Geld auch selbst ausgeben" Druck auf den Gesetzgeber machen, was in Österreich im Jahre 1988 auch zur Einräumung der sogenannten Teilrechtsfähigkeit, also zur weitgehenden kaufmännischen Autonomie der Universitätseinrichtungen führte.

Legitimationsreflex: Auch außerhalb des technisch-naturwissenschaftlichen Bereichs setzte sich zunehmend die Auffassung durch, daß der Steuerzahler durch Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit ein positives Bild von den Leistungen der Universitäten erhalten sollte, um Budgeterhöhungen mehrheitsfähig zu machen oder zumindest Budgetkürzungen hintanhalten zu können.

In Österreich (in der Folge möchte ich mich, wo nicht anders angegeben, ausschließlich auf dieses Land beziehen) wurden zu den bereits bestehenden TU-Außeninstituten ab 1987 auch an allen übrigen Universitäten und Hochschulen Außeninstitute oder ähnliche Einrichtungen (häufig mit der hauptsächlichen Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit) errichtet.

Bei allen Unterschieden, in denen die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Universität und die konkreten Umstände eine Rolle spielen, unter welchen die Gründung der Scharnier-Stelle erfolgt ist, lassen sich jedoch einige inhaltliche und formale Gemeinsamkeiten feststellen, wobei die nachfolgende Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

* Der Rohstoff ist Information, den es zu schürfen, zu erschließen, aufzubereiten, zu verarbeiten und letztlich zu verkaufen gilt, meist ohne die kaufmännische Bedeutung des Wortes.

* Fatale Unterbesetzung und Underdotierung, deren Auswirkungen mit vielen Mühen von den durchwegs hochmotivierten Akteurinnen und Akteuren irgendwie bewältigt werden, was einen erheblichen Anteil der Kapazität bindet.

* Erdrückender Nachholbedarf im jeweils zugewiesenen Aufgabenfeld, um das sich in der Regel vorher niemand wirklich gekümmert hat.

* Durchwegs sehr positive Aufnahme der angebotenen Leistungen in der externen Zielgruppe, die den Vorteil einer zentralen Ansprechstelle sofort erkennt.

* Durchwegs eher kritische Aufnahme der angebotenen Leistungen in der internen Zielgruppe, welche die in der zentralen Ansprechstelle gebundenen und damit im jeweils eigenen Institut fehlenden Planstellen und Budgetmittel sofort erkennt.

Die Möglichkeiten und die Grenzen für die Arbeit der Außeninstitute, Transferstellen und der anderen genannten Einrichtungen ergeben sich unmittelbar aus einer Diskrepanz der Zielsetzungen, in welcher die Universitäten heute stehen. Einerseits sind sie noch immer nachgeordnete Dienststellen eines Ministeriums, sie erhalten nach wie vor fast die Gesamtheit ihrer Mittel aus der öffentlichen Hand, weitgehend ohne Zusammenhang mit der Beurteilung auf der Basis ohnedies kaum gegebener Leistungskriterien. Andererseits verstehen sie sich als Unternehmen, sind es wohl auch, können aber meistens auf Antrieb gar nicht ihr Produkt benennen (sind es nun die Studenten, und wenn ja, wer ist der Auftraggeber? Deren Eltern? Die zukünftigen Arbeitgeber?). Ganz zu schweigen von der nicht gegebenen Möglichkeit der Formulierung von Unternehmenszielen und deren Durchsetzung mit den üblichen Managementmethoden (Strategie, Controlling, Marketing, Technologie-Portfolio, Public relations) oder gar des Durchgriffs der Unternehmensleitung auf die Entscheidungen einer Abteilung.

In dieser widersprüchlichen Situation gibt es nur ein sofort konsensfähiges Ziel: die Partikularinteressen der Institute. Die Zentrale, "die Verwaltung", wird argwöhnisch beäugt, deren Tätigkeit leider öfter als Schikane denn als Hilfestellung erlebt, was aber aufgrund der soeben erwähnten Prioritätensetzung subjektiv auch verstanden werden kann.

Bedeutet dies, daß die Schamierstellen versagt haben und ihre Wirkung ohne Bedeutung ist? Keineswegs! Im Gegenteil, sie haben in der Regel hervorragende Leistungen vollbracht und tun dies weiterhin, nicht nur für die außerniversitären Zielgruppen, die dies meistens auch würdigen, sondern auch für die Universität, wenngleich auf einem Gebiet, für welches sie eigentlich gar nicht eingerichtet wurden und auf welchem sie in der Zukunft noch viel zu leisten haben werden:

* Kommunikation von innen nach innen und dann erst nach außen!

* Das Institut als lebendiges Biotop nicht gefährden, aber gleichzeitig durch gläserne Wände zur Außenwelt (und dazu gehört schon das Nachbarinstitut in der gleichen Fakultät) dafür zu sorgen, daß man beobachten kann, wie die Graugänse gerade dabei sind, den sie erforschenden Wissenschaftler in die Nähe des Nobelpreises zu führen.

* Mitwirkung im Aufbau einer "Unternehmenskultur" der Universität unter Bedingungen, die den Vorteil der damit verbundenen Mühen für die einzelnen Wissenschaftler (noch)

kaum erkennbar machen, jedenfalls in weitaus geringerer Einsichtigkeit als dies die Publikationstätigkeit in Fachzeitschriften ist.

Zusammengefaßt kann man sagen, daß die "Scharniere" vor einer Aufgabe stehen, die aufgrund struktureller Bedingungen der Universität heute nur sehr schwer zu bewältigen ist. Es wird von der weiteren Entwicklung der Universität abhängen, ob in der beschriebenen Zielkonflikt-Situation das Ziel oder der Konflikt überwiegen wird. Übrigens: Im neuen Universitätsorganisationsgesetz (UOG 1993) sind Außeninstitute oder andere „Scharniere“ nicht verbindlich vorgesehen. Sollten sie im Rahmen der jeweiligen Universitätsatzung dennoch errichtet werden, dann ohne die bisher gegebene (Teil-)Rechtsfähigkeit.

Die Frage der Aufgaben von Universitäten als herausgehobene Institutionen der Wissenschaft ist ein Dauerbrenner studentischer Politik in Deutschland, seit 1961 die legendäre „Hochschuldenkschrift“ des - damals noch nicht von der Mutterpartei SPD „verstoßen“ - SDS erschien. Das Thema war in der Zeit nach den 68er Unruhen eines der umstrittensten und ist es bis heute geblieben. Vor allem der Streit darüber, wer die Aufgaben der Universitäten maßgeblich definieren und entsprechend die Inhalte von Forschung und Lehre bestimmen oder auch nur beeinflussen dürfe, führte zu einer ganzen Anzahl juristischer und gesetzgeberischer Klimmzüge - bis hin zu Berufsverboten, die die verfassungsrechtlich gesicherte Freiheit der Wissenschaft in einer hektischen ideologischen Kehrtwendung als alleiniges Individualrecht der berufenen Professoren auslegte und andere Gruppen von der Mitgestaltung weitgehend ausschloß.

Gibt es nun, wie der Titel meines Vortrags vermuten läßt, eine spezifische studentische Auffassung von den Aufgaben der Wissenschaft und ihren Institutionen, so ist dies auch und vor allem auf die heutige Rollen- und Machtverteilung innerhalb der Universitäten und die dadurch entstandenen spezifischen Interessen der Studierenden zurückzuführen. Trotz ihrer nahezu einflußlosen Rollen in den bürokratischen Mühlen der heutigen Universitäten sind die von Studierenden entwickelten Positionen keineswegs defensiv ausgerichtet. Sie zielen vielmehr auf nicht weniger als auf eine offensive (um nicht zu sagen radikale) Umgestaltung des Wissenschaftssystems.

In meinen weiteren Ausführungen beziehe ich mich im wesentlichen auf die notwendige Umgestaltung von technischen Universitäten und Hochschulen, und dabei vor allem auf konkrete, an der TU-Berlin gewonnene, Erfahrungen.

Die Hauptaufgabe von Wissenschaft

Michael Daxner, Präsident der Carl v. Ossietzky-Universität in Oldenburg, schreibt 1991: „Hauptaufgabe aller Wissenschaften ist es, den Prozeß der menschlichen Selbstvernichtung rückgängig zu machen, unabhängig davon, ob in dieser Operation ein einheitlicher

Sinn gesehen oder vermittelt werden kann. Dazu gehört auch das Forschen nach Erkenntnissen, warum die Menschen angesichts dieser Entwicklung so wenig in der Lage sind, rechtzeitig und gewaltfrei ihre Gesellschaftsstrukturen und ihr Verhältnis zur Natur zu regulieren.“ (1/,S.42) Diese Erkenntnis leitet er aus der Einsicht ab, daß im Unterschied zu früheren gesellschaftlichen Krisen „die derzeitige Krise des Fortschrittskonzepts der Moderne (eine ist), die an das Wissen geknüpft ist, das zugleich das Ende dieses Szenarios bedeutet.“ (1/,5.42)

Mit anderen Worten: Wir leben heute mit der Gewißheit, daß ohne tiefgreifende Veränderung menschlicher Lebensweisen, vor allem in den sogenannten „entwickelten“ Industrieländern, die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen nicht aufzuhalten ist: „Die uns bereits heute bekannten mittelfristig wirksamen Selbstvernichtungsdeterminanten sind zahlreicher als für das Verschwinden der Menschheit von der Erdoberfläche notwendig“. (1/,S.42)

Dies ist die Grundthese, auf der die studentische Hochschulpolitik an der TU-Berlin aufbaut. Aus der Erkenntnis, daß Wissenschaft und „moderne“ Technik entscheidende Mitverursacher der globalen Krise sind, leiten sich die Thesen einer „alternativen“ Wissenschaft ab.

Wichtig ist für uns dabei, bei der Lösungssuche nicht selbst dem „Fortschrittsmythos der Modernen“ auf den Leim zu gehen und nach vor allem technischen und administrativen Lösungen für die globale Krise zu suchen. Die weit verbreitete Einengung der Lösungssuche auf solche Verfahren ist selbst die wahrscheinlich verhängnisvollste Auswirkung des eindimensionalen Denkens im technischen Zeitalter.

Die Anstrengungen müssen vielmehr darauf gerichtet werden, die Probleme umfassend und interdisziplinär anzugehen und dabei ökologische, ideologische, kulturelle, soziale, politische, historische und weitere denkbare Aspekte zusammen zu betrachten. Im Zentrum steht dabei ein emanzipatorischer Anspruch von Wissenschaft, der die Bevormundung weiter Teile einer „Gesellschaft von Laien“ durch eine kleine „Elite von Experten“ abschafft, und durch eine weitreichende Partizipation weiter Teile der Gesellschaft am Prozeß der Wissenschaft ersetzt sehen will.

In einem kürzlich erarbeiteten und noch nicht veröffentlichten hochschulpolitischen Programm haben wir deshalb formuliert:

„Universitäten müssen Handlungsoptionen für die Gesellschaft, ihre Gruppen und alle ihre Mitglieder entwickeln, die geeignet sind, den Prozeß der menschlichen Selbstvernichtung rückgängig zu machen. Angesichts des Ausmaßes der gegenwärtigen Krise müssen sie dieser Aufgabe ihre ganze Kraft widmen.(...) Dieses muß in direkter Auseinandersetzung mit den Menschen selbst, ihren Instituten, Initiativen, ihren Vorstellungen und Wünschen, ihren Träumen und ihrer Wirklichkeit in ihrem Alltag geschehen.“

Grundsätzliche Notwendigkeiten der Studienreform:

Aus den oben dargelegten Überlegungen heraus erweisen sich das Studium und vor allem die universitäre Lehre, wie sie heute dargeboten wird, als höchst unzeitgemäß. Das Hauptaugenmerk liegt nach wie vor auf der klaglosen Reproduktion von Führungseliten für Wirtschaft und Verwaltung, auf der Ausbildung hochspezialisierter „Experten“, deren Kompetenzen abseits ihres eigenen Fachgebiets umso magerer ausfallen. Die Struktur des Studiums ist weiterhin so gestaltet, daß Eigeninitiative behindert und - in der Regel vorhandene - Motivation abgewürgt wird.

Um den oben dargelegten Problemen gewachsen zu sein, bedarf es unserer Auffassung nach auch hier einer radikalen Umorientierung. Im Vordergrund muß zukünftig die umfassende Bildung der Persönlichkeit durch ein eigenverantwortlich gestaltetes und interessegeleitetes Studium stehen. Es sei hier betont, daß es sich bei den Studierenden keineswegs um unmündige Pennäler sondern vielmehr um erwachsene Menschen mit ernstzunehmenden Interessen handelt, die in der Lage und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen.

Auf der abstrakten, programmatischen Ebene sind für uns die folgenden, in aller Kürze dargestellten Prinzipien für die inhaltliche Studienreform handlungsleitend:

* Das Prinzip der gesellschaftlichen Relevanz der Lehrinhalte im Gegensatz zur inhaltlichen Belanglosigkeit:

Die Inhalte von Lehre und Studium müssen sich an gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Bedürfnissen messen lassen.

Die heute dargebotenen Lehrinhalte werden den gesellschaftlichen Anforderungen häufig nicht gerecht, sie leisten in der Regel keinen Beitrag zur Bewältigung der zentralen gesellschaftlichen Probleme Fachborniertheiten und kapazitäts Absicherungsrituale haben in diesem Zusammenhang nach wie vor das größte Gewicht.

* Das Prinzip der Berufsunfähigkeit im Gegensatz zum Prinzip der Berufsfähigkeit:

Hier wird vor allem der Tatsache Rechnung getragen, daß eine Spezialisierung die den reibungslosen Berufseinstieg ohne Einarbeitung ermöglicht zum einen unrealistisch und zum anderen dem Gedanken der notwendigen Interdisziplinarität entgegengesetzt ist. Die Faustregeln lauten hier für uns beispielsweise: „Breite vor Tiefe“ und „Konzepte statt Fakten“.

* Das Prinzip der Gleichwertigkeit von Lehrveranstaltungen im Gegensatz zu deren Gleichartigkeit:

Möglich sein muß die Austauschbarkeit von Lehrveranstaltungen, die sich zwar in Inhalt und/oder Form unterscheiden, gleichwohl im Rahmen einer Studienordnung aber austauschbar sind. Dazu wurde von uns das Konzept eines „modularen Studiums“ entwickelt.

* Das Prinzip der Freiwilligkeit in der Gestaltung des Studiums im Gegensatz zur curricularen Gängelung:

Eigenverantwortliches Studieren erfordert Freiräume, die, wie die Erfahrungen mit reformfreudigen Studiengängen zeigen, von den Studierenden mit hoher Motivation und ebenso hoher Verantwortlichkeit ausgefüllt werden. Das Berliner Hochschulrecht macht hier die Vorgabe, daß maximal zwei Drittel des Studiums curricular vorgeschrieben sein sollen, der Rest soll den Studierenden zur freien Verfügung gestellt werden.

Konkrete Beispiele aus den Erfahrungen an der TU-Berlin

Im folgenden möchte ich von einigen konkreten Projekten, die an der TU-Berlin umgesetzt wurden oder in Vorbereitung sind, berichten, um eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie die Umsetzung der o.a. Prinzipien in den Hochschulalltag denkbar ist.

1) „Projektwerkstätten für sozial- und umweltverträgliches Denken und Handeln“

Es handelt sich hierbei um Einrichtungen, die seit inzwischen 8 Jahren höchst erfolgreich an der TU-Berlin arbeiten. Der Einfachheit halber zitiere ich aus der Selbstdarstellung der Projektwerkstätten, entnommen dem „Alternativen Vorlesungsverzeichnis der TU“, herausgegeben vom AStA:

„Projektwerkstätten sind seit 1985 ein Beitrag von Studentinnen und Studenten, sich für die Verbesserung der Studiensituation mit eigenen Ideen konstruktiv einzusetzen.

Den Projektwerkstätten geht es um ein doppeltes pädagogisches Ziel:

-die Fähigkeit zu praktischem und innovativem Arbeiten und
-den Erwerb einer weitergehend selbstbestimmten Arbeitshaltung.

Das bedeutet, daß die Tutorien in Arbeitsweise und Zielsetzung von den TeilnehmerInnen gestaltet werden („selbstbestimmtes Lernen“) und daß ein konkretes Projekt gemeinsam entworfen, geplant und ausgeführt wird („learning by doing“). Alle Projekte sollen sich am Leitbild einer sozial nützlichen, umweltverträglichen Wissenschaft und Technik orientieren.“(/2/,S.6)

Die Projektwerkstätten wurden nach harten inneruniversitären Auseinandersetzungen durchgesetzt und gelten inzwischen in ihrem Status als relativ gesichert. Sie werden durch den Universitätshaushalt mit Stellen für studentische Hilfskräfte und mit bescheidenen Sachmitteln versorgt. Inzwischen ist die zweite Generation von Projektwerkstätten eingerichtet; es gibt zur Zeit 15 Stück. Sie beschäftigen sich z.B. mit alternativer Energiegewinnung, Wissenschaftsjournalismus, Technikgeschichte und -kritik, Frauenforschung, emanzipatorischen Planungsansätzen etc.

Die erste Generation der Projektwerkstätten hat einige bemerkenswerte „Spie-off“ hervorgebracht, so z.B. Firmen, die ihr Geld mit Windenergie verdienen oder als arbeitsmarktpolitisch engagierter Qualifizierungsbetrieb den Gedanken umweltverträglicher Technikgestaltung mit notwendiger Qualifizierung Arbeitsloser verbinden.

2) Modellversuche zur Studienreform

Als Reaktion auf den bundesweiten Lehrveranstaltungsboykott im Wintersemester 1988/89 (bekanntgeworden als „UNIMUTSTREIK“) wurden auf Bundesebene und vor allem Berliner Landesebene Mittel in erheblichem Umfang bereitgestellt, mit denen Modellversuche zur Studienreform finanziert werden konnten. Auf diese Weise wurden eine Vielzahl von studentischen Tutorienstellen und einige wenige Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen geschaffen, die an allen Fachbereichen der TU die Reform verschiedener Lehrveranstaltungen in Form und Inhalt voranbringen sollten.

Inhaltlich und strukturell bauten diese Modellversuche auf den im Streik entwickelten „autonomen Seminaren“ auf, die damals an allen Fachbereichen spontan entstanden waren und die sich - ähnlich wie die Projektwerkstätten - am Leitbild einer emanzipatorischen, sozial nützlichen und umweltverträglichen Wissenschaft orientierten. Ziel war es, diese Ansätze nun endlich auch außerhalb universitärer Nischen in den Regelbetrieb zu

integrieren.

Hier wurden einige bemerkenswerte Erfolge erzielt: es konnten z.B. einige über 20 Jahre alte „Fronten“ in konservativen Fachbereichen durch die überzeugenden Ergebnisse der Modellversuche aufgebrochen werden und nie für möglich gehaltene Durchbrüche erzielt werden.

In vielen Fällen war jedoch mit Ablauf des Modellversuchs der Reformelan erfolgreich „ausgesessen“, so daß notwendige Reformen nicht stattfinden.

3) Modellversuch „Studienbüros“

„Studienbüros“ sind der Versuch einer Antwort auf die Fragen, die der heute in Deutschland vorherrschende Typus der „Massenuniversität“ stellt. Insbesondere an der TU-Berlin ist nach der Umsetzung der kürzlich beschlossenen Veränderungen der Fachbereichsgliederung damit zu rechnen, daß sich viele Probleme einer „Massenuniversität“ verschärfen werden - alleine schon deshalb, weil an jedem Fachbereich zwischen 3000 und 4000 Studierende eingeschrieben sein werden, eine Größenordnung, die andernorts ganze Universitäten nicht erreichen.

Zur Abmilderung der Auswirkungen dieser „Strukturreform“ hat sich die TU auf Druck der Studierenden und des Mittelbaues dazu entschlossen, sogenannte „Studienbüros“ einzurichten. In ihnen sollen hauptamtlich Beschäftigte elementare Aufgaben bei der Beratung und Betreuung der Studierenden übernehmen. Das alleine wäre allerdings relativ dürftig, kämen nicht noch entscheidende weitere Aufgaben hinzu. So sollen die in den Studienbüros beschäftigten „StudiensekretärInnen“

- Geschäftsführungsfunktionen für die in Berlin gesetzlich vorgeschriebenen und studentischen majorisierten Ausbildungskommissionen der Fachbereiche übernehmen und so deren Arbeitsfähigkeit gewährleisten,
- die ordnungsgemäße Durchführung der Lehre überwachen,
- Defizite in der Lehre und in der Studentenorganisation aufdecken (Evaluation) und Initiativen zu deren Beseitigung (Studienreform) anregen,
- aussagekräftige statistische Daten über Studienverlauf und Verbleib der Absolventinnen und Absolventen sammeln und dokumentieren.

Die Studienbüros sollen eine „schlagkräftige“, dezentrale Infrastruktur zur institutionellen Absicherung permanenter Studienreform darstellen, und die Bedeutung von Lehre

und Studium für das universitäre Aufgabenprofil auch in der Aufbauorganisation der Universität widerspiegeln.

Diese Beispiele seien stellvertretend für viele Aktivitäten an der TU-Berlin genannt, die sich mit Studienreform auseinandersetzen und sich mit der theoretischen Betrachtung dieser Problematik nicht zufriedengeben.

All diese Projekte wurden nur durch kräftezehrende inneruniversitäre Kämpfe, häufig genug nur durch den Druck studentischer Streikaktionen durchgesetzt. Zu ihrer Absicherung im universitären Alltag brauchte - und braucht - es vielfach ein ebenso zähes Engagement, so daß viele Studierende sich frustriert von diesem Terrain abwenden und ihr Engagement lieber außerhalb der Universität einsetzen. (Erschreckende Zahlen hierzu liefert Rainer Brämer mit seiner - noch unveröffentlichten - Untersuchung „Student 92“/3/)

Hier komme ich deshalb wieder auf den Beginn meines Vortrags zurück und es bleibt mir nur, die - inzwischen seit mehr als dreißig Jahren wiederholte - Forderung nach Stärkung der inneruniversitären Demokratie als die zentrale Voraussetzung für zukunftsweisende Reformen und als notwendige Bedingung für eine Erneuerung der Universitäten zu betonen.

Literatur

/1/ Daxner Michael: *Entstaatlichung und Veröffentlichung, Die Hochschule als republikanischer Ort, Köln 1991*

/2/ AStA der TU-Berlin: *alternatives Vorlesungsverzeichnis, SoSe 1993, Berlin 1993*

13/ Brämer, Rainer: *Student 92, Erste Befunde und Einsichten, Marburg 1992 (bisher unveröffentlicht)*

13 Erfahrungen aus den europäischen Diskussionen und Entwicklungen der letzten Jahre Gerd Köhler

„Was macht ihr da eigentlich, wenn ihr Euch in Brüssel trefft und drei Tage lang über ein von der Europäischen Kommission vorgelegtes „Memorandum zur Hochschulbildung“ sprecht? Die Bombardements von Sarajevo, die hungernden Kinder von Somalia, das Auseinanderbrechen der CSFR, der Kollaps des ostdeutschen Arbeitsmarktes ... sind das nicht die Realitäten, denen ihr euch stellen solltet?“

Die Antwort ist knapp, ihre Umsetzung umso schwieriger: weil die Verhältnisse so sind, wie sie uns täglich im Fernsehen und über die Zeitungen vermittelt werden, gibt es keine Alternative zum Aufbau eines demokratischen Europa, das die sozialen Rechte seiner Bürger ernst nimmt, sich den ökonomischen Herausforderungen stellt und sein politisches Gewicht zur Durchsetzung von Frieden nutzt. Die Zeit drängt und vieles ist zu tun. Die Kluft zwischen tagespolitischer Betroffenheit und perspektivischer politischer Aktion ist groß, die Vermittlung fällt schwer. Die gewollten Reformen suchen nach Trägern, die BürgerInnen nach Reformen, die sie tragen können.

Belastet durch Niederlagen bei der Durchsetzung der „Sozialcharta“ und sicher auch nicht frei von nationalem Kleinmut, unterstützen die Gewerkschaften den europäischen Integrationsprozeß. Das wird ihnen nicht leicht gemacht. Zu viele der politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse sind intransparent. Die gewerkschaftliche Forderung nach stärkerer Partizipation prallt auf vermeintliche Sachzwänge einer nach Effektivität des eigenen Handelns suchenden Euro-Administration. Ich will es mir nicht zu einfach machen - der Bürokratismus-Vorwurf kaschiert häufig nicht mehr als die mangelnde Bereitschaft zu übernationaler Kooperation. Die Regelungsdichte der Brüsseler Verordnungen ist sicher nicht größer als die der französischen Steuerbehörden, „Brüssel“ ist sicher nicht viel weiter von der Universität Würzburg entfernt als diese von der Landeshauptstadt München. Trotzdem: die Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe und Mitbestimmung reichen nicht aus. Das gilt für das Europäische Parlament, das in diesen Tagen 40 Jahre alt wird, das gilt auch für die Gewerkschaften, auch im Bereich von Bildung, Erziehung und Wissenschaft.

Mit der Mitteilung „Allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemein-

Schaft - Mittelfristige Leitlinien 1989-92" hat die Europäische Kommission 1989 die Diskussion über die künftige Hochschul- und Forschungsentwicklung in den Mitgliedstaaten der EG eröffnet.

Zu dem im Juni 1989 an der Katholischen Universität Leuven durchgeführten Workshop waren die Gewerkschaften noch nicht eingeladen. An der im November 1990 stattfindenden Konferenz von Siena haben sich drei ETUCE-Vertreter mit Beiträgen beteiligt, die sich aber nur in Ansätzen in den weitgehend vorstrukturierten „Schlußfolgerungen“ der Konferenz " 1992 und die Hochschulen: Planung für das Jahr 2000" wiederfinden. Eine erste ausführliche gewerkschaftliche Antwort wurde mit dem ETUCE-Colloquium „Bridges to the Future“ im April '91 formuliert und im Dezember '91 von der Generalversammlung der ETUCE beschlossen. Auf der Grundlage dieser Beratungen hat das ETUCE im April '92 eine vorläufige Stellungnahme zu dem von der Europäischen Kommission im November '91 veröffentlichten „Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft“ beschlossen.

In diesen Aktivitäten wird deutlich, daß die im ETUCE zusammenarbeitenden Gewerkschaften Hochschul- und Forschungspolitik in Europa mitgestalten wollen. Ob daraus eine „europäische Hochschul- und Forschungspolitik“ werden kann, wird wesentlich davon abhängen, ob den in den Hochschulen und Forschungseinrichtungen Studierenden, Lehrenden und Forschenden, ob dem Hochschul- und Forschungspersonal und den sie vertretenden Gewerkschaften und Verbänden reale Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden. Sie sind Voraussetzung für ein verantwortliches, notwendige Kompromisse auch mittragendes, Engagement. Ohne eine solche aktive Unterstützung seiner Bürger, wird die Europäische Gemeinschaft ohne Leben sein. Mitgestalten heißt, sich identifizieren. Mitgestalten können ist wesentliche Voraussetzung für eine „europäische Identität“. Ohne diese werden die vor uns stehenden verteilungspolitischen Auseinandersetzungen eher wölfisch denn solidarisch ausgetragen.

Vom 17. bis 19. September fand in Brüssel das 2. Hochschulpolitische Colloquium des ETUCE statt, um die gewerkschaftlichen Stellungnahmen zum „Memorandum“ zu präzisieren. Die Ergebnisse der in den Mitgliedsstaaten sehr unterschiedlich geführten Diskussionen sollten eingearbeitet werden. Manche Regierung hat dabei eher nach dem Motto gehandelt „Alles für das Volk - Nichts mit dem Volke“. Sie müssen einsehen, daß die Zeiten des Absolutismus, auch des aufgeklärten Absolutismus, vorbei sind. Schein-

demokratisch ist der Versuch der britischen Regierung, eine private Consulting Firma mit der Legitimierung des Memorandums zu beauftragen. Anders die Situation in Deutschland wo Bundes- und Länderregierungen Wissenschaftsorganisationen, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften zu einem gleichberechtigten Dialog eingeladen haben, um eine gemeinsame Stellungnahme vorzubereiten.

Gestützt auf Länderberichte, Stellungnahmen nationaler Gewerkschaftsorganisationen und vor dem Hintergrund des „GEW-Wissenschaftsforums: Die Vielfalt stärken - europäisch handeln“ möchte ich die folgenden Thesen zur Diskussion stellen.

Zunächst 6 allgemeine Anmerkungen zum Memorandum:

1. Verhältnis von Studium und Beruf

Es wird kritisiert, daß das Memorandum von einem sehr unkritischen Verständnis von Hochschulbildung ausgehe, die Berufsbildungsfunktion stehe zu sehr im Vordergrund, der kritisch-aufklärerische Bildungsauftrag der Hochschulen komme zu kurz. Ein „entweder-oder“ scheint mir in dieser Diskussion wenig konstruktiv, eher polarisierend und deswegen lähmend. Die Verfechter der These „Studium ist wissenschaftliche Berufsausbildung“ müssen aufzeigen, daß sie keine unkritisch übernommene Anpassung der Studierenden an die Vorgaben des Arbeitsmarktes wollen. Diejenigen, die die Position vertreten, daß Studium „mehr“ sei als Berufsbildung, müssen nicht nur sagen, was dieses „mehr“ ist, sondern auch, wie sie die rund 30 bis 40 Prozent eines Altersjahrganges, die heute eine Hochschule besuchen, auf einen sich verändernden und veränderbaren Arbeitsmarkt vorbereiten wollen. Studium und Beruf, Hochschule und Arbeitsmarkt, Forschung und Regionalentwicklung, Wissenschaft und internationale Wettbewerbsfähigkeit sind Themen einer Auseinandersetzung, die nicht überhöht werden, aber auch nicht länger tabuisiert werden dürfen.

2. Freiheit der wissenschaftlichen Arbeit

Es wird kritisiert, daß das Memorandum eine Vielzahl staatlicher Eingriffsmöglichkeiten auf supranationaler Ebene vorschläge, die die Autonomie der Hochschulen und damit die Freiheit der wissenschaftlichen Arbeit grundsätzlich in Frage stellen. Das gelte insbesondere für den Forschungssektor, wo die Grenzen zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung immer mehr im Interesse einer technologie-orientierten Industriepolitik verwischt würden.

Die Selbstverwaltungsrechte der Hochschulen zu stärken, ist gewerkschaftliche Position.

Sie schließt jedoch die Forderung nach Mitbestimmung im Inneren ein. Keine Personalgruppe soll in der Lage sein, alle anderen überstimmen zu können. Demokratische Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen schließen dann die Stärkung der Leitungsstrukturen nicht aus, wenn über den Ausbau der Mitbestimmung Transparenz, Kontrolle und Mitgestaltung gesichert sind.

3. Hochschule und Gesellschaft

Wollen die Hochschulen zunehmende Bedeutung für die soziale und ökonomische, die kulturelle und ökologische Entwicklung gewinnen, müssen sie sich ihrer wachsenden gesamtgesellschaftlichen Verantwortung stellen. Es wird kritisiert, daß im Memorandum eine einseitige Verpflichtung der Hochschulen auf die Bedürfnisse der Wirtschaft, insbesondere der Unternehmen zum Ausdruck gebracht wird. Die Gewerkschaften verkennen nicht die Zusammenhänge zwischen Hochschule und Gesellschaft, sie wollen, daß die enger werdenden Kooperationsbeziehungen auf der Basis gleichberechtigter Partnerschaft transparent gestaltet werden. Dazu sollen gemeinsam ausgehandelte Regeln für die Annahme und Durchführung von Drittmittelforschung genauso beitragen wie entsprechende Vereinbarungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Staat und Gesellschaft müssen gefunden werden, um sowohl die Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Arbeit als auch die gesellschaftliche Beratung dessen zu sichern, was in den Hochschulen in den Bereichen Studium, Lehre, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistung gemacht werden soll und kann.

4. Europäisierung und Internationalität

Es wird kritisiert, daß im Memorandum die internationale Dimension wissenschaftlicher Arbeit vernachlässigt werde. Die Einengung auf eine nicht definierte und in ihrem Zustandekommen intransparente europäische Hochschul- und Forschungspolitik könne nicht hingenommen werden.

Es ist auch gewerkschaftliche Position, daß Wissenschaft ohne politische Grenzen arbeiten können muß. Das schließt die besondere Verantwortung der europäischen Hochschulen gegenüber denen in Mittel- und Osteuropa genauso ein wie die Kooperation mit den Ländern der Dritten Welt. Die Kritik verkennt aber, daß Hochschul- und Forschungspolitik in zunehmendem Maße Bestandteil europäischer Innenpolitik werden, und als solche auch von demokratisch legitimierten europäischen Vertretungen sowohl des Hochschulpersonals als auch der sie vertretenden Gewerkschaften und Verbände der Hochschulen und Forschungseinrichtungen mitgestaltet werden muß.

5. Subsidiarität

Es wird kritisiert, daß die EG-Kommission das Subsidiaritätsprinzip mißbräuchlich heranziehe, um zusätzliche Eingriffsrechte der höheren gegenüber den unteren Ebenen rechtfertigen zu können. Dem wird z. B. in der deutschen Diskussion um das im Föderalismus begründete Handlungsrecht und -primat der unteren Ebene gegenüber der höheren entgegengesetzt. In dieser Diskussion wird es notwendig sein, die sehr unterschiedlichen nationalen Blickwinkel klar zu benennen, um zu gemeinsamen Lösungen zu kommen. Einem reicheren Bundesland fällt es schwer, Entscheidungs- und Haushaltskompetenzen an die Bundesregierung bzw. die Europäische Kommission abzugeben, wenn damit finanzielle Umverteilungen zu seinen Lasten verbunden sind. Der finanzschwächeren Region geht es umgekehrt. Eine weniger plakativ verkürzte Diskussion über die damit verbundene Kohäsionspolitik der Europäischen Gemeinschaft könnte helfen, zu einer solidarischen Umverteilungspolitik zu kommen.

6. Finanzierung von Hochschule und Forschung

Es wird kritisiert, daß die Frage der Finanzierung von Hochschule und Forschung eher dilatorisch behandelt werde. Die Forderung, diesem für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung so wichtigen Sektor höhere Bedeutung beizumessen, bleibt so lange papieren bis gesagt wird, daß dafür sehr viel mehr Haushaltsmittel eingesetzt werden müssen.

Die Hochschulen müssen sich der Diskussion über die effizientere Nutzung der ihnen zur Verfügung gestellten Haushalte stellen. Sie sollten „accountability“ zu ihrem eigenen Thema machen und Staat und Gesellschaft gegenüber offensiv vertreten, wozu sie gut sind. Dabei können und sollen sie aufzeigen, was notwendig wäre, um ihre Aufgaben noch besser erfüllen zu können.

Es folgen sechs Kommentare zu einzelnen Vorschlägen des Memorandums:

1. Ausbau und Struktur des Tertiären Bereichs

Dankenswert offen legt das Memorandum dar, daß auch künftig „mit einer Steigerung der Nachfrage nach einer Hochschulbildung“ zu rechnen sei. Der wirtschaftlich begründete Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften trage genauso dazu bei wie die sozialpolitische Zielsetzung, Chancengleichheit zwischen Arm und Reich, zwischen Männern und Frauen, zwischen Jüngeren und Älteren, zwischen entwickelten und weniger entwickelten Regionen zu schaffen. Dabei soll die Vielfalt der nationalen Wege nicht in Frage gestellt werden. Ohne sich damit, dem „Harmonisierungsvorwurf“, aussetzen zu wollen,

muß von gewerkschaftlicher Seite die Frage gestellt werden, wie diese Chancengleichheit angesichts ganz unterschiedlicher Strukturen und angesichts der weit auseinanderklaffenden Bildungsbeteiligung in den Mitgliedsstaaten realisiert werden soll?

Die gewerkschaftliche Forderung nach Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Institutionen des Hochschulbereichs könnte dazu beitragen, die Mobilität zwischen Hochschulen der verschiedenen Staaten zu intensivieren.

2. Mobilität der Studierenden

10 Prozent aller Studierenden in der Gemeinschaft sollten 1992 - so das Ziel der Europäischen Kommission - die Möglichkeit haben, einen integrierten Studienabschnitt in einem anderen Mitgliedstaat zu absolvieren. Nicht einmal die Hälfte ist erreicht. Mit dem Memorandum fordern die Gewerkschaften eine erhebliche Erhöhung der Mittel für die Austauschprogramme. Statt eines „Europa-Darlehens“ sollte aber geprüft werden, ob nicht ein grenzüberschreitendes „Europäisches Grundstipendium“ angestrebt werden sollte, um jungen Menschen aus allen Regionen gleiche Entwicklungschancen einzuräumen.

3. Qualität von Lehre und Studium

Das Memorandum unterstreicht an verschiedenen Stellen die Forderung nach neuen Wegen der Qualitätsbeurteilung - weniger im Bereich der Forschung, mehr im Bereich von Lehre und Studium. Die Hochschulen sollten sich selbst der Themen „Evaluation“ und „Quality Assessment“ annehmen und überlegen, ob die Arbeitgeber und Gewerkschaften nicht stärker an der Diskussion über die Anerkennung von Studienleistungen und Examen beteiligt werden sollten.

Schon in den 70er Jahren haben sich die Gewerkschaften in einigen EG-Mitgliedstaaten mit diesem Thema befaßt und sich in Selbstverwaltungs- und staatlichen Gremien an der Reform von Studiengängen und Prüfungsordnungen beteiligt. Diese Ansätze sollten wieder aufgegriffen werden.

Unbefriedigend ist, daß inzwischen ein Report („Quality Management und Quality Assurance in European Higher Education“) in Auftrag gegeben worden ist, ohne daß mit Hochschullehrern und Studierenden darüber gesprochen worden ist; die Nichtbeteiligung führt zu Blockaden.

Die ETUCE-Mitglieder wollen an dieser Diskussion beteiligt werden. Die Europäische

Kommission sollte ein Forum finanzieren, um eine offene Diskussion über dieses Thema zu fördern.

Exkurs „Lehrerbildung“:

Die im Memorandum zum Ausdruck gebrachte besondere Bedeutung der Lehrerbildung für den europäischen Integrationsprozeß bleibt so lange folgenlos wie nicht die vorhandenen Programme (z. B. ERASMUS) für LehrerInnen aller Ausbildungsstufen geöffnet und neue sprach- und landeskundliche Fortbildungsmaßnahmen eingeführt werden. Das ETUCE hat den Vorschlag gemacht, ein „europäisches Fortbildungsjahr“ einzuführen.

4. Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Personals

Um die Mobilität des wissenschaftlichen Personals zu verbessern, hat das ETUCE vorgeschlagen, über EG-weite Mindestbeschäftigungsbedingungen für diesen Personenkreis nachzudenken. Das sollte auf der Grundlage einer vergleichenden Untersuchung der Arbeitsbedingungen an den Hochschulen und Forschungseinrichtungen in den EG-Mitgliedsstaaten erfolgen, die gemeinsam vom Liaison-Committee of Rectors Conferences of Member States of the European Community und vom ETUCE gefordert wird. Vergleichbare Arbeitsbedingungen könnten auch dazu beitragen, den „brain drain“ im Wissenschaftsbereich zwischen den reicheren und ärmeren Mitgliedsstaaten einzuschränken. Das EG-Programm „Humankapital und Mobilität“ weist auf diesen Sachverhalt und zusätzliche Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses hin.

5. Forschung

Das Memorandum fordert neue Partnerschaften zwischen der Wirtschaft und den Hochschulen nicht nur für den Bereich von Lehre und Studium, sondern auch für den Forschungssektor.

In der Folge der Brüsseler Tagung „Gemeinsame Forschung zwischen Gewerkschaften und Universitäten“ sind 10 nationale Konferenzen zu diesem Thema durchgeführt und ein Vorschlag erarbeitet worden, wie diese Kooperationsidee im Rahmen eines gesonderten EG-Programms ausgebaut werden kann. Das ETUCE unterstützt dieses Vorhaben und erwartet von der EG-Kommission Vorschläge zu seiner Umsetzung.

6. Weiterbildung

Das Memorandum betont die Notwendigkeit, die Angebote wissenschaftlicher Weiterbil-

dung systematisch auszubauen. Das ETUCE unterstützt diese Forderung wohl wissend, daß in Hochschulen, die seit Jahren unter den Bedingungen von Überlast arbeiten, wenig Bereitschaft vorhanden ist, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. Hier sind zusätzliche finanzielle Anstrengungen notwendig, wenn nicht neben der Forschung auch die Weiterbildung aus den Hochschulen auswandern und sich neben den Hochschulen etablieren soll. Das wäre sowohl unter arbeitsmarkt- als auch unter wissenschaftspolitischen Gesichtspunkten eine Fehlentwicklung.

Mit meinem Beitrag wollte ich deutlich machen, daß die vor uns stehenden Struktur-entscheidungen für den Hochschul- und Forschungsbereich nur im offenen Dialog zwischen allen Beteiligten zu lösen sind.

* Die in den Hochschulen Lehrenden und Lernenden wollen über die europäische Zukunft ihrer Arbeit genauso mitbestimmen wie das technische Personal und das Verwaltungspersonal; das gilt für die lokale und regionale Ebene genauso wie für die nationale und europäische.

* Die Hochschulen und Forschungseinrichtungen fordern gesicherte Selbst- und Mitbestimmungsrechte; bei einem Ausbau der Forschungsförderung auf EG-Ebene sollten Selbstverwaltungsinstitutionen vergleichbar der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder dem britischen Research Council - etwa eine Europäische Forschungsgemeinschaft errichtet werden.

* Die Gewerkschaften suchen regelmäßige Gespräche und Verhandlungen mit dem Europäischen Parlament und der Europäischen Kommission, um der Europäischen Gemeinschaft ein soziales Gesicht zu geben.

All diese Arbeit bleibt ohne nachhaltigen Erfolg, wenn es uns nicht gelingt, die vielen MitarbeiterInnen in den Hochschulen und Forschungseinrichtungen für ein kritisch-konstruktives Europa-Engagement zu gewinnen.

14

Deutsch-deutsche Erfahrungen bei der Integration zweier Universitätssysteme Wilfried Nautann

Das Verständnis für die jetzige Situation an den Universitäten und Hochschulen in Deutschland ist nur aus der Kenntnis ihrer Vergangenheit möglich. Hierbei hat eine über Jahrzehnte zwischen Ost und West getrennt verlaufende Entwicklung Probleme geschaffen, die nur dann lösbar erscheinen, wenn man neben einer Analyse der Entwicklung der westdeutschen Hochschulen seit 1968 auch detaillierte Betrachtungen über die Situation an den ehemaligen DDR-Universitäten einbezieht.

Zur Situation an den Hochschulen der DDR

Verkürzungen bergen die Gefahr unzulässiger Verallgemeinerungen in sich. Lassen sie mich dessen ungeachtet den Versuch einer punktuellen Situationsbeschreibung für die Universitäten der ehemaligen DDR versuchen.

Die Hochschulen der DDR waren ideologisch streng diszipliniert. Der studentische Zugang wurde vorwiegend nach parteiideologischen Kriterien selektiert. Die Studenten unterlagen über den gesamten Studienzeitraum einem raumgreifenden Erziehungsprozeß. Nach dem Verständnis der SED war ein Studium gleich welcher Art nur dann erfolgreich zu absolvieren, wenn die Erkenntnisse einer auf DDR-Belange zugeschnittenen und ideologisch verfremdeten marxistischen Weltanschauung eine entsprechende „Klarheit“ in den Köpfen junger Menschen geschaffen hatte.

Wie es eine herkömmliche, insbesondere deutsche Tradition gebietet, waren auch an den Hochschulen der DDR Professoren mit uneingeschränkten Rechten ausgestattet. Nur daß zu jeder Zeit und an jedem Ort Entscheidungen von Professoren gleichzeitig Entscheidungen der Partei gewesen sind. Ohne ein offenes oder verstecktes Bekenntnis zur Partei war eine Berufung zum Professor nur in Ausnahmefällen möglich. Professoren repräsentierten in ihrer überwiegenden Mehrzahl die Partei an den Universitäten der DDR. Die treibenden Kräfte unterschiedlicher Anschauungen und Interessenlagen waren nahezu ausgeschaltet. Der gleichmachende „Segen“ einer allmächtigen Partei wirkte uniformierend.

Studenten und Mitarbeiter, die nicht bereit waren für eine Karriere Kompromisse mit dem SED-Staat einzugehen, blieben von einer Karriere ausgeschlossen. Durch diese Selektionsprinzipien liefen im Akademischen Mittelbau allmählich hochqualifizierte, langjährig erfahrene und kompetente Mitarbeiter in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis auf. Dies war eine durch die Arbeitsgesetzgebung bedingte Besonderheit. Wegen verweigerter Reisemöglichkeiten fehlte dieser Gruppe zwar die internationale Erfahrung, aber seit der Hochschulreform 1968 wurde die Hauptlast in Lehre und Forschung mehrheitlich von solchen Mitarbeitern eigenverantwortlich getragen. Von einer Berufung blieben sie aus politischen Gründen ausgeschlossen. In diesem Personenkreis, der im Sinne der SED politisch unzuverlässig war, lagen nach 1989 das eigentliche Potential und die Triebkräfte für eine Erneuerung der ostdeutschen Hochschulen.

Von Generationen nicht gelebte Demokratie und fehlende humanistische Bildung begründen und kennzeichnen den jetzigen Verlust moralischer Wertvorstellungen und seine Folgen.

Der Versuch einer Erneuerung der Hochschule aus eigener Kraft

Nach 1989 bestand an den DDR-Hochschulen die Gefahr, daß sich eine Polarisierung zwischen einer mehrheitlich belasteten Professorenschaft und dem progressiven Kern des Akademischen Mittelbaues zu Gruppengegensätzen mit hoher Brisanz entwickelte. Die beginnende Demokratisierung an den Hochschulen wäre hierdurch stark gefährdet worden.

Unumstritten war, daß die Hochschulen eine grundsätzliche Erneuerung erfahren mußten, kontrovers wurden jedoch die Wege und die Zielrichtung diskutiert. Diese Zeit war durch heftige Auseinandersetzungen zwischen etablierten Vertretern der DDR-Vergangenheit und erneuerungswilligen Kräften gekennzeichnet. Die Gegensätze verliefen quer durch die Gruppen an den Universitäten. Alte Parteige flechte erwiesen sich noch als außerordentlich wirksam und neue Gruppen gewannen nur sehr langsam an Einfluß.

Die spektakulären studentischen Aktionen dieser Zeit wurden durch überkommene Idealvorstellungen von Sozialismus, zu kurze Erfahrungswerte der Studenten, durch Angst vor Identitätsverlust und Befürchtungen vor dem Zusammenbrechen des Lehrbetriebes geprägt. Die größten Aktivitäten kamen aus propagandistisch geschulten, geisteswissenschaftlichen Bereichen und standen im Gegensatz zu der mehrheitlich inaktiven, übrigen Studentenschaft.

Am konsequentesten wurden die Auseinandersetzungen innerhalb des Akademischen Mittelbaues geführt. Auf der einen Seite standen die überkommenen Parteigänger, deren sicher geglaubte Karrieren abrupt unterbrochen wurden und Personen, die jetzt greifbar nahe eine Chance zur Verwirklichung von lange gehegten Idealen eines anderen Sozialismus sahen. Andererseits drängten kompromißlose Erneuerer in den Reihen bislang Benachteiligter mit der Hoffnung auf eine letzte wahrzunehmende Chance auf durchgreifende Reformen. Wie sich später zeigte, erstickte der Motor zahlreicher Aktivitäten aus der Anfangsphase in banalen und vordergründigen Egoismen.

Es offenbarte sich rasch, daß Demokratie auf dem Verordnungswege nicht einzuführen war. Wahlen zu Selbstverwaltungs- und Leitungsgremien führten aufgrund der alten Personalstruktur immer wieder zur Dominanz der alten Kräfte.

Viele Professoren bauten ihre als privilegierte Reizekader erworbenen Verbindungen rasch aus und verstanden dies außerordentlich wirksam zu nutzen. Unkenntnis und mangelnde Sensibilität altbundesdeutscher Stellen ließ Millionenbeträge an Hilfe in die falschen Kanäle fließen. Letztendlich scheiterte der Versuch einer inneren Erneuerung an der Unfähigkeit und am fehlenden Willen alter Hochschulkader, einen wirklich neuen Ansatz zu finden.

Die verordnete Erneuerung von oben

Die ideologiebelasteten Bereiche des Marxismus-Leninismus, der Wirtschaftswissenschaften, der Juristen und Teile der pädagogischen Einrichtungen wurden über eine sogenannte Abwicklung aufgelöst und dort, wo es sinnvoll war, erst nachfolgend wieder durch Neugründung etabliert.

Auf der Grundlage eines Hochschulemeyerungsgesetzes wurde das gesamte wissenschaftliche Personal an den Hochschulen durch Personal- und Fachkommissionen auf persönliche Integrität und fachliche Kompetenz überprüft. Als Ergebnis dieses sehr umstrittenen und zugleich schwierigen Prozesses wurde ein großer Teil von belasteten Professoren und eine geringere Zahl von Mittelbauangehörigen entlassen.

Parallel evaluierte der Wissenschaftsrat die Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen der östlichen Bundesländer und kam hierbei zu folgenden Ergebnissen. Es gab ideologiebelastete Bereiche und Einrichtungen mit zweifelhaften wissenschaftlichen Arbeitsgebieten. Andererseits und sehr zum Erstaunen altbundesdeutscher

Wissenschaftsmanager hatte die DDR auch leistungsfähige Forschungseinrichtungen mit partiellen Spitzenleistungen, besonders im außeruniversitären Bereich, hervorgebracht.

Nahezu alle Einrichtungen verfügten über eine großzügige Personalausstattung. Hieraus entstand eine Problematik, die über die Personal- und Fachkommissionen nicht gelöst werden konnte und nicht gelöst werden durfte. Eine Neustrukturierung der wissenschaftlichen Einrichtungen im Landesmaßstab mußte jedoch Disproportionen und Fehlentwicklungen aus der Vergangenheit konsequent beseitigen. Die Basis hierfür bildeten Empfehlungen des Wissenschaftsrates und die neu zu vertretenden Interessen der östlichen Bundesländer. Die Vorstellungen für eine zukünftige Hochschullandschaft im Land Sachsen wurden auf dieser Grundlage von einer Hochschulstrukturkommission entwickelt, deren Mitglieder überwiegend aus den alten Bundesländern kamen. Die Leistungen dieser Kommission sind ebenso wie die der Gründungsdekane neuer Fakultäten hoch einzuschätzen. Ohne die Hilfe von Persönlichkeiten aus den alten Bundesländern wäre dieser schwierige Prozeß in kürzester Zeit wohl kaum gelungen. Die Tragweite der abgeleiteten Entscheidungen war groß und Fehler, die aufgrund unzureichender Sachkenntnis und fehlender Kompetenz in einzelnen Bereichen begangen wurden, wiegen jetzt schwer. Limitierend wirkten sich aber insbesondere auch die knappen Finanzmittel aus. In Sachsen, mit seiner bei weitem dichtesten Hochschullandschaft, gab es ein hartes Ringen um den Erhalt traditionsreicher Hochschulen und Einrichtungen, die z.T. zu den ältesten in Deutschland zählen. Dahinter standen Schicksale von Menschen, ihre Arbeitsplätze und ihre Lebensideale. Die Entlassung aus Strukturgründen betraf Tausende, z.T. hochqualifizierte Wissenschaftler mit langjährigen Erfahrungen. Die höchsten Verluste mußte der Akademische Mittelbau tragen.

Über die Neustrukturierung wurden alle Stellen an den Universitäten neu geschaffen und mit Hilfe von Kommissionen neu besetzt. Professuren wurden in zwei Phasen besetzt:

1. in einem verkürzten Verfahren ohne Ausschreibung. Dadurch sollten integere Personen aus dem vorhandenen Potential als Funktionsträger für die fortzuführende Erneuerung und zur Aufrechterhaltung des Hochschulbetriebes eingesetzt werden. Auf diese Weise wurden in Sachsen weniger als 20% der Professuren besetzt. Im Rückblick war dies einer der problemreichsten Schritte bei der Hochschulemeuerung. Die Schwierigkeiten entstanden durch den enormen Zeitdruck und die anzuwendenden Auswahlkriterien.
2. alle übrigen Stellen wurden über eine Ausschreibung im Rahmen eines Berufungsverfahrens besetzt.

Dieser Prozeß ist nicht abgeschlossen. Große Probleme entstehen durch vielfach fehlende Sensibilität und mangelnde Sachkenntnis von Bewerbern und von Mitgliedern der Berufungskommissionen aus den alten Bundesländern bezüglich der zu lösenden Probleme. Pioniergeist und die Bereitschaft sich zu engagieren sind eher selten, Kolonistenstil zu häufig.

Könnte die Neustrukturierung der Hochschullandschaft in den neuen Bundesländern auch in den alten Bundesländern Deutschlands für Bewegung im reformbedürftigen Hochschulsystem sorgen ?

Die Vernunft und gewichtige Argumente sprechen für die Nutzung der gegenwärtigen Situation als Chance. Viel Beharrungsvermögen, Angst vor dem Verlust von Macht und Privilegien, sowie konservative Haltung im schlechten Sinne des Wortes stehen dem jedoch entgegen. Es tritt hier weniger eine Gegensätzlichkeit zwischen alten und neuen Bundesländern zutage, als vielmehr handfeste Verbands- und Gruppeninteressen. Neu berufene Professoren, worunter sich auch ein nicht geringer Teil von ehemaligen Mittelbauvertretern befindet, artikulieren nachdrücklich ihre Wünsche nach einer schnellen Verbeamtung und nach uneingeschränkter Inanspruchnahme von Professorenrechten gemäß der deutschen Hochschulrahmengesetzgebung (HRG).

Während noch im Sächsischen Hochschulemeuerungsgesetz die Rolle des Akademischen Mittelbaues an den Hochschulen ihren Niederschlag in paritätisch besetzten Hochschulgremien und dem Status eines Akademischen Mitarbeiters mit weitgehender Selbständigkeit in Lehre und Forschung erfuhr, werden mit der Einführung eines HRG-konformen Hochschulgesetzes im Oktober 1993 keine Experimentierklauseln mehr möglich sein. Obwohl das HRG, das als eine Abwehrreaktion gegen die 1968iger Bewegung formuliert wurde, der Hochschulsituation in den alten Bundesländern heute nicht mehr entspricht, werden die neuen Länder dieses Gesetz übernehmen müssen. Für die neuen Bundesländer wird die Einordnung ihrer Hochschulen in diesen Rahmen die großen Anstrengungen für eine Erneuerung in den Jahren 1990 bis 1992 nachträglich zu einem Kampf gegen Windmühlen degradieren. Darüber hinaus ist die Situation an den Hochschulen der neuen Bundesländer aus materiellen Gegebenheiten wenig paßgerecht für das Hochschulrahmengesetz. Es besteht neben großem Finanzbedarf immer noch das Problem einer unzureichenden Grundausrüstung und eines Mangels an Infrastruktur. Eine finanzielle Erstausrüstung bei gleichzeitig voller Bezahlung erhalten nur Professoren, die aus den alten Bundesländern berufen werden. Bei Berufungen aus den neuen Bundeslän-

dem sind keine Mittel für eine Erstausrüstung verfügbar. Dies hat u.a. ganz fatale Folgen für die Beantragung von Forschungsgeldern, die in der Regel nur im Zusammenhang mit einer vorhandenen Grundausstattung gewährt werden. Auf dieser Basis kann gemeinschaftliches Wirken zwischen Ost und West zum Aufbau der ostdeutschen Hochschulen nur schwer gedeihen. Aber die Hochschulerneuerung darf sich auch unter diesen ungünstigen Vorzeichen nicht in einer Kopie der reformbedürftigen altbundesdeutschen Situation erschöpfen. Die Bewegung im Hochschulbereich hat unter enormen Anstrengungen und schwierigsten Startbedingungen im Osten begonnen. Es wäre eine Chance für die Hochschulen in ganz Deutschland gewesen. Es ist allerdings zu befürchten, daß sie zu Lasten der neuen Bundesländer vergeben wird.

Noch stehen Gruppen von aktiven Vertretern des Akademischen Mittelbaues und von Professoren für eine Erneuerung zur Verfügung, aber mit jeder neuen Berufung aus den Altbundesländern werden schleichend die Praktiken altbundesdeutscher Hochschulen in den östlichen Hochschulen eingeführt. Selbst schwer errungene progressive Ansätze der neuen Hochschulgesetzgebung in den östlichen Bundesländern werden hierdurch praktisch gefährdet. Dies ist einesteils eine Frage des gewohnten und gewachsenen Verständnisses von Hochschule, andererseits aber zielstrebiges Bemühen um die Übertragung von Hochschulstrukturen aus den alten Bundesländern. Die Neubesetzung von Professuren wird von Kandidaten aus den Altbundesländern zu oft kompromißlos zu einem Poker um Macht und persönliche Vorteile genutzt. Es gibt sie allerdings auch, die selbstlos wirkenden Pioniere aus den alten Bundesländern, die sich unter persönlichen Nachteilen an der Aufbauarbeit in den neuen Bundesländern beteiligen. Obwohl dringend benötigt, sind sie aber wohl die Ausnahme. In den Berufungsverfahren werden Bewertungskriterien durch Kommissionsmitglieder aus den alten Bundesländern eingeführt, wie USA-Erfahrung, Beteiligung an Großforschungsprojekten u.a., die von ostdeutschen Bewerbern nicht erfüllt werden können. Für den Akademischen Mittelbau der DDR mit seinen reichen Erfahrungen in der Lehre gehen damit die letzten Chancen verloren, sich wenigstens über eine Berufung einen selbständigen Status zu bewahren. Es geht auf diesem Wege wertvolles Potential, insbesondere für die Ausbildung, unwiederbringlich verloren.

Ohne den Akademischen Mittelbau wäre der Erneuerungsprozeß an den ostdeutschen Hochschulen bei laufendem Lehrbetrieb wohl schwerlich gelungen. Wir haben aus eigener Kraft eine personelle Erneuerung erreicht und im Gesetz Ansätze für eine neue Struktur geschaffen. Eine gewaltige Leistung, an der viele mitgewirkt haben, liegt hinter uns.

Sollten wir damit nur das Bett für den Einstieg altbundesdeutscher Professoren bereitet haben? Sollte hiermit vielleicht auch eine kurzfristige Teillösung für ein Problem der alten Bundesländer angestrebt werden, das im zu großen Überhang von hochqualifizierten und berufungsfähigen Wissenschaftlern, für die keine Professorenstellen verfügbar sind, besteht ?

Es ist zu befürchten, daß die wirklichen Probleme in Grabenkämpfen um die Macht zerredet werden, die zaghaften neuen Ansätze nicht wahrgenommen werden und die einmalige Chance für eine gesamtdeutsche Erneuerung des Hochschulsystems mit Sicht auf eine europäische Dimension vergeben wird.

Die Möglichkeit für eine grundsätzliche Erneuerung der Hochschulen, die sich in den neuen Bundesländern mit einem Aussetzen des Hochschulrahmengesetzes als Modell und wertvolle Erfahrung eröffnet hätte, wurde auf Bundesebene nicht aufgegriffen. Obwohl hiermit eine einmalige Chance vergeben wurde, darf die Situation nicht Anlaß zur Resignation sein. Die Aufbruchphase an den ostdeutschen Hochschulen hat Schubkräfte mobilisiert und es sind viele kluge Ideen entwickelt worden. Auch wenn uns in Deutschland die Initiative für einen Neubeginn vorerst aus der Hand genommen wurde, werden wir auf der europäischen Ebene unsere Arbeit fortsetzen, um auf diesem Weg weiter nach Lösungen für die deutschen Hochschulen zu suchen. Für eine abschließende Analyse der deutsch-deutschen Hochschulintegration ist die Zeit noch nicht gekommen.

Ich möchte mit meinem Vortrag an das Stichwort „Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit“ anschließen. Die Veränderungen, die im Bereich der Forschung bzw. der Produktion wissenschaftlichen Wissens generell passieren, hängen aus meiner Sicht damit zusammen, daß wissenschaftliches Wissen, darunter verstehe ich alle Wissenschaften und das technische Wissen, zunehmend mit der Ökonomie zusammenhängen. Wissenschaft wird als Motor für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes angesehen, und das ist der wesentliche Grund dafür, daß öffentliche Hand und Industrie Wissenschaft fördern. Die Veränderungen, die sich in den letzten paar Jahren sehr deutlich abzeichneten und zu strukturellen Umformungen innerhalb und außerhalb der Universität führten, hängen mit zwei Trends zusammen.

Der erste Trend ist die zunehmende Globalisierung. Die Zeiten, in denen nur einige wenige Industrieländer über wissenschaftliche Kapazitäten verfügten, die in wirtschaftlich wettbewerbsfähige Produkte umgeformt werden konnten, sind vorbei. Globalisierung heißt, daß auch in anderen Teilen der Welt Kapazitäten entstanden sind, die dieses Wissen nutzen können. Die Verlagerung zur Wettbewerbsfähigkeit verstärkt den Druck, am Weltmarkt entsprechende Produkte anbieten zu können. Diesen Wettbewerbsdruck spüren Sie vielleicht auch in Ihrem eigenen Arbeitsbereich.

Die zweite grundlegende Veränderung, die ich sehe, ist, daß eine neue Art wissenschaftliches Wissen zu produzieren im Entstehen ist. Ich sehe das im wesentlichen als eine zunehmende Verlagerung von Wissensproduktion in ganz unterschiedliche Anwendungskontexte, die in der Gesellschaft und in der Wirtschaft zu finden sind und die auch für Sozial- und Geisteswissenschaften gelten. Durch die zunehmende Interaktion zwischen den Produzenten von Wissen und den Abnehmern/Benützern von Wissen haben sich überall neue Verbindungen ergeben. Dadurch kam es zu einer Multiplikation von Anwendungskontexten und von Orten, an denen Wissen produziert wird. Das bedingt natürlich eine gewisse Heterogenität. Wenn viele Anwendungskontexte vorhanden sind, in denen Wissensformen und Produkte entstehen, dann heißt das auch, daß eine viel größere Unübersichtlichkeit gegeben ist. Das macht den Universitäten stark zu schaffen. Mit dieser neuen Form der Wissensproduktion geht ein sehr starker Trend zu dem einher, was ich „Transdisziplinarität“ nennen möchte. Ich bevorzuge das Wort Transdisziplinarität ge-

genüber „Interdisziplinarität“. Mit dem Begriff „Inter“ wird das Bild assoziiert, es gäbe Inseln und man könne Brücken bauen, die man begeht oder auch nicht, aber im Grunde genommen bleiben die Inseln bestehen. Transdisziplinarität hingegen hat etwas mit Überschreiten, also auch mit Transgression zu tun, mit überlappenden Gebieten. Sie wissen alle aus ihrer eigenen Erfahrung, daß die Gebiete, in den sich aufregende, neue Entwicklungen in den Wissenschaften abzeichnen, jene sind, in denen sich neue Methoden, neue Begriffe, neue Verfahren mit anderen vermischen und somit Transdisziplinarität stattfindet. Die Universitäten haben damit ein sehr großes Problem, weil sie traditionellerweise auf der Basis von disziplinären Sektoren und Grenzziehungen organisiert sind. Ich möchte nicht in Abrede stellen, daß es nach wie vor notwendig ist, jungen Menschen Wissen auf der Basis einer disziplinären Identität zu vermitteln, aber ich würde genauso stark betonen, daß es zunehmend wichtiger wird, jungen Menschen auch die Fähigkeit zum transdisziplinären Denken und zur transdisziplinären Zusammenarbeit zu vermitteln. Ich glaube, daß in Zukunft beides gefragt ist. Man braucht so etwas wie eine disziplinäre Identität, die aber zunehmend durch die Fähigkeit, transdisziplinär zusammenzuarbeiten und auch neues Wissen mit anderen in neuen Formen teilen zu können konstituiert und konstruiert werden muß.

Diese Veränderungen haben Auswirkungen auf Formen der Organisation. Der Druck, an ganz bestimmten Problemen zu arbeiten, der hinter dieser Entwicklung zur Transdisziplinarität steckt, bedeutet nichts anderes, als daß Organisationsformen gesucht werden, die sich sehr stark an einer bestimmten Problemorientierung ausrichten. Das heißt auch, daß man Organisationsformen finden muß, in denen WissenschaftlerInnen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und unterschiedlichen Erfahrungen temporär zusammen kommen, um an diesem Problem zu arbeiten. Und „temporär“ möchte ich hierbei unterstreichen. Problemorientiertes Arbeiten, transdisziplinäres Arbeiten heißt eben meistens auch, eine zeitliche Begrenzung in diesen neuen Konfigurationen in Kauf zu nehmen. Das wirft, wie mir sehr wohl bewußt ist, auch für die Universitäten und besonders für jene, deren berufliche Position nicht abgesichert ist, zusätzliche Probleme auf. Letzten Endes betrifft es nicht nur den Mittelbau: jedes Forschungssystem und auch jedes Wissenschaftssystem muß herausfinden, wieviel Stabilität nötig ist, um die ebenso erwünschte starke Mobilität gewährleisten zu können. Letzten Endes muß für jedes System eine Balance zwischen den Extremen gefunden werden - zwischen stabilen Strukturen und Strukturen, die die Bildung von temporären Konfigurationen ermöglichen. Damit gehen auch andere Veränderungen einher, insbesondere im Hinblick auf Fragen der Qua-

litätskontrolle. Die Qualitätskontrolle ist für das wissenschaftliche Arbeiten, für den output und auch für die Karrieremuster wichtig. Aber wer beurteilt Qualität, und was heißt überhaupt Qualität? Hier sehe ich eine ganz generelle Erweiterung der eher traditionellen Qualitätskriterien, verbunden mit einem Verlust der Führungsfunktion jener traditionellen wissenschaftlichen Eliten, die heute nicht mehr allein bestimmen können, was Qualität, was wissenschaftlich gut ist. Zur Frage nach der wissenschaftlichen Qualität gesellen sich zusätzliche Fragen, wie die nach den Auswirkungen für Karrieremuster.

Von den strukturellen Veränderungen im Wissenschafts- und Forschungssystem sind die Universitäten aufgrund ihrer disziplinären Ausrichtung, hinsichtlich ihrer corporate identity ganz besonders betroffen. In den meisten Fällen ist die Universität ein Großbetrieb, dessen Angehörige in unterschiedlichen Anwendungskomplexen unterschiedliche Außenbeziehungen haben. Ein ganz banales Beispiel: Universitätsangehörige sind als Gutachter tätig und können eigene Konsulentenfirmer haben; in den Geisteswissenschaften finden sie Universitätsangehörige, die Bestseller schreiben oder Fernsehkommentatoren sind. Die Schwierigkeit für die Universität ist es, bei all diesen vielen und unterschiedlichen Funktionen und Tätigkeiten ihrer Angehörigen eine gesamtuniversitäre Identität und Loyalität zu pflegen. Neben der Transdisziplinarität ist dies die zweite Schwierigkeit - als Organisation Loyalität von Seiten der Angehörigen zu fördern und zu erhalten.

Das dritte Problem, das auf die Universitäten zukommt, ist, daß sie immer mehr unter finanziellen Druck geraten. Die meisten Staaten können sich in Zukunft keine Steigerungen des Hochschulbudgets leisten. Es sind hier auf Grund der Ausweitungen, sowohl die Universitäten als auch die Forschungskosten betreffend, Grenzen sichtbar geworden, die es in Zukunft notwendig machen, daß die Universitäten auf unterschiedliche Finanzierungsmodalitäten angewiesen sein werden. Das führt dann im Weiteren dazu, daß sich wahrscheinlich in „Marktnischen“ Spezialisierungen der Universitäten herausbilden werden. Für amerikanische Universitäten ist das leichter zu verkraften, und dort ist dies teilweise schon im 19. Jahrhundert passiert; für die zentraleuropäische staatliche Universität stellt das aber ein neues großes Problem dar.

Ich glaube, daß es zu schmerzlichen Anpassungsprozessen in diesem kontinentaleuropäischen Universitätensystem kommen wird müssen. Konsequenzen müssen gezogen werden, wenn Fragen der Definition von Qualität, Leistungskriterien und Konkurrenz beantwortet werden.

Nun lassen Sie mich noch auf die EG und Chancen der EG vor dem Hintergrund dieser weltweiten Veränderungen zurückkommen. Wie kann Forschung im EG bzw. EWR und

EFTA-Raum betrieben und gleichzeitig Wettbewerbsfähigkeit mit den USA und Japan hergestellt werden? Der Schwerpunkt der EG-Programme liegt im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, den Sozialwissenschaften ist es jedoch gelungen, sich Raum zu erobern. Ich glaube, daß in Zukunft sozialwissenschaftliches und auch geisteswissenschaftliches Wissen mehr gefordert sein wird. Innerhalb der EG hat sich - gerade weil die Formel Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit als zu eng gesehen wurde - eine neue Formel von sozialen Perspektiven eingeschlichen. Der Grundgedanke ist, daß es in einer Gesellschaft, die von sozialer Anarchie bedroht ist und der das notwendige Ausmaß an sozialem Zusammenhalt fehlt, nicht zu einer Produktivitätssteigerung kommen kann.

Diese Erkenntnis eröffnet eben auch für Sozial- und Geisteswissenschaften die Möglichkeit, sich einen Platz zu erobern. Sie kennen natürlich die Programme der Europäischen Gemeinschaft, -Human capital and mobility, Erasmus, Comett usw. - die großteils Mittelbau-freundlich und auch für außeruniversitäre Forschungsinstitute offen sind. Das Ziel ist die Verstärkung der Mobilität in Europa und die Bildung neuer Kooperationsformen, die über die Landesgrenzen hinausgehen. Hier ist es wichtig, so früh wie möglich damit anzufangen. Für die Naturwissenschaften ist es vielleicht kein so großes Problem wie für die Sozial- und Geisteswissenschaften, weil die Erstgenannten bereits in ihrem Studium damit rechnen, auch im Ausland in einer anderen Institution für eine gewisse Zeit tätig zu sein. Die Studentinnen und Studenten entdecken, daß die eigene Disziplin in einem anderen Land völlig anders strukturiert ist - und das ist ein wichtiges Erlebnis, das jungen Menschen sehr früh vermittelt werden muß, um von den Selbstverständlichkeiten wegzukommen und zu sehen, daß das eigene Gebiet im Ausland anders betrieben und organisiert werden kann. Die Mobilität muß aber letzten Endes durch die Stabilität, durch eine Verankerung an Institutionen, ein Gegengewicht finden.

Noch ein letztes Wort zur Lehre: hier zeichnet sich das Ende einer nationalstaatlichen Universitätsidee ab, oder anders ausgedrückt das Ende eines Monopols, den Inhalt der Lehre durch staatliche Regulierung festzulegen. Wir haben in Österreich an die 480 Studienrichtungen und natürlich auch die dazugehörigen Studienkommissionen, also eine Vielfalt von staatlich geregelten Einrichtungen. Tendenziell zeichnet sich mit der Standardisierung auf europäischer Ebene ein entsprechender Abbau des nationalstaatlichen Monopols mit dem Impuls ab, Graduierten-Programme einzurichten. Die Graduierten-Programme werden zunehmend wichtiger werden, weil sie eine Anleitung zum Forschen innerhalb und außerhalb der Universitäten ermöglichen und fördern, und dies in unterschiedlichen Anwendungskontexten.

Erste Kontakte zwischen Mitgliedern des deutschen, österreichischen und schweizer Mittelbaues gab es schon Mitte der 80er Jahre. Bereits 1991 und 1992 bekamen die trilateralen Treffen durch die Anwesenheit von Kollegen aus osteuropäischen Ländern einen Hauch von Internationalität. Die beispielhaften Strukturen der hochschulpolitischen Vertretung von Universitätslehrern in Österreich prädestinierten Wien als Ausgangspunkt für eine europäische Vernetzung der „scientific workers“ zu fungieren. Zudem könnte auch in diesem Bereich die traditionelle Rolle Österreichs als Vermittler zwischen Ost und West wahrgenommen werden. Das erklärte Ziel der Wiener Tagung „Struktur der Universitäten/ Hochschulen und die Rolle des Mittelbaues in Europa“ war es, den Grundstein für ein europäisches Netzwerk des Mittelbaues zu legen.

Mittelbau: ein mitteleuropäisches Phänomen?

Bereits während der Vorbereitung wurde rasch klar, daß die Suche nach Teilnehmern aus dem Mittelbau bzw. einer vergleichbaren Gruppe in anderen europäischen Ländern nicht „per Telefonbuch“ funktionieren würde. Der Personaltypus „Mittelbau“ ist eine Besonderheit des deutschen und österreichischen Hochschulsystems. Universitäten sind sowohl funktional als auch organisatorisch von der jeweiligen nationalen Kulturtradition bestimmt. Demzufolge gibt es weder im romanischen noch im angelsächsischen Sprachbereich eine adäquate Übersetzung des Begriffes Mittelbau. Im Tagungstitel wurde die englische Bezeichnung „scientific workers“ gewählt, obwohl sie auf Naturwissenschaftler und auch auf Wissenschaftler außerhalb von Hochschulen bezogen wird. Die während der Tagung vorgeschlagene Bezeichnung „academic staff“ wäre treffender gewesen, wenn sie nicht alle an der Hochschule Tätigen umfassen würde. Es erwies sich als unmöglich, eine in ganz Europa und ohne weitere Erklärungen verständliche Bezeichnung zu wählen.

Akzeptiert wurde letztlich eine Definition, die sich einer Abgrenzung bedient: Hochschul-lehrer und -forscher, die nicht an der Spitze der Hierarchie stehen, aber im funktionalen Gefüge der Universität maßgeblich und unverzichtbar sind. Diese Gruppe hat aufgrund ihrer sozialen Position im System der Hochschule gemeinsame Interessen. Diese waren Gegenstand der Wiener Tagung.

Kommunikative Kooperative

Die Wiener Tagung hat als gemeinsames Anliegen aller TeilnehmerInnen deutlich erkennen lassen, Demokratie und Partizipation in den Hochschulen zu sichern, resp. auszubauen und auszugestalten. Nach übereinstimmender Einschätzung hat die Tagung tatsächlich Anstoß gegeben, ein europäisches Netzwerk aufzubauen. Die formelle Gründung einer Organisation erschien aber vielen TeilnehmerInnen zu früh. Eine Arbeitsgruppe, verbunden mit einem informellen „Freundeskreis“, soll weitere Schritte dahin vorbereiten. So ließe sich das Resultat der Tagung in knapper und entsprechend grober Form zusammenfassen.

Es war ein Kompromiß. Die Befürworter einer formellen Organisation des europäischen Mittelbaues als Dachverband waren enttäuscht. Viele andere waren angenehm überrascht über einen durchaus emotional ins Leben gerufenen „Freundeskreis“. Warum war nicht mehr als dieser Kompromiß möglich, obgleich alle TeilnehmerInnen einen zukünftigen offiziellen Zusammenschluß wünschen? Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, soll hier noch einmal der Blickwinkel über den engeren Rahmen der Tagung hinaus erweitert werden.

Überlegungen über die angemessene Größe eines Gemeinwesens ließen bereits Aristoteles zum Schluß kommen, daß das Ideal darin bestünde: groß genug, um selbständig zu sein - klein genug, um überschaubar zu sein. Beide Kriterien zusammen können nicht unbedingt auf einen Nenner gebracht werden, sondern schließen sich möglicherweise gegenseitig aus.

Europäische Union

Ein gemeinsames Europa: das weckt Hoffnung und Furcht zugleich. Diese Gefühle begleiten in den westeuropäischen Staaten eine Entwicklung, die - schon vor Jahrzehnten politisch gewollt - nun auch für den sprichwörtlichen Mann und die Frau von der Straße zunehmend faßbarer wird. Die Hoffnung richtet sich auf währenden Frieden und nicht zuletzt auf ein Mindestmaß an Wohlstand, wobei der notwendige Ausgleich zwischen reicheren und ärmeren Ländern gewiß zur Friedenssicherung beitragen würde. Die Furcht besteht vor dem Verlust von nationaler Identität und politischer Eigenständigkeit.

Eine wichtige Basis wirtschaftlicher Selbständigkeit im Industriezeitalter ist die Energieversorgung, über die die einzelnen Länder jedoch in höchst unterschiedlichem Maß ver-

fügen. Die wirtschaftliche Autarkie der einzelnen europäischen Staaten scheiterte an der regional ungleichen Verteilung von Rohstoffen und weiterverarbeitender Industrie. Deshalb wurde 1952 die „Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ (Montanunion) gegründet. Die Gründung der „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft“ (EWG) folgte 1957 gleichzeitig mit der „Europäischen Atomgemeinschaft“ (Euratom), die die Erzeugung von Energie entwickeln und sichern sollte. Die Fusion dieser drei genannten Zusammenschlüsse bildete 1967 die „Europäischen Gemeinschaften“ (EG). Die Entwicklung der EG mündet nun in die „Europäische Union“ (EU). Sie war keineswegs die einzige, aber die erfolgreichste Bestrebung, europäische Staaten wirtschaftlich enger zusammenzuschließen und im Zusammenschluß wirtschaftlich selbständig werden zu lassen.

Was ist nach Aristoteles zweitem Kriterium klein genug, um überschaubar zu sein? Beim Versuch, Überschaubarkeit herzustellen, wird auf diverse politisch ideologische Konstrukte zurückgegriffen. Eine der historisch verhängnisvollsten Varianten eines solchen Versuches ist es, Nationalität auf ethnische Einheit zurückzuführen. Kaum eine europäische Nation weist ethnische Homogenität auf. Immer wieder haben solche Fiktionen zu Krieg und letztlich auch zum Holocaust geführt. Es bleibt zu hoffen, daß die sich neuformierenden Staaten im Europa des früheren Ostblocks ihre Legitimität und ihre Identität nicht oder besser nicht weiterhin vorrangig auf ethnographischen Kriterien aufbauen wollen.

Für die Menschen im westlichen Europa wird das Zusammenwachsen ihrer Nationen heute unmittelbar erfahrbar. Gleichzeitig mit der Standardisierung und Qualitätssicherung im Warenangebot des gemeinsamen Marktes entstehen vielerorts Gegenbewegungen, die nationale Eigenheiten stärker betonen. Da wollen beispielsweise Franzosen ihren Käse weiterhin im traditionellen Verfahren herstellen, Deutsche das Reinheitsgebot für ihr Bier erhalten. Für die Menschen in Osteuropa mag beim Blick in Delikatessenzentren des Westens solcher Streit saturiertem Überfluß entspringen, wo doch für viele die Erreichung eines durchschnittlichen Konsumniveaus uneingelöstes Versprechen blieb.

Im Westen wird das neue europäische Recht mitunter als Gefahr ausgemacht und weckt nationale Ressentiments. Darin aber liegt die vielleicht größere Gefahr. Einige Intellektuelle vermehren, daß die Schaffung größerer Organisationen zunehmend das menschliche Fassungsvermögen übersteige; evolutionär stagniere das Gefühls- und Antriebsleben auf Kleingruppenniveau; Folgen seien Werteverfall und Sinnverlust, Rückzug ins Private, alternative Nischenbildung: Partikularismus.

Ist Europa für den Einzelnen noch überschaubar? Bereits auf nationalem Niveau haben rechtliche Regelungen einen Umfang erreicht, den weder der einzelne beschließende Parlamentarier noch der damit später umgehende Jurist in allen Einzelheiten und Folgewirkungen kennt. Lassen sich die Vielfalt der Nachrichten und Meinungen in den Medien noch überschauen? Findet sich letztlich nicht jeder in der Situation, einerseits von entfernt liegenden Sachverhalten kaum etwas zu verstehen, andererseits bei vertrauten Fragen die eigene Auffassung nicht oder nur unzureichend repräsentiert zu sehen?

Eine totale Überschaubarkeit von Gemeinwesen in der Größe von Staaten - mag sie dem Einzelnen auch eine scheinbare emotionale Sicherheit bieten - gibt es weder für BürgerInnen noch für PolitikerInnen. Dem Dritten Reich hat ein großer Teil der deutschen und österreichischen Bevölkerung zugejubelt, nicht zuletzt wegen einer vorgetäuschten Überschaubarkeit und vermeintlichen Ordnung. Auch die kommunistischen Staaten des früheren Ostblocks versuchten, Überschaubarkeit vorzutäuschen.

Bezogen auf die Gegenwart, scheinen sich die beiden Kriterien des Aristoteles jedenfalls nicht zusammenzufügen, wenn totale Überschaubarkeit verlangt wird. Der Abschied von der Erwartung totaler Überschaubarkeit ist auch Abschied von totalitären politischen Ideologien.

Pluralistische Demokratie

Möglich und notwendig ist eine partielle Überschaubarkeit. Wie wird eine partielle Überschaubarkeit gefördert, hergestellt und gesichert?

Das Wesen der pluralistischen Demokratie besteht darin, daß Entscheidungen Ergebnisse von Gruppenauseinandersetzungen widerspiegeln. Gruppeninteressen müssen zuvor artikuliert und gebündelt werden. Der Erfolg von Gruppen, ihre Interessen anerkannt und berücksichtigt zu finden, ist unterschiedlich und ganz wesentlich vom ökonomischen und auch vom symbolischen Kapital der jeweiligen Gruppen abhängig. Interessen von Minderheiten werden oft übergangen, Interessen mit langfristigen Perspektiven werden oft vorgeblichen Sachzwängen geopfert.

Zum anderen ist der Erfolg von Gruppen abhängig von ihrer Organisation: Interessen, die direkt den politischen Entscheidungsträgern nahe gebracht oder auch in den Medien erläutert werden, haben größere Chancen. Gleichgültig, ob einzelne Gruppeninteressen letztlich akzeptiert oder abgelehnt werden: durch den Prozeß - und dies ist wesentlich - wird eine partielle Überschaubarkeit hergestellt.

Die ersten europäischen Interessenverbände sind von den verschiedenen Wirtschaftsbranchen gegründet worden. Zusammenschlüsse der Gewerkschaften folgten später, insbesondere mit der Gründung des „Europäischen Gewerkschaftsbundes“ (EGB) im Jahr 1973. Mit der Einbeziehung weiterer soziokultureller Aufgaben in die gesamteuropäische Politik hat sich die Anzahl der auf europäischem Parkett agierenden Interessenverbände auf etwa 500 erhöht. In der Regel haben die Interessenverbände eine doppelte Zielsetzung: Vertretung der Mitgliederinteressen gegenüber EU-Institutionen und Information der Mitglieder über Vorhaben der EU. Umgekehrt wenden sich EU-Institutionen an die Interessenverbände, um detaillierte Auskünfte über Sachfragen und Meinungen zu erhalten. Diese Beziehungen sind teils formeller, teils informeller Art. Viele Verbände sind jedoch wegen der kärglichen personellen und finanziellen Ausstattung bezüglich eigener Initiativen beschränkt.

Europäischer Wissenschaftsraum

Die gesamteuropäische Politik reicht heute bis in den Bereich der Hochschulen. Trotz nationaler Beharrlichkeit im Bildungsbereich zeichnet sich auch in Wissenschaft und Forschung eine Tendenz zu verstärktem Erfahrungsaustausch sowie eine Intensivierung von Kooperationen und Partnerschaften ab.

Die Konstituierung eines europäischen Wissenschaftsraumes sollte sich nicht ausschließlich an ökonomischen Zielsetzungen orientieren. Mobilität von Studierenden, Lehrenden, Forschenden, Managern und Serviceleistenden wird in politischen Sonntagsreden zum Gebot der Stunde: als ob es dabei um einen Austausch von Waren ginge. So verstandene Mobilität trägt bestenfalls zum Ansteigen des Transitverkehrs und zur Auslastung von Telefon- und Faxverbindungen bei. Ökonomischer Ausgleich soll geistige Mobilität freisetzen, die in Sprache ihren Ausdruck findet und auf Wissen um und Verständnis für unterschiedliche Mentalitäten, Denksysteme und Kulturen beruht. Auch die Vielfalt der Hochschulsysteme ist ein europäisches Thema.

Damit wird ein wechselseitiger Informationsfluß zwischen politischen Entscheidungsträgern auf europäischer Ebene und Hochschulen der europäischen Staaten notwendig, der zur (wie es hier genannt wurde) partiellen Überschaubarkeit beiträgt. Im Sommer 1993 wird beispielsweise die Deutsche Rektorenkonferenz zum Thema „Perspectives an the Reform of Higher Education in Central und Eastern Europe“ zusammen mit den Präsidenten anderer nationaler Rektorenkonferenzen tagen. Nicht zuletzt wegen der ministeri-

ellen Beteiligung werden die Ergebnisse dieser und ähnlicher Tagungen in politischen Entscheidungen Berücksichtigung finden, selbst wenn sich die europäischen Rektorenkonferenzen nicht zu einer offiziellen Vereinigung zusammenfinden.

Mitbauender Mittelbau

Spätestens hier ist das Thema der Wiener Tagung über den weiten Umweg wieder erreicht. Im Bild der Öffentlichkeit bestehen Hochschulen aus Professoren und Studierenden. Selbst politische Entscheidungsträger haben kaum differenzierte Vorstellungen davon, wie Lehre und insbesondere moderne Forschung tatsächlich organisiert sind.

So besteht einer der blinden Flecken in der öffentlichen Wahrnehmung von Hochschulen in Deutschland z.B. darin, daß Serviceleistungen innerhalb der Hochschulen, wie Rechenzentren oder auch Managementeinrichtungen, zumeist nicht als eigenständige Arbeitsbereiche definiert werden, sondern als Zubringerleistungen für Forschung und Lehre oder für Rektorate, Dekanate oder Direktoren aufgefaßt werden. In anderen Ländern mögen die Aufgaben des wissenschaftlichen Personals ähnlich oder andere sein: auch dort werden sich blinde Flecken in der Wahrnehmung der Politiker und der Öffentlichkeit feststellen lassen. Obgleich in ganz Europa die Hochschulen eine hohe Anzahl von wissenschaftlichen Mitarbeitern ohne professoralen Titel und ohne die Befugnisse eines Ordinarius beschäftigen, existiert dieses Personal in der allgemeinen Vorstellung nicht, sondern wird gleichgesetzt mit wissenschaftlichem Nachwuchs, also quasi Lehrlingen in der Wissenschaft. Genau diese Vorstellung soll oft legitimieren, daß diesem Personal eine angemessene Partizipation an hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen versagt wird.

Europäische Assoziation

Lokale Zusammenschlüsse von Wissenschaftlern der Hochschulen ohne professorale Privilegien gab es sehr früh, so beispielsweise ab 1909 den Assistentenverein an der polnischen Jagiellonen Universität. Nationale Zusammenschlüsse bestanden oder bestehen nur in wenigen europäischen Ländern. Mit der Einbeziehung weiterer soziokultureller Aufgaben in die gesamteuropäische Politik erschien es sinnvoll, darüberhinaus eine europäische Interessensvertretung zu bilden. Es wäre durchaus denkbar gewesen, daß die TeilnehmerInnen dieser Wiener Tagung diesen Schritt vollziehen. Bereits durch den formellen Akt der Gründung einer europäischen Vereinigung wäre dem Anliegen, Demokratie und Partizipation in den Hochschulen zu sichern und auszugestalten, öffentliche Aufmerksamkeit zuteil geworden.

Warum aber war bei dieser Tagung nicht mehr als der Kompromiß „Freundeskreis“ möglich, obgleich alle TeilnehmerInnen einen zukünftigen offiziellen Zusammenschluß wünschen? Diese eingangs gestellte Frage läßt sich gewiß nicht mit der Angabe nur einer Ursache beantworten. Auf drei Umstände soll hier verwiesen werden.

Erstens: die Vertretung von Gruppeninteressen in der Öffentlichkeit setzt zuallererst voraus, daß sich die Gruppe verständlich benennen läßt. Wie eingangs ausgeführt, ist bei den bekannten Begriffen ihre Unschärfe problematisch. Eine Gruppe, die sich nicht benennen kann, hat es schwer, sich selbst als Gruppe zu verstehen und als solche nach außen zu wirken. Es muß also hingenommen werden, daß nur ein bestehender Begriff wählbar ist, der, bezogen auf die landesspezifischen personellen Strukturen der Hochschule, unscharf bleibt.

Es ist jedoch hinreichend klar, welcher Teil des Hochschulpersonals jeweils gemeint ist: nämlich der rechtlich weitgehend unselbständig - faktisch oft selbständig - arbeitende Wissenschaftler in Lehre und Forschung sowie in Service und Management.

Diese Unterscheidung zwischen Benennungen, die sich auf Organisationsstrukturen oder auf Arbeitsnormen beziehen, ist in der Tagung nicht hinreichend herausgearbeitet worden. Der andernorts und früher vorgeschlagene Begriff für das Gemeinte ist „scientific workers“, der in diesem Zusammenhang noch mit dem Verweis auf die Hochschule zu ergänzen wäre.

Zweitens: Eine Vereinigung, die für Demokratie und Partizipation in den europäischen Hochschulen eintreten will, bedarf ihrerseits einer demokratischen Legitimation. Dies verlangt unbestritten eine innere Demokratie der Vereinigung.

Zur Gründung einer Vereinigung der scientific workers müssen aber unseres Erachtens nicht alle potentiellen Mitglieder vorab mehrheitlich einen entsprechenden Beschluß fassen. Es genügt, wenn einzelne - auch nur wenige - Mitglieder der gesamten Gruppe dies tun. Dies hindert andere nicht daran, eine ähnliche Organisation ins Leben zu rufen; es gibt keinen Anspruch auf Alleinvertretung. Ebenso wenig müssen Mitglieder aus allen europäischen Ländern vertreten sein; auch müssen Mitglieder aus Staaten außerhalb der EU nicht abgelehnt werden. Ob überhaupt Verbände oder sogar einheitliche Verbände auf nationaler Ebene existieren müssen ist primär eine Frage der Organisation.

Bei der Wiener Tagung stand leider nicht die erforderliche Zeit zur Verfügung, um diese Fragen zu besprechen und zu einem Konsens zu führen.

Drittens: Zu den komplexen Fragen gehört, was als Aufgabe einer Vereinigung, der „scientific workers“ an europäischen Hochschulen zu definieren wäre.

Im Rahmen der Plenardebatten und in ausgedehnten informellen Gesprächen haben einige die Meinung vertreten, vorrangig sei die inhaltliche Selbstbestimmung wissenschaftlicher Arbeit durch jeden Wissenschaftler, - unabhängig von staatlichen Vorgaben und von innerer hochschulischer Hierarchie. Dabei wurden mindestens zwei kontrovers erscheinende Meinungen diskutiert: Die einen bestehen auf uneingeschränkter Freiheit, die jeden Wissenschaftler zu jeder Forschung ungeachtet deren Folgen berechtigt. Die anderen fordern gesellschaftliche Verantwortlichkeit; dies füllt ein Spektrum, das von primär ethischer Verantwortung bis zu vorrangig ökonomischer Ausrichtung von hochschulischer Forschung reicht.

Andere verweisen darauf, wissenschaftliche Arbeit und ihre inhaltliche Bestimmung sei zumeist von staatlichen Vorgaben abhängig bzw. innerhalb hochschulischer Hierarchie vorgegeben. Auch dabei lassen sich mindestens zwei Meinungen unterscheiden: die Normen dieser abhängigen Tätigkeit seien wissenschaftsimmanent und damit verliere das allgemeine Arbeitsrecht seine Anwendbarkeit in der Hochschule. Oder aber es dürften die Normen nicht einseitig festgelegt werden, sondern die Vertretung von Arbeitnehmerinteressen - auch bei Wissenschaftlern - obliege, wie gesellschaftlich üblich, den Gewerkschaften. In diesem Spannungsfeld werden die „scientific workers at european universities“ ihr Selbstverständnis positionieren. Die Debatten in diesem Zusammenhang sind keineswegs neu. Schon etwa seit Beginn des Jahrhunderts gibt es derartige Diskussionen um die Unabhängigkeit wissenschaftlicher Arbeit einerseits und die Formulierung der beruflichen Normen andererseits. Für die traditionellen wissenschaftlichen Vereinigungen stand zumeist das erste im Vordergrund.

Das zweite führte beispielsweise zur Gründung der englischen „Association of Scientific Workers“ 1917 und 1947 der „World Federation of Scientific Workers“.

Es wird für den „europäischen Mittelbau“ nicht leicht sein, seine Rolle in der Hochschule deutlich sichtbar zu machen und damit sein Selbstverständnis zu finden. Besteht der Mittelbau auf Selbstbestimmung für die eigene wissenschaftliche Arbeit in Forschung und Lehre, so wird ihm die gleichzeitige Berufung auf rechtliche Normen abhängiger Arbeit

nicht zugestanden werden. Auch ist der Mittelbau in den Bereichen Service und Management tätig; werden dort rechtliche Normen gefordert, so wird dem Mittelbau umgekehrt die Mitbestimmung verwehrt werden.

Wenn eine formelle Vereinigung der „scientific workers“ der europäischen Hochschulen gegründet werden soll, setzt dies ein erhebliches Maß an Pragmatismus voraus. Die Fragen der Mitgliedschaft und Organisation dürften zu klären sein. Bezüglich der Aufgaben einer Vereinigung würden zwei Erwartungen höchst wahrscheinlich enttäuscht werden: erstens wird es wohl nicht gelingen, im Alleingang ein wissenschaftsinternes, öffentlich und politisch akzeptables neues Modell der Hochschule zu entwerfen; zweitens wird eine Vereinigung nicht die Funktion einer Gewerkschaft übernehmen können. Gleichgültig, ob die Aufgaben weit oder eher eng gesetzt werden: allein der Erfahrungsaustausch in einem zusammenwachsenden Europa hätte eine Bedeutung, die über die unmittelbaren Interessen der „Scientific workers at European universities“ hinausreichte. Gewiß würde dies auch zum Zusammenwachsen Europas beitragen. Einer Vereinigung dürfte zugestanden werden, die partielle Überschaubarkeit im europäischen Hochschulbereich zu fördern: sei es durch initiative Vorschläge oder kritische Auseinandersetzung.

Die institutionelle Einrichtung der Vereinigung, die personelle und finanzielle Ressourcen benötigt, bleibt zwar ein zunächst ungeklärtes, aber dennoch kein unüberwindbar erscheinendes Hindernis. Hilfreich sind die stetig wachsenden Möglichkeiten, per staatlich bereitgestellter elektronischer Verbindung im wissenschaftlichen Netz persönlich oder öffentlich miteinander zu kommunizieren. Denkbar ist eine Unterstützung durch nationale Ministerien oder europäische Einrichtungen. Befürchtungen, eine Vereinigung der „Scientific workers at European universities“ sei institutionell nicht zu sichern, sollten einer Gründung nicht entgegenstehen. Auf den Willen dazu kommt es an.

Die Gründung des „Freundeskreises“ zum Abschluß der Wiener Tagung bekundet durchaus diesen Willen.

Referentinnen und Referenten

Oberrat Dr. Peter BACHMEIER, Österr. Ost- und Südosteuropa-Institut, Klosterneuburg, Österreich

Dr. Istvan BESSENYEI, Inst.f Schulentwicklung, Budapest, Ungarn

Dr. Markus COSTAZZA, Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien (IFF), Österreich

Dr. Ludwig DOLATA, Universität Hamburg, Bundesvertretung akademischer Mittelbau (BAM), Deutschland

Bernd FICK, Studierender an der Technischen Universität Berlin, Deutschland

O.Univ.- Prof. Dr. Roland FISCHER, Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien in Klagenfurt (IFF), Österreich

Dr. Edgar FRACKMANN, HIS-GmbH, Hannover, Deutschland

Dr. Hans Joachim HAHN, Oxford Brookes University, Oxford, Großbritannien

Univ.- Doz. Dr. Josef HOCHLERNER, Arbeiterkammer Wien, Sozialwissenschaftliche Abteilung, Österreich

Sektionschef [Ao.Univ.Prof.Dr. Sigurd HÖLLINGER](#), Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien, Österreich

Dipl.- Ing. Dr. Franz HOLZER, Außeninstitut der Technischen Universität Graz, Österreich

Dr. Gerd KÖHLER, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft-Hauptvorstand, Frankfurt/Main, Deutschland

Ass.- Prof. Mag. Jorgen from LAURIDSEN, Roskilde University Center, Dänemark

Ao.Univ.- Prof. Dipl.- Ing. Dr. Gottfried MAGERL, Technische Universität Wien, Österreich

OR Dr. Karl MAZZUCCO, Universität Wien, Präsidiumsmitglied der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, Wien, Österreich

Dr. Wilfried NAUMANN, Universität Leipzig, Bundesvertretung akademischer Mittelbau (BAM), Deutschland

Univ.- Prof. Dr. Helga NOWOTNY, Universität Wien, Österreich

Univ.-Ass. Dr. Ada PELLERT, Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien (IFF), Wien, Österreich

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Gottfried BACHER, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien, Österreich
Manfred BARTL-DÖNHOFF, Universität Augsburg, Deutschland
Christian BRÜNNER, Abgeordneter zum Nationalrat, Wien, Österreich
Radko CHODURA, Südböhmische Universität, Ceske Budejovic, Tschechische Republik
Astrid DEIXLER-HÜBNER, Universität Linz, Österreich
Renate DENZEL, Generalsekretärin der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, Wien, Universität Linz, Österreich
Ryszard DUBINSKI, Politechnika Poznanska, Poznan, Polen
Alfred EBENBAUER, Rektor der Universität Wien, Österreich
Adrian EICHENBERGER, Zürich, Schweiz
Norbert FREI, Universität Klagenfurt, Österreich
Klaus Dieter GOTTSCHALK, Universität Tübingen, Deutschland
Martin GRABERT, Koordinierungsstelle EU der Wissenschaftsorganisationen, Brüssel
Waldemar GULCZYNSKI, Akademie für Wirtschaftswissenschaften, Poznan, Polen
Till HEYER-STUFFER, Technische Universität Berlin, Deutschland
Herbert HOFER-ZENI, Universität Salzburg, Österreich
Manfred HORVAT, Büro für internationale Forschungs- und Technologiekooperation (BIT), Wien, Österreich
Margaritha JACOBÆUS, Stockholm School of Economics, Schweden
Heinz KOTEK, Universität Linz, Österreich
Jürgen KRAUSE, Studierender an der Technischen Universität Ilmenau, Deutschland
Ulyana KUDRYAVTSEVA, Kiev University, Ukraine
Anneliese LEGAT, Universität Graz, Österreich
Hans Christian LUSCHÜTZKY, Universität Wien, Österreich
Peter MARHOLD, Österreichische Hochschülerschaft, Wien, Österreich
Wolfgang Rüdiger MELL, Universität Salzburg, Österreich
Laszlo MOLNAR, Technische Universität Budapest, Ungarn
Wolfgang NEEF, Technische Universität Berlin, Deutschland
Norbert ORTNER, Universität Innsbruck, Österreich
Leonhard PAGITSCH, Universität Graz, Österreich
Nadija PLESKATSCHOWA, Universität Kiew, Ukraine

Vera POLACKOVA, Karls-Universität Prag, Tschechische Republik
Krystyna POZNANSKA, Jagiellonen Universität, Krakau, Polen
Peter REINIRKENS, Universität Bochum, Deutschland
Drago ROKSANDIC, Zagreb, Kroatien
Marianne SCHNEIDER, Zürich, Schweiz
Walter SCHOLLUM, Hochschule für Musik und darstellende Kunst Wien, Präsidiumsmitglied der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, Wien, Österreich
Ilona SEMRADOVA CSc., Pädagogische Hochschule, Hradec Králove, Tschechische Republik
Vladimir SIMIC, Ljubljana Universität, Horjvl, Slowenien
Hagen STEIN, Hochschule für Architektur in Weimar, Deutschland
Thomas STRÖHLEIN, Technische Universität München, Deutschland
Margit STURM, Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, Wien, Österreich
Hermann SUIDA, Universität Salzburg, Österreich
Fatos TARIFA, University of Tirana, Albanien
Attila L. TOTH, Res.Inst. of Technical Physica, Budapest, Ungarn
Werner WEILGUNI, Österr. Ost- und Südosteuropa-Institut, Klosterneuburg, Österreich
Gisela ZIPP, Universität Augsburg, Deutschland