

IfE



Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 3

Christiana Bers

Forschung und Lehre
als identitätsstiftendes Ideal

Die Darstellung der Universität
aus der Innen- und Außenperspektive von 1999–2014

Lehre und Studium
Bildung durch Wissenschaft
Argumentationsanalyse
Bologna-Prozess
erziehungswissenschaftliche
Hochschulforschung



Universitätsverlag Göttingen

Christiana Bers
Forschung und Lehre als identitätsstiftendes Ideal

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschieden als Band 3 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2018

Christiana Bers

Forschung und Lehre als identitätsstiftendes Ideal

Die Darstellung der Universität aus
der Innen- und Außenperspektive
von 1999–2014

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 3



Universitätsverlag Göttingen
2018

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Herausgeberinnen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn (Schriftleitung), Prof. Dr. Katharina Kunze,
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Tobias C. Stubbe,
Prof. Dr. Hermann Veith, Prof. Dr. Ariane S. Willems

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<http://www.uni-goettingen.de/ife>)

Kontakt

Christiana Bers
E-Mail: cbers@uni-goettingen.de

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter dem Titel „Die Universität zwischen Erziehung und Wissenschaft – Die Universität in der medialen Darstellung von 1999–2014“ als Dissertation angenommen. Tag der Disputation: 9. Oktober 2018

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Christiana Bers
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

© 2018 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-387-4
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2018-1112>
eISSN: 2512-6024

Inhaltsverzeichnis

Einführung	11
1. Die Universität als Forschungsgegenstand.....	17
1.1 Die (Darstellung der) Universität als Forschungsgegenstand.....	17
1.2 Grundfragen und -annahmen der Forschungsarbeit.....	33
2. Methode und Vorgehen	49
2.1 Zugang – grundlegende Entscheidungen.....	50
2.2 Auswahl und Analysefokus der universitätshistorischen Darstellungen.....	51
2.2.1 <i>Auswahl der universitätshistorischen Darstellungen</i>	<i>51</i>
2.2.2 <i>Analysefokus: diachron und systematisch.....</i>	<i>53</i>
2.3 Auswahl und Analysefokus der medialen Darstellung.....	54
2.3.1 <i>Auswahl der Medien.....</i>	<i>55</i>
2.3.2 <i>Auswahl der Artikel.....</i>	<i>57</i>
2.3.3 <i>Kategorisierung der Artikel.....</i>	<i>59</i>
2.4 Methodische Vorüberlegungen zur Analyse von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln	60
2.5 Konkretes Vorgehen	63
3. Forschung und Lehre in Darstellungen zur Geschichte der Universität ...	65
3.1 Zäsur in der Universitätsgeschichte und Ausgangspunkt der Analyse.....	65
3.2 Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert.....	69

3.2.1	<i>Position der Universität als Organisation</i>	69
3.2.2	<i>Personen in der Universität</i>	71
3.2.3	<i>Forschung und Lehre</i>	77
3.3	Weimarer Republik, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit	83
3.3.1	<i>Position der Universität als Organisation</i>	83
3.3.2	<i>Personen in der Universität</i>	89
3.3.3	<i>Forschung und Lehre</i>	96
3.4	Bildungsexpansion der 1970er Jahre	102
3.4.1	<i>Position der Universität als Organisation</i>	102
3.4.2	<i>Personen in der Universität</i>	108
3.4.3	<i>Forschung und Lehre</i>	113
3.5	Wiedervereinigung bis Bologna	122
3.5.1	<i>Position der Universität als Organisation</i>	123
3.5.2	<i>Personen in der Universität</i>	126
3.5.3	<i>Forschung und Lehre</i>	129
3.6	Fazit: Forschung und Lehre in Darstellungen der Universitätsgeschichte	132
4.	Beschreibung des Datenkorpus	141
4.1	Artikelthemen	141
4.1.1	<i>Wirtschaft und Universität</i>	144
4.1.2	<i>Politik und Universität, Politik und Lehre/Studium bzw. Politik und Forschung/Wissenschaft</i>	147
4.1.3	<i>Lehre und Studium</i>	154
4.1.4	<i>Hochschul- und Forschungslandschaft</i>	157
4.1.5	<i>Struktur der Universität</i>	159
4.1.6	<i>Forschung und Wissenschaft</i>	163
4.1.7	<i>Portrait und Rezension</i>	165
4.2	Artikelform und Autor_innenschaft	165
4.2.1	<i>Autor_innen und Qualifikation</i>	165
4.2.2	<i>Autor_innen, Textsorten und Ausrichtung der Texte</i>	168
4.2.3	<i>Fachrichtungen der Autor_innen und Themen</i>	174
4.3	Zwischenfazit.....	181
5.	Ergebnisse der Analyse zu den Funktionen der Universität	183
5.1	Universität und ihre Beziehung zur Gesellschaft und ausgewählten Teilsystemen.....	184
5.1.1	<i>Die Universität und ihre Beziehung zur Gesellschaft</i>	185
5.1.2	<i>Politik und Universität</i>	187
5.1.3	<i>Wirtschaft und Universität</i>	190
5.1.4	<i>Vergleich und Zusammenfassung: Textformen und Aussagerichtungen und Autor_innenschaft</i>	193
5.2	Die Universität und ihre Ausbildungsfunktion bzw. -leistung	196
5.2.1	<i>Gesellschaft und die Ausbildungsfunktion der Universität</i>	196
5.2.2	<i>Politik und die Ausbildungsleistung der Universität</i>	207

5.2.3	<i>Wirtschaft und die Ausbildungsleistung der Universität</i>	215
5.2.4	<i>Zwischenfazit</i>	226
5.3	Die Universität und ihre Forschungsfunktion bzw. -leistung.....	228
5.3.1	<i>Gesellschaft und die Forschungsfunktion der Universität</i>	228
5.3.2	<i>Politik und Forschungsleistung der Universität</i>	234
5.3.3	<i>Wirtschaft und die Forschungsleistung der Universität</i>	245
5.3.4	<i>Zwischenfazit</i>	251
5.4	Die Universität und die gleichzeitige Thematisierung von Forschung und Lehre.....	253
5.4.1	<i>Gesellschaft</i>	253
5.4.2	<i>Politik</i>	256
5.4.3	<i>Wirtschaft</i>	265
5.4.4	<i>Zwischenfazit</i>	270
6.	Forschung und Lehre	273
6.1	Makroanalytische Perspektive.....	273
6.1.1	<i>Themenfelder nach Autor_innengruppen und Medien</i>	274
6.1.2	<i>Fachdisziplinen und Autor_innenschaft</i>	278
6.1.3	<i>Textformen und Aussagerichtungen</i>	280
6.2	Inhaltsanalyse.....	281
6.2.1	<i>Die Freiheit von externen Anforderungen sowie zur Themen- und Methodenwahl</i>	285
6.2.2	<i>Forschung und Lehre als Kernaufgaben der Universität</i>	289
6.2.3	<i>Forschung und Lehre als Aufgaben der Universitätsangehörigen</i>	291
6.2.4	<i>Forschung in der Lehre als Verbindung der beiden Aufgaben</i>	296
6.2.5	<i>Andere Semantiken</i>	300
6.2.6	<i>Die Verbindung von Forschung und Lehre als paradoxe Einbeit?</i>	303
6.2.7	<i>Die »Einbeit von Forschung und Lehre« als Zielvorstellung und Alleinstellungsmerkmal</i>	306
6.2.8	<i>Fazit</i>	312
7.	Lehre und Studium	315
7.1	Makroanalytische Perspektive.....	315
7.1.1	<i>Aussagen zu Lehre und Studium – Themenfelder, Autor_innengruppen und Medien</i>	316
7.1.2	<i>Fachdisziplinen und Autor_innenschaft</i>	319
7.1.3	<i>Textformen und Aussagerichtungen</i>	320
7.2	Inhaltsanalyse.....	322
7.2.1	<i>Modi des Studierens und Lebrens</i>	322
7.2.2	<i>Inhalte der Lehre und des Studiums</i>	326
7.2.3	<i>Zielvorstellungen</i>	336
7.2.4	<i>Kritik an Studium und der Lehre</i>	348
7.2.5	<i>Fazit</i>	358

8. Forschung und Wissenschaft	361
8.1 Makroanalytische Perspektive.....	361
8.1.1 Themenfelder nach Autor_innen und Medien.....	362
8.1.2 Fachdisziplinen und Autor_innenschaft.....	365
8.1.3 Textformen und Aussagerichtung.....	366
8.2 Inhaltsanalyse.....	367
8.2.1 Ziele und Aufgaben.....	367
8.2.2 Modi von Wissenschaft und Forschung.....	376
8.2.3 Kritik an der Entwicklung und die Frage nach Qualitätskriterien für das Wissenschaftssystem.....	382
8.2.4 Fazit.....	389
9. Studierende, Lehrende und Forschende	393
9.1 Makroanalytische Perspektive.....	394
9.2 Inhaltsanalyse.....	398
9.2.1 Darstellung der Studierenden.....	398
9.2.2 Selbstdarstellung der Hochschulakteur_innen.....	404
9.2.3 Hochschullehrer_innen und Professor_innen aus der Außenperspektive.....	410
10. Fazit und Ausblick	415
10.1 Ergebnisse aus der quantitativen Analyse der Zeitungs- und Zeitschriftenartikel.....	416
10.2 Ergebnisse aus der qualitativen Analyse der Zeitungs- und Zeitschriftenartikel.....	417
10.2.1 Die Universität und ihre Beziehung zu Gesellschaft, Politik und Wirtschaft.....	417
10.2.2 Die Universität als Organisation der Forschung und Lehre.....	420
10.2.3 Akteur_innengruppen zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem.....	429
10.3 Ausblick.....	430
11. Abbildungsverzeichnis	433
12. Tabellenverzeichnis	437
13. Bibliographie	439
14. Anhang	455
14.1 Primäres Codesystem.....	455
14.2 Übersicht über die Hochschulgesetze.....	457
14.3 Angaben zum Datenkorpus und zu den analysierten Artikeln.....	460

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DHV	Deutscher Hochschulverband
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
HIS	Hochschul-Informationen-Systeme eG
HoF	Institut für Hochschulforschung
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KIT	Karlsruher Institut für Technologie
WR	Wissenschaftsrat

Einführung

„Die Frösche preisen den Sumpf als Paradies. Für den Rest bleibt es ein Sumpf. Der Rest, das waren wir Studenten“ (Nowotny, 2018, S. 67). So schreibt ein Zeit-Redakteur rückblickend über sein Studium, anlässlich des 20-jährigen Jubiläums des Bologna-Prozesses und betitelt seine Ausführungen mit: „I ♥ Bologna“ (Nowotny, 2018). In den hochschulpolitischen Diskussionen der letzten Jahre scheint kein Thema die metaphernschöpfenden und sprachspielerischen Phantasien der (sozialwissenschaftlichen) Hochschulakteur_innen so angeregt zu haben wie die Hochschulreform, die in der Bologna-Deklaration (Europäische Bildungsminister, 1999) ihren Anfang genommen hat. Allerlei Wortspielerei bewegt sich von Alliterationen wie „Bachelor-Bolognese“ (Liesner & Lohmann, 2009), dem „Bologna-Bestiarium“ (Horst, Kaulbarsch, Kreuzmair u.a., 2013) bis hin zu Verweisen, die eine Revision der universitären Ausrichtung fordern, und mit Titeln wie „Die Idee der Universität – revisited“ (Ricken, Koller, Keiner, 2014) oder „Bologna 2.0 – Zwischen update und remake“ (Lenzen, 2010) auf die ‚Modernität‘ ihrer Gedanken aufmerksam machen wollen. Viele der Titel deuten implizit auf den emotionalen Charakter der Diskussion. Diese lässt bereits auf den ersten Blick keine neutrale Beobachter_innenposition zu, sondern fordert eine Position: Man kann nur für oder gegen den Bologna-Prozess sein – „Bildung statt Bologna“ (Lenzen, 2014) oder auch „Humboldt oder Bologna?“ (Herrmann, 2017).

Es deutet sich außerdem an, dass die Kritiker_innen mit lauterer Stimme sprechen und die verschiedensten Missstände mit dem Begriff des Bologna-Prozesses versehen werden. So prangert Priddat (2014) an, dass die Studierenden „zu Tode geprüft“ würden, und gibt Tipps zum intelligenten Studium trotz Bachelor, Master und Bologna. Neben dem (vielleicht auch durch Verlage befeuerten) Interesse an Wortspielen ist die Referenz auf die Vergangenheit der Universität, ihre Idee sowie den im Diskurs zum Vater der Forschungsuniversität erklärten Wilhelm von Humboldt ein wiederkehrender Topos in der medialen Auseinandersetzung. Während die Chiffre ‚Bologna‘ offenbar zu Alliterationen anregt, wird Humboldt in der öffentlichen Diskussion (endgültig) verabschiedet (vom Bruch, 1997; Behrens & Göring, 2007; Hartung, 2017), „rotiert im Grabe“ (Hahn, 2005, S. 20), oder die Reform wird zu seinem Albtraum (Schultheis, Cousin, Roca i Escoda, 2008) erklärt. Gleichzeitig wird hier die Transformation seiner Ideen gefordert. Dies spiegelt sich dann in Titeln wie „Humboldt 4.0“ (Müller, 2016), „Humboldt revisted“ (Krull, 2016), „Humboldt reloaded“ (Prüwer, 2009) oder schlicht „Humboldt neu denken“ (Adam & Huber, 2005) wider.

Nimmt man dagegen Abstand von der journalistischen zugespitzten Repräsentation, dann zeigt sich, dass die Universität jenseits dieser Krisendiagnosen und kritischen Betrachtungen eine erfolgreiche Organisation ist, gemessen beispielsweise an den Studierendenzahlen: 1.754.802 Studierende an deutschen Universitäten zählt das Statistische Bundesamt für das Wintersemester 2017/2018 (Statistisches Bundesamt, 2018). Aus dieser Perspektive lässt sich nicht nachvollziehen, dass die Universität in einer Krise sei, das universitäre Studium dem Kampf mit einer Bestie gleiche oder die Universität keine Zukunft habe. Hierauf lässt sich einwenden, dass Quantität nicht gleichzeitig ein Ausweis für Qualität sei. Dennoch kann man sich angesichts des Unterschieds zwischen medialer Darstellung und Statistik fragen, ob die Krise der Universität nicht eher eine diskursive Erscheinung ist. Müsste man also die Diagnose nicht am Gegenstand differenzieren: Gibt es überhaupt so etwas wie *die* Universität oder sollte man angesichts der unterschiedlichen Hochschulformen, disziplinären Verfasstheiten und Studienabschlüsse nicht vielmehr von den Universitäten oder Hochschulen sprechen? Nehmen vielleicht universitäre Akteur_innen eine Krise wahr, wo außeruniversitäre Akteur_innen eine zeitgemäße Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben sehen? Ist die Krisendiagnose vielleicht der Reflex bestimmter Fachbereiche, die um ihre Stellung im universitären System fürchten? Oder sehen bestimmte Akteur_innen den Verfall der Universität vielleicht nur nicht, da sie kein ausdifferenziertes Verständnis davon haben, was Ausbildung, Bildung, Kompetenzen und Qualifikationen unterscheiden kann? Anders gefragt: Haben nur die Frösche Angst um ihren Sumpf?

Neben all diesen Fragen gibt es jenseits statistischer Daten weitere feststellbare Fakten. Universitäten bilden aus, sie zertifizieren Abschlüsse und an ihnen wird geforscht – kurz: Universitäten sind Organisationen der Forschung, Lehre und Ausbildung. So einfach diese Aussage auf den ersten Blick ist, so schwierig ist aus

sozialwissenschaftlicher Perspektive die doppelte Aufgabenstellung, die darin so idiomatisch transportiert wird. So beschreibt Schimank (1995) die Universität als Mehr-Produkt-Produktion (S. 42) und Luhmann verweist auf die Widersprüchlichkeit von Wissenschaft und Erziehung. Unvereinbar sei die Vorstellung einer gestaltungsoffenen Zukunft und die daran gebundene Produktion von Nicht-Wissen (Wissenschaft) einerseits mit der Weitergabe von Wissen, an das man sich halten kann (Erziehung) andererseits (Luhmann, 2002, S. 133). Hieraus wird die Frage abgeleitet, welche Funktionen und Leistungen der Universität zugesprochen werden und ob Modelle einer Verbindung von Forschung und Lehre jenseits der Mehr-Produkt-Produktion erkennbar sind. Was verstehen diejenigen, die sich an den Debatten um die Universität, ihre Ziele und Probleme beteiligen, unter Lehre, Studium, Forschung und Wissenschaft, und sehen sie eine Verbindung zwischen den unterschiedlichen Zielen und Tätigkeiten?

Diesem Spannungsverhältnis und seiner medialen Repräsentation geht die vorliegende Analyse nach. Davon ausgehend, dass die Universität eine Organisation ist, die sowohl im Erziehungs- als auch im Wissenschaftssystem operiert, wird die Frage danach gestellt, wie die Universität(en) seit Beginn des Bologna-Prozesses in der medialen Darstellung beschrieben und worin ihre Aufgaben sowohl in Bezug auf das Wissenschafts- als auch das Erziehungssystem gesehen werden. Es wird angenommen, dass die Verbindung von Forschung und Lehre, Wissenschaft und Studium nicht selbstverständlich ist. Dennoch scheint die Selbst-, aber auch Fremdbeschreibung der Universität als Ort der Forschung und Lehre eine identitätsstiftende Funktion zu haben.

kehrt man noch einmal zu den Krisenbeschreibungen zurück, so wird deutlich, dass die Universität, ihre Ziele und ihre Aufgaben stetig diskutiert und in Frage gestellt werden. Zumindest auf den ersten Blick entbehren die Debatten einer gewissen Polemik und Plakativität nicht. Um den Zuschreibungen und den Wahrnehmungen auf die Spur zu kommen, die sich in den medialen Debatten erkennen lassen und die so diskursiv die Universität, ihre Aufgaben, Ziele, Funktionen und Leistungen sowie ihre öffentliche Wahrnehmung tatsächlich prägen, greift die Untersuchung die Debatte in zwei ausgewählten Printmedien auf. Diese werden danach befragt, welche Funktionen und Leistungsbeschreibungen sich erkennen lassen, wie Wissenschaft und Forschung beschrieben werden und welche Aussagen sich zur Lehre und zum Studium identifizieren lassen. Auch die daraus hervorgehenden Rollenzuschreibungen für Hochschulakteur_innen geraten in den Fokus. Neben der medialen Aufmerksamkeit wird überdies die Darstellung der Universität in ihrer eigenen Geschichtsschreibung untersucht. So entsteht eine Perspektive, die die Selbstbeobachtung der Universität aufnimmt, die sich (gegebenenfalls) im medialen Diskurs und der Darstellung akuter Problemlagen ausdrückt.

Die hier angerissene Fragestellung nach der medial präsenten Universität wird sowohl mit Blick auf aktuelle Forschungsliteratur in der Hochschulforschung als

auch durch erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Hochschulen präzisiert (Kapitel 1.1) und anschließend theoretisch gerahmt (Kapitel 1.2). Die theoretische Rahmung zeigt spezifische Spannungsfelder auf, die in Bezug auf die Universität erkennbar werden, wenn man diese als Organisation versteht, die in den genannten beiden Teilsystemen der Gesellschaft operiert. Der Vorteil dieser, auf der Systemtheorie basierenden Grundannahme, liegt darin, dass Unterscheidungen eingeführt werden, die aus analytischer Perspektive bestimmte Paradoxien aufdecken. Kapitel 2 erläutert das analytische Vorgehen, die Auswahl der untersuchten Texte sowie die Methode, wobei auch einzelne methodische Schwierigkeiten thematisiert werden. Die hier untergeordneten Teilkapitel erläutern das Zusammenspiel zwischen der Analyse der Universitätsgeschichtsschreibung und den Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, um im Anschluss Auswahl und Analysefokus dieser unterschiedlichen Textgattungen getrennt zu behandeln. Darauf folgt die Analyse von Darstellungsverfahren in der Geschichtsschreibung der Universität (Kapitel 3). Diese Darstellung hat im Gesamtergebnis eine zweifache Funktion. Zum einen sichert sie die Analyse dahingehend ab, dass die Universität sowohl in ihrer historischen Dimension als auch mit ihren weit über das Jahr 1999 erkennbaren Zuschreibungen und Narrativen in die Untersuchung eingeht. Zum anderen dient sie dazu, erste Muster und neue Fragen in Hinblick auf die mediale Debatte sichtbar zu machen.

In den Kapiteln 4 bis 9 finden sich dann die detaillierten Analysen des Textkorpus, das aus insgesamt 1.130 Artikeln und Interviews aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* und der Zeitschrift *Forschung & Lehre* (in den Jahren 1999 bis 2014) besteht. Die Korpusauswahl wird detailliert in Kapitel 2.3.1 begründet. Die gezielt ausgewählten Printmedien vermögen natürlich nicht den gesamten Diskurs abzubilden. Die Medien wurden deshalb ausgewählt, weil sie ganz wesentliche Argumentationsmuster abbilden. Überdies veranschaulichen sie spezifische Positionen, die sich gerade in der angestrebten Kontrastierung von inner- und außeruniversitärer Wahrnehmung ergeben.

Die Ergebnisdarstellung verbindet zwei Funktionen, eine auswertende und eine methodenkritische. So besteht zum einen jedes Teilkapitel aus zwei das Korpus erschließenden Unterkapiteln. Vor den Analysen, die sich auf konkrete Aussagen beziehen und mit Beispielen arbeiten, wird hier eine makroanalytische Perspektive eingenommen, die Aussagen darüber trifft, wer in den untersuchten Texten zu welchem Thema spricht. Durch diese Aufteilung werden die Ergebnisse zunächst abstrakt bis hin zum sehr konkreten Einzelbeispiel dargestellt. Zum anderen werden in den ersten Analysekapiteln methodische Überlegungen und Vorgehensweisen beschrieben, die mit zunehmender Kapitelzahl der reinen Ergebnisdarstellung weichen. Alle Analyseschritte wurden in Bezug auf alle relevanten Themenbereiche durchgeführt, aber nur dann in die Ergebnisdarstellung aufgenommen, wenn Besonderheiten im Vergleich zum Gesamtkorpus auftreten. Die eingeführten Untersuchungsebenen auf der Makroebene heben diese Untersuchung von allen

Forschungen auf diesem Feld ab, die im Kapitel 1.1 vorgestellt werden. So bietet diese Arbeit die Möglichkeit, die Autor_innenposition auch im Hinblick auf die fachliche Herkunft, den höchsten Ausbildungsgrad der Autor_innen, die Artikelform und die Themen im Verlauf der Zeit zu unterscheiden.

Inhaltlich lassen sich die Kapitel, die sich mit den Argumentations- und Darstellungsformen in den beiden ausgewählten Medien auseinandersetzen, wie folgt zusammenfassen: Zunächst wird das Gesamtkorpus skizziert, indem auf besonders virulente Themen aufmerksam gemacht wird. Die Autor_innen werden systematisch erfasst und die Artikel beschrieben. Auf die im Kapitel 4 dargelegten Merkmale kommen in der Folge alle weiteren Ergebnisdarstellungen zurück. Im Anschluss wird dann die Frage danach beantwortet, welche Beziehungen zwischen der Gesellschaft und der Universität sowie dem politischen und wirtschaftlichen Teilsystem in den Darstellungen behandelt, problematisiert und aufgerufen werden (Kapitel 5). Da sowohl Ausbildung als auch Forschung und das antizipierte Zusammenspiel in den Blick genommen werden, werden diese Themenfelder in den Teilkapiteln 5.2-5.4 vergleichend dargestellt. Bevor Studium und Lehre (Kapitel 7) sowie Wissenschaft und Forschung (Kapitel 8) einzeln betrachtet werden, gerät zunächst die kombinierende Formel der ‚Forschung und Lehre‘ ins Zentrum der Analyse (Kapitel 6). Hier wird vor allem die Frage nach potentiellen Verbindungen und ihrer identitätsstiftenden oder -sichernden Aufgabe bearbeitet. Zuletzt wird sowohl rückblickend als auch metaanalytisch der Blick auf die Darstellung der Akteur_innen (Studierende, Forscher_innen und Hochschullehrer_innen) gelenkt (Kapitel 9). Dabei geraten die Rollenvorstellungen in den Blick, wie sie (meist) implizit, nur selten auch explizit in den medialen und universitätshistorischen Texten transportiert werden. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse bereits thesenhaft zugespitzt. Im Fazit wird dann die Darstellung der Universität aufgegriffen, es werden Forschungsdesiderate ausgewiesen sowie eine Zusammenschau der Ergebnisse (sowohl methodisch als auch inhaltlich) gegeben.

Es wird sich zeigen, dass zentrale Teile der Debatten – um im Bild zu bleiben – tatsächlich von den Fröschen geprägt sind, die um ihren Sumpf fürchten. Gleichzeitig kann gezeigt werden, dass die mediale Darstellung von mehr Perspektiven geprägt ist und der Bologna-Prozess nur eine Hochschulreform unter anderen ist, die zum Anlass genommen wird, die unterschiedlichsten (empfundener) Missstände und Ziele des Hochschulsystems darzulegen. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass die Universität als wichtige Organisation für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung wahrgenommen wird, die sowohl ausbildet als auch wissenschaftlichen Fortschritt erzielt.

1. Die Universität als Forschungsgegenstand

1.1 Die (Darstellung der) Universität als Forschungsgegenstand

Wer die Universität als Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft anhand aktueller Forschung umreißen möchte, steht vor einem zweifachen Problem: (1) Hochschulforschung ist meist sozialwissenschaftlich angelegt, da sie sich über den Gegenstand und nicht über die Methoden oder disziplinspezifischen Fragen als eine solche definiert.¹ Auch wenn man die Universität als Organisation des Bildungs- und Erziehungssystems versteht, geraten Prozesse und Leistungen der Universität in den Blick, die einer sozialwissenschaftlichen Erweiterung der Fragestellung und theoretischen Grundannahmen bedürfen. Gerade wenn man die Universität als Institution zwischen Forschung und Lehre untersucht, erweitert sich das Blickfeld auf die Universität als Organisation der Wissenschaft, um nur ein Beispiel zu nennen. (2) Die Grenzen zwischen theoretischen Auseinandersetzungen und programmatischen Aussagen zur Universität verschwimmen – gerade aus Sicht von Erziehungswissenschaftler_innen – häufig, insbesondere wenn die

¹ „Die Hochschulforschung ist – das ist Konsens unter den Hochschulforschenden – keine eigenständige wissenschaftliche Disziplin, sondern definiert sich über ihren Gegenstand, dem sie sich sozialwissenschaftlich nähert“ (Winter & Krempkow, 2013, S. 12).

Analysen den Anspruch erheben, Kritik an den gegebenen und betrachteten Prozessen zu üben.

Auch die Hochschulforschung, die sich über den Gegenstand definiert, kann auf vielfache Weise unterteilt werden, so dass zunächst einige Definitionen zur Eingrenzung des Feldes vorangestellt werden sollen: Der Begriff der Hochschule umfasst alle Hochschularten und inkludiert staatliche und staatlich anerkannte Universitäten, Technische Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen Baden-Württembergs, Kunst- und Musikhochschulen, Philosophisch-Theologische Hochschulen und Kirchliche Hochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen. In der Wiedergabe des Forschungsstandes wird zuerst einmal nicht zwischen verschiedenen Hochschultypen unterschieden, um einen guten Überblick über die Forschungsthemen zu gewährleisten. Jedoch wird später der Blick auf die Universitäten eingeeengt, da diesen die besondere und historisch gewachsene Aufgabe der Verbindung von Forschung und Lehre zukommt. Gleiches gilt für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch das Promotions- und Habilitationsrecht. Obwohl den Fachhochschulen verstärkt Forschungsaufgaben zugesprochen werden, regelt beinahe jedes Landeshochschulgesetz eine Aufgabenteilung zwischen Universitäten und anderen Hochschulformen.²

Kartiert man die Hochschulforschung, so wird die Diversität der Ansätze und Forschungszusammenhänge deutlich. Der Blick kann auf Forschungsgruppen und ihre spezifischen disziplinären Ansätze gelenkt werden: So finden sich Forschungen interdisziplinär-außeruniversitärer Forschungsgruppen, interdisziplinär-universitärer Forschungsgruppen, multidisziplinäre Ansätze, die aus verschiedenen Perspektiven unter jeweils eigenem disziplinären Paradigma eine Forschungsfrage betrachten, sowie Forschung, welche die Hochschulen aus dem Blickwinkel ihrer Disziplin³ betrachten.⁴

² Die Aufteilung erfolgt entweder über die Ausbildungs- oder die Forschungsaufgabe (§2, Abs. 1 LHG Baden-Württemberg; Abschnitt I, Art. 2 BayHSchG; § 4, Abs. 3 BerHG; § 3, Abs. 4 NHG; § 81 BbgHG regeln die Anerkennung und Namensgebung nach Aufgaben; §BremHG 114 regelt die Anerkennung; § 3 HmbHG; § 4 HSchulG HE; § 3, Abs. 1 LHG MV; § 3, Abs. 1-3 LHG NRW; § 2, Abs. 1 HschG RLP; im Saarland gibt es unterschiedliche Gesetze für die Universität UG, die Kunsthochschule KhG, die Musikhochschule MhG, die Fachhochschule FhG sowie die saarländische Berufsakademie BAKadG, in denen die Aufgaben der einzelnen Hochschulen festgelegt sind, vgl. zum Beispiel § 2 Abs. 1 FhG und § 2 UG, auch bleibt das Promotionsrecht der Universität, der Kunsthochschule sowie der Musikhochschule vorbehalten: § 64 UG, § 65 MhG und § 65 KhG; § 2, § 5 sowie zum Promotionsrecht § 40, Abs. 1-5 SächsHSG; § 3 HSG LSA; zum Promotionsrecht § 54, Abs. 5 HSG SH sowie zu den Aufgaben der unterschiedlichen Hochschulen § 93, 94 HSG SH; § 5, Abs. 1 ThürHG.). Eine Übersicht über die Hochschulgesetze findet sich im Anhang unter 1.2: Übersicht über die Hochschulgesetze.

³ Ein Überblick zu den disziplinären Ansätzen der Hochschulforschung findet sich bei Pasternack (2006) und mit Bezug auf erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung bei Teichler (2010).

⁴ Einen Überblick bietet der von der Gesellschaft für Hochschulforschung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg erstellte Bericht „Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013 – Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen“ (Krempkow & Winter, 2013).

Hier soll die Wiedergabe von Forschungsergebnissen begrenzt werden auf Forschung, die die medialen Diskussionen oder Dokumente und Reden zur Hochschulreform der Universität betrachtet. Des Weiteren soll dargelegt werden, worin das erziehungswissenschaftliche Interesse an der Darstellung der Universität besteht und welche Prozesse, Gegenstände und Interaktionen in den Blick geraten. Zuletzt verweist die Ausführung noch auf erziehungswissenschaftliche Forschung zur Universität, die im Forschungsprozess zwar eine sekundäre Rolle spielt, aber die Möglichkeit bietet, die Ergebnisse zur Darstellung der Universität in der medialen Auseinandersetzung mit empirisch untersuchten Verhältnissen zu kontrastieren und kontextualisieren. Die vorliegende Arbeit rezipiert zunächst Studien, die die Darstellung und Narrative in Bezug auf die Universität in Massenmedien fokussieren. Hier werden vor allem Forschungslücken deutlich, aus denen Fragen für die Analyse abgeleitet werden. Des Weiteren sollen Forschungsergebnisse referiert werden, die die bildungspolitischen Debatten zum Bologna-Prozess hinsichtlich ihrer Argumentationsweisen und inhärenten Logiken untersuchen.

Während Forschung, die die Darstellung der Universität in Printmedien oder in hochschulpolitischen Reden und Dokumenten untersucht, der vorliegenden Arbeit als Anschluss- und Abgrenzungsmöglichkeit dient, soll der Hinweis auf einige erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven zur Universität dabei helfen, den fachspezifischen Anspruch zu verdeutlichen und den Forschungsbedarf darzulegen. Theoretische Auseinandersetzungen zum Zusammenhang von Forschung und Lehre werden im folgenden Kapitel (1.2) bearbeitet, da diese auch als theoretischer Rahmen der Analyse verstanden werden.

Vorab sei noch darauf verwiesen, dass es diverse Formen der erziehungswissenschaftlichen Forschung mit Blick auf Massenmedien gibt: So finden sich im Themenheft *Massenmedien als Bildungsräume* (2016) der *Pädagogischen Rundschau* Beiträge, die sich mit der Rezeption erziehungswissenschaftlicher Forschung durch die Massenmedien und die Beziehung von Medien, Wissenschaft und Pädagogik auseinandersetzen. Botte & Rittberger (2016) fragen danach, „wie Bildungsforschung auch über ihren Niederschlag in Massenmedien beobachtet und in ihrer Wandlung vermessen werden kann“ (S. 159). Insgesamt stellt diese „exemplarische Vorstudie“ (Botte & Rittberger, 2016, S. 160) den Versuch dar, Methoden zu erproben, die es ermöglichen, die Erträge der einzelnen Forschungsszenarien zu skizzieren bzw. darzulegen, wann und wie erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse in den Massenmedien aufgegriffen werden. Auch wenn dieser Analysefokus nicht direkt in Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit steht, findet sich ein interessantes Ergebnis aus der Analyse von Zeitungsartikeln. Dieses bezieht sich auf die Häufigkeit, mit der einzelne Institutionen des Bildungswesens thematisiert werden: „Es zeigt sich, dass das Themenfeld Schule knapp ein Drittel aller Artikel betrifft, und dicht gefolgt wird vom Themenfeld Hochschule, das im Zeitungsbereich häufig mit eigenen Rubriken bedient wird“

(Botte & Rittberger, 2016, S. 161). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Hochschule, in der Studie verstanden als Bildungsinstitution, im medialen Diskurs präsent ist und den erziehungswissenschaftlich relevanten Orten von Erziehung und Bildung zugerechnet wird.

Studien, die sich mit der Universität und ihrer Darstellung in Printmedien auseinandersetzen, fokussieren meist ein Narrativ oder eine programmatische Vorstellung: Häufiger Gegenstand sind die an den Namen Humboldt geknüpften Argumentationslinien. Auch finden sich Analysen, die den Bildungsbegriff und seine Verwendung thematisieren. Systematisch geht eine Analyse von Matthes (2009) vor, die sich der Frage annimmt, wie bildungshistorische Bezüge in aktuellen Diskussionen zur Hochschulreform instrumentalisiert wurden, um die Argumentation zu stützen (S. 114). Die Autorin bezieht sich auf Quellen aus den Jahren 1997 bis 2009 aus verschiedenen Medien⁵, die einen Bezug zum humboldtschen Bildungsideal herstellen, und arbeitet fünf Argumentationslinien heraus, die in den Diskussionen zu finden seien und teilweise Bezug zueinander herstellen: (1) Die humboldtsche Universität sei tot, (2) man müsse zurück zum humboldtschen Ideal der Universität, (3) man müsse sich am Ideal orientieren, jedoch dieses zeitgemäß interpretieren, (4) diese Neuinterpretation sei ein Verrat am Ideal sowie letztlich (5) die selten gefundene Idee, dass gerade durch die Reform eine Annäherung an das humboldtsche Ideal möglich sei (Matthes, 2009, S. 114-121).

Eine weitere kurze Betrachtung der Verwendung des Namens Humboldts in den medialen Debatten um die Hochschulreform findet sich bei Vogel & Schedl (2010), die 1.741 Artikel aus fünf Zeitschriften und Zeitungen linguistisch analysiert haben (S. 44). Sie zeichnen einen Unterschied, wie Humboldt in die Debatte gebracht wird, nach. Dieser wird entlang der politischen Ausrichtung der Zeitungen dargelegt,⁶ und das Resümee lautet, dass es sich bei der Bezugnahme auf

⁵ „Für meine Analyse habe ich folgende Quellen der letzten 12 Jahre ausgewertet, die in diesem Kontext den Ort der Bildungsgeschichte bzw. ihrer Instrumentalisierung darstellen: Einzelne, breit rezipierte Monographien zum Thema; Die Zeitschrift ‚Forschung und Lehre‘; Sammelbände von einschlägigen Symposien und Tagungen; Universitätsreden; Zeitungsartikel aus der FAZ und der Süddeutschen Zeitung sowie – wegen des Echos, das sie auslöste – eine Rede des damaligen Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Jürgen Rüttgers.“ (Matthes, 2009, S. 113-114)

⁶ Auf welche Medien genau Bezug genommen wird und wie diese zugeordnet werden, wird aus der Publikation nicht eindeutig erkennbar: „1.741 Texte aus taz, Frankfurter Rundschau, Stern, Spiegel, Welt u.a.“ werden als Korpus angegeben (Vogel & Schedl, 2010, S. 44). Insgesamt dient die Publikation eher als Ratgeber „wie das Lernen an der Universität als ein selbstbestimmtes Lernen in Gruppen, in Begleitung von Mentoren und mit dem Fokus auf eine eigenständige Wahl von Studienprojekten“ (Vogel & Schedl, 2010, S. 46) möglich sei. Die Differenzen zwischen den unterschiedlichen Zeitungen formulieren Vogel & Schedl (2010) folgendermaßen: „Wenn nähere Details diskutiert werden, so dient »Humboldt« als ‚Erfinder‘ einer dezidiert liberalen, das heißt hier (unhistorisch) »marktwirtschaftlichen« Freiheit in Bildung, Forschung und Lehre, in der jeder seines Glückes Schmied [sei]. Damit verbunden werden Werte wie ‚individuelle Begabung‘ und ‚Leistungsbereitschaft‘ sowie Lernen und Forschen als abstraktes »einsames« (für sich) Arbeiten. »Humboldt« wird, v.a. in der »FAZ«, zum Fahnenträger schlechthin, um erstens gegen jede Art von »Bologna« zu Felde zu ziehen und zweitens die ‚mangelnde Wettbewerbsfähigkeit‘ deutscher Universitäten zu beklagen.

Humboldt um eine „Nebeldebatte“ handle und dass zu wenig über konkrete Missstände gesprochen würde (S. 45).

Eher kommentierend geht Rohstock (2011) auf die Verwendung des humboldtschen Universitätsideals und den Bezug auf die »Einheit von Forschung und Lehre« in den Debatten zur Hochschulreform ein und vergleicht kursorisch die bildungspolitischen Auseinandersetzungen in den letzten 60 Jahren. Interessant ist die Annahme der Autorin, dass der Verweis auf die »Einheit von Forschung und Lehre« sowie auf das humanistische Bildungsideal⁷ den Reformgegner_innen dazu gedient hätte, sich gegen bildungspolitische Reformambitionen abzugrenzen (S. 121). Hier lässt sich die Frage anschließen, ob sich eine ähnliche Argumentationsbewegung auch in der systematischen Untersuchung bestätigen lässt, die einen weiteren Blick auf die unterschiedlichsten Darstellungen und Beschreibungen der Universität einnimmt. Des Weiteren findet sich die Annahme, dass „die vielbeschworene Einheit von Forschung und Lehre spätestens seit der Entwicklung der einstigen Elitebildungsinstitution hin zur Massenausbildungsstätte eine reine Fiktion“ sei (Rohstock, 2011, S. 121).

Eine thematisch beschränkte Analyse der Darstellung des Bologna-Prozesses in Tageszeitungen und Periodika findet sich bei Draheim & Reitz (2007). Die Verfasser_innen untersuchen die Kritik am Bologna-Prozess durch von ihnen als konservativ eingestufte Diskussionsteilnehmer_innen. Dabei sind weder die Auswahlkriterien der Artikel noch die Kriterien für die Einstufung als konservativ deutlich gemacht.⁸ Dennoch soll ein Ergebnis benannt werden, das Draheim & Reitz (2007) zu erkennen meinen: Sie identifizieren eine Tendenz zu einem Kompromiss zwischen den Reformbefürworter_innen und den Kritiker_innen in der Idee der exzellenten Universitäten für eine Bildungselite (S. 501).

Eine Studie, die ebenfalls den medialen Diskurs anhand von Zeitungsartikeln untersucht und die Bologna-Reform und Wilhelm von Humboldt als Suchbegriff

In links-liberalen Medien finden sich dagegen ambivalente Humboldt-Rekurse. In der jüngsten Debatte um [die] Bologna-Reformen etwa steht der Preuße einerseits für ein ‚veraltetes, verstaubtes Bildungsideal‘, das nur von ‚träumerischen Idealisten‘ verteidigt werden könne. Andererseits wird an anderen Orten gerade umgekehrt in den Reformen eine tendenziell positive Bewegung hin zur Realisierung des ‚eigentlich wahren‘ humboldtschen Bildungsideals gesehen, kurz: Bologna-Kritikern wird die Deutungshoheit über das, was »Humboldt« eigentlich sei, abgesprochen“ (Vogel & Schedl, 2010, S. 44).

⁷ Bei Rohstock (2011) synonym zum humboldtschen Ideal verwendet.

⁸ Die Autor_innen stellen lediglich fest: „Die nach allgemeiner Einschätzung größte Hochschulreform seit Jahrzehnten hat in Deutschland kaum genuin politische Reaktionen in Form praktischen Widerstands provoziert. Sie hat vielmehr – sozusagen standesgemäß – eine Flut gelehrter Kritik in Tageszeitungen und Periodika ausgelöst, führend darin die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) und das Wissenschaftler-Berufsorgan Forschung & Lehre (F&L). Die Stellungnahmen richteten sich an eine akademisch gebildete und praktisch am Bildungssystem interessierte Öffentlichkeit. Ihre Autoren arbeiten bzw. denken gewöhnlich geisteswissenschaftlich, ihr Stil und ihre Stoßrichtung sind zumeist konservativ.“ (Draheim & Reitz, 2007, S. 491)

in der Bildungsdebatte der vergangenen Jahre (2000-2011) wählt,⁹ legt Alidusti (2013) vor. Im Fokus stehen die Konnotationen des Bildungsbegriffs in den medialen Diskursen¹⁰ und ihre Veränderung. So lautet die These des Autors: „Gerade weil sich die Bedingungen im Bildungswesen und die damit zusammenhängenden Diskurse verändert haben, [...] hat sich auch der Begriff der Bildung konnotativ verändert“ (S. 1). Anschließend an diese These nennt der Autor folgende Analyseergebnisse: Zum einen konstatiert er, dass Hochschullehrer_innen als Autor_innen besonders im Themenbereich *Humboldt* stark vertreten seien,¹¹ während das Thema *Wissensgesellschaft* von Expert_innen der Wirtschaft belegt sei (Alidusti, 2013, S. 21). Neben der Identifikation dieser Häufung sind zentrale Befunde, dass der Mythos *Humboldt* vor allem der Selbstvergewisserung der Akteur_innen des höheren Bildungswesens diene (Alidusti, 2013, S. 100; S. 234), sowie die Aussage, dass es sich bei dem Diskurs um *Humboldt* um einen Teil eines Metadiskurses handle, in dessen Namen alle anderen Themen (Ökonomisierung der Hochschule und Schule, Bologna, Hochschulzugang) behandelt werden könnten (Alidusti, 2013, S. 68). Zum anderen erkennt der Autor mit Blick auf Artikel, die *Humboldt*-Zitate oder -Bezüge beinhalten, eine starke Verbindung zur Formel der »Freiheit von Forschung und Lehre« und konstatiert, dass diese meist der Abgrenzung gegenüber „außeruniversitären Instanzen“ diene (Alidusti, 2013, S. 96). Ein weiteres interessantes Ergebnis besteht darin, dass der Verweis auf *Humboldt* auch dazu dienen könne, dem Bologna-Prozess einen, und hier wertet der Autor stark, „scheinbar [...] egalitären und damit vermeintlich demokratischen Zug“ zukommen zu lassen, in dem Persönlichkeitsbildung als elitär gezeichnet würde (Alidusti, 2013, S. 100).

Neben Studien, deren Korpus aus Printmedien besteht, sind hier auch Ergebnisse relevant, die den bildungspolitischen Diskurs anhand von politischen Reden,

⁹ Es werden noch weitere Suchbegriffe genutzt: „Die Grundlage für die Zusammenstellung des Gesamtuntersuchungskorpus dieser Arbeit bildet eine Online-Recherche. Auf den Seiten der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« (FAZ), der »Süddeutschen Zeitung« (SZ) und der »Tageszeitung« (taz) sowie der »ZEIT« und des »Freitags« wurden in den Archiven mithilfe der Suchwörter »Wilhelm von Humboldt«, »Wissensgesellschaft«, »Bologna«, »Hamburger Schulstreit« und »Guttenberg« Artikel generiert.“ (Alidusti, 2013, S. 20)

¹⁰ Der Autor benennt zwei unterschiedliche Diskurse, die sich verschränken und bedingen würden. Es ist etwas schwer herauszuarbeiten, was als Diskurs zu verstehen ist; am treffendsten ist vielleicht das folgende Zitat: „Im Verlauf der Untersuchung verweise ich häufig auf die verschiedenen vorgenommenen Diskursanalysen (»Mythos Humboldt«, »Mythos Wissensgesellschaft«, »Bildungsreformen« etc.), streng genommen handelt es sich dabei jeweils um die Analyse eines Unterthemas des Bildungsdiskurses im Zeitraum von 2000 und 2011.“ (Alidusti, 2013, S. 22).

¹¹ An anderer Stelle verweist der Autor darauf, dass dieses Themenfeld vor allem stark männlich besetzt sei, und leitet daraus eine These ab: „Da der Diskurs um *Humboldt* zwar in den Medien geführt wird, aber dennoch stark aus Gastbeiträgen vornehmlich männlicher Professoren besteht, tritt die Perspektive der StudentInnen in den Hintergrund. Würde der Fokus dagegen ein wenig auf die Bildungsproteste verschoben, so kann vermutet werden, dass mit dem Bezug auf *Humboldt* auch der Topos der Persönlichkeitsbildung aus studentischer Sicht stärker berücksichtigt würde“ (Alidusti, 2007, S. 94).

bildungspolitischen Dokumenten und Interviews mit Bildungspolitiker_innen zur Hochschule und der Bologna-Reform in den Blick nehmen. So beschäftigt sich Maeße (2010) mit der diskursiven Logik des bildungspolitischen Programms im Bologna-Prozess. Korpus der Untersuchung bilden politische Reden, Texte und Interviews zum Bologna-Prozess, die analysiert und nach Strategien und Techniken untersucht werden, die die Akteur_innen des deutschen Kulturföderalismus dazu gebracht hätten, sich an den Reformvorhaben zu beteiligen (Maeße, 2010, S. 12). Der Autor resümiert, dass nicht die Unumkehrbarkeit des Prozesses, sondern die „organisierte Verantwortungslosigkeit“ (Maeße, 2010, S. 251-260) die Umsetzung der Reform befördert habe. Auf diese Studie greift Vogel (2014) zurück, mit dem Anliegen den erziehungswissenschaftlichen¹² Diskurs, der sich kritisch mit der Bologna-Reform auseinandersetzt, mit Blick auf „die Plausibilität der zentralen Denkfiguren zu diskutieren, unabhängig von ihrer hochschulpolitischen Intentionalität“ (S. 104). Interessant an dieser kursorisch¹³ vorgehenden Betrachtung sind zwei Ergebnisse: Zum einen wird dargelegt, dass der Ausdruck »Bologna-Reform«

„de facto eine Art Container-Begriff darstellt, der den (weiten) Rahmen für einen Diskurs absteckt, in dem es um verschiedene Elemente von Veränderungen der deutschen Hochschullandschaft geht, die über die ursprüngliche Bologna-Erklärung (1999) und die Ergebnisse der europäischen Folgekonferenzen hinausgeht“ (Vogel, 2014, S. 105).

Zum anderen weist der Autor darauf hin, dass häufig Bezug auf eine irgendwie geartete, „alte“ Universität genommen werde (Vogel, 2014, S.114).

Ähnlich wie Maeße (2010) analysiert auch Draheim (2012) hochschulpolitische Dokumente und geht auf die Adressierung von Studierenden als Lernende im Bologna-Prozess ein. Sie präpariert aus dem untersuchten Material drei Subjektdiskurse, die unterschiedliche Funktionen in Hinblick darauf haben, was die Beschreibungen problematisieren und legitimieren, sowie ihre zentrale Orientierung heraus. Hier unterscheidet die Autorin zwischen dem humanistischen, dem unternehmerischen und dem sozio-technisch vernetzten Subjekt als Anspruchsmuster.¹⁴

¹² *Erziehungswissenschaftlich* wird hier über die Autor_innen und ihr Forschungsgebiet definiert.

¹³ Die Betrachtung ist selektiv auf einige Quellen beschränkt. Sie bezieht sich auf Beiträge aus einem Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Frost, 2006) und die darin abgedruckten Frankfurter Einsprüche (Gruschka, Herrmann, Radtke u.a., 2006, S. 12-15) sowie die Frankfurter Erklärung (Gruschka, Herrmann, Radtke u.a., 2006, S. 16-18), einen Sammelband zum Bologna-Prozess und der Reform der Reform (Scholz & Stein, 2009), eine Monographie zur „Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des ökonomischen im Diskurs allgemeiner Pädagogik“ (Bellmann, 2001), ein Positionspapier (Fakultätentag für Maschinenbau und Verfahrenstechnik, 2004), einen Artikel mit dem Titel „Bildung. Plädoyer wider die Verdummung“ (Dörpinghaus, 2009, S. 3-14).

¹⁴ Ein tabellarischer Überblick sowie eine Zusammenfassung zu den drei Subjektfiguren findet sich bei Draheim (2012, S. 195-200).

Im Hinblick auf das Sprechen über die Bildungsexpansion und die Akademisierung der Gesellschaft betrachten Alesi & Teichler (2010) Studien zur Bildungsexpansion und ihre Argumentationsweisen. Interessant in Bezug darauf, ob sie ebenfalls im gegenwärtigen medialen Diskurs aufgegriffen werden, sind die Beschreibungen der Thesen, unter deren Zuhilfenahme die Erhöhung der Akademisierungsrate seit den 1960er Jahren befürwortet bzw. abgelehnt wurde. Hier nennen Alesi & Teichler (2010) die *Verdrängungsthese* sowie die *Warnung vor dem akademischen Proletariat* (S. 28). Des Weiteren erkennen die Autor_innen einen Paradigmenwechsel in der Diskussion seit den 1990er Jahren, die Tendenz zur erhöhten Akzeptanz bzw. erhöhter Befürwortung der Akademisierung von Lernen und Beruf (S. 30).

Den Anspruch, die Beziehung von Gesellschaft und Hochschule aus der Reformdebatte herauszuarbeiten, hat ein Artikel von Mayer (2014), der jedoch vor allem zwei Veröffentlichungen vergleicht: Schelsky (1971) und Müller-Böling (2000). Zentral ist die Feststellung des Autors, dass „die hochschulpolitischen Debatten, vor allem der 90er Jahre, [...] letztendlich zu einem bemerkenswerten Konsensus geführt [haben]“ (Mayer, 2014, S. 19). Mayer (2014) führt Kritikpunkte auf, die sich sowohl auf die äußeren Ursachen als auch auf die inneren Schwächen des Hochschulsystems beziehen. Zu den zu lösenden Problemen, die sich aus den äußeren Bedingungen ergeben, und über die laut Autor ein Konsens herrscht, zählen: Die gescheiterte Strategie der Untertunnelung des Studentenberges, der versöhnte Widerspruch zwischen Massenbildung und Elitenbildung, die immer knapperen öffentlichen Finanzausschüsse und die dadurch bedingte Unterfinanzierung der Grundausrüstung, die veränderten Verhaltensweisen und Ansprüche der Studierenden sowie die Herausforderung von Europäisierung, Internationalisierung und Digitalisierung (Mayer, 2014, S. 19). Der Autor fügt eine weitere Liste an inneruniversitären Schwächen hinzu, über die ein „geringerer Konsensus“ herrsche:

„[D]isziplinäre Verkrustung von Studiengängen und Forschungsfeldern; mangelnder Wettbewerb zwischen Hochschulstandorten und unzureichende Profilbildung in der Lehre und Forschung; ein zunehmend unklares Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen; die Unfähigkeit, einige wenige nationale Forschungsuniversitäten mit verbesserten Arbeitsbedingungen herauszudifferenzieren und damit den außeruniversitären Forschungseinrichtungen Konkurrenz zu machen; Organisationsmängel und fehlende Qualitätssicherung in der Lehre [...], ablesbar u.a. an hohen Wechsler- und Abbrecherquoten und überlanger Studiendauer; ein wachsendes Ungleichgewicht zwischen Grundausrüstung und Drittmitteln; Defizite bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und bei der Rekrutierung von Hochschullehrern“ (Mayer, 2014, S. 19-20).

Die referierten Studien, die sich mit der Darstellung der Universität oder der Hochschulreform in den Medien befassen oder die Logiken und Argumentations-

muster in Bezug auf die Hochschulreform aus bildungspolitischen Papieren herausarbeiten, haben gezeigt, dass die Hochschule als Institution des Bildungswesens verstanden wird, deren Bildungs-, Ausbildungs- und Erziehungsverständnis von verschiedenen Akteur_innengruppen unterschiedlich dargelegt werden. Die Untersuchungen beschränken sich jedoch meist auf spezifische Narrative, wie den Bildungsbegriff oder das humboldtsche Bildungs- und Universitätsideal. Es konnte gezeigt werden, dass bildungshistorische Bezüge ebenso wie der Bologna-Prozess beliebig in Argumentationen eingeflochten werden und die Funktion der Narrative in den Argumentationen von den Positionen der Autor_innen abhängig ist. Des Weiteren konnte dargelegt werden, dass einige Studien Muster anbieten, die in der folgenden Analyse als Ausgangspunkt und Interpretationsansatz dienen können.

Während die bisher referierten Studien ihren Fokus auf die Darstellung der Universität in hochschulpolitischen Dokumenten und den Diskurs in Zeitungen bzw. Zeitschriften legen, soll nun noch erläutert werden, welche Themenfelder und Gegenstände die erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung in den Blick nimmt.

Eine Systematik erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung stellen Schmidt-Hertha & Tippelt (2011) vor, indem sie vier Felder erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung unterscheiden: (1) Studien zur Lehrer_innenbildung und erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen in Hinblick auf Anforderungen im Lehrer_innenberuf und in anderen pädagogischen Handlungsfeldern und den daraus resultierenden Anforderungen an die Hochschulbildung; (2) wissens- und fachbezogene Gesichtspunkte der Studienorganisation sowie Fach- und Lernkultur; (3) Personen- oder lehr- und lernbezogene Aspekte, wie die Kommunikation in Lehrveranstaltungen, fachliche und psychologische Beratung an Hochschulen, Lehr- und Lernstile. Hinzu kämen hier Studierende und Lehrende als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.¹⁵ (4) Zu-

¹⁵ Hier nur einige Beispiele erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung, die sich mit den einzelnen Akteur_innen auseinandersetzen: Studien, die sich mit Studierenden befassen, untersuchen beispielsweise studentische Praktiken (Ahlheit, 2014, S. 195-208; Bloch, 2009; Hessler & Oechsle, 2011, S. 214-229; Hessler, Oechsle & Scharlau, 2013) oder nehmen die Situation der Studierenden in den Blick (Büwlow-Schramm, 2013; Schulmeister & Metzger, 2011; Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014). Auch werden die Frage nach der Studienqualität aus Sicht der Studierenden gestellt (Bargel, Heine, Multrus u.a., 2014) und die Formen der Partizipation in den Blick genommen (Rybnikova & Scholz, 2015, S. 118-123).

Zur Gruppe der Hochschullehrenden finden sich vor allem sozialwissenschaftliche Analysen zur Zielorientierung und Einstellung (Daumiller, Figas & Dresel, 2015, S. 52-63; Hessler, Oechsle & Scharlau, 2013; Schomburg, Flöther & Wolf 2012; Wegner & Nückles, 2013, S. 15-29; Bloch, Lathan, Mitterle u.a., 2014). Zudem finden sich Studien zur Zeiteinteilung, zum Beispiel zum Verhältnis von Forschung und Lehre bei Lehrprofessuren (Hilbrich & Schuster, 2015, S. 243-258) oder zum Workload der Professorenschaft (Niemeijer & Bauer, 2014, S. 42-45), sowie zu Karrierewegen (Burkhardt, Nickel, Brendt u.a., 2016, S. 86-117). Ebenfalls zu nennen sind Studien aus hochschuldidaktischer Perspektive: So analysieren Paetz, Ceylan, Fiehn u.a. (2011) die Anforderungen an die

letzt rückten, aus einer oft fachpolitisch motivierten Perspektive, Institutionen, Organisationen und Governance in das Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 25f.).

Studien zur Fachkultur, personengruppenbezogene Untersuchungen, die sich mit den Studierenden und Lehrenden, sowie Arbeiten, die sich mit den Lehr- und Lernformen an Hochschulen auseinandersetzen, dienen eher als *Hintergrundwissen* im Forschungsprozess und erfüllen eine zweifache Aufgabe: Sie bieten zum einen die Möglichkeit Ergebnisse zu kontextualisieren. Sollte beispielsweise eine fachspezifische Sicht auf Studierende zu erkennen sein, kann diese im Rückgriff auf empirische Studien erläutert werden. Zum anderen können sie auch dazu dienen, die programmatischen Beschreibungen der Universitäten wie sie sich in den meisten mit einer Kritik an den Hochschulreformen verbundenen, Publikationen finden, mit empirischen Analysen zu konfrontieren. Die bei Schmidt-Hertha & Tippelt (2011, S. 25-26) unter Punkt (4) aufgeführte, vorwiegend fachpolitisch motivierte Perspektive, zu denen die reformkritischen Auseinandersetzungen gezählt werden können, setzt sich meist mit der Bildungsfunktion der Universität auseinander. Die fachspezifische Perspektive entsteht hier aus der Auseinandersetzung mit einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft und der Fachzugehörigkeit der Autor_innen. Solche Analysen gehen von einem spezifischen Bildungs-Begriff aus, um dann die Grenzen und Möglichkeiten der Bildung an Hochschulen zu untersuchen (beispielsweise: Frost 2006; Lohmann, Mielich, Muhl u.a. 2011), oder dokumentieren Erfahrungen mit dem Ziel die Diskussion voranzubringen (Liesner & Lohmann, 2009; S. 18) aber auch im Hintergrund der letztangeführten Analyse steht eine Defizitannahme, nämlich dass es Mängel im Bereich der Lehre und Ausbildung gäbe (Liesner & Lohmann, 2009; S. 16).¹⁶ Anhand eines konkreten Bildungsverständnisses werden unterschiedliche Themen bearbeitet, z. B. die Frage nach der Ökonomisierung von Bildung, nach dem Funktionswandel der Hochschulen auch im Rahmen der Bologna-Reform und ihren Folgen für Bildungsprozesse, nach Steuerungsmechanismen und ihren Auswirkungen auf die Bildungsfunktion. Diese Analysen oder Beschreibungen der Universität sind jedoch meist aus einer zumindest als Doppelperspektive zu beschreibenden Position verfasst. So verstehen sich Lohmann, Mielich, Muhl u.a. (2011) im Vorwort zum Sammelband als „Kritiker und Kritikerinnen“ (S. 14). Die „Frankfurter Einsprüche“, herausgegeben von Frost (2006), beschreiben ihr Anliegen eine Kontroverse zwischen Hochschullehrer_innen, die größtenteils Erziehungswissenschaftler_innen seien (S. 7), zu schaffen und sehen ihre Aufgabe darin eine Auseinandersetzung über die Steuerung des Bildungswesens in der Zukunft zu führen.

Hochschullehrenden und ihre Kompetenzen in der Lehre und arbeiten, auf Basis einer Befragung von Expert_innen der Hochschuldidaktik, Kompetenzanforderungen für Hochschullehrende heraus.

¹⁶ Um nur exemplarisch noch einige Publikationen zu nennen, die von Erziehungswissenschaftler_innen verfasst sind, jedoch eher als bildungspolitische Essays einzuordnen sind: Lenzen (2014); Ricken, Koller & Keiner (Hrsg.), (2014).

Diese Publikationen beanspruchen eine doppelte Expertise, da sowohl die Zuordnung als wissenschaftliche Expert_innen für das Bildungswesen zentral zu sein scheint als auch die Position als Hochschulangehörige und gar hochschulpolitische Akteur_innen.¹⁷ Allerdings führt dies dazu, dass diese nicht im Sinne von Forschungsergebnissen in die Untersuchung eingehen, sondern eher als subjektive Beschreibungen des Ist-Zustandes, da der Ausgangspunkt bei einem normativ aufgeladenen Bildungs- und Universitätsverständnis liegt.

Ein Blick auf die Programmatik der Bildung durch Wissenschaft aus historischer und nicht bildungspolitisch ambitionierter Perspektive findet sich bei Tenorth (2010), der in Rückbezug auf die programmatischen Texte zu den Reformuniversitäten im 19. Jahrhundert konstatiert, dass die universitäre Lehrform der Vorlesung mit Erwartungen überlastet wäre und heute noch sei, da diese als Veranstaltungsform und Medium nicht im Zentrum der Debatten gestanden habe (S. 342). Dies sieht der Autor darin begründet, dass die „Deutung der inneruniversitären Form der Sozialisation als ‚Bildung durch Wissenschaft‘ zwar eine Lebensform, aber keine eigene Lehrverfassung definiert und praktisch gefunden [worden sei]“ (Tenorth, 2010, S. 342). So führt die Konzentration auf das Studium als Lebensform, das über die Programmatik *Bildung durch Wissenschaft* beschrieben wird, dazu, dass die Lehrform der Vorlesung nicht in Bezug auf ihre Verfasstheit definiert wurde. Hier lässt sich die Frage anschließen, ob sich die Beschreibungen des universitären Studiums eher als Darstellung einer Lebensform denn als Beschreibung konkreter Lehrformen lesen lassen.

Ebenfalls auf Basis historischer Analysen beschreibt Groppe (2016) den Wandel der Forschungsuniversität zu einer zunehmend pädagogischen Institution. Bildung durch Wissenschaft wird als Leitidee der Universität gezeichnet, die mit zunehmender Studierendenzahl, Forschungs- und Fächerdifferenzierung bereits um 1900 brüchig geworden sei (S. 63). Die Autorin sieht im gestuften Studiensystem mit zunehmender Bedeutung von Prüfungen eine Pädagogisierung der Insti-

¹⁷ Zur doppelten Expertise von Erziehungswissenschaftler_innen in hochschulpolitischen Debatten vgl. Vogel (2014): „Der Diskurs der Hochschullehrer der Erziehungswissenschaft über Bologna ist insofern nicht nur – wie bei anderen Disziplinen ein bildungs- und hochschulpolitischer Diskurs, sondern auch immer ein erziehungswissenschaftlicher“ (Vogel, 2014, S. 104). Diese These lässt sich stützen, betrachtet man Einführungen in die Pädagogik/bzw. Erziehungswissenschaft: Explizit wird in einigen Einführungen auf den Gegenstandsbereich *Hochschule* als Bildungsinstitution verwiesen, beispielsweise in Tippetts „Handbuch Bildungsforschung“ (2010), in dem ein Artikel im Teilkapitel „Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung“ zur Hochschule zu finden ist (Teichler, 2010, S. 421-444). Schramm (2010) formuliert ein besonderes Interesse der Erziehungswissenschaft an Forschungen zum Bologna-Prozess und knüpft daran eine „besondere Zuständigkeit und Aufgabe der Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess, Lösungen zu entwickeln, die auch für andere Fächer im aktuellen Reform-Prozess richtungweisend seien könnten“ (S. 219). Häufiger findet sich jedoch mit Blick auf die Grundbegriffe eine implizite Zustimmung, dass die Universität als Bildungsinstitution zu den Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung gehöre, wenn im Zuge der Analyse unterschiedlicher Bildungsverständnisse Bezug auf Humboldt, die Bildungsreform und die Bildung an Universitäten genommen wird (beispielsweise: Hörster, 2010, S. 47; Koller, 2012, S. 73; Kilka & Schubert, 2013, S. 197-198).

tution und nimmt dies als Anlass Forschungslücken erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung zu identifizieren, an die die vorliegende Arbeit anknüpft: Die These der Autorin lautet, dass es eine Verschiebung der Identität der Professor_innen hin zu Hochschullehrer_innen geben wird, sobald auch Lehrende selbst das gestufte Studiensystem erfahren hätten (Groppe, 2016, S. 71). Des Weiteren nimmt sie an, dass Theorien, Ideen und Diskurse das pädagogische Feld strukturieren würden (Groppe, 2016, S. 72) und diese daher einer Analyse bedürften.

Zuletzt soll noch auf Darstellungen verwiesen werden, die historisch ableitend mit didaktisch anleitendem Anspruch den Zusammenhang von Forschung und Lehre beleuchten und über die Möglichkeiten von forschendem Lernen berichten. So beschreibt Reiber (2012) die Möglichkeiten der didaktischen Ausformulierung von forschendem Lernen (S. 114-116), u.a. in Rückgriff auf Horn (2007), der einen konsekutiven Ansatz der Verbindung von Forschung und Lehre an den Universitäten vorstellt, in dem der Forschungsbezug im Zuge der Studienabschnitte zunimmt (S. 39). Auch Scheer (2000) befasst sich mit der Verbindung von Forschung und Lehre im Zuge der Bologna-Reform und bezieht sich dabei auf eine Heuristik von Huber (1998, S. 4). Der Autor konstatiert die Möglichkeit, „Forschung im Prozess zu erleben und daran teilzunehmen“ (Scheer, 2000, S. 19) als Verbindung von Forschung und Lehre. Der Sammelband „Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium – Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ (Egger, Wustmann & Karber, 2015) befasst sich auf theoretischer Ebene mit den Rahmenbedingungen des Konzepts der Bildung durch Wissenschaft und gibt Einblick in verschiedene Formen der Realisierung des forschenden Lernens. Neben diesen Veröffentlichungen finden sich Sammelbände, die die Anforderungen an die Lehre, die sich aus dem Bologna-Prozess ergeben hätten, sammeln und aus hochschuldidaktischer Perspektive beleuchten, beispielsweise Wehr & Ertel (2007).

Fasst man die referierten Studien zusammen, wird deutlich, dass ein Forschungsbedarf mit Blick auf die systematische Bearbeitung der Frage danach besteht, wie die Universität in den Printmedien dargestellt wird. Dass die Hochschule ein zentrales Thema in den Printmedien ist, konnte anhand der Studie von Botte & Rittberger (2016) aufgezeigt werden. Betrachtet man die Forschungsergebnisse der dargestellten Analysen werden zwei Kritikpunkte deutlich: Zum einen die Auswahl der Artikel und zum anderen wertende Grundannahmen, die den dargestellten Analysen zu Grunde liegen. Bei der Auswahl der Artikel gehen die meisten Studien von einem Narrativ aus, das zum Auswahlkriterium wird: das Humboldt-Narrativ (Matthes, 2009; Vogel & Schedl, 2010; Rohstock 2011) oder der Bildungsbegriff (Alidusti, 2013). Um möglichst viele Perspektiven auf die Universität im medialen Diskurs abzudecken und nicht nur die Unterschiede der Verwendung eines Narratives in den Blick zu bekommen, schränkt sich diese Studie nicht auf die Auswahl der Artikel nach einem Begriff oder einer Begriffskonstellation ein, sondern versucht möglichst alle Artikel zu erfassen, in der die Universität als Ort

der Forschung und Lehre thematisiert wird. Das bedeutet allerdings nicht, dass nur Artikel ausgewählt wurden, in denen die Wortkonstellation »Forschung und Lehre« explizit benannt wird.¹⁸ Aus der Auswahl des Korpus nach einem Narrativ ergibt sich ein weiteres Problem, das sich in der Forschung zeigt: So wertet Matthes (2009) die historischen Bezüge als Instrumentalisierung und Alidusti (2013) fokussiert den Begriff der Bildung und bildet Antinomien wie humanistische, emanzipatorische Bildung vs. arbeitsmarktorientierte Bildung, auf die in der vorliegenden Arbeit verzichtet werden soll. Vielmehr richtet sich der Blick auf die genannten Ziele, Modi des Studiums und Adressierungen der Studierenden, ohne Wertungen vorzunehmen.¹⁹ Auch den Schluss, der sich bei Vogel & Schedl (2010) findet, dass es sich bei der Bezugnahme auf Humboldt um eine ‚Nebeldebatte‘ handele, und zu wenig über konkrete Missstände gesprochen würde, gilt es systematisch zu prüfen. So soll die Frage gestellt werden, welche Missstände in Bezug auf universitäre Forschung und Lehre genannt werden²⁰ und ob die Nennung des humboldtschen Ideals als Ausgangspunkt für eine detaillierte Problembeschreibung oder eher als Generalkritik ohne konkrete Benennung von Missständen herangezogen wird, ohne das Korpus auf Artikel einzuschränken, die sich des Humboldtnarratives bedienen. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die Beschränkung auf ein einziges Narrativ nicht zu argumentativen Kurzschlüssen führt. So kommt Rohstock (2011) zu dem Schluss, dass die Reformgegner_innen die Programmatik von der »Einheit von Forschung und Lehre« unter Bezugnahme auf Humboldt verwenden, um sich von Reformambitionen abzugrenzen. Die Autorin schließt mit der Annahme, dass „die vielbeschworene Einheit von Forschung und Lehre spätestens seit der Entwicklung der einstigen Elitebildungsinstitution hin zur Massenausbildungsstätte eine reine Fiktion“ sei (Rohstock, 2011, S. 121). Solche Pauschalurteile werfen jedoch die Frage auf, was unter der Einheit von Forschung und Lehre verstanden wird und ob es Ausformungen und Vorstellungen der »Einheit von Forschung und Lehre« jenseits des von ihr analysierten Korpus gibt.²¹ Neben den Beschränkungen der bereits vorhandenen Forschung durch die Auswahl von Artikeln entlang von normativ aufgeladenen Begriffen und Zielsetzungen sowie entlang der manchmal undurchsichtigen Auswahl und Kategorisierung der untersuchten Medien und Zeitungsartikel, bietet die vorliegende Studie eine Erweiterung in Hinblick auf die Möglichkeit, die Autor_innenschaft und damit die Sprecher_innenpositionen zu untersuchen. So wird nicht zwischen konservativen und progressiven Autor_innen oder Medien unterschieden (Draheim & Reitz, 2007), sondern nach Fachrichtung, Universitätszugehörigkeit und (insofern Unterschiede deutlich werden) akademischem Grad.

¹⁸ Siehe hierzu: Kapitel 2.3.2.

¹⁹ Siehe hierzu: Kapitel 7.2 sowie 9.2.1.

²⁰ Siehe zur Forschung und Wissenschaft: Kapitel 8.2.3. In Bezug auf die (empfundene) Missstände im Studium und der Lehre: Kapitel 7.2.4.

²¹ Siehe hierzu: Kapitel 6.2.7.

Die referierten Studien bieten zudem Anknüpfungspunkte und Interpretationsanregungen: So schließt die Studie an Matthes (2009) an, indem historische Bezüge in den Argumentationen und die damit transportierten Ideen betrachtet werden sollen. Der Blick wird darauf gewendet, welche Referenzen von welchen Autor_innengruppen zu welcher Zeit und zu welchen Themenfeldern gewählt werden. Auch das Ergebnis von Draheim und Reitz (2007), dass es zu einem Kompromiss zwischen den Reformbefürworter_innen und den Kritiker_innen in dem Ideal der exzellenten Universität für eine Bildungselite komme (S. 501), ist auf zweifache Weise interessant: Zum einen, da sich dieser Kompromiss in den Beschreibungen der »Einheit von Forschung und Lehre« finden könnte, wie sie in der vorliegenden Arbeit analysiert werden. Zum anderen aufgrund des Erscheinungsdatums der Studie, das die Frage aufwirft, ob sich diese Tendenz verallgemeinern lässt und ob sich die Form der Kritik am Bologna-Prozess verändert hat.²² Ebenso ergeben sich aus den Ergebnissen von Alidusti (2013) Anknüpfungspunkte: Hierzu gehören die Befunde, dass die Wissensgesellschaft als Thema vor allem von Expert_innen aus der Wirtschaft belegt sei, während der Mythos Humboldt vor allem der Selbstvergewisserung von Akteur_innen des höheren Bildungswesens diene (S. 100; S. 234), sowie die Aussage, dass es sich bei dem Diskurs um Humboldt um einen Teil eines Metadiskurses handele, in dessen Namen alle anderen Themen (Ökonomisierung der Hochschule und Schule, Bologna, Hochschulzugang) behandelt werden könnten (Alidusti, 2013, S. 68). Diese gelten als Ausgangspunkte für Fragen der eigenen Analyse, die möglicherweise anders beantwortet werden können, wenn die Nennung des Namens Humboldt nicht als alleiniges Auswahlkriterium verwendet wird. So erweitert sich der Fokus um folgende Fragen: Wann, wozu und von wem werden bestimmte Autoritäten in den Argumentationsfluss aufgenommen? Welches Bild von der Universität wird damit transportiert? Weiterhin erkennt Alidusti (2013) mit Blick auf Artikel, die Humboldt-Zitate oder Bezüge beinhalten einen starken Bezug zur Formel der »Freiheit von Forschung und Lehre« und konstatiert, dass diese meist der Abgrenzung gegenüber „außeruniversitären Instanzen“ dienen (S. 96). Hier schließt sich die Frage an, ob sich dies auch findet, wenn die Freiheit der Forschung und Lehre ohne Bezug zum humboldtschen Ideal angeführt wird und welche Vorstellung von inneruniversitären Prozessen und Werten gegenüber welchem Außen abgegrenzt werden.²³ In welchen Kontexten auf Persönlichkeitsbildung verwiesen wird, wie diese inhaltlich ausbuchstabiert wird, und welche Modi des Lernens und Studierens an diese geknüpft werden, soll ohne Begrenzung auf Texte untersucht werden, die einen Bezug zu Humboldt aufweisen.²⁴

Die Studien, die sich auf den Diskurs zur Universität beziehen, jedoch nicht auf Printmedien beruhen, bieten weitere Argumentationslinien an: So lässt sich im

²² Siehe hierzu: Kapitel 5.2.2 sowie 7.2.4.

²³ Siehe hierzu: Kapitel 5.2.1.

²⁴ Siehe hierzu: Kapitel 6.2.1.

Anschluss an Maeßen (2010) fragen, wem Verantwortung für Veränderungsprozesse oder die Stagnation von welcher Autor_innengruppe in den Darstellungen zugeschrieben wird, und ob sich die Unsichtbarkeit der Verantwortung in der medialen Debatte wiederfindet. Ebenso bieten die Ansprachemuster, die Draheim (2010) identifiziert, im Hinblick darauf wie Studierende adressiert werden, Ansatzpunkte in der Interpretation. Mit Vogel (2010) lässt sich die Frage stellen, ob sich das Ergebnis, dass der Bologna-Prozess eine „Art Container-Begriff“ darstelle (S. 105), mit Blick auf die in der eigenen Analyse betrachteten Zeitungs- und Zeitschriftenartikel reproduzieren lässt. Falls dem so ist, stellen sich weiterhin die Fragen, welche Themen mit dem Bologna-Prozess verbunden werden und ob diese von allen Autor_innen (außeruniversitär/universitär) aller Fachrichtungen aufgegriffen werden. Der Hinweis des Autors, dass häufig Bezug auf eine irgendwie geartete, ‚alte‘ Universität genommen werde (Vogel, 2014, S. 114), kann als weiterer Ansatz für die eigene Untersuchung gesehen werden. Der Blick richtet sich auf die Narrative, die in den Artikeln zu finden sind und als Ausgangspunkt für Kritik und die Darstellung von Idealzuständen genommen werden.²⁵

Zwei weitere Muster, die in Untersuchungen zum Sprechen über die Universität aus der Forschung hervorgehen und Interpretationsansätze ermöglichen, sind die Argumentationslinien, die Alesi & Teichler (2010) in Bezug auf die Bildungsexpansion herausarbeiten: die Verdrängungsthese sowie die Warnung vor dem akademischen Proletariat (Alesi & Teichler, 2010, S. 28). Hier schließt sich die Frage an, ob sich diese als Muster in denjenigen Artikeln wiederfinden lassen, die das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre als bedroht durch die Massenuniversität aufgreifen. Des Weiteren erkennen die Autor_innen einen Paradigmenwechsel in der Diskussion seit den 1990er Jahren, nämlich erhöhte Akzeptanz bzw. erhöhte Befürwortung der Akademisierung von Lernen und Beruf (S. 30). Ob sich diese Tendenz ebenso im medialen Diskurs findet, wenn über das Alleinstellungsmerkmal der Universitäten, die Einheit von Forschung und Lehre geschrieben wird, oder ob diese gerade als Gegenargument vorgebracht wird, und ob auf die seit den 1960er Jahren bekannten Argumentationen zurückgegriffen wird, soll im Rahmen der Analyse als mögliche Frage mitbedacht werden. Gleiches gilt für das Ergebnis von Mayer (2014), dass es zwar einen Konsens in der Problembeschreibung gäbe, sich dieser aber in den Lösungsansätzen nicht mehr fände (S. 20). Auch hier scheint eine Differenzierung mit Blick auf die Autor_innengruppen (universitär und nicht-universitär) lohnenswert sowie der Blick auf einen breit angelegten Datenkorpus.

Die Publikationen zum Bologna-Prozess beanspruchen eine doppelte Expertise: Zum einen scheint die Zuordnung als wissenschaftliche Expert_innen für das Bildungswesen zentral zu sein, zum anderen die Position als Hochschulangehörige und gar hochschulpolitische Akteur_innen. Diese Position ist von Abgrenzung

²⁵ Kritik und Zielvorstellungen finden sich auch in den Argumentationen, die sich mit der Beziehung der Universität zur Gesellschaft, Politik und Wirtschaft auseinandersetzen (Kapitel 4.2-4.4).

geprägt und zeichnet sich dadurch aus, dass ihr meist ein normativ aufgeladenes Bildungs- und Universitätsverständnis zugrunde liegt. Letzteres soll in der vorliegenden Analyse vermieden werden. Stattdessen sollen diese Ideale und Programmatiken zum Gegenstand der Betrachtung werden, da sie in der Darstellung auch dazu dienen, das zu untersuchende Gegensatzpaar von Forschung und Lehre programmatisch zu verschleiern, ohne das Spannungsverhältnis in den Blick zu bekommen.

Aus den sich aus historischer Perspektive dem Gegenstand Universität annähernden Betrachtungen können folgende Ergebnisse als für die eigene Analyse grundlegend angesehen werden. So die Unterscheidung zwischen der Lebensform Studium und den Lehrformen, die Tenorth (2010) einführt. Inwiefern die Lebensform Studium in den Darstellungen auftaucht, wie die Modi der Lehre beschrieben werden, und ob es fachspezifische Unterschiede gibt, soll in der vorliegenden Studie in den Blick genommen werden. Beschreibungen der Lehrinteraktion, sofern solche zu finden sind, werden dargelegt, und es wird eine Unterscheidung von Studium als Lebensform und Lehre als Interaktion analytisch zugrunde gelegt, um die programmatischen Ideen, von denen die Texte ausgehen, von Beschreibungen des Lehr- und Lerngeschehens zu trennen. Mit Blick auf Groppe (2016) und ihre These, dass es eine Verschiebung der Identität der Professor_innen hin zu Hochschullehrer_innen geben wird, sobald auch Lehrende selbst das gestufte Studiensystem erfahren hätten (S. 71), stellt sich die Forschungsfrage, ob es Unterschiede in der Argumentation und Wahrnehmung der Universität in der Darstellung nicht nur in Bezug auf die Innen- und Außenperspektive gibt, sondern ebenfalls nach akademischen Graden oder Fachrichtungen.²⁶ Auch an die Annahme, dass Theorien, Ideen und Diskurse das pädagogische Feld strukturieren (Groppe, 2016, S. 72) und daher einer Analyse bedürften, knüpft das Forschungsvorhaben an, indem es die Darstellung der Universität auf zweifache Weise untersucht: Erstens die Darstellung der Universität in der historischen Beschreibung der Institution, auch auf der Suche nach identitätsstiftenden Idealen, die immer wieder in den historischen Darstellungen zu finden sind, und zweitens mit Blick auf die mediale Darstellung seit dem Beginn des Bologna-Prozesses.

Zu den referierten Beiträgen, die die Universität aus einer hochschuldidaktischen Sicht betrachten, kann folgendes resümiert werden: Sie gehen von einer Verbindung von Forschung und Lehre auf der Ebene der Interaktion von Studierenden und Hochschullehrer_innen aus. Diese Beschreibungen bzw. didaktischen Anleitungen sind für das Vorhaben insofern relevant, als sie zum einen verdeutlichen, dass es verschiedene Ansätze zur Verbindung von Forschung und Lehre in der Ausbildung der Studierenden gibt und Signalwörter benennen, die sich in den

²⁶ Gleichzeitig kann das Forschungsprojekt nicht direkt auf diese Frage eingehen, da sich im Korpus noch keine Artikel von Professor_innen finden, die im gestuften System studiert haben.

Darstellungen finden.²⁷ Zum anderen finden sich auch hier Gegensatzpaare, die in der Debatte um das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre immer wieder aufgegriffen werden.²⁸ Zu diesen gehören die Spannungsfelder: wissenschaftliche und berufliche Ausbildung; theoretisches Wissen gegenüber praktischem Wissen, Bildung und Ausbildung, Ausdifferenzierung der Wissenschaft und allgemeine Bildung.²⁹

Während die Verbindung von Forschung und Lehre auf der Ebene des Lernens und Lehrens häufig besprochen wird, finden sich keine systematischen Studien zur Darstellung der Universität, die sich nicht auf ihren Bildungsanspruch und damit eine normative Setzung beziehen oder nicht nur von *einem* Narrativ ausgehend die argumentative Verwendung beleuchten. In der vorliegenden Untersuchung wird die Analyse der Beschreibung nicht eingeschränkt auf Ideale. Vielmehr soll betrachtet werden, welche unterschiedlichen Zusammenhänge von Forschung und Lehre in den Beschreibungen virulent sind. Auch sollen die verschiedenen Ebenen in den Blick geraten: Die Universität als Wissenschafts- und Erziehungsorganisation, die Akteur_innen und ihr Selbstverständnis sowie die damit einhergehenden Zuschreibungen für andere Gruppen, die mit der Universität in Verbindung stehen. Von besonderem Interesse sind hier Adressierungen und Rollenzuschreibungen, die sich an die Studierenden richten, die nicht immer explizit stattfinden. Zudem sollen die beschriebenen Interaktionen, besonders in Bezug auf die Lehrsituation, betrachtet werden und die diesen Beschreibungen zugrundeliegenden Annahmen der Autor_innen.

Vor allem wissenschaftssoziologische Ansätze und Analysen beschreiben das Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre in der Organisation der Universität. Da diese jedoch als heuristische Ausgangspunkte für das Forschungsvorhaben dienen und aus diesen Annahmen, die der Arbeit zugrunde liegen, abgeleitet werden, sollen diese erst im folgenden Kapitel dargelegt werden.

1.2 Grundfragen und -annahmen der Forschungsarbeit

„Daß die Universitäten zugleich zur Forschung und zur Erziehung beitragen sollen, ist eher eine Anomalie. Die unmittelbare Kopplung von Lehre und Forschung würde, wenn ernst genommen, erhebliche Leistungsminderungen in beiden Berei-

²⁷ Hier sind beispielweise Formulierungen zu nennen, die über das Erlernen von Methoden und deren Anwendung in der Lehre einen Forschungsbezug herstellen, der Begriff des forschenden Lernens, wissenschaftsorientierte Lehre, um nur einige zu nennen.

²⁸ Siehe hierzu: Kapitel 6.2.2.

²⁹ So befassen sich beispielweise Alesi & Teichler (2010, S. 19-42) mit dem Verhältnis von beruflicher Ausbildung und akademischer Bildung im internationalen Vergleich und analysieren die Erklärungs- und Interpretationsansätze verschiedener Akteur_innen und Expert_innen in der Diskussion zur Expansion des deutschen Hochschulwesens (Alesi & Teichler, 2010., S. 20). Hessler & Oechsle (2011, S. 214-229) untersuchen subjektive Theorien von Studierenden zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis.

chen verursachen.“ (Luhmann, 1990, S. 678) Folgt man zunächst dieser Aussage – und systemtheoretische Grundannahmen werden hier explizit im Sinne einer Heuristik³⁰ verwendet – so wird das Anliegen der Arbeit deutlich, sich damit zu befassen, wie die Universität als Organisation und das zugleich von zwei Funktionssystemen aufgefasst, bzw. wie diese Kopplung beschrieben wird. Es lässt sich mit Luhmann außerdem fragen, wie die Universität die paradoxe Anforderung der Lehre und Forschung gleichzeitig bewältigt bzw. ob sie überhaupt in der Lage ist, beide gleichzeitig zu realisieren. Im Folgenden soll dargelegt werden, inwiefern die systemtheoretischen Analysen als Folie dienen, um das Korpus zu analysieren, und welche Fragen sich aus den theoretischen Vorannahmen ergeben. Die differenztheoretische Perspektive ermöglicht es im Forschungsprozess, programmatische Aussagen über die Universität in den Blick zu nehmen, die sich widersprechende oder schwierig zu vereinbarende Prozesse durch Metaphern oder unklare Begriffe aufzulösen suchen. So sollen die Beschreibungen der Universität dahingehend untersucht werden, welche Funktionen und Leistungen der Universität und ihren Mitgliedern zu- bzw. abgesprochen werden.

Die Unterteilung in Wissenschafts- und Erziehungssystem im Sinne Luhmanns wird in dieser Arbeit daher als analytische Schablone zugrunde gelegt, die es ermöglicht, die Daten aus einer Perspektive zu betrachten, die die unterschiedlichen Funktionen der Universität und die sich daraus ergebenden Konflikte beschreiben und unterscheiden kann. Auch hat dieser Ausgangspunkt den Vorteil, dass die Paradoxie von Forschung und Lehre zunächst als solche bestehen bleibt und so die Versuche der Auflösung, beispielsweise durch die Funktion der Universität, Bildung durch Wissenschaft zu ermöglichen, als eine mögliche Interpretation der Verbindung neben anderen betrachtet werden können. Des Weiteren dient die Einführung einer heuristischen Trennung mit Hilfe der Systemtheorie dazu, einen Abstand zu den erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zur Universität zu gewinnen, die beispielweise durch die Verwendung des Bildungsbegriffs bereits in ihren Forschungsfragen eine normative Setzung enthalten. Es wird angenommen, dass so die impliziten Vorannahmen, die sich in den untersuchten Artikeln und Interviews finden, analysiert werden können, ohne dass Begriffe, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs umstritten sind, mit den ihnen inhärenten

³⁰ Heuristisch meint in diesem Fall, dass die theoretischen Grundlagen zwar als Ausgangspunkt für Unterscheidungen in der Analyse genutzt werden, diese jedoch im Forschungsprozess erweitert werden können. Es sei darauf verwiesen, dass der Universalitätsanspruch der Systemtheorie, wie sie Luhmann entwickelt hat, sich zwar als umfassende Erklärungsmöglichkeit der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme versteht, jedoch hier, ebenfalls im Sinne Luhmanns, nur als *eine* mögliche Theorie zur Erklärung unter vielen verstanden wird: „Mit Universalität ist nur behauptet, daß sich alle Tatbestände, im Falle der Soziologie alle sozialen Tatbestände, systemtheoretisch interpretieren lassen. Damit ist nicht gesagt, daß die Systemtheorie die einzig mögliche oder richtige soziologische Theorie sei und daß Soziologen im Irrtum seien, wenn sie sich ihr nicht anschließen.“ (Luhmann, 1971, S. 378). In diesem Sinne soll die systemtheoretisch geprägte Perspektive auf die Darstellung der Universität in den beiden Printmedien als eine mögliche verstanden werden, die nicht die einzig mögliche ist.

Prämissen und Ausdeutungsmöglichkeiten unhinterfragt übernommen werden.³¹ Eine weitere Stärke der systemtheoretischen Heuristik als Ausgangspunkt liegt darin, die spezifischen Paradoxien, beispielsweise des Erziehungssystems, nicht aufzuheben, sondern genau zu beschreiben und nach den Formen des Umgangs zu fragen:

„Dabei greifen sachliche und semantische (ideologie-kritische) Analysen ineinander, denn es geht immer um die Frage, wie das System selbst mit der Paradoxie umgeht, wie es sie tarnt, wie es sie entparadoxiert und in welchen Formen zeitbedingte Plausibilitäts-gewinne möglich sind“ (Luhmann, 1987, S. 59).

Im Folgenden soll dargelegt werden, welche Beschreibungen in Bezug auf das Erziehungs- und Wissenschaftssystem in die Analyse einfließen und welche untersuchungsleitenden Annahmen daraus entwickelt wurden. Die forschungsleitenden Thesen werden zunächst benannt und im Folgenden ausgeführt.

Leitsatz 1: Die Universität ist als Organisation Bestandteil zweier Teilsysteme der Gesellschaft, des Erziehungssystems und des Wissenschaftssystems.

„Während die Einheit von Forschung und Lehre für alle Hochschulen gilt, ist jedoch traditionsgemäß im Sinne einer Differenzierung der Aufgaben zwischen den Hochschultypen die Verflechtung der universitären Hochschulbildung mit Grundlagenforschung und theoretischer Erkenntnis besonders eng“ (KMK, 2012, S. 145). Anhand dieser Feststellung wird deutlich, dass sich die Universität als eine Hochschulform durch eine besondere Beziehung von Forschung und Lehre gegenüber anderen Hochschulformen auszeichnet. Um zu untersuchen, welche Aufgaben und Ziele der Universität zugesprochen werden, wird daher im Sinne der Systemtheorie unterstellt, dass die Universität als Organisation der Gesellschaft in zwei gesellschaftlichen Teilsystemen vertreten ist: im Wissenschaftssystem und im Erziehungssystem. „Wissenschafts- und Erziehungssystem werden durch die Organisationsform der Universitäten gekoppelt. [...] Sie bilden nun eine Organisationsgemeinschaft von Forschung und Lehre. [...] Träger der Forschung bleibt die Publikation, Träger der Lehre die Interaktion in den Seminarräumen“ (Luhmann, 1997, S. 784-785). So blieben die beiden Systeme zwar getrennt, doch operieren

³¹ Oelkers & Tenorth (1987, S. 14-15) verweisen auf die Diskussionen in den von Luhmann als Systembetreuungswissenschaften bezeichneten Disziplinen, die sich aus der Adaption systemtheoretischer Ansätze ergeben hätten. Hier identifizieren sie eine identitätsbedrohende Wirkung und daraus folgende Ablehnung, da in allen diesen Disziplinen zu studieren sei, wie die Analysen der Systemtheorie die unbefragten gesellschaftlichen Grundlagen ihrer Arbeit problematisieren und intensive Reflexion des eigenen Selbstverständnisses veranlassten (Oelkers & Tenorth, 1987, S. 15). Die Autoren beschreiben damit die besondere Stellung der „Pädagogik [...], die] nicht als Wissenschaft neben anderen, sondern als engagierte Reflexion oder als ‚Theorie im System‘ ihre Themen, Probleme und Konjunkturen“ (Oelkers & Tenorth, 1987, S. 17) verstanden werden kann. Die Pädagogik wird somit als Systembetreuungswissenschaft des Erziehungssystems verstanden.

sie gleichsam in Personalunion und wirkten sich auf eine, so Luhmann (1997), „schwer bestimmbare Weise aufeinander aus“ (S. 785).³² Schon hier wird deutlich, dass die Verbindung von Forschung und Lehre auf der Ebene der Organisation oder der Ebene der Personalunion gesehen werden kann.

So findet sich eine mögliche Deutung des Nebeneinanders von Forschung und Lehre in der Personalunion bei Schimank (1995), der auch auf die Auswirkungen dieser Kopplung eingeht. Er untersucht die Verdrängung der Forschung durch die Lehre aus differenzierungs- und akteurtheoretischer Perspektive. Die Professor_innen werden als zentrale Rollenträger_innen verstanden (S. 20), die zwei unterschiedliche Handlungslogiken miteinander in Einklang bringen müssen. Damit seien die Hochschulen als „Mehrprodukt-Produktionen“ zu verstehen, in denen mehrere Produkte gleichzeitig generiert würden, Forschung und Lehre (S. 42). Aus dieser Perspektive seien Forschung und Lehre als organisatorisch nebeneinander existierend zu verstehen, und es würde sich lediglich die Frage stellen, warum es dieses organisatorische Nebeneinander gebe (S. 44).³³

Die vorliegende Analyse tritt einen Schritt zurück und betrachtet die Verbindung von Forschung und Lehre als eine Programmatik, die auf unterschiedliche Weise ausbuchstabiert werden kann. Die Auflösung der Einheit in ein zeitliches Nacheinander bei gleichzeitiger Personalunion, wird als *eine* Interpretationsform verstanden. Stellt man nicht die Akteur_innen, sondern die Organisation in das Zentrum der Untersuchung, wird der Blick auf die paradoxe Kopplung von Forschung und Lehre gelenkt, ohne diese in einem Modell, auf der Ebene der Organisation, der Personalunion oder Interaktion aufzulösen.

Leitsatz 2: Die Kopplung, die sich auch in der Programmatik der »Einheit von Forschung und Lehre« widerspiegelt, führt zu einem der Organisation inhärenten Paradoxon, das sich auch in unterschiedlichen Wissensformen ausdrückt.

Das Paradigma von Forschung und Lehre, das in den Diskussionen um Zielvorstellungen und Aufgaben der Universität stets in unterschiedlicher Weise bemüht wird, kann so aus systemtheoretischer Perspektive als ein dieser Organisation inhärentes Paradox betrachtet werden: „Das Paradox liegt hier im Widerspruch zwischen Wahrheitsgehalt und Effektivität der Lehre.“ (Luhmann, 2002, S. 133)

³² Luhmann (1997, S. 785) formuliert hier die Einschätzung, dass sich die Lehre auf die Publikationen auswirke, aber insbesondere die Wissenschaftslastigkeit und Praxisferne der universitären Ausbildung dieser Verbindung geschuldet sei.

³³ Schimank (1995) beantwortet diese Frage auf der Ebene der Interessen des Bildungs- und Forschungssystems (S. 44-55), die bei der Unterscheidung der Interpretationen zur Verbindung von Forschung und Lehre ggfs. noch einmal herangezogen werden können, insofern sich Aussagen finden, die einen Konflikt von Forschung und Lehre beschreiben und dennoch die Verbindung als notwendig benennen. Besio (2012, S. 260) beschreibt in Anlehnung an Schimank die Gefahr, dass durch zunehmende Studierendenzahlen, die Forschung zum Nebenamt verkommen könne, nennt aber auch die Vorteile der Kopplung von Forschung und Lehre an der Universität, da durch die Lehre als strukturier- und steuerbare Größe die Forschung abgesichert würde.

Während das Wissenschaftssystem im Medium³⁴ der *Wahrheit* operiere, indem durch den Code *wahr vs. unwahr* der Operationsbereich des Mediums bestimmt wird und durch diese Codierung Entscheidungen ermöglicht werden, operiert das Erziehungssystem im Medium *Lebenslauf*.³⁵ Lebenslauf als *Medium* meint, dass durch die Vorstellung³⁶ eines Lebenslaufs die Möglichkeit entsteht, Kommunikationen einen Sinn zu geben, indem die Annahme unterstellt wird, durch neues Wissen ein verändertes Verhalten zu ermöglichen. Wissen im Erziehungssystem wird verstanden als „sozial validiertes Verhältnis von Organismus bzw. psychischem System und Umwelt“ (Luhmann, 2002, S. 98). Damit wird betont, dass beim Wissen nicht die Übereinstimmung von Konzept und Realität im Mittelpunkt steht, sondern vielmehr, inwiefern die *wahrgenommene* Konformität sozial valide ist (Luhmann, 2002, S. 98). Mit *sozial valide* wird ausgedrückt, dass die Übereinstimmung des Konzepts mit der Realität auch im alltäglichen sozialen Verkehr unterstellt wird (Luhmann, 2002, S. 98). Hierin bestehe das Paradox zwischen Interaktion im Wissenschaftssystem und im Erziehungssystem. Während das Erziehungssystem darauf ziele, eine Übereinstimmung von Realität und Wissen weiterzugeben, die konsensfähig und damit sicherheitsstiftend im sozialen Umgang sei, produziere die Wissenschaft überproportional viel Nicht-Wissen und neue Problemstellungen: „Die Erziehung möchte weitergeben, woran man sich halten kann. Die Forschung setzt auf eine offene, gestaltungsfähige Zukunft mit mehr Problemen als Problemlösungen und mit einer überproportionalen Produktion von Nichtwissen“ (Luhmann, 2002, S. 133). Wissen als Form verweise darauf, dass es nicht als Einheit in dem Sinn verstanden werden könne, dass alles Wissen das System bildet und alles Nicht-Wissen die Umwelt. Die Einheit ergibt sich in systemtheoretischer Perspektive aus der durch diese ermöglichte Differenz: „Das Wissen selbst ist, für sich genommen, also kein geschlossenes System. Es erreicht Geschlossenheit nur als Einheit der Unterscheidung einer markierten (gewußten) und einer unmarkierten (im Augenblick unbeachteten) Seite“ (Luhmann, 2002,

³⁴ Medien versteht Luhmann nicht als „besondere Dinge, sie sind also auch nicht beobachtbar (man kann Wahrheit nicht beobachten), sondern sie lassen sich nur durch Beobachtung von Formen erschließen“ (Luhmann, 1990, S. 181).

³⁵ Die Idee, dass der Lebenslauf das Medium des Erziehungssystems ist, tritt in Luhmanns Ausführungen erst recht spät auf. Bei früheren Werken hat er das Kind als „soziale Konstruktion, die es dem Erzieher ermöglicht, daran zu glauben, man könne Kinder erziehen“ (Luhmann, 2002, S. 91) im Blick, kommt später jedoch zu der Erkenntnis, dass der gesellschaftliche Wandel des 20. Jahrhunderts die Vorstellung vom Kind durch die des Lebenslaufs ersetzt habe: „Wir können uns auf eine weitere Diskussion hier nicht einlassen, halten jedoch fest, daß mit dem Begriff des Lebenslaufs auf Veränderungen reagiert wird, die sich in der modernen Gesellschaft an vielerlei Stellen abzeichnen und generell auf das Problem einer im System selbst erzeugten Zukunftsungewissheit hinauslaufen“ (Luhmann, 2002, S. 96).

³⁶ Der Begriff Vorstellung verweist darauf, dass das Medium Lebenslauf ermöglicht, einen ebensolchen für jeden/jede Teilnehmer_in der Gesellschaft zu unterstellen: „Auch hier ist das Medium nicht konkrete Realisation im einzelnen Fall [...]. Vielmehr findet sich das Medium in der merkwürdigen Vorstellung, daß jeder Teilnehmer an Gesellschaft einen Lebenslauf zustandezubringen, da heißt mit konkreten, je individuellen Ereignissen aufzufüllen hat“ (Luhmann, 2002, S. 93).

S. 100). Das Erziehungssystem sei darauf gerichtet, Wissen bereitzustellen, das es ermöglicht, mit Blick auf den Lebenslauf bestimmten Verhaltensanforderungen gerecht zu werden (Luhmann, 2002, S. 101).

Die verschiedenen Funktionssysteme der Gesellschaft erkennen unterschiedliche Wissensformen an:

„Die Wissenschaft erkennt nur geprüftes Wissen an, also Wissen, dessen mögliche Unwahrheit getestet ist. Die Massenmedien transportieren Wissen nur als Voraussetzung für das Verstehen von Information. Für das Erziehungssystem ist Wissen immer individuelles Wissen und in diesem Sinne eine Form, die dem Lebenslauf Chancen gibt oder auch, wenn sie fehlt, Chancen verbaut.“ (Luhmann, 2002, S. 98)

Hier lässt sich die Frage entwickeln, wie das Wissen, das an den Universitäten vermittelt wird, von den Diskursbeteiligten beschrieben wird. Welche Argumentationsformen kann man erkennen, die das für den Lebenslauf relevante Wissen gegenüber anderen möglichen Inhalten abgrenzen? Finden sich unterschiedliche Einschätzungen, welches Wissen für den Lebenslauf relevant ist, in Abhängigkeit von der Position der Autor_innen und ihren Fachzugehörigkeiten? Ebenfalls im Anschluss an die eingeführten Unterscheidungen der Wissensformen im Wissenschafts- und Erziehungssystem kann die Verbindung von Forschung und Lehre auf der Ebene der Wissensvermittlung als eine paradoxe Anforderung gesehen werden: Wie kann wissenschaftliches Wissen, das stets erneuert wird und unsicher ist, vermittelt werden und gleichzeitig Konzepte für das soziale Verhalten liefern? In der Analyse sollen die differenten Möglichkeiten, Wissenschaft und Ausbildung zusammen zu denken und ggf. auch die aus unterschiedlichen Fachbereichen oder Sprecher_innenpositionen problematisierten und präferierten Lösungsvorschläge in den Blick genommen werden.

Leitsatz 3: Die Annahme, dass die Universität als Organisation auch im Erziehungssystem zu verorten ist, setzt einen spezifischen Erziehungsbezug voraus, der Erziehung auf den gesamten Lebenslauf ausdehnt.

Luhmann fasst auch die Erwachsenenbildung als Teil des Erziehungssystems (2002, S. 92), das darauf reagiere, dass neue Verhaltensanforderungen nicht nur Kindern und Jugendlichen begegnen, sondern auch Erwachsenen. Das Medium des Lebenslaufes antworte somit ebenfalls auf Veränderungen der Gesellschaft, die im System das Problem der Zukunftsungewissheit erzeugten und in der Vorstellung des Lebenslaufes handhabbar gemacht würden (Luhmann, 2002, S. 94). Überspitzt mag man die These aufstellen, dass durch die Ausweitung des Lernens auf die gesamte Lebensspanne Personen länger oder gar lebenslang in Organisationsformen des Erziehungssystems eingebettet sind.⁵⁷

⁵⁷ Dies könnte sich zudem in dem Anspruch der Universitäten ausdrücken, zunehmend Weiterbildungsangebote zu schaffen.

Ein Spezifikum der Erziehung sei es, nach Luhmann, dass sich diese immer in Kommunikation vollziehe, da sie nicht nur Handlungen erfordere, sondern stets auf Nicht-Wissen und Nicht-Sehen verweise: „Kommunikation hebt etwas hervor, was sich nicht von selbst versteht.“ (Luhmann, 2002, S. 53) Erziehungsinteraktionen seien demnach auf Kommunikation angewiesen, da sie auf Vermittlung von Wissen angelegt seien. Die Intentionalität von Erziehung, die sich in der Kommunikation aktualisiere, grenzt nach Luhmann die Sozialisation als „absichtslose Erziehung“ (Luhmann, 2002, S. 54) von Erziehung als „Kommunikationen [...] in der Absicht des Erziehens“ (Luhmann, 2002, S. 54) ab. Die Bestimmung der Absicht könne jedoch nicht im Sinne einer teleologischen Definition verstanden werden, die ein Erziehungsziel angebe (Luhmann, 2002, S. 53). Vielmehr handle es sich bei der Absicht um eine spezielle Reglementierung der Kommunikation in der Interaktion von psychischen Systemen, die in Form eines Codes die Grenzen des Systems bestimme. Erziehungskommunikation richte sich dabei nach dem Code *vermittelbar vs. nicht vermittelbar* (Luhmann, 2002, S. 59). Die Operationen des Systems unterstellen dabei das Medium *Lebenslauf* als Vorstellung (Luhmann, 2002, S. 93), auf die sich wiederum die Kommunikation richte. Diese Annahme sei wichtig, um Kommunikation im Allgemeinen von Kommunikation im Erziehungssystem zu unterscheiden, da Kommunikation immer absichtsvoll ist, jedoch nicht jede Kommunikation erzieherische Kommunikation sei (Luhmann, 2002, S. 54-55).

Luhmann geht weiter auf den tautologischen Charakter dieser Definition von Erziehung ein, der darin liege, Erziehung als „Kommunikation in der Absicht des Erziehens in Interaktion aktualisiert“ (Luhmann, 2002, S. 54) zu verstehen. Strukturelle Implikate, d. h. Voraussetzungen in der Interaktion, machen seines Erachtens nach Kommunikation mit der Absicht zu erziehen erst zu erkennbarer *erzieherischer* Kommunikation. Zu den strukturellen Implikaten zählt er eine unumkehrbare Rollenasymmetrie, die Implikation, dass die Absicht eine gute Absicht sein muss, und dass sie in einem System der Interaktion unter Anwesenden stattfindet (Luhmann, 2002, S. 55-56). Die Absicht zu erziehen symbolisiere die Einheit des Erziehungssystems, sei aber als Symbol³⁸ weder im System selbst noch außerhalb des Systems zu finden. Das Erziehungssystem arbeite mit der Unterstellung der Erziehungsabsicht, um Kommunikationen zu unterscheiden und somit das System zu reproduzieren.

Hieran lässt sich die Frage anschließen, inwiefern durch die Nicht-Thematisierung der Erziehungsabsicht der universitären Ausbildung Unklarheit über die Absicht der universitären Ausbildung generiert wird, bzw. ob und wie

³⁸ „Sie [die Symbole] dienen, einem alten Sprachgebrauch zufolge, der Vergegenwärtigung der Zusammengehörigkeit des Getrennten (paradigmatisch von Gastgeber und Gast). Sie bringen die Paradoxie der Einheit des Differenten in die Form eines Zeichens oder besser: einer Marke, die operativ eingesetzt werden kann, um einen Verweis auf die Einheit des Unterschiedenen von Operation zu Operation mitlaufen zu lassen.“ (Luhmann, 1992, S. 120)

spezifische Funktionen zwar implizit als Absicht unterstellt werden, aber in Interaktionen nicht transparent sind. Im Rückgriff auf Luhmann lässt sich auch die Frage danach stellen, wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beschrieben wird, und ob sich in der Beschreibung eine Vorstellung einer symmetrischen oder asymmetrischen Beziehung findet. Der Code vermittelbar/nicht vermittelbar verweist auf eine weitere systemtheoretische Unterscheidung: die zwischen Vermitteln und Aneignen. Kade (1997) benennt diese Unterscheidung als Hiatus, der in der Kontingenz des Gelingens der Vermittlung liege. Aneignung verweise auf die Seite der Adressat_innen, für die das Erziehungssystem wiederum Umwelt sei (Kade, 1997, S. 49), das es ermögliche, bei Vermittlungsoperationen den/die Adressatin mitzudenken, ohne dass das Erziehungssystem von den Aneignungsoperationen der Adressat_innen abhinge (Kade, 1997, S. 50). Die Koppelung von Wissensvermittlung und Aneignung könne dabei innerhalb des Erziehungssystems unterschiedlich sein und zwischen den Polen „Übereinstimmung von Lernen und Lehren“ bis hin zu einer entkoppelten Struktur, die Vermittlung als „Angebot zur Aneignung“ (Kade, 1997, S. 56) beschreibt, begriffen werden. In der Analyse kann diese Unterscheidung auch als Schablone dienen, wenn die Beschreibungen der Vermittlungsprozesse betrachtet werden.

Ein weiterer zentraler Begriff der Theorie zum Erziehungssystem, ist der der Selektion: Neben Erziehung ergebe sich zudem die Selektion aus der guten Absicht zu erziehen, auch wenn die Pädagogik diese Leistung als staatlich aufgezwungenes Amt ablehne (Kade, 1997, S. 62). Um die Selektion nicht an Herkunft zu binden, werde ein Verfahren von Prüfungen eingeführt, das es ermögliche, Erfolge und Misserfolge der Erziehung festzuschreiben (Kade, 1997, S. 67). Des Weiteren erlaube die Abfolge von Selektionsentscheidungen und die laufende Notierung von *besser und schlechter* in Bezug auf die eigenen Leistungen, den Studierenden ihren Aufenthalt im Erziehungssystem als Teil ihrer Karriere zu sehen (Kade, 1997, S. 71).³⁹ Zugleich führe das Nebeneinander von Erziehung und Selektion aber auch zu einer Konkurrenz um Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bewertung der Relevanz von Lernstoff und Zensuren.

Die Unterscheidung von Inhalten, die vermittelt werden, und Zensuren, die das Gelingen der Vermittlung festschreiben, bietet sich für die Analyse an. Es soll betrachtet werden, wie die Zunahme an für den Lebenslauf relevanten Prüfungen im Bachelor-/Master-System bewertet wird und ob es unterschiedliche Einschätzungen der Konkurrenz von Inhalten und Zensuren als zentrale Leistungen des Erziehungssystems gibt. Auch wird durch diese Unterscheidung der Blick auf die

³⁹ Kurtz (2006) formuliert mit Blick auf die Veränderungen in Luhmanns Konzeption des Codes des Erziehungssystems, dass der Code vermittelbar/nicht vermittelbar nicht den Code besser/schlechter ersetzt habe: „Im Gegenteil, der Kommunikationscode vermittelbar/nicht-vermittelbar wird als Primärcodierung des Systems bestimmt, die abgestützt wird durch die immer unter der Hand mitlaufende und für die Teilnehmer als Selektionscode fungierende Zweitcodierung besser/schlechter. Im Erziehungssystem geht es so gesehen darum, Wissen und Werte zu vermitteln (Codierung) und deren Aneignung zu bewerten (Zweitcodierung)“ (S. 115).

Selektionskriterien für den Zugang zur Universität, den Übergang zwischen den Studiengängen sowie den Übergang von Universitätsabschluss und Beruf gelenkt. Welche Kriterien werden als wichtige Faktoren für Erfolg und Misserfolg benannt?

Leitsatz 4: Als Organisation des Wissenschaftssystems wird Sinn im Medium von Wahrheit produziert. Die Leistung der Universität stetig neue Erkenntnisse zu generieren, führt gleichzeitig zur Produktion von Unsicherheit.

Wie bereits dargelegt, ist die Universität aus systemtheoretischer Perspektive auch eine Organisation des Wissenschaftssystems. Das Wissenschaftssystem operiert im Medium Wahrheit, und der Code wahr/unwahr ermöglicht Entscheidungen. Wahrheit fungiert als ein im empirischen Prozess verwendetes Symbol (Luhmann, 1992, S. 177), was bedeutet, dass Wahrheit als sinnstiftendes Symbol nicht dauernd thematisiert werden muss, weshalb im Wissenschaftsbetrieb selten von Wahrheit die Rede sei; es würde vielmehr eine betriebsbezogene Sprache verwendet, indem von Hypothesen, Experimenten und Forschungsergebnissen die Rede sei (Luhmann, 1992, S. 176). Wahrheit sei der Sinnzusammenhang, der den wissenschaftlichen Operationen zugrunde liegt, sei es das Prüfen der Sauberkeit eines Reagenzglases oder das Lesen eines Buches (Luhmann, 1992, S. 328). Wissenschaft produziere aber keine Sicherheit durch ihre Erkenntnisse, sondern steigere die Unsicherheit (Luhmann, 1992, S. 325) da sich aus jedem neuen, als wahr gekennzeichneten Wissen neue Anschlussmöglichkeiten ergeben. Die Funktion, die das Wissenschaftssystem für die Gesellschaft erfülle, sei das Gewinnen neuer Erkenntnis. Die Leistungen, die es an die Funktionssysteme der Gesellschaft abgebe, seien eben diese neuen Erkenntnisse (Luhmann, 1992, S. 355-356). Die Spezifizierung, ob etwas als wahr oder unwahr gezeichnet wird, geschieht durch Theorien und Methoden. Diese werden bei Luhmann als zwei voneinander unterschiedene „Programme“ (Luhmann, 1992, S. 184) gesehen, die eine Limitation bei gleichzeitiger Offenheit ermöglichen. Sie strukturieren die mögliche Kommunikation und können dennoch gewechselt werden:

„Die Theorien können ausgewechselt werden, je nach dem, was ihre methodische Überprüfung ergibt. Und die Methoden werden gewählt, korrigiert und gegebenenfalls weiterentwickelt, je nach dem, was man zur Überprüfung von Theorien braucht, und je nachdem, welche Theorien den Voraussetzungen der Methode (zum Beispiel: Kausalität) Plausibilität verleihen“ (Luhmann, 1992, S. 403).

Hier wird deutlich, dass die Programme des Wissenschaftssystems ebenfalls keine Alleingültigkeit beanspruchen, so dass in Frage gestellt werden kann, ob die Vermittlung von Methodenwissen oder theoretischem Wissen in der Lehre tatsächlich eine Kopplung von Forschung und Lehre darstellt, oder ob nicht vielmehr für den jeweiligen Zeitpunkt sicher scheinendes Wissen vermittelt wird und somit die Unsicherheit des wissenschaftlichen Wissens reduziert wird.

Leitsatz 5: Das Wissenschaftssystem operiert im Handlungstyp Forschung, der Unsicherheit erzeugt, die durch Publikationen und die Form von Projekten bearbeitbar und anschlussfähig gemacht werden.

Stichweh (1994/2013) unterscheidet den Handlungstyp Forschung, in dem Organisationen des Wissenschaftssystems operierten (S. 64), und die Kommunikationsakte des Systems in Form von Publikationen (S. 64) und der Praxis der Zitation als Handhabung der Fremdreferenz (S. 68). Während Forschung eine ergebnisoffene Operation sei und unsicher in Bezug auf ihren Ausgang, schrieben Publikationen die Ereignisse im Wissenschaftssystem fest und ermöglichten den Anschluss für weitere Kommunikationen im System (Stichweh, 1994/2013, S. 56-57). Interessant an dieser Unterscheidung ist, dass Publikationen auch in der Lehre als Gegenstände eingesetzt werden können und so ein Bezug zum Wissenschaftssystem hergestellt werden kann. Die Frage, die sich jedoch stellt, ist, ob diese im Sinne von einer Diskussion im Wissenschaftssystem bearbeitet und Studierende und Lehrende als Forscher_innen verstanden werden können⁴⁰, oder ob die Texte im Sinn von gesichertem Wissen für den Lebenslauf durch die Lehrenden vermittelt werden sollen.

In Bezug auf die Unsicherheit des Forschungsgeschehens beschreibt Luhmann (1992) das Projekt als eine Zeitform der Wissenschaft, das suggeriere, dass Wissenschaft beobachtet, sichergestellt und überwacht werden könne (S. 338). Das Projekt ermögliche eine zeitliche Limitierung einzuführen, insofern sich Forschung als unergiebig herausstelle (Luhmann, 1992, S. 339). Er sieht eine Besonderheit in der Organisation der Universität, da hier die Finanzierung der Forschung über die Lehre gerechtfertigt werden könne (Luhmann, 1992, S. 339). Dieser Gedanke ist insofern relevant, als in den Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln auch der Frage nach der Finanzierung der Forschung nachgegangen wird. Überdies wird die Leistungsbeurteilung der Wissenschaft und ihrer Ergebnisse kritisch betrachtet bzw. eingefordert. So kann der Blick auf die Bewältigungsstrategien, die in den Artikeln dargelegt sind, gelenkt werden. Interessant ist dabei ebenfalls die Verbindung von Forschung und Lehre in der Form von wissenschaftlichen Arbeiten bzw. Abschlussarbeiten. Hier würde dann eine Bearbeitung der Unsicherheit des Wissenschaftssystems durch den projekthaften Charakter der Arbeit und eine Kopplung zum Erziehungssystem durch ein bewertbares Resultat des Erziehungsprozesses als mögliche Verbindung zu Tage treten. Des Weiteren kann diese Verbindung von Wissenschaftssystem und Erziehungssystem in der wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden unterschiedlich beschrieben und gewichtet werden.

⁴⁰ Luhmann beschreibt die Rollen der Forschenden und die dadurch entstehende Reproduktion des Wissenschaftssystems wie folgt: „Der Autor bemüht sich, die Wahrheit, Neuheit und vor allem die Sicherheit seiner Erkenntnisse herauszustellen. Der Leser bemüht sich um Kritik, er versucht die Leichen im Keller zu finden oder den Erkenntnisgewinn zu relativieren. Wenn aber auch der Leser publizieren muss, wiederholt sich das Spiel mit umgekehrten Rollen. Insofern gilt die Grundregel aller Autopoiesis auch hier: Jedes Ende ist zugleich ein Anfang.“ (Luhmann, 1992, S. 319).

Leitsatz 6: Reputation als Nebencode strukturiert das Wissenschaftssystem und ermöglicht den Umgang mit begrenzten Zeitressourcen und der großen Menge an sich erneuerndem Wissen.

Während im Erziehungssystem Selektion eine Nebencodierung darstellt, wird als Nebencode des Wissenschaftssystems Reputation eingeführt, der dem System das Vergessen ermögliche und gleichzeitig die Autonomie des Wissenschaftssystems wahre, da nur das Wissenschaftssystem selbst die in ihm geltende Reputation verleihe. Reputationsmechanismen ermöglichten zugleich den Umgang mit der begrenzten Zeit und den Beschleunigungszwängen der modernen Welt (Luhmann, 1992, S. 353-354). Hieran schließt Schimank (2010) an, der die Frage stellt, ob der Code der Reputation den Code der Wahrheit verdränge, und die Entwicklung der Reputation von der Komplexitätsreduktion zur Handlungsorientierung kritisch beschreibt, indem er Beispiele dafür angibt, dass Evaluationsmechanismen zu einer Verschiebung der Handlungsorientierung der Forscher_innen führten (S. 236-239).

Im Anschluss daran lässt sich fragen, ob und von wem Reputation oder Erkenntnisgewinn als Zielvorstellung transportiert wird und wie über Evaluationsmechanismen und Qualitätskriterien der Forschung gesprochen wird. Interessant ist der Hinweis auf die Reputation als Sekundärkode insofern, als die hier untersuchten Artikel und die darin zu findenden Verweise ggf. auch im Sinne von Zitation und Auswahl der Verweise nach Reputation funktionieren. So kann im Schreiben über die Universität das ‚allseits bekannte‘ und anerkannte Bildungsideal Humboldts oder die Schrift ‚Wissenschaft als Beruf‘ von Weber aufgerufen werden, um Argumentationen zu stützen, ohne dass die Wahrheit der Aussagen noch einmal durch die Wiedergabe der gesamten Argumentation der Referenz belegt werden muss. Gerade diese Mechanismen des Umgangs mit begrenzter Zeit in Kombination mit der Frage danach, aus welcher Position und mit welchem Anspruch vor allem die Universitätsangehörigen über die Universität sprechen, soll in den Blick genommen werden. So könnte die Zitation von reputierlichen Personen des Wissenschaftssystems als eine Als-ob-Äußerung gedeutet werden, die zwar in einer populären Zeitschrift erscheint, aber von einem/einer Wissenschaftler_in im Modus des wissenschaftlichen Schreibens und mit Anspruch auf Wahrheit verfasst ist. Oder könnte es, mit Luhmann formuliert, sein, dass die universitären Autor_innen den Anspruch erheben, als Beobachter_innen zweiter Ordnung⁴¹ über die Universität zu schreiben?

⁴¹ In der Wissenschaft werden alle Operationen auf die Unterscheidung wahr/unwahr zurückgeführt, also auf ein Schema Beobachtung zweiter Ordnung, da sich der/die Wissenschaftler_in als Wissende weiß, um sich so zu Wissenserwerb sowie der Wissenskontrolle kognitiv verhalten zu können (Luhmann, 1990, S. 170-171).

Leitsatz 7: Das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre ist trotz der paradoxen Struktur als Idealvorstellung virulent und ist gebunden an spezifische Ideen zur Forschung und Lehre in den Universitäten, die erst das Zusammendenken dieser beiden Interaktionstypen ermöglichen.

Das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre als Alleinstellungsmerkmal der Universität verortet der Soziologe Stichweh (1994/2013) als Neuformulierung des Universitätsideals, das sechs neue Ideale und Konzepte vorausgesetzt habe:

„1. Einen radikal umstrukturierten Wissenschaftsbegriff; 2. »Forschung als einen neuen Begriff, der den dominanten Typus wissenschaftlichen Handelns beschreibt; 3. Vorstellungen hinsichtlich einer Unwahrscheinlichkeit der Kommunizierbarkeit von Wissen; 4. Eine Kritik des Begriffs Erziehung – soweit dieser als ein normatives Ideal für Universitäten gemeint sein könnte; 5. Theoretische Vorstellungen über den akademischen Vortrag und die akademische Lehre; 6. Eine Präferenz für Einheit oder Einheiten – im Unterschied zur Segmentierung oder Hierarchisierung von Realitätsausschnitten“ (Stichweh, 1994/2013, S. 200).

Im Zuge seiner Untersuchung macht Stichweh (1994/2013) auf historische Entwicklungen aufmerksam, die zu einer Etablierung der »Einheit von Forschung und Lehre« als Ideal der Universität beigetragen hätten, das wiederum ein verändertes Wissenschafts- und Ausbildungsverständnis voraussetze. Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die nach Stichweh mit dieser Programmatik einhergehenden Konzepte wichtig, die eine Verbindung von Forschung und Lehre in der Interaktion denkbar machen. So benennt der Autor die Konzentration auf Methoden als Reaktion auf den vorläufigen Charakter wissenschaftlichen Wissens (Stichweh, 1994/2013, S. 201-202). Interessant ist hierbei die Idee, dass bei stetiger Zunahme von Methodenentwicklung und -anwendung letztlich die Unterscheidung von Lehre und Forschung schwierig würde (Stichweh, 1994/2013, S. 202). Aufgelöst würde dieses Problem durch die Dogmatisierung einer Wissensbasis, die das Merkmal des Dogmatischen verloren hätte (Stichweh, 1994/2013, S. 202). Hieraus lässt sich zum einen eine Kategorie der Verbindung von Forschung und Lehre ableiten, die im Methodenwissen liegt, zum anderen verweist diese Beschreibung auf die argumentative Besonderheit, die »Einheit von Forschung und Lehre« als Verbreitung von Methodenwissen aufzufassen. Auch die Analyse der Vorannahmen, die es ermöglichen Wissen in der Lehre zu kommunizieren, kann den Blick auf die Beschreibung der Lehrkommunikationen lenken. So benennt Stichweh (1994/2013) vier Besonderheiten der Beziehung von Lehrenden und Studierenden (S. 203), von denen hier drei besonders hervorgehoben werden sollen: 1. Die Wirkung würde als Anregung beschrieben, die einen bestimmten mentalen Zustand der Studierenden voraussetze; 2. die Lehrenden entfalten bestimmte kreative Tätigkeitsmuster, so dass „unaufhörlich“ eine Kreation von Wissen stattfinden würde; 3. die Studierenden lernen im Selbstbezug, d.h. autonom, und produzieren im Verstehen eigenes Denken (Stichweh, 1994/2013, S. 203).

Aus diesen Konzepten der Interaktion lassen sich Fragen an das Datenkorpus ableiten. Wie wird die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beschrieben: Werden beispielsweise Verben verwendet, die ein Verständnis der Interaktion nahelegen, das die Lehrenden als Anregende und die Studierenden als autonome Lernende beschreibt? Wie wird die Tätigkeit der Lehrenden beschrieben? Welches Bild von den Studierenden wird gezeichnet?

Ein letzter Punkt aus der Analyse Stichwehs soll hier noch aufgegriffen werden, nämlich die Annahme, dass mit der Einheit von Forschung und Lehre ebenfalls die Vorstellung inkompatibel sei, dass die Universität eine Erziehungsinstitution sei (Stichweh, 1994/2013, S. 204). Das Konzept, das der Autor identifiziert, das mit dem Ideal der Einheit einhergehen würde und mit Bildung durch Wissenschaft zusammengefasst werden könne, löse die Vorstellung der Universität als Erziehungsanstalt ab und formuliere die Wissenschaftlichkeit als Abgrenzungskriterium zur Schule. Legitimiert würde dies in der Annahme des formal bildenden Charakters der Wissenschaft (Stichweh, 1994/2013, S. 205). Die Vorstellung des bildenden Charakters der Wissenschaft, bedeutet dann eine Möglichkeit, eine Verbindung von Forschung und Lehre herzustellen.

Leitsatz 8: Das Paradox, das sich aus der doppelten Verortung ergibt, wird häufig im Ideal der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung aufgelöst.

Die Verknüpfung zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem liegt bei Luhmann nicht in der Bildung, die an wissenschaftliche Erkenntnisprozesse gebunden ist, oder in technisch anwendbarem Wissen, „sondern in den Formen von Lebensläufen, an denen sie mitwirken“ (Luhmann, 2004, S. 277). Bildung versteht Luhmann als Kontingenzformel,⁴² die es ermöglicht, Kommunikation aufrecht zu erhalten, obwohl das Lernen nicht mechanisch gesteuert werden könne. Im erziehenden Unterricht wird dann Wahrheit zum Garanten dafür, dass Lernen zum einsehenden Erkennen führe (Luhmann & Schorr, 1988, S. 79). Wissenschaftlich gesichertes Wissen würde so zur Bedingung der Möglichkeit, die Unmöglichkeit der Steuerung von Lernen zu überwinden, in der Annahme, dass wissenschaftliches Wissen die Selbstbildung des Individuums anrege. Damit ist das Problem, das auch als Frage nach der Möglichkeit der Erziehung zur Freiheit bei dem Zwang (Kant, 1803/1968, S. 711) beschrieben werden kann, gelöst, indem es in das Individuum verlagert wird.⁴³ Der Bildungsbegriff habe sich trotz dieser tauto-

⁴² „Der Begriff bezeichnet eine Zwei-Seiten-Form. Die eine Seite verweist auf kognitiv unzugängliche, unbekannte Räume von Möglichkeiten. Die andere Seite stellt sicher, daß man trotzdem nicht ins Unbestimmbare abtreibt, sondern daß man für gesellschaftliche Kommunikation (an die sich dann auch das Bewußtsein halten kann) Bestimmtheiten gewinnen und nutzen kann“ (Luhmann, 2002, S. 183).

⁴³ Luhmann & Schorr (1988) beschreiben das Reflexionsproblem, das sich aus dieser Struktur ergibt: „Gebildete Subjekte sind durch die Reflexion ihres Weltverhältnisses autonom. Der Erziehungsprozeß führt sie in diesen Zustand. Er kann dies nur, wenn er selbst autonom ist und seine Bildungsziele reflektiert. Aber so kommt man nur zu einer vom Individuum abgeleiteten Autonomie und nicht zu einer Reflexion des Erziehungssystems.“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 82)

logischen Struktur durch Extension und Generalisierung gerettet und sei nun nur noch ein Ersatzbegriff für Erziehung, der anscheinend immer dann einspringe, wenn es gelte, Orientierungslosigkeit durch Berufung auf etwas Werthafes zu überspielen (Luhmann & Schorr, 1988, S. 83). Erziehung würde, so Luhmann (2004, S. 275), heute in erheblichem Maße als Ausbildung geplant, d.h. als Erwerb von Fähigkeiten, die karrierewirksam eingesetzt werden könnten. Wenn ‚Bildung‘ angeboten würde, dann handele es sich hierbei meist um eine kommode Bezeichnung für offizielle Bemühungen, die man angesichts des Alters der Klient_innen nicht mehr gut Erziehung nennen könne (Luhmann, 2004, S. 276).

In der vorliegenden Arbeit soll es freilich nicht um die Legitimität der Verwendung des Bildungsbegriffes gehen oder um die Frage, ob Luhmann mit dieser Analyse recht behält. Vielmehr dient die Analyse dazu, die beschriebenen Bildungsverhältnisse dahingehend zu untersuchen, ob Bildung im Sinne einer Leerformel verwendet wird ohne genauer auf die Ziele und Bedingungen universitärer Bildung bzw. Erziehung einzugehen. Zudem wird deutlich, dass Bildung häufig die Idee autonomer Individuen unterstellt, die sich selbstgesteuert und bereitwillig bilden. Inwiefern die Darstellung der Studierenden und der Interaktionen, dieser Vorstellung widerspricht oder sie aufgreift, soll ebenfalls betrachtet werden. Des Weiteren soll in den Blick genommen werden, inwiefern der Bildungsbegriff verwendet wird, um Erziehungsverhältnisse zu dethematisieren, da angenommen werden kann, dass sich Hochschullehrende nicht gerne als Erziehende begreifen, jedoch gleichzeitig in den Interaktionen, die sie thematisieren, Zöglinge konstruieren, indem Absichten formuliert werden, die als Erziehungsabsichten verstanden werden können. Auch ermöglicht die auf Unterscheidungen basierende theoretische Perspektive die Begriffe Ausbildung, Bildung und Erziehung nicht nur durch ihren morphologischen Gehalt zu differenzieren oder anhand von Alltagsverständnissen, sondern lenkt den Blick auf den semantischen Gehalt, der ihnen durch die analysierten Textpassagen zugeteilt wird.

Leitsatz 9: Ideale wie die »Einheit von Forschung und Lehre« oder die »Freiheit der Forschung und Lehre« dienen auch der Abgrenzung gegenüber anderen Organisationen, sowohl im Wissenschafts- als auch im Erziehungssystem.

Die wissenschaftssoziologische Sichtweise, die auf systemtheoretische Unterscheidungen zurückgreift, bietet eine Differenzierung der Fremd- und Selbstbeobachtung der Universität an, die diese von ihrer Umwelt abgrenzt. So wird die Frage danach, wie *sich* die Universität von anderen Organisationen abgrenzt, von der Frage danach unterschieden, wie *man* die Universität unterscheidet (Stichweh, 1994/2013, S. 216-217). Diese Differenz kann in den Darstellungen der Universität in den Medien untersucht werden, folgt man der Trennung einer außeruniversitären und einer universitären Position der Autor_innen, je nachdem, ob sie zum Zeitpunkt des Verfassens selbst Hochschulakteur_innen sind oder nicht.

Freiheit und Einheit der Forschung und Lehre sind Programmatiken, die entweder die Universität im Unterschied zu anderen Organisationen beschreiben und so identitätsstiftend wirken oder Leistungserwartungen der Umwelt beschränken. Das Ideal der »Einheit der Forschung und Lehre« verweist auf eine weitere Unterscheidung, die der Abgrenzung der Universität von ihrer Umwelt dient und diese stabilisiert: Die Differenz von Idee und Wirklichkeit, die zunächst eine Gestaltungsabsicht signalisiert habe, sich im Laufe der Zeit aber zu einem Defensivbegriff entwickelt habe (Stichweh, 1994/2013, S. 222). Interessant an dieser Unterscheidung ist, dass sie sowohl auf die Verwendung der Idee der Universität zur Abgrenzung gegenüber Leistungserwartungen der Umwelt dient, als auch auf die Nicht-Realisierbarkeit dieser Idee aufmerksam macht. So resümiert Stichweh, dass:

„[...] die moderne Universität nie eine Vorabnung davon besitzen [konnte], was aus ihr werden sollte, und insofern kann von einer eigengenerierten Ausschöpfung kultureller Gehalte der Universität, von der Implementation einer der Wirklichkeit vorausliegenden Idee keine Rede sein“ (Stichweh, 1994/2013, S. 222).

Im Anschluss an diese Beschreibung soll in der Analyse zudem in Augenschein genommen werden, wer von der *Idee der Universität* spricht.⁴⁴ Weitere Fragen, die hieraus abgeleitet werden können, sind: Welche Annahmen liegen der Ausformulierung zugrunde? Werden diese eher im Sinne eines Defensivbegriffes verwendet? Oder finden sich in der Auseinandersetzung mit der *Idee der Universität* auch Gestaltungsabsichten? Wie wird das Bild der Zukunft der Universität gezeichnet? Ein besonderer Schwerpunkt soll hierbei auf der Einheit der Forschung und Lehre als Ideal liegen, mit Blick darauf, wie das inhärente Paradox in den Beschreibungen aufgelöst oder bearbeitet wird.

In Bezug auf die in den beiden Teilsystemen, Wissenschafts- und Erziehungssystem verortete Universität und ihre Beziehung zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft wird auch die akademische Freiheit oder die Autonomie der Hochschule als Beziehungsstruktur eingeführt. Eine analytische Trennung verschiedener Varianten des Verständnisses der akademischen Freiheit, die entweder universitätsintern – beispielweise als Lehrfreiheit der Hochschullehrenden gegenüber den Studierenden – gedacht werden kann, oder als Freiheit gegenüber anderen Teilsystemen – beispielweise dem politischen – findet sich bei Stichweh (1987). Diese dient in der vorliegenden Untersuchung als Ausgangspunkt, wenn die Au-

⁴⁴ Das Ideal der Universität ist aus historischer Perspektive oder aus der Perspektive der Hochschulforschung als rationaler Mythos (Krücken, 2013, S. 82-101) und meist mit Blick auf die „humboldtische Universität“ schon vielfach betrachtet worden. Hierbei wird die Funktion des Mythos für die Universität analysiert: Der Rekurs auf Humboldt wird sowohl als „Projektionsfläche für die jeweils zeitgenössische Universitätsdiskussion, [...der] das Bestehende ebenso wie die Reform legitimieren“ könne (Paletschek, 2001, S. 103), als auch identitätsstiftendes Ideal, das als normative und regulative Idee Handlungssicherheit gebe (Tenorth, 2014a, S. 25), gezeichnet. Diese Interpretationsansätze sollen als Kontextwissen in der Analyse noch einmal aufgerufen werden.

tonomie der Universität benannt wird, und sie bietet die Möglichkeit, die Äußerungen dahingehend zu betrachten, ob es sich um ein Freiheitspostulat gegenüber staatlicher Regulation, anderen nicht politischen Interessen oder um eine Abwehr gegen die Politisierung der Hochschullehrenden handelt, um nur einige differente Formen zu nennen. Des Weiteren kann die Analyse der akademischen Freiheit bei Studierenden und die daraus abgeleitete Unterscheidung verschiedener Ausbildungssysteme mit Blick auf die Freiheit der Studierenden und die Zielvorstellung der Ausbildung, die sich hieraus ergibt, für die Analyse fruchtbar gemacht werden. So findet sich bei Stichweh (1987) eine Differenzierung von drei Typen von Hochschulsystemen, die sich in Bezug auf die Institutionalisierung der akademischen Freiheit für die Studierenden trennen lassen und den Erziehungsanspruch auf unterschiedliche Weise ausbuchstabieren: disziplinar bestimmte Ausbildungssysteme, College- und Tutorialsysteme sowie solche, die für eine Profession ausbilden.

„Unterscheiden lassen sie sich auch danach, ob sie ausschließlich die Übermittlung wissenschaftlichen Wissens und zugehöriger methodischer Kompetenzen beabsichtigen (disziplinäre Ausbildungssysteme), oder ob sie auch andere hinzukommende Wertgesichtspunkte zu berücksichtigen versuchen: Erziehung durch den Hochschullehrer und die Situation (i.e. vor allem das Kollektiv der Studenten) in College- und Tutorialsystemen; Hinorientierung auf und Vorbereitung für praktische Handlungsausführung in professionellen Ausbildungssystemen“ (Stichweh, 1987, S. 139).

Die Differenzierung zwischen den verschiedenen Ausbildungssystemen, mit unterschiedlichen Graden an expliziten Erziehungsansprüchen und Zielvorgaben, ist in der Analyse dienlich, um die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Lehre, ihre Ziele und ihre Organisation zu unterscheiden, insofern divergierende Ansprüche und Beschreibungen zu finden sind.

Nachdem der theoretische Rahmen sowie offene Forschungsperspektiven dargelegt wurden, sollen nun der methodische Zugang sowie die Auswahl der analysierten Texte erläutert werden. Hierbei rücken zunächst einige allgemeine Anmerkungen zum Zugang ins Zentrum der Darstellung, um dann explizit auf die methodischen Vorüberlegungen und die Umsetzung der Analyse am Material einzugehen.

2. Methode und Vorgehen

Die Darstellung der Universität in den Medien wird verstanden als Re(aktualisierung) bestimmter Vorstellungen davon, was eine Universität ist, welche Funktionen sie in der Vergangenheit hatte, welche sie aktuell hat und welche sie in Zukunft haben sollte. Sprechen beispielweise Universitätsangehörige über diese Organisation, so wird angenommen, dass der Rückgriff auf *eine Idee* der Universität oder identitätsstiftende Beschreibungen der Universität in der Argumentation eine bestimmte Funktion für die Organisation und deren Mitglieder haben kann. Umgekehrt kann angenommen werden, dass durch die Darstellung der Universität, ihrer Leistungen und der an sie gerichteten Erwartungen von nicht-universitären Autor_innen, dieser eine bestimmte Position in der Gesellschaft zugeschrieben wird.

Die vorliegende Analyse untersucht, wie die Universität seit der Bologna-Deklaration der europäischen Bildungsminister 1999 dargestellt wird, wer als Akteur_innen dieser Organisation auf welche Weise beschrieben und welche Funktion der Universität zugeschrieben wird. Dies kann auch als Frage danach verstanden werden, wie in Kommunikationsakten die Kontingenz der Wirklichkeit eingeschränkt wird bzw. wie die Beschreibungen der Universität Unterscheidungen einführen und so die Kontingenz kommunikativ einschränken (Nassehi, 2008, S. 92).

Die Analyse, die sich auf Zeitungs- und Zeitschriftenartikel von 1999-2014 in den beiden ausgewählten Printmedien *Die ZEIT* und *Forschung & Lehre* bezieht,⁴⁵ wird ergänzt durch eine Auseinandersetzung mit den Darstellungen der Geschichte der deutschen Universitäten, die in den letzten 30 Jahren entstanden sind. Diese Auswahl historischer Betrachtungen der Universität wurde gewählt, da sie einen Bezug zum Selbstverständnis der Universität der Gegenwart aufweisen bzw. selbst einen identitätsstiftenden Charakter haben, indem sie die Geschichte einer Organisation nachzeichnen und bestimmte Entwicklungen in Beziehung zueinander setzen, einzelne Reformen hervorheben und Rollenmuster (be)schreiben.

2.1 Zugang – grundlegende Entscheidungen

Die starke Heterogenität des Quellenmaterials erfordert demnach eine ebenso differenzierte methodische Herangehensweise. Das Motiv für die Analyse der Universitätsgeschichten liegt u.a. in der Annahme begründet, dass die Geschichten der Universität und die Themen, die in diesen verhandelt werden, auch Selbstbeschreibungen der Organisation sind und Auskunft über deren Selbstverständnis geben. Die Darstellungen zur Geschichte der Universität dienen zudem einer sprachlichen Sensibilisierung: Da das Sprechen und Schreiben über die Universität auf bestimmte tradierte Vorstellungen und Beschreibungsmuster zurückgreift, können neu auftretende Problem- und Tatsachenbeschreibungen nur vor dem Hintergrund eines Verständnisses davon, wie Universitäten verstanden wurden und werden, als neu gekennzeichnet werden.

In einem ersten Schritt wurden zentrale Universitätsgeschichten sowie ausgewählte Aufsätze zur Geschichte der Universität in den Blick genommen, um Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Darstellung (auch in der medialen) zu erkennen. Neben der Funktion den Diskussionen in den Printmedien durch aggregierte Darstellungen zur Geschichte der Universität eine Kontrastfolie gegenüberzustellen und die medialen Auseinandersetzungen zu ergänzen, erhält die Analyse der universitären Geschichtsschreibung eine weitere Funktion: Sie dient ebenfalls dazu den Kontext zu beleuchten, „um Aussagen und Beobachtungen“ besser einschätzen zu können (Flick, 2011, S. 74) und für die weitergehende Analyse Auswertungskategorien zu schärfen.

Während die Analyse der Universitätsgeschichten einem interpretativen Verfahren unterliegt, das sich durch einen engen Textbezug auszeichnet, wird in einem nächsten Schritt der Blick in zweifacher Weise erweitert. Erstens dadurch, dass sich die betrachteten Dokumente durch Vielstimmigkeit auszeichnen: Während die Darstellungen der Universität in historischen Betrachtungen von Forscher_innen meist aus den Geschichtswissenschaften verfasst sind, wurden die Artikel in den untersuchten Medien sowohl von Universitätsangehörigen als auch

⁴⁵ Zur Auswahl und Beschreibung der Printmedien: Kapitel 2.3.

von Außenstehenden verfasst. Des Weiteren ist ihre fachliche Herkunft divers. Zweitens unterscheidet sich der Anspruch: Während die historischen Darstellungen einen aggregierten Blick auf die Geschichte der Institution legen, nehmen die Artikel Bezug auf die Universität, ihre aktuelle Entwicklung, einzelne Prozesse und Akteur_innen. Beide Schritte ergänzen sich darin, dass sie zum einen deskriptive Texte betrachten und zum anderen mit Blick auf die Artikel auch meinungs- betonte Aussagen, die den Anspruch erheben zur Meinungsbildung beizutragen, in den Blick bekommen. Im Übrigen unterscheidet sich der Zugang zu den Textkorpora insofern, als die Artikel aus dem Zeitraum von 1999-2014 mit einer computergestützten Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2010) mit der Analyse-Software MAXQDA untersucht wurden, die den Quervergleich zwischen Argumentationen aus allen Artikeln zulässt. Die Universitätsgeschichten wurden wiederum nach zentralen Kategorien befragt und in einem nächsten Schritt ausgewählte Textpassagen in Bezug zueinander gesetzt.

Im Folgenden soll zunächst die Auswahl der analysierten Texte dargestellt und begründet werden. Hierbei wird entsprechend dem zweistufigen Analyseverfahren sowohl Bezug auf die Universitätsgeschichten als auch auf die Zeitungs- und Zeitschriftenartikel genommen. Die Bearbeitung, Kategorisierung und inhaltliche Analyse der Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, die im Zentrum der Forschungsarbeit stehen, wird noch einmal näher erläutert und in Bezug zu verschiedenen methodischen Ansätzen gesetzt.

2.2 Auswahl und Analysefokus der universitätshistorischen Darstellungen

2.2.1 Auswahl der universitätshistorischen Darstellungen

Abbildung 1 zeigt das Datenkorpus der universitätshistorischen Analysen und kennzeichnet neben dem zeitlichen Verlauf den inhaltlichen Bezug der Texte. Untersucht wurden (1.) Universitätsgeschichten, die den Anspruch erheben, einen Überblick über die gesamte Geschichte der Universität darzustellen. Hierzu zählen sowohl Monographien wie Koch (2008), Ellwein (1985), Fisch (2015), Boockmann (1999), als auch allgemeine Artikel aus dem Herausgeberwerk von Rüegg (1993-2010) zur Geschichte der Universität (grün markiert). Des Weiteren wurden (2) Aufsätze und Sammelbände ausgewählt, die die Geschichte der Universität in einer bestimmten Zeit darstellen suchen, so beispielsweise (alle dunkelblau markierten Artikel). Zuletzt wurden (3) Artikel aufgenommen, die entweder eine Akteur_innengruppe (orange), die Lehr- und Lernformen (rot) oder die Wissenschaftsentwicklung (hellblau) an den Universitäten in den Blick nehmen und gleichzeitig nicht von einer spezifischen Universität oder einer Disziplin der Universität ausgehen. Die Auswahl erfolgte u.a. anhand einer Stichwortsuche in FIS

Bildung mit den Stichworten ›Universität‹, ›70er‹, ›nachkrieg‹, ›Geschichte der Universität‹ und dem Schneeballverfahren, sodass auch Publikationen in den Blick kamen, die in anderen Beiträgen mehrfach genannt wurden.

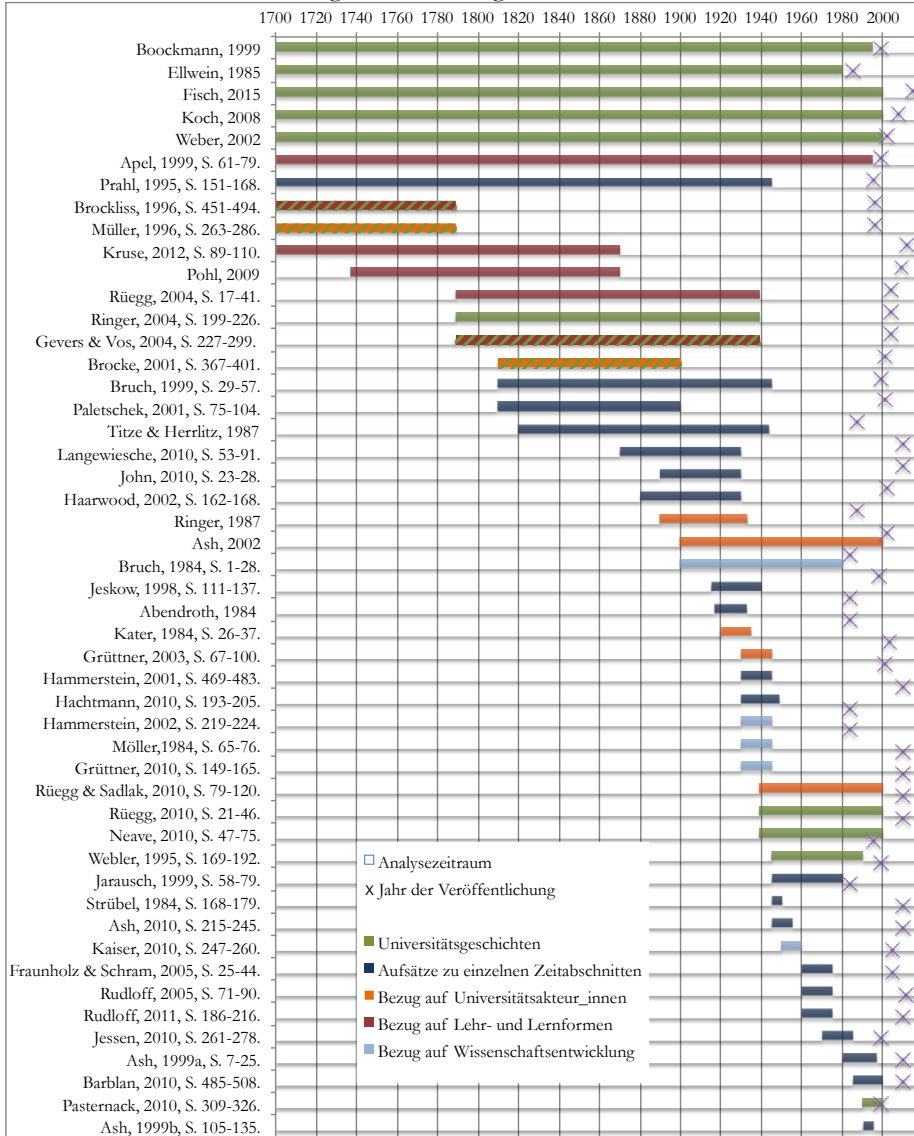


Abbildung 1: Überblick über die analysierten Darstellungen zur Geschichte der Universität

2.2.2 Analysefokus: diachron und systematisch

Die Analyse der Universitätsgeschichtsschreibung geschieht diachron, beginnend mit der Phase der Neugründungen der Universitäten in Halle (1694) und Göttingen (1737), die vielfach als Vorläuferinnen der modernen Universität markiert werden.⁴⁶ Texte und Kapitel die sich auf die Universitäten des Mittelalters beziehen, wurden nicht berücksichtigt: Zum einen werden die Neugründungen in der Geschichtsschreibung selbst als Zäsur dargestellt und als Ausgangspunkt für die Entwicklung moderner Forschungsuniversitäten benannt. Zum anderen kann wissenschaftssoziologisch argumentiert werden, dass, wenn man die Verbindung von Forschung und Lehre an den Universitäten als Spezifikum untersuchen möchte, diese Verbindung erst seit der Aufklärung eine Paradox darstellt, da sich die frühmoderne Wissenschaft vor allem als eine Tätigkeit der „Erhaltung des Wissens und der Versuch seiner Organisation“ (Stichweh, 1994/2013, S. 76) beschreiben lässt. Während *Erhalten* und *Ordnen* als Tätigkeiten noch nicht im Widerspruch zur Lehre als Vermittlung stehen, braucht es spezifische Argumentationsmuster, wenn in der wissenschaftlichen Tätigkeit die Produktion neuen Wissens im Zentrum steht, das sich stetig verändert, und in der Lehre Wissen ausgewählt, vermittelt und weitergeben werden soll. Versteht man die Universität als Organisation, die durch ihre doppelte Aufgabe von Forschung und Lehre sowohl im Wissenschafts- als auch im Erziehungssystem verankert ist,⁴⁷ kann die Universität (mit Luhmann) als Organisation beschrieben werden, der paradoxe Ziele inhärent sind. Zur Erinnerung: Während das Erziehungssystem darauf ziele, eine Übereinstimmung von Realität und Wissen weiterzugeben, die konsensfähig und damit sicherheitsstiftend im sozialen Umgang sei, produziere die Wissenschaft überproportional viel Nicht-Wissen und neue Problemstellungen:

„Die Erziehung möchte weitergeben, woran man sich halten kann. Die Forschung setzt auf eine offene, gestaltungsfähige Zukunft mit mehr Problemen als Problemlösungen und mit einer überproportionalen Produktion von Nichtwissen“ (Luhmann, 2002, S. 133).

Neben der diachronen Perspektive wird auch die Positionierung der Universität, wie sie in den Beschreibungen ihrer Geschichte dargelegt wird, mit Blick auf drei Dimensionen systematisch betrachtet: 1) Die Universität wird als eine Organisation der Gesellschaft verstanden, die in bestimmten Teilsystemen verankert ist (Erziehungs- und Bildungssystem, Wissenschaftssystem) und Beziehungen zu anderen Teilsystemen unterhält. Hieraus wird die Frage entwickelt, welche Position der

⁴⁶ Die Begründung für den Beginn der Analyse mit den genannten Neugründungen, siehe Kapitel 3.1.

⁴⁷ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Forschung im Folgenden als der Prozess verstanden wird, der im Wissenschaftssystem verankert ist. An vielen Stellen finden sich Begriffskonstellationen, die auf Forschung und Wissenschaft verweisen. Dies geschieht, um die Analyse offen für die Beschreibungen zu halten. Die Begriffe stehen daher nebeneinander, ergänzen sich und werden in dieser Studie definitorisch nicht trennscharf unterschieden.

Universität in der Gesellschaft zugeschrieben und mit welchen Organisationen und Systemen sie in Verbindung gesehen oder von diesen unterschieden wird. Der Begriff der Position (von lat.: Lage/Stellung) wird demnach auf zweifache Weise verwendet: Zum einen in Bezug auf die Stellung der Universität zu anderen Systemen und zum anderen in Bezug auf die Lage der Universität in der Gesellschaft. 2) Die Universität wird im Sinne Luhmanns als Zusammenschluss verschiedener Personen verstanden⁴⁸, die wiederum zueinander in Beziehung stehen und denen unterschiedliche Aufgaben zugesprochen werden. Hier wird danach gefragt, wie die Interaktionen zwischen den Personen beschrieben und welche Aufgaben und Ziele ihnen zugeschrieben werden. 3) Zuletzt kann Universität über die Forschung und Lehre als Aufgaben dargestellt werden. Die dritte Dimension fragt daher danach, was unter universitärer Lehre und universitärer Forschung verstanden wird.

Zusammenfassend kann die interpretative Untersuchung der Universitätsgeschichten daher als rahmengebendes Verfahren verstanden werden, das die Historizität des Gegenstands berücksichtigt. Sie kann damit als Umriss für die weitere Analyse und die Erstellung eines Kategoriensystems genutzt werden. Zuletzt ermöglicht sie außerdem einen Blick darauf, welche Besonderheiten die Forschung über die Universität als Organisation der Forschung als selbstreflexiver Prozess aufweist, und wie die Personen, bzw. Rollen beschrieben und welchen Akteur_innen welche Rollen zugeschrieben werden.

Nachdem nun der erste Schritt des zweistufigen Verfahren dargelegt wurde, soll im Folgenden auf die Auswahl des Haupt-Datenkorpus eingegangen werden sowie die Auswahl und Kategorisierung der Artikel.

2.3 Auswahl und Analysefokus der medialen Darstellung

Die Untersuchung beschreibt zum einen diachron, inwiefern sich die Beschreibung der Funktionen der Universität seit 1999 verändert hat, und arbeitet zum anderen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Argumentationsmustern heraus. Das Datenkorpus, das analysiert wurde, besteht aus Artikeln zweier Printmedien: der Wochenzeitung *Die ZEIT* als auflagenstärkste überregionale Wochenzeitung

⁴⁸ „Die Form, die es ermöglicht, im Zusammenhang gesellschaftlicher Kommunikation von Systemdynamiken abzusehen, wollen wir als ‚Person‘ bezeichnen. Dieser Begriff wird damit im Unterschied zum empirischen Menschen definiert. Er wird als Form verwendet, der es ermöglicht, Menschen zu bezeichnen unter Absehen von all dem, was sie als empirische Realität ermöglicht. Der Mensch, das ist die andere unmarkierte Seite der ‚Person‘“ (Luhmann, 2002, S. 28). Der Personenbegriff verweist darauf, dass es sich nicht um eine Idee des Menschen handelt, sondern vielmehr um die Konstruktion von Personen, die durch Kommunikationen adressiert werden. „Die Kommunikation ist es, die durch ihre Struktur entscheidet, welche Aspekte eines Menschen durch sie adressiert werden. So adressiert wissenschaftliche Kommunikation einen Hochschulprofessor nur als Wissenschaftler, nicht aber als Vertreter eines bestimmten sexuellen Stils, als religiösen Virtuosen oder als Hypertoniepatient“ (Kneer & Nassehi, 2000, S. 156).

in Deutschland sowie der Monatszeitschrift des Deutschen Hochschullehrerverbandes *Forschung und Lehre*, die sich selbst als auflagenstärkste hochschul- und wissenschaftspolitische Zeitschrift Deutschlands versteht.

2.3.1 Auswahl der Medien

Die Auswahl des Datenkorpus kann wie folgt begründet werden: Die ausgewählten Organe ermöglichen es den Innen- und Außenblick auf die Funktionen und Aufgaben der Universität zu kontrastieren. Während die Wochenzeitung *Die ZEIT* nicht direkt in universitäre Strukturen eingebettet ist, versteht sich die Zeitschrift *Forschung & Lehre* als Medium der unmittelbaren Berichterstattung von Hochschulakteur_innen und Wissenschaftler_innen. Zwar erscheinen in der Zeitung *Die ZEIT* auch Artikel von Autor_innen, die als Gäste einen Einblick in ihre Perspektive auf die Hochschullandschaft darlegen, ganz so wie auch in der Monatszeitschrift *Forschung & Lehre* Artikel von Redakteur_innen großer Tageszeitungen erscheinen, jedoch ist das Selbstverständnis der beiden untersuchten Medien different. *Die ZEIT* versteht sich – ganz anders als *Forschung & Lehre* – selbst als meinungsbildende Wochenzeitung:

„Die ZEIT ist Deutschlands führende meinungsbildende Wochenzeitung. Sie berichtet über Themen aus Politik und Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft, Technik und Medizin, Gesellschaft und Bildung, Reisen, Lifestyle und Sport. Fundierte Hintergrundberichte, gründlich recherchierte Fakten und genaue Analysen machen Die ZEIT zu einer wichtigen aktuellen Informationsquelle. Die ZEIT setzt Themen, bezieht Positionen, diskutiert Perspektiven und prägt Meinungen“ (Die ZEIT-Verlagsgruppe 2014).

Aus den zuvor benannten Charakteristika der beiden Print-Medien ergeben sich zwei zentrale Anhaltspunkte für die Analyse dieser Wochenzeitung, da sie erstens im Vergleich zu einer Tageszeitung, die einen starken Akzent auf Berichterstattung und Aktualität legt, durch die Redaktionszeit von einer Woche den Raum und die Zeit bietet, Argumentationsketten auszuarbeiten und kontroverse Berichte in einer Ausgabe gegenüber zu stellen. Zweitens wird deutlich, dass *Die ZEIT* sich nicht nur auf die Wiedergabe von Fakten konzentriert, sondern verschiedene Perspektiven auf diese bietet, Analysen der berichteten Ereignisse vornimmt und Position zu verschiedenen Themen bezieht. Für das Dissertationsprojekt ist dies relevant, da sowohl die Darstellung und Wahrnehmung der Universität als Organisation der Forschung und Lehre als auch Argumentationsformen analysiert werden sollen. Um zu beantworten, ob und inwiefern sich das Verständnis der Universität von einer Bildungs- und Wissenschaftsinstitution hin zu dem einer Erziehungsinstitution gewandelt hat, ist es nötig, Material zu wählen, das versucht, einer interessierten Öffentlichkeit zu vermitteln, was die Funktionen, Probleme und Ziele der Universität gegenwärtig auszeichnet. Gleichzeitig versteht sich *Die ZEIT* als interessenunabhängiges Medium, das zur Meinungsbildung beitragen will. Des Weiteren unterhält die Wochenzeitung zwei Ressorts, in denen die Funktionen der

Universität häufig thematisiert werden. Das Ressort *ZEITWissen*, das sich mit Forschungsergebnissen, Forschungsprozessen und sich „durch eine enge Verzahnung von Gesellschaft und Wissenschaft [...], und [...dessen] Themenspektrum von der Entzifferung des menschlichen Erbguts über Zeitreisen durchs All bis hin zu Biotech oder Bafög- Reform, Pisa-Studie und Hochschulranking – in Form von aktuellen Reportagen, Interviews mit Forschern und Politikern, Porträts, Kommentaren und Kurznachrichten aus den Labors [reicht]“ (Sentker, 2013, S. 7) und den Institutionen der Forschung und Wissensgewinnung auseinandersetzt. Hinzukommt das Ressort *ZEITChancen*, das „sich als Führer durch den Dschungel von Bildung und Beruf“ versteht (Kerstan, 2013, S. 9).

Um die Diskussion über die Universität aus Akteur_innen-Perspektive in den Blick zu bekommen, erweitert neben der Wochenzeitung *Die ZEIT* die Monatszeitschrift *Forschung & Lehre* des DHV das Datenkorpus.

Die Zeitschrift *Forschung & Lehre* versteht sich als eine Zeitschrift, die versucht, ein „Forum für alle zu schaffen, die an der Gestaltung von Bildung, Wissenschaft und Kultur in Deutschland mitwirken.“ (Schiedermaier, 1994, S. 1) Die Zeitschrift ging aus dem *Mitteilungen des Hochschulverbandes* hervor, die sich in den Anfängen zunächst an die Mitglieder des *DHV* richteten und im Laufe der Veröffentlichungen laut dem damaligen Präsidenten des *DHV* „allmählich und immer mehr zur gefragten Informationsquelle für denjenigen, der sich nicht nur der Vorzüge einer hochschulrechtlichen, in Wissenschaft und Gerichtspraxis zitierten Fachzeitschrift versichern, sondern darüber hinaus auch in allen bildungs- und wissenschaftspolitischen Fragen auf dem laufenden sein wollte“ (Schiedermaier, 1994, S. 1).

Aus dem Jahresbericht des *DHV* 2012 geht hervor, dass sich die Zeitschrift vertieft mit bisher weniger intensiv bearbeiteten Themen auseinandergesetzt hat: „Fragen, die den wissenschaftlichen Nachwuchs bewegen, das viel diskutierte Thema der Qualitätssicherung von Promotionen, aber auch gesellschaftlich interessierenden Themen wie Populismus, Bildungsmarkt und digitales Denken.“ (DHV, 2012, S. 16.) Hieraus wird ersichtlich, dass die Themenwahl der Zeitschrift sich auch danach ausrichtet, welche Fragen im öffentlichen Diskurs auf Interesse stoßen und aktuell diskutiert werden.⁴⁹

Die Verbandszeitschrift *Forschung & Lehre* bietet sich als Untersuchungsgegenstand daher nicht nur durch ihre Nähe zum Hochschulgeschehen und ihrer Verbindung zum Hochschulverband an, sondern auch durch die Bezugnahme auf aktuelle Darstellungen der Universität als Organisation der Wissenschaft, Ausbildung und, wie es zu untersuchen gilt, Erziehung. Des Weiteren sind die Autor_innen in ca.

⁴⁹ Hierzu sei ein Beispiel angeführt: Nachdem am 16.02.2011 in der *Süddeutschen Zeitung* die ersten Anschuldigungen gegen den damaligen Verteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg erhoben wurden (Preuß & Schultz, 2011), beschäftigte sich die Zeitschrift *Forschung & Lehre* in der Aprilausgabe in acht Artikeln mit dem Leitthema: „Der Fall Guttenberg“ (Forschung & Lehre, 2011: 268-285).

80 % der analyserelevanten Artikel selbst Akteur_innen der Hochschulen mit einem hohen Anteil an Universitätsprofessor_innen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, die Zeitschrift *Forschung & Lehre* mit der Wochenzeitung *Die ZEIT* dahingehend zu kontrastieren, dass *Forschung & Lehre* in den Artikeln und deren Themen auch als Form der Selbstreflexion des Hochschulsystems verstanden werden kann, weil sich Formen des Erfahrungsberichtes aus den Hochschulen darin finden. Mit Blick auf den DHV und seine Herausgeberfunktion wird zudem deutlich, dass *Forschung & Lehre* sich zwar an eine breite Leser_innenschaft wendet, gleichzeitig aber auch partikulare Interessen des Mitgliederverbandes⁵⁰ fokussiert.

2.3.2 Auswahl der Artikel

Um das Datenkorpus zu bilden, wurden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse die beiden Organe einer Voranalyse unterzogen, um einen ersten Entwurf der Selektionskriterien zu prüfen (Mayring, 2002, S. 115). Hierzu wurden drei Selektionskriterien festgelegt:

1. Texte, die die Formel von »Forschung und Lehre« nennen oder auf die Tradition der Universität als Forschungsuniversität verweisen,
2. Texte, die sich auf die Bildungs-, Erziehungs- oder Forschungsfunktion der Universität beziehen, sowie
3. Texte, die sich mit Veränderungen der Universität und ihrer Aufgabe im Zuge des Bologna-Prozesses beschäftigen.

Die Auswahl der Artikel wurde über Suchworte vorgenommen. Das Ziel der Suchworteingabe war es, alle Texte zu filtern, die potentiell auf die Beziehung von Forschung und Lehre an Universitäten eingehen. Dafür wurden aus den Medien zunächst alle Artikel im Zeitraum von 1999 bis 2014 ausgewählt, die eines der folgenden Suchworte⁵¹ enthielten:

- Lehre UND/ODER⁵² Forschung
- Bachelor UND Master (in einem Dokument)

⁵⁰ Mitglied kann nach §2 Abs.1 der Satzung des Hochschulverbandes „jeder Hochschullehrer (Universitätsprofessor, Professor an einer wissenschaftlichen Hochschule, Professor an einer Kunst- und Musikhochschule, außerplanmäßiger Professor, Honorarprofessor, Privatdozent und sonstiger Habilitierter) an einer Universität, wissenschaftlichen Hochschule oder an einer Kunst- und Musikhochschule in Deutschland sowie jeder deutsche Hochschullehrer an einer Universität, wissenschaftlichen Hochschule oder an einer Kunst- und Musikhochschule im Ausland werden. Mitglied im Deutschen Hochschulverband kann auch jeder Inhaber eines Rufes auf eine Professur an einer der in Satz 1 genannten Hochschulen in Deutschland sowie jeder Nachwuchswissenschaftler (Juniorprofessor, Habilitand oder vergleichbar) werden.“ (DHV 2015a: §2, Abs. 1). Der DHV hatte 2014 28.421 Mitglieder (DHV, 2015b).

⁵¹ Die Suchworte ergaben sich durch die Sichtung der Literatur zur »Einheit von Forschung und Lehre« und den Darstellungen der Universitätsgeschichte. Durch diese Arbeit fanden sich Begriffe, die mit der Beschreibung der Universität, ihrer Abgrenzung zu anderen Institutionen und der Vorstellung der Verbindung von Forschung und Lehre verknüpft waren.

⁵² Die Großschreibung verweist darauf, dass es sich hierbei um logische Verknüpfungen handelt, die im Suchprozess eingesetzt wurden.

- Bologna*
- Humb* UND Univer*
- Schleierm* UND Univer*
- Fichte UND Univer*
- Tradition UND Univer*

Die Texte wurden anschließend noch einmal dahingehend geprüft, ob sie die Verbindung von Forschung und Lehre, Wissenschaft und Studium oder ähnlichem benennen. Hierzu wurden alle ausgewählten Texte gelesen und anhand der folgenden Kriterien einer weiteren Sortierung unterzogen:

Drei Kriterien führten zur direkten Aufnahme der Artikel in das Korpus: (1) Findet sich eine Nennung von »Forschung und Lehre«, bzw. »Lehre und Forschung«? (2) Findet sich innerhalb von einem Satz eine Nennung von Forschung und Lehre (Ein Beispiel hierfür wäre »Forschung, Lehre und Verwaltung«)? (3) Findet sich innerhalb von einem Satz die Nennung von *forsch** oder *wissens** in Verbindung mit einem auf den Lehrprozess bezogenen Worte (Beispiele hierfür sind »wissenschaftliche Bildung«, »forschendes Lernen«)?⁵³

Einen Grenzfall bildet die Nennung des/der Hochschullehrer_in in Verbindung mit Begriffen, die sich auf die Forschung beziehen (forschen, wissenschaftlich, Wissenschaft, Forschung). Hier wurde danach unterschieden, ob der Begriff des/der Hochschullehrer_in synonym für Professor_in verwendet wurde, sich jedoch kein Hinweis auf die lehrende Tätigkeit fand, oder ob im Artikel auch auf die lehrende bzw. vermittelnde Aufgabe eingegangen wurde. Artikel mit der letztgenannten Verwendung wurden in das Korpus aufgenommen.

Eine weitere Entscheidung lag darin, den Begriff der »akademischen Bildung« nicht als Synonym für die Verbindung von Forschung und Lehre zu verstehen, da sich der Begriff des Akademischen nicht spezifisch auf die universitäre Ausbildung bezieht bzw. nicht zweifelsfrei als Hinweis auf die Beziehung von Forschung und Lehre gelesen werden kann. Ebenfalls wurden Artikel aussortiert, die zwar den Hinweis auf eine Verbindung von Forschung und Lehre enthalten, jedoch nicht auf die deutsche Universität Bezug nehmen. Sobald sich jedoch ein Vergleich zwischen dem deutschen und beispielweise dem amerikanischen Hochschulsystem fand, wurden die Artikel im Datenkorpus belassen.

⁵³ Um hier ein Beispiel zu nennen: „F&L: »Wann ist aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive ein Hochschullehrer ein guter Wissensvermittler?« Elsbeth Stern: »Wenn es ihm oder ihr gelingt, den Geist der Wissenschaft zu vermitteln. Dazu gehört, dass die Begründung eines Sachverhaltes genauso wichtig ist wie der Sachverhalt selbst.« (FL_2012_22_u). Hier wird deutlich, dass auch Begriffe wie »vermitteln«, bzw. der Hinweis auf den Lehrprozess und die Stellung der Wissenschaft in dieser als Beschreibung einer Beziehung von Forschung und Lehre dienen.

2.3.3 Kategorisierung der Artikel

Nach der Eingrenzung der Artikel wurden diese in das Datenkorpus eingepflegt. Neben Titel, Jahrgang und Seitenzahlen wurden weitere Dokumentenvariablen erhoben.

Autor_innenschaft: Zum/zur Autor_in wurden Name, akademischer Grad, Zugehörigkeit zur Hochschule, Fachrichtung im höchsten Bildungsgrad sowie Zugehörigkeit zur Redaktion als Informationen aufgenommen. Bei Interviews und Streitgesprächen ergaben sich folgende Regeln: Bei Interviews wurde der/die Interviewte als Autor_in benannt und per Boolesche Variable die Information Interview gespeichert. Bei Interviews mit mehreren Personen, wurden alle interviewten Personen aufgenommen und ebenfalls per Boolesche Variable als Interview gekennzeichnet. Die Reporter_innen, die das Interview führten, wurden, wenn bekannt, ebenfalls aufgenommen. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Hochschulakteur_innen wurde nach den Interviewpartner_innen und nicht nach der Redaktion bestimmt, da die Antworten im Vordergrund der Analyse stehen.

Die Zugehörigkeit zur Hochschule, bzw. zur Redaktion einer Zeitschrift wurde ebenfalls per Boolescher Variable gekennzeichnet. Einen Sonderfall stellen Positionspapiere da, die von einer Gruppe verfasst und in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* abgedruckt wurden. Hierbei handelt es sich um Stellungnahmen des *Deutschen Hochschulverbands* oder einzelner Fakultätentage bzw. Gruppen von Professor_innen. Diese wurden dennoch im Datenkorpus belassen, da sie eine konzentrierte Stellungnahme einer Akteur_innengruppe des Hochschulsystems darstellen. Insgesamt handelt es sich hierbei um 16 abgedruckte Positionspapiere und Resolutionen von universitätsnahen Gruppierungen. Hinzu kommen Statements von politiknahen Institutionen und Expert_innengruppen oder bildungspolitischen Zusammenschlüssen, wie der KMK oder dem Wissenschaftsrat sowie zwei Stellungnahmen, die aus der Sicht von Wirtschaftsvertreter_innen verfasst sind.

Der eingetragene akademische Abschluss wurde an den Zeitpunkt der Veröffentlichung des Artikels geknüpft, da die Sprecher_innenposition im Moment der Veröffentlichung erhoben werden sollte.⁵⁴ Bei Mehrfachautor_innenschaft wurden alle Autor_innen erhoben, soweit möglich. Bei den Interviews wurden die Interviewten vorangestellt, da die Redaktion zwar die Fragen vorgibt, die Antworten jedoch im Vordergrund der Analyse stehen sollen.

Des Weiteren wurden die Artikel und Interviews in thematische Schwerpunkte eingeteilt, um in der Analyse Aussagen dazu treffen zu können, welche Themenschwerpunkte in welchen Medien bearbeitet werden, und um der Frage nachzugehen, ob es Unterschiede im diachronen Vergleich gibt bzw. in den Themen, die

⁵⁴ Um dieses Vorgehen an einem besonders prägnanten Beispiel zu verdeutlichen, eignet sich der Hinweis auf die Interviews mit der Bildungsministerin Anette Schavan im Zeitraum von November 2005 bis Februar 2014. Vor der Aberkennung der Doktorwürde wurde sie u.a. als Person mit akademischem Abschluss adressiert und ihr mit dem Doktorgrad auch eine Qualifikation als Kennerin des universitären Systems unterstellt.

von universitären oder nicht-universitären Autor_innen häufiger bearbeitet werden.

Zuletzt wurden die Artikel noch dahingehend bezeichnet, welche Darstellungsform die Autor_innen gewählt haben. Hierbei wurde auf eine Heuristik von Fasel (2013) zurückgegriffen, der Textsorten auf einem Kontinuum von tatsachenbetonten Darstellungen bis hin zu meinungsbetonten Formen unterscheidet (S. 27). Sieht man von den Interviews und Leser_innenbriefen, die als solche meinungsbasierte Textformen sind, ab, da sie entweder den Status der Befragung einer Person zu ihrer Meinung oder Einschätzung zu einem oder mehreren Themen haben, oder Widerspruch bzw. Zustimmung zu einem bereits veröffentlichten Artikel durch einen/eine Leser_in darstellen, sind die am häufigsten zu findenden Artikelformen der Kommentar und der Bericht. Während der Bericht auf der Seite der tatsachenbetonenden Textsorten steht, ist der Kommentar eine Textform, die meinungsbildend sein soll, also auch explizite Meinungsäußerung beinhaltet. Der Bericht hingegen kann zwar ebenfalls in einer Einschätzung enden, orientiert sich aber an der ausgewogenen Argumentation und der Darstellung von Fakten und „die Einschätzung und Einordnung wird nicht vom journalistischen Autor vollzogen“, sondern orientiert sich an den Tatsachen (Fasel, 2013, S. 46). Der Kommentar hat die Aufgabe dem/der Leser_in eine Meinung anzubieten und Stellung zu beziehen (Fasel, 2013, S. 19). Nicht alle Artikel lassen sich auf dieser Matrix einordnen, da sich beispielsweise historische Darstellungen, wie sie sich in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* finden, weder als Bericht noch als Kommentar lesen lassen. Dennoch bietet die Heuristik eine gute Möglichkeit Tendenzen abzubilden, ob es sich eher um eine tatsachenbetonte Darstellung eines Sachverhaltes handelt oder um eine meinungsbetonte.

2.4 Methodische Vorüberlegungen zur Analyse von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln

Die Analyse der medialen Darstellung bewegt sich methodisch im Spannungsfeld von wissenssoziologischer Diskursanalyse (Keller, 2011) und zusammenfassender und computergestützter qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz, 2010).

Aus der wissenssoziologischen Diskursanalyse wird die Annahme übernommen, dass „alles, was wir wahrnehmen, erfahren, spüren, über sozial konstruiertes, typisiertes, in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen (Bedeutung, Deutungs- und Handlungsschemata) vermittelt wird“ (Keller, 2011, S. 59). Diese Grundannahme ist zentral, da den Beschreibungen der Universität, sowohl in den Universitätsgeschichten als auch in den Medien, zwar keine direkte Auswirkung auf die universitäre Wirklichkeit zugeschrieben wird, der Darstellung und den ihr zugrundeliegenden Annahmen allerdings eine Wechselbezie-

hung mit dieser unterstellt wird. Es wird demnach davon ausgegangen, dass die Akteur_innen, die in den Artikeln zu Wort kommen, bestimmten Vorstellungen des Sagbaren und Nicht-Sagbaren folgen, respektive dass sich in ihrem Sprechen bestimmte Regeln und Vorstellungen spiegeln bzw. (re)produzieren und diese wiederum entsprechend ihrer Positionen im Diskurs gefärbt sind. So wird eine weitere Grundannahme sichtbar, die nicht die Analyse selbst prägt, die in der Ergebnisrezeption allerdings mitbedacht werden sollte und der Theorie des Diskurses entnommen ist: Hierbei handelt es sich um „die Selektion unter den sprechenden Subjekten“, die aussagt, dass niemand in die Ordnung des Diskurses eintreten kann, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt und nicht von vornherein dazu qualifiziert ist (Foucault, 1972/1997, S, 26). Auch die doppelte Fragerichtung entspricht der Herangehensweise der wissenssoziologischen Diskursanalyse, wenn sowohl nach dem inhaltlichen *Was* als auch nach dem *Wie* der Argumentation gefragt wird (Keller, 2011, S.93).

Dennoch handelt es sich nicht im engeren Sinne um sozialwissenschaftliche Diskursforschung, da erstens nicht davon ausgegangen werden kann, dass man mit Blick auf zwei kontrastierende Medien den Diskurs erfassen kann. Im Anschluss daran wirft die Frage danach, ob es so etwas wie den Bologna-Diskurs oder den Diskurs zu deutschen Hochschulen in den Jahren 1999-2014 überhaupt gibt, so viele Folgefragen auf, das auf den Anspruch verzichtet wird, einen Diskurs fassen zu können bzw. ein Thema als Diskurs zu begreifen. Zuletzt ist ein weiterer Unterschied zu benennen: Das analytische Konzept, das Wissen und Macht verknüpft und mit den diskurstheoretischen Arbeiten Foucaults verbunden ist und Wissen als Macht begreift (Keller, 2005, S.126), bildet in dieser deskriptiven Arbeit keine analytische Kategorie.

Während die wissenssoziologische Diskursanalyse *Hintergrundgedanken* stiftet, dienen methodische Ansätze der qualitativen Sozialforschung (Mayring, 2002) sowie die Ausführungen zur computergestützten Analyse qualitativer Daten (Kuckartz, 2010) dazu, ein regelgeleitetes Vorgehen zu entwerfen. Die Grenzen liegen hier darin, dass die methodischen Anweisungen sich meist auf Material beziehen, das weniger aggregiert ist, als es bei Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln der Fall ist. So unterscheiden sich beispielweise Interviews (aber auch Gruppendiskussionen oder die teilnehmende Beobachtung) in den folgenden Aspekten grundlegend von den hier untersuchten Daten:

Der Effekt der sozialen Erwünschtheit muss in doppelter Weise berücksichtigt werden, da die Artikel in ausgewählten Medien publiziert werden, über deren Ausrichtung sich die Autor_innen im klaren sind, vor deren Hintergrund sie in ihrem Schreibprozess eine bestimmte Adressat_innengruppe imaginieren. Auch muss bedacht werden, dass die Artikel einer redaktionellen Überarbeitung unterliegen könnten oder die Redaktion ebenfalls beim Schreibprozess imaginiert wird und so den Effekt der sozialen Erwünschtheit verstärkt.

Ein weiterer Unterschied gegenüber der Textsorte Interview liegt darin, dass in der qualitativen Forschung meist das Subjekt im Vordergrund steht, während es sich hierbei vielmehr im den Versuch handelt, jenseits von den einzelnen Autor_innen Aussage- und Argumentationsmuster herauszuarbeiten. Der einzelne Autor bzw. die einzelne Autor_in, seine subjektive Geschichte, tritt sowohl hinter den publizierten Text als auch hinter die ihm zugeordneten Merkmale – Mitgliedschaft an der Universität, Fachrichtung usw. – zurück. Dies spiegelt sich ebenfalls darin, dass allen qualitativen Analysen ein Kapitel vorangestellt wird, in dem die Texte mit Hilfe von deskriptiven Statistiken gefasst werden. Beschreibende Statistiken werden dazu genutzt, um eine übersichtliche Darstellung einer großen Menge an Daten zu ermöglichen, ohne dass dabei der Anspruch erhoben wird, Aussagen, die über die gesammelten Fälle der Datengrundlage hinausgehen, zu treffen. Ihr Mehrwert liegt im „Erkennen und Aufdecken von Regelmäßigkeiten, von Mustern oder allgemein formuliert, des ‚Typischen‘“ (Grunenberg & Kuckartz, 2010, S. 487).

Hinzu kommt, dass die sprachlichen Äußerungen in den Artikeln als Argumentationsketten verstanden werden, die nicht mehr weiter paraphrasiert werden können, da gerade das *Wie* der Argumentation in den Blick genommen werden soll. Hierin lässt sich demnach ein Unterschied zur zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse bei Mayring (2015) erkennen, bei der durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion ein überschaubares Korpus gebildet werden soll, das immer noch Abbild des Grundmaterials ist (S. 71-72). Neben dem Interesse für Argumentationsmuster und den impliziten Annahmen, die sich hinter den Aussagen zu den Universitäten erkennen lassen ist zudem die Einordnung des zugrundeliegenden Datenmaterials schwierig, da die Entstehungskontexte und Informationen zu den Verfasser_innen ggf. auch zum Prozess der gemeinsamen Erstellung des Textes nicht erfasst werden können. Sucht man nach einer Bezeichnung für das zugrundeliegende Material, lassen sich Zeitungs- und Zeitschriftenartikel als „Dokumente der öffentlichkeitswirksamen Kommunikation“ (Schroeter & Diemer, 2004) bezeichnen. Auch wenn also die Artikel als Dokumente begriffen werden können, ist die Herangehensweise nicht als dokumentenanalytisch zu betrachten, da erstens nicht das einzelne Dokument im Vordergrund steht und zweitens nur der geschriebene Text der Artikel in den Blick gerät, alle weiteren Äußerlichkeiten (Layout, Farbe, Zeilenabstand usw.) jedoch unbeachtet bleiben (Wolff, 2000, S. 512-513).

Trotz all dieser Abgrenzungen versteht sich die vorliegende Analyse als qualitative Sozialforschung, die den zentralen Paradigmen qualitativer Forschung folgt: Durch die Wiedergabe der Vorgehensweise, insbesondere in der Ergebnisdarstellung, soll den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, die in der methodischen Kontrolle, dem regelgeleiteten Forschen sowie Verfahrensschritten explizierender Darstellung liegen (Mayring, 2002, S. 38), Folge geleistet werden. So wird in dieser

Arbeit vor allem Wert auf die Transparenz des Forschungsprozesses und der Erstellung, Bearbeitung und Auswertung des Codesystems gelegt.

Im Folgenden sollen kurz die Verfahrensschritte erläutert werden. Neben den rahmenden Überlegungen zum Vorgehen wird der Forschungsprozess im Verlauf der Arbeit direkt am Material expliziert. Dabei wird der Fokus schrittweise verschoben: Das Nebeneinander von methodischer Vorgehensbeschreibung und Ergebnisdarstellung der inhaltlichen Analyse weicht sukzessive einer reinen Ergebnisdarstellung.

2.5 Konkretes Vorgehen

Im Zentrum stehen Fragen nach (1) der Position der Universität im Gesellschaftssystem und der Beziehung der Universität zur Politik und Wirtschaft, (2) dem Zusammenhang von Forschung und Lehre, (3) der Darstellung der Lehre und des Studiums bzw. (4) der Wissenschaft und Forschung sowie (5) der Beschreibung der unterschiedlichen Akteur_innengruppen.

Alle thematischen Schwerpunkte wurden nach demselben Verfahren untersucht. Die Ergebnisse werden durch deskriptive Statistiken gerahmt, die Auskunft über die Artikel und Autor_innengruppen geben. Die Analyse erfolgte in einem Wechselspiel von induktiver und deduktiver Vorgehensweise. Die Fragestellungen gaben Themenfelder vor, die als Oberkategorien die inhaltliche Untersuchung und Codierung der Texte lenkten.

(1) Erstellen des primären Code-Systems

Der erste Schritt besteht in der deduktiven Erarbeitung von Kategorien. Diese orientiert sich daran, dass ein „Phänomen des Textes [...] als Indikator für einen theoretischen Tatbestand genommen [wird]“ (Kuckartz, 2010, S. 60). Der theoretische Tatbestand wurde im Fall dieser Studie durch die Analyse der historischen Beschreibungen der Universität herausgearbeitet und entlang der Fragestellung begriffen. So wurden entsprechend der thematischen Codes, die „als Hinweise darauf, dass man an einer bestimmten Stelle die so benannten Themen, Phänomene und Argumente etc. findet“ (Kuckartz, 2010, S. 61) eine Codestruktur entworfen. Die vor dem ersten Analysedurchgang festgelegten Codes dienen in der inhaltlichen Untersuchung dazu, anzuzeigen, dass in den codierten Passagen über ein Thema geschrieben wird. (Siehe hierzu im Anhang 1.1 – Primäre Codestruktur).

Die so vorgegebenen thematischen Codes beziehen sich auf drei Ebenen, die aus der Fragestellung erarbeitet und dann durch die Analyse der Darstellung der Universität in ihrer Geschichtsschreibung erprobt wurden. Insgesamt ist die Analyse geprägt von sich wiederholenden Schritten der Einzelanalyse, der generalisierenden Analyse und der Kontrollphase, wie sie auch bei der computergestützten Inhaltsanalyse von Interviews zu finden ist (Kuckartz, 2010, S. 109). Die in den

Kapiteln 6. *Studium und Lehre* sowie 7. *Forschung und Wissenschaft* dargestellte primäre Codestruktur wurde ebenfalls unter Zuhilfenahme der Analyse der Universitätsgeschichten erstellt und blieb im gesamten Forschungsprozess offen für Änderungen und Ergänzungen.

(2) *Ergänzung, Transformation und Erweiterung des Codesystems*

In einem anschließenden Analyseschritt wurden dann alle codierten Textsegmente zu den jeweiligen Subcodierungen wiederholt gelesen und zunächst offen und induktiv codiert. Die in der Analyse gesammelten Ergebnisse dienen dann dazu in einem weiteren Schritt des Analyseprozesses die bereits vorhandenen Kategorien weiter zu entwickeln zu dimensionalisieren und auszudifferenzieren (Kuckartz, 2010, S. 60). Die entwickelten Codes werden als explorative Hinweisschilder verstanden, indem ein Text – hier einzelne Textsegmente – intensiv bearbeitet und ‚unterstrichen‘ wird (Kuckartz, 2010, S. 60). Diese Codierungen sind nicht direkt in die Ergebnisdarstellung eingegangen, sondern dienen als Grundlage für einen weiteren Analyseschritt.

Mit der Lektüre der einzelnen Textsegmente traten dann auch Muster im *Wie* der Argumentationen und Beschreibungen auf, sodass an dieser Stelle das Codesystem an bestimmten Stellen um Codierungen ergänzt wurde, die quer zu den thematischen Codes liegen und in den Blick nehmen, wozu bestimmte Aussagen dienen und auf welche stilistischen Mittel die Argumentation zurückgreift.

(3) *Einführung und Zusammenfassung der Subcodierungen zu thematische Einheiten*

Nach der induktiven Codierung wurden die neu hinzugewonnenen Codierungen erneut in Gruppen zusammengefasst. Dadurch wird es möglich, dass selbst Codes mit nur geringen Fallzahlen berücksichtigt werden.

Im Anschluss an den Codierprozess wurden dann die im dritten Schritt herausgearbeiteten Beschreibungen auf Muster untersucht und unter Rückgriff auf die bereits beschriebenen Text-Kategorien verglichen. Alle weiteren Schritte und Zwischenschritte werden in den Ergebnisdarstellungen aufgegriffen, da das Vorgehen am Material besser expliziert werden kann.

3. Forschung und Lehre in Darstellungen zur Geschichte der Universität

3.1 Zäsur in der Universitätsgeschichte und Ausgangspunkt der Analyse

Möchte man die aktuellen Darstellungen der Universität beleuchten, kann es nicht ausbleiben, auf die Kontinuitäten und Diskontinuitäten in ihrer Entwicklung zu blicken. Hier soll keine weitere Historiographie der Universität in Deutschland dargelegt werden, da dies aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, beispielsweise mit Blick auf die Entwicklung einzelner Universitäten, bestimmter Fachbereiche oder der Konzentration auf eine bestimmte Epoche, bereits vielfach geschehen ist. Vielmehr soll ausgehend von der Frage nach dem Zusammenhang von Forschung und Lehre an der Universität in Deutschland betrachtet werden, wie die historischen Analysen die Funktion der Universität beschreiben, und welche Entwicklungen dargestellt werden. Dies geschieht ausgehend von der Idee, dass die Geschichten der Universität und die Themen, die in diesen verhandelt werden, auch Selbstbeschreibungen der Organisation sind und Auskunft über deren Selbstverständnis geben. Hierzu werden Hochschulgeschichten in den Blick genommen, die in den letzten dreißig Jahren entstanden sind, da diese einen engen Bezug zum Verständnis der Universität der Gegenwart aufweisen.

Den Ausgangspunkt der Betrachtung zur Universitätsgeschichte bilden die Neugründungen der Universitäten Göttingen (1737) und Halle (1694), die als eine Zäsur in der Geschichte der deutschen Universitäten verstanden und die gleichermaßen als Beginn der Universität als Organisation von Forschung und Lehre beschrieben werden.⁵⁵ Wissenschaftssoziologisch steht die Anlehnung an die Analyse Stichwehs (1994/2013, S. 73-85) das veränderte Universitätsverständnis, welches das 18. Jahrhundert als Beginn der modernen Universität markiert, in Verbindung mit dem Wandel dessen, was als Wissenschaft an Universitäten betrieben wurde. So unterscheidet Stichweh zwischen der frühmodernen und der modernen Wissenschaft: Während die frühmoderne Wissenschaft primär von der Fremdorganisation eines sich selbst nicht ordnenden Wissensbestandes geprägt war (Stichweh, 1994/2013, S. 76), zielte die moderne Wissenschaft auf die Produktion neuen Wissens und die Internalisierung der Erkenntnisquellen ab (Stichweh, 1994/2013, S. 81). Die Erhaltung von Wissen sowie die Organisation bestehender Wissensbestände seien Leistungen der vormodernen Wissenschaft. Diese habe sich ferner im Auslegen und Wiederholen bereits bestehender Wissensbestände in der Gelehrtensprache Latein vollzogen, die zum einen die Funktion hatte, die Gelehrtenwelt nach außen abzugrenzen, und zum anderen Systematisierungsversuche unterstützte, da alles, was als Gelehrtenwissen vorkam, in die gleiche sprachliche Form übersetzt wurde (Stichweh, 1994/2013, S. 78). Im Zuge der Aufklärung habe man sich den Nationalsprachen zugewandt, die erstens auch der Erzeugung neuen Wissens zuträglich waren, da man vielfach neuer Wörter für die Beschreibung neuer Sachverhalte bedurfte, und zweitens neue Autoren und Zuhörer ansprach, die des Lateins nicht mächtig waren. Die Entwicklung der modernen Wissenschaft habe neben dem immensen Zuwachs an Wissen, der der Eröffnung neuer Erkenntnisquellen zuzuschreiben sei, gleichermaßen eine immense Zerstörung von Wissen vorbereitet, weil jetzt das zuvor angestrengt erhaltene und systematisierte Wissen unter Prüfbedingungen geriet (Stichweh, 1994/2013, S. 80). Hieraus lässt sich die These entwickeln, dass die Organisation bestehenden Wissens und dessen Erhaltung in der vormodernen Universität keinen Widerspruch von Lehre und Forschung hervorriefen, da die Auffassung, den Fortbestand des Wissens zu sichern als Ziel der Wissenschaft und die Vermittlung dieses Wissens beispielsweise im Kathedervortrag keine Diskrepanz in der Funktion nahelegt.

Betrachtet man die Beschreibung der Lehrformen der frühmodernen Phase näher, wird deutlich, inwiefern der Erhalt und die Vermittlung von Wissen ebenso die universitäre Lehre prägten. Die Vorlesung (*lectio*) und die Disputation (*disputatio*) waren im Mittelalter und der frühen Neuzeit die Hauptformen des Unterrichts an den Universitäten: Die Vorlesung bestand aus Diktat und Kommentar durch den Lehrenden, während die Disputation der Einübung des scholastisch-dialektischen Diskurses diene (Müller, 1996b, S. 269-270). Die bereits beschrie-

⁵⁵ Zur Begründung der Vorgehensweise siehe Kapitel 2.2.2.

benen Veränderungen des Wissenschaftsverständnisses im Zuge der Aufklärung führten erst zu einer wahrnehmbaren Paradoxie der Vermehrung von Nicht-Wissen durch die Forschung und Vermittlung bestehenden Wissens in der Lehre. Dass die Entwicklung der Universität als Ort der Forschung und Lehre als „ein Wunder“ (Ellwein, 1985, S. 111) in der Geschichtsschreibung der Universität hervorgehoben wird, verweist noch einmal auf die wahrgenommene Widersprüchlichkeit der Aufgaben, die von der Universität ausgeführt werden.⁵⁶ Die erste Begründung für den Beginn der Analyse im 18. Jahrhundert lautet daher: Die Verbindung von Forschung und Lehre bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung bedarf seit dem 18. Jahrhundert spezieller Modelle der Verbindung der unterschiedlichen Aufgaben und argumentativen Verknüpfung von Wissenschaft, Bildung und Erziehung.

Neben den Veränderungen in der Wissenschaft, die zu einer Ausdifferenzierung von Forschung als Erkenntnisvermehrung und Lehre als Weitergabe bestehenden Wissens beitrug, kann der Beginn der Analyse mit den Neugründungen von Halle und Göttingen auch in Anlehnung an die Untersuchungen zur Hochschulgeschichte und den gängigen Unterscheidungen verschiedener Phasen der Universitätsentwicklung, die aus der Forschungsliteratur hervorgehen, begründet werden. Den Neugründungen in Halle und Göttingen wird zugeschrieben, die Weichenstellung zur Verbindung von Forschung und Lehre an den Universitäten (Prah, 1995, S. 159) vorbereitet zu haben. Wachsende Wissensbestände, zunehmende Komplexität und Fokussierung auf den mündlichen Vortrag als Element humanistischer Bildung werden als Auslöser verstanden, die universitären Lehrformen zu reflektieren und neuzugestalten sowie als Beginn der „Berücksichtigung didaktischer Elemente“ (Weber, 2002, S. 124). So wird in vielen Texten das Seminar als innovative Unterrichtsform genannt: „Bereits 1738 entstand an der Göttinger Universität [...] in der klassischen Philologie als neue Lehrveranstaltungsform das Seminar, das noch am Jahrhundertausgang von Historikern übernommen wurde und sich im 19. Jahrhundert schnell ausbreiten sollte“ (Weber, 2002, S. 124).⁵⁷ In dieser Beschreibung verschränken sich eine wissenschaftssoziologische Begründung und der Rückgriff auf bereits bestehende Darstellungen der Universitätsgeschichte. Während diese Studie die *deutsche* Universitätsgeschichte nicht gesondert herausstellt und weniger den innovativen Charakter einzelner deutscher Universitätsgründungen hervorhebt, wird der Beginn der Universität als Organisation von Forschung und Lehre in den sich auf die deutsche Universitäts-

⁵⁶ Es hätte ebenso eine Ausdifferenzierung der Organisation von Forschung und Lehre stattfinden können, wie es beispielsweise in Frankreich der Fall war.

⁵⁷ Allerdings betont der Autor später, dass sich im Zuge der Aufklärung zwar Bestrebungen, beispielsweise zur Sicherung der Wissenschaftsfreiheit herausbildeten, diese aber in der universitären Praxis keine Umsetzung erfuhren: „1737 schrieben z. B. die Statuten der Universität Göttingen zwar die *docendi sentiendique libertas* für die Professoren fest. In der universitären Praxis blieben fundamental kritische Meinungen jedoch selten und erwiesen sich gegebenenfalls nach wie vor als für die Karriere gefährlich“ (Weber, 2002, S. 147).

geschichte beziehenden Analysen meist mit den reformatorischen Bemühungen der Neugründungen Halle und Göttingen in Verbindung gebracht.⁵⁸ In der Durchsicht hochschulhistorischer Forschungsliteratur wird deutlich, dass dort zwei weitere Besonderheiten bei den Neugründungen der Hochschulen Halle und Göttingen als Zäsur in der Universitätsgeschichte beschrieben werden. Zum einen wird meist hervorgehoben, dass die Neugründungen eine gegenläufige Tendenz zu den im 18. Jahrhundert verstärkten Universitätsschließungen im deutschsprachigen Raum darstellten.⁵⁹ Zum anderen wird der innovative Charakter der neuen Lehrformen herausgestellt, der „den Weg zu den neuen forschungsorientierten Universitäten des 19. Jahrhunderts [eröffnete]“⁶⁰ (Brockliss, 1996, S. 455). Die Einführung von Seminaren, wie sie bereits oben genannt wurde, zunächst als Lehrveranstaltungen und bald darauf als Einrichtung (Boockmann, 1999, S. 204),⁶⁰ wird als Reform der Universität zu einer nach Erkenntnis in Forschung und Lehre strebenden Organisation ausgelegt, in der Studierende wissenschaftliche Kompetenzen erlernen sollten (Koch, 2008, S. 126).

Aufgrund dieser zum einen aus der Lektüre der historischen Hochschulforschung selbst herleitbaren Zäsur in der Geschichte der Universität und zum anderen aus der wissenschaftssoziologischen Begründung der Veränderung von Forschung bestimmbarer Hintergründe soll nun, ausgehend vom 18. Jahrhundert, näher in den Blick genommen werden, welche Position in der Gesellschaft der Universität im Laufe der Zeit zugeschrieben wird, wie die Personen in der Organi-

⁵⁸ Exemplarisch: „Mit Halle (1694) und Göttingen (1736) beginnt wieder eine neue Periode der Universitätsgeschichte“ (Ellwein, 1985, S. 42); „Allerdings gab es im 18. Jahrhundert bereits einige Reformhochschulen, an denen sich neue Dinge taten. In Halle und Göttingen wurden zum ersten Mal neben den Vorlesungen auch praktische Übungen und Demonstrationen, Kolloquien und Seminare durchgeführt“ (Horn, 2007, S. 29); Mit Blick auf die Geschichtsschreibung formuliert Müller (1996a): „Universitätsgeschichtliche Arbeiten neuerer Zeit sprechen von der Geburt der ‚klassischen Universität‘, die auf einem neuen Verständnis von Wissenschaftlichkeit basiere, dabei institutionell Traditionalismus mit wissenschaftlichem Modernismus kombiniere und die Einheit von Forschung und Lehre propagiere“ (S. 67).

⁵⁹ „Gegen Ende des 18. Jahrhunderts mussten viele Universitäten geschlossen werden, weil kaum noch Professoren und Studenten vorhanden waren“ (Prah, 1995, S. 158). „Das deutsche Universitätssterben, das zumeist katholische Anstalten betraf, hingegen [im Vergleich zu Italien und Frankreich] ging wesentlich auf wirtschaftlichen und politischen Umbruch zurück“ (Weber, 2002, S. 155). Während die Darstellungen, die sich auf die deutsche Universitätsgeschichte beziehen, die Zäsur meist mit der Neugründung von Halle und Göttingen setzten, sieht Weber (2002) in der „Geschichte der europäischen Universität“ den Beginn der modernen Universität mit der Französischen Revolution und beschreibt die erste Phase der modernen Universitätsgeschichte als Phase der „Krise und Reform“ (S. 154).

⁶⁰ Mit dem Begriff Seminar werden bis heute verschiedene Modi der Institutionalisierung verbunden, die beispielweise Pohl ausdifferenziert in Seminar als „a) *Lehrveranstaltungsform*, so wie die Vorlesung, b) als *Forschungsinstitut*, in einer Fakultät ansässig, aber weitgehend unabhängig operierend und c) als *Lehrer-Ausbildungsseminar*, später weitgehend unabhängig von der Universität“ (Pohl, 2009, S. 35). Auch Müller (1996a) zeichnet die Entwicklung der Seminare von der Einführung als Ort der praktischen Unterweisung für Lehrer und Pfarrer, zu Veranstaltungen zur wissenschaftlichen Ausbildung hin zu eigenständigen Instituten mit eigenen Aufgaben in Lehre und Forschung nach (S. 83-84).

sation beschrieben werden und welche Veränderungen und Kontinuitäten im Verständnis von Forschung und Lehre identifiziert werden können.

3.2 Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert

3.2.1 Position der Universität als Organisation

Die Position der Universität wird zum einen mit Blick auf ihre Beziehung zu anderen gesellschaftlichen Systemen und zum anderen bezüglich ihrer Lage in der Gesellschaft betrachtet. Hier soll nun dargelegt werden, welche Verortung die universitätshistorischen Analysen vornehmen.

Allen Texten ist gemeinsam, dass die Ausdifferenzierung von Wissenschaft und Religion als zentral für die Veränderungen der Universität benannt wird. Die Säkularisierung der Wissensbestände durch die Verlagerung der Verantwortung für Wahrheit von kirchlichen Autoritäten hin zur menschlichen Vernunft (Ellwein, 1985, S. 112), die Zunahme des Interesses von Seiten der Obrigkeit an einer Wissenschaft, die konfessionell gebundenem Wissen entgegengestanden hätten (Koch, 2008, S. 118), und die Veränderungen der akademischen Gerichtsbarkeit, die nun nicht mehr nur der Theologie obliegen hätte (Boockmann, 1999, S. 172), können als Beispiele für den in allen Texten veranschaulichten Prozess der Verstaatlichung genannt werden. Gleichzeitig wird betont, dass dieser auch an einen Prozess der Partikularisierung gekoppelt gewesen sei, da die Universitäten konfessionell an den Regenten gebunden gewesen seien (Ellwein, 1985, S. 45), wenngleich schon in Halle kein Schwur auf die Konfession mehr abzulegen gewesen sei (Boockmann, 1999, S. 172). Deutlich wird, dass in den Analysen zur Entwicklung der Universität im 18. und 19. Jahrhundert die Ausdifferenzierung von Wissenschaft und Religion als bedeutsam gesehen wird, und Staat und Religion als sich unterscheidende Systeme mit unterschiedlicher Wirkmacht auf die Wissenschaft gezeichnet werden.⁶¹

Welchen Auftrag der Staat an die Universitäten stellt, wird meist in Bezug auf die Neugründung der Universität zu Berlin 1810 verdeutlicht und mit einer „Existenzkrise des preußischen Staates“ (Boockmann, 1999, S. 184) in Verbindung gebracht. Die staatliche Reform der Universitätsidee wird über das Ziel begründet, einen Kulturstaat aufbauen zu wollen, um den Machteinbußen Preußens durch die Niederlage gegen Napoleon entgegenzuwirken (Fisch, 2015, S. 52; Koch, 2008, S. 135; Prahl, 1995, S. 161). Die Schaffung eines Kulturstaats wird jedoch als Idealvorstellung vor dem Hintergrund der Universitätsreform um 1800 beschrieben,

⁶¹ Müller (1996a) verweist auf den bayerischen „Sonderweg“, der erst in den Revolutionsjahren 1848/49 geendet habe, bei dem die katholische Religion noch einen starken Einfluss auf die Lehre und deren Organisation gehabt habe: „Didaktisches Hauptmotiv war, dem ‚protestantischen Prinzip der Verstandesbildung‘ das ‚katholische Prinzip der Herzensbildung‘ entgegenzusetzen und den jungen Akademiker in seiner ‚Ganzheit‘ zu bilden“ (Müller, 1996a, S. 73).

die nur von kurzer Dauer gewesen sei (Ellwein, 1985, S. 126). Die Geschichtsschreibungen gehen überdies in der Ansicht auseinander, wie das Verhältnis von staatlicher Einflussnahme, wissenschaftlicher Autonomie der Universität und Reformideen oder Realreformen dargestellt wird. Deutlich wird dies, wenn man betrachtet, wie die Beziehung von Staat und Universität dargestellt wird: So beschreibt Ellwein (1985) die Position der Universität, die sich im 19. Jahrhundert verfestigt habe, als „zum Staat hin entlastet durch das Staatsexamen (in allen Fakultäten!) und damit durch eine relativ klare Berufsorientierung aller Studenten, zu Gesellschaft hin privilegiert und den eigenen Rang zunehmend steigernd, nach innen weithin frei in der wissenschaftlichen Entfaltung“ (Ellwein, 1985, S. 114). Boockmann (1999) verweist auf die finanzielle Abhängigkeit der Universität vom Staat (Boockmann, 1999, S. 194), die die Universität zur Bittstellerin gemacht habe, und nennt die Berufungskultur, die eher Sache des Staats als der Universitätsangehörigen gewesen sei (Boockmann, 1999, S. 194), was als Beleg für eine starke Bindung an den Staat mit wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten zu Ungunsten der Universität verstanden werden kann. Prahl (1995) unterscheidet zwischen der Idee des Kulturstaates, der durch das Vernunftprinzip und somit ein gemeinsames Ziel mit der Universität gekoppelt sei, und der realen Ausformung der Beziehung, die vor allem im Laufe des 19. Jahrhunderts von einer gesellschaftsreformatorischen Ansprüchen folgenden Universitätsgemeinschaft⁶² zu einem Interessenbündnis von konservativen Hochschullehrern und obrigkeitlicher Bürokratie geworden wäre (Prah, 1995, S. 162). Die Interessen der Professoren und ihr Verständnis der Beziehung zum Staat und zur Gesellschaft beschreibt Langewiesche (2010) im Rückgriff auf Rektoratsreden für den Zeitraum von 1871 bis 1933, die zum einen den Anspruch gehabt hätten objektive Einsicht in die Gesellschaft zu ermöglichen (Langewiesche, 2010, S. 59) und zum anderen politische Äußerungen beinhaltet hätten, die als wissenschaftliche verstanden wurden, da sie von einem Fachwissenschaftler vorgetragen wurden (Langewieschen, 2010, S. 60-61). Es wird aber auch darauf verwiesen, dass die Universität durch den staatlichen Auftrag der Vermittlung und Vermehrung von Wissenschaft, der von den Professoren erfüllt werden sollte, an Bedeutung für die Gesellschaft und damit an Prestige gewonnen habe (Rüegg, 2004, S. 22) und das Monopol in der akademischen Ausbildung und der Gradverleihung ihre Macht gesteigert habe, gerade mit der Verbreitung anerkannter und reglementierter staatlicher Berufe (Rüegg, 2004, S. 22).⁶³ Die Kopplung von Staat und Universität wird demnach auf unterschiedli-

⁶² In diesem Zusammenhang wird häufig auf die Studentenbewegung und das Wartburgfest (1817), die Demagogenverfolgung im Zuge der Karlsbader Beschlüsse (1819), ‚die Göttinger Sieben‘ und den professoralen Anteil in der Nationalversammlung in der Paulskirche (1848) verwiesen: exemplarisch: Prahl, 1995, S. 162; Gevers & Vos, 2004, S. 245; Boockmann, 1999, S. 199-200; Koch, 2008, S. 143-158.

⁶³ Allerdings gilt es darauf hinzuweisen, dass die Aussage auf die Person des Professors zielt, dessen Prestige und Macht wuchs, und noch zu betrachten sein wird, inwiefern Geschichtsschreibungen differenzieren zwischen Universität und Universitätsangehörigen bzw. bestimmten Statusgruppen.

che Weise dargestellt. Der Fokus liegt jedoch meist auf der Frage nach der Autonomie der Universität gegenüber dem Staat und den staatlichen Anforderungen.

Die Frage nach der Position der Universität innerhalb der Gesellschaft wird durch zwei argumentative Stränge deutlich, die in den Veröffentlichungen zur Hochschulgeschichte zu finden sind: Erstens durch die Frage nach der Nützlichkeit der Ausbildung und Wissenschaft für die Gesellschaft; zweitens über die Frage nach den gesellschaftlichen Interessen an der Universität als Forschungs- und Ausbildungsorganisation. Ellwein (1985) beschreibt ein starkes Autonomiebestreben der Universitäten, das sich jedoch nicht an den Staat gerichtet habe, sondern eher als Abgrenzung gegenüber Ideologien und Ansprüchen der Praxis verstanden werden müsse (Ellwein, 1985, S. 126-127). Die Bestrebungen der Universität ihre Stellung zu wahren, zeige sich ebenso in dem Kampf um fachgebundene Hochschulen und der Frage nach der Unterscheidung von Real- und akademischer Bildung bzw. im Ringen der Technischen Hochschulen um das Promotionsrecht (Boockmann, 1999, S. 2008; Müller, 1996, S. 87).⁶⁴ Hieraus kann die These abgeleitet werden, dass das Plädoyer für das akademische Bildungsideal der Universitäten auch ein Verteidigen der eigenen Position war. So formuliert Ringer (1982), dass die grundsätzliche Argumentation der konservativen Gelehrten „natürlich eine Verteidigung der Autonomie der Universitäten und der ‚Freiheit der Wissenschaft‘ ein[schloß]“ (Ringer, 1982, S. 77), da sie sich gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft und dem gesellschaftlichen Wandel abgrenzen wollten. Die Thematisierung des Bildungsideals als Versuch der Selbstbehauptung der Hochschulakteur_innen ist ein Argumentationsstrang, der an die Frage nach der gesellschaftlichen Öffnung der Universität gebunden ist oder als Antwort auf die Frage nach der Legitimität gesellschaftlicher Ansprüche an die Nützlichkeit der universitären Forschung formuliert wird.

3.2.2 Personen in der Universität

Betrachtet man die Person des Lehrenden, wird deutlich, dass als Lehrende immer die Professoren, ordentliche und außerordentliche, genannt werden, wobei in den Texten weniger ein Unterschied in ihren Aufgaben als vielmehr in ihren Rechten und ihrem Ansehen eingeführt wird. So verweist Ellwein zum Beispiel darauf, dass die Extraordinarien, obwohl sie „die Lehre bereicherten [und] viel zur Forschung beitrugen“, auf Einnahmen außerhalb der Universität angewiesen gewesen seien (Ellwein, 1985, S. 136).⁶⁵ Die Rolle der Lehrenden wird meist als sich verändernde von einem Schulmeister, der das bestehende Fachwissen an die Studierenden weitergeben und so dem Fortbestehen eines gegebenen Wissenskanon ge-

⁶⁴ Das Promotionsrecht Technischer Hochschulen wurde 1899 flächendeckend umgesetzt (Boockmann, 1999, S. 209).

⁶⁵ Auch Boockmann verweist auf „[d]ie Kluft zwischen den ordentlichen Professoren und anderen akademischen Lehrern, die auch die heutige Gestalt der Universität bestimmt“ (Boockmann, 1999, S. 210).

dient habe, hin zu einem Vorbild und Begleiter der Studierenden in der Suche nach Erkenntnis beschrieben.⁶⁶ Spätestens mit der Neugründung der Universität zu Berlin wird in der Universitätsgeschichtsschreibung auf ein neues Bild vom Universitätslehrer verwiesen: Der Universitätslehrer wurde nicht mehr als der Lehrer verstanden, der lehrbuchmäßig vorliest, sondern vielmehr als „ein Vorbild, das dem Studenten zeigt, wie man einen Gegenstand wissenschaftlich anpackt, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, und ihn anregt, sich selbst darin zu üben“ (Rüegg, 2004, S. 33). Die Person des Lehrenden wird dabei vor allem durch Bezugnahme auf besondere Persönlichkeiten, die ihr Fach geprägt hätten, beschrieben. So orientieren sich Koch (2008) und Boockmann (1999) beinahe ausschließlich an den Biographien einzelner Hochschulgelehrter, während Prahl (1995) betont, dass der „prinzipiell nur der wissenschaftlichen Vernunft verantwortliche [Gelehrte] zur Kernfigur der Hochschulerneuerung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde“ (Prah, 1995, S. 162). Hieraus lässt sich die These entwickeln, dass die Darstellung der Aufgaben, die den Lehrenden zukommen, sich aus ihren individuellen fachlichen Entwicklungen ergeben und nicht aus einem allgemeinen Anspruch an die Lehrenden oder das Curriculum.

Der Gelehrte wird als jemand skizziert, der frei über die Ausübung und Ziele seiner Lehre entscheidet und dabei keinen Ansprüchen an gute Lehre unterliegt. Die dahinterstehende Idee der Wissensvermittlung durch den Gelehrten entzieht dem Lehrenden die Verantwortung für eine didaktisch geregelte Ausbildung. Die Lehre wird als überall ähnlichen Gesetzmäßigkeiten der Vermittlung unterliegend gezeichnet, deren Qualität über den Glauben an den Bildungsanspruch von Wissenschaft im Allgemeinen gesichert verstanden wird. Kurz, da Wissenschaft an sich bildet, wird Bildung vermittelt durch das Nachvollziehen der Forschung. Die Identifikation der Professoren über die Wissenschaft und nicht über die Lehre kann auch in den Beschreibungen der Professoren als Vertreter ihres Faches, die die Wissenschaft repräsentiert (Ellwein, 1985, S. 114) und Schulen begründet hätten, gefunden werden.⁶⁷ Bezogen auf die Lehreignung wird meist noch die Einfüh-

⁶⁶ Ellwein (1985) verwendet die Worte: „Suchende“ und „gemeinsames Bemühen“ (S. 112); Koch beschreibt die Rolle der Lehrenden als durch das Ziel der Wissenschaft bestimmt, das die Studierenden zur Teilhabe an der Entwicklung neuer Fragen und Erkenntnisse, zunächst durch Zuhören, anregt und später durch eigenes Mittun, bei der Entwicklung neuer Fragen einbindet (Koch, 2008, S. 137). Bei Fisch (2015) findet sich keine direkte Bestimmung der Aufgaben der Lehrenden, vielmehr wird immer von der Universität geschrieben, die die Studierenden bildet bzw. erzieht. Exemplarisch: „Die neue preußische Universität wollte durch Beispiel und Vorbild kritisch verstandenen Forschens bei den Studierenden eine Selbst-Erziehung zu Sachlichkeit, Vorurteilslosigkeit und Wissenschaftlichkeit fördern. Sie wollte zur Bildung von Persönlichkeit beitragen, aber nicht vorrangig Ausbildung für einen Beruf leisten“ (S. 55).

⁶⁷ So beschreibt beispielweise Koch (2008) die Beziehung der Studierenden zu den Professoren wie folgt: „Das Bild, das Studenten von ‚ihren‘ Professoren gewannen, zu denen man ‚hingehen musste‘, prägte eine jeweils neue Generation in vieler Hinsicht. Man war damals eben z.B. ‚Wilamowitz-Schüler‘ und blieb es mit Stolz sein Leben lang, durch das die Bücher der eigenen Lehrer den ehemaligen Studenten weiterhin begleiteten. Man wechselte aber auch die Universitäten, wurde dazu gerade

rung der Habilitation genannt: 1816 führten zunächst die Universität zu Berlin und später ebenfalls die anderen deutschen Universitäten, neben der bestandenen Disputation, eine weitere Prüfung ein, um an Universitäten lehren zu dürfen, die Habilitation (Klinger, 2004, S. 124). Auch Fisch (2015) nennt die Habilitation, verweist jedoch darauf, dass sich die erwarteten Leistungen bald auch auf die Forschung bezogen hätten und somit in diesem Bereich Forschung herausragende Bedeutung in der Eignung der Lehrenden zugekommen sei (Fisch, 2015, S. 57). Aber durch die Nennung dieser Qualitätssicherungsmaßnahme der Universitäten wird ebenfalls kaum deutlich, was gute Lehre gewesen sei bzw. was die Lehrenden taten oder welche Aufgaben ihnen zukamen. Einen Eindruck vom Selbstverständnis der Lehrenden vermittelt Langewiesche (2010), indem er auf das Bild des Fachwissenschaftlers verweist, das er aus den Rektoratsreden entwickelt, und den Professor beschreibt als Vertreter seines Faches, der durch die Vermittlung seiner Forschung den Bildungsauftrag erfüllt:

„Weil alle überzeugt waren, die Redner ebenso wie diejenigen, an die sie sich wandten, die Angehörigen der Universität, Dozenten und Studenten, die Zuhörer von außerhalb, aus staatlichen Behörden, aus der Stadt, aus kirchlichen Kreisen – alle waren überzeugt: Wissenschaft bildet“ (Langewiesche, 2010, S. 65).

Die Lehre hatte, folgt man den Ansprüchen, die der Autor aus den Rektoratsreden herausarbeitet, die Aufgabe Einblicke in die Forschung zu vermitteln (Langewiesche, 2010, S. 68) und dadurch die Zuhörerschaft zu bilden. Wenn der Lehrende vor allem als Wissenschaftler und Vertreter seines Faches charakterisiert wird, stellt sich die Frage, wie der Forschende beschrieben wird.

Der Wissenschaftler wird nicht über seine Ausbildung oder seine Tätigkeit, sondern vielmehr über die individuellen Leistungen definiert. Die Beschreibung des Forschenden lautet exemplarisch wie folgt: Er arbeitete „im kleinen Labor oder im Studierzimmer, ohne Hilfskräfte, vielfach ausschließlich auf die eigene Lektüre, das eigene Suchen angewiesen“ (Ellwein, 1985, S. 131). Im Folgenden verweist der Autor beispielsweise auf die Gebrüder Grimm und ihre Forschungsarbeit. Greifbar wird jedoch nicht, worin die Aufgaben des Forschenden lagen. Rüegg (2004) beschreibt dies, indem er die Gewährleistung „der Vermittlung und Vermehrung von Wissenschaft“ (Rüegg, 2004, S. 22) als Aufgabe des Professors benennt, die er in Freiheit verantwortete. Indirekte Beschreibungen der Tätigkeit der Forschenden kann man aus der Darstellung der Expansion der Wissenschaft und Ausdifferenzierung der Fächer entnehmen. So wird häufig auf die Zunahme von Laboratorien verwiesen, in denen Studierende und Lehrende gemeinsam geforscht hätten, was jedoch den Forschenden als solchen auszeichnete, wird nicht

von den besten Lehrern animiert, die auch dann, wenn ihnen unangefochten der Rang eines ‚Papstes‘ im Fach zugestanden wurde, überhaupt nicht gerne sahen, wenn Studenten sich allzu ‚monotheistisch‘ nur bei ihnen festklammerten. Wissenschaft, diese Regel galt bei fast allen Koryphäen, braucht den Widerspruch, um lebendig zu bleiben“ (S. 158).

beschrieben.⁶⁸ Bei Müller (1996) findet sich der Hinweis auf Unterschiede zwischen den Lehrenden und Forschenden in den Naturwissenschaften sowie der Medizin und denjenigen in geisteswissenschaftlichen Fächern: „Der Ordinarius und Institutsdirektor [in den naturwissenschaftlichen Fächern] verlor angesichts immenser Doktoranden- und Praktikantenzahlen oftmals den direkten Kontakt zu den Studierenden und war mehr als Koordinator und ‚Wissenschaftsmanager‘ tätig“ (Müller, 1996, S. 84).

Die Person des Studenten steht schon eher im Mittelpunkt der Darstellungen. Zentrale Themen sind die Freiheit der Studierenden, Ausbildung und Erziehung der Studierenden und das Verhältnis der Studierenden untereinander. Zunächst kann ausgesagt werden, dass der Student meist als akademisch freie Person charakterisiert wird:

„Im Unterschied zu den studentischen Freiheiten der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universität bezog sich die persönliche Freiheit, welche die akademische Erziehung im Berliner Universitätsmodell dem Studenten gewährte, auf den Kern seiner Tätigkeit, das Studium, und wies es seiner eigenen Verantwortlichkeit zu“ (Rüegg, 2004, S. 32).

Aus diesem Zitat geht die Aufgabe der Studenten hervor, sich dem Studium zu widmen. Die Beschreibung des Studiums wiederum geschieht über die Lehrformen, die bestimmte Formen des Studierens hervorbrachten. Das Seminar wird als bedeutsame Innovation des 18. Jahrhunderts häufig beschrieben und gibt auch Aufschluss über die Rolle der Studierenden. Das Seminar zielte darauf, eng an vorgegebenen Forschungsthemen zu arbeiten, genauer, Studierende Forschungsarbeiten verrichten zu lassen und mit ihnen Übersetzungs- und Interpretationsübungen durchzuführen (Kruse, 2012, S. 92). Des Weiteren gibt der Autor an, dass sich die inhaltlichen Anforderungen an die Studierenden ausdifferenziert hätten, wenn er darlegt, dass die inhaltlichen Bestimmungen im Laufe des 19. Jahrhunderts immer stärker auf die Fachbereiche zugeschnitten worden seien. So hätten Geschichtsstudenten das Auslegen historischer Quellen gelernt, während Mathematikstudenten das Verstehen mathematischer Werke erlernt hätten und sich in mündlichen und schriftlichen Darstellungen üben sollten (Kruse, 2012, S. 93-94).⁶⁹ Versucht man hieraus die Aufgaben der Studenten abzulesen, waren diese, sich die Methoden des Faches anzueignen und sich in diesen zu üben. Die Ausbildung im Fach wird demnach als Ziel des Studiums dargestellt, dessen Ausgestaltung sich aus den Anforderungen der Disziplin ergibt.

Eine weitere viel genannte Form des Studiums war die Teilnahme an Vorlesungen. Diese werden beschrieben als eine Lehrform, die vor allem durch Humboldt und Schleiermacher in die Kritik geraten sei, und es wird darauf verwiesen,

⁶⁸ Darauf wird das nächste Unterkapitel noch einmal eingehen, wenn die Forschung und nicht die Personen im Zentrum der Betrachtung steht.

⁶⁹ Kruse (2012) zitiert exemplarisch aus den Vorgaben des historischen Seminars Greifswald von 1862 und dem mathematischen Seminar der Universität Bonn von 1868 (Kruse, 2012, S. 93-94).

dass sich die beiden Genannten gegen den als überkommen wahrgenommenen Kathedervortrag gewandt hätten. So nennt Ellwein (1985, S. 112) die Kritik Humboldts an der Vorlesung und Apel (1999, S. 63-64) beschreibt die neuen Ziele der Vorlesung in Rückgriff auf Schleiermacher und Humboldt als Lehrform, bei der dem Studenten die Erkenntnisgewinnung vorgeführt wurde und er diesen Weg nachvollzogen habe. Dass die zeitgenössische Kritik an der Vorlesung in die Darstellungen aufgenommen wird, hat gleichermaßen Auswirkungen auf die impliziten Annahmen zur Rolle der Studierenden. Der Studierende wird damit als ein noch nicht Wissender gezeichnet, dessen Aufgabe es nicht ist Wissen aufzunehmen, sondern Methoden der Erkenntnisgewinnung nachzuvollziehen und zu erlernen. Die Lehrformen des Seminars und der Vorlesung, wie sie sich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelten, werden, so die These, im Anschluss an das universitäre Selbstverständnis als Lernorte definiert, an denen Studierende selbsttätig ihr Wissen weiterentwickeln und wissenschaftliche Arbeitsformen üben. Die Studieninhalte, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen hatten, werden als durch die disziplinären Anforderungen definiert dargestellt. Die Adressierung der Studierenden als sich Bildende ermöglicht dann die Verkopplung von wissenschaftlicher Ausbildung und Erziehung. Auch diese Verbindung findet sich schon im Eingangszitat und deutet auf ein Spannungsverhältnis hin, das in den Beschreibungen häufig genannt wird, nämlich zwischen gezielter Erziehung, der Ausbildungsaufgabe der Universität, und der als frei beschriebenen akademischen Bildung. Unterschiede finden sich darin, wie die studentische Wirklichkeit innerhalb dieser Pole definiert wird. So betont Rüegg (2004) die akademische Freiheit, die er darin verortet, dass Studenten „ihren Studienplan nach ihrem Gutdünken zusammenstellen“ (Rüegg, 2004, S. 33) konnten, auch fächerübergreifend und am Ende ihres Studiums über ihre „Problemlösungsfähigkeit“ (Rüegg, 2004, S. 33) geprüft wurden, worin er die Lernfreiheit und eigene Verantwortung der Studierenden verwirklicht sieht. Koch (2008) verweist auf die Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit, indem er auf die Unterscheidung von Schülern und Studenten aufmerksam macht und den Übergang vom Gymnasium zur Universität als strikten Schnitt zwischen dem noch als unselbstständig gedachten Gymnasiasten und dem als sich selbst verantwortlich gedachten Studenten charakterisiert (Koch, 2008, S. 119). Gleichzeitig beschreibt er die Beziehung zwischen Studenten, welche die neuen Studenten als zu Erziehende adressiert: „Dass die Wirklichkeit vom Ideal beträchtlich abweichen konnte, zeigten zahlreiche verbliebene Erscheinungsformen des Pennalismus“ (Koch, 2008, S. 119).⁷⁰ Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird bei Boeckmann beinahe wie folgt beschrieben: „Die Studenten wurden nicht mit Wissenschaft gefüttert, sondern zur Forschung geführt“ (Koch, 2008, S. 193). Die Forschung wird als Ziel des Studiums benannt

⁷⁰ Auch Fisch (2015) verweist auf neue Gruppenformen im studentischen Alltag, die als Reaktion auf das „soziale Vakuum“, das durch die Idee der zweckfreien Wissenschaft entstanden sei, gebildet worden seien und an den Pennalismus erinnern hätten (S. 59-60).

und ausdrücklich der Vorrang der Forschung in der als „vorbildlich“ (Koch, 2008, S. 193) beschriebenen Verbindung von Forschung und Lehre, die sich ebenfalls im Methodenlernen ausdrückte, hervorgehoben. Eine etwas andere Sicht auf die Studierenden legt vom Bruch (1999) dar:

„An die Stelle studentischer Unbeschwertheit bis hin zu Auswüchsen des Pennalismus trat tendenziell eine in Orden, Landsmannschaften und frühen Burschenschaften nachweisliche Einübung in ein künftiges staatsbürgerliches Berufsethos. Wissenschaftliches Streben als Voraussetzung für künftige berufliche Verantwortung konkurrierte eindrucksvoll mit dem vertrauten Muster studentischer Freiheit als Phase des Auslebens zwischen Schule und Beruf“ (vom Bruch, 1999, S. 38).

Die Berufsbefähigung als Ziel des universitären Studiums habe demnach durchaus einen Stellenwert in der Ausgestaltung des Studiums gehabt. Auch skizziert vom Bruch (1999) eine aufkommende Generation von Studierenden, die mit zielstrebigem Ernsthaftigkeit ihrem Studium nachgegangen sei (vom Bruch, 1999, S. 38). Ellwein (1985) beschreibt zwei Typen von Studierenden: Zum einen diejenigen, die das Studium als Berufsausbildung gesehen und auf das Examen hingearbeitet hätten, und die anderen, die wissenschaftlich studiert hätten. Die Gruppe der wissenschaftlich Studierenden schildert er näher: „Sie suchten und fanden den Kontakt zu den Professoren. Sie übernahmen später schwierigere Dissertationsthemen und wurden dann oft selbst Professoren“ (Ellwein, 1985, S. 140). Auch in dieser Darstellung wird mit dem Bild des sich selbstverantwortlichen und zweckfrei studierenden Studenten, der die Freiheit des Studiums, die meist als in der Wahl des Bildungskanons bestehend, für die wissenschaftliche Bildung nutzte, gebrochen. Ein konsekutives Verständnis der Studienziele erkennt man bei Fisch (2015), der zwischen der Zeit der kritisch wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Studium und der auf den Zweck des Lernens für das Examen ausgerichtete unterscheidet (Fisch, 2015, S. 61).

Zuletzt soll noch angemerkt werden, dass die Charakterisierung der Studierenden meist noch Auskunft über ihre soziale Herkunft gibt: Es wird darauf verwiesen, dass ab dem 18. Jahrhundert durch die Einführung von Prüfungen die Adelsprivilegien aufgelöst worden seien, so dass jeder Student nach Abschluss und nicht nach Titel in staatliche Berufe kommen konnte, jedoch der soziale Aufstieg den meisten verwehrt geblieben sei, durch einen zu hohen finanziellen Aufwand, der sich aus der starken zeitlichen Ausdehnung des einkommensfreien Referendariats ergeben habe (Prah, 1985, S. 160).⁷¹

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich die Geschichtsschreibung in der Darstellung der Studierenden und ihrer Ziele häufig an den Ideen des Studi-

⁷¹ Bei Ringer (2004) findet sich eine tabellarische Übersicht zur sozialen Herkunft der deutschen Studenten, die über die soziale Schicht des Vater festgestellt wird, von 1820 bis 1930, die zeigt, dass die Studierenden zwischen 1820 und 1911, aus der Gelehrtenschicht selbst kamen (Ringer, 2004, S. 219).

ums orientiert. Einheitlichkeit in der Darstellung der Studentenschaft findet sich vor allem in Bezug auf ihre Herkunft und das Bildungsbestreben des Bürgertums: So wird das Festhalten an der humanistischen Bildung als Ziel des Studiums, als Abgrenzung gegenüber niedrigeren Schichten interpretieren. Zum einen werden die Kosten des Studiums genannt, welche die soziale Segregation aufrechterhielten und zum anderen die Ausbildung zu Akademikern, die auf die Normen und Werte des Bürgertums, gerade durch den Rückgriff auf eine humanistische Bildungsidee, geeicht war (Prahl, 1995, S. 163). Die Studierenden werden somit als Träger bürgerlicher Bildung charakterisiert, die mit dem Ziel des Stuserhalts studierten.

3.2.3 Forschung und Lehre

Wie im Eingangskapitel bereits erläutert, zeichnet sich die Entwicklung der Wissenschaft im 18. und 19. Jahrhundert durch Erweiterung und Differenzierung aus. Die Ausdifferenzierung und Erweiterung der Wissenschaft wird in den historischen Darstellungen auf drei Ebenen dargelegt, die jedoch verschränkt sind: Erstens die Einführung der Unterscheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, zweitens die Expansion der Orte der Forschung (Laboratorien, Kliniken, botanische Gärten, Bibliotheken usw.) sowie drittens die Unterscheidung zwischen anwendungsbezogener Forschung und Grundlagenwissenschaft.

Ad 1: Die Integration der Naturwissenschaften in die Universität und die Abgrenzung gegenüber der geisteswissenschaftlichen Forschung wird bei Ellwein (1985) als ein Prozess beschrieben, der auch zu einer Umformulierung des Wissenschaftsverständnisses führte, was eine Unterscheidung zwischen anwendungsbezogener und universitärer Forschung als zweckfreier Erkenntnissuche ermöglicht habe:

„An der zweiten Front [Abgrenzung des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsverständnisses von den Wissenschaftsparadigmen der Naturwissenschaft; Anmerkung CB] konnte die Universität sehr bald den Naturwissenschaften nicht mehr die volle Wissenschaftlichkeit absprechen. Deshalb veränderte man die ursprüngliche Formel, stellte noch mehr den Erkenntnisprozeß selbst, das Suchen, das Entdecken und Interpretieren in den Kern der eigenen Bildungsvorstellungen und betonte nun die ‚reine‘ Erkenntnis, die um ihrer selbst willen erfolgte und im Ethos der Wahrheitsfindung eingebettet war“ (Ellwein, 1985, S. 121).

Forschung wird hier als ein Erkenntnisprozess dargestellt, der auf Wahrheit zielte und sich zweckfrei vollzog. Die Veränderung des Forschungsverständnisses ist gebunden an die Integration der Naturwissenschaften in die Philosophische Fakultät, die im Anschluss an den Aufstieg der Artistenfakultät zur Philosophischen Fakultät geschah. Die Aufwertung der Philosophischen Fakultät wird nicht nur als auf der Ebene der Lehre stattfindend dargestellt, sondern auch als Veränderung, die durch den Wandel des Wissenschaftsverständnisses befördert wurde, die sie „zur reflektierenden Instanz zur Kontrolle der Angemessenheit des wissenschaft-

lichen Verfahrens der anderen Fakultäten erhob [...]“ (Koch, 2008, S. 133). Ellwein (1985) schreibt der Medizin eine große Bedeutung bei der Integration der Naturwissenschaften in die universitären Forschungsformen zu, da sich diese schon im 18. Jahrhundert von einer Text- zu einer Experimentalwissenschaft gewandelt habe (Ellwein, 1985, S. 59). Vom Bruch (1984) benennt noch einen weiteren Aspekt, den er als wichtigsten Schritt der Ausdifferenzierung hervorhebt, nämlich die Etablierung selbstständiger Disziplinen unterhalb der Fakultätsebene (vom Bruch, 1984, S. 23).⁷² Es wird deutlich, dass die Forschung als methodisch ausdifferenzierend dargestellt wird, deren gemeinsame Zielvorgabe das Streben nach Wahrheit ist und deren Verfahren sich einer wissenschaftsinternen Qualitätskontrolle unterziehen mussten.

Ad 2: Das zunehmende Interesse an den Erkenntnissen der Naturwissenschaften wird zudem als ausschlaggebend für die Erweiterung der Orte der Forschung angeführt. Damit verbunden wird in den meisten Schriften die Ausweitung der Forschung und ihre zunehmende Bedeutung für die Wahrnehmung der Universität nach außen beschrieben, indem die Expansion der Orte der Forschung gesondert benannt oder auf den Ausbau der universitären Einrichtungen verwiesen wird, der zu einer Steigerung der Attraktivität der Universität führte. So wird beispielsweise die Größe der Göttinger Bibliothek und ihrer Bestände als Spezialität der Universität Göttingen genannt, die Professoren nach Göttingen gebracht habe (Boockmann, 1999, S. 180). Des Weiteren nennt Boockmann die Expansion der Forschung in ihrer räumlichen und methodischen Erweiterung: das Anlegen botanischer Gärten, den Bau von Sternwarten, die Angliederung von Kliniken, die es ermöglichten, an den Universitäten empirisch zu arbeiten (Boockmann, 1999, S. 206). Auch Prahl (1995) führt die Angliederung von Seminaren, Instituten, Laboren, Sammlungen und Bibliotheken an und versteht sie als den Keim der Dynamik von Expansion und Differenzierung, welche die Universitätsentwicklung im 18. und 19. Jahrhundert geprägt habe (S. 164). Müller beschreibt die Entwicklungen der Universität in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als „Wandel [...] vom ‚akademischen Kleinbetrieb‘ zum ‚wissenschaftlichen Großbetrieb‘“, der auf zwei Faktoren beruht habe: erstens die Spezialisierung der Forschung und zweitens der Anstieg der Studierenden. (Prah, 1995, S. 82) Die mit dem Ausbau der Forschung und Methoden verbundene Professionalisierung der Wissenschaft benennt Rüegg (2004) als wichtigste Folge und gleichzeitigen Grund für die erfolgreiche Integration der empirisch arbeitenden Wissenschaften und deren Forschungsleistungen (S. 29). Diese Einbindung führte laut Weber (2002) zum verstärkten Wettbewerb der philosophisch-geisteswissenschaftlichen Disziplinen und der Naturwissenschaften, der das Wachstum der Wissenschaften und das Interesse an diesen unterstützte (S. 159). Hier wird ebenfalls die methodische Erweite-

⁷² Auch Müller (1996a) beschreibt eine „immense Ausdehnung des universitären Fächerkanons“ (S. 83) vor allem in den Naturwissenschaften, aber auch in der Philosophischen Fakultät (Müller, 1996a, S. 83).

rung der Wissenschaft in das Zentrum gerückt und Forschung wird als eine an spezifischen Orten stattfindende Tätigkeit von sich zunehmend methodisch spezialisierenden Wissenschaftlern dargestellt.

Ad 3: Die Ausdifferenzierung von Technischen Lehranstalten und Universitäten beschreibt Boockmann (1999) im Spannungsfeld zwischen dem Schutz der Universität vor der Aufnahme von Tätigkeiten, die dem Selbstbild der Universität nicht entsprachen, und der Gefahr, den Anschluss an die Moderne zu verlieren (S. 206). Die Abgrenzung und Hierarchisierung zwischen Hochschulen mit wirtschaftlichem Verwertungsinteresse und Universitäten benennt Prahl (1995) als Entwicklung, die sich aus diesen disparaten Ansprüchen ergeben habe (S. 165). Die unterschiedlichen Zielsetzungen beschreibt Ellwein (1985) als Widerspruch von ‚reiner‘ Erkenntnis, die um ihrer selbst willen erfolgt und im Ethos der Wahrheitsfindung eingebettet gewesen sei, und der aus den Anforderungen der Praxis erwachsenen Forschung (S. 121). Auch die Frage nach dem Anwendungsbezug der Universität und der Abgrenzung gegenüber Praxisansprüchen in Forschung und Lehre, wie man es heute in den Diskussionen um die Gleichstellung von Fachhochschulen und Universitäten kennt, ist zu erkennen. Diese wird im 19. Jahrhundert zwischen den Technischen Hochschulen und den Universitäten verortet, die am Ende des Jahrhunderts durch die Verleihung der Hochschulstatuten und des Promotionsrechts beendet worden sei (Boockmann, 1999, S. 209). Es wird eine Trennung zwischen anwendungsbezogener und universitärer Forschung festgeschrieben, die sich bis in die heutigen Debatten um die Forschung an den Universitäten wiederfindet.

Eine zunehmende methodische Ausdifferenzierung wird dann im Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts dargestellt. Es wird eine Unterscheidung zwischen experimenteller und geisteswissenschaftlicher Forschung eingeführt und auf die Schwierigkeit der Integration der verschiedenen Methoden in ein Wissenschaftsverständnis verwiesen. Die methodische Vervielfältigung wird weniger über die Handlungsformen als über die Vermehrung der Forschungsorte konkretisiert. Ebenso wird ein Wettbewerb zwischen den Disziplinen dargestellt.

Auch die Veränderungen in der Lehre, die geschildert werden, lassen sich entlang den Entwicklungen der Forschung an den Universitäten nachvollziehen: Erstens wird die Veränderung im Lehranspruch der Philosophischen Fakultät durch die Aufwertung der Fakultät von der Artisten- zur Philosophischen Fakultät beschrieben, zweitens wird die Vervielfältigung der Lehr- und Lernformen durch die räumliche Ausweitung der Forschung benannt und drittens das Bildungsziel der Universität in Abgrenzung zu anwendungsbezogenen Hochschulformen dargestellt.

Wichtig scheint die Ablösung des zweistufigen Studiensystems, das unterteilt war in ein Studium an der Artistenfakultät als Ausbildungsstätte und die Vorbereitung auf das eigentliche Studium, und die darauffolgenden drei oberen Fakultäten, die der Ausbildung, der Berufsvorbereitung und dem Abschlussexamen gedient

hätten (Ellwein, 1985, S. 52). Die Bedingungen dafür, dass sich die Hierarchie zwischen den Fakultäten verschieben konnte, werden zum einen im wachsenden Bedarf einer verbindlichen höheren Schulbildung als Zugangsbedingung für die Universität, (Ellwein, 1985, S. 113) die in der Einführung des Abiturs mündete, gesehen. Zum anderen wird beschrieben, dass der philosophischen Fakultät ein eigener Ausbildungsanspruch zugekommen sei: Sie entwickelte sich „zu der Fakultät für die Gymnasiallehrerausbildung“ (Prah, 1995, S. 164).⁷³ Vom Bruch (1984) beschreibt die Ablösung der Zweistufigkeit und die Entwicklung eigener Disziplinen in der philosophischen Fakultät als „wesentliche Veränderung der Verfassungsgestalt“ der Universität (S. 23).

Zudem wird dargelegt, dass sich die Inhalte in der Lehre erneuerten. So formuliert Boockmann (1999) das Programm der Universität Göttingen, das sich an der Universität Halle orientiert habe:

„Aristoteles als Basisautor sollte ebenso entfallen wie der traditionelle Kanon in der Artistenfakultät gelehrt Fächer. Stattdessen forderte er [der Gutachter für die Neugründung Johann Jacob Schmauss] die Einführung moderner Disziplinen, darunter der Anatomie und der Chirurgie, anstelle des herkömmlichen Lehrprogramms der medizinischen Fakultät, sowie eine auf die Vernunft und die bestehende Verfassung statt auf Glossatoren des Jus civile rekurrierende Jurisprudenz“ (Boockmann, 1999, S. 175).

Hier kann man erkennen, dass die Darstellungen immer wieder darauf verweisen, dass die kanonische Wissensvermittlung ersetzt worden sei. Auch wird deutlich, dass die Einführung neuer Disziplinen als bedeutsam, nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Lehre angesehen wird.

Die Einführung des Seminars als Lehrform wird in den historischen Darstellungen als Wegbereiterin für das Einüben wissenschaftlichen Arbeitens genannt: „Wolff hatte in Halle das erste Philologische Seminar im eigentlichen Sinne gegründet, als den regelmäßigen Ort gemeinsamer philologischer Textarbeiten mit den Studenten, in der sie selbst wissenschaftliche Kompetenzen erwerben sollten“ (Koch, 2008, S. 126). Ebenso beschreibt Boockmann das Seminar als zwangloses Gespräch von Schülern und Lehrern, die alle um einen großen Tisch versammelt gewesen seien, Texte vor sich gehabt hätten und um deren Erschließung bemüht gewesen seien, mit dem Ziel, sie in einen größeren wissenschaftlichen Zusammenhang einzuordnen (Boockmann, 1999, S. 204). Neben der wiederkehrenden Betonung der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden im Seminar, wird meist die Selbstständigkeit der studentischen Arbeit hervorgehoben: „Lehre besteht darin, die Studierenden mit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung vertraut zu machen, und studentisches Lernen geschieht durch selbstständiges Erarbeiten

⁷³ Die endgültige Trennung von Pfarramt und Lehramt wird mit 1810 datiert, mit der Einführung des *examen pro facultate docendi* zur Erlangung der Lehrbefugnis für das höhere Schulwesen (Pohl, 2009, S. 43).

von Wissen, statt es aus zweiter Hand zu erwerben“ (Kruse, 2012, S. 90).⁷⁴ Lehre wird in diesen Texten als ein gemeinsames Erarbeiten dargestellt, das zum Ziel hatte, wissenschaftliche Arbeitstechniken einzuüben. Pohl (2009) hingegen verweist auf die zunächst offene Definition des Seminars (S. 38).

Neben der Anbindung der Lehre an das Ziel einer wissenschaftlichen Ausbildung wird die Teilhabe der Studenten an Forschungen in Laboratorien und in Kliniken benannt, die eine Veränderung in der Ausbildung darstellte. So nennt Koch (2008) die auf Francke zurückzuführende Verbindung von medizinischer Theorie und praktischer Krankenversorgung durch die Ermöglichung von Unterricht am Krankenbett (S. 115). Die Lehre in Laboratorien und experimentelle Labortätigkeiten fortgeschrittener Studenten hätte sich erst im 19. Jahrhundert entwickelt und seien in späteren Phasen ebenfalls auf jüngere Studenten als Anfängerübung ausgedehnt worden (Brocke, 2001, S. 377).

Die Beschreibungen der neuen Lehrformen an der Universität gehen meist damit einher, dass (1) differenziert wird zwischen dem Ziel der universitären Lehre und Lehrinhalten bzw. -zielen der ausbildungsbezogenen Lehranstalten und (2) die Bedingungen der als akademisch verstandenen Lehre der Universitäten den nicht-akademischen Lehrformen praxisbezogener Hochschulen entgegengesetzt werden. Allerdings, so kann bereits festgehalten werden, wird die Universität trotz der Betonung tiefgreifender Veränderungen auch als Ort der Ausbildung und Vorbereitung auf das Staatsexamen, das den Eintritt in staatliche Berufe ermöglichte, beschrieben.

Im Folgenden soll die Veränderung der Universität im Hinblick auf das Bildungsziel und die Abgrenzung der Universität von anwendungsbezogenen Hochschulformen, dargelegt werden. Dies geschieht dadurch, dass die Darstellungen der Verbindung von Forschung und Lehre miteinbezogen werden, da in der Argumentation des sich verändernden Bildungsanspruchs stets die Relation von Forschung und Lehre als Ausgangspunkt angesprochen wird. Hierbei wird meist Wilhelm von Humboldt angeführt als Begründer eines veränderten Lehrverständnisses. So schreibt Koch:

„Die Humboldt’sche Universität sollte eine Einrichtung sein, an der die Professoren nicht mehr aus enzyklopädischen Lehrbüchern den Stoff einer Wissenschaft vorlasen, damit ihn die Studenten als gesichertes Wissen mit nach Hause tragen konnten [...]. In diesem Konzept von Universität fiel der Unterschied von Forschen und Lehren in sich zusammen. Nicht Nutzen und Anwendung von Wissen sollten das Resultat des Studiums sein, sondern die Befähigung die richtigen Wege – eben das bedeutet das Wort Methoden – zum Ziel zu lernen“ (Koch, 2008, S. 137-138).

Die Ausdifferenzierung der Wissenschaft und der oben bereits zitierte Wandel des Wissenschaftsverständnisses an der Universität hin zur Erkenntnissuche (Ellwein, 1985, S. 121) werden meist als ineinandergreifende Entwicklungen verstanden, die

⁷⁴ Ein weiteres Beispiel für diese Form der Beschreibung findet sich bei (Fisch, 2015, S. 58).

eine besondere Verbindung von Forschung und Lehre ermöglichen. Der Vorrang der wissenschaftlichen Ausbildung wird dann begründet durch die Idee der Bildung durch Wissenschaft, die Unterscheidung von Wissensvermittlung und forschendem Lernen. So schreibt Boockmann der Universität zu Berlin einen Vorbildcharakter zu, da diese der Forschung den Vorrang einräumt und nicht enzyklopädisches Wissen, sondern Methoden vermittelt. Sowie die Studenten nicht mit Wissenschaft gefüttert, sondern zur Forschung geführt habe (Boockmann, 1999, S. 193).⁷⁵ Kruse benennt das Seminar als den Ausgangspunkt der Verbindung von Forschung und Lehre bei Humboldt und stellt die Möglichkeit der Bildung durch Wissenschaft im Seminar heraus: „Bildung durch Forschung war keine abstrakte Maxime für Humboldt, sondern ein Vorhaben, von dem er wusste, dass es sich im Seminar umsetzen ließ“ (Kruse, 2012, S. 90).⁷⁶ Der Idee der ‚Bildung durch Wissenschaft‘ widmet Ellwein (1985, S. 115-120) ein Unterkapitel, in dem er die Realität der höheren Bildung und das Bildungskonzept von Humboldt differenziert. Das Ideal ‚Bildung durch Wissenschaft‘ sei durch den Bezug auf ein Ganzes geprägt und unterscheide sich damit von der Berufsbildung als einer Spezialisierung (Ellwein, 1985, S. 119). Allerdings, so kritisiert der Autor, konnte die universitäre Bildung durch die inhaltliche Festlegung auf das geisteswissenschaftliche Studium den von Humboldt formulierten Anspruch nicht erfüllen. Zudem beschreibt er einen weiteren Bruch des Ideals durch die Entwicklung, dass universitäre Bildung ein Distinktionsmerkmal der höheren Schichten geworden sei, die diese gegen aufstrebende Schichten verteidigt hätten (Ellwein, 1985, S. 119-120). Die Bedingung für die Verbindung von Forschung und Lehre sowie die Einführung größerer Zahlen von Studenten in das wissenschaftliche Arbeiten sieht Paletschek (2001) in der Institutionalisierung von Seminaren, Instituten und Kliniken verwirklicht, die sich zwar ebenfalls in Berlin vollzog, jedoch keine Vorreiterrolle in Bezug auf andere Universitäten hatte (S. 89). Ähnlich beschreibt Langewiesche (2010) die Einheit von Forschung und Lehre als Topos der Rektoratsreden, der jedoch erst im 20. Jahrhundert zur „Berlin-Erzählung“ (S. 82) geworden sei und vorher aus dem Selbstverständnis der Wissenschaftler, die in der Lehre ihr Fach präsentierten und ein akademische Publikum ansprachen, entstanden sei. Die Legitimationsbasis für die Verbindung von Forschung und Lehre wird als im Fachvortrag verwirklichte und aus dem Ideal, dass jede „Wissenschaft bildet“ verstanden (Langewiesche, 2010, S. 65). Prahl begründet die Verbindung von Forschung und Lehre nicht über ein Bildungsideal, sondern über den sozioökonomischen Status der Gesellschaft, da in dieser die finanzstarke Oberschicht gefehlt habe, welche die Wissenschaft außerhalb der Universität mäzenatisch hätte fördern können (Prah, 1995, S. 161).

⁷⁵ Es stellt sich aber stets die Frage, ob der Rückgriff auf die Universitäts- und Bildungsidee Wilhelm von Humboldts auch in den Universitätsgeschichten als Versatzstück einer Rhetorik verstanden werden kann, der sich vor allem kulturkonservative Professoren bedienen (Ash, 1999a, S. 14).

⁷⁶ Es gilt zu beachten, dass es sich um eine Analyse aus der Hochschuldidaktik handelt, deren Argumentation programmatisch gefärbt ist.

Die verschiedenen Ausführungen zur Verbindung von Forschung und Lehre werden so detailliert aufgezählt, da die Innovation, die in der Verbindung von Forschung und Lehre bzw. in der Etablierung von Forschungsuniversitäten liegt, stets als Entwicklung dargestellt wird, die sich in dem Zeitraum vollzog, der in diesem Kapitel vorgestellt wurde. Die zugrundeliegenden Annahmen, worin die Verbindung bestand und besteht, gehen dabei jedoch auseinander.

3.3 Weimarer Republik, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit

3.3.1 Position der Universität als Organisation

Zunächst kann festgestellt werden, dass die Stellung der Universität in der Gesellschaft nicht besonders intensiv besprochen wird. So findet sich der Hinweis darauf, dass die Universität in der Weimarer Zeit unter „Legitimationsdruck“ (Langewiesche, 2010, S. 64) geraten sei, der jedoch durch das Selbstverständnis der Universität als Spitze des Bildungssystems (Langewiesche, 2010, S. 68) keine Auswirkungen auf die Organisation gehabt habe. Wenn die Position der Universität in der Gesellschaft während der Weimarer Zeit und auch im Nationalsozialismus thematisiert wird, geschieht dies meist über die Darstellung der politischen Haltung der Lehrenden, Forschenden und Studierenden,⁷⁷ nicht aber durch die Frage danach, welche Aufgabe die Universitäten in der Gesellschaft übernahmen. Hinzu kommt, dass, wenn die Aufgaben beschrieben werden, diese meist nicht als gesamtgesellschaftliche Leistungserwartung, sondern in Form von politischen Zielen thematisiert werden.

So findet sich bei Möller (1983) in Bezug auf die Funktion der Universität im Nationalsozialismus die Beschreibung, dass die erste Aufgabe der Universität aus Sicht der Wissenschaftspolitik in der Erziehungsaufgabe gelegen habe. Die Universität habe wie die Schulen die zentrale Aufgabe bekommen, nationalistisch orientierte ‚Volksgenossen‘ zu erziehen neben der Aufgabe, Rüstungsforschung zu betreiben und Ideologien zu transportieren (Möller, 1984, S. 66; auch Müller, 1996, S. 99).⁷⁸ Die häufig problematisierende Beschreibung der Position der Universitäten, die auf die Selbstpositionierung gegenüber dem politischen Willen und den gesellschaftlichen Anforderungen zurückgreift, findet sich dann auch wieder in den Analysen der Universität der Nachkriegszeit, indem beispielsweise das Problem des Elitedenkens und die intellektuelle Arroganz gegenüber der Gesellschaft sowie die apolitische Haltung als Selbstpositionierung der Universität be-

⁷⁷ Vgl. hierzu noch deutlicher das Kapitel 3.3.2, in dem die Darstellung der Forschenden, Lehrenden und Lernenden in dieser Epoche besprochen wird.

⁷⁸ Zu Rüstungsforschung und dem Einfluss von Ideologien auf die Forschung und Lehre vgl. noch ausführlich das Kapitel 2.3.3, wenn Forschung und Lehre als Aufgabe thematisiert werden.

schrieben werden (Jarausch, 1999, S. 61). Auch Ellwein (1985) verweist auf das Selbstverständnis der Universität, die Stellung als höchste Bildungsinstitution in der Gesellschaft einzunehmen, wenn er darauf aufmerksam macht, dass die Hierarchisierung zwischen den Hochschulen beispielweise durch das Promotionsrecht auch in der Nachkriegszeit aufrechterhalten worden sei (S. 238). Sowohl in den Beschreibungen der Universität in der Weimarer Republik als auch in denen zur Nachkriegszeit wird die Legitimation der Universität über Ideale wie das Humboldt'sche Universitätsideal als Reaktion der Universitätsangehörigen auf von außen kommende Ansprüche benannt. So bezeichnet Weber (2002) das Beschwören des Humboldt'schen Systems als Reaktion der Hochschulakteure auf Veränderung und fügt kritisch hinzu, dass dieses „in Wirklichkeit so nie existiert hatte“ (S. 163).

Die Frage nach der Hochschulautonomie wird vor allem im Zusammenhang mit der Nachkriegszeit thematisiert und als Frage nach der Beziehung zum Staat und zur staatlichen Reglementierung verstanden. So geht Weber (2002, S. 178) auf den Versuch ein, die Autonomie der Hochschulen wiederherzustellen. Der Begriff der Autonomie wird hier in Abgrenzung zu staatlichen Eingriffen verstanden, z. B. in der gesetzlichen Absicherung der Freiheit von Forschung und Lehre im Grundgesetz oder in den Landesverfassungen der Bundesländer, wie sie Webler (1995, S. 172) anführt oder Müller (1996) als „unverrückbare und handlungsweisende Prinzipien“ benennt (S. 102). Eine kritische Position zur Geschichtsschreibung nimmt Ash (2010) ein, wenn er auf den Funktionswert des Freiheits- und Autonomiebegriffs als Terminus deutet, der in der Nachkriegszeit vor allem auf das Selbstbestimmungsrecht der Ordinarien verwies, und hinzufügt, dass der demokratische Anspruch der Universitäten nicht als Erziehungsauftrag, sondern vielmehr als „Gleichheit der Stimmen innerhalb der Gremien der Ordinarieniuniversität“ (S. 242) verstanden worden sei. So wird der Autonomiebegriff in den hochschulhistorischen Analysen in zweifacher Weise verwendet, zum einen als Autonomie gegenüber dem Staat, zum anderen auch als Autonomie der Lehrenden und Forschenden gegenüber gesellschaftlichen Interessen.

Diese gesellschaftlichen Interessen an der Universität in der Nachkriegszeit arbeitet Webler (1995) heraus und benennt erstens das Bildungsinteresse der Individuen, zweitens das gesellschaftliche Interesse an Normbildung sowie drittens ökonomische Interessen an hochqualifizierten Arbeitskräften (S. 172). Die Aufgabe, Normen zu bilden und sie gesellschaftlich zu verankern, wird meist nicht als von deutscher Seite entwickeltes gesamtgesellschaftliches Interesse dargestellt, sondern vielmehr den Alliierten zugeschrieben. Häufig findet sich der Hinweis darauf, dass die Aufgabe der Universitäten unmittelbar nach dem Krieg, wie sie von den Alliierten verstanden und forciert worden sei, die einer demokratischen Erziehung gewesen sei (exemplarisch Neave, 2010, S. 49). Dieser Anspruch sei jedoch durch die Rückkehr zur Selbstverwaltung der Universität weniger einflussreich auf die Entwicklung gewesen. Ash (2010) sieht im Hochschuldiskurs in der

Nachkriegszeit die Tendenz, Zukunftssemantiken zur Selbstbeschreibung zu wählen, worunter er Diskurse über die Wiedergeburt und andere Erneuerungssemantiken sowie reflexive Semantiken versteht, die in der Reflexion die Möglichkeit sehen, eine „Lehre aus der Vergangenheit“ zu ziehen (S. 243). Folgt man den hier analysierten hochschulhistorischen Darstellungen, so lässt sich ab den 1980er Jahren keine Darstellung finden, in der die Position vertreten wird, dass sich die Stellung der Universität in der Gesellschaft seit der Weimarer Republik bis in die Nachkriegszeit verändert hätte. Es wird nicht erkennbar, dass sich eine Neupositionierung auf der Basis von Reflexion der eigenen Position in der Nachkriegszeit vollzogen hätte. Auch wird deutlich, dass keine neuen Aufgaben der Universität eingeführt werden und Forschung und Lehre als zentrale Aufgaben der Universität in den Darstellungen bestehen bleiben. Als eine von außen an die Universitäten herangetragene Leistungserwartung werden die Erziehungsaufgabe und die Frage nach demokratischer Erziehung in der Nachkriegszeit lediglich andiskutiert. Ebenfalls ersichtlich wird, dass Idealvorstellungen von der Universität meist auftreten, wenn sich die Akteur_innen gegen von außen kommende Anforderungen abgrenzen möchten. Zu diesen Argumentationssträngen gehören die Autonomie der Akteure und der Universität gegenüber dem politischen System sowie das Ideal der Humboldt'schen Universität.

Betrachtet man nun, wie die Beziehung der Universität zu anderen Teilsystemen dargestellt wird, so lässt sich erkennen, dass das politische System im Mittelpunkt der Beschreibungen steht und außer dem ökonomischen System keine weiteren Kopplungen oder Beziehungen thematisiert werden.⁷⁹

Das Verhältnis der Universität als Organisation der Forschung und Lehre zum politischen System wird auf drei Ebenen abgebildet. Erstens wird häufig die Person der Hochschullehrerin/des Hochschullehrers als Bindeglied zwischen Politik, Forschung und Lehre dargestellt. Zweitens wird eine Kopplung über das Forschungsinteresse der Disziplinen dargelegt sowie drittens hochschulpolitische Entscheidungen und Maßnahmen besprochen.

Politische Interessen werden in den Darstellungen, die sich auf die Weimarer Republik beziehen, über die politische Abstinenz als politische Haltung der Professoren beschrieben. So stellt Ellwein (1985) die Betonung der Freiheit von Forschung und Lehre in der Weimarer Zeit dar, die als Möglichkeit verstanden worden sei, sich von der Verpflichtung gegenüber dem Verfassungsstaat freizusprechen (S. 228), und skizziert damit die Position der Lehrenden gegenüber dem

⁷⁹ Eine Ausnahme bildet die Frage nach dem Religionssystem, die am Rande thematisiert wird, wenn die Planungen des Nationalsozialismus, die Theologischen Fakultäten aufzulösen, veranschaulicht werden. So schreibt Grüttner (2003): „Ab 1939 bestand bei den maßgeblichen Staats- und Parteistellen Einigkeit über das Ziel, die Theologischen Fakultäten schrittweise aufzulösen. Allerdings konnte dieser Plan nur partiell verwirklicht werden, da das Regime nach Ausbruch des Krieges vor einer frontalen Konfrontation mit den Kirchen zurückschreckte“ (S. 81). Hier wird zwar der Theologie eine Sonderstellung im Wissenschafts- und Erziehungssystem zugeschrieben, jedoch sagt dies nichts über die Einflüsse der Religion auf Forschung und Lehre aus.

politischen System. Boockmann (1999) stellt hingegen die aktive Teilnahme der Universitätsangehörigen am politischen Geschehen heraus, indem er darauf hinweist, dass Propaganda schon im Ersten Weltkrieg ein neues Gewicht erhalten habe und auch von Universitätsangehörigen aufgegriffen worden sei (S. 225). Ähnliches findet sich bei Müller (1996), der den „professoralen Militarismus“ und die Rolle der Professoren im politischen Diskurs als „Publizisten und Interpreten der Politik und als Exponenten öffentlicher Willensbildung am ‚geistigen Weltkrieg‘“ (S. 89) beschreibt. In den Darstellungen zur Weimarer Republik wird der apolitische Hochschullehrende als politischer Akteur gezeichnet, der durch seine konservative Haltung, die er nach außen getragen habe, zum politischen Akteur geworden sei. Dagegen wird die Position der Hochschullehrenden zur Politik im Nationalsozialismus entweder durch die Anpassung oder den Widerstand einzelner Akteure beschrieben. So stellt Ellwein (1985) dar, dass es nur vereinzelte Proteste gegen die Eingriffe der Nationalsozialisten in die Hochschule gegeben hat (S. 235). Auch Koch (2008) schildert die Politisierung der Hochschulen anhand verschiedener Einzelschicksale, die als stellvertretende Möglichkeiten des Umgangs mit der sich verändernden Beziehung des totalitären Staats zu den Universitäten verstanden werden können.⁸⁰

Als politische Akteure beschreibt Weber (2002) die Hochschullehrenden, indem er darauf hinweist, dass viele der Lehrenden die Karrieremöglichkeiten nutzten, die sich durch die Entlassungen jüdischer Hochschullehrender ergaben (S. 161). Die Kopplung von politischer Ideologie und Steuerung der Belange der Universitäten sieht Hammerstein (2001) in der Rolle der Rektoren verankert, die eine zentrale und parteipolitische Steuerung der Hochschulen ermöglicht hätten (S. 483). Der Autor deutet die Selbstpositionierung der Wissenschaftler jenseits politischer Interessen, an der die Forschenden auch im Nationalsozialismus festhielten, als politisch relevant, wenn er aussagt, dass die meisten Hochschullehrer, trotz der „Zumutungen des Nationalsozialisten“, gerade an der Politikferne insofern festhielten, als sie meinten, ihre Forschungen hätten nichts mit Politik zu tun und fänden in einem freien sachlichen Rahmen statt (Hammerstein, 2002, S. 221). Kritisch äußert sich auch Abendroth (1984), der anmerkt, dass die ideologische Haltung als unpolitische Professorenschaft in der Weimarer Republik, die er als dem Inhalt nach antidemokratisch beschreibt, nach 1945 in Form von Objektivität als Wert der Wissenschaft wieder auf den Plan getreten sei (S. 23). Die Verbindung von Politik, Wissenschaft und Bildung wird in diesen Darstellungen demnach auch als in den Akteur_innen repräsentiert verstanden. Interessant ist hier, dass in den Darstellungen eines totalitären Regimes keine Position außerhalb des

⁸⁰ Im Kapitel „Die ‚politisierten‘ Universitäten in den Diktaturen“ (Koch, 2008, S. 200-213) geht Koch auf die verschiedenen Positionen der Forschenden und Lehrenden im Nationalsozialismus ein, indem er auf einzelne Professoren verweist und ihre Position zur nationalsozialistischen Politik, so beispielsweise Heidegger (Koch, 2008, S. 208) exemplarisch für die Assimilation der Professorenschaft an die NS-Ideologie, oder Exilanten als Gegenbeispiele nennt (Koch, 2008, S. 204).

politischen Systems möglich ist, da auch eine apolitische Stellung als politische Handlung gedeutet wird.

Neben der personellen Kopplung von Politik und Universität wird die Verbindung auch in der Zielsetzung der Forschungsdisziplinen sowie in den Forschungsinteressen gesehen. Die Anbindung der Disziplinen an den politischen Willen wird als auf zweifache Weise realisiert dargestellt: zum einen durch die Möglichkeit der Disziplinen zur Ideologieproduktion oder Beiträgen zur Rüstungstechnologie, zum anderen auch durch die Übernahme von Verwaltungsformen des politischen Systems (Prahl, 1995, S. 167). So weist vom Bruch (1999) darauf hin, dass die Disziplinen zum Sprachrohr der nationalsozialistischen Propaganda geworden seien (S. 48). Dies macht deutlich, dass nicht nur die Forschung, sondern auch die Lehre vor allem mit Blick darauf dargestellt werden, inwiefern sie politischer Normierung unterlagen. Eine Veränderung in der Relation von Wissenschaft und Politik zeigt Grüttner (2010) auf, wenn er darauf verweist, dass es zu einem Kurswechsel der Hochschulpolitik des Nationalsozialismus gekommen sei, als nationalsozialistische Hochschulpolitiker zunehmend die Ansicht vertraten hätten, dass eine Personalpolitik, die sich primär an politischen und nicht-akademischen Kriterien orientiert, die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft schädige und damit auch ihren Gebrauchswert für das politische System schmälere (S. 163). Der Einfluss von Politik auf die Wissenschaft wird als Versagen des universitären Sinngefüges gedeutet: „[G]egenüber der nationalsozialistischen Bedrohung und Instrumentalisierung versagte die deutsche Universität“ (Weber, 2002, S. 161). Die Übernahme der politischen Ideologie in das Wissenschaftssystem ist immer erläuterungsbedürftig. So problematisiert Hammerstein, dass das Wissenschaftssystem in Deutschland in der Zeit des Nationalsozialismus keinen Widerspruch zwischen ideologischer Anpassung und Wissenschaftlichkeit wahrgenommen habe (Hammerstein, 2001, S. 470). Grüttner (2003) verweist in seiner Analyse auf die im Selbstverständnis der Universität als unpolitische Institution verankerte Unmöglichkeit der Verbindung von Politik und Wissenschaft (S. 67). Er stellt im Anschluss die Anpassung der Hochschullehrer als gleichzeitiges Bestreben dar, „Eingriffe der Partei in das Universitätsleben möglichst zu verhindern und eine begrenzte Autonomie der Wissenschaft zu bewahren“, beispielweise durch das Beharren auf die wissenschaftliche Qualifikation bei Berufungsverfahren (Grüttner, 2003, S. 90). Ash (2002) hinterfragt die Beschreibungen der Indienstnahme oder der Instrumentalisierung der Wissenschaft durch die Politik, die sich in vielen Darstellungen findet, und stellt ein verändertes Verhältnis von Politik und Wissenschaft dar, indem er den Gebrauch wissenschaftlicher Ressourcen durch die Politik als von der Wissenschaft durchaus befördert und intendiert darlegt:

„Dabei zeigt es sich, daß solche Ressourcenensembles im Prinzip gegenseitig mobilisierbar sind. Das heißt unter anderem, daß Wissenschaftler genauso gut Ressourcen aus der poli-

tischen Sphäre für ihre Zwecke mobilisieren, wie Politiker die Wissenschaftler und ihre Ressourcen für ihre Zwecke zu benutzen versuchen können“ (Ash, 2002, S. 33).

Deutlich wird, dass vor allem die Frage nach der Verbindung von Wissenschaft und Politik in der Zeit des Nationalsozialismus zu häufigen Erklärungsversuchen führt, da die Politisierung der Wissenschaft als wissenschaftsfeindlich verstanden wird. Dabei werden meist drei Fehlentwicklungen in der Wissenschaft skandalisiert, die dem Wissenschaftsverständnis der Autoren zuwiderlaufen: erstens den Glauben an eine Ideologie über die bedingungslose Suche nach Wahrheit zu stellen, zweitens Forschung nicht als Selbstzweck zu betreiben, sondern sie in den Dienst des Staates zu stellen, und drittens keine ethische Reflexion in Bezug auf die Bedingungen und Folgen der Forschung zu vollziehen.

Zuletzt wird die Verbindung von Politik und Wissenschaft bzw. Ausbildung an den Universitäten noch dargestellt, indem Organisationsformen beschrieben werden, wie Verordnungen und die damit zusammenhängende Organisation der Hochschulakteurinnen/-akteure. Die Machtübergabe an die Nationalsozialisten 1933 wird als ein alles verändernder Umbruch gekennzeichnet (S. 226). Die Verbindung des politischen Systems mit dem Wissenschafts- und Bildungssystem durch die personelle Organisation verschiedenster Akteur_innengruppen an den Hochschulen, wie den Studentenbund oder den Dozentenbund thematisiert Prahl (1995, S. 167). Auch hier finden sich Positionen, die darauf hinweisen, dass die Verbindung von politischem System und Universität nicht als Eingriff, sondern vielmehr als eine Anpassung an die Anforderungen der Politik von Innen gelesen werden. So argumentiert auch Reimann (1983), dass „an die Stelle der drohenden Gleichschaltung von außen [...] die freiwillige Anpassung [trat]“ (S. 45).

Zuletzt noch ein kurzer Hinweis auf die dargestellte Verbindung von Wirtschaftssystem und Universität: Der Einfluss der gesamtwirtschaftlichen Lage wird meist nur in Bezug auf die Situation der Akteur_innen geschildert. Jeskow (2010) verweist jedoch auch darauf, dass in der Zwischenkriegszeit Bildung und Forschung besonders von der gesamtwirtschaftlichen Lage abhängig gewesen seien (S. 113) und nur noch wenige Universitäten über eigenes Kapital verfügten hätten (S. 116). Auch findet sich der Hinweis, dass in der Weimarer Zeit auch die Wirtschaft Hilfsmaßnahmen zur Förderung der Universitäten eingeleitet habe (Müller, 1996, S. 92). Das Verhältnis von wirtschaftlichen Interessen des Staats gegenüber der akademischen Ausbildung wird auch in der Hochschulstatistik von Titze (1987) thematisiert, wenn er die statistischen Studien in der Weimarer Zeit und der Zeit des Nationalsozialismus aufnimmt und diese als versuchte Bedarfsplanung für die nötige Anzahl von Akademikern und zum Umgang mit den zunächst stark ansteigenden Studierendenzahlen benennt (S. 14). Für die Zeit des Nationalsozialismus stellt er dar, dass die Hochschulstatistik als Mittel zur „planvolle[n] Lenkung“ (Titze, 1987, S. 14) verstanden worden sei, die nach einer starken Verminderung der Studierendenzahlen zu einer Aktivierung der Begabungsreserven führen sollte, da der akademische Berufsnachwuchs knapp geworden sei.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den Darstellungen der Universitätsgeschichte von der Weimarer Republik bis in die Nachkriegszeit vor allem die Politisierung des Wissenschaftssystems problematisiert wird. Hierbei wird die Übernahme der NS-Ideologie in das Wissenschaftssystem kritisch betrachtet und dies an den Handlungen der Hochschulakteur_innen festgemacht. Ausgehend von der Einflussnahme des totalitären politischen Systems wird der Autonomieanspruch der Wissenschaft in den Vordergrund gerückt und als zentrales Thema behandelt.

3.3.2 Personen in der Universität

„Die zutiefst nationalistisch und monarchisch imprägnierten deutschen Professoren der Zeit zwischen 1918 und 1945 verweigerten sich mit wenigen Ausnahmen den Erneuerungschancen, welche die Weimarer Republik bot“ (Weber, 2002, S. 160). Dieses Zitat steht stellvertretend für viele Analysen, die sich mit der Universität in der Zeit von der Weimarer Republik bis in die Nachkriegszeit auseinandersetzen. Untersucht man diese daraufhin, wie die Hochschulakteur_innen beschrieben werden, fällt auf, dass nicht ihre persönliche Leistung, ihre Aufgaben oder ihre Qualifikation im Vordergrund stehen, sondern das Augenmerk auf ihrer politischen Gesinnung liegt. Rechtsorientiert (Boockmann, 1999, S. 226), sehr national und konservativ eingestellt (Fisch, 2015, S. 103), sich selbst als Geistesaristokraten verstehend und darstellend, die ihre Stellung auf Grund von Leistung und nicht via Geburt errungen hätten (Langewiesche, 2010, S. 65), eine offenen Feindschaft gegenüber der Republik hegend oder in einigen Fällen in die politische Neutralität oder in das Ideal der Gelehrtenrepublik flüchtend (Prahl, 1995, S. 167) — so werden die Professor_innen der Weimarer Republik dargestellt.⁸¹ Vorrang vor Darstellungen der Aufgaben der Lehrenden und Forschenden hat die Erklärung für die Nicht-Beteiligung am Widerstand der Professor_innen im Nationalsozialismus. Überall finden sich wertende Äußerungen über die Lehrenden und Forschenden, die deren Verantwortung für das Scheitern der Weimarer Republik in den Blick nehmen. Exemplarisch und besonders prägnant formuliert es Grüttner (2003): „Kurz, die Hochschullehrer gehörten zu jenen traditionellen Eliten, die einen signifikanten Beitrag zur Zerstörung der Weimarer Republik leisteten, ohne jedoch am Aufstieg des Nationalsozialismus zur Massenbewegung in nennenswerter Weise beteiligt gewesen zu sein“ (S. 71). Grüttner (2010) differenziert zwischen der nationalkonservativen Professorenschaft und den Funktionären im Nationalsozialismus, die erst nach der Machtübergabe einen Lehrstuhl bekamen.⁸² Die Ausgangslage der letztgenannten beschreibt er wie folgt:

⁸¹ Müller (1996, S. 96) schließt sich der Beschreibung an, benennt jedoch Differenzen zwischen den demokratisch orientierten Professoren und jenen, die den Charakter der Universität über das Ideal der Gelehrtenrepublik charakterisierten.

⁸² Auch Fisch (2015) hebt die Stellung und Gesinnung der „Generation junger Nationalsozialisten, die (Privat-)Dozenten schon waren oder werden wollten“ hervor und beschreibt, dass diese auf

„Diejenigen Wissenschaftler, die inzwischen promoviert und habilitiert waren, mussten nun [am Ende der Weimarer Republik] erkennen, dass ein völlig überfüllter akademischer Arbeitsmarkt ihre Chancen, irgendwann einen Lehrstuhl zu erhalten, ganz erheblich reduziert hatte. Am Ende der Weimarer Republik verfügte nicht einmal die Hälfte der an den deutschen Universitäten lehrenden Hochschullehrer über einen Lehrstuhl. Die überwiegende Mehrheit des Lehrkörpers bestand aus habilitierten Nachwuchskräften, die vielfach in ungesicherten Verhältnissen lebten. 1931 standen den 1.721 Ordinarien 1.364 Privatdozenten und 1.301 nichtbeamtete außerordentliche Professoren gegenüber“ (Grüttner, 2010, S. 156).

Die Nachwuchswissenschaftler⁸³ werden hier zum einen als Forschende und Lehrende beschrieben und es wird auf ihre wissenschaftliche Qualifikation verwiesen. Die Karrieremöglichkeiten an der Universität werden als aussichtslos bezeichnet und die ökonomische Situation des Nachwuchses als prekär, was der Autor als möglichen Grund für die Bereitschaft sieht, sich der nationalsozialistischen Ideologie anzupassen, da die Anpassung an die Ideologie eine Verbesserung ihrer Situation in Aussicht gestellt habe. Zum anderen wird eine Trennung zwischen der Professorenschaft zu Beginn des Nationalsozialismus, die dem Bild des deutschen Mandarins⁸⁴ entsprochen hätten und den Nachwuchswissenschaftlern eingeführt.

Positionen gedrängt hätten und den Umbau hin zu einer im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie bestehenden Universität kontinuierlich betrieben hätten (Fisch, 2015, S. 106).

⁸³ Hier wird ausdrücklich die männliche Form verwendet, da sich die Aussage auf ein Sample aus Nachwuchswissenschaftlern bezieht, das ausschließlich aus Männern besteht: „An dieser Stelle reicht aber die Feststellung, dass alle 108 Personen Männer waren. Dem entsprach im Großen und Ganzen die Zusammensetzung des gesamten Lehrkörpers der deutschen Universitäten. Im Wintersemester 1932/33, kurz bevor die Nationalsozialisten die Macht übernahmen, waren unter den insgesamt 6.140 Hochschullehrern der deutschen Universitäten nur 74 Frauen (1,2 %)“ (Grüttner, 2010, S. 151-152; Hier bezieht sich der Autor auf das Statistische Jahrbuch für das Deutsche Reich, 52, 1933, Berlin 1933, S. 524).

⁸⁴ Der Idealtypus des Mandarins wird von Ringer (1987) in Anlehnung an Max Webers Schilderungen der chinesischen Literaten gezeichnet, um einen Akademikertypus des ausgehenden 19. Jahrhunderts bis zur Zeit des Nationalsozialismus, sowie das Weltbild und die Meinungen der deutschen Professoren in dieser Zeit zu beschreiben (Ringer, 1987, S. 12), wobei neben der historischen Genese eines akademischen Selbstverständnisses auch die politische und kognitive Wirkung dieses Selbstverständnisses angesprochen wird (Haarwood, 2002, S. 163). Seine Definition des Mandarins lautet: „Für den europäischen Raum würde ich das ‚Mandarinentum‘ einfach als eine gesellschaftliche und kulturelle Elite definieren, welche ihren Status in erster Linie ihren Bildungsqualifikationen und nicht Reichtum oder vererbten Rechten verdankt. Diese Bildungselite besteht aus Ärzten, Rechtsanwälten, Geistlichen, Staatsbeamten, Studienräten und Universitätsprofessoren. Jeder von ihnen verfügt über einen akademischen Grad als Abschluß eines bestimmten Curriculums und gewisser festgelegter Prüfungen. Die ‚Intellektuellen des Mandarinentums‘ (vor allem die Universitätsprofessoren) beschäftigen sich mit der geistigen Nahrung der Elite. Ihnen obliegt es, die Maßstäbe der Qualifikationen für den Eintritt in die Elite aufrechtzuerhalten, und sie fungieren als deren Sprecher in kulturellen Fragen. [...] Das Modell des Mandarinentums hat (um meine zentrale Argumentation wieder aufzunehmen) den Zweck, die Meinungen der deutschen akademisch gebildeten Geistes- und Sozialwissenschaftler in Beziehung zu setzen zur Sozialgeschichte der deutschen Bildungsschicht als Ganzer“ (Ringer, 1987, S. 15-16).

Eine andere Differenzierung führt Weber (2002) ein: Er unterscheidet in Bezug auf die Forschenden zwischen dem Typus des geisteswissenschaftlich orientierten oder in klassischen Professionsfächern arbeitenden konservativen Forschenden und im Gegensatz dazu den Forschenden in den neueren Disziplinen, die einen nüchterneren Stil gepflegt hätten und weniger auf ihren Stuserhalt bedacht gewesen seien (Weber, 2002, S. 175). Die Polarisierung findet sich auch zwischen dem auf Stuserhalt bedachten Großteil der Professorenschaft und einer kleinen Anzahl der als progressiv dargestellten Professorenschaft, für die stellvertretend die Position Max Webers zitiert wird (Grüttner, 2003, S. 69). Auch in den Beschreibungen der Professoren in der Zeit des Nationalsozialismus erfährt man vor allem etwas über die Nähe oder Distanz zur politischen Ideologie. Ihre Position im Nationalsozialismus wird zwischen anbiedernd und Restriktionen hinnehmend (Ellwein, 1985, S. 235; Fisch, 2015, S. 103) bis hin zu aktiv an der Verbreitung der Ideologie teilnehmend oder sich anpassend gezeichnet (Ash, 2002, S. 47). Hervorgehoben wird jedoch, dass auch in dieser Zeit vor allem die wissenschaftliche Leistung als Gütekriterium galt, um die Position eines Professors einnehmen zu können (Grüttner, 2003, S. 90; Hammerstein, 2002, S. 220). Jeskow (2010) beschreibt, dass die Forschenden zunehmend in Netzwerken hätten arbeiten müssen, um Mittel zu akquirieren (S. 136), während Hammerstein (2002) auch im Nationalsozialismus den Ordinarius als alleinigen Repräsentanten und Souverän seines Faches skizziert und den geringen Stellwert von Teamarbeit an Universitäten betont (S. 220). Dass der universitäre Alltag seit der Machtübertragung von der nationalsozialistischen Ideologie geprägt gewesen sei, macht Prahl (1995) deutlich, wenn er auf die obligatorische Teilnahme an Schulungskursen und Feiern verweist, die der Regimetreue dienen sollten (S. 167).⁸⁵ Boockmann (1999) zeichnet eine Differenzierung zwischen verschiedenen Wissenschaftlern über ihre Nähe zur Ideologie. Er unterteilt diese in Dilettanten und die mutigen Wissenschaftler_innen, die Autonomie einforderten (S. 237). Ash (2002) macht dagegen darauf aufmerksam, dass auch die Autonomie nur eine Teilautonomie gewesen sei, die den Wissenschaftlern durch Allianzen mit dem politischen System, auf Kosten anderer Wissenschaftler oder ihrer Forschung ermöglicht worden sei (S. 47).⁸⁶

Deutlich wird, dass die Aufgaben zu lehren und zu forschen als selbstverständlich und nicht weiter zu erläuternd verstanden werden. Die politische Einstellung der Hochschulakteur_innen rückt in den Vordergrund. Implizit lassen sich einige Wertvorstellungen herausarbeiten, die als für Forschende und Lehrende gültig vorausgesetzt werden. Dies wird deutlich, indem man die Verletzungen dieses

⁸⁵ Auch bei Fisch, 2015, S. 107.

⁸⁶ Ash (2002) hierzu: „Ohnehin scheint das Wort ‚Autonomie‘ selbst in solchen Zusammenhängen fragwürdig zu sein. Autonomie war nämlich in allen der bislang bekannten Fälle kein Selbstzweck, sondern das Ergebnis von Verhandlungen. Es gilt also, nicht nur danach zu fragen, ob eine (Teil-)Autonomie möglich gewesen ist, sondern vielmehr zu fragen, von wem oder von welcher Instanz an wen, zu welchem Zweck und vor allem auf wessen Kosten eine (Teil-)Autonomie erlangt bzw. gewährt worden ist“ (S. 47).

Ordnungsgefüge übersetzt, die fortwährend thematisiert werden. Hierzu gehören die Vorstellung einer ideologiefreien Lehre, die sich ausschließlich an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert habe, sowie die Qualifikation der Hochschullehrenden durch wissenschaftliche Arbeiten, die von der Wissenschaftsgemeinschaft auf ihre Güte geprüft worden seien. Auf Seiten der Forschenden wird deutlich, dass eine Orientierung am politischen Willen dem zweckfreien Interesse des/der Forschenden entgegengestellt wird. Die Frage nach der Autonomie der Forschenden wird gestellt, sowohl in Bezug auf ideologisierte Theoriebildung als auch in Bezug auf die Auftragsforschung. Auch wird ersichtlich, dass der Wissenschaft eine moralische Dimension zugesprochen wird, da die Verletzung der Menschenrechte durch Forschung im Nationalsozialismus als Verstoß gegen ihre eigenen ethischen Ansprüche verstanden wird. Die Selbsteinschätzung der Hochschulakteur_innen als redliche Wissenschaftler_innen unmittelbar nach dem Nationalsozialismus wird kritisch dargestellt:

„Die meisten, so war die Überzeugung, hatten gemäß überkommenen Standards ihrer Wissenschaft gehandelt, hatten die traditionellen Laufbahnvoraussetzungen erfüllt und nur in seltenen, bekannten und damals auch geächteten Fällen grob gegen den Geist der Wissenschaften und Universitäten verstoßen“ (Hammerstein, 2001, S. 469).

Hier wird deutlich, dass die Wissenschaftler_innen während des Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit kritisch distanziert beschrieben werden. Betrachtet man die Ausführungen zu den Forschenden und Lehrenden in der Nachkriegszeit genauer, erkennt man, dass auch hier vor allem die politische Einstellung der Akteur_innen problematisiert wird, wobei thematisch die Aufgabe der Demokratisierung durch universitäre Bildung hinzukommt.

Die zusammenfassende Schilderung, die auf die Ausgangssituation der Universität in der Nachkriegszeit eingeht, lautet wie folgt: Unmittelbar nach dem Krieg sahen sich die Hochschullehrenden mit den Forderungen der Siegermächte konfrontiert, aktiv an der Entnazifizierung teilzuhaben. Die Hochschulakteur_innen wurden als Multiplikator_innen verstanden, die zum einen in ihrer Lehre einen Beitrag zur Demokratisierung leisten konnten, zum anderen aber zur Zeit des Nationalsozialismus aktiv an der Ideologieproduktion beteiligt gewesen seien. So weist Boockmann (1999) darauf hin, dass es sowohl Lehrende gegeben habe, die nahtlos an ihre Lehre in der Kriegszeit anknüpfen konnten – hier nennt er das Beispiel eines Geschichtsprofessors, der noch bis zum Februar 1945 ‚Mittelalter 1‘ gelesen habe und im September 1945 schon wieder die Lehre aufnehmen und mit ‚Mittelalter 2‘ fortfahren konnte – während sich einige andere darum bemüht haben „in den Köpfen [der] Hörer jene Geschichtslegenden, die der Schulunterricht und die Propaganda dort fixiert hatten, durch Kritik aufzuklären“ (S. 254). Daraus lässt sich erkennen, dass dem Lehrenden auch die Aufgabe zugesprochen wird, Aufklärung zu betreiben. Die Position der Professor_innen wird im Vergleich zur Weimarer Republik meist als unverändert beschrieben. Weber (2002) stellt heraus,

dass sie sich zwar zu Spezialist_innen eines kleinen Teilgebietes entwickelt, jedoch an ihrem umfassenden Bildungs-, Autoritäts- und Deutungsanspruch festhalten hätten (S. 165). Auch Webler (1995) stellt die Macht der Rektoren und Ordinarien in den westlichen Besatzungszonen heraus, die sie nach einer kurzen Phase der Entnazifizierung und Reglementierung durch die Alliierten zurückerlangt hätten (S. 174). Es wird darauf verwiesen, dass es zwar einige Reformbestrebungen gegeben habe, diese jedoch nur von einer kleinen progressiven Minderheit verfolgt wurden, sodass letztlich die Verhältnisse der Weimarer Republik restauriert worden seien (Jaraus, 1999, S. 62). Das Scheitern der *re-education* und des Demokratisierungsanspruchs beschreibt Ash und verweist ebenfalls auf die Wiederherstellung der alten Verhältnisse:

„Demokratie kann nur durch eigene Ausübung erlernt und nicht von oben verordnet werden, das wusste man; doch lässt man die Betroffenen diese Angelegenheit tatsächlich selbst regeln, so wird das Nabelliegende getan, die ehemaligen Kollegen werden berufen und die Entnazifizierung damit tendenziell zurückgenommen“ (Ash, 2010, S. 225-226).

Die Entwicklung der Lehre und ihrer Ziele wird hier an die Lehrenden rückgebunden, und der Erziehungsanspruch, im Sinn von Wertevermittlung, der der Universität zugeschrieben wurde, wird zurückgenommen. So lässt sich zusammenfassen, dass die Gegenüberstellung von konservativer Professorenschaft und einer Minorität an progressiven Kräften bezeichnend für den Betrachtungszeitraum scheint und vielleicht auch eine Erklärung dafür ist, dass den Aufgaben der Lehrenden und Forschenden keine besondere Beachtung geschenkt wird, da zunächst alles geblieben sei, wie es war. So fasst Strübel (1984) zusammen, dass der Lehrkörper aus einer Generation bestanden habe, die zwischen 1870 und 1890 geboren worden sei und ein konservatives Weltbild gehabt hätte, die Universität als Ort strengen methodischen Forschens und Denkens sowie Schule des Erkennens, der Wahrheit und Weisheit sah und dem geistesaristokratischen Prinzip folgen wollte (Strübel, 1984, S. 171).⁸⁷

Es lässt sich festhalten, dass die politische Einstellung der Lehrenden und Forschenden als wichtiger Einflussfaktor auf ihre Tätigkeit gesehen wird. Vor allem in den Beschreibungen der Universität im Nationalsozialismus werden Normverletzungen thematisiert, die Auskunft über implizite Erwartungen geben, die von den Autor_innen an Lehrende und Forschende an Universitäten herangetragen werden.

Betrachtet man, wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Darstellungszeitraum beschrieben wird, so findet man bei Koch (2008), dass aufgrund der hohen Vorbildung der Studierenden die Lehrenden und Lernenden sich im Seminar als Gesprächspartner verstanden hätten (Koch, 2008, S. 185). Der

⁸⁷ Als Ausgangspunkt für seine Darstellung wählt der Autor eine Rede Karl Jaspers' und betitelt sie mit „Über das Wesen der Universität“. Allerdings ist die Rede unter dem Titel „Erneuerung der Universität“ erschienen (Jaspers, 1945/2016, S. 73-80).

Hinweis auf die Homogenität der Studierenden in Bezug auf ihre bürgerliche Herkunft in der Weimarer Republik findet sich auch bei Ellwein (1985, S. 230-231), und Boockmann (1999) stellt die einheitliche Gesinnung der Studierenden heraus, wenn er sagt, dass unter ihnen die nationale Orientierung dominiert habe (Boockmann, 1999, S. 226). Als spannungsreich beschreibt Kater (1984) das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden: die Studierenden hätten die Hochschullehrenden zunehmend als weltfremd, im Elfenbeinturm verharrend und ewig die Zeichen der Zeit verkennend wahrgenommen und ihre Praxisferne als Gleichgültigkeit gegenüber der aktuellen Situation interpretiert (Kater, 1984, S. 29).

Während in den Betrachtungen der Lehrenden und Forschenden deren politische Gesinnung im Mittelpunkt steht, wird bei den Studierenden vor allem auf ihren sozialen Status und ihre Stellung in der Gesellschaft eingegangen. So wird von der Proletarisierung und Arbeitslosigkeit aufgrund der Wirtschaftskrise in der Weimarer Republik gesprochen, die auch zur Gründung von Vertretungen für studentische Anliegen geführt habe (Gevers & Vos, 2004, S. 287; Müller, 1996, S. 92). Der Werkstudent wird von vom Bruch (1999, S. 47) als typischer Student der Weimarer Zeit beschrieben, bei Kater (1984) finden sich ausführliche Darstellungen der finanziellen Notlage der Studierenden (Kater, 1984, S. 27-28), bei Fisch (2015) wird ebenfalls hervorgehoben, dass vor allem die Studierenden unter materieller Not zu leiden gehabt hätten (Fisch, 2015, S. 100), und auch bei Koch (2008) gibt es den Hinweis auf die typische Figur des Werkstudenten (Koch, 2008, S. 185). Koch (2008) liefert auch einen Grund für die steigenden Studentenzahlen in der Weimarer Republik, die darauf zurückzuführen gewesen seien, dass „der Weg ins Studium, auch wenn dies Kosten verursachte, viele junge Menschen wenigstens vorübergehend der Arbeitslosigkeit entzog“ (Koch, 2008, S. 186). Das Studium als Garant für einen Arbeitsplatz sei den 1920er Jahren zunehmend brüchiger geworden, weil die Menge der Studierenden um das Dreifache den Bedarf des Arbeitsmarktes überschritten hätte (Grüttner, 2003, S. 72).

Die Veränderungen, die sich für die Studierenden seit 1933 ergeben haben, werden vor allem in Bezug auf die Studienzulassung und die hinzukommenden Pflichten erläutert. So wird die ab 1933 bestehende Zulassungsbeschränkung zum Studium, vor allem für Frauen, die sich bis zum Krieg hin jedoch aufgelöst habe, benannt (Boockmann, 1999, S. 235; Müller, 1996, S. 99). Ebenso thematisiert werden die Verpflichtung zum zweieinhalbjährigen Arbeitsdienst für Frauen nach dem Abitur, der zweijährige Wehrdienst für Männer, der Arbeitsdienst, Sportübungen sowie politische Schulungen (Grüttner, 2003, S. 91-92). Kontrovers wird das politische Interesse der Studierenden geschildert: Während Grüttner (2003) darlegt, dass die Studierenden nicht politisch interessiert gewesen seien, sondern vielmehr ihre studentische Freiheit bzw. das, was davon übrig blieb, genießen wollten (Grüttner, 2003, S. 94), zeigt Kater (1983) auf, dass schon 1933 mehr als die Hälfte der Studierenden „ihrer Gesinnung nach Nationalsozialisten waren“ (Kater, 1983, S. 33).

Über das Studium selbst findet man in den hochschulhistorischen Texten ebenso wenig wie über die Aufgaben und Ziele der Studierenden. Deutlich wird allerdings, dass das Ziel des Studiums, einen Beruf ausüben zu können, bestehen blieb. Allerdings findet sich stets der Verweis auf schlechte berufliche Aussichten und den ökonomischen Status der Studierenden. Diese, aus den historischen Betrachtungen hervorgehende Schieflage wird jedoch nicht als über die Inhalte des Studiums oder seine Form begründet beschrieben, sondern mit Verweis auf die ökonomische Situation der Gesellschaft und den erhöhten Andrang auf die Universitäten.

Während sich in den Beschreibungen der Studierenden in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus über die Motive und Erwartungen der Studierenden an das Studium findet, werden diese in den Darstellungen der Studierenden in der Nachkriegszeit sehr wohl aufgegriffen. Sie werden als „hungrig nach Sinndeutung und Suche nach nicht autoritären Lehrformen in der Wissenschaft“ (Jaraus, 1999, S. 62) beschrieben, und es wird darauf verwiesen, dass die uneingeschränkte Politisierung zu einem völligen Rückzug der Studierenden auf die nüchterne Wissenschaftlichkeit geführt habe (Webler, 1995, S. 173). Aus der bereits angeführten Forderung der Alliierten, die Universität als Ort der Umerziehung bzw. demokratischen Erziehung zu verstehen, wird deutlich, dass die Studierenden unmittelbar nach dem Krieg als zu Erziehende wahrgenommen wurden. Welche Erwartungen den Studierenden entgegengebracht wurden, und welche Zielsetzung dadurch für das Studium gegeben war, thematisiert Ash (2010), wenn er über die soziale Zusammensetzung der Studierenden in der Nachkriegszeit berichtet. Dabei nennt er u.a. die Fortsetzung der Elitenbildung in den westlichen Besatzungszonen, die den wirtschaftlichen Aufbau garantieren sollte. Ash (2010) stellt diese dem Wunsch nach Abbau von vererbten Bildungsprivilegien in der sowjetisch besetzten Zone entgegen, die zu einer anderen Form der Elitenbildung in Form von Kaderschmieden geführt habe (S. 239). Boockmann (1999) verweist darauf, dass bereits in der Nachkriegszeit die soziale Öffnung der Universitäten und der Aufbau eines Stipendienwesens gefordert worden sei, das der Autor allerdings bis heute für defizitär erklärt (Boockmann, 1999, S. 257). Die Mitbestimmung der Studierenden thematisiert Webler (1995); er zeigt aber auch auf, dass diese in den Senaten als beratende Stimmen zu studentischen Angelegenheiten hinzugezogen worden seien, jedoch in den Fakultäten kein Mitbestimmungsrecht erhalten hätten (Webler, 1995, S. 174). Fisch betont, dass an der neugegründeten ‚Freien Universität‘ die studentische Mitbestimmung stärker verankert gewesen sei als an jeder anderen deutschen Universität (Fisch, 2015, S. 110). Auch wird häufig die Expansion der Studierendenzahlen seit den 50er Jahren thematisiert: Von einer Verdopplung bei gleichbleibender sozialer Zusammensetzung spricht Webler (1995, S. 177), die Umstellung von einer Eliten- auf eine Massenuniversität seit den 1950er Jahren bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung der Hochschultypen stellt Neave (2010, S. 55) heraus, und Weber (2002) erläutert ausgehend von den Ver-

änderungen des Lehrkörpers die Tendenz das Betreuungsverhältnisses zu schwächen, die seit 1945 fortgeschritten und zunehmend kritisiert worden sei (Weber, 2002, S. 181).

Deutlich wird, dass die Studierenden vor allem über ihren sozialen Status und die Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppierungen beschrieben werden. Ihr Beitrag zum Studium und die Formen des Lernens werden nur marginal behandelt. Eine Akteur_innenrolle wird ihnen meist nur über politische Aktivitäten zugesprochen, jedoch werden sie nicht als die Universität mitgestaltend oder an der Forschung teilnehmend wahrgenommen. In den Beschreibungen der Nachkriegszeit werden die Studierenden explizit als zu Erziehende adressiert und den Universitäten oder den Lehrenden wird die Rolle der Erziehenden zugeschrieben.

3.3.3 Forschung und Lehre

Betrachtet man, welche Aspekte der Forschung im Untersuchungszeitraum betont werden, finden sich fünf Attribute, die in den Ausführungen über die Entwicklung ausgeführt werden: (1) Internationalisierung, (2) Unabhängigkeit der Forschung, (3) Spezialisierung verbunden mit einer Steigerung der Komplexität sowie (4) Entstehung neuer Prüfverfahren und schließlich (5) die zunehmende Konkurrenz von außeruniversitärer und universitärer Forschung. Wichtig ist hierbei, dass diese meist zunächst als supranationale Weiterentwicklung der Wissenschaft eingeführt werden, um diese dann auch als Negativfolie für den Stillstand oder Rückschritt der universitären Forschung in Deutschland heranzuziehen.

„Daß die internationale Zusammenarbeit nun plötzlich beendet war, wurde wohl auf beiden Seiten als Schock empfunden. Tiefe Gräben wurden aufgerissen, wenn einen die einstigen wissenschaftlichen Partner im Stich ließen [...]“ (Boockmann, 1999, S. 225). In diesem Zitat geht es zwar um die Situation der Forschenden im Ersten Weltkrieg, doch sind Parallelen zur Zeit des Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg naheliegend, so dass der Autor reümiert, dass „es nach 1918 länger als nach 1945 dauern [sollte], bis die internationalen Verbindungen wiederhergestellt waren“ (Boockmann, 1999, S. 225).⁸⁸ Als international wird demgemäß die Zusammenarbeit zwischen Forschenden verstanden und diese implizit als Gütekriterium der Forschung herausgestellt. Als Verstoß gegen das Wissenschaftsverständnis wird es gewertet, wenn politischen Einstellungen Vorrang vor der Erkenntnissuche eingeräumt wird. Auch wenn Einfluss auf die Forschung durch andere Systeme genommen wird, wird dies als Einschränkung der

⁸⁸ Nach [dem] Waffenstillstand 1918 wurden deutsche Wissenschaftler nur ganz selten wieder an der internationalen Zusammenarbeit in Zeitschriften, Fachgesellschaften und Kongressen beteiligt“ (Fisch, 2015, S. 99). Auch Müller (1996) beschreibt den wissenschaftlichen Boykott, hebt jedoch hervor, dass die Wissenschaft dennoch Erfolge erzielt habe und sieht dies in 14 Nobelpreisen für die Forschung in Deutschland belegt (S. 92).

Unabhängigkeit der Wissenschaft gesehen.⁸⁹ Betrachtet man die Beschreibungen, die sich auf den Ausschluss jüdischer und nicht systemkonformer Wissenschaftler_innen in der Zeit des Nationalsozialismus beziehen, wird zudem deutlich, dass fehlende Vielstimmigkeit und Diversität als Angriff auf die Wissenschaft verstanden werden. So stellt vom Bruch (1999) heraus, dass die Universität als Ort der Wissenschaft im Sinne eines Raums, in dem „[f]orschende Neugier ins Offene, unabhängig von staatsutilitaristischen oder systemideologischen Vorgaben“ (Bruch, 1999, S. 49) stattfindet, unter anderem durch die „Vertreibung wissenschaftlicher Exzellenz“ gescheitert sei, die er als „Ausbluten“ (Bruch, 1999, S. 48) der Universität beschreibt. So wird, auch wenn die Situation der Universität in der Nachkriegszeit als „materiell schwer beeinträchtigt, durch nazistische Herrschaft, Besetzung und Kollaboration in ihren geistigen Grundlagen beschädigt“ (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 80) dargestellt wird, ersichtlich, dass Wissenschaft als ideologiefreie, unabhängige und zweckfreie Betrachtung verstanden und die ‚nationalgeleitete‘ Forschung dem internationalen Anspruch entgegengesetzt wird. Wenn die Entwicklung neuer Disziplinen an den Universitäten im Nationalsozialismus thematisiert wird, werden auch impliziten Qualitätsanforderungen an universitäre Forschung erkennbar. So nennt Ellwein (1985) drei Veränderungstendenzen der Forschung im Nationalsozialismus: (1) die Ausdünnung durch die Entlassung von Forscher_innen, (2) die Ideologisierung der wissenschaftlichen Theorien, die das wissenschaftliche Denken einengte, und (3) die Priorisierung der Rüstungsforschung (Ellwein, 1985, S. 234), die er auf Grund ihrer Zweckgebundenheit problematisiert. Die neu eingeführten Disziplinen werden als „politisch ‚verwertbare‘“ (Koch, 2008, S. 210) oder als für das nationalsozialistische Regime „instrumentalisierbare“ (Weber, 2002, S. 198) Fächer gekennzeichnet.⁹⁰ Auch wird die Legitimität der Rüstungsforschung als universitäre Forschung diskutiert. So stellt Hachtmann (2010) heraus, dass die Bereitschaft, Rüstungsforschung zu betreiben schon in der Weimarer Republik als Reaktion auf den verlorenen Weltkrieg vorhanden gewesen sei (Hachtmann, 2010, S. 195), und Ash (2002) hebt hervor, dass die Wissenschaft unabhängig von der politischen Strömung neben der Innovation auch die Ressourcenmobilisierung für aktuelle Zielsetzungen im

⁸⁹ Auch wenn aus dem ausgeführten Zitat die wertende Haltung des Autors nicht transparent wird, so findet sich diese in den weiteren Ausführungen, wenn er beispielsweise die „Erklärung der deutschen Hochschullehrer“ (16. Oktober 1915) zitiert und diese als *suggestiv* und *mitreißend* bezeichnet (Boockmann, 1999, S. 226). Auf ein Spannungsverhältnis von national orientierter Wissenschaft und internationalem Anspruch verweist auch John (2010), der das Forschungsverständnis in der wilhelminischen Zeit beschreibt, das sich in der Weimarer Zeit fortsetzt habe: „Die deutsche Wissenschaft galt etwas in der Welt oder verlangte solche Weltgeltung. Sie untermauerte so auf ihre Weise die Ansprüche wilhelminischer, ‚deutscher Weltpolitik‘. Man fühlte sich als Teil der internationalen ‚Ökumene der Wissenschaft‘ und pflegte zugleich einen betont ‚nationalen‘ Denk- und Wissenschaftsstil, ohne dies als Widerspruch zu empfinden“ (John, 2010, S. 23).

⁹⁰ Auch Fisch (2015) beschreibt die Ideologisierung der Fachinhalte sowie die „Instrumentalisierung von Wissenschaft für Zwecke der geplanten Agression“ und gibt verschiedene Forschungsschwerpunkte in unterschiedlichen Disziplinen an (Fisch, 2015, S. 107-108).

Blick gehabt habe (Ash, 2002, S. 50). Universitäre Wissenschaft, die sich unmittelbar am Zeitgeschehen und an politischen Prozessen sowie Machtkonstellationen orientiert, wird als problematisch verstanden. Aus dem Beitrag von Ash (2002) geht auch der implizite Innovationsanspruch der Forschung hervor, wenn er die Ressourcenmobilisierung neben die Innovation als Ziel der Wissenschaft stellt und nur die Ressourcenmobilisierung als neu hervorhebt.

Weitere Entwicklungen der Forschung, die thematisiert werden, sind die zunehmende Spezialisierung und damit verbundene, veränderte Bewertungsverfahren wissenschaftlicher Erkenntnisse. Spezialisierung wird als Prozess der wilhelminischen Zeit verstanden, der sich in der Weimarer Republik fortgesetzt habe, mit dem exponentiellen Wachstum der Wissenschaft verbunden gewesen und mit zunehmender Arbeitsteilung einhergegangen sei (Ellwein, 1985, S. 231). Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass die Spezialisierung sich auch in der Komplexitätszunahme fachwissenschaftlicher Publikationen und wissenschaftlicher Methoden ausdrückte, was dazu geführt habe, dass die Publikationen meist fach- bzw. wissenschaftsintern adressiert gewesen seien (Weber, 2002, S. 230). Auch wird die Ausdifferenzierung der Wissenschaftsdisziplinen als Trend des Anspruchs der Wissenschaft „alle gesellschaftlichen Lebens- und Handlungsräume zu erfassen“ (Jeskow, 2010, S. 113) dargestellt, der dazu geführt habe, dass sich die Qualitätskontrollen ebenso wandelten wie die Nutzenerwartung und Anwendungsorientierung in den Vordergrund getreten und universitäre Grundlagenforschung in den Hintergrund gerückt seien (Jeskow, 2010, S. 113-114). Ebenso weitgreifend stellt Weber (2002) die Ausdifferenzierung der Wissenschaft dar (Weber, 2002, S. 230). Forschung wird, wie gezeigt wurde, als sich sowohl methodisch als auch thematisch vervielfältigend dargestellt. Die Ausdifferenzierung der Wissenschaft scheint keiner besonderen Erklärung zu bedürfen. Hieraus kann man schließen, dass Komplexitätssteigerung und Ausdifferenzierung als quasi naturgesetzliche Entwicklungen der Forschung verstanden werden. Besondere Beachtung scheint nur die Frage nach der Legitimität gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Nützlichkeitsansprüche an universitäre Forschung zu erhalten, wie sie auch heute noch vielfach diskutiert wird.

Verstärkt wird auch im Zuge der Ausdifferenzierung der Forschung auf ein zunehmendes Konkurrenzverhältnis zwischen außeruniversitärer und universitärer Forschung sowie den wachsenden Bedarf an Forschungsförderung eingegangen. So weist Hachtmann (2010) darauf hin, dass schon in der Weimarer Zeit zum einen durch die föderalen Strukturen und zum anderen durch die Vielfalt der Forschungsinstitutionen die Wissenschaftslandschaft „vielfältig aufgefächert war“ und „Ressourcenkonkurrenz“ zwischen den Forschenden geherrscht habe (Hachtmann, 2010, S. 196). Neue Formen der Wissenschaftsförderung werden als Reaktion darauf gesehen, dass sich die Forschung ausdifferenziert und auffächert habe. Daraus sei dann der zunehmende Bedarf an Finanzierungsmöglichkeiten der universitären und außeruniversitären Forschung entstanden (Jeskow, 2010, S. 114). Die 1920 als *Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft* gegründete Gesellschaft zur

Wissenschaftsförderung, später *Deutsche Forschungsgemeinschaft*, wird als nach dem Zweiten Weltkrieg wichtigste Fördereinrichtung für die Wissenschaft, die Projekte aus den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften gefördert habe, beschrieben. Auch wird darauf verwiesen, dass über die Förderung von einem durch die Hochschullehrer selbst gewählten Gutachtergremium entschieden worden sei (Koch, 2008, S. 187). Neben der Thematisierung von zunehmender Konkurrenz in der Forschung ist hier auch bemerkenswert, dass nicht nur die Geistes- und Naturwissenschaften, sondern auch die Sozialwissenschaften genannt werden. Eine Veränderung in der Zielsetzung der Forschung in der Nachkriegszeit sieht Webler (1995) in Reformansätzen, die der Forschung die Aufgabe gegeben hätten, „Gesellschaftskritik, die sich relevanten und auch explizit politischen Erkenntnisproblemen und normativen Aussagen zuwendet“, zu betreiben (Webler, 1995, S. 172). Diese ging meist, so Webler, aber über Bemühungen nicht hinaus. Hieraus lässt sich schließen, dass die Aufnahme gesellschaftlicher oder politischer Themenfelder in die Forschung nicht nur in Hinblick auf ihre Beschreibung, sondern auch auf deren Veränderung als neu angesehen wird. Ash (2010) betont, dass die Verortung der Grundlagenforschung an der Universität sowie deren staatliche Finanzierung in beiden deutschen Staaten nicht in Frage gestellt worden sei und sich so das Grundprinzip der deutschen Forschungstradition fortgesetzt habe (Ash, 2010, S. 238-239). Gleichzeitig verweist der Autor auch auf das enorme Wachstum außeruniversitärer Forschung von 1948 bis 1990 (Ash, 2010, S. 239).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die meisten hochschulhistorischen Betrachtungen betonen, dass sich das Forschungsverständnis der Weimarer Zeit in der Nachkriegszeit fortgesetzt habe. Forschung wird als sich an der Wahrheit orientierende sowie nicht primär auf Anwendung abzielende und unabhängig von politischen Einstellungen agierende Arbeitsform der Wissenschaftler_innen gezeichnet. Häufig wird erläutert, dass sich die Disziplinen weiter ausdifferenziert hätten und sich die Komplexität der wissenschaftlichen Erkenntnisse und Erkenntnisprozesse gesteigert habe. Auch die Ausdifferenzierung des Wissenschaftsfelds in universitäre und außeruniversitäre Forschung sowie Grundlagen- und Anwendungsforschung wird häufig thematisiert, ebenso wie die aus Sicht der Autor_innen daraus hervorgehende Zunahme von Konkurrenz.

Im Zuge der Frage nach Reform oder Restauration der Universität wird häufig auf die Vorschläge zur Hochschulreform verwiesen, die auf Initiative der britischen und amerikanischen Militärregierung von einer Kommission erarbeitet wurden und als sogenanntes *Blaues Gutachten* vom (Studienausschuß für Hochschulreform, 1948) für die britische und als *Schwalbacher Richtlinie* (Neuhaus, 1961, S. 260-288) für die amerikanische Zone bekannt wurden (Webler, 1995, S. 172). Die restaurative Tendenz, die die hochschulhistorischen Analysen aufzuzeigen versuchen, so beispielweise Ash (2010, S. 228), wird dann bestätigt gesehen in der aus dem *Blauen Gutachten* stammenden Formulierung, die auf eine Stellungnahme in der Weimarer Republik zurückgeht, dass „die Hochschulen Träger einer alten und im

Kern gesunden Tradition sind“ (Studienausschuß für Hochschulreform, 1948, S. 3). Als paradoxes Gemisch einer „konservative[n] Modernisierung“ fasst Ellwein (1985, S. 62) die Entwicklung der Forschung, aber auch der Lehre in der Universität in der Nachkriegszeit zusammen.

Die Darstellungen der Lehre geben Auskunft über deren Inhalte, Formen und Ziele und sind ebenso wie die Erläuterungen zur Forschung eng an die Frage nach politischen Inhalten und Zielen sowie der Ausdifferenzierung der Disziplinen gebunden. Inhaltlich findet sich für die Weimarer Republik der Hinweis auf das Wachstum der Forschung, das dazu geführt habe, dass es immer schwieriger geworden sei, „grundlegende Einführungen in die Wissenschaft zu geben, die der Studierende doch als ganze begreifen sollte“ (Ellwein, 1985, S. 232). Die Verbindung von Forschung und Lehre wird hier als ein Verhältnis geschildert, in dem die Entwicklung der Forschung sich auf die Lehre auswirkt und neben der Spezialisierung der Forschung auch die der Ausbildung thematisiert wird. Eine Antwort auf die Spezialisierung und die zunehmende Praxisferne in der Ausbildung sieht Prahl (1985) in den Reformbemühungen des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker. Dieser habe die Universität zu reformieren gesucht durch die Betonung des *studium generale*, die Einführung von Studienordnungen und die Reform der Prüfungsordnungen, die Errichtung von philosophischen und philologischen Lehrstühlen an Technischen Universitäten sowie die Gründung eigenständiger Akademien der Lehrerbildung mit stärkerem Praxisbezug (Prah, 1985, S. 166; vgl. auch Müller, 1996, S. 93). Im Rückgriff auf Lebenserinnerungen von Studierenden in der Weimarer Zeit rekonstruiert Koch (2008) die Lehre als umfassende Einführung in den Gegenstand und in die kritische Auseinandersetzung mit der neuesten Forschung. Dies sei mit einer Vorbereitungszeit der Studierenden von ca. vier Stunden pro Vorlesung verbunden gewesen. Koch gibt jedoch zu bedenken, dass diese Schilderungen meist von später selbst in der Forschung Tätigen stammen würden und „tendenziöse Selbstaussagen“ (Koch, 2008, S. 185) beinhalten könnten. Interessant ist hier der Hinweis auf die Lebenserinnerungen von Forschenden und Lehrenden, die in die Hochschulhistorie eingehen, und die Frage danach, inwiefern die Hochschulhistorie von Universitäts- und Studienidealen der Autor_innen geprägt ist.

Betrachtet man die Beschreibungen der Lehre in der Zeit des Nationalsozialismus, wird deutlich, dass hier vor allem die Ideologisierung der Lehre und die Frage nach den politischen Zielen der Ausbildung in den Mittelpunkt rückt. Weber (2000) benennt die nationalistische und militaristische Aufladung der Philologie und der Lehre dieser Disziplin sowie die ‚geistige Kriegsführung‘ als fakultätsübergreifendes Ziel (S. 199). Neave (2010) bezeichnet die Universität als wichtigen Ort des Kampfes zwischen Ideologien und Werten bzw. als „Kampf um Herzen und Köpfe“ (Neave, 2010, S. 47), der auch in den Zielen der Lehre in der Nachkriegszeit erkannt werden könne. Jeskow (2010) formuliert, dass die Universität als Ort der akademischen Ausbildung an Prestige verloren habe, und benennt als

Grund alternative Ausbildungs- und Berufsperspektiven, die sich beispielweise durch die Expansion der Wehrmacht ergeben hätten (Jeskow, 2010, S. 120). Ein weiterer Grund für den Prestigeverlust wird in der ablehnenden Haltung Adolf Hitlers gegenüber den Universitäten gesehen, wie es etwa Hammerstein (2010, S. 469) oder Müller (1996, S. 97) darlegen. Dass die Lehre auf einer nationalsozialistischen Wissenschaft beruhte, bezweifelt Hammerstein und verweist darauf, dass die ideologischen Versatzstücke keine konsistente Lehre im Sinne des Nationalsozialismus ermöglicht hätten, außer in den neuen Modenfächern: der Vor- und Frühgeschichte sowie der Volks- und Rassenkunde (Hammerstein, 2010, S. 470). Zum einen kann man aus diesen Darstellungen ableiten, dass es als Besonderheit gewertet wird, wenn die Themen der universitären Lehre an die Interessen der politischen Machthaber angepasst werden. Zum anderen findet sich der Anspruch an die Lehre Fachwissen zu vermitteln jedoch auch mit der impliziten Annahme verbunden, dass durch die Lehre eine Ideologisierung der Studierenden möglich sei. Als Konsequenzen der Militarisierung für die Philosophische Fakultät nennt Weber (2002) drei Tendenzen, die sich auch auf die Lehre beziehen und als Zielvorstellungen der Lehre im Nationalsozialismus gedeutet werden können: die Enthemmung im Umgang mit erstens der Natur, zweitens dem Menschen und drittens sich selbst (Weber, 2002, S. 199).

Im Anschluss an die von den Autoren ins Zentrum gerückte Ideologisierung, die sich sowohl auf die Inhalte als auch auf die Ziele der Lehre bezieht, wird die Lehre in der Nachkriegszeit vor allem unter der Zielsetzung *re-education* (Ash, 2010, S. 225) und Demokratisierung besprochen. So beschreibt Boockmann (1999) die Lehrsituation als unmittelbar nach dem Krieg von Offenheit geprägt und bindet diese Vorstellung an das Beispiel zwangloser Ringvorlesungen, in denen Orientierungswissen für Lehrende und Studierende geboten worden sei (Boockmann, 1999, S. 255). Die Sozialwissenschaften werden als neue Disziplinen⁹¹ mit einer politischen Erziehungsaufgabe thematisiert (Webler, 1995, S. 174-175), und auch die Forderung nach politischer Bildung des Nachwuchses wird genannt (Webler, 1995, S. 172).

Die Demokratisierung wird nicht nur als Ziel, das sich unmittelbar auf die Inhalte der Lehre ausgewirkt habe, genannt. Auch in Bezug auf die Frage der sozialen Öffnung der Universität und die Darlegung der damaligen Fragestellung, welche Folgen diese Öffnung auch in Bezug auf das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden in der Lehre gehabt hätte (Boockmann, 1999, S. 258), wird Demokratisierung zu einem wichtigen Stichwort. Eine ähnliche Beschreibung der Entwick-

⁹¹ Auch Weber (2002, S. 199) führt die Sozialwissenschaften als Neuerung in der Nachkriegszeit an: „Nach 1945 und besonders seit den 1960er Jahren ging die größte Bedrohung des überkommenen philosophischen Fächerkanons von den Sozialwissenschaften US-amerikanischer Prägung aus. Denn sie hatten nicht zuletzt im Gefolge des Krieges starke sozialtechnokratische Züge angenommen, die sich auf gegenwartsbezogene anthropologische, Sozialisations- und Emanzipationstheorien stützten und damit sowohl die historischen als auch die überkommenen normativen Bezüge der klassischen Bildungswissenschaften unterminierten“ (Weber, 2002, S.199).

lung lässt sich auch in den Schilderungen zur Lehre nachweisen: Eine anfängliche Reformorientierung, die jedoch bald wieder an das Lehrverständnis der Weimarer Republik angeknüpft habe. So beispielweise in der weiteren Erläuterung bei Boockmann (1999), der darauf verweist, dass sich „das alte System [bald erneuert habe]: Ein Professor lehrt, viele Studenten hören zu, und der professorale Zuhörer ist eine geradezu verdächtige Erscheinung“ (Boockmann, 1999, S. 255). Webler (1995) legt dar, dass erstens das *studium generale* an vielen Universitäten in den 1950er Jahren wieder eingestellt worden sei, da es keinen Bezug zum Fachstudium bieten konnte. Zweitens hätten sich die Sozialwissenschaften zu eigenständigen Disziplinen weiterentwickelt, die dem Anspruch nicht gerecht werden konnten, fachübergreifende Bezüge herzustellen (S. 174). Diese Entwicklungen versteht er als gescheiterten Versuch, die Universitätsidee als Verbindung von Wissenschaft und Bildung (Webler, 1995, S. 174) weiterzuführen. Interessant an dieser Perspektive ist, dass die Idee der Bildung durch Wissenschaft hier an ein Bildungsverständnis gebunden wird, das sich auf eine allgemeine Bildung bezieht.

In Bezug auf das Verhältnis von Lehre und Forschung wird deutlich, dass eine Orientierung der Lehre an der Forschung als durch die Personalunion der Professor_innen gegebene Verbindung verstanden wird. Differenziert sich das Fachwissen aus, wird auch die Ausbildung als sich zunehmend ausdifferenzierende beschrieben. Die Kopplung von Forschung und Lehre über die Idee der Bildung durch Wissenschaft wird zum einen im Zuge der Spezialisierung zunehmend schwieriger werdend skizziert. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass die Heterogenität der Hochschulakteur_innen – der Studierenden, Lehrenden und der Nachwuchswissenschaftler_innen – die Verbindung von Forschung und Lehre erschweren könne, da die Gemeinschaft von Forschenden, Lehrenden und Lernenden einen gemeinsamen Wissensstand voraussetze, wie es beispielsweise Weber (2002, S. 185) darlegt. Man kann überdies erkennen, dass die Spezialisierung und Fachausbildung in der Lehre einem allgemeinen Bildungsanspruch entgegengesetzt ist, der von einer Idee der Wissenschaft abhängig zu sein scheint, die einen aller Forschung zugrundeliegenden Kern hat.

3.4 Bildungsexpansion der 1970er Jahre

3.4.1 Position der Universität als Organisation

Die Position der Universität in der Gesellschaft und ihre Beziehung zu anderen Teilsystemen wird mit den ausgehenden 1960er Jahren vor allem als Entwicklung der Expansion gezeichnet bzw. im deutsch-deutschen Vergleich als gegenläufiger Trend von Expansion in der Bundesrepublik und Stagnation der Anzahl der Universitäten und Studierendenzahlen in der DDR. Als Teilsysteme, die Einfluss auf die Entwicklung der Universität genommen haben, werden zum einen die Bildungspolitik genannt und daran gebunden das Rechtssystem, das verbindliche

Regeln für die Hochschulen und ihre Ausgestaltung vorgab; zum anderen das Wirtschaftssystem, das an die Hochschule die Erwartung stellte Ausbildungsinstitution zu sein. Betrachtet man, wie die Stellung der Universität in der Gesellschaft geschildert wird, finden sich zwei Stichworte, die die Entwicklung der Universität in der BRD zu beschreiben: Expansion und Demokratisierung.

Als Ausgangspunkt für politische Reformbestrebungen werden meist die Veröffentlichungen von Picht (1964) und Dahrendorf (1965) genannt (Jarausch, 1999, S. 63; Rohstock, 2013, S. 210; Webler, 1995, S. 176) und aus diesen Reformziele abgeleitet, die an die Universitäten durch die Politik herangetragen wurden. So verweist Kaiser (2010) auf die Stichworte ‚Bildungskatastrophe‘ und ‚Bildung als Bürgerrecht‘, die die zentralen Denkfiguren der Bildungspolitik gewesen seien und bezeichnet die beiden gleichnamigen Schriften „die publizistischen Startschüsse einer beispiellosen Bildungsexpansion“ (Kaiser, 2010, S. 253). Die Veröffentlichung von Picht wird als Stellvertreter für die Idee der Mobilisierung von Begabungsressourcen (Webler, 1995, S. 176) bzw. als Argumentationsvorlage für die Bildungsexpansion verstanden, deren Logik auf der Humankapitaltheorie basiert habe (Rohstock, 2013, S. 210). Der Einfluss der Politik und die Funktionszuschreibungen, die an die Hochschulen durch sie herangetragen wurden, werden somit als ökonomisches Interesse gezeichnet, das der Universität die Aufgabe zugeschrieben habe, den wissenschaftlich-technischen Fortschritt durch die Mobilisierung von Begabungsreserven zu sichern (Weber, 2002, S. 164). Das Einwirken der Politik auf die Entwicklung der Universität, mit dem Ziel, mit der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung anderer Industriestaaten mitzuhalten, wird auch im deutsch-deutschen Vergleich thematisiert, beispielweise mit dem Hinweis auf die *Wissenschaftlich-Technische-Revolution* in den politischen Debatten der DDR bzw. der *technologischen Lücke* als Problembeschreibung in der BRD (Fraunholz, 2005, S. 28).

Hinzu kommt die Nennung des politischen Interesses, die Universität zu demokratisieren, das an die Veröffentlichung von Dahrendorf (1965) gebunden wird. Demokratisierung wird hier verstanden als Öffnung des Hochschulzugangs und Verbesserung der Bildungschancen für Schichten, die bisher noch keinen Zugang zu den Universitäten gefunden hatten. Die politische Zielsetzung wird dargestellt als Umdeutung der Humankapitaltheorie, die den Steuerungsansatz der Bildungspolitik legitimieren sollte, indem dieser in ein gesellschaftspolitisches, emanzipatorisches und egalitäres Konzept (Rohstock, 2013, S. 210) überführt worden sei. Die Einflussnahme der Bildungspolitik auf die Ziele der Universität und ihre Gestaltung wird demnach als Steuerung beschrieben, die zu Veränderungen der Hochschullandschaft geführt habe. Auch werden der Politik unterschiedliche Interessen bzw. Legitimierungsmuster ihrer Steuerungsmaßnahmen zugeschrieben:

„Zweitens glichen sich Ost- und West hinsichtlich ihres bemerkenswerten Planungsoptimismus. Die Hochschulentwicklung wurde als politisch planbar und steuerbar angesehen.“

Hauptakteure dieser Planungen waren dabei nicht die Universitäten selbst, die durchgängig eine eher passive Rolle spielten, sondern staatliche Instanzen bzw. hybride Gremien wie der ‚Wissenschaftsrat‘ in der BRD bzw. der ‚Forschungsrat‘ in der DDR“ (Jessen, 2010, S. 263).

Hochschulpolitik sei vor allem Expansionspolitik gewesen (Jessen, 2010, S. 264), die keine strukturellen Antworten auf die Erhöhung der Absolvent_innen- und Student_innenzahlen gesucht habe. Auch Webler (1995) beschreibt die bildungspolitischen Bestrebungen als konservative Reform, die mit dem Ziel der Erhöhung der vertikalen Mobilität vor allem dem ökonomischen Zwang zur Investition in berufliche Qualifikationen gerecht werden wollte: „Das Interesse der bildungspolitischen Mehrheit beschränkt sich darauf, die unbedingt erforderlichen Qualifikationen zu finanzieren und Maßnahmen zu einer Veränderung der sozialen Hierarchie und zur Emanzipation des einzelnen möglichst zu verhindern“ (Webler, 1995, S. 188). Koch (2008) hingegen verteidigt das „[H]ineinregieren“ des Wissenschaftssenators in Bremen, dem er einen großen Anteil am Reputationsgewinn der neugegründeten Universität Bremen zuschreibt (S. 220). Gleichzeitig konstatiert der Autor, dass durch die Einführung des Hochschulrahmengesetzes (HRG), die „seit Jahrhunderten bewährte Autonomie der Universität“, die ihre Sache immer selbst in die Hand genommen habe, eingeschränkt worden sei und dem Zugriff des Staates auf einmal die Tür weit geöffnet habe und schließt mit der Feststellung, dass „solche Eingriffe bald häufiger und immer tiefer“ (Koch, 2008, S. 239) geworden seien. Kritisch beschreibt auch Webler (1995) die Auswirkungen des Inkrafttretens des HRG. Der Föderalismus und der daraus hervorgegangene Widerstand der konservativ regierten Länder habe dazu geführt, dass die Reform wenig progressive Züge gehabt habe und beispielweise das Projekt der Gesamthochschule als Regelhochschule gestrichen worden sei (S. 187). Ellwein (1985) stellt das Spannungsverhältnis von politischen Vorgaben und universitärer Reform als Konflikt dar, der vor allem auf dem Bestreben der Universitäten beruht habe, keine Privilegien an die Fachhochschulen abzutreten: „Deshalb wurde eher ständisch als theoretisch argumentiert und in Kauf genommen, daß wegen des ständisch höheren Ranges immer noch mehr Studierende in die wissenschaftlichen Hochschulen drängten“ (S. 240). Das Nebeneinander von Öffnung der Universitäten und Beharren auf ihren Privilegien gegenüber anderen Hochschulformen wird hier als Zusammenspiel von Vorstellungen und Zielen verstanden, das eine aktive Politik begünstigt (Ellwein, 1985, S. 243) und letztlich einen Autonomieverlust der Universitäten bedeutet und die Universität zu einer Selbstverwaltungseinrichtung gemacht habe, die beaufsichtigt werde und an viele Vorgaben durch Gesetze, Haushaltspläne, Erlasse usw. gebunden sei (Ellwein, 1985, S. 243).⁹² Rudloff

⁹² Ähnlich beschreibt auch Jessen (2010) den Konflikt von staatlicher Steuerung und Autonomiebestrebungen der Universitäten, der sich aus dem Zwiespalt von Unterfinanzierung und Expansion (Jessen, 2010, S. 269) ergeben habe: „In der Bundesrepublik sicherten Politik und Justiz dagegen das individuelle Bürgerrecht auf Bildung, ganz gleich, ob der Arbeitsmarkt die Absolventen abnehmen

(2005) hingegen schätzt den staatlichen Einfluss auf die Universitäten als eher begrenzt ein und verweist auf den traditionellen Anspruch auf Autonomie und Selbstverwaltung, die den Staat an einer „Strategie konfrontativer Durchsetzung ‚von oben‘ [hinderte]“ (S. 86).

Zusammenfassend kann man erkennen, dass das Verhältnis von Politik und Universität meist mit Augenmerk auf die Frage nach Steuerung der Entwicklung und Autonomie der Universitäten beschrieben wird. Der Staat bzw. die Landesregierungen werden als Akteure gezeichnet, die aktiv auf das Geschehen und die Gestaltung der Universitäten einzuwirken versuchen. Die Interessen der Politik, die als Zielvorgaben an die Universitäten herangetragen wurden, seien, (1) die Sicherung des Wirtschaftswachstums durch Erhöhung der Rate qualifizierten Nachwuchses der Gesellschaft und (2) die Umsetzung demokratischer Werte, auch in Hinblick auf den Zugang zu Bildung. Die Rolle, die den Universitäten zugeschrieben wird, ist entweder die einer auf ihren Status bedachten elitären Institution, die ohne staatliche Regelungen in ihrer bestehenden Struktur verharren würde und sich staatlichen Zugriffen nicht entziehen könne, oder die einer aus sich selbst reformierbaren Organisation, die durch den Autonomieverlust keine Möglichkeit zur eigenen Reformierung habe. Der Autonomiebegriff, der in diesen Darstellungen Verwendung findet, bezieht sich nicht nur auf die Frage nach dem Einfluss des Staates, sondern auch auf die gesetzlichen Regelungen, die den Universitäten verbindliche und nicht verhandelbare Rahmenvorgaben gestellt, die Universität jedoch auch gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen abgesichert hätten. So wird in den Darstellungen auch auf die Entscheidung einer Verfassungsklage verwiesen, die 1973 die diskutierte Drittelparität zu Fall gebracht und verfügt habe, dass alle mit Forschung und Lehre befassten Kommissionen eine professorale Mehrheit aufweisen müssen (Jarausch, 1999, S. 71). Diese Entscheidung wird gedeutet als endgültige Rückkehr zu alten Mustern (Jarausch, 1999, S. 71) oder als Beispiel für ein nicht „gelöstes politisches Problem des Aushandelns in einer komplexen Situation“ (Kaiser, 2010, S. 254). Das Aushandlungsproblem bestünde hierbei zwischen politischen Zielen und dem Selbstverständnis der Universität, in diesem Fall wohl vor allem der Professor_innen. Hier wird deutlich, dass dem Rechtssystem in Bezug auf die Universität nicht nur die Rolle der Regulation zugeschrieben wird, sondern auch die Funktion ihre Verfasstheit gegenüber den an sie herangetragenen Ansprüchen abzusichern.

Die Rolle der Universität in der Gesellschaft, wie sie in den Universitätsgeschichten dargelegt wird, zeichnet meist drei Entwicklungen nach: (1) die Angleichung der Universitäten an die Bedarfe der Gesellschaft, (2) den Einfluss gesell-

würde, und auch um den Preis einer Überlastung der ‚Massenuniversitäten‘“ (Jessen, 2010, S. 273). Im Anschluss macht der Autor dann auf die Gremienarbeit der Universitäten aufmerksam, die stark zunahm, deren Handlungsfähigkeit jedoch durch staatliche Finanzierung, die Hochschulgesetzgebung und Abhängigkeit von Ministerien bei Berufungsentscheidungen stark begrenzt gewesen sei (Jessen, 2010, S. 275-276).

schaftlich-demokratischer Werte auf die Struktur der Universität sowie (3) das zunehmende öffentliche Interesse an ihr.

Der gesellschaftliche Bedarf wird, wie bereits dargelegt, verstanden als Ausbildungsbedarf. So wird die Forderung der Öffnung der Universitäten und das Entstehen neuer Universitätsmodelle als politische Antwort auf ein „vermeintliche[s] [...] Erfordernis von Wirtschaft und Gesellschaft“ (Rohstock, 2013, S. 212) bewertet. Auch Webler (1995) verweist auf die gesamtgesellschaftlichen Interessen an Bedarfsdeckung sowie an Demokratisierung der Hochschulen, von denen er nur das erste Ziel als erreicht ansieht (S. 188). Rudloff (2005) erweitert den gesellschaftlichen Anspruch, indem er ergänzt, dass sich dieser nicht nur auf die Teilhabe bezogen, sondern auch von der universitären Wissenschaft gefordert habe, sich „für ein Wissenschaftsverständnis offen zu halten, das stärker als bisher die Wechselwirkung von Wissenschaft und Gesellschaft in den Erkenntnisauftrag“ mit einzubeziehen habe (S. 73). Der Begriff der *Massenuniversität* und die Idee des Wandels der Universität von einer elitären Organisation hin zu einer Organisation für die Masse wird in den meisten Texten aufgegriffen. So schreibt Jessen (2010): „Die bundesrepublikanischen Universitäten entwickelten sich in der Tat zu ‚Massenuniversitäten‘, ohne dies allerdings zu wollen und zu akzeptieren und ohne die strukturellen Konsequenzen hieraus zu ziehen“ (S. 268). Der Autor setzt jedoch den Begriff der ‚Massenuniversität‘ in Anführungszeichen und betont, dass das Reden über die ‚Vermassung‘ der akademischen Bildung auch eine elitäre Aversion ausdrücke (Jessen, 2010, S. 269). Rüegg (2010) spricht von der Verbreitung der Massenuniversität, die zur Ausweitung der Bürokratie geführt habe (S. 31). Diese Einschätzung findet sich ebenso bei Müller (1996) der „Bürokratisierung“, ‚Verschulung‘, ‚Differenzierung‘, ‚Massenausbildung‘ und ‚Studentenberg‘“ als Schlagworte benennt, die die Problemfelder seit Ende der 1960er Jahre beleuchten würden (S. 105). Rudloff (2011) verweist auf die Diskussionen Ende der 50er zur drohenden Überfüllung der Universitäten und bezeichnet die Studienreform der sechziger und siebziger Jahre als eine Reaktion auf den Übergang von der Eliten- zur Massenuniversität (S. 214). Auch Neave (2010) überschreibt das Teilkapitel zu Entwicklung in den 1960er und 1970er Jahren mit dem Titel „Von der Eliten- zur Massenuniversität“ (S. 54). Deutlich wird, dass die Ausbildung von einer hohen Anzahl von Akademiker_innen als eine Neuheit und besondere Anforderung an die Universität verstanden wird und die politischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Universität bezüglich ihrer Folgen betrachtet werden. Die Legitimität der politischen Steuerung und gesellschaftlicher Ansprüche wird jedoch von verschiedenen Autor_innen different beschrieben. So verweisen ältere Publikationen aus den 1980er und 1990er Jahren verstärkt auf den Autonomieverlust der Universitäten, während neuere Publikationen die Reformresistenz der Hochschulen (Rohstock, 2013, S. 216) und das Zurückfallen auf die alten Muster der Universität und die Betonung der theoretischen Orientierung (Jaraus, 1999, S. 71) herausstellen.

Der Einfluss von Themen, die aus gesellschaftlichen Entwicklungen entstanden seien, sowie deren Auswirkungen auf die Universitäten wird auch über den Einfluss politischer Strömungen, insbesondere politischer Interessen der Studierenden beschrieben. So nennt Koch die Unruhen ausgehend von den Studierenden Ende der 1960er Jahre als Anlass für die Reform der Universität von der Ordinarien- hin zur Gruppenuniversität (Koch, 2008, S. 238), und Boockmann (1999) verweist auf die Proteste der Studierenden, die die Forderung gestellt hätten, die Struktur demokratischer Staatsverfassung auf die Universität zu übertragen und allen, die dort tätig waren, eine Stimme zu geben (S. 261). Rüegg (2010) schildert die Reformen, die er als politische Antwort auf die Proteste versteht, als „pseudodemokratische Universitätsreformen“ (S. 31). Die Universität wird auch hier dargestellt als eine Organisation, die auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert habe. Gleichzeitig wird in der Betonung der Demokratisierung der Universität auch deutlich, dass der Universität eine andere Ordnungsstruktur zugrunde gelegen habe als der Gesellschaft, die Adaption demokratischer Organisationsweisen als Neuheit und manchmal sogar als Problem gesehen wird.

Während die bis hierhin genannten Einflüsse der Gesellschaft auf die Universität vor allem ihre Struktur betreffen und ihre Funktion für die Gesellschaft, finden sich auch Darstellungen, denen zufolge die Universität mediale Aufmerksamkeit erlangt habe. Dies wird, wie bereits oben dargestellt, meist auf die Publikationen von Picht (1964) und Dahrendorf (1965) zurückgeführt. So schildert Jarusch (1999), dass neben den demografischen Gründen für die Bildungsexpansion auch die Schriften, die sich an die Öffentlichkeit gewandt hätten, das Interesse der Politik an den Hochschulen befördert und letztlich zum politischen Willen zur Veränderung des Hochschulwesens beigetragen hätten (S. 63). Rüegg (2010) eröffnet eine weitere Perspektive, die aussagt, dass die Universitäten ihr Verhältnis zur Öffentlichkeit aktiver zu gestalten begonnen hätten und auf das Beispiel des Frankfurter Funkkollegs und der Einführung der Seniorenuniversität verweist (S. 35). Sowohl das Interesse der Öffentlichkeit an den Universitäten als auch das Interesse der Universitäten an der Öffentlichkeit wird als ein neues Phänomen beschrieben. Als weitere Neuheit wird dargelegt, dass die Universitäten zunehmend von Gewerkschaften wahrgenommen worden wären und die sich zunehmend in der Universität engagiert (Webler, 1995, S. 180) und Einfluss auf die Bildungspolitik genommen hätten (Jarusch, 1999, S. 69).⁹³ Der Hinweis auf das gewerkschaftliche Interesse kann auch so gelesen werden, dass Universitäten verstärkt als Wirtschaftsbetriebe verstanden werden und ihnen in diesem Zug eine

⁹³ Jarusch (1999) beschreibt die Neuerungen im HRG von 1976: „Diese diversen Reformversuche führten schließlich zu bescheidenen Innovationen, die einige der eklatantesten Mißstände abschafften. Mit der Unterstützung von liberalen Professoren und der einflußreichen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) wurden viele Änderungen im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 festgeschrieben, das einen bundeseinheitlichen Rahmen für die lokalen Regularien im Bildungswesen einführte“ (Jarusch, 1999, S. 69).

ökonomische Logik zugesprochen wird, die beispielweise aus den Akteur_innen neben Forschenden und Lehrenden auch Arbeitnehmer_innen macht.

Die Entwicklung der Universität wird, wie aufgezeigt, als stark von politischen und gesellschaftlichen Interessen beeinflusst beschrieben. Hierbei wird der politischen Steuerung eine große Bedeutung zugeschrieben und die Universität selbst eher als passive Rezipientin dieser Veränderungen dargestellt. Demokratisierung wird als Zielvorstellung eingeführt, die sich zum einen auf die Strukturen der Universität, zum anderen aber auch auf den Zugang der Bevölkerung zu dieser Organisation bezieht.

Die Zusammenfassung der Reformen in den 1960er und 1970er Jahren fällt meist pessimistisch aus: So erläutert Webler (1995), dass das Ziel der Bedarfsdeckung zwar erreicht wurde, prognostiziert aber, dass das gesamtgesellschaftliche Interesse an Demokratisierung wieder an Bedeutung verlieren werde (Webler, 1995, S. 261). Ellwein (1985) resümiert, dass die Zukunftsvisionen, dass der ‚Studentenberg‘ abgearbeitet und alte Bilder von Universität abgelöst würden, nicht eingetreten seien (Ellwein, 1985, S. 252). Ambivalent wird die Entwicklung auch beschrieben, wenn sie als „pragmatische Modernisierung“ charakterisiert wird, die neben neuen Strukturen und Inhalten auch zu einer Blockade der Neuinterpretation der Egalitätsansprüche geführt habe (Jarusch, 1999, S. 73-74) oder mit Rudloff (2011) der zusammenfasst, dass trotz großem Aufwand der Ertrag der Reformen bescheiden blieb (Rudloff, 2011, S. 214).

3.4.2 Personen in der Universität

Betrachtet man nun, welche Rolle den Lehrenden, Forschenden und Studierenden zugeschrieben und wie sie und ihre Aufgaben charakterisiert werden, lässt sich feststellen, dass man in den Darstellungen wenig über den universitären Alltag der Akteur_innen erfährt. Die Beschreibung der Forschenden und Lehrenden zeichnet sich vor allem durch die Darstellung von Konfliktlinien aus. Zum einen findet sich die Gegenüberstellung professoraler Wertvorstellungen mit der Realität des universitären Betriebs, der häufig als ein Kampf um Privilegien bezeichnet wird. Zum anderen werden die Anforderungen, die die universitären Strukturen an die Akteur_innen stellte und denen sie gerecht werden sollten, den Forderungen der Professor_innen entgegengestellt. Die Beziehung zwischen den drei Akteur_innengruppen wird als durch die Expansion der Universität geprägt geschildert, wodurch der Blick auch auf den akademischen Mittelbau gelenkt wird. Die Studierenden werden charakterisiert, indem ihre Motive ein universitäres Studium aufzunehmen oder die Möglichkeit zur Aufnahme eines Studiums im deutsch-deutschen Vergleich beschrieben werden.

Da man beinahe keine Aussagen findet, die sich explizit auf die Lehrenden oder Forschenden beziehen, wird im Folgenden wiedergegeben, welche Konfliktlinien gezeichnet werden und wer als Forscher_in oder Hochschullehrer_in in den Blick gerät. Die erste Konfliktlinie charakterisiert die Professor_innen als „konservative

Professoren“ (Jarausch, 1999, S. 69), die den Imperativ der Forschung beschworen hätten, um ihre etablierte Macht in den Entscheidungsprozessen innerhalb der Institute und Fachbereiche zu rechtfertigen (Jarausch, 1999, S. 73), oder, wie es Jessen (2010) darstellt, immer wieder auf die Humboldt'sche Meistererzählung zurückgegriffen und die ‚Massenuniversität‘ nicht akzeptiert oder gestaltet, sondern beklagt und wenn möglich ignoriert (Jessen, 2010, S. 274) hätten.

Der Einstellung der Professor_innen wird die universitäre Realität (1) in Form von Anforderungen, die durch die Demokratisierung entstanden seien, und (2) in Form der Praxis der Professor_innen entgegengesetzt. So wird darauf hingewiesen, dass das Monopol der ordentlichen Professor_innen tatsächlich Einbußen erlitten habe und die Macht auf alle Professor_innenränge verteilt worden sei (Weber, 2002, S. 178). Ein Widerspruch zwischen konservativer Rhetorik und tatsächlicher Praxis wird dargestellt, indem darauf verwiesen wird, dass die Professor_innen meist schon zu Spezialist_innen auf kleineren und kleinsten Wissensgebieten geworden seien, die dennoch einen umfassenden Bildungs- und Deutungsanspruch erhoben hätten (Weber, 2002, S. 165). Auch wird kritisch dargelegt, dass sich wichtige Entscheidungsprozesse nicht in den ‚politisierten‘ Gremien vollzogen, sondern zwischen den Professor_innen auf informeller Ebene (Jessen, 2010, S. 271) bzw. in informellen Zirkeln der Lehrstuhlinhaber_innen (Rohstock, 2013, S. 215) stattgefunden hätten. Auch wird der Typus des Ordinarius beschrieben als ein auf seine Autonomie bedachter Forschender (Jessen, 2010, S. 275), der sich Arbeitsformen wie Teamwork nicht verordnen lässt (Rohstock, 2013, S. 215), und dessen Stellung sich durch die Einführung der Gruppenuniversität verändert hätte. Etwas weniger kritisch gibt Ellwein (1985) die Einstellung der Professor_innen wieder:

„[Die Professor_innen] fördern ‚ihre‘ Studenten und bemühen sich um gute Kontakte. Nur bestimmen sie damit kein allgemeines Klima, und sie wissen auch, daß ein guter Aufsatz mehr einbringt als eine gute Seminarvorbereitung. Das Interesse der Universität gilt der Forschung; die Reputationsunterschiede zwischen den Universitäten werden qualitererst von den Forschungsleistungen und den eingeworbenen Forschungsmitteln bestimmt“ (Ellwein, 1985, S. 252).

Der Autor verweist auf die Konflikte zwischen Reputation durch Forschung und Betreuung der Studierenden und verortet so den Konflikt nicht zwischen den Studierenden und den Professor_innen, sondern in den strukturellen Gegebenheiten. Gleichzeitig schwingt auch hier das Selbstverständnis der Professor_innen als Forschende mit. Boockmann (1999) kritisiert die Anforderungen, die sich aus der Demokratisierung der universitären Strukturen für die Akteur_innen ergeben hätten, indirekt, indem er ausführt, dass das Problem nicht im Beharren auf bestehenden Verhältnissen gelegen hätten oder liege, sondern vielmehr im fehlenden Engagement der nicht-professoralen Akteur_innen, und belegt dies über die Teilnahme an Wahlen an den Universitäten (Boockmann, 1999, S. 265-266).

Die Rolle der Lehrenden wird meist im Anschluss an die Frage nach Reputation, wie sie schon Ellwein (1985, S. 252) aufgenommen hat, und didarane gebundene Autonomieforderung der Professor_innen dargestellt. So wird zum einen auf den fehlenden Willen verwiesen sich hochschuldidaktisch weiterzubilden bei gleichzeitigem Wissen um die ungenügende Ausbildung (Rudloff, 2011, S. 206). Das Beharren der Professor_innen wird dann als strukturelles Problem gedeutet, da Lehre nicht dem beruflichen Fortkommen gedient habe (Rudloff, 2011, S. 206), oder als Versuch der Behauptung der eigenen Position, da die Lehrenden die Herabstufung zu fortgeschrittenen Lehrer_innen gefürchtet hätten (Jarusch, 1999, S. 66). Frauenholz & Schramm (2005) interpretieren den Widerstand der Professor_innen gegen die Studienreformen Mitte der 1970er Jahre als Autonomiebestrebung, wenn sie konstatieren, dass die Lehrenden diese als Angriff auf ihre Lehrfreiheit gedeutet hätten (Frauenholz & Schramm, 2005, S. 29).

Neben den ordentlichen Professor_innen wird zunehmend auch die Rolle der Nichtordinarien beschrieben. Dies geschieht jedoch nicht, wie bei den Betrachtungen zum 18. und 19. Jahrhundert, ausschließlich mit Blick auf ihre prekäre Beschäftigung. Zentraler Gegenstand der Darstellungen ist vielmehr die Frage der Partizipation und ihrer Stellung innerhalb der Universität:

„Daß die Universitäten in der Hauptsache von den Inhabern der ordentlichen Professuren bestimmt wurden, obwohl doch diese Ordinarien keineswegs den größeren Teil des Unterrichts bestritten, war nicht neu. Neu dagegen war, daß die Nichtordinarien besser gesichert waren als je zuvor, und gerade deshalb wurde die fehlende Berechtigung, an der universitären Willensbildung mitzuwirken, als Ärgernis empfunden“ (Boockmann, 1999, S. 263).

Hier wird deutlich, dass die Frage danach, wer die universitären Strukturen gestaltet und wie viel Verantwortung in diesen Prozessen zugesprochen bekommen habe, als neue Frage aufgenommen wird.⁹⁴ Hinzu kommt, dass die Nichtordinarien als Gegenspieler_innen der Ordinarien charakterisiert werden, wenn beispielweise Koch (2008) darauf verweist, dass die Professor_innen um ihre „Position bangten“ (Koch, 2008, S. 183), als der Mittelbau mehr Mitspracherecht gefordert habe.

Die Expansion der Universitäten, zum einen durch Ausbau der bestehenden Universitäten und zum anderen durch Neugründungen, wird thematisiert in Bezug auf den Zuwachs an Hochschulpersonal (Boockmann, 1999, S. 246) bzw. als „quantitative Veränderungsprozesse“ (Ellwein, 1985, S. 242), die zunächst kaum

⁹⁴ Aus der Darstellung von Boockmann (1999) lässt sich eine kritische Einstellung zur Frage nach der Beteiligung an universitären Gremien herauslesen: Er sagt aus, dass es eine charakteristische Figur des Nicht-Ordinarius gebe, der an seiner Heimatuniversität „verharre“, sich „nicht immer durch [...] eigene wissenschaftliche Arbeit ausgezeichnet“, sich jedoch durch seine aktive Beteiligung für die Gremienuniversität unentbehrlich gemacht habe und zuletzt, wenn das Glück ihm günstig sei, mit einem Lehrstuhl belohnt würde (S. 266).

Reformen nach sich gezogen und die Situation aller Beteiligten erschwert hätten (Ellwein, 1985, S. 242). Einen ideellen Konflikt scheint Weber (2002) im Anwachsen der Studierendenzahlen zu sehen, während der Ausbau an Dozenturen, Professuren, Instituten, Fakultäten und Universitäten noch nachgehinkt und sich ein Grundsatzkonflikt zwischen Ordinarienkultur und demokratischer Universitätskultur angebahnt habe (Weber, 2002, S. 165). Jaraus (1999) beschreibt diesen Konflikt auf der Ebene eines Generationenkonflikts und stellt die jüngeren und progressiven Akademiker_innen, die nach einem Äquivalent für das ehemals geltende humboldtsche Ideal gesucht hätten, in Kontrast zu den älteren Professor_innen, die an dem Ideal festgehalten hätten (Jaraus, 1999, S. 69-70), und verweist vor allem auf die Reformuniversitäten, die durch die Ernennung jüngerer und kritischer Professor_innen eine offenerere Atmosphäre geschaffen hätten (Jaraus, 1999, S. 68-69). Die Differenzierung zwischen progressiven Nachwuchskräften und den etablierten Professor_innen lässt sich auch bei Rudloff (2005) erkennen, der die Ideen der Assistentenbewegung hervorhebt und ihre Bemühungen schildert, der alten Formel der Einheit von Forschung und Lehre dadurch wieder Leben einzuhauchen, dass die Formel forschendes Lernen und die aktive Teilnahme der Studierenden an der Forschung gefordert worden wären (Rudloff, 2005, S. 202).

Deutlich wird, dass die Lehrenden und Forschenden vor allem mit Blick auf die Frage nach Freiheit in der Gestaltung ihrer Aktivitäten charakterisiert werden. Auch kann man erkennen, dass die Professor_innen auch in Bezug auf ihre Einstellung zur Universität dargestellt werden und ihr Anteil an den Entwicklungen der Universität aufgezeigt wird. Die Nichtordinarien geraten als Akteur_innengruppe in den Blick, jedoch weniger ihre Aufgaben als ihre Stellung zu den als traditionell bezeichneten Strukturen der Universität. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wird überwiegend implizit über den politischen Konflikt dargelegt, der sich aus den studentischen Unruhen und den Forderungen nach Teilhabe an den universitären Entscheidungsprozessen ergeben habe. Dies wird jedoch nicht in Bezug auf die Studierenden geschildert, sondern meist durch die Darstellung der Abwehrhaltung der Professor_innen, wie sie oben bereits dargestellt wurde. Die wenigen direkten Beschreibungen der Beziehung zwischen den Akteur_innengruppen beziehen sich auf die Betreuungsrelationen:

„Zumindest in den sogenannten Massenfächern und im Grundstudium war der Professor nunmehr einem persönlichen Zugang tendenziell entrückt, beschränkte sich der Kontakt auf flüchtige Begegnung im wesentlichen im Rahmen formaler Sprechstunden. Stattdessen hatte der Studierende nunmehr mit den Assistenten und sonstigen Lehrpersonen subprofessoralen Status Umgang, in deren Hände das Grundstudium – mit Ausnahme der Vorlesung – mehr und mehr geriet“ (Weber, 2002, S. 181).

Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wird hier über den Besuch der Veranstaltungen und die Möglichkeit der persönlichen Kontaktaufnahme beschrieben und dargelegt, dass sich die Betreuungsstruktur an den Universitäten durch die gestiegene Anzahl von Studierenden verändert habe. Ellwein (1985) verweist darauf, dass sich sowohl der Lehrkörper als auch die Studierendenzahlen vervielfacht und sich die zahlenmäßige Relation zwischen Studierenden und Professor_innen zu Lasten beider verschlechtert habe: „Die Möglichkeiten persönlicher Begegnung sind geringer als früher“ (Ellwein, 1985, S. 246). Die Aussage, dass sich die Begegnungen, zu Lasten beider Parteien, verringert hätten, verweist implizit auf die Idee einer Gemeinschaft, in der sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden ein Interesse an einer Beziehung haben. Welche Erwartungen die Akteur_innen aneinander richten, wird jedoch nicht deutlich.

Die Studierenden werden auch über (1) ihre Studienmotivation charakterisiert, (2) ihre soziale Stellung und daran gebunden ihr politisches Engagement und zuletzt (3) unter Rückgriff auf die Demokratisierung der Universität. Zu (1): Ellwein (1985) beschreibt die Studierenden im Anschluss an die Professor_innen und ihre Resignation gegenüber den Reformen als Personen, die sich den gegebenen Bedingungen fraglos angepasst habe: „Interessenverweigerung kann man bei der Mehrzahl der Studenten feststellen. Sie macht sich mit den gerade gültigen Entwicklungen vertraut und paßt sich ihnen an. Die Zeit des Studiums gilt als Übergangsphase, die Universität als Durchgangsstation“ (Ellwein, 1985, S. 249). Das Streben nach einem Beruf sieht auch Weber (2002, S. 190) als Motivation zum Studium und stellt den Studierenden der 1970er Jahre das Bild des sozial abgesicherten und nach intellektueller Anregung suchenden Studenten des vergangenen Jahrhunderts entgegen (Weber, 2002, S. 190). Ähnliche Motive nennt Jarausch (1999), wenn er die Studierenden als sich ständig vergrößernde Mehrheit von Konsument_innen höherer Bildung beschreibt, die nicht mehr dem Ideal der Selbstbildung gefolgt seien, sondern eine kompetente Berufsausbildung gefordert hätten (Jarausch, 1999, S. 66). Allerdings verweist dieser Autor auch auf die Gruppe der politisch aktiven Studierenden, die den Anspruch auf Demokratie wörtlich genommen und sich gegen das aufgelehnt hätten, was „sie als hierarchischen Autoritarismus der Universität betrachteten“ (Jarausch, 1999, S. 67).

Gesellschaftliche Stellung und politisches Engagement (2) verbindet Rüegg, wenn er die Möglichkeit zur Mobilisierung politisch engagierter Studierender, im stetigen Anstieg der Anzahl von Studierenden sieht (Rüegg, 2010, S. 30). Das politische Engagement der Studierenden und die studentischen Proteste werden nicht als übergreifendes Ideal aller Studierenden bezeichnet, sondern vielmehr als „Elitenphänomen“ (Boockmann, 1999, S. 261), da man sich zwar thematisch mit der Arbeiter_innenschicht auseinandergesetzt habe, diese jedoch keinen Zugang zu den Universitäten gefunden habe. gestützt wird diese Interpretation auch, durch den Bildungshintergrund die Mitglieder der Roten Armee Fraktion und anderer aus studentischen Gruppen hervorgegangener, politischer Gruppierungen

beispielweise bei Koch (2008), der die Begabung Gudrun Ensslins und ihre Förderung durch die Studienstiftung (Koch, 2008, S. 230-231) hervorhebt.

Die (3) Demokratisierung der Universität rückt dann in den Fokus, wenn Vergleiche zu den Universitäten in der DDR gezogen werden. Die westdeutschen Studierenden werden als Akteur_innen ihrer Bildungswahl gezeichnet, die die Freiheit zur individuellen Studienwahl gehabt hätten, was einen bezeichnenden Unterschied zur Kommandowirtschaft der DDR ausgemacht habe, die die Nachfrage nach universitärer Ausbildung auf andere Hochschulformen umgeleitet hätte (Rüegg, 2010, S. 58). Koch (2008) schränkt diese Wahlfreiheit in Bezug auf die BRD ein, indem er auf den in den 70er Jahren eingeführten Numerus Clausus verweist, der viele an der Aufnahme eines Studiums im gewünschte Fachbereich gehindert habe (Koch, 2008, S. 181), und beschreibt die Problematik, dass die Studierenden zunehmend durch das Abitur zu gering auf das Studium, insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern, vorbereitet gewesen seien (Koch, 2008, S. 240). Gegen die Idee eines Begabungsverlustes durch die Vermehrung der Studierendenzahlen spricht sich Ellwein (1985) direkt aus und verortet die Qualitätsverluste in Steuerungsdefiziten, wenn er schreibt: „Daß 25 Prozent eines Jahrgangs dümmmer sein müssen als 5 Prozent, ist nur eine dümmliche Behauptung“ (Ellwein, 1985, S. 247).

In der Darstellung der Studierenden werden diese, insbesondere dann, wenn ihrer Motive benannt werden, zu einer Akteur_innengruppe, die Erwartungen an die Universität formuliert. Die Erwartungen der Studierenden werden meist mit der Vorstellung zweckfreier Bildung kontrastiert, und das Ausbildungsinteresse wird hervorgehoben. Auch wird deutlich, dass sie als rational und zweckorientierte Akteur_innen gezeichnet werden und der soziale Status der Studierenden in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt wird. Die politischen Interessen der Studierenden werden meist als Phänomen einer spezifischen Gruppe dargelegt, womit auch die Forderung nach Demokratisierung der Universitätsstruktur nicht als Konflikt zwischen Generationen, sondern vielmehr als Auseinandersetzung angesprochen wird, die zwischen einem Teil der Studierenden und den vielfach als konservativ charakterisierten Professor_innen bestanden habe.

3.4.3 Forschung und Lehre

Wenn sich die historischen Darstellungen auf Forschung beziehen, zeichnen sie meist Innovationen und Veränderungen in der Forschungsstruktur und den Forschungsbereichen nach. Dies geschieht entweder in kontrastierender Weise zwischen den traditionell verfassten Universitäten und den neugegründeten Reformhochschulen in Bielefeld, Bremen und Konstanz oder mit Blick auf die Auswirkungen, die die Zunahme der Studierenden auf den Forschungsalltag hatten. In diesem, letztgenannten Zusammenhang wird auch die Verbindung von Forschung und Lehre thematisiert und problematisiert. Die Entwicklung der Universität wird als Diversifizierung und Entkopplung beschrieben. Die Darstellungen der Lehre

gehen auf den Vergleich zwischen traditionellen Lehrformen und neuen Anforderungen ein und zeichnen die Lehre meist über Veränderungsprozesse und Problemlagen, die durch Reformen und die Vergrößerung der Studierendenschaft entstanden seien.

Betrachtet man die Beschreibungen, werden verschiedene Neuerungen in der Forschung dargestellt, meist mit Blick auf neugegründete Universitäten: Koch (2008) betont neue Forschungsbereiche an der Reformuniversität Bremen (Koch, 2008, S. 220), während Webler (1995) die Veränderung der Universitätsstruktur hervorhebt, die sich auch auf die Forschung auswirkte und Fisch (2015) verweist auf regionalpolitische Bestrebungen bei den Neugründungen sowie Neuerungen in der Forschungsförderung in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Disziplinen und Fachbereichen (S. 110-111). Er erläutert die Strukturen an den Reformhochschulen Konstanz und Bielefeld, die auf Schwerpunktbildung gesetzt und betriebsförmige Forschungsstruktur statt den Lehrstühlen als kleinste Organisationseinheit eingeführt hätten (Webler, 1995, S. 178).

Inhaltliche Schwerpunktbildung wird sowohl in der BRD als auch in der DDR als Innovation gesehen, die die universalistische Allzuständigkeit eingeschränkt habe und die Forschungsaktivitäten besser steuerbar machen sollte (Jessen, 2010, S. 226). Den Bedarf, die Zusammenarbeit zwischen den Professor_innen zu fördern und die Umstrukturierung der traditionsreichen Fakultäten zu Forschungs- und Lehreinheiten beschreibt auch Rohstock (2013). Dies macht deutlich, dass Forschung zunehmend verstanden wird als gemeinsame Praxis mehrerer Forscher_innen, die als wissenschaftsimmanente Entwicklung dargestellt wird:

„Gerade in der Bundesrepublik, wo das Selbstverständnis der Universitäten in den sechziger Jahren im wesentlichen noch von den tradierten ‚Humboldtschen‘ Leitbegriffen bestimmt war, warfen wissenschaftsimmanente Entwicklungen wie die zunehmende Spezialisierung, Arbeitsteiligkeit und Tendenz zu großbetrieblicher Forschung die Frage auf, wie bei gleichzeitig steigenden Ausbildungsschwerpunktbildung, interdisziplinäre Lehre und Forschung noch sinnvoll zu verbinden waren. Interdisziplinäre Forschung und Forschungsplanung lauteten einige der Lösungsvorschläge, mit denen auf den veränderten Charakter von Forschung und Wissenschaften geantwortet wurde“ (Rudloff, 2005, S. 73).

Neben der Spezialisierung der Forschung und der Anforderung, in größeren Forschungsverbänden zusammenzuarbeiten, wird hier angeführt, dass eine Veränderung darin bestanden habe, dass die Erwartung aufkam Forschungsgegenstände interdisziplinär zu bearbeiten. Diese Anforderung an die wissenschaftliche Praxis benennt auch Jarasch (1999) und verweist darauf, dass die DFG versucht habe, interdisziplinäre Zusammenarbeit bei gemeinsamen Forschungsthemen an bestehenden Universitäten zu unterstützen (Jarasch, 1999, S. 72). Der Autor sieht dies als positive Entwicklung der Forschung an und resümiert, dass sich die Qualität der Forschung zusehends verbessert habe (Jarasch, 1999, S. 74). Eine weitere

wissenschaftsimmanente Veränderung sieht Weber (2002) in der „verstärkten Selbstreflexion der Universität und Wissenschaft“, die auch zum Entstehen der Bildungssoziologie und Wissenschaftsforschung geführt habe (Weber, 2002, S. 166). Als Ausgangspunkt für die Veränderungen in der Forschung wird der Fortschrittsoptimismus gesehen, der u.a. als Planungsutopie dargestellt wird. Diese findet sich sowohl im Ideal der Großforschung (Fraunholz & Schramm, 2005, S. 44) als auch im wiederkehrenden Motiv des Fortschrittsglaubens. Letzterer schwächte sich in den 80er Jahren zwar wieder ab, führte jedoch gleichzeitig auch zu neuen Forschungsgebieten (Weber, 2002, S. 167) und richtete an die universitäre Forschung die Erwartung, dass ihre Wissenschaft zum Motor der Reproduktion und der unablässigen Steigerung des materiellen Wohlstands werde (Weber, 2002, S. 166).

Ersichtlich wird hier, dass die Forschung beschrieben wird als Handlung, die an Komplexität zugenommen und neue Strukturen und Handlungsformen ausgebildet habe. Hierzu gehört die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit und Großgruppenforschung. Die Idee des Fortschritts durch Wissenschaft wird kritisch beleuchtet, aber auch als strukturprägendes Merkmal der Forschung in den späten 60er und 70er Jahren benannt.

Die Relevanz der Forschung für Wirtschaft und Gesellschaft wird (1) unter dem Stichwort Regionalisierung, (2) im Vergleich zwischen BRD und DDR und zuletzt (3) mit Blick auf die Kritik der Gesellschaft an der universitären Forschung thematisiert. All diese Themen werden jedoch eher randständig behandelt: Zur Regionalisierung wird geschildert, dass sich die Neugründungen nicht nur hinsichtlich des Einzugsbereichs der Studierenden niedergeschlagen hätten, sondern auch darin, dass Zusammenarbeiten mit der regionalen Wirtschaft nicht nur in den Ingenieur- und Naturwissenschaften zustande gekommen wären (Webler, 1995, S. 185). Die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft wird auch thematisiert, wenn Unterschiede der Entwicklung der Forschung im deutsch-deutschen Vergleich dargelegt werden. Fraunholz und Schramm (2005) betonen, dass die Hauptaufgabe der Hochschulforschung in der DDR darin gelegen habe, Innovationen zu generieren, die den dominanten Industriestrukturen dienten, während im Westen Drittmittel aus der Wirtschaft in die öffentliche Kritik geraten seien, da man in ihnen eine illegitime Einflussnahme auf die inhaltliche Entwicklung der Wissenschaft gesehen habe (Schramm, 2005, S. 30). Rudloff beschreibt den Einfluss der Gesellschaft auf die Wissenschaft, wenn er aussagt, dass Ende der 60er Jahre die universitäre Forschung unter Rechtfertigungsdruck geriet und gefordert wurde, das Wissenschaftsverständnis offen zu halten und die Wechselwirkung von Wissenschaft und Gesellschaft in den ‚Erkenntnisauftrag‘ der Forschung einzubeziehen (Rudloff, 2005, S. 73).

In den Darstellungen finden sich ebenfalls Passagen, in denen die Verbindung von Forschung und Lehre im Zentrum steht. Hier lassen sich drei Formen herausarbeiten, in denen die Beziehung von Forschung und Lehre thematisiert wird:

(1) als organisationale Einheit, bei der das *Wie* der Verbindung nicht im Fokus der Betrachtung steht, (2) Forschung und Lehre als in Konkurrenz zueinander stehende Aufgaben der Organisation oder der Hochschulakteur_innen und (3) die Trennung von Forschung und Lehre und ihre Entwicklung.

Als organisationale Einheit wird Forschung und Lehre bei Koch (2008) geschildert, da sowohl Forschung als auch Lehre auf dieselbe Infrastruktur angewiesen seien, wenn er problematisiert, dass Missstände in der Universitätsbibliothek der Universität Bremen nicht effektiv und zügig funktioniert hätten (Koch, 2008, S. 234). Auch wenn Webler (1995) darauf verweist, dass die Hochschulen begonnen hätten, „über die Berücksichtigung regionaler Probleme in Forschung und Lehre nachzudenken“ (Webler, 1995, S. 185) wird nicht deutlich, ob es sich hierbei um eine Verbindung von Forschung und Lehre handelt oder zwei nebeneinander bestehende Praktiken der Universitäten genannt werden.

Eine Verbindung von Forschung und Lehre, die sich entweder in der Personalunion des Forschenden und Lehrenden oder in der Gemeinschaft von Forschenden und Lernenden besteht, setzen die Beschreibungen voraus, die ein Konkurrenzverhältnis von Forschung und Lehre nachzeichnen, das die 70er Jahre geprägt habe. Ellwein (1985) versteht die Freiheit der Universität in der Selbstverwaltung und sieht unterschiedliche Entwicklungen im Bereich der Lehre und Forschung:

„Die Hochschule insgesamt ist weniger autonom als früher und als Selbstverwaltungseinrichtung ein Stück des Staatsapparates. Diesem institutionellen Weg entspricht in der Lehre der von der Bildungs- zur Berufsorientierung, während es in der Forschung mehr Freiräume gibt“ (Ellwein, 1985, S. 252).⁹⁵

Hier lässt sich erkennen, dass Forschung und Lehre als unterschiedliche Praktiken an den Universitäten verstanden werden, die sich voneinander gelöst hätten. Die Idee der Bildung wird zwar noch benannt, jedoch als vergangene Orientierung. Die Überfüllung von Seminaren und Bibliotheken versteht Jarausch (1999) als Faktor, der dazu geführt habe, dass die Studierenden den Kontakt zur eigentlichen Forschung verloren hätten (Jarausch, 1999, S. 66), während er den Zerfall des Ideals der Kultivierung eher durch die Öffnung der Universität für die unterschiedlichsten sozialen Schichten bedingt sieht (Jarausch, 1999, S. 66). In dieser Darstellung wird die Idee der Bildung oder Kultivierung nicht als Bedingung der Möglichkeit der Einheit von Forschung und Lehre gesehen, vielmehr wird die Möglichkeit der Studierenden, Orte der Forschung, wie die Bibliothek zu nutzen und mit den Lehrenden in persönlichem Austausch stehen zu können, als wichtig angesehen. Diese Ansicht findet sich auch in der Beschreibung des Versuchs, die

⁹⁵ Auch Jessen (2010) verweist auf die grundgesetzlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre, die erhebliche Autonomiespielräume nach innen eröffnet habe (Jessen, 2010, S. 276). Auch hier werden Forschung und Lehre als zwei Aufgaben der Universität dargestellt, während kein Anspruch auf Einheit erhoben wird.

Verbindung von Forschung und Lehre wieder zu institutionalisieren, der im Ansinnen bestanden habe, flexiblere Binnenstrukturen an den Universitäten zu schaffen und die Campusanlage so zu verändern, dass gemeinsame Wege geschaffen und eine engere Betreuung der Studierenden institutionalisiert würden (Jaraus, 1999, S. 68-69). Auch Rudloff (2011) nennt Versuche, die Einheit von Forschung und Lehre wiederherzustellen und stellt Bemühungen dar, die vor allem auf die Strukturähnlichkeit des Lern- und Forschungsprozesses zielen:

„Gegen die Verschulung des Studiums, gegen das Vorherrschen eines bloß rezeptiv aufzunehmenden Kanons an Kenntnissen und Wissensbeständen forderte die Formel des ‚forschenden Lernens‘ die aktive Teilnahme der Lernenden am Prozess der Wissenschaft. Eigentümlich waren dem didaktischen Konzept die selbständige Themenwahl der Lernenden, die selbständige Entscheidung in der Auswahl der Methoden, Versuchsanordnungen und Recherchen und das ‚unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen‘. Als Merkmal eines Studiums, das auf diesem Leitprinzip fußte, konnte die aktive, projektbezogene, problem- und praxisorientierte, sich vorwiegend in Gruppenarbeit vollziehende Teilhabe der Lernenden an interdisziplinär angelegten Forschungsarbeiten angesehen werden“ (Rudloff, 2011, S. 202).

Während hier der gemeinsame Vollzug von Forschung und Lehre betont und die Lernenden als Nachwuchswissenschaftler_innen⁹⁶ verstanden werden, finden sich auch Beschreibungen, die Forschung und Lehre als durch die zeitlich begrenzten Ressourcen der Forschenden und Lehrenden in Konkurrenz zu einander verstehen. So sehen Fraunholz & Schramm (2005) in der Etablierung von Sonderforschungsbereichen den Versuch, die Verdrängung der Forschung durch die Lehre zu verhindern und resümieren, dass „allen Unkenrufen zum Trotz [...] Universitätsprofessoren heute der Forschung nicht weniger Zeit [widmen] als vor 30 Jahren“ (Fraunholz & Schramm, 2005, S. 42). Auch in Bezug auf die Expansion der Universitäten, Neugründungen und den Ausbau bestehender Universitäten, wird ein verändertes Verhältnis von Forschung und Lehre geschildert, das die beiden Handlungen als konkurrierend darstellt.⁹⁷ Forschung wird im Zuge der Entwicklung zur ‚Massenuniversität‘, in Konkurrenz zur Lehre gesehen und exzellente Forschung mit der Idee der Lehrfreiheit verbunden. Eine entgegengesetzte Prob-

⁹⁶ Im Folgenden wird der Begriff der Nachwuchswissenschaftler_innen in der Ergebnisdarstellung zu finden sein, auch wenn dieser zum einen ein hierarchisches Verhältnis offenbart und zum anderen die Abhängigkeit betont. Trotz dieser begrifflichen Probleme wird der Ausdruck hier immer dann verwendet, wenn eben dieses Verhältnis in den Blick gerät und alle Personenkreise — von Studierenden über Mitarbeiter_innen in Qualifikationsphasen eingeschlossen — oder wenn die Studierenden als potentielle Nachwuchskräfte in den Blick geraten. Wird der Begriff verwendet, soll somit auch die Hierarchie sowie die potentielle Abhängigkeit in der Beschreibung mitthematisiert und nicht durch einen neutralen Begriff ausgeklammert werden.

⁹⁷ Ellwein (1985) charakterisiert die Neugründungen als „hübsche Modelle von Forschungsuniversitäten“, die bewiesen haben „wieweit die Rangerhöhung der Forschung gegenüber der Lehre inzwischen gediehen und wie sehr man bereit war, Refugien für einige wenige Professoren zu schaffen, um die übrigen ihren vielen Studierenden auszuliefern“ (Ellwein, 1985, S. 244).

lematik beschreibt Webler (1995), wenn er die Auswirkungen der Orientierung am Lehrbedarf im Zuge der Expansion problematisiert, der zu einer starken Verzerrung der Forschungskapazitäten geführt habe und dazu, dass nicht kapazitätsrelevante Forschungsgebiete ausgetrocknet und verkümmert seien (Webler, 1995, S. 182). Eine weitere Veränderung, die sich aus dem quantitativen Wachstum der Universitäten ergeben habe, sieht Boockmann (1999) im Zugewinn der Relevanz der Selbstverwaltung, die viel Zeit gekostet habe und in Konkurrenz zur Forschung getreten sei, als weitere zeitintensive Aufgabe der Hochschulakteur_innen (Boockmann, 1999, S. 265).

Während bei den Darstellungen, die eine Konkurrenz zwischen Forschung und Lehre annehmen, die Verbindung von Forschung und Lehre nicht gelöst wird, sondern eher Schwerpunktverschiebungen nachgezeichnet werden, gibt es auch Beschreibungen, die eine Trennung der beiden Aufgaben thematisieren. Dass „die Lehre vielfach aus der Verbindung zu Forschung gelöst und noch mehr zur Aufgabe wissenschaftlicher Mitarbeiter wurde“, führt Webler (1995) als Folge der Reformen in den 70er Jahren an und konstatiert, dass sowohl Staat als auch Wirtschaft und Universitäten eine Reform vorangetrieben haben, die den Verlust der Wissenschaftlichkeit des Studiums in Kauf genommen hätten (Webler, 1995, S. 179). Hier wird deutlich, dass die Verbindung von Forschung und Lehre über die Person des/der Professor_in verstanden wird und die Wissenschaftlichkeit des Studiums als Wert an sich angesehen wird, jedoch keine Aussage darüber getroffen wird, worin die Verbindung von Forschung und Lehre bestanden habe. Auch Weber (2002) schildert das Auseinanderfallen von Forschung und Lehre vor allem im Bereich der naturwissenschaftlich-technischen Großforschung, welche die Forschenden außer Lage versetzt habe auch noch Lehre zu betreiben (Weber, 2002, S. 191). Damit einher seien auch die Veränderungen der Labore, Kliniken und Werkstätten gegangen, die sich an die wissenschaftlichen funktionalen Bedingungen angepasst und so jeden universitären Charakter verloren hätten (Weber, 2002, S. 191). Hier werden Forschung und Lehre als Einheit verstanden, die nicht nur räumlich gegeben ist, sondern auch durch die Gemeinsamkeit, nicht zweckgebundener Aktivitäten. Eine Veränderung der Programmatik benennt Rudloff (2011) unter Bezugnahme auf das Konzept der Gesamthochschule Kassel, bei der an Stelle der Einheit der Forschung und Lehre die Idee der Integration der Praxis in die Lehre getreten sei (Rudloff, 2011, S. 208). Hier wird eine Trennung zwischen Praxis und Theorie eröffnet, die Forschung als eben nicht praktische Tätigkeit versteht.

Die Frage danach, wie die universitäre Ausbildung aussah und welche Veränderungen angestrebt wurden, prägen die Darstellungen der Lehre. Zum einen finden sich einige Darstellungen, die auf die Probleme in der Lehre verweisen, Stichworte sind hier ‚Überfüllung‘ und ‚Studiendauer‘. Zum anderen finden sich einige Aussagen über die Lehre, die sich mit den Zielvorstellungen befassen, die

sich von wissenschaftlicher Bildung zur Ausbildung für die Praxis verändert hätten, auch mit Blick auf die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland.

Die Verkürzung der Studienzeit wird bei vielen Autor_innen thematisiert. So benennt Webler (1995) die Bestrebungen des Wissenschaftsrates, eine gestufte Studienstruktur einzuführen, die nach Ausbildungszielen differenziert sei (Webler, 1995, S. 178) und beschreibt eine zunehmende Reglementierung des Studiums bzw. eine Verschulung durch administrative Studienzeitbegrenzung bei steigendem Stoffumfang (Webler, 1995, S. 184, auch Müller, 1996, S. 106). Der Autor sieht eine Veränderung in der Lehre, die nicht in der Neugestaltung der Lehrformen bestanden habe, sondern „anstelle von Reformkonzeptionen (wie ‚forschendes Lernen‘ oder Projektstudium)“ (Webler, 1995, S. 184) auf die Rahmenbedingungen der Lehre Auswirkungen gehabt hätten.⁹⁸ Kaiser (2010) nimmt ebenfalls Bezug auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, differenziert jedoch zwischen den Naturwissenschaften und technischen Fächern, die den Strukturveränderungen offen gegenüber gestanden hätten und der philosophischen Fakultät, die sich auf einen „humboldtianistisch motivierten Widerstand“ versteift habe (Kaiser, 2010, S. 270). Auch hier wird das Bildungsideal als traditionelle Zielorientierung des Studiums aufgegriffen, jedoch gleichzeitig kritisch hinterfragt. Ebenfalls ambivalent wird der proklamierte Umstand beschrieben, dass Bildung durch die große Menge an Studierenden und Absolvent_innen nicht mehr die Zielvorgabe der Universität sein konnte. So sieht Jarausch (1999) einen Grund für die Veränderung der Studienziele in den veränderten Anforderungen, die daraus entstanden seien, dass das Studium alleine in den 70er Jahren kein Garant mehr für eine angemessene Beschäftigung gewesen sei (Jarausch, 1999, S. 66) und den strukturellen Gegebenheiten, durch die Untertunnelung der Universität und durch Unterfinanzierung auch die humboldt'sche Hoffnung der Realisation persönlicher Bildung im Studium minimiert worden sei (Jarausch, 1999, S. 72).⁹⁹ Jessen (2010) stellt die universalistische Bildung als Zielvorstellung der immer stärker spezialisierten wissenschaftlichen Ausbildung gegenüber und gibt wieder, dass der „Abgesang an die alte Bildungsuniversität“ (Jessen, 2010, S. 263) durchaus umstritten gewesen sei. Eine andere Perspektive nimmt Rudloff (2011) ein, wenn er Konflikte schildert, die er nicht zwischen einer äußeren Steuerungsinstanz und den universitären Ak-

⁹⁸ Auch Rudloff (2011) thematisiert den Anstieg der Studienverweildauer und sieht dies als Ausgangspunkt für die Bemühungen einer stärkeren Strukturierung der Studiengänge (Rudloff, 2011, S. 187).

⁹⁹ Jarausch (1999) zeigt in seinem Text jedoch nicht nur die Problemlage der Bildung als Universitätsideal für die Lehre auf, sondern verweist auch auf die Problematik, die sich aus dem Festhalten an dem alten Universitätsideal ergeben habe: „Obwohl Liberale vom impliziten Egalitarismus allgemeinen Menschenbildung Gebrauch machen konnten, um Versuche der Reinstitutionalisierung eines akademischen Elitedenkens abzuwehren, machte die eklatante Unterfinanzierung und bürokratische Gängelung viele Ambitionen auf eine Kultivierung durch wissenschaftliche Forschung illusorisch. Da der humboldtsche Diskurs eine realistische Wahrnehmung der massenhaften Ausbildung von ‚Schreibtischarbeitern‘ verstellte, trug er letztlich dazu bei, das deutsche Universitätssystem am Vorabend der Vereinigung in den Zustand einer latenten Krise zu versetzen“ (Jarausch, 1999, S. 73).

teur_innen und ihrem Alltag verortet, sondern zwischen den Studierenden und den Lehrenden. Der Autor beschreibt die zunehmende Kritik an den Veranstaltungsformen (Rudloff, 2011, S. 198) und verweist auf Reformideen der Universität Konstanz, die im Vergleich die alltägliche Lehre an den Universitäten veranschaulicht:

„Wo an den neu gegründeten Universitäten in puncto Studienreform neue Wege beschritten wurden, büßte die Lehrform meist an Stellenwert ein. An der Universität Konstanz, die die Kleingruppenarbeit zum Markenzeichen der Studienreform machen wollte, empfahl der Ausschuss für Lehrfragen an der Wende zu den siebziger Jahren, die monologische Vorlesung durch den dialogischen Kurs abzulösen, einen Veranstaltungstypus, der durch Demonstration an exemplarischen Gegenständen Erkenntnisse und Methoden vermitteln, dabei aber die Arbeitsformen der Diskussion, der Gruppenarbeit und des Selbststudiums in den Vordergrund rücken sollte. Was in Konstanz an Formen der Lehre entwickelt wurde, war dem Grundsatz verpflichtet, ‚aus studentischen Hörern mitarbeitende Teilnehmer zu machen‘. Die beträchtlichen Spielräume, die den Fachbereichen dabei gewahrt blieben, führten allerdings dazu, dass die zusammenhängende Vorlesung auch am Bodensee nicht gänzlich von der Bildfläche verschwand“ (Rudloff, 2011, S. 200).

In dieser Darstellung wird die Frage nach der Vermittlung von Wissenschaft gestellt und die Lehrformen, monologische Vorlesung und Demonstration des Erkenntnisfortschritts als bekannte Formen dargelegt. Den Lernenden würde damit die Rolle der Zuhörer_innen zugesprochen, die um neue Formen ergänzt wurden, die auf die aktive Teilnahme der Studierenden gesetzt hätten.

Neben den Darstellungen von Konflikten und Schwierigkeiten, die in der universitären Lehre in den 70er Jahren geschildert werden, nehmen die Beschreibung der veränderten Anforderungen in der Lehre und Reformen der diese bestimmenden Strukturen, einen gewichtigen Platz ein. Veränderte Erwartungen an die Lehre und die Vorbereitung der Studierenden beschreibt Koch (2008) in Bezug auf eine größer werdende Kluft, was unter Allgemeinbildung verstanden worden sei (Koch, 2008, S. 240). Eine neue Anforderung und damit einhergehende neue Ambivalenz in der Lehre sieht Webler (1995) in der Idee des Praxisbezugs im Studium, da Hochschulabsolvent_innen strukturieren und disponieren können, jedoch auch die bestehenden Strukturen in den Berufsfeldern nicht in Frage stellen sollten (S. 180). Diese Beschreibung verweist auf das Paradox von sicherem Wissen und Innovation. Auch Boockmann (1999) benennt die Herauslösung „berufsfelddominierter Disziplinen“ aus dem „Kosmos der Wissenschaft“ (S. 241) und kritisiert, dass es nun endgültig nicht mehr um die Bildung der Studierenden und die Begründung der Wissenschaft aus umfassender Sicht gegangen sei (Boockmann, 1999, S. 241). Auch hier wird, wie bereits dargelegt, eine Kluft zwi-

schen an der Berufspraxis ausgerichteten Lehre und der wissenschaftlichen Lehre unterstellt.¹⁰⁰

Die Darstellung der Veränderung als eine hin zur „berufsorientierten wissenschaftlichen Ausbildung“ (Rohstock, 2013, S. 211) verbindet wiederum die Orientierung der Lehre an dem Ziel der Berufsausbildung mit der Idee der wissenschaftlichen Ausbildung. Neave (2010) betont die sich aus dieser Entwicklung ergebenden Aufwertung der Hochschultypen, die auf eine unmittelbare Berufsfertigkeit und damit auf einen Praxisbezug ohne institutionelle Verpflichtung zur Forschung ausgerichtet gewesen sei (S. 55). Auch wenn hier keine direkte Aussage über das Ziel des universitären Studiums getroffen wird, lässt sich der Anspruch einer an Wissenschaft orientierten und nicht unmittelbar auf Berufsfertigkeiten zielenden Ausbildung ableiten.

Negative Folgen eines zunehmenden Praxisbezugs, durch die Öffnung des Hochschullehrer_innenberufs für Praktiker_innen, gibt auch Boockmann (1999) an:

„So verfiel man auf den Gedanken, die Lehrkapazitäten zu vermehren, ohne die Zahl der Professoren zu erhöhen, was deren Kompetenzen auf viele aufgeteilt hätte. Anstatt ‚Parallel-Professuren‘ einzurichten, holte man ‚Praktiker‘ an die Universität, Studienräte im Hochschuldienst beispielsweise, was überdies eine enge Verbindung von Studium und Praxis in jenen Fächern bewirken sollte, die es vor allem mit der Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer zu tun hatten. Der Gedanke war ebenso bestechend, wie seine Verwirklichung utopisch war. [...] Die Studienräte waren im übrigen nicht die einzigen, die nun an der Universität Positionen mit geringeren Kompetenzen und reduzierter Bezahlung bekleideten“ (Boockmann, 1999, S. 259).

Indirekt vermerkt Boockmann (1999) hier eine sinkende Qualität der Lehre, durch den Anstieg von Lehrpersonal mit geringeren Kompetenzen. Zugleich sieht er das Scheitern der Einbindung der Praxis in die Lehre eher durch die Strukturen bedingt.

Als weitere Veränderung in der Lehre wird die Politisierung beschrieben, die häufig kritisch gesehen wird, was auf den Anspruch der Lehre und Forschung, ideologiefrei zu sein, verweist. So formuliert Boockmann (1999) in Bezug auf die politischen Bewegungen Ende der 60er Jahre, dass die Lehre durch eine „Marxismus-Renaissance“ die in die „Hörsäle drängte“ an den Bewegungen teil gehabt habe, „wenngleich von Fakultät zu Fakultät, von Fach zu Fach in unterschiedlicher Intensität“ (Boockmann, 1999, S. 260). Die Aufnahme politischer Einstellungen in die Lehre wird dann als „eifrige Bekehrung“ (Boockmann, 1999, S. 260)

¹⁰⁰ Eine ähnliche Beschreibung findet sich bei Rudloff (2005) in Bezug auf die Gesamthochschulen, wenn er darlegt, dass an diesen der Berufs- und Praxisbezug an Bedeutung gewann und ein spürbares Gegengewicht zu der alten Leitidee der ‚Lehre aus der Forschung‘ gebildet habe (Rudloff, 2005, S. 88).

gezeichnet, worin sich der Anspruch an die Lehre erkennen lässt, eben nicht zu bekehren, sondern wertfreie Wissenschaft zu vermitteln.

Die Bindung des Studiums an politische Interessen wird auch in Bezug auf das Universitätssystem der DDR thematisiert und vom dem Universitätsverständnis in der BRD abgegrenzt hätten (Jesse, 2010, S. 268). Neben den Beschreibungen, die politische Interessen in den Curricula der Universitäten in der DDR darlegen, werden auch Veränderungen in der Lehre und ihren Zielen in der DDR diagnostiziert. Die Universität als Ausbildungsorganisation wird auch in Hinblick auf die Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Universitäten beschrieben. So resümiert Kaiser (2010), dass sich in der BRD die Massenuniversität und in der DDR die „brave Universität der ‚Kinder des Systems‘“ (Kaiser, 2010, S. 259) durchgesetzt habe.¹⁰¹ Ebenfalls dargestellt wird die Bedarfsorientierung in der Studienzulassung in der DDR (Neave, 2010, S. 58), die sich an der individuellen Nachfrage nur insofern orientierte, als dass die Leistungsfähigkeit der Studienanfänger_innen im Einklang mit der Zuteilung zum Studiensektor gestanden habe (Neave, 2010, S. 58). Auch die Frage des Einflusses der Praxis auf Studium und Lehre wird in Bezug auf das ostdeutsche Universitätssystem beschrieben und die Besonderheit hervorgehoben, dass „Forschungsstudenten [...] allerdings aus dem starren System ausbrechen und eine relativ frühe Promotion anstreben [konnten]“ (Fraunholz & Schramm, 2005, S. 29).

Zusammenfassend kann man erkennen, dass sowohl Forschung als auch Lehre als Aufgaben der Universität verstanden werden und die Erfüllung dieser beiden Funktionen durch die Hochschulakteur_innen kritisch betrachtet wird. Vielmehr als die Frage nach der qualitativen Güte geraten strukturelle Gegebenheiten in den Blick, die die Beziehung von Forschung und Lehre verändert haben, bzw. neue Anforderungen an die Forschung oder Lehre stellten. Auch wird die Einheit im Bereich der Organisation, der personellen Verantwortlichkeit für beide Aufgaben, in der Idee der Gemeinschaft von Forschenden und Lernenden und im Ideal der Bildung durch Wissenschaft verortet. Wichtig scheint stets die Differenz zwischen Ideal und Wirklichkeit, Tradition und Gegenwart zu sein.

3.5 Wiedervereinigung bis Bologna

Zunächst gilt es festzuhalten, dass es nur wenige Hochschulgeschichten gibt, die die Zeit seit der Wiedervereinigung bis zur Bologna-Deklaration thematisieren. In den Darstellungen der Universitätsgeschichte, die nach 1998 erschienen sind

¹⁰¹ Fisch (2015) unterscheidet die Aufgaben der Universität von Forschung, die in der DDR ausgelagert wurde, und Lehre und Erziehung und betont damit besonders die Funktion der sozialistischen Erziehung: „Die Forschung konzentrierte sich stärker in der Akademie und ihren Forschungsinstituten, während für die Universitäten neben der Lehre vor allem die neue Aufgabe einer ‚sozialistischen‘ Erziehung blieb“ (S. 113).

(Boockmann, 1999; Weber 2002; Koch 2008; Rüegg 2010;¹⁰² Fisch 2015), finden sich kritische Rückblicke, Gegenwartsbeschreibungen und Zukunftsprognosen. Dies geschieht häufig in Form eines Epilogs, der als solcher getrennt von der wissenschaftlichen Betrachtung steht und der in der Darstellung eine besondere Position einnimmt.¹⁰³ So findet sich sowohl bei Koch (2008) als auch bei Fisch (2015) ein abschließendes Kapitel mit dem Titel „Ausblick: Von Bologna nach Bologna“ (Koch, 2008, S. 271-276) und „Epilog: Von Bologna nach Bologna“ (Fisch, 2015, S. 114-116), das eine Gegenwartsbetrachtung vollzieht, die auch auf die Entwicklungen der 1990er Jahre eingeht. In Rüegg (2010) übernimmt Barblan (2010) die Aufgabe einen Epilog zu verfassen und betitelt diesen mit „Von der ‚Universität in Europa‘ zu den ‚Universitäten Europas‘“ (Barblan, 2010, S. 485-506). Boockmann (1999) verzichtet auf ein abschließendes Kapitel, verweist aber in den vorherigen Kapiteln immer wieder wertend auf den Ist-Zustand.¹⁰⁴

3.5.1 Position der Universität als Organisation

Die Position der Universität zu anderen Systemen wird (1) über die Kritik an politischer Steuerung und (2) mit Blick auf den Transformationsprozess der ostdeutschen Universitäten dargestellt. Die Position der Universität in der Gesellschaft wird indirekt beschrieben, wenn auf gesellschaftliche Entwicklungen, wie die Europäisierung und die Entwicklung der Gesellschaft zur Wissensgesellschaft und daraus entstehende Anforderungen an die Universitäten verwiesen wird.

In den Darstellungen finden sich einige Aussagen, die eine Trennung von Politik und Wissenschaft, bzw. Politik und Universität einfordern, woraus sich schließen lässt, dass die Autoren eine zu starke Verschränkung von Politik und Wissenschaft, zum einen auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses und zum ande-

¹⁰² Im Vorwort nennt Rüegg (2010) die schrittweise Ausdehnung des Bearbeitungszeitraums von 1990 bis 1995 und den Versuch die Kapitel „soweit nötig und möglich“ um eine europäische Perspektive zu ergänzen, hier verstanden als Unterscheidung zu einem geteilten Europa vor 1989 (S. 15).

¹⁰³ Die Textform des Epilogs dient als „abschließende Bemerkung(en), Aussage(n), Rede, [und ist] gemäß ihrer historischen Wurzel in der Rhetorik dazu bestimmt, in besonderer Weise dem vorangehenden Text, seinem Autor und dem Publikum zu vermitteln und die Aufnahme zu steuern“ (Knapp, 1997, S. 463). Dass der Epilog eine besondere Stellung in der Betrachtung einnimmt, beispielsweise durch seine rahmende Funktion (Knapp, 1997, S. 463) und dass er auf eine andere Weise zwischen Autor_in und Leser_in vermittelt, beispielsweise durch Hinweise zum Rezeptionsrahmen oder als Appell an die Leser_innen, sollte in den folgenden Analysen mit bedacht werden.

¹⁰⁴ In die Untersuchung aufgenommen wurden neben diesen Darstellungen auch einige Artikel, die sich auf die Veränderungsprozesse beziehen, die sich im Zuge der Wiedervereinigung vollzogen haben und diese Entwicklung nachzeichnen. So beispielsweise bei Ash (1999b, S. 105-135), der in seinem Aufsatz in dem zuvor schon analysierten Sammelband „Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität“ in seinem Titel schon eine Perspektive verspricht, die die historische Entwicklung der Universität nachzuzeichnen sucht. Auch aufgenommen wurde Paster-nack (2010a), dessen Artikel „Erneuerung durch Anschluss? Der ostdeutsche Fall ab 1990“ (Paster-nack, 2010a, S. 309-326) ebenfalls eine Perspektive einnimmt, die die Entwicklung der Universität in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, um nur zwei Beispiele für die Auswahlkriterien zu nennen.

ren mit Blick auf die Steuerung der Organisation und ihre Form, als gegeben annehmen. So nennen Rüegg & Sadlak (2010) die Anforderung, die sich aus den Veränderungen des Hochschulwesens ergeben hätten: der Vollzug einer strikten Trennung zwischen wissenschaftlichen Untersuchungen und Diskussionen auf der einen und politischem Aktivismus auf der anderen Seite (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 114). Hier kann man nun schließen, dass die Autoren ein Verständnis von Universität zeichnen, dass wissenschaftliche Kommunikation klar von politischen Kommunikationen unterscheidet. Boockmann (1999, S. 266) stellt der Universität und ihrer Organisationform ein Verständnis der Universität als politisches Organ in der Gegenwart entgegen und verweist darauf, dass man nicht vergessen dürfe, dass die akademischen Organe auch Koordinationsaufgaben hätten und demokratischen Wahlen häufig Absprachen der Professor_innen vorausgehen müssten. Zum einen zieht er eine Trennlinie zwischen den „Gesetzgebern“ die dies und „viele andere“ nicht zur Kenntnis nehmen (Boockmann, 1999, S. 266). Hier wird Politik verstanden als Steuerung von außen und die politischen Akteur_innen werden als wenig sachverständig für die Organisationsweisen der Universität gezeichnet. Dies zeigt sich auch, wenn der Autor die Hochschulgesetzgebung in den Blick nimmt und diese als „törichte Beschlüsse“ und fehlerhaft (Boockmann, 1999, S. 267) beschreibt. Auch wird deutlich, dass die Beziehung zum politischen System, das Gesetzgebung beschließt, negativ besetzt ist, ebenso wie das Rechtssystem, das Einfluss auf die Gestaltung der Universität nimmt. Der Universität als Organisation wird eine passive Rolle zugeschrieben, wenn dargelegt wird, dass diese „die Fehler der Hochschulgesetze“ nicht immer im Alltag ausgleichen könne. Die Argumentation richtet sich zum anderen aber auch gegen die Organisation der Universität selbst, insofern die Übertragung der Codierung des politischen Systems auf die Interaktionen in der Universität angenommen wird. Dies wird deutlich, wenn sich der Autor gegen die Annahme wendet, die Universität als ein politisches Organ zu verstehen, in dem parteienartige Gruppierungen um die Macht kämpften (Boockmann, 1999, S. 267).

Eine Verbindung zwischen Universität, politischen und gesellschaftlichen Interessen zeichnet Barblan (2010) in Bezug auf die Veränderungen in den 90er Jahren nach und zeichnet die Ähnlichkeiten zwischen den Universitätssystemen in Europa nach, die in Reformgesprächen zu Tage getreten seien:

„Doch hinsichtlich externer Beziehungen stellten die europäischen Universitäten zu ihrer Überraschung fest, daß sie sich einiger waren, als sie glaubten, und daß dies eine Grundlage für ein gemeinsames Selbstverständnis sein könnte. So hielten beispielsweise die meisten europäischen Universitäten die Rolle der Ministerien für wesentlich. Diese Auffassung war verankert in der Überzeugung, daß Hochschulbildung ein öffentliches Gut sei, dessen Entwicklung für die Zukunft der Gesellschaft insgesamt weit wichtiger sei als für die Interessen einzelner Absolventen, die einen gut bezahlten Beruf anstreben und für die akademische Ausbildung ein privates Gut oder ein Sprungbrett zum sozialen Aufstieg

darstellen konnte. In diesem Zusammenhang wurden die Universitäten direkte Partner der Regierungen, die ihnen größere Autonomie gewährten“ (Barblan, 2010, S. 500).

Die Universität wird hier nicht nur im Kontext einer nationalen Gesellschaft verstanden, sondern auch in Hinblick auf ihre europäische Dimension. Die Aufgabe der Politik wird in der Absicherung der Interessen der Gesamtgesellschaft gegenüber individuellen Ansprüchen gesehen. Autonomie wird als Handlungsspielraum der Universitäten verstanden, der von der Politik gewährt wird. So findet sich in der Beschreibung neben der Darstellung einer partnerschaftlichen Beziehung auch die einer hierarchischen Relation zwischen politischer Steuerung und dem Handlungsspielraum der Universitäten.

Weniger wertend wird die Beziehung mit Blick auf den Transformationsprozess dargelegt. So schreibt Jarusch (2010), dass „Formen und Inhalte der Universitäten in Ostdeutschland an das traditionelle westdeutsche Muster von Staatsaufsicht und Autonomie angeglichen [wurden]“ (Jarusch, 2010, S. 303). Hieraus wird deutlich, dass die Transformation als Angleichungsprozess an die Muster der westdeutschen Universitäten gezeichnet wird. Die Beziehung zum politischen System wird sowohl mit Blick auf die west- als auch auf die ostdeutschen Universitäten in den 90er Jahren als eine beschrieben, in der der Politik die Aufgabe der Aufsicht zuteilwird, während die Ausgestaltung der Handlungen innerhalb der Organisation, diesen zu überlassen sei.

Eine Zukunftsprognose, die gleichzeitig der Universität auch eine spezifische Position in der Gesellschaft zuschreibt, formuliert Weber (2002), wenn er schreibt, dass zu erwarten sei, dass sich die Universität zur ökonomisierten Fach- und Projektuniversität der neuen Wissensgesellschaft entwickeln würde (Weber, 2002, S. 236). Die Gesellschaft bildet hier den Rahmen für die Entwicklung und Zielsetzung der Universitäten und wird als Wissensgesellschaft beschrieben. Allerdings wird diese enge Bindung von Gesellschaft und Universität als negative Genese verstanden, da die „Begrenzung des universitären Horizonts auf die Gegenwart“ (Weber, 2002, S. 244) kritisch zu betrachten sei. Die Universität wird hier verstanden als eine Institution, die sich (zu) stark an den Interessen der Gesellschaft ausrichte und sich von diesen abgrenzen müsse, ebenso wie von den Medien und kritischen Äußerungen in diesen, die immer nur die gegenwärtige Perspektive einnehmen und aktuelle bzw. kurzfristige Interessen vertreten würden (Weber, 2002, S. 245). Auch wird hieraus deutlich, dass der Universität ein spezifischer Nutzen zugesprochen wird, nämlich als selbstreflexive Institution die Gesellschaft in ihrer historischen Entwicklung in den Blick zu nehmen und die eigene Position auf der Basis der Selbstreflexion zu bestimmen (Weber, 2002, S. 245).

Betrachtet man die Position der Universität in der Gesellschaft in den vorangegangenen Kapiteln, wird deutlich, dass in den Darstellungen meist auch die Frage nach der sozialen Öffnung diskutiert wird. Dies geschieht in den Darstellungen zu den 1990er Jahren mit Blick auf die Entwicklungen der ostdeutschen Universitäten: So resümiert Pasternack (2010a), dass die Transformation zwar als

Systemintegration verstanden wird, jedoch von der sozialen Integration des ostdeutschen Personals in das gesamtdeutsche Wissenschaftssystem nicht gesprochen werden könne (Pasternack, 2010a, S. 326). Deutlich wird hier, dass die Frage nach Integration in Bezug auf die an den Universitäten Lehrenden und Forschenden gestellt und ausgesagt wird, dass die Akteur_innen des ostdeutschen Wissenschaftssystems auch in den 1990er Jahren noch eine spezifische Position gehabt hätten, bzw. als nicht den Standards der westdeutschen Universität entsprechend verstanden wurden und dies auch kritisch hinterfragt wird. Auch Ash (1999b) sagt aus, dass von einer Erneuerung der Universitäten in Ostdeutschland vor allem in Bezug auf die personelle Zusammensetzung gesprochen werden könnte (Ash, 1999b, S. 119). Die Abwicklung des ostdeutschen Hochschulpersonals schildert er dann weiter als personalpolitische Maßnahme, bei der man davon ausgegangen sei, dass diese automatisch zur Zielsetzung der Demokratisierung der Hochschulen beitragen würden (Ash, 1999b, S. 127). Die Transformation wird hier als politisch gesteuerter Prozess verstanden, der den Universitäten selbst wenig Handlungsspielraum zuschreibt. Aus den Beschreibungen des Transformationsprozesses lassen sich weitere Schlüsse in Bezug auf die Relation zwischen Politik und Universität ziehen.

3.5.2 Personen in der Universität

Betrachtet man, wie die Akteur_innen der Universität dargestellt werden, beruhen die Schilderungen meist auf Unterscheidungen. So finden sich Beschreibungen neuer Aufgaben in den Universitäten, die neue Akteur_innengruppen ausgebildet hätten oder Betrachtungen, die Unterscheidungen zwischen dem ost- und westdeutschen Hochschulpersonal einführen. Auch werden Veränderungen genannt, die sich auf die Arbeitsweise ausgewirkt hätten. Auf der Seite der Studierenden nehmen Darstellungen einen Platz ein, die Unterschiede zwischen West und Ost oder in den als Epiloge angelegten Texten, Zukunftsdiagnosen oder Kritiken, die indirekte Aussagen über die Wahrnehmung des Ist-Zustands der Studienmotivation und Arbeitsweise treffen.

Boockmann (1999) unterscheidet zwischen Funktionär_innen und vorzeigbaren Gelehrten (Boockmann, 1999, S. 266), die gleichermaßen an den Universitäten zu finden seien. Er zeichnet das Bild von Professor_innen, die sich nur der Verwaltung widmeten und wertet diese in ihrem wissenschaftlichen Wissen ab (Boockmann, 1999, S. 266). Hieraus lässt sich erkennen, dass er neben den Lehrenden und Forschenden auch noch eine Gruppe von Akteur_innen an den Universitäten sieht, die sich in den 1990er Jahren etabliert hätten: die Verwaltenden. Weber (2002) beschreibt ebenfalls eine neue Gruppe an Hochschulakteur_innen, wenn er auf die Professionalisierung der Rektorate und Dekanate eingeht und darlegt, dass Weiterbildungen für die Amtsinhaber_innen oder der Einsatz von professionellen Universitätsmanager_innen zur Professionalisierung der Akteur_innen mit Entscheidungsmacht führen sollten (Weber, 2002, S. 238). Hier

wird eine neue Aufgabe benannt, die andere Kompetenzen erfordere, als Forschung und Lehre. Management wird nicht als untergeordnete Anforderung gezeichnet, die Hochschullehrende und -forschende per se beherrschen würden, sondern als neue Aufgabe.

Auch werden die Lehrenden und Forschenden indirekt beschrieben, wenn der Prozess der Transformation analysiert wird, und das häufige Scheitern der Nachwuchswissenschaftler_innen auf dem Weg zur Professur thematisiert wird (Pasternack, 2010a, S. 311). So werden die Forschenden und Lehrenden als Gruppe dargestellt, die auf dem Weg zur Professur scheitern würden. Auch wird eine Unterscheidung zwischen west- und ostdeutschen Lehrenden und Forschenden vorgenommen:

„Aus beiden Generationen gelang es nur wenigen, sich gegen das in den ersten Jahren wirksame Stigma, in der DDR wissenschaftlich sozialisiert worden zu sein, in die neuen Strukturen zu integrieren. Es mangelte den jüngeren Wissenschaftlern sowohl an der Einbindung in die nun relevanten Netzwerke als auch an habitueller Passfähigkeit. Sie stießen daher an eine gläserne Decke“ (Pasternack, 2010a, S. 319).

Hier beschreibt der Autor zum einen Anforderungen an die Forschenden und Lehrenden, die darin gelegen hätten Netzwerke auszubauen oder sich in bestehende zu integrieren und zum anderen verweist er auf einen spezifisch westdeutschen Habitus. Worin dieser Habitus bestünde, wird jedoch nicht ausgesagt. Lehrende und Forschende werden so indirekt als eine Gruppe charakterisiert, die spezifische Handlungs- und Verhaltensmuster durch die Institution indirekt inkorporieren, bzw. „wissenschaftlich sozialisiert“ (Pasternack, 2010a, S. 321) werden. In der Kritik, die der Autor äußert, finden sich auch indirekte Annahmen, nach welchem Kriterium Forschende und Lehrende eigentlich beurteilt hätten werden sollen, nämlich nach „bewiesener Leistungsfähigkeit“ (Pasternack, 2010a, S. 321). Was als Leistung gewertet wird und wie diese beurteilt werden könne, findet sich nicht. Auch Ash (1999b) verweist auf eine „Zwei-Klassen-Professorenschaft“ in den 1990er Jahren in Ostdeutschland (S. 116) und resümiert, dass weder ein Elitenaustausch zwischen Ost- und Westdeutschland stattgefunden habe, noch eine Durchmischung des Personals, vielmehr müsse zwischen den Disziplinen differenziert werden (Ash, 1999b, S. 122).¹⁰⁵ Ebenso kritisch beschreibt Fisch (2015) die Folgen der Wiedervereinigung für die ostdeutschen Lehrenden und Forschenden, wenn er angibt, dass der Übergang in das „freiheitlich und pluralistische Wissenschaftssystem ab 1990“ (Fisch, 2015, S. 113) den ostdeutschen Wissenschaftler_innen nicht die Chance zur erstrebten Freiheit und

¹⁰⁵ „Von zentraler Bedeutung dabei gerade im Hinblick auf die Stereotypen, die für die ‚Abwicklungs‘-Maßnahmen im Jahre 1990 ausschlaggebend waren, ist eine Unterscheidung zwischen abgewickelten Disziplinen wie Jura, den Sozialwissenschaften, Pädagogik, Philosophie und Geschichte und den nicht-abgewickelten Kulturwissenschaften wie Ethnologie, und Literaturwissenschaften, Kulturwissenschaften, Theologie usw.“ (Ash, 1999b, S. 123).

Möglichkeit zum eigenständigen Denken, sondern vielmehr das Ende ihrer Karriere gebracht habe (Fisch, 2015, S. 113). In dieser Schilderung wird deutlich, dass zum einen die ostdeutschen Wissenschaftler_innen auch als Gruppe wahrgenommen werden, die nach eigenständigem Denken (Fisch, 2015, S. 113) gestrebt hätte und zum anderen das, was der Autor als Grundvoraussetzung der Forschungsarbeit an den Universitäten sieht, nämlich Pluralität und Freiheit.

Eine Veränderung in der Arbeitsweise der Forschenden und Lehrenden beschreibt Weber (2002), wenn er auf die Entwicklung der Arbeitsweise eingeht, die mit dem flächendeckenden Einsatz von Computern verbunden gewesen sei und eine Rückkehr der Forschenden in die Studierzimmer herbeigeführt habe, jedoch Bildschirmarbeit zunehmend zu ihrer Hauptbeschäftigung geworden sei (S. 226). Eine weitere Veränderung in den Arbeitsanforderungen, die sich jedoch vor allem auf die Lehre bezieht, benennt Barblan (2010), wenn er nachzeichnet, dass sich Lehrende seit 1987 zunehmend der europäischen Zusammenarbeit angenommen und Lehrveranstaltungen mit den Kolleg_innen abgestimmt hätten, so dass gleichwertige Lernerfolge erzielt werden konnten (S. 494). Zum einen wird deutlich, dass Abstimmung in der Lehre auf europäischer Ebene als Neuheit begriffen wird, zum anderen, dass den Lehrenden die Freiheit zugeschrieben wird, sich auch diesem Prozess zu entziehen. Auch Fisch (2015) stellt die Entwicklung der europäischen Universitäten mit Blick auf ihr Selbstverständnis dar, das sie 1988 in der „Magna Charta Universitatum“ ausgedrückt hätten, als organisierte Gesellschaften und privilegierte Stätte der Begegnung zwischen akademischen Lehrer_innen und Studierenden, die letztgenannten für die Erreichung (eigener) Interessen Freiheit böte (S. 114). Hier findet sich zwar keine Beschreibung der historischen Gegebenheiten, jedoch ist der Hinweis auf einen zunehmenden Austausch der Universitätsakteur_innen auf europäischer Ebene zentral. Das in Paranthese gesetzte „(eigene) Interesse“ der Studierenden kann auch als kritische Wahrnehmung der Verwirklichung dieses Zieles in den 1990er Jahren gelesen werden. Es wird auch ersichtlich, dass der Nennung der studentischen Freiheit als Grundprinzip der Universität ein wichtiger Stellenwert im Selbstverständnis zukommt, da sich dieses auch in anderen Darstellungen findet:

„Will der Student die gegenwärtige Massenuniversität nicht als ein Gefäß betrachten, das mit etwas („Studiengang“) angefüllt und am Ende dann mit einem Korke (Examen) verschlossen wird, sollte er zur Kenntnis nehmen, daß die Universität eine lange Geschichte hat und ein Beispiel für jenen besonderen Typus von Bildungsanstalt ist, dessen Anfänge in der Zeit um 1200 liegen: in Bologna und in Paris. Mit dem Wissen um diese Tradition und dem Wunsch, tatsächlich zu studieren und nicht nur einen Studiengang zu durchlaufen, muß man sich nicht alles gefallen lassen, was Studenten heute zugemutet wird [...]“ (Boockmann, 1999, S. 267).

So formuliert Boockmann (1999) die Anforderungen an die Studierenden in den 1990er Jahren. Studierende werden dazu aufgefordert, Einfluss auf die Inhalte

ihres Studiums nehmen und sich nicht mit der Geschichte der Institution und ihren Strukturen auseinanderzusetzen, bzw. diese aktiv zu gestalten.

In Bezug auf die soziale Herkunft und die Veränderungen der Studierendenschaft im Zuge der Transformation beschreibt Pasternack (2010a), dass die Herstellung des freien Studienzugangs in Ostdeutschland eine befreiende Erfahrung gewesen sei (S. 310). Hier kritisiert er sowohl die Zulassungspolitik, die sich in der DDR an unzutreffenden Bedarfsprognosen orientiert habe als auch die Auslese der Studierenden anhand von politischen Kriterien (Pasternack, 2010a, S. 310). Hieraus kann man schließen, dass die Freiheit der Studienwahl in den 1990er Jahren als wichtige Entscheidungsfreiheit der Studierenden gesehen wird. Auch Ash (1999b) beschreibt die Studierenden als Akteur_innengruppe, die ein Anrecht auf Bildung per Grundgesetz habe und begründet dies mit Blick darauf, dass an den ostdeutschen Universitäten auch unmittelbar nach der Wiedervereinigung der Unterricht aufrechterhalten worden sei (S. 114).

Zusammenfassend kann folgendes erkannt werden: Neben den Anforderungen, die sich aus Forschung und Lehre ergeben, werden die Forschenden und Lehrenden als Gruppe dargestellt, die sich zunehmend mit neuen Herausforderungen, Management und Verwaltung auseinandersetzen mussten. Zwei Lösungswege werden vorgeschlagen: Weiterbildung oder Besinnung auf die traditionellen Aufgaben der Akteur_innen. Die Frage nach dem Einfluss des politischen Systems auf die Forschenden, Lehrenden und Studierenden wird in Bezug auf die Wiedervereinigung thematisiert und herausgestellt, dass politische Einstellungen keinen Ort in der Forschung und Lehre haben dürfen. Dies wird deutlich, wenn beispielsweise die Lehrfreiheit und die Autonomie der Universitäten betont wird. Der Einfluss der Gesellschaftsform auf den Forschungs- und Lehrhabitus wird beschrieben und Unterscheidungen zwischen ost- und westdeutschsozialisierten Akteur_innen eingeführt. Die Studierenden werden vor allem mit Blick auf die studentische Freiheit beschrieben, die als Wahlfreiheit oder Freiheit in der Gestaltung ihres Studiums in den Blick genommen wird.

3.5.3 Forschung und Lehre

Forschung und Lehre werden in Bezug auf strukturelle, inhaltliche und methodische Veränderungen thematisiert. Auch werden die Anforderungen in den Blick genommen, die sich geändert hätten und Vergleiche zwischen ost- und westdeutschen Universitäten gezogen. Meist wird jedoch von Forschung und Lehre gesprochen. Darstellungen der Lehre finden sich nur selten, woraus man schließen könnte, dass hier keine gravierenden Änderungen wahrgenommen werden, außer im Bereich des Betreuungsverhältnisses.

Strukturelle Veränderungen der Forschung und Lehre beschreibt Boockmann (1999), ohne explizit auf Forschung und Lehre einzugehen, wenn er darlegt, dass sich die Kommunikationsformen verändert hätten und problematisiert:

„wenn sich in den akademischen Organen ein eigentümlicher Ton durchsetzt, in dem sich Reste professoralen Redens mit den Stilformen, wie sie in Betriebsräten üblich sind, mischen und wenn das alles vom Gesetzgeber und von der Administration gefördert wird – gewollt oder auch ungewollt“ (Boockmann, 1999, S. 266).

Hier erfolgt eine implizite Unterscheidung zwischen einer akademischen und einer wirtschaftlichen Kommunikationskultur, die zum einen durch äußere Einflüsse und zum anderen auch durch die Hochschulakteur_innen selbst Einzug in die Forschungskommunikation erhalten hätten.

Internationalisierung der Forschung wird nicht mehr als neue Anforderung, sondern als Gütekriterium beschrieben. So misst Pasternack (2010a) die Entwicklung der ostdeutschen Universitäten in den 1990er Jahren an ihrer internationalen Wahrnehmung (S. 325) und Jaraus (2010) beschreibt die Möglichkeit der ostdeutschen Universitäten im Zuge der Transformation, Anschluss an den internationalen Forschungsstand zu gewinnen (S. 304). Zwei Dimensionen der Internationalität werden genannt: zum einen die Reputation der Forschung im Ausland, zum anderen die Wettbewerbsfähigkeit durch vergleichbare Ausstattung. Neben diesen beiden bezieht sich Weber (2002) in der Beschreibung auch auf den gesamtgesellschaftlichen Trend der Internationalisierung, die Folgen für die Forschung und Lehre der Universität hätten:

„Ferner rückten im Zeichen weltregionaler Verflechtung- insbesondere: der Europäisierung – und der Globalisierung die Staaten näher zusammen mit der Folge, daß der nationale Bezug an Bedeutung verliert und nationale Alleingänge zunehmend unmöglich werden. Schließlich beschleunige sich die gesamte Entwicklung angesichts verdichtenden Wettbewerbs nochmals in historisch bisher unbekannter Weise“ (Weber, 2002, S. 236).

Hier werden die Globalisierung und Europäisierung als Trends dargestellt, die von außen an die Universitäten herangetragen worden seien und damit zu Veränderungen geführt haben. Die Universität wird zu einer Organisation der Gesellschaft, die sich den politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten anpasst. Dies wird auch deutlich, wenn Weber (2002) auf die komplizierter werdenden Lebensverhältnisse, das Aufkommen neuer Medien und die in diesem Maße unbekannte Informationsmenge verweist und diese als Herausforderungen für Universitäten darstellt (S. 236). Auch spricht der Autor über neue Forschungsbedingungen: die Veränderung der Textdatenverarbeitung, die Möglichkeit des Bildeinsatzes und des Einsatzes von Reproduktionstechniken wie Videorecordern sowie dem immer schneller gewordenen Zugriff auf unüberschaubare Datenmengen (Weber, 2002, S. 168). Neben den Veränderungen lassen sich auch Kontinuitäten finden: So werden Bücher und Geräte weiterhin als Grundvoraussetzung für Forschung und Lehre angesehen.

Gütekriterien der Forschung und Lehre in den 1990er Jahren lassen sich auch aus den Beschreibungen der Transformationsprozesse ableiten. Pasternack (2010a, S. 324) spricht von einer durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen For-

schungsreputation und forschungsbezogenen Leistungsdaten der ostdeutschen Universitäten in den 1990er Jahren. Dabei bezieht er sich auf Forschungsrankings, die nach den Indikatoren eine Leistungsbeurteilung vornehmen: „verausgabte Drittmittel pro Jahr und Wissenschaftler/in, Promotionen pro Jahr und Professor/in, Publikationen in drei Jahren pro Professor/in und davon internationale Publikationen in drei Jahren pro Professor/in sowie in einigen Fächern auch Patente“ (Pasternack, 2007, S. 64).¹⁰⁶ Hier wird deutlicher, was als Leistung in der Forschung verstanden wird, Einwerben von Forschungsgeldern, Nachwuchsausbildung, Veröffentlichungen sowie in technischen Fachbereichen die Schaffung neuer Technologien. Interessant ist, dass hier die Güte der Forschung an den Universitäten nur über die Professor_innen bemessen wird. Blickt man zu Jarausch (2010, S. 304), der die Überprüfung der ostdeutschen Hochschulangestellten auf ihre Mitgliedschaft bei der Staatssicherheit beschreibt, lassen sich weitere Einsichten in das Forschungs- und Lehrverständnis ableiten: die Bejahung der grundgesetzlich verankerten Werte der Bundesrepublik Deutschland werden als Voraussetzung für die Lehre und Forschung an der Universität verstanden.

Auf die Leistungskontrolle bezieht sich Weber (2002). Die universitäre Forschung wird hier dargestellt, als eine von innen heraus bedrohte, die im Gegensatz zur Vergangenheit nicht mehr auf Redlichkeit und kollegialer Prüfung beruhen könne. Der Autor sagt aus, dass sich die Kontrolle der Forschung verändert habe und, dass die Verrechtlichung der Wissenschaft¹⁰⁷ darauf hinweise, dass die Wissenschaft selbst zwei Entwicklungen bestätige: zum einen, dass externe Kontrollen notwendig wären und zum anderen, dass „eine entsprechend tragfähige, in erster Linie über die Universität erzeugte und von Generation zu Generation weiter gegebene Tradition nicht mehr in hinreichendem Maße besteht“ (S. 241).

Eine Zukunftsprognose, die gleichzeitig auch Aussagen über den wahrgenommenen Ist-Zustand von Forschung und Lehre enthält, formuliert Weber (2002):

„Die Freiheit des Forschens und Lebrens wird zumindest in einer Schwundform überleben, weil sie zugleich den unverzichtbaren Motivationskern wissenschaftlichen Engagements bedeutet. Daß die korporative Organisation freier, aber koordinierter Forschung und Lehre ganz aufgegeben wird, ist angesichts ihrer Funktionalität ebenfalls kaum zu erwarten. Freilich ist der Druck gewachsen, die universitäre Arbeit verständlich zu ma-

¹⁰⁶ Im Artikel von Pasternack (2010a) verweist der Autor auf die Ergebnisse seiner Studie „Forschungslandkarte Ostdeutschland“ (2007).

¹⁰⁷ Unter Verrechtlichung der Wissenschaft versteht der Autor die Entwicklung, dass sich im Zuge von Fälschungsskandalen in den 1990er Jahren die nationalen Forschungsgemeinschaften gezwungen sahen, sich mit ethischen Richtlinien guter wissenschaftlicher Praxis auseinanderzusetzen: „Die jeweiligen nationalen Wissenschaftsorganisationen – National Science Foundation der USA und Deutsche Forschungsgemeinschaft – sahen sich gezwungen, Richtlinien ‚guter wissenschaftlicher Praxis‘ vorzugeben, also denjenigen Ethik- und Ehrenkodex zu formalisieren, der offensichtlich nicht mehr durch die scientific community selbst, durch ihre Praxis und ihr Selbstverständnis, gesichert werden konnte“ (Weber, 2002, S. 241).

chen, externer Kontrolle zu öffnen und in ihrer Bedeutung offensiv nach außen darzustellen“ (Weber, 2002, S. 244).

Der Autor verweist auf die Freiheit als unverzichtbare Notwendigkeit in Forschung und Lehre. Die korporative Verfassung der Organisation wird hier als Hinweis verstanden, dass die Universität ihre Zielsetzung selbst bestimmt und die Mitglieder der Organisation ihr Handeln nach diesen Zwecken ausrichten. So beschreibt der Autor eine Universität als eigenständige Organisation, an die zwar von außen Anforderungen herangetragen werden, die sich jedoch selbst ihren Zweck setzen müsste, welchen er im Forschen und Lehren sieht.

Betrachtet man, wann und wie ausschließlich über Lehre gesprochen wird und welche Themen besprochen werden, so wird meist die Betreuungsrelation in den Blick genommen, jedoch werden keine inhaltlichen oder strukturellen Neuerungen besprochen. Weber (2002) identifiziert eine Problemlage in der Lehre und beschreibt, dass bei „überlasteten Fächern“ keine Anpassung der Dozent_innen an die Studierendenzahlen stattgefunden hätte, sondern die Lösung in der Erhöhung des Lehrdeputats und dem Einsatz nebenamtlicher Lehrpersonen gesucht würde (S. 238). Auch Ash (1999b) geht auf die Lehre ein, wenn er betont, dass es in den ostdeutschen Universitäten in den 1990er Jahren trotz großflächiger Entlassungen im Mittelbau keine Probleme im Betreuungsverhältnis gegeben habe (S. 128).

Eine weitere implizite Beschreibung der Lehre findet sich bei Weber (2002), wenn er die Kritik am universitären Lehrbetrieb referiert: „die Forderung nach einer ‚Entrümpelung‘ oder ‚Entlastung‘ des Lehrstoffs von angeblich überholtem oder ‚unnützem‘ Wissen; sie steht unübersehbar mit dem in den meisten westlichen Staaten gesetzlich oder verfassungsmäßig gesicherten Prinzip der Wissenschafts- bzw. Lehrfreiheit in Konflikt“ (S. 238). Hier wird deutlich, dass zum einen die Beschreibung der Lehre und ihrer Inhalte vom Autor kritisch wahrgenommen werden und zum anderen, dass er die Kompetenz der Lehre und der Bestimmung ihrer Inhalte bei den Universitätsakteur_innen sieht.

Während in Bezug auf die Forschung auch inhaltliche Ausrichtungen und methodische Veränderungen in den Blick genommen werden, wird die Lehre nur randständig und mit Blick auf ihre strukturellen Bedingungen umschrieben. Die Entwicklungen der Forschung beziehen sich meist auf gesamtgesellschaftliche Prozesse, die eher schlagworthaft benannt werden als dass ihre Auswirkungen konkret dargelegt werden.

3.6 Fazit: Forschung und Lehre in Darstellungen der Universitätsgeschichte

Geht man davon aus, dass man die Universität als Organisation verstehen kann, die sowohl Teil des Erziehungs- als auch des Wissenschaftssystems ist und sich die Interaktionen und Kommunikationen im Wissenschaftssystem von den

Kommunikationen im Erziehungssystem unterscheiden, soll nun dargelegt werden, welche Funktionen der Universität in der historischen Darstellung zugeschrieben werden und welche Leistungen von dieser für die Gesellschaft oder andere Teilsysteme genannt werden. Auch soll aufgezeigt werden, welche Besonderheiten die Forschung über die Universität als Organisation der Forschung als selbstreflexiver Prozess aufweist und wie die Personen, bzw. Rollen beschrieben sowie welchen Akteur_innen welche Rollen zugeschrieben werden.

Die Ergebnisse werden nach der folgenden (Frage-)Systematik wiedergegeben: (1) Wird darauf eingegangen, wie die Kopplung zu anderen Systemen dargestellt wird und welche Unterscheidungen eingeführt werden, um Forschung und Lehre an den Universitäten von systemexternen Anforderungen abzugrenzen? (2) Werden Forschung und Lehre als Interaktionsformen thematisiert und die Veränderungen nachgezeichnet? Und zuletzt (3) wird die Beschreibung dahingehend betrachtet, wie die Verbindung von Forschung und Lehre ausgeführt wird?

Mit Blick auf die Beziehung zu anderen Teilsystemen und der Gesellschaft lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Wahrheit fungiert als Zielvorstellung der Wissenschaft, die zunächst eine Trennung von Religion und Wissenschaft einführt. Während die Trennung von Glauben und Wissen nur in den Beschreibungen des frühen 18. Jahrhunderts thematisiert wird, dient der Code wahr/unwahr in den Darstellungen der universitären Wissensproduktion im Nationalsozialismus noch zur Unterscheidung von Ideologie und Wissenschaft. Während die Abgrenzung universitärer Interaktion und Kommunikationen über die Idee der Wahrheit als Zielvorstellung mit den Beschreibungen zur Nachkriegszeit nicht mehr auftauchen, rückt das Konzept zweckfreien Wissens als Leitvorstellung der Forschung und Inhalt der Lehre mit zunehmender Ausdifferenzierung der Wissenschaft in das Zentrum der Darstellungen. Es wird zunächst als Konzept genannt, dass eine Einheit der universitären Wissensformen bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung von Forschungsmethoden zur Wissensgenerierung aufrechterhalten konnte und dient dann als Abgrenzung innerhalb des Wissenschaftssystems von universitärer Forschung als zweckfreier Erkenntnissuche und außeruniversitärer Forschung als angewandte Forschung. In den Beschreibungen zur Universität in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert wird das Konzept des zweckfreien Wissens dann zur Unterscheidung gesellschaftlicher und/oder politischer Leistungserwartungen von den Leistungen der Universität eingeführt. Gleichzeitig wird jedoch, in Bezug auf die Rolle der Forschenden, das Beharren auf dem Wert der Objektivität und Zweckfreiheit auch als restaurative Einstellung beschrieben, die eben nicht zur Bewahrung eines ideologiefreien Forschungsraums geführt habe und die, retrospektiv, kritisch zu beurteilen sei. Während die Beschreibungen bis in die Nachkriegszeit die Differenz darlegen, werden in den darauffolgenden Jahren Begründungsmuster eingeführt, die den universitären Anspruch auf zweckfreie Wissensproduktion zu legitimieren suchen: Fortschritt durch Wissenschaft und Innovation als Leistung. In Bezug auf die Forschenden wird also die zweckfreie Wissen-

schaft als rhetorische Formel beschrieben, während gleichermaßen die Zweckfreiheit der Forschung als immanentes Kriterium für universitäre Forschung vertreten wird, wie man es beispielweise an der Kritik an der Forschung in der Zeit des Nationalsozialismus erkennen kann.

Ein weiterer Begriff, der zur Grenzziehung zwischen den Teilsystemen sowie internen und externen Leistungserwartungen stets auftaucht, ist der Begriff der Autonomie. Dieser wird meist in Bezug auf die politischen Interessen und das Verhältnis von Staat und Universitäten angeführt. Zum einen bezieht er sich in Beschreibungen zu Reformbestrebungen auf die Frage, inwieweit der Staat die Strukturen der Universität bestimmen kann, zum anderen und dies geschieht vor allem in Beschreibungen zur Universität in totalitären Systemen, inwiefern der Staat die Forschungsgegenstände und Lehrinhalte beeinflusst hat und inwiefern dies zu Forschung und Lehre geführt habe, die dem Verständnis der Universität zuwider gelaufen seien.

Während der Einfluss von gesellschaftlichen oder politischen Interessen auf die Wissenschaft stets problematisiert wird, kann man in Bezug auf die Lehre erkennen, dass sich anerkannte Kopplungen von Leistungserwartungen der Gesellschaft und Leistung der Universität finden. Hierzu gehört die Bereitstellung von wissenschaftlich ausgebildetem Nachwuchs. Während die Ansprüche des politischen Systems an die Wissenschaft stets als illegitim gezeichnet werden, wird der Anspruch demokratischer Erziehung als vereinbar mit der universitären Lehre gezeichnet, indem wissenschaftliche Ausbildung als Möglichkeit der freien Meinungsbildungen interpretiert wird. Der gesellschaftliche Ausbildungsbedarf und die Aufgabe der Universität, eine an die gesellschaftlichen Bedarfe angepasste Menge an Absolvent_innen zur Verfügung zu stellen, wird zunächst in der Weimarer Zeit mit der Öffnung der Universitäten und dann verstärkt mit Blick auf die Universität seit der Nachkriegszeit thematisiert. Im Zuge dessen wird auch der Ausbildungsbedarf und die Idee der universitären Ausbildung aus dem Blickwinkel gesellschaftlicher Bedarfslagen thematisiert und die Frage nach der Passung von Studium und Arbeitsmarkt gestellt. Die Aufgabe der Universität für zukünftige Berufe auszubilden wird zwar bereits mit Blick auf das 19. Jahrhundert dargelegt, es wird jedoch kein Spannungsverhältnis zwischen universitärer Ausbildung und Passung der Absolvent_innen beschrieben.

Die Frage nach dem Einfluss des Wirtschaftssystems auf das Wissenschaftssystem wird erst ab der Nachkriegszeit aufgegriffen. In den Beschreibungen der 1970er Jahre wird die Wirtschaft als Akteurin benannt, die Erwartungen an die Universität stellt, während zuvor die sozioökonomische Lage der Hochschulakteur_innen angeführt wird, die Wirtschaft jedoch nicht als Akteurin beschrieben wird. Hinzu kommt, dass die Universität erst in den Beschreibungen der 1970er Jahre als Organisation mit betriebsähnlichen Strukturen beschrieben wird. Diese Entwicklung wird jedoch von den Autor_innen auch kritisch gesehen und auf die

Unterschiede zwischen wirtschaftlich arbeitenden Betrieben und der Universität als Organisation der Wissenschaft verwiesen.

Betrachtet man nun die Beschreibung der Forschung, wird meist der Prozess der Ausdifferenzierung der Wissenschaft beschrieben, zunächst über die Ausdifferenzierung von Disziplinen und Forschungsformen. Es wird eine Unterscheidung von geisteswissenschaftlicher und experimenteller Forschung eingeführt und ab der Nachkriegszeit auf die Verbreitung der sozialwissenschaftlichen Forschung verwiesen. Die Fachgesellschaften und Publikation als Kommunikation im Wissenschaftssystem werden erst im ausgehenden 19. Jahrhundert benannt. Die Aufgabe der Qualitätssicherung der Forschung und die Reflexion der Erkenntnisprozesse wird anfänglich der Philosophie zugeschrieben. Reputation und innerwissenschaftliche Wahrnehmung der Forschung werden als Gütekriterien der Forschung eingeführt, wenn auf die Wissenschaftsentwicklung in Deutschland zwischen 1913 und 1945 verwiesen wird. Die geschicht im Hinweis darauf, dass Deutschland die Erwartungen an universitäre Forschung nicht erfüllen konnte. Während man wenig über die Interaktionen erfährt, findet man häufig Beschreibungen der Orte der Forschung. Zu diesen gehören Bibliotheken, Labore und Kliniken, die als wichtige Orte der Forschung benannt werden. Während Wahrheit als Zielvorstellung des Forschungshandelns im 19. Jahrhundert noch genannt wird, ist neues Wissen ab dem 20. Jahrhundert das Ziel von Forschungsaktivitäten. Die Form der Generierung neuen Wissens wird über die Formel der zweckfreien Produktion gestellt. Auch wird eine Entwicklung der Forschung von Arbeit eines einzelnen Universalgelehrten, über Forschung in Verbänden von Spezialisten einer Disziplin bis hin zu Forschungsnetzwerken mit internationalem und interdisziplinärem Anspruch nachgezeichnet.

Ebenso wie die Forschung wird auch die Lehre in allen betrachteten Zeiträumen als Aufgabe der Universität thematisiert. Die Form der Lehre wird jedoch nur mit Blick auf die Reformuniversitäten im 18. und 19. Jahrhundert dargelegt und zwischen einer auf wissenschaftliches Arbeiten zentrierten Lehre und einer veralteten Lehre, die vor allem bestehendes Wissen weitergab, unterschieden. In diesen Beschreibungen werden das selbstständige Erarbeiten und das Einüben wissenschaftlicher Arbeitsmethoden als neue Form der Lehre benannt. Betrachtet man, welche Zielvorstellungen transportiert werden, finden sich Angaben, die mehr oder weniger explizit auch als Erziehungsabsichten verstanden werden. So wird für das 18. und 19. Jahrhundert die Ausbildung von Staatsdienern und ihre Erziehung durch allgemeine Bildung benannt. Mit Blick auf die universitäre Lehre im Nationalsozialismus werden die Ideologisierung und Anpassung der Studierenden an das totalitäre System geschildert und als Fehlentwicklungen beschrieben. Dies kann man ebenfalls in der Thematisierung der Lehre in der DDR erkennen. Explizit wird in den Beschreibungen der Nachkriegszeit auf die Absicht der demokratischen Erziehung verwiesen, die auch den Universitäten obliegen habe.

Ausbildung und Berufsfähigkeit wird stetig, jedoch indirekt thematisiert, wenn beschrieben wird, welche Berufsaussichten Studierende zu welcher Zeit hatten oder der Bedarf an Akademiker_innen aufgezeigt wird. In den 1970er Jahren findet sich dann die Formel der Praxisorientierung, die eine Veränderung der Ansprüche an die Lehre nachzeichnet und in den Darstellungen kritisch diskutiert wird. Unterschieden wird theoretisches, zweckfreies Wissen als Gegenstand der Lehre an den Universitäten und praktisches Wissen, das auf Handlungswissen in Berufen zielt. Der Verweis auf die Lehrfreiheit dient dann nicht mehr primär dazu eine Grenze zwischen politisierter Lehre und wissenschaftlicher Lehre, die sich um Wahrheit bemüht, zu ziehen, sondern zwischen nützlichem Wissen in Bezug auf bestimmte Berufsbilder und Passung in den Arbeitsmarkt sowie Wissen, das durch die Lehrenden als wissenschaftliches Wissen und fachlich relevant eingestuft wird. Worin die Unterschiede dieser beiden Wissensformen liegen, wird jedoch außer über das Begriffspaar Praxis und Theorie nicht weiter beschrieben. Die Studierenden werden zunächst als Akteur_innen der Lehre gezeichnet, die aktiv an dieser teilgenommen hätten. Selbstständigkeit wird den Studierenden als Attribut zugeschrieben und die Lernprozesse als selbsttätiges Erarbeiten und nachvollziehen von Forschungsmethoden. Mit den Beschreibungen der „Massenuniversität“ werden ihnen verstärkt wertende Attribute zugewiesen: Sie werden als Konsument_innen höherer Bildung und als passive Rezipient_innen der Lehrinhalte charakterisiert. Auch wenn die Studierenden bis nach 1945 als Akteur_innen der wissenschaftlichen Bildungen beschrieben werden, erfährt man nichts über ihr Handeln in Bezug auf ihre Ausbildung, Teilhabe an Forschung und ihre Erwartungen an das Studium. Vielmehr werden Studierende mit Blick auf ihre politischen Aktivitäten als Handelnde dargestellt und ihnen ein Gestaltungsfreiraum zugeschrieben.

Die Hochschulangestellten werden meist über ihren Bezug zur Wissenschaft beschrieben, als Vertreter_innen ihres Faches, als wissenschaftliche Vorbilder und Wegbegleiter_innen. Es findet sich in eigentlich allen Beschreibungen zur Lehre eine Hierarchie in der Lehrenden-Lernenden-Konstellation, auch wenn die Gemeinschaft der Lehrenden, Forschenden und Lernenden betont wird. So zeigen Beschreibungen der Lehrsituationen mit Begriffen wie *vorführen*, *einüben*, *führen*, *nachvollziehen* doch einen Wissensvorsprung der Lehrenden gegenüber den Lernenden auf.

Interessant ist ebenfalls, dass die Professor_innen bis in die 1970er Jahre als konservativ und auf ihren Stuserhalt bedacht charakterisiert werden, während die einzige negative Konnotation in den Beschreibungen zu den 1990er Jahren in einer Aussage findet, die kritisiert, dass sich diese zu sehr den Verwaltungsaufgaben hinwenden würden, während sie zuvor zu stark auf ihre Forschung oder ihre wissenschaftliche und gesellschaftliche Reputation bedacht gewesen seien.

Meist wird die »Einheit von Forschung und Lehre« über die Personalunion der Forscher_innen und Lehrenden beschrieben. Die Qualifikation zur Lehre ergibt

sich aus der wissenschaftlichen Qualifikation. Damit einher geht die Rollenbeschreibung der Lehrenden als Vorbild, Begleiter_in. Die Interaktion wird beschrieben als vorführen, führen und Erkenntniswege vorstellen. Als brüchig wird die Vorstellung vom forschenden Lehrenden erst in den 1970er Jahren dargelegt, wenn zum einen ein Konflikt zwischen reputationsversprechender Forschung und Betreuung/Lehre als zeitintensive und wenig Anerkennung bringende Tätigkeiten herausgearbeitet wird. Zum anderen wird ein Interessenskonflikt von Studierenden und Lehrenden beschrieben, der die Rolle des Lehrenden als Vorbild und Begleiter im Erlernen von Forschung in Frage stellt. Auch die Ausdifferenzierung der Forschung und komplexer werdende Gruppenforschungen werden als Grund für die zunehmende Arbeitsteilung zwischen Forschenden und Lehrenden genannt.

Bis in die Nachkriegszeit findet sich auch die Idee der Verbindung von »Forschung und Lehre« in der Gemeinschaft von Forschenden und Lernenden, die sich durch kooperatives Arbeiten am Forschungsgegenstand ausgezeichnet habe. Neben Laboren wird auch das wissenschaftliche Seminar als gemeinsamer Ort der wissenschaftlichen Lektüre und Diskussion dieser Form zugeschrieben. Deutlich wird aber auch, dass diese Form der Verbindung eng an die Vorstellung der Universität als Bildungsinstitution für Eliten gebunden ist. Als Bedingungen für diese Gemeinschaft wird ein ähnlicher Wissensstand genannt, der durch die komplexer werdenden Fachwissenschaften und/oder das sinkende Niveau der Schulbildung spätestens seit den 1960er Jahren nicht mehr erfüllt werden könne. Ab der Nachkriegszeit wird dann auch nicht mehr über eine Gemeinschaft gesprochen, sondern die Betreuungsrelation wird als Größe für die Beziehung von Wissenschaftler_innen und Studierenden eingeführt. Erst mit der Erhöhung der Absolvent_innenzahlen wird eine mögliche Ausdifferenzierung von Forschung und Lehre im Bereich der Ausbildung thematisiert und eine Unterscheidung zwischen Eliten, die eine wissenschaftliche Ausbildung erhalten und der Masse an Studierenden, die eine, nicht weiter definierte andere Ausbildung anstreben oder bekommen, eingeführt. Zwar finden sich auch Darstellungen, die Formen des Studiums unterscheiden (zwischen einem Studium mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Ausbildung und einem mit dem Ziel des Staatsexamens als Berufsausbildung im 19. Jahrhundert), jedoch beruht diese Unterscheidung nicht auf strukturellen Gegebenheiten, sondern auf der Interessenlage der Studierenden, denen beides möglich war. Ab den 1970er Jahren werden dann auch Versuche beschrieben, eine Gemeinschaft über die gemeinsame Nutzung von Orten, wie Bibliotheken, herzustellen oder über die Neugründung von Reformuniversitäten mit Elitestatus. Angeführt wird hier meist die Universität Konstanz und man kann erkennen, dass die Verbindung von Forschenden und Studierenden als lose und nur noch an spezifisch darauf ausgerichteten Universitäten realisierbar verstanden wird.

Auch findet sich die Idee der Einheit von Forschung und Lehre, die über das Ideal der Bildung argumentiert wird. Bildung wird verstanden als selbsttätiger Akt

der Studierenden sich mit wissenschaftlichem Wissen auseinanderzusetzen. Gegenübergestellt werden spezialisiertes Anwendungswissen und wissenschaftliches Wissen, das auf Erkennen und eigenständiges Denken zielt. Dieses Erkennen bildet dann die Brücke zwischen allgemeiner Bildung und Wissenschaft. Infrage gestellt wird dieser Anspruch in den Texten durch die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntniswege, die dem Allgemeingültigkeitsanspruch nicht mehr gerecht werden konnten. In den Beschreibungen der Universität als Massenuniversität wird dann auch eine Ausdifferenzierung zwischen wissenschaftlicher Bildung und Ausbildung verstärkt thematisiert. Mit dem Topos »Bildung durch Wissenschaft« ist die Idee der akademischen Freiheit, die in Bezug auf das 19. Jahrhundert und anschließend noch einmal mit Blick auf die Nachkriegszeit thematisiert wird, verbunden. Diese wird verstanden als Möglichkeit interesseliebt die Inhalte des eigenen Studiums frei zu wählen. In Abgrenzung zum Studium in der DDR und die Einführung des Numerus Clausus, taucht die Idee der studentischen Freiheit noch einmal auf, meint jedoch hier Freiheit in der Studienwahl. Wahlfreiheit in Bezug auf das Curriculum wird als konstitutive Bedingung von (Selbst)-Bildung im Studium dargestellt. Diese Idee deckt sich wiederum damit, dass Studierende als selbsttätig Lernende beschrieben werden, sei es als Defizitdiagnose oder als Blick in die Vergangenheit.

Eine ähnliche Funktion, wie die Idee der wissenschaftlichen Bildung als Möglichkeit Forschung und Ausbildung zu verbinden, kann man im Konzept der Wissensgesellschaft, wie es in den 1990er Jahren eingeführt wird, wiederfinden. Die Idee der Wissensgesellschaft ermöglicht das Paradox der Produktion von Nichtwissen in der Forschung und der Vermittlung von sicherem Wissen aufzulösen. Dies geschieht argumentativ über die Vorstellung, dass gerade der Umgang mit Nichtwissen das gesicherte Wissen sei, dass die Universität vermitteln könne und das in der zukünftigen Gesellschaft für das Ausüben von diversen Berufen eine wichtige Rolle spiele.

Aus der Exkursion in die Darstellungen der Geschichte der Universität können neben den inhaltlichen Beschreibungen und aufgezeigten Diskurslinien, Fragen an die medialen Darstellungen ebenso wie einige analyseleitenden Gedanken erarbeitet werden. Zunächst lässt sich festhalten, dass auch in den Universitätsgeschichten bestimmte Narrative, wie die deutsche Forschungsuniversität, die Massenuniversität und die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden auftauchen und tradiert werden. Auch die relative Dethematisierung der Interessen der Studierenden – außer wenn sie als politische Akteur_innen auftreten – lässt sich erkennen. Der Umgang mit den großen Autoritäten der Universitätsgeschichte – beispielsweise Humboldt und Weber, ist kritisch distanzierter als im medialen Diskurs. Dennoch tauchen ihre Namen als Stellvertreter für bestimmte Ideen auf.

Gegensatzpaare wie zweckfreie Forschung und Auftragsforschung, aber vor allem solche, die sich auf Studienziele und Inhalte beziehen, werden auch in diesen Darstellungen aufgegriffen und besprochen. So wird beispielsweise der Gegensatz

von Spezialisierung und Generalisierung auch in diesen Texten aufgenommen und darauf verwiesen, dass Bildung durch Wissenschaft auf der Seite der Generalisierung verortet sei.¹⁰⁸ Blickt man auf die Darstellung von Konflikten und Problemlagen, so werden die Ursachen zwar auch in der fehlerhaften Positionierung der Akteur_innen (zu politisch oder zu unpolitisch), meist aber ursächlich in den an die Universität herangetragenen Erwartungen verortet. Weder das Wissenschafts- noch das Erziehungssystem wird als an sich fehlerhaft oder problematisch beschrieben. Auch lässt sich, ruft man das theoretische Gerüst der Arbeit ins Gedächtnis, feststellen, dass eine Verbindung von Forschung und Lehre über Publikationen nicht hergestellt wird. Vielmehr wird auch hier ein Vermittlungskonzept dargelegt, dass statt am Pol der Übereinstimmung von Aneignung und Vermittlung tendenziell am Pol der Entkopplung dieser beiden Prozesse liegt (Kade, 1997, S. 56). Dennoch wird implizit deutlich, dass das zu vermittelnde Wissen auch mit Blick auf den Lebenslauf betrachtet wird, wenn die Frage nach der Vermittlung der Absolvent_innen auf dem Arbeitsmarkt in den verschiedenen Zeitabschnitten thematisiert wird. Gleichzeitig werden aber stets unterschiedliche Wissensformen gegeneinander in Stellung gebracht. Die Beziehung von Lehrenden und Lernenden wird auch in den Darstellungen zur Universitätsgeschichte entlang den nach Stichweh (1994/2013) zugrundeliegenden Annahmen zum Universitätsideal geschildert. Um hier nur noch einmal einige Stichworte aufzugreifen: Interaktion als Anregung, stetige Kreation von Wissen sowie das Lernen im Selbstbezug (Stichweh, 1994/2012, S. 203). Zwar werden Unterbrechungen und Probleme der Verwirklichung in den universitätshistorischen Darstellungen aufgegriffen, dies aber meist in einem Modus, der das Ideal als solches tradiert, da die Beschreibungen in Form von Abgrenzung stattfinden. Zuletzt sei noch darauf verwiesen, dass in den meisten Darstellungen eine Zäsur in den 1970er Jahren gesetzt wird, die an den Begriff der Massenausbildung gekoppelt ist. Bei aller Uneinheitlichkeit der Beschreibungen, wird dennoch die Universität als einheitliche Organisation dargestellt.

Unter Rückgriff auf diesen ersten Umriss verschiedener Narrationen, die das Bild der Universität prägen, gerät nun die Universität der Gegenwart in den Blick. Zuerst sollen Themenfelder, die bearbeitet werden sowie die Zusammensetzung des analysierten Korpus dargelegt werden. Die ausführliche Darstellung des Korpus ermöglicht neben dem Verständnis für das analysierte Material, auch einen Blick auf die im Analysezeitraum medial besprochenen Themen und somit auch auf die (zumindest erhofften) Veränderungsprozesse der Universität von 1999-2014. Anschließend wird die Position der Universität innerhalb der Gesellschaft (aus der Innen- sowie der Außenperspektive) dargelegt (Kapitel 3). Daraufhin wird der Zusammenhang von Forschung und Lehre, wie er in der medialen Darstellung tradiert wird, untersucht (Kapitel 4), um dann Lehre und Studium (Kapitel 5),

¹⁰⁸ Zum Gegensatz von Generalisierung und Spezialisierung in den Aussagen im medialen Diskurs siehe Kapitel 5.4.3.3.

sowie Forschung und Wissenschaft (Kapitel 6) in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken.

4. Beschreibung des Datenkorpus

Im Folgenden soll ein Überblick über das Datenkorpus gegeben werden, indem zunächst das Korpus dahingehend beschrieben wird, welche Themenfelder identifiziert wurden und wer zu diesen Themen schreibt. Neben der inhaltlichen Vorstellung soll dann auch mit Blick auf die Autor_innen ihre Position im Diskurs, die bestimmt ist durch die Grenzziehung von universitäre und außeruniversitäre Autor_innen sowie Bildungsabschlüsse und Fachrichtung, eine erste Analyse des Korpus dargelegt werden. Dies geschieht ebenfalls unter Berücksichtigung der Textformen, die identifiziert werden konnten.

Die ausführliche Darstellung verfolgt einen doppelten Zweck. Zum einen ermöglicht sie, die Ergebnisse auf der Ebene der Argumente und Thematisierungen, die im Folgenden im Quervergleich zwischen den Artikeln vollzogen ist, zu rahmen. Zum anderen lassen sich erste Schlüsse dazu ziehen, wer wie über die Universität spricht und wann die Universität als Erziehungs- und Wissenschaftsorganisation angesprochen wird und von wem.

4.1 Artikelthemen

Die Artikel wurden verschiedenen Themenbereichen zugeordnet. Die Einordnung der Artikel in Themenfelder erfolgte anfänglich induktiv, indem zwei Jahrgänge (1999) und (2009) in beiden Printmedien einer ersten Analyse unterzogen wurden.

Hierbei wurde den Artikeln nach der Lektüre eine Freitextvariable zugeteilt, die den inhaltlichen Schwerpunkt in Form von Schlagworten bestimmt. Hier traten schon erste Häufungen auf. In einem weiteren Schritt wurden dann die Freitextvariablen geclustert. Aus den Gruppen ergaben sich letztlich acht Sachgebiete, die inhaltlich bestimmt waren sowie zwei, die über die Textform definiert sind. Diese beiden Sonderfälle sind REZENSIONEN und PORTRAITS. In den als PORTRAIT bezeichneten Texten wird eine Person vorgestellt und ihr Handeln, ihre Meinung oder deren besondere Eigenschaften beschrieben. Dies geschieht jedoch in den dieser Kategorie zugeteilten Publikationen, nicht mit Blick auf ein Themenfeld, da das Anliegen des PORTRAITS eher die umfassende und facettenreiche Darstellung eines Menschen ist. Auch stellte sich im Analyseprozess heraus, dass die REZENSIONEN keinen spezifischen Sachgebieten zugeteilt werden konnten, da in diesen Beiträgen nicht die Universität als Organisation oder ihre Funktion in den Blick gerät, sondern dem/der Leser_in einen Einblick in Publikationen über die Universität verschafft werden soll. Diese Artikel wurden trotz ihrer Sonderstellung im Korpus belassen, da die REZENSIONEN als Verweis auf aktuelle oder zu aktualisierende Fragen verstanden werden können und meist in einer Meinungsäußerung beispielsweise in Bezug auf die Aktualität des Themas enden.

Die aus dem Material abgeleiteten Schwerpunkte wurden dann im Anschluss an die Lektüre als Fallvariablen jedem Text zugeteilt. Die Funktion von Fallvariablen ist es, entweder bei der Interpretation des Materials zu helfen oder als Selektionskriterien bei der Kontrastierung einzelner Fälle zu dienen (Kuckartz, 2010, S. 146). In der vorliegenden Arbeit ermöglichen sie zum einen, einen Überblick über das gesamte Korpus zu gewinnen und zum anderen dienen sie der Kontrastierung der Artikel auch in der Kombination mit anderen Fallvariablen. Im Zuge der Analyse stellte sich heraus, dass für die Beschreibung der Themenfelder die Freitext-Fallvariable, die in Schlagworten das Sujet des Artikels präzisiert, von Bedeutung ist. Eine doppelte Vergabe von Fallvariablen wurde nicht vorgenommen, da sich diese auf den ganzen Text beziehen soll und nicht einzelne Elemente eines Beitrags hervorgehoben werden sollen. Wurden zwei thematische Schwerpunkte im Artikel ersichtlich, wurde eine Entscheidung getroffen: Die Zuteilung wurde in Abwägung der unterschiedlichen Textanteile im Artikel und mit Blick darauf, welches Thema eher als rahmend angesehen werden kann, von dem ausgehend andere Felder angesprochen werden, vorgenommen.

Im Folgenden wird das Korpus beschrieben, zunächst bezüglich der acht thematischen Schwerpunkte, dann hinsichtlich der Besonderheiten bei der Autor_innenschaft, dem Printmedium und dem Erscheinungsdatum. Bei dieser Darstellung wird auf die Freitext-Fallvariablen zurückgegriffen. So kann dargelegt werden, welche Inhalte dem Thema zugeteilt wurden und detailliert beschrieben werden, wer, wann, wo und wie zu welchen Inhalten publiziert.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Auf eine detaillierte Belegform wird im Folgenden verzichtet, da sich im Anhang an die Arbeit eine Tabelle findet, die alle Artikel des Korpus aufführt und die zugeordneten Fallvariablen sowie

Das Korpus besteht aus 1.130 Artikeln. Aus der monatlich erscheinenden Zeitschrift *Forschung & Lehre* wurden 627 nach den in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Kriterien¹¹⁰ ausgewählt, während nur 503 Artikel aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* aufgenommen wurden.

Anhand der Tabelle kann nachvollzogen werden, dass die unterschiedlichen Medien im Sinne der Vorannahme die Möglichkeit der Analyse einer Außen- und Innenperspektive durch die Medienauswahl ermöglichen, da in der Wochenzeitung *Die ZEIT* 70 % der Artikel von Akteur_innen verfasst sind, die nicht institutionell an die Universität gebunden sind. In *Forschung & Lehre* kehrt sich dieses Verhältnis um.

Tabelle 1: Überblick Datenkorpus nach Autor_innen

Forschung & Lehre (627/55,5 %)		Die ZEIT (503/46,5 %)	
universitär (n/in % von insg. Forschung & Lehre)	nicht-universitär (n/in % von insg. in Forschung & Lehre)	universitär (n/in % von insg. in <i>Die ZEIT</i>)	nicht-universitär (n/in % von insg. in <i>Die ZEIT</i>)
480/76,5 %	147/23,5 %	150/30 %	353/70 %

Betrachtet man nun die Übersicht über die Themenfelder nach Jahrgang kann man zunächst erkennen, dass die Themenschwerpunkte, die sich mit dem politischen Einfluss auf die Universität beziehen – Politik und Universität, Politik und Studium/Lehre sowie Politik und Forschung, mit 295 Artikeln sowie die Themen Lehre und Studium (263 Artikel) und Struktur der Universität (192 Artikel) die am stärksten repräsentierten Themenfelder sind.

Freitextvariablen nennt, so dass der/die Leser_in die getroffenen Aussagen selbst nachvollziehen kann (Tabelle 2 im Anhang).

¹¹⁰ Zur Erinnerung: Drei Kriterien führten zur direkten Aufnahme der Artikel in das Korpus: (1) Findet sich eine Nennung von »Forschung und Lehre«, bzw. »Lehre und Forschung«? (2) Findet sich innerhalb von einem Satz eine Nennung von Forschung und Lehre? (3) Findet sich innerhalb von einem Satz die Nennung von *forsch** oder *wissens** in Verbindung mit einem auf den Lehrprozess bezogenen Worte?

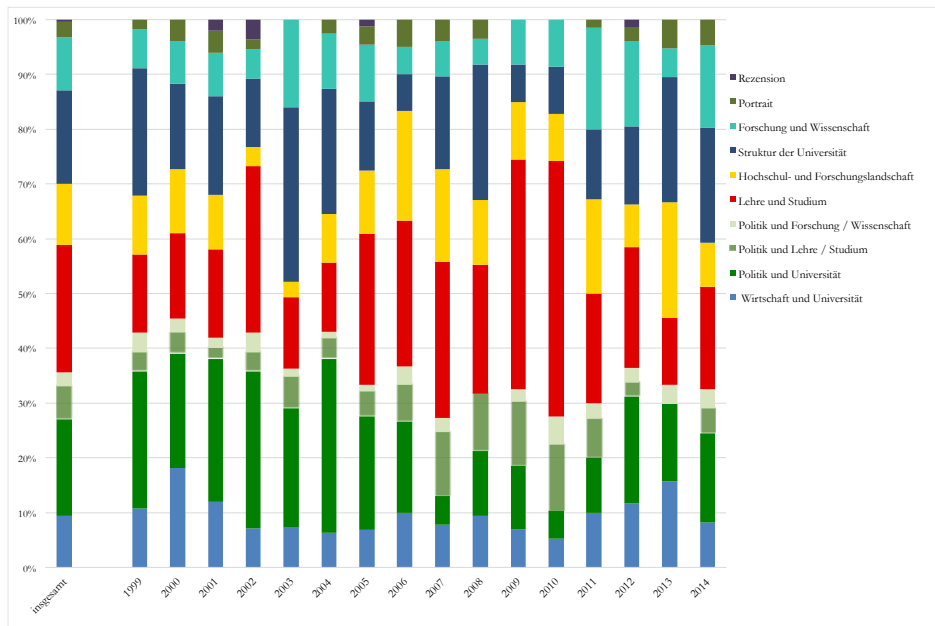


Abbildung 2: Themen der Artikel nach Jahrgängen

Im Folgenden soll ein Überblick über die einzelnen Themenfelder, ihre Inhalte und die Besonderheiten in Bezug auf die Autor_innenschaft und die Medien gegeben werden. Es gilt zu beachten, dass die getroffenen Angaben keine generalisierenden Aussagen über die Printmedien zulassen. Vielmehr dient die Analyse zur Beschreibung des Korpus, der nicht den Anspruch erhebt alle Artikel zur Universität zu erfassen. Es geht hierbei um die Frage, ob die doppelte Funktion von Forschung und Lehre in spezifischen Themenfelder besonders häufig aufgenommen wird sowie die Möglichkeit, einen Überblick über das der Analyse zugrundeliegende Datenkorpus zu erhalten.

4.1.1 Wirtschaft und Universität

Artikel, die in dieses Themenfeld eingeordnet wurden, befassen sich mit der Beziehung der Universität zur Wirtschaft. Verortet wurden hier Artikel, die sich (a) allgemein mit der Beziehung und den Auswirkungen der Wirtschaft auf die Universität beziehen. Solche, (b) die die Übertragung wirtschaftlicher Prinzipien auf die universitären Strukturen bearbeiten und solche, (c) die sich mit der Beziehung der Wirtschaft bzw. Unternehmen und der Forschung bzw. der Lehre auseinandersetzen. Insgesamt wurden diesem Themenfeld 106 Artikel zugeordnet. Das entspricht 9,5 % der Artikel des Datenkorpus.

Im Folgenden soll erläutert werden, welche Inhalte dem Themenschwerpunkt WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT zugeordnet wurden. Als Schwerpunkt werden

die in den Freitextvariablen dargestellten Artikelthemen begriffen, die mit mindestens vier Artikeln vertreten sind.

(a) Artikel, die sich mit der Beziehung und den Auswirkungen der Wirtschaft auf die Universität beziehen

Die Beziehung der Universitäten zu Wirtschaftsunternehmen kann in drei Schwerpunkte unterteilt werden. (1) Es wird die Gründung von Akkreditierungsagenturen, die die Qualität der neuen Studiengänge sichern sollen und gleichzeitig universitätsexterne Akteure sind, besprochen. Diese Artikel finden sich in beiden Medien, sind kommentierend oder berichtend und es wird kein Zeitraum ersichtlich, in dem dieses Thema besonders stark bearbeitet wird. (2) Es wird die Förderung der Universität durch Wirtschaftsunternehmen unter den Schlagworten Sponsoring, Fundraising und Stiftung diskutiert. Hier bilden Artikel aus der Wochenzeitung *Die ZEIT*, sowohl Interviews als auch Berichte, einen deutlichen Schwerpunkt. Interessant ist, dass überwiegend positiv über die Akquise von Spenden aus der Wirtschaft berichtet wird, bzw. vorbildliche Strategien des Fundraising in das Zentrum der Beschreibungen gestellt werden. Verfasst sind diese Artikel überwiegend von Autor_innen, die nicht an der Universität angestellt sind, zur Hälfte von den Redakteur_innen der Wochenzeitung *Die ZEIT*. Im Jahr 2013 wird vor allem in der Wochenzeitung *Die ZEIT* im Anschluss an den Zürcher Apell im Februar 2013¹¹¹ die Unabhängigkeit der Wissenschaft von der Wirtschaft diskutiert. Der Anstieg der Veröffentlichungen 2013 in *Die ZEIT* erklärt sich auch aus den Leser_innenbriefen, die auf einen Artikel reagieren, der mit dem Titel „Die gekaufte Wissenschaft“ (Kohlenberg & Musharbash, 1.08.2013, S. 13)¹¹² überschrieben ist.¹¹³ In der Zeitschrift *Forschung & Lehre* findet dieses Thema jedoch keine besondere Resonanz. (3) Es finden sich noch einige Artikel, die der Frage nach der Privatisierung der Hochschulen oder zur Privatisierung von Universitätskliniken nachgehen. Letzteres ist im Korpus häufiger vertreten. Die Publikationen in diesem Bereich treten verstärkt ab dem Jahr 2005 auf, in dem die Privatisierung der Universitätsklinik Marburg/Gießen diskutiert wird. Mit diesem Thema befassen sich sowohl außeruniversitäre als auch universitäre Autor_innen. Die Herangehensweise variiert zwischen Berichten, analytischen Auseinandersetzungen und kommentierenden Beiträgen.

¹¹¹ Vergleiche Auer, Bieri, Binswanger u.a., 2013, auch als Positionspapier abgedruckt in der Wochenzeitung *Die ZEIT* (Z_2013_04_u).

¹¹² Dieser Artikel wurde nicht in das Datenkorpus aufgenommen, da er nur auf die Beziehung des Wissenschaftssystems im Allgemeinen zu Wirtschaftsunternehmen eingeht, jedoch keine Aussagen zur Verbindung von Forschung und Lehre an der Universität trifft. Um so interessanter ist es, dass die Leser_innenbriefe, die in das Korpus aufgenommen wurden (3 von 8 abgedruckten), auf die Freiheit bzw. Einheit der Forschung und Lehre referieren, um entweder die Argumente der Autoren zu bekräftigen oder diese auszuhebeln.

¹¹³ Während der Anstieg, im Jahrgang 2013 so erklärt werden kann, findet sich für den Jahrgang 2000 kein thematischer Schwerpunkt, der den Anstieg der Anzahl an Artikeln in diesem Themenfeld erklärt.

(b) Übertragung wirtschaftlicher Prinzipien auf die universitären Strukturen

Ebenfalls wurden Artikel diesem Themenbereich zugeordnet, die sich mit der Übernahme wirtschaftlicher Strukturen und Mechanismen im Hochschulwesen auseinandersetzen. Hierzu gehören sowohl Texte, die (1) die Ökonomisierung der Bildung bearbeiten als auch solche, (2) die sich mit Marktmechanismen und Wettbewerbsstrukturen an Universitäten und in der Universitätslandschaft befassen. In der ersten Gruppe sind universitäre Autor_innen stark vertreten, die sich kommentierend mit dem Thema auseinandersetzen. Ausgeglichen ist der Anteil von Artikeln in Bezug auf die Autor_innenschaft, die sich für die Einführung von Marktmechanismen im Bildungs- bzw. Wissenschaftssystem aussprechen. Auffällig scheint jedoch, dass sich insbesondere Autoren, die aus den Wirtschaftswissenschaften stammen, sich positiv oder analytisch abwägend mit dem Thema auseinandersetzen, während die kritischen Stimmen aus den Sozialwissenschaften kommen.¹¹⁴

(c) Artikel, die sich mit der Beziehung der Wirtschaft bzw. Unternehmen und der Forschung bzw. der Lehre auseinandersetzen

Beiträge, die sich mit der Passung des Studiums und der Studienabschlüsse mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts befassen, wurden ebenfalls diesem Themenfeld zugeordnet, insofern der Schwerpunkt auf der Differenz zwischen den Anforderungen in der Ausbildung und den Erwartungen des Arbeitsmarktes bzw. dem Übergang lag. Hier lassen sich verschiedene Felder unterscheiden, die sich jedoch überschneiden können. Überschneidungen finden sich vor allem im Bereich, der sich mit der Frage nach der Passung der neuen Studienabschlüsse mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes auseinandersetzt und in Artikeln, die sich mit den Berufschancen und dem Berufseinstieg, meist mit Fokus auf ein Fachgebiet, beschäftigen. In diesen beiden Feldern gibt es keine Besonderheiten mit Blick auf die Autor_innenschaft, die Textform oder das Medium. Die Frage nach den Berufschancen und dem Übergang finden sich vermehrt in den Jahren 1999 bis 2001 sowie 2008 und 2009. Während in den Jahren 1999 bis 2001 Berufschancen einzelner Fachabsolvent_innen beschrieben werden, lassen sich in den Jahren 2008 und 2009 häufig bilanzierende Texte identifizieren, die sich mit den Chancen von Bachelor- und Masterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt befassen. Auch finden sich eine Reihe von Artikeln, die Studium und berufliche Ausbildung sowie die Bedarfslage am Arbeitsmarkt diskutieren und darstellen. Stichworte sind die Akademisierung und die Öffnung der Hochschulen. Besonderheiten lassen sich hier nicht erkennen, abgesehen von einer großen Diversität der Textformen. Zuletzt finden sich noch einige Artikel, die die Passung s.o. des Lehramtsstudiums mit der Schulpraxis thematisieren, die auf Grund der Parallele zur Fragestellung der Passung von Studium und Arbeitsmarktanforderungen ebenfalls diesem The-

¹¹⁴ Eine Ausnahme bildet der Artikel von Tenorth (Z_2005_33_u), der als Erziehungswissenschaftler den Sozialwissenschaften zugeordnet wird und sich kritisch mit der Kritik an der Ökonomisierung der Universitäten auseinandersetzt.

ma zugeordnet wurden. Die Hälfte dieser Artikel bzw. Interviews sind unter Mitwirkung von Erziehungswissenschaftler_innen verfasst. Es lassen sich zwei Zeiträume unterscheiden: Während zu Beginn der 2000er Jahre vor allem die didaktischen Fähigkeiten der zukünftigen Lehrkräfte diskutiert werden, finden sich ab 2009 vor allem Veröffentlichungen zur Reform der Lehrer_innen-Ausbildung finden. Ein letzter, wiederkehrender Inhalt in diesem Themenfeld, ist die Frage nach der Nebentätigkeit von Professor_innen.

4.1.2 Politik und Universität, Politik und Lehre/Studium bzw. Politik und Forschung/Wissenschaft

Hier wurden Artikel zugeordnet, die sich mit den Auswirkungen politischer Bestimmungen auf die Universität befassen bzw. über das Verhältnis der Universität zum Staat sprechen. Es wurde eine Unterscheidung eingeführt zwischen Artikeln, die die Auswirkungen politischer Entscheidungen auf die Universität im Allgemeinen oder auf einen Funktionsbereich bzw. eine spezifische Akteur_innen-Gruppe verhandeln. Demgemäß ist es möglich, dass Artikel mit der Freitextvariable »Exzellenzinitiative«, die ein Programm der Bundespolitik ist, sowohl im Themenfeld POLITIK UND FORSCHUNG/WISSENSCHAFT bzw. POLITIK UND LEHRE/STUDIUM zu finden sind als auch in der Kategorie, die sich auf die Auswirkungen politischer Entscheidungen und Reformprogrammen auf die Universität als Organisation im Allgemeinen beziehen. So wurden Berichte, die die Auswirkungen der Exzellenzinitiative auf die Forschung thematisieren, in die Kategorien POLITIK UND FORSCHUNG/WISSENSCHAFT aufgenommen, während Artikel, die auch die Folgen der Exzellenzinitiative für die Studienbedingungen aufgreifen, in die Kategorie POLITIK UND UNIVERSITÄT eingefügt wurden. Zuletzt finden sich einige Artikel, die in der Freitextvariablen mit dem Schwerpunkt »Exzellenzinitiative« versehen wurden, in der Kategorie POLITIK UND LEHRE/STUDIUM, insofern diese insbesondere der Frage nachgehen, ob es einen ähnlichen Wettbewerb auch für die Lehre geben sollte und das Studium bzw. die Lehre in der Universität beschrieben und analysiert werden. Ebenso wurde mit Artikeln verfahren, die sich mit den Reformen der Hochschulen auseinandersetzen. Ausschlaggebend war bei der thematischen Zuordnung die Frage, ob die Reform und ihre Auswirkungen auf die universitären Strukturen in den Blick genommen wurden oder ob die Auswirkungen, Probleme und Chancen einer Reform in Bezug auf einen Aufgabenbereich der Universität im Zentrum der Betrachtung standen.

Insgesamt wurde 198 Artikeln (17,5 % der Artikel des Datenkorpus) die Variable Politik und Universität zugeteilt, 69 Artikel sind in die Kategorie POLITIK UND LEHRE/STUDIUM aufgenommen und 28 Artikel in den Bereich POLITIK UND FORSCHUNG/WISSENSCHAFT. Von diesen 295 Artikeln sind 106 der Wochenzeitung *Die ZEIT* entnommen und 189 Artikel der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Die Verteilung der Artikel auf die beiden Medien ist im Vergleich zum Gesamtkorpus leicht verschoben. So sind im Gesamtkorpus 44 % der Artikel aus der

Wochenzeitung. Im Thementeil, der Artikel zur Beziehung der Politik zur Universität, Lehre und Studium sowie Forschung und Wissenschaft enthält, nur 36 % aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* sind und 64 % aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entstammen. Betrachtet man den Anteil an universitären und außeruniversitären Autor_innen, die zu diesem Thema schreiben, stimmt dieser mit dem Durchschnitt im Gesamtkorpus überein. Interessant ist, dass sich die Autor_innenschaft in dem thematischen Schwerpunkt POLITIK UND LEHRE/STUDIUM im Vergleich zum Gesamtkorpus umkehrt. So sind hier ca. 60 % der Artikel von Autor_innen verfasst, die als außeruniversitäre Akteur_innen markiert wurden. Ebenso kann man in dieser Kategorie einen leicht erhöhten Anteil an Artikeln aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* im Vergleich zum Gesamtkorpus erkennen: 54 % der Artikel entstammen aus der Zeitung, während es im Gesamtkorpus 44 % sind.

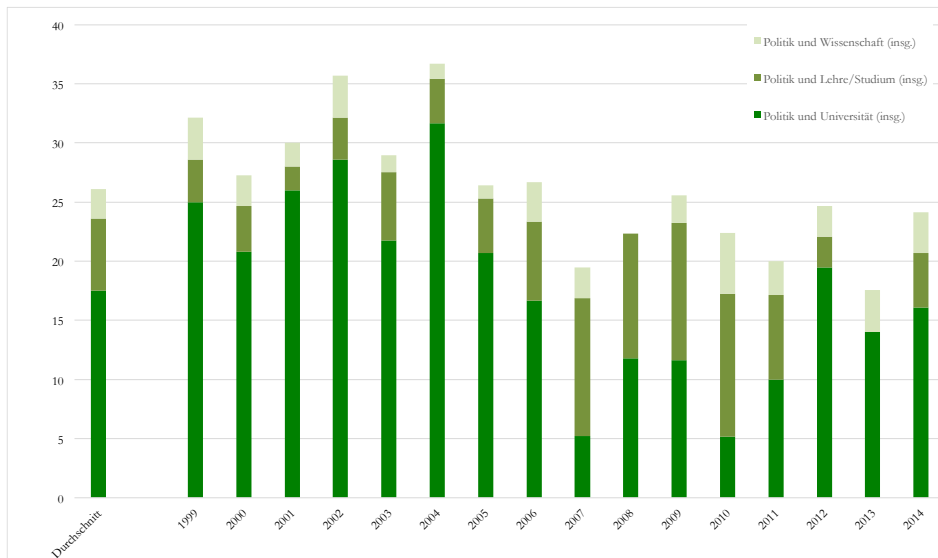


Abbildung 3: Verteilung der Artikel in diesem Themenfeld nach Jahrgängen in Prozent (100 % = alle Artikel im Korpus des jeweiligen Jahrgangs).

In der Graphik wird deutlich, dass die Artikel, die der Kategorien POLITIK UND UNIVERSITÄT, POLITIK UND LEHRE/STUDIUM oder POLITIK UND FORSCHUNG/WISSENSCHAFT zugeteilt wurden, durchschnittlich ca. 25 % aller Artikel ausmachen. Dieses Themenfeld ist in den aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entnommenen Artikeln im Durchschnitt mit 30 % um 10 Prozentpunkte stärker vertreten als in der Wochenzeitung *Die ZEIT*. Hier wurde nur ca. jeder fünfte Artikel dieser Kategorie zugeteilt. Die Anzahl von Artikeln von universitären Akteur_innen und die Anzahl der Artikel aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* laufen in der Verteilung beinahe parallel, was damit zusammenhängt, dass in dieser Zeitschrift vor allem universitäre Akteur_innen zu diesem Thema schreiben. Jahrgänge, in denen sich ein hoher Anteil an Artikeln im Gesamtdatenkorpus befindet,

sind die Jahrgänge 2002 und 2004 mit einem Prozentsatz von über 35 % der Artikel des Jahrgangs. Diese Erhöhung kann im Jahr 2002 damit erklärt werden, dass sich in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* anlässlich der Bundestagswahl eine Befragung von Vertreter_innen der unterschiedlichen Parteien findet.¹¹⁵ Daraus ergibt sich der hohe Anteil der Artikel aus dem Medium *Forschung & Lehre* bei eher untypisch hohem Anteil an nichtuniversitären Autor_innen. Ähnliches gilt für die Artikel im Jahr 2004. Hier findet sich ein Thementeil in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, der sich mit den Folgen der Kürzungsbeschlüsse für die Universitäten befasst und unterschiedliche Akteur_innen zu Wort kommen lässt.¹¹⁶

Betrachtet man zunächst die Artikel, die im Themenfeld POLITIK UND UNIVERSITÄT liegen, ergeben sich unterschiedliche Schwerpunkte. Identifiziert wurden Artikel, die die Beziehung des Staats bzw. der Landesregierungen zur Universität unter dem Stichwort »Autonomie« verhandeln. Auffällig ist, dass 16 der 22 mit der Freitextvariablen »Autonomie« versehenen Artikel im Zeitraum von 1999 bis 2005 publiziert wurden. In den Artikeln finden sich meist Verweise auf die Novellen des Hochschulrahmengesetzes¹¹⁷ oder die Änderungen von Ländergesetzen, die beispielweise in Niedersachsen eine Überführung der Universität in eine Stiftungsuniversität ermöglichten. Über dieses Thema schreiben beide Autor_innengruppen. In den Jahren 1999 bis 2002 finden sich besonders häufig Artikel, die sich mit einer Reform des Dienst- und Besoldungsrechts der Hochschullehrer_innen beschäftigen. Stellungnahmen und Papiere, auf die Bezug genommen werden, sind die Entschließung des 503. Präsidiums der HRK „Zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen“ (HRK, 1998) sowie die Empfehlungen des Wissenschaftsrats „Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (2001). Thematisch setzen sich diese Artikel sowohl mit der leistungsbezogenen Besoldung als auch mit der Frage nach dem Status der Hochschullehrer_innengruppe auseinander, wenn das Berufsbeamtentum und seine

¹¹⁵ *Forschung & Lehre* (2002): Parteien zur Wahl – Auszüge aus den Wahlprogrammen der Bundestagsparteien. Heft 8, S. 417-420.

¹¹⁶ *Forschung & Lehre* (2004): Felix Bavaria – Welche Folgen haben die Kürzungsbeschlüsse für die Universitäten in Bayern? Heft 1, S. 10-11.

¹¹⁷ Im Zeitraum von 1998 bis 2005 gibt es vier Novellen des HRG. HRG, 1998 (4. Novelle); HRG 2002 (5. Novelle); HRG 2005 (6. und 7. Novelle). Die 4. Novellierung (HRG v. 20. 8. 1998 (BGBl. I 2190)) des Hochschulrahmengesetzes wird retrospektiv häufig als Beginn umfassender Reformversuche gewertet, da hier erstmals in größerem Rahmen die Festlegungen des Bundes zurückgenommen wurden und den Bundesländern die Möglichkeit eingeräumt wurde, eigene Wege zu gehen (Hüther & Krücken, 2016, S. 51; Kahl, 2004, S. 96). Neben dem Begriff der Deregulierung bzw. dem „Abbau der Überregulierung durch Gesetzesvereinfachungen und durch einen Verzicht auf staatliche Genehmigungsvorbehalte“ (Kahl, 2004, S. 97), werden Änderungen im Bereich LEHRE UND STUDIUM als „Neuorientierung“ beschrieben, da diese die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ermöglichten (Schuster, 2001, S. 311). Mit der 5. Novelle des Gesetzes (HRG v. 16. 2. 2002 (BGBl. I 693)) wurde die Personalverhältnisse neu geordnet und die Juniorprofessur eingeführt sowie die Einstellungsvoraussetzungen für Professor_innen verändert (Detmer, 2004, S. 53).

Notwendigkeit für diese Gruppe diskutiert wird. Auffällig ist, dass sich alle Artikel aus der Gruppe der Hochschulakteur_innen kritisch mit den Vorschlägen des Wissenschaftsrates und der HRK auseinandersetzen, während die Artikel und Interviews, die von Autor_innen verfasst sind, die nicht an Universitäten arbeiten, entweder analytisch differenziert über diese berichten oder sich positiv zu den Ideen äußern. Während in den Anfängen der 2000er Jahre die Besoldungsreform vor allem unter dem Aspekt der leistungsbezogenen Besoldung besprochen wird, finden sich ab 2006 Artikel, die die Besoldungsumstellung von der C-Besoldungsordnung zur W-Ordnung resümieren und erläuternd in den Blick nehmen.¹¹⁸ Die Artikel, die sich mit der Besoldungsreform und ihren Folgen befassen, bilden die größte Gruppe an Texten in diesem Themenfeld. Es lässt sich die Frage anschließen, ob die sich direkt auf die Hochschullehrerinnengruppe auswirkende Veränderung insbesondere dazu aufruft, auf die Aufgabenbereiche Forschung und Lehre zu verweisen und diese Nennungen zudem der Verteidigung des Status quo dienen, da die Berichte aus der Gruppe der Hochschullehrenden in der Regel negativ kommentierend auf die geplanten und durchgeführten Veränderungen Bezug nehmen.

Dicht gefolgt wird dieses Thema von allgemeinen Debatten über die verschiedenen Hochschulreformen,¹¹⁹ die im Zeitraum von 1999 bis 2014 stattgefunden haben. Den Artikeln wurde die Freitextvariable »Hochschulreform(en)« zugeteilt, insofern sie sich nicht auf eine spezifische Änderung wie die Besoldungsreform oder die Einführung des Hochschulrates beziehen. Dieser thematische Schwerpunkt ist in allen Jahrgängen vertreten und stark durch die Gruppe der universitären Autor_innen besetzt (ca. 75 % der hier zugeordneten Artikel). Die Berichte von Autoren, die außerhalb des universitären Systems stehen, nehmen eher eine vorschlagende oder analysierende Haltung ein, während die Artikel aus der Gruppe der Universitätsangehörigen kritisch Stellung nehmen und die Deregulierung¹²⁰

¹¹⁸ Die Umstellung von der C-Besoldungsordnung zur W-Besoldungsordnung wurde im November 2001 vom Bundestag verabschiedet und ist im Februar 2002 in Kraft getreten (Müller-Böling, Arnold & Langer, 2004, S. 233). Ein kommentierter Überblick zur Gesetzeslage und Umsetzung der Umstellung findet sich bei Detmer (2004, S. 107-120).

¹¹⁹ Einen Überblick über die verschiedenen Felder der Hochschulreformen seit der Mitte der 1990er Jahren geben Hüther & Krücken (2016, S. 50-61) und unterscheiden die Themenfelder Differenzierung der Hochschulen, Reformen im Bereich der Lehre, Reformen im Bereich der Forschung, Reformen der Personalstrukturen und Reformen in Bezug auf das New Public Management (S. 51).

¹²⁰ Als Deregulierung wird der Prozess verstanden, dass staatliche Regulierungen in Bezug auf die Hochschulen zurückgenommen werden und Entscheidungen den Organisationen vermehrt selbst überlassen werden. Der Begriff der Deregulierung ist nicht geknüpft an einen spezifischen Prozess. Als Ausgangspunkt wird häufig die 4. Novelle des HRG benannt (vgl. Fußnote 117). Um nur ein Definitionsbeispiel zu nennen: Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft beschreibt Deregulierung wie folgt: „Durch Deregulierung werden gesellschaftliche Aufgaben vermehrt zur eigenverantwortlichen Erfüllung auf gesellschaftliche Institutionen übertragen. [...] Der Staat zieht sich auf die Schaffung von Rahmenbedingungen für die gesellschaftlichen Verantwortungsträger zurück. Detaillierte rechtliche Vorgaben werden zugunsten von Freiräumen für die eigenverantwortlichen Institutionen aufgegeben. Der Staat beschränkt seine administrativ-kontrollierenden Tätigkeiten. Er

durch die Hochschulreform oder die Folgen der Hochschulsteuerung durch die Politik beanstanden. Zuletzt finden sich hier auch Artikel, die eine Metaebene einnehmen und in Form von Sprachkritik die Reformen in den Blick nehmen.

Ebenfalls stark vertreten sind Artikel, die sich entweder mit der Finanzierung der Universitäten durch den Staat und die Länder auseinandersetzen oder Stellung zu Kürzungsbeschlüssen nehmen. Die Kürzungsbeschlüsse und ihre Auswirkungen werden in Hinblick auf die Landespolitik betrachtet oder hinsichtlich ihrer Auswirkung auf einzelne Fachbereiche. Ein Großteil der mit der Freitextvariablen »Kürzung« versehenen Artikel stammen aus dem Jahr 2004 und beziehen sich auf die Kürzungsbeschlüsse in Bayern. Interessant ist, dass sich außer dem verteidigenden Interview mit dem bayerischen Staatsminister für Wissenschaft (Goppel, 2004, S. 6-7) keine positiven Berichte oder Kommentare finden, weder von Universitätsangehörigen noch von der außeruniversitären Autor_innengruppe. Alle Artikel, die aufgrund der Nennung einer Verbindung von Forschung und Lehre aufgenommen wurden, kritisieren die Beschlüsse. Es scheint so, dass gerade die Kritik an Veränderungen in ihrer Rhetorik auf die Verbindung von Forschung und Lehre zurückgreift. Texte, die sich mit Kürzungsbeschlüssen im allgemeinen auseinandersetzen und die in das Korpus aufgenommen wurden, finden sich ausschließlich in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, während Artikel aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* vor allem die Folgen von Kürzungsbeschlüssen für einzelne Universitäten und Fachbereiche benennen und aus der Perspektive der Hochschulangehörigen verfasst sind. Texte aus diesem Unterthema gehen stets kommentierend vor. In der Gruppe der mit der Freitextvariablen »Finanzierung« gekennzeichneten Artikeln hingegen findet sich eine größere Breite an Textformen. So wird die Finanzierung der Universitäten mit Blick auf einzelne Länderentscheidungen, spezifische Fachbereiche, hier vor allem die medizinische Fakultät und die Finanzierung der Universitäten in den neuen Bundesländern, beschrieben, kommentiert und analysiert. Zudem wird die Frage nach der Finanzierung der Forschung durch den Staat hinsichtlich alternativer Finanzierung durch Drittmittel betrachtet. Artikel zu diesem Themenfeld sind sowohl von universitären als auch von außeruniversitären Autor_innen verfasst und treten zu gleichen Anteilen in den analysierten Medien auf.

Berichte, Kommentare und Leser_innenbriefe, die sich mit der Exzellenzinitiative und ihren Auswirkungen auf die Universität als Organisation der Forschung und Lehre beziehen, finden sich ab dem Jahr 2004.¹²¹ Der Tenor ist meist kritisch, unabhängig davon ob die Autor_innen Universitätsangehörige sind oder nicht. Die Mehrzahl der in das Korpus aufgenommenen Texte ist aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* entnommen.

stärkt im Gegenzug die Eigenverantwortung der autonomen Institutionen und erhöht ihre Motivation durch Kontraktmanagement“ (Erhardt, Meyer-Guckel & Winde, 2008, S. 4).

¹²¹ Ein Überblick über die Förderphasen der Exzellenzinitiative (1. Förderphase 2005-2012, 2. Förderphase 2010-2017) findet sich bei DFG (2013, S. 15-19).

Weitere thematische Schwerpunkte, die der Kategorie POLITIK UND UNIVERSITÄT zugeordnet wurden, sind Texte, die die Gesetzgebung des Bundes oder einzelner Länder in den Blick nehmen, sich mit der Bildungspolitik allgemein auseinandersetzen und ihre Folgen für die Universitäten und Hochschulen betrachten, sowie Artikel, die das Verhältnis von Politik und Universität allgemein in Augenschein nehmen. Auch Auseinandersetzungen mit der Hochschulrektorenkonferenz¹²² wurden in diese Kategorie aufgenommen, da sich die HRK selbst als Schnittstelle zwischen den Hochschulen und der Politik sowie als politisches Gremium versteht.

Interessant ist, dass in den Jahren 2007 bis 2010 die Anzahl an Artikel im Datenkorpus, die über das Verhältnis von POLITIK UND UNIVERSITÄT allgemein berichten, abnimmt und der Anteil an Beiträgen in der Kategorie POLITIK UND STUDIUM/LEHRE ansteigt. Mit Blick auf die Freitextvariablen lassen sich vier große Themenbereiche nennen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden: Der ›Bologna-Prozess‹, die ›Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse‹,¹²³ ›Fördermöglichkeiten für die Lehre‹ sowie die ›Einführung von Studiengebühren‹. Die Texte, die mit der Freitextvariablen ›Bologna-Prozess‹ versehen wurden, treten verstärkt in den Jahrgängen 2008 und 2009 auf. Insgesamt sind die meisten Artikel, die diesem Themenbereich zugeteilt wurden, ab 2005 veröffentlicht und nehmen eine bilanzierende Position ein, die entweder negativ oder ambivalent in Bezug auf die Umsetzung ausfällt.¹²⁴ Die Autor_innenschaft sowie die Verteilung auf die Medien ist ausgeglichen.

Die Einführung von ›Bachelor- und Masterabschlüssen‹ wird insbesondere in den Jahren 1999 bis 2004 besprochen, bezogen auf die Einführung in bestimmte Studiengänge oder die Frage nach der Gleichzeitigkeit von Diplom- und Magisterstudiengängen und dem Bachelor-Master-System. Sechs von sieben Artikeln, die mit dieser Freitextvariablen versehen wurden, sind von universitären Autoren verfasst und wurden als kommentierend gekennzeichnet (vgl. Kapitel 2.3.3).

¹²² Die HRK (Hochschulrektorenkonferenz) hierzu: „Die Hochschulleitungen informieren sich in der HRK über neue Entwicklungen des Hochschulsystems, tauschen sich zu den Themen der Hochschulpolitik aus und entwickeln gemeinsame Positionen. Auf dieser Grundlage vertreten der Präsident und das Präsidium der HRK die Interessen der Mitgliedshochschulen gegenüber Politik und Verwaltung in Bund und Ländern und gegenüber der Öffentlichkeit. Dabei greift die HRK nicht nur Themen und Positionen auf, die bereits in Politik und Gesellschaft diskutiert werden, sondern versteht sich auch als aktive Gestalterin im Sinne eines Agenda-Settings“ (HRK, 2016).

¹²³ Zwar ist die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen ebenfalls eine Zielvorgabe des Bologna-Prozesses, jedoch konnten Hochschulen bereits ab 1998, mit in Krafttreten der 4. Novellierung des Hochschulrahmengesetzes, Bachelor- und Masterstudiengänge anbieten (HRG §19). Siehe auch Winter (2009, S. 3). Des Weiteren umfasst die Bologna-Reform mehr Zielvorgaben als die Einführung der neuen Studienabschlüsse, beispielsweise die Einführung des Diploma Supplements und die Stärkung der europäischen Zusammenarbeit (Bildungsminister, 1999).

¹²⁴ Ein Überblick über die auch im Zuge des Bergen-Communiqués (Bildungsminister, 2005) beschlossene Umstellung der Studienstruktur und die Vorgaben der Bundesländer dazu findet sich in Bosbach (2007, S. 54-67).

Artikel, die sich mit Fördermöglichkeiten der Lehre und Steuerungsmaßnahmen zu deren Förderung durch die Bildungspolitik auseinandersetzen, bilden neben den Texten zur Bologna-Reform den größten Anteil in dieser Kategorie. Hierzu werden Artikel gezählt, die sich mit unterschiedlichen Konzepten zur Verbesserung der Lehre befassen. Im Jahr 2007 wird vor allem die Einführung der Lehrprofessur diskutiert. In den darauffolgenden Jahren finden sich Beiträge, die sich mit der Finanzierung der Maßnahmen auseinandersetzen und den Qualitätspakt Lehre betrachten, der als Bund-Länder-Programm die Lehre und die Studienbedingungen verbessern soll.¹²⁵ In diesem Themenfeld ist der Anteil der nicht-universitären Autor_innen mit 16 Artikeln von 22 insgesamt stark erhöht. Ebenfalls überdurchschnittlich repräsentiert sind Interviews mit Bildungspolitiker_innen und Vertreter_innen von bildungspolitisch engagierten Gremien wie dem DHV und dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. Es finden sich sowohl positive als auch negative Stellungnahmen zu den Förderprogrammen. Der Hochschulpakt 2020¹²⁶ wird vor allem in den Jahren 2006 und 2007 in den Blick genommen, jedoch nur in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Insgesamt sind in diesem Themenfeld jedoch die Artikel aus der Zeitung *Die ZEIT* stärker vertreten.

Zuletzt soll noch auf das Thema die »Einführung von Studiengebühren« verwiesen werden, dem ebenfalls eine Freitextvariable zugewiesen wurde. Artikel, die sich mit diesem Thema befassen, sind vor allem aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* entnommen und positiv bis abwägend formuliert. Die Beiträge zu diesem Thema finden sich ab dem Jahr 1999 bis 2008 und sind in der Autor_innenschaft gemischt.

Weitere Themenfelder, die in diese Kategorie aufgenommen wurden, sind die Bildungsproteste im Jahr 2009, Artikel, die sich mit der Finanzierung von Hochschulausbildung im Allgemeinen befassen sowie Texte, die die Auswirkungen der Exzellenzinitiative auf die Lehre beschreiben und die Frage nach einer ähnlichen Initiative für die Lehre stellen. Letztere tauchen ab dem Jahr 2007 auf, sind ausschließlich in der Wochenzeitung *Die ZEIT* zu finden und variieren zwischen kritischen Kommentaren und ambivalenten Berichten.

Der Kategorie POLITIK UND FORSCHUNG/WISSENSCHAFT wurden 28 Artikel zugeteilt. Die Autor_innenschaft ist in diesem Themenfeld ausgeglichen, der Anteil der Artikel, die aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entnommen wurden, ist etwas erhöht im Vergleich zum Gesamtdatenkorpus.

Es lassen sich drei Themenschwerpunkte identifizieren: Die Exzellenzinitiative, Forschungsfinanzierung sowie die Einführung einer Zivilklausel an Hochschulen. Insgesamt befassen sich sieben Artikel, die im Zeitraum von 2007 bis 2012 erschienen sind, mit der Exzellenzinitiative. Während die außeruniversitären Autor_innen einen bilanzierenden Blick auf die Exzellenzinitiative richten, bzw. Er-

¹²⁵ BMBF (2017a).

¹²⁶ BMBF (2017b).

folgskonzepte berichtend vorstellen, nehmen die Artikel der universitären Autor_innen eine kritisch-komentierende Perspektive ein.

Vier Artikel befassen sich mit der »Einführung einer Zivilklausel. Alle aufgenommenen Artikel sind der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entnommen und zwei der aufgenommenen Texte sind Leserbriefe zu einem 2014 in dieser erschienenen Beitrag (FL_2014_09_u).¹²⁷ Alle Artikel positionieren sich zwischen einer Zustimmung zur Notwendigkeit einer Zivilklausel und der Ablehnung aufgrund der Wissenschaftsfreiheit, die im Grundgesetz festgeschrieben ist (Art. 5 Abs. 3 GG). Zuletzt soll noch auf das Themenfeld der »Forschungsfinanzierung« verwiesen werden, das in der Wochenzeitung *Die ZEIT* in Form eines Interviews, eines Berichtes sowie eines Kommentars auftaucht, die die Finanzierung der Forschung in Hinblick auf Kürzungen betrachten.

Weitere Themen, die in diese Kategorie aufgenommen wurden, sind Betrachtungen der Beziehung von Politik und Wissenschaft im Allgemeinen, Texte, die auf die Steuerung der Forschung durch Qualitätssicherungsmaßnahmen eingehen bzw. sich mit Forschungsrankings als Steuerungsmöglichkeit oder Politikberatung durch Wissenschaftler_innen auseinandersetzen, und Artikel, die sich mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Zukunft des Wissenschaftssystems auseinandersetzen (WR, 2006; WR, 2013).

4.1.3 Lehre und Studium

Der Themenschwerpunkt LEHRE UND STUDIUM bildet den zweitgrößten Anteil an Texten im Korpus. Insgesamt finden sich in diesem Thementeil 263 Artikel, womit dieses Themenfeld im Schnitt 22 % des Datensatzes einnimmt, mit einer starken Erhöhung in den Jahren 2009 und 2010 auf ca. 40 %. Im Vergleich zum Gesamtkorpus ist der Anteil an Artikeln, die von Autor_innen verfasst sind, die nicht an den Universitäten verortet sind, leicht erhöht: 44 % im Gesamtkorpus zu 52 % in diesem Thementeil. Dasselbe gilt für die Verteilung auf die Medien, so sind ca. 52 % der Artikel aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* und 48 % aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*.¹²⁸

¹²⁷ An dieser Stelle sei auf die Angabe in den Kurzbelegen verwiesen. An diesen können Medium (FL = Forschung & Lehre; Z = Die ZEIT), Jahrgang, Verweisnummer (um die bibliographische Angabe in Anhang zu finden) und Zugehörigkeit zu einer Hochschule abgelesen werden (u = Hochschulzugehörigkeit im Moment in dem der Artikel veröffentlicht wird; nu = außeruniversitäre Perspektive im Moment der Veröffentlichung). In manchen Fällen findet sich noch eine Ziffer am Ende um die Fachzugehörigkeit innerhalb der Analysekatoren zu beschreiben. Siehe zu den Kurzbelegen auch die Tabelle 2 im Anhang. Diese ist sortiert nach Medien, Jahrgängen und Verweisnummer. Lesebeispiel FL_1999_01_u_6: Der Artikel ist 1999 in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* erschienen und von einem Hochschulmitglied aus der Fachgruppe der Gesellschafts-, Sozial- und Sportwissenschaften verfasst.

¹²⁸ Die Artikel, die die Freitextvariable »CHE-Hochschulranking« erhalten haben, an dem *Die ZEIT* als Medienpartner seit 2005 beteiligt ist, bilden eine Subkategorie, in der der Anteil von Artikeln aus *Die ZEIT* in nicht-universitärer Autor_innenschaft stark erhöht ist. Auf insgesamt 14 von 18 Artikeln, die mit dieser Freitextvariablen versehen wurden, trifft dies zu.

Dem Themenfeld LEHRE UND STUDIUM wurden Artikel zugeteilt, die sich mit der Lehrpraxis, dem Studium, verschiedenen Studiengängen und den Studierenden sowie der Studienstruktur befassen. Auch wurden Beiträge dieser Kategorie zugewiesen, wenn sie sich mit den Folgen des Bologna-Prozesses für die Lehre oder das Studium befassen und nicht vorrangig auf die Rolle der politischen Entscheidungsprozesse oder Steuerungsmöglichkeiten eingehen. Zudem Texten, die sich auf die Umstellung auf das Bachelor-Master-Studiensystem beziehen, wurde die Variable Lehre und Studium zugeteilt. Ebenfalls finden sich in diesem Schwerpunkt Artikel, die auf die Akkreditierungspraxis eingehen. Diese wurden hier vertortet, wenn sie die Frage nach der Studienqualität oder den Auswirkungen der Akkreditierung auf Studium und Lehre stellen, wobei dieses Subthema mit vier Artikeln nur randständig vertreten ist.

Artikel, die sich mit der Lehre als Praxis, den Methoden vor allem mit Blick auf den Einsatz neuer Medien, die Motivation zur Lehre und ihrer Qualität auseinandersetzen, sind in diesem Themenfeld mit 48 Beiträgen am häufigsten vertreten. Die meisten Artikel sind von Universitätsangehörigen verfasst (35) und in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* erschienen. Texte, die sich mit dem Einsatz von digitalen Medien befassen oder Kriterien von guter Lehre darlegen, sind besonders häufig in Rat gebender oder analysierender Form verfasst, was die Annahme zulässt, dass in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* auch ein Austausch zwischen Hochschulangehörigen über die alltägliche Lehrpraxis stattfindet. Der hohe Anteil an universitären Autor_innen lässt darauf schließen, dass die Verbindung von Forschung und Lehre in der Beschreibung der Lehrpraxis präsent ist. In den Jahrgängen 2007 bis 2010 finden sich besonders viele Artikel, die mit der Freitextvariable »Lehre« gekennzeichnet sind und die die Qualität der Lehre, ihre Vernachlässigung durch die Exzellenzinitiative und die Frage nach der Beziehung von Forschung und Lehre in den Blick nehmen. Texte, die sich mit der Verbindung zwischen Forschung und Lehre befassen, sind kommentierend und aus der Perspektive von Universitätsangehörigen verfasst. Drei von vier Artikeln nehmen eine ablehnende Haltung zur Trennung von Wissenschaft und Ausbildung ein. Insgesamt ist dieses Unterthema, in dem die Lehre betrachtet wird, in der Textform stark durchmischt.

Auch in dieser Kategorie wurden die Freitextvariablen »Bologna-Prozess« und »Einführung Bachelor- und Masterstudiengänge« vergeben und eine Trennung von Texten, die sich mit der Reform und ihren Auswirkungen auf die Lehre und das Studium befassen, und solchen, die sich mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auseinandersetzen, eingeführt. Zunächst zu den Artikeln, die auf die Einführung des gestuften Studiensystems in spezifischen Studiengängen eingehen bzw. die die Übergänge zwischen Schule, Bachelor- und Masterstudiengang betrachten oder eine Bilanz bezüglich deren Einführung ziehen. Diese Artikel bilden einen Schwerpunkt innerhalb des Themenfeldes. Hier ist die Autor_innenschaft ausgeglichen, jedoch sind deutlich mehr Artikel aus der Wochen-

zeitung *Die ZEIT* in das Datenkorpus eingegangen (28 von 45). Betrachtet man die Inhalte der Artikel, die aus der Wochenzeitung ausgewählt wurden, kann man erkennen, dass in ihnen Studiengänge vorgestellt und bewertet werden. Ebenso wird die Einführung von gestuften Studiengängen bilanziert und Kritik an den Hochschullehrenden geübt. Die aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entnommenen Artikel gehen tendenziell kommentierend auf allgemeine Fragen in Bezug auf die Einführung der gestuften Studienstruktur ein, indem sie sich mit dem Prozess der Implementierung auseinandersetzen, der Frage nachgehen, ob eine gestufte Studienstruktur eine Angleichung an das College-System bedarf oder indem sie die Inflation von Studiengängen im Zuge der Umstrukturierung kritisieren.

33 Artikel wurden mit der Freitextvariablen ›Bologna-Prozess‹ versehen. Die Verteilung auf die Medien und die Autor_innengruppen weicht hier nicht vom Gesamtkorpus ab. Bilanzierende Artikel finden sich ab dem Jahr 2007 und sind sowohl in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* als auch in der Wochenzeitung *Die ZEIT* zu finden. Die Bewertung fällt meist ambivalent aus, allerdings finden sich in der Wochenzeitung zudem Artikel, die nicht den Bologna-Prozess, sondern die Umsetzung durch die Hochschulangehörigen kritisieren. Ab 2009 treten im Korpus verstärkt Artikel auf, die die Reform der Reform besprechen und diese Reform in ihren positiven und negativen Aspekten beleuchten. Insgesamt ist dieses Thema von kommentierenden Texten geprägt. Beiträge, die den Bologna-Prozess beschreiben oder eine Analyse vorlegen, sind in der Wochenzeitung *Die ZEIT* stärker vertreten als in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*.

Beinahe ausschließlich aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* in das Korpus aufgenommen sind Artikel, die sich mit dem Bildungsideal bzw. der Frage nach der Verbindung von Wissenschaft und Bildung sowie dem Unterschied von Bildung und Ausbildung auseinandersetzen. Verfasst sind diese Texte zum größten Anteil von universitären Autor_innen bzw. von Felix Grigat, dem Chefredakteur der Zeitschrift. Sie gehen kommentierend vor und nennen Zielvorstellungen, die für die universitäre Lehre und das Studium prägend sein sollen.

Die Freitextvariable ›Curriculum‹ wurde in Bezug auf zwei thematische Schwerpunkte vergeben: Es finden sich Artikel, die sich mit dem Curriculum einzelner Studiengänge befassen, wobei auffällig ist, dass es sich vor allem um Studiengänge handelt, die mit einem Staatsexamen enden und Beiträge, die den Praxisanteil in den Studiengängen betrachten. Letztere treten in den Jahren 1999 und 2000 auf und kritisieren die fehlende Praxisnähe. Sowohl in Bezug auf die Autor_innenschaft als auch hinsichtlich der Verteilung auf die Medien ist dieses Subthema ausgeglichen in beiden Medien dargestellt.

Ein Thema, das beinahe ausschließlich Artikeln zugeteilt wurde, die aus der Zeitung *Die ZEIT* entnommen sind, ist das CHE-Ranking und der Stern-Studienführer.¹²⁹ Die 14 Artikel aus der Wochenzeitung geben entweder Ergebnisse des

¹²⁹ Bis einschließlich 2004 war der Stern der Medienpartner zur Veröffentlichung der CHE-Rankings. Eine Zeitleiste auf der Homepage des CHE-Rankings gibt dazu folgendes an: „2005: Das

Rankings wieder oder betonen seine Vorteile und die Orientierungsmöglichkeiten, die sich aus dem Ranking für Studienanwärter_innen ergeben. Ebenso wenig überraschend ist, dass die Artikel ab dem Jahr 2005 auftreten, da die Wochenzeitung ab 2005 der Medienpartner für das CHE Hochschulranking ist (CHE, 2004). Lediglich zwei kommentierende Texte sind in das Datenkorpus aufgenommen, ein Leserinnenbrief sowie ein Artikel aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*.

Ebenfalls hauptsächlich mit Artikeln aus *Die ZEIT* vertreten ist das Themenfeld, in dem einzelne Studiengänge vorgestellt werden. Diese Artikel sind über den gesamten Zeitraum zu finden und meist von Autor_innen verfasst, die nicht aus der universitätsinternen Perspektive berichten. Hier lässt sich annehmen, dass die unterschiedlichen Profile der Zeitschrift *Forschung & Lehre* und der Wochenzeitung *Die ZEIT* sowie die unterschiedlichen Adressat_innen ausschlaggebend dafür sind, dass dieses Thema nicht verstärkt in der Zeitschrift auftritt.

Den Blick auf Studierende, ihr Verhalten und ihre Studierfähigkeit richten vor allem Artikel aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Diese treten verstärkt ab dem Jahr 2010 auf und sind meist kritisch kommentierend in Bezug auf die Selbstständigkeit der Studierenden oder ihr fehlendes politische Engagement verfasst. Die Autor_innen stammen zum größten Teil aus dem universitären Kontext, so dass diese Kommentare als Erfahrungsaustausch gelesen werden können.

Artikel, die sich mit der Einführung von Studiengebühren befassen, sind vor allem in den Jahrgängen 2002/2003 sowie 2007 vertreten. Dies lässt sich mit der Klage einiger Bundesländer im Jahr 2002 gegen das Studiengebührenverbot im HRG¹³⁰ sowie mit der Einführung allgemeiner Studiengebühren ab dem Jahr 2007 erklären. Das Thema wird kommentierend bearbeitet und es finden sich in beiden Medien sowohl positive Wertungen als auch ablehnende Haltungen.

Weitere Themenfelder sind »die Einführung des Studium generale«, das in der Wochenzeitung thematisiert wird, die »Bildungsproteste« im Jahr 2009, »ausländische Studierende« sowie die »Akkreditierung« und ihre Auswirkung auf die Qualität des Studiums.

4.1.4 Hochschul- und Forschungslandschaft

In diesen Themenbereich fallen Artikel, die sich mit der Stellung einzelner Universitäten im Hochschulsystem befassen, die Beziehung der Universität zu anderen Hochschulformen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen betrachten oder die Hochschullandschaft (national und international) in den Blick nehmen.

CHE Hochschulranking erfährt drei Neuerungen: 1. Ein neuer Partner – Mit der Wochenzeitung *Die ZEIT* wird im Oktober 2004 eine neue Medienpartnerschaft für die Veröffentlichung der CHE Rankings eingegangen“ (CHE, 2018).

¹³⁰ Zur Klage und dem Entscheid des Bundesverfassungsgerichts siehe auch: BVerfG (2005a), Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005 – 2 BvF 1/03 – Rn. (1-94). Sowie BVerfG (2005b): Pressemitteilung: „Regelung zum Studiengebührenverbot und zur Bildung verfasster Studierendenschaften mangels Gesetzgebungsrechts des Bundes nichtig“.

Die am häufigsten verhandelten Schwerpunkte bilden die Fragen nach der Ausdifferenzierung des Hochschulsystems, Vergleiche mit den amerikanischen Hochschulen, die Auswirkungen der Exzellenzinitiative auf die Hochschullandschaft sowie die Analyse der Beziehung zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Insgesamt wurden 128 Artikel dieser Kategorie zugeordnet, was bedeutet, dass ca. jeder zehnte Artikel des Gesamtkorpus in dieses Themenfeld fällt. Auffällig ist, dass der Anteil der Zeitungsartikel, die aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* entnommen sind, mit ca. 60 % in dieser Kategorie im Vergleich zum Gesamtkorpus relativ hoch ist. Auch liegt bei den hier zugeordneten Artikeln der Anteil von Autor_innen, die keine Hochschulakteur_innen sind, über dem Anteil der aus universitärer Perspektive verfassten Texte. Betrachtet man die Konjunktur des Themas, lässt sich ein starker Anstieg von Artikeln in der Wochenzeitung *Die ZEIT* in den Jahren 2006 und 2007 erkennen, der in der Berichterstattung über die ersten beiden Förderphasen der Exzellenzinitiative begründet liegt. Im relativen Vergleich findet sich dann noch ein Anstieg an Artikeln aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, der vom Durchschnitt in diesem Themenbereich im Jahr 2013 abweicht, der Grund dafür liegt in der Herausgabe eines Themenheftes zu den Hochschulen in Ostdeutschland.¹³¹

Ausgeglichen in Bezug auf die Medien ist die am häufigsten vergebene thematische Zuordnung, in die Texte gefasst werden, die eine Gegenüberstellung mit dem amerikanischen oder britischen Hochschulsystem abbilden. Hier finden sich jedoch im Vergleich zu der Verteilung in der Kategorie Hochschul- und Forschungslandschaft relativ viele Artikel aus universitärer Perspektive. Die meisten Artikel heben einzelne Aspekte des Systems hervor und kommentieren diese mit Blick auf das deutsche Hochschulsystem.

Verstärkt in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* diskutiert werden die Themenbereiche ›Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft‹ sowie das ›Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Universitäten‹. Die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems wird sowohl analysierend als auch meinungsbetont bearbeitet. Die Artikel aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* werten diese Entwicklungen größtenteils positiv sowohl hinsichtlich der verschiedenen Hochschularten als auch im Hinblick auf die Frage, ob es einige Elitenuniversitäten in der deutschen Hochschullandschaft geben sollte. Die Autor_innen stammen meist aus dem universitären Kontext. Auffällig ist, dass in den 12 Artikeln bzw. Interviews, die dieser Gruppe zugeordnet wurden, vier Texte von Autor_innen, die eine Hochschulleitung innehaben, verfasst sind. Ausgeglichen ist die Autor_innenschaft hingegen in den Texten, die sich mit der Beziehung zwischen Fachhochschulen und Universitäten auseinandersetzen. Diese befassen sich entweder mit der Annäherung der Hochschultypen durch die Vereinheitlichung der Abschlüsse im Zuge der Umstellung auf das zweistufige Studiensystem oder stellen die Frage nach dem Promotions-

¹³¹ *Forschung & Lehre* (2013): Wissenschaft Ost – Aufbau oder Rückbau? Heft 7, S. 528-545.

recht für Fachhochschulen. Die meisten Texte sind kommentierend, lediglich zwei Beiträge aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* berichten über dieses Thema.

Portraitierend bzw. berichtend wird das Themengebiet der »privaten Hochschulen« bearbeitet. Mit dieser Freitextvariablen wurden 15 Artikel versehen, die bis auf zwei Texte in der Wochenzeitung *Die ZEIT* erschienen und meist von Redakteur_innen dieser Zeitung verfasst worden sind. Am häufigsten werden die Hochschule Witten-Herdecke und die IUB (International University Bremen) portraitiert, ihre Finanzierung beschrieben und ihre Zukunft hinterfragt.

Ebenfalls wird fast ausschließlich in der Wochenzeitung die »Exzellenzinitiative« mit Blick auf die durch sie gegebenen Veränderungen in der Hochschullandschaft thematisiert. Artikel zu diesem Unterthema treten verstärkt in den Jahren 2006 und 2007 auf und reagieren auf die Bekanntgabe der Ergebnisse der Förderlinien bzw. kommentieren diese oder portraitiert die Universitäten, die erfolgreich waren. Die universitären Autor_innen äußern sie sich stets negativ in Bezug auf die Exzellenzinitiative und kritisieren die Fördermaßnahme und die Benachteiligung der Universitäten in den ostdeutschen Bundesländern. Die Artikel, die von Redakteur_innen der Zeitung verfasst worden sind, gehen hingegen berichtend und portraitiert vor.

Texte, die sich mit der Beziehung von außeruniversitärer und universitärer Forschung befassen, finden sich in beiden Medien und sind in der Autor_innenschaft ausgeglichen. Artikel, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, treten ab dem Jahr 2005 auf. Ein Grund dafür könnte die durch die Exzellenzinitiative geförderte Zusammenarbeit von außeruniversitären Forschungsinstituten und Universitäten sein. Die Textform ist durchmischt: Es finden sich Interviews, Berichte und Kommentare.

Dem Themenfeld Hochschul- und Forschungslandschaft wurden auch Artikel zugeordnet, die sich mit der Position der deutschen Universitäten im internationalen Wettbewerb zwischen den Universitäten befassen. Hier wird in beiden analysierten Medien von beiden Autor_innengruppen entweder die Stellung im Forschungswettbewerb kommentiert oder der Wettbewerb um die besten Studierenden und Forscher_innen im internationalen Hochschulsystem beschrieben.

Hinzu kommen Artikel, die sich mit einzelnen Hochschultypen, wie der katholischen Hochschule Eichstätt, den Kunsthochschulen oder der Fernuniversität befassen. Diesen Artikeln wurde eine Freitextvariable zugeteilt, die Auskunft darüber gibt, welche Hochschule beschrieben wird. Sie gehen meist kommentierend auf die Hochschulen ein oder portraitiert diese. In Bezug auf die Medien lässt sich keine Tendenz feststellen, allerdings sind die Texte meist von außeruniversitären Autor_innen verfasst.

4.1.5 Struktur der Universität

In diese Kategorie wurden Artikel aufgenommen, die über die Struktur- und Strukturveränderungen, deren Auswirkungen oder ihre Notwendigkeit berichten. Hierzu gehören Berichte zu den verschiedenen Statusgruppen an der Universität

ebenso wie Beschreibungen von verschiedenen Reformen, insofern es nicht vorrangig um die Implementierung einer Reform oder einer Gesetzesvorgaben geht, sondern vielmehr um die Auswirkungen auf die Strukturen, Akteur_innen und Interaktionen an der Universität. Auch Artikel, die sich auf ein Ideal oder eine Zukunftsvision der Universität beziehen, wurden hier zugeordnet, da diese auf die Veränderung der Struktur oder die Kritik an den gegebenen Verhältnissen zielen. Besonders häufig wird die Juniorprofessur als einschlägige Veränderung der Personalstruktur der Universitäten diskutiert ebenso wie die Frage nach den Perspektiven der Nachwuchswissenschaftler_innen innerhalb des deutschen Universitäts-systems.

Insgesamt wurde 192 Artikeln diese Variable zugeteilt, womit ca. 17 % des Gesamtkorpus in diese Kategorie fallen. In Bezug auf die Verteilung dieser Texte auf die Medien wird mit 70 % von Artikeln aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* eine starke Erhöhung, im Vergleich zum Gesamtkorpus, deutlich. Dies schlägt sich zudem in der Autor_innenschaft nieder: Zwei Drittel aller hier zugeteilten Artikel sind von universitären Autor_innen verfasst worden. Als ein Grund dafür kann angeführt werden, dass sich die Zeitschrift *Forschung & Lehre* mehrfach ein Titelthema gegeben hat aus dem viele Artikel in das Korpus aufgenommen wurden und in diese Kategorie fallen.¹³² Diese Sonderthemenbereiche schlagen sich dann in der Verteilung über den Erhebungszeitraum nieder und erklären den höheren Anteil an Artikeln in dieser Kategorie im Vergleich zum Gesamtkorpus in den Jahren 2003 und 2008.

Die größten thematischen Blöcke bilden Artikel, die sich mit der Struktur der Universität auseinandersetzen und Fragen nach der zukünftigen Verfasstheit der Universität, dem Zusammenwirken von Bildung und Wissenschaft und ihrem Ideal stellen. Des Weiteren wurden hier Artikel eingeordnet, die sich mit den Auswirkungen von Reformen auf die Struktur der Universität im Allgemeinen auseinandersetzen oder verschiedene Aufgabenbereiche der Universität und ihre Wirksamkeit betrachten, beispielsweise das Zusammenwirken von Verwaltung, Forschung und Lehre. Auffällig ist, dass die Texte, die sich mit der Zukunft der Universität und der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Bildung befassen, zwar in beiden Medien zu finden sind, die Autor_innenschaft aber stark professoral geprägt ist. Auch nehmen die Artikel von nicht-universitären Autor_innen eine eher kritische Haltung zu idealistischen Vorstellungen in Bezug auf die Ziele und Aufgaben der Universität ein. Die Texte, die sich mit der Reform der Universitäten auseinandersetzen, sind meist berichtend oder positiv wertend mit Blick auf die Wirksamkeit und Notwendigkeit der Reform und vor allem aus der Zeitung *Die ZEIT* entnommen. Die Autor_innenschaft sowie die Verteilung auf die Medien entspricht der Verteilung in der Kategorie Struktur der Universität.

¹³² *Forschung & Lehre* (2003): Juniorprofessur. Nr. 3, S. 118-126; *Forschung & Lehre* (2007): Der Dekan. Nr. 8, S. 456-467; *Forschung & Lehre* (2008): Wissenschaftlicher Nachwuchs. Nr. 4, S. 216-233.

Dem Themenfeld wurden ebenfalls Artikel zugeordnet, die sich mit der Personalstruktur und den Aufgaben einzelner Akteur_innen befassen. Die Vorschläge der HRK (1998) und des Wissenschaftsrates (2001) zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch die Einführung der Nachwuchsprofessur (S. 69-75) und schließlich die Einführung der Personalkategorie der Juniorprofessur mit der 5. Novelle des HRG (2002) können als Anlass zur Auseinandersetzung und Berichterstattung über die Juniorprofessur gesehen werden, die sich ab dem Jahr 2000 im Korpus widerspiegelt und in den Jahren 2004/05 vermehrt diskutiert wird. Ab dem Jahr 2003 finden sich bilanzierende Berichte sowie Erfahrungsberichte aus der Sicht von Juniorprofessor_innen. Auffällig ist, dass diese meist ambivalent oder negativ wertend sind. Die Konnotation ist unabhängig von der Autor_innenschaft und dem Printmedium. Insgesamt spiegelt sich in dieser Subkategorie das Verhältnis der Autor_innenschaft und der Artikel aus den beiden unterschiedlichen Medien, das der Kategorie Struktur der Hochschule zugrunde liegt. Ein Drittel der Texte ist von Juniorprofessor_innen verfasst bzw. bildet deren Erfahrungen in Form von Interviews ab. Der hohe Anteil an Texten aus dem Jahre 2003 aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* kann auf den einschlägigen Themenschwerpunkt zurückgeführt werden (Forschung & Lehre, 2003, S. 118-126). In den Jahren 1999 und 2000 finden sich Artikel, die eine Einführung der Personalkategorie Assistenzprofessur diskutieren, sowohl aus universitärer als auch aus außeruniversitärer Perspektive. Ebenso wird in diesen Jahrgängen und dem Jahrgang 2001 die Frage diskutiert, ob die Habilitation abgeschafft werden sollte, auch dies ausschließlich in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Im zeitlichen Verlauf spiegelt sich die Diskussion um neue Personalkategorien wider, da die Assistenzprofessur als eine Möglichkeit diskutiert wurde, bis eine Entscheidung für die Juniorprofessur getroffen worden ist. Thematisch ähnlich verhält es sich mit Artikeln in der Subkategorie »Berufungsverfahren«, in der sich vor allem Texte aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* finden, die Änderungen in den Verfahren, die sich aus den Novellierungen der Hochschulgesetzgebung ergeben, besprechen und bewerten bzw. eine historisch oder international vergleichende Perspektive einnehmen. All diese Texte sind von Hochschulangehörigen geschrieben außer einer analytischen Betrachtung, die von einer Rechtsanwältin des Deutschen Hochschulverbandes verfasst worden ist (FL_2014_40_nu). Weitere Artikel, die sich inhaltlich mit einer der Statusgruppen der Universität befassen, sind Texte, die sich mit dem Status der Privatdozent_innen auseinandersetzen. Diese finden sich sowohl in *Die ZEIT* als auch in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Auffällig ist, dass sie sich zwar im Hinblick auf die Textform unterscheiden und kommentierend oder analytisch vorgehen, jedoch stets eine negative Perspektive einnehmen, unabhängig vom Status der Autor_in.

Zum wissenschaftlichen Nachwuchs, zu Fördermöglichkeiten sowie Perspektiven finden sich Artikel in allen Jahrgängen. Ebenso wie in der Subkategorie »Juniorprofessur« bildet die Verteilung der Autor_innenschaft sowie die Verteilung

auf die Medien das Verhältnis in der Oberkategorie ab. Der stark vertretene Jahrgang 2008 kann über den Themenbereich »wissenschaftlicher Nachwuchs« in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* (2008, S. 216-233) erklärt werden. Interessant ist, dass Förderungsmöglichkeiten vor allem in der Wochenzeitung *Die ZEIT* vorgestellt werden, dies lässt sich vermutlich über die unterschiedlichen Adressat_innen der Zeitung und der Zeitschrift erklären. Eine weitere Auffälligkeit ist, dass es für die Zeitschrift *Forschung & Lehre* untypisch viele analytische bzw. Ergebnisse von Studien wiedergebende Beiträge zu diesem Themenfeld gibt, die wiederum meist von Wissenschaftler_innen in der Qualifikationsphase verfasst sind.

Eine weitere gruppenspezifische Variable bildet die Freitextvariable »Frauen an Universitäten«, die acht Artikeln aus dem Korpus zugeteilt wurde und sich mit der Frage nach einer Frauenquote in der Wissenschaft auseinandersetzt oder auf Möglichkeiten der Frauenförderungen und auf die Schwierigkeiten für Frauen in der Wissenschaft verweisen. In dieser Subkategorie sind Artikel aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* stark vertreten, die auf Benachteiligungen eingehen. Zudem ist der Anteil weiblicher Autor_innen hier besonders hoch ebenso wie der Anteil an nicht-universitären Autor_innen.

Der Status der Professor_innen und die Struktur ihrer Arbeit wird ausschließlich in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* thematisiert. Artikel dieser Subkategorie befassen sich entweder mit dem Thema der Arbeitslast oder dem Berufsbild. Die meisten sind aus der Perspektive von Professor_innen verfasst. Dass in diesen Texten die Verbindung von Forschung und Lehre in den Texten präsent ist, deutet auf das Selbstverständnis bzw. die Struktur der Arbeit der Hochschulakteur_innen hin.

Artikel, die sich mit der »Hochschulleitung« auseinandersetzen, sind besonders in den Jahren 1999 bis 2002 und ab dem Jahr 2007 vertreten. In dieser Subkategorie entspricht die Verteilung der Autor_innenschaft sowie diejenige auf die Medien den Anteilen in der Kategorie. In der Zeitspanne von 1999 bis 2002 wird insbesondere die Frage bearbeitet, ob die Leitungspositionen durch hauptamtliches Personal bekleidet werden sollen,¹³³ während in den späteren Jahren Darstellungen von Führungspersönlichkeiten, einzelne Führungsaufgaben und ihr Anforderungsprofil portraitiert werden. In diesem Teilthema kommen Personen, die eine Leitungsaufgabe innehaben, relativ häufig zu Wort, in Form von Interviews oder Portraits; dies ist in 12 von insgesamt 25 Artikeln zu diesem Thema der Fall.

Weitere Themenfelder, die in dieser Kategorie aufgenommen wurden, sind: Die Frage nach der Angleichung der Semesterzeiten auf europäischer Ebene, die

¹³³ Zur Entwicklung der gesetzlichen Bestimmungen und Änderungen der Leitungsstruktur siehe: Hartmer (2004, S. 175-203). Hier wird ersichtlich, dass seit der 4. Novelle des HRG die Leitungsstruktur und die Frage nach der Professionalisierung der Leitungsstruktur erneut diskutiert wird, da mit der 4. Novelle alle Bundesvorgaben zur Hochschulleitung entfallen (Hartmer, 2004, S. 197). Auch bei Kahl (2004) findet sich der Hinweis darauf, dass in den neunziger Jahren die Reform der Hochschulstruktur und die Stärkung der Leitungsstrukturen begonnen habe (S. 99-100).

im Jahr 2008 auftreten. Auch die Besoldungsreform in Bezug auf die möglichen Spielarten einer Reform wurde zugeordnet, insofern sie sich mit den strukturellen Veränderungen an den Universitäten, beispielsweise durch Leistungsanreize, befasst. Ähnlich behandelt, hinsichtlich der Zuordnung zum Themenfeld, wurden Texte, die sich mit der Qualitätsentwicklung an Universitäten und verschiedenen Möglichkeiten der Qualitätssicherung befassen. Dieses Subthema wird vor allem durch Artikel aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* belegt, ist aber mit Blick auf die Autor_innenschaft ausgeglichen, was als Hinweis darauf gelesen werden kann, dass Qualitätssicherungsverfahren von Autor_innen vorgestellt werden, die damit Erfahrungen außerhalb der Universität gesammelt haben.

4.1.6 Forschung und Wissenschaft

Der Kategorie FORSCHUNG UND WISSENSCHAFT wurden 110 Artikel zugeteilt, womit sich ca. jeder zehnte Artikel des Korpus mit diesem Thema befasst. In Bezug auf die Autor_innenschaft ist die Verteilung der Texte dem Gesamtkorpus entsprechend. Die Verteilung auf die beiden Printmedien hingegen ist leicht verschoben, so sind ca. 52 % der Artikel aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* entnommen und etwa 48 % aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* (zum Vergleich im Gesamtkorpus ca. 44 % aus *Die ZEIT*/56 % aus *Forschung & Lehre*). Betrachtet man die Verteilung der Artikel auf die Jahrgänge, fallen die Jahre 2003/2004 und 2011/2012 sowie das Jahr 2014 in Bezug auf die Menge der aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entnommenen Artikel ins Auge. Der Anstieg der im Jahr 2003 in der Wochenzeitung *Die ZEIT* veröffentlichten Beiträge erklärt sich daraus, dass es im Ressort Wissen einen Themenschwerpunkt in der Ausgabe 28 gibt, der sich mit Forschungsrankings auseinandersetzt. Für alle anderen Anstiege lässt sich kein thematischer Schwerpunkt ausmachen.

Der Kategorie Forschung und Wissenschaft wurden Artikel zugeordnet, die sich mit dem Forschungsprozess, Orten der Forschung, Qualitätskriterien in der Wissenschaft oder den Wissenschaftler_innen selbst auseinandersetzen. Ebenfalls in diese Kategorie aufgenommen wurden Artikel, die sich mit dem Wissenschaftsideal, den Zielvorstellungen universitärer Forschung und ihrer Funktion für die Gesellschaft beschäftigen. Der größte Anteil an Artikeln besteht jedoch aus Texten, die sich mit einer wissenschaftlichen Disziplin oder einer wissenschaftlichen Ausrichtung, natur- oder geisteswissenschaftlich, befassen.

Ein Viertel der hier zugeordneten Artikel setzt sich mit einer wissenschaftlichen Disziplin bzw. einer Denktradition auseinander. Diese Artikel sind vor allem aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* entnommen und finden sich über den gesamten Erhebungszeitraum. Die Texte diskutieren die Leistungsfähigkeit einer Disziplin oder portraituren diese. Sie sind in der Regel von Fachvertreter_innen verfasst oder im Interview mit diesen festgehalten. Wenn dies nicht der Fall ist, stammen sie aus der Feder der Redakteur_innen der Wochenzeitung. Auffällig ist, dass sich von den 29 Artikeln in dieser Subkategorie acht Artikel mit der Denktradition der

Geisteswissenschaften, ihrer Zukunft und Wettbewerbsfähigkeit auseinandersetzen. Diese Diskurse finden sich in beiden Medien und sind alle von Fachvertreter_innen verfasst, mit der Ausnahme von zwei Artikeln, die von Martin Spiewak, einem Redakteur der Wochenzeitung *Die ZEIT*, verfasst sind. Des Weiteren finden sich im Jahr 2005 drei Artikel, die sich mit der Erziehungswissenschaft auseinandersetzen, in *Die ZEIT* erschienen sind und aufeinander Bezug nehmen.

Die Freitextvariable »Messbarkeit wissenschaftlicher Leistung« wurde zehn Artikeln zugewiesen und entstammen im Korpus meist aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* und dem bereits genannten Themenschwerpunkt im Ressort Wissen im Juli 2003. Die Autor_innenschaft ist ausgeglichen, allerdings beziehen Autor_innen, die nicht der Universität angehören, überwiegend positiv oder berichtend zu dem Forschungsranking Stellung, während alle universitären Autor_innen zumindest ambivalent, meist aber negativ, darauf Bezug nehmen. Eine Ausnahme bildet das Interview mit dem DFG-Präsidenten Winnacker (Z_2003_15_u), allerdings wird dieser zum DFG-Forschungsranking befragt und so ist eine positive Stellungnahme nicht überraschend.

Einen weiteren Themenschwerpunkt bilden Artikel, die sich mit Wissenschaftler_innen befassen und die Frage nach ihrer Persönlichkeitsstruktur, der Relevanz von Zeit oder dem Wert der Reputation stellen. Die meisten sind aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entnommen und von universitären Autor_innen im kommentierenden Modus verfasst.

Des Weiteren finden sich Texte, die sich mit Fragen der Grenzen der Forschungsfreiheit befassen, analytisch oder kommentierend zu diesem Thema Stellung beziehen und in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* von Universitätsangehörigen publiziert sind.

Die Freitextvariable »wissenschaftliche Praxis« wurde für Artikel vergeben, die sich mit Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit sowie mit wissenschaftlichem Fehlverhalten befassen. Texte zu diesem Subthema finden sich in beiden Medien und sind in Bezug auf die Textform divers: Stellungnahmen, Kommentare, Analysen und Interviews.

Weitere Freitextvariablen, die drei bis viermal vergeben wurden, sollen kurz genannt werden: Hierzu zählen Texte, die sich mit der »internationalen Mobilität in der Forschung« befassen sowie Artikel, die sich mit »Promotionen«, meist mit ihrer wissenschaftlichen Qualität, auseinandersetzen. Hinzu kommen Texte, denen die Variable »Wissenschaft und Öffentlichkeit« zugeteilt wurde, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie wissenschaftliche Ergebnisse Popularität erreichen können. Auch finden sich einige Texte, die sich mit der Wissenschaftsentwicklung im Allgemeinen auseinandersetzen.

4.1.7 Portrait und Rezension

Neben den acht thematisch differenzierten Kategorien wurden einige Texte in das Korpus aufgenommen, die nicht thematisch zugeordnet werden konnten, da sie entweder eine Person portraituren oder eine Publikation rezensieren. In der Kategorie PORTRAIT finden sich vor allem Interviews aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, in der wichtige Persönlichkeiten zu unterschiedlichen Themenfeldern befragt werden und die jeden Monat in der Zeitschrift veröffentlicht werden.¹³⁴ Weitere Texte, die hier zugeordnet wurden, sind Artikel und Interviews, die Wissenschaftler_innen portraituren oder im Kontext mit der Wahl des Hochschullehrers des Jahres¹³⁵ diesen vorstellen.

4.2 Artikelform und Autor_innenschaft

4.2.1 Autor_innen und Qualifikation

Die 1130 in das Korpus aufgenommenen Texte sind von 767 Autor_innen bzw. Autorenkollektiven verfasst. Für die Auszählung der Autor_innenschaft wurde eine Unterscheidung zwischen dialogischen Textformen (Interviews) und monologischen Textformen eingeführt. Jedes Autor_innenkollektiv wurde als neue Sprecher_in gewertet, so dass unterschieden wurde zwischen Texten einer Autor_in in Alleinautor_innenschaft und Texten, die diese/r mit anderen Autor_innen verantwortet. Insgesamt sind die ausgewählten Texte von 453 Autoren und 91 Autorinnen verfasst. Hinzu kommen 29 Autor_innenkollektive und 31 Autor_innengruppen sowie 5 Artikel, die von mehreren Autor_innen formuliert wurden. Letztlich gibt es noch eine Gruppe von 23 Texten, bei denen die Autor_innenschaft nicht gebunden an Personen festgestellt werden konnte. Hierzu gehören Stellungnahmen, Positionspapiere und Erklärungen von bildungspolitischen Organisationen und Parteien. Betrachtet man die 133 in das Korpus aufgenommenen Personen, die in Interviews zu Wort kommen, wird deutlich, dass die Mehrzahl der Sprecher_innen männlich ist. Bei den Interviewten werden 91 Männer und 17 Frauen befragt. Hinzu kommen insgesamt 23 Interviews mit mehr als einer Person, davon 11 nur mit Männern und zwei, in denen ausschließlich Frauen zu Wort kommen. Bei den Interviews wurden die Interviewten als Autor_innen festgehalten, um so die Inhalte und Sprecher_innenposition der antwortenden

¹³⁴ In den Jahren 1999 bis 2005 wird dieses Interview betitelt mit „Fragebogen“, ab dem Jahr 2006 findet es sich am Ende jeder Zeitschrift unter dem Titel „Zu Ende gedacht“. In den Jahren 1999-2005 sind die Fragen, die an die interviewten Personen gestellt werden, dieselben und ändern sich dann im Jahr 2006 mit der Abschaffung des Fragebogens und der Einführung des monatlichen Interviews unter dem Titel „Zu Ende gedacht“. Auch hier ändern sich die Fragen innerhalb des Erhebungszeitraums nicht.

¹³⁵ Der Hochschullehrer des Jahres ist ein Preis, der vom DHV seit 2006 vergeben wird. Informationen dazu finden sich auf der Website des Deutschen Hochschulverbandes.

Person in den Vordergrund zu stellen. Interviews mit mehreren Sprecher_innen wurden behandelt wie Artikel von mehreren Autor_innen. In 21 Fällen findet sich eine Dopplung zwischen Autor_innen, die Artikel in Alleinautor_innenschaft verfasst haben und als Interviewte im Korpus auftauchen. Diese 21 Autor_innen haben sämtlich zentrale Positionen im politischen System inne oder können als Funktionär_innen im Hochschul- bzw. Forschungssystem gesehen werden.¹³⁶

Das Datenkorpus kann auch dahingehend beschrieben werden, welche Bildungsabschlüsse die Autor_innen haben, um darzulegen, welche Sprecher_innenpositionen in welchen Medien vertreten sind. Hierzu wurden den Texten Variablen zugeteilt, die Auskunft über den Bildungsabschluss bzw. die Qualifizierung der Autor_innen im Hochschulsystem geben. Auch in dieser Auszählung wurden Interviews und Artikel in Alleinautor_innenschaft als unterschiedliche Sprecher_innen gezählt.

¹³⁶ Die 21 Autor_innen, die doppelt gezählt wurden, lassen sich in vier Gruppen einteilen: (1) Bildungspolitiker_innen: Edelgard Buhlmann, Peter Frankenberg, Thomas Goppel, Annette Schavan. (2) Hochschulleitung: Gerhard Casper, Peter Glotz, Bernd Huber, Dieter Lenzen, Burkhard Rauhut. (3) Mitglieder von bildungspolitischen Gremien oder Beratungsinstituten: Reinhold Grimm, Bernhard Kempen, Wilhelm Krull, Peter Strohschneider, Ekkard Winter, Magret Wintermantel, Frank Ziegele, Jürgen Zöllner und schließlich (4) Personen, deren Verdienste im Wissenschafts- und Ausbildungssystem hervorgehoben werden: Hans-Joachim Gehrke, Wolfgang Lieb, Harro Müller-Michaels, Heinz-Elmar Tenorth.

Tabelle 2: Überblick über Autor_innen und ihre jeweils höchsten Bildungsabschlüsse nach Medien

	Insgesamt		Forschung & Lehre		Die ZEIT	
	n	%	n	%	n	%
Schüler_in	1	0,1 %	0	0,0 %	1	0,1 %
im Studium	15	1,9 %	4	0,5 %	11	1,4 %
Hochschulabschluss (M.A./Dipl./Staatsexamen/ Master/Unbekannt)	123	15,7 %	34	4,3 %	89	11,4 %
Dokortitel	109	13,9 %	67	8,6 %	42	5,4 %
Privatdozent_innen/ Dr. habil./ Juniorprofessor_innen	29	3,7 %	23	2,9 %	6	0,8 %
Professor_innen	417	53,3 %	314	40,2 %	103	13,2 %
Ehrendoktorwürde	2	0,3 %	2	0,3 %	0	0,0 %
gemischte Autor_innen- gruppe (mit unterschiedlichen Hochschulabschlüssen)	37	4,7 %	21	2,7 %	16	2,0 %
unklar oder keine fest- stellbare Autor_innen- schaft	49	6,3 %	26	3,3 %	23	2,9 %
insgesamt	782 ¹³⁷	100 %	491	62,8 %	291	37,2 %

Aus der Auszählung der Autor_innen wird deutlich, dass im Korpus ein hoher Anteil an Artikeln von Professor_innen verfasst ist. In der Wochenzeitung *Die ZEIT* sind mehr Artikel von Autor_innen verfasst, die keine Position im universitären System innehaben, allerdings durch die Ausbildung selbst Erfahrungen an einer Hochschule gesammelt haben. Auch wird deutlich, dass die ausgewählten Artikel aus den beiden unterschiedlichen Medien, sich dahingehend unterscheiden, dass in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* die Gesamtanzahl der Artikel auf mehr verschiedene Autor_innen verteilt ist. So sind 628 der in das Korpus eingefügten Artikel von 491 Autor_innen und Autor_innenkollektiven verfasst, während in der Wochenzeitung *Die ZEIT* 291 Autor_innen gezählt wurden, die 502 Artikel verantworten, d.h., dass mehr als jeder zweite Artikel von einer/einem Autor_in

¹³⁷ Die höhere Anzahl an Autor_innen (780 statt der genannten 766) ergibt sich aus 14 Fällen, in denen die Autor_innen sowohl in der Wochenzeitung *Die ZEIT* als auch in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* Artikel publiziert haben oder interviewt wurden. Bei den Autor_innen handelt es sich um: Wolfgang Frühwald, Christiane Gaethgens, Wolfgang Hermann, Detlef Müller-Böling, Harro Müller-Michaels, Richard Münch, Julian Nida-Rümelin, Winfried Schulze, Peter Strohschneider, Klaus Weber, Jürgen Zöllner. Bei den Personen, von denen sowohl Interviews aus der Wochenzeitung als auch aus der Monatszeitschrift im Datenkorpus enthalten sind, handelt es sich um: Edelgard Buhlmann, Oliver Günther, Annette Schavan. Im Fall der Auszählung wurden diese in beiden Medien erfasst.

geschrieben ist, dem/der mehr als ein Text im Korpus zugeordnet werden kann.¹³⁸

4.2.2 Autor_innen, Textsorten und Ausrichtung der Texte

Neben der Unterteilung nach Qualifikationsstufe und Bildungsabschluss zur Zeit der Publikation wurden die Artikel auf ihre Textform hin eingeteilt und eine weitere Freitextvariable zur Beschreibung der Artikel hinzugefügt. Hierzu wurde nach dem Muster von Fasel (2013) unterschieden nach tatsachenbetonten, erzählenden und meinungsbetonten Darstellungsformen.¹³⁹ Zu den tatsachenbetonten Artikeln wurden »Meldungen«, »Berichte« und »Analysen« gezählt, wobei Berichte den Großteil der in das Korpus aufgenommenen, tatsachenbetonten Texte bilden. Der Bericht zeichnet sich dadurch aus, dass er im Gegensatz zur Meldung auch Hintergründe zur Einordnung des Dargestellten anbietet. Die als Berichte benannten Texte lassen sich der Beschreibung nach den Magazinstorys als Sonderform (Fasel, 2013, S. 52-58) zuordnen, da es sich bei den beiden Medien um eine Wochenzeitung bzw. eine monatlich erscheinende Zeitschrift handelt, die Fasel von Tageszeitungen abgrenzt: Berichte in Magazinen oder Wochenzeitungen unterscheiden sich von Berichten in Tageszeitungen durch Länge, Aktualität, Aufmachung, die Menge an Hintergrundinformationen sowie den Nutzwert für den/die Leser_in und die Einordnung des Berichteten durch den/die Autor_in. Dennoch lassen sich Berichte von Kommentaren dadurch abgrenzen, dass sie verschiedene Meinungen referieren, Beobachtungen integrieren (S. 55) und somit ein Thema aus verschiedenen Perspektiven bearbeiten. In der Vergabe der Variablen wurde daher darauf geachtet, ob es eine Vielstimmigkeit in der Wiedergabe von Meinungen und der Hintergründe gibt oder ob die Darstellung auf der explizit geäußerten Meinung der Autor_in beruht. Des Weiteren wurde die Freitextvariable »Analyse«

¹³⁸ Betrachtet man die Gruppe der Autor_innen in der Wochenzeitung *Die ZEIT*, von denen mehr als zehn Artikel in das Korpus aufgenommen wurden, wird deutlich, dass es sich hierbei um 6 Redakteur_innen handelt, die insgesamt für 127 Artikel verantwortlich sind: Michael Hartung (11), Thomas Kerstan (11), Marion Schmidt (12), Martin Spiewak (53), Martin Wiarda (40). Bei den aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* entnommenen Texten, findet sich nur ein Autor, der mehr als zehn der aufgenommenen Artikel verfasst hat, der Redakteur Felix Grigat (27).

¹³⁹ Es gibt auch andere Möglichkeiten, die Textformen zu unterscheiden, jedoch bietet sich die Unterteilung nach tatsachen- und meinungsbetonten Texten besonders an, da sie Aussagen über den Sprechakt der Autor_innen zulässt. Allerdings muss beachtet werden, dass es keine trennscharfe Unterscheidung dieser Textformen gibt, und sie eher ein Kontinuum anbieten. So schreibt Fasel (2013): „Es gibt unterschiedliche Methoden, die Darstellungsformen zu systematisieren. Die hier gewählte beruht auf der im Journalismus wesentlichen Unterscheidung zwischen Tatsachen und Meinungen. Doch benutzt diese Unterscheidung bewusst die Formulierung ‚tatsachenbetont‘ und ‚meinungsbetont‘ [...]. Denn in Reinform sind diese Forderungen natürlich in keiner der genannten Textsorten zu finden“ (S. 25-26). Eine ähnliche Einteilung findet sich auch bei La Roche (2013). Der Autor unterscheidet zwischen Nachrichten, informierenden und meinungsäußernden Darstellungsformen und beschreibt den Bericht als Textform, in der Zusammenhänge, Vorgeschichte und andere wichtige Aspekte im Gegensatz zur Meldung und Nachricht berücksichtigt werden können (La Roche et al., 2013, S. 152).

vergeben, da sich vor allem in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* Artikel finden, die auf der Basis von Forschungsarbeiten zentrale Themen der Hochschule bearbeiten, die Methoden der Erhebung und die den Ergebnissen zugrundeliegenden Daten und Prämissen referieren.

Auf der Ebene der erzählenden Textformen wurden in Anlehnung an Fasel (2013) Interviews und Portraits verortet. „Erzählend heißt: Hier wird über die Darstellung der Vorgänge, Fakten und Ergebnisse von Handlungen hinaus versucht, den Verlauf von Aktionen, Handlungen, Gedanken und ausgesprochenen Ideen journalistisch zu bearbeiten“ (S. 59). Während das Interview dialogisch erzählt, wird im Portrait eine Person oder Institution vorgestellt. Die Darstellung beruht sowohl auf Recherchen als auch auf Beobachtungen sowie Nachfragen durch die Autor_in.

Auf der Seite der meinungsbetonten Textsorten wurde eine Unterscheidung zwischen Kommentaren und Positionspapieren bzw. Stellungnahmen getroffen. ‚Kommentare‘ können eine große Bandbreite in der Intensität der Meinungsäußerung abdecken, indem sie zwischen eindeutigen Stellungnahmen und Kommentaren mit analytischen Abschnitten differenzieren. Bei dem Positionspapier handelt es sich demgegenüber um die Zusammenfassung einer expliziten Position und die konzentrierte Wiedergabe der Meinung einer Gruppe. Ebenfalls in die Kategorie der meinungsbetonten Texte aufgenommen wurden Rezensionen und Leser_innenbriefe.

Anhand der Beschreibung in der Freitextvariablen zur Textform, wurde jedem Artikel eine Gewichtung auf der Skala tatsachenbetont (1), erzählend (2), meinungsbetont (3) und stark meinungsbetont, hierbei handelt es sich um die Positionspapiere (4) zugeteilt.¹⁴⁰ Daraus ergibt sich folgende Verteilung der Autor_innen nach Bildungsabschluss und Qualifikationsstufe auf die Medien:

¹⁴⁰ Bei Autor_innen, die Artikel in beiden Medien veröffentlicht haben, wurden die Artikel in beiden Medien gezählt, hierbei handelt es sich um 11 Autor_innen. Wenn sich Autor_innen verschiedener Textformen bedient haben, wurde ein Mittelwert aus der Summe der Texte errechnet und in die Berechnungen aufgenommen. So wurden alle Werte addiert und am Ende durch die Anzahl der Artikel geteilt.

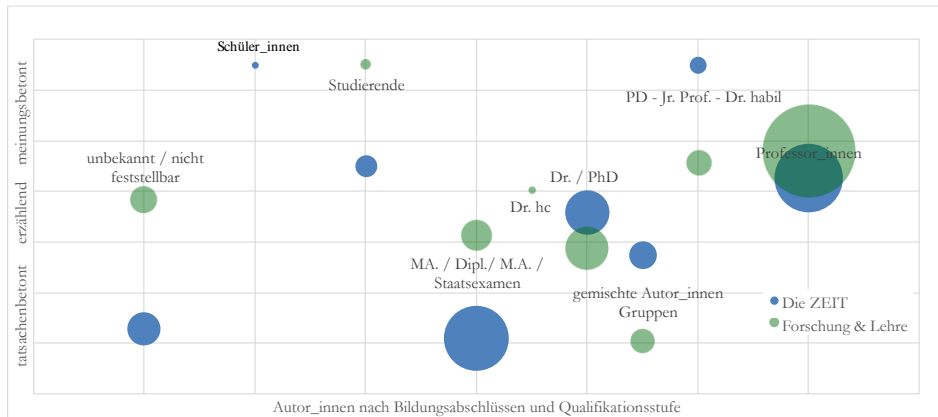


Abbildung 4: Menge der Autor_innen nach Bildungsabschluss und Medien in Relation zur Textausrichtung

Die Abbildung arbeitet mit drei Dimensionen. Die Position der Autor_innen wird auf den Dimensionen ihrer Qualifikationsstufe und der Textform dargestellt. Basis für die Positionierung auf der Achse zwischen tatsachenbetonten, erzählenden und meinungsbetonten Texten sind die Durchschnittswerte, die sich aus der Gesamtanzahl der Autor_innen der abgebildeten Gruppe (die Gruppe ergibt sich aus dem Medium und der Qualifikationsstufe) und der numerischen Beschreibung der von ihnen verfassten Texte nach der oben beschriebenen Einordnung der Textsorten. Die Größe der Kreisfläche gibt wiederum den prozentualen Anteil der Gruppen an Autor_innen aus dem jeweiligen Medium an.¹⁴¹

In Bezug auf die Wochenzeitung *Die ZEIT* lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Die beiden größten Autor_innengruppen sind Autor_innen mit einem Hochschulabschluss (Magister/Diplom/Staatsexamen oder Master) und Professor_innen. Diese sind meistens angestellte oder freie Redakteur_innen. Die Texte sind tendenziell tatsachenbetont. Die Artikel der Gruppe der Professor_innen sind tendenziell eher auf der Ebene der erzählenden Textform verortet, d. h., es handelt sich vor allem um Interviews oder porträtierende Texte. Interessant sind die Differenzen zwischen den Medien: Während Texte, die aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* entnommen wurden und von promovierten Autor_innen verfasst sind, zwischen meinungsbetonter und erzählender Textform stehen, bilden die Texte, die aus der Monatszeitung *Forschung & Lehre* in das Korpus aufge-

¹⁴¹ Hier ein Rechenbeispiel: In der Wochenzeitung *Die ZEIT* finden sich 98 Texte, die von Professor_innen verfasst sind. Jedem Text wurde eine Gewichtung in Bezug auf die Textform zugeteilt nach der oben beschriebenen Skala von 1-4. 3 Texte sind tatsachenbetont, 38 erzählend, 57 meinungsbetont und kein Text ist stark meinungsbetont. Um den Mittelwert auf der Skala der Textformen zu berechnen, wurde demzufolge anschließende Formel verwandt: $(3*1)+(38*2)+(57*3)+(0*4)/98 = 2,55$. Dieser Wert wird dann auf der y-Achse abgebildet.

nommen wurden und von Personen in dieser Qualifikationsstufe verfasst sind. Diese Gruppe verfasst häufiger als die Professor_innengruppe tatsachenbetonte Texte. So finden sich in dieser Statusgruppe besonders viele Analysen, während die Professor_innen in der Zeitschrift eher kommentierend schreiben und ihre Meinung zu einem Thema darlegen. Texte, die von mehreren Autor_innen unterschiedlicher Qualifikationsgrade verfasst wurden, sind vor allem in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* stark tatsachenbetont. Dies lässt sich durch Texte erklären, die auf der Basis von Ergebnissen aus Forschungsprojekten in Zusammenarbeit von den Projektverantwortlichen und den Ausführenden verfasst sind. Interessant ist die Gruppe der Studierenden, die in beiden Medien nur zu einem geringen Anteil vertreten ist, insgesamt wurde eine studentische Autor_innenschaft nur 14 mal festgestellt. Während die Texte im Korpus, die aus *Die ZEIT* entnommen sind, sowohl erzählende als auch meinungsbetonte sind, finden sich im Korpusanteil, das sich aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* speist, lediglich kommentierende Texte dieser Statusgruppe.

Eine weitere Textvariable zur Bestimmung der in das Korpus aufgenommenen Artikel und Interviews beschreibt die Publikationen mit dem Fokus auf den jeweils letzten Satz. Diese wurden mit Blick auf die Sprechakttheorie von Searle (1982) codiert und in eine Textvariable transformiert. Der Blick auf den jeweils letzten Satz, so die zugrundeliegende These, kann helfen, die Ausrichtung des Textes zu verdeutlichen, indem die Frage danach gestellt wird, was der/die Autor_in mit dem Text bezweckt.¹⁴² Da nicht alle Kategorien sinnvoll zu verwenden sind, sollen nur diejenigen vorgestellt werden, die helfen, einen Eindruck zu den Artikeln zu vermitteln: Expressiva, Kommissiva, Direktiva und Assertiva (Searle, 1982/1990, S. 31-48). Die Sprechakttheorie fragt danach, welche Absicht ein Sprechakt verfolgt und unterscheidet zwischen Wort und Welt in der Ausrichtung des Sprechaktes.¹⁴³ Die Wort-auf-Welt-Ausrichtung wird von der Welt-auf-Wort-Ausrichtung unterschieden (Searle, 1982/1990, S. 20). Beschreibungen, Feststellungen, Behauptungen fallen unter die erste Kategorie und versuchen, die Welt im Sinne des/der Sprecher_in möglichst treffend zu beschreiben. „Der einfachste Test für assertive [/repräsentative] Äußerungen ist: Kann man sie unter anderem als im wahrsten Sinne des Wortes als wahr oder falsch charakterisieren?“ (Searle, 1982/1990, S. 32) Im Vergleich dazu haben die beiden Klassen Direktiva und Kommissiva eine Welt-auf-Wort-Ausrichtung, d.h. das Direktivum versucht, einen/eine Hörer_in dazu zu bekommen, daß er/sie etwas tut. Das Kommissivum legt den/die Sprecher_in fest, etwas zu tun (Searle, 1982/1990, S. 32-33). Es wird

¹⁴² Die Begrenzung dieser Analyse auf den letzten Satz ist eine forschungspragmatische Entscheidung, die von einer bestimmten Dramaturgie von Artikeln ausgeht und annimmt, dass der letzte Satz eine Art Kondensat, Conclusio oder Statement darstellt.

¹⁴³ Die Ausrichtung ist nicht die einzige Variable zur Einteilung der Sprechakte bei Searle, spielt jedoch eine wichtige Rolle bei der Unterscheidung von Sprechakten (Searle, 1982/1990, S. 19-20). Die Assertiva werden auch als Repräsentative Sprechakte bezeichnet und im Folgenden mit dem Begriff der Repräsentativa gefasst.

also danach unterschieden, ob der Text versucht, die Welt zu erfassen oder zu verändern. Die Veränderung der Welt durch das Wort wird dann noch einmal differenziert danach, wer die gewünschte Handlung vollziehen soll. Die repräsentativen Sprechakte zeichnen sich dadurch aus, dass sie versuchen, die Welt möglichst treffend zu beschreiben, während Sprechakte der Kategorie Kommissiva und Direktiva versuchen, die Welt so zu verändern, dass Sie dem Sprechakt entspricht (hierzu gehören Befehle, Bitten usw.). Kommissiva versuchen eine Gestaltung der Welt, indem die sprechende Person selbst ihre Beteiligung an der Veränderung verspricht, belobigt usw., während Direktiva, wie es im Begriff schon anklingt die Veränderung einfordern, ohne eine eigene Beteiligung an den Maßnahmen zur Veränderung zu versprechen. Hierbei steht also nicht die Frage nach der eigenen Beteiligung im Vordergrund. Expressiva sind Sprechakte, die Gefühle äußern bzw. einen psychischen Zustand zum Ausdruck bringen und keine Ausrichtung haben (Searle, 1982/1990, S. 34). Wie erwartet, findet sich diese Kategorie fast nicht.

Betrachtet man den Zusammenhang von Textformen und dem Sprechakt des jeweils letzten Satzes der Artikel und Interviews kann man erkennen, dass die Sprechakte und die Form der Artikel gewisse Überschneidungen aufweisen.

Für die Abbildung wurde die Anzahl der Texte insgesamt sowie die Zahl differenziert nach Medien und Autor_innenschaft erfasst. Des Weiteren wurde entlang der Skala von tatsachenbetonten, erzählenden und meinungsbetonten Texten ein Mittelwert für die Textgruppen errechnet und nach den verschiedenen Sprechakten im letzten Satz unterschieden:

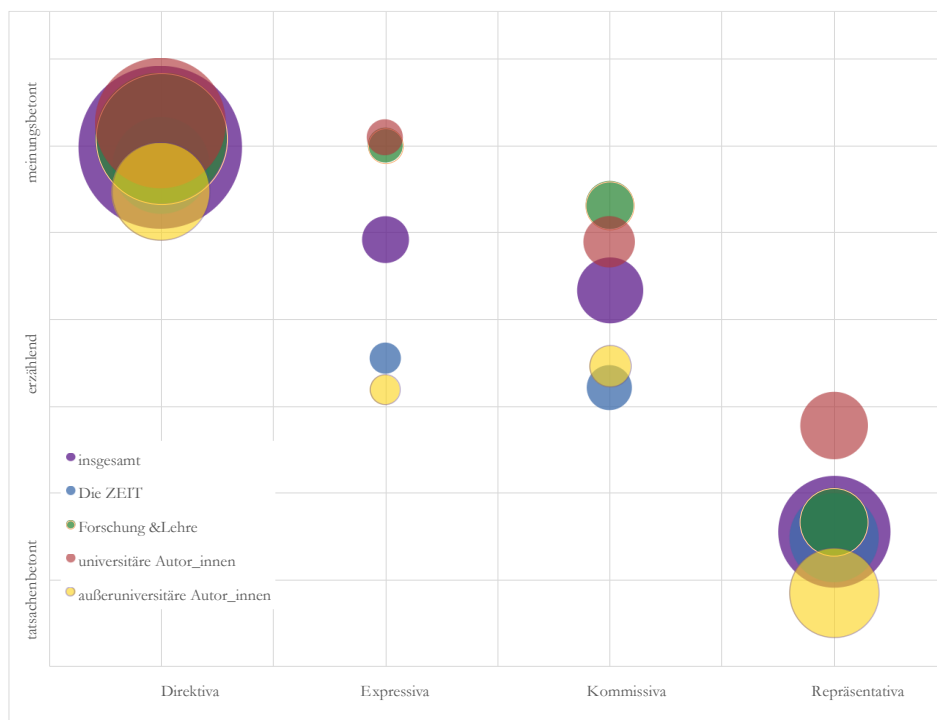


Abbildung 5: Textausrichtung in Relation zur Gruppengröße getrennt nach Medien und Position sowie unter Berücksichtigung des Sprechaktes des jeweils letzten Satzes eines Artikels

Zunächst wird deutlich, dass die meisten Artikel mit einer Aufforderung, die sich an eine dritte Person oder Institution richtet, enden (Direktiva). In ca. 58 % der Texte ist dies der Fall. Die zweitgrößte Gruppe bilden Texte, die mit einer Beschreibung enden, ca. 27 % (Repräsentativa). Nur ungefähr jede zehnte Publikation endet in einem Versprechen und nur bei ca. 5 % findet sich zum Schluss ein Sprechakt, der Emotionen ausdrückt, ohne eine Aufforderung oder ein Versprechen zu beinhalten. Betrachtet man nun den Zusammenhang von Textsorte und Sprechakt, wird deutlich, dass die Texte, die in einer Aufforderung enden und die die Speicher_in nicht einbezieht, meistens meinungsbetonten Texten sind. Hier finden sich kaum Unterschiede zwischen den Medien oder den Autor_innengruppen. Betrachtet man aber die Artikel und Interviews, die in einem Versprechen (Kommissiva) oder einem Ausdruck von Emotionen enden (Expressiva), so finden sich diese bei den universitären Autor_innen und in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* eher in meinungsbetonten Texten, während in der Wochenzeitung *Die ZEIT* und der Gruppe der nicht-universitären Autor_innen diese tendenziell in erzählenden Texten, d.h. Interviews oder Portraits zu finden sind. Dies kann dadurch erklärt werden, dass in der Wochenzeitung *Die ZEIT* häufig Akteur_innen der Bildungspolitik befragt werden und diese in einem abschließenden Statement Versprechen

die auf die Zukunft gerichtet sind, machen. In der Zeitschrift *Forschung & Lehre* sind dagegen kommentierende Textformen stark vertreten und die Autor_innen als Akteure im universitären Feld kommentieren, kritisieren und geben gleichzeitig ein Versprechen in Bezug auf ihr eigenes Handeln im universitären Raum ab. Mit Blick auf die Texte, die mit einer Beschreibung enden, findet sich eine große Übereinstimmung von analytisch und berichtend vorgehenden Texten und einem deskriptiven Resümee. In Bezug auf die Autor_innen kann man erkennen, dass sich bei den nicht-universitären Autor_innen eine größere Schnittmenge von Texten findet, die tatsachenbetont sind und in einer Beschreibung enden. Bei der Gruppe der universitären Autor_innen sind abschließende Beschreibungen auch in Texten anzutreffen, die als meinungsbetont oder erzählend kategorisiert wurden.

4.2.3 Fachrichtungen der Autor_innen und Themen

Zur Beschreibung des Datenkorpus wurde den Artikeln ebenfalls eine Freitextvariable zugeteilt, in der die Fachrichtung der Autor_innen festgehalten wird. Hierbei wurde auf die Informationen zu den Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* sowie die Selbstdarstellung der Autor_innen im Internet zurückgegriffen. Bei Autor_innen, zu denen sich keine Information zu ihrem akademischen Lebenslauf finden ließ, wurde keine Freitextvariable vergeben und mit Hilfe einer Variable ein Vermerk in die Dokumentenbeschreibung eingefügt, dass keine Information auffindbar ist. Auch wenn sich Angaben zu den Autor_innen finden lassen, steht die Erfassung und die Auswertung vor einigen Schwierigkeiten: (1) Die subjektive Repräsentation der Autor_innen im Internet: so ist es besonders bei Redakteur_innen schwierig, die Fachrichtung zu bestimmen, da meist alle studierten Fächer angegeben werden.¹⁴⁴ In diesem Fall wurden alle Fächer aufgenommen und das erste genannte für die Auswertung gewählt. (2) Die Zuordnung von Autor_innen aus interdisziplinären Forschungsbereichen, beispielsweise von Mitarbeiter_innen am Institut für Hochschulforschung (HoF). Insofern das Institut nicht an eine Disziplin angegliedert ist, beispielsweise die Soziologie, wurde die Fachrichtung über die übergeordnete Fakultät bestimmt. Bei der Auswertung ergaben sich weitere Komplikationen: (3) Die Auswertung der Texte, die in Mehrfachautor_innenschaft verfasst sind und in denen Autor_innen verschiedener Fachrichtungen zu Wort kommen. Von den 97 Texten¹⁴⁵ (Artikel und Interviews),

¹⁴⁴ Um nur ein Beispiel zu nennen: „Ich habe Geschichte und Spanisch in Hamburg und Madrid studiert und die Deutsche Journalistenschule in München absolviert“ (Spiewak, 2018).

¹⁴⁵ Die Differenz zur Auszählung bei der Autor_innenschaft (88 Artikel und Interviews in Mehrfachautor_innenschaft) ergibt sich daraus, dass sechs Artikel von Autor_innenkollektiven verfasst sind, die mehr als einen Artikel gemeinsam verfasst haben, sowie drei Texten, die in der Autor_innenschaft als nicht feststellbar gewertet wurden, da es keine eindeutige Autor_in gibt, die Fachrichtung jedoch festgestellt werden kann. Hierbei handelt es sich um eine Stellungnahme der Assistenten der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft (FL_1999_13_u), ein Positionspapier von den Professoren des Fachbereichs Rechtswissenschaft der Johann- Wolfgang-Goethe-Universität in

die in diese Gruppe fallen, handelt es sich hierbei um 45 Texte. Forschungspragmatisch wurde entschieden, in diesen 45 Fällen die Fachrichtung der/des Erstautor_in in die Auszählung aufzunehmen, da es sich um nur wenige (4 %) der Texte des Korpus handelt und sich die unterschlagenen Zweitautor_innenschaften im Vergleich der Fachrichtungen aufheben. Die übrigen Texte, die von Autor_innenkollektiven verfasst sind, sind homogen in der Fachrichtungszuordnung, so dass diese eindeutig einer Fachrichtung zugeordnet werden konnten.

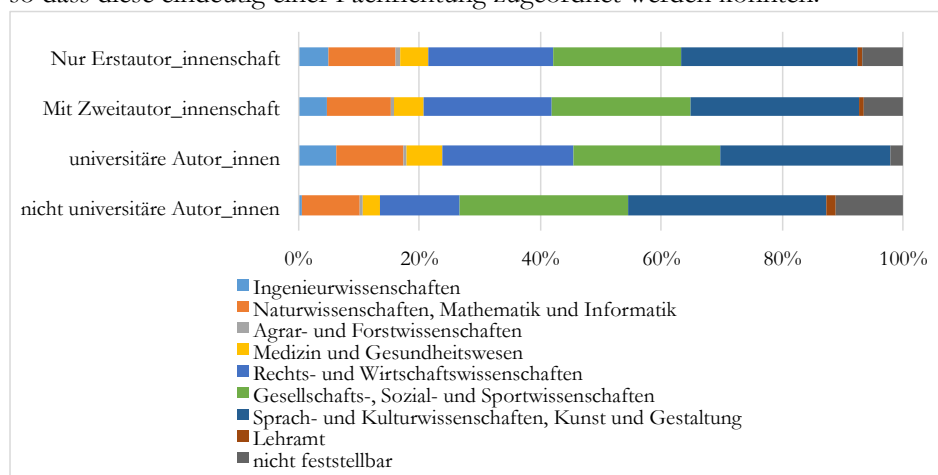


Abbildung 6: Autor_innenschaft nach Fachrichtungen

Eine weitere Hürde bei der Beschreibung, die eine Auswertung zulässt, bildet die Einteilung der Fachrichtungen. Hierbei wurde sich an der Einteilung der Studienfächer nach dem Studienführer (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung & Bundesagentur für Arbeit, 2014) orientiert, da eine Einteilung nach Fakultäten, einzelnen Disziplinen oder Instituten an der Heterogenität der Hochschullandschaft und der unterschiedlichen Benennung und Verortung einzelner Fächer in unterschiedlichen Hochschulen scheitert.

Die Einteilung nach Fachrichtungen im Studienführer hat den Vorteil, dass sich dieser an Hochschulfächern und Berufsfeldern orientiert, so dass auch die universitätsexterne Nutzung der Hochschulabschlüsse mit in die Systematik aufgenommen ist und somit nicht nur die Autor_innen, die als Hochschulakteur_innen gewertet wurden, repräsentiert werden, sondern die Kategorisierung auch auf Ähnlichkeiten im Berufsfeld rekurriert. Hieraus ergab sich eine Systematik, die neun Kategorien unterscheidet. Neben der Einteilung in diese Systematik wurden auch die einzelnen Ausfächerungen innerhalb der Fachrichtungen erfasst, um eine erste Übersicht zu ermöglichen und die Verteilung der Autor_innen möglichst genau zu beschreiben. Für die anschließende Auswertung der Themen und

ihre Besetzung durch Autor_innen verschiedener Fachrichtungen wurde jedoch lediglich auf die Kategorisierung nach Fachrichtungen zurückgegriffen.

Tabelle 3: Überblick über Autor_innen und Fachrichtung

(Benennung in Tabelle)	Insgesamt	Anzahl (n)	universitär	nicht universitär		Anzahl (1. Autor_in)	universitär	nicht universitär	Anzahl (2. Autor_in)	universitär	nicht universitär	Anzahl (3. Autor_in)
Ingenieurwissenschaften (1)	38	8	8	0	Architektur (a)	3	3	0				
					Bauingenieurwesen (b)	6	5	1				
					Elektro- und Informationstechnik (c)	6	6	0			1	
					Luft- und Raumfahrttechnik (d)	3	3	0				
					Maschinenbau (e)	10	9	1	1			
					Verfahrenswissenschaft (f)	2	2	0				
Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik (2)	85	0	x	x	Biochemie (a)	3	3	0				
					Biologie (b)	14	7	7				
					Physik (c)	31	23	8	2		1	
					Chemie (d)	9	8	1	1			
					Geographie (e)	5	3	2				
					Informatik (f)	10	8	2				
					Mathematik (g)	11	9	2	2			
					Pharmazie (h)	1	0	1				
					Geowissenschaften (i)	1	1	0				
Agrar- und Forstwissenschaften (3)	5	x			Agrarwissenschaften (a)	3	1	2				
					Fischwirtschaft (b)	1	0	1				
					Forstwirtschaft (c)	1	1	0				
Medizin und Gesundheitswesen (4)	37	x			Medizin (a)	35	29	6	6			1
					Pflege- u. Gesundheitswesen (b)	1	1	0				
					Tiermedizin (c)	1	1	0				
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (5)	15	x			Ökonomie u. Wirtschaftswissenschaften (a)	70	48	22	12			3
					Rechtswissenschaften (b)	85	54	31	12			
					Wirtschaftsinformatik (c)	2	2	0				

Gesellschafts-, Sozial- und Sportwissenschaften (9)	164	9	8	1	Erziehungswissenschaft (a)	47	43	4	6			1
					Theologie (b)	13	5	8				
					Politikwissenschaft (c)	39	18	2	11			1
					Psychologie (d)	17	16	1				2
					Soziologie (e)	31	30	1	6			1
					Hochschulforschung (f)	7	6	1	5			
					Gender Studies (g)	1	1	0				
Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung (7)	223	x			Neuere Philologien (a)	88	60	2	5			
					Ältere Philologie (b)	5	2	3				
					Volkskunde, Kulturwissenschaft, Kulturanthropologie u. europ. Ethnologie (c)	11	6	5				
					Geschichtswissenschaft (d)	50	32	1	12			1
					Medien (e)	25	10	1	2			
					bildende Kunst (f)	1	1	0				
					Kunstgeschichte (g)	3	3	0				
					Musikwissenschaft (h)	2	2	0	1			1
					Philosophie (i)	38	34	4				
Lehramt (8)	6	1	0	1	Grund- und Hauptschule (a)	2	0	2	1			
					Realschule (b)							
					Gymnasium (c)	3	0	3				
nicht feststellbar (m)	52	52	1	4				3				1
Summe	767	70				697			88			

Betrachtet man die Autor_innenschaft nach Fachrichtung, lässt sich zunächst feststellen, dass die Fachrichtungen Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften mit jeweils mehr als 20 % im Korpus am stärksten repräsentiert sind. In den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ist die Verteilung auf Wirtschafts- und Rechtswissenschaft recht ausgeglichen: 70 Erstautor_innen aus dem Bereich Wirtschaftswissenschaft und 85 Autor_innen mit einem rechtswissenschaftlichen Abschluss. In den Sozialwissenschaften sind vor allem die Disziplinen Erziehungswissenschaft

(47 Erstautor_innen), Politikwissenschaft (39) und Soziologie (31) vermehrt repräsentiert. Im Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften sind Autor_innen, die neuere Philologien studiert haben, besonders stark vertreten (88 Erstautor_innenschaften), gefolgt von der Geschichtswissenschaft (50) und der Philosophie (38). Aus dem naturwissenschaftlichen Spektrum tritt die Physik als Fachbereich mit 31 Autor_innen hervor, drei Fachbereiche sind mit jeweils 10 bis 15 Erstautor_innenschaften vertreten, Biologie (14), Mathematik (11) und Informatik (10). Von Autor_innen mit medizinischer Ausbildung ist, mit 35 Erstautor_innen, im Schnitt nur jeder zwanzigste Artikel verfasst. Ähnlich gering ist der Anteil von Verfasser_innen aus dem Fachbereich Ingenieurwissenschaften. An letzter Position stehen die Agrar- und Forstwissenschaften sowie die Gruppe der Autor_innen, die dem Bereich Lehramt zugeordnet wurden. Allerdings muss beachtet werden, dass der Fachbereich Forst- und Agrarwissenschaften weniger Fächer umfasst als die Fachrichtungen, die im Korpus stark vertreten sind. In Bezug auf die Lehramtsausbildung muss bedacht werden, dass es durchaus Autor_innen im Korpus gibt, die eine Lehramtsausbildung absolviert haben, nach der Ausbildung jedoch nicht den Beruf eines/einer Lehrer_in ausgeübt haben, sondern als Hochschullehrer_innen arbeiten, und in diesem Fall der Disziplin zugeordnet wurden, in der die Autor_innen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung tätig sind. Des Weiteren konnte der Abschluss vieler Autor_innen nicht ermittelt werden. Infolgedessen ist es auch möglich, dass Autor_innen mit einer Lehramtsausbildung in den Studienfächern verortet wurden.

Betrachtet man die Aufteilung der Autor_innen in den Disziplinen nach ihrer Position (Hochschulakteur_in/nicht Hochschulakteur_in) fällt auf, dass Autor_innen aus folgenden Disziplinen vor allem aus der Position von Universitätsangehörigen schreiben: Erziehungswissenschaftler_innen, Psycholog_innen, Soziolog_innen, Wissenschaftler_innen der neueren Philologie und Philosophie. Die starke Repräsentation von universitätsangehörigen Autor_innen aus den Sozialwissenschaften lässt die Annahme zu, dass diese sich aus einer wissenschaftlichen Position heraus mit der Universität und ihren Strukturen und Prozessen auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit der Universität aus Sicht der neueren Philologie und der Philosophie könnte aus der Verteidigung klassischer Universitätsideale rühren, folgt man der These, dass gerade die geisteswissenschaftlich geprägten Fachbereiche Widerstand gegen die Universitätsreformen ausüben. Die Fachbereiche Medizin und Ingenieurwissenschaften sind ebenfalls stark von universitären Autor_innen besetzt. Hier kann man annehmen, dass nicht-universitäre Akteur_innen aus diesem Feld wenig Anlass zur Beschäftigung mit der Hochschule haben, bzw. dass diese Fächer keine typischen Studiengänge sind, die in den Beruf des Redakteurs, der Redakteur_in führen, die sich dann mit dem Ausbildungs- und Wissenschaftssystem auseinandersetzen. Dass der Fachbereich Medien besonders von Autor_innen repräsentiert wird, die aus der Außenperspektive über

die Universität schreiben, erklärt sich daraus, dass Redakteur_innen häufig ein Studium im Bereich Medien absolvieren.

Neben der Auszählung der Autor_innen nach Fachbereichen wurde eine Analyse vorgenommen, die darlegen soll, ob es fachbereichsspezifische Themen gibt. Hierzu wurde allen Artikel entlang der Erstautor_innenschaft eine Variable zugeteilt, die Auskunft über die Fachrichtung des/der Erstautor_in gibt. Hierzu wurden die Variablen Themen und Fachbereich der Autor_innen einmal in Relation zur Gesamtanzahl der Artikel in einem Themenfeld gesetzt (Abb. 7). Gleichzeitig wurde aber auch, um der Verteilung der Autor_innen aus den wenig repräsentierten Fachgebieten gerecht zu werden, der Anteil der Autor_innen an einem Thema im Verhältnis zur Gesamtgruppengröße dieser Autor_innengruppe gesetzt (Abb. 8). Die Größe der Kreise steht für die Größe des Themenfeldes.

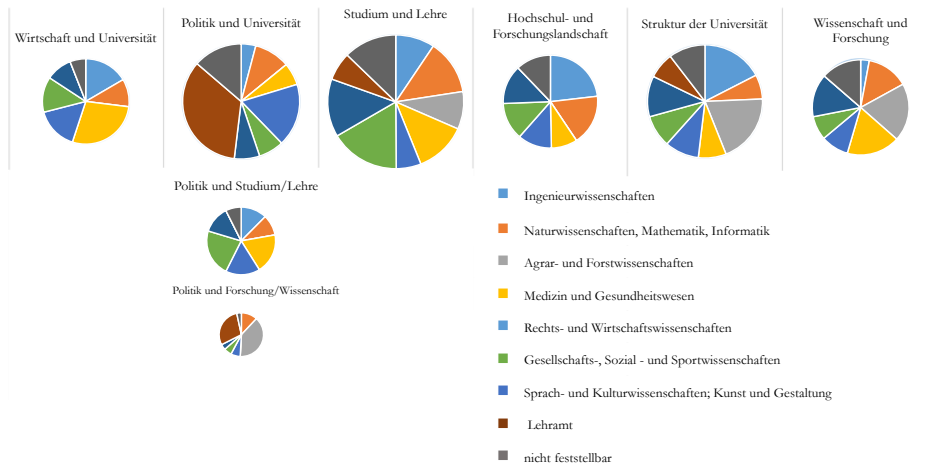


Abbildung 7: Anteil der Autor_innen aus den genannten Fachrichtungen zu den Themen (100 % = alle Artikel aus dem Themenfeld)

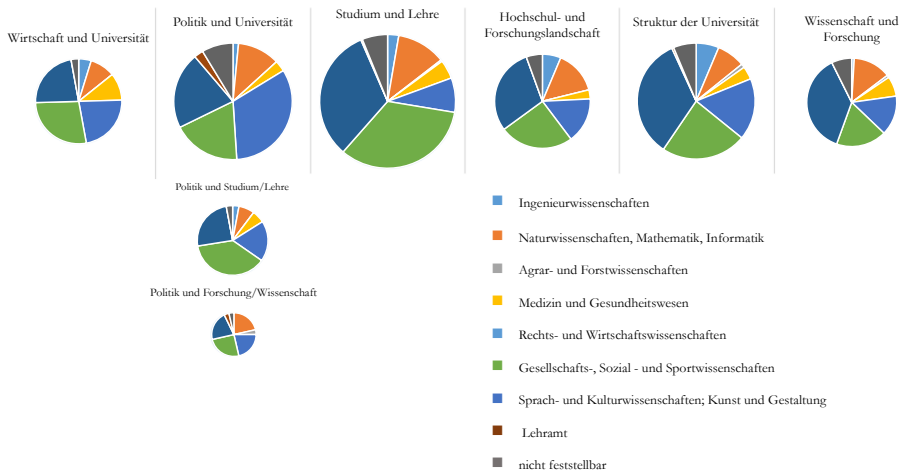


Abbildung 8: Anteil der Autor_innen aus einem Fachbereich in Relation zur Gesamtgröße der Autor_innengruppe aus dem jeweiligen Fachbereich (100 % = alle Artikel von Autor_innen aus dem Fachbereich)

Im Themenfeld WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT ist der Anteil der einzelnen Fachgebiete nicht stark abweichend von der Verteilung der Fachbereiche im Gesamtkorpus. Das bedeutet, dass Autor_innen aus allen Fachbereichen sich mit diesem Thema auseinandersetzen und wenn ein Fachbereich seltener zu diesem Themenfeld schreibt, dann liegt dies darin begründet, dass diese Fachgruppe im Korpus insgesamt mit weniger Autor_innen vertreten ist. Blickt man auf Abbildung 8 kann man einen hohen Anteil von Autor_innen aus dem medizinischen Fachbereich erkennen im Vergleich zu ihrer Präsenz in anderen Themengebieten. Dies lässt sich aus dem Subthema »Privatisierung von Kliniken«, das hier zugeordnet wurde, erklären, zu dem sich verstärkt Autor_innen mit medizinischer Ausbildung als Expert_innen äußern. Im Themenfeld POLITIK UND UNIVERSITÄT erkennt man einen leichten Anstieg der Autor_innen aus dem rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Spektrum, was darauf schließen lässt, dass sich hier unter anderem viele Analysen und Auseinandersetzungen mit hochschulpolitischen Reformvorhaben finden. Das sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Fächerspektrum ist insbesondere im Themenfeld POLITIK UND LEHRE/STUDIUM sowie LEHRE UND STUDIUM stark vertreten. Auch lässt sich eine Expertise für dieses Feld und eine Positionierung als Wissenschaftler_innen, die sich mit Lern- und Lehrprozessen auseinandersetzen, das Erziehungs- und Bildungssystem, die Hochschule als gesellschaftliche Institution und das Zusammenwirken von politischer Steuerung und dem Bildungs- und Wissenschaftssystem betrachten, entwickeln. In den weiteren Themenfeldern finden sich keine starken Abweichungen in der Verteilung der Autor_innen nach Fachbereichen im Vergleich zu ihrem Anteil mit Blick auf das Gesamtkorpus. Betrachtet man noch einmal die Verteilung der

Autor_innen in Relation zur Gesamtmenge an Artikeln aus demselben Fachbereich, lassen sich noch einige Besonderheiten nennen. So sind die wenigen Artikel von Autor_innen aus dem Bereich Lehramt fast zu einem Drittel im Themenfeld POLITIK UND UNIVERSITÄT zu finden. Die Sprach- und Kulturwissenschaften sind relativ gleichmäßig auf alle Themenfelder verteilt, während die ingenieurwissenschaftlichen Texte vermehrt im Feld HOCHSCHUL- UND FORSCHUNGSLANDSCHAFT sowie STRUKTUR DER UNIVERSITÄT auftreten.

4.3 Zwischenfazit

Aus dem detaillierten Blick auf die untersuchten Medien, Artikelformen und Autor_innen lassen sich erste Schlüsse ableiten, die im Folgenden zum einen die Ergebnisse auf der Ebene einzelner Argumentationsformen rahmen sollen. Dieser Rahmen kann sowohl als Einschränkung verstanden werden, der immer wieder darauf aufmerksam macht, dass die Ergebnisse sich auf spezifische Medien beziehen und die Auswahl der Artikel bestimmten Kriterien unterliegt, als auch als Erweiterung der Analyse, da auf der Ebene der Artikel und Autor_innenschaft bereits bestimmte Perspektiven sichtbar werden. Neben dieser rahmenden Funktion bieten die Ergebnisse aus der detaillierten Darstellung zum anderen erste Antworten an. So zeigt sich, dass die Universität als paradoxe Organisation ein präzentes Thema in der medialen Darstellung ist.¹⁴⁶ Hierbei lassen sich zwar einige tagespolitische Anlässe identifizieren, die das Augenmerk auf bestimmte universitäre Veränderungsprozesse lenken, allerdings bleibt die Universität auch jenseits dieser Konjunkturen in der medialen Debatte präsent, kontrovers diskutiert und wird von den verschiedensten Autor_innen aufgegriffen und kommentiert. Gleichzeitig entsprechen die Positionen zu verschiedenen Veränderungen den Erwartungen, dass die Universitätsangehörigen tendenziell den Status verteidigen, während der Blick von außen eher einer bilanzierenden und analysierenden Betrachtung gleicht. Wie bereits hier deutlich wird, findet sich der Verweis auf die doppelte Aufgabe sowohl in den Beschreibungen der Struktur der Universität als auch in den unterschiedlichen Themenfeldern, die einen Bezug zu den Universitätsangehörigen herstellen und von diesen bedient werden. So dient die Argumentation anscheinend der Identitätsstiftung, sowohl durch stetige Wiederholung als auch als Beschreibung der Arbeitsaufgaben. Dieses Ergebnis lässt sich bestätigen dadurch, dass in den Artikeln, in denen die Lehre im Zentrum steht auch der Bezug zu Wissenschaft und Forschung hergestellt wird. Schließlich werden neben der Bologna-Reform viele weitere Reformen und Veränderungen aufgegriffen und

¹⁴⁶ Hier sei nochmals auf die Studie von Botte und Rittberger (2016) verwiesen, die aufzeigt, dass die Hochschule ein häufig bedientes Themenfeld in den Zeitungen ist, die im Anschluss an die Darstellung des analysierten Korpus ergänzt werden kann um die folgende Aussage: Die Universität wird mit Blick auf die unterschiedlichsten Themen von den verschiedensten Autor_innen als Organisation des Wissenschafts- und Erziehungssystems beschrieben.

die Äußerungen der Universitätsangehörigen folgen in der Form (kommentierend) und in der Präsenz einer gewissen Betroffenheitslogik. Je stärker sich diese unmittelbar betroffen fühlen, desto häufiger verweisen sie unter Rückgriff auf die Aufgabenbeschreibung »Forschung und Lehre« auf ihr Aufgabenprofil. Auch wird durch die Themen- sowie Akteur_innen-Vielfalt deutlich, dass die Analyse den Vorteil hat, ein breites Spektrum an Meinungen und Beschreibungen der Universität abzudecken und dass die Auswahlkriterien für das Korpus dieses zwar begrenzen, aber nicht einseitig in Hinblick auf die Autor_innengruppen, Artikelformen und Fachrichtungen machen.

5. Ergebnisse der Analyse zu den Funktionen der Universität

Nachdem nun ein Überblick über die Themenvielfalt und die Diskussionen um die Universität in den Jahren 1999-2014 gegeben wurde, in dem die Artikel als Einheit verstanden wurden, wird nun die Analyseperspektive auf die Ebene der konkreten Inhalte und Aussagen verschoben. Um dennoch das Feld der analysierten Aussagen thematisch sowie in Hinblick auf die Autor_innenschaft und Zeitverläufe zu rahmen, wird jedem inhaltsanalytischen Kapitel ein makroperspektivischer, auf einem deskriptiv statistischen Verfahren beruhender Überblick vorangestellt. Inhaltlich wird unterschieden zwischen Aussagen zur Position der Universität im Gesellschaftssystem und zu den Teilsystemen Politik und Wirtschaft (Kapitel 5), Thematisierungen der Universität als Organisation der Forschung und Lehre (Kapitel 6), sowie Beschreibungen des Studiums und der Lehre (Kapitel 7) sowie der Forschung und Wissenschaft (Kapitel 8). Ein quer zu diesen Darstellungen liegendes und damit auch resümierendes Kapitel beschreibt dann die Darstellungen und Rollenzuschreibungen der universitären Akteur_innen, wie sie aus den Artikeln und Darstellungen der Universität in all ihren Funktionen und Leistungsbereichen hervorgeht. Auch soll noch einmal daran erinnert werden, dass im ersten der Analysekapitel noch viele Hinweise zum Vorgehen mit aufgenommen wurden, die im Zuge der Darstellung der Ergebnisse zunehmend als bekannt vorausgesetzt werden.

5.1 Universität und ihre Beziehung zur Gesellschaft und ausgewählten Teilsystemen

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, wie die Beziehung zwischen Universität und Gesellschaft, bzw. der Universität zu Politik und Wirtschaft beschrieben wird. Die Analyse erfolgt in einem Dreischritt, von einer hohen Abstraktionsebene hin zur Arbeit an den codierten Textpassagen. In einem ersten Schritt wird ein Vergleich des Gesamtkorpus mit den Artikeln angestellt, die sich mit der jeweiligen Beschreibung der Beziehung der Universität zur Gesellschaft oder zu einem Teilsystem der Gesellschaft befassen. Hierzu wurden die thematischen Codes in Dokumentenvariablen umgewandelt, so dass eine Übersicht möglich wird, die aufzeigt, in welchen Artikeln die thematischen Codes¹⁴⁷ vertreten sind. Dies kann dann in Relation zur Autor_innenschaft (universitär/außeruniversitär) und den Themenfeldern der Artikel gesetzt werden. Die daraus entstehenden Aussagen, die auf quantitativen Angaben beruhen, werden lediglich zur Deskription und Anregung der weiteren Analyse verwendet und nicht auf ihre Signifikanz geprüft.

In einem weiteren Schritt werden dann die Subcodes, die thematisch und deduktiv vergeben wurden, ebenfalls in Dokumentenvariablen transformiert. Während im ersten Schritt die Frage lautet, wer wann das Thema Universität und ihre Beziehung zur Gesellschaft bzw. zu anderen Teilsystemen benennt, lautet die Frage im zweiten Schritt, ob auf die Universität als Organisation im Wissenschafts- oder im Erziehungssystem Bezug genommen wird. Auch hieraus lassen sich noch keine Schlüsse darüber ableiten, wie die Beziehung beschrieben wird. Aussagen auf dieser zweiten Ebene dienen dazu, Tendenzen zu erkennen, die auf einer dritten, inhaltsanalytischen Ebene genauer untersucht werden können. In diesem dritten Schritt rückt dann die Frage nach dem *Wie* der Beschreibung in den Blick. Zum einen wird auf der Basis induktiv aus dem Material entwickelter Codierungen dargelegt werden, wie die Beziehung der Universität zu anderen Teilsystemen und der Gesellschaft beschrieben wird. Zum anderen werden häufig auftretende Beschreibungen in Hinblick auf Muster in der Autor_innenschaft, fachliche Herkunft und Position im Diskurs, das Auftreten zu einem bestimmten Zeitpunkt und das Medium analysiert. Im Folgenden wird der Analyseprozess am Beispiel der Untersuchung, die auf die Beziehung der Universität zur Gesellschaft, wie sie in den Artikeln beschrieben wird, zielt, exemplarisch dargelegt. In den späteren Beschreibungen wird dann den Ergebnissen Vorrang vor den methodischen Überlegungen und Fallstricken gegeben.

¹⁴⁷ Thematische Codes siehe Kapitel 2.5 – Methoden und Vorgehen.

5.1.1 Die Universität und ihre Beziehung zur Gesellschaft

Die Beschreibungen und Aussagen zur Beziehung zwischen Universität und Gesellschaft wurden im Sinne der Fragestellung danach untersucht, welche Funktion explizit benannt oder implizit angenommen wird. Hierzu wurden die Codes »Wissenschaftsfunktion« und »Ausbildungsfunktion« vergeben. In einem anschließenden Schritt wurden die codierten Textpassagen noch einmal offen codiert, und Subcodes entwickelt, die angeben, worin die Funktion für die Gesellschaft gesehen wird. Auch wurde ein weiterer Code hinzugefügt, wenn ein »Konflikt zwischen den Leistungen der Universität und der Gesellschaft« angeführt wurde.

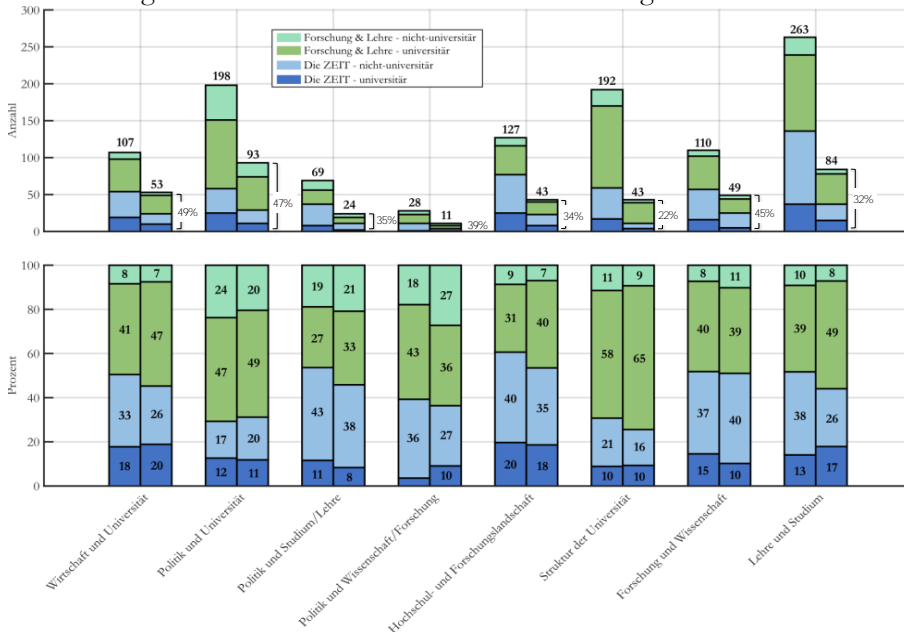


Abbildung 9: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal eine Aussage zur Beziehung von Gesellschaft und Universität treffen (rechts) nach Autor_innen und Medien.

Oben: Anzahl (n).

Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld).

In insgesamt 409 Artikeln lassen sich Textstellen identifizieren, in denen die Beziehung der Universität zur Gesellschaft thematisiert wird.¹⁴⁸ Betrachtet man die

¹⁴⁸ Für die Auszählung wurde der Code »Gesellschaft« in eine Ganzzahlvariable transformiert, so dass den Artikeln, in denen eine Verbindung von Universität und Gesellschaft aufgegriffen wird, die Anzahl der mit diesem Code versehenen Textstellen als Ganzzahl zugeteilt wurde. Dies wurde ebenfalls für die Subcodes »Ausbildungsfunktion«, »Wissenschaftsfunktion« und Benennung »konfigurieren der Interessen« angewendet. Im Anschluss wurde eine Übersichtstabelle aller Dokumente, in denen mindestens einmal die Beziehung von Universität und Gesellschaft aufgegriffen wurde, erstellt und für die quantitative-deskriptive Analyse aufbereitet. Abweichungen der Anzahl (n) im Text und in der

Autor_innenschaft sowie die Verteilung auf die Medien im Zeitverlauf, findet sich keine Abweichung zur Verteilung im Gesamtkorpus, so dass angenommen werden kann, dass die Beziehung zwischen Gesellschaft und Universität nicht auf Grund besonderer Ereignisse in den Blick der Autor_innen gerät. Betrachtet man die Verteilung der Artikel, die die Funktion der Universität für die Gesellschaft behandeln, unter Berücksichtigung der identifizierten Themenfelder der Artikel des Korpus, erkennt man eine Abweichung im Anteil der Artikel im Themenfeld STRUKTUR DER UNIVERSITÄT. Während aus den anderen Themenfeldern 30-45 % der Artikel auch mindestens eine Aussage zur Beziehung von Universität und Gesellschaft treffen, sind es in diesem Themenfeld nur 22 % . Dieses Ergebnis kann damit erklärt werden, dass Artikel, die sich mit der STRUKTUR DER UNIVERSITÄT auseinandersetzen einen Fokus auf die Organisation haben und daher nicht auf die Leistungen der Universität für andere Teilsysteme oder die Gesellschaft eingehen.

Setzt man die Artikel, in denen die benannte Verbindung aufgegriffen wird, in Bezug zu den Medien und Autor_innen und stellt die Frage danach, welche Funktion benannt wird, bzw. ob konfligierende Interessen beschrieben werden, lassen sich verschiedene heuristische Überlegungen ableiten. Dies geschieht auf Basis der Analyse von Dokumentenvariablen, die noch keine Aufschlüsse über die inhaltlichen Aussagen zulassen und lediglich als Hinweise auf Häufungen verstanden werden können, die dann mit Blick auf das Material genauer betrachtet werden sollen. Hierzu wurde die Anzahl der Artikel, in denen einer der genannten Subcodes bzw. mehrere der genannten Subcodes vergeben wurden, in Relation zur Menge der Autor_innen aus den beiden Gruppen und den Medien gesetzt. Die Auszählung unterscheidet zwischen Texten, in denen nur der Code ›Gesellschaft‹ mit einem der drei genannten Subcodes vergeben wurde, und Texten, in denen sowohl der Subcode ›Ausbildungsfunktion‹ als auch ›Wissenschaftsfunktion‹ zugeteilt wurde. Die folgende Abbildung stellt die Auszählungsergebnisse dar:

Graphik ergeben sich daraus, dass die Textkategorien Portrait und Rezension nicht in die Abbildung aufgenommen wurden. Diese Entscheidung lässt sich damit begründen, dass die Menge der hier zugeordneten Artikel so gering ist, dass eine graphische Darstellung wenig aussagekräftig ist und verallgemeinerbare Aussagen bei einer so geringen Anzahl nicht getroffen werden können.

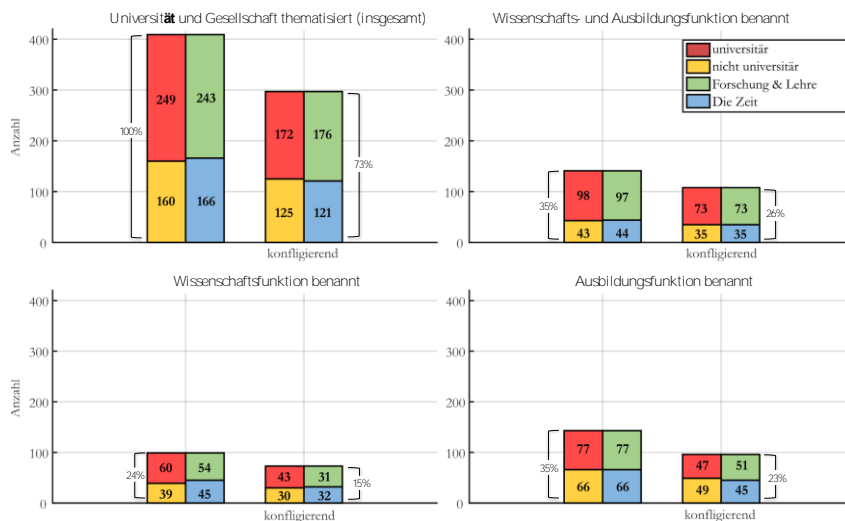


Abbildung 10: Anzahl der Artikel (n) nach Autor_innengruppen, die mindestens eine Aussage zur Beziehung von Gesellschaft und Universität machen (links) und denjenigen, die auf Konflikte eingehen (rechts). Die vier Quadranten geben an, worauf die Aussage bezogen ist.

Jeweils 35 % der Artikel, die die Beziehung zur Gesellschaft thematisieren gehen entweder auf die Ausbildungs- und Wissenschaftsfunktion ein oder nennen ausschließlich die Ausbildungsfunktion. Auch lässt sich erkennen, dass Artikel, die die analysierte Beziehung von Universität und Gesellschaft benennen, häufig konfliktierende Interessen angeben und dabei am häufigsten beide Funktionen (26 %) bzw. die Ausbildungsfunktion (23 %) und am seltensten nur die Wissenschaftsfunktion (15 %) anführen. Medien- bzw. autor_innenspezifisch kann man zwei Unterschiede erkennen: Zum einen wird die Ausbildungsfunktion häufiger von nicht-universitären Autor_innen benannt, und zum anderen wird ein Konflikt zwischen unterschiedlichen Interessen und der Universität bei gleichzeitiger, ausschließlicher Thematisierung der Ausbildungsfunktion ebenfalls häufiger in Artikeln dieser Gruppe aufgegriffen. Diese Verteilung findet sich auch in Bezug auf die Medien. So besprechen Artikel in die der Wochenzeitung *Die ZEIT* häufiger die Ausbildungsfunktion. Es lässt sich eine leichte Häufung der Nennung *konfliktierender Interessen* bei gleichzeitiger Thematisierung der Ausbildungs- und Wissenschaftsfunktion durch universitäre Autor_innen der Zeitschrift *Forschung & Lehre* erkennen.

5.1.2 Politik und Universität

Um die Beziehung von Politik und Universität zu beschreiben, wurden Textstellen codiert, die Hinweise auf das Einwirken, die Steuerung oder Regelung durch die Politik geben bzw. dieses kritisieren und in Frage stellen. Insgesamt wurden 1802

Textsegmente in 647 Artikeln codiert. Im Folgenden wurde dann der analytische Blick eingengt, auf die Frage danach, wie die Beziehung beschrieben und welche Leistungen der Universität genannt werden.¹⁴⁹

Betrachtet man die Verteilung der Artikel auf die Medien und Autor_innengruppen, ergibt sich zunächst keine Besonderheit in der Verteilung.¹⁵⁰ Auch die Verortung der Artikel in den Jahrgängen und Themenfeldern weist kaum Besonderheiten auf, wenn man die Gesamtzahl der Artikel, in denen mindestens eine Codierung vorgenommen wurde, als Grundgesamtheit setzt und diese mit dem Gesamtkorpus vergleicht. Ein leicht erhöhter Anteil an Artikeln ist erwartbar im Themenfeld POLITIK UND UNIVERSITÄT zu finden mit 26 % aller Artikel zu 17 % im Gesamtkorpus ebenso wie eine leichte Verminderung im Themenfeld LEHRE UND STUDIUM mit 16 % im Vergleich zu 23 % im aller Artikel im Gesamtkorpus, denen diese Kategorie zugeordnet wurde.¹⁵¹

¹⁴⁹ Da in der vorliegenden Arbeit das Augenmerk auf der Universität als Organisation des Wissenschafts- und Erziehungssystems liegt, wurden Textsegmente, die nicht explizit auf eines der beiden Systeme Bezug nehmen, sondern die Universität allgemein thematisieren, zunächst für die quantitative und explorative Analyse aufgenommen, werden aber in der inhaltsanalytischen Betrachtung, die sich mit der Frage danach auseinandersetzt, wie die Beziehung von Universität und politischem System beschrieben werden, nicht weiter betrachtet.

¹⁵⁰ Die Verteilung der Autor_innengruppen auf die Medien (Gesamtkorpus/Artikel mit Codierung zum Verhältnis POLITIK UND UNIVERSITÄT): *Die ZEIT*: nicht-universitäre Autor_innen 31,2%/30,4%; universitäre Autor_innen 13,3%/12,67%; *Forschung & Lehre*: nicht-universitär Autor_innen 13%/13,8%; universitäre Autor_innen 42,5%/43,1%.

¹⁵¹ Es gibt zwei unterschiedliche Wege, den Anteil der Artikel im Gesamtkorpus zu vergleichen. Zunächst wurde die Verteilung der Artikel auf das Gesamtkorpus bzw. aller Artikel, die Äußerungen zur Beziehung von Politik und Universität beinhalten, verglichen. Hierbei werden alle Artikel im Gesamtkorpus als 100 % gesetzt und die Anteile der Themenfelder mit den prozentualen Anteilen der hier untersuchten Gruppe verglichen, die ebenfalls in der Gesamtheit als 100 % gewertet werden. Im Folgenden wurden dann alle Artikel aus dem Gesamtkorpus in einem Themenfeld als Grundgesamtheit angenommen und betrachtet wie viele Artikel aus der jeweiligen Kategorie Argumente und Beschreibungen zur Beziehung von Politik und Universität liefern.

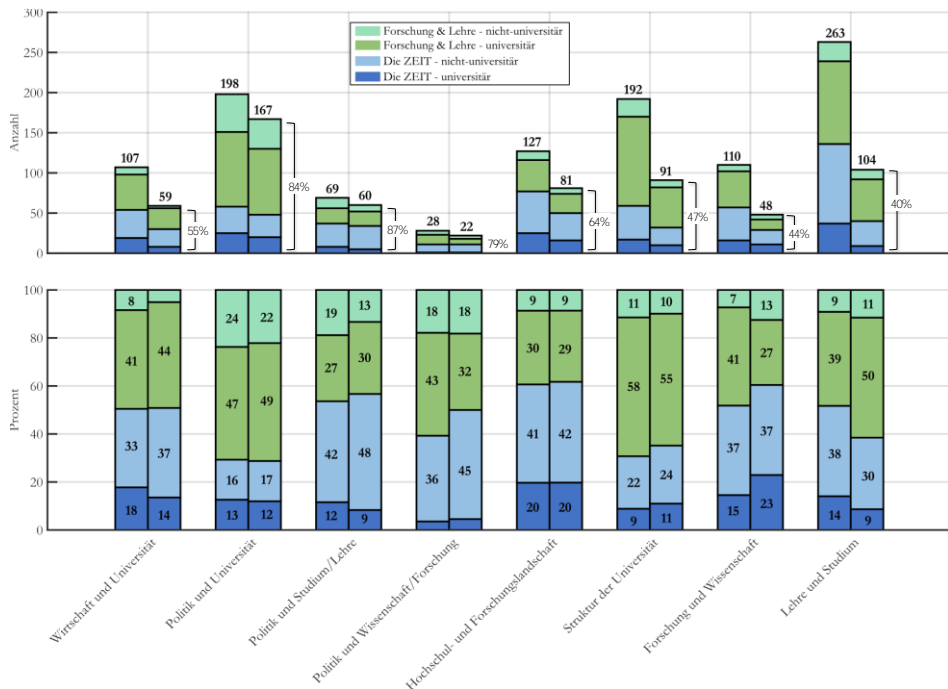


Abbildung 11: : Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal eine Aussage zur Beziehung von Politik und Universität treffen (rechts) nach Autor_innen und Medien.

Oben: Anzahl (n)

Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld)

Betrachtet man den hohen Anteil der Artikel in Anbetracht der Anzahl dieser in einem spezifischen Themenfeld, lässt sich erwartungsgemäß erkennen, dass in den Themenfeldern, die die Universität und ihre Beziehung zur Politik, bzw. den Einfluss auf die Wissenschaft und Ausbildung thematisierten, in jeweils mehr als 80 % eine Codierung vorgenommen wurde, während in den anderen Themenbereichen nur 64-44 % die Beziehung von Politik und Universität eingegangen wird. In Bezug auf die Menge an Artikeln eines Jahrgangs findet sich in den Jahrgängen 2000 bis 2002 sowie 2004 in jeweils mehr als 70 % der erfassten Artikel eine Beschreibung der Beziehung von Politik und Universität.¹⁵² Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Beziehung von Universität und Politik in den erfassten Darstellungen stetig und häufig thematisiert wird.

¹⁵² Häufig wird in diesen Artikeln über die Besoldungsreform und die Änderungen des Hochschulrahmengesetzes geschrieben. Die Vermutung liegt nah, dass gerade die geplanten Veränderungen des Besoldungs- und Dienstrechts dazu aufrufen, die Leistungen der Professor_innen hervorzuheben und gegen das Interessen der Politik an der Veränderung ihres Status oder Dienstverhältnisses in Stellung zu bringen. Zu den thematischen Schwerpunkten vgl. Kapitel 4.2.2.

In 45 % der aufgenommenen Artikel wird die Beziehung zur Politik unter Bezugnahme auf Leistungen im Ausbildungs- und Wissenschaftssystem beschrieben, gefolgt von 26 % der analysierten Texte, die die Ausbildungsfunktion nennen und sich mit den Auswirkungen oder Anforderungen politischer Entscheidungen befassen. Seltener, in 16 % der Artikel wird ausschließlich der Einfluss auf oder die Anforderungen an die wissenschaftlichen Leistungen besprochen.¹⁵³ Einen noch geringeren Anteil haben Artikel, in denen nur auf die Universität im Allgemeinen und ihre Beziehung zur Politik eingegangen wird (4 %).

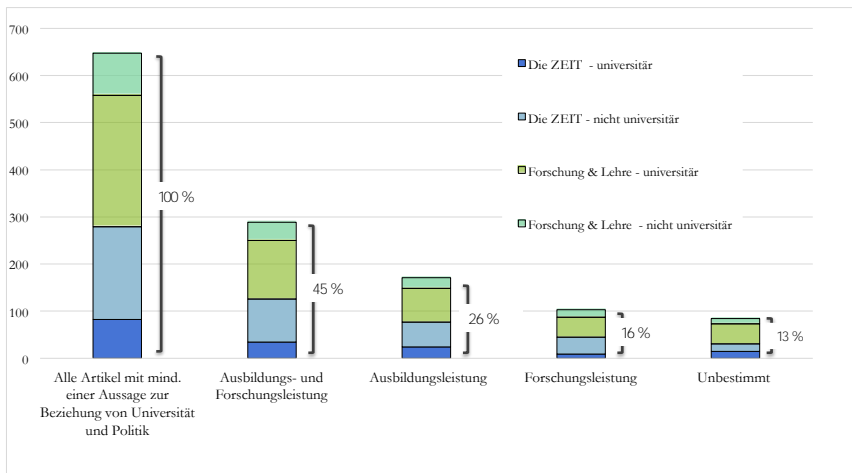


Abbildung 12: Anzahl der Artikel, die mindestens eine Aussage zur Beziehung von Politik und Universität machen nach Autor_innengruppen und Aussageinhalt

Aus der quantitativen Betrachtung lässt sich die Annahme ableiten, dass die Beziehung von Universität und politischem System zum einen häufig unter Rückgriff auf beide Teilsysteme betrachtet wird, so dass angenommen werden kann, dass politische Steuerungs- und Reformansätze als Zugriff auf die Universität verstanden werden, die beide Bereiche tangieren. Zum anderen wird der Bereich der Ausbildung im Gegensatz zur Forschung unter Bezugnahme auf das politische System häufiger diskutiert, woraus sich die Frage ableiten lässt, ob die politischen Zielvorstellungen und Reformvorhaben vor allem mit Blick auf die universitäre Ausbildung als diskussionswürdig betrachtet werden.

5.1.3 Wirtschaft und Universität

Um die Beziehung der Universität zum Wirtschaftssystem zu analysieren, wurden Argumente codiert, die Aussagen über den Einfluss der Wirtschaft auf die Universität treffen, bzw. die auf die Leistungen der Universität für das Wirtschaftssystem

¹⁵³ Die quantitative Auszählung bezieht sich auf Artikel. Es ist möglich, dass in einem Artikel mehrere Codierungen vorgenommen wurden.

eingehen.¹⁵⁴ Auch hier wurden die Beschreibungen dahingehend unterschieden, ob sie die Universität als Ort von Forschung oder als Ort der Lehre und Ausbildung ansprechen, bzw. ob die Autor_innen die Universität als Organisation thematisieren, ohne auf einen spezifischen Aufgabenbereich einzugehen. Insgesamt wurden 529 Textstellen in 281 Artikeln codiert. Vergleicht man die Artikel, in denen mindestens eine Codierung zu dieser Beziehung vorhanden ist, mit dem Gesamtdatenkorpus, ergeben sich weder hinsichtlich der Autor_innen noch der Medien besondere Verschiebungen. Auch hinsichtlich der Fachrichtung finden sich keine Besonderheiten.

Mit Blick auf die Themenfelder wird deutlich, dass im Vergleich zum Gesamtkorpus besonders im Themenfeld WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT viele Artikel mit Codierungen vertreten sind: Ca. jeder dritte Artikel aus diesem Themenfeld enthält ein Argument zur Beziehung von WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT, während im Gesamtkorpus nur jeder zehnte Artikel überhaupt eine Aussage zur Beziehung von WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT trifft.

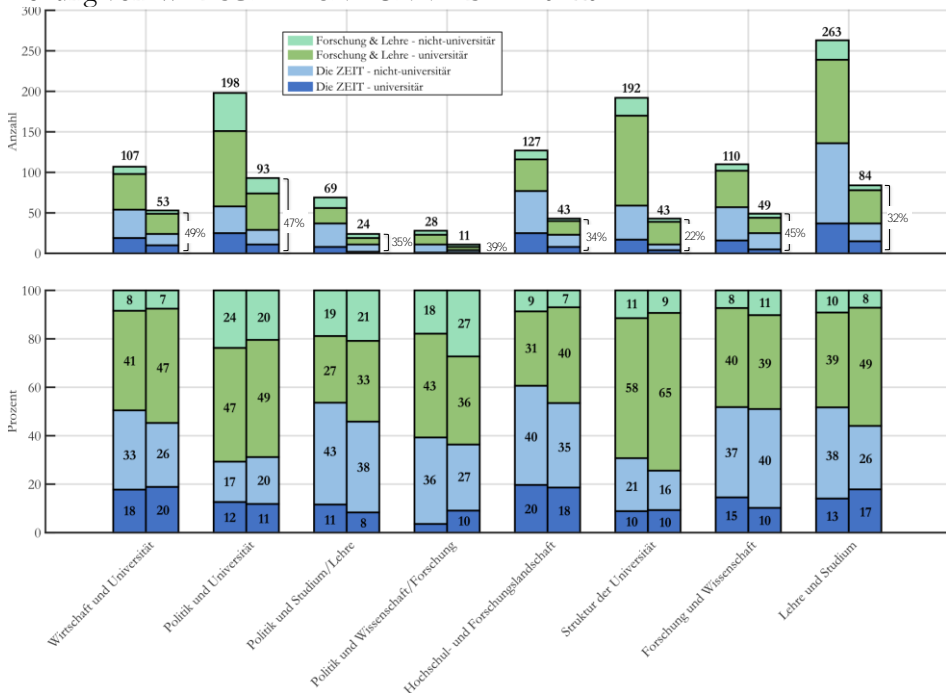


Abbildung 13: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal eine Aussage zur Beziehung von Wirtschaft und Universität treffen (rechts) nach Autor_innen und Medien

Oben: Anzahl (n) Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld)

¹⁵⁴ Die Textsegmente, die sich mit den Ökonomisierungstendenzen der Universität befassen, gehen an dieser Stelle nicht in die Analyse ein, da sie zu den Veränderungsbeschreibungen der universitären Strukturen gezählt werden.

In Hinblick darauf, ob Artikel (a) die Forschungsleistung, (b) die Ausbildungsleistung oder (c) beide Bereiche aufgreifen, lässt sich aussagen, dass die Ausbildungsleistung der Universität 301 mal codiert wurde, während die Beziehung von Wissenschaftssystem und Wirtschaft nur in 216 Argumenten identifiziert wurde.

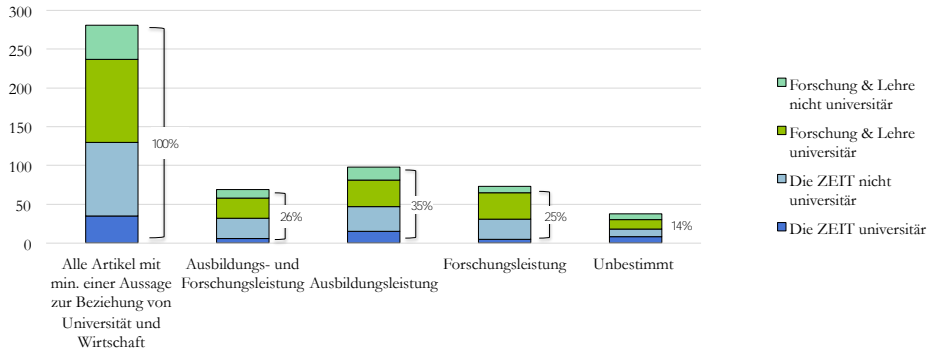


Abbildung 14: Anzahl der Artikel, die mindestens eine Aussage zur Beziehung von Wirtschaft und Universität machen nach Autor_innengruppen und Aussageinhalt

Zudem lässt sich aus einer ersten explorativen Auszählung erkennen, dass sowohl in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, als auch in der Wochenzeitung *Die ZEIT* ca. 2/3 der nicht-universitären Autor_innen die Beziehung von Universität und Wirtschaftssystem ausschließlich unter dem Aspekt der Ausbildungsleistung beschreiben. In der Zeitschrift *Forschung & Lehre* ist der Anteil der nicht-universitären Autor_innen, die das Verhältnis von Universität als Ausbildungsinstitution und Wirtschaft thematisieren mit 35 % von allen Artikeln, die sich zur Beziehung zur Wirtschaft äußern und von dieser Gruppe verfasst sind, relativ hoch. Artikel, die beide Aufgabenbereiche oder ausschließlich die Wissenschaftsfunktion nennen, machen ca. 25 % aus. Jeder vierte Artikel, der eine Verbindung von Wirtschaft und Universität aufgreift, geht demnach entweder nur auf Forschung und die Leistungen und Einflüsse der Wirtschaft ein oder bespricht die Universität und ihre Beziehung zur Wirtschaft in beiden Aufgabenbereichen. Hier finden sich keine Unterschiede zwischen den Autor_innengruppen und Medien. Hieraus lässt sich die Annahme ableiten, dass die Ausbildungsaufgabe der Universitäten Anlass dazu gibt, auch die Leistungen für das Wirtschaftssystem zu thematisieren bzw. über den Einfluss des Wirtschaftssystems auf die Ausbildung zu diskutieren. Dass der Anteil von Artikeln, die die Universität als Ort *entweder* der Lehre *oder* der Forschung aufgreifen, relativ hoch ist, ist insofern interessant, als man daraus schließen kann, dass hier sehr spezifische Leistungen bzw. Verbindungen zur Wirtschaft betrachtet und Forschung und Lehre als unterscheidbare Bereiche beschrieben werden.

5.1.4 Vergleich und Zusammenfassung: Textformen und Aussagerichtungen und Autor_inenschaft

Wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben und in der Gesamtschau des Datenkorpus vorgeführt (4.2.2) lassen sich die Artikel auch dahingehend betrachten, ob sie kommentierend, erzählend oder berichtend über die Universität sprechen. Die Textform kann dann in Beziehung gesetzt werden zur Kategorisierung des jeweils letzten Satzes eines Artikels. Dies geschieht, da davon ausgegangen wird, dass im letzten Satz die Intention des/der Autor_in (noch einmal) zutage tritt. Diese Annahme drückt sich ebenfalls darin aus, dass die Kategorien der Sprechakttheorie entlehnt sind, die den Akt und die darin enthaltene Intention in den Blick nimmt. Neben der beschreibenden und thesengenerierenden Funktion dieser Makroperspektive dient sie in diesem Kapitel auch der Zusammenschau der Ergebnisse aus der deskriptiven Statistik, die zur Unterstützung der inhaltlichen Analyse generiert wurde.

In der Abbildung werden verschiedene Dimensionen veranschaulicht. Die y-Achse bildet das Spektrum der Textsorte ab. So werden alle Artikel unterschieden nach tatsachenbetont, erzählend und meinungsbetont. Aus allen Artikeln, die Aussagen zu einer bestimmten Beziehung (Universität und Gesellschaft/Universität und Politik/Universität und Wirtschaft) treffen und im letzten Satz die gleiche Intention offenbaren, wird dann ein Durchschnitt berechnet, der die Position auf der y-Achse bestimmt. Die Größe der Kreise ist definiert durch die Anzahl der zugeordneten Artikel. So wird hier beispielweise deutlich, dass im Gesamtkorpus (Blasen jeweils links in den unterschiedlichen Segmenten), die meisten Artikel mit einer Aufforderung enden, die an jemand dritten gerichtet ist (Direktiva). Es folgt eine Gruppe von Artikeln, die in einer beschreibenden Aussage enden (Repräsentativa). Versprechen, die eine eigene Beteiligung angeben (Kommissiva), bilden die dritte Gruppe und am seltensten enden Artikel in Gefühlsäußerungen (Expressiva). Mit Blick auf die Verteilung lassen sich dann Aussagen dazu treffen, ob Autor_innen, beispielsweise aus der Gruppe der universitären Autorinnen, besonders häufig Artikel verfassen, die einen/eine dritte Akteur_in auffordern etwas zu verändern. Über die Position der Blase, lässt sich dann noch darstellen, ob sie dies in Artikeln tun, die eher einen beschreibenden oder einen meinungsäußernden Charakter haben.

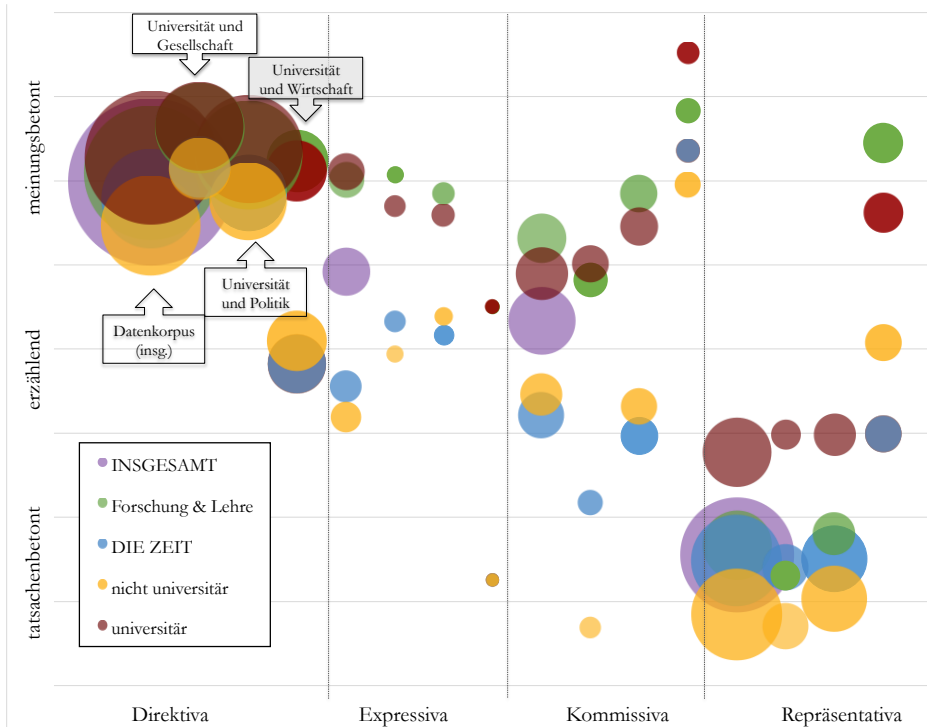


Abbildung 15: Textausrichtung in Relation zur Gruppengröße getrennt nach Medien und Position sowie unter Berücksichtigung des Sprechaktes des jeweils letzten Satzes eines Artikels

Wie die Graphik zeigt, bilden Artikel, die Aussagen zur Beziehung von Universität und Gesellschaft sowie zur Beziehung von Politik und Universität treffen, die Verteilung im Gesamtkorpus ab, während Artikel, die Aussagen zur Beziehung von Universität und Wirtschaft treffen, stark aus dem Spektrum ausreißern. Die Nähe der erstgenannten zum Gesamtkorpus lässt sich daraus ablesen, dass die Blasen zwar kleiner aber in ihrer Verteilung auf der y-Achse tendenziell parallel zu denen sind, die das Gesamtkorpus abbilden – jeweils ganz links in den einzelnen Segmenten der x-Achse.¹⁵⁵ Die nicht-universitären Autor_innen in meinungsbetonten Artikeln äußern häufiger Anforderungen (Direktiva). Gleichzeitig sind diejenigen Texte, die in einer Beschreibung enden (Repräsentativa) bei allen Autor_innengruppen viel stärker meinungsbetont als der Schnitt im Gesamtkorpus. Mit Bezug auf alle Themenfelder lässt sich erkennen, dass universitäre Autor_innen zu meinungsbetonten Texten tendieren. Am stärksten meinungsbetont

¹⁵⁵ Im Themenfeld UNIVERSITÄT UND WIRTSCHAFT überschneiden sich die Medien- und Autor_innengruppen in den Artikel, die auf einen expressiven Sprechakt enden. Aus der exakten Überschneidung resultiert, dass in der Abbildung nur die Autor_innengruppen abgebildet sind, die sich auf die Medien wie folgt verteilen: die universitären Autor_innen kommen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* zu Wort, die nicht-universitären in der Wochenzeitung *Die ZEIT*.

und gleichzeitig im Sprechakt des letzten Satzes fordernd formuliert scheinen Artikel zu sein, die Aussagen zur Beziehung der Universität zur Gesellschaft treffen. Da insbesondere universitäre Autor_innen sich auf beide Leistungsbereiche (Forschung *und* Lehre) beziehen, stützt das die These, dass universitäre Autor_innen ihre Position im Gesellschaftssystem bestätigen bzw. verteidigen und Anforderungen artikulieren. Wie sich zeigt, verlangen gerade Beschreibungen der Beziehung zur Wirtschaft den Autor_innen eine andere Positionierung im Diskurs ab. So werden auch in analysierenden Texten fordernde Aussagen getroffen und Texte, die in einem Versprechen, enden sind tendenziell als meinungsbasiert gerahmt. Ebenfalls interessant ist, dass in Artikeln mit Aussagen zur Beziehung von Wirtschaft und Universität, die in einem beschreibenden Satz enden, das Medium besonders ausschlaggebend für die Textform zu sein scheint. Dies erkennt man daran, dass der grüne Kreis im äußersten Segment ganz rechts, weiter oben verortet ist, als der rote, der die universitären Autor_innen abbildet. Hier könnte man annehmen, dass auch die nicht-universitären Autor_innen als Kommentator_innen zu einem bestimmten Thema schreiben, aber in ihrem letzten Satz beschreibende oder darstellende Aussagen treffen. Dies ließe sich wiederum über die antizipierte Leser_innenschaft erklären, von denen die Autor_innen ggf. annehmen, sie am besten mit Tatsachen überzeugen zu können. Ähnliches gilt allerdings wenn die Beziehung zur Politik oder zur Gesellschaft diskutiert und im letzten Satz ein Versprechen von universitären Autor_innen geäußert wird. Ebenfalls erkennbar ist, dass universitäre Autor_innen in allen Artikeln, die sich mit einer Funktions- oder Leistungsbeziehung auseinandersetzen, eher dazu tendieren, eine Meinung zu äußern, statt zu berichten oder zu analysieren. Dies verweist darauf, dass aus inneruniversitärer Perspektive eher erfahrungsbasiert argumentiert wird, als dass die gegebenen Verhältnisse objektiv beobachtet werden. Dies kann u.a. mit Blick auf alle Artikel, die im letzten Satz versuchen, die Gegebenheiten ‚objektiv‘ zu beschreiben (Repräsentativa) daran erkannt werden, dass auch hier die Gruppe der universitären Autor_innen eher meinungsbetonte Texte verfasst, selbst wenn diese im letzten Satz den Anspruch erheben rein deskriptiv zu sein. Zuletzt ist festzustellen, dass die Gruppe der universitären Autor_innen fast vollständig mit der Gruppe der Autor_innen aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* identisch ist. Wenn nicht-universitäre Autor_innen in dieser Zeitschrift schreiben, nehmen sie ebenfalls eher die Position der universitären Autor_innen ein. Das lässt sich daran erkennen, dass tatsachenbetonte Texte von nicht universitären Autor_innen in dieser Zeitschrift am Ende häufig eine Forderung aufstellen. Die Argumentation verläuft in diesen Artikeln meist so, dass zunächst eine analytische Haltung eingenommen wird (vielleicht auch im Sinne einer antizipierten Erwartungshaltung der Leser_innen dieser Zeitschrift), um dann Forderungen vorzutragen, die durch die vorherige Analyse plausibilisiert wurden. Als antizipierte Erwartungshaltung kann hier vermutet werden, dass außeruniversitäre Autor_innen annehmen, die Leser_innen, die selbst Universitätsangehörige sind, eben nicht

durch anekdotische Erfahrung, sondern nur durch Analysen und Fakten überzeugen zu können.

Aus der ersten kursorischen Betrachtung können des Weiteren folgende Erkenntnisse abgeleitet werden: Alle Themen und Beziehungsbeschreibungen werden kontinuierlich und von den unterschiedlichen Autor_innengruppen aufgegriffen. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass wenn die Funktion bzw. Leistung der Universität für die Gesellschaft oder eines der analysierten Teilsysteme besprochen werden, die Universität eher in ihrer Aufgabe als Ausbildungsort genannt wird. Zudem werden Unterschiede ersichtlich. So wird die Leistungsbeziehung von Politik und Universität häufiger mit Verweis auf die doppelte Aufgabenstellung der Universität beschrieben, während in den Artikeln, die sich mit der Beziehung von Wirtschaft und Universität befassen, die Universität eher entweder als Ausbildungs- oder als Wissenschaftsorganisation betrachtet wird. Ob sich dies in der Argumentation nachvollziehen lässt, wird im Folgenden zu analysieren sein.

5.2 Die Universität und ihre Ausbildungsfunktion bzw. -leistung

5.2.1 Gesellschaft und die Ausbildungsfunktion der Universität

Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Erwartungen oder Leistungen angegeben werden, wenn über die Beziehung der Universität zur Gesellschaft geschrieben wird. Betrachtet man zunächst die Textstellen, die sich mit der Ausbildungsleistung der Universität befassen, können fünf unterschiedliche Argumentationen voneinander abgegrenzt werden.¹⁵⁶ Um als Muster gewertet zu werden, mussten sich zumindest 15 Codierungen in einer Subkategorie finden. 15 Codierungen entsprechen ca. 3 % der mit dem thematischen Code Ausbildungsfunktion markierten Textstellen. Es wird zwischen Argumentationsmuster unterschieden, die die Leistung entweder (1) in der bedarfsgerechten Ausbildung für den Arbeitsmarkt, (2) in der Höherbildung der Gesellschaft oder (3) darin sehen, dass der Wohlstand der Gesellschaft durch universitäre Ausbildung gesichert werden soll. Diese drei Argumentationsmuster zielen jeweils darauf ab, die Relevanz der universitären Ausbildung zu betonen, unterscheiden sich jedoch sowohl in der Konkrektion des Ziels und im Ziel selbst. Hinzu kommen weitere zwei Argumentationstypen, die entweder (4) die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs in der Gesellschaft aufgreifen oder das Ziel in der Ausbildung von (5) Multiplikator_innen gesellschaftlicher Werte benennen. Um als Muster gewertet zu werden, mussten sich zumindest 15 Codierungen in einer Subkategorie finden. 15 Codierungen

¹⁵⁶ Das Codesystem lässt jedoch Überschneidungen der Subcodes zu, da Sinnabschnitte codiert wurden, um den Kontext der Passagen nicht aus der Analyse auszuschließen.

entsprechen ca. 3 % der mit dem thematischen Code Ausbildungsfunktion markierten Textstellen.

(1) Bedarfsgerechte Ausbildung für den Arbeitsmarkt

Die Leistung der Universität, den ›Absovent_innenbedarf der Gesellschaft zu decken‹, wird gleichermaßen von universitären und nicht-universitären Autor_innen benannt. In die Argumentation einbezogen werden die Probleme der demographischen Entwicklung und der Komplexitätssteigerung der Arbeitswelt. Häufig wird in diesem Zuge auf den Bologna-Prozess verwiesen und diesem eine positive Rolle zugeschrieben.¹⁵⁷ Die unterschiedlichen Argumentationsstränge, die auf den Absolvent_innenbedarf verweisen, lassen sich am besten unterscheiden, indem man die Überschneidung mit anderen Mustern betrachtet. So finden sich Überschneidungen mit der Vorstellung ›Höherbildung der Gesellschaft‹ durch wissenschaftliche Ausbildung sowie mit der Leistungsanforderung, den ›Bedarf an Arbeitskräften der Zukunft zu decken‹. In diesen Textstellen wird meist die Dichotomie von einer auf den Arbeitsmarkt abzielenden Ausbildung und der wissenschaftlichen Bildung aufgehoben, indem die Gegenüberstellung, die sich in anderen Texten findet, als irreführende Unterscheidung benannt¹⁵⁸ oder ein Nebeneinander verschiedener Aufgaben beschrieben wird.¹⁵⁹ Auch finden sich hier Passagen, die die Dichotomie nicht aufgreifen und beispielweise durch Konstruktionen wie „Befähigung zu lebenslangem Lernen“ (FL_200_19_nu) oder durch die Vorstellung einer Ausbildung der „auf Wissen [...] gegründeten Urteilskraft“ (FL_2004_32_u) die Idee einer universitären Ausbildung mit der auch für zukünftige Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitenden Ausbildung verbinden. Interessant an diesen Argumenten ist, dass sie keine Trennung von Bildung und Ausbildung vornehmen, sondern die Dichotomie von Wissen für die Berufswelt

¹⁵⁷ Vgl. beispielhaft: „Das 21. Jahrhundert erfordert eine ungeahnte Ausweitung und Internationalisierung des akademischen Arbeitsmarktes. Ohne begabungsgerechte, differenzierte Bildungsgänge und bessere Brücken in die Hochschulen ist die erforderliche Akademisierung breiter Bevölkerungsschichten nicht zu erreichen. Die Bologna-Reform mit ihrem zweistufigen Studiensystem aus berufsbefähigendem Bachelor-Studiengang und einem differenzierten Angebot an Master-Studiengängen ist hier nur folgerichtig“ (FL_2008_39_nu).

¹⁵⁸ „Allerdings bleibt wahr, dass heute die berufliche Qualifizierung durch ein Hochschulstudium für eine viel größere Zahl junger Menschen erfolgt. Darum nimmt die Gesellschaft einen ungleich größeren Anteil an der Frage, ob das Hochschulstudium für einen Beruf befähigt oder nicht. Aber auch unter diesem Gesichtspunkt bliebe die Gegenüberstellung von wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse und beruflichem Zweckinteresse oberflächlich und irreführend“ (FL_2002_30_u).

¹⁵⁹ „Dies zu verfehlen, wäre nicht verantwortlich gegenüber jungen Menschen, die ihre berufliche Perspektive durch ein wissenschaftsbasiertes Studium (research-based education) sichern wollen, gegenüber dem wachsenden Bedarf der Wissensgesellschaft an akademisch qualifizierten Absolventen [Berufsbedarfe decken] und gegenüber der in erheblichem Umfang von Doktoranden getragenen Wissenschaft selbst, die eine elementare Zweckbestimmung der Hochschulen ist [Wohlstand des Wissensgesellschaft sichern]“ (FL_2007_20_u; Hervorhebungen der unterschiedlichen Aufgaben durch CB).

und wissenschaftlichem Wissen aufgreifen und zugunsten des wissenschaftlichen Wissens auflösen.

Ebenso häufig finden sich Textstellen, die die Aufgabe der Universitäten darin sehen, »Berufsbedarfe zu decken« und gleichzeitig auf die Leistung »Sicherung des Wohlstands der Gesellschaft« verweisen. Dieser Argumentationen bedienen sich ebenfalls der Idee der wissenschaftlichen Bildung, fügen ihr jedoch eine Zeitdimension hinzu und verweisen auf eine dynamischer werdende Zukunft. So nennen sie den Bildungsauftrag als „Zukunftsfrage der Gesellschaft und Wissenschaft“ (FL_2007_15_nu), beziehen sich auf den zukünftigen Bedarf an Ärzten, Lehrern, Richtern und Technikern (FL_2004_32_u; FL_2000_24_u), die dynamische Entwicklung der Gesellschaft oder grenzen den Bildungsauftrag für die Zukunft von der „überkommene[n] Vorstellungswelt des deutschen Hochschulsystems“ (Z_2006_01_nu) ab. Wenn hier Stellung zum Bologna-Prozess genommen wird, finden sich in diesem Muster positive Konnotationen, bzw. Verbesserungsvorschläge bei gleichzeitiger Bejahung der Reform (Z_2006_01_nu; FL_2008_39_nu).

Bei den Textpassagen, die die Wissenschaftsfunktion der Universität benennen sowie deren Leistung, »für Berufe auszubilden« und zukünftige Bedarfe zu decken, werden die berufliche Ausbildung und die Forschungsaufgabe entweder als „je für sich notwendige [...] Aufgaben der Universität“ (FL_2000_40_u) benannt oder auf eine Verbindung über die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als einer möglichen Berufsperspektive verwiesen (FL_2007_20_u; FL_2010_30_u). Die Verknüpfung von Forschung und Lehre wird hier über den Umgang mit Wissen hergestellt.¹⁶⁰

Betrachtet man die Überschneidung von Textstellen, die mit den thematischen Codes »konfligierende Interessen« und »bedarfsgerechte Ausbildung für den Arbeitsmarkt« versehen wurden, lässt sich folgende Unterscheidung erkennen: (1) Argumente, die die Ursache für einen Interessenskonflikt in den Strukturen der Universität sehen, und (2) solche, die die universitäre Umwelt (gesellschaftliche Anforderungen und Veränderungen, politische Steuerung) als verantwortlich für die Passungsprobleme benennen. Insgesamt artikulieren universitäre und nicht-universitäre Autor_innen gleich häufig ein Passungsproblem. Betrachtet man den Verlauf der Argumentation und unterscheidet zwischen den zwei oben genannten Formen, lassen sich keine deutlichen Unterschiede in den Argumentationsmustern erkennen. So wird meist eine Veränderung der Gesellschaft als Ausgangspunkt gewählt, um entweder auf Missstände der universitären Ausbildung einzugehen

¹⁶⁰ Beispielsweise wird der „Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung, sowie der Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen“ (FL_2009_20_u) als Element der Ausbildung verstanden oder die Einführung in „fachspezifische Fertigkeiten und Denkweisen [, um] in späteren Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Universität die gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten kritisch zum eigenen Nutzen und zum Wohl der Gemeinschaft anzuwenden und weiter zu entwickeln“ (FL_2002_20_u).

und einen Bedarf der Veränderung zu thematisieren oder von der Beschreibung direkt auf Lösungsvorschläge einzugehen.

Thematisch können in Bezug auf die Passungskonflikte zwei Schwerpunkte herausgearbeitet werden: Zum einen wird die Frage danach gestellt, wie hoch der Bedarf an Akademiker_innen sei, und zum anderen wird die Passung von Entwicklungen der Gesellschaft und der Struktur und den Inhalten der universitären Ausbildung betrachtet. Diese beiden Fragen können sich jedoch überschneiden, allerdings geschieht dies nur, wenn Akademisierung als positive Entwicklung verstanden wird. Die Kritiker der Akademisierung breiter Bevölkerungsschichten argumentieren über die Abwertung der Berufsausbildung (FL_2007_27_u) und den fehlenden Platz für so viele Akademiker_innen, die dann im Niedriglohntektor arbeiten müssten (Z_2014_25_u), d.h. mit jenen Argumenten, die Alesi & Teichler (2010) als *Verdrängungsthese* und die *Warnung vor dem akademischen Proletariat* (S. 28) herausgearbeitet haben. Hinzu kommen Argumentationsmuster, die die Akademisierung der Bevölkerung als notwendige Folge aus den sich wandelnden Anforderungen der Gesellschaft benennen und entweder die Unterfinanzierung der Hochschulen bemängeln (Z_2012_10_nu; FL_2007_20_u; Z_2004_29_u) oder gegen die Vorbehalte gegenüber einer breiten Akademisierung argumentieren. Chancen werden dann in der Ausdifferenzierung des Hochschulsystems gesehen, das sich den unterschiedlichsten Bedarfen anpasst (Z_2014_31_u; Z_2014_18_nu).

Des Weiteren wird das Spannungsverhältnis von Fachkräftebedarf und Ausbildung beschrieben. Die Argumentation ist meist so angelegt, dass ein Szenario¹⁶¹ gezeichnet wird, das eine Anpassung an die zukünftigen Bedarfe fordert. Nötig seien Veränderungen der Studienstruktur (Z_2009_45_nu; Z_2006_01_nu; Z_2003_01_nu), der Lehrinhalte (FL_2009_20_u; FL_2012_24_u; FL_2000_41_nu), oder des Stellenwerts der Lehre (FL_2007_16_u; FL_2007_15_nu). Zudem wird die Bologna-Reform als Möglichkeit der Flexibilisierung der Ausbildung gezeichnet (FL_2008_39_nu; FL_2008_05_nu) bzw. auf Reformbedarfe, beispielsweise mit Blick auf den Übergang vom Bachelor zum Master, verwiesen (FL_2009_05_u). Auch die demographische Entwicklung wird als Problem und Auslöser des Fachkräftemangels dargestellt und als Argument für die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems (FL_2012_32_u) ins Feld geführt. So lässt sich hier vor allem erkennen, dass auch das Szenario des Fachkräftemangels dazu genutzt werden kann, unterschiedliche Veränderungen zu fordern. Allerdings wird hier die Universität als Organisation beschrieben, die sich nicht ge-

¹⁶¹ Der Begriff des Szenarios meint hier, dass Formeln wie „ungeahnte Ausweitung“, „gravierender Nachwuchsmangel“ (FL_2008_39_nu), „Bildungsnotstand“, „dramatisch“ gestiegene Studierendenzahlen (FL_2007_16_u) und „enorm“ veränderte Kompetenzanforderungen (FL_2012_24_u) sowie sich „immer schneller verändernde Arbeitswelt“ (FL_2009_20_u) dazu dienen, Forderungen an die Reform des Studiums zu stellen.

nug mit den zukünftigen Bedarfen auseinandersetze, bzw. die sich den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen stellen müsse.

(2) Höherbildung der Gesellschaft

Der Code *Höherbildung der Gesellschaft* wurde vergeben, wenn die Ausbildungsfunktion der Universität benannt wird und hierbei auf Bildung als Leistung der Universität für die Gesellschaft verwiesen wird. Insgesamt 72 Argumente wurden identifiziert, davon sind 54 Nennungen von universitären und 18 Nennungen von nicht-universitären Autor_innen. Ein entsprechendes Verhältnis findet sich in Bezug auf die Medien: 58 Textstellen aus *Forschung & Lehre* und 14 Textstellen aus der Wochenzeitung *Die ZEIT*. Die Beschreibung der Beziehung von Gesellschaft und Universität scheint unter Rückgriff auf *Bildung* vor allem von universitären Akteur_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* ins Feld geführt zu werden. Hinzu kommt, dass fast die Hälfte aller analysierten Passagen Autor_innen der Fachrichtung ‚Sprach- und Kulturwissenschaften‘ zuzuordnen ist.¹⁶²

Grundtenor der zugeordneten Textpassagen ist die Idee, dass universitäre Bildung wichtig für das Bestehen und die Fortentwicklung der Gesellschaft sei. Dieser Fortschritt wird jedoch nicht materiell verstanden, sondern an die Auseinandersetzung mit den kulturellen und moralischen Wertgefügen gebunden. Die Beziehung wird meist positiv beschrieben und die Verantwortung der Universität für die Gesellschaft betont. Es lassen sich in vielen Textpassagen Legitimationen der Universität durch Ausbildung und Forschung finden. So werden Aufgaben der Universität benannt, z. Bsp. das „historisches Bewusstsein und Zukunftsverantwortung miteinander [zu] verbinden und in die Gesellschaft [zu] vermitteln“ (FL_2005_33_nu), als Bildungsinstitution dazu beizutragen, dass „Lektionen der Vergangenheit richtig verstanden werden“ (FL_2003_01_nu), oder dazu, dass Studierende die besondere Verantwortung des „Intellektuellen [...] zum Gemeinwohl unseres demokratischen Rechtsstaats beizutragen“ (FL_1999_38_nu) nach dem Studium wahrnehmen würden.¹⁶³ Stets findet sich ein Bezug auf die Vermittlung der Tradition und die Gestaltung der Zukunft, die auch als Erziehungsauftrag der älteren Generation an die jüngere gelesen werden kann. Der stetige Bezug auf

¹⁶² Vergleicht man den prozentualen Anteil nach Fachrichtungen aller Artikel des Datenkorpus mit der Verteilung der codierten Passagen nach Fachrichtung, kann man erkennen, dass ca. 30 % der Texte insgesamt dem Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften zugeteilt wurden, während mit 30 codierten Passagen von insgesamt 72 ca. 40 % dieser Fachrichtung zugeordnet werden können.

¹⁶³ S.o.: „Auf den Universitäten liegt die Verantwortung für die Sicherung, Tradition und Fortentwicklung des Fachwissens und der seiner Erkenntnis dienenden Methoden. Sie sind Stätten des kulturellen Gedächtnisses, der Verlebendigung des Vergangenen und der Fortschreibung des Vergangenen in die Zukunft. Sie bilden einen Raum der intellektuellen Auseinandersetzung um Gegenwarts- und Zukunftsfragen. Sie sorgen sich um die Wahrung und Fortentwicklung wissenschaftlicher Standards“ (FL_2000_53_u).

die Bewahrung des kulturellen Erbes,¹⁶⁴ dient daneben zur Legitimation der geisteswissenschaftlichen Fachkultur.¹⁶⁵ So wundert es nicht, dass in vielen Fällen die humanistische Bildung als Zielvorstellung auftaucht.

Nicht nur die Verantwortung der Universität gegenüber der Gesellschaft bildet einen zentralen Topos, sondern auch die sich daraus ergebende Verantwortung der Lehrenden gegenüber den Studierenden. Die Beziehung von Studierenden und Hochschullehrer_innen wird häufig im Sinne eines Meister_innen-Lehrlingverhältnisses beschrieben, bei dem die Lehrenden Hilfestellung anbieten und die Studierenden sich im Denken und Urteilen üben.¹⁶⁶ Die Studierenden werden hier meist indirekt adressiert und ihre Funktion für eine zukünftige Gesellschaft wird betont. Interessant ist, dass sich nur zwei Textstellen finden, die auf die Wünsche der Studierenden eingehen und sie als Akteur_innen ansprechen, die eigene Erwartungen an ihre universitäre Ausbildung stellen:

*„[E]ine Generation von Karrieristen wächst allerdings nicht an den Hochschulen heran. Denn auch der Wunsch, eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu bekommen und mehr über das jeweilige Fachgebiet zu erfahren, ist stärker geworden. Sogar das Streben, eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden, hat Konjunktur – ebenso der Wunsch, sich mit einem Abschluss im Rücken besser für die Gesellschaft einsetzen zu können“
(Z_2008_30_nu).*

Aber auch in diesen Passagen wird vor allem die zukünftige Aufgabe der Studierenden betont, so dass zusammengefasst werden kann, dass der Rekurs auf universitäre Bildung Studierende meist als ‚noch nicht fertig‘ und bildungsbedürftig adressiert. Hierbei steht jedoch meist nicht die fachliche Ausbildung, sondern der persönliche Reifeprozess (Z_2008_34_u), die Befähigung zur Teilhabe (FL_2012_36_u) oder zum selbstständigen Denken und Urteilen (Z_2005_06_u) im Vordergrund.

Der Hinweis auf die Bildungsaufgabe der Universität dient ebenfalls dazu, die Ziele der universitären Ausbildung von politischen oder ökonomischen Interessen

¹⁶⁴ Beispielweise wird die Universität als „Stätten des kulturellen Gedächtnisses, der Verlebendigung des Vergangenen und der Fortschreibung des Vergangenen in die Zukunft“ (FL_2000_53_u) beschrieben.

¹⁶⁵ So warnt ein Autor vor intellektueller Verarmung (FL_2003_18_u) und ein anderer formuliert: „Geisteswissenschaftliche Bildung zieht den ganzen Menschen in ihren Bann, legt das Fundament für ein „lebenslanges Lernen“ ganz jenseits der Nützlichkeit für Berufsbiographien, verknüpft die heterogenen Berufsgruppen in einer gemeinsamen öffentlichen Diskussion und bildet damit für den Einzelnen die Bedingung der Möglichkeit, bei aller sozialen Differenzierung, bei der Unübersichtlichkeit, Heterogenität und Pluralität moderner Existenz einen kommunizierbaren und individualisierungsfähigen Sinnbezug im Leben zu halten, der überhaupt erst zur arbeitsteiligen Produktion im Räderwerk moderner Gesellschaften befähigt“ (FL_2007_23_u).

¹⁶⁶ Dies wird deutlich durch die Verwendung von Beschreibungen wie: „Erfahrung gemeinsamer Werte“ (FL_2009_32_nu), Hilfe „Erkenntnisse selbst zu erarbeiten und vorhandenes Wissen kritisch einzuordnen“ (FL_2008_35_u) und die Studierenden in die Wissenschaft einzuführen und eine auf Wissen und Gewissen gegründete Urteilskraft zu vermitteln (FL_2004_37_u).

abzugrenzen. Es wird argumentiert, dass eine zweckgebundene Ausbildung, die wissenschaftliche ausgenommen, letztlich Schaden an der Gesellschaft anrichten würde. Als Gefahren benannt werden die „Vertiefung der sozialen Spaltung“, sollte der Staat sich aus der Verantwortung, hier im Sinne von Finanzierung, zurückziehen (FL_2012_35_nu). Ebenfalls thematisiert wird der Einfluss „ökonomische[r], politische[r] oder religiöse[r] Interessen“, die den Menschen „abzwecken“ würden (FL_2006_11_u), und die Verkürzung der Inhalte im Studium auf das Erlernen beruflich relevanter Inhalte (FL_2009_27_u; FL_2007_05_u). Hierbei werden Konzepte, wie „Bildung als Bürgerrecht“ (FL_2012_35_nu), die Universität als „Schule der Weltbürgerlichkeit“ (Z_2004_32_u) und die Entfaltung der Humanität durch Bildung (FL_2006_11_u) angeführt, die auf die Universitätsgeschichte verweisen und die staatliche Finanzierung der universitären Ausbildung als Sicherung der Autonomie, darlegen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Beschreibung der Beziehung von universitärer Ausbildung und Gesellschaft, die die Aufgabe in der wissenschaftlichen und humanistischen Bildung sieht, zum einen auf eine unbekannte Zukunft verweist, auf die die Studierenden vorbereitet werden sollen. Den Studierenden wird dann aber nicht als zentrales Anliegen das Erlernen eines Berufs oder das Aneignen von berufsrelevantem Wissen zugeschrieben, sondern sie sollen einen Platz und Verantwortung in einer demokratisch organisierten und humanistisch orientierten Gesellschaft einnehmen. Wenn die Berufsbefähigung thematisiert wird, dann indem auf die Unsicherheit der Zukunft und die zentrale Funktion von Wissensbewertung und Wissensaneignung in dieser Zukunft hingewiesen wird, die im Erlernen wissenschaftlicher Praxis en passant erworben werde. Zum anderen verweisen diese Muster auf die Vergangenheit und Tradition der Universität und beziehen sich auf die Idee der Universität nach Humboldt oder das humanistische Bildungsideal als identitätsstiftende Antwort auf die Frage nach der Ausbildung für die ungewisse Zukunft.

(3) *Sicherung des Wohlstands*

Während die eben beschriebenen Argumentationsmuster meist das humanistische Bildungsideal benennen und es als aktuell proklamieren, nehmen die Passagen, die mit dem Code *Sicherung des Wohlstands durch Ausbildung* versehen sind, die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen an die universitäre Ausbildung in den Blick, ohne auf Ideale zu verweisen. Abgrenzen lassen sich diese Argumente auch dadurch, dass die Studierenden nicht primär als zukünftige Staatsbürger_innen adressiert werden, sondern als zukünftige Arbeitnehmer_innen und Wissenschaftler_innen, die für technologische und wissenschaftliche Innovation Sorge tragen würden und sollen:

„Die Frage ist nicht trivial. Bildung bringt Wohlstand. Das haben hier mittlerweile alle verstanden. Weil wir kaum Rohstoffe besitzen und hohe Löhne beziehen, während die

Bevölkerung schrumpft, benötigen wir hochspezialisierte Arbeitskräfte, kreative Forscher und technologische Innovationen“ (Z_2010_17_nu).

Zwei Muster finden sich, die im gesamten Zeitraum auftauchen und dazu dienen, verschiedene Missstände zu kritisieren: Erstens wird die Universität als Ausbildungsinstitution charakterisiert, die für die Gewinnung neuen Wissens und die Verbreitung des Wissens zuständig sei. Zweitens wird für die breite Akademisierung geworben, indem auf die zukünftigen Bedarfe verwiesen und die Sicherung des Wohlstands der Gesellschaft hervorgehoben wird. Zu (1): Wissen wird hier zum Rohstoff bzw. Ersatz für Rohstoffe und nachwachsende Ressourcen (FL_2012_36_u_5; FL_2007_08_u_5) und wichtigster „Produktionsfaktor unsere Zukunft“, wodurch die Hochschulen zu den „wichtigsten Zukunftswerkstätten“ (FL_2004_01_u_1) würden. Die Rhetorik bezieht sich hier meist auf wissenschaftliches Wissen, das stets erneuert würde und nur durch die Menge der ausgebildeten jungen Menschen begrenzt zu sein scheint. Der Wohlstand der Gesellschaft wird an die Ausbildung der nachwachsenden Generation gebunden.¹⁶⁷ Die Ausbildungsziele, die in diesen Passagen benannt werden, sind „Wissenstransfer“ (FL_2009_12_nu_7), (technologische) Innovation (FL_2002_02_u_7; Z_2010_17_nu_7) und kreative Forscher_innen (Z_2010_17_nu_7). Sowohl in Bezug auf das Ziel der *Höherbildung der Gesellschaft*, als auch das den *Wohlstand der Gesellschaft zu sichern*, wird betont, dass die Gesellschaft von der Universität profitiert, häufig um im Anschluss verschiedenste Forderungen zu erheben, zum Beispiel die bessere Finanzierung der Hochschulen (FL_2007_08_u_5; Z_1999_09_u_2; FL_2004_01_u_1) bzw. die Veränderung der Ausbildungsstrukturen und -inhalte (FL_1999_39_nu_5) oder gegen eine Verkürzung der Ausbildungszeit (FL_2001_10_u_5) einzutreten. Die Universität als Produktionsstätte von Wissen und die Gesellschaft als Wissensgesellschaft, die auf das Erlernen des Umgangs mit und die Produktion von Wissen angewiesen sei, scheinen ebenso wie die humboldtsche Universitätsidee als rhetorische Formel zu dienen, ungeachtet des konkreten Anliegens.¹⁶⁸ Interessant ist, dass Argumentationen, die sich

¹⁶⁷ „Heute ist Deutschland ein Land ohne Rohstoffe: Der Wohlstand rührt von dem, was in den Köpfen der Menschen steckt“ (Z_2014_33_nu_6), und die Zukunft kann nicht „ohne eine gut ausgebildete Jugend“ gewonnen werden (Z_1999_09_u_2)

¹⁶⁸ Es finden sich Argumentationsstränge, die eine Verbindung zwischen den Anforderungen der Wissensgesellschaft und dem humboldtschen Ideal herstellen. Auch hier erkennt man, dass die Humboldt-Referenz beliebig eingesetzt werden kann, um beispielsweise auf die Beziehung zum Staat oder die Einheit von Forschung und Lehre zu verweisen und *das* humboldtsche Prinzip, das identitätsstiftend bleiben sollte, zu verteidigen: „Die Betonung von Individualität, Kreativität, Selbstbewusstsein und Selbstverantwortlichkeit folgt nicht aus dem Idealismus der Aufklärung, sondern aus dem ökonomischen Realismus der Weltwirtschaft und des sich zurückziehenden Staates: Das ist Humboldt – nicht McKinsey!“ (Z_2004_32_u). „Zu den Merkmalen der Wissensgesellschaft gehören die rasante Vermehrung weltweit veröffentlichter Befunde und die damit verbundene Beschleunigung des methodischen wie wissenschaftlichen Erkenntnisfortschrittes. Im Lichte dieser Entwicklungen erscheint es leichtfertig und unbegründet, das Humboldtsche Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre für überholt zu erklären“ (FL_2004_33_nu). Die Möglichkeit die beiden Pro-

dieses Musters bedienen, häufig Begriffe aus dem ökonomischen Bereich nutzen: Innovationskraft oder -fähigkeit (FL_1999_22_u_0; Z_2004_20_nu_5), Rohstoffe und Ressourcen (s.o.), Wissensproduktion (Z_2013_09_u_2) und Gewinn der Gesellschaft durch die Investitionen in die Ausbildung (FL_2004_28_u_4). Vor diesem Hintergrund könnte man die Verwendung dieser Begrifflichkeiten als Hinweis auf die Ökonomisierung der Universitäten lesen. Betrachtet man jedoch den Anteil an Passagen, die von Autor_innen aus der rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen bzw. ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtung kommen, erkennt man, dass überproportional viele, d.h. ca. 35 % aller¹⁶⁹ mit diesem Code versehenen Textstellen, von Autor_innen aus dieser Gruppe, verfasst sind.¹⁷⁰ Das legt die Interpretation nahe, dass hier die Sprache, das Vokabular und Argumentationen verwendet werden, die dieser Gruppe entsprechen.¹⁷¹

Das zweite Muster, das die Beziehung der Universität zur Gesellschaft über die Leistung ›Sicherung des Wohlstands‹ beschreibt, zeichnet die gesellschaftliche Entwicklung nach und bezieht sich, häufig auch mit Hinweisen auf Veränderungen der Gesellschaft, auf den erhöhten Bedarf an Hochschulabsolvent_innen:

„Das 21. Jahrhundert erfordert eine ungeahnte Ausweitung und Internationalisierung des akademischen Arbeitsmarktes. Ohne begabungsgerechte, differenzierte Bildungsgänge und bessere Brücken in die Hochschulen ist die erforderliche Akademisierung breiter Bevölkerungsschichten nicht zu erreichen“ (FL_2008_39_nu).

Der Bedarf an „deutlich mehr und noch besser ausgebildete[n] Hochschulabsolventen“ (FL_2007_15_nu) wird unterschiedlich begründet: entweder wird auf die Dynamik des sich stetig verändernden Wissens verwiesen oder es werden Veränderungen in der Gesellschaft oder der Wirtschaft thematisiert. Meist findet sich aber eine Verbindung der Argumentationsmuster. Diese lauten dann: Wissen und Gesellschaft hätten sich verändert, sowohl durch den demographischen Wandel und als auch durch komplexer werdende Wissensbestände. Dies wiederum erfordere eine akademische Ausbildung, ergo bedarf es entweder einer Veränderung der Ausbildung oder einer Erhöhung der Ausbildungskapazität. Die Ausgangslage wird meist szenisch beschrieben, so bewegt sich die Gesellschaft beispielsweise „[m]it vollen Segeln in Richtung Wissensgesellschaft“ (FL_2013_33_u). Die Zukunft wird dann als bedroht gezeichnet, sollte nicht unmittelbar gehandelt werden.

gramme zusammenzuführen zeigt auf, dass es eher schwierig ist „den Diskurs um die Wissensgesellschaft als Gegenpol zum Pro-Humboldt-Diskurs zu nutzen“ (Alidusti, 2012, S. 103).

¹⁶⁹ Ca. 30 % Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und ca. 5 % Ingenieurwissenschaften.

¹⁷⁰ Zum Vergleich: Von allen codierten Passagen, die etwas über die Beziehung von Universität und Gesellschaft aussagen, sind ca. 22 % von Autor_innen aus den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften verfasst.

¹⁷¹ Um dies nachvollziehbar zu machen, wurde den Belegkürzeln die Nummer der Fachrichtung angehängt. Die Kennziffer 5 hinter der Angabe der Position der Autor_in verweist auf die Fachrichtung Rechts- und Wirtschaftswissenschaft, 1 auf Autor_innen mit einer ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung.

Dieser Handlungsdruck wird vor allem durch die Verwendung von Verben wie ‚müssen‘ und ‚erfordern‘ verdeutlicht.¹⁷² Hier kann man erkennen, dass ein dringender Handlungsbedarf als Grundtenor in diesem Muster vorhanden ist, der sich aus einer Anpassungsforderung der Universität an die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedarfe ergibt (Z_2002_09_u; Z_2000_07_nu; FL_1999_39_nu; FL_2008_39_nu), der aber auch in Bezug auf die Veränderung von Wissen argumentiert wird. Interessant ist, dass implizit deutlich wird, das wissenschaftliche Wissen nicht unterschieden wird von anderen Wissensformen, sondern das wissenschaftliche Wissen implizit als Standard gesetzt wird.

(4) Gewährleistung des sozialen Aufstiegs in der Gesellschaft

Ein weiteres Beschreibungsmuster, das ebenfalls mehrfach auftaucht und die Leistung der Universität für die Gesellschaft benennt, ist der Verweis auf die Aufgabe, dass die universitäre Ausbildung sozialen Aufstieg ermöglichen solle und dieser Anforderung nicht (immer) gerecht würde. Der Konflikt von Selektion und dem Anspruch, soziale Ungleichheiten auszugleichen, wird besonders mit Blick auf die Einführung von Studiengebühren verstärkt thematisiert. Sowohl die Befürworter_innen als auch die Gegner_innen argumentieren über den Anspruch der Universität, soziale Ungleichheiten nicht zu reproduzieren:

„Der offene Zugang zu den Hochschulen und die Chancengleichheit unabhängig von der Herkunft und der wirtschaftlichen Lage der Studierenden und ihrer Familie würden durch die Erhebung von Studiengebühren eingeschränkt. Ohne ein funktionierendes Stipendiensystem haben Studiengebühren sozial nicht verträgliche Auswirkungen. Unsere Gesellschaft braucht aber so viel wie möglich gut ausgebildete junge Menschen beim Übergang von der Dienstleistungs- zur Wissensgesellschaft“ (FL_1999_32_u).¹⁷³

¹⁷² So *müssten* „in der Wissensgesellschaft [...] nicht nur Ärzte und Ingenieure mit den Erkenntnissen und Methoden der Wissenschaft umgehen können“ (Z_2000_07_nu). Die Innovationskraft des Landes *müsse* durch die „Gewinnung, Ausweisung und Förderung exzellenter Nachwuchswissenschaftler“ (FL_2010_12_u) sichergestellt werden und das 21. Jahrhundert *erfordere* eine ungeahnte Ausweitung und Internationalisierung des Arbeitsmarktes und damit auch eine Veränderung der Ausbildungsstruktur (FL_2008_39_nu).

¹⁷³ Zum Vergleich zwei Textzitate, die sich nicht per se gegen die Einführung einer Gebührenordnung wendet und dennoch auf die sozialen Auswirkungen eingehen: „Australien hat damit sehr positive Erfahrungen gemacht: Die Einführung des kombinierten Systems aus Studiengebühren und einkommensabhängigen Studienkrediten hatte keine negativen Effekte auf die sozioökonomische Zusammensetzung der Studierenden, und die Studierendenzahlen sind nach der Reform sogar erheblich gestiegen. In Deutschland wurden Studiengebühren eingeführt, ohne ein systematisches Kreditprogramm bereitzustellen, das sicherstellt, dass Kinder aus ärmeren Schichten nicht vom Studium abgeschreckt werden“ (FL_2012_36_u). „Auch gilt: Studiengebühren und Chancengleichheit schließen sich keineswegs aus, sondern ein, nämlich dann, wenn die Studiengebühren wirklich ausschließlich den Hochschulen zugute kommen und dazu genutzt werden, ein bundesweites Darlehens- und Stipendienmodell zu finanzieren“ (Z_2004_32_u).

Hier wird das Dilemma der Universität als Organisation des Erziehungssystems deutlich, das darin besteht, dass Selektion als Code genutzt und gleichzeitig der Anspruch erhoben wird, nicht sozial selektiv zu sein. Allerdings kann im Themenfeld der Studiengebühren Selektion als „staatlich aufgezwungenes Amt“ (Luhmann, 2002, S. 62) von den Universitätsangehörigen abgelehnt werden, da der Selektionsmechanismus nicht im Rahmen der Interaktionen liegt.¹⁷⁴ Abseits der Diskussion um die Studiengebühren wird das Dilemma jedoch deutlicher, wenn die Bestrebungen soziale Selektion zu verringern gegen die inhaltlichen Anforderungen, die an die Studierenden gestellt werden, abgewogen werden. So werden Initiativen, beispielweise die Einführung praxisorientierter Studiengänge, zwar gelobt, aber auch auf ihre Probleme hinsichtlich des Ziels der Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses verwiesen:

„Hier [in praxisorientierten Studiengängen] machen viele Bildungsaufsteiger ihren ersten Schritt an eine Hochschule. Dass eine solche flexiblere Ausdifferenzierung in vielerlei Hinsicht funktioniert, allerdings auch Gefahren in sich birgt, kann man im Ausland sehen“ (Z_2013_02_u).

In Bezug auf die Autor_innengruppen und Medien, lassen sich an dieser Stelle keine Unterschiede in der Argumentation feststellen. Die Anforderung soziale Ungleichheit nicht zu reproduzieren scheint Konsens zu sein. Allenfalls, aber nur selten, kann man erkennen, dass Artikel in der Wochenzeitung *Die ZEIT* auch Kritik an den überkommenen Vorstellungen der Akteur_innen aus dem universitären Milieu üben, da diese nicht einsähen, „wie die Zeiten sich gewandelt haben“ (Z_2010_12_nu)¹⁷⁵ bzw. unter Berufung auf das Bildungsideal „ahistorisch und elitär“ (Z_2009_27_nu) gegen die notwendigen Universitätsreformen argumentierten.¹⁷⁶

¹⁷⁴ „Der Staat ist arm. Hochschulen sind teuer. Bildung und Ausbildung sollten jedermann kostbar sein. Also kann und darf sie der Staat nicht gratis verschenken. Das scheint einleuchtend, gleichermaßen jedoch, dass der Zugang zur Hochschule nicht von finanzieller, sondern von geistiger Potenz abhängen sollte. Soziale Barrieren sind da überaus problematisch“ (FL_2007_12_u).

¹⁷⁵ Die Kritik wendet sich hier gegen diejenigen, die Rankings ablehnen, da sie nicht verstanden hätten, dass es heute Studierende gäbe, die Orientierung bräuchten und sich hierbei nicht auf das Erfahrungswissen ihrer Eltern berufen könnten.

¹⁷⁶ „Das Humboldtsche Bildungsideal, von dem viele schwärmen, bedeutete in der Wirklichkeit der Universität einen Ausschluss breiter Massen von einem Studium und eine Festigung sozialer Bildungseliten«, sagt Heinz-Elmar Tenorth, Bildungshistoriker der Berliner Humboldt-Universität. Die neue Struktur sollte das Studium studierbarer machen und mehr junge Leute zum Abschluss führen, besonders jene Bildungsaufsteiger, die nicht schon von Hause aus mit dem akademischen Lernen vertraut sind“ (Z_2009_26_nu). Siehe weiterhin einen Artikel, der sich mit der Notwendigkeit einer grundlegenden Reform der universitären Ausbildung befasst (Z_2000_07_nu).

(5) Ausbildung von Multiplikator_innen

Ein weiteres Muster konnte identifiziert werden, das die Verbindung von universitärer Ausbildung und Gesellschaft beschreibt, indem es die Leistung der Universität darin sieht, *Multiplikator_innen* zu schulen. Argumente, die dieses Muster bedienen, beziehen sich auf die zukünftige Aufgabe der Studierenden in der Gesellschaft. Hier geht es aber nicht oder nicht nur um ihre Rolle als Staatsbürger_innen oder potentielle Arbeitskräfte, sondern um ihre zentrale Positionen in der zukünftigen Gesellschaft aufgrund einer (zukünftig) vermittelnden Rolle:

„Wenn alle, die Veranstaltungen in der Lehrerbildung anbieten, sich an einem gemeinsamen Leitbild orientieren, dann können wir mit dafür sorgen, dass die zukünftigen Lehrer auch Pionieraufgaben wahrnehmen, dass sie zu Bildungspionieren werden, beim Mitgestalten einer guten Welt heute und einer besseren morgen“ (FL_2009_30_u).

Diese Beschreibung bezieht sich meist auf die Lehrer_innenbildung¹⁷⁷ und verteidigt deren wichtige Position im universitären System (Z_2009_42_u; FL_2001_19_u) ebenfalls mit Blick auf die Relevanz der Geisteswissenschaften (FL_2004_27_u). Auch in den anderen Textsequenzen handelt es sich meist um die Ausbildung in einem Fach und ihre Relevanz für die zukünftige Gesellschaft, so beispielsweise in Bezug auf die wissenschaftliche Ausbildung von Imamen und Religionslehrer_innen (FL_2010_07_nu; FL_2001_12_u).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der universitären Ausbildung drei zentrale Aufgaben zugeschrieben werden: (1) Bildung, im Sinne von moralischer Festigung und Ausbildung zu Staatsbürger_innen, (2) bedarfsgerechte Ausbildung für den Arbeitsmarkt sowie (3) Sicherung des Wohlstands der Gesellschaft, durch eine auf die Gesellschaft und ihre Dynamiken abgestimmte Ausbildung im Umgang mit und zur Produktion von Wissen. Zwei weitere Funktionsbeschreibungen konnten identifiziert werden, die jedoch seltener genannt werden: (4) Die Gewährleistung des sozialen Aufstiegs in der Gesellschaft und (5) die Ausbildung von Multiplikator_innen.

5.2.2 Politik und die Ausbildungsleistung der Universität

Hinsichtlich der Beziehung des politischen Systems zur Universität als Ausbildungsorganisation konnten vier thematische Schwerpunkte herausgearbeitet werden, die sich in den argumentativen Mustern schneiden, indem die Beziehung meist über die Finanzierung der Universität hergestellt wird oder Steuerungsversuche abgelehnt werden. So wird über die Beziehung von politischem System und Universität gesprochen, wenn (1) der Bologna-Prozess und die Beziehung von politischen Reformvorhaben und universitärer Ausbildung betrachtet werden, (2)

¹⁷⁷ 15 von 26 markierten Textsegmenten, dies spiegelt sich natürlich auch in der Autor_innenschaft wieder, da fünf Autoren von 21 Artikeln der Erziehungswissenschaft zugeordnet wurden, die häufig auch für die universitäre Lehrer_innenausbildung verantwortlich ist.

die Möglichkeit und/oder Notwendigkeit der Verbesserung der Lehre und der Einfluss des politischen Systems auf diese Bereiche thematisiert wird und die (3) Einführung und Abschaffung von Studiengebühren diskutiert wird. Zuletzt findet sich noch ein Muster, dass eine andere Beziehung darstellt, wenn die Frage nach (4) Qualifikationsanforderungen und Prüfungsberechtigung erörtert wird.

(1) Der Bologna-Prozess und die Beschreibung der Beziehung von politischen Reformvorhaben und universitärer Ausbildung

Die Sequenzen, die den Bologna-Prozess mit Blick auf die Beziehung von Universität und Politik thematisieren, wurden noch einmal mit Subcodes versehen, die die Argumente in positive, ambivalente und negative Beschreibungen der Reform unterteilen. Aus einer ersten quantitativen Auszählung wird ersichtlich, dass universitäre Autor_innen, die in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* publizieren, tendenziell negativ über die Studienreform schreiben, während nicht-universitäre Autor_innen in der Wochenzeitung *Die ZEIT* abwägend bzw. deskriptiv über die Reform und die Forderungen der bzw. an die Politik berichten. Des Weiteren kann man erkennen, dass für das Jahr 2009 besonders viele Sequenzen codiert wurden. Hier kann angenommen werden, dass zehn Jahre Bologna-Prozess zum Anlass genommen werden, eine Bilanz zu ziehen. Die Verteilung der codierten Sequenzen in diesem Jahr auf der Skala von ablehnend (etwa ein Viertel), über ambivalent (etwa die Hälfte) und positiv (etwa ein Viertel), verweist auf eine bilanzierende Haltung der Autor_innen.

(a) Ablehnung

Betrachtet man die Argumente mit einer negativen Einschätzung der Bologna-Reform, so wird deutlich, dass die Politik als Akteurin beschrieben wird, die der Universität eine Reform verordnet habe und ihr durch den Eingriff in das universitäre System schade. Formulierungen wie „propagandistisch inspiriertes ‚Reformkunstwerk‘“ (FL_2011_29_u), „manische Fixierung auf einen Erfolg des Bologna-Prozesses“ (FL_2009_09_nu) oder „Bologna-Wahn“ (FL_2014_32_u) und der Vorwurf der Strategie „trotzig neue Zielzahlen“ zu setzen statt auf die Probleme einzugehen (FL_2009_21_u), stellen die von der Politik verteidigte und propagierte Reform, als etwas Ungesundes (Wahn; manisch) oder zumindest Unreifes dar. Interessant hieran ist, dass die Universität in einigen Textstellen als traditionsreicher Ort der humanistischen Bildung gezeichnet wird¹⁷⁸ und die genannten Veränderungen als direkte Folgen der Reform benannt werden.¹⁷⁹ Das

¹⁷⁸ Beispielsweise hier, indem „die Missachtung von Tradition und Kritik gleichermaßen, die Verunglimpfung des Nachdenkens und der Sprache sowie der Verlust der Zwecklosigkeit von Bildung“ (FL_2009_09_nu) im Reformprozess hervorgehoben werden.

¹⁷⁹ „Die Wissenschaftspolitik erwartet von den Universitäten, in erster Linie eine große und effiziente Lehranstalt zu sein. Hier macht sich bemerkbar, dass für Wissenschaftspolitik meist Menschen

politische Handeln wird mit Begriffen beschrieben, die auf psychische Erkrankungen oder bewusste Manipulation anspielen. Des Weiteren finden sich einige Textsegmente, die das politische Handeln als techno- bzw. bürokratisches Verfahren beschreiben und dieses dem, wie auch immer gearteten eigendynamischen Handeln der Universität gegenüberstellen.¹⁸⁰ Die Beziehung von Politik und Universität wird dann als Machtverhältnis charakterisiert, in dem die Politik als Akteurin ihre Verfahren und Regelungen der Universität überstülpe und wissenschaftsfremde Zielsetzungen verfolge. Kritisiert werden unter der Chiffre Bologna, wenn die Politik als Akteurin benannt wird, jedoch die unterschiedlichsten Problemfelder: mangelnde Finanzierung (FL_2009_21_u) und damit einhergehende schlechte Betreuungsverhältnisse (Z_2008_04_nu; Z_2009_02_nu), zu starke Regulierung (FL_2008_02_u), fehlende Anerkennung der Abschlüsse in staatlichen Berufen (FL_2012_19_u; FL_2010_02_u; FL_2004_21_nu) und fehlende wissenschaftliche Begleitung (FL_1999_26_u). Auch wird Kritik an der Zielsetzung der Berufsqualifizierung geübt, die als wirtschaftsnahes Ziel verstanden wird. Hier findet sich dann die Gegenüberstellung von Universität als zweckfreier Ort der Wissenschaft und einer der wirtschaftlichen Logik folgenden Politik (FL_2002_14_u). Aus der Vielfältigkeit der Kritikpunkte an und Bezugnahmen auf den Bologna-Prozess lässt sich eine Ausweitung der Aussage von Vogel (2014), die dieser in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Kritik am Bologna-Prozess trifft, formulieren: Nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stellt die Bologna-Reform „eine Art Container-Begriff“ dar, unter dem „es um verschiedene Elemente von Veränderungen der deutschen Hochschullandschaft geht, die über die ursprüngliche Bologna-Erklärung (1999) und die Ergebnisse der europäischen Folgekonferenzen hinausgehen“ (S. 105).

(b) Ambivalente Einschätzung

Einige Beziehungsbeschreibungen, die sich vor allem in den Jahren 2006 bis 2010 finden, lassen sich nicht eindeutig auf der Skala von Ablehnung und Zustimmung verorten. Sie verweisen sowohl auf die Verantwortlichkeit der universitären Akteur_innen, als auch auf die der Politik. Meist wird die fehlende Finanzierung auf der Seite der Politik und die mangelnde Bereitschaft zur Veränderung und inhaltlichen Gestaltung auf der Seite der Universität benannt:

„Die Fehler der Politik verdecken die der Wissenschaft. Entgegen ihrem traditionellen Selbstverständnis lassen es auch Wissenschaftler gern an der Analysetiefe mangeln, wenn sie für ein Dilemma, in dem sie selbst eine Rolle spielen, einen Dritten als Bösewicht

Verantwortung tragen, die die Wissenschaft bestenfalls im Studium ein wenig kennen gelernt haben, die die »geistige Verfassung« der Wissenschaft aber nicht verstanden haben“ (Z_2005_06_u).

¹⁸⁰ Deutlich wird das, wenn beispielweise die Hochschulpolitiker als nicht müde werdende bezeichnet werden, ihren „technokratischen Apparat“ zu verteidigen (FL_2010_01_nu), und Aussagen getroffen werden wie die, dass das „Herz des Bologna-Prozesse“ in Brüssel schlage, „dem Sitz der europäischen Bürokratie“ (FL_2007_05_u).

ausmachen. Hier ist dies so. Die tatsächliche Schuld der Politik scheint die Wissenschaftler zu entlasten. Wenn die Politik sie nun anklagt, sie hätten ihre Vorgaben schlampig umgesetzt, ist der richtige Gegenhinweis auf eine seit langem schlampig behandelte Bildungspolitik der permanenten Mittelkürzungen zwar nabeliegend und notwendig, enthebt aber die Wissenschaft nicht der Pflicht, eigene Versäumnisse anzuerkennen, die nicht in den Folgen der Bologna-Reform liegen, sondern zu deren Ursachen gehören“ (FL_2010_06_u).

Interessant ist hier, dass die Universitätsangehörigen als Wissenschaftler_innen angesprochen werden und der Autor, obgleich er selbst Universitätsangehöriger ist, von *den* Wissenschaftlern spricht und sich somit sprachlich von diesen distanziert. Das Selbstverständnis als Wissenschaftler, die eine auf den Ausbildungsbetrieb zielende Reform analysieren und umsetzen, legt nahe, dass sich die universitären Akteur_innen nicht als Hochschullehrende verstehen, sondern primär als Forschende. Betrachtet man weitere Argumente in Bezug auf das Verhältnis von Politik und Universität, kann man erkennen, dass die beiden Parteien als Kontrahentinnen gezeichnet werden: Das Verhältnis zwischen den universitären und bildungspolitischen Akteur_innen wird als „verhärtete Haltung“ (FL_2008_33_nu) beschrieben oder die Passivität der Universitäten kritisiert, die sich „schicksalsergeben angelsächsische Strukturen über[stülpen]“ lassen (Z_2006_11_u). Wenn die Sprecher_innen sich selbst als Akteur_innen im Reformprozess begreifen, wird weniger polemisch geurteilt.¹⁸¹

Auch aus dem bildungspolitischen Feld, beispielweise von Anette Schavan, finden sich kritische Äußerungen, die sich auf die Umsetzung des Prozesses und mangelnde Kommunikation und Finanzierung beziehen:

„ZEIT: »Zwei Milliarden Euro mehr für die Lehre: Ist das der größte Erfolg des Bildungsstreiks?«

Schavan: »Es ist die verspätete Antwort auf die Einführung von Bologna. Es war falsch, die Umstellung der Studiengänge nicht von Anfang an mit zusätzlichen Ausgaben für die Verbesserung der Lehre zu flankieren. Ich will nicht auf Fehlern der Vergangenheit herumreiten. Aber für die Zukunft sollten wir lernen: Wer eine so große Reform angeht, muss die Finanzierung sicherstellen und mit den Betroffenen eine konzeptuelle Grundlage erarbeiten. Beides ist damals ausgeblieben.« (Z_2010_03_nu).

Insgesamt treten ab dem Jahr 2006 vermehrt Einschätzungen auf, die sich auf die Fehler der Reform berufen, jedoch nicht mehr die Reform an sich in Frage stellen. Die Fehler, die den bildungspolitischen Akteur_innen zugeschrieben werden, fehlende Kommunikation (FL_2014_44_u; Z_2009_50_nu; Z_2009_02_nu) und fehlende Finanzierung (FL_2009_21_u), bestimmen indirekt auch die in den Texten zum Vorschein kommende Auffassung der Beziehung des politischen Systems

¹⁸¹ So wird beispielweise darauf hingewiesen, dass in Bologna lediglich Empfehlungen ausgesprochen worden seien, „denen wir uns nicht hätten anzuschließen brauchen“ (FL_2008_37_u).

zur Universität: Maßnahmen beschließen, kommunizieren und ausreichend Mittel für die Umsetzung zur Verfügung stellen. So wird der Bologna-Prozess als durch die Politik initiiert, aber unzureichend unterstützt gezeichnet (FL_2014_44_u).¹⁸²

In der Wochenzeitung *Die ZEIT* finden sich verstärkt Argumentationen, die auf die passive Haltung der universitären Akteur_innen eingehen:

„Wie es jetzt läuft: Die Bologna-Krise ist auch eine Imagekrise. Tatsächlich stehen fast jedem miesen Studiengang pfeifige Modelle anderswo gegenüber, und die beruflichen Erfolge der Absolventen können sich sehen lassen. Laut dem repräsentativen Studierendensurvey sind die Studenten so zufrieden wie nie zuvor. Warum all das kaum noch einer glaubt? Weil die Reform bislang zu sehr von oben gemacht wurde. Dadurch haben sich viele Studenten und Professoren als ohnmächtige Opfer eines bürokratischen Monstrums gesehen, von dem sie nichts Positives erwarten“ (Z_2009_50_nu).

Hier wird die Argumentation der Universitätsangehörigen aufgegriffen, die sich als Opfer eines bürokratischen Monstrums sehen würden. Mit dem Hinweis auf die Reform, die „von oben gemacht wurde“ (Z_2009_50_nu), wird beiden Seiten eine Verantwortung zugeschrieben, wobei die Formulierung in Bezug auf die Universitätsangehörigen und deren Selbstwahrnehmung im Reformprozess eine polemische Note aufweist. Deutlicher werden Textpassagen, die „das Ausmaß der mentalen Reformresistenz“ (Z_2008_02_nu) als groß bezeichnen und eine hierarchische Beziehung beschreiben: Die Politik gäbe eine Reform vor, von der sie nicht betroffen sei.¹⁸³ Ebenfalls interessant ist, dass die Studierenden als universitäre Akteur_innen erst im Zuge des Bildungsstreiks adressiert werden. Hier haben sie eine eigene Meinung zum Bologna-Prozess, während sie in den kritischen Anmerkungen eher als passiv Betroffene adressiert werden.

(c) Positive Einschätzungen

In den wenigen positiven Statements auch zur Rolle der Politik, wird dieser die Aufgabe zugeschrieben, die „erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen“ (FL_2007_20_u), oder sie wird in Form von Selbstbeschreibungen bildungspoliti-

¹⁸² „Ohne die notwendigen Ressourcen ist der Weg zum Erfolg viel langsamer, mühsamer und beschwerlicher und entsprechend auch offener für Kritik von allen Seiten. Aber auch unter diesen Bedingungen haben die Hochschulen die Reform umgesetzt – gescheitert sähe anders aus“ (FL_2009_21_u). „Andererseits fordern Studenten seit langem ein stärker strukturiertes Studium. Meine anarchisch-humanistische Überzeugung rebellierte, aber man muss diesen Spagat versuchen. Der erheblich gestiegene Aufwand erfordert allerdings eine bessere Ausstattung. Wird diese nicht gegeben, ist die Umstellung auf Bachelor und Master eine Totgeburt“ (Z_2006_06_u).

¹⁸³ Ein ähnlicher, weniger polemischer Hinweis auf Strukturänderungen, die die Professor_innen unter Druck gesetzt hätten, findet sich auch in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. „Denn allein der Umstand, dass sich Hochschullehrende durch Staat und Akkreditierungsagenturen von außen unter Druck gesetzt fühlen oder dass das Ausmaß der formalen Strukturen (Akkreditierungsverfahren, studienbegleitende zusätzliche Prüfungen, Diploma Supplement, Transcript of Records und Modularisierung etc.) stark zugenommen hat, kann noch nicht die Vehemenz erklären, mit der sich die Professorenschaft gegen die Folgen des Bologna-Prozesses wendet“ (FL_2007_22_u).

scher Akteur_innen, als Impulsgeberin bezeichnet, die „besonders gelungene Modelle förder[t]“ (Z_2012_06_nu). Der Prozess wird als Chance, „Studienbedingungen und damit die Betreuungsintensität neu zu bestimmen“ (FL_2008_13_u) beschrieben. Einige wenige Argumente verweisen auf die hinzugewonnene Autonomie; hier wird die Bologna-Reform als eine Hochschulreform unter mehreren benannt und der Rückzug des Staats aus der Hochschulsteuerung betont (FL_2007_20_u; Z_2012_20_u).

Mit Blick auf die Beschreibungen des Bologna-Prozesses lässt sich feststellen, dass sich im Zeitverlauf die Veränderung hin zu einer bilanzierenden Kritik in der medialen Darstellung niederschlägt, die zudem als Technik im Umgang mit der Reform beschrieben und von Pasternack (2010b) als durchaus rationales Verhalten der Hochschulakteur_innen gezeichnet wird: „Zunächst Verzögern durch Entscheidungsverschleppung und sodann formales Bedienen der externen Anforderungen. Ohne sich deren inhaltliche Anliegen zu eigen zu machen“ (S. 42). Auch kann man an der Kritik ablesen, dass die Chiffre Bologna-Prozess auf verschiedenste Reformen und Veränderungen zielt, die als systemexterne Anforderungen aufgegriffen werden, gegen die sich die Universität mit Verweis auf eine eigene Zielsetzung abgrenzt. Gleichzeitig kann man in den Diskussionen um die Bologna-Reform und ihre politische Steuerung erkennen, was Pasternack (2010b) unter dem Begriff der Hidden Agenda fasst: Dass unter Berufung auf ein gemeinsames Programm subkutan höchst unterschiedliche Ziele angestrebt wurden (S. 41) und somit auch die Kritik an diesem Programm auf unterschiedlichste Punkte eingeht.

(2) Die Möglichkeit und/oder Notwendigkeit der Verbesserung der Lehre und der Einfluss des politischen Systems

Wird in den Textstellen, die über die Beziehung von Politik und Universität in Bezug auf die Ausbildung und das Studium sprechen, die Notwendigkeit oder Möglichkeit der Verbesserung der Lehre thematisiert, so wird dem politischen System insbesondere die Rolle des *Financiers* zugeschrieben und entweder gezielte Förderung oder eine Aufstockung der Grundfinanzierung gefordert. Politische Steuerung, die eine Verbesserung des Studiums und der Lehre herbeiführen soll, wird nicht auf Inhalte oder Curricula bezogen. Vielmehr finden sich Beschreibungen, die auf die Einführung von Anreizsystemen für die Hochschullehrer_innen sowie finanzielle Absicherung der Hochschullehre zielen. Konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Lehre oder Investition des Geldes finden sich kaum. Die Forderung nach Geld zur Verbesserung der Lehre bzw. das Sprechen über verschiedene Fördermöglichkeiten tritt verstärkt in der Wochenzeitung *Die ZEIT* (ca. $\frac{3}{4}$ der codierten Textstellen) von Seiten der nicht-universitären Autor_innen auf. Dies liegt darin begründet, dass in der Wochenzeitung eine Berichterstattung über

bildungspolitische Entscheidungen erfolgt und die Leser_innen über Veränderungen informiert werden.¹⁸⁴

Wenn konkrete Maßnahmen benannt sind, beziehen sich diese meist auf das Betreuungsverhältnis und die Überlastung durch die Studierendenzahlen. Einige Textpassagen gehen auf konkrete Fördermöglichkeiten wie den Hochschulpakt oder die Idee einer Exzellenzinitiative für die Lehre ein. Diese Beschreibungen finden sich ebenfalls vor allem in der Wochenzeitung *Die ZEIT*, die über neue Fördermöglichkeiten berichtet. Forderungen nach konkreten Initiativen finden sich in beiden Medien und benennen die Notwendigkeit der Verbesserung der Lehre, um ein Engagement des Bundes einzufordern:

„Mehr Professoren, ein Mentorensystem, bei dem höhere Semester Studienanfänger beraten, Lehrevaluationen, die Folgen haben – all dies kostet Geld. Jährlich eine Milliarde Euro brauchen die Hochschulen für eine Betreuung, die diesen Namen verdient. Die Länder allein werden diese Summe nicht aufbringen können. Auch der Bund muss helfen. Studenten und Professoren werden es ihm danken“ (Z_2008_26_nu).

Dieses Textzitat ist eines der wenigen, das nicht nur die Lehre an sich bzw. die schlechte Betreuungsrelation benennt, um pauschal Geld einzufordern, sondern konkrete Maßnahmen zur Verbesserung des Studiums vorschlägt.

Die Verbesserung der Lehre wird auch besprochen, wenn die Möglichkeit politischer Steuerung und verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der universitären Ausbildung in den Blick genommen werden. Diese Segmente beziehen sich entweder auf die Frage danach, ob die Steuerung des Zugangs zur Hochschule aufzuheben sei, oder danach, Anreizsysteme für die Hochschullehrer_innen zu schaffen, um die Lehre zu verbessern. Hier finden sich keine einheitlichen Muster. Indirekt kann man jedoch erkennen, dass das Sprechen über Anreizsysteme oder die Einführung eines Exzellenzwettbewerbs für die Lehre, eine Konkurrenz von Forschung und Lehre annehmen, die dadurch entsteht, dass der Exzellenzinitiative als Förderung der Wissenschaft die Förderung zur Verbesserung der Lehre gegenübergestellt wird:

„Damit der Wettbewerb eine ähnliche Wirkung entfaltet wie die Jagd nach den Forschungsmillionen, sollte er allein aus Imagegründen auch gut dotiert sein. Es müssen nicht gleich zwei Milliarden sein, die in die ausgezeichneten Fachbereiche fließen. Aber

¹⁸⁴ Insbesondere wird die Förderung der Lehre in der Wochenzeitung *Die ZEIT* ab dem Jahr 2006 aufgegriffen und mit Bezug zur Exzellenzinitiative ein äquivalentes Förderprogramm der Lehre thematisiert. Exemplarisch: „Jeder Vorstoß, diese Schiefelage ins Lot zu bringen, verdient deshalb Beachtung, wie die nun geäußerte Idee des neuen Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz (KMK), Jürgen Zöllner. Der Berliner Wissenschaftssenator möchte eine Exzellenzinitiative für die Lehre auf den Weg bringen. Der Vorschlag ist nicht neu (siehe Christian Bode in der ZEIT Nr. 09/04). Und in der KMK köchelt der Gedanke seit ungefähr zwei Jahren in einem ihrer unzähligen Untergremien vor sich hin. Neben dem politischen Interesse mangelte es bislang an Geld und einem Konzept. Das Interesse ist nun geweckt, die beiden anderen Zutaten gilt es in Zöllners Amtsjahr zu finden“ (Z_2007_04_nu).

Geiz ist hier unangebracht, er würde in Wissenschaft und Öffentlichkeit nur wieder das Signal senden: Die Lehre ist weniger wert als die Forschung“ (Z_2007_04_nu).

Kritisiert wird an dieser Stelle dann ebenfalls, dass die Förderung der Lehre durch den Hochschulpakt eher „Symbolcharakter habe“ (Z_2008_07_nu)¹⁸⁵. Lehre wird demnach als zentrale Aufgabe der Universität dargestellt, die nicht nur punktuell, sondern dauerhaft zu fördern sei.

(3) Studiengebühren

Die Beziehung von Universität als Ausbildungsinstitution und Politik wird gleichfalls thematisiert, wenn die Einführung oder Abschaffung von Studiengebühren besprochen werden. Betrachtet man die Verteilung der Aussagen, kann man erkennen, dass ca. 2/3 der codierten Argumente in der Wochenzeitung *Die ZEIT* verortet und 2/3 von nicht-universitären Autor_innen verfasst sind. Meist wird keine Spezifizierung der Beziehung vorgenommen, außer dass über die Einführung der Studiengebühren bzw. Planungen einzelner Länder Studiengebühren zu erheben berichtet wird. Damit wird der Politik die Rolle zugeschrieben, Rahmenbedingungen zu schaffen und die Einführung gesetzlich zu regeln. Auch werden die Vorgaben diskutiert, die die Länder zur Verwendung der Einnahmen durch Studiengebühren setzen. Hier wird auf die Verantwortung der Politik zur Finanzierung der Hochschulen verwiesen, sowie auf die Problematik, dass der Staat sich aus der Hochschulfinanzierung zurückziehe (FL_2005_33_nu; Z_2009_26_nu; FL_2004_14_nu). Die Bedenken werden von allen Akteur_innen benannt, und die Verantwortung der Politik wird darin gesehen, die Grundfinanzierung der Ausbildung zu tragen.¹⁸⁶ Interessant ist, dass Argumentationen, die sich für Studiengebühren aussprechen, häufig auf die Finanzierung durch Steuern verweisen – „Dabei finanzieren auch Nichtakademiker über ihre Steuern die Hochschulen mit, obwohl sie nicht von ihnen profitieren“ (Z_2000_10_nu) – wodurch der Politik die Aufgabe zugeschrieben wird, für eine gerechte Verteilung der Steuereinnahmen zu sorgen. Zuletzt wird zudem über die Aufgabe der Gegenfinanzierung von Studiengebühren durch den Aufbau von Stipendiensystemen gesprochen. Hier wird dem Staat wiederum die Verantwortung zugesprochen, wobei vor allem der Sozialstaat adressiert wird, der für die Sozialverträglichkeit von Studiengebühren

¹⁸⁵ Ähnlich der Verweis darauf, dass der Hochschulpakt zwar lobenswert sei, „aber leider hilft das alles nur auf Zeit und verbessert die Grundausstattung der Universitäten nicht“ (FL_2011_28_u)

¹⁸⁶ „Die Studierendenvertreter, die fast alle grundsätzlich die Gebühren ablehnen, befürchten nicht ohne Grund, dass diese der Politik nur als Einstieg in den Ausstieg aus der Verantwortung des Staates für die Hochschulen oder zumindest als Anlass für eine weitere Reduktion öffentlicher Mittel dienen könnten, wenn doch alles so gut mit privaten Mitteln läuft“ (FL_2007_11_u).

zuständig sei.¹⁸⁷ Auch lässt sich wieder das Dilemma der Universität zwischen Selektion und dem Anspruch, nicht sozial selektiv zu sein, erkennen.

(4) *Qualifikation und Prüfung*

Über die Aufgabe Prüfungen abzunehmen und für die Qualifikation der Studierenden zu sorgen, die den Universitäten qua staatlichem Auftrag zukomme, wird ebenfalls eine Beziehung zum Staat hergestellt. In diesen Argumenten wird die Herausforderung des Staates beschrieben, die akademische Qualifizierung sicherzustellen und gleichzeitig nicht durch zu starke Regulierung in die Curricula einzugreifen. Prüfungen werden als hoheitliche Aufgabe der Wissenschaftler_innen (FL_2008_20_nu) beschrieben. Auch wird Kritik an zu starker Reglementierung geübt: „So gerieten die Hochschulen immer stärker in den Würgegriff des Staates“ (Z_2002_16_nu).¹⁸⁸ Vor allem das juristische Staatsexamen wird beleuchtet, besonders, wenn die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse diskutiert wird:

„Einen verlässlichen objektiven Maßstab würde nicht nur der Staat vermissen, wenn er Juristen einstellt. Ich bin mir sicher, daß auch private Arbeitgeber auf die Erste Juristische Staatsprüfung als aussagekräftigen Befähigungsnachweis ungern verzichten würden“ (FL_2004_21_nu).

Der Staat wird als Arbeitgeber adressiert, der eigene Einstellungsbestimmungen und Examina einfordert. Dies wird sowohl positiv als Qualitätsgarant dargestellt, als auch als veraltetes System: „Das Examen: das alles entscheidende Finale, die Uni lehrt, der Staat prüft – genauso wie damals“ (Z_2005_18_nu).

Hier wird der Anspruch des Erziehungssystems sichtbar, durch Zensuren belastbare Aussagen zum Gelingen der Vermittlung zu gewährleisten und so den Erfolg zu beurteilen (Luhmann, 2002, S. 73). Wird die Bewertung der Qualifikation brüchig, ist es nicht mehr möglich, Aussagen über Erfolge und Misserfolge der Vermittlung zu treffen.

5.2.3 Wirtschaft und die Ausbildungsleistung der Universität

Hinsichtlich der Verbindung zwischen der Universität als Ausbildungsort und dem Wirtschaftssystem können drei Themenfelder unterschieden werden. Zum einen wird (1) die Frage nach dem Wissen diskutiert, das an den Universitäten in

¹⁸⁷ „Doch die verantwortlichen Regierungen sind ihr Versprechen, als Ausgleich für die Einführung ein flächendeckendes Stipendiensystem für ärmere Studenten zu entwickeln, fast überall schuldig geblieben“ (Z_2009_26_nu).

¹⁸⁸ „HAAG: Wir möchten viele Dinge auch anders machen, aber wir können es nicht. Da ist das andere Problem der Hochschulen neben dem fehlenden Geld: die staatlichen Überreglementierungen. Wir sind in eine Zwangsjacke von Vorschriften gezwängt, die wenig Spielraum lassen, ein eigenes Profil auszubilden. Zum Beispiel das Staatsexamen. Wir können in unserem Lehrplan kaum Schwerpunkte setzen, da wir bei der Prüfung vom Staat abhängen, und der prüft alle relevanten Rechtsbereiche“ (Z_2000_14_u).

Hinblick auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vermittelt wird, bzw. vermittelt werden soll. Zum anderen wird (2) der Bedarf des Wirtschaftssystems benannt. Zuletzt finden sich noch einige Beschreibungen, die (3) wirtschaftsnahe Ausbildungs- und Weiterbildungssettings aufgreifen.

(1) Universitäre Wissensvermittlung, Inhalte der Lehre und Qualifizierung für den Arbeitsmarkt

Häufig werden in Bezug auf den Zusammenhang von universitärer Ausbildung und Wirtschaftssystem die Anforderungen an das zu vermittelnde Wissen thematisiert. Hierbei lassen sich verschiedene Argumentationsmuster ausmachen: So wird auf die Verknüpfung von Wirtschaft und Ausbildungsinhalten verwiesen, Kritik an einer Ausrichtung des universitär zu vermittelnden Wissens an den Anforderungen des Arbeitsmarktes geübt und die Studienstruktur und ihre Veränderungen mit Blick auf den Arbeitsmarkt betrachtet. Allen Textstellen gemeinsam ist, dass sie die universitäre Ausbildung vom Wirtschaftssystem abgrenzen und beide als in gewisser Weise entgegengesetzte Interessenfelder zeichnen. Unterschieden werden die Argumente dahingehend, ob eine Verbindung ausgeschlossen wird oder ob die Kommunikationswege und -notwendigkeiten betont werden.

(a) Ablehnende Haltung und Denken in Dichotomien

Textsegmente, die eine Gegenüberstellung vornehmen und sich kritisch gegenüber der Übernahme von berufsrelevantem Wissen in die Lehrinhalte der Universität äußern, finden sich vor allem auf Seiten der universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Eine Abgrenzung zwischen universitären Formen des Lehrens und Lernens sowie deren Inhalte, findet sich zwar auch in der Wochenzeitung *Die ZEIT*. Dann werden aber andere Hochschulformen, in denen berufsrelevantes Wissen stärker im Zentrum stünde, in den Blick genommen, die Beschreibung erfolgt häufig in Form von indirekter Rede und berichtend:

„Wer nah an der Forschung studieren möchte mit viel Freiheit, eigenen Gedanken nachzugehen, sollte sich nicht dafür [ein Studium an einer Dualen Hochschule, Anmerkung C.B.]. entscheiden [...]. ‚Wirtschaftsnähe‘ ist an der DHBW kein Schimpfwort, sondern Existenzberechtigung“ (Z_2014_18_nu).¹⁸⁹

Häufig wird in diesen Segmenten die Forschungsnähe bzw. die Ausbildung durch Wissenschaft als Abgrenzungsmerkmal genannt.¹⁹⁰ Interessant ist, dass anders als

¹⁸⁹ Ebenso: „Der Master soll der Regelabschluss sein. Die Unis haben den Auftrag, forschungsorientiert auszubilden“, sagt er, „und der Master baut nun mal auf den Bachelor auf und entlässt den Studierenden mit einem fundierten Wissen.“ Er verweist auf die Fachhochschulen, die Bachelorabsolventen ausbilden sollen. „Wer mit dem Bachelor gleich auf den Berufsmarkt will, um anwendungsorientiert zu arbeiten, sollte sein Studium eher dort absolvieren.“ (Z_2008_20_nu).

¹⁹⁰ „Alles, was die Universitäten in ihrer Ausbildung leisten können und sollen, ist nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Ausbildung durch Wissenschaft“ (FL_2002_14_u).

in den Beschreibungen der Beziehung der Gesellschaft zur Universität und der Anforderungen der Wissensgesellschaft, nur selten argumentiert wird, dass gerade das forschungsbasierte Wissen eine gute Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis sei. Stattdessen wird die Zielvorstellung der Ausbildung aus universitärer Perspektive der der Wirtschaft entgegengesetzt: Bildung vs. berufliche Qualifikation als begrenzte Fertigkeiten; Anwendungsorientierung vs. allgemeine Bildung (FL_2009_07_u), Allgemeinbildung vs. Bedürfnisse des Arbeitsmarktes (FL_2008_23_nu); Bildung vs. ‚marketable skills‘ (FL_2005_34_u) sowie universitäre Bildung gegenüber praxisbezogene, gründungsrelevante Kenntnisse (FL_1999_04_u). Die Wirtschaft wird als Akteurin neben der Politik gezeichnet, die Erwartungen an die universitäre Ausbildung stelle:

„Bernhard Kempen: Bildung um ihrer selbst willen passt nicht in das derzeitige Zeitalter der Ökonomisierung. Politik und Wirtschaft erwarten von den Universitäten, immer mehr Studierende in kürzester Zeit zu minimalen Kosten zu generieren“ (FL_2009_21_u).

Wird ablehnend über die Erwartungen der Wirtschaft gesprochen, wandelt sich das Vokabular in Bezug auf die unterstellten Wünsche des Wirtschaftssystems dahingehend, dass die Ausbildung mit Begriffen der Produktion beschrieben wird. So sollen Studierende „generiert“ werden (FL_2009_21_u), die Leistungen der universitären Ausbildung würden dann daran gemessen, wie viele „skills“ sie „erzeugen“ (FL_2005_34_u), oder es wird der Wille zur reibungslosen Produktion „passgenauer Absolventen“ (FL_2009_02_u) beschrieben. Folgen einer solchen Ausbildung seien Studierende, die dann als abhängige und gehorsame Akteur_innen auf dem Arbeitsmarkt charakterisiert werden.¹⁹¹ Interessant an diesen Textsegmenten ist, dass das selbstständige Erarbeiten und Denken der universitären Bildung bedroht zu sein scheint, die Studierenden aber als abhängig von dem Angebot des vermittelten Wissen an der Universität charakterisiert werden. Auch wird eine Position eingenommen, die nur zwei Optionen zuzulassen scheint: Erstens, die der Ausbildung durch Wissenschaft, die zu mündigen und kritisch denkenden Absolvent_innen führe. Zweitens die der Vermittlung von Qualifikationen im Sinne einer Technologie, die beinahe unmittelbar Arbeitskräfte ohne kritischen Anspruch ausbilde. Die Möglichkeiten der Studierenden, selbst Entscheidungen zu treffen und die Abhängigkeit des Vermittlungs- vom Aneignungsprozess wird ausgeblendet. Aus diesen Beschreibungen lässt sich eine Haltung ableiten, die eine

¹⁹¹ Bedrohung durch Entakademisierung: „Die Verkürzung des Studiums wird sich als Entakademisierung auswirken: Und wollen wir zum Beispiel von BA-Ärzten operiert werden? Was früher nebenbei erworben wurde, die Fähigkeit, zu analysieren, zu argumentieren und sich zu artikulieren, wird zum eigentlichen Studienziel aufrücken. Das kommt der Wirtschaft entgegen, die zugibt, dass sie den Vollakademiker kaum braucht. Ihr sind mit Grundfähigkeiten ausgestattete, nicht allzu teure human resources lieber“ (Z_2001_05_u). Stärker noch das Resümee des Chefredakteurs der Zeitschrift *Forschung & Lehre*: „Es sind »Universitäten« ohne Bildung und mit wenig Wissenschaft, »Kadettenanstalten für die Akteure am Arbeitsmarkt« (Gustav Seibt)“ (FL_2008_23_nu).

wissenschaftliche Ausbildung und die berufliche Qualifikation als sich diametral entgegengesetzt beschreibend und das Verbinden unterschiedlicher Interessen als Versuch der „Quadratur des Kreises“ (FL_2008_33_nu) betitelt.

(b) Vermittelnde Positionen

Es finden sich aber auch Textsegmente, die eine Verbindung von wirtschaftlichen und universitären Interessen an der Ausbildung herstellen. In diesen Argumenten wird die (herzustellende) Beziehung beschrieben mit Darstellungen wie: Erfahrungen in das Verfahren (Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen) einbringen (FL_2005_04_nu), Wirtschaft und Wissenschaft stärker vernetzen sowie Ideenaustausch (FL_2004_37_u) und inhaltliche Diskussion über die Reform (FL_2001_41_nu) führen. Diese Argumente schaffen eine Verbindung im Modus der doppelten Leistungsbeschreibung: Zum einen für den Arbeitsmarkt relevante Qualifikationen anzubieten und zum anderen auch wissenschaftlich basiertes Wissen zu vermitteln:

„Die Herausforderung an die Universitäten besteht dabei darin, den Qualifizierungsanforderungen für die sich immer schneller verändernde Arbeitswelt zu entsprechen und den Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung sowie die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen damit zu verknüpfen“ (FL_2009_20_u_4).

Hier lässt sich auch noch einmal erkennen, dass nicht angenommen wird, dass eine an der Wissenschaft orientierte Ausbildung automatisch zu einer Qualifikation für den Arbeitsmarkt führt, sondern eine Verknüpfung hergestellt werden müsse, was verdeutlicht, dass die beiden Wissensformen als getrennte, aber miteinander in Beziehung zu setzende verstanden werden. Ein Muster hinsichtlich der Autor_innenschaft oder der Medien lässt sich hier nicht ablesen. Anders verhält es sich in Berichten über Kooperationen von Unternehmen mit Universitäten hinsichtlich der Ausbildung. Diese finden sich in einem meist portraittierenden Ton in der Wochenzeitung *Die ZEIT*, beziehen sich häufig auf industrienähe Studiengänge und verweisen auf die Differenzen zu anderen Berufsfeldern und Studienfächern¹⁹²:

¹⁹² Zu den Berufsfeldern der Kulturwissenschaften beispielsweise: „DIE ZEIT: Ein recht überschaubarer Arbeitsmarkt. Mandel: Keineswegs! Der Bachelor bereitet unsere Studenten durch mehrere Praktika und ein Projektsemester gut auf die Aufgaben in verschiedensten Einrichtungen vor, Dramaturgie am Theater etwa oder Kulturmanagement für Festivals. Ich bekomme jede Woche Anfragen von Kulturinstitutionen, die sich dank ihrer Praxiserfahrung explizit für unsere Absolventen interessieren. Die Angebote liegen meist in Kulturmarketing und Kultur-PR, neuerdings auch in kultureller Bildung, da ist der Nachholbedarf wohl am größten“ (Z_2011_10_u). Zu den Studienfächern: „Wir haben ein großes Interesse daran, Studierenden einen Bezug zur beruflichen Praxis zu ermöglichen“, sagt Christoph Anz, der bei BMW für Bildungspolitik und strategische Personalentwicklung zuständig ist, »das sind schließlich unsere Nachwuchskräfte.« Aber BMW und die meisten anderen Firmen brauchen keine Germanisten oder Philosophen. Sie wollen Ingenieure sowie Betriebswirte und unterstützen deshalb vor allem wirtschaftswissenschaftliche und technische Studiengänge“ (Z_2013_21_nu).

„Wegen ihrer traditionellen Nähe zur Wirtschaft zeigen gerade die Technischen Universitäten wenige Berührungspunkte zu Sponsoren. Sie erleichtern Firmen wie MAN den Zugang zu guten Absolventen und öffnen Wohltätern selbst den Weg in den Hörsaal. Theo Lieven, Gründer der Computerfirma Vobis und Spender für die RWTH Aachen, hält im nächsten Semester eine betriebswirtschaftliche Vorlesung für Ingenieure. In München dürfen sich MAN-Manager in einer Vorlesungsreihe als »Innovative Unternehmer« präsentieren“ (Z_2007_22_nu).

Auch in dieser Passage tritt indirekt das Bild der Universität als abgeschlossener Raum zutage, wenn darauf hingewiesen wird, dass die Technischen Universitäten keine Berührungspunkte hätten und die Besonderheit, die universitäre Lehre für Akteur_innen aus der Wirtschaft zu öffnen, in den Blick genommen wird. Hier wird der Kontakt zu Wirtschaftsunternehmen und das Kennenlernen und Erlernen berufsspezifischer Kompetenzen als Möglichkeit der Studierenden gezeichnet. Diese bekämen so einen Bezug zur beruflichen Praxis (Z_2012_21_nu) und könnten andere Lernformen und Lehrinhalte kennenlernen: „Lösungen finden auf unbekanntem Terrain – eine neue Form des Lernens, aber auch eine neue Form, gute Leute für das Unternehmen zu gewinnen, zu rekrutieren, wie man sagt“ (Z_2004_22_nu).

(c) Notwendige Veränderung und engere Kopplung von Wirtschaft und Ausbildung

Mit Blick auf die Beschreibungen der Umstellung auf das Bachelor-Master-System lässt sich ein letztes wissensbezogenes Muster feststellen. Während in allen zuvor genannten Beschreibungen eher die Differenz zwischen den wirtschaftlichen Anforderungen an die Ausbildung und dem universitären Anspruch aufgezeigt wurde (auch wenn dies teilweise nur indirekt geschieht, indem auf besondere Projekte der Zusammenarbeit oder den Bedarf der Verknüpfung verwiesen wird), findet sich hier eine andere Perspektive. Die Ansprüche des Arbeitsmarktes an die universitäre Ausbildung werden dazu genutzt, sich gegen das zweistufige Studium auszusprechen. Diese Argumente finden sich vor allem in der ersten Hälfte des Erhebungszeitraums:

„So gilt der Bachelor in vielen Firmen noch als zertifizierter Studienabbruch, bestenfalls als Schmalspurstudium, und dem – darauf aufbauenden – Master nimmt man nicht ab, daß er tatsächlich ein Äquivalent des klassischen Diploms ist. Wer muß hier also noch seine Hausaufgaben machen?“ (FL_2004_01_u).¹⁹³

Auch wird in diesem Muster auf die Anerkennung der ‚alten‘ Studienabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt verwiesen, die keiner Beurteilung oder Akkreditierung

¹⁹³ Ähnlich: „Ich bin mir sicher, daß auch private Arbeitgeber auf die Erste Juristische Staatsprüfung als aussagekräftigen Befähigungsnachweis ungern verzichten würden. Die Privatwirtschaft verhält sich jedenfalls, was Bachelor- und Masterabschlüsse in anderen Fächern angeht, bislang eher zurückhaltend“ (FL_2004_21_u).

durch Dritte bedürftigen (FL_2000_41_nu), und darauf, dass diese einen ausgezeichneten internationalen Ruf hätten (Z_2007_16_nu). Gerade aus dem ingenieurwissenschaftlichen Feld werden kritische Stimmen laut.¹⁹⁴ Die affirmative Haltung, dass ebenfalls für den Arbeitsmarkt ausgebildet wird und die Anerkennung der Qualität des Studiums durch den Markt als wichtiger Indikator gilt, findet sich hier, aber auch in den Beschreibungen ab 2007, die vermehrt die Frage danach stellen, ob die Universitäten durch die Spezialisierungen im Master am Arbeitsmarkt vorbei ausbilden würden (Z_2009_21_nu), bzw. wenn Kritik an den Universitäten geübt wird, da sich diese der Umstellung versperren:

„Hochschulen und Hochschullehrer müssen endlich die gezielte Desinformation aufgeben, ihr Produkt am Kunden ausrichten und selbstbewusst vermarkten. Die Nachfrager [hier sind die Studierenden, die sich für einen Studiengang entscheiden gemeint] haben sich für den Bachelor entschieden. Jetzt liegt es an den Hochschulen, den Ingenieur-Bachelor zum Erfolg zu führen“ (FL_2008_39_nu).¹⁹⁵

Hier wird nicht nur die Aufgabe der Universität, für den Arbeitsmarkt auszubilden benannt, sondern auch den Studierenden ein Gestaltungswille und eine aktive Rolle in ihrer Ausbildung zugestanden. Während in den negativ konnotierten Passagen die Studierenden eher als passive Rezipient_innen eines Angebotes adressiert werden, werden sie an dieser Stelle als Akteur_innen mit eigenen Wahlentscheidungen bezüglich der universitären Ausbildung und dem Ausbildungsmarkt dargestellt: „Freilich ist noch offen, ob der Bachelor von der Wirtschaft und von den Studierenden angenommen wird“ (FL_2002_08_u).¹⁹⁶

An diesen Textsegmenten kann man erkennen, was Luhmann als Unkalkulierbarkeit des Beschäftigungssystems beschreibt, das als Problem im Erziehungssystem besteht und durch die Zerlegung in zwei gegenläufige Prinzipien bearbeitbar wird:

¹⁹⁴ Beispielsweise: „Das ist besonders für die Arbeitgeber von Bedeutung, die ein starkes Interesse an umfassend und gründlich ausgebildeten, leistungsbereiten und vielfältig einsetzbaren Ingenieuren haben. Vor einer Verunsicherung des Arbeitsmarktes und einer Gefährdung des internationalen Rufs der hiesigen Ingenieure durch eine Vielfalt von formal gleichwertigen, in Wirklichkeit jedoch höchst unterschiedlichen Bachelor- und Masterabschlüssen kann im Interesse der langfristigen Arbeitsplatzsicherheit und der wirtschaftlichen Entwicklung (nicht nur) auf dem Bausektor nur dringend gewarnt werden“ (FL_2004_39_u).

¹⁹⁵ Ähnlich: „Doch am anderen Ende des Weges mag sich das gelobte Land nicht recht abzeichnen. Viele Arbeitgeber zögern, die neuen Abschlüsse zu umarmen. Ihr begründeter Verdacht: Geändert haben die Präsidenten und Rektoren, die Dekane und Bildungsplaner zumeist nur die Hülle ihres Studienangebots, aber nicht den Inhalt. Auch nicht die Haltung, nicht die Motivation, nicht die Perspektive ihrer Professoren und Studenten. Auf die kommt es aber an“ (Z_2006_11_u).

¹⁹⁶ „Thomas Brill hat bisher keinen Grund gehabt, an seiner Entscheidung für das Kurzzeitstudium zu zweifeln. »Der Bachelor bietet eine solide wissenschaftliche Basis für meine jetzige Arbeit. Alles andere ergibt sich für mich durch die Praxis.« Direkt nach dem Studium erhielt er eine Festanstellung als Marketingassistent bei seinem jetzigen Arbeitgeber“ (Z_1999_04_nu).

„Spezialisierung würde hilfreich sein, und: Generalisierung würde hilfreich sein. Mit diesem Gegensatzpaar ist das Erziehungssystem in jeder historischen Situation reformbereit. Es kann das Problem darin sehen, daß die Ausbildung zu allgemein, zu theoretisch, zu praxisfern abläuft und nicht genügend auf die besonderen Anforderungen der einzelnen Berufe vorbereitet. Wird die Lehrplanung in diesem Sinne reformiert, liegt das Gegenargument auf der Hand: Die Ausbildung müsse auf eine noch unbekannte Zukunft und auf einen möglichen Wechsel der Beschäftigung vorbereiten“ (Luhmann, 2002, S. 126).

An diesem Gegensatzpaar lässt sich erkennen, dass die Kritik an den Anforderungen der Wirtschaft meist mit dem Verweis auf Generalisierung arbeitet, um sich gegen die Veränderungen in der Ausbildung zu wenden bzw., mit Blick auf Luhmann, die Möglichkeit einer Reform der Reform zu eröffnen. Die vermittelnden Argumente greifen ebenfalls auf das Gegensatzpaar zurück und bearbeiten das Paradox der entgegengesetzten Planungsempfehlungen dadurch, dass ein Modell vorgeschlagen wird, das zeitlich zwischen beiden Empfehlungen oszillieren kann (Luhmann, 2002, S. 126). Dies lässt sich in den Passagen erkennen, die Möglichkeiten anbieten, die beiden Ansprüchen entweder durch ein zeitliches Nacheinander gerecht werden, oder dadurch, dass unterschiedlichen Hochschulen unterschiedliche Aufgaben zugeschrieben werden. So beispielsweise in den Textsegmenten aus der Wochenzeitung *Die ZEIT*, die verschiedenen Durchführungskonzepte vorstellen.

Die beschriebenen Argumentationsmuster schneiden sich mit einer weiteren Verbindung, die zwischen der Universität als Ausbildungsorganisation und dem Wirtschaftssystem hergestellt wird: dem Verweis auf den Übergang von Universität zu Arbeitsmarkt bzw. die Beschreibung der Bedarfslage von universitären Absolvent_innen.

(2) Bedarfsgerechte Ausbildung von Absolvent_innen für den Arbeitsmarkt

Hier wurden Textsegmente codiert, die auf den Bedarf an Hochschulabsolvent_innen auf dem Arbeitsmarkt eingehen und diese Argumentation nutzen, um entweder das Engagement in der Hochschulfinanzierung durch die Wirtschaft zu beschreiben, die Studienreform unter dem Blickwinkel des Absolvent_innenbedarfs zu diskutieren oder auf das Missverhältnis von Bedarf und Angebot an Fachkräften einzugehen. Diese Argumente weisen bei der Autor_innenschaft in der Gruppe der Universitätsangehörigen eine Besonderheit auf (im Vergleich zu allen Artikeln, in denen eine Verbindung des Wirtschaftssystems mit der Universität beschrieben wird): 37 % der Artikel, die diesem Muster zugeordnet wurden, sind von Autor_innen aus den Fachbereichen Wirtschafts- und Rechtswissenschaften verfasst, ebenso findet sich ein um 15 % erhöhter Anteil von universitären Autor_innen aus dem naturwissenschaftlichen Sektor, während der Anteil der sozial-, kultur- und sprachwissenschaftlichen universitären Autor_innen um ca. 10 % geringer ist als im Gesamtkorpus.

Wird das Interesse des Wirtschaftssystems an den Studierenden und Absolvent_innen beschrieben, so werden diese als „Fachkräfte“ (FL_2003_25_u; Z_2009_32_u), „junge, gut ausgebildete“ Menschen (Z_2013_10_nu; Z_2014_10_nu), engagierte Talente (Z_2013_21_nu) und vielversprechende Absolvent_innen (FL_2001_02_u) adressiert. Während in anderen Textsegmenten auf die insgesamt erhöhte Nachfrage an Universitätsabsolvent_innen aufmerksam gemacht wird, dienen diese Bedarfserläuterungen meist dazu, das Engagement von Firmen in den Hochschulen zu erörtern oder einzufordern. So wird hier nicht von Absolvent_innen im Allgemeinen gesprochen, sondern von Bedarf an talentierten respektive geeigneten¹⁹⁷ Nachwuchskräften und von der Rekrutierung qualifizierten Personals¹⁹⁸. Dieser Hinweis dient dann dazu, die Mitfinanzierung der Universitäten durch die Wirtschaft einzufordern:

„Dabei sollte doch die Wirtschaft großes Interesse an der Förderung geeigneter Studierender haben. Die Wirtschaft muss erkennen, dass die Universitäten ihre Unterstützung brauchen: Sie sind ihr ‚Ausbildungsbetrieb‘ aber auch ihr Partner und ganz sicher ihr Geld wert. Dann muss es nur noch gelingen, auch privates Engagement für die Bildung – und zwar am oberen Ende – auf den Weg zu bringen“ (FL_2011_28_u).

Während sich in dieser Passage eine Forderung findet, wird die gleiche Beziehung von universitärer Ausbildung und Wirtschaft ebenfalls thematisiert, wenn die bereits erfolgte Förderung begründet wird, indem von Motiven der Unternehmen den Hochschulen unter die Arme zu greifen (Z_2000_21_nu) berichtet wird: „»Wir erhoffen uns Impulse für Innovationen«, sagt Frank Hohenadel, »und natürlich Zugang zu engagierten Talenten, die unser Unternehmen voranbringen«“ (Z_2013_21_nu).

Auch wird die Wechselwirkung der universitären Ausbildung mit dem Wohlstand der Region beschrieben, wenn auf die Anziehungskraft der Universitäten verwiesen wird, die diese auf die Wirtschaft ausübten (Z_2013_10_nu; Z_2009_32_u). Vor allem mit Bezug auf die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge wird die Problemlage beschrieben, dass der Bedarf an Absolvent_innen größer sei als die Produktion.¹⁹⁹ Zudem wird auf die als symptomatisch für diese Fächer beschriebenen Probleme, Studienanfänger_innen zu einem Abschluss zu führen und genügend Studienanfänger_innen in diesen Fächern zu akquirieren, hingewiesen:

„Die Zahlen der Studienanfänger steigen in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern wieder an: zum Wintersemester 2000/01 im Maschinenbau um 8,6 Prozent,

¹⁹⁷ (FL_2011_28_u; Z_2000_21_nu).

¹⁹⁸ (FL_2001_02_u).

¹⁹⁹ So wird auf den „gravierenden Fachkräftemangel“ (FL_2008_40_nu), den „drohenden und bereits akuten Ingenieursmangel“ (FL_2000_02_nu), die Diskrepanz von Bedarf und Abgänger_innen in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern (FL_1999_03_u) verwiesen, und es werden Reformnotwendigkeiten oder -ansätze beschrieben.

im Bauingenieurwesen um 19,7, in der Elektrotechnik sogar um 25,2 Prozent. [...] Weniger als 7000 Absolventen der Elektrotechnik werden 2001 und 2002 die Hochschulen verlassen – der Arbeitsmarkt braucht doppelt so viele. In einzelnen Fächern der Physik, Chemie oder Elektrotechnik wurden 1999 nur ein Viertel so viele Vordiplome abgelegt wie 1995. In manchen Fächern liegt die Abbrecherquote bei über 50 Prozent. In Deutschland gibt es im Verhältnis ein Drittel weniger Ingenieur- und Informatikstudenten als in anderen Industrienationen“ (Z_2001_01_nu).

Interessant ist an all diesen Textsegmenten, dass die Aufgabe der Universität, für den Arbeitsmarkt auszubilden und bedarfsgerecht Absolvent_innen zur Verfügung zu stellen, nicht in Frage gestellt wird. Zudem wird die Akademisierung möglichst Vieler nicht negativ oder als Wertverlust der universitären Qualifikation dargestellt, sondern vielmehr als notwendig und sinnvoll. Hieraus lässt sich die Frage ableiten, die sich auch hinsichtlich der Verschiebungen in der Autor_innenschaft in diesem Argumentationsmuster stellt: ob die Debatte um die Verwertbarkeit der universitären Ausbildung und um universitäre Bildung, die sich von einer Berufsqualifizierung abgrenzen lässt, ein spezifisch sozial-, kultur- und sprachwissenschaftlicher Diskurs ist. Dies könnte zum einen darin begründet sein, dass die sozial-, kultur- und sprachwissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten nicht auf einen Beruf zielt (ausgenommen die Lehramtsausbildung, die auch in diesen Fachbereichen verortet ist). Zum anderen auch darin, dass gerade die kultur- und sprachwissenschaftliche Ausbildung und Forschung sich tendenziell einem Rechtfertigungsdruck durch Gesellschaft, Politik und Wirtschaft ausgesetzt sieht. Diese beiden Thesen werden im Fortgang der Arbeit mit Blick auf die Beschreibung universitärer Ausbildung und Wissenschaft noch stärker in den Blick geraten.²⁰⁰

Ebenfalls positiv Bezug auf die Aufgabe, für den Arbeitsmarkt auszubilden nehmen Argumente, die sich, und dies vor allem ab 2005, positiv zum zweistufigen Studiensystem äußern und dieses als bedarfsgerechte Reform der Hochschulausbildung darstellen:

„Die »rasant veränderten Bedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft« haben nach Ansicht von Frankenberg zu einem »deutlich erhöhten Bedarf an kürzeren, strafferen, berufsbezogenen und international kompatiblen Studiengängen« geführt. Deshalb setze er sich für die schnellstmögliche und konsequente Einführung des gestuften Studiensystems mit Bachelor- und Master-Studiengängen ein“ (FL_2008_05_u).²⁰¹

²⁰⁰ Zur Ausbildungsleistung sind besonders die Kapitel 7.2.2 zu den Inhalten des Studiums und 7.2.4 zur Kritik am Studium und der Lehre bedeutsam. In Bezug auf die Forschungsleistung ist das Kapitel 8.2.1 besonders relevant, in dem die Zielvorstellungen beschrieben und hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Fachrichtungen in den Blick genommen werden.

²⁰¹ „Zusätzlich leistet der Bachelor einen wichtigen Beitrag, um dem gravierenden Nachwuchsman gel im Ingenieurwesen Einhalt zu gebieten. Ein durchdachtes, praxisorientiertes Curriculum in den Bachelor-Studiengängen kann die drängendsten Defizite des traditionellen Hochschulsystems behe-

Diese Textsegmente sind meistens aus der Sicht von nicht-universitären Autor_innen verfasst und beziehen sich auf Studien zur Akzeptanz des Bachelorabschlusses durch die Wirtschaft als positiven Indikator für die Reform (Z_2005_01_nu). Gleichwohl werden gerade in diesen Argumenten auch Akteur_innen der Wirtschaft zitiert und auf die noch fehlenden Erfahrungen mit den Kompetenzprofilen der Bachelor-Absolvent_innen verwiesen (Z_2008_20_nu) sowie auf die Notwendigkeit aus Sicht der Unternehmen, die Leistungsfähigkeit der Studierenden genau zu beobachten (FL_2005_22_nu). Hier wird der Erfolg der Studienreform nicht an Inhalte, sondern an die Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt geknüpft, was gleichzeitig die Aufgabe der Universitäten unterstreicht, den Bedarf an Absolvent_innen zu decken und die Ausbildung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Dementgegen wird in den Jahren von 1999 bis 2005 die bedarfsgerechte Ausbildung als Argument gegen die Einführung des zweistufigen Studiensystems angeführt:

„Drei Viertel der befragten Unternehmen ziehen das althergebrachte Uni-Diplom vor, nur knapp ein Drittel kann sich mit dem Uni-Master anfreunden. Weit abgeschlagen der Bachelor (insgesamt 9 Prozent)“ (FL_2004_01_u).²⁰²

Diese Argumente entstammen vor allem dem ingenieurwissenschaftlichen Bereich oder den traditionellen Ausbildungsfächern der Universitäten wie Jura und Medizin, bei denen mit der Ausbildung auch ein konkretes Berufsbild verbunden ist.²⁰³

Auch ein Konkurrenzverhältnis zur Wirtschaft wird beschrieben. Hier wird darauf verwiesen, dass die Universität als Arbeitgeberin mit der freien Wirtschaft im Wettbewerb stünde. Dies geschieht vor allem in den frühen 2000er Jahren, in den Diskussionen um die Besoldungsreform und mit Blick darauf, dass die Universität zum einen durch unsichere Arbeitsplätze und zum anderen durch zu geringe Entlohnung nicht mit der Wirtschaft konkurrieren könne:

„Die Industrie holt gute Leute aus dem Lehrbetrieb, für uns sind dagegen Dozenten und Professoren aus der Wirtschaft kaum zu bekommen«, so Raubut. Die Bindung an die Tarife des öffentlichen Dienstes bedeute, dass Leute, die aus der Wirtschaft an die Universität wechseln, mit einer Halbierung ihres Gehalts rechnen müssten“ (Z_2001_01_nu).

ben helfen: Niedrige Studienanfängerzahlen, hohe Abbruchquoten und zu niedrige Absolventenzahlen“ (FL_2008_39_nu).

²⁰² „Der ‚Bachelor‘: Nicht berufsbefähigend! Die deutsche Bauwirtschaft braucht Ingenieur Nachwuchs, der darauf vorbereitet ist, auf der Basis seines Fachwissens selbständig Entscheidungen zu treffen. In diesem Zusammenhang wäre die Kürzung der bisherigen Regelstudienzeiten – wie im Falle des ‚Bachelor‘ angedacht – gleichbedeutend mit einem Verzicht auf die Vermittlung zentraler Wissensinhalte“ (FL_2000_41_nu).

²⁰³ Beispielsweise: „Die Vermutung, der Arbeitsmarkt warte nur auf den Bachelor oder Master of Law, halte ich für zu blauäugig, als daß sie die Umkämpfung eines Studienganges rechtfertigen könnte“ (FL_2004_21_nu).

Dieses Argument findet sich jedoch nur selten und ebenfalls nur mit Bezug auf Fachbereiche, in denen der Arbeitsmarkt und der aus dem Studium hervorgehende Beruf klar umrissen ist (Jura, Medizin, Lehramt).

All diese Argumente verweisen darauf, dass der universitären Lehre eine klare Aufgabe und Zielvorgabe zugesprochen wird, die in der bedarfsgerechten Ausbildung von Absolvent_innen für den Arbeitsmarkt besteht. Daneben legen sie die Annahme nahe, dass gerade Disziplinen mit einer hohen Nachfrage an Absolvent_innen und klarem Berufsbild nicht in den Streit um die Frage nach der Aufgabe der Universität in der Ausbildung eintreten, sondern sich vielmehr an den Bedarfen orientieren und sich auch nicht scheuen, diese argumentativ ins Feld zu führen.

(3) Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen als Besonderheit von spezifischen Hochschulen oder Weiterbildungsstudiengängen

Zuletzt wird die Ausbildungsfunktion der Universitäten noch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen thematisiert, wenn entweder andere Hochschulformen portraitiert werden, die im Gegensatz zu den Universitäten wirtschaftsnahe Qualifikationen anbieten, oder Weiterbildungsangebote der Universitäten als Besonderheit und Finanzierungsquelle beschrieben werden. Allerdings findet sich dieses Muster nur in 29 Artikeln, 17 davon in der Wochenzeitung *Die ZEIT* von denen wiederum neun spezifische Hochschulformen portraitiert, beispielsweise Duale Hochschulen (Z_2014_18_nu; Z_2009_40_nu; Z_2008_35_nu) oder „Firmenunis“ (Z_2004_26_nu). Die Bezugnahme auf die Universität geschieht hier meist im Modus der Abgrenzung bzw. durch die Beschreibung der Einstellung der Universitäten gegenüber anderen Hochschulkonzepten:

„Dennoch haben es die alten Berufsakademien nie geschafft, ganz aus dem Schatten von Uni und FH herauszutreten. Der fehlende Hochschulstatus, aber auch die Nähe zur Wirtschaft, die in den hehren Sphären des Wissenschaftsbetriebs stets kritisch beängigt wird, sorgten dafür, dass die volle Anerkennung ausblieb“ (Z_2009_40_nu).²⁰⁴

Während hier das Selbstverständnis der Universitäten aufgegriffen wird, der Wissenschaft zu dienen und unabhängig von den Wünschen der Wirtschaft die Inhalte des Studiums festzulegen, findet sich in den Textsegmenten, die auf Weiterbildung an Universitäten als gesonderte Form der Ausbildung eingehen, eine partielle Öffnung gegenüber den Wünschen des Wirtschaftssystems. Während in Bezug auf die Erstausbildung im Bachelor und im Master noch eine kritische Einstellung zur Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen und der Sicht auf die Studierenden

²⁰⁴ Ähnlich: „Die Idee dahinter: Die Absolventen sollen in Theorie und Praxis gleichermaßen firm sein. Die großen Konzerne aus Baden-Württemberg investieren Millionensummen in die acht Berufsakademien des Landes. In der Hochschulwelt allerdings werden die Berufsakademien häufig eher naserümpfend betrachtet“ (Z_2008_35_nu).

als Kunden eingenommen wird, finden sich mit Blick auf die Weiterbildung Äußerungen, die diese als Finanzierungsmöglichkeit der Universität benennen oder gar einfordern:

„Da nicht zuletzt auch Wirtschaftsunternehmen für ihre Beschäftigten einen ständig wachsenden Weiterbildungsbedarf haben und die Hochschulen diesbezüglich auf wesentlichen Gebieten ihre Kompetenzen einbringen können, liegt es jedoch durchaus nahe, daß sie – möglichst federführend – zusammen mit der Wirtschaft geeignete Weiterbildungskonzepte entwickeln und damit (auch) das legitime Ziel verfolgen, sich auf diese Weise zusätzliche Einnahmequellen zu erschließen“ (FL_2001_02_u).²⁰⁵

Weiterbildung wird als optionale Aufgabe der Hochschule verstanden und dementsprechend wird kein Bedrohungsszenario gezeichnet, sondern vielmehr die Möglichkeit im Sinne eines Zusatzverdienstes benannt.²⁰⁶ Doch lässt sich die Frage anschließen, ob es sich bei Weiterbildungsangeboten um ein schwer greifbares, durchaus eigenständiges Gebilde handelt, das gelegentlich nach den Prinzipien des Erziehungs-, in anderen Fällen nach dem des Beschäftigungssystems, meist aber an den Grenzen beider funktioniert (Wittpoth, 1997, S. 80).

5.2.4 Zwischenfazit

Aus der Analyse geht hervor, dass die Universität als Ausbildungsorganisation verstanden wird, der zum einen von allen Akteur_innen-Gruppen die zentrale Aufgabe zugeschrieben wird, zukünftige Arbeitskräfte auszubilden und damit zum anderen die Weiterentwicklung der Gesellschaft zu sichern. Dies aber vorgeblich ohne dabei jenseits des meritokratischen Prinzips sozial selektiv zu wirken. Die beiden Ziele Ausbildung und gesellschaftliche Fortentwicklung sind so weit gefasst und einfach zu bejahen. Unterhalb dieser allgemeinen Aussagen scheiden sich die Positionen mit Blick auf die genauere Form der Ausbildung (spezialisiert oder generalisiert) sowie die dazu notwendige Studienstruktur. Die unterschiedlichen Lösungsansätze, diesen Leistungsanforderungen gerecht zu werden, fordern in den Diskussionen scheinbar zur klaren Positionierung auf – pro oder contra Bologna, pro oder contra Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen, pro oder contra Studiengebühren. Die Studierenden und ihre Ziele sind in Hinblick auf die Konstellation ‚Universität als Ausbildungsorganisation‘ und die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Anforderungen und Erwartungen, jenseits der

²⁰⁵ „Leider sind Hochschulen in Deutschland insbesondere im Bereich der Weiterbildung noch relativ wenig engagiert – auch in dieser Beziehung ist Bologna hierzulande noch nicht realisiert“ (FL_2009_20_u).

²⁰⁶ Deutlich wird dies zudem, wenn auf die Besonderheit der Formulierungen des Leiters der Weiterbildungsabteilung einer Universität verwiesen wird: „Für einen Universitätsangestellten benutzt Armin Schulz ungewöhnliches Vokabular. »Wir orientierten uns streng am Markt und an den Wünschen unserer Kunden«, sagt er zum Beispiel. Die Akademie, die er leitet, ist die Weiterbildungsabteilung der Hochschule. Gegründet wurde sie bereits 1999, doch Armin Schulz hat der Einrichtung neues Leben eingehaucht, als er vor fast zwei Jahren als neuer Leiter anfang“ (Z_2014_09_nu).

Diskussion – sie sind passive Teilnehmer_innen am Spiel zwischen den Interessen und Interessenskonflikten. Interessant ist, dass gerade in Hinblick auf den Bologna-Prozess eine Wende zu verzeichnen ist, die im Zuge der Unumkehrbarkeit der reform zu einer differenzierteren Beurteilung dieser führt.

Zudem lässt sich nachzeichnen, dass unterschiedliche Fachbereiche unterschiedliche Herausforderungen und daran gebunden unterschiedliche Argumentationsmuster heranziehen, um ihre Position zu vertreten. Sobald der Arbeitsmarkt als positiver Zielpunkt wahrgenommen wird – weil auch hier durch Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten so etwas wie gesellschaftliche Reputation winkt –, ist auch die Ausbildung für den Arbeitsmarkt keine Zielvorstellung mehr, die das universitäre Studium abwertet. Blickt man hier auch noch einmal auf die Analyse der historischen Darstellungen zurück, wird aber auch deutlich, dass die Ausbildung für den Arbeitsmarkt hier immer als zentraler Zielpunkt des universitären Studiums gezeichnet wird und nicht als negativer Bezugspunkt auftaucht. Ebenfalls in Hinblick auf die Ausbildungsfunktion der Universität für die Gesellschaft lassen sich die wissenschaftliche (Aus-)Bildung als Zielpunkt unter der Zielvorstellung Höherbildung der Gesellschaft oder auch Leben in der Wissensgesellschaft subsumieren, je nachdem ob die Fachausrichtung eher klassisch bildungs-, technologie- oder wirtschaftsorientiert ist. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass zwar viel über Ziele des Studiums und Ideale gesprochen wird, sei es um sich von Reformvorhaben abzugrenzen oder mehr Praxisanteile im Studium zu fordern, was genau aber hinter all diesen Begrifflichkeiten steht, wird nicht deutlich. Zudem sind die meisten vermittelnden Modelle eher im Sinne von Ergänzungsmodellen zu lesen, in denen dann die Studierenden implizit als Verantwortliche für die Wissensaneignung jenseits bzw. neben der universitären Ausbildung verantwortlich gemacht werden.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Positionen in der Diskussion (Universitätsangehörigkeit oder nicht universitäre Autor_in) lassen sich einige Aussagen treffen: Universitäre Akteur_innen zeichnen häufiger einen historisch gewordenen und schützenswerten Raum und sehen die Universität stärker in Bedrängnis. Sie verstehen sich häufig als Gegenspieler_innen politischer Steuerungsmaßnahmen, fordern gleichzeitig aber stets die Finanzierung der Universität durch die Politik. Insgesamt kommt der Politik eine gesonderte Position zu, da sie sowohl als rahmenschaffendes System, beispielweise wenn die Einführung von Stipendiensystemen gefordert wird, aber daneben ebenfalls als Financier portraitiert und als Ursache des Übels dämonisiert wird. Die Funktionsbeziehung zur Gesellschaft ist klar umrissen, ebenso wie zumindest die Möglichkeit einiger für die Universität gewinnbringenden Kopplungen zur Wirtschaft. Die Wirtschaft tritt nur selten anhand konkreter Handlungen als Akteurin auf. Vielmehr werden ihre Ausbildungserwartungen antizipiert und auch kritisiert, die Impulse für eine stärkere Anpassung der Ausbildung an wirtschaftliche Interessen werden jedoch wieder der Politik oder Gesellschaft zugeschrieben, insofern dieser Prozess kritisch gesehen wird.

Ausgeglichene und abwägende Beschreibungen sind eher auf Seiten der nicht universitären Autor_innen zu finden. Das lässt mit Blick auf die Gruppe der universitären Autor_innen auf eine gewisse Betroffenheitslogik schließen, während die nicht universitären Autor_innen nicht erfahrungsbasiert argumentieren. Auch wird deutlich, dass aus der Außenperspektive (oder nimmt man noch Rekurs auf die Darstellungen zu Universitätsgeschichte: mit zeitlichem Abstand) es einfacher zu sein scheint die Tradition der Universität kritisch in Augenschein zu nehmen. Gleichzeitig lässt sich konstatieren, dass sich die universitären Autor_innen zwar häufig als Wissenschaftler_innen positionieren, diese Position aber in ihren Artikeln nicht performativ zum Ausdruck bringen.

Insgesamt bleibt aber das Bild der Universität als zentrale Ausbildungsinstitution für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Nachwuchs bestehen, im Falle einer antizipierten Bedrohung wird unter Rückgriff auf höhere Idealvorstellungen wie die Persönlichkeitsbildung, der sich vermutlich auch nur wenige widersetzen würden, noch einmal auf die notwendige Autonomie der Universität verweisen. Hier lässt sich auch die von Alesi & Teichler (2010, S. 30) erhöhte Akzeptanz der Akademisierung von Lernen und Beruf ableiten, da, wie gezeigt wurde nur wenige Gegenstimmen zu Öffnung der Universität zu verzeichnen sind, bei einer gleichzeitigen Anerkennung ihrer Ausbildungsaufgabe.

Im Anschluss sollen nun die (antizipierten) Leistungs- und Funktionsbeschreibungen in den Blick genommen werden, die sich auf die Universität als Organisation des Wissenschaftssystems beziehen.

5.3 Die Universität und ihre Forschungsfunktion bzw. -leistung

5.3.1 Gesellschaft und die Forschungsfunktion der Universität

Während die untersuchten Textstellen, die sich mit der Ausbildungsfunktion der Universität als Leistung für die Gesellschaft befassen, die erwarteten oder aus Sicht der Autor_innen vollbrachten Leistungen klar benennen, finden sich zwar viele Textstellen, die die Forschung als universitäre Aufgabe angeben, jedoch die Leistungen nicht konkret ausführen. Vielmehr wird hier die Universität als Organisation des Wissenschaftssystems verstanden, um im Folgenden auf die konfligierenden Interessen zwischen Gesellschaft und Universität zu verweisen.

Dennoch lassen sich einige Beschreibungsmuster identifizieren, die kurz dargelegt werden sollen: (1) Die Universität stellt (methodisch) gesichertes Wissen zur Verfügung und überprüft die Gültigkeit von gesellschaftlich geteilten Wissensbeständen. (2) Die Forschung bearbeitet gesellschaftlich virulente Probleme und Fragen. (3) Die Universität als Organisation der Wissenschaft muss dafür Sorge tragen wissenschaftliches Wissen in die Gesellschaft zu importieren und dieses populär

aufarbeiten. (4) Die universitäre Forschung führt zu a) Wohlstandssteigerung, b) Fortschritt und c) neuen Technologien.

(1) Die Universität stellt (methodisch) gesichertes Wissen zur Verfügung und überprüft die Gültigkeit von gesellschaftlich geteilten Wissensbeständen

Die Beziehung der Universität als Organisation der Wissenschaft zur Gesellschaft wird im ersten Muster beschrieben, indem auf die Aufgabe verwiesen wird, gesichertes Wissen bereitzustellen bzw. Wissen zu überprüfen. Auffällig ist, dass 42 % aller Textzitate, die dieser Gruppe zugeordnet wurden, aus dem kultur- und sprachwissenschaftlichen Feld stammen und größtenteils von universitären Autor_innen verfasst sind, die in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* publizieren.²⁰⁷ Die Argumentation nimmt meist ihren Ausgang bei einer Beschreibung der Gesellschaft als einer „pluralen Weltgesellschaft“ (FL_2012_18_u)²⁰⁸ oder Wissenschaftsgesellschaft (Z_2014_01_nu), deren Verfasstheit zu Unsicherheit und Unbeständigkeit führe. Es folgen Beschreibungen des Ist-Zustands und der Bedarfslage der Gesellschaft, die meist negative Wertungen enthalten oder die Gefährdung der Gesellschaft und des Vernunftgebrauchs beschreiben. So wird auf eine multiple Gefahrenlage verwiesen, die entweder auf der Seite der Ausrichtung der Forschung auf konkrete Zwecke oder in der sich stetig verändernden und krisenhaften Gesellschaft gesehen wird.²⁰⁹ Es finden sich aber auch weniger düstere Prognosen, die sich lediglich auf komplexer werdende Wissensstrukturen beziehen und die „Fragmentierung des Wissens“ (FL_2009_32_nu), die „rasante Vermehrung weltweit veröffentlichter Befunde“ (FL_2004_33_nu) und die Zunahme an Informationen (FL_2009_32_nu) als Ausgangspunkt wählen. Die Beschreibungen arbeiten stets damit, eine stetige und beinahe unkontrollierbare Entwicklung der Gegenwart zu prognostizieren. Die Universität als Organisation der Wissenschaft wird dann als Reflexionsraum skizziert, der eine Betrachtung der Gesellschaft ermöglicht, fern der sich stetig wandelnden Umwelt. Während die gesellschaftliche Entwicklung mit Attributen wie *rasant* und *massiv* belegt wird und ihre Veränderung als nicht aufhaltbar, zeichne sich die Universität als Raum aus, an dem ein „freier Geist herrscht und die Welt draußen kritisch beleuchtet wird“

²⁰⁷ Im Vergleich zur Verteilung der Textstellen, die eine Beziehung von Universität und Gesellschaft besprechen (insgesamt 30 %) und zu Textstellen, die eine Beziehung von der Universität als Organisation des Wissenschaftssystems und der Gesellschaft darstellen (34 %).

²⁰⁸ Synonym: „In der globalen Weltzivilisation wird aus der Wissensgesellschaft eine *Wissenschaftsgesellschaft*“ (FL_2012_18_u); „global vernetzten Wissensgesellschaft“ (FL_2009_12_nu).

²⁰⁹ Auf der einen Seite wird vor der „Verlockung [für die Forscher_innen sich] kurzzeitiger utilitaristischer und pragmatischer Ziele zu beugen“ (FL_2009_32_nu) oder der Gefahr einer fortschreitenden Funktionalisierung für systemische Zwecke (FL_2004_42_u_5) gewarnt, auf der anderen auf die Herausforderung sich der Zukunft zu stellen, verwiesen. Dies geschieht beispielweise wenn von den Forscher_innen gefordert wird, sich den „existentiellen Fragen nach Krieg und Frieden“ (FL_2003_19_u).

(Z_2000_07_nu).²¹⁰ Kritische Reflexion gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse (FL_2005_19_u), der Erwerb verlässlichen Wissens (FL_2004_33_nu) sowie Wissenschaft als akzeptierte Methode, um neue Erkenntnisse zu gewinnen (Z_2014_01_nu) und komplexe Zusammenhänge zu erklären und einzuordnen (Z_2011_23_nu), werden kontrastiert mit dem anwachsenden Wissen, aber auch mit den sich permanent wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen und Normvorstellungen. Dies wird deutlich, wenn Aufklärung (Z_2012_08_nu) zur Aufgabe gemacht wird oder im Zuge der Kritik an der Schließung einer juristischen Fakultät auf die Hell-Dunkel Semantik der Aufklärung zurückgegriffen wird: „Wird das Licht ausgemacht, dann wird es bekanntlich dunkel...“ (FL_2003_18_u). Der Verweis auf die Universität als Raum zur Reflexion und Wissensgenerierung jenseits gesellschaftlicher, politischer oder wirtschaftlicher Interessen, kann als Abgrenzung der Wissenschaftler_innen gegenüber den Leistungsanforderungen anderer Teilsysteme gelesen werden, so dass die Rhetorik auch dazu dient, den Status-Quo der universitären Wissenschaft zu verteidigen und ihre Orientierung an Wahrheit ins Feld zu führen.

(2) Die Forschung bearbeitet gesellschaftlich virulente Probleme und Fragen

Während das zuvor beschriebene Muster vor allem auf den Wert des wissenschaftlichen Wissens eingeht, indem es das wissenschaftliche Interesse an der Welt als zweckfreies und an Wahrheit orientiertes Unterfangen bezeichnet, beschreibt das Muster, das hier mit »Lösung akuter gesellschaftliche Probleme« benannt ist, das wissenschaftliche Interesse an Problemlösungen.²¹¹ Die Beziehung von Ge-

²¹⁰ Ähnlich: Die Universität wird beschrieben als Ort an dem „die Gesellschaft über sich und ihr Verhältnis zur Welt nachdenkt“ (FL_2000_30_u). „Deswegen kann es heute auch nur darum gehen, sich auf den Standort zu besinnen, der den Universitäten als Einrichtungen des Geistes, der Wissenschaft und der Kultur in der Begegnung mit einer mehr denn je als unüberschaubar empfundenen Weltordnung zugewiesen ist“ (FL_2003_19_u).

²¹¹ Die Unterscheidung kann mit Blick auf die Wissenschaftsentwicklung verdeutlicht werden, die Gibbons, Limoges, Nowotny u.a. (1994) mit den Begriffen Mode 1 und Mode 2 der Wissensproduktion bezeichnen: „The resulting new institutional landscape of knowledge production is marked by academic disciplines showing increasing fuzziness at their boundaries. In many areas and programs, such as the Human Genome Project, transdisciplinary work has become the rule, but the same trend can be observed in the social sciences. Examples abound of ‚real world problems‘ defying every attempt to be tackled by a single discipline. Interactions between science and technology and social issues have intensified. In some areas, demands for participatory science are articulated, where the goal is no longer truth per se, but responsible public decision making which takes inherent scientific uncertainties into account“ (Gibbons, Limoges, Nowotny u.a., 1994, S. 138). Mode 2 der Wissensproduktion bezieht sich demgemäß auf interdisziplinär zu beantwortende Probleme sowie Entscheidungen und befindet sich zwischen Technologie und Wissenschaft. Nicht Wahrheit, sondern verantwortbare Entscheidungshilfe sei darum die Funktion, die der Wissenschaft in der Gesellschaft zukomme. Eine Schnittstelle zwischen den beiden Mustern findet sich im folgenden Zitat, dass sowohl auf Wahrheit verweist als auch indirekt auf den Umgang und das Schwinden von Ressourcen, dass als zentrales Problem der Weltgemeinschaft dargestellt wird: „Ich kann auch weniger dramatisch von der pluralen Weltgesellschaft sprechen. In ihr ist die Wahrheit so wichtig wie das tägli-

sellschaft und universitärer Wissenschaft wird mit Begriffen der Gestaltung und Partizipation charakterisiert.²¹² Der Wissenschaft kommt dann die Funktion zu auf Bedarfslagen zu reagieren, und ihr Part wird darin gesehen, an der aktiven Gestaltung der Zukunft mitzuwirken. Wissenschaft wird in diesem Argumentationsmuster nicht als selbstreferenzielles System begriffen, das aus der Generierung neuen Wissens immer wieder neue Fragen produziert, sondern vielmehr als auf aus der Umwelt an sie herangetragene Probleme antwortend. Ebenfalls häufig verweisen diese Textstellen auf die Arbeitsweise der Forschung, die durch die Komplexität der Probleme bestimmt sei: So werden disziplin- (FL_2014_04_u_4) bzw. fächerübergreifendes Arbeiten, das durch die Vielschichtigkeit bedingt sei (FL_2013_09_u), und die Vernetzung von Fachbereichen hervorgehoben (Z_2012_16_nu_6). Die Problemfelder, die genannt werden, überschneiden sich: Energie, Generationengerechtigkeit oder Umweltproblematik (FL_2014_04_u_4) um nur ein Beispiel aufzuführen.²¹³ Seltener findet sich die Nennung nur eines zentralen Problemfeldes. Dies ist dann meist gebunden an die besonderen Anforderungen, die die Ausweitung oder Aktualität eines Fachbereichs legitimieren. So geht eine Forscherin der Disability Studies auf die alternde Gesellschaft ein (FL_2014_31_u_6), ebenso wie ein Artikel zur Pflegewissenschaft als Hochschuldisziplin (Z_2009_16_nu_7). Die Relevanz der theologischen sowie religionswissenschaftlichen Forschung wird mit Blick auf die erhöhte Diversität von Religionsgemeinschaften (FL_2010_07_nu_6; Z_2007_02_nu_7) und in Bezug auf die „Verunsicherung durch den sich auf den Islam berufenden Terrorismus“ (FL_2012_03_u_7) thematisiert und bekräftigt. Es lässt sich jedoch in Bezug auf die fachliche Herkunft der Autor_innen oder ihre Position im Diskurs keine Gruppe ausmachen, die sich nicht oder besonders häufig auf diese Themenfelder bezieht. Allerdings sind die genannten Problemfelder, wie oben dargelegt, so unspezifisch und weit, dass für jeden Fachbereich die Möglichkeit besteht, sich der Erforschung dieser ‚Problemfelder‘ im weitesten Sinn anzuschließen und die Existenz der eigenen Forschung zu legitimieren.

che Brot. Wenn es in der globalisierten Welt eine menschenwürdige Zukunft geben soll, dann brauchen wir die Wahrheit als die wichtigste Ressource, ohne die es noch nicht einmal möglich ist, das Schwinden aller anderen Ressourcen zu erkennen – von deren Schonung, Sicherung, alternativer Entlastung und gerechter Verteilung ganz zu schweigen“ (FL_2012_18_u_7).

²¹² Beispielsweise: „Mitgestaltung“ (FL_2014_04_u_4), Mitwirken und Übernehmen von Verantwortung (FL_2013_09_u) und aktives Gestalten (FL_2011_19_u_2).

²¹³ Die Gesellschaft verlange Antworten in Bezug auf „Vorhersage des Klimawandels über die Entwicklung ‚sanfter‘ Energien bis zum Aufspüren eines Ehec-Keimes“ (Z_2011_27_nu); „Geburtenrückgang, Abwanderung, Wirtschaftsschwäche, die zunehmende Bedeutung von Nachhaltigkeit und Naturschutz“ (Z_2010_24_nu_6); „Klimaerwärmung, Energieversorgung und demographische Entwicklung“ (FL_2013_09_u).

(3) *Import wissenschaftlichen Wissens in die Gesellschaft*

Eine andere Sichtweise auf die Funktion des Wissenschaftssystems für die Gesellschaft findet sich in den Beschreibungen, die sich mit dem Import wissenschaftlichen Wissens in die Gesellschaft befassen. Die Vorstellung, dass die Universität als Organisation der Wissenschaft dafür Sorge tragen muss, wissenschaftliches Wissen in die Gesellschaft zu importieren und dieses populär aufzuarbeiten, wird gleichermaßen von universitären wie nicht-universitären Autor_innen benannt, und die Textstellen sind ebenfalls gleich auf die beiden Medien verteilt, womit sich eine leichte Verschiebung zu allen Textstellen findet, die einen Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft thematisieren, da sich im Korpus insgesamt weniger Artikel von nicht-universitären Autor_innen und aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* befinden. Die Beschreibungen benennen entweder Missstände und fehlende Vermittlungsbemühungen von Seiten der Wissenschaftler_innen²¹⁴ oder zeichnen beispielhaft besonders gelungenes Engagement einzelner Universitäten, Fachbereiche oder Wissenschaftler nach²¹⁵. Des Weiteren werden Aktionen der Öffnung benannt, die zu einem Kontakt der Gesellschaft mit der universitären Wissenschaft führen sollen (Z_1999_07_nu_2; Z_2010_18_nu_7; FL_2005_47_u_6), bzw. Kontaktträume wie universitäre Sammlungen (FL_2012_15_u) und Fachgesellschaften als „Brücke zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit“ (FL_2010_33_u) beschreiben. Auch das Publizieren in Massenmedien wird als Transfer des Wissens in die Gesellschaft verstanden (Z_2002_17_nu; Z_2006_06_u_6). Deutlich wird, dass nur selten über die Präsentation des Wissens selbst oder die Probleme des Transfers gesprochen wird. Vielmehr werden Vermittlungsorte und -veranstaltungen genannt. Die Gesellschaft, der dieses Wissen vermittelt werden soll, wird als „Publikum“ (FL_2005_47_u_6), interessierte Öffentlichkeit (FL_2012_15_u) oder interessierte Laien (FL_2010_33_u) adressiert, und es scheint, als ginge es nicht darum wissenschaftliches Wissen, das für den Alltag relevant ist, zu vermitteln, sondern vielmehr im Sinne von Information und Weiterbildung Wissen aus einem Innenraum ausgewählten und interessierten Mitgliedern der Gesellschaft zu präsentieren. Nur selten finden sich Prozessbeschreibungen, die nicht der Bewegung von innen nach außen folgen.²¹⁶ Nur in wenigen, und dann kritisch das Innen der Universität beschreibenden Passagen, wird auf einen nötigen Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft hingewiesen (Z_1999_07_nu_2; FL_2001_06_u_5). Das Innen wird dann unter Rückgriff auf das Bild des Elfenbeinturms beschrieben bzw. in Abgrenzung von diesem Bild (FL_2011_30_u_5 bzw. FL_2011_16_nu_2). Interes-

²¹⁴ (Z_2000_07_nu_2; FL_1999_02_u_2, Z_2004_14_nu_7).

²¹⁵ (Z_2002_17_nu; FL_2001_04_u; FL_2012_14_u_2; Z_2006_06_u_6; Z_2012_16_nu_6).

²¹⁶ Vielmehr sollen „Anliegen unter das Volk gebracht“ werden (Z_1999_07_nu_2), das Wissen und Denken in die Gesellschaft hinausgetragen werden (Z_2014_05_u_7), der Bedarf gedeckt werden „mehr nach außen [zu] treten“ (Z_2008_01_nu_6) und Wissen „verständlich der Öffentlichkeit [zu] präsentieren“ (Z_2001_14_nu_0).

sant ist die stets negative Konnotation, die sich auch in der Metapher des Forschers auf dem hohen Olymp findet (FL_1999_02_u_2).

Zusammenfassend lässt sich hier erkennen, dass die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens zwar thematisiert, meist aber eher im Sinne einer situativen Öffnung der Universität verstanden wird bzw. als Möglichkeit für Nicht-Mitglieder Zugang zur Institution oder ausgewählten Themen und Entwicklungen der Wissenschaft zu haben. Kritisiert wird die Selbstreferenzialität der Wissenschaft meist, indem auf das Bild des/der einsamen Forscher_in verwiesen wird, die beispielsweise „die Forderungen nach einem Dialog mit der Öffentlichkeit als Zumutung“ empfinden (Z_1999_07_nu_2), während die universitären Autor_innen auf ihre Bemühungen und die Präsenz von wissenschaftlichem Wissen, beispielsweise in den Medien, verweisen.

(4) Die universitäre Forschung führt zu a) Wohlstandssteigerung, b) Fortschritt und c) zu neuen Technologien.

Die Codierung, die die Leistung der universitären Forschung mit a) Wohlstandssteigerung b) Fortschritt und/oder c) neuen Technologien benennt, wurde zunächst mit Rückgriff auf die Unterscheidung dieser drei Begriffe unternommen, erwies sich jedoch als nicht klar differenzierbar. Auch wenn man annehmen könnte, dass Technologie als konkreter Output von Forschung von der diffusen Idee der Wohlstandssteigerung unterschieden ist, sind in den Textsegmenten, die diese benennen, die Begriffe so stark verstrickt und synonym verwendet bzw. unterschiedlich kausal aufeinander bezogen, dass letztlich alle drei Leistungen in diese Codierung aufgenommen wurden. Während also die Zielvorstellung eher im Sinne eines Allgemeinplatzes bleibt – „Innovationen in Wissenschaft, Forschung und Technologie“ (Z_1999_09_nu_2) oder „Wohlstand und Fortschritt“ (FL_2001_19_u_6)²¹⁷ — finden sich in beinahe allen Textpassagen Bedingungen, die für das diffuse Ziel bzw. die weitgefassten Ziele, als unabdingbar angegeben werden. So scheint der Bezug auf Innovation, Technologien, gesellschaftlichen Wohlstand und Fortschritt als Hinweis darauf zu dienen, die Interessen der Universität und ihrer Forschung zu betonen und die Autonomie der Wissenschaft einzufordern oder zu verteidigen. Dies erkennt man ebenfalls daran, dass sich der Hinweis auf die Leistung der Wissenschaft zum einen vermehrt in Textstellen findet, die sich gegen Kürzungen wenden oder eine bessere Finanzierung der Hochschulen anmahnen: „Wissen ist, so hören wir es täglich von allen Seiten, der wichtigste Produktionsfaktor unserer Zukunft, und die Hochschulen sind unsere wichtigsten Zukunftswerkstätten. Wer also an den Hochschulen spart, gefährdet

²¹⁷ Weitere allgemeine Zielvorstellungen: neue Erkenntnisse, neue technische Entwicklungen und kulturelle Veränderungen (FL_2004_32_u), „essentielle[r] Beitrag zur Zukunft unseres Landes“ (FL_2003_nu_2), „Entwicklung der eigenen Gesellschaft“ (FL_2000_46_u).

unsere Zukunft!“ (FL_2004_01_u_1)²¹⁸. Zum anderen dient der Hinweis auf das Wohl der Gesellschaft auch dazu, die Forschungsfreiheit zu verteidigen und Steuerungsmaßnahmen, die die Inhalte eingrenzen (FL_2004_33_nu_3; Z_2014_08_nu) oder auf rentable Forschungszielen (FL_2000_24_u_5), abzulehnen. Am besten lässt sich die dahinterstehende Kausalannahme mit einem Zitat darstellen: „Nun besteht wie ein Naturgesetz leider eine unabänderliche Wechselbeziehung zwischen der Freiheit, welche allein die Früchte der innovativen Möglichkeiten des Menschen reifen lässt, und der Ungewissheit darüber, was dabei herauskommt“ (Z_2002_14_u). Die metaphorische Sprache, die Wissenschaft und die Funktion der Wissenschaft für die Gesellschaft beschreibt, die sich automatisch einzustellen scheint, sowie der Hinweis auf die Unsicherheit von Forschung offenbaren das Paradox dieses Argumentationsmusters. Wie vielseitig der Hinweis auf den langfristigen und nicht direkt erkennbaren Gewinn der Gesellschaft ist, lässt sich u.a. daran erkennen, dass weitere vielfältige Bedingungen genannt werden: Es wird auf die dringende Internationalisierung hingewiesen (FL_2003_38_u), auf die Notwendigkeit die Attraktivität der Hochschule zu erhöhen, um Forscher_innen an den Universitäten zu halten (FL_1999_22_u), sowie dafür plädiert sich gegen eine Reformrhetorik der Politik zu wenden (FL_2003_33_u), aber auch auf den dringenden Reformbedarf verwiesen (FL_2003_nu).

Betrachtet man nun die vier identifizierten Beschreibungsmuster, die angeben, welche Aufgabe die Universität als Organisation der Wissenschaft für die Gesellschaft erfüllt, kann man erkennen, dass diese geprägt sind von Legitimationsbestrebungen. Die universitäre Wissenschaft wird in drei von vier Beschreibungsmustern als ein Innenraum beschrieben, wissenschaftliches Wissen als schwer zugänglich und selbstreferentiell. Betrachtet man im Vergleich dazu die Darstellung der Leistung der Wissenschaft als Bearbeitung akuter Probleme, finden sich hier Hinweise, dass diese ins Feld geführt wird, um von außen an die Universität herangetragene Leistungsanforderungen, beispielweise politische oder wirtschaftliche, zu negieren.

5.3.2 Politik und Forschungsleistung der Universität

Die Argumentationsstränge, in denen die Universität als Ort der Forschung benannt und der Einfluss oder die Aufgabe der Politik diskutiert wird, sind nur schwierig in thematische Felder zu fassen. Die Segmente lassen sich eher dahingehend unterscheiden, ob sie dem politischen System die Aufgabe der (1) Finanzierung zuschreiben oder (2) Steuerungs- und Fördermaßnahmen besprechen. Über das Verständnis von Wissenschaft erfährt man jedoch wenig. Auch ist es schwierig Muster herauszuarbeiten, da die Anzahl derjenigen Beschreibungen, die nur auf

²¹⁸ Weitere: (FL_2004_01_u_1; Z_1999_09_nu_2; Z_2003_20_nu_7; Z_2013_09_u_2; Z_2007_22_nu_7)

die Universität als Ort der Wissenschaft eingehen, relativ gering ist.²¹⁹ Dennoch sollen verschiedene Beschreibungen benannt und hinsichtlich ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten analysiert werden.

(1) Finanzierung der universitären Forschung

Die Universität und ihre Beziehung zur Politik wird über die Finanzierung universitärer Forschung durch den Staat beschrieben, indem (a) die der Forschung in Deutschland zur Verfügung gestellten Mittel in Relation zu anderen Staaten gesetzt werden, (b) die Gefährdung der Forschungsfreiheit bzw. Fehlentwicklungen der universitären Wissenschaft durch zweckgebundene Mittelvergabe oder an Leistungsbeurteilung gebundene Finanzierung beschrieben wird oder (c) die Frage nach der Zusammenarbeit von Bund und Ländern in der Forschungsfinanzierung betrachtet wird. Alle Textsegmente gleichen sich darin, dass die Finanzierung als zu gering bzw. zumindest ausbaubar beschrieben wird.

Mit Blick auf den Vergleich der Forschungs- und Entwicklungsausgaben wird das deutsche Hochschulsystem häufig mit dem anglo-amerikanischen verglichen:

„Theil nimmt den Amerikanern die Angst vor einer aufkommenden Stärke deutscher Universitäten, insbesondere bezüglich der angekündigten »extra €50 million a year« für die fünf »German Harvards«: »Never mind that € 50 million is nothing when you compare the annual budget for a better German institution like Berlin's Humboldt University (€ 200 million) with that of Harvard (€ 2 billion)«“ (FL_2004_17_u).²²⁰

In diesen Argumentationen wird meist auf die Forschungs- und Entwicklungsaufgabe verwiesen und die Erfüllung dieser Aufgabe an die Finanzierung durch den Staat gekoppelt. Die Beschreibung des Zustands der Finanzierung wird mit negativen Attributen versehen.²²¹ In diesen Textsegmenten wird auch schon eine Argumentation sichtbar, die sich in weiteren Beschreibungen findet: der Staat ist verantwortlich für die angemessene Finanzierung der Forschung und der Universität als Forschungsinstitution. So wird die Forderung nach „angemessen[er] Finanzierung“ (FL_2013_21_u), einer hinreichenden Grundausstattung (Z_2008_05_u) und der Ermöglichung konkurrenzfähiger Gehälter (Z_2008_10_nu; Z_2008_04_nu) gestellt. Die Beziehung wird mit den Begriffen Pflicht (FL_2004_32_u), Verantwortung (FL_2005_24_u) und der Aussage, dass der Staat allen Fakultäten zumindest eine Grundausstattung schulde (FL_2002_06_u), umschrieben. Die angemessene Finanzierung wiederum diene der Freiheit der Wissenschaft, die als einer eigenen Dynamik unterliegend bezeichnet wird. Deutlich wird diese Auffassung, wenn das Wissenschaftssystem als eigener Kosmos (FL_2002_06_u) dargestellt wird, dessen Neuerungen nicht durch Regulierungen und Verordnungen herbeiführbar seien (FL_2004_28_u).

²¹⁹ Siehe Kapitel 5.1.2.

²²⁰ Ähnlich: (FL_2008_34_nu; Z_2001_20_nu; Z_2001_15_nu).

²²¹ Beispielhaft: „beschämend gering“ (FL_2008_18_u); „lächerliche Steigerung“ (Z_2001_20_nu).

Die staatliche Finanzierung wird zudem unter dem Blickwinkel betrachtet, dass gezielte Förderung von Projekten oder die leistungsgebundene Förderung einzelner Fachgebiete Einfluss auf das Wissenschaftssystem nehmen würden. Hier wird die Gefährdung in der inhaltlichen Steuerung der Forschungsanlage durch die Zweckbestimmung gesehen.²²² In diesen Argumenten wird meist auf eine Trias zwischen staatlicher Verteilung der Steuergelder, gesellschaftlichem Nutzen von Grundlagenforschung, der nicht unmittelbar einsehbar sei, und Forschung dargelegt, die als Spannungsverhältnis beschrieben wird. So wird auf einen zunehmenden Rechtfertigungsdruck verwiesen (FL_1999_31_u), die Frage nach Qualitätssicherung gestellt (Z_2014_01_nu) und auf die Schwierigkeiten der Leistungsmessungen eingegangen, die als Voraussetzung für die Mittelvergabe verwendet werden sollen (FL_1999_10_u; FL-2002_06_u).

Zuletzt findet sich noch ein thematischer Schwerpunkt, der sich mit der Finanzierung der universitären Forschung auseinandersetzt und auf die Frage eingeht, ob die Forschung von den Ländern oder auch vom Bund finanziert werden solle. Diese Textstellen berichten meist über Planungen oder zitieren bildungspolitische Akteure, die eine Position zu der Frage nach der Finanzierung durch Bund und Länder haben:

„Im Osten, aber auch in den nördlichen alten Bundesländern gibt es Defizite in den Forschungsstrukturen, und dementsprechend fehlt auch eine ausreichende Zahl von Kooperationen mit innovativen Unternehmen.« Olbertz fordert daher mehr Engagement von Bund und Ländern. »Die finanzschwachen Länder können solche Strukturen nicht alleine schaffen« (Z_2007_10_nu).

Die Leistungsfähigkeit der universitären Forschung wird als abhängig von der Finanzierung der Forschung dargestellt, und die Universitäten und ihre Beziehung zu außeruniversitären Forschungseinrichtungen beschrieben und verglichen. Innovation, Exzellenz bzw. Spitzenleistungen werden unmittelbar an die Möglichkeit zur Kooperation und Finanzierung geknüpft: „Ohne Beteiligung des Bundes und insgesamt deutlich mehr Finanzmittel wird es jedoch keine Spitzenuniversitäten geben“ (FL_2011_16_nu).

Von Seiten der universitären Autor_innen wird jedoch die zweckgebundene Forschungsförderung kritischer betrachtet, während erwartungsgemäß die nicht-universitären Autor_innen die Rechenschaftspflicht gegenüber den Steuerzahler_innen hervorheben.

²²² Exemplarisch: „Die wachsende Dominanz politisch motivierter Programmforschung innerhalb der staatlichen Forschungsförderung droht deshalb zum Nachteil für die Kreativitätsentwicklung in unserem Land zu werden“ (FL_2012_26_u).

(2) Steuerung

Sowohl von universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* als auch von nicht-universitären Autor_innen in der Wochenzeitung *Die ZEIT* wird das Thema bearbeitet, wie Forschungsleistungen beurteilt werden können. Während die von universitären Autor_innen verfassten Texte vor allem kritisch auf die Frage nach der Beurteilung eingehen und Rankings sowie Evaluationen als unzureichend beschreiben, wird das Thema in der Wochenzeitung *Die ZEIT* eher deskriptiv und mit Blick auf die Veränderungen in der Forschungslandschaft betrachtet:

„Der Wissenschaftsrat folgt bei seinem Forschungsrating der vernünftigen Überlegung, dass Regierung und Parlamente in Bund und Ländern wissen wollen, und zwar sehr viel genauer als früher, wie effizient die nicht unerheblichen Mittel für die wissenschaftliche Forschung ausgegeben werden“ (Z_2005_05_nu).

Der Grundtenor der nicht-universitären Autor_innen lautet, dass mehr Autonomie der Universität nur gewährleistet werden könne, wenn im Gegenzug Qualitätssicherungsverfahren eingeführt würden.²²³ Die beschriebenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung beziehen sich auf Hochschulrankings, die Transparenz nach außen schaffen würden (Z_2001_10_nu; Z_2012_19_nu) und universitätsinterne Evaluationen (Z_2005_05_nu; Z_2003_03_nu). Demnach wird die Beziehung von Universität und Politik darin gesehen, dass die Politik durch die Finanzierung die Rahmenbedingungen bereitstellt und gleichzeitig dafür sorgt, dass Qualitätssicherung und -steigerung in der Forschung intern bearbeitet werden. Die Aufgabe der Qualitätsbeurteilung wird allerdings den Universitäten zugesprochen, ohne dass diese Form der Steuerung oder das Ziel der Forschungsbeurteilung in Frage gestellt wird.

Kritisch gehen die universitären Autor_innen auf das Anliegen Forschungsleistungen zu bemessen ein, um so die Forschungslandschaft bewerten und die Qualität der Forschung steigern zu können:

„Noch immer glauben Vertreter der Hochschulleitungen, der Rektorenkonferenz und der Wissenschaftspolitik, nur mit derartigen Leistungsmessungen und -vergleichen zurecht kommen zu können, um eine angeblich kritische Öffentlichkeit über die Bedeutung der Wissenschaft aufzuklären und über die Verwendung der Steuermittel in diesem Bereich Rechenschaft ablegen zu können“ (FL_2010_25_u).

²²³ Beispielsweise: „Mehr Autonomie im Gegenzug für mehr Kontrolle heißt – ähnlich wie in der Schule – der New Deal der Wissenschaft“ (Z_2005_05_nu); „Diese Entpolitisierung führt letztlich auch dazu, dass die Hochschulen sich wieder verstärkt auf Fragen der wissenschaftlichen Exzellenz konzentrieren können. Das bisher einzige wesentliche Instrument der Qualitätssicherung – die sorgfältige Berufung eines Professors – wird nunmehr ergänzt durch regelmäßige Evaluationen, die die gesamte Lehr- und Forschungsarbeit einer Fakultät auf den Prüfstand stellen, Missstände identifizieren und beheben“ (Z_2003_03_nu).

Dass die Einstellung der bildungspolitischen Akteur_innen mit dem Verb „glauben“ (FL_2010_25_u; FL_2004_16_u) beschrieben wird, ist insofern interessant, als im Wissenschaftssystem Meinungen und Glaubenssätze keinen Ort haben. Wenn also die Einschätzungen von diesen Akteur_innen als nicht gefestigtes Wissen beschrieben werden, kann man davon ausgehen, dass sich die Wissenschaftler_innen von dieser Position abgrenzen. Die Abgrenzung von anderen Kriterien wird in dem Hinweis auf die Eigendynamik des Wissenschaftssystems und die Zukunftsoffenheit von Forschung deutlich:

„Doch für diesen [Nützlichkeit] gibt es kein neutrales Kriterium, kein objektives Korrelat wie im Falle des Begriffs der Wahrheit – auch wenn wir diese vielleicht niemals zweifelsfrei feststellen können. Entscheidend ist die Existenz eines äußeren Bezugspunktes. Für Nützlichkeit fehlt dieser Referenzpunkt“ (FL_2001_13_u).

Nützlichkeit wird als Gegenpol zur Grundlagenforschung dargestellt, Wahrheit und Effektivität als sich ausschließende Kriterien.²²⁴ Wenn Leistungsbewertungen dennoch als sinnvolle Steuerungsmöglichkeit anerkannt werden, wird auf die Notwendigkeit wissenschaftsinterner Qualitätskriterien verwiesen.²²⁵ Die Beschreibung der universitären Forschung erfolgt über den Begriff der Grundlagenforschung, verstanden als Selbstzweck, die nicht durch politische Steuerung oder den Wunsch nach gesellschaftlichem oder wirtschaftlichem Nutzen beeinflusst werden dürfe. Gleichzeitig wird jedoch darauf verwiesen, dass gerade diese Form der Forschung zum „Erkenntnisfortschritt“ und zur „Evolution des Wissens“ (FL_2009_11_u) führe sowie „Erträge“ abwerfe (FL_2001_13_u). Interessant an diesen Argumenten ist, dass die Zielbestimmung in diesen Fällen ex-negativo erfolgt, da nicht ausgesagt wird, dass Grundlagenforschung zu Erkenntnisfortschritt führe, sondern dass durch Leistungsbewertung gesteuerte Forschung zu diesem eben nicht beitrage, sondern sogar zu einer verlangsamten Entwicklung des Wissens:

„Als Wissenschaftshistoriker garantiere ich, daß auch die bestgesteuerte und strengstkontrollierte Forschung unerwünschte Ergebnisse erzeugen wird, daß sie aber auf längere Sicht insgesamt weit weniger Erträge abwerfen wird als eine von politisch auferlegten Zwängen freie Grundlagenforschung“ (FL_2001_13_u).

²²⁴ „Ein Hochschullehrer, der sich, bewusst oder unbewusst für ökonomische Zwecke einspannen lässt, bedroht die Aufgabe der Universität – die Suche nach Wahrheit – nicht weniger als ein Staat, der die Leistungen seiner Universitäten ausschließlich an den Erwartungen der Wirtschaft misst“ (FL_2000_38_u).

²²⁵ „Ein Abbau der komplizierten Regelwerke, die durch Gesetze, Verordnungen und Tarifvereinbarungen in den letzten Jahrzehnten den Universitäten aufgebürdet worden sind und zu deren Verkrustung geführt haben, hätte den Effekt, daß Verwaltungen ‚verschlankt‘, Kosten eingespart und Entscheidungen schneller umgesetzt werden könnten. Unter diesen Bedingungen wären auch die Evaluationsergebnisse mit internationalen Standards vergleichbar und als Berechnungsgrundlage verwertbar, vorausgesetzt, daß sich die evaluierenden Kollegen nicht selbst der Forschung und Lehre entfremden“ (FL_2010_13_u).

Diese Form der indirekten Zielbestimmung dient argumentativ dazu, eine Distanz zur Zweckbestimmung der universitären Forschung zu schaffen und gleichzeitig das Ziel – Erkenntnisfortschritt – dennoch zu benennen. Des Weiteren wird durch diese Form der Zielbeschreibung von Forschung die Unmöglichkeit der Leistungsbewertung unterstrichen, da die zeitliche und inhaltliche Zielbestimmung negiert wird und damit auch die Überprüfung der Ziele wenig sinnhaft zu sein scheint.

Wird die Beziehung von Politik und der Universität als Forschungsinstitution bestimmt, indem verschiedene Steuerungsmöglichkeiten benannt und diskutiert werden, wie Leistungsvereinbarungen und Rahmenregelungen, finden sich vor allem auf Seiten der universitätsinternen Autor_innen ablehnende Beschreibungen. Das Eingreifen des politischen Systems wird mit Aussagen wie untaugliche Versuche der Planung und Lenkung von Forschung (Z_2013_9_u), „Anordnung von oben“ (FL_2001_17_u) oder „an die Kandare genommen“ (FL_2007_07_u) charakterisiert.

Den bildungspolitischen Akteur_innen wird Unkenntnis des wissenschaftlichen Systems bis hin zu Ignoranz gegenüber der wissenschaftlichen Eigendynamik unterstellt: So wird das politische Eingreifen als „wissenschaftsfremde Bevormundung“ (FL_2004_33_nu), das Einführen von „Kosten-Leistungs-Rechnungen“ als Verbreitung einer „Irrlehre“ (FL_2000_13_u) und der Versuch der Einflussnahme auf die Produktivität der Wissenschaftler_innen als „Illusion“ bezeichnet:

„Ein ganzer Kontinent des Humbugs tut sich auf, wenn wir unsere Bildungspolitik betrachten. Hauptursache ist die Illusion, Exzellenz durch Lob und Tadel, Anreize und Sanktionen nach Art der Abrichtung von Ratten steuern zu können. Dabei produziert gerade der auf W-Professoren ausgeübte Zwang, durch Projekte die Finanzierung der Universität aufzubessern, mit einiger Sicherheit bloß ephemere Forschung“ (FL_2015_36_u)

Was unter Forschung bzw. Wissenschaft verstanden wird, wird allerdings nicht ausformuliert. Vielmehr wird auf die Eigendynamik der Forschung aufmerksam gemacht, die mehr Freiheit brauche, das wissenschaftliche Ethos der wissenschaftsfremden Bevormundung entgegengestellt (FL_2004_33_nu) oder auf die „speziellen Belange“ (FL_2001_02_u) der Wissenschaftseinrichtung und in Bezug auf Qualifikationsverfahren bzw. Qualitätssicherung in Einstellungsverfahren auf die „sachgerechte Beurteilung“ nach dem Fachprinzip (FL_2004_29_u) als wissenschaftsinternes Qualitätssicherungsverfahren verwiesen.

Wenn positiv auf Steuerungsversuche der Hochschulpolitik hingewiesen wird, bezieht sich dies meist auf das Bestreben, exzellente Forscher_innen an die Universitäten zu binden. Hier wird der Politik die Aufgabe der Steuerung durch Finanzierung und Rücknahme von Regelungen zugeschrieben und der Wettbewerb um exzellente Forscher_innen positiv gerahmt:

„War vorher viel von Gleichheit und wenig von Wettbewerb die Rede, sind seitdem Qualitätsunterschiede zwischen den Hochschulen erwünscht, ebenso wie Abstufungen in der Bezahlung der Wissenschaftler, je nach ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem persönlichen Einsatz. Doch fast scheint es so, als hätten die Politiker die Konsequenzen der Reform nicht zu Ende gedacht, als würden sie jetzt von ihr eingeholt. Denn wer zu den exzellenten Hochschulen zählen will, braucht eben auch herausragende Wissenschaftler, und die kosten viel Geld“ (Z_2008_10_nu).²²⁶

Die Idee des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen wird dann als interuniversitäres Qualitätssicherungsverfahren dargestellt, dessen Rahmenbedingungen durch die Politik verhindert oder befördert werden könnte. Während die Idee der Qualitätssteigerung durch Wettbewerb um Forscher_innen und daran gebunden die Möglichkeit der Leistungszulagen und leistungsbezogener Besoldung von nicht-universitären Autor_innen in der Wochenzeitung *Die ZEIT* entweder deskriptiv oder positiv dargelegt wird, wenden sich die universitätsinternen Autor_innen gegen diese Form der Steuerung und Leistungsbewertung der Hochschulakteur_innen:

„Die [Weltanschauung] der intrinsischen Motivation durch die Wissenschaft einerseits, deren Ausdruck das Humboldtsche Universitätsideal ist, und die in den Kategorien des Homo oeconomicus denkende Politik. Da es nicht sein kann, dass jemand hoch motiviert, intensiv und lange arbeitet, ohne entsprechende ökonomische Leistungsanreize zu haben, müssen diese eingesetzt werden, um die Professoren erst dazu zu bringen, hoch motiviert, intensiv und lange zu arbeiten“ (Z_2005_06_u).

Die Argumentation in diesem Bereich stellt die intrinsische Motivation der Wissenschaftler_innen dem Menschenbild des homo oeconomicus gegenüber, greift auf die Unterscheidung von „Brot-Gelehrten“ und „philosophischen Köpfen“ (FL_2006_18_u) zurück und setzt „wissenschaftliche Neugier“ als Motiv den finanziellen Anreizen (FL_2005_17_u) entgegen. In diesen Argumenten positionieren sich die Wissenschaftler_innen selbst als intrinsisch an der Wissenschaft und Suche nach Erkenntnissen Interessierte, der Beruf wird zur Berufung. Gleichzeitig dient der Hinweis auf die Offenheit der Forschung zur Ablehnung systemexterner Leistungserwartungen.

²²⁶ Eine ähnlich Formulierung findet sich hier: „Spitzenforscher brauchten Spitzenforschungsbedingungen, das betonte vor wenigen Tagen erst Ministerpräsident Stanislaw Tillich (CDU). Und Wissenschaftsministerin Sabine von Schorlemer fordert, dass Hochschulen ihre Professoren künftig flexibler besolden müssten – um das »Anwerben von Spitzenkräften« weiter zu erleichtern“ (Z_2012_03_nu).

(3) Thematischer Schwerpunkt: Exzellenzinitiative

Ein thematischer Schwerpunkt, der sich erkennen lässt und sowohl Finanzierung als auch Steuerung der Wissenschaft als Beziehungsform von Universität und Politik aufgreift, wird gebildet durch Argumente, die die Exzellenzinitiative als politisches Programm beschreiben, kritisieren oder ihre Erfolge resümieren.

In den positiven und teilweise resümierenden Argumenten wird die universitäre Forschung als diverses Feld adressiert, in dem zwischen Forschung und „Spitzenforschung“ (FL_2012_27_nu; Z_2013_02_u) unterschieden werden könne.²²⁷ So wird implizit eine Differenzierung der Universitäten eingeführt, die aus der Exzellenzinitiative gefolgt sei, und dieses Ergebnis im Subtext bejaht. Was eine exzellente Forschung auszeichne, bzw. worin der Unterschied von Forschung und Spitzenforschung besteht, erfährt man nicht.

Politik wird als Förderin adressiert, die „legitimerweise – in inszenierten Wettbewerben Anreize setze“ (FL_2012_20_u) und „ungeheure Potentiale“ freisetze (FL_2012_27_nu). Gleichzeitig wird auf die problematischen Anteile der Förderung verwiesen, indem die Frage nach der Dauer der Finanzierung und der Verantwortlichkeit dafür gestellt wird: So wird die Gefahr benannt die Länder aus der Verantwortung für die Finanzierung zu entlassen (Z_2010_05_u) oder in die „hochschulpolitische Kleinstaaterei“ zurückzufallen (Z_2011_25_nu). Auch hier werden Politik und Wissenschaft als unterschiedliche Teilsysteme dargestellt, und das Eingreifen der Politik in die wissenschaftsinternen Dynamiken im Fall der positiv konnotierten Argumentationen aufgegriffen, wenn auf die Unabhängigkeit der Wissenschaft gegenüber der Politik verwiesen wird:

„ZEIT: »Können Sie mit dem Ausgang der ersten Runde zufrieden sein? Statt über die Ergebnisse diskutiert jetzt alle Welt über den Streit zwischen Wissenschaft und Politik.«

Winnacker: »In den ersten drei Tagen war das so, aber inzwischen geht es doch weitgehend nur noch um die Ergebnisse. Ich bin sehr zufrieden. Der Prozess war rein wissenschaftsgetrieben. Ich hatte gehofft, die Politik am Ende noch besser informieren zu können. Das kann nun in der zweiten Runde versucht werden.« (Z_2006_27_u).

Während in diesem Interview eine Meinungsäußerung zum Exzellenzwettbewerb vorliegt, und der Interviewte erwartungsgemäß die Autonomie der universitären Wissenschaft auch im Bewertungsprozess hervorhebt, wird die Beziehung von Politik und Wissenschaft im Auswahlverfahren vor allem in der Wochenzeitung *Die ZEIT* einige Male deskriptiv aufgenommen und in Bezug auf die erste Vergaberunde auf das Spannungsverhältnis bzw. die Zusammenarbeit verwiesen.²²⁸ Als

²²⁷ Dies schlägt sich nieder, wenn über die „Förderung der Besten“ in Bildern von „Leuchttürme[n, die] abstrahlen, auch für diejenigen, die nicht immer von der Sonne beschienen[sind]“ (FL_2005_20_u) und der „Strahlkraft“ der Eliteuniversitäten (Z_2011_25_nu) berichtet wird.

²²⁸ „Die Ausgangslage: Das zu Beginn des Wettbewerbs festgelegte Auswahlverfahren klingt unangreifbar: International besetzte wissenschaftliche Gutachterkommissionen werden an die Bewerber-Units geschickt. Sie berichten anschließend einem gemeinsamen Vergabegremium von DFG und

wichtig wird die Bewertung der wissenschaftlichen Güte der Förderanträge durch das Wissenschaftssystem erachtet. Noch deutlicher wird dies, wenn über die erste Runde der Fördervergabe geschrieben und explizit über die Verwunderung gesprochen wird, dass das Wissenschaftssystem Vorrang vor der politischen Entscheidung gehabt habe:

„Konrad Osterwalder: Ja, ich bin allerdings überrascht. Nun liegen am Ende fast alle Exzellenzuniversitäten in Bayern und Baden-Württemberg, also in Süddeutschland. Das ist ein ziemlich extremes Resultat. Aber gut, wenn die akademische Entscheidung so ist, ist es spannend, dass die politische Seite nicht interveniert hat“ (Z_2007_33_u).²²⁹

In den Beschreibungen bzw. der Wiedergabe der Meinungen einiger ausgewählter Sprecher_innen werden die wissenschaftsinternen Bewertungskriterien aufgegriffen und der Politik die Rolle zugeschrieben, die Wissenschaft finanziell zu fördern und daneben ihre Unabhängigkeit zu schützen. Gleichzeitig finden sich in diesen Textsegmenten Hinweise darauf, dass dem politischen System auch andere Motive unterstellt werden, was aus der Aussage, dass es spannend sei, dass die politische Seite nicht interveniert habe (Z_2007_33_u), oder mit Blick auf die Aussage, dass die Entscheidung nicht politisch inkorrekt hätte ausfallen können und dies um den „Preis eines Eklats, der den Elitewettlauf noch auf der Zielgeraden ins Straucheln brachte“ (Z_2006_28_nu) geschehen sei. Zudem wird der Blick auf die wissenschaftsinternen Bewertungskriterien gelenkt, um auf das Problem der Vergleichbarkeit wissenschaftlicher Leistung in einem ausdifferenzierten Wissenschaftssystem zu verweisen.²³⁰

Die Interessen, die den bildungspolitischen Akteur_innen zugeschrieben werden, lassen sich ebenfalls in den Beschreibungen erkennen, in denen die Förderprogramme als Möglichkeit der politischen Profilierung einzelner oder des politischen Systems als Ganzes gezeichnet werden: „Die Exzellenzinitiative etwa war eine Erfindung ihrer Vorgängerin, der Sozialdemokratin Edelgard Bulmahn. Schavan braucht also jetzt einen sichtbaren Einstieg in das Thema Bundesuniversität – und nicht in drei, vier Jahren“ (Z_2011_25_nu). Auch wird dann zwischen dem politischen Willen bzw. den Reden, die gehalten würden und ihren Taten unterschieden, was auf das Bild von Politiker_innen zurückgreift, deren Geschäft

Wissenschaftsrat, das der Politik die Sieger vorschlägt. Die Politiker nicken die Entscheidung der Wissenschaftler ab, entscheiden selbst nur in Konfliktfällen“ (Z_2011_24_nu).

²²⁹ Ähnlich: „Zwei Elitehochschulen aus München, keine einzige aus dem Norden; der Fächerproporz nicht gewahrt – politisch unkorrekter hätte das Urteil der Jury kaum ausfallen können. Dabei war oft befürchtet worden, der Wettbewerb werde am Ende nach regionalpolitischen Interessen entschieden. Seit Januar 2004, als die SPD die Idee »einer Eliteuniversität« ins Spiel brachte, rangen Bund, Länder und Wissenschaft um das komplizierte Verfahren“ (Z_2006_28_nu).

²³⁰ „Im Übrigen bemängeln selbst Befürworter der Exzellenzinitiative, dass wichtige Vergabekriterien (etwa die Publikationshäufigkeit und die Möglichkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit) die Naturwissenschaften gegenüber den Geisteswissenschaften bevorzugen“ (Z_2011_24_nu).

es sei, durch Reden zu überzeugen: „Auch wenn die Taten der Politik noch nicht auf der Höhe der Reden sind: Das Thema wird auf der Tagesordnung bleiben. Was für die Saudis das Öl ist, sind für uns Bildung, Wissenschaft und Forschung. Diese Botschaft ist angekommen“ (Z_2009_02_nu).²³¹ Die Universität wird hier dann in Abhängigkeit vom politischen Gestaltungswillen gesehen, die Gestaltung durch die Politik demgemäß auf der Ebene der Finanzierung und Förderung.

Wird über die Exzellenzinitiative negativ geschrieben, wird die gezielte Förderung von einzelnen Standorten als Eingriff in die wissenschaftliche Dynamik der Wissensgenerierung dargelegt. Planung und Steuerung werden der Eigendynamik der Evolution des Wissens entgegengesetzt²³², ideologische Ziele der Unvorhersagbarkeit der Wissenschaft²³³. Die unterstellte Interessenlage des politischen Systems wird meist in Gewinnbestrebungen gesehen:

„Es sind wirtschaftliche Interessen, die den Hype der Forschungsförderung lenken; denn Exzellenz und Innovativität in der Forschung werden als Garanten des ökonomischen Wachstums gefeiert. Mit diesem Adelsprädikat versehen aber wird der Ruf nach Exzellenz in der allgemeinen Öffentlichkeit leicht vermittelbar, denn wer wollte sich der Chance auf noch größeren Wohlstand in den Weg stellen oder sie aus ideologischen Gründen verpassen?“ (FL_2007_16_u).

Den politischen Akteur_innen und ihrer Entscheidung zur Förderung wird Unkenntnis des Wissenschaftssystems unterstellt. Die negative Einstellung ihnen gegenüber geht bis hin zu der Aussage, dass die Exzellenzinitiative lediglich ein „Eitelkeitssignum von Politikern und Universitätsleitungen sei, die damit öffentlichkeitswirksam auftreten können“ (Z_2012_17_u) und spricht somit der Politik ein Interesse an der Wissenschaft als solcher gänzlich ab.

Daneben wird auf die Problemlage verwiesen, dass die Förderung der Forschung falsche Signale sende und zur Vernachlässigung der Lehre führe: „Dazu zähle ich u. a. auch die sog. Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur nachhaltigen Förderung von Wissenschaft und Forschung, bei der allerdings die Lehre in ihrer Qualität und unterschiedlichen Ausprägung an den Hochschulen bekanntlich keine Rolle spielt“ (FL_2012_41_u).²³⁴ Ebenfalls wird neben dem

²³¹ Ähnlich: „Deutschlands Politiker wollen den eigenen Sonntagsreden vom Wert der Bildung und von den Ressourcen in den Köpfen endlich Taten folgen lassen. Bund und Länder verteilen 1,9 Milliarden Euro an die besten deutschen Universitäten, die erste Rate ist in dieser Woche fällig“ (Z_2006_24_nu).

²³² Es wird beispielsweise darauf verwiesen, dass die gezielte Förderung zwar „zu einer sicheren Voraussagbarkeit der Standorte exzellenter Forschung [führe], [diese] beschränken aber paradoxerweise die Evolution des Wissens“ (FL_2009_11_u).

²³³ Dem politischen System werden ideologische Zielsetzungen unterstellt: „In der DDR hießen diese systemideologisch koordinierten Leuchttürme »Z-Projekte« (kommt von ‚zentral‘ wie ‚Zentralkomitee‘)“ (FL_2014_11_u 7).

²³⁴ Ähnlich auch ein Zitat, dass in einem Artikel der Wochenzeitung abgedruckt ist und einen universitären Akteur zu Wort kommen lässt: »Mir stinkt nichts mehr als Hochschulen, die sich seit der

Ungleichgewicht zwischen Forschungs- und Ausbildungsförderung die Ungleichheit innerhalb der Hochschullandschaft mit Blick auf die unterschiedlichen Standorte (Z_2008_28_nu) sowie die unterschiedlichen Fächerkulturen kritisiert²³⁵ und kritisch auf die Finanzierung geblickt, indem die Verteilung des Geldes betrachtet wird:

„Natürlich kann man mit sehr viel Geld die Lage an den Universitäten verbessern. Wenn man aber einfach Geld hineinpumpt, ohne dass man die Bedingungen ändert und mehr Wettbewerb schafft, sind die 250 Millionen Euro nicht effektiv verwendet. Man sollte das Geld lieber der Deutschen Forschungsgemeinschaft geben – und die sollte es nach einem Wettbewerbsystem verteilen“ (Z_2004_09_u).

Kritisiert werden hier die Vergabekriterien. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass ein Anschluss an den internationalen Wettbewerb mit diesem Fördervolumen nicht möglich sei (Z_2005_40_nu; Z_2005_26_nu), oder auf die wissenschaftsinternen Differenzen zwischen den Disziplinen hingewiesen, die einen unterschiedlichen Bedarf an finanzieller Förderung hätten:

„DIE ZEIT: »Ist Geld in der Wissenschaft der Schmierstoff, damit Reformen gelingen?«

Frühwald: »Die Wissenschaft hat niemals genug Geld, wobei es zurzeit in einigen Bereichen fast zu viel Geld gibt. Wenn ein Geisteswissenschaftler heute den Zuschlag für ein Exzellenzcluster bekommt, verfügt er plötzlich über mehrere Millionen. Um die Mittel auszugeben, muss man auf einen Schlag mehrere Dutzend exzellenter Doktoranden einstellen. Die gibt es aber vielleicht gar nicht. Woanders dagegen fehlt das Geld; das verkehrt manche Reform in ihr Gegenteil« (Z_2008_02_nu).

Betrachtet man die Beschreibungen der Exzellenzinitiative als Förderprogramm für die universitäre Forschung, kann man erkennen, dass vor allem in den positiven und resümierend-beschreibenden Textsegmenten die Forschung als Aufgabe der Universität dargestellt wird, die ihre Stellung in der Hochschullandschaft markiert. Wird von exzellenten Universitäten gesprochen, wird dies an der Reputation ihrer Forschungsleistung festgemacht. Wird Kritik an der Exzellenzinitiative geübt, geschieht dies mit Blick auf differente Problemlagen, die sich sowohl auf dem Wissenschaftssystem inhärente Schwierigkeiten wie die Vergleichbarkeit der Fachbereiche und die Leistungsbewertung unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche beziehen als auch auf externe Faktoren. Letztere unterstellen den politischen Akteur_innen Motive wie Selbstprofilierung und das Primat der Nützlichkeit, die

Exzellenzinitiative stolzgeschwellt Forschungsuniversitäten nennen«, sagt Wolfgang Herrmann“ (Z_2008_14_nu).

²³⁵ „Die Geisteswissenschaften und die Grundlagenforschung gelten als Orchideenfächer, auf die man bei schlechter Kassenlage verzichtet. Nur das Starke und Gesunde, das Valere, übersteht die Evaluierung. Und die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern bemüht sich, diese Auswahl zu fördern“ (Z_2012_09_nu).

nicht mit den Zielvorstellungen der universitären Wissenschaft in Übereinstimmung zu bringen seien. Aber auch hier erfährt man wenig über die Methoden, Ziele oder Formen der universitären Forschung. Vielmehr dient der Begriff der Grundlagenforschung der Abgrenzung gegenüber systemexternen Anforderungen und Nützlichkeitsersparungen, wobei gleichzeitig auf die Dynamik verwiesen wird, dass die Grundlagenforschung früher oder später der Gesellschaft diene.

5.3.3 Wirtschaft und die Forschungsleistung der Universität

In Bezug auf die Verbindung des Wissenschaftssystems mit dem Wirtschaftssystem wurden drei Themenfelder identifiziert: Es werden (1) die Frage nach der Vermarktung von Wissen gestellt und (2) das Verhältnis von Grundlagen- zur Anwendungs- und Auftragsforschung aufgegriffen.

(1) Vermarktung von Wissen

Der Code Vermarktung von Wissen wurde vergeben, wenn eine Beziehung von universitärer Forschung und Wirtschaft beschrieben, gefordert oder kritisiert wird, und sich die Textpassage auf die Möglichkeiten des Transfers von Forschungsergebnissen in das Wirtschaftssystem bezieht. Die Beziehung wird auf verschiedenen Ebenen beschrieben: Zum einen wird die Frage nach der Finanzierung von Forschungsprojekten durch Drittmittel aus der Wirtschaft bearbeitet, zum anderen das wirtschaftliche Engagement von universitären Akteur_innen durch Patentierung und Ausgründung von Firmen thematisiert.

Beschreibende Textsegmente, die beispielhaft eine Beziehung von universitärer Forschung mit Wirtschaftsunternehmen darlegen, benennen diese Beziehung mit Begriffen der Kooperation (FL_2005_13_u; FL_2001_02_u; Z_2004_32_u) und den Prozess als Technologietransfer (Z_2000_12_nu; FL_2001_02_u; FL_2010_05_nu). Gleichzeitig verweisen sie auf ein Spannungsverhältnis zwischen universitärer Forschung und den Interessen der Wirtschaft: So werden vermarktbarere Forschungsfelder und -ergebnisse der Forschungstätigkeit an Universitäten entgegengesetzt (FL_2005_13_u), auf mögliche Interessenkonflikte verwiesen, das Ziel der Wahrheitsfindung von dem des Profits (Z_2000_12_nu) unterschieden sowie die Notwendigkeit sowohl die Autonomie der universitären Forschung durch Publikationen und Patenten zu fördern als auch Berührungspunkte mit Konzernen aufzuheben (Z_2004_32_u), dargelegt. Die Lösung für das Spannungsverhältnis wird hier nicht in der Verneinung von Kooperationen gesehen, sondern es wird vielmehr auf den Bedarf an Regelungen und Gesetzen verwiesen (FL_2013_03_u; FL_2005_13_u; Z_2000_12_nu). Wird die Kooperation auf der Ebene der Forscher_innen, die ihre Expertise in das Wirtschaftssystem einbringen oder selber zu Unternehmer_innen werden, dargestellt, so werden Forschungstätigkeit an der Universität und unternehmerisches Handeln als getrennte Modi

dargelegt.²³⁶ Aus allen Beschreibungen geht die Annahme einer Entwicklung hervor, die eine Bewegung von innen nach außen nachzeichnet und auf Veränderungen im Selbstverständnis verweist:

„Hatten sich die Professoren über Jahre daran gewöhnt, für eine kleine Fachwelt zu forschen, reißt sich nun plötzlich die große Wirtschaftswelt um ihre Erkenntnisse – Leute, denen es nicht um wissenschaftliche, sondern um finanzielle Werte geht“ (Z_1999_15_nu).

Gleichzeitig wird auf die Systemdifferenz und auf das Bild vom/von der Professor_in im Elfenbeinturm zurückgegriffen. Beispielweise, wenn die Idee benannt wird, dass eine Tätigkeit in einer eigenen Firma auch den Studierenden zugutekäme, da „ihre Professoren nicht nur im Elfenbeinturm saßen“ (Z_2014_24_nu).

Zwar lässt sich kein Muster in Bezug auf Autor_innenschaft und Medium erkennen, allerdings werden diese Tendenzen meist mit Blick auf ingenieurwissenschaftliche, naturwissenschaftliche und medizinische Fachbereiche beschrieben, was ebenfalls in den beschreibenden Segmenten thematisiert wird:

„Nach einer inoffiziellen Erhebung der BMBF-Initiative Exist wurden innerhalb der letzten drei Jahre pro Uni 18 Firmen gegründet, die meisten im Bereich Biotechnologie. Und in der besonders aktiven BioTech-Region München war es im Jabresschnitt sogar ein Dutzend Ausgründungen von akademischen Einrichtungen wie der Universität, den Max-Planck-Instituten und dem Münchner Genzentrum“ (Z_2000_12_nu).²³⁷

Auch hier lässt sich feststellen, dass es fachbereichsspezifische Forschungsverständnisse bzw. Unterschiede in der Selbstdarstellung universitärer Wissenschaftler_innen gibt, vermutlich je nachdem, wie gut eine Kooperation mit dem Markt gelingen kann. Daran anschließen lässt sich die These, die im Kapitel zur Darstellung der universitären Forschung noch einmal aufgegriffen wird, dass Fachbereiche, die Wissen generieren, das keiner Branche im Wirtschaftssystem entspricht, beispielsweise die kultur- und sprachwissenschaftlichen Fachrichtungen, sich eben durch Abgrenzung von wirtschaftlichen Interessen selbst rechtfertigen, indem sie auf den Autonomieanspruch verweisen, und aus Sicht dieser Disziplinen Koope-

²³⁶ Beispielsweise: „Die Universität sei für die Grundlagenforschung zuständig. »Hier hat man Zeit, hier geht es nicht um unmittelbare Verwertung.« – »Und dort«, Brüste meint jetzt seine GmbH, dort werde Geld verdient. Beides schließe sich nicht aus, sondern befruchte sich“ (Z_2006_13_nu).

²³⁷ „Die geschäftstüchtigen Wissenschaftler kommen aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen: Eine Betriebswirtschaftsprofessorin der Uni Hamburg eröffnete in Berlin die Bank für kleine und mittlere Unternehmen (BkmU). Ein Potsdamer Sportwissenschaftler erfand das Klettergerät Boulder 2800, mit dem sich beliebige Bergwände simulieren lassen, und verkauft es an Fitness-Studios, Reha-zentren und Freizeitheime. Ein Kommunikationsdesigner der Uni Essen gründete das Trendbüro Hamburg und erklärt Unternehmen, wie man Marken macht. Vor allem aber, so Rüdiger Schiller von der Deutschen Ausgleichsbank, seien es die Bereiche Medizin- und Biotechnik sowie Informatik, in denen Professoren zu Geschäftsleuten werden. Jene Hochtechnologiebranchen also, in denen Wissen inzwischen nicht nur Macht, sondern auch Geld bedeutet“ (Z_1999_15_nu).

rationen per se als Störung des universitären Forschungsfeldes problematisiert werden müssen.

Betrachtet man nun die Argumente, die sich gegen eine Kooperation mit dem Wirtschaftssystem wenden, kann man erkennen, dass diese meist nicht einzelne Momente der Zusammenarbeit kritisieren, sondern in einen rhetorischem Rundumschlag münden, der verbunden ist mit dem Begriff der Ökonomisierung bzw. mit der These von der Vereinnahmung der universitären Forschung durch wirtschaftliche Interessen, die von dem politischen System befördert werde (FL_2002_02_u), und mit Darstellungen einer Zukunft, in der universitäre Forschung nicht mehr möglich sei:

„Die Wissenschaft wird nach diesen Vorgaben zur käuflichen Ware, die nach den Gesetzmäßigkeiten von Angebot und Nachfrage ihren Preis zu erzielen hat. Wer keinen Gewinn erzielt, verliert seine Existenzberechtigung, geht in Konkurs. Was das für diejenigen, die an der Universität Wissenschaft betreiben wollen, bedeutet, liegt auf der Hand. An die Stelle der wissenschaftlichen Kreativität rückt jetzt die Tüchtigkeit des Verkäufers, die – auch wenn es gelegentlich durchaus geschäftstüchtige Wissenschaftler gibt – als solche mit der wissenschaftlichen Kreativität nichts gemein hat“ (FL_2001_16_u).

Auch hier wird, wie schon in Bezug auf die Kritik an der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Ausbildung, deutlich, dass die Universität als Raum verstanden wird, der dem wirtschaftlichen System entgegensteht und nur als eigenständiger/autonomer die Möglichkeit zur Entwicklung hat. Allen gemein ist, dass bereits begonnene Veränderung in Bezug auf die (erwarteten) Bemühungen um Kooperationen mit dem Wirtschaftssystem beschrieben werden, die beispielsweise in den „zunehmenden Bemühungen um die Patentierung wissenschaftlicher Resultate ihren sichtbarsten Ausdruck“ fände (FL_2002_02_u) und von den Politikern verlangt (FL_2000_13_u), verordnet (FL_1999_05_nu) oder zumindest durch die Kultusminister gefördert werde (FL_2000_23_u). Deutlich wird hieran zudem, dass nicht das direkte Zusammenspiel von Wirtschaft und Wissenschaft kritisiert wird, sondern vielmehr der Wunsch seitens des politischen Systems, dass die Universitäten mit dem Wirtschaftssystem kooperierten, auf personeller Ebene in Form von Ausgründungen und Patentierung, aber auch mit Blick auf die Organisation im Einwerben von Fördermitteln für die Forschung.

(2) Finanzierung der Wissenschaft durch die Wirtschaft – Anwendungs- und Auftragsforschung sowie Förderung im Allgemeinen

Starke Überschneidungen zu den Textsegmenten, die sich mit der Vermarktung von Wissen auseinandersetzen, finden sich in den Beschreibungen der Beziehung von universitärer Forschung zum Wirtschaftssystem, wenn anwendungsbezogene Forschung oder Auftragsforschung thematisiert werden. Luhmann (1990) sieht den Unterschied von Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung repräsentiert durch den Unterschied von Funktion und Leistung, d.h. zwi-

schen der Funktion des Wissenschaftssystems für die Gesellschaft und den Leistungen für andere Teilsysteme, die jedoch nicht als hierarchische Differenz zu begreifen sei. Vielmehr sei zu bedenken, dass es sich auch bei der anwendungsbezogenen Forschung um „Forschung im Wissenschaftssystem selbst [handele], die Anwendungsmöglichkeiten nur durchdenkt und eventuell simuliert“ (Luhmann, 1990, S. 640). Während aber Auftragsforschung bereits von Beginn der Forschung an einen Auftrag gekoppelt ist, zielt anwendungsbezogene Forschung zwar auf einen Anwendungsbereich, muss aber nicht an einen (im weiten Sinne externen) Auftrag gebunden sein. Beide lassen sich gegenüber der Grundlagenforschung abgrenzen. Auch ist bei beiden der Blick auf die Finanzierung der universitären Forschung gelenkt, die entweder über den Auftrag eines Unternehmens erfolgt, oder in der Möglichkeit liegt, für das generierte Wissen einen Abnehmer zu finden. So lässt sich eine Unterscheidung zwischen Anwendungs- und Auftragsforschung und Grundlagenforschung einziehen.

Muster hinsichtlich der Autor_innenschaft und den Medien lassen sich nicht herausarbeiten, auch wenn, ähnlich wie bei der Bezugnahme auf die Vermarktung von Wissen, vor allem technologieorientierte Fachbereiche benannt und beispielhaft angesprochen werden.

Wird über Auftragsforschung geschrieben, so wird ein Spannungsverhältnis zwischen den Interessen benannt, die universitäre Forschung und Wirtschaftsunternehmen hätten:

„Inwieweit Mechanismen der wissenschaftlichen Selbststeuerung unterlaufen werden, wenn die Möglichkeit, teure apparateintensive Forschung durchzuführen, nicht mehr eng an den wissenschaftlichen Reputationsmechanismus gekoppelt ist, sondern von der Marktgängigkeit der Forschung und der Bereitschaft, Auftragsforschung durchzuführen, abhängt, bleibt abzuwarten. Dass der Rollenübergang vom Gelehrten zum Gremienvirtuosen und schließlich zum Wissenschaftsmanager ohne Folgen für die Wahrheitsuche selbst bleibt, ist indes nicht zu erwarten“ (FL_2000_18_nu).

Der Grund für die Auftragsforschung wird meist im Bedarf an Finanzierung von Forschung gesehen, nicht im Interesse an der Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen. So wird die Dominanz der Zahlung aus der Wirtschaft benannt und im gleichen Atemzug die mangelhafte Grundfinanzierung, aber ebenso die Schwierigkeit Förderung durch die DFG zu erhalten kritisiert.²³⁸ Die Beziehung wird als prekär beschrieben, indem der potentielle Einfluss der Wirtschaft auf die Forschung problematisiert wird.²³⁹ Dem werden Gesetze und Verträge zur Sicherung der Freiheit der Forschung (FL_2005_13_u; FL_2012_38_u) und die Not-

²³⁸ (Z_2004_24_nu); (FL_2012_38_u).

²³⁹ Hier finden sich Aussagen wie die, dass „sekundäre Interessen“ die Forschung ggf. „unangemessen beeinflussen“ (FL-2013_03_u) würden, dass Probleme erzeugt werden dadurch, dass die Forschung durch „fremdes Geld“ (Z_2014_06_nu) finanziert würde, und die „Kanalisation der Forschungstätigkeit“ (FL_2005_13_u) wird als mögliche negative Folge problematisiert.

wendigkeit von Transparenz (Z_2014_08_nu) der Zusammenarbeit als Bedingungen für eine positive Zusammenarbeit gegenübergestellt, die wiederum indirekt auf das Verständnis der universitären Forschung als nicht primär an Zwecken und Aufträgen orientiert abheben. Auch diejenigen Textsegmente, die in Form von Selbstaussagen eine gelingende Zusammenarbeit beschreiben, greifen auf die Idee der wissenschaftlichen Unabhängigkeit, die durch Fördermitgliedschaft an Projekten nicht gefährdet würde (Z_2008_13_nu), zurück, oder weisen die Vermutung der Einflussnahme zurück, wodurch indirekt auf die im Diskurs vertretene Meinung rekurriert wird.²⁴⁰

Der Begriff der anwendungsbezogenen Forschung taucht in diesem Feld seltener auf. Problematisiert wird dann wieder die Frage danach, welche Forschungsgebiete finanziert würden, sowie, dass die Forschung auf nützliche Forschung eingeführt würde:

„Wäre Wissenschaft – was sich manche wünschen mögen – nur der verlängerte Arm der Werkbänke, verlöre sie gerade ihre produktive Kraft, die allemal darin besteht, das Neue in die Welt zu bringen, nicht das Gewohnte oder das Begehrte, selbst ohne Einsichten und Einfälle, zu fördern. Außerdem gibt es kein Maß und kein Kriterium, das in der Wissenschaft, bezogen auf erwartete Anwendungen, von vornherein zwischen dem Fruchtbaren und dem Unfruchtbaren unterscheiden ließe“ (FL_2010_20_u).

Indirekt wird hier wieder auf die Eigendynamik von Wissenschaft eingegangen und der Forschungsprozess als ergebnisoffen und kreativ beschrieben. Forschung, deren Wert an dem Ergebnis bemessen würde, wird als dieser Offenheit entgegengesetzt und den Forschungsprozess einschränkend aufgefasst. Anwendungsforschung wird jedoch nicht per se abgelehnt, sondern eher mit Blick darauf diskutiert, wie dominant sie an welcher Institution sein dürfe und ob sie in die Bewertungskriterien der universitären Forschung aufgenommen werden dürfe, wodurch wieder deutlich wird, dass sich die Annahme, universitäre Wissenschaft müsse sich systemintern, durch Reputation, innerhalb des Wissenschaftssystems bemessen lassen, ebenfalls hier findet:

„Doch einige Fehlentwicklungen sind besorgniserregend.« Entscheidend für die Bezahlung eines Professors, so Strohschneider, dürften allein seine wissenschaftliche Leistung und Exzellenz sein, aber nicht die wirtschaftliche Attraktivität seiner Forschung. Doch in der Realität werden womöglich immer mehr sachfremde Erwägungen die Berechnung bestimmen: Etwa die Frage, wie viel Geld ein Professor an Drittmitteln aus der Indust-

²⁴⁰ „F&L: »Nehmen Ihre Kooperationspartner aus der Industrie Einfluss auf Ihre Forschung und Lehre?«

Wilhelm Schabel: »Man muss diese Voreingenommenheit und den etwas ablehnend klingenden Begriff ‚Einflussnahme‘ auch mal in eine andere Schublade stecken. Die Industrie möchte in erster Linie mit einer forschungsstarken Einrichtung bei bestimmten Themen mit bestimmten Personen und Gruppen enger zusammenarbeiten, an neuen Entwicklungen partizipieren und sich davon – aus meiner Erfahrung heraus – auch leiten und anregen lassen« (FL_2011_20_u).

rie einwirbt. Am Ende bekämen dann diejenigen Wissenschaftler am meisten, deren Forschungsprojekte rein anwendungsorientiert sind, während die Grundlagenforschung leiden würde“ (Z_2008_10_nu).

Vermittlungsansätze, die die Motivation der Forscher_innen „eigenen Erkenntniszwecken zu folgen“ als berechtigten Anspruch benennen, verweisen gleichzeitig darauf, dass es der Wissenschaft nicht in die Wiege gelegt sei „anwendungsfern zu sein“ (FL_2010_20_u). Zudem wird darauf aufmerksam gemacht, dass auch Anwendungsforschung „Freiräume“ bedürfe, da Wirtschaft und Gesellschaft in Zukunft Wissen bräuchten, dessen Wert und Anwendbarkeit sie heute noch nicht erkennen könnten (FL_2001_13_u). Es wird deutlich, dass Wissenschaft als besonderes System angesehen wird, das eines spezifischen Handlungsraumes bedarf, um sich entfalten zu können, zugleich aber das Interesse an dem generierten Wissen als legitim anerkannt wird.

Auch wenn die Finanzierung der universitären Wissenschaft durch die Wirtschaft ohne nähere Beschreibung in den Blick genommen wird, finden sich nur wenige eine Beziehung generell ablehnende Stimmen. Dennoch wird ebenfalls auf die Notwendigkeit verwiesen, die Wissenschaftsfreiheit zu sichern bzw. vor der Indienstnahme durch das Wirtschaftssystem gewarnt.²⁴¹ Die Wirtschaft wird in diesen Textsegmenten insbesondere als Option gesehen, zusätzliche Mittel für die Wissenschaft zu generieren, bzw. es wird die Notwendigkeit benannt, neben staatlichen Geldern privatwirtschaftliche Mittel zu akquirieren:

„Ohne privatwirtschaftliches Engagement in weit größerem Umfang als heute in Deutschland und Europa üblich, ist das nicht zu realisieren. Die deutsche Wirtschaftselite sollte dabei an Humboldt denken: Eine Dienstbarmachung der Forschung zu ökonomischen Zwecken würde ihren vorzeitigen Exitus zur Folge haben. Ein gewissermaßen mätzenatisches, sich betriebswirtschaftlich jedenfalls nicht rechnendes Engagement paßt nicht in den ökonomistischen Zeitgeist, wäre aber die Voraussetzung für die Reinkarnation Deutschlands als führende Wissenschaftsnation“ (FL_2005_25_u).

Meist diagnostizieren diese Passagen eine Unterfinanzierung der Hochschulen (Z_2013_12_nu) oder sie benennen die Notwendigkeit, dass, wolle man den „Anschluss an die Spitze zu schaffen“, „Staat und Wirtschaft die Forschungs- und

²⁴¹ Beispielweise: „Eine Gefahr liegt heute ganz ohne Zweifel darin, dass die Wissenschaft gezwungenermaßen oder freiwillig den diversen Interessen der Wirtschaft folgt. Und das, obwohl Wissenschaft ohne jeden Zweifel der gesamten Gesellschaft verpflichtet sein muss. Es ist daher wichtig, Kooperationsangebote und Zuwendungen aus der Wirtschaft kritisch zu hinterfragen und Mechanismen zu pflegen, die einer Aushöhlung der Wissenschaftsfreiheit entgegenwirken“ (Z_2014_27_u); oder: „Natürlich besteht das Risiko, anstelle des Staates könnten nun die Unternehmen Einfluss auf die Wissenschaftler nehmen. Doch der Blick nach Amerika zeigt: je großzügiger die Spenden, desto höher die Anforderung an Transparenz und Effizienz der Mittelverwendung. Zur neuen Spendenkultur gehört daher auch ein transparentes und professionelles Hochschulmanagement – bei allen inhaltlichen Freiheiten. Dann wären all die guten Gaben doppelt gut“ (Z_2007_20_nu).

Entwicklungsaufwendungen um ein Drittel steigern“ müssten (Z_2001_20_nu). In all diesen Argumenten werden Wirtschafts- und Wissenschaftssystem als getrennte Systeme dargestellt, die Beziehung zwischen ihnen jedoch als möglich und gewinnbringend oder sogar notwendig für die Wissenschaft. Gleichzeitig wird jedoch häufig auf die Gefährdung verwiesen, wenn die Erwartungen der Wirtschaft (in Form von Zielvorgaben oder inhaltlichem Einfluss) in Forschungsprojekte eingingen.

Eine Besonderheit findet sich noch in Bezug auf die Zeitung *Die ZEIT*, in der spezifische Förderungen portraitiert werden. Dies geschieht mit dem Blick auf die Exzellenzinitiative:

„Zu den Siegern gesellt man sich gern. Am Mittwoch verkündete die Firma Vodafone, sie wolle die ersten drei Gewinner der Exzellenzinitiative kostenlos mit »modernster Technik und Kommunikationsmitteln ausstatten«. Von einer »Summe im zweistelligen Millionenbereich« ist die Rede. Gleichzeitig dürfen die Mitarbeiter an den Exzellenzprojekten fünf Jahre lang »frei telefonieren und surfen«, verspricht der Projektverantwortliche Bernhard Lorentz. Es sei garantiert, dass den Universitäten keine Folgekosten entstehen“ (Z_2006_28_nu).²⁴²

In Argumenten wie diesem wird immer wieder indirekt auf das Matthäusprinzip verwiesen und die Attraktivität bereits beispielsweise durch die Exzellenzinitiative geförderter Universitäten, für die Wirtschaft dargelegt. Aber auch andere Portraits finden sich, in denen die Interessen der Wirtschaft an Nachwuchskräften, die Forschungsprojekte umsetzen (Z_2001_01_nu) oder an der wissenschaftlichen Qualifikation durch eine Promotion (Z_2003_12_nu) beschrieben werden, und die Finanzierung des/der Promovierenden als Beitrag der Wirtschaft zur Wissenschaft dargelegt werden.

5.3.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Wahrnehmung und Darstellung der Beziehung der universitären Forschung zur Gesellschaft und den Teilsystemen Politik und Wirtschaft homogen darin sind, dass stets ein Innen- und ein Außenraum konstruiert werden. Leistungs- und Funktionsbezüge zwischen der Universität und Gesellschaft, Wirtschaft und Politik werden genannt, jedoch gerade aus

²⁴² Ähnlich: „Die bayerische Ingenieurschmiede, seit 2006 mit dem Elitestatus geadelt, gehört zu den erfolgreichsten Geldsammlern unter den deutschen Hochschulen. Der Sieg bei der Exzellenzinitiative hat der Mittelakquise noch einmal einen »großen Schub gegeben«, freut sich der Leiter der Fundraising- Abteilung, Arnulf Melzer. Vor zwei Wochen konnte TU-Präsident Wolfgang Herrmann ein neues Stipendienprogramm der Firma MAN verkünden“ (Z_2007_22_nu). „Bei der Umsetzung solcher Pläne habe das Elitelabel seiner Hochschule einen Schub gegeben. Sponsoren und Mäzene ließen sich nun leichter gewinnen. Unternehmen haben die Uni flächendeckend mit WLAN-Zugängen ausgestattet oder Stipendien für die Graduiertenschule bereitgestellt; der Autobauer BMW finanziert den Bau des Institute for Advanced Study sogar gleich mit zehn Millionen Euro. Wer an der falschen Uni sitzt, der hat Pech gehabt. Er gehört zum Bodensatz“ (Z_2007_32_u).

der Sicht von universitären Autor_innen immer unter Verweis auf die Grenzen: So kann die Universität zur Wohlstandssteigerung der Gesellschaft beitragen und in abgesteckten Veranstaltungen wissenschaftliches Wissen zur Verfügung stellen. Sie kann sich sogar mit gesellschaftlichen Problemfeldern auseinandersetzen. Allerdings bestimmen die universitätsinternen Akteur_innen die Forschungsfelder und -fragen und beziehen diese auf gesellschaftliche Probleme (insofern es der Legitimation der Forschung zuträglich ist). Umgekehrt werden gesellschaftliche Nutzenerwartungen nicht als legitimes Interesse an der universitären Forschung anerkannt. Ähnlich verhält es sich mit den Kooperationen der universitären Forschung mit der Wirtschaft. So ist es legitim, Fördermittel von dieser zu erhalten oder ausgewählte Wissensbestände zu vermarkten – Vermarktbarkeit und Förderung zu angebrachten Anforderungen oder gar Gütekriterien zu erheben wird jedoch stets abgelehnt.

Ein Unterschied zu den Darstellungen der Universität wie sie durch die Geschichtsschreibung geprägt ist, findet sich mit Blick auf die Idealvorstellung der Zweckfreiheit. Zwar wird Zweckfreiheit auch in der medialen Debatte als Zielvorstellung genannt, meist um eine Unterscheidung einzuführen, die die Leistungsanforderungen der anderen (Teil-)Systeme als illegitim zeichnet. Allerdings wird in den folgenden Darstellungen deutlich, dass, sobald bestimmte Funktions- oder Leistungsbeziehungen als entweder für die Legitimation dienlich empfunden (bspw. gesellschaftliche Problemdiagnose zur Rechtfertigung eines Forschungsfeldes) oder bereits bestehende Bezüge benannt (bspw. in der Auftragsforschung) werden, das Verständnis der Beziehung der universitären Forschung zur Gesellschaft und zur Wirtschaft heterogener ist, als es im Bild der zweckfreien Wissenschaft als universitäres Ideal beschrieben ist. Gleichzeitig dient das Ideal stets der Abgrenzung gegenüber externen Anforderungen. Dass die universitätshistorischen Darstellungen ein einheitlicheres Bild von der universitären Wissenschaft zeichnen, lässt sich zum einen damit erklären, dass diese von Autor_innen verfasst sind, die ebenfalls dem Fächerspektrum zugeordnet sind, die auch in der medialen Darstellung das Ideal der zweckfreien Forschung stark machen und weniger Heterogenität in den Beschreibungen und Wertungen verschiedener Leistungsbeziehungen aufweisen. Zum anderen lässt sich erkennen, dass die zweckfreie Forschung als Idealvorstellung situativ herangezogen werden kann, die Realität aber (meist implizit) diverser in ihren Beziehungen beschrieben wird.

Etwas anders verhält es sich hinsichtlich der Beziehung zum politischen System. Hier wird nicht einmal implizit eine Beziehung, die jenseits der Finanzierung steht, anerkannt. Gleichwohl ist die Darstellung von universitären Akteur_innen stärker von Misstrauen gegenüber den politischen Akteuren geprägt, denen manchmal sogar eine aktive Rolle in der Korrumpierung der universitären Forschung zugeschrieben wird. Dies findet sich weder mit Blick auf die Beziehung zur Gesellschaft, noch in den Darstellungen, die sich mit der Frage nach dem Zusammenwirken von Wirtschaft und Wissenschaft befassen.

Wissenschaftstheoretisch lässt sich erkennen, dass die Ausdifferenzierung der Wissenschaft sich auch in den Aussagen nachzeichnen lässt, wenn man anerkennt, dass die Autor_innen aus den unterschiedlichen Fachgebieten unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft benennen, zwischen Spitzenforschung und einer ‚normalen‘ Forschung unterschieden wird und die Vorstellungen der Ergebnisse universitärer Wissenschaft zwischen (kultureller) Wohlstandssicherung, Technologie und wirtschaftlichem Fortschritt divergieren, ohne dass diese unterschiedlichen Vorstellungen als unterscheidbare benannt werden. Alle Sichtweisen auf die universitäre Forschung werden gleichzeitig anerkannt; eine kleine Sonderstellung kommt Forschungsprojekten zu, die auf Grund ihrer starken Bindung an Wirtschaftsunternehmen portraitiert werden. Aber auch hier wird bei aller Diversität eine Einheit der universitären Wissenschaft jenseits von Disziplinen, Forschungsverständnis und Methoden transportiert, die im Modus der Abgrenzung definiert ist – universitäre Wissenschaft ist freie Wissenschaft, universitäre Wissenschaft ist (immer auch) Grundlagenwissenschaft. Des Weiteren lassen sich Veränderungen erkennen, die unter die Entwicklungsbeschreibung Mode 1 zu Mode 2 (Gibbons, Limoges, Nowotny u.a., 1994, S. 138) gefasst werden können. Diese werden aber eher als eine Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses dargestellt. Die Ausdifferenzierung entlang der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen scheint auch mit Blick auf die Universitätsgeschichte ein wiederkehrendes Thema zu sein. Auch die Beziehungsbeschreibung Fortschritt durch Wissenschaft sowie Innovation als Leistung der universitären Forschung (vgl. Kapitel 3.6) wird als Beziehungsbeschreibung weiterhin aktualisiert und fachübergreifend (wenn es argumentative Vorteile verspricht) um die Sorge um aktuelle gesellschaftliche Problemlagen ergänzt.

5.4 Die Universität und die gleichzeitige Thematisierung von Forschung und Lehre

5.4.1 Gesellschaft

Betrachtet man nun die Textpassagen, die die Beziehung zur Gesellschaft beschreiben und sowohl auf die Forschungs- als auch auf die Ausbildungsfunktion der Universität eingehen, lässt sich zunächst feststellen, dass die Nennung beider Funktionen vor allem von universitären Autor_innen erfolgt. Wenn diese auf die bekannten Formulierungen „Forschung und Lehre“ sowie „Bildung und Wissenschaft“ zurückgreifen, dann meist in rhetorischer Weise. Wenn die Formel *Forschung und Lehre* oder *Wissenschaft und Bildung* verwandt wird, dann um Forschung und Lehre als Kernaufgaben der Universität zu benennen. Darauf folgen meist Forderungen oder Abgrenzungsbemühungen gegenüber Leistungsanforderungen: So wird Anerkennung durch die Gesellschaft eingefordert, da die Universität

durch die Einheit von Forschung, Lehre und Ausbildung einen Beitrag zur Kultur leiste (FL_2000_24_u), oder auch auf die Anerkennung durch die Gesellschaft verwiesen, die durch die Politik korrumpiert werde (FL_2004_27_u). Es werden politische Programme wie die Exzellenzinitiative kritisiert, die zudem langfristige Folgen für die Gesellschaft hätten oder es wird auf den Bedarf der staatlichen Finanzierung hingewiesen²⁴³ und zuletzt eine externe Zwecksetzung, meist als Ökonomisierung spezifiziert, als Gefährdung der Universität und ihrer Leistungen für die Gesellschaft im Bereich von Ausbildung und Wissenschaft kritisiert²⁴⁴. Daneben finden sich Textstellen, die auf das Humboldtsche Ideal eingehen, sich gegen die Bologna-Reform aussprechen und vor dessen gesamtgesellschaftlichen Folgen warnen: „Humboldts Trennung von Bildung und Ausbildung und seine Idee der Forschungsuniversität war richtig. Der heutige Weg der Universitäten dagegen ist einer ‚Wissensgesellschaft‘ unwürdig und gefährlich“ (FL_2002_11_u).²⁴⁵

Neben der rhetorischen Verwendung der genannten Formeln, finden sich auch Beschreibungen, die näher auf die Beziehung von Forschung und Lehre eingehen und einen Bezug zur Gesellschaft herstellen. Betrachtet man die Argumente, die Angaben dazu machen, worin die Verbindung von Forschung und Lehre besteht, lassen sich zwei Muster feststellen. Zum einen die Nennung der beiden Funktionsbereiche, in denen diese durch das Personal der Hochschulen gekoppelt sind, und zum anderen Beschreibungen, die die Verbindung auf der Ebene des Wissens, das sowohl Gegenstand der Lehre als auch Gegenstand der Forschung sei, darstellen. Wird die Verbindung als Aufgabe der Hochschullehrenden benannt, denen beide Aufgabenbereiche zufallen, so dient hier die Nennung dieser Aufgabengebiete ebenfalls dazu, auf die Notwendigkeit der Anerkennung der Beschäftigten und ihrer Leistungen zu verweisen²⁴⁶ oder ihre Freiheit zu verteidigen. Der Bezug zur Gesellschaft wird dann darüber hergestellt, dass diese beiden Funktionen eine tragende Rolle für die Gesellschaft spielten. Die wenigen Textstellen, die die Verknüpfung von Forschung und Lehre über das Vermitteln von Erkenntnissen und Methoden der Erkenntnisgewinnung beschreiben, sind weniger problematisierend, als dass sie sich darauf berufen, dass die

²⁴³ (FL_2003_33_u; FL_2002_02_u; Z_1999_09_nu).

²⁴⁴ (FL_2001_29_u; Z_2004_06_nu).

²⁴⁵ Ähnlich: „Moderne Wissenschaftspolitik sollte deshalb [bedingt durch die Anforderungen der Wissensgesellschaft] bemüht bleiben, den Humboldtschen Ansatz auch unter den Bedingungen einer Massennachfrage nach akademischer Bildung und einer tiefgehenden Spezialisierung der bearbeiteten Forschungsgebiete zur Geltung zu bringen“ (FL_2004_33_nu).

²⁴⁶ Dies geschieht sowohl in Bezug auf das Ansehen von Professor_innen (Z_2000_06_nu; FL_1999_17_u) als auch mit Blick auf die mangelnde Anerkennung der Nachwuchswissenschaftler_innen (FL_1999_08_u; FL_2011_25_u), wobei hier Anerkennung meist als Synonym für fehlende Arbeitsmarktperspektiven im universitären Betrieb gleichgesetzt wird. Allerdings finden sich auch negative Beschreibungen, die die Forschungs- und Lehrfreiheit nennen, um diese als vermeintlichen Freifahrtschein für die Vernachlässigung der Aufgaben zu deklarieren (Z_1999_09_nu; FL_2002_15_u).

Verknüpfung für die Wissensgesellschaft relevant sei. Gleichzeitig werden Reformbestrebungen bejaht oder diese differenziert betrachtet. So wird der Bologna-Prozess als Möglichkeit begriffen, der Herausforderung des sich verändernden Qualifizierungsbedarfs zu begegnen und „den Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung sowie die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen damit zu verknüpfen“ (FL_2009_20_u). Auch wird dargelegt, dass es neue Verknüpfungsmöglichkeiten gäbe, wenn die Mitgestaltung der Gesellschaft als neuer Handlungsraum begriffen würde (FL_2000_40_u).

Ebenfalls meist auf die Wissenschafts- und Ausbildungsfunktion eingehend sind Textsegmente, die die fehlende Anerkennung der Universität durch die Gesellschaft beschreiben. Im Vergleich zu allen Dokumenten, in denen die Beziehung von Universität und Gesellschaft benannt wird, fällt hier ein erhöhter Anteil an Autor_innen aus dem sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächerspektrum auf. Problematisiert wird das fehlende Verständnis der Gesellschaft, dass Bildung durch Wissenschaft bzw. Wissenschaft zur Bewahrung der Kultur beitrage. Hier wird sowohl auf die Ausbildungsfunktion der Universität verwiesen als auch auf die Aufgabe der Universität als Organisation der Wissenschaft. Die Überschneidungen finden sich demgemäß mit Argumenten, die auf die Ausbildungsfunktion verweisen, die dazu diene den Wohlstand der Gesellschaft zu sichern sowie zur Höherbildung der Gesellschaft beizutragen. Der Verweis auf die Kernaufgaben der Universität dient hier dazu, die Universität zu verteidigen oder Anerkennung einzufordern. Um nur ein Beispiel zu nennen:

„Nun hatten die Universitäten noch niemals allzu viele Freunde in diesem Land. Deutschland ist heute keine wissenschaftsfreundliche Nation. Zwar gehört die ‚Wissensgesellschaft‘ wie ein Textbaustein mittlerweile in jede Rede über die Zukunft der Republik. Doch anders als in den USA, in Großbritannien oder Frankreich spricht hier niemand mit Stolz oder gar Ehrfurcht von seinen besten Bildungsinstitutionen“
(Z_2003_08_nu).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die Beziehung der Universität als Organisation der Forschung und Lehre zur Gesellschaft meist ins Feld geführt wird, um Forderungen zu stellen oder die Arbeitsweise und Autonomie der Universität zu legitimieren. Was unter Forschung und Lehre und der Einheit dieser beiden Aufgaben verstanden wird, tritt in den Hintergrund. Selbst wenn spezifische Leistungen im Bereich der Wissenschaft und Ausbildung benannt und problematisiert werden, greifen die Argumentationen auf allgemeine Programmatiken zurück, gerade wenn der Status-Quo der universitären Verfasstheit verteidigt werden soll. Zudem wird ersichtlich, dass die Beschreibungen und Legitimationsmuster, die sich ebenfalls in den Universitätsgeschichten finden und den Fortschritt durch Wissenschaft und Innovation als Leistung für die Gesellschaft hervorheben, auch in der medialen Darstellung der Universität und ihrer Beziehung zur Gesellschaft aufgegriffen werden. Allerdings scheint in der medialen Debatte ein höherer Bedarf an Legitimation und Nutzenbeschreibung vorzuliegen, die sich auf die

zukünftigen Aufgaben der Universität beziehen und die gesamtgesellschaftliche Lage als Ausgangspunkt wählen. Daher treten neben die Verweise auf die Tradition der Universität Hinweise auf die Verfasstheit der Gesellschaft sowie den Bedarf an wissenschaftlichem Wissen und der Fähigkeit zur Produktion und Beurteilung von Wissen. Der Hinweis auf die zweckfreie Wissenschaft und die Kontingenz der Nützlichkeit von Forschungsergebnissen dient weiterhin zur Abgrenzung gegenüber von außen an die Universitäten herangetragenen Leistungserwartungen. Ein besonderer Legitimationsbedarf scheint bei den kultur- und sprachwissenschaftlichen Fächern zu bestehen. Sie verweisen häufiger auf die regulierende Bedeutung der wissenschaftlichen Methode und die Suche nach Wahrheit als Zielvorstellung, die sich auf die zukünftige Verfasstheit der Gesellschaft auswirken würde.

5.4.2 Politik

(1) Die Bedrohung der Universität durch Reformen, Finanzierungspässe und Reglementierung.

Das Verhältnis von Universität und Politik, das in Argumenten, die eine bessere Finanzierung oder einen Stopp der Sparmaßnahmen fordern, beschrieben wird, zeichnet die Universität als Organisation der Wissenschaft und Ausbildung, die eine Verantwortung für die nachfolgende Generation habe. Hier wird auf Ausbildung und Wissenschaft meist nicht spezifischer eingegangen, sondern die Begriffe der Forschung und Lehre genutzt, um die Kernaufgaben der Universität zu nennen und sich gegen die Eingriffe durch die Politik zu wenden.²⁴⁷ Die Politik wird als bewusst handelnde Instanz gezeichnet, die die Unterfinanzierung²⁴⁸ seit Jahren ignorieren würde. Auch in Bezug auf die politischen Akteur_innen wird absichtsvolles Handeln unterstellt und die Finanzpolitik als massiver Angriff (FL_2004_06_nu) gewertet. Die politischen Akteur_innen werden als kühl kalkulierend (Z_2008_05_nu), nicht mit offenem Visier kämpfend (FL_2000_27_u) und kess verkündend, dass es keine Überlast mehr gebe (FL_2007_36_u), gezeichnet. Die Unterfinanzierung der Lehre wird meist an der Betreuungsrelation ausgemacht und die Relation von Hochschullehrer_innen zu Studierenden benannt.²⁴⁹ Allerdings finden sich zudem weniger polemische Forderungen, die die

²⁴⁷ Dies drückt sich beispielsweise in der Wortwahl „chronisch“ unterfinanziert (Z_2004_15_u; FL_2004_05_u) aus oder in Aussagen wie: „Es ist nicht hinnehmbar, dass Bildung und Wissenschaft als Zukunftsbereiche kaputtgespart werden, während diejenigen, die die derzeitige Krise maßgeblich mitverursacht haben, mit milliardenschweren Konjunkturprogrammen gepöppelt werden“ (FL_2009_21_u).

²⁴⁸ Auch Fördermaßnahmen werden metaphorisch beschrieben: „Die Regierung aber will nicht die Krankheit kurieren, sondern ein paar hübsche Wellness-Center in Gestalt von ‚Elite-Universitäten‘ wie Stanford hinstellen“ (Z_2004_02_nu).

²⁴⁹ „Das Verhältnis bzw. Missverhältnis von Lehrenden zu Studierenden am Frankfurter Fachbereich Rechtswissenschaft ist ein Synonym für das Wort Katastrophe: 1 Professor steht 124 Studie-

„funktionsangemessene Finanzierung“ fordern und beispielsweise einen Vergleich mit dem rechtlichen Status der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ziehen:

„Die Freiheit von Forschung und Lehre muß folglich in gleicher Weise vor Fremdsteuerung geschützt werden wie die Rundfunkfreiheit. So darf der Staat nicht gezielt bestimmte angeblich nicht effiziente Fächer oder Forschungsrichtungen kaputtsparen oder auf die Ergebnisse von Forschungsprozessen Einfluß nehmen“ (FL_2004_32_u).²⁵⁰

Die Leistungen bzw. die Funktion (s.u.) der Universität werden als öffentliches Gut angesehen, die nicht nach marktwirtschaftlichen Kriterien bewertet werden dürfe. Gleichzeitig wird die bessere Finanzierung aber auch als der „volkswirtschaftlichen Vernunft“ gemäße Entscheidung dargelegt, da eine höhere Bildung in der Gesellschaft „nicht ohne nachhaltige Stärkung von Forschung und Lehre“ (FL_2006_17_u) umgesetzt werden könne. Hier wird deutlich, dass die Funktion der Universität für die Gesellschaft beschrieben wird und der Politik die Aufgabe zugesprochen wird, diese nicht nach den Leistungen für die Teilsysteme zu beurteilen, sondern ihre gesellschaftliche Funktion wertzuschätzen.

Zuletzt finden sich noch einige Argumentationsstränge, die die medizinischen Fakultäten und die Fehlfinanzierung der Kliniken in den Blick nehmen. Hier werden Forschung und Lehre als Kernaufgaben benannt, die in Konkurrenz zur Krankenversorgung stünden (FL_2001_24_u; Z_2003_07_u).

Wird die Beziehung der Universität zur Politik unter Bezugnahme auf Forschung und Lehre als ihre Kernbereiche thematisiert und über aus der Politik kommende Regelungen und Reformen geschrieben, werden Politik und die Hochschulen als sich entgegenstehende Akteur_innen charakterisiert. Die Universitätsangehörigen zeichnen den politischen Willen als einer eigenen Logik folgend und nutzen dann die Beschreibung der Eigendynamik von Forschung und Lehre, um das Passungsproblem von politischen Regelungen und universitärem System zu benennen:

„Die Universität ist die Heimat von Forschung und Lehre. Sie ist der Ort der wissenschaftlichen Begegnung in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Alle anderen Aufgaben, die ihr durch die Politik in immer größerem Umfang zugewiesen werden, sind dem primären, nämlich wissenschaftlichen Auftrag der Universität untergeordnet. Die Universität ist weder Wirtschaftsbetrieb noch Ausbildungsfabrik, sie ist keine Behörde

renden zur Verfügung“ (FL_2007_28). „Der Spardruck sei schmerzhaft, sagt HU-Vizepräsident Heinz-Elmar Tenorth. In der Philosophie versorgen zurzeit vier Professoren 2000 Studenten im Haupt- und Nebenfach“ (Z_2003_20_nu).

²⁵⁰ Ähnlich (Z_2004_27_u) und: „Diese tragende, unverzichtbare Finanzausstattung garantiert die Stetigkeit von Forschung und Lehre, fundiert ihre Fähigkeit, sich auch gegen Zeitgeist und politischen Einfluß ihren Forschungszielen und Erkenntnissen widmen zu können, macht darüber hinaus auch das Angewiesensein unserer Rechtsgemeinschaft auf Forschung, wissenschaftlichen Nachwuchs und gut ausgebildete junge Menschen nachdrücklich bewußt“ (FL_2003_20_u).

*und auch kein öffentliches Beschaffungsamt für nützliche Informationen“
(FL_1999_25_u).²⁵¹*

Während zwar stets auf Forschung und Lehre bzw. Prozesse der Ausbildung und Forschung gleichermaßen verwiesen wird, wird in vielen Textsegmenten das Selbstverständnis als Wissenschaftler_in aufgerufen.²⁵² Die Auswirkung politischer Entscheidungen und Reformen wird als „Fülle an Einzelvorschriften“ (FL_2003_35_u), und ein Muster für die bürokratische und politische Herrschaft (FL_2003_35_u), Instrumentalisierung (FL_2002_20_u) und Bürokratismus, der dem akademischen Betrieb abträglich sei (FL_2001_24_u), beschrieben. Während die Argumentationen meist darin übereinstimmen, dass die Folgen politischer Einwirkung den Aufgaben der Universität widersprechen würden oder sich negativ auf diese auswirkten, unterscheiden sie sich in der Folgerung, die sich daraus für die universitären Akteur_innen ergibt. Die meisten verbleiben in einer Passivität, die die Angehörigen der Universität als den Regelungen Ausgelieferte darstellen und die Verantwortung für Missstände damit auf das politische System übertragen. Es finden sich jedoch auch einige, die einen Handlungsraum eröffnen:

„Da die Hochschulen und die Hochschullehrer nicht über die Macht verfügen, fehlgelaufene makropolitische Prozesse zu revidieren, bleibt es jedoch unsere Pflicht, im Rahmen unserer Möglichkeiten das zu tun, was mit Bildung durch Wissenschaft gemeint war: Die Selbstbildung autonomer Persönlichkeiten im Interesse der Individuen und der Gesellschaft, in der sie tätig werden“ (FL_2014_24_u).²⁵³

Entgegen den Argumentationen, die eine Bedrohung in den Reformen sehen und der Universität den Status einer staatlich gesteuerten und reglementierten Institution zuschreiben, die den Entscheidungsprozessen wehrlos ausgesetzt ist, findet sich aber auch ein Muster, dass die Reglementierung benennt und negativ bewertet, im Kontrast dazu jedoch auf die Eigendynamik der Organisation verweist, indem sie den Wettbewerb als regulierendes Prinzip einfordert, das die staatliche Steuerung ersetzen solle. Diese Argumentation findet sich häufiger auf Seiten nicht-universitärer Autor_innen:

²⁵¹ Ähnlich: „Wo hingegen hier auf aktuelle Debatten und Neuregelungen angespielt wurde, dort [in der Handlungsweise der Hochschulpolitik] zeigten sich diese als Ausdruck einer Politik, die den Prinzipien von Bildung und Wissenschaft im Wesentlichen befremdet gegenübersteht. Ihre Fortsetzung würde die Freiheit von Forschung und Lehre gefährden können und sie würde in den Universitäten nicht wenig von dem verkümmern lassen, was Voraussetzung für ihren gesellschaftlich notwendigen Beitrag zum öffentlichen Gebrauch der Vernunft ist“ (FL_2003_33_u).

²⁵² So wird auf die „wissenschaftliche Begegnung“ (FL_1999_25_u) hingewiesen, ein „Reformmatorium“ eingefordert, damit den „Wissenschaftlern mehr Zeit dafür [bliebe], wofür sie eigentlich angetreten sind: Für die wissenschaftliche Arbeit in der Forschung und damit eng verbunden für eine auf Wissenschaft basierende und wissenschaftliches Ethos vermittelnde Lehre“ (FL_2002_07_u).

²⁵³ Ähnlich: „Die Kraft der Subversion, auf die der Kölner Völkerrechtler Hartmut Schiedermaier hinwies. Man müsse im Interesse der Studenten eben dafür sorgen, daß die neuen Regularien, die die alten Regularien ersetzen, vor Ort nicht ankämen“ (FL_2004_14_nu).

„Die ZEIT: »Herr Erhardt, die Öffentlichkeit hat sich an negative Schlagzeilen über das Bildungswesen gewöhnt. Nun präsentiert der Stifterverband eine gute Nachricht. Darf man jubeln?«

Manfred Erhardt: »Das wäre übertrieben. Aber in einem entscheidenden Punkt hat sich in Deutschland in den vergangenen vier Jahren mehr bewegt als in zwei Jahrzehnten zuvor: Der Staat gibt den Hochschulen ihre Freiheit wieder und lockert das Paragrafenkorsett. Angesichts der internationalen Konkurrenz müssen die deutschen Hochschulen bessere Leistungen in Forschung und Lehre erbringen. Das können sie jedoch nur, wenn sie für ihr Tun selbst verantwortlich sind und nicht am Gängelband des Staates hängen.« (Z_2002_16_nu)

Die staatliche Steuerung wird dem Begriff der Freiheit gegenübergestellt, Flexibilität und Wettbewerb als Bedingungen für ein qualitativ hochwertiges Hochschulsystem verstanden. Die Beziehung von Staat und Universität wird mit Begriffen wie „Gängelband“ (Z_2002_16_nu; FL_2003_21_u), Einflussnahme (FL_2003_21_u), Detailsteuerung (FL_2000_37_nu) und verordnete Gleichheit (Z_2001_10_nu) beschrieben. Dieses Muster findet sich vor allem in den Jahren 2000 bis 2005 und die Argumente nehmen Bezug auf die Novellen des Hochschulrahmengesetzes. Auch stimmen sie meist in den Maßnahmen, die sie benennen, überein²⁵⁴ und haben im Unterschied zu den oben beschriebenen Bedrohungsszenarien einen Vorschlagscharakter. Gleichzeitig treten kritische Stimmen auf, die die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien im Hochschulsystem als Gefahr deklarieren und die Übernahme wettbewerblicher Strukturen der Eigenlogik von Wissenschaft und Bildung entgegensetzen.²⁵⁵ Effizienz und die Konzentration auf die Quantität des Outputs werden als unvereinbar mit der Dynamik der universitären Aufgaben von Ausbildung und Forschung verstanden. Die Distanzierung von den politischen Akteur_innen findet dann Niederschlag in der Zitiation der zugeschriebenen Wortwahl von Hochschulpolitiker_innen, die dadurch als Rhetorik gezeichnet wird: „Effizienz, die ‚unternehmerische Hochschule‘ und der Bedarf von Wirtschaft und Gesellschaft sind dabei die Leitsterne der Gesetzgebung und der Hochschulpolitik“ (FL_2008_05_nu)²⁵⁶. Das von den Autor_innen

²⁵⁴ Hier wird meist die Einführung von Zielvereinbarungen genannt (FL_2000_37_nu; Z_2004_20_nu), die die Steuerung ersetzen solle. Hinzu kommen das Einführen von Studiengebühren (FL_2003_21_u) und die Abschaffung der Kapazitätsverordnung (FL_2000_37_nu) sowie der Wunsch, dass Universitäten die Studierenden selbst auswählen können sollen (Z_2004_09_u).

²⁵⁵ „Damit die knappen Mittel ‚effizient‘ eingesetzt werden, zwingt der Staat die Universitäten und die zur ‚Wissensproduktion‘ und ‚Bildungsproduktion‘ angestellten Professoren mit ihrem wissenschaftlichen Anhang auch zur ständigen Teilnahme an künstlich inszenierten Wettbewerben“ (FL_2011_17_u).

²⁵⁶ „Zu den herrschenden Mächten gehören Hochschulpolitiker in den Parteien und in den Universitäten, und man weiß, was sie anrichten: die Verschulung der Studiengänge; die Taylorisierung der wissenschaftlichen Arbeit; das Akkordlohnsystem für Hochschullehrer; die Verbetriebswirtschaftlichung der Universitäten; die Fremdbestimmung von Forschung und Lehre durch außeruniversitäre ‚Oligarchen‘; die Kreolisierung der deutschen Wissenschaftssprache“ (FL_2007_18_u).

der Politik unterstellte Interesse lautet, zum einen möglichst hohe Gewinne von der Universität zu erwarten, und zum anderen, möglichst wenig in diese investieren zu müssen.²⁵⁷ Auch wird dann die Verwendung der Formel »Forschung und Lehre« oder synonyme Begriffe zu einer rhetorischen Form, die die Universität als Raum beschreibt, in dem eine eigene Dynamik vorherrsche, die weder politisch steuerbar, noch durch Wettbewerbssysteme optimierbar sei. Der Verweis auf die der Universität zukommenden Funktionen dient in diesem Fall zur Abgrenzung gegenüber systemexternen Anforderungen.

Zuletzt soll noch darauf verwiesen werden, dass sich einige Argumente finden, die die Bedrohung der Universität als Ort von Forschung und Lehre in dem politischen Willen zur Auflösung der »Einheit von Forschung und Lehre« sehen. Hier wird auf die Idee der Einführung von Lehrprofessuren eingegangen, auf den Hochschulpakt sowie auf die Erhöhung des Lehrdeputats. Die codierten Textsegmente unterscheiden sich zwar stark im Hinblick darauf, was der Auslöser für die Bedrohung sei, jedoch gehen sie beinahe alle auf die Gefahr ein, dass Professor_innen nicht genug Zeit zum Forschen hätten bzw. der Forschung durch Reformen weniger Gewicht beigemessen würde: „Die Aufwertung der Lehre setzt meines Erachtens ebenfalls ein falsches Signal, weil es eine implizite Hintanstellung von Forschung ist“ (FL_1999_11_u).²⁵⁸ Die Funktion, die hier die Nennung beider Aufgabenbereiche einnimmt, wird selbst in einer Aussage genannt:

„Gegen solche politischen Versuchungen, hinter denen weniger die planende Hand des Wissenschaftsministers als der Rotstift des Finanzministers zu erkennen ist, hilft nur der zur Überzeugung verdichtete Glaube an den wissenschaftsimmanenten Zusammenhang

²⁵⁷ „Moderne Wissenschaftspolitik sieht in den Universitäten Wirtschaftsunternehmen und verabschiedet sich aus der Verantwortung für die Ausstattung der Hochschulen mit der Empfehlung, sich durch private oder öffentliche Unterstützung so genannte Drittmittel zu beschaffen [...]. Das gilt für öffentliche Sondermittel, weil so große Summen in eine wie immer definierte Hochleistungsforschung gelenkt werden, ohne dass dies der Grundversorgung universitärer Forschung und Lehre zugute käme“ (FL_2007_38).

²⁵⁸ Gleichwohl muß sich der Dienstherr der Hochschullehrer fragen lassen, ob es nicht seiner Fürsorgepflicht widerspricht, wenn er anordnet, daß Hochschullehrer fast die gesamte gesetzliche Dienstzeit für ihre Verpflichtungen in Lehre, Akademischer Selbstverwaltung und Prüfung erbringen müssen, obwohl die Forschung nach dem Universitätsgesetz ebenfalls zu den zentralen Pflichtenaufgaben der Hochschullehrer gehört“ (FL_2003_32_u). „Betrachten wir schließlich den noch nicht besonders gut gelungenen Hochschulpakt 2020. Der Hochschulpakt dient dem Ziel, zusätzliche Studienplätze zu finanzieren. Er tut dies finanziell in undifferenzierter Weise für Universitäten und Fachhochschulen – es gibt dieselben Pauschalen pro Studienplatz. Damit wird explizit auf die Finanzierung der Forschungsanteile universitärer Lehre verzichtet und zugleich ausdrücklich auch das Ziel verfolgt, den Fachhochschulsektor mengenmäßig stärker auszubauen“ (FL_2007_36_u). „Es zeigt aber auch, dass der Staat sehenden Auges von seinen Hochschullehrern Forschung in der Freizeit erwartet, damit die deutsche Forschung jenen hohen internationalen Stand wieder erreichen kann, den sie vor hundert Jahren hatte. Man mag sich bei diesem Ergebnis damit beruhigen, dass Forschung und Wissenschaft durch die Hochschullehrer seit jeher weit jenseits der dienstrechtlich festgelegten Arbeitszeit betrieben wurden“ (FL_2007_19_u).

von Forschung und Lehre, den man in quasi-theologischer Semantik getrost auch als Einheit von Forschung und Lehre beschreiben kann“ (FL_2009_17_u).

Die Autor_innen verteidigen ihren Auftrag als Forscher_innen, indem sie die Lehre auf die Forschung beziehen, jedoch ohne konkrete Angaben, worin die Verbindung besteht. Gerade der wiederkehrende Hinweis auf die Zeitkonkurrenz von Forschung und Lehre offenbart jedoch, dass die Einheit in der Personalunion verankert bzw. die Forschung als Bestandteil der Lehre, die Lehre jedoch nicht als Teil der Forschung gesehen wird.

(2) Schutz (der Freiheit) von Forschung und Lehre

Die Beziehung von politischem System und Universität wird zudem über das Verhältnis der Freiheit von Forschung und Lehre und die Aufgabe des Staats diese Freiheit zu garantieren und zu schützen, beschrieben. In dem folgenden Zitat werden die beiden Richtungen deutlich, die sich auch in den Argumentationen finden: Zum einen wird die Freiheit von Forschung und Lehre als Abwehrrecht,²⁵⁹ für das der Staat garantiert, aufgefasst, zum anderen wird der Hinweis genutzt, um auf die Wertentscheidung, die sich aus dieser Verhältnisbestimmung ergibt, hinzuweisen:

„Das Bundesverfassungsgericht interpretiert die Freiheit von Forschung und Lehre einerseits als Abwehrrecht, andererseits aber auch als objektive Wertentscheidung. Daraus ergibt sich, daß der Gesetzgeber die Universitäten ebenso wie die Rundfunkanstalten staatsfern organisieren muß“ (FL_2004_32_u).²⁶⁰

Wird auf die Wertentscheidung verwiesen, werden Bildung und Wissenschaft bzw. Forschung und Lehre als Kernbereiche der Universität gezeichnet und verdeutlicht, dass die Universitäten einen öffentlichen Auftrag (FL_2002_33_u) hätten bzw. dass Bildung und Wissenschaft nicht nur öffentliche Anliegen seien, sondern als öffentliche Güter in hinreichendem Umfang nur durch staatliches Engagement gewährleistet werden könnten (FL_2002_02_u). Dem Staat wird hier die Aufgabe zugeschrieben, die Universität als Organisation von Wissenschaft und Ausbildung

²⁵⁹ Im Allgemeinen werden den Grundrechten drei Funktionen zugeschrieben: Grundrechte als Abwehrrecht, als Leistungsrecht und als Recht zur aktiven Teilhabe.

²⁶⁰ Ähnlich, da auch hier beide Bereiche genannt werden: „Der Staat ist die organisierte Allgemeinheit. Sein Interesse an den Universitäten und Fachhochschulen ist das Gemeinwohlinteresse und liegt auf der Hand: Bildung und Ausbildung zum Wohle der Allgemeinheit. Wenn sich der Staat der Hochschulfinanzierung annimmt, steht der Bedarf der Hochschulen freilich in politischer Konkurrenz mit anderen legitimen Finanzierungsansprüchen. Das vor allem, Finanz- und Kapazitätsplanung, macht das trägerschaftliche Interesse des Staates aus; die Hochschulautonomie steht unter dem Vorbehalt des Möglichen. Andererseits trägt der Staat Organisationsverantwortung im Interesse freier Forschung und Lehre: Er schafft organisationsrechtliche Grundrechtsvoraussetzungen (Bereitstellungspflicht), um die Freiheit der Wissenschaft zu fördern und zu schützen – vor staatlichen Eingriffen und erst recht vor wissenschaftsfremder Steuerung von Seiten Dritter (Schutzpflicht)“ (FL_2001_22_nu).

ausreichend zu unterstützen und auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren.²⁶¹ Die Freiheit von Forschung und Lehre als Abwehrrecht und Beziehungsbeschreibung veranschaulicht ein ambivalentes Verhältnis. Der Staat garantiert den Schutz, wird jedoch gleichzeitig als potentielle Bedrohung wahrgenommen:

„Die eminente Bedeutung dieser Freiheitsgewährleistungen wird jedermann einleuchten, der sich im Blick auf die jüngere Geschichte das Schicksal vor Augen führt, das die Universitäten unter der nationalsozialistischen Herrschaft sowie im real existierenden Sozialismus erfahren haben. Im Griff staatlicher Lenkung oder sonstiger Fremdsteuerung geht die Wissenschaft wegen des Verlustes der Freiheit zwangsläufig unter“ (FL_2003_19_u).

Die Ebenen, auf denen das Abwehrrecht und die zu schützende Einheit zum Tragen kommen, können sowohl universitätsintern gesehen werden, als auch in Abgrenzung zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft. So wird in dem oben zitierten Absatz die Freiheit vor allem gegengüber staatlichen Eingriffen und die Universität als schützenswerter Freiraum²⁶² benannt. Der Hinweis auf das Abwehrrecht wird jedoch ebenfalls genutzt, um den Beamt_innenstatus zu rechtfertigen: „Die Unabhängigkeit des Hochschullehrers wird unterstrichen durch seinen Status als Beamter, der ihn vor jeglicher Einflussnahme schützen soll“ (FL_2000_19_nu). Auch um inneruniversitäre Entscheidungen zu kritisieren, wird darauf verwiesen und der Staat in die Pflicht genommen.²⁶³

Zuletzt finden sich Argumentationen, die die Freiheit von Forschung und Lehre eher auf den Bereich der Wissenschaft beziehen, und bei denen die Nennung beider Bereiche auf der Grundgesetzformulierung (Art. 5 Abs. 3 GG) beruht. Hier werden diverse Steuerungsvorhaben wie Quotierungen sowie inhaltliche Vorgaben, beispielsweise die Zivilklauseln, in den Blick genommen und gegen die Forschungsfreiheit aufgewogen.

Zusammenfassend kann man erkennen: Der Hinweis auf die Beziehung von Staat und Universitäten, unter Rückgriff auf die zu schützende Freiheit von Forschung und Lehre dient einerseits dazu, Unterstützung durch die Politik einzufordern und andererseits Eingriffe und Zugriffe auf die Universität oder die universitätsinterne Struktur bzw. die universitären Akteur_innen abzuwehren. Diese Bestimmungen finden sich vor allem in Texten aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, verfasst von universitären Autor_innen. Auch sind sie verstärkt mit Blick auf die

²⁶¹ „Moderne Wissenschaftspolitik sollte deshalb bemüht bleiben, den Humboldtschen Ansatz auch unter den Bedingungen einer Massennachfrage nach akademischer Bildung und einer tiefgehenden Spezialisierung der bearbeiteten Forschungsgebiete zur Geltung zu bringen“ (FL_2004_33_nu).

²⁶² Ähnlich ist die Beschreibung der Universität als geistiger Schutzraum (Z_1999_10_nu).

²⁶³ „Im Fall der Einstellung eines Studienganges ist der Schutzbereich der Wissenschaftsfreiheit betroffen. Die Teilhaberechte des einzelnen Wissenschaftlers bzw. der Hochschule als solcher stehen zwar von vornherein unter dem Vorbehalt des Möglichen. Dennoch kann der Gesetzgeber im institutionellen Schutzbereich der Wissenschaftsfreiheit nicht beliebig disponieren.“ (FL_2003_17_u).

Phase der Novellen im Hochschulrahmengesetz zu finden sowie in den frühen 2000er Jahren, als der Beamtenstatus und die Dienstrechtsreform diskutiert wurden.

(3) Förderung der Universität und Reformbedarfe

Hinzu kommen einige Argumentationsstränge, die die Universität als Ort von Forschung und Lehre aufgreifen und Reformbedarfe beschreiben. Diese sind zu ca. 75 % in der Wochenzeitung *Die ZEIT* verortet und weisen einen hohen Anteil an nicht-universitären Autor_innen auf (ca. 75 % der codierten Äußerungen).

„Die Universitäten (und ihre professoralen Repräsentanten) müssen ihre seit dem 19. Jahrhundert gepflegten Vorbehalte gegen Parlamentarismus und Demokratie als steuernde Institutionen des Hochschulsystems (endlich) aufgeben“ (FL_2001_21_u).

In diesem Segment wird das Bild einer Institution gezeichnet, die sich gegen Neuerungen sträube, während die Gegenwart neue Anforderungen an die Organisation stellen würde. Besonders in der Wochenzeitung *Die ZEIT* werden Wettbewerb zwischen den Universitäten als Strukturprinzip sowie der Bedarf an Leistungsbeurteilungen thematisiert und der Universität und ihren „erstarrten Strukturen“ (Z_2003_08_nu) entgegengesetzt. Die Idee einer veralteten Universität wird zudem in Beschreibungen der Professor_innenschaft aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund ergeht die Forderung an das politische System, Reformen zu verabschieden, um so den Anforderungen in der Zukunft gerecht zu werden und die in der Vergangenheit verharrende Universität zu erneuern.

Eine ähnliche Struktur findet sich, wenn Reformen mit Bezug auf den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Promotion beschrieben werden. Auch hier wird die Tradition der Universität, auf die sich beispielweise mit der Formulierung wie „eh und je“ (Z_2001_16_nu) bezogen wird, dem Bedarf zur Veränderung entgegengestellt, zum Beispiel mit Blick auf die Gründung von Graduiertenschulen:

„gefördert und beschlossen nicht zuletzt von jenen Politikern, die offiziell die vermeintlich unverzichtbare Tradition der Individualpromotion verteidigen – und insgeheim doch genau wissen, wie gewaltig der Reformbedarf ist“ (Z_2009_15_nu).

Auch hinsichtlich anderer struktureller Reformen wird auf die vergangenen Versäumnisse verwiesen: „Jahrelang haben es Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen versäumt, junge Wissenschaftlerinnen zu fördern und ihre Hierarchien durchlässiger zu machen für Frauen, die in Forschung und Lehre Karriere machen wollen“ (Z_2014_13_nu). In diesen Argumentationen werden die Hochschullehrenden als Forscher_innen und Lehrende gleichermaßen angesprochen und die Nennung beider Aufgabenbereiche dient zur Beschreibung der Arbeitsanforderungen. Insgesamt wird die Universität und ihre Akteur_innen (zumindest diejenigen, die qua Amt Entscheidungsbefugnisse haben) als reformunwillig und veraltet dargestellt.

Zwei weitere Muster konnten identifiziert werden, die die beiden Aufgabenbereiche der Forschung und Lehre benennen und einen Reformbedarf anmelden. Erstens, wenn die Exzellenzinitiative als Ausgangspunkt genommen wird, ein Förderprogramm für die Lehre einzufordern: „Eine Exzellenzinitiative für die Lehre, das wäre etwas“ (Z_2006_05_nu).²⁶⁴ Hier werden beide Aufgaben der Universität zugeschrieben, wobei die beiden als entkoppelt dargestellt werden und die Lehre als Stiefkind der Forschung in der Wahrnehmung des Förderbedarfs charakterisiert.

Zweitens durch Argumente, die die Universität auf der Ebene der Organisation beschreiben und auf ihre Ausbildungs- und Forschungsaufgabe hinweisen, indem innerhalb eines Arguments auf verschiedene Förderungen in den beiden Bereichen eingegangen wird. Diese sind häufig in Berichten bzw. Interviews mit Bildungspolitikern_innen, die verschiedene Förderprogramme benennen oder über diese berichten, zu finden:

„Wenn das Sozialimage der guten Hochschullehrer besser wird, können sich auch die anderen auf Dauer keine schlechte Lehre erlauben«, sagt Jürgen Zöllner (SPD). Der Berliner Bildungsminister, derzeit Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK), hat im Januar eine Neuauflage des bundesweiten Elitewettbewerbs vorgeschlagen – diesmal für die Lehre“ (Z_2007_12_nu).²⁶⁵

Auch sind einige Argumentationslinien zu finden, die aus parteipolitischen Programmen entnommen sind, und in denen die Parteien die Hochschulen als Ganze adressieren, indem sie beide Bereiche ansprechen.²⁶⁶

In zwei Dritteln der codierten Passagen wird die Universität als Organisation adressiert, die es durch die Politik zu fördern gilt und entweder auf weiteren Förderbedarf aufmerksam gemacht oder die bereits geschehene Förderung benannt. Die gleichzeitige Nennung der Aufgabenbereiche von Forschung und Lehre dient hierdemgemäß dazu, die Kernaufgaben der Universität zu benennen, ohne dass die Verbindung von Forschung und Lehre genauer beschrieben wird. Wenn die gleichzeitige Nennung eine argumentative Bedeutung hat, dann um die Organisation als Ganze zu beschreiben und gegenüber systemexternen Anforderungen abzugrenzen.

Betrachtet man nun noch einmal die Beschreibungen bzw. Adressierungen der Universität in ihrer Beziehung zur Politik, wird deutlich, dass die Formel »Forschung und Lehre« bzw. der Hinweis auf beide Aufgabenbereiche die argumenta-

²⁶⁴ Ähnlich (Z_2007_04_nu; Z_2007_12_nu).

²⁶⁵ Hierzu zählen Interviews mit Buhlman (FL_2002_35_nu), Schröder (FL_2002_25_nu), Zimmer (FL_2002_23_nu), von Heyden (Generalsekretär des Wissenschaftsrats) (Z_2009_02_nu) sowie eine Sequenz aus einem Streitgespräch mit Zöllner (Z_2007_39).

²⁶⁶ „Wir wollen im eigenen nationalen Interesse die Position Deutschlands auf dem globalen Bildungsmarkt verbessern, das Studienangebot und die akademischen Grade unserer Hochschulen stärker internationalisieren sowie die Werbung für den Studien- und Forschungsstandort Deutschland im Ausland erhöhen“ (FL_2002_22_nu).

tive Funktion hat, Bedrohungslagen zu schildern und Förderung oder Veränderung einzufordern. Nur in ca. 10 % der Nennungen wird die Beziehung von Forschung und Lehre näher bestimmt. In diesen Segmenten lässt sich jedoch kein Muster erkennen, da diese eine große Bandbreite an Argumenten und Verwendungen der Formel abdecken: So wird die Formel als bestehende Zielvorstellung benannt, die von der Idee einer zeitgemäßen Universität (FL_2002_14_u) bedroht zu sein scheint. Es wird die Unmöglichkeit des forschungsorientierten Lehrens in der Massenuniversität dargelegt und Realismus eingefordert (Z_2007_05_u). Ebenfalls wird der Anspruch auf Ausbildung durch Wissenschaft verteidigt (FL_2002_14_u), ein Reformmoratorium gefordert, um dem Anspruch einer auf Wissenschaft basierenden und wissenschaftlichen Ethos vermittelnden Lehre zu ermöglichen (FL_2002_07_u), oder darauf verwiesen, dass viele Studierende in Industrieprojekten forschen, um die sinkende staatliche Förderung der Forschung zu beschreiben (Z_2004_19_nu).

In ca. einem Drittel der Argumente werden beide Bereiche benannt und als Aufgabe der Hochschulakteur_innen angeführt. Hier wird die Verbindung in der Personalunion von Forscher_innen und Hochschullehrer_innen gesehen. Häufig wird dabei, wie bereits beschrieben, auch eine zeitliche Konkurrenz unterstellt. Wenn eine Verbindung benannt wird, dann eigentlich immer unidirektional, indem die Forscher_innen Erkenntnisse aus der Wissenschaft vermitteln. Am häufigsten jedoch werden Wissenschafts- und Ausbildungsfunktion der Universität nur gemeinsam benannt, um die Universität als Organisation zu beschreiben und die ihr genuin zukommenden Aufgaben sowie die von ihr erwartbaren Leistungen zu benennen bzw. an diese herangetragene Anforderungen zu negieren.

5.4.3 Wirtschaft

Diejenigen Aussagen, die sich sowohl auf die universitäre Forschung als auch auf die Lehre beziehen, wurden noch einmal mit Blick darauf codiert, ob eine Verbindung von Wissenschaft und Ausbildung auf der Ebene der Organisation, der Personalunion oder der Interaktion benannt wird. Die Codierung ergab, dass alle Ebenen gleichermaßen vertreten sind. Argumentativ ergaben sich keine spezifischen Muster jenseits der bereits beschriebenen, die nicht auf den unterschiedlichen Ebenen der Verbindung von Forschung und Lehre dargestellt werden können.

(1) Die Universität als Organisation von Forschung und Lehre und ihre Beziehung zum Wirtschaftssystem.

Wird Bezug auf die Universität als Organisation genommen und die Verbindung zum Wirtschaftssystem thematisiert, handelt es sich meist um Textsegmente, die über die Finanzierung der Universität durch die Wirtschaft berichten oder eine Position in Form einer Interviewpassage wiedergeben und in der Wochenzeitung *Die ZEIT* abgedruckt sind.

„In diese Lücke springen nun die Unternehmen. Insgesamt 2,5 Milliarden Euro haben Firmen im vergangenen Jahr in Studium, Lehre und Studenten investiert; das sind 328 Millionen Euro mehr als drei Jahre zuvor. Damit gibt die Industrie mehr für die Lehre aus als für die universitäre Forschung“ (Z_2013_21_nu).

Forschung und Lehre werden als zwei unterscheidbare Aufgaben der Universitäten benannt, für die Geld aus der Wirtschaft fließe.²⁶⁷ Wird in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* die Universität als Organisation von Forschung und Lehre bezeichnet und eine Beziehung zum Wirtschaftssystem hergestellt, dann dient die Nennung beider Aufgaben hier ebenfalls eher additiv dazu die Gesamtheit der Universität und ihrer Leistungen zu umreißen.²⁶⁸ Thematisch findet sich jedoch kein Schwerpunkt. Auch lässt sich nicht erkennen, dass der Bezug auf die beiden Bereiche argumentativ eingesetzt würde, um sich von Interessen des Wirtschaftssystems abzugrenzen.

(2) Forschung und Lehre verbunden in der Personalunion und die Beziehung der Hochschulakteur_innen zur Wirtschaft

Betrachtet man die Textsegmente, die eine Verbindung von Forschung und Lehre in der Personalunion benennen und auf die Beziehung zum Wirtschaftssystem eingehen, lassen sich zwei Argumentationsstränge erkennen: Während in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* die beiden Aufgabenbereiche benannt werden, um auf das Konkurrenzverhältnis zur Wirtschaft aufmerksam zu machen, wird in der Wochenzeitung *Die ZEIT* vor allem Bezug auf Stiftungsprofessuren genommen. Man kann erkennen, dass die in der Zeitschrift vermehrt universitären Autor_innen auf die doppelte Aufgabe von Forschung und Lehre verweisen, mit dem Ziel den Status der Professor_innen zu verteidigen bzw. auf die Konkurrenz mit der Wirtschaft um gute Arbeitsverhältnisse zu verweisen:

„1. Der Deutsche Hochschulverband sieht mit großer Sorge, daß der Beruf des Universitätslehrers zunehmend an Attraktivität verliert. Immer häufiger entscheiden sich die besten Köpfe für andere Berufe. Damit sind sie als Forscher und Lehrer für die Wissenschaft verloren. Der Verlust von Innovationskraft fügt der Universität und dem Wirtschaftsstandort Deutschland schweren Schaden zu“ (FL_1999_22_u).²⁶⁹

²⁶⁷ „Die Studenten der TU Berlin leihen sich ihre Bücher in der ‚Volkswagen-Bibliothek‘ aus, während Professoren am ‚Deutsche Telekom Innovation Center‘ forschen“ (Z_2006_02_nu).

²⁶⁸ „Beginnen wir mit der Wirtschaft. Universitäten sind für die Wirtschaft nicht nur ein hochrangiger ‚Ausbildungsbetrieb‘, sondern auch ein kompetenter F&E-Partner. Es wäre deshalb wichtig zu akzeptieren, dass die entsprechenden Verträge nicht nur kostendeckend sind, sondern der Universität einen sinnvollen Gewinn ermöglichen, der reinvestiert werden oder zum Aufbau eines eigenen Vermögens beitragen kann“ (FL_2011_28_u).

²⁶⁹ „In den Fächern, in denen die Universitäten mit der Wirtschaft, der Politik, den freien Berufen und mit ebenso attraktiven Bereichen des öffentlichen Dienstes um die akademische Elite konkurrieren, werden sich zudem gerade die Qualifiziertesten ausrechnen, dass es nicht mehr dafür steht, nach der Promotion weitere Jahre in mäßig bezahlter Unsicherheit im Dienst der Universität zu

Das Wirtschaftssystem wird als Konkurrent dargestellt im „Wettbewerb um gute und kluge Menschen“ (FL_1999_36_u), um sich gegen die Besoldungsreform oder die Einführung neuer Personalkategorien zu wehren, wodurch sich auch erklären lässt, dass sich die meisten der hier zugeordneten Argumentationen am Anfang des Erhebungszeitraums finden, in dem die Diskussion um die Besoldungsreform aktuell war.

In der Wochenzeitung *Die ZEIT* wird meist über die Stiftung von Professuren berichtet oder dazu Stellung bezogen:

„Dass die Unternehmen der deutschen Hochschullehre neuerdings unter die Arme greifen, hat allerdings selten rein uneigennützig Motive. Der Ansporn der Firmen sei die Aussicht auf geeigneten Nachwuchs, meint Radlanski. Zudem wollen die Firmen durch ‚ihre‘ Professoren die Kooperation mit der akademischen Forschung verstärken“ (Z_2000_21_mu).

Allerdings findet sich hier kein besonders erkennbares, eigenes Muster. Die Nennung beider Bereiche scheint hier eher aus der Beschreibung der Zuständigkeiten zu entstehen als einen argumentativen Wert zu haben.

(3) Wissenschaftliche Ausbildung für das Beschäftigungssystem

Betrachtet man die Textsegmente, die eine Verbindung von Forschung und Lehre auf der Ebene der Interaktion herstellen und die Beziehung zum Wirtschaftssystem beschreiben, ist zum einen auffällig, dass ca. drei Viertel der Artikel, die den Bezug von Forschung und Lehre näher beschreiben, von nicht-universitären Autor_innen verfasst sind, während das Verhältnis der Autor_innenschaft in Bezug auf die Medien ausgeglichen ist.²⁷⁰ Zum anderen wird die Verbindung immer mit Blick auf die Ausbildung hergestellt, indem auf die wissenschaftliche Ausbildung rekurriert wird. Zur Betrachtung der Argumentationsmuster kann die Unterscheidung von Spezialisierung und Generalisierung von Luhmann dienen:

„Das Wirtschaftssystem wird daher nur in einem kleineren Ausschnitt für das Erziehungssystem relevant, nämlich nur als Beschäftigungssystem, also nur unter der Frage: finden unsere Absolventen eine ihrer Ausbildung angemessene Arbeit? Die ist aber immer teils der Fall, teils nicht der Fall. Diese Diskrepanz und Unkalkulierbarkeit gilt unausweichlich – schon wegen der Langfristigkeit der Lebenslaufplanungen und der Kurzfristigkeit wirtschaftlicher Fluktuationen. Es kann unter diesen Bedingungen keine gemeinsame Planung geben, auch nicht mit Vermittlung durch das Politische System. Stattdessen wird das Problem in zwei gegenläufige Prinzipien zerlegt, zwischen denen das

vergeuden, wenn andernorts ebenso reizvolle, auf lange Sicht sicherere und vor allem ungleich besser honorierte Tätigkeiten winken“ (FL_2000_26_u).

²⁷⁰ Die 23 Textsegmente finden sich in 20 Artikeln, von denen 14 von nicht-universitären Autor_innen verfasst worden sind. Zwölf davon sind in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* erschienen und acht in der Wochenzeitung *Die ZEIT*.

Erziehungssystem oszilliert, nämlich Spezialisierung würde hilfreich sein, und: Generalisierung würde hilfreich sein“ (Luhmann, 2002, S. 125-126).

Auf Seiten der Generalisierung finden sich Argumentationen zwischen den Polen: universitäre Bildung trifft die Bedürfnisse des zukünftigen Arbeitsmarktes durch ihren Anspruch Breitenwissen und Bildung zu vermitteln und der Annahme, dass die wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung für eine spätere Spezialisierung im Beschäftigungssystem den Anforderungen der Zukunft gerecht würde. So verweisen Argumente auf den Anspruch wissenschaftlich fundiertes Breitenwissen (FL_2008_39_nu) zu vermitteln oder nennen die Vorstellung, dass „wissenschaftliche Ausbildung mit einer breiten Basis an Kenntnissen und Kompetenzen, die für eine spätere Berufstätigkeit wichtig sind“ (FL_2003_16_nu), als Fundament dient. All diese Verweise zielen dann aber darauf, dass gerade eine wissenschaftliche Ausbildung den Bedarfen des Beschäftigungssystems gerecht würde. Hier wird mit Begriffen wie Breitenwissen oder Basis ein Verständnis der universitären Ausbildung als zum einen berufsqualifizierend und zum anderen als Fundament für die weitere Spezialisierung auf dem Arbeitsmarkt beschrieben.

Hinzu kommen Argumentationen, die sich zwischen den beiden Polen bewegen und die Qualifizierungsanforderungen des Arbeitsmarktes mit der wissenschaftlichen Ausbildung zu verknüpfen suchen: Die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung wird damit begründet, dass insbesondere das Erlernen der Prozesse „wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung sowie die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen“ in einer „zunehmend wissenschaftlich geprägten Arbeitswelt“ (FL_2009_20_u) als notwendige Qualifizierung für eine sich stetig ändernde Arbeitswelt benannt werden. Gleichzeitig steht diese Argumentation zwischen den beiden Polen, da sie durch den Begriff der Verknüpfung auf die Unterscheidung verweist und diese als „Herausforderung an die Universitäten“ (FL_2009_20_u) benennt.²⁷¹

Einige Argumentationen führen eine Unterscheidung zwischen Anforderungen des Beschäftigungssystem, das auf Spezialisierung setze, und der wissenschaftlichen Ausbildung ein. Hier wird ein Gegensatz aufgebaut, wenn beispielweise ausgesagt wird, dass die Universitäten den Anforderungen des Wirtschaftssystems genügen sollten, und gleichzeitig als „Universitäten‘ ohne Bildung und mit wenig Wissenschaft“ (FL_2008_23_nu) charakterisiert werden. In der Hervorhebung des Begriffs „Universitäten“, die auch als ironische Hervorhebung gelesen werden kann, wird auf die unterstellte Fehlentwicklung der universitären Ausbildung hin-

²⁷¹ Ebenfalls eine Verknüpfung als Zielorientierung bei der Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge findet sich hier: „Gerade das Zusammenspiel von Vertretern der Hochschulen und der Wissenschaft einerseits und derjenigen aus der Berufspraxis andererseits soll dazu beitragen, daß die neuen Studiengänge ihren Absolventen Wissenschafts- und Praxisorientierung vermitteln“ (FL_2003_16_nu).

gewiesen.²⁷² Des Weiteren findet sich der Hinweis darauf, dass sich die universitäre Ausbildung selbst schon auf den Pol der Spezialisierung zubewegt hätte:

„Die Spezialisierung der Wissenschaften ist nicht aufzuhalten; die Universitäten haben vor dieser Entwicklung längst kapituliert. Es ist heute einfacher, einen Diplomstudiengang für Campingseelsorger oder Restauranttester zu eröffnen als eine Professur für vergleichende Literaturgeschichte einzurichten. Im Berufsleben spielt Bildung keine Rolle. Auch wenn die Wirtschaft gelegentlich die mangelnde Allgemeinbildung der Berufsanfänger beklagt: Ihr vorrangiges Interesse gilt dem Spezialisten, der funktioniert. Auch die Politik will, außer vielleicht in Sonntagsreden, von geistiger Selbständigkeit und kultureller Teilhabe, also von Bildung, nichts wissen. Von den Hochschulen wird erwartet, daß sie die Lehre von allem unnützen Schnickschnack befreien und auf die Vermittlung praktischer Berufsfertigkeiten beschränken. Mit einem Wort: Bildung hat derzeit keine Konjunktur“ (FL_2002_30_u).

Auch in diesem kritischen Zitat werden beide Pole aufgegriffen, allerdings wird die Spezialisierung nicht nur als von außen an die Universitäten herangetragene Anforderung beschrieben, sondern die Entwicklung auch im Bereich des Wissenschaftssystems nachgezeichnet. Gleichzeitig wird die Verantwortung für diese Entwicklung auf den politischen Gestaltungswillen und die Leistungserwartungen des Beschäftigungssystems übertragen.

Während die bereits genannten Textsegmente alle eine Unterscheidung einführen und sich entweder von Spezialisierungsbedarfen abgrenzen oder eine Verknüpfung einfordern, finden sich einige Argumente, die auf die Differenzierung innerhalb der Hochschullandschaft verweisen und den Pol der Spezialisierung bei den Fachhochschulen und Dualen Hochschulen sehen, während der Universität die Leistung einer wissenschaftlichen Ausbildung zugeschrieben wird.²⁷³

²⁷² Folgendes Argument verweist ebenfalls auf Unterschiede und hebt die systemexternen Anforderungen hervor: „Deshalb kann ihr Ausbildungsangebot auch nicht mit Lehrprogrammen konkurrieren, die auf ‚education‘ reduziert, die Berufsfertigkeit ihrer Absolventen anstreben oder aber im Sinne von Trainee-Programmen den jeweils wechselnden Bedürfnissen einer sinnvollen Betriebsorganisation genügen wollen. Alles, was die Universitäten in ihrer Ausbildung leisten können und sollen, ist nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Ausbildung durch Wissenschaft“ (FL_2002_14_u).

²⁷³ „»Der Master soll der Regelabschluss sein. Die Unis haben den Auftrag, forschungsorientiert auszubilden«, sagt er, »und der Master baut nun mal auf den Bachelor auf und entlässt den Studierenden mit einem fundierten Wissen.« Er verweist auf die Fachhochschulen, die Bachelorabsolventen ausbilden sollen. »Wer mit dem Bachelor gleich auf den Berufsmarkt will, um anwendungsorientiert zu arbeiten, sollte sein Studium eher dort absolvieren« (Z_2008_20_nu). Mit Bezug auf die Dualen Hochschulen: „Natürlich sei ein Duales Studium nicht für jeden geeignet, meint Rieker. Wer nah an der Forschung studieren möchte mit viel Freiheit, eigenen Gedanken nachzugehen, sollte sich nicht dafür entscheiden“ (Z_2014_18_nu). Oder auch mit Blick auf andere Ausbildungswege: „Die Einübung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens bilde dabei allerdings ein ‚unverzichtbares Prinzip jeglichen Studierens‘, Wissenschaftlichkeit das Moment, das ein Hochschulstudium von anderen Ausbildungs- und Bildungswegen unterscheide. Seine Anwendung stelle sicher, dass Refle-

Eher implizit auf die Aufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung verweisen Argumente, die sich auf den wissenschaftlichen Nachwuchs beziehen und die Gefahr benennen, dass nicht genügend qualifizierte Absolvent_innen an der Universität verbleiben würden, um in der Forschung zu arbeiten.²⁷⁴ Während hier die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler_innen implizit als Aufgabe der Universität dargestellt wird, finden sich zuletzt noch einige wenige explizite Hinweise auf die fortschreitende Qualifizierung als Wissenschaftler_innen im konsekutiven System, die eine zunehmende Differenzierung des akademischen Feldes bejahen (Z_2009_11_nu) und so die Verbindung von Wissenschaft und Ausbildung in der zunehmenden Qualifizierung sehen, die jedoch auch zur „Dequalifikation“ für den Arbeitsmarkt führen könne (Z_1999_03_nu).

Interessant an all diesen Textsegmenten ist die Tendenz der Autor_innen die universitäre Ausbildung als Vorbereitung auf das zukünftige Beschäftigungssystem darzustellen, die in ihrem Anspruch der Ausbildung durch Wissenschaft dem Beschäftigungssystem entspräche. Was unter diesem Anspruch verstanden wird, changiert zwischen Methodenwissen und der Fähigkeit Methoden anzuwenden, Ausbildung des Urteilsvermögens und Chiffren, die keine klaren Angaben machen, wie wissenschaftliche Bildung und Forschungsorientierung. Gleichzeitig zeigen alle den Bedarf an wissenschaftlicher Ausbildung für die zukünftige Beschäftigung auf und differenzieren zwischen verschiedenen Ausbildungsinstitutionen, Stufen der Ausbildung oder den Anforderungen der Gesellschaft auf gebildete Persönlichkeiten und dem des Wirtschaftssystems auf Spezialist_innen, was dann jedoch kritisch dargestellt wird. Mit Blick auf die Autor_innenschaft ist es interessant, dass sich der Anspruch, dass die Universität der wissenschaftlichen Ausbildung diene, sowohl auf Seiten der universitären als auch der nicht-universitären Autor_innen findet.

5.4.4 Zwischenfazit

Neben den Ergebnissen, die bereits zu den Teilanalysen festgehalten wurden, lassen sich – auch an die Untersuchung der Darstellungen in den Universitätsgeschichten anschließend – die folgenden Ergebnisse festhalten. Von allen Autor_innen (auch die Darstellungen der Universitätsgeschichte eingeschlossen) über den gesamten Zeitraum wird die Universität als Innenraum mit eigenen Regeln verstanden, die sich vor allem entlang der Mechanismen der Wissenschaftsorganisation entfalten. Zwar wird auch deutlich, dass die Universität als Mehr-Produkt-Produktion (Schimank, 1995, S. 42) dargestellt wird, deren Funktion sowohl die

xionskompetenz und Urteilsvermögen sowie fundierte Fach- und Methodenkenntnisse vermittelt würden“ (FL_2008_33_nu).

²⁷⁴ „Einer – wenn auch mit einigem Freiheitsgrad verbundenen – eher schlechter bezahlten wissenschaftlichen Karriere werden gerade die ‚Spitzenleute‘ den Rücken kehren. Exzellente Wissenschaftler werden so den Hochschulen verloren gehen; diese Gefahr wird auch von führenden Vertretern von Wissenschaftsorganisationen gesehen“ (FL_1999_32_u).

Ausbildung als auch die Produktion wissenschaftlichen Wissens sei, dabei orientiert sich aber der Ausbildungs- am wissenschaftlichen Betrieb und nicht umgekehrt. Mit Blick auf die These der Mehr-Produkt-Produktion wird aber auch deutlich, dass in den Beschreibungen der Verortung der Aufgabenbereiche meist die Universität als Ganze und nicht die Professor_innen oder gar andere Mitglieder der Universität adressiert werden. Letzteres ist lediglich implizit der Fall, wenn darauf verwiesen wird, dass die Universität auch wissenschaftlichen Nachwuchs produziere, womit die Zuständigkeit, den Fortbestand der universitären Wissenschaft zu sichern, indirekt geklärt scheint.

Beziehungen zwischen der Gesellschaft und der Universität sowie den beiden anderen Teilsystemen und der Universität sind häufig unidirektional. So soll die Politik die Wissenschaft und Ausbildung durch Finanzierung und Gesetze sichern, die Wirtschaft soll ihren Beitrag durch Forschungsförderungen und Kooperationen leisten. Die Beziehung zur Politik wird mehrdimensional dargestellt. Die Gefahr einer ideologischen Steuerung, die in den Universitätsgeschichten immer wieder aufgegriffen wird, wird nicht mehr darin gesehen, dass ein totalitäres Regime die Forschungs- und Lehrfreiheit einschränken würde, sondern vielmehr darin, dass die Politik wirtschaftliche Maßstäbe an die Universitäten anlegen und ihre Leistungsfähigkeit befragen beziehungsweise fälschlicherweise in Frage stellen würde. Ein weiterer Unterschied ist, dass anwendungsbezogene Forschung nicht mehr per se als Grenzziehung zwischen universitärer und nicht-universitärer Forschung herangezogen wird. Hier wird differenzierter argumentiert, wenngleich in der einen oder anderen Argumentation die Grenze zwischen den Hochschultypen dennoch mit Verweis auf den oben genannten Unterschied gezogen wird. Nutzt die Referenz auf ein Anwendungsfeld oder eine akute Problemlage der Gesellschaft der Argumentation, wird nicht davor gescheut, den Anwendungsbezug zu verdeutlichen und die Relevanz des Fachgebietes zu betonen. Neben diesen zu den Darstellungen der Universitätsgeschichte abweichenden Befunden wird aber auch eine Gemeinsamkeit deutlich: Hier wird der Verweis auf die zweckfreie Produktion von Wissen eher als Hinweis auf Wahrheit als Ziel in Abgrenzung gegenüber (antizipierten) Leistungserwartungen herangezogen.

Zur Frage, ob unterschiedliche Fachbereiche unterschiedliche Vorstellungen von potentiellen Verbindungen zur Wirtschaft haben (in Lehre und Forschung), konnte gezeigt werden, dass, sobald Kopplungen als gewinnbringend oder bestehend verstanden werden, auch die Abgrenzungsbewegungen geringer werden. Zudem lässt sich festhalten, dass auch die universitären Autor_innen (ebenfalls aus den Fachbereichen ohne direkte Verwertungsmöglichkeiten ihrer Forschungsergebnisse beziehungsweise ohne einen als attraktiv wahrgenommenen Arbeitsmarkt) implizit über ihre Leistung, die sich einpassend für die Gesellschaft ergeben würde, argumentieren und sich rechtfertigen, sodass deutlich wird, dass vor allem die Ansprüche der Gesellschaft an die Universität als Ausbildungsinstitution grundsätzlich bejaht, wenn auch immer wieder in die Schranken gewiesen werden. Einzelne Akteur_innen treten in diesen Beschreibungen beinahe nie auf, außer es

handelt sich um die Beschreibung vorbildhafter Projekte einzelner Wissenschaftler_innen. So wird die Universität trotz aller internen Unterschiede als Einheit verstanden, der gewisse Ziele gemein sind. Diese sind aber wiederum so allgemein (Grundlagenforschung leisten, den Wohlstand und die Höherbildung der Gesellschaft durch Ausbildung sichern), dass sie als Einheit der Vielfalt bzw. als identitätssichernde Formeln verstanden werden können.

Weiterhin wurde gezeigt, dass in den Diskussionen zwar immer wieder tagesaktuelle Themen aufgegriffen werden, in denen Argumente für oder wider Reformen, Leistungserwartungen oder Steuerungsansätze nicht so sehr inhaltlich zu unterscheiden sind als vielmehr durch die Position der Autor_innen selbst. Nicht-universitäre Autor_innen berichten abwägend, Gewinner_innen der Exzellenzrunden beziehen sich positiv auf diese, Forscher_innen mit einer aktiven Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen empfinden ebensolche Verbindungen als unproblematisch. Auf der Gegenseite werden dann allgemeine Veränderungstendenzen – meist unter Rückgriff auf Begriffe, die viel Raum für Interpretation lassen – negativ dargestellt und auf die unterschiedlichsten Prozesse und Veränderungen angewandt. So werden hier die Ökonomisierung von Bildung und Wissenschaft, die Technokratisierung sowie die Bürokratisierung als Steuerungsfolgen benannt, ohne diese (wahrgenommenen) Tendenzen näher auszuführen. Nimmt man dieses Ergebnis ernst, kann man die These Alidusti (2013, S. 68) umkehren: Nicht Humboldt kann als eine Art Metadiskurs gesehen werden, unter dessen Namen alle anderen Themen verhandelt werden könnten, sondern umgekehrt kann es auch an den von Alidusti aufgegriffenen Themen liegen, die so offen für Interpretationen scheinen, dass auch der Name Humboldt hier seinen Platz finden kann und all diese Themen stetig (und je nach Autor_innenposition) bis zur Beliebigkeit miteinander in Bezug gesetzt werden können. Ausschlaggebend für Referenzen auf Humboldt scheint die Mitgliedschaft an einer Universität und eine empfundene Bedrohungslage. Eine ergänzende Aussage zu den referierten Forschungsergebnissen lässt sich in Hinblick auf Vogel (2014) treffen: Zur Abgrenzung wird zwar auch auf die Tradition der Universität verwiesen, gleichzeitig spielt aber die Zukunft (gesellschaftlich sowie in Bezug auf die Studierenden) eine ebenso große Rolle.

6. Forschung und Lehre

6.1 Makroanalytische Perspektive

Tenorth (2014, S. 26) stellt die These auf, dass der Rückgriff auf Idealvorstellungen wie die Idee der Universität dieser Organisation helfe bzw. ihre Selbstreflexion unterstütze, indem sie das Bild einer Praxis aufrechterhalte, nach der die Organisation strebe, die sie jedoch nicht erreichen könne. Dieser Gedanke kann insofern aufgegriffen werden, als er deutlich macht, dass der Rückgriff in der Argumentation auf identitätsstiftende Beschreibungen der Universität eine bestimmte Funktion für die Organisation und deren Mitglieder, aber vielleicht auch in der Darstellung der Universität in der Öffentlichkeit haben kann. Ausgehend davon, dass »Forschung und Lehre« einer der zentralen Beschreibungsmodi der Universität ist, soll nun in den Blick geraten, wer, wie, wann unter Rückgriff auf diese Formel von der Universität spricht, und ob so etwas wie eine argumentative Funktion zu erkennen ist. Die Aussagen in Artikeln, in denen die Formeln »Forschung und Lehre«, »Lehre und Forschung« bzw. die »Einheit der Forschung und Lehre« benannt werden, zeigen, dass in ca. der Hälfte der Artikel aus dem Datenkorpus auf eine dieser Formeln zurückgegriffen wird. Am häufigsten wird »Forschung und Lehre« als Formel verwendet (369 Artikel), gefolgt von 85 Artikeln, die »Lehre und Forschung« nennen, und 49 Artikeln, die etwas zur »Einheit von Forschung und Lehre« aussagen.

Tabelle 4: Überschneidungen der Nennung einzelner Formeln im Gesamtkorpus

	»Einheit von Forschung und Lehre«	»Forschung und Lehre«	»Lehre und Forschung«
»Einheit von Forschung und Lehre«	49		
»Forschung und Lehre«	25	369	
»Lehre und Forschung«	6	40	85
Alle drei Formeln	6		

Auch finden sich Artikel, in denen mehrere Begriffskonstruktionen verwendet werden. Insgesamt wurden 993 Textstellen codiert, 716 mit »Forschung und Lehre«; 160 mit »Lehre und Forschung«; 117 mit »Einheit von Forschung und Lehre«. Zunächst soll die Verwendung der Formeln auf der Makroebene betrachtet werden und in Bezug auf (1) die Themenfelder, (2) die Autor_innen und (3) die Textformen mit dem Gesamtkorpus verglichen werden.²⁷⁵ Im Folgenden wird dann der Blick darauf gerichtet werden, ob die Formel im Sinne einer Programmatik in die Argumentation eingeht.

6.1.1 Themenfelder nach Autor_innengruppen und Medien

Die Gesamtheit der Artikel, die auf eine der genannten Formulierungen zurückgreifen, wurde hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Themenfelder sowie hinsichtlich der Verteilung der Artikel nach Autor_innen und Medien untersucht. Zunächst lässt sich feststellen, dass sich die Artikel auf die Themenfelder gleichmäßig verteilen und in allen Themenfeldern ca. jeder zweite Artikel auf eine der Formulierungen zurückgreift. Eine Ausnahme bildet das Themenfeld LEHRE UND STUDIUM, hier liegt der Anteil bei 30 % der Artikel aus dem Datenkorpus. Zwei Interpretationsmöglichkeiten, die hier nur kurz benannt und im Folgenden weiter untersucht werden sollen, sind, dass entweder (1) in Artikeln, die sich mit dem Studium und der Lehre befassen, andere Formulierungen virulent sind, die die Interaktion genauer beschreiben, oder dass, wenn (2) über die Lehre gesprochen wird, der Rückgriff auf die doppelte Aufgabenstellung nicht so naheliegend ist wie bei den Beschreibungen der Universität in den Artikeln anderer Themenfelder. Dies wiederum würde bedeuten, dass die Lehre als eine grundsätzlich von der Forschung abkoppelbare Aufgabe verstanden wird, die nicht in einer engen Verbindung mit der wissenschaftlichen Tätigkeit steht.

²⁷⁵ Hierzu wird auf die Analyse der Dokumentenvariablen zurückgegriffen, um so einen ersten quantitativ-explorativen Zugriff auf die argumentative Verwendung der Formel zu ermöglichen.

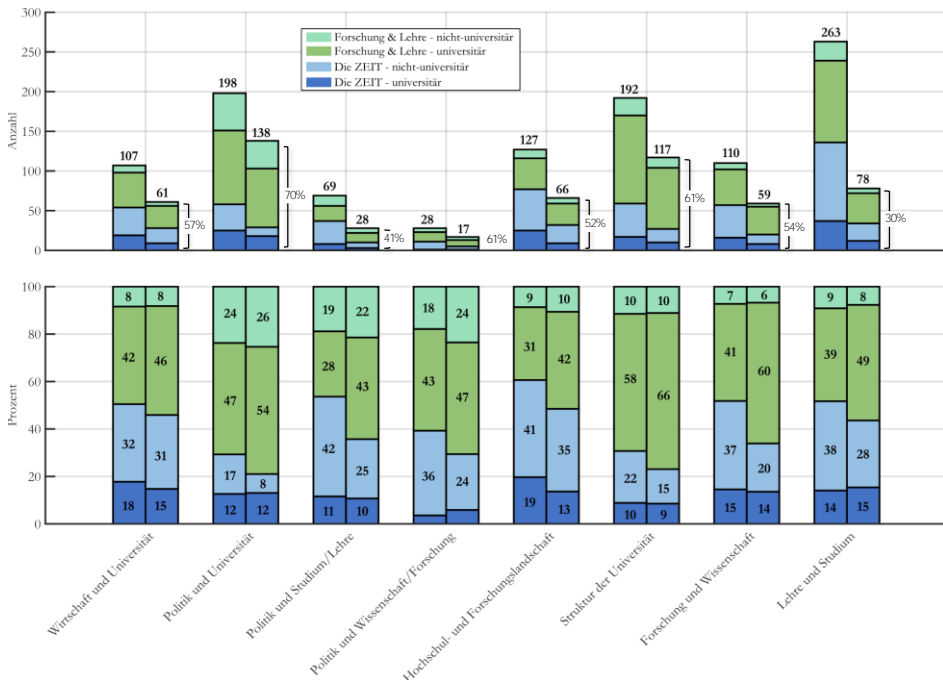


Abbildung 16: Vergleich der Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und der Artikel, die mindestens einmal auf eine der Formeln zurückgreifen (rechts) nach Autor_innen und Medien. Oben: Anzahl (n)

Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld)

In Hinblick auf die Verteilung innerhalb der Autor_innengruppen in den unterschiedlichen Medien findet sich auch hier in Bezug auf das Themenfeld LEHRE UND STUDIUM eine Verschiebung: Der Anteil sinkt in allen Autor_innengruppen in diesem Themenfeld um ca. 10 %, so dass ausgesagt werden kann, dass in beiden Medien und von allen Positionen aus, in den Artikeln, die sich mit dem Studium und der Lehre auseinandersetzen, seltener auf die Formulierungen zurückgegriffen wird. Hierzu werden die Anteile der Themenfelder in Bezug auf die einzelnen Gruppen (Die ZEIT – universitäre/nicht-universitäre Autor_innen und *Forschung & Lehre* – universitäre/nicht-universitäre Autor_innen) im Gesamtkorpus mit der Verteilung der Artikel, die auf eine der Formulierungen zurückgreifen, verglichen. 100 % sind dann alle Artikel einer Gruppe entweder im Gesamtkorpus (unten: linke Säule) oder derjenigen Artikel, die eine der Formulierungen verwenden (unten: rechte Säule). Die Verteilung der Autor_innenschaft zeigt, dass die Hälfte der wenigen Artikel im Feld LEHRE UND STUDIUM von universitären Autor_innen aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* verfasst und eine Verbindung von Forschung und Lehre nennen, während der Anteil der nicht-universitären Autor_innen aus der Wochenzeitung *Die ZEIT* im Vergleich zur Verteilung im Themenfeld im Gesamtkorpus um ca. 10 Prozentpunkte sinkt. Die Feststellung lautet, dass insgesamt seltener auf die

Formulierung zurückgegriffen wird in Artikeln, die sich mit LEHRE UND STUDIUM auseinandersetzen, jedoch innerhalb dieser Gruppe vor allem universitäre Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* diese Formulierung wählen.

Wie ein Blick auf die Themen der Artikel zeigt, wird der Hinweis auf »Forschung und Lehre« vor allem in Texten verwendet, die die Funktionen der Universität in Abgrenzung zu politischen Interessen besprechen. In Relation zum Gesamtkorpus finden sich viele Artikel im Themenfeld POLITIK UND UNIVERSITÄT sowie POLITIK UND STUDIUM/LEHRE. Besonders universitäre Autor_innen greifen verstärkt auf eine Formel zurück, wenn sie Artikel verfassen, in denen sie sich mit der Beziehung der Politik zur Universität befassen.²⁷⁶ Noch einmal stärker findet sich dieser Effekt mit Blick auf das Themenfeld POLITIK UND STUDIUM/LEHRE: 43 % in der hier analysierten Gruppe zu 28 % im Gesamtkorpus. Eine erste Annahme, die sich auch in der Analyse der Argumentationen bestätigen wird, lautet: Betreffen die Aussagen den Einfluss politischer Regelungen, bedienen sich universitäre Autor_innen einer Formulierung, die ihre Interessen gegenüber systemexternen Leistungsanforderungen abgrenzen. Die Analyse der Beschreibungen der Beziehung von Politik und Universität bestätigen, dass gerade im weniger vertretenen Themenfeld POLITIK UND STUDIUM/LEHRE vermehrt auf eine der Formeln zurückgegriffen wird.²⁷⁷ Dies wird als Hinweis auf das Selbstverständnis der universitären Autor_innen gelesen: Sie grenzen sich unter Verweis auf ihr Selbstverständnis und ihre Kernaufgaben in Forschung und Lehre ab, wenn der Einfluss vom politischen System auf die Universität beschrieben wird. Interessanterweise wird die Forschung stets mitthematisiert, auch wenn die Artikel primär über die Lehre sprechen.

Ebenfalls, mit 57 % bzw. 61 % aller analysierten Artikel aus dem jeweiligen Themenfeld stark vertreten, sind diejenigen Artikel, die sich mit der Beziehung von WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT auseinandersetzen, und diejenigen, die auf die STRUKTUR DER UNIVERSITÄT eingehen. Auch in diesen beiden Feldern sind über 40 % der Artikel von universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* verfasst. Mit Blick auf das Themenfeld WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT lässt sich ebenfalls annehmen, dass die Formulierung der Abgrenzung von systemexternen Leistungsanforderungen dient, während es im Themenfeld STRUKTUR DER UNIVERSITÄT nahelegt, dass die doppelte Leistungsanforderung als strukturgebend wahrgenommen wird.

²⁷⁶ Dies lässt sich in der Graphik erkennen, wenn die Verteilung der Autor_innengruppen auf dem unteren Säulendiagramm betrachtet wird. Links steht jeweils die Verteilung der Autor_innengruppen im Gesamtkorpus im Verhältnis zu rechts, aller Artikel, die auf eine der Formeln zurückgreift. So liegt der Anteil der Artikel, die auf die Formulierungen zurückgreifen, bei ca. 70 %, wobei mit Blick auf die Verteilung der Autor_innen innerhalb des Themenfelds Politik und Universität deutlich wird, dass vor allem universitäre Autor_innen verstärkt darauf zurückgreifen (53 % aller Artikel in diesem Themenfeld, die eine der Formulierung verwenden, sind von universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* verfasst, im Vergleich zu 46 % im Gesamtkorpus).

²⁷⁷ Vgl. Kapitel 5.4.2.

Eine weitere Aussage lässt sich treffen, die ebenso banal wie wichtig ist: Gleichgültig über welches Thema geschrieben wird, die Universität wird über die Formel »Forschung und Lehre« sowohl von außeruniversitären Autor_innen als auch von Universitätsangehörigen beschrieben. Das heißt: Sowohl in der Selbstbeschreibung als auch in der Beobachtung wird die Universität mit der Formel »Forschung und Lehre« bzw. »Lehre und Forschung« beschrieben. Allerdings bilden die universitären Autor_innen, die in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* schreiben und auf eine der Formulierungen zurückgreifen, die größte Gruppe, wobei der Anteil der Artikel von nicht-universitären Autor_innen aus derselben Zeitschrift höher ist als der aus der Wochenzeitung *Die ZEIT*. Hier wird demnach deutlich, dass auch der Publikationsort relevant ist. Es lässt sich annehmen, dass die nicht-universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* auf die Formel zurückgreifen, da sie zum einen unterstellen, dass bei den Leser_innen ein Verständnis davon herrscht, was darunter zu verstehen sei. Zum anderen kann dies auch darin begründet sein, dass in diesem Medium bei allen Autor_innen die Vorstellung der Universität als Organisation der Forschung und Lehre, als zentrale Beschreibungsfigur vorherrscht.

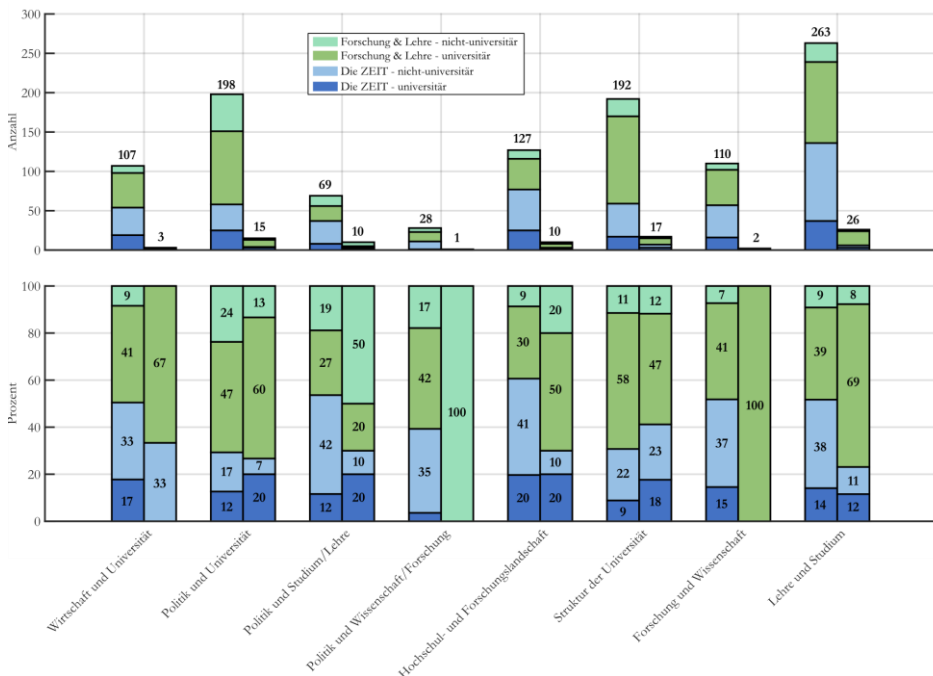


Abbildung 17: Vergleich der Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und der Artikel, die mindestens einmal auf die Formeln der »Einheit von Forschung und Lehre« zurückgreifen (rechts) nach Autor_innen und Medien

Oben: Anzahl (n)

Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld)

Nimmt man an, dass unter der Formulierung »Forschung und Lehre«, noch keine Einheit vorausgesetzt wird, die als Zielformulierung dient, kann der Blick auf die Artikel, die explizit auf die »*Einheit der Forschung und Lehre*« verweisen, interessant sein. Da der Anteil der Artikel, die auf die »Einheit von Forschung und Lehre« eingehen, im Gesamtkorpus nur ca. 8 % ausmacht, ist es allerdings schwierig, in Bezug auf die Themenfelder viele Unterschiede festzuhalten, da sich die Artikel auf Autor_innengruppen und Medien so stark verteilen, dass Einzelfälle überproportional ins Gewicht fallen. Eine Besonderheit ist dennoch zu bemerken: Mit Zweidrittel aller Artikel, die mindestens einmal die »*Einheit von Forschung und Lehre*« benennen, ist das Themenfeld LEHRE UND STUDIUM hier am stärksten vertreten, gefolgt von den Themenfeldern STRUKTUR DER UNIVERSITÄT und POLITIK UND UNIVERSITÄT.

Damit beschreiben mehr als ein Viertel aller Artikel, die überhaupt eine Verbindung nennen und im Themenfeld LEHRE UND STUDIUM verortet sind, auch die Einheit der beiden Funktionen. Bezogen auf die Autor_innenschaft, sind 69 % der Artikel in diesem Themenfeld, die die Einheit benennen, von universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* verfasst. Dies lässt sich als Hinweis darauf lesen, dass hier das Selbstverständnis der Hochschullehrenden erkennbar wird. Die starke Präsenz der beiden anderen Themenfelder verweist wiederum auf die Abgrenzungsargumentation gegenüber Leistungserwartungen der Politik bzw. in Bezug auf das Themenfeld STRUKTUR DER HOCHSCHULE auf die der Universität zukommenden Aufgaben. Im Anschluss soll die Frage betrachtet werden, ob es einen disziplinspezifischen Zugriff gibt.

6.1.2 Fachdisziplinen und Autor_innenschaft

Ein Blick auf die Fachdisziplinen und die Autor_innenschaft zeigt, dass die Verteilung der Artikel auf die Fachrichtungen in Hinblick auf die nicht-universitären Autor_innen nur geringe Schwankungen aufweist.²⁷⁸ Die Artikel, die auf eine der genannten Formulierungen zurückgreifen, machen in den einzelnen Fachgruppen jeweils ca. 60 % der Artikel aus, die von universitären Autor_innen verfasst sind. Ein im Vergleich zur Gesamtgruppe etwas geringerer Anteil am Gesamtkorpus findet sich bei den Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler_innen, bei denen die Formulierungen nur in etwa jedem zweiten Artikel vorkommen. Hier liegt die Folgerung nah, dass Autor_innen aus den Disziplinen Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft die Universität unter Rückgriff auf andere Formulierungen beschreiben, die durch ihr fachspezifisches Vokabular naheliegt, beispielsweise indem Bezug auf Lernen und Bildung genommen wird.

²⁷⁸ Bei den Gruppen mit einer geringen Anzahl an zugehörigen Autor_innen (Agrar- und Forstwissenschaften sowie Lehramt) finden sich zwar Abweichungen. Da in diesen kleinen Gruppen Abweichungen aber überproportional stark ins Gewicht fallen, werden diese hier nicht in die Analyse einbezogen.

In Bezug auf die nicht-universitären Autor_innen wird deutlich, dass aus den jeweiligen Gruppen nie mehr als jeder zweite Artikel auf die Formulierung zurückgreift. In der Mediziner_innen-Gruppe ist es sogar nur jeder fünfte, was darauf zurückgeführt werden kann, dass diese Gruppe die Formulierung um die Aufgabenstellung der Krankenversorgung in der universitären Medizin erweitert.

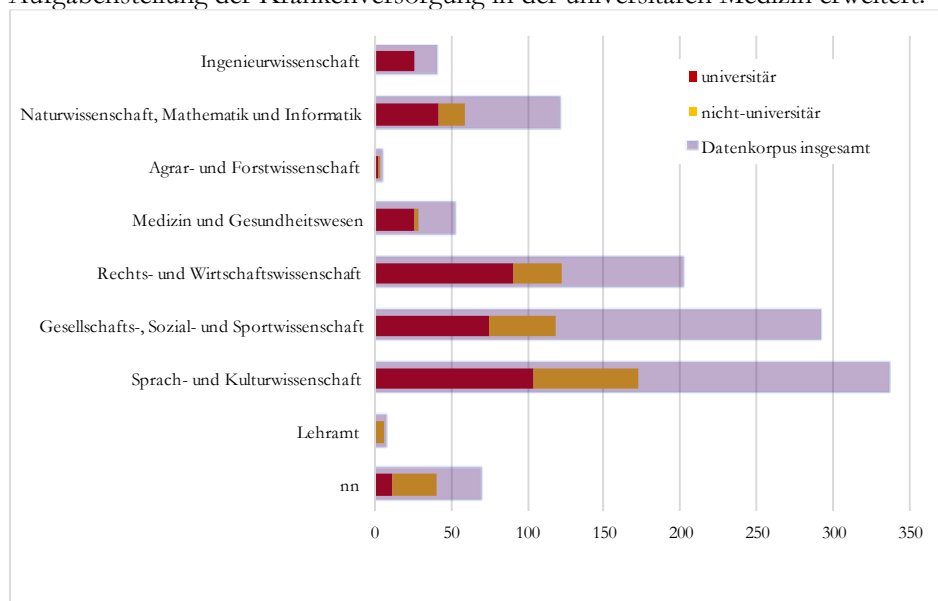


Abbildung 18: Anzahl der Artikel nach Verwendung einer der Formeln und im Gesamtkorpus nach Autor_innengruppen

Insgesamt lässt sich aber kein großer Unterschied nach Fachbereichen erkennen, was bedeutet, dass die Selbst-, aber auch die Fremdbeschreibung der Universität über die Formulierung »Forschung und Lehre«, fächer- und autor_innengruppenübergreifend verwendet wird. Im Vergleich mit den Artikeln, die explizit auf die »Einheit von Forschung und Lehre« verweisen, ist zu erkennen, dass mit 26 % aller von Universitätsangehörigen verfassten Artikel relativ viele Autor_innen aus dem Bereich der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften auf die Einheit verweisen. Blickt man zurück, wird demnach deutlich, dass bei den Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler_innen ein Unterschied zwischen der Verwendung der Formel »Einheit der Forschung und Lehre« und der bloßen Nennung von »Forschung und Lehre« besteht. Hier lässt sich annehmen, dass die »Einheit von Forschung und Lehre« für ein Ideal steht, für das keine synonymen Begriffe oder besseren Umschreibungen existieren, während die einfache Nennung von »Forschung und Lehre« auch durch anderer Begriffskonstellationen ersetzt werden kann, beispielsweise »Bildung durch Wissenschaft«. Insgesamt ist dies in 10 % der Artikel der Fall, die von Universitätsangehörigen aus diesem Fachbereich verfasst sind. Ähnlich hoch ist dieser Anteil bei den Sprach- und Kulturwissenschaft-

ler_innen, was sich allerdings mit der Menge an Artikeln deckt, die überhaupt eine Formulierung nennen.

6.1.3 Textformen und Aussagerichtungen

Ein letzter makroanalytischer Blick bezieht sich auf die Frage, ob die Formel in allen Textformen verwendet wird, und ob die Texte Besonderheiten in Bezug auf ihre Aussagerichtung haben.²⁷⁹ Hierzu wurden die Textformen, unterteilt nach den Autor_innengruppen, in Relation zu den jeweils letzten Sätzen der jeweiligen Artikel gesetzt:

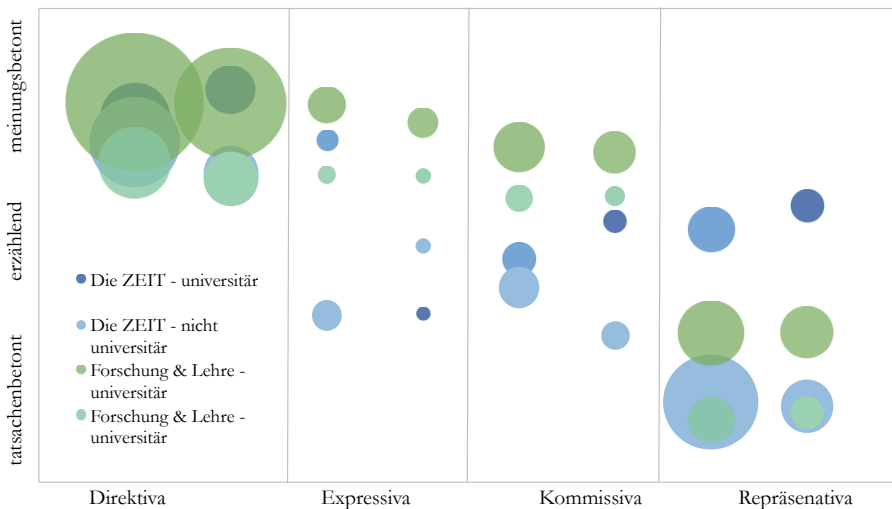


Abbildung 19: Vergleich der Artikel im Gesamtkorpus (links) und derjenigen Artikel, die auf eine der Formeln zurückgreifen (rechts), nach Textformen und Aussagerichtung des jeweils letzten Satzes

Aus der Abbildung geht hervor, dass es in Bezug auf die Autor_innengruppen und Medien, außer in den Texten, deren letzte Sätze als Expressiva codiert wurden, keine Verschiebungen im Vergleich zum Gesamtkorpus gibt. Allerdings lässt sich aus der Verschiebung im Bereich der auf eine Gefühlsäußerung endenden Texte keine Aussage treffen, da die Menge der hier zugeordneten Texte mit acht so gering ist, dass auf keinen systematischen Zusammenhang geschlossen werden kann. Insgesamt entspricht der Anteil der auf Direktiva, Expressiva, Kommissiva oder Repräsentativa endenden Texte dem Anteil der Texte aus dem Gesamtkorpus. Universitäre Autor_innen (in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*) greifen häufiger

²⁷⁹ Die Aussageintention der Autor_innen wurde unter anderem hinsichtlich des jeweils letzten Satzes der Artikel versucht zu erheben; unter Rückgriff auf eine Kategorisierung, die aus der Sprechakttheorie entlehnt ist und nach der Aussagerichtung der jeweiligen Sätze fragt. Exemplarisch wird das Vorgehen in Kapitel 4.2.2 am Gesamtkorpus und in Kapitel 5.1.4 mit Blick auf die Darstellung der Universität und ihrer Beziehung zur Gesellschaft, der Politik und der Wirtschaft erläutert.

ger auf die Formel zur Beschreibung der Universität zurück. Die Artikel, die sie verfassen, sind häufig meinungsbasierte Artikel und enden in einer Aufforderung. Das führt in Bezug auf die Inhalte zu der Frage, was beschrieben wird, und ob die Formeln einen argumentativen Wert haben, ob sie also semantisch gefüllt sind oder ob sie vielmehr als Synonym für die Organisation der Universität gesetzt werden.

6.2 Inhaltsanalyse

Im Folgenden wird unterschieden nach der Verwendung der Formeln »Forschung und Lehre« bzw. »Lehre und Forschung« und der Nennung der »Einheit von Forschung und Lehre«. Innerhalb dieser Teilanalysen soll noch einmal nach den Aussagen über den Zusammenhang von Forschung und Lehre und dem argumentativen Wert der Formeln unterschieden werden, da die Formeln »Forschung und Lehre« und *vice versa*, häufig verwendet werden, ohne dass etwas über den Zusammenhang der genannten Bereiche zu erfahren ist. D.h. dass die zweifache Funktion argumentativ eher als Synonym für die Aufgaben der Universität insgesamt benutzt wird, etwa: „Die Sparvorgaben bedeuten einen massiven Angriff auf Forschung und Lehre und sorgen für große Verunsicherung an den bayerischen Hochschulen. Die Kürzungen vernichten unwiederbringlich Studien- und Arbeitsplätze“ (FL_2004_06_nu). Am angeführten Beispiel wird deutlich, dass hier auf »Forschung und Lehre« als wichtige Aufgaben der Universität rekuriert wird, die durch Kürzungsbeschlüsse gefährdet seien. Wie der Zusammenhang zwischen diesen beiden zu verstehen ist, wird jedoch nicht beschrieben. Es steht überdies nicht die Verbindung von Forschung und Lehre im Zentrum der Argumentation, sondern vielmehr die Bedrohung der Universität in ihren Kernaufgaben.

Zuletzt soll noch eine letzte Perspektive in die Analyse aufgenommen werden, nämlich die Frage danach, wo die Autor_innen implizit oder explizit die Verbindung verorten, als abstrakte Zielvorstellung, auf der Ebene der Organisation, in der Personalunion oder in der Interaktion. Im Beispiel oben wurde der Code »Organisation« vergeben, da sich hier kein Hinweis auf eine abstrakte Zielvorstellung im Sinne einer Entwicklungsrichtung oder Leitvorstellung findet, aber auch keine detaillierte Angabe, wo die beiden Aufgaben von wem bewältigt werden. Vielmehr scheint die Wendung hier die Universität als Organisation zu beschreiben.

Die Fragen, die die Analyse zu beantworten sucht, und die in der Wiedergabe der Ergebnisse verschränkt dargestellt werden, lauten demgemäß:

- (1) Was erfährt der/die Leser_in über den Zusammenhang von Forschung und Lehre, wenn beide Funktionen benannt sind?
- (2) Welche argumentative Funktion erfüllt die Nennung der Formulierung?
- (3) Welche Vorstellungen von der Universität als Ort von Forschung und Lehre werden implizit transportiert, indem die Universität als Ganze, die Personalunion

von Lehrenden und Forschenden oder die Verbindung von Forschung und Lehre im Studium beschrieben wird?

Zunächst wurden die Aussagen danach codiert, was der/die Leser_in über den Zusammenhang der beiden Funktionen erfährt. Hier wurde unterschieden zwischen (1) der einfachen Nennung, ohne dass etwas konkretes über den Zusammenhang zu erfahren ist, (2) Aussagen, die »Forschung und Lehre« als Zielvorstellung oder Ideal benennen, die bzw. das als Leitgedanke die Universität prägt. Des Weiteren wurden (3) Textsegmente identifiziert, die eine Gefährdung des Zusammenhangs benennen, oder (4) eine Ausdifferenzierung der beiden Bereiche beschreiben oder fordern.

Tabelle 5: Verteilung der Formel nach ihrer argumentativen Verbindung (100 % ist die Gesamtmenge der codierten Textsegmente der jeweiligen Formel)

	»Forschung und Lehre«		»Lehre und Forschung«		»Einheit von Forschung und Lehre«	
Nennung	565	77,5 %	127	80,4 %	11	7,9 %
Ideal/ Zielvorstellung	88	12,1 %	14	8,9 %	65	46,4 %
Gefährdung	48	6,6 %	11	7,0 %	46	32,9 %
Ausdifferenzierung	28	3,8 %	7	4,4 %	18	12,9 %
insgesamt vergebene Codes	729		158		140	

Wie die Übersicht zeigt, erfährt der/die Leser_in in Bezug auf den Zusammenhang von Forschung und Lehre bei der Verwendung der Formeln »Lehre und Forschung« bzw. »Forschung und Lehre« in fast 80 % der codierten Textsegmente nichts, während der Anteil der Textsegmente, die sich auf die »Einheit von Forschung und Lehre« beziehen und keine weiteren Angaben über den Zusammenhang machen, nur auf ca. jede zehnte Textpassage zutrifft, die in dieser Gruppe codiert wurde. So lässt sich bestätigen, was oben bereits angedeutet wurde: Die Formel dient in ihren einfachen Formen v.a. der synonymen Beschreibung der Universität und scheint in ihrem Zusammenhang nicht weiter konkretisiert werden zu müssen. Die Formel der »Einheit von Forschung und Lehre« wird dementsgegen bevorzugt als Zielvorstellung der Universität genutzt. Sobald Autor_innen sich dieser Formel bedienen, werden Aussagen über den Zusammenhang getroffen. Im Folgenden soll daher zunächst die Frage beantwortet werden, ob die Referenzialisierungen auf »Forschung und Lehre« bzw. »Lehre und Forschung« einen argumentativen Wert aufweisen. Da es weder in Bezug auf die Autor_innen noch auf die Medien oder mit Blick darauf, wie der Zusammenhang ausbuchstabiert wird, einen Unterschied zwischen den Formeln »Forschung und

Lehre« und »Lehre und Forschung« gibt, werden die Analysen auf alle codierten Segmente bezogen.

In Bezug auf die Ebenen, auf denen Forschung und Lehre verortet werden, lässt sich festhalten, dass ca. 70 % mit dem Code »Organisation« versehen wurden und diese Darstellungen keine expliziten Angaben darüber machen, auf welcher Ebene die Verbindung von Forschung und Lehre besteht. Vielmehr schreiben diese über die Universität an sich. Zudem lassen sich einige Überschneidungen mit der Codierung »Personalunion«, die in ca. 35 % der codierten Textsegmente vergeben wurde, feststellen. Die Dopplungen können damit erklärt werden, dass Sinnabschnitte codiert wurden, die manchmal mehr als einen Satz umfassen, damit die Verwendung der Formel nicht aus ihrem Kontext gerissen wird. Doppelte Codierung wurde vorgenommen, wenn beide Ebenen explizit angesprochen wurden,²⁸⁰ aber auch, wenn zunächst die Ebene der Organisation angesprochen wird, die/der Autor_in dann aber im selben Abschnitt das Forschen und Lehren als Aufgabe der Hochschulakteure benennt:

„Universitätsreformen können keine anderen als diese beiden Ziele haben: die Lehre und die Forschung zu verbessern. Andere Motive mögen mitlaufen, wenn heftig reformiert, evaluiert, neustrukturiert, kontrolliert und akkreditiert wird, aber sie lassen sich kaum öffentlich kommunizieren – Motive wie die, Macht, Einfluss und Zulagen zu gewinnen, Kollegen ärgern zu wollen, das eigene Teilsfach zum Zentrum aller neuen Studienordnungen zu machen oder einen guten Grund dafür angeben zu können, dass man in Lehre und Forschung wenig produktiv ist“ (FL_2011_03_u; Hervorhebungen CB).

In diesem Zitat wird deutlich, dass der Autor sowohl die Universität als Organisation der Forschung und Lehre ansieht als auch diese beiden Aufgaben auf die Hochschullehrenden überträgt. Eine erste Möglichkeit des argumentativen Mehrwerts der Formel lässt sich erkennen, nämlich die Abgrenzung von anderen Interessenlagen, die keine legitimen Motive für das Handeln in der Universität oder in diesem Fall für Reformvorhaben seien. Im weiteren Abschnitt findet sich dann eine Aussage, die beide Funktionsbereiche den Hochschulakteur_innen zuschreibt: Sie werden als Träger_innen der Forschung und Lehre angesehen, die andere Motive zur Teilhabe an Veränderungen der universitären Strukturen nicht kommunizieren könnten.

Der Code »Personalunion« wurde vergeben, wenn die Aufgaben der Forschung und Lehre explizit oder implizit den Hochschullehrenden übertragen werden: „Welche Eigenschaften sollte ein Hochschullehrer haben? Durch »Lehre und Forschung« den Nachwuchs begeistern“ (FL_2005_02_u). Während hier explizit

²⁸⁰ Ein Beispiel für eine doppelt codierte Textstelle: „Die Technik wandelt sich derart rapide, dass dem Beobachter durchaus der Atem stocken kann. Umso wichtiger ist, dass sich die Hochschulen als Institutionen sowie die Hochschullehrer in Lehre und Forschung mit diesen Entwicklungen befassen. Was kann die Lehre und die Forschung fördern?“ (FL_2014_13_u). Hier wird sowohl die Ebene der Universität angesprochen, aber auch die Hochschullehrer_innen als Träger_innen der Forschung und Lehre.

ein Hochschulakteur über seine Kernaufgaben spricht, finden sich auch Textsegmente, in denen das Verständnis, dass Forschung und Lehre als zwei Aufgaben einer Person verstanden werden, herausgelesen werden kann:

„Wenige schlagen eine akademische Karriere ein. Viele Stellen sind dort auch nicht zu vergeben. ‚Die Lehre und Forschung sind durch die aktuellen Sparzwänge in ihrer Substanz gefährdet‘, klagt der Arbeitskreis Moderne und Islam in seiner Bestandsaufnahme. Drastisches Beispiel: An der FU Berlin gibt es derzeit eine Professorin für 400 Studenten“ (Z_2002_05_nu).

Da im Satz zuvor über die Nachwuchswissenschaftler_innen gesprochen wird, ist anzunehmen, dass die Gefährdung des genannten Fachbereichs durch das fehlende Personal, das die beiden Aufgaben erfüllt, gegeben ist. Allerdings wird hier die Grenze des Codierverfahrens sichtbar, da eben diese Stelle eigentlich keine Aussage über die »Personalunion« trifft, da die Aufgaben ja auch von mehreren Personen erfüllt werden könnten.

Die Überschneidungen der zugeordneten Inhalte zeigen, dass hier die Nennung der Formel einen deskriptiven Charakter hat. Von insgesamt 268 Textsegmenten, die mit »Personalunion« codiert wurden, sind 221 ohne nähere Angaben zum Verhältnis von Forschung und Lehre, gehen also über die Zuschreibung, dass beides Aufgaben der Hochschulakteur_innen seien, nicht hinaus. Über eine Ausdifferenzierung der Aufgaben, eine Gefährdung der Verbindung oder das Ideal einer »Einheit von Forschung und Lehre« mit Bezug auf die Personalunion erfährt die Leser_in nur in ca. 50 Sinnabschnitten etwas; am häufigsten über die Gefährdung des Zusammenspiels in etwa 20 Argumenten, die dann meist ein Konkurrenzverhältnis der beiden Tätigkeiten benennen und problematisieren. Die Verteilung der codierten Elemente auf die Autor_innen-Gruppen und die Medien entspricht der Verteilung aller mit einer der beiden Formulierungen codierten Textsegmente: Ca. 60 % aller mit »Personalunion« codierten Elemente sind von universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* verfasst. Hieraus lässt sich wiederum ableiten, dass die Formel vor allem von universitären Akteur_innen verwendet wird, die ihre Aufgaben beschreiben.

Sowohl aus den Überschneidungen als auch aus der Mehrdeutigkeit dessen, was die Autor_innen unter »Forschung und Lehre« verstehen, lässt sich schließen, dass der Rückgriff auf diese Formulierung eher eine Konvention zu sein scheint, die im Sinne einer Metapher²⁸¹ zum einen unterstellt, dass die Leser_innen wissen,

²⁸¹ Searle (1982/1990) beschreibt metaphorische Äußerungen als Sprechakte wie folgt: „Der Sprecher sagt »S ist P«, meint aber metaphorisch unbestimmt vieles: das S R₁ ist S R₂ ist usw.“ (S. 137). Damit kommt Metaphern eine besondere Ausdruckskraft zu, die er wie folgt beschreibt: „Der Hörer muß dahinterkommen, was der Sprecher meint – er muß zur Verständigung mehr beitragen als bloß passives Aufnehmen – und er muß es dadurch tun, daß er den Weg über einen verwandten semantischen Gehalt nimmt, der sich vom mitgeteilten unterscheidet. Und gerade das meinte Dr. Johnson, wie ich glaube, als er sagte, die Metapher gebe uns zwei Ideen für eine“ (Searle, 1982/1990, S. 138). Die beschriebene Interpretationsnotwendigkeit sowie das Potential, mehrere Ideen in eine Formel

wovon die Autor_innen sprechen, zum anderen aber auch Deutungsmöglichkeiten bewusst offenlässt.

Als zentrale Argumentationsform konnte ein Muster identifiziert werden, in dem die Autor_innen auf »Forschung und Lehre« verweisen, um die Aufgaben der Universität von externen Anforderungen bzw. internen Ausdifferenzierungsprozessen abzugrenzen. Dieses Muster wurde in 165 Fällen erkannt. Weiterhin lässt sich argumentativ unterscheiden zwischen der Benennung der »Freiheit von Forschung und Lehre« und der Nennung von »Forschung und Lehre« als Kernaufgaben, ohne den Rekurs auf Freiheit oder Unabhängigkeit. In insgesamt 100 der identifizierten Argumente wird auf die Freiheit verwiesen, was mit Blick auf alle Aussagen, die auf die Formel »Forschung und Lehre« zurückgreifen, bedeutet, dass mehr als jeder zehnte die Formel um den Begriff der Freiheit ergänzt.

6.2.1 Die Freiheit von externen Anforderungen sowie zur Themen- und Methodenwahl

In Bezug auf die Argumentationen, in denen die Formel verwendet wird, ist augenscheinlich, dass diese häufig in Verbindung mit dem Begriff der Freiheit²⁸² benannt wird. Im Anschluss das bereits dargelegte können zwei unterschiedliche Verständnisse von Freiheit unterschieden werden, die in den Aussagen zum Tragen kommen. Zum einen wird auf die Freiheit von Forschung und Lehre verwiesen, um die Organisation von externen Leistungsanforderungen abzugrenzen, zum anderen auch, um die Freiheit der Akteur_innen innerhalb der Universität zu betonen.

zubringen, bietet im hochschulpolitischen Diskurs die Möglichkeit, Positionen zu vereinen oder auszudrücken, ohne sie so zu präzisieren, dass sie gegebenenfalls abgelehnt werden. Die Universität als Ort der Forschung und Lehre zu beschreiben, dürfte auf mehr Zustimmung treffen, als klare Position dazu zu beziehen, wer welche Aufgaben mit welchem Zeitaufwand bewältigt.

²⁸² Auch finden sich synonyme Verwendungen wie die „grundrechtlich garantierte Unabhängigkeit von Lehre und Forschung“ (FL_2003_02_nu) oder der Verweis auf die „Fremdbestimmung der Forschung und Lehre“ (FL_2007_18_u) als Antonym der grundgesetzlichen Freiheit von Forschung und Lehre.

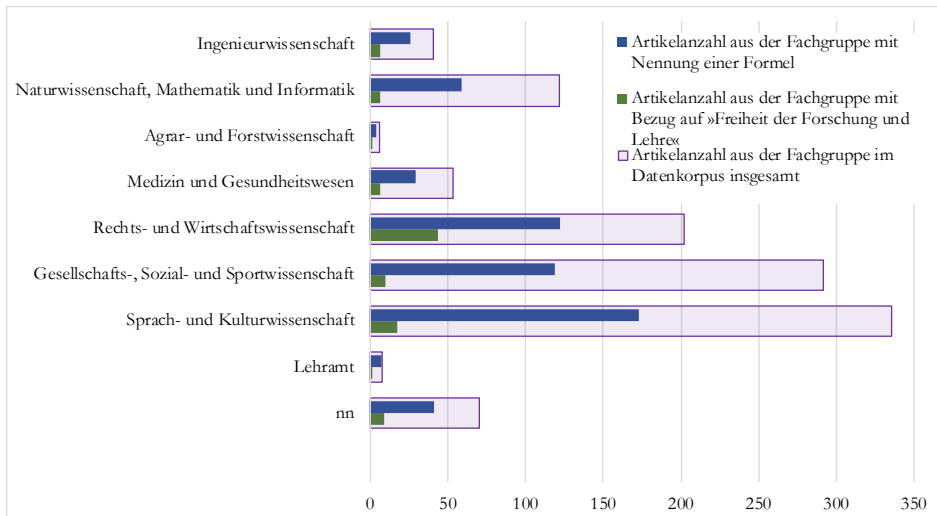


Abbildung 20: Vergleich der Artikel nach Fachgruppen der Autor_innen und Verwendung der unterschiedlichen Formeln in Anzahl (n)

Mit Blick auf die Autor_innen lässt sich als Besonderheit herausarbeiten, dass der Anteil der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler_innen, die sich auf die Freiheit von Forschung und Lehre berufen, mit 21 % aus der Gruppe dieser Fachrichtung im Vergleich zu den anderen am größten ist. Mehr als jeder fünfte Artikel, der von Rechts- oder Wirtschaftswissenschaftler_innen verfasst ist, nimmt Bezug auf die »Freiheit von Forschung und Lehre«. Das lässt die Vermutung zu, dass die Rechtswissenschaftler_innen Bezug auf einen Ausschnitt ihres Fachgebiets, nämlich das Grundrecht, nehmen und ihre Argumentation auf diesen stützen, um die Universität als Organisation zu beschreiben. In allen anderen Fachgruppen liegt der Anteil der Artikel, die die »Freiheit der Forschung und Lehre« betonen, zwischen 10 % und 20 %, was wiederum deutlich macht, dass fachübergreifend Rekurs auf die »Freiheit von Forschung und Lehre« genommen wird. Allerdings liegt der Anteil derjenigen Artikel, die »Forschung und Lehre« benennen und Rekurs auf die Freiheit nehmen, im Vergleich zu denjenigen, die nur die Formel nennen, in allen Fachgruppen bei 5-10 %. Bei den Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler_innen thematisiert jeder dritte Artikel, der die Formel »Forschung und Lehre« beinhaltet, auch die »Freiheit von Forschung und Lehre« (siehe Abbildung 20).

Der Verweis auf die »Freiheit der Forschung und Lehre«, wie er in den untersuchten Artikeln verwendet wird, lässt den Eindruck einer stets und von allen Seiten bedrohten Organisation entstehen. Gleichzeitig ist allen Texten gemein, dass die Freiheit von Forschung und Lehre als *conditio sine qua non* einer Universität verstanden wird. Die Argumentationslinien können dann zum einen darin weiter unterschieden werden, was als Bedrohung der Freiheit wahrgenommen wird, und zum anderen dahingehend, worin die Freiheit gesehen wird. Die Bedrohungsszenarien sind vielfältig. Das politische System bekommt dabei eine bereits erwähnte

Doppelfunktion: Es sichert die Freiheit durch Finanzierung der Universitäten und ist gleichzeitig Akteur in den Angriffen auf diese Freiheit. Die Angriffe werden in mangelnder Finanzierung gesehen (FL_2003_15_u), in Steuerungsvorgaben,²⁸³ beispielweise in der Einführung von Leistungsanreizen (FL-2002_07_u) oder in der Einführung von Hochschulräten (FL_2010_04_nu):

„Zu den herrschenden Mächten gehören Hochschulpolitiker in den Parteien und in den Universitäten, und man weiß, was sie anrichten: die Verschulung der Studiengänge; die Taylorisierung der wissenschaftlichen Arbeit; das Akkordlohnsystem für Hochschullehrer; die Verbetriebswirtschaftlichung der Universitäten; die Fremdbestimmung von Forschung und Lehre durch außeruniversitäre ‚Oligarchen‘; die Kreolisierung der deutschen Wissenschaftssprache“ (FL_2007_19_u).

Hier soll nicht noch einmal die Form beschrieben werden, wie das Verhältnis von Politik und Universität umrissen wird (siehe dazu Kapitel 5). Am Zitat lässt sich erkennen, dass die Universität als sowohl von innen als auch von außen bedrohte Organisation beschrieben wird. Die »Freiheit von Forschung und Lehre« als Bedingung für die Funktionsfähigkeit der Universität kann gegenüber den unterschiedlichsten Veränderungen ins Feld geführt werden. So muss beispielsweise der Verweis auf außeruniversitäre ‚Oligarchen‘, die die Freiheit bedrohen würden, offenbar nicht weiter ausgeführt werden, um überzeugen zu können. Dass die Unabhängigkeit als Wert gilt, ist unbestritten. In den seltensten Fällen wird erkennbar, wie die Freiheit in der Organisation begriffen wird. Dadurch, dass mannigfaltige Eingriffe geschildert werden, wird die Freiheit nur in Abgrenzung, d.h. als Freiheit von etwas, definiert.

Deutliche Beschreibungen finden sich dann, wenn die Aufgabe des Staates, die grundgesetzliche Freiheit zu gewährleisten, genannt wird. Hier wird dann die Freiheit darauf bezogen, wissenschaftssysteminterne Kriterien an die Qualitätsstandards und Auswahlverfahren der Universität anzuwenden, sowie zu gewährleisten, dass Forschung nicht durch wissenschaftsfremde Kriterien eingeschränkt werde. So werden hier Gleichstellungsstandards (FL_2009_06_u) oder gesellschaftliche Werte wie Tierschutz (FL_2002_31_u) und Antimilitarismus (FL_2014_09_u) gegen die freie Auswahl von Universitätsakteur_innen oder die freie Wahl des Forschungsgegenstandes abgewogen. Interessant ist, dass die Argumente zwar beide Bereiche nennen und auch auf die Freiheit der Professor_innen in Forschung und Lehre verweisen, bei genauerer Betrachtung meist aber die Freiheit der Forschung gemeint wird. Lehrfreiheit wird im Sinne der freien Wahl des Unterrichtsgegenstandes meist nur *en passant* mitthematisiert. Die Freiheit wird, wenn

²⁸³ „Das wirksamste Instrument sachgerechter Steuerung der Universitäten aber ist das Vertrauen auf die Wissenschaftsfreiheit. Forschung und Lehre bleiben für den Wissenschaftler faszinierend. Der Ehrgeiz von Professoren, Assistenten und Studenten ist der beste Antrieb für Forschungs- und Lehrerfolge“ (FL_2003_20_u).

sie verortet wird, meist personell oder in Bezug auf die Wissenschaftsgemeinschaft dargestellt:

„Wissenschaftsfreiheit gründet im Wesen der Wissenschaft, da sie kein individualzentrierter Vorgang ist, sondern auf die ungestörte Kommunikation innerhalb der ‚scientific community‘ angewiesen ist. Forschung und Lehre können sich nur in einem Freiraum geistiger Selbstbestimmung effektiv entfalten. Der Eigengesetzlichkeit der Wissenschaft wird man nur gerecht, wenn die (sachkundigen) Betroffenen an den sie betreffenden Entscheidungsprozessen maßgeblich beteiligt werden“ (FL_2003_17_u).

Den Eigengesetzlichkeiten der Lehre und des Ausbildungsanliegens wird keine Beachtung geschenkt. Verteidigt werden auf „wissenschaftlicher Eigengesetzlichkeit beruhende Entscheidungen“ (FL_2010_13_u), „geistige Selbstbestimmung“ (FL_2003_17_u), die sich in der Mitbestimmung äußere, die „innere Freiheit des Hochschullehrers“ (FL_2000_38_u), freie wissenschaftliche Betätigung (FL_2011_08_nu) und das Grundrecht von „Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, sich ihre Themen [in Bezug auf die Forschung] frei wählen zu können“ (FL_2012_38_u). Wie die Aufzählung zeigt, wird die Freiheit auf der Ebene der Hochschulakteur_innen verankert und auf den Forschungsprozess und die Auswahl der Forschungsthemen sowie ihre Mitgestaltung der Universität bezogen. Daraus lässt sich zum einen ableiten, dass die Umsetzung der Freiheit zudem darin gesehen wird, dass die Universität selbstverwaltet ist. Zum anderen wird deutlich, dass das Selbstverständnis der Hochschulakteur_innen an die Möglichkeit der unabhängigen Wahl und Ausführung ihrer Forschungsinteressen gebunden ist. Die Selbstwahrnehmung und -beschreibung der Professor_innen und die Ausgestaltung ihres Amtes offenbart dieses Selbstverständnis. Die universitären Akteur_innen beschreiben sich selbst als motivierte und idealistische Wissenschaftler_innen (FL_2004_31_u) sowie indirekt als ehrgeizige Akteur_innen, denen Vertrauen entgegengebracht werden müsse (FL_2003_20_u). Auch wird der Beamtenstatus mit Blick auf die Freiheit von Forschung und Lehre verteidigt (FL_1999_37_u) und gegen Leistungszulagen als extrinsische Motivationsanreize abgewogen (FL_1999_20_u; FL_2003_19_u). Außerdem wird darauf verwiesen, dass der Anreiz und die Attraktivität des Hochschullehrer_innen-Berufs gerade in der Freiheit liege (FL_2003_36_u).

Das Professor_innenamt wird an die Freiheit und deren Reklamation geknüpft: „Vor allem aber bekannte er sich rückhaltlos zu seiner akademischen Professoralität im ursprünglichen Wortsinn: als öffentliches Engagement für die Freiheit von Forschung und Lehre“ (Z_2000_15_u).

Als organisationale Freiheit von Forschung und Lehre wird die Formel gegen den Einfluss der Wirtschaft gewendet. Dies geschieht aber selten und dann bezogen darauf, dass die Förderung durch die Wirtschaft die Freiheit einschränken könnte; gemeint ist hier jedoch meist die Möglichkeit der freien Wahl des Forschungsgegenstands und der Untersuchungsmethode:

„Das zeigt, dass an partikuläre Interessen und geheime Verträge gebundenes Sponsoring (im Gegensatz zum uneigennützigem Mäzenaten- und Stiftertum) eine Gefahr für die Unabhängigkeit der universitären Forschung und Lehre birgt. Das akademische Ethos steht auf dem Spiel“ (Z_2013_04_u).

In all diesen Argumenten findet sich ein ähnliches Muster: Zwar wird die Freiheit der Forschung und Lehre benannt. Wenn jedoch die Bedrohung oder das Eingreifen näher beschrieben werden, so wird fast ausschließlich Bezug zur Forschung genommen und die Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit betont. Ähnlich verhält es sich mit Argumenten, die die Bedrohung in der Übertragung ökonomischer Logiken auf die universitären Strukturen sehen.²⁸⁴

Deutlich wird, dass die Nennung beider Funktionsbereiche das Selbstverständnis der Hochschulakteur_innen spiegelt und ihre Nennung der Verteidigung gegenüber den verschiedensten, als Eingriffe in die Autonomie der Universität und ihres Handlungsspielraums wahrgenommenen Veränderungen dient. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass die Lehraufgabe in diesen Aussagen wesentlich seltener bis gar nicht beschrieben wird.

6.2.2 Forschung und Lehre als Kernaufgaben der Universität

Ein weiteres Muster der Verwendung stellt die Beschreibung, von »Forschung und Lehre« als Kernaufgaben der Universität dar. Die Formel wird dann als Hinweis auf die zentralen Leistungsbereiche der Organisation verwendet, um, auch ohne deren Freiheit gesondert zu betonen, die Universität und ihre Mitglieder von externen Leistungsanforderungen abzugrenzen: „Zunehmend wird nicht mehr primär von den begründeten Bedürfnissen der Wissenschaft (in Forschung und Lehre) hergedacht, sondern von Verwertungserwartungen her. Bleibt der Platz institutioneller Urteilskraft, wie so oft, leer?“ (FL_2010_20_u) Auch in diesem Muster werden die Wissenschaft als primärer Bezugsrahmen und Forschung (und Lehre) als Kernaufgaben der Organisation benannt. Hier finden sich sowohl Verortungen der beiden Aufgabenbereiche auf der Ebene der Organisation als auch mit Blick auf die Aufgaben der Hochschullehrenden.

Eine Besonderheit liegt darin, dass die Formel häufig Verwendung findet, wenn über Qualitätssicherungsverfahren gesprochen wird. Hier betonen die meist universitären Autor_innen ebenfalls die beiden Funktionsbereiche als Kernberei-

²⁸⁴ „Zielvereinbarungen und Maßnahmen der Evaluation sind typisch für eine BWL-Mentalität, die selbst dort immer massiver um sich greift, wo es akademischer Freiheit und intellektueller Kreativität bedarf, um optimale Ergebnisse in Wissenschaft, Forschung und Lehre zu erzielen. Zu den Schlüsselbegriffen im neoliberalen Bildungskonzept gehören Benchmarking, Evaluation und Ranking. Der neoliberale Wettbewerbswahn führt zu einem permanenten Verdrängungswettbewerb zwischen Hochschulen, Fächern und innerhalb der einzelnen Disziplinen, erfordert aber auch immer kompliziertere Verfahren wissenschaftlicher Leistungsmessung, was sich bis zur Evaluationitis steigert, wenn die Hochschulen und die dort Beschäftigten in Forschung wie Lehre einem ständigen Rechtfertigungsdruck unterworfen sind“ (FL_2005_19_u).

che der Universität, um dann auf angemessene Verfahren zu sprechen zu kommen. Bei aller Diversität der Positionen dazu, was als angemessen betrachtet wird, wie Qualität sicher zu stellen sei und ob der Wettbewerb um Reputation als Qualitätssicherungsverfahren ausreichend sei, sind alle Positionen sich darin einig, dass beide Bereiche zu den Kernaufgaben der Universität gehören.

„In der zunehmenden Konkurrenz der Hochschulen um Reputation und Fördermittel dagegen wird um eine Erfüllung von Parametern gefochten, die mit der inhaltlichen Leistung in Forschung und Lehre nicht unbedingt etwas zu tun haben – insbesondere dann nicht, wenn der Eigensinn und die Unvorhersehbarkeit hochwertiger Forschung hierüber in Vergessenheit und Verruf geraten“ (FL_2007_04_u).

Auch hier wird implizit das primäre Selbstverständnis der Universitätsangehörigen als forschende Wissenschaftler_innen deutlich; der Bezug auf die Lehre scheint eher im Sinne einer Floskel stattzufinden. Eine externe Bewertung der Aufgabengebiete der Universität wird per se abgelehnt. Hierzu gehören Hochschulräte, „die mit dem Prozess universitärer Forschung und Lehre nichts zu tun haben“ (FL_2007_28_u), hauptamtliche Dekane, die „jahrelang keinen Kontakt mehr zu Forschung und Lehre pflegen“ (FL_1999_35_u), oder die Einführung von Akkreditierungsagenturen im „Gegensatz zur gängigen ehrenamtlichen wissenschaftlichen Begutachtung von Forschung und Lehre“ (FL_2004_35_u). Deutlich wird zudem, dass die Universitätsakteur_innen annehmen, dass die besten Beobachter_innen des Wissenschafts-, aber auch Erziehungssystems die Hochschulakteur_innen selbst seien. Die Autor_innen positionieren sich hier als Wissenschaftler_innen. Wer keine wissenschaftliche Expertise vorweisen könne, kann sich demnach kein Urteil über die Qualität von Forschung und Lehre erlauben, auch wenn die Notwendigkeit der Qualitätssicherung nicht bestritten wird bzw. dagegen keine Einwände erhoben werden:

„Hier werden zwei Dinge vermengt, die nichts miteinander zu tun haben – der Beweis der eigenen Existenzberechtigung und der Nachweis der Qualität von Forschung und Lehre. Keine Frage, das Letztere muss sein. Aber wie um alles in der Welt beweist die Geschichtswissenschaft oder die Germanistik, dass es nützlich ist, die Entstehung der mittelalterlichen Zünfte zu untersuchen oder die Gedichte von Robert Gernhardt?“ (Z_2004_16_u).

Nur zwei Statements aus der Wochenzeitung *Die ZEIT*, verfasst von nicht-universitären Autoren, treffen Aussagen, die die Rechenschaftspflicht der Universität gegenüber der Gesellschaft betonen: der Hinweis der ihrerzeit amtierenden Bildungsministerin Buhlmann, dass Hochschulen im Gegenzug zu der ihnen zubilligten Freiheit regelmäßig deutlich machen müssten, was sie mit der, so Buhlmann, neuen Freiheit anfangen bzw. wie es um die Qualität von Forschung und Lehre bestellt sei. Weiter führt sie aus, dass dafür Evaluationen eine geeignete Methode seien (Z_2003_14_nu). Das andere Argument nimmt einen Kommentar der Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Christiane Ebel-

Gabriel auf: „»Es gibt kein Verständnis mehr für Hochschullehrer, die sich unter Berufung auf Freiheit von Forschung und Lehre weigern, über ihre Arbeit Rechenschaft abzulegen«“ (Z_2003_14_nu), und geht damit auf die oben beschriebene Haltung der Hochschulakteur_innen ein, unterstellt jedoch, dass ohne das Einfordern dieser Rechenschaft, keine Form der Qualitätssicherung stattfinden würde.

6.2.3 Forschung und Lehre als Aufgaben der Universitätsangehörigen

Die meist nur impliziten Argumente, die Forschung und Lehre als eine Personen zukommende Aufgabe beschreiben, lassen verschiedene Rückschlüsse zu. Ein thematischer Schwerpunkt lässt sich im Sprechen über Nachwuchswissenschaftler_innen erkennen, bei dem die Formel »Forschung und Lehre« besonders häufig verwendet wird, um auf deren Aufgabenbereiche zu verweisen oder um über die eigene Arbeit zu sprechen. Häufig meint in diesem Fall, dass jedes vierte Argument, das auf die Formel zurückgreift und Forschung und Lehre als Aufgaben einer Person benennt, von Wissenschaftler_innen in der Qualifikationsphase handelt. In Bezug auf alle Textstellen, die die Formel beinhalten, macht dies immerhin einen Anteil von 13 % aus. Unterschiede hinsichtlich der Autor_innen finden sich nicht.

Es lässt sich folgern, dass das Selbst-, aber auch Fremdverständnis der Aufgaben von Universitätsangehörigen häufig Bezug auf die doppelte Aufgabenstellung nimmt und sowohl von Mitgliedern der Universität als auch von Außenstehenden als selbstverständlich wahrgenommen wird. Interessant ist aber ebenfalls, dass die Hälfte der Argumente Rekurs auf die Bedingungen guter Forschung nimmt oder die Qualifikant_innen als forschende Wissenschaftler_innen adressiert. Im Gegensatz dazu findet sich nur eine Textstelle, die die Lehre näher beschreibt. Hieraus kann abgeleitet werden, dass vorrangig die wissenschaftliche Qualifikation als wegweisende Voraussetzung im universitären Betrieb gilt, während die Lehraufgabe als selbstverständlicher Anteil universitärer Arbeit eher randständig beschrieben wird. Dies spiegelt sich auch mit Blick auf alle Argumente, die Forschung und Lehre auf der Ebene der Personalunion verankern wider (s. dazu auch Kapitel 6.2.4.).

Zum anderen lässt sich ein weiterer thematischer Schwerpunkt herausarbeiten: Aussagen, die sich mit der Bewertung der Leistungen der Hochschulangehörigen in Forschung und Lehre befassen. Diese machen circa 10 % der untersuchten Textpassagen aus, finden sich in beiden Medien, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Autor_innenschaft. Während universitäre Autor_innen aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* eine ablehnende Haltung gegenüber Bewertungen ihrer Leistung einnehmen, sind die von nicht-universitären Autor_innen²⁸⁵ aus der Wo-

²⁸⁵ In Relation zur Gesamtanzahl von nicht-universitären Autor_innen aus der Wochenzeitung *Die ZEIT*, die auf die Formel zurückgreifen und auf die Personalunion eingehen, sind es mit ca. 18 % relativ viele Argumente, die Aussagen über die Leistungsbewertung machen.

chenzeitung *Die ZEIT* getroffenen Aussagen eher zustimmend in Bezug auf Leistungsbewertung.

Neben den thematischen Schwerpunkten ist des Weiteren auffällig, dass die Formel häufig ohne nähere Beschreibung dessen, was unter Forschung und Lehre verstanden wird bzw. ohne Adressierung der Universitätsangehörigen als Forschende oder Lehrende, verwendet wird. In diesen Fällen ist anzunehmen, dass die Formel eine Art nicht weiter erläuterungsbedürftige Tätigkeitsbeschreibung ist. Aus der Abbildung geht hervor, ob die Argumente, die hier zugeordnet wurden, in irgendeiner Form Bezug zur Forschung, zur Lehre oder beiden Aufgabenbereichen nehmen.

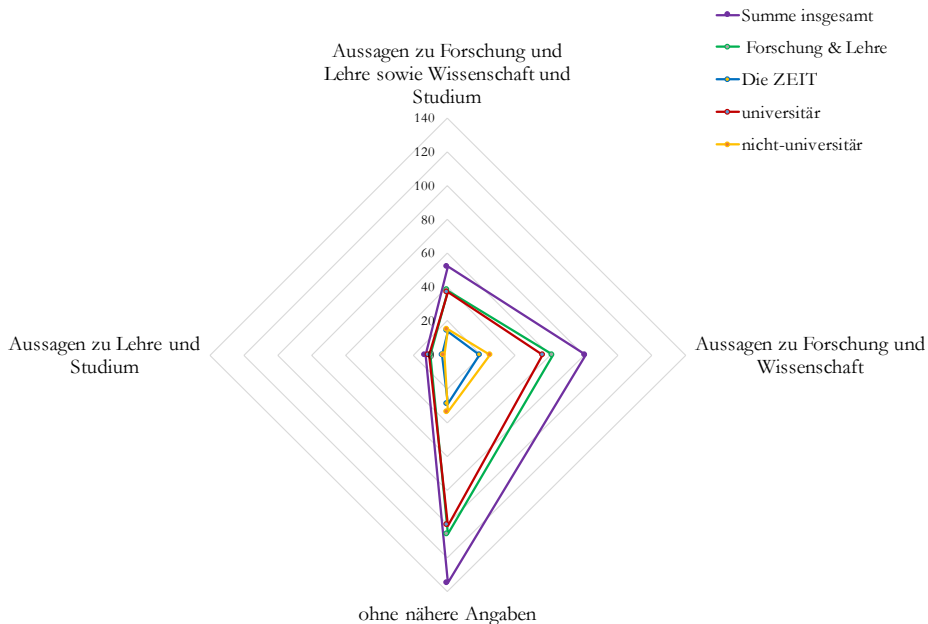


Abbildung 21: Anzahl von Argumenten nach Autor_innengruppen, die mit Personalunion codiert wurden, nach Autor_innengruppen und Überschneidung mit inhaltlichen Aussagen

Aus der, durch die rote bzw. grüne Linie gerahmte Fläche wird deutlich, dass über 70 % aller einschlägigen Aussagen von universitären Autor_innen verfasst sind, von denen wiederum die Hälfte ohne nähere Beschreibung – der Forschung, der Wissenschaft, dem Studium oder der Lehre beispielsweise durch eine Adressierung als Lehrende oder Forschende – auskommt. Am seltensten erfährt der/die Leser_in etwas über die Lehre bzw. das Studium (13 Aussagen), schon häufiger (52) über beide Aufgabenbereiche und am ehesten, in 81 Aussagen, also circa einem Drittel der untersuchten Textpassagen, etwas über Forschung und Wissenschaft. So lässt sich feststellen, dass insbesondere universitäre Autor_innen in der

Zeitschrift *Forschung & Lehre* ihre Aufgaben über die Formel benennen, dann aber entweder nicht weiter darauf eingehen oder Aussagen zur Forschung treffen. Am seltensten wird eine Aussage zur Gestaltung der Lehre oder der Studiengänge angeschlossen, was wiederum verdeutlicht, dass der Zusammenhang von Forschung und Lehre nur selten auf der Ebene der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden gesehen wird.

Bei den Argumenten, die sich auf die Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen beziehen, dient die Formel meist der Beschreibung ihrer Aufgabenbereiche. Häufig wird die Zielvorstellung „selbstständiger Leistungen in Forschung und Lehre“ (FL_1999_07_nu) und „früher Selbstständigkeit in Forschung und Lehre“ (FL_2001_05_u) genannt. Diese wird gebunden an die Vorstellung verschiedener Reformen in den Anstellungsverhältnissen und Karrierewegen von jungen Wissenschaftler_innen (Assistenzprofessur, Juniorprofessur, Habilitation). Die Zielvorstellung kann dann entweder dazu dienen, Reformen zu bejahen (wobei das eher, aber nicht ausschließlich von Seiten nicht-universitärer Autor_innen der Fall ist),²⁸⁶ die eigene Position als zwar prekär, aber durch die Selbstständigkeit zufriedenstellend zu beschreiben,²⁸⁷ oder gar die Reform als missglückt oder nicht zu befürworten zu bezeichnen.²⁸⁸ In allen wird jedoch gleichermaßen die selbstständige Erfüllung der Aufgaben in Forschung und Lehre als Zielvorgabe und Bedingung dargestellt. Nur der Weg dorthin scheint unklar. Was implizit aus den Textsegmenten hervorgeht, ist, dass der Weg zur Professur nur über die Identifikation als Wissenschaftler_in und das Erbringen wissenschaftlicher Leistung determiniert zu sein scheint und die Autonomie der Qualifikant_innen als Anreiz für eine wissenschaftliche Karriere gesehen wird:

²⁸⁶ „Ich plädiere dafür, von der Habilitation Abschied zu nehmen und sie durch ein adäquateres System der Qualifizierung für eine Professur zu ersetzen. In diesem Zusammenhang halte ich Assistenzprofessuren für sinnvoll. Junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen die Möglichkeit erhalten, selbständige Leistungen in Forschung und Lehre erbringen zu können“ (FL_1999_07_nu). Mit Bezug auf die Einführung der Juniorprofessur: „Die neue Juniorprofessur kann dem wissenschaftlichen Nachwuchs bessere Chancen eröffnen, da sie selbständige Forschung und Lehre ermöglicht“ (FL_2002_23_nu).

²⁸⁷ „Er ist ein Hausgewächs; er hat keine Mitarbeiter, keine Sekretärin, aber zwei Hilfskräfte; er weiß, wie er evaluiert werden wird, ist aber kritisch, wie viel er bis zur Leistungsmessung nach drei Jahren eingeworben und geforscht haben wird; er fühlt sich schlecht bezahlt, arbeitet bis zu 70 Stunden pro Woche, und eine Habilitation, ob sie so heißt oder nicht, will er auch schreiben. ‚Ich opfere meine Karrierechancen nicht für die Bundespolitik‘, sagt er. Trotzdem ist er glücklich mit seiner Lage. ‚Offen in der Lehre‘ fühlt er sich, ‚frei in der Forschung‘ – und sieht sich damit im Einklang mit den meisten seiner Kollegen. Drei von vier Junioren halten ihre Spielräume in Forschung und Lehre für größer als bei den Assistenten“ (Z_2004_11_nu).

²⁸⁸ „Denn ihr größtes Versprechen hat die Reform nicht eingelöst: die bessere Planbarkeit einer wissenschaftlichen Laufbahn. »Sehr wenige Universitäten bieten ihren Juniorprofessoren eine berufliche Perspektive an«, kritisiert Andreas Taubert von der Deutschen Gesellschaft Juniorprofessur. In der Regel folgt selbst bei bester Bewährung in Forschung und Lehre nach sechs Jahren die Entlassung“ (Z_2009_43_nu).

„Die Entscheidung für eine Wissenschaftskarriere erfolgt sowohl bei Frauen als auch bei Männern vor allem aus dem Wunsch, autonom zu arbeiten und eigene Vorstellungen in der beruflichen Tätigkeit gezielt umsetzen zu können. Es ist die Freiheit von Forschung und Lehre, die die Arbeit an der Hochschule interessant und attraktiv macht. Es sind nicht monetäre Anreize. Und dies trifft für Professoren und Professorinnen gleichermaßen zu“ (FL_2003_36_u).

In diesem Zitat spiegelt sich zum einen das Selbstverständnis als Wissenschaftler_innen, sowohl der Professor_innen als auch der Mitarbeiter_innen in Qualifikationsphasen, zum anderen die Idee, dass die Arbeitsmotivation auf der Autonomie in Forschung und Lehre beruhe. Hier wird das Bild der autonom arbeitenden Forscher_innen vorausgesetzt – universitäre Wissenschaft wird als ungebundene Tätigkeit tradiert. Dies setzt sich in den weiteren identifizierten Themenfeldern fort.

An den Argumenten, die sich mit der Leistungsbewertung bzw. mit Gegenmodell zur leistungsbezogenen Besoldung (hier im Beamt_innenstatus gesehen) befassen, ist zu erkennen, dass die Sicherheit der Professor_innen als Bedingung für zweckfreie Forschung gesehen wird. Zweckfreiheit wird so zum Gütekriterium für die universitäre Forschung. Evaluationen werden als Misstrauensvotum bezeichnet, die das Engagement, das bislang die Hochschullehrenden auszeichnete, zerstören würde (FL_2004_14_u). Die Qualitätssicherung der Forschung wird in der Motivation der Forscher_innen gesehen, in ihrem Interesse an der Sache selbst: „Ich halte es übrigens auch für eine Illusion zu glauben, Wissenschaftler könnten durch eine Vergütung nach Leistung zu nennenswert besserer Lehre und Forschung veranlaßt werden“ (FL_2004_13_u). Auch wird beschrieben, dass „originelle Forschung und Lehre“ nur unter der notwendigen Voraussetzung zweckfreier Freude entstehen könnten (FL_2010_09_u). Ein weiteres Argument verweist auf die Zeitkonkurrenz und wiegt die Nennung von Forschung und Lehre als Kernaufgaben gegen Evaluationsmaßnahmen auf: „Denn nun werden Energien zur inneruniversitären Absicherung aufgewandt, die eigentlich dringend für die kreative Forschung und Lehre benötigt würden“ (FL_2006_02_u), oder „Ganz allgemein würde die Evaluationsbetriebsamkeit, die durch das Prämienmodell geschaffen würde, wertvolle Energien von der Forschung und Lehre abziehen“ (FL_2003_14_u). Deutlich wird hier, dass ein Bild von den Hochschulakteur_innen entsteht, die intrinsisch motiviert und an der Forschung und dem Gegenstand interessiert sind. Gleichzeitig scheint diese Motivation sehr leicht zerstörbar und an einem seidenen Faden zu hängen²⁸⁹, und Freiheit im Handeln Voraussetzung für die Ausführung des Amtes zu sein. Rekuriert wird hier jedoch stets auf die Bedingungen für qualitativ hochwertige Forschung, die Lehraufgabe

²⁸⁹ „Wenn mir Dienstherren und Kollegen von vornherein mit dem Mißtrauen begegnen, daß ich für meine Aufgaben in Forschung und Lehre nicht meine volle Leistungsfähigkeit einsetzen will, zerstören sie jenes akademische Engagement, das bislang den größten Teil der Hochschullehrer auszeichnete“ (FL_2003_14_u).

wird kaum thematisiert. Das Selbstverständnis kann demgemäß mit folgendem Zitat zusammengefasst werden: „Es ist mir gar nicht bewusst, dass ich Beamter bin. Professoren sind keine typischen Beamte – ein Finanzbeamter ist an die Weisungen seines Vorgesetzten gebunden. Ich kann in Lehre und Forschung machen, was ich will“ (Z_2004_03_u).

Ein Blick auf diejenigen Argumente, in denen etwas über Forschung und Lehre ausgesagt wird, zunächst ohne dass eine Verbindung jenseits der Personalunion gesehen wird, zeigt, dass sowohl Reputationsunterschiede beschrieben werden als auch Zeitkonkurrenz zwischen den beiden Aufgabenbereich, was wiederum darauf schließen lässt, dass die beiden Aufgaben als getrennte Felder wahrgenommen werden:

„DIE ZEIT: Warum haben deutsche Professoren keine Lust auf ihre Studenten?“

Jürgen Zöllner: Ihre Frage ist mir zu extrem formuliert. Allerdings ist richtig, dass die Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre, die immer wieder gern beschworen wird, im Hochschulalltag nicht existiert – zumindest nicht im tatsächlichen Engagement vieler Professoren. Das hat mit den Karriereaussichten zu tun. Wenn Sie die Anerkennung Ihrer Kollegen wollen, wenn Sie auf eine renommierte Professur berufen werden wollen, können Sie das derzeit nur über herausragende Erfolge in der Forschung erreichen“ (Z_2007_05_u).

Wenn die Reputationsunterschiede genannt werden, dann werden diese als unerwünscht beschrieben; gleichzeitig findet sich im universitären Milieu die Einstellung, dass eine Trennung der beiden Aufgabenbereiche zum Schaden der Universität und eine Verlagerung der Aufgabenbereiche hin zur Lehre bedenklich sei: „Eine weitere Erhöhung des Lehrdeputats ginge zwangsläufig zulasten der Qualität von Forschung und Lehre“ (FL_2007_10_u). Als inneruniversitäres Problem wird das Reputationsgefälle wiederum von Seiten der nicht-universitären Autor_innen aufgeworfen, die das Gefälle in den Köpfen der Wissenschaftler_innen verankert sieht (Z_2009_35_nu), bzw. auf deren Bestreben verwiesen, die Lehre möglichst auf ein Minimum zu reduzieren und die grundständige Lehre auf die Lehrbeauftragten abzuwälzen (FL_2011_11_nu). Dieses Bild wird auch durch die Ergebnisse einer in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* publizierten Analyse deutlich:

„Bei den Universitätsprofessoren hingegen fand eine deutliche Verschiebung in Richtung Forschung statt. 13 Prozent der in 2007 befragten Hochschullehrer sahen ihre Präferenz eindeutig in der Forschung (statt 7 Prozent 15 Jahre zuvor) und 65 Prozent in Forschung und Lehre mit stärkerem Akzent in der Forschung (statt 59 Prozent)“ (FL_2008_17_nu).

Neben den Reputations- und Interessenunterschieden wird zudem auf abzuwehrende dritte Aufgaben verwiesen: Verwaltung, Evaluation oder Akkreditierung. „Wer spontan ‚Forschung und Lehre‘ für die zentralen Kernaufgaben gehalten

hätte, wird hier schmerzlich mit der Gestrigkeit der eigenen Auffassung konfrontiert“ (FL_2014_42_u)²⁹⁰. Gerade die Verwaltungsaufgaben werden als zusätzliche Anforderungen empfunden, die von den Kernaufgaben abhalten würden (FL_2003_36_u; FL_2003_21_u; FL_1999_22_u). Interessanterweise ist zwar im Gesamtkorpus die Beschreibung der Zeitkonkurrenz zwischen Forschung und Lehre zu finden, wenn es aber um weitere Aufgaben geht oder die Anforderung, die Leistungen zu evaluieren, werden Forschung und Lehre als gemeinsame Kernaufgaben stilisiert. In den wenigen Textsegmenten, die Forschung und Lehre näher beschreiben, ohne jedoch auf eine Verbindung der beiden Tätigkeiten jenseits der Personalunion einzugehen, findet sich kein Muster, weder darin *was* Forschung und Lehre seien noch darin *wie* Forschung und Lehre thematisiert werden. Die Beschreibungen von der Benennung der Orte – der Hörsaal als Ort der Lehre und das Labor als Ort der Forschung – über Prüfungen und Nennung der Aufgaben in der Forschung bis hin zur Adressierung von Studierenden, die es zu betreuen gilt, und zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

6.2.4 Forschung in der Lehre als Verbindung der beiden Aufgaben

Der Code Interaktion wurde vergeben, wenn sich eine nähere Beschreibung des Zusammenhangs von Forschung und Lehre im Segment findet, die eine Aussage darüber trifft, dass die Forschung in die Lehre eingeht:

„Die Universität dient der Wissenschaft. Als Ort von Forschung und Lehre wird in ihr Wissenschaft betrieben und werden die zur Fortführung von Wissenschaft notwendigen Voraussetzungen wissenschaftlichen Handelns weitergegeben“ (FL_2008_31_u).

Hier wird die Universität als Ort der Forschung und Lehre benannt, gleichzeitig wird aber eine Verbindung dieser beiden Aufgaben beschrieben, nämlich, dass wissenschaftliche Kompetenzen an der Universität vermittelt werden. Über das Wie oder die Personen, die dies leisten sollen, ist nichts Näheres zu erfahren. Allerdings wird nur selten überhaupt eine Angabe zur Verbindung von Forschung und Lehre auf der Ebene der Interaktion gemacht: von 876 codierten Textstellen wurde nur für 62 der Code Interaktion vergeben, sodass in nur ca. 7 % der Nennungen von »Forschung und Lehre« bzw. »Lehre und Forschung« etwas über die Verbindung ausgesagt wird, das Aufschlüsse darüber gibt, wie die Lehre in die Forschung und vice versa eingeht. Von diesen 62 codierten Segmenten stammen 45 aus Texten von universitären Autor_innen, von denen wiederum 37 in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* publiziert haben²⁹¹.

²⁹⁰ Ähnlich: „Wie soll ein deutscher Professor, der von Bürokratie und Politik in und außerhalb der Universität mehr und mehr daran gehindert wird, seine eigentliche Arbeit in Forschung und Lehre zu tun, mit dieser Art höchst professioneller Wissenschaftlichkeit noch konkurrieren?“ (FL_2006_02_u).

²⁹¹ Dies entspricht der Verteilung, der mit »Lehre und Forschung« bzw. »Forschung und Lehre« codierten Segmente insgesamt. 60 % der codierten Elemente im Gesamtkorpus sind von universitä-

Mögliche Verbindungen werden entweder nur oberflächlich genannt (siehe oben), in Bezug auf die Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs gesehen oder mit Blick auf die Forschungsergebnisse, die in die Lehre eingehen. Auch findet sich die Verbindung darin, dass die Studierenden und Lehrenden eine Gemeinschaft bilden bzw. ausgewählte, exzellente Studierende an Forschungsprojekten mitarbeiten.

Diejenigen Textstellen, die eine Angabe zur Verbindung machen, aber im Grenzbereich der Codierung Interaktion liegen, sagen aus, dass Forschung und Lehre „mehr sein müsse als das parallele Erfüllen zweier Funktionen unter einem Dach“ (FL_2013_07_nu), bezeichnen Forschung und Lehre als „Kuppelprodukte“ (FL_1999_24_u) und nennen „faktische Bemühungen um die Verknüpfung von Forschung und Lehre“ (Z_2012_22_u) als Gütekriterium für einen Studiengang. Insgesamt wird in diesen die Verbindung mit Begriffen wie „Zusammenspiel“ (Z_2008_25_u), „Verzahnung“ (Z_2005_35_u), „feste Bindung“ (FL_2011_10_u) und „Verknüpfung“ (FL_2012_31_u) beschrieben, die viel Freiraum für assoziatives Denken lassen. Immer jedoch ist die Nennung verbunden mit einer Kritik an den an die Hochschulen herangetragenen Leistungserwartungen oder -bewertungen:

„Es ist sicher nicht unproblematisch, gering nachgefragte Fächer umstandslos einer Konkurrenz mit der Medizin, den Ingenieurwissenschaften oder den Wirtschaftswissenschaften auszusetzen. Ob eine Gesellschaft beispielsweise Papyrologie braucht und wieviel davon, kann der Markt nicht entscheiden. Grundlagenforschung muß staatlich finanziert werden. Forschung und Lehre sind als Kuppelprodukte miteinander verbunden“ (FL_1999_24_u).

Hier wendet sich der Rückgriff auf die Formulierung dagegen, dass die universitären Fachbereiche im Wettstreit um Mittel und Berechtigung stehen sollten, da der unmittelbare Wert einzelner Forschungsgebiete nicht in wirtschaftlichen Kategorien messbar sei.

Weitere Kritikpunkte sind Hochschulrankings, die die Verknüpfung nicht abbilden würden (Z_2012_22_u), die Anforderung an die Universitäten möglichst viele Studierende mit möglichst geringen Mitteln auszubilden (Z_2008_25_u) oder die Privatisierung von Krankenhäusern (Z_2005_35_nu). Insgesamt lässt sich erkennen, dass letztlich die angemessene Finanzierung der Universitäten durch den Staat als Grundvoraussetzung für eine wie auch immer geartete Verbindung von Wissenschaft und Ausbildung gesehen wird bzw. dass der Verweis auf die Verbindung dazu dient, mehr Geld und die eigenständige Verteilung des Geldes durch die Universitäten nach eigenen Kriterien einzufordern.

Des Weiteren findet sich die Verknüpfung in der Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs als zentrale Aufgabe der Universitäten zur Selbstreproduktion der Wissenschaft:

„Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch diese Synthese von Forschung und Lehre, durch dieses dialektische – nicht hierarchische – Verhältnis von Professoren und Studenten ist aber nur dann möglich, wenn die Universitäten, und nicht außeruniversitäre Einrichtungen, die Hauptforschungsstandorte sind und somit den besten Studenten Wege zur Mittätigkeit geebnet werden“ (Z_2005_02_u).

In diesen Passagen wird meist die Beziehung von Forscher_innen (Professor_innen) zu den Studierenden thematisiert. Es wird auf den Topos der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, die von der Forschung ihrer Mitglieder lebe (FL_1999_35_u) rekurriert und die Aufgabe der Lehrenden darin gesehen, an aktuelle Forschungsergebnisse heranzuführen (FL_2008_19_u). Die Studierenden werden als Novizen verstanden, die die wissenschaftliche Haltung zur Welt durch wissenschaftliche Forschung und Lehre praktisch einzüben hätten (FL_20008_31_u). Die Universität wird zum Ort wissenschaftlicher Begegnung (FL_1999_25_u). Diese Beschreibungen ähneln sich, indem sie die Verbindung von Forschung und Lehre als Zielvorstellungen angeben. Sie unterscheiden sich jedoch in Hinblick auf die Thematisierung einer Gefährdung dieser Zielvorstellung. Diese wird beispielweise in der empfundenen Überbewertung des Bildungsauftrags gesehen (FL_1999_35_u) oder in der Auslagerung der Forschung aus den Universitäten (Z_2005_02_u). Auch wird die Möglichkeit der Reintegration dieser Vorstellung durch die Einführung des zweistufigen Studiensystems (Z_2003_02_nu) proklamiert oder ein Vermittlungsvorschlag zwischen den unterschiedlichen Interessenlagen angegeben:

„Die Universitäten sollten die Stärkung von Anwendungs-, Praxis- und Beschäftigungsorientierung als ein Kennzeichen für ihre wachsende Bedeutung in der Gestaltung der Gesellschaft verstehen, nicht als Einschränkung ihrer Handlungsmöglichkeiten. Wenn Universitäten künftig im Rahmen von Forschungs Kooperationen wieder zu Organisationszentren von Wissenschaft werden, ergeben sich neue Möglichkeiten für die Verknüpfung von Forschung und Lehre. ‚Elfenbeinturm‘ und ‚Beschäftigungsorientierung‘ sind deshalb zwei unverzichtbare Elemente im Aufgabenspektrum der Universitäten“ (FL_2000_40_u).

Während hier von Verknüpfungsmöglichkeiten die Rede ist, finden sich ebenfalls Aussagen, die die Verbindung im Gegenstand sehen (FL-2004_21_nu), im Kontakt mit wissenschaftlichen Methoden (FL_2010_16_u) oder darin, dass sich die Lehre „am aktuellen Stand der Forschung“ orientiere (FL_2007_09_u). In vielen dieser Beschreibungen wird eine implizite Gegenüberstellung von Wissensrepro-

duktion und -generierung,²⁹² bzw. von ‚oberflächlicher‘ Wissensaufnahme und der Idee der grundlegenden Durchdringung des Wissens erkennbar:

„Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei, weil anders die Universität ihrer Aufgabe nicht gerecht werden kann. Wäre die Universität eine Berufsschule, ein Wirtschaftsunternehmen oder eine Kaderschmiede, könnte sie dieser Freiheit entraten. Da sie dies aber nicht ist, da sie vielmehr den Dingen auf den Grund gehen und erkunden soll, wie sie wirklich sind, darf sie sich die Themen, die sie aufgreift, und die Ergebnisse, zu denen sie kommt, von niemandem einengen oder gar vorschreiben lassen“ (FL_2000_38_u).

Meist bildet die Forschung den Orientierungspunkt für die Ausbildung, ihre Inhalte und Methoden. Die Beziehung von Lehrenden und Lernenden wird zwar als Gemeinschaft dargestellt, allerdings eher im Sinne einer Gemeinschaft von Noviz_innen und Expert_innen. Dies drückt sich zudem darin aus, dass die Verwirklichung einer Beziehung in manchen Passagen in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gesehen wird, der auch so betitelt wird. Nur in zwei Textsegmenten findet sich eine Wirkungsrichtung, die den Einfluss der Lehre auf die Forschung beschreibt:

„Diese Einbeit von Lehre und Forschung, die Wilhelm von Humboldt vor rund 200 Jahren eingeführt hat, hat sich als ungemein fruchtbar erwiesen: Wer lehrt, stellt sich konstant den Grundlagenfragen und behält den Überblick über sein Feld, und wer forscht, kann den Studierenden vermitteln, wie sich tiefere Einblicke gewinnen lassen“ (FL_2009_13_u).²⁹³

Beide Textstellen sehen die Lehre als Beitrag zur Weiterbildung der Forscher_innen, die durch die Lehre ihre Perspektive stetig erweitern müssten, so dass auch hier nicht die Impulse der Studierenden zentral sind, sondern vielmehr die Tätigkeit der Hochschullehrenden, die sich mit Fragen auseinandersetzen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Formel von Forschung und Lehre eine omnipräsente Selbstbeschreibung und Identifikationsfigur der Hochschulakteur_innen ist. Die Verbindung kann jedoch individuell ausgestaltet werden bzw. im Sinne eines Leitbildes²⁹⁴ weitgehend unterschiedliche Vorstellungen

²⁹² Beispielsweise: „Wir wollen Alternativen als Denkmöglichkeit bewahren. Sie sind für uns ein Gütesiegel, mit dem wir besonders für Forschung und Lehre ein höheres Niveau anstreben. Die Vermittlung von Wissen verändert sich durch ein Denken in Möglichkeiten und die Frage: Könnte es auch anders sein?“ (Z_2008_06_u). Ähnlich der Verweis auf das „an Wahrheit orientierte wissenschaftliche Denken in Forschung und Lehre“ (Z_2005_02_u).

²⁹³ „Langfristig müsse es darum gehen, das Verhältnis von Forschung und Lehre neu auszutarieren, das Humboldtsche Ideal wiederzubeleben. Gute Lehre befruchte immer auch die Forschung. »Wenn man komplexe Forschungsergebnisse herunterbricht aufs Allgemeinverständliche, sieht man die eigene Forschung aus einer anderen Perspektive«, sagt Hennigfeld. »Dann stellt man Fragen, die einem sonst vielleicht nicht eingefallen wären« (Z_2012_31_nu).

²⁹⁴ Giesel (2007) formuliert nach einer diskursanalytischen Betrachtung verschiedenster Leitbilder eine Minimaldefinition von Leitbildern aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: „Leitbilder bündeln in aller Regel sozial geteilte (mentale oder verbalisierte) Vorstellungen von einer erwünschten bzw.

unter einem Bild vereinen. Auch darin, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Forschung und Lehre nicht nur als zwei unterschiedene Aufgaben angesehen werden, ist abgesehen von der Forderung nach ausreichend Freiraum durch sichere Finanzierung der Ausführenden, kein Konsens zu erkennen; ebenso wenig darüber, ob sie verwirklicht oder noch zu verwirklichen sowie ob sie für alle oder nur für eine kleine Menge an Studierenden zugänglich zu machen ist. Der Hinweis auf die vielfältigen Gefährdungslagen – die Bologna-Reform, die Privatisierung von Kliniken, die geplante Einführung von Lehrprofessuren, die didaktische Einführung von Seminaren auf Referate usw. – kann als Indiz dafür gelesen werden, dass die Universität als ständig von innen und von außen (dies häufiger) gefährdete Organisation angesehen wird. Gleichzeitig erfüllt die Formel eine weitere Funktion: Die Besinnung auf die Kernaufgaben von »Lehre und Forschung« und das Einfordern eines Ortes, der allein den Interessen der Ausbildung und Wissenschaft folgt, immunisiert die Hochschullehrenden zudem vor der Auseinandersetzung mit an sie herangetragenen Bedarfslagen und Forderungen, indem immer wieder auf diese beiden Kernaufgaben verwiesen wird. Auch die systematische Betrachtung bestätigt die kursorischen Analysen von Rohstock (2011), dass der Verweis auf die »Einheit von Forschung und Lehre« den Reformgegner_innen dazu dient sich von Reformambitionen abzugrenzen (S. 121); allerdings konnten auch weitere Funktionen der Formel aufgezeigt werden, ebenso wie eine größere Spannbreite der thematischen Felder, in denen auf diese verwiesen wird.

Schließlich ist noch anzumerken, dass diesen Textsegmenten in der Analyse im Vergleich zum Gesamtkorpus überproportional viel Raum eingeräumt wurde. Schließlich erfährt der/die Leser_in nur in etwa jedem zehnten Argument, das eine der Formeln aufgreift, auch etwas darüber, wie die beiden Aufgaben verbunden sind bzw. wer diese ausführt.

6.2.5 Andere Semantiken

»Bildung und Wissenschaft« wird in 46 Argumenten synonym für die Verbindung von Forschung und Lehre verwendet. Die Verteilung auf die Fachzugehörigkeiten der Autor_innen zeigt, dass mit 22 Nennungen der Formel in Texten von Sozialwissenschaftler_innen beinahe die Hälfte aller Nennungen auf diese Gruppe entfällt. Das könnte zur Bestätigung der These, wie sie in der makroanalytischen Perspektive auf die Texte genannt wurde (Kap. 6.1), dienen, dass gerade Autor_innen

wünschenswerten und prinzipiell erreichbaren Zukunft, die durch entsprechendes Handeln realisiert werden soll“ (S. 194). Der Verweis auf den Leitbild-Charakter soll darauf aufmerksam machen, dass es sich hierbei um eine Vorstellung handelt, unter der geteilte Wünsche und Vorstellungen gesammelt und zum Ausdruck gebracht werden können. Der Begriff des Leitbilds wird demnach weiter gefasst im Sinne einer Leitbildformel: „Mit diesen Formeln können (zunächst) durchaus unterschiedliche Vorstellungen verbunden werden. Einige Autoren verweisen deshalb darauf, dass (manifeste) Leitbilder, die in den Diskurs als Diskussionsangebot eingebracht werden, zunächst gerade Kontingenzen und Mehrdeutigkeiten beinhalten, da sie in den jeweiligen Sichtweisen der einzelnen Akteure mit unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Denkmustern gedeutet werden“ (Giesel, 2007, S. 152).

mit sozialwissenschaftlichem Hintergrund zu einer anderen Formulierung tendieren.

Die Verbindung von Wissenschaft und Bildung wird nur in wenigen Fällen auf der Ebene der Personalunion verortet, was in Anbetracht der Reflexivität von Bildung verständlich ist, da zwar Bildungsangebote den Studierenden unterbreitet werden können, aber die Hochschullehrenden die Studierenden nicht bilden können. So findet sich entweder eine Beziehung von Wissenschaft und Bildung auf der Ebene der Organisation, die sowohl Ort der Bildung als auch der Wissenschaft sein kann²⁹⁵, oder, wie es im Folgenden noch näher dargestellt wird, auf der Ebene der Interaktion.

Im Gegensatz zur Formulierung »Forschung und Lehre« erfährt die Leserin in ca. jedem dritten Argument etwas über den Zusammenhang von Wissenschaft und Bildung bzw. den Einfluss von Wissenschaft auf die Lehre. Allerdings sind die Argumente divers, sowohl in Hinblick auf die Verwirklichung des Zusammenhangs als auch darin, worin Bedrohungen gesehen werden. So wird die Untrennbarkeit von Bildung und Wissenschaft als Ideal für ein persönlichkeitsbildendes Studium benannt: „Das selbstständige wissenschaftliche Arbeiten, das eine einzigartige Gelegenheit zur Persönlichkeitsbildung bietet, bleibt eines der ersten Ziele der akademischen Lehre“ (Z_2001_02_u). Jedoch wird dieses Ideal ebenfalls als zerstört oder gefährdet gezeichnet:

„Mit dem Wissenschaftsrat bezweifle ich, dass mit der rigiden Verschulung des Studiums die Befähigung zur selbstständigen Bearbeitung von neuen Problemen mit wissenschaftlichen Methoden gestärkt worden ist. Vom humboldtschen Prinzip einer ‚Bildung durch Wissenschaft‘ will ich schon gar nicht mehr reden“ (FL_2012_35_nu).

Die Gefährdung wird auf den verschiedensten Ebenen angesiedelt. So wird darauf verwiesen, dass betriebswirtschaftliches Denken Wissenschaftler_innen dazu zu bringe, ihren Bildungsauftrag zu vernachlässigen, um kurzatmige Auftragsforschung zu betreiben (FL_2005_34_u), oder darauf, dass die Verschulung des Studiums dazu geführt habe, dass das selbstständige Bearbeiten von neuen Problemen mit wissenschaftlichen Methoden geschwächt worden sei bzw. man gar nicht mehr von dem humboldtschen Prinzip von Bildung durch Wissenschaft reden möge (FL_2012_35_nu). Es finden sich aber auch Vermittlungspositionen, die Bezug auf die Trennung von Persönlichkeitsbildung und Berufsausbildung nehmen. Die beiden Aufgaben werden hier entweder argumentativ verknüpft, indem der Autor²⁹⁶ darauf verweist, dass Persönlichkeitsbildung und die Hingabe an die Sache selbst – hier wird Horkheimer zitiert – die beste Vorbereitung auf berufli-

²⁹⁵ Um ein Beispiel zu nennen: „Neues aus der kulturfreien Zone – Über Dauerprüfungen, Systemblockade und die Austreibung von Bildung und Wissenschaft aus den Universitäten“ (FL_2008_23_nu).

²⁹⁶ Diese Vermittlungsposition ist zwar in zwei unterschiedliche Artikeln zu finden, allerdings handelt es sich beide Male um Artikel von Dieter Lenzen.

ches Tun außerhalb einer Spezialbildung seien (FL_2014_24_u). Oder es wird die Möglichkeit einer Verbindung der beiden Aufgaben in der Reform der Reform verortet und die Frage danach gestellt, wie die Möglichkeit allgemeiner Menschenbildung für eine künftige freie, demokratische Gesellschaft bei der gleichzeitigen Notwendigkeit akademischer beruflicher Bildung zur Sicherung von Beschäftigung und Innovation zu kultivieren sei (Z_2012_08_u).

Insgesamt scheint aber auch hier »Bildung« eher als Formel zu dienen, die als Gegengewicht zur »Berufsausbildung« gesehen wird. Nähere Beschreibungen dessen, was unter Bildung verstanden wird, finden sich eher selten. Selbstständiges Denken (FL_1999_04_nu) bzw. selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten (Z_2001_02_u), freies Denken und Dialog mit Fachwissenschaftler_innen, die zu wechselseitiger Anregung führen (FL_2000_19_nu), und das vielseitige Interesse an denjenigen Fragen, die zur Orientierung wichtig seien, (FL_2014_29_u), sind Spezifizierungen, die sich erkennen lassen. Resümierend dient die alternative Formel von Bildung und Wissenschaft ebenfalls dazu eine Zielvorstellung der Universität zu zeichnen, die anschlussfähig für verschiedenste argumentative Stränge ist. Interessant ist, dass auch hier die Universität als bedroht oder in ihren Kernaufgaben nicht mehr funktionsfähig gezeichnet wird. Gleichzeitig – und hier liegt eine Besonderheit – wird die Rolle der Studierenden als Akteur_innen, die das selbstständige Denken erlernen und durch eine wissenschaftliche Ausbildung dazu erzogen werden sollen, thematisiert. Wissenschaft wird implizit als Garant für eine Erziehung zu diesen Idealen gezeichnet.

Seltener (25 mal) wird die Formulierung gewendet, indem sie sich auf »Ausbildung und Forschung« bezieht. Die Verortung auf den verschiedenen Ebenen ist relativ ausgeglichen und thematisch variieren die Themen so stark, dass sich kein Muster feststellen lässt.

Ebenfalls in den Blick genommen wurden 30 Argumente, die die Trias von »Forschung, Lehre und (Selbst-)verwaltung« nennen. Hierbei kennzeichnen die drei Begriffe die wichtigsten Aufgabenbereiche der Universität, ohne zu spezifizieren, wer diese ausführt bzw. in welcher Konstellation dies geschieht. Häufig werden hier die leistungsbezogene Besoldung oder die Reformen der Personalkategorien thematisiert:

„Bleibt die Frage, wie eklatante Leistungsmängel zu diagnostizieren sind. Da geht man am besten von der bekannten Formel der Einweisungsbescheide aus, daß Hochschullehrer ihr Fach in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung angemessen zu vertreten haben“ (FL_2003_14_u).

In nahezu allen Beschreibungen wird deutlich, dass die drei Arbeitsbereiche in den Kompetenzbereich der Professor_innen fallen bzw. sich diese über alle drei Bereiche definieren. Wenn einer der Aufgabenbereiche als belastend charakterisiert wird, dann beziehen sich die Äußerungen auf die Verwaltungsaufgaben.

Zuletzt soll noch kurz darauf eingegangen werden, dass neben der Trias Forschung, Lehre und Verwaltung in der Beschreibung der Medizinischen Fakultät die von Forschung, Lehre und Krankenversorgung verwendet wird. Hier sind in etwa 70 % der Aussagen von Autor_innen aus dem medizinischen Feld verfasst, sowohl universitäre und als auch nicht-universitäre Autor_innen. Diese wird, ähnlich der Formel »Forschung und Lehre« argumentativ genutzt, um auf die Finanzierung einzugehen. Dies geschieht häufig mit Blick auf die Umverteilung der Mittel von Forschung und Lehre auf die Krankenversorgung. Des Weiteren werden Zeiteinteilungsprobleme besprochen, die drei Aufgabenbereiche als Kernaufgaben der Hochschullehrenden benannt, aber es wird auch die Notwendigkeit der Trennung erörtert. Entweder wird die dreifache Aufgabe als eine der Fakultät als Organisationseinheit zwischen Universität und Klinikum oder bezogen auf die Hochschullehrenden beschrieben. Auch hier sind die Themen so vielfältig, dass sich letztlich nur das Selbstverständnis der Hochschullehrer_innen herausarbeiten lässt, alle drei bzw. mit der Verwaltung vier Bereiche zu vertreten.²⁹⁷

Es lassen sich folgenden Ergebnisse festhalten: Die Universität wird über die beiden Aufgabenbereiche beschrieben und die doppelte Leistungsanforderung als strukturgebend wahrgenommen. Wie die Formel gewendet und auf welche Ebene der Organisation sie bezogen wird, unterliegt keinem einheitlichen Muster. Die Formel kann vielmehr oder sogar vor allem als Metapher verstanden werden, die unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten offen lässt. Gerade bei der Gruppe der universitären Autor_innen hat die Leistungsanforderung eine identitätsstiftende Funktion, obwohl sie eine Tendenz dazu haben, sich primär als lehrende Forscher_innen darzustellen bzw. Forschung als primären Bezugsrahmen anzugeben. Wird eine Bedrohung oder Gefährdung thematisiert, dann meist mit Rückgriff auf die Gegenüberstellung von Zweckfreiheit und Steuerungsansätzen. Da die argumentative Verwendung von »Forschung und Lehre« bzw. »Lehre und Forschung« nur selten Angaben dazu macht, wie das Zusammenspiel verstanden wird, sollen nun noch einmal diejenigen Argumente in den Blick genommen werden, die explizit die »Einheit von Forschung und Lehre« betonen.

6.2.6 Die Verbindung von Forschung und Lehre als paradoxe Einheit?

Ein Blick auf die Argumente, die sich explizit auf die »Einheit von Forschung und Lehre« beziehen, lässt Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen. Hinsichtlich der Autor_innenschaft ist zu erkennen, dass sich doppelt so viele Verwendungen auf der Seite der universitären Autor_innen und doppelt so viele in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* finden. Die Programmatik nimmt vor allem in selbstreflexiven Beschreibungen der Universität eine wichtige Rolle ein. Die disziplinäre Herkunft

²⁹⁷ „Kempermann: »Die geradezu einmalige Chance, gleich drei Berufe ausüben zu dürfen: als Arzt, Wissenschaftler und Lehrer. In der Realität kommt, wie nicht verborgen bleiben kann, noch der stetig mehr Aufmerksamkeit und Zeit beanspruchende vierte ‚Beruf‘ eines Verwalters und Buchhalters hinzu, was den Reiz gewiß etwas schmälert.“ (FL_1999_15_u).

der universitären Autor_innen zeigt, dass Autor_innen aller Fachrichtungen auf die Formel der »Einheit von Forschung und Lehre« zurückgreifen. Thematisch wird deutlich, dass sich ein ähnliches Bild bietet wie bei der vorangegangenen Betrachtung, was allerdings auch daran liegen könnte, dass sich in den thematischen Feldern LEHRE UND STUDIUM und POLITIK UND UNIVERSITÄT eben viele Artikel mit diesen Formeln finden.

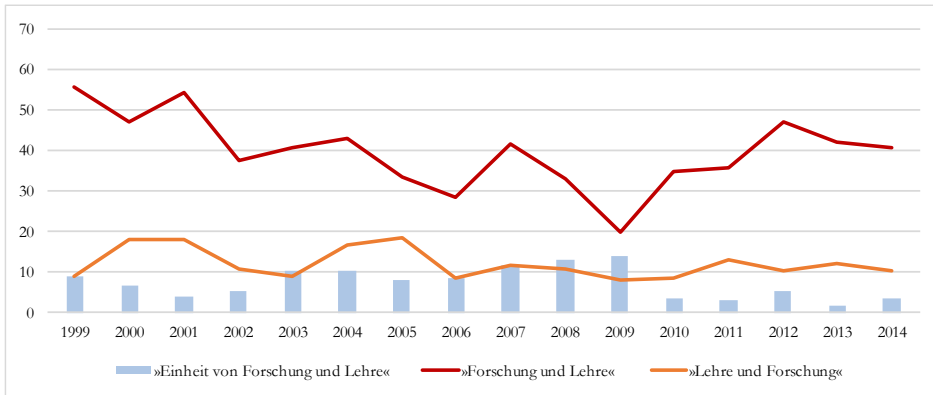


Abbildung 22: Prozentualer Anteil der Artikel nach Jahrgängen die im jeweiligen Jahrgang mindestens einmal eine der Formel nennt

Im Zeitraum 2003 bis 2005 gibt es eine Häufung im Bereich der Frage danach, welchen Einfluss die hochschulpolitische Reform auf das Wesen der Universität an sich nehme. Der zweite Anstieg (2007-2009) ist durch den Diskurs um die Einführung von Lehrprofessuren bedingt. Für die geringere Anzahl an Nennungen ab 2010 lässt sich kein spezifischer Grund ausmachen. Auch hier wird die »Einheit der Forschung und Lehre« vor allem dazu genutzt die Aufgabe der Universität als Organisation zu beschreiben und gegebenenfalls gegenüber politischen oder andern systemexternen Anforderungen abzugrenzen sowie die Aufgaben der an den Universitäten Arbeitenden darzulegen und das Selbstverständnis der Professor_innen als Forschende und Lehrende zu besprechen oder zu verteidigen. Dies soll nun mit Blick auf die Textstellen detailliert erläutert werden.

Die Argumente können zunächst in Hinblick auf die inhaltliche Aussage kategorisiert werden. Die Textstellen beziehen sich auf alle Ebenen der Verbindung von Forschung und Lehre. Das Verhältnis zwischen Textstellen, die die »Einheit von Forschung und Lehre« auf der Ebene der Organisation, der Personalunion oder der Interaktion beschreiben, ist relativ ausgeglichen: jeweils ca. 30 %. Die verbleibenden Textstellen sprechen vom Ideal der Universität und sind ansonsten entweder unspezifisch in ihrer Aussage, benennen es als Ideal der Organisation oder als Ideal, das in der Interaktion verwirklicht wird.

In Bezug auf den argumentativen Gebrauch ist zu erkennen, dass die Wendung nur selten in Form einer Beschreibung eingesetzt wird. Am häufigsten wird die Formel verwendet, um entweder eine Zielvorstellung anzugeben oder auf eine

Gefährdung eben dieser Einheit hinzuweisen. Diese beiden Argumentationsformen können sich auch überschneiden, indem auf die Bedrohung der Zielvorstellung verwiesen wird (FL_2007_08_u). Mit Blick auf die Gefährndiagnose zeigen sich genauso wie im Verständnis der »Einheit von Forschung und Lehre« große Differenzen. Die Gefährdung kann ebenso in systemexternen Anforderungen bestehen wie in internen Prozessen und sich auf die Einheit auf der Ebene der Organisation, der Personalunion oder Interaktion auswirken. Beispielsweise kann die Bedrohung der Einheit im Erstarken von außeruniversitären Forschungsinstituten gesehen werden oder in der Umsetzung der Lehre, die auf der Ebene der Interaktion keinen Raum für forschendes Lernen ließe. In dieser Diversität wird bereits deutlich, dass die »Einheit von Forschung und Lehre« als Universalformel dienen kann, um empfundene Missstände zu artikulieren, die in den verschiedensten Bereichen gesehen werden, und deren Ursache(n) unterschiedlich sein kann/können.

Ähnlich funktionsfähig ist die Formel, wenn sie im Sinne einer Zielvorstellung in den Text eingebaut ist: Dies ist ebenfalls in etwa der Hälfte der Textstellen der Fall.²⁹⁸ Hier muss das Ideal nicht explizit als ein solches benannt werden. Die Zielvorstellung wird häufig an die Idee der Bildung durch Wissenschaft geknüpft. Damit wird die »Einheit von Forschung und Lehre« auf der Ebene der Interaktion verankert und das Paradox durch die Verbindung von Bildung und Wissenschaft aufgelöst, indem die Studierenden sich durch den Kontakt mit der Wissenschaft bilden würden. Wie jedoch diese Auflösung verstanden wird, ist wiederum different: Die Verbindung kann im Gegenstand, der sowohl Thema der Lehre als auch der Forschung ist, im Lernen von Methoden oder in der Konstruktion einer Strukturgleichheit von Lernen und Forschen gesehen werden.

Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass Argumentationen für die Ausdifferenzierung der Funktionen, sowohl innerhalb des Hochschulsystems bzw. innerhalb der Universität nach Schwerpunkten als auch nach Personen und ihren Fähigkeiten, verstärkt von nicht-universitären Autor_innen vertreten werden. Während der Anteil an Autor_innen, die die Formel argumentativ einsetzen und nicht an Universitäten arbeiten, insgesamt nur bei einem Viertel liegt, beträgt der Anteil in dieser Kategorie bei nicht-universitären Autor_innen über 50 %.

Ebenfalls finden sich neben Unterschieden auf der Ebene der Verankerung von Forschung und Lehre solche im zeitlichen Kontinuum. Die Ausdifferenzierung kann als bereits vollzogen oder als möglichst schnell zu vollziehend beschrieben werden. Die Differenzierungsprozesse werden meist unter Rückgriff auf die Pole Fachhochschulen und Ausbildung gegenüber exzellenten Forschungsuniversitäten und elitärer Nachwuchsförderung beschrieben, sowohl von Seiten der Kriti-

²⁹⁸ Dies ist durch die doppelte Codierung möglich, da beispielsweise sowohl das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre genannt werden kann, als auch in der gleichen Aussage die Gefährdung der Einheit thematisiert wird.

ker_innen als auch der Befürworter_innen des Differenzierungsprozesses (FL_2010_16_u).

Dieses Ergebnis stützt die These, dass die Formel der »Einheit der Forschung und Lehre« vor allem für die Universitätsangehörigen der Identitätsstiftung und -sicherung dient, während die »Einheit von Forschung und Lehre« von Beobachter_innen, die nicht an der Universität arbeiten, als eher unwichtig, oder vielleicht sogar als dysfunktional eingeschätzt wird.

Die jeweilige Verortung der »Einheit von Forschung und Lehre« lässt erkennen, dass sich ähnliche Muster wie bei der Verwendung der Formel »Forschung und Lehre« finden. Die »Einheit von Forschung und Lehre« wird als (1) Zielvorstellung und Alleinstellungsmerkmal benannt, (2) die Professor_innen beschreiben sich als Forschende und Lehrende oder (3) die Einheit wird im wissenschaftlichen Studium gesehen.

6.2.7 Die »Einheit von Forschung und Lehre« als Zielvorstellung und Alleinstellungsmerkmal

Häufig finden sich Stellungnahmen, die sich mit der Einheit von Forschung und Lehre in Zeiten der Massenuniversität beschäftigen:

„Oder aber sie [die Universitäten; C.B.] wollen auch unter Bedingungen einer Massenhochschule der quantitativ dominante Hochschultypus bleiben, dann können sie ihr identitätsbestimmendes Abgrenzungsmerkmal zu den Fachhochschulen, nämlich die Einheit von Forschung und Lehre, nicht mehr durchhalten. Die Folge ist eine ‚Verwässerung‘ der Grenzziehung zwischen ihnen und den Fachhochschulen und eine stärkere Differenzierung der Universitäten, wie vom Wissenschaftsrat empfohlen“ (FL_2006_15_u).

Die Massenhochschule als Begriff für Hochschulen, die der steigenden Anzahl der Abiturient_innen gerecht werden, wird als Bedrohung der Einheit wahrgenommen, wobei hier entweder die mangelnde Finanzierung beklagt wird oder die mangelnden Fähigkeiten der Studierenden. Meist werden aber die mangelnden Personalressourcen, die auf mangelnder Finanzierung beruhen, als Bedrohung dargestellt:

„Mit der Effizienzmaschinerie schneller und verschulter Studiengänge, mit der unsinnigen Exzellenzrhetorik politischer Forschungsvorgaben und nicht zuletzt mit der Unterausstattung der Universitäten wird sich die Einheit von Forschung und Lehre nicht wirklich produktiv einstellen können“ (FL_2005_27_u).

Allerdings ist dies eine Einschätzung, die auch kritisch in Frage gestellt wird, insofern dem Ideal selbst eine verschleiernde Funktion zugeschrieben bzw. die genannte identitätsstiftende Funktion als irrelevant bewertet wird:

„Zwar wird die Einheit von Forschung und Lehre in akademischen Sonntagsgebeten – Vater Humboldt im Himmel... – gern beschworen. Im Alltag der meisten Studenten

bleibt das Humboldtsche Ideal jedoch Fiktion, schon weil im Durchschnitt 50 Studenten auf einen Professor kommen“ (Z_2005_30_nu).

Eine ähnliche Argumentation findet sich aus der universitären Innenperspektive (Z_2009_12_u), diesmal im Medium *Die ZEIT*. Die Einheit wird in beiden Fällen durch die Lehrenden repräsentiert, die gleichzeitig auch forschend tätig seien. Die Betreuungsrelation wird als Bedingung dafür, dass die »Einheit der Forschung und Lehre« in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wirken kann, gesehen. Der Unterschied liegt lediglich in der Bewertung der Notwendigkeit einer solchen Organisation, die von außen betrachtet eine Fiktion, von innen ein wünschenswertes Ideal darstellt. Von universitären Autor_innen wird jedoch meist auf die Einheit als Zielvorstellung verwiesen, die durch unterschiedliche Reformideen in Frage gestellt wird, so beispielsweise durch den Bologna-Prozess, der durch die mit ihm vermeintlich verbundene Konzentration auf die Reproduktion von Wissen zu einem problematischen Rückfall in die Trennung von Forschung und Lehre führe (FL_2014_29_u), oder durch die exklusive Förderung einiger weniger Universitäten durch die Exzellenzinitiative, die die humboldtsche Idee der Einheit von Forschung und Lehre vernachlässige, indem sie nord- und ostdeutsche Universitäten ausgespart habe (Z_2006_33_u).

Wenn die »Einheit von Forschung und Lehre« als Zielvorstellung benannt wird, dient das meist dazu, Kritik entweder an der Einstellung der universitären Akteur_innen zu üben oder, und dies wesentlich häufiger, die Bedrohung durch systemexterne Steuerungsmaßnahmen und Reformen auszudrücken. Der Rückgriff auf die Formel geschieht dann meist in dem Duktus, dass, wenn die »Einheit von Forschung und Lehre« zerfällt, die Universität in ihrem Kern gefährdet ist, oder diese wird als geboten (FL_2012_41_u) und als Verpflichtung der Universität (FL_2007_36_u) bezeichnet, was auf ihren identitätsstiftenden Charakter verweist.

(1) Die forschenden und lehrenden Professor_innen

Textstellen, die ebenfalls eine Gefährdung der Einheit beschreiben, die Einheit jedoch in der Personalunion verankern, problematisieren unter anderem, dass die Effizienzanforderung an die Forscher_innen und Hochschullehrer_innen diese Einheit in Frage stellen würden. Hier werden Forschung und Lehre als Anforderungen an die Universitätsmitglieder gefasst, und die Bedrohung besteht in der Übernahme von wissenschafts- und bildungsfremden Logiken (FL_2005_27_u). Sehr häufig findet sich der Einsatz der Programmatik, um die Personalunion als Alleinstellungsmerkmal der Universität und der Berufsgruppe der Professor_innen zu beschreiben und zu verteidigen, beispielweise um die Idee der Implementierung von Lehrprofessuren abzuwenden:

„Der Wissenschaftsrat will mit der ‚Lehrprofessur‘ die Einheit von Forschung und Lehre nicht antasten. Lediglich innerhalb der einzelnen Aufgabenbereiche des Professors soll eine unterschiedliche Gewichtung zugunsten der Lehre erfolgen. Wenn aber nur eine Leb-

re, die sich ständig aus der Forschung erneuert, universitäre Lehre ist, müssen Forschung und Lehre im Grundsatz gleichberechtigt sein. Wer eine Stärkung der Lehre will, darf daher bei Universitätsprofessoren nicht einfach die Balance zu Lasten der Forschung ändern“ (FL_2007_08_u).

Sowohl im ersten als auch im zweiten identifizierten Muster wird die Personalunion als wichtig deklariert, um auf der Ebene der Interaktion die Einheit zu sichern. Ebenso häufig dient die Formel als Hinweis auf die Gefahr, dass die Konkurrenz zwischen Forschung und Lehre aufgrund der Reputationsunterschiede zwischen Wissenschaft und Ausbildung zu Lasten der Lehre gehen würde. Eine genauere Beschreibung aber, wie die Einheit von Lehre und Forschung auf der Ebene der Interaktion durch die Personalunion gewährleistet wird bzw. werden soll, findet sich nicht. Das Selbstverständnis der Hochschullehrenden ist an ihre Tätigkeit als Forscher_innen gekoppelt, und die Forschung wird meist als Bedingung für die wissenschaftliche Lehre gesehen. In einigen Fällen wird zudem die Lehre der Forschung nachgestellt, ohne dies allerdings explizit zu formulieren: „Die Lehrprofessur führt zu einem Zweiklassensystem der Vollzeitprofessoren und einer Erosion der klassischen und die Universität prägenden Einheit von Forschung und Lehre“ (FL_2008_33_nu). So ist der Hinweis auf das Zweiklassensystem, das durch die Einführung der Lehrprofessur entstünde und damit auch zur Nivellierung des Unterschieds zur Fachhochschule führen würde (FL_2008_33_nu), als ein Beispiel dafür zu lesen, dass die Lehre hier eher als eine neben der Forschung existierende Aufgabe wahrgenommen wird, während die Forschung als Dreh- und Angelpunkt für das Profil der Hochschullehrenden betrachtet wird. So wird zudem davor gewarnt, dass bei der Konzentration auf die Studienreform die Professor_innen als hochbezahlte „Oberlehrer“ (FL_2008_06_nu) enden würden, und betont, dass universitäre Lehre ohne Forschung undenkbar sei (FL_2007_08_u; FL_2010_18_u) und diejenigen, die Lehrprofessuren wollten, die von der Forschung abgemeldet seien, dies vor den Studierenden verantworten müssten (FL_2009_17_u). Die Formel dient hier dazu, den Status als Forschende zu verteidigen, die ihre Expertise in der Lehre wirken lassen. Hierbei wird der Ausbildung der Studierenden im wissenschaftlichen Arbeiten ein großer Stellenwert zugeschrieben. Ebenso wie die Grenzziehung zur Fachhochschule als wichtig erachtet wird und Begrifflichkeiten, die an Schule geknüpft sind, negativ konnotiert sind. Gleichzeitig gehen einige Argumente auf die aus dem Material herausgearbeitete Darstellung des professoralen Bildes ein und versuchen es als Vorurteil gegenüber den Professor_innen zu enttarnen:

„Das gesamte Vorstellungsbild von Universität – die Besoldungsreform ist nur ein Teilaspekt dieser gesamten Reformvorstellungen – beruht auf der Grundüberzeugung, daß die Scheiternsquoten der Studenten unter anderem daran liegen, daß deutsche Professoren ihr Ideal der Einheit von Forschung und Lehre entweder gar nicht oder zu sehr ausleben, so daß das an die Stelle der derzeitigen Universität zu setzende Modell deutlich stärkere Züge eines verschulten Systems tragen soll“ (FL_2000_44_u).

Auch hier ist die Gegenüberstellung von universitärer Lehre und Schulunterricht zu erkennen. Die Universität wird als Kosmos gezeichnet, der stetig durch Reformen und von außen herangetragenem Erwartungen korrumpiert wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was die Leser_in über den universitären und wissenschaftlichen Unterricht erfährt.

(2) Das wissenschaftliche Studium als Einheit von Forschung und Lehre

Auf der Ebene der Interaktion wird die Einheit häufig als gefährdet dargestellt. Hier wird die curriculare Festlegung in der Lehre, meist gewendet als Kritik an den Vorgaben des Bologna-Prozesses (oder an dessen Umsetzung), benannt:

„Das wissenschaftliche Studium wird immer mehr aus den deutschen Universitäten verdrängt. Ursache hierfür sind die systematische Anwendung wissenschaftsfremder Kriterien auf die Formulierung der Curricula, die Aufkündigung der Einheit von Forschung und Lehre für die Bachelor-Studiengänge und die Einführung zahlreicher neuer, am Arbeitsmarkt orientierter „Spezialstudiengänge““ (FL_2008_23_nu).

Die Verbindung findet sich hier in der Idee des *wissenschaftlichen Studiums*, das sich an den Qualitätskriterien der Wissenschaft orientieren sollte. Auch wird ein Gegenbild geschaffen, das zwischen Kenntnissen, die für Berufe qualifizieren, und wissenschaftlichem Wissen unterscheidet. Die Gefährdung wird also in den Vorgaben zur Studienreform gesehen. Allerdings findet sich keine Erläuterung, worin die Differenz in der Vermittlung der Kenntnisse liege. Einen ähnlichen Argumentationszusammenhang stellt die Abgrenzung zwischen Wissen, das abgefragt werden könne, und dem Wissen, das früher vermittelt worden sei und als Bildung durch Wissenschaft benannt wird (Z_2006_13_nu), dar. In gleicher Weise funktionieren die Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher Bildung als ergebnisoffener und zweckfreier Betätigung (FL_2009_07_u) und Ausbildung, sowie Argumente, die die Verbindung über die Strukturähnlichkeit des Studierens als eines fortschreitenden und nie abgeschlossenen Erkenntnisprozesses herstellen (FL_2004_43_u; FL_2007_16_u). Auch über das kritische Potential der Wissenschaft wird eine Verbindung hergestellt:

„Wenn die Einheit von Forschung und Lehre kein leeres Wort sein soll, brauchen wir Studierende mit Eigensinn, die nicht nur kundig sprechen, sondern auch selbstbewusst widersprechen können“ (FL_2014_47_u).

Während hier Strukturähnlichkeiten von Lern- und Forschungsprozess angenommen werden, finden sich außerdem Argumentationsweisen, die über den Gegenstand der Lehre, beispielsweise „aktuelle Erkenntnisse“ (FL_2004_33_nu), das „Erfahrungsobjekt der Forschung“ (FL_2001_27_u) und die Wichtigkeit neuer Impulse aus der Forschung (FL_2009_21_u) bzw. die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens als Vermittlungsziel die Einheit von Forschung und Lehre als verwirklicht sehen. So wird unter anderem die Vermittlung der Fähigkeit tiefere

Erkenntnisse zu gewinnen als Ziel der Lehre genannt (FL_2009_13_u), um das Paradox auflösen.

Aktivitäten, die den Studierenden zugeschrieben werden, werden selten thematisiert. Wenn dies geschieht, dann mit Blick auf Strukturgleichheit zum wissenschaftlichen Fragen, das der bloßen, an einem feststehenden Kanon orientierten Reproduktion von Wissen entgegengesetzt wird (FL_2014_29_u). Auch wird auf das Erlernen einer kritischen Haltung (FL_2014_47_u) verwiesen oder die Notwendigkeit benannt Gegenstände und Methoden selbst reflektieren zu lernen (FL_2001_08_u). Auch im ‚sich bilden‘ wird der Modus des Studierens beschrieben: „Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich“ (FL_2009_07_u). Die Form der Teilhabe wird graduell konzipiert: unterschiedlich mit Forschung „in Berührung kommen“ (FL_2009_18_u), „Beobachtung der Forschung“ (FL_2005_27_u) oder auch Teilhabe an der Entwicklung der Spitzenforschung (FL_2003_20_u).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die »Einheit von Forschung und Lehre« auf der Ebene der Interaktion entweder mit Strukturähnlichkeiten von Lernen und Forschen im Gegensatz zum Auswendiglernen und Reproduzieren fester Wissensbestände arbeitet oder die Verbindung im Import von Forschungsinhalten gesehen wird. Die Bedrohung der Einheit von Forschung und Lehre wird zum einen in der Veränderung der Lern- und Lehrformen, zum anderen in der Veränderung der Lernziele, meist in Abgrenzung zu der als *traditionell* gezeichneten Universität. Es wird deutlich, dass der Zusammenhang auf der Ebene der universitären Lehre unidirektional²⁹⁹ gedacht wird, d. h., dass die Autor_innen Forschung als Bedingung für die wissenschaftliche Lehre sehen, aber die Lehre nur selten explizit als notwendig oder zumindest gewinnbringend beschrieben wird: „Vernünftige Lehre, im Sinne einer Lehre auf hohem wissenschaftlichen Niveau, ist ohne eigene Forschung unmöglich“ (FL_2010_18_u). Auch lässt sich erkennen, dass die Studierenden nur selten als Akteur_innen thematisiert werden und der Modus des Studiums nur selten dargelegt wird. Die Studierenden werden eher als Rezipient_innen der forschungsnahen Lehre wahrgenommen, die keinen Anteil an der Forschung haben. Wenn eine Teilhabe benannt wird, so variieren die Beschreibungen hinsichtlich der Intensität der Beteiligung zwischen Beobachten und aktiver Mitgestaltung.

²⁹⁹ Nur in drei Textsegmenten findet sich eine bidirektionale Beziehung; hier ein Beispiel: „Gegen solche politischen Versuchen, hinter denen weniger die planende Hand des Wissenschaftsministers als der Rotstift des Finanzministers zu erkennen ist, hilft nur der zur Überzeugung verdichtete Glaube an den wissenschaftsimmanenten Zusammenhang von Forschung und Lehre, den man in quasi-theologischer Semantik getrost auch als Einheit von Forschung und Lehre beschreiben kann. Gemeint ist damit, dass Forschung ohne Lehre genauso wenig vorstellbar ist wie wissenschaftliche Lehre ohne Forschung. Der Zusammenhang erklärt sich vor dem Hintergrund des steten Flusses der Generationen ganz von selbst“ (FL_2005_17_u).

(3) Die Einheit von Forschung und Lehre als Kampfbegriff und Bedrohungsszenario

Schließlich wird die Wendung nur selten in Form einer Beschreibung eingesetzt. Hierzu wurden die den Textstellen zugrundeliegenden Sprechakte betrachtet, um herauszuarbeiten, worauf die Verwendung der Formel zielt, und ob sie argumentativ oder rein deskriptiv verwendet wird.

(a) Die Gefährdung der »Einheit von Forschung und Lehre«

Am häufigsten wird die Formel verwendet, um auf eine Gefährdung eben dieser Einheit hinzuweisen, jedoch finden sich in der Gefahrendiagnose ebenso wie im Verständnis der »Einheit der Forschung und Lehre« große Unterschiede. Die Gefährdung kann in systemexternen Anforderungen ebenso bestehen wie in internen Prozessen und sich auf die Einheit auf der Ebene der Organisation, der Personalunion oder der Interaktion auswirken. Beispielsweise kann die Bedrohung der Einheit im Erstarken von außeruniversitären Forschungsinstituten gesehen werden oder in der Umsetzung einer Lehre, die auf der Ebene der Interaktion keinen Raum für forschendes Lernen lässt. In dieser Diversität wird bereits deutlich, dass die »Einheit der Forschung und Lehre« als Universalformel dient, um empfundene Missstände zu artikulieren, die in den verschiedensten Bereichen gesehen werden und deren Ursache(n) unterschiedlich sein können.

(b) Das Streben nach der »Einheit von Forschung und Lehre«

Ähnlich funktionsfähig ist die Formel, wenn sie im Sinne einer Zielvorstellung in den Text eingebaut ist. Die Zielvorstellung wird häufig an die Idee der Bildung durch Wissenschaft geknüpft. Damit wird die Einheit von Forschung und Lehre auf der Ebene der Interaktion verankert und das Paradox durch die Verbindung von Bildung und Wissenschaft als Bildung durch Wissenschaft aufgelöst. Wie jedoch diese Auflösung verstanden wird, ist wiederum different: Die Verbindung kann gesehen werden in der Gegenstandsgleichheit, im Lernen von Methoden oder in der Konstruktion einer Strukturgleichheit von Lernen und Forschen. Auch wird sie als identitätsstiftendes Ideal des Hochschullehrenden beschrieben, die im Gegensatz zu Fachhochschullehrenden oder Lehrer_innen eine doppelte Aufgabe haben.

(c) Die Aufhebung der »Einheit von Forschung und Lehre«

Als weitere Auffälligkeit ist zu benennen, dass Argumentationen für die Ausdifferenzierung von Forschung und Lehre verstärkt von nicht-universitären Autor_innen vertreten werden. Hier dient die Formel entweder dazu die differenten Aufgaben der verschiedenen Hochschultypen zu betonen und weitere Ausdifferenzierung zu fordern oder dazu, den Status der Ausdifferenzierung zu beschreiben.

Dieses Ergebnis stützt die These, dass die Rede von der »Einheit der Forschung und Lehre« vor allem für die Universitätsangehörigen identitätssichernd ist, wäh-

rend sie von Beobachter_innen, die nicht an der Universität arbeiten, als eher unwichtig, oder vielleicht sogar als dysfunktional eingeschätzt wird.

6.2.8 Fazit

Wie die systematische Analyse von Zeitungsartikeln und Zeitschriftenbeiträgen zeigt, nutzen universitätsangehörige Autor_innen den Verweis auf die »Einheit von Forschung und Lehre«, um sich von politischen Reformambitionen (Rohstock, 2011) abzugrenzen, aber auch um weitere Gefährdungspotentiale zu beschreiben. Gleichzeitig weist die Nennung beider Funktionsbereiche der Universität keine einheitliche argumentative Funktion auf. Die exzellente Universität, die sich durch die »Einheit von Forschung und Lehre«, aber auch ihr elitäres Konzept von anderen Hochschulen abgrenzt, ist jedoch kein Konsensmodell im Diskurs, das als Lösung für die unterschiedlichen Anforderungen eine breite Anerkennung findet, wie es Draheim & Reitz (2007) annehmen.

Das in den untersuchten Argumentationen transportierte Bild der Universität unterscheidet sich sowohl bezüglich der Autor_innengruppen als auch (in wenigen Fällen) hinsichtlich der Fachzugehörigkeit. Universitäre Autor_innen, die sich als primär forschende Wissenschaftler_innen darstellen, zeichnen das Bild einer stetig bedrohten Universität. Zudem rekurren sie stets auf die beiden Kernaufgaben Forschung und Lehre, wobei letztere in den Beschreibungen sekundär bleibt. Die Wortwahl unterscheidet sich bei den verschiedenen Fachdisziplinen: So müsste die Forschungsarbeit beispielsweise aus der Sicht der Mediziner_innen den Titel ‚Die Universität zwischen Erziehung, Wissenschaft und Krankenversorgung‘ tragen. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive würde der Begriff der Erziehung um den der Bildung erweitert und die paradoxe Aufgabenstellung auf die Ebene der Studierenden verlagert, die sich durch das Erlernen der Forschung selbst bilden sollen. Mit Tenorth (2010) lässt sich schließen, dass die Idee des Studiums als Lebensform, beispielsweise in der Idee der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, auch im medialen Diskurs transportiert wird. Diese Form der Beschreibung führt zudem dazu, dass sowohl die konkreten Lehrformen als auch die jeweiligen Beschreibungen der Lehr- und Lernformen in den Hintergrund rücken.

Auch konnte gezeigt werden, dass Freiheit von externen Anforderungen und Zwecksetzungen als *conditio sine qua non* der Forschung gesehen wird. Die Ergebnisoffenheit der Forschung wird dann nicht als Problem angesehen, sondern vielmehr als Gütekriterium und Bedingung für Innovation. Obwohl in den hier untersuchten Argumentationen beide Aufgabenbereiche benannt werden, werden diese nicht als sich entgegenstehende beschrieben. Die Lösung der paradoxen Aufgabenstellung wird häufig im zeitlichen Nacheinander gesehen und die Beziehung der beiden Bereiche eher hierarchisch verstanden: Lehre aus Forschung, Bildung durch Wissenschaft oder durch Forscher_innen, die ihr Wissen weitergeben. Auch konnte gezeigt werden, dass vor allem Sozialwissenschaftler_innen häufig auf die Kontingenzformel ‚Bildung‘ (Luhmann, 2002, S. 183) zurückgreifen,

was zum einen im augenscheinlich naheliegenden fachspezifischen Vokabular der Beitragenden begründet liegen könnte, zum anderen aber auch darauf aufmerksam macht, dass die Autor_innen aus den Sozialwissenschaften, die in diesem Fall häufig Erziehungswissenschaftler_innen sind, auch auf ihre Expertise, d.h. bewusst auf Expert_innenwissen aus ihrer Disziplin hinweisen. Allerdings, so konnte in einer gesonderten Untersuchung dargelegt werden, endet an dieser Stelle die Expertise der Erziehungswissenschaftler_innen als Beobachter_innen der Universität als Ausbildungsorganisation bereits. Sie sprechen weder differenzierter noch weniger erfahrungsbasiert als ihre Kolleginnen aus anderen Fachbereichen (Bers, 2018).

Insgesamt ist auch deutlich geworden, dass die Formel »Forschung und Lehre« bzw. »Lehre und Forschung« und in ihrer Ergänzung um das Postulat der Einheit, zwei wesentliche Funktionen in der Argumentation hat. Zum einen wird sie genutzt, um die Universität als Organisation der Forschung und Lehre anzusprechen. Das verdeutlicht, dass die Universität als Organisation beider Funktionsbereiche präsent ist und aus den unterschiedlichen Perspektiven beschrieben und aufgerufen wird. Zum anderen werden die Formeln tendenziell als Defensivbegriffe verwendet, die eher der Abgrenzung dienen, als, im Sinne einer Zielvorstellung, Gestaltungspotential zu betonen. Die von Stichweh (1994/2013) formulierten Konzepte, die eine Einheit auf der Ebene der Interaktion überhaupt erst denkbar gemacht hätten, tauchen in den Beschreibungen in den Medien nur selten auf.³⁰⁰ Das lässt einerseits darauf schließen, dass die Verbindung von Forschung und Lehre nicht verstärkt auf der Ebenen der Interaktion verortet wird, und andererseits darauf, dass, wenn dies dennoch geschieht, das Ideal (mit allen dahinterliegenden Bedingungen) entweder nicht als bekannt vorausgesetzt wird oder einige der seit Entstehen des Ideals wichtige Veränderungen als bekannt und vollzogen wahrgenommen werden, und daher gar nicht mehr auftauchen.

Stellt man die Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Darstellung der Universität unter Rückgriff auf die Formel, wird sichtbar, dass die in den Universitätsgeschichten dargelegten Konfliktlinien zwischen Forschung und Lehre sich auch in der medialen Debatte finden. Zeit und Reputationsunterschiede werden auch hier benannt. Nicht thematisiert wird die in den Universitätsgeschichten beschriebenen Ausdifferenzierung der Wissenschaft, die zu einer weiteren Trennung von Forschung und Lehre führen würde. Während in den historischen Darstellungen die Einheit verstärkt auf der Ebene der Personalunion verortet wird, dient die Formel im medialen Diskurs weniger der Beschreibung von Aufgabebereichen der universitären Akteur_innen, als vielmehr der Betonung des tatsächlichen oder auch nur idealisierten Alleinstellungsmerkmals der Universität als Organisation. Gleichzeitig wird auch hier auf die Träger_innen von Forschung und Lehre verwiesen und die Karrierewege der Akteur_innen werden über die Erfül-

³⁰⁰ Die detaillierte Aufzählung findet sich in Kapitel 1.2 – These 7.

lung beider Aufgaben thematisiert. Bestehen bleibt auch die Identifikation mit der Zielvorstellung von Seiten der universitären Akteur_innen, ebenso wie der Umstand, dass der Gedanke der Gemeinschaft und des gemeinsamen Arbeitens an einem Forschungsgegenstand, wenn überhaupt, nur in Kleingruppen als realisierbar gesehen wird. Meistens entfällt diese Umsetzung, in der die Studierenden auch Mitglieder der Forschungsgruppe sind, ganz aus den Beziehungsbeschreibungen der Verbindung von Forschung und Lehre.

Nachdem nun dargelegt worden ist, wie universell der Hinweis auf die Programmatik eingesetzt wird, von Argumentationen, die die Universität gegen externe Ansprüche verteidigen wollen, über die Selbsterhaltungsfunktion des professoralen Selbstverständnisses, bis hin zur Beschreibung des spezifischen Anspruchs an universitäre Lehre, die von allen Seiten bedroht zu sein scheint, stellt sich die Frage, was Leser_innen jenseits von eher anekdotischen, respektive alltagsweltlichen Beschreibungen über Forschung und Wissenschaft bzw. die Lehre und das Studium erfahren, wenn diese nicht über eine der analysierten Formeln beschrieben werden.

7. Lehre und Studium

7.1 Makroanalytische Perspektive

Artikel, die Aussagen zur Lehre formulieren, weisen folgende Besonderheiten auf: Zwei Drittel der Artikel aus dem Datenkorpus gehen mindestens in einer Aussage auf die Lehre ein. Dies bedeutet, dass die meisten Artikel in irgendeiner Form die Lehre näher beschreiben und dies sowohl in allen Medien als auch in allen Autor_innengruppen.

Interessant ist allerdings, dass ein Drittel der Texte zwar Bezug auf Forschung und Lehre nimmt, jedoch nicht näher auf die Inhalte, Ziele, Formen oder Kritik an der Lehre oder Ausbildung eingeht.³⁰¹ Blickt man auf diese Gruppe der Artikel, d.h. jene, in denen die Lehre nicht näher beschrieben wird, kann man erkennen, dass der Rückbezug auf die beiden Funktionsbereiche hier nur als Beschreibung für die Organisation oder der Aufgabenbereiche von Professor_innen und Mitarbeiter_innen verwendet wird, um dann beispielweise das Thema FORSCHUNG UND WISSENSCHAFT näher zu behandeln. Dies ist vor allem in Artikeln der Fall, die sich entweder auf finanzielle Kürzungen und ihre Auswirkungen auf die Universität im Allgemeinen beziehen, oder in solchen, die auf die Reformen der Hochschulgesetzgebung und die Exzellenzinitiative als Initiative zur Forschungs-

³⁰¹ Dies kann ausgesagt werden, da der Bezug auf Forschung und Lehre o.ä. ein Auswahlkriterium für die Texte im Korpus ist (vgl. Kap. 2.3).

förderung eingehen.³⁰² Diejenigen Artikel, die zwar die Lehre als Aufgabe (meist der Professor_innen) nennen, dann aber nicht spezifisch auf Formen, Inhalte oder Ziele eingehen, befassen sich häufig mit Karriereperspektiven, beispielweise der Juniorprofessur, oder mit den Plänen und der Umsetzung der Besoldungsreform. Mit Blick auf die personalspezifischen Themen lässt sich feststellen, dass die Nennung von Forschung und Lehre als Aufgaben der Hochschulakteur_innen zwar Konsens zu sein scheint, dass jedoch bei der Beschreibung von Karrieren im Hochschulsystem die nähere Beschreibung der Lehr- und Ausbildungsaufgabe eher in den Hintergrund rückt. Dies könnte darauf verweisen, dass die Hochschulkarrieren vor allem auf der Währung Reputation und den Erfolgen in der Forschung als Beurteilungsfaktoren beruhen. Dass die Universität und ihre Qualität primär an der erbrachten Forschungsleistung bemessen wird, lässt sich ebenfalls daran ablesen, dass dies kein autor_innen- oder medienspezifisches Phänomen ist.

Aus der zunächst offenen Codierung ergaben sich vier unterscheidbare Ausagerichtungen: Argumente, die (1) Inhalte der Lehre benennen, solche, (2) die Modi der Lehre in Hinblick auf (a) Hochschullehrende, (b) Studierende und (c) Arbeitsformen beschreiben, (3) solche, die Kritik an der Lehre oder dem Studium äußern und zuletzt (4) Aussagen über die Ziele der Lehre und Ausbildung. Im Folgenden wird auf diese Differenzierung immer dann eingegangen, wenn es Unterschiede innerhalb der Spezifizierungen (1-4) in Hinblick auf die makroperspektivischen Ergebnisse gibt.

7.1.1 Aussagen zu Lehre und Studium – Themenfelder, Autor_innengruppen und Medien

Nimmt man die Themenfelder in den Blick, lässt sich erkennen, dass die Verteilung derjenigen Artikel, die mindestens einmal eine Aussage zur Lehre treffen, im Vergleich zum Gesamtkorpus relativ erwartungskonform ausfällt.

³⁰² Die Ergebnisse stützen sich auf zwei mit Hilfe der Software generierte Listen. Zum einen wurden diejenigen Artikel, die keine Codierung zur Lehre beinhalten, auf die Themenfelder hin betrachtet und unter Zuhilfenahme der den Dokumenten zugeteilten Freitextvariable nach Schwerpunktthemen hin ausgewertet. Zum anderen wurde eine Liste erstellt, die es ermöglicht, einen Überblick über ausgewählte Codierungen in diesen Texten zu erstellen. Da in allen Texten diejenigen Textsegmente, die in irgendeiner Form »Forschung und Lehre« oder ähnliche Verbindungen innerhalb eines Satzes nennen, dahingehend codiert wurden, ob sie Aussagen zur Verortung der beiden Aufgaben auf den unterschiedlichen Organisationsebenen treffen, wird schnell deutlich, worin der Zusammenhang gesehen wird, und es lassen sich Thesen dazu generieren, warum sie die Lehraufgabe benennen, ohne diese jedoch näher zu beschreiben.

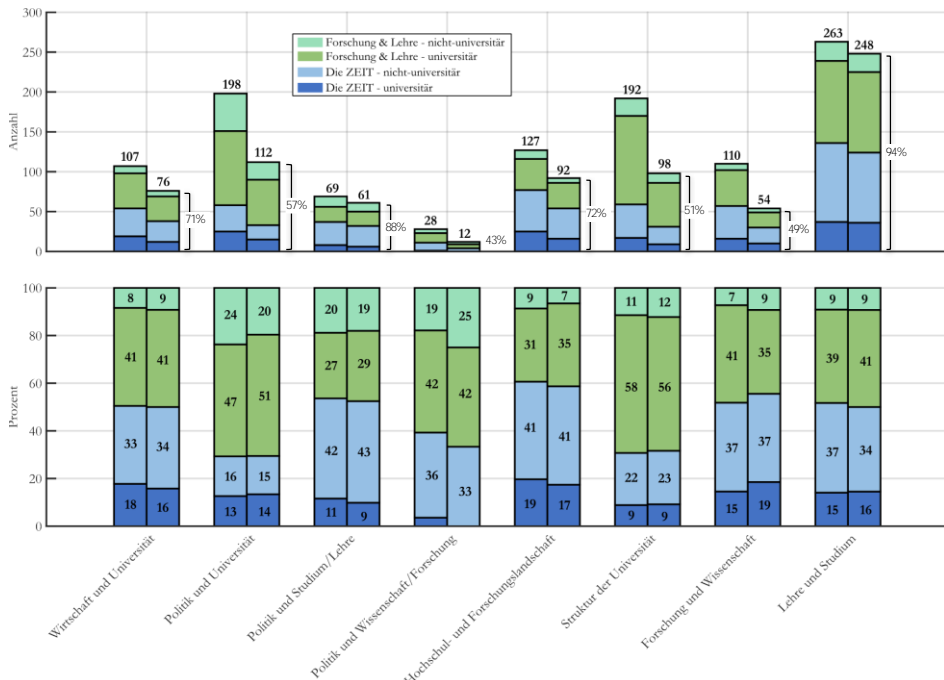


Abbildung 23: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal die Lehre und/ oder das Studium näher beschreiben (rechts) nach Autor_innen und Medien
 Oben: Anzahl (n)
 Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld)

In den Themenfeldern WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT, POLITIK UND UNIVERSITÄT, HOCHSCHUL- UND FORSCHUNGSLANDSCHAFT finden sich in ca. zwei von drei Artikeln Bezugnahmen auf die Lehre. Mit 88 % und 94 % ist der Anteil in den Themenfeldern POLITIK UND STUDIUM sowie LEHRE UND STUDIUM³⁰³ entsprechend höher. Immerhin fast jeder zweite Artikel aus den restlichen Themenfeldern trifft ebenfalls mindestens eine Aussage zum Studium oder zur Lehre, woran sich erkennen lässt, dass die Lehre einen zentralen Stellenwert sowohl in der Fremd- als auch in der Selbstdarstellung der Universität einnimmt.

Auch wurde berechnet, ob sich Abweichungen hinsichtlich der Anteile der Autor_innengruppen ergeben, wenn man die Form der Thematisierung und die Inhalte betrachtet.³⁰⁴

³⁰³ Die wenigen Artikel, die hier verortet sind, jedoch keine spezifischen Aussagen zur Lehre und deren Zielen und Inhalten treffen, sind Artikel, die beispielsweise die Ergebnisse des CHE-Rankings darstellen.

³⁰⁴ Im Folgenden werden die Kategorien Rezension und Portrait zumindest für die quantitative Auswertung nicht berücksichtigt, da hier nur wenige Artikel bzw. Argumente zu finden sind.

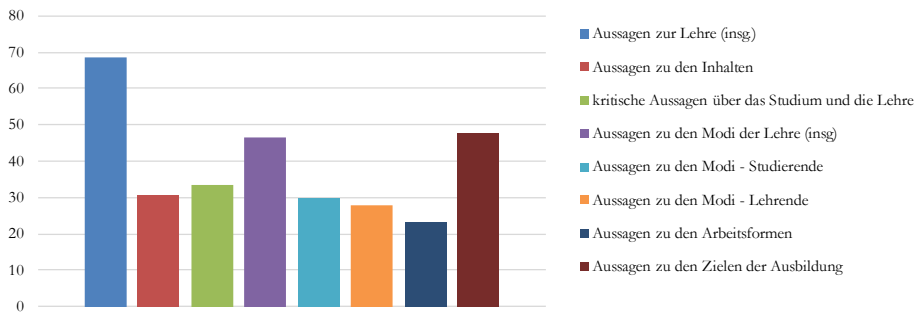


Abbildung 24: Anteil von Artikeln aus dem Gesamtkorpus in Prozent, die mindestens eine Aussage zur Lehre bzw. dem Studium machen

Am häufigsten erfährt die/der Leser_in etwas über die Ziele der universitären Ausbildung oder die Modi der Lehre, jeweils in 50 % der Artikel des Gesamtkorpus finden sich Aussagen hierzu. In ca. jedem dritten Artikel finden sich Darstellungen der Inhalte, kritische Anmerkungen zur Lehre, dem Studium oder Beschreibungen, wie Studierende bzw. Lehrende die Lehre und das Studium gestalten und was darunter verstanden wird.

Die Verteilung der Artikel in den einzelnen Aussageformen nach Autor_innengruppen und Medien weißt nur wenige Unterschiede auf.³⁰⁵ Aussagen über die Inhalte sind verstärkt in Artikeln zu finden, die sich mit dem STUDIUM UND DER LEHRE befassen (50 %). Aus dem Themenbereich WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT nehmen zwei von drei Artikeln Bezug auf die Inhalte, wobei anzunehmen ist, dass diese sich mit der Passung von Anforderungen der Wirtschaft mit der universitären Ausbildung und den Berufsfeldern befassen. Ähnlich ist die Verteilung von Argumenten, die Kritik an der Ausbildung üben, wobei diese Kritik im Themenfeld POLITIK UND STUDIUM/LEHRE am häufigsten geäußert wird, gefolgt von den anderen beiden Themenbereichen. Dies lässt den Schluss zu, dass viele kritische Anmerkungen Bezug auf politische Reformvorhaben nehmen. Näher zu analysieren ist demnach, ob die Kritik am Studium und der Lehre vor allem Faktoren nennt, die die Universitätsakteure beeinflussen können, oder ob die Probleme der Lehre externalisiert und den politischen Entscheidungsträger_innen zugeschrieben werden. Viele Artikel aus der Gruppe der nicht universitären Autor_innen, die in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* schreiben und deren Artikel im Themenfeld UNIVERSITÄT UND WIRTSCHAFT verortet wurden, äußern sich kritisch zur Lehre. Hier liegt die Interpretation nahe, dass die externen Autor_innen etwas über die Anforderungen des Arbeitsmarkts an die Lehre aussagen, bei-

³⁰⁵ Wenn der Anteil einer Gruppe (beispielsweise nicht-universitäre Autor_innen der Zeitschrift *Forschung & Lehre*), die etwas über die Modi des Studierens mit Blick auf die Lehrenden aussagen, sehr klein ist, kann angenommen werden, dass die Schwankungen durch die kleine Gruppengröße verursacht sind, da einzelne Fälle stärker ins Gewicht fallen als in großen Gruppen.

spielsweise auf Praxisphasen im Studium eingehen oder diese einfordern, bzw. Praxisferne kritisieren.

Über die Modi der Lehre und des Studiums, sowohl in Bezug auf die Studierenden als auch die Lehrenden, finden sich die meisten Aussagen in Artikeln zu den bereits genannten Themenfeldern. Der Anteil von Artikeln aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, die von Universitätsangehörigen verfasst sind und Aussagen über die Lehre und die Aufgaben der Hochschullehrenden und die Vermittlungsformen machen, ist hier mit jedem dritten Artikel im Vergleich zu jedem vierten bis fünften aus den anderen Gruppen besonders hoch.

Aussagen über die Ziele der Ausbildung finden sich in allen Themenfeldern. Mit ca. 30 % der Artikel aus dem Themenfeld FORSCHUNG UND WISSENSCHAFT ist sogar dieses stark vertreten, was dadurch erklärt werden kann, dass die Ausbildung von Nachwuchskräften als Ziel genannt wird. Mit ca. einem von drei Artikeln aus dem Feld sind auch die Themenfelder POLITIK UND WISSENSCHAFT/FORSCHUNG sowie STRUKTUR DER UNIVERSITÄT vertreten. Dies lässt sich ebenfalls mit dem Ziel der Ausbildung von Nachwuchskräften als Strukturmerkmal der Universität begründen. In allen anderen Themenfeldern nennt jeder zweite bzw. bis zu zwei von drei Artikeln mindestens ein Ausbildungsziel.

7.1.2 Fachdisziplinen und Autor_innenschaft

Mit Blick auf die Fachdisziplinen lassen sich zunächst keine Besonderheiten festhalten d.h. dass alle Fachrichtungen gleichermaßen die Lehre in den Blick nehmen. Ausgehend davon, dass sich der Anteil von universitären und nicht-universitären Autor_innen aus einem Fächerspektrum in den einzelnen Aussagen meist nicht stark verschiebt, lässt sich im Bereich »Kritik an der Lehre und dem Studium« eine leichte Verschiebung erkennen. Während insgesamt 52 % aus dem gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich sich mindestens einmal kritisch zur universitären Ausbildung äußern, sind hier universitäre Autor_innen stärker vertreten als nicht-universitäre. Eine ähnliche Abweichung findet sich bei dieser Gruppe ebenfalls beim Thema Modi der Lehre, sowohl in den Aussagen zu den Studierenden und ihren Handlungen als auch zu den Lehrenden. Hier wird angenommen, dass die Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler_innen, die besonders Interaktionen und Formen der Lehre detailliert in den Blick nehmen, als doppelte Expert_innen auftreten. D. h. Beschreibungen dessen, was Studierende und/oder Hochschullehrende tun, sind häufiger von den universitären Autor_innen aus den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften als von nicht-universitären Autor_innen aus diesem Feld verfasst,³⁰⁶ da die diesem Feld zugeordneten Disziplinen – unter

³⁰⁶ ‚Häufiger‘ meint, dass der Anteil von Autor_innen aus dem Feld der Gesellschafts- und Sozialwissenschaften, die mindestens einmal Modi der Lehre beschreiben, bei 68 % dieser Gruppe liegt. Der Anteil ist aber mit 62 % von den außeruniversitären und 74 % der universitären Autor_innen unterschiedlich verteilt. Ähnlich verhält es sich bei den Artikeln, die die Modi des Studierens nennen: insgesamt 45 % aus der Fachgruppe, 41 % der nicht-universitären und 50 % der universitären Au-

anderem Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie – das Lehr- und Lerngeschehen mit dem Anspruch einer spezifischen Expertise und mit Rückgriff auf fachspezifisches Vokabular detailliert beschreiben.

7.1.3 Textformen und Aussagerichtungen

In den Textformen spiegeln diejenigen Artikel, die sich zur Lehre äußern, die Verteilung im Gesamtkorpus nach Textformen und den Aussagerichtungen der letzten Sätze wider. Es zeigt sich, dass das Sprechen über die Lehre nicht mehr oder weniger meinungsbetont ist als das Sprechen über die Universität im Allgemeinen. Auch hinsichtlich der verschiedenen inhaltlichen Unterscheidungen lässt sich festhalten, dass sowohl das Sprechen über die Modi der Lehre und des Studiums, als auch über deren Inhalte nicht häufiger in Texten vorkommen, die stärker meinungs- oder tatsachenbetont sind.

Vergleicht man allerdings diejenigen Artikel, die insgesamt auf die Lehre eingehen, nach den Autor_innengruppen mit denjenigen, die Kritik an der Lehre und dem Studium äußern, kann man erkennen, dass diejenigen, die Kritik äußern, stärker meinungsbetont sind als der Durchschnitt aller Texte, die auf die Lehre eingehen. Dies erkennt man in der Abbildung daran, dass die Mengenkreise, die in der jeweiligen Kategorie rechts abgebildet sind, häufig etwas höher auf der Y-Achse verortet sind. Dies ist vor allem in den selteneren Artikeln der Fall, die auf einen Gefühlsausdruck (Expressiva) oder ein Versprechen (Kommissiva) enden. Selbst wenn im letzten Satz Distanz zu den Aussagen durch eine Beschreibung geschaffen wird, erweisen sich die Texte als stärker meinungsbetont. Dies legt den Schluss nahe, dass insbesondere über die Probleme im Studium und der Lehre unter Rückgriff auf Erfahrungen gesprochen wird, wobei hier die nicht-universitären Autor_innen in der Wochenzeitung *Die ZEIT* noch am ehesten eine Übereinstimmung von Textform und Aussagerichtung im letzten Satz haben, wenn dem Artikel ein analytischer Anspruch zu Grunde liegt. Im Bereich der Kritik finden sich viele meinungsbetonte Artikel, die in einem Appell oder einer Forderung enden. Diese Aufforderungen lassen zudem darauf schließen, dass hier Probleme zwar benannt werden, deren Lösungen und Ursachen meist aber externalisiert werden.

tor_innen aus dem Fächerspektrum. Bei den Nennungen der Modi der Lehre liegt der Anteil der Autor_innen aus dem Fächerspektrum bei insgesamt 40 %, 28 % der Gruppe außeruniversitärer gesellschafts- und sozialwissenschaftlich ausgebildeter Autorinnen, aber 52 % der Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler_innen, die an Universitäten arbeiten.

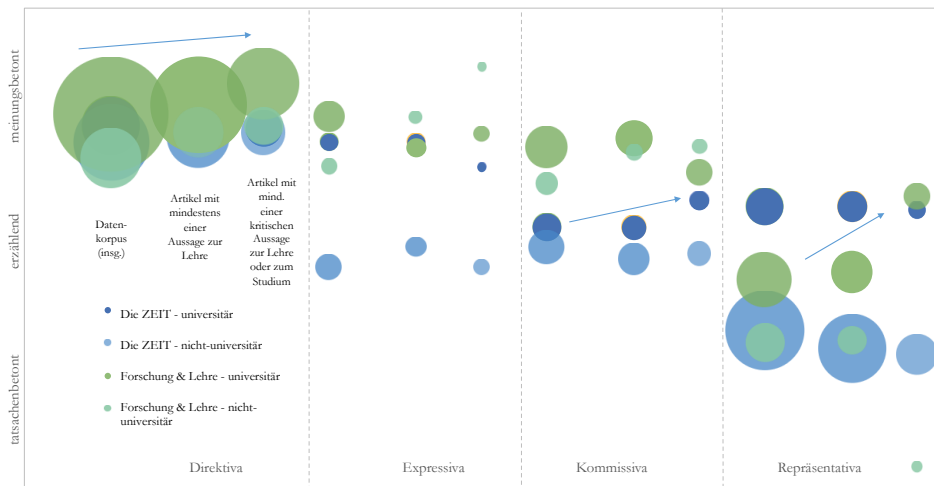


Abbildung 25: Übersicht der Artikel, die die Lehre thematisieren, im Vergleich zu denjenigen aus der Textmenge, die kritische Aussagen zur Lehre und dem Studium treffen; nach Autor_innengruppen und Aussagerichtung der jeweiligen Artikel

Aus der makroanalytischen Perspektive lassen sich bereits folgende Ergebnisse ableiten: In Hinblick auf das Wie der Thematisierung von Lehre und Studium wird deutlich, dass Aussagen über Inhalte, Form und Ziel von Lehre aber auch Kritik zu finden ist. Die Kritik bezieht sich häufig auf die politischen Vorgaben und Reformen, die Aussagerichtung Kritik ist im Themenfeld POLITIK UND STUDIUM/LEHRE häufig vertreten ist. Es bleibt die Frage bestehen, inwiefern gerade universitätsinterne Akteur_innen die Probleme in der Lehre und der Studienstruktur externalisieren. Interessant ist auch, dass in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* im Themenfeld WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT verstärkt nicht-universitäre Autor_innen auftreten, die etwas zu den Inhalten der Lehre aussagen. Hier könnte man annehmen, dass in diesem Medium ein *advocatus diaboli* eingeführt wird, der eine Gegenposition zu den gegebenenfalls relativ homogenen Vorstellungen zu den Inhalten der universitären Lehre seitens der universitätsinternen Autor_innen ausdrückt. Ein weiterer interessanter Befund ergibt sich mit Blick auf diejenigen Artikel, die die Lehre nicht thematisieren oder deren thematischer Schwerpunkt im Bereich Forschung und Wissenschaft liegt, die aber dennoch Aussagen über die Ziele der Lehre treffen: In beiden wird direkt und indirekt ein Ziel der universitären Ausbildung offenbar, das vor allem die universitätsinternen Autor_innen transportieren – die Ausbildung von Forscher_innen (vgl. hierzu Kapitel 9.2.2).

7.2 Inhaltsanalyse

Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass in der Beschreibung der Lehre sowohl was die Inhalte als auch die Kritik an Studium und Lehre betrifft, die Aussagen stark divergieren. Während sich die Argumentationslinien Kritik, Inhalte und Ziele des Studiums aus direkten Aussagen ableiten lassen, liegen die Modi des Lehrens und Studierens insofern quer zu diesen Aussagen, als sie meist implizit geäußert werden. Gründe dafür sind, dass bestimmte Inhalte vermittelt werden sollen, die Ziele und der Weg dorthin beschrieben oder bestimmte Vermittlungsformen sowie Studierendenhaltungen kritisiert werden. Daher wird zunächst auf die Modi auf einer übergreifenden Ebene eingegangen, um dann spezifische implizite Argumentationsmuster im Bereich der Inhalte, Ziele und Kritik an Studium und Lehre darzulegen.

7.2.1 Modi des Studierens und Lehrens

Nimmt man die Beschreibungen in den Blick, die die Lehre und das Studium näher darstellen, indem sie die Handlungen und Arbeitsweisen der Studierenden und Hochschullehrenden beschreiben, lässt sich feststellen, dass Universitätsangehörige in 30 % aller Artikel des Datenkorpus Angaben zu ihren Lehrhandlungen machen, während dies nur in 23 % aller Artikel des Korpus aus der Gruppe der nicht-universitären Autor_innen der Fall ist. Beschreibungen, die sich auf die Studierenden und ihre Handlungen beziehen, sind in beiden Gruppen in 30 % der Artikel des Gesamtkorpus zu finden. Hier lässt sich vermuten, dass die Hochschulakteur_innen auch (selbstreflexive) Aussagen über ihre Erfahrungen und ihre Wahrnehmung der Aufgaben als Hochschullehrer_innen treffen. Dass nicht-universitäre Autor_innen sich weniger dazu äußern, kann dementsprechend darauf zurückgeführt werden, dass diese eben keine Erfahrung und kein Wissen, jenseits der eigenen Studienerfahrung, zu diesem Thema haben.³⁰⁷

Die Beschreibungen wurden nach der offenen Codierung noch einmal sortiert und Oberkategorien gebildet. Die Prozentangaben beziehen sich im Folgenden immer auf die Menge der Artikel, die zu der übergeordneten Kategorie mindestens eine Angabe machen. Lesebeispiel: 15 % aller Artikel, die mindestens eine Aussage zu den Modi des Studierens auf Seiten der Studierenden machen und von nicht-universitären Autor_innen verfasst sind, beschreiben die Teilhabe an Forschungsprojekten.

Die Darstellungen, die sich auf studentische Handlungen beziehen, beschreiben häufig (d.h. hier jeder zweiter Artikel, der eine Aussage über die Modi des Studierens trifft) forschungsnahe Handlungen wie das Auseinandersetzen mit

³⁰⁷ Die Modi des Studierens und Lehrens werden zunächst mit Blick auf die deskriptiv-quantitativen Ergebnisse dargelegt. Konkrete Beispiele und Argumentationsformen tauchen dann in den weiteren Kapiteln auf, da die Modi meist an Äußerungen zu den Zielen, Inhalten oder gar an die Kritik gebunden sind.

wissenschaftlichen Fragen, das Ausführen von oder die Teilhabe an Forschungsprojekten, das Einüben in Kritik oder einfach forschendes Lernen.³⁰⁸ Auffällig ist, dass das Ausführen von Forschungsprojekten häufiger von nicht-universitären Autor_innen beschrieben wird (15 %) als von universitären Autor_innen (9 %). Dies ist damit zu erklären, dass nicht-universitäre Autor_innen eher portraittierend über verschiedene Studiengänge berichten oder Modellprojekte beschreiben. Universitäre Autor_innen schreiben allgemeiner über ihre Lehre oder bedienen sich spezifischer Ausdrücke: So findet sich beispielsweise ein umgekehrtes Verhältnis mit Blick auf die Beschreibung, dass Studierende sich mit wissenschaftlichen Fragen auseinandersetzen (17 % universitäre Autor_innen/13 % nicht-universitäre Autor_innen).

Interessant ist zudem, dass Beschreibungen, die auf die Selbstständigkeit der Studierenden verweisen, in jedem zweiten Artikel vorkommen, der von Hochschulakteur_innen verfasst ist und in dem Modi des Studiums angegeben werden, während dies nur in 36 % der Artikel von nicht-universitären Autor_innen in dieser Artikelgruppe der Fall ist. Gerade mit Blick auf das Selbststudium und das selbstständige Denken als Aufgabe der Studierenden gibt es demnach ein Gefälle zwischen den universitären und den nicht-universitären Autor_innen, da die Betonung der Eigenverantwortung der Lernenden im Studium zum einen dazu dient sich von der Schule als Organisation des Erziehungssystems abzugrenzen und zum anderen darauf hinweist, dass es sich bei der Universität eben nicht um eine Organisation handele, deren primäre Aufgabe es sei, Wissen zu vermitteln. So stehen das Selbststudium und das selbstständige Denken dafür, dass weder eine Rollenasymmetrie noch eine Interaktion zwischen Anwesenden zentral für die Vermittlung sei. Vielmehr werden universitäre Angebote zur Aneignung bereitgestellt. So können die Hochschulakteur_innen einerseits dem Problem ausweichen, dass es in der Vermittlung immer ein Technologiedefizit gibt, und zum anderen werden sie nicht zu Erzieher_innen, die das zu erlernende Wissen auswählen und für die erfolgreiche Vermittlung des Wissens verantwortlich sind.

Gleichzeitig finden sich in ca. jedem dritten Artikel Angaben, die sich auf Wissensvermittlung und Aneignung beziehen: Wissen erarbeiten und aneignen, Wissen einordnen lernen, etwas verstehen, einen Überblick gewinnen oder Zusammenhänge erfassen, werden als Modi des Studierens beschrieben. Mit Blick auf diese Kategorie findet sich nur eine Häufung von Nennungen, die das Erarbeiten und Aneignen von Wissen benennen. Jeder zehnte Artikel von universitären Autor_innen, die etwas zu den Modi des Studierens nennen, artikuliert die Aufgabe

³⁰⁸ Im Folgenden wird vor allem die Differenz von Universitätsangehörigen und nicht-universitären Autor_innen beschrieben, die sich meist mit der Differenz der beiden Medien deckt. D.h. nicht-universitäre Autor_innen sind vor allem in der Wochenzeitung *Die ZEIT* vertreten und universitäre in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Findet sich eine Differenz, beispielsweise, dass in der Wochenzeitung *Die ZEIT* auch universitäre Autor_innen eine bestimmte Argumentation häufig vertreten, wird dies extra benannt.

Wissen zu erarbeiten oder sich anzueignen, während nur jeder fünfzigste Artikel von nicht-universitären Autor_innen darauf eingeht. Auch hier kann man wieder den Verweis auf das Aneignungsangebot als Umgang mit der Kontingenz des Vermittlungsprozesses erkennen.

Des Weiteren wurden zwei Aussagerichtungen identifiziert, die (1) etwas über die motivationale Einstellung, die Studierende haben sollten, aussagen oder (2) über die Formen des Studiums. Zur ersteren Kategorie wurden Aussagen gezählt, wie ›Begeisterung erfahren‹, den ›Blick über den Tellerrand‹ wagen oder die Beschreibung des Studiums als Phase der Konzentration und Entäußerung beschreiben. Auch die Aufgabe eigene Interessen und Fähigkeiten zu erproben wird häufig, in jedem fünften Artikel, der Angaben zu den Modi macht, genannt. Interessant hieran ist, dass die Studierenden in diesen Fällen indirekt als Personen adressiert werden, die noch bestimmte Erfahrungen machen müssen und ihre Fähigkeiten und Interessen noch nicht kennen. So wird hier doch wieder eine Erziehungsabsicht eingeführt, ohne die Studierenden direkt als zu Erziehende anzusprechen. Gleichzeitig wird ihnen aber die Aufgabe, Erfahrungen zu sammeln und sich Wissen anzueignen.

In der zweiten Kategorie finden sich Grenzfälle der Kategorisierung, da nicht direkt das Handeln der Studierenden beschrieben wird, sondern vielmehr die Umstände und Formen. Hier handelt es sich zum Beispiel um Beschreibungen, die praxisbezogenes Lernen nennen, aber auch Aussagen dazu treffen, dass die Studierenden ihr Studium utilitaristisch bestreiten, am Schreibtisch sitzen oder Projektarbeiten nachgehen. Sowohl das berufsorientierte Studieren als auch das praxisbezogene Lernen werden häufiger von nicht-universitären Autor_innen thematisiert. So findet sich das praxisbezogene Lernen nur in ca. jedem zwanzigsten Artikel der universitären Autor_innen, die Modi benennen, jedoch in jedem vierten der nicht-universitären Autor_innen.

Betrachtet man nun die Modi der Hochschullehrer_innen, lassen sich diese in fünf Kategorien unterteilen, von denen vier angelehnt an eine Untersuchung zu Lernmetaphern von Hochschullehrenden von Wegner & Nückles (2013) konzipiert sind. Diese unterscheiden zwischen Lehre als Transmission (Studierende als Empfänger_innen von Wissen und Lehrende als Anbieter_innen), Lernen als Konstruktion (Studierende (re-)konstruieren Wissen und Lehrende moderieren), Lernen als Enkulturation (Lernende und Lehrende stehen in einem Meister_innen-Lehrling-Verhältnis) und Lernen als Gemeinschaftsprojekt (Wegner & Nückles, 2013, S. 23). Des Weiteren wurde eine Kategorie eingeführt, die Verhältnisse beschreibt, die jenseits des Lernens stehen und ein Betreuungs- oder Beratungsverhältnis thematisieren.

Am häufigsten, in ca. jedem zweiten Artikel, der auf die Formen der Lehre und die Aufgaben der Lehrenden eingeht, finden sich Modi, die die Aufgabe ›Wissen darzustellen‹ benennen. Hierzu werden Formulierungen wie ›Fachwissen vermitteln‹, ›unterrichten‹, ›beibringen‹ und ›Wissen anschaulich darstellen‹ gezählt. Hier-

bei nehmen die Studierenden eine eher passive Rolle ein. In ca. jedem fünften Artikel, der von Hochschullehrenden verfasst ist und mindestens einmal die Aufgaben der Lehrenden thematisiert, wird die Vermittlung von Fachwissen benannt, während nur jeder zehnte der nicht-universitären Autor_innen diese Aufgabe beschreibt. Auch hier kann man annehmen, dass das Selbstverständnis der Hochschullehrenden als Vertreter_innen ihres Faches betont wird und der Stellenwert von Fachwissen gegenüber Kompetenzerwerb hervorgehoben wird. Ebenfalls interessant ist, dass »unterrichten« als Verb vor allem von Universitätsangehörigen verwendet wird, auch wenn gleichzeitig die Abgrenzung zum schulischen Unterricht von Bedeutung scheint, blickt man auf die Kritik an der universitären Lehre und dem Studium (Kapitel 7.2.4).

Gleichzeitig werden auf Seite der universitären Autor_innen in jedem zweiten Artikel dieser Gruppe Modi benannt, die auf die Aufgabe der Enkulturation in die Wissenschaft und Fachkultur verweisen, während dies nur, jedoch immerhin, in jedem dritten Artikel der nicht-universitären Autor_innen der Fall ist. Am häufigsten werden hier die Anleitung zu wissenschaftlicher Selbstständigkeit, die Aufgabe Begeisterung zu wecken, Studierende zu fördern und ihnen ein Vorbild zu sein genannt. Auffällig ist, dass die Aufgabe Begeisterung bei den Studierenden zu wecken häufiger von nicht-universitären Autor_innen genannt wird, während alle anderen Aufgaben in dieser Kategorie häufiger von Hochschullehrenden thematisiert werden.

Modi der Lehre, die annehmen lassen, dass die Rolle der Hochschullehrenden eher darin gesehen wird, dass er/sie den Aneignungsprozess moderiert, finden sich in einem Drittel der Aussagen von Hochschullehrenden und in ca. 1/5 der Aussagen von nicht-universitären Autor_innen. Bei den universitären Autor_innen wird besonders häufig die erkenntnisorientierte Lehre³⁰⁹ genannt sowie die Aufgabe den Studierenden Rückmeldungen und eine gewisse Strukturierung der Informationen anzubieten. Am seltensten finden sich Aussagen, die auf ein gleichberechtigtes Lehr-Lernverhältnis verweisen, nur in 16 % der Aussagen zu den Aufgaben der Lehrenden von universitären Autor_innen und in 6 % der Aussagen von außeruniversitären Autor_innen. Dies ergibt ein schlüssiges Bild, wenn man beachtet, dass die außeruniversitären Autor_innen die Allokationsfunktion der Universitäten als zentrales Ziel benennen und die Aufgabe darin sehen berufliche Qualifikationen bereitzustellen und Fachkräfte auszubilden. Die Betonung des Austauschs zwischen Lehrenden und Lernenden ergibt wiederum auf Seiten der Universitätsangehörigen Sinn, die auch die Ausbildung von Nachwuchskräften betonen und sich (zwar nicht häufig, aber manchmal) des Bildes der Einheit von Forschung und Lehre als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden bedienen und Rückkopplungsmodelle von der Lehre auf die Forschung beschreiben, die

³⁰⁹ Mit diesem Label wurden Aussagen versehen, die darauf eingehen, dass die Lehre sich an der Produktion neuen Wissens orientieren sollte, dies beispielhaft vorführen und so den Studierenden den Prozess verdeutlichen und nachvollziehbar machen sollen.

meist im wissenschaftlichen Nachwuchs, manchmal aber auch in der Irritation durch die Lehre gesehen werden. Die Vorstellung einer asymmetrischen Beziehung wird deutlich, wenn Betreuungsverhältnisse thematisiert werden, wobei die Aufgabe Studierende zu betreuen in jedem dritten Artikel der nicht-universitären Autor_innen, die sich mit den Aufgaben befassen, genannt wird, aber nur in jedem sechsten Artikel von universitären Autor_innen. Ein ähnliches Verhältnis findet sich mit Blick auf die ebenfalls hier verortete Aufgabe der Beratung.

7.2.2 Inhalte der Lehre und des Studiums

Auf der inhaltlichen Ebene werden wissenschaftliche Grundlagen sowie Berufswissen am häufigsten, in jeder fünften Aussage, genannt, wobei hier schon ein erster Unterschied zwischen den Autor_innengruppen sichtbar wird.³¹⁰ Während 30 % der Artikel, die eine Aussage über die Inhalte treffen und von nicht-universitären Autor_innen verfasst sind, Berufswissen als wichtigen Inhalt angeben, sind es nur 22 % aus der Gruppe der universitären Autor_innen. Gleichzeitig werden wissenschaftliche Grundlagen von beiden Gruppen in jedem vierten Artikel, der eine Aussage über die Inhalte trifft, benannt. Auch der Anteil von Aussagen, die aktuelle Forschungsergebnisse als wichtigen Inhalt der universitären Lehre nennen liegt die Anzahl bei jedem vierten Artikel der von universitären Autor_innen verfasst ist; im Vergleich zu jedem zwölften aus der Gruppe der nicht-universitären Autor_innen. Fachwissen, Methodenwissen und Teilhabe an der aktuellen Forschung sowie deren Vermittlung werden in 13 % bis 19 % der Artikel thematisiert. Unterschiede hinsichtlich der Autor_innengruppen finden sich hier mit Blick auf die Vermittlung von Fachwissen sowie Begründungsmuster und Zusammenhänge des Fachwissens. Hier sind universitäre Autor_innen, die in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* schreiben, stärker vertreten. Im Gegensatz dazu wird die Vermittlung von Anwendungswissen in 8 % der von nicht-universitären Autor_innen verfassten Artikel als wichtiger Inhalt angegeben – im Vergleich zu 3 % der universitären Autor_innen.

Ähnlich verhält es sich mit der Vermittlung von interdisziplinären Zusammenhängen. Diese thematisieren 18 % der nicht-universitären und nur 8 % der universitären Autor_innen. Allerdings wird von den universitären Autor_innen

³¹⁰ Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Gesamtmenge der Textstellen der jeweiligen Autor_innengruppe, die etwas über die Inhalte bzw. in der weiteren Analyse den Modus der Lehre, die Kritik an dieser und den Zielen der Ausbildung aussagen. Da Ausführungen mehrfach codiert wurden, liegt die Summe weit über 100 %. Ein Rechenbeispiel zur Veranschaulichung: 41 Artikel, die von universitären Autor_innen verfasst wurden, nennen Berufswissen als wichtigen Inhalt des Studiums. Insgesamt wurden 189 Artikel von Universitätsangehörigen identifiziert, die Aussagen zu den Inhalten treffen. Somit sind in 22 % der Artikel, die eine Aussage zu den Inhalten machen und von Universitätsangehörigen verfasst sind, unter anderem Aussagen (mindestens eine) zu finden, die Berufswissen als Inhalt benennen. Aus dieser ersten Analyse geht jedoch noch nicht hervor, wie oft in einem Artikel diese Aussage dann wiederholt wird, da eine Mehrfachnennung pro Artikel nicht berücksichtigt wird.

verstärkt eine Argumentation vertreten, die den Zusammenhang und die Begründungsmuster von Wissenschaft als wesentlichen Studieninhalt benennt, ohne direkt Interdisziplinarität als Begriff zu verwenden. Hier ist das Verhältnis 16 % der Aussagen zu den Inhalten von universitären zu 7 % von nicht-universitären Autor_innen. Mit Blick auf die untersuchten Medien wird dieses Muster dann auch noch verstärkt von nicht-universitären Autor_innen in der Monatsschrift *Forschung & Lehre* vertreten.

Weitere zentrale Inhalte, und hier werden nur solche aufgezählt, die in mindestens 20 Artikeln genannt sind, was mit Blick auf das Gesamtkorpus einen Prozentsatz von weniger als 2 % aller Artikel ausmacht, sind Schlüsselqualifikationen (ohne nähere Beschreibung), Wissen (ohne nähere Beschreibung), Wissen, das für das spätere Leben wichtig ist, Spezialwissen, Praxiswissen in Hinblick auf die staatlichen Ausbildungsgänge Medizin, Jura und Lehramt sowie problembezogenes Wissen. All diese Inhaltsbeschreibungen weisen keine Besonderheiten hinsichtlich der Autor_innengruppen auf. Die Inhalte bleiben unspezifisch und formieren sich rund um den Wissensbegriff (ausgenommen Schlüsselqualifikationen).

Zudem lässt sich insgesamt erkennen, dass Wissenschaft, deren Methoden und Wissen zwar von allen Autor_innen als Inhalt der Lehre benannt wird, universitäre Autor_innen jedoch die Aktualität der Forschung und tendenziell häufiger die Nähe zur Fachwissenschaft sowie die inhaltliche Anpassung an den Stand der Forschung betonen. So lässt sich das Selbstverständnis der Hochschullehrer_innen als Forscher_innen herausarbeiten, die Studierende in die Methoden, Ergebnisse und Forschungshandlungen einführen. Dieses Ergebnis lässt sich auch in den dichotomen Beschreibungen der Lehrinhalte bestätigen und konkretisieren.

(1) Dichotome Beschreibungen der Wissensformen und Vorstellungen zur Verbindung von Forschung und Lehre über die Lehrinhalte

(a) Berufswissen oder wissenschaftliche Grundlagen?

Betrachtet man die Inhalte des Studiums näher, wird deutlich, dass Berufswissen und wissenschaftliches Wissen häufig der Dichotomie Theorie und Praxis folgen. Wenn über Berufswissen geschrieben wird, finden sich in ca. einem Drittel der Beschreibungen Aussagen über Handlungen von Studierenden. Beispiele aus spezifischen Studiengängen werden in der Wochenzeitung *Die ZEIT* aufgegriffen und meist als Lernerfahrung konzipiert, die zum einen zusätzlich und zum anderen nicht in den universitären Veranstaltungen stattfindet, manchmal jedoch in Form von Projektarbeit an die Universitäten angebunden sind. Dennoch wird an die Lehrenden nicht die Erwartung geknüpft berufsrelevantes Wissen zur Verfügung zu stellen, implizit wird vielmehr die Forderung deutlich, Praxiserfahrungen zu ermöglichen, nicht jedoch selbst zu vermitteln. Wenn doch Berufswissen als Inhalt genannt wird, der nicht neben, sondern in den universitären Veranstaltungen

vermittelt wird, dann in Form von Schlüsselqualifikationen und beispielhaften Umsetzungen:

„Er teilt die Studenten stattdessen in kleine Arbeitsgruppen auf und vermittelt so ganz nebenbei auch noch das Handwerkszeug für die Teamarbeit. Die Diskussionen sind effektiver als jeder Rhetorikkurs, und die Aufgabenteilung schult die soziale Kompetenz. »Damit sind die Bachelorabsolventen wirklich fit für den Einsatz in der freien Wirtschaft«, sagt Hampe.“ (Z_2005_19_nu)

In diesen Argumenten werden die Studienziele der Studierenden antizipiert und als Begründung für berufspraktische Inhalte herangezogen: „Der Bachelor antwortet auf die Tatsache, dass nicht alle Wissenschaftler werden können und wollen. Er bietet ein überschaubares Studium, in dem auch berufspraktische Dinge unterrichtet werden“ (Z_2010_02_nu). Insgesamt wird den Studierenden in diesen Argumenten viel eher das Ziel zugeschrieben, für den Arbeitsmarkt ausgebildet zu werden – geschieht dies von Seiten der universitären Autor_innen, dann meist im Modus sowohl von Wissenserwerb für den zukünftigen Beruf als auch in Form des Einblickes in wissenschaftliches Wissen:

„Die Universitäten müssen den Versuch unternehmen, die prinzipiell forschungsorientierte Ausrichtung ihrer Studienprogramme mit dem Ziel einer stärkeren Orientierung an den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes sachgerecht und unter Berücksichtigung der großen fächerspezifischen Unterschiede zu vermitteln.“ (FL_2000_40_u)

Während die Verantwortung für die Aneignung von berufsrelevantem Wissen vor allem an die Aktivität der Studierenden und ihre Lernprozesse gebunden zu sein scheint, und die Rolle der Universität eher in der Organisation von Freiräumen für diese Exkurse als die Aufnahme der Wissensbestände in das Curriculum gesehen wird, wird bei der Vermittlung von wissenschaftlichen Grundlagen auch über die Modi der Lehre auf Seiten der Hochschullehrer_innen gesprochen. Werden wissenschaftliche Grundlagen als wichtige Inhalte benannt, werden die Modi der Lehre und des Studierens gleichermaßen thematisiert. D.h., hier treten die Hochschullehrenden als Vermittler_innen ebenso auf wie die Studierenden als Lernende. Der Studieninhalt wird meist mit der Zuschreibung einer Vermittlungsaufgabe an die Lehrenden beschrieben, womit die Grundlagen der Fachwissenschaft als Brücke zwischen Forschung und Lehre angeführt werden. Seltener finden sich Interaktionsmodelle, die das Erlernen wissenschaftlicher Grundlagen als Prozess der Teilhabe beschreiben.

Blickt man darauf, wozu die Nennung argumentativ dient, lässt sich erkennen, dass die Aufgabe *Grundlagenwissen zu vermitteln und sich anzueignen* im Diskurs beinahe für jede Argumentation herangezogen werden kann: um vor zu großer oder zu früher Spezialisierung einzelner Studiengänge zu warnen (Z_2003_02_nu; FL_2002_30_u), das Bewahren oder die Einführung eines Kerncurriculum einzufordern (Z_2005_20_nu; Z_2006_16_nu), die Vermittlung von Lehrbuchwissen

zu kritisieren oder eine Einführung aller Studierenden in die Grundlagen der Wissenschaft zu fordern (Z_2005_06_u).

Auch die Aufgabe, Grundlagenwissen zu vermitteln, wird hervorgehoben und dies als genuin universitäre Ausbildung benannt (FL_2000_52_u), die Chancen des Bachelor-Mastersystems werden betont, die darin liegen würden, die Universitäten zu zwingen, das Studium so zu strukturieren, dass sie zu Beginn stärker die Grundlagen ihrer Fächer hervorhebe, durchaus in einer verschulteren Form als früher (Z_2006_06_u). Weiterhin wird der Bachelorgrad als erster berufsqualifizierender Abschluss verteidigt, da dieser für viele Unternehmen die ideale Startqualifikation sei, da Einstiegspositionen vor allem nach wissenschaftlich fundiertem ‚Breitenwissen‘ verlangen würden (FL_2008_39_nu). Hinzu kommt die Nennung der Grundlagen als wesentlicher Bestandteil des Bachelorstudiums neben Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogenen Qualifikationen (FL_2003_28_nu), der Verweis auf Humboldt und die Relevanz wissenschaftlichen Wissens unter Anerkennung der Entwicklung, dass durch die Ausdifferenzierung der Wissenschaften zunächst Grundlagen der Wissenschaft vermittelt werden müssten (FL_2004_43_u), oder auch die Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses:

„Meine Bemerkung, der Bachelor sei »kein wissenschaftlicher Abschluss im alten Humboldtschen Sinne« zielte in keiner Weise darauf, diesen Abschluss oder das Engagement der Hochschulen zu diskreditieren. Mir ging es lediglich darum, daran zu erinnern, dass es Aufgabe der Bachelorstudiengänge ist, die wissenschaftlichen Grundlagen eines Faches zu vermitteln. Denn ein oft anzutreffender Fehler bei der Umsetzung der Bologna-Reform scheint es mir zu sein, dass die Bachelorstudiengänge oftmals »zu viel« wollen, sprich: Nicht wenige Programme sind überfrachtet durch ein spezialisiertes, vertieftes Fachwissen, das meines Erachtens eher mit dem Qualifikationsniveau eines Masterabschlusses verbunden ist.“ (Z_2009_38_nu)

Weitere argumentative Wendungen belegen, dass die Vermittlung von Grundlagen der Wissenschaft zwar als wesentlicher Bestandteil des Studiums und der Studienanfangsphase beschrieben wird, dass damit aber die Gemeinsamkeiten bereits enden. So lässt sich hier auch annehmen, dass die Grundlagen der Fachwissenschaften als kleinster gemeinsamer Nenner verstanden werden können, was als Inhalt aus der Forschung in die Lehre eingehen soll, während das, was unter Grundlagen verstanden wird, nicht näher beschrieben wird bzw. die Ideen dazu, was auf diese Vermittlung folgt, uneinheitlich sind.

(b) Umstrittenes Feld: zwischen ausdifferenziertem Fachwissen und Bildung der Persönlichkeit

Eine weitere binäre Darstellung der Inhalte des Studiums beschreibt das Spannungsfeld von Spezialwissen und einer anderen Wissensform. Die Argumentation verläuft meist ähnlich und verweist häufig auf die Anforderungen an eine Ausbildung, die der „enorme[n] Entwicklung“ der Wissenschaft (FL_2009_25_u) oder

dem Phänomen, dass Faktenwissen unwichtiger würde, durch die Ausbildung zum komplexen Wissensmanagement (FL2010_12_u) Rechnung tragen müsse. Auch wird es zur Aufgabe der Universität erklärt, der Entwicklung gerecht zu werden, dass Wissen schnell als veraltet gälte und sich bald als unbrauchbar erweisen könne (FL_2003_01_nu). Ferner wird davor gewarnt, dass zu frühe Spezialisierung in der Bachelorausbildung ein unmoralisches Angebot sei, das schnell auf das Abstellgleis führe (Z_2006_30_nu). Darauf wird geantwortet, indem Wissen aus Spezialgebieten in ein Verhältnis zu allgemeiner Bildung (FL_2010_02_u), der Gesamtbildung des Menschen (FL_2006_23_u) oder universaler Bildung (FL_2002_30_u) gesetzt wird. Allerdings sind beinahe alle Argumentationen integrativ formuliert. Häufig wird ein konsekutives Modell vorgestellt: „Am Anfang muss deshalb eine gedanklich systematische und didaktisch durchdachte zwei- bis dreijährige Einführung in die jeweilige Wissenschaftsdisziplin stehen.“ (FL_2009_25_u). Die Umschreibungen greifen meist auf Begriffe wie Grundlagen – Vertiefung (Z_2006_06_u) oder Grundfertigkeiten und Spezialisierung (Z_2008_20_nu) zurück und verorten diese Ausformung der Inhalte in den unterschiedlichen Studienphasen. So lässt sich auch verstehen, dass diese Beschreibungen ab der zweiten Hälfte der 2000er Jahre häufiger zu finden sind und die Studienstruktur im Rahmen der Bachelor-Masterstudiengänge beschreiben. Neben dieser Argumentationsweise wird die Dichotomie auch aufgegriffen, um die unterschiedlichen Arbeits- und Interessengebiete der Hochschullehrenden zu umreißen, aber auch zu kritisieren:

„Oft genug steht aber der Forscher dem Lehrer im Weg. Insbesondere gilt das für hochspezialisierte Forscher, deren Fachgebiet sich kaum dem Fachkollegen im Nachbarbüro erklären lässt. [...] Sie sind zu weit entrückt, zu sehr in ihrer Spezialisierung verfangen, um Studienanfängern die Grundlagen eines Faches auf angemessene Weise nabezubringen“ (FL_2008_35_u).

Hier wird eine Trennlinie zwischen dem Anspruch an die Lehre der Grundlagen eines Faches und der Forschung gezogen. Spezialisierung wird meist negativ konnotiert und als Egoismus der Lehrenden beschrieben, die am liebsten ihr Spezialgebiet lehrten (Z_2008_36_nu), bei der Anerkennung von Studieninhalten wahllos verfahren und auf ihren Spezialgebieten beharren würden (Z_2009_21_nu), oder es wird darauf hingewiesen, dass Studiengänge nach den Vorlieben der Professoren gestrickt würden. Auch hier kann man erkennen, dass die Professor_innen zum einen in ihrer doppelten Aufgabe beschrieben werden bzw. ihre Arbeit selbst so beschreiben. Zum anderen wird deutlich, dass, wenn die Identität als Forscher_innen in Frage gestellt wird, dies beinahe immer aus der Außenperspektive geschieht, indem der Übertrag ihrer Spezialgebiete aus der Forschung in die Lehre kritisiert wird.

(2) Wissenschaftliches Arbeiten, Forschungsergebnisse und Teilhabe an der Forschung

Wissenschaftliche Arbeitstechniken zu vermitteln, wird als wichtige Aufgabe relativ einheitlich thematisiert. Allerdings ist hier auffällig, dass von 32 Artikeln, die dies angeben, 24 von Autor_innen aus den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften sowie aus dem Sprach- und Kulturwissenschaften stammen. Dementsprechend ist die Konkretisierung dieser Inhalte auch gebunden an das Verfassen und Lesen wissenschaftlicher Texte. So werden das Erlernen der Regeln wissenschaftlichen Schreibens (FL_2011_21_u), „Interpretation und Argumentation; um die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen, Lösungswege zu formulieren und Hypothesen darüber zu entwickeln, wie die Antwort aussehen könnte“ (FL_2010_18_u) oder auch nötiges „Wissen aus unterschiedlichsten Quellen zu besorgen oder systematisch zu erarbeiten“ (FL_2001_13_u) benannt. Ziele, die daran gebunden werden, sind eher solche, die auf die Entwicklung der gesamten Person (und nicht nur spezifischer Fachkompetenzen) zielen, beispielsweise Reflexionskompetenz und Urteilsvermögen (FL_2008_33_nu), die Bereitschaft zur Infragestellung bewährter Überzeugungen (FL_2006_10_u), intellektuelle Selbstständigkeit (FL_2002_30_u) oder die Gewinnung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die kritisch zum eigenen Nutzen und zum Wohl der Gemeinschaft anzuwenden und weiterzuentwickeln seien (FL_2002_20_u).

Blickt man auf weitere potentielle Verbindungen von Forschung und Lehre über die Inhalte, wird zum einen eine Verbindung hergestellt, indem aktuelle Forschungsergebnisse als zentrale Inhalte benannt werden, zum anderen durch den Hinweis auf die Teilhabe an Forschung. Bei der ersten Verbindung ist auffällig, dass diese Äußerungen größtenteils aus dem Fachbereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie aus dem Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften stammen. Der hohe Anteil der rechtswissenschaftlichen Autor_innen lässt sich damit erklären, dass diese sich mit Änderungen in der Hochschulgesetzgebung oder der Einführung der Lehrprofessur befassen. In diesen Äußerungen setzen sich die Jurist_innen mit der Notwendigkeit der Vermittlung aktueller Forschungsergebnisse auseinander und kritisieren oder bewerten Reformvorhaben. Dabei sprechen sie in ihren Argumenten meist nicht aus der Perspektive von Rechtswissenschaftler_innen, die sich juristisch mit der Gesetzgebung auseinandersetzen, sondern vielmehr aus der Position der Hochschullehrenden. Gleichzeitig dient der Hinweis auf die Notwendigkeit der Verbindung von Forschung und Lehre auf der Ebene der Vermittlung unter Rückgriff auf aktuelle Forschungsergebnisse sowohl der Ablehnung als auch der Befürwortung der Lehrprofessur:

„Gute Lehre von begleitender Forschung abhängig zu machen ist auch deshalb widersinnig, weil nur ganz wenige in allen Gebieten ihrer Venia forschen können. Von jeher gilt es als selbstverständlich, dass jemand beispielsweise exzellente Lehre im Schuldrecht bieten kann, obgleich er nur in seinem Spezialgebiet Rechtsgeschichte forscht. Denn er ist qualifiziert ausgebildet, fremde Forschungsergebnisse verstehen, bewerten und vermitteln zu können“ (FL_2010_19_u_5).

Während in diesem Zitat die Vermittlung von fremden Forschungsergebnissen sowie deren Bewertung als zentrale Aufgabe der Lehrenden gesehen wird und gleichermaßen eine Verbindung von Forschung und Lehre über den Gegenstand der Lehre getroffen wird, finden sich andere Argumente, die durch eine stärker auf Austausch angelegte Weitergabe von Forschungsergebnissen eben diese Möglichkeit beschreiben:

„Ein neuer Professorentyp mit dem Schwerpunkt Lehre rührt an das Selbstverständnis der Universität, deren Charakteristikum die Einheit von Forschung und Lehre ist. Universitäre Lehre und universitäre Forschung bedingen einander. Universitäre Lehre ist ohne die ständige Aktualisierung durch universitäre Forschung undenkbar. Für universitäre Forschung wiederum bleibt die kritische Prüfung durch den Austausch mit den Studierenden in der universitären Lehre unverzichtbar“ (FL_2007_08_u_5).

Interessant hieran ist, dass, wie bereits gezeigt wurde, die Seite der Studierenden im Sinne eines Rückkopplungsmodells der Verbindung von Forschung und Lehre relativ selten beschrieben wird, dass aber, wenn das Selbstverständnis der Professor_innen und ihr Status zur Diskussion steht, die Studierenden als Partner_innen adressiert werden.³¹¹ Deutlich wird in all diesen Argumenten, dass zum einen auf den Zusammenhang von Forschung und Lehre insbesondere dann verwiesen wird, wenn sich Autor_innen gegen aktuelle hochschulpolitische Vorhaben wenden: Lehrprofessur, Beschränkung der Forschungsförderung über Drittmittel (FL-2006_14_u) oder die Bologna-Reform (FL_2010_15_u). Zum anderen ähneln sich die Argumente darin, dass sie die Paradoxie der ergebnisoffenen Wissenschaft und der auf Vermittlung von Wissen angelegten Lehre so überwinden, dass das wissenschaftliche Wissen, das aktuell gültig ist, zum Inhalt der Lehre wird. So wird die Verbindung von Forschung und Lehre auch hier meist unidirektional gedacht und die Kopplung über den Gegenstand hergestellt. Dadurch ist es möglich, dass zwei unterschiedliche hochschulpolitische Ziele unter dem Rückgriff auf dieselbe Verbindung verteidigt werden.³¹² Ebenfalls nennenswert ist die in einigen dieser

³¹¹ Ähnlich: „Dieses geschieht zunächst dadurch, daß er [der Professor] Einheit von Forschung und Lehre festigt. Sie sichert den jungen Studenten eine Teilhabe an der Entwicklung der Spitzenforschung, regt den Forscher durch die heilsam beunruhigenden Fragen der Studenten an, zwingt den Professor aber vor allem, seine Vorhaben zu Ende zu denken, die Ergebnisse also so zu präsentieren, daß der nachwachsende Wissenschaftler sie verstehen kann. Die Lehre des Forschers unterbindet komplizierte und unbeholfene Ausdrucksweisen, die letztlich belegen, daß das Forschungsergebnis noch nicht publikationsreif ist.“ (FL_2003_20_u)

³¹² Pasternack (2010b) vertritt die These, dass bei der deutschen Programmierung des Bologna-Prozesses ein ungewöhnliches Zielsystem zu Grunde lag: „Zum einen wurden nahezu alle Ziele als prioritär, d.h. vordringlich umzusetzen definiert. Zum anderen fanden sich Zielkonkurrenzen und -konflikte durch Formelkompromisse integriert, statt ausdiskutiert oder zumindest offengelegt“ (S. 41). Hieraus leitet der Autor ab, dass sich zumindest immer zwei Konfliktparteien aus unterschiedlichen Motiven auf ein Ziel einigen konnten. So findet sich auch hier gegebenenfalls ein Formelkompromiss, der das Ziel der Ausbildung gleich benennt, aber die Wege dorthin bleiben umstritten.

Argumente zu findende Selbstdarstellung der Hochschullehrenden, die sich gemäß dieser Verbindung, um die stetige Aktualisierung ihrer Lehrinhalte bemühen:

„Und, viel elementarer: Es gibt Neuerscheinungen aus verwandten Fächern, die mich zwingen, ganze Vorlesungsmanuskripte durchzusehen – auf neue Fragen, auf die Zweifelhafte bislang anerkannter Aussagen im Detail, vor allem aber darauf, ob die großen Linien noch stimmen“ (FL_2006_14_u).

Die Orientierung an den neuesten Forschungsergebnissen dient in diesen Fällen dazu, gegebene Strukturen zu verteidigen bzw. vor der Veränderung der universitären Organisation zu warnen.

Eine Beteiligung an der Forschung und nicht nur das Einüben bestimmter Grundlagen wird nur selten und dann mit Blick auf spezifische Studierendengruppen beschrieben. Entweder werden hier Promovierende in Promotionsstudiengängen (FL_2009_25_u) und Masterstudierende (FL_2008_38_u) adressiert oder die Kopplung über die Einbindung in Projekte in den Abschlussarbeiten (FL_2008_38_u_2) gesehen. So wird deutlich, dass mit der Teilhabe von „fortgeschrittene Studenten und Doktoranden“ (FL_2008_19_u) eine konsekutive Studienstruktur dargelegt wird, die die Nähe von Forschung und Lehre in unterschiedlichen Studienstufen unterschiedlich realisiert sieht (FL_2008_33_nu). Wenn doch die breite Studierendenschaft adressiert wird, dann nicht in konkreten Beschreibungen der Teilhabe, sondern vielmehr als Aufforderung, dass der allgemeinbildende Charakter der Wissenschaft und die Teilhabe an ihr auch im Bachelor erkennbar sein müsse (Z_2010_13_u), oder die Bachelorstudierenden frühzeitig begeistert werden müssten – beispielweise durch die Möglichkeit der Teilnahme an Kolloquien (Z_2009_18_u). So werden der rasche Fortgang des forschungsbasierten Wissens (FL_2007_17_u) als Argument für die Notwendigkeit des Selbstverständnisses der Hochschullehrenden als Forscher_innen und der Hinweis auf die doppelte Aufgabe zur Abgrenzung gegenüber universitätsexternen Reformvorhaben genutzt.

(3) Ausdifferenzierte Inhalte, die aus der Forschung in die Lehre getragen werden

Aussagen zu Lerninhalten, die sich auf die Forschung beziehen, nennen a) Methoden, b) Theorien und c) fachübergreifende wissenschaftliche Prinzipien und interdisziplinäres Wissen. Sowohl die Methoden als auch die fachübergreifenden Fragen werden vor allem von universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, und dort wiederum vor allem von Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler_innen sowie Sprach- und Kulturwissenschaftler_innen thematisiert, während der Begriff des interdisziplinären Wissens insbesondere von nicht-universitären Autor_innen in der Wochenzeitung *Die ZEIT* verwendet wird.

Die Methoden zum Inhalt der Lehre zu machen, ist meist an Ziele im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung gebunden und scheint somit eher im Sinne der Entwicklung einer spezifischen Haltung verstanden zu werden. Während man

zunächst annehmen könnte, dass Methodenwissen als relativ beständiges Wissen eine Brücke zwischen der stetigen Produktion von Nichtwissen durch die Forschung und dem Bedarf an vermittelbarem Wissen in der Lehre herstellt, verorten die Beschreibungen die Verbindung eher im formal bildenden Charakter der Wissenschaft:

„Das universitäre Prinzip Bildung und Ausbildung durch Wissenschaft beinhaltet somit eine kritische Einstellung zum erworbenen Wissen, eine Methode der Wissenssuche und Wissensergänzung, sowie die Fähigkeit, dieses Wissen mit anderem Wissen zu verknüpfen“ (FL_2001_13_u).

Demnach ist es einleuchtend, dass, wenn die Vermittlung wissenschaftlicher Methoden als Ziel dargelegt wird, die Vermittlungsformen, die genannt oder als ideale Formen beschrieben werden, eher einen dialogischen bzw. auf Austausch angelegten Charakter aufweisen und sich von der reinen Vermittlung von Wissen abzugrenzen suchen. Die Studieninhalte werden hier aus der Forschung abgeleitet, die Universität wird als Ort skizziert, „an dem die notwendigen Voraussetzungen für wissenschaftliches Handeln weitergegeben werden, alles andere ist dem untergeordnet“ (FL_2008_31_u). Studierende werden eher als potentielle Wissenschaftler_innen begriffen, das humboldtsche Bildungsideal und universitäres Lernen als Begegnung mit der Wissenschaft beschrieben (FL_2005_20_u). Im Zuge dessen wird das Erlernen der Methoden zudem an die Aufgabe gebunden, den wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, um die Aufgabe der Universität von derjenigen der Fachhochschule abzugrenzen (FL_2007_33_u).

Betrachtet man die Argumente, die sich in der Wochenzeitung *Die ZEIT* finden bzw. von außeruniversitären Autor_innen verfasst sind, erkennt man zwei Besonderheiten im Vergleich zu den Aussagen aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Das Methodenverständnis scheint nicht so stark normativ aufgeladen: „darin lernen sie die Inhalte und Methoden verschiedener Fächer kennen und setzen sich mit wissenschaftsethischen Fragen auseinander“ (Z_2009_50_nu). Des Weiteren wird es eher als *ein* Inhalt unter vielen genannt, beispielweise in der Aufzählung, „vor allem Mathematik, reine ökonomische Theorie sowie empirische Methoden“ (Z_2009_37_nu), oder additiv mit Blick auf das Bachelor-Curriculum: „Bachelorstudiengänge müssen die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermitteln“ (FL_2003_28_nu; ähnlich: Z_2000_07_nu). Das Erlernen von wissenschaftlichen Methoden wird insgesamt als Inhalt von vielen Autor_innen benannt, aber die daran gebundene Zielsetzung sowie vermutlich auch das Verständnis dessen, was Methoden sind, divergieren zwischen Wissen über methodisches Vorgehen, dem Erlernen verschiedener Methoden sowie einer (wissenschaftlichen) Haltung.

Theorien als Inhalte des universitären Studiums zu bezeichnen, dient beinahe ausschließlich der Abgrenzung: Die Vermittlung von Theorien oder theoretischem Wissen wird der praxisorientierten Ausbildung gegenübergestellt. Dies geschieht

in Abgrenzung zu anderen Hochschulformen, dualen Studiengängen (FL_2013_33_u; Z_2009_40_nu), Fachhochschulen (FL_2010_16_u; FL_2007_33_u; FL_2004_39_u), einer Privatuniversität, die in allen Studiengängen „Praxis, die Theorie und den Gesamtzusammenhang (Studium fundamentale) vermittelt“ (FL_2009_28_u), zur beruflichen Ausbildung (Z_2014_18_nu), mit Blick auf die universitäre Ausbildung und die darauffolgende praktische Ausbildung im Referendariat (hier Jura) (Z_2008_36_nu). Dass hier stärker nicht-universitäre Autor_innen vertreten sind, lässt auch die Vermutung zu, dass die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis eher als Formel für unterschiedliche argumentative Zwecke dient denn als konkrete Beschreibung der Lehrinhalte.

Beschreibungen dessen, was unter Theorie verstanden wird, werden genutzt, um externe Anforderungen an die Ausbildung abzuweisen, beispielsweise die der Praxisbezogenheit des universitären Studiums. Daran anschließend wird wissenschaftliches Wissen als theorieförmig oder theoriegeformt charakterisiert (FL_2004_27_u). Auch werden diese Aussagen dann von den Autor_innen an Zielvorstellungen gekoppelt, die auf die Persönlichkeitsbildung bzw. das Einüben einer spezifische Haltung verweisen: Diese Haltung wird als Distanz (FL_2000_38_u) und Denken in Zusammenhängen (Z_2011_16_nu) beschrieben. Es werden folgende Zielvorstellungen genannt: die Befähigung zu selbstständigem, kritischem Denken und zum Hinterfragen von Aussagen, Denken in Zusammenhängen (FL_2010_28_u) oder zum Umgang mit komplexen Anwendungsbereichen, die theoretisches Wissen forderten (Z_2009_25_nu). Die Aneignung wird dargestellt als tiefer Einstieg in theoretische Grundlagen (Z_2009_40_nu) oder theoretisches Erschließen (Z_2006_25_nu). Einige wenige Nennungen beziehen sich auf die Dichotomie von theoretischem Wissen und praktischem Können (Z_2011_17_nu) und äußern auch negative Beschreibungen der universitären Lehre – Professor_innen „dozieren mit einem Wust an Theorien und ohne sichtbare Begeisterung über die Köpfe ihrer Studenten hinweg“ (Z_2007_12_nu).

Auch hier lassen sich die divergenten Zielsetzungen erkennen sowie das Phänomen, dass Autor_innen über ähnliche Phänomene sprechen, aber Unterschiedliches meinen oder verschiedene Schlüsse daraus ziehen.

Eine weitere Verbindung von Forschung und Lehre über die Inhalte beschreibt die Universität als Ort der Wissenschaften, die alle Disziplinen unter einem Dach vereint, und benennt diese Besonderheit als identitätsstiftendes Merkmal. Hier wird dann „fachgebietsübergreifende“ (FL_2000_53_u) oder disziplinübergreifende (Z_2003_02_nu) Lehre als Ideal beschrieben bzw. die Verknüpfung zu Nachbardisziplinen (FL_2010_32_u) erläutert. Zudem werden Grundfragen anderer Disziplinen (FL_2002_30_u) als wichtige Inhalte benannt sowie gefordert die großen Fragen der Wissenschaften an den Anfang jedes Studiums zu stellen (Z_2010_13_u). Die Modi der Lehre an dieser Stelle sind das Vorführen von Problemlösungen (FL_2009_04_u) oder der „Strukturen des Gedachten und Er-

fahrenen“ (FL_2002_15_u). Wissenschaft wird als „Gesamtsystem“ (FL_1999_03_u) verstanden, dessen Strukturen, Modi des Fragens und Lösens von Problemen erlernbar seien und im Vorführen dieser Handlungen und nachvollziehend angeeignet werden könnten. Die Aussagen rekurrieren hier auf die *universitas* der Fächer, den bildenden Charakter des interdisziplinären Dialogs (FL_2002_30_u) und den gesellschaftlichen Auftrag der Universität. Diese Ansicht wird vor allem von universitären Autor_innen vertreten.

Weit weniger idealistisch sind die Beschreibungen von nicht-universitären Autor_innen in der Wochenzeitung *Die ZEIT*. Hier werden interdisziplinäre Studiengänge oder fächerübergreifende Veranstaltungen meist beispielhaft vorgestellt. Die Bestrebungen einzelner Universitäten werden in der Regel positiv portraitiert und Besonderheiten der Inhalte werden als Öffnungsprozess und Innovation präsentiert. Zielvorstellungen der portraitierten Studienformen und -gänge bedienen sich Formulierungen wie: „über die etablierten Fächergrenzen“ hinweg (Z_1999_14_nu), „Rundblick ermöglichen“ (Z_2005_09_nu) oder den Studierenden die Chance bieten eine Perspektive zu erhalten, die über das eigene Fachgebiet hinausgeht (Z_2008_18_nu). So wird dem/der Leser_in der Eindruck einer Öffnung und Innovation vermittelt. Wenn Studiengänge mit mehreren Fächer vorgestellt werden, dann mit Begriffen, die eher eine Addition der Wissensinhalte vermuten lassen, als eine Suche nach dem Gemeinsamen der Fachwissenschaften, wie sie in den emphatischen Beschreibungen der universitären Autor_innen zu finden sind:

„Wer hier studiert, kombiniert ein kulturwissenschaftliches Kernfach mit einem betriebswirtschaftlichen Studium und erwirbt damit Kenntnisse im Bereich Marketing und Management — und das alles in vier Semestern.“ (Z_2009_19_nu)

Zusammenfassend lässt sich die Gemeinsamkeit herausarbeiten, dass die Verbindung unterschiedlicher Fachinhalte sowohl bei universitären Autor_innen als auch bei Außenstehenden befürwortet wird. Allerdings beziehen sich die universitären Autor_innen eher auf ein traditionelles Idealbild der Universität und betonen den bildenden Charakter der Wissenschaft, während die Beschreibungen in der Wochenzeitung *Die ZEIT* eher über den Bedarf am Arbeitsmarkt argumentieren, breite Kenntnisse aus verschiedenen Gebieten als Zielpunkt setzen und Innovation einfordern bzw. positive Beispiele neuer Studienformen portraitierten.

7.2.3 Zielvorstellungen

Bei den Studienzielen können drei verschiedenen Zielrichtungen identifiziert werden: Erstens werden Ziele benannt, die sich auf die Persönlichkeit und die Entwicklung der Studierenden beziehen. Zweitens solche, die sie als zukünftige Arbeitnehmer_innen adressieren, und drittens Studienziele, die die Studierenden als Mitglieder der Gesellschaft zeichnen und als Gruppe ansprechen, die eine spezifische Aufgabe in der Gesellschaft übernehmen sollen. Diese Zielsetzungen sind

nicht trennscharf zu unterscheiden, da gerade in den Bereichen, die spezifische Kompetenzen nennen, wie Kommunikationsfähigkeit oder Problemlösefähigkeit, sowohl die Nützlichkeit dieser Fähigkeiten im Berufsleben als auch die individuelle und persönliche Entwicklung oder/und die zukünftige Aufgabe in der Gesellschaft mitthematisieren können.

Die Zielvorstellungen, die sich mit Bildung befassen (insgesamt 183 Artikel), werden zwar sowohl von universitären als auch von außeruniversitären Autor_innen aufgegriffen, jedoch liegt hier der Schnitt bei den universitären Autor_innen bei ca. jedem zweiten Artikel, der etwas zu den Zielvorstellungen beschreibt, während dies nur in jedem vierten der nicht-universitären Autor_innen der Fall ist.³¹³ In insgesamt 32 Artikeln wird auf das humboldtsche Bildungsideal verwiesen, davon sind 23 Artikel von universitären Autor_innen verfasst. Auch wenn dies zunächst nach viel klingt, kann man nicht behaupten, dass Bildung als primäre Zielvorstellung universitärer Autor_innen gilt, da zum einen starke inhaltliche Abweichungen zu finden sind und zum anderen jeder zweite Artikel, der Ziele des Studiums und der Lehre benennt und von universitären Autor_innen verfasst ist, Bildung eben nicht als Ziel artikuliert. Zur inhaltlichen Vielfalt: Häufig wird nur der Begriff genannt, ohne Näheres zu beschreiben und weitere Nennungen beziehen sich auf Bildung durch Wissenschaft sowie Persönlichkeitsbildung oder Menschenbildung. Ebenso omnipräsent wie das Ziel der Bildung ist die manchmal implizit, häufig aber auch explizit transportierte Zielangabe für den Arbeitsmarkt auszubilden. Dies findet sich in insgesamt 226 Artikeln, womit jeder fünfte Artikel des Gesamtkorpus diese Aufgabe der Universität benennt. Mit Blick auf die Autor_innengruppen geschieht dies in 45 % der Artikel von nicht-universitären Autor_innen, aber in nur 39 % der Artikel aus der Gruppe der Universitätsangehörigen. Damit dominieren zwei zentrale Zielvorstellungen die Beschreibungen – die ›Ausbildung für den Arbeitsmarkt‹ und die ›Bildung‹ der Studierenden.

Zu 30 % findet sich eine Überschneidungen derjenigen Artikel, die die Ausbildung für den Arbeitsmarkt als Ziel benennen, mit denen, die Bildung als Ziel angeben. Daraus wird deutlich, dass Bildung (in den verschiedensten Formen) gewissermaßen als Gegenentwurf zur Ausbildung wahrgenommen wird bzw. eher die Konstruktion eines *entweder-oder* zu finden ist als eine des *sowohl als auch*.³¹⁴

³¹³ Diese Angaben beziehen sich auf die verschiedensten Beschreibungen, was unter Bildung verstanden wird. In der Analyse ergaben sich weitere Subkategorien aus der offenen Codierung, die verdeutlichen, dass zwar dasselbe Wort genutzt wird, jedoch unterschiedliche Zielvorstellungen gemeint sind. Daher wurde für die Analyse zwischen Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung und der einfachen Nennung von Bildung ohne nähere Spezifikation unterschieden.

³¹⁴ Die Codierung ›Ausbildung für den Arbeitsmarkt‹ wurde auch vergeben, wenn diese Zielvorstellung implizit in der Aussage zu erkennen ist. So wurden auch Aussagen die mit dem Code ›Bildung‹ versehen wurden, dahingehend geprüft, ob auch die Zielvorstellung der Ausbildung für den Arbeitsmarkt in dieser Textpassage transportiert wird. Wenn also nur jede dritte Aussage, die Bildung

Auf Seiten der nicht-universitären Autor_innen wird hingegen häufiger die Ausbildung für den Arbeitsmarkt spezifiziert, so beispielsweise die Forderung, dass der Bachelorabschluss bereits berufsqualifizierend sein solle (14 % der nicht-universitären Autor_innen, die etwas über die Ziele aussagen, nennen dies, während nur 7 % der universitären Autor_innen dieses Ziel angeben). Weitere Beschreibungen, die sich auf den Übergang von Ausbildung zum Arbeitsmarkt beziehen und häufig genannt werden, sind Berufsbefähigung, berufliche Qualifikationen und die Zielvorgabe, dass die Ausbildung gepaart sein sollte mit wechselnden Phasen von akademischer und praktischer Ausbildung, entweder im Studium oder zwischen den Studienabschlüssen.

Die Unterschiede zwischen den Autor_innengruppen setzen sich auch abgeschwächt fort, betrachtet man diejenigen Zielvorstellungen, die sich auf das Erlernen von Forschung oder Wissenschaft beziehen: Bildung durch Wissenschaft, das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens und selbständiges Denken und Urteilen als wissenschaftliche Kompetenz werden häufiger von universitären Autor_innen genannt. Das die Zielvorstellung häufiger aber nicht ausschließlich bei Aussagen universitären Autor_innen zu finden ist, zeigt auf, dass man nicht von einer einseitigen Zielvorstellung sprechen kann. Blickt man dann noch auf die Zielvorgabe, dass Studierende wissenschaftliche Methoden und Fachwissen erlernen, wird der Unterschied so gering, dass man es als übergreifendes Ziel bezeichnen kann, das sowohl von universitären als auch von nicht-universitären Autor_innen genannt wird. Allerdings finden sich diese Aussagen nur in ca. jedem zehnten Artikel bzw. mit Blick auf den Erwerb von Fachwissen in jedem sechsten Artikel, der mindestens eine Zielvorgabe nennt.

Ebenso häufig werden an den Begriff der Bildung gebundene Ziele artikuliert, die sich auf die Rolle der Studierenden in der Gesellschaft beziehen: Gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben zu übernehmen, den Mangel an qualifizierten Kräften auszugleichen und für die Bewahrung des wirtschaftlichen Fortschritts zu sorgen sind Zielvorstellungen, die ebenfalls in ca. jedem zehnten Artikel vorkommen. Diejenigen Zielbeschreibungen, die sich auf die Wirtschaft und die Bereitstellung von Fachkräften beziehen, werden eher von außeruniversitären Autor_innen benannt, allerdings nicht ausschließlich.

Weitere, weniger häufig genannte Ziele, die sich mit dem Umgang mit Wissen befassen, sind: sich selbstständig Wissen aneignen können, Wissen beurteilen zu lernen und die kritische Auseinandersetzung mit der Pluralisierung von Wissen zu erlernen. Diese werden von beiden Gruppen in ca. jedem zwanzigsten Artikel erwähnt, der Angaben zu den Zielen des Studiums macht.

nennt, deutlich macht, dass die Studierenden auch als zukünftige Arbeitnehmer_innen gesehen werden, kann man davon ausgehen, dass Bildung hier etwas Distinktes zur Berufsausbildung meint.

(1) Argumentationsmuster: Bildung als Gegenkonzept

Ermittelt man Argumentationsmuster aus den Beschreibungen, wird deutlich, dass die Referenz auf Bildung meist gepaart ist mit Kritik an den Studenumständen und Beschreibungen der Modi des Studierens. Allerdings werden die Modi des Studierens häufig durch Abgrenzung bestimmt. Des Weiteren wird auf den ersten Blick sichtbar, dass diese Argumentationsform beinahe ausnahmslos von universitären Autor_innen aus den Fachgruppen der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften sowie der Sprach- und Kulturwissenschaften verwendet wird. Während die Häufung auf Seiten der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften auf ihren Anteil im Gesamtkorpus zurück zu führen ist, ist im Vergleich zum Gesamtkorpus der Anteil bei den Sprach- und Kulturwissenschaftler_innen, die auf Bildung als Ziel des Studiums in Abgrenzung zu anderen Zielen und damit verbundenen Inhalten verweisen, um ca. 7 Prozentpunkte erhöht. Während die Figur der Abgrenzung relativ übergreifend ist, ist der Platzhalter für den Gegenpart von Bildung in den verschiedenen Argumentationen unterschiedlich gefüllt. Dennoch gleichen sich die Beschreibungen in der dichotomen Struktur: Bildung (weit, zweckfrei, aktiv angeeignet, offen, auf die Persönlichkeit zielend) und andere Vermittlungsinhalte (spezialisiert oder verkürzt, auf die Wünsche der Wirtschaft ausgerichtet, passiv aufgenommen, begrenzt entweder als Kanon oder auf vermittelbare Ausschnitte aus dem Fach, auf den Menschen als Arbeitnehmer_in zielend).

Wie divers das Feld ist, von dem sich die Autor_innen abgrenzen, wird deutlich, wenn man die Angaben betrachtet, was als Gegenbild zum Ziel der Bildung oder zumindest als unzureichende Zielsetzung genannt wird: Vermittlung von Fertigkeiten (FL_2010_08_u_7), scheinbare Gewissheit des passiven Lernens (FL_2008_45_u_7), rein kanonisches Wissen (FL_2010_08_u_7), Ansammlung beliebig austauschbarer Elemente von Wissen (FL_2005_20_u_7), bloße Vermittlung von Lehrbuchwissen (Z_2005_06_u_7) bzw. Spezialwissen (FL_2010_02_u_7). Die Beschreibungen zeigen, dass Bildung als Kontingenzformel fungiert, die Sicherheit stiftet, indem sie ein Ziel angibt, das zwar eher ex-negativo bestimmbar zu sein scheint, aber dennoch als Gegenentwurf dienen kann.

Des Weiteren wird Bildung meist beschrieben, indem die individuelle Aufgabe der Studierenden dargestellt wird, sich zu bilden (FL_2009_07_u_6), das Studium als Phase der Erprobung und der Suche nach Alternativen zu nutzen (FL_2010_23_u_6) oder eigenmotivational zu agieren:

„Dazu gehören Lust am problemlösenden Denken, Neugier in der Beobachtung der umgebenden Welt, Wundern und Staunen über noch rätselhafte Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft, Faszination konzentrierter Beobachtung, Freude, Suche nach dem Schönen, Aspekte des Spiels und des Spielens“ (FL_2010_30_u_3).

Der Verweis darauf, dass die Studierenden selbstverständlich Hilfe bräuchten, um ihr Studium zu gestalten, es gleichzeitig ihres Wollens bedürfe, erfolgreich zu studieren (FL_2005_45_u_2), ist ähnlich. So erkennt man eine gewisse Ambivalenz in der indirekten Adressierung der Studierenden, die darin liegt, dass diese als eigenständige Subjekte beschrieben werden, dabei aber noch der Anleitung und Hilfe bedürfen. Gerade die Vielfalt dessen, was unter Bildung verstanden wird und wie die Beziehung zwischen den Studierenden und Hochschullehrenden, die aus dieser Vorstellung abgeleitet wird, charakterisiert wird, kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass es sich hierbei um eine Art Leitmetapher handelt. Sie findet Zustimmung, da sie die Handlung und individuelle Ausgestaltung der Interaktion nicht einschränkt.

Die Ambivalenz und Unbestimmtheit in der Zielvorstellung Persönlichkeitsbildung werden noch einmal verständlicher, blickt man systematisch auf die Wendungen. Unter Zur-Hilfenahme der Systematik der Erziehungsmetaphern von Bilstein (2008) wird ersichtlich, dass sich im „Super-Bild: Bildung“ die verschiedensten Ideen und Vorstellungen von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen vereinen lassen:

„Fragt man sich nach den mit solchen Imaginationen [hier bezogen auf das synkretistische Super-Bild: Bildung; Anmerkung CB] verbundenen Formen des Erlebens und Selbsterlebens, so sind die auf der Seite der Erziehenden eigentümlich gemischt: gerade weil Bildung als Super-Bild eine ganze Reihe von anderen Imaginationen übergreift, wird ein Erzieher, der sein Handeln im Rahmen von Bildungsprozessen versteht, sich zugleich in der Omnipräsenz des Kreators, in der Bescheidenheit des Geburtshelfers, in der bildbauerischen Aggression aufs Material und in der behutsamen Pflege des Wachsenden erleben“ (Bilstein, 2008, S. 67).

So wird Bildung als Reifungsprozess beschrieben (Z_2006_06_nu; Z_2009_24_nu_7), als sich vertraut machen mit Antworten, die nicht den Moden entsprechen (FL_2002_30_u_6), die Studierenden werden als sich in einer Phase der Erprobung und Selbstfindungen befindlich dargestellt (FL_2010_23_u_6) und die Universität als Erziehungsraum gezeichnet, in dem durch die eigenverantwortliche Organisation des Studiums, das selbstständige Lernen und den frühzeitigen Kontakt mit aktueller Forschung die Persönlichkeit geformt würde (FL_2005_25_u). Es wird dargelegt, dass die Universität durch die Beschäftigung mit Wissenschaft zur Persönlichkeitsbildung beitrage, indem sie beispielsweise dazu auffordere Wissen neu zu erarbeiten, um so zu selbstständigem, kritischem Denken zu gelangen – denn all dies impliziere die Persönlichkeitsbildung (FL_2010_28_u). Ebenfalls wird dargelegt, dass „der Gewinn an Erkenntnis und Einsicht, an Urteilsfähigkeit und Selbstständigkeit, den forschendes Lernen vermittelt, [...] in der Tat ein Gewinn für die Persönlichkeit“ sei (FL_2009_29_u_7).

Dadurch tritt eine Distanz zur Rolle des Erziehenden hervor – insbesondere in den von den Hochschullehrenden verfassten Beschreibungen: Die Wissenschaft

und das wissenschaftliche Arbeiten werden selber zu Erzieher_innen, während die Lehrenden hinter den Gegenstand zurücktreten. Gleichwohl kommt den Hochschullehrenden in der Interaktion diese Erzieherrolle über die Aufgabe der Vermittlung und Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten sowie der Betreuung der Studierenden implizit zu. Auch wird deutlich, was Stichweh (1994/2013) als für die Universität zentrale Idealvorstellung beschreibt, nämlich dass Schule und Universität sich darin unterschieden, dass die Vorstellung von einer Erziehungsinstitution abgelöst würde durch die Idee der Bildung durch Wissenschaft, die wiederum legitimiert würde durch die Annahme, dass Wissenschaft einen formal bildenden Charakter besäße (S. 205). Eben diese Annahme tritt besonders mit Blick auf die Argumentationen, die Bildung als Ziel nennen, hervor.

Die Beschreibungen, die darauf zielen Bildung als Selbstbildung und -tätigkeit hervorzuheben und dabei auf das humboldtsche oder humanistische Ideal eingehen, können mit Ash (2006), der sich auf einen Artikel von Pechar & Pellert (2004, S. 318-330) bezieht, interpretiert werden: „But the Humboldt Myth has also been persistent in these disciplines [humanities and social sciences] because the ideal of freedom of teaching and learning has become a dignified label for laissez-faire approach to teaching and unwillingness to take responsibility for learning outcomes“ (Ash, 2006, S. 262).

(2) Vorbereitung auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt: Berufsbefähigung, berufliche Qualifikation

Ein Brückenschlag zwischen Bildung und Ausbildung für den Arbeitsmarkt findet sich unter dem Stichwort der Berufsbefähigung. Die Zielvorgabe, dass das Studium zum Einstieg in einen Beruf befähigen solle, wird von beiden Autor_innengruppen gleichermaßen angeführt. Gleichzeitig unterscheiden sich die Zielbeschreibungen dahingehend, dass in der Wochenzeitung *Die ZEIT* vor allem Beispielprojekte für berufsqualifizierende Bachelorprogramme angeführt werden und auf den Vorteil verwiesen wird, dass man im zweistufigen Studiensystem mit dem Bachelor einen ersten berufsbefähigenden Abschluss erhalte. Demgegenüber wenden die universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*, aber auch in der Wochenzeitung *Die ZEIT*, den Begriff der Berufsbefähigung dahingehend, dass eine wissenschaftliche Ausbildung dazu befähige, sich den wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarktes zu stellen. So finden sich einige Überschneidungen zu Studieninhalten, die die Relevanz der universitären Forschung betonen und an das oben beschriebene Muster der »Bildung durch Wissenschaft« anknüpfen. Die „Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeitsweise“ (FL_2010_18_u), wissenschaftlicher Einsicht (FL_2002_30_u), Vermittlung von Wissen und Wissenschaft (FL_1999_25_u) sowie die streng wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums werden als Bedingung für die Berufsbefähigung genannt (Z_2008_37_u). Auch wird darauf verwiesen, dass gerade das wachsende Berufsspektrum (Z_2005_06_u) und dadurch (auch) die Fähigkeit des Umgangs mit der

Unsicherheit des Nichtwissens (FL_2002_14_u) dazu verpflichteten, Forschung als Gegenstand der Lehre zu verstehen. Außerdem wird argumentiert, dass nur durch eine Rückbesinnung auf die Bildungsorientierung eines Studiums die Absolventen wirklich befähigt würden, im Arbeitsleben zu bestehen (Z_2009_44_u). Hier tritt sowohl das Verständnis hervor, dass die Wissenschaft einen formal bildenden Charakter habe, als auch, dass die Ausbildungsfunktion der Universität auf den Arbeitsmarkt ziele.

Die meisten Textsegmente von universitären Autor_innen bedienen die Dichotomie von Anforderungen, die die Unternehmen an die Inhalte und Ziele des universitären Studiums stellten, und denjenigen, die sowohl langfristig für den Arbeitsmarkt als auch für die Studierenden sinnvoll seien und sich an der Wissenschaft orientierten. Es gibt auch einige Autor_innen, die auf die Dichotomie eingehen und sie negieren, was wiederum verdeutlicht, dass hier ebenfalls von unterschiedlichen Polen ausgegangen wird:

„Anders als vielfach behauptet, besteht zwischen den Bildungszielen der Wissenschaftlichkeit und der Arbeitsmarktbefähigung kein Widerspruch. Wissenschaftlichkeit heißt vor allem Bildung zur Kritik und zu Reflektion.“ (FL_2012_24_u)

Das Attribut ›berufsqualifizierend‹ funktioniert ähnlich und wird von Seiten der universitären Autor_innen häufig an den Anspruch gebunden, dass wissenschaftliches Arbeiten gelernt würde. Allerdings findet man hier weniger kritische Stimmen, sondern vielmehr Beschreibungen, die Veränderungen als sinnvoll und notwendig zeichnen:

„Darauf [den Zuspruch den sie durch die Gesellschaft erhält CB] kann die Universität stolz sein, muss sich aber bemühen, sich diesen Zuspruch weiterhin zu verdienen. Die weitaus größte Zahl der Studierenden aber strebt eine Tätigkeit in der nicht-akademischen, jedoch zunehmend wissenschaftlich geprägten Arbeitswelt an. Die Herausforderung an die Universitäten besteht dabei darin, den Qualifizierungsanforderungen für die sich immer schneller verändernde Arbeitswelt zu entsprechen und den Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung sowie die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen damit zu verknüpfen“ (FL_2009_20_u)

Auch wird in diesen Argumentationslinien an Aussagen angeschlossen, dass Universitätsangehörige oder die Organisation diese Dichotomie meist selbst hervorriefen, um dann zu betonen, dass die Gegenüberstellung nicht tragfähig sei; so beispielsweise die Gegenüberstellung von wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen und beruflichen Zweckinteressen (FL_2000_25_u). Die Argumente, die das Ziel der Berufsqualifizierung benennen, üben keine generelle Kritik an der Umstellung auf ein zweistufiges Studiensystem, die Übernahme der Begrifflichkeit aus den bildungspolitischen Zielvorgaben wird auch als Anerkennung der Notwendigkeit zur Reform verstanden.

(3) *Exkurs: Zwischen Krankenbett und Wissensaneignung*

Eine kleine Besonderheit findet sich, blickt man auf diejenigen Argumente, die die Studierenden als zukünftige Fachkräfte adressieren. So argumentieren besonders viele Beschreibungen, die auf die Ausbildung der Mediziner_innen zielen, Reformen vorschlagen oder die Beziehung von klinischer Ausbildung und anderen universitären Lehrformen benennen, mit einer anderen Dichotomie:

„Studierende der Zahnmedizin profitieren somit von den Beobachtungen und der Expertise ihrer erfahrenen Kollegen. Sie können dadurch ihre diagnostischen und therapeutischen Fähigkeiten in der Parodontologie erweitern und festigen – was wiederum dazu führt, dass sich die Versorgung der Patientinnen und Patienten verbessert.“
(FL_2012_23_u)

Hier wird also nicht die Zielvorstellung für einen spezifischen Beruf auszubilden in Frage gestellt; diskutiert wird vielmehr, ob die Ausbildung den Anforderungen des Berufsbildes entspreche. Auch wird, wie oben erkennbar, die Frage danach gestellt, wie Studierende von Erfahrungen in der Praxis profitieren können. Die medizinische Ausbildung gilt den Autor_innen als eine, die immer einen Wechsel zwischen Lernen in den Kliniken und direkt am Patienten (Z_2005_35_nu_7) beinhaltet. Das Aneignen von Wissen³¹⁵ bzw. ein Nebeneinander gelehrter Fachdisziplinen und von Berufskompetenzen (Z_2010_14_nu) ist fester Bestandteil der Ausbildung in der Medizin, so dass das beschriebene Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Praxis hier eher zwischen Kenntnissen und Wissen sowie Können und Berufspraxis besteht:

„Mittlerweile erkennen die meisten Mediziner, dass man Didaktik lernen kann und lernen muss.« Sigrid Harendza geht es vor allem um problemorientiertes, »kontextuales« Lernen. Methoden, wie sie sich zunehmend in der Medizin etablieren. »Es nützt niemandem etwas, wenn die angehenden Mediziner im dritten vorklinischen Semester die Namen von Knochen und Muskeln wie Vokabeln pauken und dann im achten Semester in der Klinik ratlos vor einem Röntgenbild stehen.«“ (Z_2012_31_nu)

Gleichzeitig wird auf die zunehmende Menge an Wissen verwiesen, die es nötig mache, die Studierenden auf Grund der sich wandelnden Bedeutung des Faktenwissens verstärkt auf die Fähigkeit zu einem komplexen Wissensmanagement vorzubereiten (FL_2010_12_u).

In Bezug auf klassische Berufsstudiengänge (vor allem Medizin und Jura, aber auch Lehramt und — selten — Theologie) findet sich eine Argumentationslinie, die die Studierenden als zukünftige Fachkräfte adressiert und auf ihre gesellschaft-

³¹⁵ „So praktisch geht es an deutschen Unikliniken noch nicht lange zu. Die Mediziner Ausbildung galt als kopflastig und alltagsfern. Seit drei Jahren gilt eine neue Approbationsordnung: Praxisorientierte Übungen ersetzen Vorlesungen. Statt isolierte Fakten auswendig zu lernen, sollen die Studenten Zusammenhänge verstehen und Handgriffe erlernen, die sie später im Berufsalltag brauchen“ (Z_2006_16_nu_4).

liche Aufgabe verweist, doch bezieht sich diese auf die Frage nach der Möglichkeit, ein zweistufiges Studiensystem einzuführen: „Vollständig abwegig wäre die Einführung eines BA-Kurzstudiums in Medizin oder Jura, zumal eine solche die höchst vernünftige Trennung zwischen Universitätsstudium und Fachausbildung etwa von technischen Assistenten in Gefahr bringt“ (FL_2009_24_nu). Die Position scheint hier common sense zwischen den Hochschullehrenden zu sein scheint, das Ansinnen, dass man gerade in der Ausbildung für diese Berufe keine Verkürzung oder Staffelung einführen dürfe. Belegt wird diese Annahme entweder mit Zitaten von Fachvertreter_innen, die dies abwehren, beispielsweise mit Begriffen wie „mittelalterlicher Bader“ (Z_2009_23_nu). Kommen die Hochschullehrenden selbst zu Wort, argumentieren sie mit dem Bedarf an einer angemessenen Dauer für ein *wissenschaftliches* Studium (in dem gemäß der Eigendynamik der Wissenschaft Zeit für Fehlschläge und Umwege gegeben sein müssen). Damit beziehen sie sich wieder auf die Forschung als zentralem Aufgabenbereich der Universität, der auch Auswirkungen auf die Lehrinhalte habe. So wird darauf verwiesen, dass in einem sechssemestrigen „Hauruckstudium“ ein substantieller Umgang mit Wissenschaft nicht gelernt würde (FL_2009_21_u) oder dass ein Arzt ohne Ausbildung durch Wissenschaft bekanntlich ein Kurpfuscher sei, und dies gelte in entsprechender Weise ebenso für den Richter oder Rechtsanwalt, für den Lehrer oder Pfarrer, für den Naturwissenschaftler oder Ingenieur (FL_2002_14_u). Zudem wird darauf verwiesen, und dies vor allem mit Blick auf das juristische Staatsexamen, dass eine verbindliche Qualitätssicherung entfallen würde und gegebenenfalls die Mehrzahl der Studierenden nach ihrem Abschluss nur als Hilfskräfte eingestellt würden (FL_2005_21_nu; FL_2004_21_nu).

Dies belegt, dass die Betonung des Ziels der Ausbildung von Fachkräften mit dazu dienen kann den Status-Quo des universitären Studiums zu verteidigen. Zudem wird die Bedingung der Wissenschaftlichkeit als Argument genutzt, um der Verkürzung der Studienzeit in bestimmten Ausbildungszweigen entgegenzutreten, mit dem Verweis auf die Struktur der Wissenschaft, die eben nicht immer planbar sei bzw. nicht immer linear verlaufe.

(4) Ergänzungsmodell: Praxis und Theorie in sich abwechselnden Phasen

Ein Argumentationsmuster nimmt die Dichotomie von theoretischer Ausbildung und praktischer Erfahrung auf und schreibt der universitären Ausbildung indirekt die Aufgabe der theoretischen Wissensvermittlung sowie den Erwerb praktischer Kenntnisse in besonderen Phasen während des Studiums oder zwischen verschiedenen Studienabschnitten zu. Diese Argumentation wird etwas häufiger von nicht-universitären Autor_innen aufgegriffen (meist in der Wochenzeitung *Die ZEIT*) und es werden dann auch die Erfahrungen der Studierenden referiert bzw. diese kommen selbst zu Wort:

„Die Konzeption der neuen Studiengänge gefällt mir auch deshalb so gut, weil sie enge Bezüge zur Arbeitswelt vorsehen. Ein sechswöchiges Praktikum, das ich gerade absolviere, ist in mein Studium schon integriert und bringt mir wertvolle Kreditpunkte ein. Sogenannte ABK-Kurse schulen uns in Projektmanagement und anderen berufsqualifizierenden Fähigkeiten – speziell für Geisteswissenschaftler. Und meine Noten fließen vom ersten Semester an in die Endnote ein. Das erzieht uns Bachelorstudenten zu einer stringenten und zielorientierten Arbeitshaltung – und macht uns meiner Meinung nach vielen Diplom- und Masterstudenten überlegen. (Z_2008_37_u)

Meistens wird die Praxis indirekt als Außenwelt gezeichnet und in Phasen außerhalb des universitären Unterrichts verschoben: Beispielsweise werden Modelle des *Service Learnings* portraitiert, die dazu dienen, die Theorie in der Praxis zu vertiefen (Z_2009_17_nu), der Vorteil von Praxiskooperationen beschrieben (Z_2002_07_2) oder darauf verwiesen, dass Studierende bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten, wenn sie z. B. durch Praktika Kontakt zu Berufsfeldern und zukünftigen Arbeitgebern hätten (Z_2011_39_u). Auch dient die Beschreibung von Praxisphasen dazu auf Vorteile des zweistufigen Studiensystems und auf die Möglichkeit sich zunächst nach dem Bachelor in der Berufswelt zu orientieren und sich gegebenenfalls später im Master gezielt zu spezialisieren (Z_2011_15_nu; Z_2011_39_u; Z_2005_19_nu) hinzuweisen. Dies wird weiterführend als notwendige Reaktion auf sich verändernde Lebensverläufe und wechselnde Lebensphasen dargestellt (FL_2009_20_u; FL_2003_28_nu).

Nur selten wird eine Wechselwirkung, die innerhalb der Lehre angesiedelt ist, dargestellt, dann aber mit Blick auf den motivierenden Charakter von Anwendungsbeispielen aus der Praxis (Z_2009_45_nu) oder als Hinweis darauf, dass ein Modell der Praxisphasen im Studium dringend geboten sei (FL_1999_39_nu).

Nimmt man besonders die Argumente in den Blick, die berufsorientierte Inhalte als relevant beschreiben, wird noch deutlicher, dass zum einen die Dichotomie von theoretischem und praktischem Wissen fortgesetzt und zum anderen der medizinische Ausbildung eine Sonderstellung zukommt, da diese stets auch als praktische Ausbildung verstanden wird. So thematisieren universitäre Autor_innen die Praxis- und Theorieanteile des Studiums der Medizin gleichermaßen anstatt ausschließlich eine wissenschaftliche Ausbildung als Zielvorstellung zu betonen (Kapitel 6.2.3.3) und konstruieren die beiden Wissensformen als gleich relevant. Seltener finden sich Argumente, die die wissenschaftliche Ausbildung als berufsqualifizierend beschreiben, und wenn solche Argumente auftreten, ähneln denjenigen, die Berufsbefähigung als Ziel nennen.

Berufsorientierte Inhalte werden meist in der Wochenzeitung *Die ZEIT* dargelegt, in Form von Beispielprojekten oder in Bezug auf spezifische Masterstudiengänge oder Zusatzkurse. Es scheint hierbei nicht primär um eine Auseinandersetzung mit der Frage danach zu gehen, ob die wissenschaftlichen Inhalte zugunsten der praktischen Anteile verringert werden, sondern um die Darstellung von Formen der Integration. So fallen auch hier die Portraits von *Service-learning*-Projekten

als positives Beispiel ins Auge (Z_2009_49_nu; Z_2009_17_nu), der Begriff der „berufsfeldorientierten Kompetenzen“ wird erläutert, und es wird dargelegt, dass da der Abschluss berufsqualifizierend sein soll, Studierende hier Schlüsselqualifikationen erwerben würden und lernten, praxis- und problemorientiert zu arbeiten (Z_2007_15_nu). Eine weitere Argumentationslinie bezieht sich beispielsweise auf Praktika, durch die sich Studierende neben dem Studium beruflich orientieren sollten, beispielsweise mit Bezug auf das Studium der Politikwissenschaft an der Universität Konstanz, die Praktika zur Pflicht machen (Z_2011_23_nu_6), oder dass, wer im Wettbewerb bestehen möchte, praktische Erfahrungen während des Studiums sammeln müsse, sei es durch freie Mitarbeit oder Praktika (Z_2009_21_nu).

Außerdem werden Vorteile des Bachelor-Master-Systems benannt, beispielsweise indem der Präsident einer Universität zitiert wird: „»Der Bachelor antwortet auf die Tatsache, dass nicht alle Wissenschaftler werden können und wollen. Er bietet ein überschaubares Studium, in dem auch berufspraktische Dinge unterrichtet werden«“ (Z_2010_02_nu). Hinzu kommen die Darstellung verschiedener Masterprogramme und ihrer Vorzüge, beispielweise dadurch, dass diese übergreifende Kompetenzen anböten und in den Bereichen Präsentationstechniken, Buchführung und Öffentlichkeitsarbeit die Studierenden fit macht würden (Z_2009_19_nu_6).

(5) Überindividuelle Ziele: Gesellschaftliche Teilhabe und Ausgleich des Fachkräftemangels

Bisher wurden die individuellen Ziele und die damit einhergehenden Beschreibungen des Studiums und der Inhalte dargelegt. Hinzu kommen einige Argumentationen, die eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe in der Ausbildungsfunktion der Universität deklarieren.

Hier lassen sich zwei Argumentationsrichtungen trennen, die zum einen die Relevanz der universitären Ausbildung in der zukünftigen Position der Studierenden als Teil der Gesellschaft betonen, zum anderen auf die Aufgaben der Studierenden in der Wirtschaft zielen und das Ziel in der Bewahrung des wirtschaftlichen Fortschritts sehen oder die Stellung der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb betonen.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass Universitätsangehörige eher auf die Gesellschaft und deren Höherbildung sowie die Möglichkeit der aktiven Teilhabe gerichtet sind, während außeruniversitäre Autor_innen auf die Rolle der Studierenden im Wirtschaftssystem zielen. Hier soll nicht noch einmal diskutiert werden, welche Funktion der Universität mit Blick auf die Gesellschaft bzw. welche Leistungsanforderungen für die Wirtschaft benannt werden. Vielmehr soll betrachtet werden, wie das Studium beschrieben, welche Modi der Vermittlung thematisiert und welche Inhalte an diese Zielvorgaben von wem geknüpft werden.

Im Fall der Zielvorgabe für die Universität, für die Höherbildung der Gesellschaft zu sorgen, wird Bildung meist an das Ideal der Bildung durch Wissenschaft

gebunden und damit einhergehend die Studierenden als Personen charakterisiert, die zwischen Schule und Gesellschaft stünden, deren Vervollkommnung vor allem durch die freie Beschäftigung mit der Wissenschaft erreicht werden könnte. Die Argumentationslinie, die die Universitäten als Ort der Wissenschaft und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Aufgabe betont, wird von allen universitären Autor_innengruppen angesprochen. Werden die Studierenden als potentielle Arbeitskräfte adressiert, dann werden sie als Lernende wahrgenommen, deren zukünftige Aufgabe darin bestünde in akademischen Berufen Wissen anzuwenden, neues Wissen zu generieren und sich dieses selbstständig anzueignen.

Die Zielbeschreibungen aus dem Bereich der Ingenieurs- und Naturwissenschaften unterschieden sich allerdings darin, dass sie nicht normativ aufgeladen sind, sondern die Rekrutierung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses schlicht als eine wichtige Aufgabe der Universitäten benennen. Das heißt nicht, dass diese Autor_innen keine Kritik am universitären Studium oder den Strukturvorgaben üben, jedoch verweisen sie nicht auf den allgemeinbildenden Charakter der Wissenschaft, sondern vielmehr auf die Notwendigkeit, dass die Universitäten, ebenso wie der Arbeitsmarkt, auch gut qualifizierten Nachwuchs bräuchten.

Interessant ist auch, dass, wenn die Zielvorgabe der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler_innen beschrieben wird, sich häufig auf die „Besten“ (FL_2004_04_u) und die „begabten“ Studierenden (FL_2992_05_nu; Z_2010_05_u) berufen wird, die an den Universitäten bleiben sollten. Erwähnenswert daran ist, dass hier nun doch eine Trennlinie zwischen der Ausbildung für den Arbeitsmarkt der breiten Masse und Ausbildung einer spezifischen Gruppe der Studierenden zu Wissenschaftler_innen gezogen wird. Das kann erklären, warum die Formel der allgemeinen Menschewnbildung durch Wissenschaft hier eine untergeordnete Rolle spielt, da das Ziel *Bildung* nicht so sehr dazu geeignet ist, es auf eine kleine Gruppe Begabter zu beschränken.

Die Argumentationen, die der Universität als Ausbildungsorganisation eine zentrale Rolle in der Gesellschaft zuschreiben und dabei verschiedene Funktionen, wie die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe, den Ausgleich des Fachkräftemangels und die Sicherung des gesellschaftlichen Wohlstands nennen, wurden bereits im Kapitel zum Verhältnis der Universität zur Gesellschaft und ihren Teilsystemen beschrieben, (Kapitel 5.2). Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass neben individuellen Zielen auch die Bedeutung des Studiums für die Gesellschaft und das Wirtschaftssystem beschrieben wird, und dass hier Unterschiede zwischen den Autor_innengruppen sowohl mit Blick auf die Universitätsangehörigkeit als auch die Fachrichtung erkennbar sind.

7.2.4 Kritik an Studium und der Lehre

Was sich bereits aus der Analyse der Zielvorstellungen und Inhalte erkennen lässt, eine Tendenz der Universitätsangehörigen, Vorstellungen von den Inhalten und Zielen zu entwickeln, die zum einen dazu dienen, sich von wirtschaftlichen Interessen abzugrenzen, und zum anderen dazu, die Nähe von Wissenschaft und Studium zu betonen, setzt sich auch in der Kritik am Studium und der Lehre fort: So übt jeder fünfte Artikel, der Kritik äußert und von dieser Gruppe verfasst ist, Kritik an der Ausrichtung des Studiums. Die Einwände beziehen sich insbesondere darauf, dass die universitäre Ausbildung nicht mehr ausreichend an der Forschung ausgerichtet sei. Im Vergleich: Nur jeder zwanzigste Artikel von nicht-universitären Autor_innen, die mindestens eine kritische Aussage zum Studium treffen, nimmt eine ähnliche Position ein.

›Verschulung‹ und ›Formalisierung der Studienabläufe‹ sind weitere häufig genannte Kritikpunkte, die sich auf die Struktur des Studiums beziehen. Kritische Aussagen zur ›Formalisierung der Studienabläufe‹ finden sich bei beiden Gruppen gleichermaßen häufig. ›Verschulung‹ dagegen ist ein Begriff, den die universitätsangehörigen Autor_innen etwas häufiger verwenden. Damit nehmen sie eine Abgrenzung gegenüber dem schulischen Unterricht vor und schreiben der Universität als Teil des Bildungssystems eine besondere Rolle und Struktur zu. Eine ähnliche Abgrenzungsbewegung findet sich, wenn Kritik daran geübt wird, dass die Universität der Berufsausbildung diene – jeder achte Artikel aus der Gruppe der Universitätsangehörigen, der Kritik übt, entgegen jedem zwanzigsten aus der gleichen Gruppe der nicht-universitären Autor_innen. Ebenfalls gruppenspezifisch ist die Gegenüberstellung von ›Employability-Orientierung‹ und ›Bildung‹. Diese Polarisierung kritisiert die Veränderungen und Reformvorhaben. Diese Argumentation wird vor allem von universitären Autor_innen vorgetragen: 36 von insgesamt 49 Artikeln, in denen sich diese Argumentation findet, sind von Universitätsangehörigen verfasst.

Zwei weitere Schwerpunkte lassen sich identifizieren: Erstens gibt es Artikel, die die Probleme in der Lehre bei den Lehrenden verorten und hier unterschiedliche Ursachen nennen: Überlastung der Lehrenden, schlechte didaktische Kenntnisse und fehlende Weiterbildung sowie fehlende Anreize für guten Lehre. Hier sind universitäre und nicht-universitäre Autor_innen gleichermaßen vertreten. Fragt man sich nun, warum Hochschulakteur_innen Kritik an der Lehre üben, die sie selbst gestalten können – und ruft man sich noch einmal ins Gedächtnis, dass die Beschreibungen der universitären Autor_innen bisher eher selten Kritik an den eigenen Handlungen übten – lautet eine mögliche Erklärung, dass universitäre Akteur_innen, die über die Lehre und das Studium schreiben, ein spezifisches Interesse an der Lehre haben. Dieses spezifische Interesse drückt sich darin aus,

dass sie sich intensiv und im Sinne ihres Selbstverständnisses kritisch³¹⁶ mit der universitären Lehre auseinandersetzen. Eine weitere Erklärung kann aber auch sein, dass sich in diesen Texten der Anspruch einen Gegenstand von allen Seiten zu betrachten und gründlich zu analysieren widerspiegelt.

Zum anderen wird die Studienstruktur kritisiert, indem auf Missstände verwiesen wird, die im Zuge des Bologna-Prozesses hätten gelöst werden sollen und immer wieder als Ausgangslage für die Reform angeführt werden.³¹⁷ So werden die Studiendauer, die fehlende Mobilität, die Praxisferne sowie die hohen Abbruchquoten als Mängel des Studiensystems benannt. Während dies in ca. jedem zehnten Artikel nicht-universitärer Autor_innen der Fall ist, erwähnt nur jeder zwanzigste Artikel der universitären Autor_innen, die Kritik üben, diese Punkte. Allerdings gilt es hier auch noch zu klären, ob die nicht-universitären Autor_innen diese Kritik selbst äußern oder lediglich die politischen Debatten um die Bologna-Reform wiedergeben (7.2.4.3). Die fehlende Attraktivität im internationalen Wettbewerb wird von beiden Gruppen gleichermaßen benannt.

Zuletzt lässt sich noch ein weiterer Kritikpunkt identifizieren, der in unterschiedlicher Weise thematisiert wird: die schlechten Betreuungsverhältnisse im Studium und die sich daraus ergebenden Massenveranstaltungen. Diese Kritik ist auf die beiden Autor_innengruppen gleichermaßen verteilt und findet sich häufig in Verknüpfung mit der Nennung mangelhafter Finanzierung als Ursache. Hier bestätigt sich demnach, was Mayer (2014) als Konsens über die zu lösenden Probleme in den hochschulpolitischen Debatten der 1990er Jahre konstatiert: „die gescheiterte Strategie der Untertunnelung, [...] die immer knapperen öffentlichen Finanzausschüsse und die dadurch bedingte Unterfinanzierung“ (Mayer, 2014, S. 19). Hier wird deutlich, dass sich der Konsens über die durch Reformen zu lösenden Probleme weiter fortsetzt.

³¹⁶ In der Analyse der Selbstdarstellungen der Universitätsakteur_innen kann aufgezeigt werden, dass in der Selbstbeschreibung häufig auf das Bild von kritischen, zweifelnden und risikobereiten Forscher_innen zurückgegriffen wird. Nimmt man an, dass sich auch die universitätsangehörigen Autor_innen, die sich mit der Lehre auseinandersetzen, als Forscher_innen verstehen, kann man annehmen, dass hier ihr Selbstverständnis ebenfalls zu Tage tritt.

³¹⁷ Zu den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses im deutschen Hochschulraum Pasternack (2010b): „Die multinational vereinbarten Ziele sollten einzelstaatlich präzisiert werden, um Eigenheiten der Hochschulsysteme wahren zu können. In Deutschland wurden die Bologna-Ziele nicht adaptiert, sondern umfassend ergänzt. Die deutsche Hochschulpolitik wollte den Bologna-Prozess für eine Komplettreform des Studiensystems nutzen. Er wurde als Gelegenheit definiert, um sämtliche sonstigen Probleme des akademischen Studiums mit zu erledigen: die langen Studienzeiten, die Vielzahl der Studienabbrüche, die im OECD-Vergleich unterdurchschnittliche Hochschulbildungsbeteiligung, die unzulängliche soziale Ausgewogenheit bei der Zusammensetzung der Studierendenschaft, die Praxisferne, die geringe Auslandsmobilität und die mangelnde Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende.“ (S. 40).

(1) *Kritik: Employability versus Berufsqualifikation*

„Ein Gespenst geht um in Europa: der ‚Bologna-Prozeß‘“ (FL_2004_44_u_7) so beginnt einer der Texte, der sich mit der Einführung von Bachelor-Masterstrukturen (hier in Bezug auf das Lehramt) befasst und die Umsetzung kritisiert. In diesem Zitat wird deutlich, dass Angehörige aus den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, aber auch der Sprach- und Kulturwissenschaften eine spezifische Formel entwickelt haben, die dazu dient, ohne genaue Angabe von Ursachen- bzw. Wirkzusammenhängen, das Erliegen der Universität gegenüber dem Diktat der Ökonomie (FL_2004_27_u_7) oder der Nützlichkeit (FL_2014_29_u_6) oder der Taylorisierung des Studiums (FL_2006_03_u) zu kritisieren.³¹⁸ In beinahe allen Argumenten drückt sich eine gewisse Passivität der Universität und ein Ausgeliefert-Sein aus, die die Hochschulen als Spielball der Wirtschaft bzw. der wirtschaftsvereinnahmten Politik erscheinen lassen. Die Passivität wird ausgedrückt in Begriffen wie „Sog“ (FL_2004_27_u_7), „Diktat“ (s.o.) und „dem Erliegen“ der Universität (FL_2009_27_u_6).

Die Folgen scheinen verheerend zu sein: Wissen verliere eine „synthetisierende Kraft“ (FL_2007_03_u_7), die Studierenden würden im besten Fall „nach Absolvierung ihres Workloads von 5400 Arbeitsstunden hoch qualifiziert sein – und sonst nichts“ (FL_2007_05_u_7), und unter Berufung auf Humboldt werden weitreichende Folgen für die Gesellschaft beschworen: „Der Mensch verliert dadurch an Kraft und Selbständigkeit ...“ (FL_2009_07_u). Nun könnte man annehmen, dass gerade aus dem Bereich der Sozialwissenschaften, und hier spezifisch der Erziehungswissenschaft analytische Beschreibungen der Universität als Ausbildungsinstitution und der Mechanismen der Lehr- und Lernprozesse hervorgehen, jedoch findet sich, außer der bekannten Gegenüberstellung von utilitaristischer Ausbildung und humanistischer Bildung nach Humboldt, keine tiefergehende Analyse. Kritisiert wird das große Ganze, die Ökonomisierung der Bildung als gesellschaftliches Phänomen und die Manifestation dieser bereits bestehenden Veränderung in den Universitäten.

Etwas weniger polemisch geht es in Argumenten zu, die eine reine Berufsausbildung an Universitäten kritisieren, jedoch meist vermittelnde Positionen einnehmen. Während die genannten Argumente die Zielvorstellung Persönlichkeitsbildung und manchmal auch Höherbildung der Gesellschaft nennen und mit Blick auf diese Ziele die Nicht-Passung von gestuftem Studiensystem und Zielen der universitären Ausbildung darlegen, beziehen sich Argumente, die ebenfalls ein Nicht-Passungsverhältnis beschreiben, dies aber in der fehlenden Arbeitsmarktqualifizierung sehen, auf das Ziel der beruflichen Qualifikation. Hier wird Erfolg und Misserfolg der universitären Ausbildung daran gemessen, ob die Absolvent_innen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Kritisiert wird dann meist die Umsetzung und der mangelnde Wille der Hochschulakteur_innen die Studien-

³¹⁸ Dies wurde bereits in der Analyse zur Darstellung der universitären Beziehung zur Gesellschaft und anderen Teilsystemen ansatzweise ersichtlich (Kapitel 5).

gänge entsprechend inhaltlich zu reformieren: So wird die Umsetzung der Reform als „Umetikettierung“ (FL_2008_39_nu) und rein äußerliche Einführung einer Stufung im Studiensystem (Z_2014_22_nu) sowie mit der Kritik, dass viele ihren Unterricht einfach nach dem alten Muster hielten und nur den Namen änderten (Z_2012_34_u), belegt. Diese Argumentationen sind alle eher in den fortgeschrittenen 2000er Jahren zu finden und so wundert es nicht, dass in diesen Aussagen verstärkt die Umsetzung in den Blick nehmen und nicht die Reform als Ganze in Frage gestellt wird, da diese nicht mehr zur Disposition steht.

Eine weitere Argumentationslinie kann mit dem Begriff der Überfrachtung überschrieben werden: 85 % der Argumente, die die inhaltliche Strukturierung in Bachelor und Master kritisieren und die Stoffmenge ankreiden, finden sich in Artikeln, die in der zweiten Hälfte des Erhebungszeitraums verfasst wurden. Auch ist zu erkennen, dass der Anteil nicht-universitärer Autor_innen hier bei 60 % liegt. Eine Erklärung dafür ist, dass viele Artikel auf die Studienproteste und die Forderungen der Studierenden eingehen und diese in indirekter Rede wiedergeben (Z_2009_26_nu; Z_2011_15_nu; FL_2009_31_nu). Außerdem wird die inhaltliche Auslegung der Studiengänge häufig als ein Kritikpunkt unter vielen genannt und ein Resümee der Reform vorgenommen:

„Wo es bakt: Bis 2010 sollen alle Studiengänge umgestellt sein, doch gerade bei den Staatsexamina verläuft die Reform schleppend. Viele Bachelorprogramme sind mit Stoff überfrachtet, Auslandssemester sind so nicht einfacher, oft sogar schwieriger geworden. Die Betreuung hat sich nur teilweise verbessert, weil die Länder kaum Geld für mehr Personal lockermachen“ (Z_2008_04_nu).

Neben der großen Stofffülle wird der fehlende Praxisbezug und die unzureichende Betreuung genannt (Z_2009_45_nu). Nur selten wird jedoch auf Ursachen für die Probleme eingegangen und wenn dies geschieht, dann wird entweder auf die mangelnde Bereitschaft seitens der Professor_innen „Prioritäten“ in der Auswahl des zu vermittelnden Fachwissens zu setzen (Z_2013_07_nu; FL_2009_22_u) oder auf die einfache Übernahme der Inhalte aus den alten Studiengängen verwiesen (FL_2009_9_u). Bei den universitären Autor_innen werden zwar Ursachen benannt und beispielsweise auf die enge Modulstruktur eingegangen, allerdings tritt hier kein verantwortliches Subjekt auf, und wenn doch, dann in Form von Distanz schaffender Sprache, die die Universität als Ganze adressieren (FL_2009_04_u) oder in passiven Konstruktionen in der dritten Person:

„Hinzu kommt natürlich das Ende der studentischen Zeitsouveränität infolge verschulter Studiengänge. Die Studierenden können häufig nicht mehr in Ruhe in die Mensa gehen, sondern müssen in die nächste Veranstaltung. So sickert die Mensa in den Hörsaal bzw. den Seminarraum ein. Wenn man das Studium verschult, darf man sich nicht wundern, wenn man mit typischem Schülerverhalten konfrontiert wird“ (FL_2010_22_u).

Betrachtet man die kritischen Aussagen, die mit dem Schlagwort der ›Prüfungsbelastung‹ verbunden sind, wird deutlich, dass der Anteil universitärer Autor_innen

niedriger als der nicht-universitären ist. Die Nennungen sind beinahe ausschließlich in der zweiten Hälfte des Erhebungszeitraums zu finden und das Problem wird beschrieben, indem auf Verschulung und Stoffmenge als weitere Problemfelder verwiesen wird. Auch wird hier Bezug zu den studentischen Protesten genommen. Eine weitere Gemeinsamkeit findet sich in den Ursachenbeschreibungen: So wird die Prüfungsdichte als Folge der Bologna-Reform und als Schiefelage beschrieben, die in der Reform der Reform bearbeitet werden müsse, ohne dass weitere Gründe angeführt werden. Die Studierenden, und das ist vielleicht das interessanteste an diesen Argumenten, werden hier als Personen charakterisiert, die diesen Strukturen ausgesetzt sind. Gleichzeitig treten diese hier als aktive Akteur_innengruppe auf, so durch den Rekurs auf die Studierendenproteste und die hier häufiger zu findenden Perspektivübernahmen in Erfahrungsberichte oder in detaillierten Beschreibungen des studentischen Alltags. So wird hier auch ihre Perspektive als zentrales Moment für die Überlegungen zur Reform der Reform eingenommen, was insgesamt betrachtet nur sehr selten geschieht.

Die Aussagen, die kritisieren, dass es in der universitären Lehre an Praxisbezug fehle, weisen zwei Besonderheiten auf. Hier sind zwei Drittel der Textsegmente von nicht-universitären Autor_innen verfasst, die sich wiederum auf Anforderungen der Arbeitswelt beziehen. Viele Autor_innen stellen einen Bezug zur beruflichen Praxis her, ihre Aussagen zielen meist auf Berufsstudiengänge ab und kritisieren die fehlende Anpassung des Lehramts-, Medizin- und Jura-Studiums an die beruflichen Anforderungen. So wird „besseres Handwerkszeug“ (Z_2009_42_u) und nicht nur eine fachwissenschaftliche, sondern auch eine pädagogische Ausbildung im Lehramtsstudium gefordert (FL_2002_32_u). Im Jura-Studium soll umgedacht werden, um von der Einheitsjurist_in hin zu einem praxisnäheren Studium mit einem entschlackten Staatsexamen (Z_2005_18_nu) zu gelangen. Auch wird die Ausbildung der Medizinstudentent_innen an virtuellen Patient_innen mit authentische Krankheitsbilder, die mehr Praxis vermitteln würden, positiv beschrieben (Z_2001_21_nu). Wenn diese Beschreibungen Zielvorstellungen von universitären Akteur_innen aufgreifen, dann übernehmen sie meist die Perspektive der Studierenden und verweisen auf die divergierenden Interessenlagen: dass die „Mehrheit der Akademiker ihr Brot nicht in der Wissenschaft, sondern in der Wirtschaft verdienen wird“ (Z_2000_07_nu) und „Wissenschaft um der reinen Wissenschaft willen“ am Bedarf der Gesellschaft vorbei ausbilde, dass gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften der Bedarf bestünde, einen erfolgreichen Berufsstart bewältigen zu können (FL_1999_39_nu).

Deutlich wird hier, dass erstens der Diskurs der Wissenschaftsnähe und der Ziele der Ausbildung dichotom ist, zumindest wenn die Gesellschafts- und Sozial-, sowie die Sprach- und Kulturwissenschaftler_innen sich mit dem Studium und der Lehre auseinandersetzen. Auch lässt sich erkennen, dass die Autor_innen Argumente aus dem Diskurs aufgreifen und sich auf diese beziehen. Es kann gezeigt werden, dass die Frage nach dem Praxisbezug auch in den klassischen Be-

rufsstudiengängen diskutiert wird, was als Anzeichen der zunehmenden Ausdifferenzierung der einzelnen Fachwissenschaften gelesen werden kann, die ihren Anteil am Studium verteidigen und sich zunehmend von einem einheitlichen Berufsbild entfernen. Die Studierenden werden unterschiedlich adressiert: Die Universitätsangehörigen, vor allem aus den genannten Fachbereichen, beschreiben sie als bildsame Subjekte, die sich in einem Zwischenstadium zwischen schulischer Erziehung und ‚fertig ausgebildeten‘ Gesellschaftsmitgliedern befinden und an der Universität Persönlichkeitsbildung, die aus der Beschäftigung mit Wissenschaft entstehe, erlangen können. Aus der Sicht derjenigen Autor_innen, die sich für eine stärkere Ausrichtung an beruflichen Tätigkeiten einsetzen, scheint die Aufgabe der Universität eher die zu sein, den Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die Studierenden werden als Personen gezeichnet, die eigene Interessen am Studium haben und deren Zielvorstellungen von den Universitäten, teils gekannt, ignoriert würden.

Zwei weitere Argumentationslinien konnten herausgearbeitet werden, die sich zum einen auf die Akteur_innen, Hochschullehrende und Studierende beziehen und zum anderen die Kritik an der alten Studienform aufgreifen und den Bologna-Prozess als Reformmöglichkeit aufgreifen.

(2) Hochschullehrer_innen im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ausbildungsauftrag

Die meisten kritischen Bemerkungen, die Probleme in der Lehre als durch die Lehrenden verursacht sehen, nehmen Bezug auf deren doppelte Aufgabe und beschreiben fehlende Anreize für die Lehre und den Reputationsunterschied von Lehre und Forschung sowie die daraus entstehende Vernachlässigung der Lehre oder fehlende didaktische Qualifikation der Wissenschaftler_innen als Ursache. Hier sind Beschreibungen von universitären Autor_innen ebenso häufig vertreten wie von nicht-universitären.

Von Seiten der universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* wird Kritik eher über die Hintertür verschiedener Lehrveranstaltungs- und Vermittlungsformen geübt – so werden die Wandtafel als Medium gelobt (FL_2010_32_u), neue Lehrformen, die zu mehr Dialog und Teilnahme auffordern, eingeführt (FL_2012_23_u) oder der professorale Analphabetismus auf dem Gebiet der Datenverarbeitung angeklagt (FL_2001_08_u). Nur selten finden sich direkte Aussagen, die auf die didaktischen Fähigkeiten zielen und sprachlich eher vorsichtig zum Beispiel „ein klein bisschen mehr Service“ (FL_2009_22_u) einfordern. Auf Seiten der nicht-universitären Autor_innen ist allerdings auch keine Flut an ‚Professor_innenschelte‘ zu erkennen, und wenn, dann meist mit dem Hinweis darauf, dass es problematisch sei sowohl Spezialist_in in der Forschung zu sein als auch Grundlagenwissen vermitteln zu können und zu müssen. Hier wird dann doch wieder die in den Darstellungen der Universitätsgeschichte dargelegte zunehmende Ausdifferenzierung der Wissenschaft als Problem für die »Ein-

heit der Forschung und Lehre« unter dem Stichwort Grundlagenwissen, angeführt.

Nimmt man zudem noch diejenigen kritischen Äußerungen in den Blick, die eine Vernachlässigung der Lehre beschreiben, wird deutlich, dass die Schuld nicht den Lehrenden, sondern vor allem den strukturellen Problemen zugeschrieben wird. Dies lässt sich daran erkennen, dass meist die fehlende Reputation als Ursache genannt (Z_2009_12_nu) wird, die fehlenden Qualitätssicherungsverfahren (FL_2000_43_u) oder der Mangel verpflichtender didaktischer Weiterbildung (Z_2003_23_u). Auch bei der Kritik an der Umsetzung der Studienreform wird in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* erst Ende der 2000er Jahre eher resümierend eine Verantwortungsübernahme der Hochschullehrenden sichtbar, wenn eine gewisse Reformabstänzigkeit dargestellt und zur Reform der Reform aufgefordert wird. Hier taucht das „Wir“ (FL_2010_29_u; FL_2011_13_u) allerdings auch nur dreimal auf, ansonsten wird der Konservatismus der Beteiligten (FL_2009_22_u) und das eher passive Aufnehmen statt einer kreativen Weiterentwicklung (FL_2009_29_u) moniert. Die Beiträge in der Wochenzeitung *Die ZEIT* sprechen schon direkter die Hochschulakteur_innen an und stellen die Frage danach, wer denn die als fantasielos und hochgradig verschult geltenden Studiengänge eingeführt habe (Z_2009_46_u). Sie nehmen die Professor_innen in die Verantwortung, die die Strukturen kritisieren würden, die sie selbst geschaffen hätten (Z_2013_07_nu). Des Weiteren gehen sie auf die Reformdebatten ein, die sich auf die humboldtsche Universitätsidee beziehen, und bezeichnen diese als rückwärtsgerichtet und elitär (Z_2009_24_nu), ihre Vertreter_innen als Traditionsbewahrer_innen (Z_2008_30_nu).

Unter dem Schlagwort Betreuungsrelation oder Massenveranstaltung wird ebenfalls Kritik geübt: Die schlechte Betreuungsrelation sowie der Missstand, der unter dem Schlagwort ‚Massenuniversität‘ diskutiert wird, wird von allen Autor_innengruppen aufgegriffen und über den gesamten Erhebungszeitraum thematisiert. Interessant ist, dass dies am häufigsten in Artikeln geschieht, die das Verhältnis von POLITIK UND STUDIUM/LEHRE besprechen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Ursache für die mangelhafte Betreuungsrelation sowie für die Notwendigkeit großer Veranstaltung in der schlechten Finanzierung der Universität und dem Mangel an Personal gesehen wird, der nur durch politische Steuerung zu beheben sei. Während alle anderen Missstände, die beschrieben werden, eher multikausal diskutiert werden, sind sich hier die Autor_innen einig, dass allein eine bessere Finanzierung zu Entlastung führen würde. Die Kritik an der Betreuungsrelation muss folgerichtig nicht weiter belegt werden bzw. wird vor allem auf Seiten der nicht-universitären Autor_innen als ein Problem unter vielen aufgezählt (Z_2009_04_nu; Z_2009_40_nu; Z_2005_18_18_nu; Z_2007_32_nu). Eine Besonderheit ist, dass die Kritik jenseits des Bologna-Diskurses verläuft, d. h. für die mangelhafte Betreuungssituation wird nicht die Reform als Ursache aus-

gemacht, sondern Fehlentscheidungen in der Vergangenheit, ein schon langer bestehender, be- und anerkannter Missstand:

„In dem Moment jedoch, da die Betreuungsrelationen auf über 1 zu 50 oder – so habe ich es in Hamburg erlebt – 1 zu 140 steigen, muss das System kollabieren. Dieser Zustand ist, je nach Fach und Hochschulstandort, zwischen 1980 und 1995 eingetreten und dauert seither an“ (Z_2007_27_u).

Wenn in diesem Zuge die Bologna-Reform thematisiert wird, dann mit dem Verweis, dass sie nicht zur Lösung, sondern sogar zur Verschlimmerung des Problems geführt habe, da die Bachelorstudiengänge eine engere Betreuung fordern würden.³¹⁹ Bezogen wird der Bedarf nach mehr Betreuung vor allem auf die Bachelorstudierenden – gerade zu Beginn des Studiums – womit den Lehrenden die Aufgabe zugeschrieben wird, die Studierenden zu begleiten. So wird das Bild der noch nicht ganz fertigen und selbstständigen Studierenden indirekt affirmiert, insbesondere dann, wenn ein Kausalverhältnis von Studienabbruch und Betreuungsmangel hergestellt wird (Z_2004_24_nu; Z_2003_02_nu; Z_2006_29_u; FL_2000_29_u; FL_2009_04_u).

Der Kritik, die sich explizit auf die Veranstaltungsgröße bezieht, liegen Annahmen zu Lehre und Vermittlung zu Grunde, die davon ausgehen, dass es einer persönlichen Begegnung und dialogischer Lehrformen bedürfe. So wird auf die Notwendigkeit der persönlichen Begegnung der Lehrenden und Lernenden (FL_2002_14_u), des intensiven Austauschs (FL_2014_18_u) und der Anregung zur „Eigenarbeit“ der Studierenden – also das, was man ‚Studieren‘ nennt“ (FL_2005_44_u) verwiesen. Diese Lehrformen werden Veranstaltungsformen entgegengesetzt, die unter dem Begriff Massenveranstaltungen subsummiert werden. Meist wird hier zusätzlich Bezug auf die Lehrform des Seminars genommen, indem dialogisches Arbeiten als Bedingung der Vermittlung genannt und die Möglichkeit, Wissen nicht nur zu vermitteln, sondern auch zu diskutieren, thematisiert wird:

„Gleichzeitig ist das Seminar eine Übungsform eigenen Forschens, in dem vorgetragen, gefragt und diskutiert wird, und zwar von allen Teilnehmern. In manchen sehr kleinen Fächern, wo sich eine Handvoll Studenten um einen Professor schart, funktioniert dieses Prinzip noch heute“ (Z_2007_27_u).

Neben der impliziten Annahme, dass die Seminargröße ausschlaggebend für die Möglichkeit einer guten weil dialogischen Lehre sei, wird hier auf das Bild der Gemeinschaft verwiesen, in der die Studierenden miteinander sowie gemeinsam

³¹⁹ „Denn Jürgen Rüttgers war sich mit Anke Brunn, der damaligen Vorsitzenden der SPD-Bildungskommission und Wissenschaftsministerin von Nordrhein-Westfalen, wie mit den meisten Akteuren aus Politik und Wirtschaft in der Hoffnung einig, dass die Einführung des ‚Bachelor‘ als akademischer Regelabschluss zu einer Reduzierung der regulären Studienzeiten und damit zu einer Entlastung der Universitäten führen würde. Dass dies eine intensivere Betreuung und also mehr Personal erfordert, wurde damals nicht erörtert“ (FL_2009_25_u).

mit den Lehrenden am Gegenstand arbeiteten. Dieses Selbstverständnis wird durch die stete Kritik und den Verweis darauf, dass dies an den Massenhochschulen nicht möglich sei (die in dieser Weise vor allem von Universitätsangehörigen diskutiert wird), als zentrales Problem der Verwirklichung der Persönlichkeitsbildung gewendet. So bleiben die Hochschulakteure_innen wieder, trotz großem Interesse an einem Dialog und dem Einbezug der Studierenden in die Wissenschaft, machtlos gegenüber den Strukturen. Die nicht-universitären Autor_innen halten sich von dem Ideal der Bildung durch Wissenschaft fern und kritisieren eher mangelnde Beratung und Rückmeldung (Z_2003_02_nu), das zur Schau gestellte Desinteresse von Professoren in manchen Massenfächern (Z_2008_14_nu) oder einfach überfüllte Lehrveranstaltungen (Z_2000_02_nu; Z_2001_17_nu; Z_2005_20_nu).

Dabei tritt, eher implizit, das Selbstverständnis der Hochschullehrenden als Forscher_innen, die Studierende in einer Form vom Meister_innen-Schüler_innen-Beziehung in die Forschung einführen, zu Tage. Dass dies nicht der Fall ist bzw. dass dieses Ideal unter den Bedingungen der postulierten Massenuniversitäten nicht realisierbar sei, wird hier nicht nur in Bezug auf den Bologna-Prozess problematisiert, sondern mit jahrzehntelanger Unterfinanzierung der Universitäten begründet. Interessant ist hier aber auch, dass die Idee, dass universitäre Wissensvermittlung kleiner Lehrgruppen bedürfe und eines unmittelbaren und stetigen Kontaktes der Studierenden mit den Hochschullehrenden, ebenso common sense zu sein scheint wie die Diagnose der Problemursache.

(3) Notwendigkeit und Umsetzung der Bologna-Reform

Die Kritik an Problemen der Studienstruktur, die durch die Reform gelöst werden sollen und im Diskurs wieder aufgegriffen werden, um ein Resümee zu ziehen, benennt folgende Missstände: Unattraktivität im internationalen Wettbewerb zwischen den Hochschulen, hohe Abbruchquoten und zu lange Studienzeiten. Im resümierenden Diskurs wird Bezug auf die durch den Prozess entstandenen Problemlagen, wie die Frage nach dem Übergang von Bachelor- zum Masterstudium, die Frage nach der Beschäftigungsmöglichkeit mit einem Bachelorabschluss genommen. Auch wird Kritik an der Umsetzung, die nicht zu größerer studentischer Mobilität und zur Flexibilisierung der Studienstruktur geführt habe, dargelegt. Kritikpunkte, die sich an den Bologna-Zielen orientieren, werden häufiger von nicht-universitären Autor_innen angebracht, die Frage nach dem Übergang von Bachelor- zu Masterstudiengängen und die Zweifel an der Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorabsolvent_innen werden verstärkt von universitären Autor_innen aufgegriffen.

Kürzere Studienzeiten und die Senkung der Studiendauer werden als Ziele genannt und so die Studiendauer als Problem angesprochen. Die nicht-universitären Autor_innen greifen zur Untermauerung ihrer Argumentation meist auf statistische Daten und den internationalen Vergleich zurück (Z_2004_14_nu;

Z_2005_20_nu; Z_2006_05_nu; Z_2008_20_nu; FL_2000_02_nu; FL_2002_18_nu). Auch ist auffällig, dass vor allem ingenieurwissenschaftliche (Z_2004_24_nu; Z_2009_45_nu; Z_2009_50_nu) sowie geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge (Z_2004_14_nu; Z_2006_13_nu) portraitiert und auf Defizite hin beschrieben werden. Hierbei wird häufig die Ausgangslage beschrieben bzw. bei denjenigen Argumenten, die nach 2005 erscheinen, die Frage nach dem Gelingen des Prozesses diskutiert. Da es sich meist um Statusberichte handelt, sind die Argumente relativ sachlich orientiert an Kennzahlen. Gleichzeitig sind sie affirmativ, was die Diagnose angeht, da Studienabbruch sowie lange Verweildauer an den Universitäten als negativ gewertet werden. Dies kann erklären, warum nur wenige Hochschullehrende, die für eine Bildung durch Wissenschaft plädieren und das Studium als Phase der Selbstfindung beschreiben, sich dieser Argumentation anschließen. So passen diese Diagnosen in das Bild der unterschiedlichen Wahrnehmungen der Aufgabe der Universität in den verschiedenen Autor_innengruppen.

Die Notwendigkeit die Hochschulabschlüsse im internationalen Wettbewerb attraktiver zu gestalten wird beinahe gleichermaßen von universitären und nicht-universitären Autor_innen dargelegt. Bei den universitären Autor_innen führt dies, anfangs jedoch häufiger zu einer Schlussfolgerung, nämlich derjenigen, die Diplomstudiengänge zu bewahren, da diese im internationalen Wettbewerb anerkannt seien und auf hohe Akzeptanz stoßen würden (Z_2001_03_u; FL_1999_23_u; Z_2001_02_u). Bei den nicht-universitären Autor_innen werden die Förderung der internationalen Vergleichbarkeit und die damit einhergehende Erhöhung der Attraktivität eher als ein Ziel unter vielen genannt.

Während die kritischen Aussagen, die sich auf den Bachelor und die Berufsbefähigung beziehen, im Argumentationsmuster Bildung durch Wissenschaft verharren und das Ziel der Berufsqualifikation in Fragen stellen, sind diejenigen Beschreibungen, die Kritik an der Struktur üben, indem sie diese als zu unflexibel bzw. zu eng gestrikt darlegen, differenzierter in den (impliziten) Zielvorstellungen. Hier wird die Struktur der Studiengänge betrachtet und die Frage danach, inwiefern Zeit für Auslandsaufenthalte und Praktika gegeben sei oder — unter Rückgriff auf den Begriff der Flexibilität — die Frage nach der Vereinbarkeit von Arbeit und Studium gestellt:

„Bernhard Kempen: In den stark verschulten Studiengängen bleiben Freiheit und Selbstgestaltung auf der Strecke. Für den Blick über den Tellerrand des eigenen Studienfaches oder in die Arbeitswelt oder für ein ebrenamtliches Engagement bleibt kaum Platz; Wer zum Lebensunterhalt auf einen Job während des Studiums angewiesen ist, ist plötzlich der Dumme. Der heutige Student erinnert mich an den ‚Hamster im Laufrad‘“ (FL_2009_21_u).

Das studentische Leben wird nicht nur über eine Vorstellung beschrieben, sondern auf die multiplen Anforderungen aufmerksam gemacht, die an die Studieren-

den herangetragen werden. Das Kriterium ist hier nicht ein höheres Idealbild, sondern vielmehr die Frage nach der Vereinbarkeit verschiedenster Interessens- und Bedarfslagen. Auch wird in diesen Argumenten auf die Widersprüchlichkeit von Zielen und Umsetzung verwiesen, die vor allem mit Blick auf die Internationalisierung und Vergleichbarkeit der Studienleistungen problematisiert wird:

„Das ist einer der Vorwürfe, die dem Bologna-Prozess immer wieder gemacht werden: Zu starr sei er, gleichbedeutend mit Gleichmacherei und Schema F. Der Vorwurf trifft die Reform an einer empfindlichen Stelle, denn tatsächlich ist es in den vergangenen Jahren auch zu Fehlentwicklungen gekommen. So hat die extreme Strukturierung des Bachelors dazu geführt, dass ein Studienaufenthalt im Ausland oft nur in Verbindung mit einer Verlängerung der Studienzzeit möglich ist. Das aber widerspricht dem neuen Geist auf dem Campus, dem Drang der meisten Studenten, schnell zum Abschluss zu kommen“ (Z_2007_13_nu).

Deutlich wird hier zudem, dass die Wünsche und Ziele der Studierenden antizipiert werden, wenn auch, wie in diesem Fall, eher im Duktus des Hörensagens. Immerhin tauchen aber die Studierenden und ihre eigenen Bedürfnisse sowie Zielvorstellungen in den Beschreibungen auf.

7.2.5 Fazit

Blickt man abschließend auf die kritischen Äußerungen zum Studium und der Lehre, wird deutlich, dass der Bologna-Prozess mit seinen Zielen und der daran gebundenen Identifikation von verschiedenen Problemlagen der universitären Ausbildung, Einfluss auf die Diskussionsinhalte und die Argumentationsformen hat. So werden bestimmte Begriffe wie ‚Bildung‘ oder ‚Employability‘ aufgegriffen, ohne dass näher erläutert wird, was darunter verstanden wird. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass hier Begriffe genutzt werden, die in ihrer Offenheit einen common sense zwischen den universitären Akteur_innen ermöglichen und gleichzeitig eine klare Trennlinie zu den Erwartungen ziehen, die als von Außen an sie herangetragen wahrgenommen werden.

Aufgrund der Entscheidung autor_innengruppenspezifisch zu analysieren, konnte gezeigt werden, dass es unter universitären Autor_innen eine Tendenz dazu gibt, die Ursache für Schieflagen in systemexternen Anforderungen und Veränderungen zu sehen. Daraus leiten sie ein Bedrohungsszenario ab, und nicht selten (vor allem mit Blick auf den Bologna-Prozess) vergleichen sie die Ist-Zustände mit der Universität in der Vergangenheit. Nicht-universitäre Autor_innen nehmen hingegen eher eine vermittelnde Position ein, ihre Darstellungen sind etwas vielstimmiger und lassen auch die Studierenden als Akteur_innen an den Universitäten zu Wort kommen. Universitäre Autor_innen externalisieren demnach die antizipierten Problemlagen stärker. Allerdings sind diese auch unmittelbar von Veränderungen betroffen und stehen ggf. unter einem stärkeren Rechtfertigungsdruck als außenstehende Beobachter_innen.

Weiterhin konnte herausgearbeitet werden, dass Lehrende vornehmlich über ihre Wahrnehmung und ihre Erfahrung schreiben. Auch wenn Modi des Studierens dargelegt werden, lassen sich Unterschiede zwischen dem Jargon der universitären und der nicht-universitären Autor_innen deutlich erkennen. So bedienen sich die Universitätsangehörigen spezifischer Ausdrücke wie beispielsweise Selbststudium und (Persönlichkeits-)Bildung. Konkrete Beschreibungen und Darstellungen des Studiums, verschiedener Studiengänge und Lehrformate, werden demgegenüber eher von nicht-universitären Autor_innen geschrieben. Daraus lässt sich die Frage ableiten, ob Leser_innen vielleicht sogar ein besserer Einblick in die Universität von Betrachter_innen gewährt wird, die diese aus der Beobachter_innenperspektive beschreiben. Die Universitätsmitglieder stellen das Studium und seine Ziele dar, kritisieren und beurteilen es, indem sie auf Begriffe, die im universitären Feld bekannt sind, zurückgreifen. Dann bedienen sie sich aber einerseits vieler Gemeinplätze oder es wird für Leser_innen nicht immer deutlich, was man sich beispielweise unter dem Stichwort »Bildung durch Wissenschaft« vorzustellen hat. Zudem zeigt sich, dass der Wissenschaft eine besondere Aufgabe in der Lehre und Ausbildung zugeschrieben wird. Dies wurde vor allem mit Blick auf die Argumentationen deutlich, die Bildung als Zielvorstellung der universitären Ausbildung nennen und Universität und Schule unter Rückgriff auf die Konstruktion des formal bildenden Charakters der Wissenschaft unterscheiden. Auch lässt sich aussagen, dass die Hochschullehrenden sich v. a. implizit als Forscher_innen darstellen. Umso interessanter wird es nun sein den Blick darauf zu wenden, was unter Forschung und Wissenschaft verstanden wird, wie die Universität und ihre Angehörigen hier beschrieben werden.

Gleichzeitig konnte aber auch aufgezeigt werden, dass die Berufsbefähigung und die Ausbildung der Studierenden für den Arbeitsmarkt präzise Themen sind. Spätestens dann, wenn Kritik an der Bologna-Reform geübt wird, wird auch von den Universitätsangehörigen auf die Berufsbefähigung verwiesen, um Kritik an den Zielsetzungen der Reform zu üben.

Der Hinweis auf die Betreuungsrelationen kann als Kontinuität sowohl in der Beschreibung der Geschichte der Universität als auch über den gesamten Untersuchungszeitraum benannt werden, womit wohl eine der am besten bekannten und anerkannten Problemlagen des Universitätsbetriebes benannt ist. Ebenfalls mit Blick auf die Analyse der universitätshistorischen Texte wird aber auch deutlich, dass sich die Ausdifferenzierung der Wissenschaft auch auf die Lehre und den Kontakt der Studierenden mit den Professor_innen auswirkt, und dies wird nicht erst als Entwicklung des 20. Jahrhunderts benannt, sondern als bereits in der Expansion der Naturwissenschaften im 18. Jahrhundert begründet verstanden (vgl. Kapitel 3.2.2.2).

Unter Rückgriff auf Bilstein (2008) konnte auch ‚Bildung‘ als Erziehungsinteraktion in den Blick genommen und gezeigt werden, dass so viele divergente Ziele und Umsetzungsformen unter einem Begriff vereint werden, dass ein Anschluss

an dieses Ideal für alle gut möglich scheint. Auch ist deutlich geworden, dass unterschiedliche Interaktionsebenen und Rollenvorstellungen in der Lehre verbreitet sind und universitäre Autor_innen das Lehrgeschehen unterschiedlich definieren: Am häufigsten wird Lehre als Transmission (Studierende als Empfänger_innen von Wissen und Lehrende als Anbieter_innen), dann als Enkulturation begriffen (Lernende und Lehrende stehen in einem Meister_innen-Lehrling-Verhältnis), gefolgt von einem Verständnis von Lernen als Konstruktion (Studierende (re-)konstruieren Wissen und Lehrende moderieren das Lernen). Nur sehr selten – und das ist interessant in Hinblick auf die Beschreibungen, die die Universität als Gemeinschaft von Forschenden und Lernenden konstruieren – wird Lehre als Gemeinschaftsprojekt verstanden (Wegner & Nückles, 2013, S. 23). Zudem lässt sich erkennen, dass die unterschiedlichen Positionen zur Bologna-Reform, die Matthes (2009) in Bezug auf den Rekurs auf das humboldtsche Ideal herausarbeitet, auch ohne den Verweis auf Humboldt präsent und stetig wiederkehrende sind, die allerdings mit den späten 2000er Jahren und der (empfundenen) Unumkehrbarkeit des Bologna-Prozesses eine Neuinterpretation und eine Annäherung sowie Nachbesserung erfahren. Auch hier lässt sich zum einen aussagen, dass die Idee der humboldtschen Universität zwar immer mal wieder zu Tage tritt und vielseitig eingesetzt wird, die Argumentationslinien aber auch ohne den Rekurs auf Humboldt vertreten werden. So lässt sich die Frage anschließen, ob nicht gerade die sozial- und erziehungswissenschaftliche Fixierung auf das humboldtsche Ideal erst einen ‚Humboldt-spezifischen‘ Diskurs hervorbringt, indem dieser von den Autor_innen wie Matthes (2009) oder Alidusti (2013), immer wieder in den Blick genommen wird.

8. Forschung und Wissenschaft

8.1 Makroanalytische Perspektive

Auf den ersten Blick lässt sich bereits ein Spezifikum bei denjenigen Artikeln erkennen, die auf den Forschungsprozess oder die Wissenschaft³²⁰ näher eingehen. Während 2/3 aller Artikel aus dem Korpus, die von universitären Autor_innen verfasst sind, auch Beschreibungen und Aussagen über die Forschung und das Wissenschaftssystem treffen, ist dies nur bei der Hälfte der Artikel der Fall, die von nicht-universitären Autor_innen verfasst sind. Dies lässt zwei, sich ergänzende Interpretationen zu: Erstens fokussieren nicht-universitäre Autor_innen stärker auf das Thema des Artikels. Zweitens lässt sich hier auch das Selbstverständnis als bzw. lehrende Forscher_innen auf Seiten der universitären Autor_innen erkennen, die in ihren Beschreibungen der Universität wohl meist auf beide Aufgabengebiete eingehen.

Bevor die Artikel, Themen und Autor_innen näher dargestellt werden, soll noch auf eine weitere Besonderheit aufmerksam gemacht werden: Entgegen der Annahme, dass mit der Exzellenzinitiative, der Verkündung ihrer Ergebnisse oder

³²⁰ Mit der doppelten Bezugnahme auf Forschung und Wissenschaft, sollen sowohl die Forschungshandlungen und unterschiedlichen Formen von Forschung aufgegriffen werden als auch mit dem Verweis auf Wissenschaft als übergreifendes System, das die verschiedensten Forschungsrichtungen, Methoden, Orte und Ziele integriert, allgemeine Annahmen zu diesem aufgenommen werden. Die Begriffe *Forscher_in* und *Wissenschaftler_in* werden in dieser Studie synonym gebraucht.

der Neuausschreibung der Anteil von Texten, die sich mit der Forschung und dem Wissenschaftssystem auseinandersetzen, steigt, bleibt der Anteil der Artikel konstant. Bei näherer Betrachtung lässt sich dies damit erklären, dass sich zwar viele Argumentationen für und wider die Exzellenzinitiative finden, diese aber nie konkret auf die Qualitätsmerkmale, Modi oder Inhalte der Forschung eingehen, sondern vielmehr die Beziehung von Politik und universitärer Forschung in den Blick nehmen.

8.1.1 Themenfelder nach Autor_innen und Medien

Die Verteilung der Artikel auf die Themenfelder fällt erwartungsgemäß aus. In den Themenfeldern POLITIK UND FORSCHUNG/WISSENSCHAFT sowie FORSCHUNG UND WISSENSCHAFT beschreiben, kritisieren oder analysieren 94 % bzw. 93 % aller Artikel auch Forschungsprozesse und -ziele näher, und mit 73 % treffen PORTRAITIERENDE ARTIKEL sowie Artikel, die auf die STRUKTUR DER UNIVERSITÄT eingehen, ebenfalls häufig Aussagen zur Forschung und Wissenschaft. Dies lässt sich mit Blick auf die PORTRAITIERENDEN ARTIKEL erklären, da hier häufig Personen aufgrund ihrer Forschungsleistungen vorgestellt werden. Dass die Artikel, die auf die STRUKTUR DER UNIVERSITÄT eingehen, ebenfalls stark vertreten sind, zeigt wiederum, dass Forschung und Wissenschaft als wichtiges Strukturmerkmal der Universität benannt und näher beleuchtet werden. 67 % der Artikel aus dem Themenfeld HOCHSCHUL- UND FORSCHUNGSLANDSCHAFT treffen Aussagen zu Forschung und Wissenschaft: Dies kann wiederum damit erklärt werden, dass unter Rückgriff auf die Beschreibung besonderer Merkmale der universitären Forschung eine Abgrenzung oder Charakterisierung der Universität gegenüber anderen Hochschultypen oder Forschungseinrichtungen vorgenommen wird. Aussagen zu Forschung und Wissenschaft sind in jedem zweiten Artikel aus dem Themenfeld WIRTSCHAFT UND UNIVERSITÄT (50 %), aber nur in jedem dritten aus den Themenfeldern LEHRE UND STUDIUM (36 %) sowie POLITIK UND STUDIUM/LEHRE (30 %) zu finden.

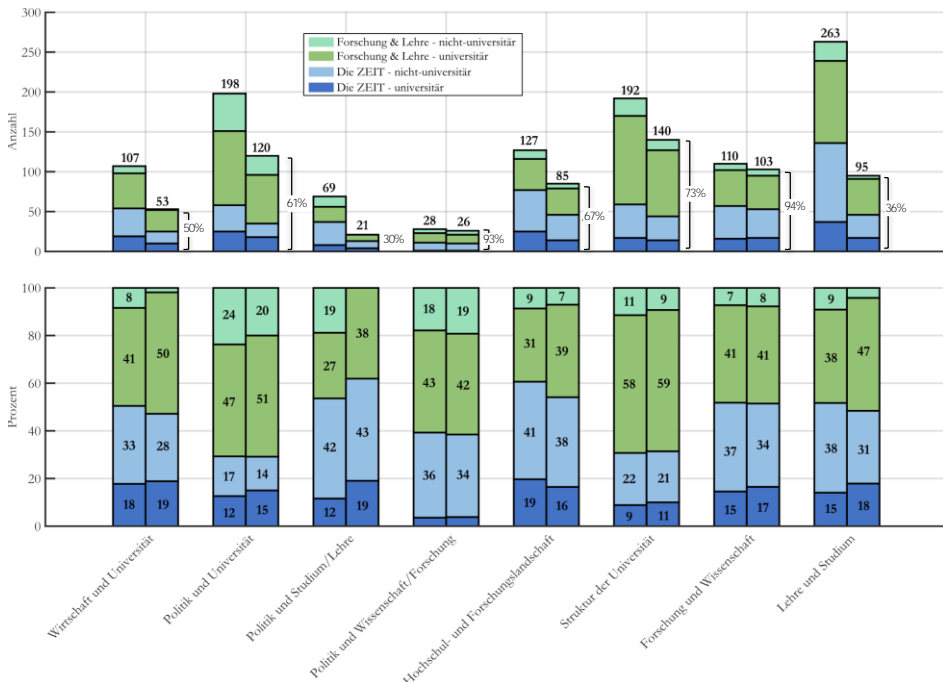


Abbildung 26: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal die Forschung und/oder die Wissenschaft näher beschreiben (rechts) nach Autor_innen und Medien.

Oben: Anzahl (n).

Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld).

Hinsichtlich der Autor_innengruppen wird deutlich, dass universitäre Autorinnen insgesamt häufiger auf die Themen Wissenschaft und Forschung eingehen. Dies schlägt sich dann auch in Themengruppen nieder, die eigentlich ein anderes Thema haben, in die jedoch auch eine Beschreibung der Forschungstätigkeit oder ähnliches einfließt, was beispielweise an der Erhöhung des Anteils von Artikeln universitärer Autor_innen im Themenfeld POLITIK UND STUDIUM/LEHRE um ca. 10 % erkennbar ist. Das bedeutet, dass, während im Gesamtkorpus ca. die Hälfte aller Artikel dieses Themenfeldes von universitären Autor_innen verfasst ist, der Anteil dieser Gruppe auf 2/3 steigt, wenn Wissenschaft und Forschung beschrieben werden. Ebenfalls steigt der Anteil der universitären Autor_innen im Themenfeld LEHRE UND STUDIUM, hier sind mit ca. 50 % die universitären Autor_innen aus der Zeitschrift *Forschung & Lehre* stark vertreten.³²¹ Dies lässt sich

³²¹ Betrachtet man diese Artikelgruppe näher, wird deutlich, dass der Bezug Forschung und Wissenschaft in den Artikeln, die im Themenfeld LEHRE UND STUDIUM verortet wurden, auf dreierlei Weise hergestellt wird: Es wird über die Verbindung der Lehre mit einem wissenschaftlichen Anspruch geschrieben, beispielsweise wenn die Frage danach gestellt wird, wie die Arbeit als Hochschullehren-

wieder als Hinweis auf das Selbstverständnis der Universitätsangehörigen lesen, die, auch wenn sie sich zu LEHRE UND STUDIUM äußern, ihre Rolle und Aufgabe in der Forschung darlegen bzw. die Personalunion von Lehrenden und Forschenden als konstitutives Merkmal der Universität in ihren Beschreibungen bestätigen, indem sie stets beide Aufgaben benennen.

Unterschiede in Bezug auf die Themenfelder oder Autor_innengruppen finden sich nicht, wenn man die Aussagen nach ihren Inhalten differenziert. Unterschieden wurde zwischen Äußerungen, die (1) Qualitätsmerkmale oder (2) Ort benennen. Ebenfalls differenziert wurde zwischen (3) näheren Beschreibungen der Forschung und den Bedingungen, unter denen universitäre Forschung stattfindet sowie Aussagen dazu, (4) was Forscher_innen tun, wenn sie forschen. Hinzu kommen solche, die (5) Kritik an Forschung und Wissenschaft bzw. ihrer Entwicklung äußern, solche die (6) Forschungsformen und -methoden aufgreifen und solche die (7) Aufgaben und Ziele darlegen.

Die Verteilung von Argumentationen, die von universitären oder nicht-universitären Autor_innen verfasst sind, ist in allen Subkategorien gleich — in einem Verhältnis von 2/3 zu 1/3.

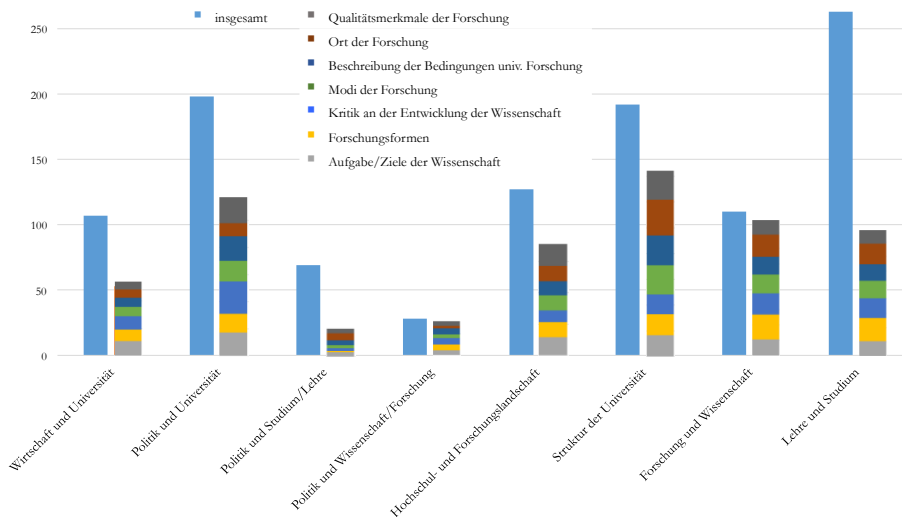


Abbildung 27: Vergleich von Artikeln pro Themenfeld im Gesamtkorpus und Artikeln, die mindestens eine Aussage zu Forschung und Wissenschaft treffen mit Blick auf die Inhalte

de mit der als Forscher_innen verknüpft werden kann. Des Weiteren wird auf die Forschung und ihre Reputation hingewiesen, um Probleme in der Lehre zu erläutern. Häufig wird die Verbindung mit Verweis auf die historisch gewordene Forschungsuniversität hergestellt und dann Bedingungen aufgeführt, unter denen dieser Anspruch auch heute noch in der Lehre erhoben werden könne. Eine dritte Form, wie Forschung in Artikeln zu Studium und Lehre thematisiert wird, findet sich, wenn über das Wissen gesprochen wird, das in die Lehre eingehen soll. Hier werden dann Qualitätsmerkmale für wissenschaftliches Wissen dargelegt und diese auf die Lehre übertragen.

Aus der Abbildung geht neben der Verteilung der Artikel im Vergleich zum Gesamtkorpus hervor, dass in allen Themenfeldern der Anteil von Argumenten, die die unterschiedlichen Inhalte von Forschung und Wissenschaft thematisieren, sehr ähnlich verteilt sind. Dies lässt die Folgerung zu, dass beispielweise auch dann, wenn über die Forschungssteuerung durch die Politik gesprochen wird (Themenfeld POLITIK UND WISSENSCHAFT/FORSCHUNG), nicht nur Kritik an der Entwicklung geübt wird, sondern zudem spezifische Ziele, Modi usw. benannt werden.

8.1.2 Fachdisziplinen und Autor_innenschaft

Insgesamt kann hier festgestellt werden, dass sich die Autor_innen aus den unterschiedlichsten Fachdisziplinen mit Forschung und Wissenschaft beschäftigen. Der Anteil ist konstant mit Blick auf die universitären und nicht-universitären Autor_innen sowie in der Zuweisung der verschiedenen Themenfelder.

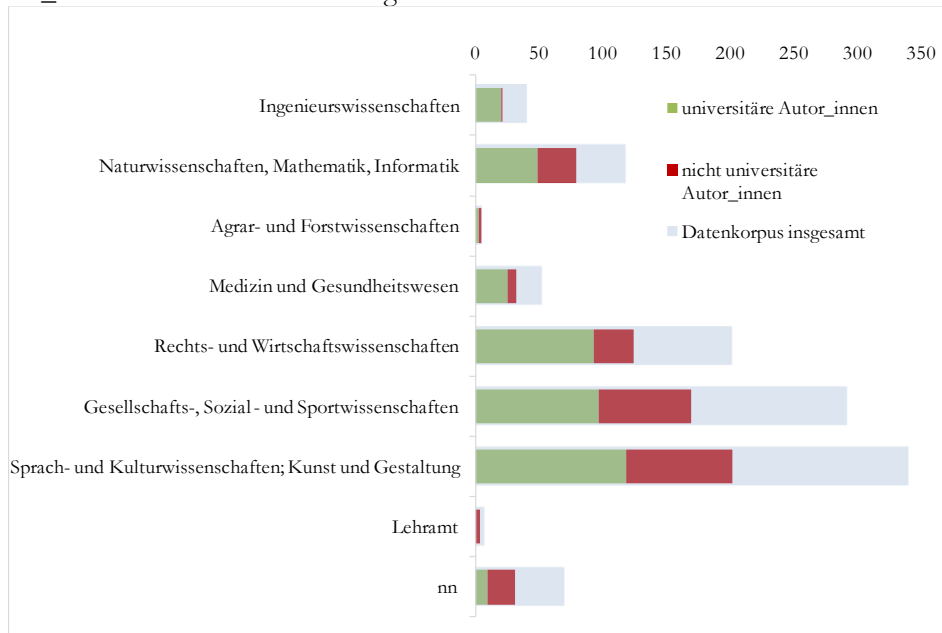


Abbildung 28: Verteilung der Artikel nach Autor_innen und Fachrichtungen im Vergleich zum Gesamtkorpus

Ebenfalls unauffällig ist die Verteilung der Autor_innen nach Fachrichtungen: Autor_innen aller Fachrichtungen üben Kritik, beschreiben die Forschung und das Forscher_innenhandeln näher oder gehen auf Orte, Ziele und Qualitätsmerkmale ein.

8.1.3 Textformen und Aussagerichtung

Mit Blick auf die Textformen und Aussagerichtungen lässt sich erkennen, dass die nicht-universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* tendenziell in Texten über Forschung und Wissenschaft schreiben, die stark tatsachenbetont sind, was man an dem Abwärtstrend gegenüber der Gesamttextmenge im Korpus erkennen kann. Hieraus lässt sich schließen, dass sich nicht-universitäre Autor_innen in einem Medium, das vor allem von Hochschulakteur_innen für Hochschulakteur_innen berichtet, wenn sie über Forschung und Wissenschaft schreiben, häufig um eine ausgewogene Perspektive bemühen oder sich auf Ergebnisse aus der Forschung berufen. Ansonsten lassen sich hier im Verhältnis zum Gesamtkorpus keine besonderen Merkmale im Schreiben über die Forschung und Wissenschaft erkennen.

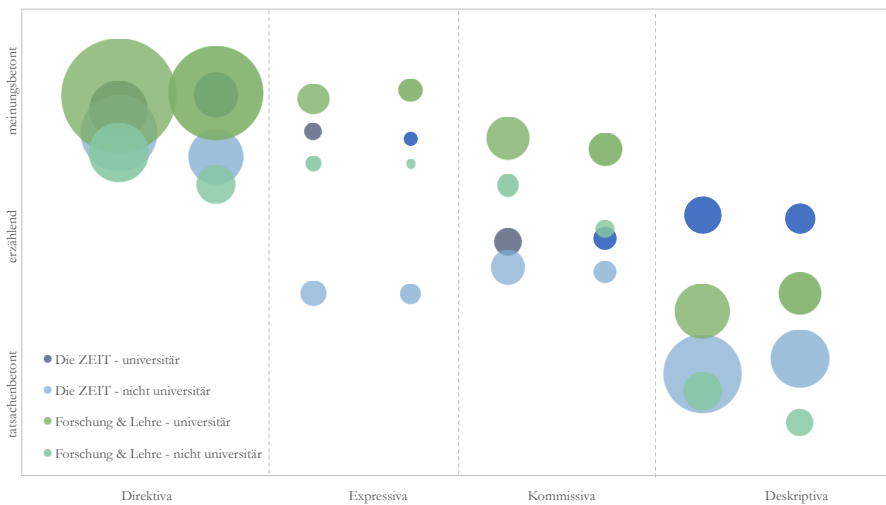


Abbildung 29: Vergleich der Ausrichtungen der Artikel im Gesamtkorpus und der Artikel, die mindestens einmal Wissenschaft und Forschung näher beschreiben nach Medien und Autor_innen

Zusammenfassend wird aus der Makroperspektive auf die Artikel, die sich mit Forschung und Wissenschaft befassen, deutlich, dass diese häufiger aus der Innenperspektive verfasst sind. Forschung und Wissenschaft wird dann aber aus der Perspektive aller Fachrichtungen und in Artikeln mit den verschiedensten Inhalte und Themen aufgegriffen.

8.2 Inhaltsanalyse

Es lassen sich verschiedenen Aussageinhalte unterscheiden, wie über Forschung und Wissenschaft gesprochen wird, die sich kreuzen bzw. in enger Verbindung stehen können.³²² Differenziert wurden Aussagen dazu, welche Ziele/Aufgaben³²³ die Wissenschaft zu bewältigen hat, was Forscher_innen tun, wenn sie forschen, unter welchen Bedingungen Forschung stattfindet sowie welche Qualitätsmerkmale für gute Forschung implizit und explizit genannt werden. Hinzu kommen Aussagen, die Kritik an der Entwicklung der Wissenschaft oder spezifischen Formen der Wissenschaft üben. Die anderen oben genannten Aussageinhalte flankieren die Argumentationsmuster eher und tauchen eher selten auf.

8.2.1 Ziele und Aufgaben

Zielvorstellungen: Am besten kann man die meist indirekt formulierten Zielvorstellungen fassen, differenziert man zwischen Zielen die sich auf das Wissen und dessen Erweiterung beziehen und allgemeinen und immer gültigen Aufgaben des Wissenschaftssystems. So werden sowohl die Ziele immer neue Erkenntnisse zu generieren und stetige Sorge für die Wahrheit zu tragen (wissensbezogen) besprochen als auch immer gültige Aufgaben der universitären Forschung, beispielsweise Grundlagenwissenschaft zu betreiben und den kulturellen und gesellschaftlichen Fortschritt zu sichern.

Des Weiteren soll darauf verwiesen werden, dass beispielsweise den Beschreibungen der Aufgabe ›Grundlagenforschung zu betreiben‹ eine Vorstellung davon zu Grunde liegt, dass Aufgabe und Ziel gewissermaßen übereinstimmen. Das Ziel liegt nicht im Produkt, sondern in der Handlung selbst. Etwas anders verhält es sich bei Beschreibungen, die das Neue oder Innovation als Ziel angeben.

(1) Innovation und Erkenntnisse

Die Zielvorstellung, dass die universitäre Forschung auf die Entdeckung von Neuem und Innovation zielt, wird von allen Autor_innen aller Fachrichtungen angeführt. Auch lassen sich einige Formen der argumentativen Spezifizierung erkennen. So kann man Argumente unterscheiden, die (1) das Neue im Sinne einer Entdeckung beschreiben, (2) das Neue im Sinne einer Verbesserung eines Tatbestandes x darstellen, (3) das Neue in der Entwicklung von Produkten sehen, (4) die gesellschaftliche Entwicklung oder technologische Weiterentwicklung als

³²² Die Unterscheidung beruht auf einer zunächst offenen Codierung. Nach einer ersten Codierung wurden die Codes dann wiederum in Kategorien geordnet, vervollständigt und mit Blick auf im Zuge des Codiervorgangs aufkommende Neusortierungen bearbeitet.

³²³ Eine Gleichsetzung von Zielen und Aufgaben mag verwundern. Allerdings wurde bei der Codierung der Argumentationen, die sich auf Forschung beziehen deutlich, dass das Ziel der Forschungshandlung häufig im Prozess der Forschung gesehen wird. So wird beispielsweise das *Generieren neuer Erkenntnisse* als Aufgabe der universitären Forschung benannt. Diese Aufgabe beschreibt aber gewissermaßen auch ein Ziel, das, sobald es erreicht ist, wieder zur Aufgabe wird [?].

Beleg für das Neue ansehen oder (5) das Neue in der Lösung von Problemen erkennen. Aus dieser Aufzählung wird bereits deutlich, dass das ‚Neue‘ oder die ‚Innovation‘ als Sammelbegriff dienen kann, ein gemeinsames Ziel zu vertreten und gleichzeitig unterschiedliche Vorstellungen davon zu haben, was als neu bzw. als Innovation verstanden wird. Daran gebunden ist die Möglichkeit, unterschiedliche Vorstellungen davon zu haben, was die Aufgabe der universitären Forschung sei. So geben Sprach- und Kulturwissenschaftler_innen oft die Aufgabe, Probleme zu lösen und die kulturelle Entwicklung zu sichern an. Aus rechts- und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive verweisen die entsprechenden Autor_innen häufig auf ›Entdeckungen‹. Allerdings lässt sich das nicht mit einem fachspezifischen Verständnis von Forschung erklären, sondern vielmehr damit, dass gerade die Rechtswissenschaftler_innen im Diskurs häufig die juristischen Grenzen und Möglichkeiten der Forschungsfreiheit erläutern und dann auf ›Entdeckungen‹ verweisen, die als Beleg dafür dienen können, warum die Forschungsfreiheit ein elementares Gut der Gesellschaft sei:

„Vielmehr wird die vom Forscher im Rahmen seines verfassungsrechtlich verbürgten Freierraums getroffene, auf Erkenntnisgewinn zielende Bewertung durch die eigene Bewertung eines Richters oder Verwaltungsangehörigen (und damit eines wissenschaftlichen Laien) ersetzt. Es fehlt der Wissenschaftsgeschichte nicht an eindrucksvollen Beispielen dafür, daß Versuche, die sogar innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft umstritten waren, zu bahnbrechenden Entdeckungen geführt haben. Wie soll dann erst der fachfremde Dritte erkennen, ob ein Tierversuch für die Grundlagenforschung (§ 7 Abs. 2 Nr. 4 TierSchG) oder für das Behandeln von Krankenheiten (§ 7 Abs. 2 Nr. 1 3. Alt. TierSchG) »unerlässlich« ist?“ (FL_2002_31_u)

Der Verweis auf bestimmte Ergebnisse in der Wissenschaft, die als Nebenprodukt oder eher zufällig zustande gekommen seien, kann als einer der vielfältigen Mythen (Kruecken, 2013, S. 96-97) der Universität gesehen werden, die von Wissenschaftler_innen gepflegt werden und dazu dienen die Freiheit der universitären Wissenschaft zu verteidigen. Ähnliche bzw. sich überschneidende Formen der Beschreibung des Ziels der Wissenschaft finden sich in den Textsegmenten, die Erkenntnisse als Ziel des universitären Forschungshandelns angeben und die Universität als Ort beschreiben, an die *freie* Forschung betrieben würde:

„Eine freie Forschung führt zu neuen Erkenntnissen, neuen technischen Entwicklungen und kulturellen Veränderungen. Für die Offenheit und geistige Beweglichkeit einer Gesellschaft und die Weiter- und Neuentwicklung von Erkenntnissen und Methoden ist eine freie Forschung somit entscheidend“ (FL_2004_32_u).

Erkenntnis kann als eines der möglichen Ergebnisse universitärer Forschung genannt werden und dient ebenso wie der Begriff der *Innovation*, auch als Sammelbegriff für alles, was aus der universitären Forschung hervorgeht. Des Weiteren wird Erkenntnis meist nicht weiter spezifiziert, sondern vielmehr durch die Abgrenzung von dem, was sie nicht sei, dargestellt. So werden der Prozess der Erkennt-

nissuche als autonom³²⁴, den eigenen Erkenntniszwecken folgend (FL_2010_20_u) und methodisch gesichert (FL_2005_32_u) und Erkenntnisse, die aus dem Forschungsprozess hervorgingen, als objektiv (FL_2004_33_nu; FL_1999_21_u) und von Meinungen (FL_2005_21_u) unterscheidbar dargestellt.

(2) Wissenschaftlichen Mehrwert schaffen in Abgrenzung zu ökonomischem

Ein zweiter Argumentationsstrang unterscheidet zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, die zunächst nur einen Mehrwert für die Wissenschaft selbst darstellten, und der Idee, dass Wissenschaft außerwissenschaftliche Mehrwerte produzieren müsse, wobei letztere Einstellung kritisiert wird. Hier werden ein Außen- und ein Innenraum von Wissenschaft und Gesellschaft bzw. den anderen Teilsystemen gezeichnet: Außerwissenschaftliche Anforderungen werden durch Begriffe wie kurz- und schnelllebig sowie verwertbarkeits- und nutzenorientiert beschrieben. Der Innenraum wird demgegenüber mit der zweckfreien Suche nach Erkenntnis, die nicht immer linear verlaufe, in Verbindung gebracht.³²⁵ Diese Beschreibungen sind meist in einem Ton der Beratung geschrieben und versuchen sachlich die Folgen einer kurzfristigen Nutzenorientierung zu schildern und davon abzuraten: „Zum zweiten ist es ratsam, mühsame und langwierige Erkenntnis nicht auf dem Altar kurzfristiger Ergebnisorientierung zu opfern“ (FL_2012_39_u). Diese Form der Auseinandersetzung findet sich vor allem bei universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Diese Argumente stammen zu 40 % von Autor_innen aus dem kultur- und sprachwissenschaftlichen Fächerspektrum, sowie 20 % aus dem rechtswissenschaftlichen. Als grundlegende Bedingungen der universitären Wissenschaft wird die Wissenschaftsfreiheit gesehen, die dafür Sorge, dass der einzige Auftrag sei, wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren. Gleichzeitig wird der Hinweis auf diese Freiheit von denjenigen Fächern als Rechtfertigungsstrategie verwendet, deren Nutzen eher kulturell als technologisch zu verstehen ist.

(3) Grundlagenforschung als universitäre Aufgabe aller Fächer und aus der Sicht aller Autor_innen

Der Verweis auf Grundlagenforschung als Aufgabe der universitären Wissenschaft, dient meist dazu Erwartungen der Gesellschaft oder andere Teilsysteme abzuwehren und unter Hinweis auf die Suche nach Wahrheit/Neuem als Geschäft der Wissenschaft die Grenzen der Beziehung zu anderen Systemen zu ziehen. Interessant ist, dass die Grundlagenforschung als ein Prozess verstanden wird, der in unregelmäßigen Zyklen zu praktisch nutzbaren Erkenntnissen führe:

³²⁴ „Wissenschaft ist ein autonomes Handlungsfeld, das auf die Generierung neuer Erkenntnisse ausgerichtet ist“ (FL_2009_02_u).

³²⁵ „Wer von der Wissenschaft viel erwartet, auch in Anwendungsdingen, sollte ihr daher auch auf diesen Wegen folgen und nicht versuchen, auf kurzfristigen Vorteil bedacht, sie in die eigenen gesellschaftlichen Wege zu zwingen.“ (FL_2010_20_u).

*„Angewandte Forschung von heute beruht auf den Ergebnissen der Grundlagenforschung von gestern. Vereinfacht kann man sagen: Angewandte Forschung schafft die Produkte von morgen, Grundlagenforschung die Produkte und Problemlösungen von übermorgen“
(Z_2001_20_nu)*

Dieses Verständnis von wissenschaftlicher Entwicklung ist bei allen Autor_innengruppen aller Fachrichtungen in allen Medien zu finden, wie auch die Vorstellung, dass es die Aufgabe der Universitäten sei, eben diese Form der Forschung zu betreiben. Es scheint eine Idee davon zu existieren, wie man Grundlagenforschung von anderen Forschungsformen abgrenzen könne. Das Kriterium zur Differenzierung wird dann meist unter Zuhilfenahme einer distanzschaffenden Beschreibung definiert, beispielsweise als „zweckfreie [Hervorhebung CB] Bemühung um Wahrheit“ (FL_2000_38_u). Kritik an den Anforderungen, die an die Wissenschaft herangetragen würden, zielt auf Ideen der Steuerung und der Notwendigkeit der Vermarktbarkeit wissenschaftlicher Forschung. Allerdings finden sich viele Argumentationen, die auf die Notwendigkeit der Finanzierung von Grundlagenforschung verweisen, die neben Anwendungs- und Auftragsforschung ihren Raum an den Universitäten haben müsse. Diese vermittelnden Argumentationen beziehen sich meist auf medizinische und ingenieurwissenschaftliche Forschung:

„Viele meiner Forschungsthemen sind grundlegender Natur, denn ohne diesen ‚Nährboden‘ werden auf lange Sicht auch keine großen Erfolge in der anwendungsnahe Forschung mehr erwachsen können. Vorteil der Wissenschaft ist eindeutig die Freiheit, das zu erforschen, worauf man neugierig ist, ich bin neugierig und lasse mich dazu gerne durch meine Industrienähe inspirieren“ (FL_2011_20_u_1).

Man kann eine Tendenz erkennen, dass unterschiedliche Fachbereiche die Zielvorstellung der Grundlagenforschung unterschiedlich aufgreifen. Während ein explizites Nebeneinander von Grundlagen- und Anwendungsforschung von den Autor_innen aus den Fachrichtungen Ingenieurs-, Agrar- und Forstwissenschaft sowie medizinische Forschung benannt und die Herausforderung in einem ausgewogenen Verhältnis gesehen wird, nehmen die rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Autor_innen eher eine beschreibende Position ein und setzen sich mit dem Zusammenspiel auseinander. Die Äußerungen der Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaftler_innen dienen dagegen eher dazu, den Raum ihrer Forschung zu schützen, mit dem Verweis auf die Notwendigkeit der zweckfreien Forschung als Aufgabe der universitären Wissenschaft. Zugleich fordern sie den Erhalt derjenigen Fachrichtungen, die eben keinen Anwendungsbereich hätten, indem sie den Auftrag zur Grundlagenforschung betonen. So wird auf die Notwendigkeit des Schutzes der Fächervielfalt (vor allem mit Blick auf die im Diskurs als kleine oder Orchideenfächer (FL_2002_08_u_5; FL_2005_24_u_7; FL_1999_05_nu_6) beschriebenen Fachbereiche) hingewiesen, aber auch auf den

Schutz der Geistes- und Sozialwissenschaften (FL_2009_17_u), deren Nutzen nicht immer unmittelbare bzw. sichtbar sei.

Am häufigsten wird die Grundlagenforschung als Aufgabe betont, um Grundlagen- und Anwendungsforschung zu einander zu positionieren. Meist wird ein ausgewogenes Zusammenspiel als Zielvorstellung beschrieben: So wird hier von einem Kontinuum (FL_2001_13_u; Z_2008_33_nu_2) bzw. Spektrum (FL_2000_40_u) gesprochen oder ausgesagt, dass es immer schwerer würde, zwischen diesen Formen zu trennen (FL_2000_39_u_7). Die besonderen Merkmale universitärer Grundlagenforschung gehen mit dem bereits beschriebenen Bild universitärer Wissenschaft einher.

Des Weiteren findet sich eine Kopplung an den Begriff der Freiheit, hier in positiven Beschreibungen, dass die Universitäten mit ihrer Ausrichtung auf Grundlagenforschung diese bieten würden (FL_1999_14_u_2). Wieder lässt sich das Bild der Forschung um ihrer selbst willen (FL_2012_14_u_6) finden, die nicht primär auf Zwecke außerhalb des Wissenschaftssystems zielen (FL_2000_38_u_6). Ebenfalls wird in diesen auf die Notwendigkeit der ausreichenden und staatlichen Finanzierung hingewiesen, um die Grundlagenforschung als Gut zu schützen (Z_2004_24_nu; FL_2000_38_u_6). Interessant ist daneben, dass die Abgrenzung von Anwendungs- und Grundlagenforschung zwar nicht sehr stark gemacht wird, der Grundlagenforschung allerdings die ausschlaggebende Bedeutung zugesprochen wird. Dies lässt sich aus metaphorischen Beschreibungen ableiten, wenn Grundlagenforschung als Nährboden (FL_2011_16_nu_2; FL_2011_20_u_1), Reservoir (FL_2010_16_u_1) oder Substanz (Z_2004_24_nu_7) für die Anwendungsforschung bezeichnet wird.

Bisher konnte bereits gezeigt werden, dass die universitäre Wissenschaft als selbstreferentielles System beschrieben wird, dessen Grenzen vor systemexternen Anforderungen zu schützen seien. Begründet wird dies meist mit dem gesellschaftlichen Nutzen, der sich zwar nicht immer unmittelbar einstellen, aber retrospektiv erkennbar sei.³²⁶ Was als Erkenntnis oder Innovation angesehen wird, wird in Abhängigkeit von den Fachdisziplinen verstanden. Interessant ist ebenso, dass Rechtswissenschaftler_innen in diesen Argumenten eher als Expert_innen des Rechts auftreten, indem sie juristische Ratschläge und Analysen anbieten, denn als Forscher_innen.

³²⁶ „Das vielleicht beste Beispiel einer Wissenschaft, die zumeist vollkommen ‚nutzlos‘ ist, in der sich aber dann und wann unvorhergesehene Anwendungsmöglichkeiten ergeben, die Teile der Wissenschaft umstürzen können, ist die Mathematik. Es soll Mathematiker geben, die beleidigt reagieren, wenn sie gefragt werden, für was ihre Arbeit gut ist. Sie haben recht. Die Frage der Anwendbarkeit ist für die reine Mathematik bedeutungslos. Und doch haben die mathematischen Spielereien eines Hamilton, Riemann, Ricci, Lévi-Civita, Mandelbrot, Feigenbaum ungewollt die Grundlagen für die spätere Umwälzung wissenschaftlicher Disziplinen geschaffen (Quaternionen, nichteuklidische Geometrie, absoluter Differentialkalkül, Fraktale Geometrie, Chaostheorie). Vielleicht ist die Mathematik die nützlichste und wirkungsvollste Wissenschaft überhaupt – nicht trotz, sondern gerade weil ihre laufenden Forschungen nicht auf konkrete, außermathematische Ziele ausgerichtet sind“ (FL_2001_13_u).

An die Beschreibung der Ziele ist die Beschreibung der Bedingungen von Erkenntnisfortschritt geknüpft, die ebenfalls auf die Zweckfreiheit und die Unsicherheit der Produktion wissenschaftlichen Wissens verweist. Unsicherheit wird immer dann implizit thematisiert, wenn die Zeitdimension der Grundlagenforschung und die Erwartbarkeit von unmittelbar nützlichen Erkenntnissen angesprochen wird. Häufig wird hier auf das humanistische Universitätsideal zurückgegriffen, was wiederum verdeutlicht, warum der Mythos Humboldt doch eine recht funktionale Erzählung für die Universität zu sein scheint und der Identitätsstiftung der Universitätsangehörigen dient.³²⁷

(4) Bedingungen: Einsamkeit und Freiheit

Wenn Bedingungen für die universitäre Forschung genannt werden bzw. dies näher beschrieben wird, geschieht dies unter Rückgriff auf die Attribute *nicht planbar*, *offen* und *nicht abschließbar*. Gleichzeitig wird die Formel »Einsamkeit und Freiheit« bemüht und als kritische Folie gegenüber an anderen Idealvorstellungen, die von außen an die Universitäten herangetragen würden, genutzt.³²⁸ Die Formel wird aber andererseits auch als veralteter Anspruch, der von den Professor_innen immer wieder bemüht würde, aber die Wirklichkeit verkenne,³²⁹ oder als neu zu interpretierende Vorstellung und Beschreibung ausbuchstabiert.

Wiederum wird deutlich, was sich schon mit Blick auf das humboldtsche Universitätsideal und das humanistische Bildungsideal erkennen ließ: Die Formel »Einsamkeit und Freiheit« anschlussfähig und dient in ihrer Anschlussfähigkeit dazu, die verschiedensten Forderungen zu stellen und kritischen Anmerkungen zu äußern. Damit ist »Einsamkeit und Freiheit« ebenfalls ein Ideal, auf das sich berufen werden kann, das den Leser_innen bekannt zu sein scheint und in Argumentationen beliebig eingesetzt werden kann. Etwas weniger normativ aufgeladen sind

³²⁷ Ash (2006) nennt drei Gründe dafür, warum der Mythos Humboldt immer noch eine machtvolle Erzählung vor allem für die deutschen Universitätsangehörigen sei, von denen sich hier vor allem die ersten beiden Gründe erkennen lassen: „The following reasons account to some extent, if not fully, for the continued power of the ‚Humboldt Myth‘: 1. ‚Humboldt‘ is a symbol for the autonomy and predominance of the professoriate in university affairs. 2. ‚Humboldt‘ is a symbol for the primacy of basic over applied research. 3. ‚Humboldt‘ is symbolic of ideals in which many teachers (and even some students) sincerely believe, an try, despite enormous obstacles, to achieve. This is true in particular of the unity of teaching and research. Myths need not be lies, but can instead constitute ‚corporate identity‘, albeit in the form of a ‚counter-utopia“ (Ash, 2006, S. 248-249).

³²⁸ „Anstatt, wie in früheren Zeiten, dem Prinzip von Einsamkeit und Freiheit zu folgen, werden die heutigen Wissenschaftler in Vernetzung und Kontrolle gezwängt. Was zählt, ist unauffällige Teamfähigkeit, nicht mehr das widerborstige Denken. Dieser Ungeist des Konformismus droht unsere Universitäten weit mehr zugrunde zu richten, als es jede öffentliche Mittelknappheit je vermöchte“ (FL_2006_02_U)

³²⁹ „Das alles klingt ziemlich hemdsärmelig amerikanisch und widerspricht auf den ersten Blick dem in Deutschland immer noch viel zitierten Ideal des ‚Forschens in Einsamkeit und Freiheit‘, sprich: des Forschers, dem seine wissenschaftliche Erkenntnis und der Austausch mit seinen Kollegen genügen, als befänden sie sich mit ihren Universitäten irgendwo im freien Raum schwebend.“ (Z_2010_24_nu)

Beschreibungen, die nur auf die Freiheit als Bedingung verweisen, oder darauf, dass der Ausgang der Forschung eben nicht planbar und daher ein gewisser Freiraum notwendig sei:

„Das bedeutet auch, dass Wissenschaft nicht – und wenn doch, dann nur in wenigen Bereichen – wirklich planbar ist. Zwar ist ihr Weg mit Forschungsprogrammen, Projekten und Entdeckungsstrategien gepflastert, zwar besteht jede Wissenschaftsförderung auf konkreten und in ihren Versprechungen realistischen Arbeitsabläufen, doch weiß im Grunde jeder, jeder Wissenschaftler und jeder Wissenschaftsförderer, dass sich wissenschaftliche Ergebnisse nicht erzwingen lassen, dass Wissenschaft der verqueren Logik von Fünfjahresplänen ebenso wenig folgt wie eine erfolgreiche Volkswirtschaft, dass gerade in ihrer mangelnden Determiniertheit ihre ungeheure Kraft liegt“ (FL_2010_20_)

Die Unplanbarkeit und Offenheit des Forschungsprozesses werden zum einen der Einbettung in Projektstrukturen entgegengesetzt, mit dem Hinweis darauf, dass dies nicht die einzige Form der Forschung sein dürfe. Zum anderen wird unter diesen Stichworten auch Kritik an einseitigen Förderprogrammen geübt und darauf verwiesen, dass es eben nicht immer möglich sei im vorhinein zu wissen, welche Forschung auf Grund der erwarteten Erträge förderwürdig sei.³³⁰ Ebenfalls kritisiert wird in diesem Zusammenhang die Annahme, man könne die Güte der Forschung messen, beispielsweise durch den Impact-Faktor (FL_2005_42_u), und diese Einstellung der Bedingung in Einsamkeit und Freiheit zu forschen entgegengesetzt.

Schließlich finden sich in diesen Argumenten Schnittstellen zu Beschreibungen der Wissenschaft, die auf spezifische Charakteristika der Forscher_innen eingehen und Risikobereitschaft, Leidenschaft und Kreativität³³¹ als Bedingungen der Forschung beschreiben, die eben nur in einem gewissen Freiraum zu entfalten seien. Forschen wird meist als Suchbewegung beschrieben, beispielweise als „Expedition [...] in unbekannte Gegenden“ (FL_2004_43_u). Insgesamt lässt sich erkennen, dass in diesem Argumentationsmuster, die universitäre Forschung als Frei-Raum gezeichnet wird, der gleichzeitig als besonders schützenswert charakterisiert wird. Bei aller Unplanbarkeit und Offenheit der Bewegung des Forschens, scheint die Idee davon, dass diese Tätigkeit früher oder später einen gewissen gesellschaftli-

³³⁰ „Er gehört zu den Professoren in Göttingen, die keine Lust haben auf den Wettbewerb. Die sich fragen, ob der Aufwand, die Organisation, das permanente Anträge-Schreiben sich lohnen. Die bezweifeln, ob die Kooperation mit anderen Fachbereichen für die eigene Forschung fruchtbar ist. Die glauben, dass gute Wissenschaft nicht planbar sein darf. ‚Wenn in Ägypten die Menschen auf die Straße gehen, möchten wir die politische Partizipation erforschen und nicht das, was von der DFG in Zukunfts- und Clusterprogrammen Jahre vorher festgelegt wurde.“ (Z_2012_16_nu).

³³¹ „Nun sind institutionelle Rahmenbedingungen und Freiräume für kreatives Forschen nicht ohne weiteres vereinbar“ (FL_2009_12_nu). „Phantasien entstehen an der Schnittstelle von Wissen und der Einsicht in dessen Unzulänglichkeiten; sie sind ins Spiel aufgelöste Wissensformen und Vermutungen. Ohne diesen Spielraum verkäme der Wissenschaftsbetrieb zur Anstalt. Das Sichern kreativer Freiräume im akademischen Bereich bleibt also nach wie vor eine ebenso wissenschafts- wie gesellschaftspolitische Notwendigkeit“ (FL_2007_37_u).

chen Nutzen haben wird, der aber nicht als Motiv für diese Handlung dienen dürfe, ein weiteres Mal als Konsens gesetzt.

(5) Wahrheit als Zielvorstellung und die Suche nach Wahrheit als Arbeit der Wissenschaftler_innen

Im Gegensatz zu den Darstellungen in den analysierten Universitätsgeschichten (siehe Kapitel 3.6) wird Wahrheit als Zielvorstellung bzw. die Suche nach Wahrheit als stetige Aufgabe der Wissenschaftler_innen relativ häufig benannt, vor allem von universitären Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*. Hier lassen sich unterschiedliche Formen erkennen, wie Wahrheit thematisiert wird. So wird sie beispielsweise als richtungsgebend für die Motivation der Forschenden genannt und die Verben *finden* und *suchen* in Verbindung mit der Wahrheit angeführt. Hier wird Wahrheit als Kriterium für die genuin *universitäre* Form der Forschung benannt. Die universitäre Forschung wird durch die Motivation von anderer Forschung unterschieden, die Suche nach Wahrheit wird zum Selbstzweck: „Die Universitäten sind unabhängige Orte institutionalisierter Wahrheitssuche“ (FL_2000_53_u). Nicht immer wird das Motiv auf die einzelnen Forscher_innen übertragen. Vielmehr findet sich (wie in dem Zitat deutlich wird) der Verweis auf die Suche nach Wahrheit auch, um die Besonderheit des universitären Forschungsraums zu beschreiben. Zudem werden Wahrheit als regulative Idee für das Forschungshandeln (FL_2004_27_u) und die Suche nach Wahrheit als Ethos der Wissenschaft (FL_2004_15_u) angeführt. Wahrheit wird demgemäß zu einer Leitidee (FL_2010_06_u; FL_2010_26_u FL_2001_16_u FL_2001_25_u), die vor allem dazu dient, universitäre Forschung von Leistungsanforderungen und Fremdbeschreibungen abzugrenzen. Universitäre Wissenschaft wird dann mit den Attributen zweckfrei (FL_2008_32_nu; FL_2006_02_u) und kommunikativ geschlossen, da die Entscheidung über wahr und unwahr im Dialog zwischen Wissenschaftler_innen getroffen würde (FL_2004_14_nu, FL_2010_26_u; FL_2003_17_u), beschrieben. Die Universität wird als Ort stilisiert, der allein der Wahrheit verpflichtet sei (FL_1999_05_nu); die Forscher_innen werden als Anwälte_innen der Wahrheit (FL_2012_18_u) konstruiert. An diesen Beschreibungen werden zwei Dinge sichtbar. Zum einen, dass der Code wahr/unwahr dazu genutzt wird die Grenzen des Wissenschaftssystems zu beschreiben. Zum anderen wird Wahrheit im medialen Diskurs in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* zu einer regulativen Idee und somit stark normativ aufgeladen. Begriffe wie ‚Anwaltschaft für die Wahrheit‘ oder ‚Verpflichtung‘ verweisen auf eine (tendenziell) moralische Haltung, die gefordert wird und keiner weiteren Erklärungen bedürfe.

Nimmt man dazu noch diejenigen Argumente in den Blick, in denen über den Begriff der Wahrheit das Forschungshandeln näher beschrieben wird, lässt sich erkennen, dass viele der Beschreibungen auf Charaktereigenschaften bzw. Verhaltensanforderungen der Forscher_innen zielen: „Die Redlichkeit in der Suche nach Wahrheit und in der Weitergabe von wissenschaftlicher Erkenntnis bildet das

Fundament für die Berufsausübung des Universitätslehrers“ (FL_2000_28_u). Wenn die Suche nach Wahrheit näher erläutert wird, lässt sich zu dem erkennen, dass die Suche selbst schon das Ziel ist. Ebenfalls tritt ein Verständnis von Wahrheit hervor, das diese nicht im Sinne einer letztgültigen Aussage fasst:

„Vom Sinn der Suche nach der Wahrheit überzeugt, hält sich der Forscher gleich fern von denen, die meinen, der Wahrheit nicht zu bedürfen, wie von denen, die glauben, die Wahrheit in Händen zu halten“ (FL_2000_38_u).³³²

Die Suche nach Wahrheit wird zugleich in vielen Argumentationen zu einer Beschreibung der besonderen Lebenseinstellung und Haltung von Forscher_innen gewendet. Interessant an diesen Argumenten ist, dass hier die Wahrheit als Leitidee benannt wird, die Forscher_in zu sein zu einer Art Berufung stilisiert, indem hier die Haltung und die Persönlichkeit der Forscher_innen ins Zentrum der Beschreibung gestellt wird. Dies wird deutlich, wenn auch die Lehre dadurch auf die Wahrheit bezogen wird, dass die Hochschullehrerinnen die Aufgabe hätten im Geiste der Wahrheit zu erziehen (Z_1999_05_u). Die Suche nach Wahrheit als Lebenseinstellung und moralisches Prinzip wird dann weitergehend ausgebaut, indem auf bestimmten Tugenden wie Mut, Redlichkeit und – blickt man noch einmal auf die stets wiederholte zweckfreie Suche – einer gewissen Enthaltensamkeit verwiesen wird: „Der Akademiker als Theoretiker ist an der Wahrheit um ihrer selbst willen interessiert“ (FL_1999_05_nu).

Allerdings lassen sich all diese Ergebnisse auch auf diejenigen Argumente übertragen, die an die Stelle des Begriffs der Wahrheit den des Neuen oder der Erkenntnis stellen. Hier wird Freiheit von äußeren Einflüssen (FL_2010_13_u) oder externen Bewertungsmaßstäben (FL_2007_03_u) ebenfalls als Bedingung für Erkenntnisgewinnung genannt. Erneut wird die Erkenntnissuche zur Aufgabe und Motivation zugleich, da der Prozess der Erkenntnissuche als nie endend dargestellt wird: „Denn die Wissenschaft ist kein festes System von Kenntnissen, sondern ein ständiger und nie abgeschlossener Erkenntnisprozeß – ein suchendes Voranschreiten zu neuen Entdeckungen und Einsichten“ (FL_2004_43_u). Auch hier wird Zweckfreiheit zum Prädikat und Aufgabe: „um ihrer selbst willen betriebene Wissenschaft, die Erkenntnis und nichts als Erkenntnis hervorbringt“ (FL_2007_03_u). Und nicht zuletzt werden auch hier Eigenschaften der Forschenden benannt, die Wissenschaft als Berufung stilisieren, indem beispielsweise ein Wissenschaftler portraitiert wird mit Attributen wie Besonnenheit und niemals ruhender Neugier, der Neues wagt (FL_2004_03_nu).

Da die Argumente, die eine Suchbewegung als Handlung der Wissenschaftler_innen – sei es nach der Wahrheit, dem Neuen oder der Erkenntnis – ins Zentrum stellen, ähnlich funktionieren, lässt sich schließen, dass unter Wahrheit eben

³³² „Die Suche nach Wahrheit ist immer nur Suche, niemals aber die Wahrheit selbst. Alles, was sie vermittelt, ist daher stets nur ein unvollständiges und in dem Sinn ungesichertes Wissen“ (FL_2003_19_u).

Erkenntnisse und somit den fachwissenschaftlichen Perspektiven angepasste Formen von methodisch und theoretisch gesichertem Wissen verstanden werden. Wichtig scheint in all diesen Beschreibungen die Schließung des wissenschaftlichen Systems und der Verweis auf die innerwissenschaftliche Qualitätssicherung durch den wissenschaftlichen Diskurs.

Zugleich wird aber deutlich, dass die Leser_innen beinahe keine konkreten Beispiele dafür zu lesen bekommen, was eben als Wahrheit oder Erkenntnis gesehen wird. Um dem Verständnis davon näher zu kommen, sollen im Folgenden neben den Beschreibungen der Ziele und der Handlungen der Wissenschaftler_innen, die unter dem Stichwort Erkenntnis- oder Wahrheitssuche zusammenfassbar sind, weitere Modi des wissenschaftlichen Handelns und der dazu notwendigen Einstellung, wie sie von den Autor_innen beschrieben wird, dargelegt werden.

8.2.2 Modi von Wissenschaft und Forschung

Die Aussagen dazu, wie wissenschaftliches Handeln gestaltet ist und mit welcher Einstellung die Handlungen der Wissenschaftler_innen verbunden sind, lassen unterschiedliche Ausrichtungen und Inhalte erkennen. Alle Beschreibungen werden von den Autor_innen der unterschiedlichen Fachgruppen gleichermaßen bedient und stammen erwartungsgemäß zu 70 % von universitätsangehörigen Autor_innen. Unterschieden wurden Aussagen über die (1) Kommunikation zwischen Wissenschaftler_innen, (2) Kommunikation mit den Gegenständen der Wissenschaft, (3) Einstellung der Wissenschaftler_innen, die deren Handeln beeinflussen, sowie (4) Beschreibungen der Handlungsrichtung (jenseits der bereits beschriebenen Suche nach Wahrheit/Erkenntnis).

(1) „Wissenschaft ist offener Diskurs unter Peers“ (FL_2012_01_u)

Dialog, Austausch und Diskurs werden häufig in den Beschreibungen des wissenschaftlichen Handelns genannt. Hierbei wird der wissenschaftliche Austausch als Teil der wissenschaftlichen Arbeit wahrgenommen und beschrieben und vor allem das kollektive Handeln, die wissenschaftliche Kritik sowie der Ideen- und Erfahrungsaustausch als deren Bestandteile dargelegt. Zwei Drittel der Argumente, die den wissenschaftlichen Austausch beschreiben, sind gebunden an die Nennung von Qualitätsmerkmalen, die gute wissenschaftliche Praxis beschreiben. Allerdings sind diese dann ganz unterschiedlich gefasst und grenzen sich eben mit dem Verweis auf die Eigendynamik des wissenschaftlichen Diskurses von Qualitätsmerkmalen ab, die als wissenschaftsextern empfunden werden. Darüber hinaus finden sich Argumente, die im wissenschaftlichen Austausch selbst die Qualitätssicherung sehen. Die Argumente in der Wochenzeitung *Die ZEIT* portraituren häufig besonders spezifische wissenschaftliche Dialogformen und Austauschbeziehungen als mustergültige, wobei zugleich hervorgehoben wird, dass es sich hierbei um besondere Projekte, Universitäten oder Kooperationen handele. Zum einen wird

hier der Auftrag der Wochenzeitung deutlich, der breiten Öffentlichkeit bestimmte Projekte vorzustellen, zum anderen lässt sich erkennen, dass von außenstehenden Autor_innen besondere Beispiele und Projekte der Wissenschaftsgemeinschaft in den Vordergrund gerückt werden.

Insgesamt wird der wissenschaftliche Dialog zugleich als Bedingung wie auch als Recht der Universitätsangehörigen beschrieben. Die Formen der Kommunikation der Wissenschaftler_innen können stark divergieren, so werden Netzwerke (FL_2013_13_u; FL_1999_10_u), Brownbag-Lectures (Z_2001_10_nu), Tagungen (Z_2000_22_nu) oder einfach der weltweite Austausch (FL_1999_25_u) als wichtige Formen des wissenschaftlichen Dialogs benannt.

Neben Beschreibungen, die den wissenschaftlichen Dialog nur nennen, finden sich einige, die diesen Dialog noch präzisieren und wissenschaftliche Kommunikation als Streit um das beste Argument (FL_2007_04_u) oder die beste Erklärung darlegen. Dies wird dann als Qualitätssicherungsverfahren dargestellt, das dazu diene, dass sich nur gut überprüfte Forschungsergebnisse durchsetzen (FL_2013_13_nu) und wirkliche Erkenntnisse und Fortschritt ermöglicht würden (FL_2013_32_u). Interessant an diesen Beschreibungen ist, dass hier ebenfalls die Wissenschaft als Gut angesehen und stets betont wird, dass diese Form der Auseinandersetzung nur um der Wissenschaft willen geschehe: „Die Wertschätzung eines Kollegen qua Kollegen wird gerade dadurch zum Ausdruck gebracht, daß man sein Argument unbedingt überprüft“ (FL_20006_10_u).

Schließlich lassen sich noch Beschreibungen erkennen, die nicht so sehr auf wissenschaftlichen Austausch in Projekten, Netzwerken und unter Forscher_innen direkt eingehen, als vielmehr eine Kommunikationsebene in der Rezeption und Rezension von Publikationen bzw. in Forschungsergebnissen, die auf Tagungen vorgestellt werden, sehen. Hier geht es eben nicht um das Entstehen von Forschungsergebnissen, sondern um die Verbreitung, Wahrnehmung und Besprechung der Ergebnisse anderer Wissenschaftler_innen, wobei sich dies nicht immer trennscharf unterscheiden lässt. Betont wird in diesen Argumenten häufig der Bedarf an Zeit, möchte man die Ergebnisse anderer Wissenschaftler_innen kennen, diskutieren (FL_2011_18_u) und in den eigenen Forschungen sowie in der Lehre berücksichtigen (FL_2006_14_u). Des Weiteren gehen diese Beschreibungen auf den Stellenwert der Sichtbarkeit auf Konferenzen und die Relevanz von Publikationen für die wissenschaftliche Karriere ein (FL_2003_12_u).

In all diesen Beschreibungen wird wissenschaftliche Kommunikation als wichtige Bedingung für Wissenschaft sowie für deren Entwicklung dargestellt. Die Besonderheit der wissenschaftlichen Kommunikation wird darin gesehen, dass sie Kommunikation unter gleichgesinnten Kolleg_innen sei, die mit Blick auf den Forschungsgegenstand gemeinsam (auch in Form von wissenschaftlicher Argumentation) um die beste Erklärung ringen. Dies wiederum wird als wissenschaftsinternes Qualitätssicherungsverfahren verstanden. Hier wird dann Sichtbarkeit innerhalb der Gemeinschaft als Qualitätsmerkmal benannt und die innerwissen-

schaftliche Beurteilung im wissenschaftlichen Diskurs den externen Beurteilungskriterien oder Bewertungen durch Rankings gegenübergestellt. Der Hinweis, dass Bewertungen³³³ und/oder Wettbewerb Teil des wissenschaftlichen Systems seien, dessen Regeln allerdings die Akteur_innen dieses Systems selbst bestimmten, wobei sie sich wiederum an wissenschaftliche Kriterien hielten, wird hier häufig vorgebracht. Des Weiteren wird betont, dass Qualität und nicht Quantität ausschlaggebend sei. Gleichzeitig wird ebenfalls deutlich, dass neben der Übereinstimmung in der Beschreibung des Stellenwertes von wissenschaftlichem Austausch, die Orte und Ebenen dieses wissenschaftlichen Dialogs ganz verschieden sind.

(2) *Kommunikation mit den Gegenständen*

Die Kommunikation zwischen den Forscher_innen und den Gegenständen wird mit unterschiedlichen Verben beschrieben. Die am häufigsten genannten sind hier *untersuchen*, *Daten interpretieren*, *lesen* und *interpretieren des Gegenstands* sowie etwas zu *verstehen suchen* oder eine Bewegung, die sich am Besten mit der Beschreibung *das Ganze zu verstehen suchen* (FL_1999_05_nu) fassen lässt. Keine der Beschreibungen des Forschungsprozesses findet sich allerdings in mehr als zwanzig der Artikel im Gesamtkorpus. Hieraus wird deutlich, dass aufgrund der Vielfalt der Gegenstände der jeweiligen Forschung auch der Forschungsprozess unterschiedlich beschrieben wird. Während Fachrichtungen wie Literaturwissenschaften oder Geschichtswissenschaft das Lesen und die Interpretation von Texten als Forschen verstehen, wird in anderen Fachrichtungen häufiger das Interpretieren von Daten benannt. Verstehen und untersuchen sind wiederum scheinbar universal einsetzbare Beschreibungen. Da sich aber insgesamt nur wenige Beschreibungen finden, die Aussagen dazu treffen, wie der Forschungsgegenstand bearbeitet wird, lässt sich hieraus nur ableiten, dass entweder die konkrete Beschreibung des wissenschaftlichen Handelns als nicht interessant für die Leser_innen gewertet wird, da diese Beschreibungen gegebenenfalls zu detailliert sind, um die Leser_innen anzusprechen, oder dass die Autor_innen eher die Ziele, Aufgaben und Probleme im öffentlichen Diskurs beschreiben – vielleicht, weil diese anschlussfähiger bei einer breiten Leser_innenschaft sind und für die konkrete Beschreibung des Forschungshandelns ja der kollegiale Diskurs und Austausch zur Verfügung steht.

(3) *Idealismus und Einsatzfreude*

Eng an die Beschreibungen dessen, was unter wissenschaftlichen Handlungen verstanden wird, sind Aussagen gebunden, die die Einstellung der wissenschaftlichen Akteur_innen erläutern. Eine erste Erkenntnis ist hier, dass, obgleich vor allem Wissenschaftler_innen das wissenschaftliche Handeln und die dazu scheinbar notwendige Einstellung beschreiben, hier vor allem in der dritten Person Sin-

³³³ „Wir urteilen ständig übereinander, z.B. als Gutachter für Zeitschriftenartikel, Forschungsanträge oder Bewerbungen oder als Mitglieder von Fachbeiräten“ (FL_1999_10_u).

gular geschrieben wird. Ebenfalls nicht verschwiegen werden soll, dass in den untersuchten Medien auch beinahe ausschließlich in der Dritten Person Singular oder Plural maskulin gesprochen wird und beinahe nie die Forscherin oder eine Gruppe von Forscher_innen beschrieben wird. Ausnahme bilden die wenigen Artikel, die sich explizit mit den Karrierewegen von Frauen in der Wissenschaft befassen. Es wird meist über den Wissenschaftler gesprochen oder allgemein über die Wirkung von Kreativität, Leidenschaft und Risikobereitschaft auf die Erkenntnissuche. Am häufigsten finden sich eben diese drei Eigenschaften, die gleichzeitig als Bedingungen für die Wissenschaft aufgezählt werden. So lassen sich Innovation und Kreativität als Grundlage der Wissenschaft (FL_2012_41_u) und individuelle Kreativität sowie zeitintensive Denk- und Diskussionsprozesse als Bedingung für wissenschaftliche Höchstleistungen (FL_2011_18_u) identifizieren. Häufig wird in diesem Zusammenhang außerdem Freiheit als hoch bedeutsam für die Kreativität und Entfaltung der Wissenschaft benannt und eingefordert (FL_2001_24_u; FL_2005_26_u). Nimmt man neben den Argumenten, die die Kausalkette – Wissenschaft braucht Kreativität, Kreativität braucht Freiheit ergo braucht Wissenschaft Freiheit – in ihre Aussage einbauen, auch diejenigen in den Blick, die so etwas wie Leidenschaft und Risikobereitschaft als Bedingung nennen, erhalten die Erzählungen rund um die Natur der Wissenschaftler_innen eine mythische Färbung. Hier werden Narrative geprägt, die die Beziehung von Wissenschaftler_innen zu ihrer Forschung nicht als Beruf sondern als Berufung stilisieren: So ergeht die Forderung, es müssten wieder Verhältnisse für die Forscher_innen geschaffen werden, in denen die Passion der Wissenschaftler_innen vergleichbar sei mit der „Leidenschaft eines Liebenden“ (FL_2008_16_u), es wird vom brennenden Interesse an den Fragen des Fachs gesprochen (FL_2009_06_Nu) sowie von Wissenschaft als Lebensform (FL_2010_20_u). Zudem findet sich der Verweis darauf, dass der Erkenntnisfortschritt nicht steuerbar sei. Er entstehe „[i]n aller Stille. Er wird getragen von denen, die vom ‚Feuer der Wissenschaft‘ erfasst sind“ (Z_2013_09_u). Die Wissenschaft wird hier als intrinsisch motiviert und eben nicht (nur) durch Fleiß und methodisches Können zu Erkenntnis führend beschrieben. Eine weitere bildhafte Darstellung prägt die Aussagen: Wissenschaft als Entdeckungsreise und daran gebunden Risikobereitschaft als wichtige Bedingung für den Erkenntnisfortschritt. Das Risiko wird allerdings eher bezogen auf das Gebiet des Denkens und Diskutierens, beispielsweise die Bereitschaft zum theoretischen und methodischen Risiko (Z_2000_23_u). Des Weiteren wird Risikofreude als Bedingung genannt in Aussagen wie: „Wissenschaft ist, wenn sie gut ist, immer irgendwie lebensgefährlich“ (FL_2014_11_u), oder als Forderung nach Innovations- und Risikobereitschaft gepaart mit dem Mut, unbekanntes Terrain zu erkunden (FL_2009_12_nu). Insgesamt wirken all diese Beschreibungen pathetisch und gleichzeitig lässt sich das Selbstverständnis erkennen (das hier allerdings als Fremdbeschreibung in der dritten Person auftritt), dass Wissenschaftler_in zu sein eher einer Berufung und Lebensaufgabe gleiche als einem Beruf, der in seinen Aufgabenbereichen und Zeiten

der Ausübung klar konturiert sei. Hier lässt sich die Frage anschließen, ob diese Einstellung erlernbar sei, die auch in wenigen Textsegmenten beantwortet wird, wenn die Phase der akademischen Karriere mit Beschreibungen wie Phase der Eigeninitiative und kreativen Energie (FL_2005_10_u) oder auch mit Blick auf die Notwendigkeit der Freiheit in eben dieser Phase beschrieben wird, damit sich Kreativität und Leidenschaft entfalten können (FL_1999_02_u). Hier lässt sich erkennen, dass neben der wissenschaftlichen Ausbildung die implizite Vorstellung vorherrscht, dass es einer bestimmten Überzeugung und Leistungsbereitschaft bedürfe:

„Die Promotion setzt eine spezifische Begabung für die Forschung voraus, die verbunden ist mit Kreativität, Phantasie und Standfestigkeit sowie einem Engagement, das auch vor einer 60-80-Stunden-Woche nicht zurückschreckt!“ (FL_1999_02_u_2).

Der Verweis auf diese Eigenschaften kann ebenfalls dazu dienen, ein Gefahrenpotential zu beschreiben, das in einer Vielfalt von Veränderungen gesehen wird. So wird von der Forderung nach Drittmittelprojekten, über die Abschaffung der Habilitation bis hin zur Einführung von Qualitätssicherungsverfahren vieles genannt, was die universitäre Forschung gefährde, da diese Neuerungen die Kreativität, Leidenschaft oder Risikobereitschaft der Forschenden einschränken würden. Zudem greifen diese Argumente häufig auf eine Einteilung zurück, die die Gefährdung der Universität als in der Gegenwart oder unmittelbaren Zukunft bestehend zeichnet. Diese Darstellung der Gegenwart wird dann mit der Idee der traditionellen Universität der Vergangenheit kontrastiert und die traditionelle Universität als Hort der freien Wissenschaft und Garant des wissenschaftlichen Fortschritts dargestellt.

Ebenso wie die Verweise auf Kreativität und Risikobereitschaft funktionieren die Argumente, die Individualität und Originalität als Bedingung für Erkenntnisfortschritt benennen. So wird auch hier auf die Gefahr individuelle Forschung zu verunmöglichen verwiesen (FL_2007_37_u; FL_2003_14_u; Z_2008_23_u) und diese Gefährdung beispielsweise im Gewinnstreben und in der Allmacht der Universitätsleitung gesehen wird, die akademische Kreativität und Individualität verhindern würde (Z_2007_31_u). Auch hier wird auf die traditionelle Universität als Idealbild rekurriert (FL_2010_20_u; Z_2007_29_u). Schließlich wird ein Selbstverständnis implizit verbreitet (implizit, da hier beinahe nie verdeutlicht wird, dass es sich um eine subjektive Meinung handelt), dass das, was Wissenschaft und die Motivation dazu ausmache, vor allem von den passionierten Wissenschaftler_innen verstanden werden könne (FL_2002_20_u).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Eigenschaften, die Wissenschaftler_innen ausmachen würden, erstens positiv sind und zweitens den schöpferischen Akt des wissenschaftliche Handelns betonen: Passion, Kreativität, Neugier usw. Des Weiteren werden diese Eigenschaften dadurch, dass die Autor_innen nicht auf ihre individuelle Erfahrung rekurrieren, als beinahe allgemein bekannt und gültig dargestellt. Wissenschaftler_in zu sein wird verstärkt als

eine spezifische Haltung zur Welt beschrieben, nicht als Beruf, den man erlernen könne.

(4) Nachdenken, Zweifel und Kritisieren

Eng aneinander gebunden sind Darstellungen, die das Denken, Zweifeln und Kritisieren als wissenschaftliche Handlung benennen. Häufig treten zumindest zwei der genannten Tätigkeiten in einem Argument auf. Beinahe immer geschieht dies, um das wissenschaftliche Handeln an den Universitäten gegenüber anderen Handlungsformen abzugrenzen bzw. auf Gefahren durch Steuerungsmaßnahmen, Reformen oder andere Eingriffe zu verweisen, die die benötigte Zeit und Freiheit beschränken würden. Es ist anzumerken, dass diese Beschreibungen insgesamt zu ca. 60 % von universitären Autor_innen aus den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Sozialwissenschaften stammen, die ja, wie bereits gezeigt, in den Beschreibungen des universitären Forschungshandelns insgesamt eine prominente Stellung einnehmen. All diese Tätigkeiten werden als Proprium des Forschungshandelns benannt, die mit einer Einstellung verbunden sind: „Man muß Fehler in den Gedankengängen und Theorien erkennen, man muß kritisch bleiben und stolz sein: Stolz auf den Kern der Wissenschaft: Das Denken“ (FL_2004_28_u). Zudem wird im Zusammenhang mit den Begriffen des Denkens und Zweifelns auf die Freiheit oder benötigte Freiräume verwiesen (FL_1999_08_u) oder „freies schöpferisches Denken“ (FL_2012_37_u) und der „unabhängig forschende Geist“ (FL_2007_03_u) als Notwendigkeit universitärer Forschung benannt. Das gemeinsame Auftreten von Zweifeln und Denken ist darauf zurückzuführen, dass die Argumentationen zunächst die Notwendigkeit des Freiraums zum Denken benennen und dann darauf verweisen, dass die wissenschaftliche Gemeinschaft durch Zweifel und institutionalisierte Kritik die Qualität der Forschung sichert:

„Innerhalb dieses Schonraums der Wissenschaft selbst aber bedarf es einer gemäß der Eigenlogik der Geltungsüberprüfung verfabrenden Korrekturinstanz, die nur in der durch die Kollegialität der Forscher gesicherten Kritik bestehen kann“ (FL_2006_10_u).

Während also das Denken als individuelle Forschungshandlung beschrieben wird, wird durch die Nennung von Zweifel und Kritik als dialogischem Handeln eine weitere Komponente der Interaktion im Wissenschaftssystem benannt. Sowohl dem Nachdenken, als auch dem Zweifeln und Kritisieren wird zudem eine gesellschaftliche Dimension zugeschrieben, die eine Verbindung von Wissenschaft und Gesellschaft betont: So verweisen diese Fälle darauf, dass die Universitäten als Orte des Denkens und Redens „notwendige Treibmittel einer kulturell reichen und intellektuell vielfältigen Entwicklung der Gesellschaft“ (FL_2003_33_u) seien, oder darauf, dass die Universität der Gesellschaft nur dienen könne, wenn sie „neues Wissen schafft, dieses Wissen systematisiert und interpretiert, es kritisiert und auf seine Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung prüft“ (FL_2004_42_u). Zum einen wird hier die Universität und nicht mehr der/die

einzelne Wissenschaftler_in und ihr Handeln beschrieben, zum anderen wird aber deutlich, dass der Universität ebenso die Aufgabe zugeschrieben wird, Wissen zur Verfügung zu stellen, das den Fortschritt und die Entwicklung der Gesellschaft sichert. Der Prüfstein für die Güte dieses Wissens wird allerdings im wissenschaftlichen Dialog bestimmt.

Neben diesen Beschreibungen des wissenschaftlichen Handelns lassen sich noch einige allerdings seltenere Darstellungen erkennen, in denen das ›Fragen als Erkenntnismodus‹, das ›Entwickeln von Theorien‹, sowie die Aufgabe ›Wissen zu reproduzieren‹ oder ›aus Bestehendem Neues abzuleiten‹ auftauchen. Zudem wird ›Schreiben‹ selbst als Modus der Wissenschaft genannt. Allerdings finden sich diese Formen nur wenigen Argumentationen. Insgesamt wird deutlich, dass die Forschungshandlungen nur sehr selten konkret beschrieben werden, und wenn dies geschieht, dann meist, um die Universität als Raum fassen, in dem nur unter der Bedingung von Freiheit Wissenschaft möglich sei. Hinzu kommt, dass alle Beschreibungen so breit gefasst sind – beispielsweise die Suche nach Erkenntnis, aber auch das Denken und Zweifeln – dass Wissenschaftler_innen sich fächerübergreifend damit identifizieren können.

8.2.3 Kritik an der Entwicklung und die Frage nach Qualitätskriterien für das Wissenschaftssystem

Es stellt sich im Anschluss die Frage, ob denn im Bereich der Beschreibungen, die Qualitätskriterien für Forschung an den Universitäten benennen, Unterschiede zwischen den Fachkulturen und den Autor_innengruppen zu erkennen sind. Da allerdings die Nennung von Qualitätskriterien von Forschung sowohl von universitären als auch von außeruniversitären Autor_innen stark mit der Kritik an den Entwicklungen des Wissenschaftssystems verknüpft sind, werden hier Argumentationsstränge herausgearbeitet, die sowohl auf die Kritik an der Entwicklung eingehen als auch implizite und explizite Vorstellungen von wissenschaftlicher Güte transportieren.

Mit Blick auf die Kritik an der Entwicklung der Wissenschaft lässt sich feststellen, dass hier beinahe ausschließlich externe Faktoren genannt werden, die zu einer negativen Entwicklung der universitären Forschung führen würden. So sind die Hauptkritikpunkte (1) die an die Wissenschaft herangetragene Anforderung der Nützlichkeit, (2) falsche Kriterien der Qualitätsbestimmung, die nur die Quantität, aber nicht die Qualität der Forschung in den Blick nehmen würden, (3) fehlende Finanzierung sowie (4) Steuerungsmaßnahmen und Reformen, die nicht der Eigendynamik wissenschaftlichen Handelns entsprächen. Die externe Einflussnahme bzw. durch systemexterne Impulse in Gang gebrachte Veränderungen werden zum einen als unzureichenden in den Maßstäben zur Beurteilung des wissenschaftlichen Werts kritisiert, beispielweise die Publikationsmenge oder die Drittmittelbezüge als Kriterium. Zum anderen wird, ohne eine konkrete Aussage

dazu zu treffen, was wissenschaftliche Güte bedeutet, auf die Forderung verwiesen, die Beurteilung der Wissenschaft dem Wissenschaftssystem zu überlassen.

Insgesamt überschneiden sich die von den universitären Autor_innen angebrachten Kritikpunkte stark, ihre Argumentation erfolgt meist dichotom, und es ist dabei egal, ob die Kritik sich an Qualitätssicherungsmaßnahmen, die von den Hochschulleitungen eingeführt werden, an Rankings, der Einführung von Hochschulräten oder der Frage nach der leistungsbezogenen Besoldung entzündet. Die Argumente weisen starke strukturelle Ähnlichkeit auf sowohl in der Kritik als auch in der Darstellung dessen, was als legitimes Verständnis von universitärer Wissenschaft transportiert wird. Gegenübergestellt werden Inhalt und Außenwirkung, Qualität und Quantität (FL_1999_10_u), kurz- und langfristige Wirkungen sowie „Wahrheits- und Wettbewerbsorientierung“ (FL_2004_26_u). So wird als innerwissenschaftliches Verfahren das Lesen von Publikationen anstelle der Bewertung des Publikationsorgans (FL_2013_37_u; FL_2010_25_u) präferiert oder der fachlich-akademischen Beurteilung durch Kolleg_innen diejenige, die sich an „Sekundärkriterien“ wie Drittmittelhöhe und Zitationsraten orientiert (FL_2005_06_u_5; FL_2001_24_u_4), entgegengesetzt.

Thematisch befassen sich diese Argumente mit der Frage nach der leistungsbezogenen Besoldung von Professor_innen oder mit Auswahlkriterien mit Blick auf die akademische Karriere. Ebenfalls finden sich, wie in den meisten abgrenzenden Beschreibungen, die die Autonomie der Wissenschaft verteidigen, Verweise auf die Universitätsgeschichte (FL_2003_14_u) und auf große Gelehrte, die im heutigen System keine Chance gehabt hätten (Z_2008_23_u; Z_2006_13_nu).

In den Beschreibungen, die Kritik an der Steuerung von Außen oder an externen Bewertungsmaßnahmen äußern, wird ebenfalls auf das bereits mehrfach angesprochene Bild von der Wissenschaft verwiesen, die am besten gedeihe, wenn man sie in Ruhe lasse bzw. auf die Wissenschaftler_innen, die am Besten unter dieser Bedingung arbeiten könnten. Daran gebunden ist wiederum die Nennung von bereits beschriebenen Forschungshandlungen und deren Bedingung, wie das kritische Denken im geistigen Freiraum (FL_2010_06_u_7), Individualität und Kreativität in der Forschung (FL_2008_36_u_2; FL_2012_41_u) und einer universitären Wissenschaft, die sich am Besten unter den Bedingungen von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung (FL_2013_31_u_6) entfalte. Die Folgen, die benannt werden, sollte man sich den kritisierten Veränderungen ergeben, werden mit Begriffen beschrieben, die dem Bild origineller und kreativer Wissenschaft entgegenstehen. So würden Forscher_innen im Geist der veränderten Wissenschaft nur mehr reagieren und nicht initiativ tätig sein (FL_2007_23_u_6) und sich nur noch den mehrheitsfähigen Trendthemen widmen (FL_2001_13_u; FL_2007_37_u_7). Als Folge wird vor dem Entstehen wissenschaftlicher „Monokulturen“ (Z_2007_29_u_6), dem „Ungeist des Konformismus“ (FL_2006_u_6) oder „Mainstream-Forschung“ (FL_2012_41_U_6) gewarnt. Insgesamt wird deutlich, dass die Argumentationen mit rhetorischen Mitteln arbeiten, die auf eine hohe

Emotionalität verweisen. Es wird sowohl auf Wissenschaft in autoritären Systemen verwiesen, indem vor Planwirtschaft (FL_2008_16_u_2) bzw. dem Irrglauben der Planbarkeit (FL_2006_02_u_7) gewarnt wird oder die Folgen darin gesehen, dass eine Funktionärskaste ausgebildet würde (FL_2003-30_u_6) – hier mit Blick auf die Anforderungen im Wissenschaftssystem und die Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen. Weitere Bilder beziehen sich auf den Gegensatz von Glauben und Wissen, wenn das Streben nach Drittmitteln mit dem Anbeten eines goldenen Kalbs verglichen wird oder von einer neuen Religion (Qualitätssicherung) die Rede ist, die der Vernunft als eigentlicher Richtschnur (FL_2009_14_u_6) gegenübergestellt wird. Diejenigen Akteur_innen, die für die Veränderungen verantwortlich gemacht werden, werden, wie bereits in den Beschreibungen, die sich auf die Beziehung von Wissenschaft und Politik bzw. Wirtschaft beziehen, als aktiv Handelnde gezeichnet, die die Wissenschaftlerinnen ständiger Kontrolle (FL_2002_07_u; FL_2001_13_u) aussetzen, sie gar peinigen (FL_2010_20_u) würden.

Die Ursachen der negativen Veränderungen werden zwar in verschiedenen Maßnahmen, aber dennoch einheitlich als von außen kommend gesehen. Interessant ist noch, dass diese Argumentation vor allem von der Gruppe der Sprach- und Kulturwissenschaftler_innen erweitert wird durch den Hinweis auf die unterschiedlichen Fachkulturen.³³⁴ So schade die Leistungsmessung über Publikationen oder Drittmittel in ‚kleinen Fächern‘ oder in den Geisteswissenschaften der disziplinären Vielfalt (FL_2006_02_u_7). Mit Blick auf Kriterien für die Qualifikationsverfahren wird vor allem in analytischen Artikeln von Rechtswissenschaftler_innen kritisch auf die Vereinheitlichung von Maßstäben verwiesen, da in den unterschiedlichen Fächern unterschiedliche Anforderungen notwendig seien (FL_2003_20_u_5; FL_2001_20_u_5).

(1) Publikationen und Drittmittel – zur internen Bewertung und für externe Ranglisten?

Argumentationen, die Drittmittel und Publikationen als Qualitätskriterien nennen, beziehen sich entweder auf die Auswahlverfahren von Wissenschaftler_innen in Qualifikationsverfahren oder beschreiben die Verfahren, nach denen Rankings erstellt werden.

Universitäre Autor_innen in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* nennen diese Faktoren, wenn sie Auswahlverfahren im Wissenschaftssystem beschreiben oder wenn Nachwuchswissenschaftler_innen über die Anforderungen berichten, die beispielweise in den Verfahren zur Evaluation der Juniorprofessur angesetzt werden. Die Nennung der Kriterien geschieht dann meist implizit. Das meint, dass Publikationen und Drittmittel als Bewertungskriterien aufgezählt werden und die

³³⁴ „Setzte man etwa als Kriterium Drittmittelinwerbung an, so wären die Geistes- und Kulturwissenschaften wieder einmal benachteiligt, in denen viele die jeweilige Disziplin prägende Publikationen ohne Zuschußfinanzierung zustande kommen“ (FL_2002_33_u_7).

Aufzählung als Beleg dafür gewertet werden kann, dass hier Qualitätskriterien indirekt bestätigt werden.³³⁵ Wird auf diese Kriterien zur Qualitätsmessung eingegangen und nach Validität gefragt, finden sich einige mediative Beschreibungen, die die Reduktion auf ausschließlich diese Faktoren kritisieren, dann auch wieder im bereits beschriebenen Rückgriff auf die Gegenüberstellung von Quantität und Qualität: „Doch die Betrachtung von Qualität und Quantität im Doppelpack stößt rasch an Grenzen, die wir rechtzeitig klar setzen sollten“ (FL_1999_10_u).

Häufiger werden Drittmittel und Publikationen allerdings als Bewertungsmaßstäbe benannt, wenn die Ergebnisse des Hochschulrankings des Centrums für Hochschulforschung (CHE) in der Wochenzeitung *Die ZEIT* dargestellt oder dessen Gültigkeit und Repräsentativität diskutiert und verteidigt wird. So verwundert es nicht, dass hier der Anteil nicht-universitärer Autor_innen, die diese Qualitätskriterien nennen, im Vergleich zu allen Äußerungen dieser Gruppe besonders hoch ist: Während insgesamt nur 30 % der Aussagen zu Forschung und Wissenschaft von nicht-universitären Autor_innen stammen, steigt der Anteil hier auf über 50 %. Interessant ist allerdings, dass gerade zur Verteidigung der Bewertungsmaßstäbe wiederum darauf verwiesen wird, dass hier wissenschaftsinterne Qualitätssicherungsverfahren ausschlaggebend seien, da die Drittmittelvergabe eben durch ein wissenschaftliches Gremium geschehe: „Die Gelder der DFG sind dabei ein besonderes Gütesiegel, da sie nur nach einer strengen Qualitätsprüfung vergeben werden“ (Z_2003_16_nu). Aus diesen Aussagen geht hervor, dass es einen Diskurs um die Qualitätskriterien gibt, der sich entlang der Bewertungsmaßstäbe der Rankings entwickelt. So nehmen auch die kritisch auf Drittmittel und Publikationen als Qualitätskriterien eingehenden universitären Autor_innen häufig auf diese Rankings Bezug. Daran lässt sich erkennen, dass das Wissenschaftssystem durchaus auf diese von ‚Außen‘³³⁶ an es herangetragenem Form der Leistungsbewertung und den damit einhergehenden Leistungserwartungen auseinandersetzt.

Ähnlich verhält es sich mit Texten, die über Berichterstattung das Bild einer exzellenten Wissenschaft zeichnen, die sich aus der Vernetzung von Forschungsgruppen oder außeruniversitären mit universitären Forschungseinrichtungen ergebe. So wird hier beispielweise über die positive Berichterstattung über das KIT oder bestimmte Sonderforschungsbereiche ein Qualitätskriterium eingeführt, das Vernetzung und den Zusammenschluss zu großen Forschungsgruppen als Bedingung für exzellente Forschung darstellt. Auch hier findet die Berichterstattung vor allem in der Wochenzeitung *Die ZEIT* und von nicht-universitären Autor_innen

³³⁵ „Mit der Einführung der Juniorprofessur sollte die Notwendigkeit zur Erlangung der Venia Legendi über den Weg der Habilitation gesetzlich bis zum Jahr 2010 wegfallen und durch Veröffentlichungen in international hochwertigen Journals sowie durch eigenständige Forschung und Lehre als auch Drittmittelinwerbung ersetzt werden“ (FL_2006_07_u).

³³⁶ Wobei man an dieser Stelle darauf verweisen muss, dass Drittmittel und Publikationen durchaus in Berufungsverfahren eine wichtige Rolle spielen, nur dass in diesem Fall die Bewertung der Leistung im kollegialen Raum geschieht.

statt. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die Bewertungsmaßstäbe vor allem mit Blick auf die Rankings und die Exzellenzinitiative als von außen an das Wissenschaftssystem herangetragenem Wettbewerb problematisiert werden.

Handelt es sich um Beschreibungen, die auf die Bedingungen einer wissenschaftlichen Karriere eingehen, werden diese Kriterien als weniger problematisch wahrgenommen, da es sich um wissenschaftsinterne Maßstäbe zur weiteren Beurteilung der Arbeit von Wissenschaftler_innen in den Qualifikationsphasen handelt. Vielleicht wird dies aber auch nicht so kritisch wahrgenommen, da die Akteur_innen, die selbst Teil des Systems sind, annehmen, dass sie neben der Quantität ebenfalls bzw. vor allem die Qualität der Publikationen und Forschungsprojekte in den Blick nehmen, wenn sie an den Auswahlverfahren beteiligt sind.³³⁷ Außerdem stammen einige dieser Beschreibungen aus Interviews mit Wissenschaftler_innen, die sich momentan in dieser Phase befinden, die lediglich (ohne dazu Stellung zu beziehen, was sie als sinnvoll erachten oder nicht) die Anforderungen, die an sie gestellt werden, benennen: „Wenn, wie zu erwarten, Publikationen, erfolgreiche Lehre und Einwerbung von Drittmitteln einen wesentlichen Anteil an der Evaluierung haben werden, entspricht dies ohnehin dem Tätigkeitsprofil“ (FL_2003_12_u).

Noch zu ergänzen ist, dass hier vereinzelt die Zahl der abgeschlossenen Promotionen als weiterer Indikator genannt wird, der für die Leistungsbeurteilung herangezogen wird. Allerdings wird dies nie eigens betrachtet, sondern nur in Aufzählungen mitbenannt.

„Müller-Böling: Richtig. Genau deshalb sind Drittmittel in guten Rankings nur ein Messpunkt unter vielen. Daneben erfassen wir die Zahl der Publikationen, Zitationsraten, Patente, die Menge der Promotionen. Jeder dieser Indikatoren bildet nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit ab. Zusammen ergeben sie jedoch ein recht stimmiges Bild. Über diese Kriterien entscheiden übrigens nicht wir allein. Wir diskutieren regelmäßig mit einem Fachbeirat, in dem Professoren sitzen, die etwas von der Disziplin verstehen“ (Z_2008_23_u).

In diesen Beschreibungen wird das Kriterium ‚Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs‘ eingeführt. Die weiteren hier genannten Qualitätskriterien, wie Patente und Zitationsraten, tauchen nur selten und beinahe ausschließlich in diesen Aufzählungen auf. Patente werden insgesamt nur in 17 Artikeln als Qualitätskriterium genannt, was auch darin begründet liegt, dass dieses Gütekriterium sehr fachspezifisch ist. Zitationsraten werden in nur 16 Texten aufgegriffen. Dies kann daran liegen, dass die Nennung von Publikationen als Qualitätsmerkmal häufig

³³⁷ „Für diese Evaluation sollten die Qualität und Quantität der Veröffentlichungen, die Einwerbung von Drittmitteln, ein deutlich sichtbares Engagement in der Lehre, das durch Evaluation durch die Studierenden nachgewiesen werden kann, so – wie die Betreuung von Studierenden die entscheidenden Rollen spielen. Dabei ist wichtig, daß alle diese Kriterien nicht an Zahlen festgeschrieben, sondern individuell beurteilt werden“ (FL_2005_10_u).

schon implizit annimmt, dass der Wert der Publikation auch nach der Sichtbarkeit bestimmt wird.

(2) Positive Attribute: International und interdisziplinär

Während Drittmittel und Publikationen als Qualitätsmerkmale diskutiert werden, lassen sich einige Beschreibungen finden, die bestimmte Eigenschaften von Forschung hervorheben, ohne diese direkt als Maßstäbe der Bewertung heranzuziehen. So dienen insbesondere die Attribute international und interdisziplinär dazu den Wert eines bestimmten Forschungsprojekts, einer/eines renommierten Forscher_in oder einer Forscher_innengruppe oder eines spezifischen Förderprogramms³³⁸ zu betonen. Sowohl »international« als auch »interdisziplinär« werden als positiv konnotierte Attribute von nicht-universitären Autor_innen genauso häufig verwendet wie von universitären Autor_innen. Das zeigt wiederum mit Blick auf das Gesamtkorpus und die Beschreibungen der Forschung und Wissenschaft insgesamt, dass hier die nicht-universitären Autor_innen relativ stark vertreten sind. Das kann damit erklärt werden, dass hier viele Forschungsprojekte, exzellente Universitäten oder Forscher_innen portraitiert werden und im Anschluss die Leistungen dargelegt werden, beispielsweise wenn ein besonderes Förderprogramm für ausländische Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen vorgestellt wird (FL_2002_03_u). Internationalität und/oder Interdisziplinarität werden dabei in der Regel als Gütekriterium eingeführt, ohne dass sie explizit als Gütekriterium benannt werden. Während aber Interdisziplinarität aus Sicht einiger Hochschulakteur_innen auch als Anforderung gesehen wird, die erst einmal schön klinge, aber letztlich nicht vor der fachwissenschaftlichen Ausrichtung zu stehen habe, ist die Internationalität von allen Autor_innengruppen als wichtige Zielvorstellung und Gütekriterium anerkannt. Dies wird u.a. dadurch deutlich, dass die Internationalität der Wissenschaft auch dann beschworen wird, wenn Deutsch als Wissenschaftssprache verteidigt wird. So werden die universitären Autoren in diesem Fall nicht müde, die Bedeutung von internationalem Austausch bei gleichzeitigem Bewahren der eigenen Sprache zu betonen:

*„Die künftige Rolle des Deutschen in der Wissenschaft ergibt sich in hohem Maße aus den Chancen wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit. Zugleich erfüllt nur eine mehrsprachige Wissenschaft den Anspruch, eine internationale Wissenschaft zu sein“
(FL_2011_09_u).*

Dieses Zitat zeigt auf, dass das Attribut der Internationalität übergreifend anerkannt und als wichtiges Gütekriterium für die Forschung gesehen wird. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die unterschiedlichen Autor_innen darunter unterschiedliche Dinge verstehen. Auch wird gerade mit Blick auf Internationalität, von universitären Autoren gerne darauf verwiesen, dass Internationaler Austausch immer schon ein Teil des universitären Wissenschaftsbetriebes gewesen sei

³³⁸ Beispielsweise des DAAD (FL_1999_08_u).

(FL_2000_24_u), auch wieder gebunden an die Einstellung, dass die externe Beurteilung als Gefährdung des Wissenschaftssystem gesehen wird.

(3) Preise und Auszeichnung

Eine implizite Beschreibung der wissenschaftlichen Qualität bzw. dessen, was als besondere Leistung wahrgenommen wird, findet sich, wenn auf Wissenschaftspreise (den Nobelpreis oder den Leibniz Preis, aber auch auf andere) verwiesen wird. Dies geschieht häufig ebenfalls von Seiten nicht-universitärer Autor_innen, die über die Entwicklung der Forschung berichten oder bestimmte Universitäten, besondere Preise oder Forscher_innen porträtieren. Dann wird auf die Preise verwiesen, um die Leistungen der einzelnen Personen oder der jeweiligen Universität hervorzuheben (Z_2001_19_nu), die Entwicklung einzelner Disziplinen zu fördern (FL_2014_07_u), aber ebenfalls, um die Vernachlässigung der Lehre zu monieren (Z_2009_42_u), Drittmittel als schlechten Indikator für wissenschaftliche Leistungen zu kritisieren (Z_2003_22_u) oder die Aussicht auf Preise als Leistungsanreiz einzusetzen (FL_2010_09_u).

So wird zum einen deutlich, dass Preise gleichermaßen von den universitären Autor_innen als Hinweis auf wissenschaftliche Leistung akzeptiert sind. Zum anderen aber, dass besonders in den Portraits und Interviews, die die Leistungen einzelner Professor_innen hervorheben, diese nur als Forscher_innen adressiert werden oder der Verweis auf die exzellenten Leistungen sogar dazu dient, nachzufragen, warum die Preisträger_innen sich nun dennoch ‚niederer‘ Tätigkeiten widmen würden, wie beispielsweise der Reform der Lehramtsstudiengänge (FL_2007_09_u). Hier tritt also ein implizites Verständnis von Forschung und Lehre zu Tage auf dessen Grundlage Forschung von der Lehre abgetrennt ist. Die durch Preise ausgezeichneten Forschungen bzw. ihre Ergebnisse, werden dann mit Attributen wie bahnbrechend (FL_2014_48_nu), aufsehenerregend (Z_2002_06_nu), herausragend (FL_2014_07_u) beschrieben. Preisen wird sowohl die Rolle der innerwissenschaftlichen Leistungsanreize zugeschrieben als auch Gütesiegel für die Exzellenz der Forscher_innen zu sein. Mit Blick auf diejenigen Argumente, die auf den Nobelpreis als Auszeichnung verweisen und gleichzeitig nicht in Analysen oder Portraits zu finden sind, lässt sich eine Besonderheit erkennen. So wird auf den Nobelpreis rekurriert, um entweder die besonders guten Forschungsbedingungen in den amerikanischen Universitäten zu loben und die schlechten Bedingungen für Forscher_innen in Deutschland anzuprangern:

„Dabei werden die Studenten trotz der sich leider verschlechternden Bedingungen nicht schlecht ausgebildet – im Gegenteil, unsere Absolventen werden im Ausland sehr gern genommen und sind häufig ihren Konkurrenten überlegen. Das belegen auch die erwähnten Nobelpreise. Unter deren Preisträgern sind nicht selten Personen, die an unseren Universitäten ausgebildet wurden“ (FL_2002_07_u).

Oder der Hinweis auf den Nobelpreis dient dazu, auszudrücken, dass wissenschaftliche Exzellenz besonderer Bedingungen bedürfe: die Nobelpreise werden dann zum Ziel der Universitäten und Ausweis für die Güte der Arbeitsbedingungen.

Interessant ist, dass sich hier ebenfalls die Aufnahme des Diskursstrangs findet, der die goldenen Zeiten der Universitäten feiert, um gleichzeitig zu argumentieren, dass neben der Erinnerung an die Tradition der Blick in die Zukunft wichtig sei:

„Ja, vor hundert Jahren war die deutsche Universität das Universitätsmodell für die anspruchsvolle akademische Welt, gingen ein Drittel oder mehr aller Nobelpreise an deutsche Wissenschaftler, strömten ausländische Studierende und Wissenschaftler in Scharen zu ihnen und war die deutsche Sprache ein absolutes Muß für alle, die sich in Medizin, Naturwissenschaften, aber auch Philosophie höhere Weihen erarbeiten wollten“ (FL_2005_20_u).

Im Anschluss hieran wird gefordert, dass die Universitäten sich an den besten Universitäten der Welt messen und am internationalen Wettbewerb teilhaben sollten. Im abschließenden Absatz wird dann noch einmal verdeutlicht, dass gerade universitäre Autor_innen in der Tradition der Universität ein identitätsstiftendes Moment sehen: „Machen wir uns also gemeinsam auf den Weg zu neuen Ufern, ohne daß wir über Bord werfen, was uns bisher sicher getragen hat“ (FL_2005_20_u).

Allerdings, und das wird rückblickend auf alle Verweise auf die Geschichte der Universitäten deutlich, wird das identitätsstiftende Moment immer in den Universitäten des 19. Jahrhunderts gesehen bzw. dem Ideal, dass diesen Universitäten retrospektiv zugesprochen wird. Auch der Hinweis auf die Leistungen einzelner Wissenschaftler, beispielsweise mit Blick auf die Nobelpreise, schlägt in diese Kerbe. Selbst wenn dies mit einem gewissen Gestus der Distanz geschieht (s.o.) bedienen sich die Autor_Innen doch des Narrativs des Universitätsideals und tradieren es so weiter.

8.2.4 Fazit

Rückblickend lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen. Wenn universitäre Forschung näher beschrieben wird, wird die Lehre als zweite Aufgabe der Organisation oder Akteur_innen meistens nicht in die Darstellungen eingebunden. Anders als bei den Beschreibungen zur Lehre gibt es nur wenige Fälle, in denen eine Verbindung zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem hergestellt wird (vgl. Kapitel 7.2)³³⁹. Wenn, dann meist in Artikeln, die sich eben mit der Lehre

³³⁹ Aus der Analyse, die sich mit der Darstellung der Lehre und des Studiums befasst wurde deutlich, dass beispielsweise durch die Zielbeschreibung ›Bildung durch Wissenschaft‹ und die dargelegten wissenschaftsnahen Modi des Studiums, die unter den Stichworten ›wissenschaftliches Arbeiten‹ bis hin zur ›Teilhabe an der Forschung‹ insbesondere von Seiten der universitären Autor_innen

befassen. Daraus lässt sich ableiten, dass der Forschung in Bezug auf die Lehre ein großer Stellenwert zugeschrieben wird, während die Forschung für sich alleine spricht.

Auch in den Darstellungen des wissenschaftlichen Handelns und des Wissenschaftssystems gibt es spezifische Erzählungen, die auf bestimmte Formeln und Bilder zurückgreifen und universitäre Forschung vor allem in Abgrenzung darstellen, so beispielsweise die Formel der »Einsamkeit und Freiheit« oder die Erzählung rund um die Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale von Forscher_innen. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass universitäre Autor_innen universitäre Forschung häufig darüber definieren, unter welchen Bedingungen sie stattfindet und was sie nicht sei bzw. welche Motive nicht als Antrieb geltend gemacht werden dürften. So wird beispielsweise die Nützlichkeit der Zweckfreiheit der Forschung entgegengestellt.

Es konnten außerdem einige Spezifika mit Blick auf die Beschreibung der Forschung durch Sozial-, Kultur- und Sprachwissenschaftler_innen identifiziert werden, die Forschungshandlung mit Ausdrücken wie Nachdenken, Zweifeln und Kritik üben, die sich leicht auf das humanistische Bildungsideal übertragen lassen, beschreiben und eine Nähe zu der Leitvorstellung »Bildung durch Wissenschaft«, die von ihnen gleichfalls propagiert wird, aufweist. Auch mit Blick auf die universitäre Aufgabe Grundlagenwissenschaft zu betreiben, ließen sich Unterschiede in den Fachrichtungen herausarbeiten, die darauf hindeuten, dass Grundlagenwissenschaft als Zielvorstellung zum einen der Abgrenzung von externen Leistungsanforderungen dient. Die ist vor allem der Fall, wenn Nutzenorientierung dem fachwissenschaftlichen Verständnis völlig fremd erscheint. Zum anderen kann der Verweis auf Grundlagenwissenschaft dazu dienen, ein Kontinuum von verschiedenen Anforderungen darzustellen, gerade aus der Perspektive von Fächern, bei denen der Nutzen der Forschung im Forschungsauftrag häufig schon enthalten scheint (beispielsweise bei ingenieurwissenschaftlicher Forschung). Des Weiteren konnte auch noch, mit Blick auf die Argumente und Beschreibungen der rechtswissenschaftlichen Autor_innen, herausgearbeitet werden, dass diese im Diskurs häufiger die Perspektive der Expert_innen in Bezug auf die Rechtslage einnehmen, als dass sie sich als Forscher_innen in ihrem je besonderen Feld positionieren.

Darüber hinaus konnten Spezifika in der Darstellungsform herausgearbeitet werden – so verfassen nicht universitäre Autor_innen weniger emphatische Beschreibungen und genauere Beschreibungen und portraituren häufiger einzelne Projekte, Forscher_innen und Universitäten, sodass hier der Eindruck eines genaueren Bildes davon entsteht, was unter universitärer (und hier verbreitet als exzellent apostrophierter) Forschung zu verstehen sei.

häufig eine Verbindung zwischen den beiden Systemen angenommen wird, wenngleich sie nicht immer ausbuchstabiert ist.

Zuletzt sei noch darauf verwiesen, dass Qualitätskriterien unterschiedlich gedeutet werden, je nachdem, wer die Qualität der Kriterien beurteilt und zu welchen Zwecken sie eingesetzt werden. So werden Rankings von universitären Autor_innen zwar negativ dargestellt, die Bewertung von Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen anhand ihrer Publikationslisten und Drittmittelinwerbungen, die der selben Logik folgt, aber implizit als akzeptierter Weg dargestellt.

9. Studierende, Lehrende und Forschende

Die bis zu dieser Stelle beschriebenen Aussagen über Hochschulakteur_innen liegen zum einen quer zu den bereits analysierten Argumentationen und Aussagen, da beispielsweise in der Beschreibung der Lehre auch die Lehrenden und Lernenden mitthematisiert werden. Zum anderen handelt es sich bei diesen nur in wenigen Fällen um explizite Aussagen zu dem Handeln der Gruppen oder ihrem Auftreten – im Sinne von „*Studierende sind [...]*“, „*Professor_innen tun [...]*“. Aus diesem Grund fasst dieses Kapitel bereits vorhandene Ergebnisse zusammen, setzt sie zueinander in Bezug und verdeutlicht noch einmal unter Rückgriff auf einige deskriptive statistische Auswertungen, dass die Universität aus der Innendarstellung heraus primär als eine Forschungsorganisation wahrgenommen wird, an der vor allem den Professor_innen aber auch den Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen eben auch die Aufgabe der Lehre zukommt. Aus der Außenperspektive werden Forschung und Lehre gleichermaßen als Aufgaben der Organisation wahrgenommen, hier kommen neben den Professor_innen auch die Studierenden als eigenständig Handelnde in den Blick. Im Zuge der bisherigen Analysen wurde deutlich, dass der Bologna-Prozess in den untersuchten Medien tendenziell als eine Reform der universitären Strukturen in den Diskurs eingeht, und an den Begriff auch Globalkritik an den wahrgenommenen Zuständen gebunden wird. Auch ist ersichtlich, dass anderen strukturellen Veränderungen ebenso viel Aufmerksamkeit zukommt. So sind die Besoldungsreform und die Einführung der Junior-

professur für die Mitarbeiter_innen von größerer Bedeutung und die Studierenden werden zwar implizit auch in den Texten zur Bologna-Reform adressiert, doch am häufigsten werden sie in Bezug auf die Bildungstrips und in Portraits einzelner Studiengänge als handelnde Gruppe beschrieben. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Beschreibungen der einzelnen Personengruppen gegeben, der vor allem danach fragt, welche Begriffe verwendet werden und ob beispielsweise der Begriff Hochschullehrer_in vor allem dann auftaucht, wenn auch die Lehre oder die Beziehung zu den Studierenden beschrieben wird. Diese deskriptive Analyse wird im Anschluss um die Personenbeschreibungen und Rollenzuschreibungen ergänzt, die sich in der medialen Darstellung erkennen lassen.

9.1 Makroanalytische Perspektive

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, ob die Aussagen zu Professor_innen, Hochschullehrer_innen und Forscher_innen sowie die einfache Nennung dieser Gruppen, einer eindeutigen Adressierung im Sinne spezifischer Aufgabenzuschreibungen dienen, oder ob der Ansprache qua Berufsbezeichnung eine synonyme Verwendung zugrunde liegt. Beim Vergleich der Häufigkeiten und Überschneidungen der Nennung, fällt auf, dass sowohl die Überschneidungsbereiche

gleichgroß sind, als auch die Nennungen an sich keine großen Differenzen aufweisen (siehe Abbildung 29). Am häufigsten wird die Rolle der Professor_innen thematisiert, während Beschreibungen der Hochschullehrenden oder der Forscher_innen etwas seltener auftauchen. Die Übereinstimmung der Überschneidungsbereiche bedeutet, dass in etwa ebenso häufig in einem Artikel von Forscher_innen und Professor_innen, bzw. von Hochschullehrer_innen und Professor_innen gesprochen wird oder gar alle drei Berufsbezeichnungen auftauchen. Die universitären Autor_innen differenzieren häufiger zwischen der Beschreibung »Hochschullehrer_in« und »Forscher_in« (siehe Tabelle 6) während die außeruniversitären Autor_innen auf die Position der Professor_innen eingehen. Deutlich wird, dass die Aufgaben der Lehre und Forschung gleichermaßen als Aufgabe der universitären Akteur_innen im medialen Diskurs besprochen werden, von universitären Au-

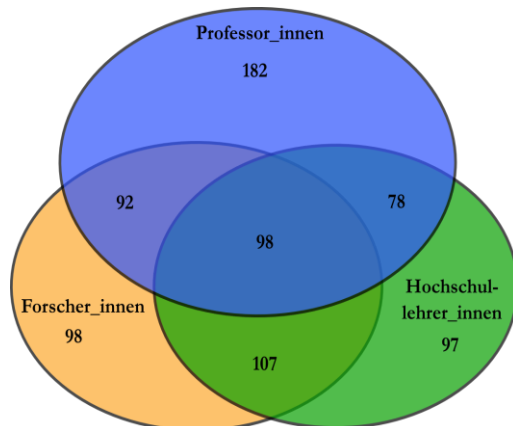


Abbildung 30: Aussagen zu der jeweiligen Personen-
gruppe – mit Überschneidungen innerhalb eines Arti-
kels

tor_innen mit einer stärkeren Tendenz zur Differenzierung zwischen den beiden Aufgaben. Bei den außeruniversitären Autor_innen lässt sich annehmen, dass die Position der Professor_innen gleichermaßen auch als Repräsentationsrolle der Universität wahrgenommen wird und bestimmte Vorstellungen und Aufgabenzuschreibungen, wie das Lehren und Forschen, darunter subsumiert werden.

Tabelle 6: Aussagen zu den genannten Personengruppen und Überschneidungen in den Bezeichnungen pro Artikel nach Anzahl (n) und Prozent (100 % = aller Artikel mit mindestens einer Aussage zu einer der Autor_innengruppen)

		Forscher_in	Hochschul-lehrer_in	Professor_in			
universitäre Autor_innen	sowohl Hochschullehrer_in als auch Professor_in	55			12 %		
	Hochschullehrer_in	78	64		18 %	15 %	
	Professor_in	47	46	87	11 %	10 %	20 %
	Forscher_in	64			15 %		
nicht-universitäre Autor_innen	sowohl Hochschullehrer_in als auch Professor_in	43			14 %		
	Hochschullehrer_in	29	33		9 %	11 %	
	Professor_in	45	32	95	14 %	10 %	31 %
	Forscher_in	34			11 %		

In Prozent: 100% sind alle Artikel aus der Autor_innengruppe, die mindestens eine Personengruppe benennen.

Dementgegen wird die Personengruppe der Professor_innen zwar mit 53 % aller Nennungen (mit Überschneidungen)³⁴⁰ häufig auch von universitären Autor_innen beschrieben und adressiert, allerdings in 16 Prozentpunkte weniger Artikeln, die überhaupt eine Aussage zu Lehrenden, Forschenden oder Professor_innen machen. Dies kann auch darin begründet sein, dass die professoralen Autor_innen seltener im Duktus ‚wir Professor_innen‘ schreiben, während aus der Außenperspektive die Professor_innen als Repräsentant_innen der Universität wahrgenommen werden. Auch hier bestätigt sich, dass Professor_innen im Diskurs, wie bereits gezeigt, häufig aus ihrer Erfahrung berichten oder ihre Meinung zu politischen und gesellschaftlichen Prozessen äußern. Zum anderen lässt sich dies auch so erklären, dass diese häufiger auf ihren Status als sowohl Lehrende als

³⁴⁰ Die Prozentangabe ergibt sich aus der Addition von 12 % (alle Gruppen) + 11 % (Forscher_innen und Professor_innen) + 10 % (Hochschullehrer_innen und Professor_innen) + 20 % (Professor_innen), um nur ein Rechenbeispiel zu nennen.

auch Forschende aufmerksam machen; das zeigt sich bereits mit Blick auf die Überschneidung von Artikeln, die Hochschullehrer_innen und Forscher_innen benennen. Während nur 9 % der Artikel von nicht-universitären Autor_innen mit mindestens einer Nennung eine Überschneidung aufweisen, sind es bei den universitären Autor_innen 18 %. Addiert man noch die Artikel, in denen alle drei Bezeichnungen auftauchen, liegt der Anteil bei den universitären Autor_innen bei 30 % bei den nicht universitären Autor_innen bei 23 %.

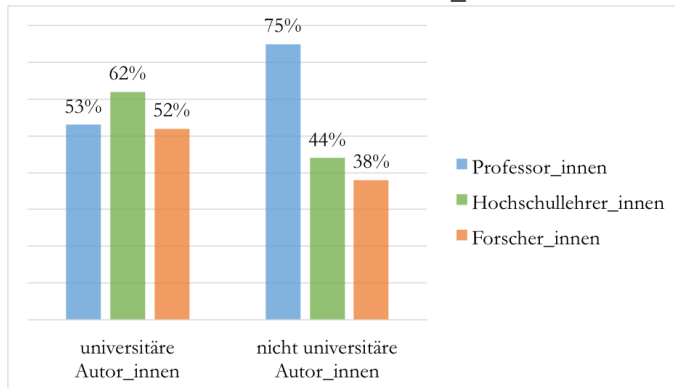


Abbildung 31: Überschneidung von Artikeln, in denen Aussagen zu Studierenden identifiziert wurden, und Aussagen zu den jeweiligen Gruppen (100 % = alle Artikel in denen Studierende beschrieben werden)

Diese Aussagen bestätigen sich auch, nimmt man die Überschneidungen in Artikeln in den Blick, in denen auch Aussagen zu Studierenden zu finden sind. Deutlich wird, dass universitäre Autor_innen in mehr als jedem zweiten Artikel, in dem Aussagen zu Studierenden zu finden sind, auch Aussagen zu Hochschullehrenden, Forscher_innen oder Professor_innen treffen. Nicht-universitäre Autor_innen thematisieren vor allem Professor_innen und Studierende gleichzeitig und Forscher_innen werden in nur 38 % der Artikel beschrieben, wenn auch Studierende benannt werden. Während universitäre Autor_innen zwischen Professor_innen und dem Selbstverständnis als Hochschullehrende differenzieren, scheint dies bei den nicht-universitären Autor_innen nicht in diesem Maße der Fall zu sein.

Man kann also festhalten, dass die nicht-universitären Autor_innen die Position der Professor_innen besonders häufig beschreiben, anscheinend auch dann, wenn die Lehre und das Studium in den Blick geraten. Universitäre Autor_innen differenzieren häufiger zwischen der Lehr- und Forschungsaufgabe, scheinen aber mit Blick auf die Überschneidung zwischen den unterschiedlichen Nennungen von Forscher_in und Hochschullehrer_in, dann, wenn sie Aussagen zu den Lehrenden machen, auch die Position der Forscher_innen mit zu thematisieren. Nun stellt sich die Frage, ob sich diese Ergebnisse auch in der Verteilung der Themenfelder spiegeln.

Bei der Analyse der Häufigkeit einzelner Beschreibungen in den Themenfeldern, wird eine weitere Differenzierung eingeführt: nämlich Aussagen, die sich

explizit auf die Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen beziehen. Während Beschreibungen von Forscher_innen und Hochschullehrer_innen auch Mitglieder dieser Gruppe adressieren können, wurde der Code ›Wissenschaftler_in in Qualifikationsphase‹ dann vergeben, wenn explizit diese Gruppe in den Blick genommen wird. Dass dem Code die Zuordnung der universitären Mitglieder zur Gruppe der Forscher_innen inhärent ist, hat sich aus der Analyse ergeben, da die Qualifikant_innen in der Regel mit Blick auf ihre wissenschaftliche Leistung bzw. ihre Aufgaben als Wissenschaftler_innen besprochen werden oder Aussagen zu ihrem Fortkommen (im Wissenschaftssystem) treffen.

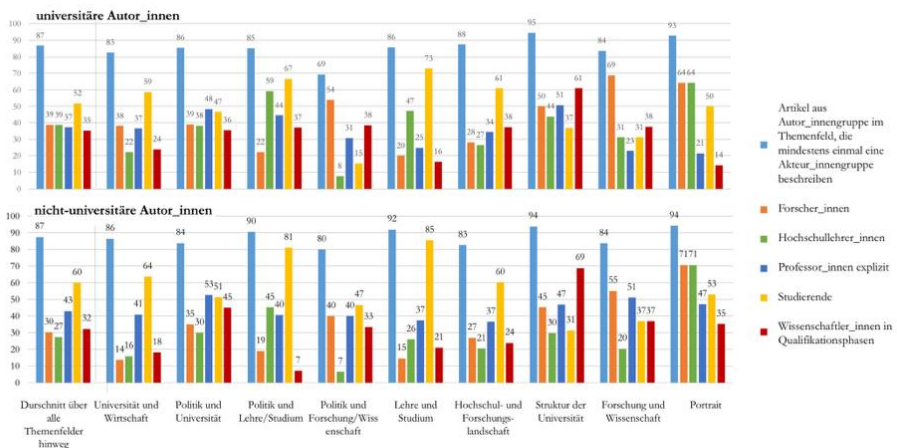


Abbildung 32: Prozentualer Anteil der Artikel aus einem Themenfeld, die mindestens eine Aussage zur genannten Personengruppe enthalten (100 % = alle Artikel aus dem jeweiligen Themenfeld im Gesamtkorpus)

Zunächst lässt sich feststellen, dass in 87 % der Artikel mindestens eine Aussage zu einer der Akteur_innengruppen getroffen wird. Am häufigsten werden Aussagen zu den Studierenden getroffen, was dahingehend interessant ist, als aus den Ergebnissen bisher deutlich wurde, dass zwar viel über diese Gruppe gesprochen wird, sie jedoch nur selten im Sinne handelnder Akteur_innen in den Blick gerät. Hier wird bereits die Diskrepanz von Adressierung und Fremdbeschreibung und der nur selten auftauchenden Frage danach, welche Ziele und Vorstellungen die Studierenden von ihrer universitären Ausbildung haben, deutlich. Universitäre Autor_innen beschreiben alle anderen Akteur_innengruppen (außer Studierende) in ca. 40 % ihrer Texte. Bei den nicht-universitären Autor_innen werden ebenfalls am häufigsten Aussagen zu Studierenden (in 60 % der Artikel) getroffen, gefolgt von Aussagen zu Professor_innen in 43 % der Fälle. Forscher_innen, Hochschullehrer_innen und Qualifikant_innen werden jeweils in ca. 30 % der Artikel in den Blick genommen. Am seltensten werden Akteur_innen im Themenfeld POLITIK UND FORSCHUNG/WISSENSCHAFT beschrieben. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass hier beispielsweise die Exzellenzinitiative ein präsentenes Thema ist

und globale Auswirkungen beschrieben werden. Mit Blick auf die universitären und nicht-universitären Autor_innen wird erneut deutlich, dass die Studierenden dann zu Wort kommen oder diese als Gruppe thematisiert wird, wenn politische Reformen oder Reformvorhaben diskutiert werden – man denke auch hier wieder an die Einführung von Studiengebühren oder andere Reformvorhaben, die von universitären Autor_innen thematisiert werden und die Studierenden als Leidtragende, aber passive Akteur_innen benennen. Mit Blick auf das Themenfeld POLITIK UND LEHRE/STUDIUM und die hier von universitären Autor_innen verfassten Texte, die im Vergleich häufig auch die Rolle der Hochschullehrenden beschreiben, lässt sich die These unterstützen, dass diese Autor_innen die politischen Reformvorhaben eben nicht nur in ihren Auswirkungen auf die Gruppe der Studierenden thematisieren, sondern auch ihre Meinungen und Erfahrungen dazu aus Sicht der Hochschullehrer_innen wiedergeben.

Der quantitative Überblick soll im Folgenden als Hintergrundinformation und Rahmung dienen, um die aus den bisherigen Analysen hervorgehenden Positionen und Beschreibungen der Gruppe zu stützen.

9.2 Inhaltsanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den vorangegangenen Analysen verfestigt und zugleich zugespitzt. Da die Aussagen zu den einzelnen Personengruppen aus den bereits dargelegten Argumentationslinien und Beschreibungen herausgearbeitet wurden, verzichtet dieses Kapitel beinahe gänzlich auf weitere Verweise auf einzelne Textpassagen. Dies geschieht auch, um die Perspektive auf die übergreifenden Muster zu lenken. Auch werden einige Ausblicke oder Zuspitzungen formuliert, die einen Übergang von Analyse und Beantwortung der Forschungsfragen zu den im Fazit formulierten Forschungsausblickten darstellen.

9.2.1 Darstellung der Studierenden

(1) Ausermählte für die Forschung ohne Selektion

Aus der Betrachtung der Aussagen, die sich auf die Lehre und das Studium beziehen, lässt sich eine implizite Erwartung ableiten, die vor allem in den Texten der Universitätsangehörigen transportiert wird: Es ist das Bild der begabten Studierenden, die als zukünftige Wissenschaftler_innen angesprochen werden. So wird durch die Zielsetzung der »Bildung durch Wissenschaft« und den stetigen Verweis auf die Anforderung, dass Wissenschaftler_innen die Ausbildung übernehmen, die gar nicht immer explizit ausgesprochen werden muss, ein Typus von Studierenden adressiert, der gleichzeitig in einigen Darstellungen auch als Hauptadressat universitärer Lehre fungiert. Dadurch, dass die Wünsche oder Ziele der Studierenden in vielen Fällen hinter die Zielvorstellungen, beispielweise »Bildung durch Wissenschaft«, zurücktreten, und Wissenschaft als Gegenstand immer wieder betont

wird, bleibt das Narrativ der wissenschaftlichen Ausbildung für die Forschung als höchstes Ziel bestehen. Gleichzeitig kann mit Blick auf die Darstellungen in den Universitätsgeschichten auch eine Diskrepanz dargelegt werden. Diese liegt zwischen dem Diskurs um »Bildung durch Wissenschaft« in den Medien – meist positiv aufgeladen und ohne Hinweis auf Selektivität besprochen – und der historischen Distanzierung von dem Bildungsideal, das hier auch als Steigbügel für konservative Ansprüche interpretiert wird, so beispielsweise bei Ringer (1987) und Ash (2010).

Neben der Diskrepanz zwischen den Positionen, die es zu diesem Narrativ gibt, ist auch deutlich geworden, dass nur selten beschrieben wird, wie die Teilhabe der Studierenden an der Lehre und ihrer Ausbildung gestaltet sein soll. Vielmehr werden in der Regel unidirektionale Vermittlungsmodelle benannt. Wenn die Studierenden als Akteure ihrer Bildung in den Blick geraten, dann meist im Verweis auf das Selbststudium und das selbstständige Erarbeiten von Wissen. Aber auch hier sind das Ziel und das zu vermittelnde Wissen bereits vorbestimmt. So lässt sich hier die Frage anschließen, ob unter der Annahme, dass die Beschreibungen auch einen Teil der Wirklichkeit spiegeln, die Auslese der „besten“ Studierenden, die dann Teil der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden sind, dadurch geschieht, dass die Studierenden die an sie herangetragenen Erwartungen und Zielvorstellungen übernehmen. Auch der stetige Verweis der universitären Autor_innen auf das selbstständige Studium und die erwartete motivationale Einstellung »Leistung zu erbringen« verdeutlicht noch einmal, dass sich die Hochschullehrenden zwar als Wissensvermittler_innen selbst beschreiben, allerdings die Aufgabe der Selektion und Allokation, die den Organisationen im Erziehungssystem und ihren Vertreter_innen zukommt, zumindest nicht explizit thematisieren (wollen). Lieber scheint ihnen die Rolle der in Gemeinschaft forschenden Universitätsmitglieder, der sie aber durch die Beschreibung der Studierenden als passive Rezipient_innen und die meist hierarchischen Verhältnisbeschreibungen (z.B. »Inhalte vermitteln«), deren Relevanz durch die Hochschullehrenden festgelegt ist, selbst zu widersprechen scheinen. Überträgt man dieses Bild universitärer Autor_innen (und wie bereits beschrieben, sind diese hier meist Professor_innen) auf die Wirklichkeit, tritt die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit erneut auf den Plan. *Erfolgreich studieren* meint aus Sicht der hier vertretenen Autor_innen implizit auch, die inhaltlichen Anforderungen und die Zielvorstellungen der Hochschullehrenden selbstständig antizipieren zu können. Bildung durch Wissenschaft kann so auch verstanden werden als Anforderungsnarrativ, das die Studierenden zu den Verantwortlichen ihres Erfolges macht. In diesem Zusammenhang sei auf die Studien zur sozialen Ungleichheit und die Habituskonflikte nicht traditioneller Studierender sowie Studierender der ersten Generation aufmerksam gemacht (Ahlheit, 2014; Becker 2010), da eben auch die Idee der »Bildung durch Wissenschaft« als Formel keine Handlungssicherheit bietet. Noch deutlicher wird dies in der Beschreibung der Studierenden als bildsame Subjekte.

(2) Studierende als bildsame Subjekte, der formal bildende Charakter der Wissenschaft und die Hochschullehrer_innen als Pädagog_innen wider Willen

„Das selbstständige wissenschaftliche Arbeiten, das eine einzigartige Gelegenheit zur Persönlichkeitsbildung bietet, bleibt eines der ersten Ziele der akademischen Lehre“ (Z_2001_02_u). Vergegenwärtigt man sich, dass Studieren als selbstständiger Aneignungsprozess eine der häufigsten Formen der Beschreibung der Studienmodi ist, lässt sich daraus schließen, dass hier die Studierenden als selbsttätige Subjekte charakterisiert werden. Gleichzeitig weisen diese Fremdbeschreibungen in ihrem Wissen darum, was das Ziel des Studiums sei (und Ziel hier nicht wie beschrieben rein inhaltlich an das Wissen gekoppelt, sondern vielmehr auch als Art der moralischen Reifung gedacht), einen gewissen Moment der Erziehung auf, da implizit ein Erfahrungsvorsprung eingeführt wird. Die Hochschullehrenden werden so, im Bild des Höhlengleichnisses, zu den unsichtbaren Begleiter_innen aus der Höhle, also ob sie es wollen oder nicht: zu Pädagogen. Diese Ambivalenz in den Beschreibungen wurde auch dadurch deutlich, dass bestimmte Erfahrungen, die Studierende noch machen sollen, immer wieder in den Texten aufgegriffen werden. So konnte gezeigt werden, dass nicht nur ein Wissens-, sondern auch ein Erfahrungsvorsprung zwischen den Lehrenden und den Lernenden in den Beschreibungen zu Tage tritt, beispielweise wenn die Persönlichkeitsbildung neben die Aneignung von Fachwissen tritt.

Besonders deutlich wird diese Ambivalenz mit Blick auf Aussagen, die Bildung als Ziel des Studiums angeben. So konnte hier gezeigt werden, dass das Studium als Phase beschrieben wird, in der die Studierenden sich als Selbsttätige erfahren sollen, die Ziele des Studiums und der zu sammelnden Erfahrungen aber dennoch gewissermaßen von den Hochschullehrenden vorgegeben sind. Mit Bilstein (2009) konnte bereits dargestellt werden, dass Bildung in diesen Fällen eine Art ‚Super-Bild‘ darstellt, das die Rolle des/der Erzieher_in nicht auf eine Imagination zum Interaktionsgeschehen und zum Ziel des Prozesses einengt. Reifeprozess, Phase der Selbstfindung und Erprobung sind Beschreibungen der Studienphase, die allerdings nicht aus der Sicht der Studierenden genannt werden, sondern von den universitären Autor_innen.

Das *wissenschaftliche Studium* dient ebenfalls als Formel, in der die Studierenden indirekt adressiert werden. Allerdings sind die konkreten Ausführungen dazu, wie dieses wissenschaftliche Studium gestaltet ist, was die Studierenden tun und wie sie mit der Wissenschaft in Kontakt kommen, graduell unterschieden. Zwischen ‚in Berührung kommen‘ und ‚Teilhabe‘ sind die verschiedensten Konzepte ersichtlich: „Das selbstständige wissenschaftliche Arbeiten, das eine einzigartige Gelegenheit zur Persönlichkeitsbildung bietet, bleibt eines der ersten Ziele der akademischen Lehre“ (Z_2001_02_u). Die Ausführungen in den Artikeln zum wissenschaftlichen Arbeiten werden vor allem von jenen Disziplinen ins Feld geführt, die auch auf das Bildungsideal rekurrieren. Das Verfassen und Lesen wissenschaftlicher Texte wird als Etappenziel genannt und verteidigt, das dem zugrunde liegen-

de Ziel ist aber das des großen Ganzen und des in der Tradition des humanistischen Bildungsideals stehenden Menschenbildes vom urteilsfähigen und intellektuell freien und selbstständigen Menschen.³⁴¹ An dieser Stelle stellt sich die Frage, welches Bild von den Studierenden die Naturwissenschaftler_innen oder die Mediziner_innen entwickeln. Die Darstellungen sind sich strukturell dadurch ähnlich, dass die Ziele und (antizipierten) Interessen der Studierenden meist entlang von Konfliktlinien zum Gegenstand der Debatten werden. So erlangen die Medizinstudierenden und der Hiatus zwischen dem praktischen Lernen am Krankenbett und der Wissensaneignung Aufmerksamkeit, wenn es um den Status des Medizinstudiums (Umstellung auf Bachelor-Master) oder die Privatisierung von Universitätskliniken geht. Allerdings wird dann nicht ausschließlich mit dem Verweis auf das wissenschaftliche Wissen argumentiert, sondern auch ihre Aufgabe in der zukünftigen Gesellschaft angesprochen und die an die zukünftigen Mediziner_innen herangetragenen Erwartungen.³⁴² Es stellt sich also die Frage, ob die Zielvorstellung, die das Studium als persönlichkeitsbildend deklariert, vielleicht eher das sekundäre Ziel ist, während das primäre Ziel im Anmerken und Kritisieren der erwarteten oder schon eingetretenen Veränderung liegt. Das würde auch erklären warum, man viel über die Zielvorgabe aber wenig über die Inhalte und Modi der Lehre an dieser Stelle erfährt. Nimmt man aber all diese Formen der Beschreibung ernst, so lässt sich annehmen, dass sich auch im Zuge des Bologna-Prozesses nicht die Einstellung der Hochschullehrenden geändert hat oder ändern wird, da die Adressierungen und die Zielvorstellungen für das Studium so allgemein sind, dass sich diese auch als ‚Super-Bild‘ weitertragen lassen, egal ob die zukünftigen Hochschullehrer_innen selbst ein gestuftes System durchlaufen haben oder nicht. Dies kann man auch damit unterstützen, dass gerade das Ideal des formal bildenden Charakters der Wissenschaft (Stichweh, 1994/2013, S. 205) eher fach- und arbeitsmarktspezifisch zu sein scheint. Je unklarer das zukünftige Berufsbild und je größer die antizipierte Unsicherheit außerhalb der Universität zu sein scheinen, desto stärker wird der dennoch positive Outcome ‚Persönlichkeitsbildung‘ betont.

(3) Studierende als wissenschaftlicher Nachwuchs

Eine Adressierungsform begreift die Studierenden als wissenschaftlichen Nachwuchs begreift, der für die Wissenschaft ausgebildet wird. Dem liegt allerdings keine Beziehungsvorstellung zugrunde, die das Lehrgeschehen im Sinne einer gleichberechtigten Interaktion versteht, wie mit Blick auf die Modi der Lehre gezeigt werden konnte. Auch wird hier der Personenkreis meist eingeschränkt, sodass die Vorstellung darauf zu beruhen scheint, dass die große Menge für den Arbeitsmarkt, ein kleiner erlesener Kreis für die Universität ausgebildet werden soll. Eine Tendenz, die nur in Ansätzen sichtbar wurde, sich aber gegebenenfalls

³⁴¹ Vergleiche hierzu Kapitel 6.2.2.2.

³⁴² Vergleiche hierzu Kapitel 6.2.2.3.

im Laufe der Zeit und mit der Steigerung der Popularität von Promotionsstudiengängen ergeben könnte, ist, dass der Moment im Studium, wenn die Studierenden auch als potentielle Partner_innen in der Forschung angesehen werden, sich in die Gruppe der Promovend_innen verschiebt beziehungsweise spezifische Masterstudiengänge als ein solcher Ort beworben und wahrgenommen werden. Gleichzeitig, so konnte ebenfalls gezeigt werden, ist die Auslese derjenigen, die als Nachwuchswissenschaftler_innen adressiert werden, nicht damit verbunden, dass das Hochschulstudium für die anderen Studierenden aus Sicht der Autor_innen keinen wissenschaftlichen Anspruch mehr habe. Nur die Kopplung von Forschung und Lehre wird in Bezug auf das Gros der Studierenden dann eher im Gegenstand, den Methoden und der Konstruktion als ‚Grundlagenwissen‘ gesehen, als in der Gemeinschaft von Forschenden und Studierenden, die sich gemeinsam der Forschung widmen.

Dies ist allerdings keine Entwicklung, die erstmalig mit der Bologna-Reform in der Darstellung auftaucht (Kapitel 3.4), auch wenn Bolognakritiker_innen gerne die Auflösung der Einheit in diesem Sinne in der Bologna-Reform verorten.

(4) Studierende – selbstverantwortlich in der Gestaltung ihrer nicht-universitären Praxiserfahrungen

Was durchaus als Effekt des Bologna-Prozesses und der Einführung eines gestuften Studiensystems gesehen werden kann, ist, dass das zuvor dichotome Konzept von z.B. *Fachwissen* oder *Allgemeinbildung* aber auch *Praxis-* und *Wissenschaftsorientierung* nun durch konsekutive Studiengänge oder Modelle der Wechselphasen ersetzt wurde. Entscheidungen beispielsweise zwischen Fachwissen und Allgemeinwissen können nun den Studierenden übertragen werden. Diskutiert werden Phasen für praktische Erfahrung, die beispielsweise zwischen das Bachelor- und Masterstudium geschaltet werden. Mit Blick auf die Fragestellung wird dann auch die Adressierung der Studierenden als zunächst noch Lern- und stärker Betreuungsbedürftige hin zu selbstständig agierenden Lerner_innen oder gar Forscher_innen möglich. Dadurch dass keine Entscheidung mehr nötig ist, wird aber auch die Übernahme einer Erziehungsfunktion eher möglich.

(5) Studierende als zukünftige Arbeitnehmer_innen (Außenperspektive)

Wenn auch indirekt, aber dafür konstant, werden die Studierenden als zukünftige Arbeitskräfte adressiert. Hier ist besonders interessant, dass sich vor allem nicht-universitäre Autor_innen an der Diskussion um die notwendigen Inhalte und Fähigkeiten für den zukünftigen Beruf beteiligen. Allerdings erfährt man auch hier außer Floskeln wie *Praxisferne* und *berufsrelevantes Wissen* nichts darüber, welche Inhalte die Studierenden erlernen sollten bzw. auf welchem Kenntnisstand sie gesehen werden. Wenn sie aktiv werden und ihr Handeln und Bildungsweg in den Blick genommen wird, dann meist portraittierend an einzelnen besonders hervorstechenden Beispielen. Ausschlaggebend für die Bestätigung des Vermittlungser-

folges der universitären Inhalte wird dann der Übergang auf den Arbeitsmarkt und zudem so etwas wie eine antizipierte Zukunftsfähigkeit, wie sie insbesondere in den Argumentationen auftaucht, die zukünftige Herausforderungen unter dem Begriff der Wissensgesellschaft begreifen.

Einfacher und auch einheitlich scheint die Adressierung aus der Außen- sowie Innenperspektive, wenn ein Berufsbild zur Ausbildung existiert. Hier werden die Wege zum zukünftigen Beruf zwar diskutiert – wie viel Praxis und wie viel Wissenschaft braucht eine angehende Ärztin, wie viel Ausbildungszeit und welches Zertifikat braucht eine Ingenieurin, um auf dem Arbeitsmarkt attraktiv zu sein usw. –, aber die Zielvorstellung wird nicht kritisch betrachtet. Selbst wenn immerzu konfligierende Interessenlagen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft auch in Bezug auf die Arbeitsmarktfähigkeit dargelegt werden, sind die Studierenden selbst und ihre Leistungsbereitschaft oder ihre Einstellung zum Studium nur in Ausnahmefällen Thema der Kritik und Darstellung. Vielmehr werden entweder das Studiensystem oder die Anforderungen in Frage gestellt. Somit kann ausgesagt werden, dass das „unternehmerische Subjekt“ (Draheim, 2012, 196) nicht direkt in den Diskussionen zur Sprache kommt. Deutlich wird, dass die stetige Konstruktion der Studierenden als potentielle Arbeitskräfte, die sowohl den Fachkräftemangel bewältigen und den Wohlstand der Gesellschaft sichern sollen, als Zielvorgabe indirekt transportiert wird. Auch muss darauf verwiesen werden, dass die Gründe für das Scheitern der Studierenden am zukünftigen Arbeitsmarkt in den untersuchten Darstellungen stärker im System als in der mangelnden Motivation oder Leistung der Subjekte gesehen wird, wenn diese als Arbeitskräfte adressiert werden. Negative Bilder von Studierenden finden sich lediglich in jenen Darstellungen, die die Position der Akademisierungs-Kritiker_innen einnehmen, die der Masse der Studierenden mangelnde Begabung für eine akademische Ausbildung unterstellen, indem sie darauf verweisen, dass es ein duales Ausbildungssystem gäbe, das gestärkt werden müsse. Aber auch diese Beschreibungen sind nicht für den Bologna-Diskurs spezifisch, wie sich mit Blick auf die Darstellungen zur Universitätsgeschichte und die Debatten der 1970er Jahre (Kapitel 3.4) sowie mit Teichler & Alesi (2010) feststellen lässt.

(6) Studierende als zukünftige Multiplikator_innen und Staatsbürger_innen

Während das humanistische Bildungsideal als Zielpunkt den mündigen Bürger annimmt und die Darstellungen zur Universitätsgeschichte die Zielvorstellung als in den Nachkriegsjahren wieder aktuell werdende demokratische Erziehung aufgreift, wird in der medialen Debatte das Ziel der Multiplikator_innen humanistischer Ideale meist mit Blick auf klassische Lehrberufe aufgerufen. Daraus kann abgelesen werden, dass die Zielvorstellung Studierender als im humanistischen Sinn gebildete Bürger_innen durch das akademische oder wissenschaftliche Studium, nur noch eine begrenzte Anhänger_innenschaft hat. Dies ist gegebenenfalls auch dadurch bestimmt, wer sich von dieser Zielvorstellung argumentative Ge-

winne verspricht. Zum anderen lässt es auch auf eine starke Ausdifferenzierung der Fachrichtungen schließen, was nicht erst seit Bologna Realität ist, nämlich, dass die Universität eben nicht mehr nur für gesellschaftlich relevante und staatstragende Berufe (Jura, Medizin, Lehramt und Kirchendienst) ausbildet, sondern eben auch zu großen Teilen für die Wirtschaft. Dies kann im Zuge der Zielvorstellung ‚Ausbildung zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Wohlstands‘ natürlich auch in *gesellschaftlich relevant* übersetzt werden. In beiden Fällen ist der Verweis auf die Zukunft interessant, da sich hier auch ein typisch pädagogisches Moment erkennen lässt, nämlich die auf die Zukunft gerichtete Erziehungsabsicht (Luhmann, 2002, S. 54-55).

9.2.2 Selbstdarstellung der Hochschulakteur_innen

Aus der vorangegangenen Analyse wurde deutlich, dass die Hochschullehrenden in den Medien meist über ihre Erfahrungen berichten und sich weniger als Wissenschaftler_innen begreifen, die das Geschehen an den Universitäten analysieren. Die Analyse der Argumente, die explizit auf die doppelte Aufgabe von Forschung und Lehre eingehen, zeigt auf, dass die Selbstbeschreibungen der Universitätsangehörigen häufig das Bild eines/einer primär forschenden Wissenschaftler_in zeichnen. Der Verweis auf die doppelte Aufgabenstellung kommt dann zum Tragen, wenn Anforderungen thematisiert werden, die die Universitätsangehörigen an sich herangetragen sehen. Ähnlich verhält es sich, wenn der Status der Professor_innen in Frage gestellt wird. Auch hier wird ihre doppelte Aufgabenstellung argumentativ gewendet, um (antizipierte) Leistungserwartungen zu kritisieren. Aus der Untersuchung der Argumente, in denen die Hochschullehrenden und die Studierenden gleichzeitig benannt werden, geht hervor, dass Universitätsangehörigen den Begriff der Hochschullehrenden dann verwenden, wenn sie auf die Vermittlungsaufgabe verweisen. Über die Beziehung von Professor_innen und Studierenden wird in den Textsegmenten, in denen beide Gruppen benannt sind, wenig ausgesagt. Hier wird entweder die Betreuungsrelation thematisiert (FL_2008_16_u; FL_1999_10_u), wobei dies ebenfalls bei den nicht-universitären Autor_innen auftritt, oder es handelt sich um eine Aufzählung der Mitglieder: Professor_innen und Studierende (FL_2004_27_u; FL_2008_11_u). Inhaltliche Überschneidungen, das heißt Aussagen zur Beziehung von Professor_innen und Studierenden von universitären Autor_innen sind in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* eher selten. Der Grund liegt hier zum einen darin, dass die universitären Autor_innen spezifizieren über wen sie sprechen, wenn sie aus oder über die Rolle der Hochschullehrenden sprechen. Zum anderen auch darin, dass diese ihre Position nicht stetig explizit benennen müssen, wenn sie Aussagen zur Lehre machen.

(1) Vermittler_innen von Fachwissen

Aus der Innenperspektive heraus wird deutlich, dass sich die Hochschullehrenden als Vermittler_innen verstehen, die das Fachwissen an die Studierenden weitergeben. Das verändert sich auch mit dem Bologna-Prozess und der Kompetenzorientierung nicht, abgesehen davon, dass gerade die Kompetenzorientierung dann häufiger als Gegenpol aufgenommen wird. Nimmt man nun noch das Ergebnis hinzu, dass die meisten Inhalte sich rund um den Wissensbegriff formieren – sei es Fach-, Methoden- oder auch Praxiswissen bei den staatlichen Ausbildungsgängen –, wird dieses Ergebnis noch deutlicher. Auch die Vermittlung von Begründungsmustern und Zusammenhängen des wissenschaftlichen Wissens nennen vor allem die universitären Autor_innen als ihre Aufgabe.

Diese Ergebnisse lassen sich aus den Darstellungen der Modi des Lehrens ableiten, die gerade mit Blick auf die Unterscheidung von Vermittlungsmodellen in Anlehnung an die Lehr-/Lernmetaphern, die Wegner & Nückels (2013) formulieren, erkennbar wurden. So wird hier deutlich, dass die Hochschullehrenden selbst ihre Aufgabe damit beschreiben, Wissen darzustellen und Fachwissen zu vermitteln. Aber auch Formen, die auf ein Lehrverständnis verweisen, das als Enkulturation in die Fachwissenschaft benannt wird, werden in jedem zweiten Artikel von universitären Autor_innen, der Modi der Lehre benennt, aufgegriffen. Eine gewisse Spannung zeichnet sich ab, nimmt man zum Ausgangspunkt, dass die universitären Akteur_innen die Rolle der Hochschullehrenden benennen und dies auch explizit machen, wenn sie über ihre Aufgabe in der Lehre sprechen, und gleichzeitig stets auf ihre Rolle als Forscher_innen und Expert_innen für das Fachwissen verweisen. Die Positionierung als Hochschullehrende, sofern diese über Lehre sprechen, macht Konfliktlinien sichtbar: Die präsente Selbstbeschreibung als Wissenschaftler_innen oder Professor_innen, die sich über ihre Position in der wissenschaftlichen Gemeinschaft definieren, steht der Beschreibung einer eher situativen Rollenübernahme als Lehrende gegenüber, die nur dann Verwendung findet, wenn die Lehre auch tatsächlich im Zentrum des Textsegmentes steht. Hierin wird die manchmal als schwierig erlebte Differenz deutlich, die in der Personalunion liegt. Sowohl die Ergebnisse zum Selbstverständnis, das darin begründet liegt, dass auch wissenschaftlicher Nachwuchs ausgebildet wird (hier treten universitäre Autor_innen in der Rolle von Hochschullehrer_innen auf und treffen die seltenen Aussagen, die eine Gemeinschaft von Professor_innen und Studierenden konstruiert), als auch die Beschreibungen zu den Zeitkonflikten decken sich mit Ergebnissen aus einer Studie zur Frage nach der Lehrmotivation und den Lehrinhalten (Bloch, Lathan, Mitterle et al., 2014). So geben vor allem Professor_innen an, zu lehren um ihre Forschungsrichtung zu repräsentieren und wissenschaftlichen Nachwuchs zu rekrutieren (S. 164). Alle Statusgruppen unter den Autor_innen, von Mitarbeiter_innen aus dem Mittelbau bis zu den Professor_innen, beurteilen den Zusammenhang von Lehrendengagement und Forschung tendenziell als Nachteil (S. 138). Es wird ersichtlich, dass die Vermittlung von Fachwissen als

zentrale Aufgabe gesehen wird, die auch in der medialen Darstellung von Bedeutung ist. Da diese Form der Vermittlung eher eine einseitige Beziehung darstellt, kann diese auch in großen Gruppen geschehen. Die Arbeit mit kleineren Gruppen und im näheren Kontakt, die einen Zusammenhang von Forschung und Lehre nicht nur über das Wissen, sondern über die Teilhabe an Forschungsprozessen darstellt, wird eher in den Kontakten zu potentiellen Nachwuchskräften gesehen, die sich aus der großen Menge abheben.

(2) *Legitime Mitglieder*

Ebenfalls wurde deutlich, dass die Hochschulakteur_innen in ihren Beschreibungen eine Grenze ziehen, indem sie beispielsweise die Formel der »Forschung und Lehre« oder auch der »Freiheit von Forschung und Lehre« argumentativ dazu nutzen, den Bereich der legitimen und illegitimen Motive für Veränderungen, Reformvorhaben und auch Qualitätsmaßstäbe zu definieren. Hier wird stets auf die innerwissenschaftlichen Mechanismen verwiesen sowie die implizite Annahme mittransportiert, dass die besten Beobachter_innen des Wissenschaftssystems, aber auch des Erziehungssystems die Wissenschaftler_innen selbst seien. Auch an den Darstellungen der Karrieremöglichkeiten und der geforderten Leistungen lässt sich das Selbstverständnis der forschenden Wissenschaftler_innen ablesen. Die Mitgliedschaftsbedingungen jenseits des Status der Studierenden werden hier als wissenschaftsinterne Verfahren und Anforderungen beschrieben, die Messlatte für die Leistungen werden durch die professoralen Mitglieder bestimmt und von den Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen im Modus der Deskription aufgegriffen und so bestätigt. Wenn die Studierenden als Teil der Gemeinschaft beschrieben werden, dient dies zum einen der Verteidigung des Status-quo, zum anderen werden diese auch nicht als Mitglieder, sondern vielmehr als *potentielle* Mitglieder oder Anwärter_innen, die in die Forschung eingeführt würden, charakterisiert. Die Außenperspektive steht dem zwar nicht diametral entgegen, äußert sich jedoch über Leistungsbewertungen, die jenseits der Qualitätssicherungsprozesse der wissenschaftlichen Gemeinschaft implementiert werden sollen, eher positiv. Es wird deutlich, dass die Außenperspektive verstärkt Rechenschaft gegenüber der Gesellschaft einfordert.

Neben den Professor_innen und den Studierenden soll hier noch kurz die Gruppe der Mitarbeiter_innen in den Blick genommen werden. Die Qualifikant_innen werden meist als Forscher_innen dargestellt, die sich im universitären Betrieb bewähren (müssen). Die Bewährungsprobe liegt allerdings nicht in der Leistung als Lehrende, sondern vielmehr in der als Forscher_innen. Die Qualitätskriterien verlaufen entlang der Aufzählung von Kriterien in Berufungsverfahren, die meist nicht weit entfernt von den Leistungsanforderungen sind, die außeruniversitäre Autor_innen nennen, wenn sie eine Leistungsbeurteilung für Professor_innen fordern. Selten, aber gerade mit der Einführung der Juniorprofessur taucht auch die Lehre als Bewertungsfaktor auf, wobei dies meist in der Aufzäh-

lung der Evaluationsmechanismen in den Erfahrungsberichten geschieht. Zwei Kategorien tauchen hier noch häufig auf, die als karriererelevante Faktoren benannt und stets auf die Leistungen in der Forschung bezogen werden: Alter und Geschlecht. So kann festgehalten werden, dass sich das (Selbst-)Verständnis der universitären Mitglieder zwischen Studierenden und Professur an den universitäts-internen Erwartungen ausrichtet. Das bedeutet, dass die wissenschaftliche Leitung als Bedingung für die Qualifikation bestehen bleibt und maximal um den Punkt der Lehre ergänzt wird, insofern diese zu einer Kategorie in der Leistungsbeurteilung wird. Dass im Zuge des Bologna-Prozesses die Lehre stärker ins Zentrum des Selbstverständnisses der Hochschulakteur_innen tritt, kann (noch) nicht festgehalten werden. In Anlehnung an Groppe (2016) kann konstatiert werden, dass sich die Identität hin zu Hochschullehrenden erst dann verschieben könne, wenn mehr Hochschullehrende selbst das Bachelor-Mastersystem durchlaufen hätten (S. 71). Bisher scheint es eher so zu sein, dass die als karriererelevant eingestuften Merkmale auch Auswirkungen auf die Identität und die Selbstdarstellung haben. D.h. solange die professoralen Mitglieder der Universität im Erneuerungsprozess durch Berufungsverfahren die Forschung ins Zentrum stellen, werden sich auch die Karrierewege entlang dieser Anforderung gestalten. Auch dies lässt sich wieder mit Blick auf die Studie von Bloch, Lathan, Mitterle et al. (2014) stützen. In der Studie wird deutlich, dass der Lehre von keiner Statusgruppe ein größerer Karrierenutzen zugeschrieben wird, und die wenigen, lediglich moderaten Wirkungen auf die Karriere, ihre Begründung, laut den Autor_innen, in möglichen Negativkonsequenzen für die Anerkennung der scientific community finden könnten (S. 152). Die Mitgliedschaft der Studierenden scheint daher einen Sonderstatus zu haben und als *Mitgliedschaft auf Zeit* wahrgenommen zu werden, während die dauerhafte Mitgliedschaft nur als Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft möglich ist. Dies wird im Übrigen auch darin sichtbar, dass beispielsweise die Gruppe der Lehrbeauftragten überhaupt nicht in den Beschreibungen der universitären Autor_innen auftaucht, in der Darstellung der Universität durch die nicht-universitären Autor_innen ebenfalls nur vereinzelt und dann skandalisierend mit Blick auf die (häufig als schwierigen oder nicht vorhandenen) universitären Karriereläufe (Z_2009_43_u). Einen weiteren Sonderstatus haben hier die Mediziner_innen, deren Position immer in der Trias von Forschung, Lehre und Krankenversorgung gesehen wird. Allerdings wird hier diese Trias als Abgrenzung nach Außen gewendet und lediglich von außeruniversitären Autor_innen auf die besonders hohen Anforderungen für die Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen verwiesen, die neben der Krankenversorgung auch lehren und forschen müssen, sobald eine Karriere an Universitätskliniken angestrebt wird (Z_2012_14_nu). Die Bezeichnung *Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen* könnte man in diesem Fall aber auch durch *Ärzt_innen in der Ausbildung* ersetzen, da hier das Selbstverständnis als Mediziner_innen vorherrschend scheint. Dies ist wenig verwunderlich, da zwei Berufsbilder zur Verfügung stehen und (mindestens) zwei Berufe ausgeführt werden.

Nun lässt sich die Frage anschließen, ob nicht vielleicht die Selbstdarstellung als Forscher_innen doch auch wieder Möglichkeiten einer Verbindung von Forschung und Lehre eröffnet und ob sich gerade in dieser Darstellung fachspezifische Unterschiede erkennen lassen.

(3) *Die forschenden Professor_innen und der wissenschaftliche Nachwuchs*

Originell, frei, kreativ und intrinsisch motiviert – so können die Attribute zusammengefasst werden, die in der Selbstdarstellung der Forscher_innen zu erkennen sind. Besonders betont werden diese, wenn eine potentielle Gefahr antizipiert wird. Die Gefahrenlage, ebenso wie die Krisen, die für die Universität als allgegenwärtig beschrieben werden, können in den unterschiedlichsten Prozessen gesehen werden. Dies konnte u.a. mit Blick auf die Verwendung der Formel von »Forschung und Lehre« (Kapitel 5.2.2) und der »Einheit von Forschung und Lehre« (Kapitel 5.2.7.3) gezeigt werden. Aus den Darstellungen geht ein Bild von Forscher_innen hervor, deren Kommunikation vor allem Kommunikation zwischen Wissenschaftler_innen ist. Richtet sich die Kommunikation nach außen, wird diese Ausrichtung als solche benannt. Das wird darin deutlich, dass indirekt ein Unterschied zwischen wissenschaftlichem Wissen, das innerhalb der scientific community bestätigt, kritisiert und erprobt wird, und dem auf die Bedürfnisse eines (ausgewählten) Publikums abgestimmten Wissen, das als Brückenschlag zur Gesellschaft verstanden wird, eingeführt wird. Während die Kommunikation zwischen den Wissenschaftler_innen als gleichberechtigt angesehen wird, tritt die Forscher_in vor das gesellschaftliche Publikum, um diesem ausgewählte Erkenntnisse zu präsentieren und Wissen zu vermitteln.

Für das Gelingen der Forschung werden unterschiedliche Bedingungen genannt. So rekurren die Geistes- und Sozialwissenschaftler_innen noch häufiger auf das Bild der Einsamkeit und Freiheit, was mit Blick auf den Wandel der Wissenschaft, wie es beispielsweise von Gibbons, Limoges, Nowotny u.a. (1994) mit den Begriffen *mode 1* und *mode 2* der Wissenschaft beschrieben wird, verständlich wird. So arbeiten Naturwissenschaftler_innen oder Mediziner_innen häufiger in großen Forschungszusammenhängen und ihre Arbeitsstätte ist auch eher im Labor als am Schreibtisch bei flackerndem Licht. Auch kann man erkennen, dass auf bekannte Bilder aus der Universitätsgeschichte, wie das *Brot-Gelehrtentum*, verwiesen wird, um den Status der Professor_innen als Forscher_innen zu verteidigen (FL_2006_18_u) und Steuerungsbestrebungen als wissenschaftsfremde und schädigende Reformen abzutun (Kapitel 4.3.2.2). Wenn sich historische Bezüge finden, dann indem auf Persönlichkeiten der Wissenschaftsgeschichte verwiesen wird, die unter den heutigen Steuerungs- und Qualitätssicherungsverfahren nicht hätten bestehen können, oder indem auf große Entdecker aufmerksam gemacht wird, die als Beweis für die früher oder später gewinnbringende Grundlagenforschung geltend gemacht werden können. Diese Belege fungieren aber eher im Sinne einer Erzählung, d.h. große Namen oder Entdeckungen werden aufgerufen,

dann aber als allgemein bekannt vorausgesetzt. Es wird also argumentativ ein Beleg herangezogen, allerdings keiner, den der innerwissenschaftliche Diskurs als Beleg anerkennen würde. Vielmehr wird die Tradition der universitären Wissenschaft (identitätsstiftend) erzählt (vgl. hierzu auch Kapitel 7.2.1.1). So wird die Beziehung von Forscher_innen zur Politik alleine über die potentiellen Eingriffe der Politik durch Steuerungsmaßnahmen, gezielte Finanzierung und Kürzung gesehen. Die Forschenden als politische Akteur_innen selbst werden nicht thematisiert (wie es aber in den Darstellungen zur Universitätsgeschichte durchaus der Fall ist). Eine Ausnahme ist nur dann zu erkennen, wenn die Wissenschaftler_innen innerhalb des universitären Systems auf Zeit die Position wechseln und eine hochschulpolitische Rolle einnehmen, wie die der Präsidentin oder der Dekanin. Dann werden diese nicht mehr an ihren Forschungsleistungen bemessen, sondern vielmehr an ihren Leistungen *für* die Forschung. Allerdings wird die wissenschaftliche Qualifikation auch hier meist als Bedingung zur Übernahme der Leitungsrolle von universitären Autor_innen dargestellt, da nur Wissenschaftler_innen einen Blick für die Bedürfnisse und Problemlagen der Wissenschaft hätten.³⁴³

Allen Darstellungen gemein ist die Vorstellung, dass das Erkenntnisziel im Vordergrund der Motivation liegt, das wiederum keine spezifische Anwendung oder die Erfüllung eines Auftrags sei, als vielmehr die stetige Suche und Forschung selbst. An keiner Stelle finden sich seitens der universitären Autor_innen Beschreibungen, die eine andere Motivation als grundlegend für ihre Forschung benennen. Wenn andere auftauchen, dann im Sinne von Seiteneffekten und eben nicht als Motiv für die Forschenden, Wissenschaft zu betreiben. Diese Nebenprodukte werden wiederum nur dann relevant, wenn Kopplungen beispielsweise zum Wirtschaftssystem beschrieben werden, und wie bereits gezeigt wurde, werden diese nur selten in Form von Portraits einiger besonderer Beziehungen aufgegriffen. Die Grundlagenforschung und die Motivation, die aus dem Forschungsprozess selbst zu kommen scheint, wird als *conditio sine qua non* für kreative und innovative Wissenschaft charakterisiert.

Wichtig an der Rolle der Forscher_innen ist auch, dass diesen neben der Beurteilung der Erkenntnisse der wissenschaftlichen Gemeinschaft gleichermaßen die Qualitätskontrolle über die gesamte Universität zugeschrieben wird. Die kollegiale und ehrenamtliche wissenschaftliche Begutachtung von Forschung und Lehre (FL_2004_35_u) wird als Mechanismus verstanden, der den Fortbestand und die Exzellenz der Universität als Ganze befördern und sichern könne. Hinzu kommt, dass sich die größtenteils männliche Gemeinschaft der Wissenschaftler in der dritten Person Singular oder Plural maskulin beschreibt. Hierdurch wird, neben dem Konservatismus, der sich auch im Sprachduktus zeigt und auf gleichstellungspolitische Maßnahmen verzichtet, auch deutlich, dass eine scheinbar objekti-

³⁴³ „Bei der Besetzung von hauptamtlichen Dekanen müssen die Entscheidungsrechte der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen gewahrt werden“ (FL_2013_30_u).

ve Betrachtung des Wesens der Wissenschaftler_in und ihrer Motivation angestellt wird. Die Beschreibungen beruhen meist aber auf persönlichen Erfahrungen. Dies geht zum einen aus fehlenden Belegen hervor und zum anderen daraus, dass diese beinahe nie auf Daten oder Studien beruhen.

Mit Blick auf die Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen wird zwar häufig auch Rekurs auf die Formel der »Forschung und Lehre« genommen, die Beurteilung ihrer Leistung wird aber erstens als Aufgabe der wissenschaftlichen Gemeinschaft dargestellt, und die Kriterien der Leistungsbeurteilungen beziehen sich zweitens ebenfalls stets auf ihre wissenschaftlichen Leistungen. Hier lässt sich die Enkulturation der Nachwuchskräfte, auch hier wieder im wahrsten Sinne des Wortes, in die Universität als Organisation des Wissenschaftssystems erkennen (Kapitel 5.2.3).

9.2.3 Hochschullehrer_innen und Professor_innen aus der Außenperspektive

Die Darstellung von Hochschullehrer_innen, die sich aus den Beschreibungen der nicht-universitären Autor_innen ergibt, lässt sich mit den Begriffen Beraten, Betreuen und Begeistern fassen. Allerdings darf hier nicht übersehen werden, dass die nicht-universitären Autor_innen auch die Aufgabe Fachwissen zu vermitteln als wichtige Aufgabe der Hochschullehrenden benennen.

(1) Hochschullehrende

Das Bild der Beziehung von Lehrenden und Lernenden aus der Außenperspektive ist ebenfalls deutlich von asymmetrischen Beziehungsbeschreibungen geprägt. So wird den Hochschullehrenden vermehrt die Aufgabe der Betreuung, Beratung aber auch der Motivation beispielweise durch Begeisterung zugeschrieben. Hieraus lässt sich schließen, dass das von außen, durch Erwartungsaussagen dargelegte und transportierte Bild von Hochschullehrenden ihre Rolle als Lehrende betont, die aber neben der Aufgabe Wissen zu vermitteln eben auch Aufgaben übernehmen, die als Erziehungssituation gedeutet werden können. Bei der Verwendung des Begriffs der Betreuung ist allerdings auch mit Rückgriff auf die universitätshistorischen Darstellungen Vorsicht geboten, da er ohne Kontext zwar einen starken pädagogischen Moment beinhaltet, sieht man ihn aber im Kontext der hochschulpolitischen Debatten als ‚Fachbegriff‘, der zum Beispiel im Zusammenhang mit der Betreuungsrelation als spezifische Größe auch im Hochschulsystem immer wieder zum Tragen kommt, entfällt der stark pädagogische Charakter, da die Betreuungsrelation zunächst nur eine quantitative und nicht qualitative Beziehung signalisiert. Dennoch weisen gerade die Begriffe des Begeisterns und Beratern auf die Annahme hin, dass die Hochschullehrenden in der Verantwortung für die Studierenden gesehen werden. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die außeruniversitären Autor_innen nicht die Erwartung hegen, dass die Hochschullehrenden die Studierenden praxisnah ausbilden würden oder Wissen vermittelten, das nicht mit ihrer Rolle als Wissenschaftler_innen konform ist. Selten wird zu-

mindest darauf verwiesen, dass der Fokus auf Spezialwissen schädlich sei – oder positiv formuliert, eine Einführung in die Grundlagen der jeweiligen Fachgebiete gerade zu Beginn des Studiums geboten sein sollte.

Die Verantwortung für Praxiserfahrungen wird den Hochschullehrenden nur insofern übertragen, als dass sie in der Konzeption der Studiengänge und -verläufe, Praxisphasen in ermöglichen sollen. Praxisnahes Wissen müssen sie aber nicht vermitteln (Kapitel 6.2.3.4). Wenn Kritik an fehlenden Praxisbezügen geübt wird, dann mit Blick auf klassische Berufsstudiengänge, die bereits durch die Zielsetzung immer auch schon einen praktischen Bezug hätten, und dann sowohl von Seiten der universitären als auch nicht-universitären Autor_innen (Kapitel 6.2.4.1). Hier sei noch erwähnt, dass in Bezug auf diese Arbeitsfelder auch ein Konkurrenzverhältnis von Wirtschaft und Universität dargelegt wird, wodurch den Hochschullehrenden auch die Aufgabe zugeschrieben wird, qualifizierte Arbeitskräfte anzuwerben. Dies ist insofern von Relevanz, als in den meisten Beschreibungen eher ein Verhältnis von Nachwuchswissenschaftler_innen und Hochschullehrer_innen nachgezeichnet, und von außeruniversitären Autor_innen durchaus auch kritisiert wird, das stark hierarchisch geprägt sei und in dem tendenziell den Studierenden und Promovierenden die Rolle von *Auserwählten* zugeschrieben wird, die den individuellen Vorlieben der Lehrstuhlinhaber_in entsprechen.³⁴⁴

(2) *Professor_innen als Vertreter_innen der Universität*

Am häufigsten wird aus nicht-universitärer Perspektive die Rolle der Professor_innen zwar benannt, aber dann nicht weiter ausgeführt. Sie tauchen in Aufzählungen auf oder der Begriff wird synonym für Hochschullehrende oder Forscher_innen genutzt. Auch werden diese als Vertreter_innen eines Fachs adressiert, wenn beispielsweise Aussagen getroffen werden wie „Anglistikprofessor Ian Watson sitzt an seinem Schreibtisch [...]“ (Z_2002_03_nu). Häufig, wie man auch in Abbildung 31 erkennen kann, wird aus nicht-universitärer Perspektive der Blick auf das Professor_innenamt gelenkt, wenn die Personalstrukturen und Reformen der Personalkategorien in den Blick geraten und der Weg zur Professur beschrieben wird. Dieser wird insbesondere in der Wochenzeitung *Die ZEIT* von nicht-universitären Autor_innen mit Blick auf die *Stolpersteine* beschrieben. So tauchen hier die Kategorien *Alter* und *Frau-Sein* sowie die Anforderungen an den Nachwuchs exzellente Wissenschaftler_innen zu sein häufig auf. In kürzeren Textsegmenten werden Karrierewege portraitiert und meist als problematisch bezeichnet. So wird auch hier deutlich, dass die Rolle der/des Professor_in auch über die Leistungen, die auf dem Weg dorthin erbracht werden, beschrieben wird.

³⁴⁴ Eine recht objektive Beschreibung des Verhältnisses ist in folgender Passage zu finden: „Trotz der neuen Promotionsmodelle geschieht die Entdeckung begabter Studierender und Absolventen gegenwärtig noch überwiegend durch die individuelle Aufmerksamkeit der Professoren und die individuelle Ermutigung zu promovieren.“ (FL_2006_22_nu).

(3) *(Nachwuchs)-Forscherinnen im Portrait*

Während sich aus Sicht der universitären Autor_innen nur wenige Aussagen treffen lassen, was unter Forscher_in-Sein verstanden wird, lässt sich aus den Portraits und Darstellungen einzelner Forscher_innen und ihrer Leistungen, die aus der Außenperspektive verfasst sind, ein klares Bild ableiten. Hier werden dann besondere Leistungen, Kooperationen oder Werdegänge vorgestellt. Am deutlichsten lässt sich daher ex-negativo das Bild bestimmen. Themen sind hier die gläserne Decke für Frauen (Z_2006_09_nu), Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen (Z_2012_14_nu; Z_201_25_nu), Wissenschaftler_innen, die ins Ausland gehen (Z_2004_20_nu), sowie solche, die in besonderen Projekten arbeiten. Indirekt wird also auch hier das Bild eines beschwerlichen Wegs nachgezeichnet: Wissenschaftler_in sein, heißt ein entbehrungsreiches Leben führen – hier ähneln sich Selbstdarstellung und Außenperspektive.

Wenn Wissenschaftlerinnen in den Blick geraten, greift die Darstellung meist auf Daten, zurück um die Argumentation zu untermauern. Diese Besonderheit wird an dieser Stelle benannt, da hier der Eindruck entsteht, dass innerhalb des Wissenschaftssystems nicht mit dem Verweis auf moralisch Gebotenes oder gesellschaftlich Erwünschtes auf die Missstände aufmerksam gemacht werden soll, sondern dass hier im Grunde in allen Artikeln nur unter zur Hilfenahme von ‚harten Fakten‘ überzeugt werden soll (oder kann): Obwohl auch konkrete Fallbeispiele genannt werden, die der Anschauung dienen, scheint Kritik am Wissenschaftssystem in diesem Fall nur sachlich, wissenschaftlich möglich zu sein.³⁴⁵ Auch in den Beschreibungen, die die aus Sicht der Autor_innen schlechten Arbeitsbedingungen an deutschen Universitäten (sei es durch fehlende Zukunftsperspektiven oder die Mehrfachbelastung vor allem für Wissenschaftlerinnen mit Kindern) aufgreifen, werden die dargestellten Personen als hochgradig motiviert und arbeitsam beschrieben, die ein großes intrinsisches Interesse an ihrem Fach haben. Um diesmal ein weniger negativ konnotiertes Beispiel zu nennen: „Spaß in den Panzerhallen haben auch der Chemiker Werner Nau und der Physiker Stefan Tautz. Sie sind typische IUB-Professoren, jung, vorne in ihrem Fach, mit Erfahrungen im Ausland, besonders in den Vereinigten Staaten“ (Z_2003_26_nu).

Aus den Beschreibungen gehen des Weiteren Erwartungshaltungen hervor, die den Wissenschaftler_innen die Aufgabe zuschreiben, den technologischen Fortschritt zu sichern und gesellschaftliche Mehrwerte zu schaffen. Allerdings werden diese Ziele auch von universitären Autor_innen vertreten, sodass hier ein Konsens über die Rolle der Wissenschaftler_innen zu erkennen ist. Auch arbeiten die Darstellungen an vielen Stellen mit Vielstimmigkeit, d.h. dass die Leser_in die Per-

³⁴⁵ „Zwar können manche der in der Studie Erfassten noch auf Nachkommen hoffen. Doch auch in der Altersgruppe der 37- bis 42-Jährigen, also in der Spätphase weiblicher Fortpflanzungsfähigkeit, sind mehr als die Hälfte aller Frauen (58,2 Prozent) ohne Kinder; bei den Männern sind es kaum weniger (50 Prozent). Während die einen Wissenschaftler auf Kinder verzichten, entsagen andere der Wissenschaft“ (Z_2006_09_nu).

spektive mehrerer Forscher_innen aufgezeigt bekommt, so dass fachspezifische Unterschiede reproduziert werden, beispielweise wenn mit Blick auf die Exzellenzinitiative die Perspektive der Naturwissenschaftler_innen von jener der Geisteswissenschaftler_innen unterschieden wird (Z_2012_16_nu).

(4) Der Professor – konservativ und reformscheu

Es lassen sich, wenn auch nur selten, kritische Darstellungen von Professor_innen finden, die an die Beschreibungen Ringers (1983) anschließt. Dies geschieht durch Verweise, wenn auf die Reformresistenz der Professor_innenschaft oder deren Verweigerung der Verantwortungsübernahme beispielsweise in Bezug auf die Bologna-Reform eingefordert wird. Diese Position ist aber erstens immer explizit vertreten und wird nicht häufig in Artikeln transportiert. Gleichzeitig finden sich auch gemäßigte und verallgemeinernde Aussagen wie: „Viele Professoren können sich mit dem Bachelor und Master nicht anfreunden“ (Z_2005_01_nu). In diesen wird zwar der Widerwille deutlich (an dieser Stelle stark verallgemeinernd und als Privatempirie daherkommend), allerdings wird dann im Folgenden nicht polemisiert, sondern vielmehr dem Anspruch einer meinungsbildenden aber gut recherchierten Darstellung folgend eine Stimmenvielfalt (wenn auch ausgewählt) zugelassen. Die wenigen stark polemischen Beschreibungen beziehen sich auf das historisch gewachsene Bild des Forschers im Elfenbein-Turm oder den konservativen, auf seiner Stellung beharrenden Professor, allerdings lässt sich die Wirkmacht dieser Darstellung bezweifeln. Auch sind diese seltenen Darstellungen immer klar als Meinungsäußerungen gerahmte.

10. Fazit und Ausblick

Blickt man noch einmal auf die Darstellung der Universität, sowohl in ihrer Selbstbetrachtung in historischer Perspektive als auch in den Darstellungen in den zeitgenössischen Medien zurück, bestätigt sich die Annahme, dass die Universität in zwei Systemen agiert und diese auf unterschiedlichen Ebenen verbindet. Die doppelte Aufgabenstellung hat eine identitätssichernde Funktion und ermöglicht die Beschreibung der Universität als Einheit bei gleichzeitiger Vielfalt von Fächern, Akteur_innen, Anforderungen und Problemlagen.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Ergebnisse skizziert, auf deren Basis dann weiterführende Thesen und Fragestellungen entwickelt werden. Anschließend wird ein Ausblick auf mögliche Forschungsdesiderate und -ansätze angeboten. Die Ergebnisdarstellung hat zwei Dimensionen: Es wird zwischen den Ergebnissen aus (1) der deskriptiven Statistik und denen aus (2) den qualitativen Analysen zu Argumentationsstrukturen unterschieden. Die Ergebnisdarstellung, die sich auf die Argumentationsmuster konzentriert, erfolgt entlang der Bewegung von außen nach innen. So wird hier (2.1) die Universität in ihrer Beziehung zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft fokussiert. Dann wird weiterhin (2.2) der Zusammenhang von Forschung und Lehre in seiner argumentativen Funktion, die sich aus der Analyse der Aussagen zur Verbindung von »Forschung und Lehre« ergeben hat, dargelegt. Dann werden die internen Strukturen, die die Forschung bzw. Lehre prägen, getrennt in den Blick genommen. Zum einen wird die Univer-

sität als Ort der Lehre und des Studiums, d.h. als Teil des Erziehungssystems betrachtet (2.3), um sodann die Ergebnisse zur Beschreibung der Universität als Organisation der Wissenschaft in den Blick zu nehmen (2.4). Zuletzt sollen (2.5) die Akteur_innengruppen und die ihnen zugeschriebenen Positionen und Beziehungen betrachtet werden.

10.1 Ergebnisse aus der quantitativen Analyse der Zeitungs- und Zeitschriftenartikel

Die Ergebnisse können überschrieben werden mit – die Universität als ‚Organisation der Forschung und Lehre‘. So lässt sich erkennen, dass die Universität als Organisation der Forschung und Lehre kontinuierlich beschrieben und kommentiert wird, sowohl von ihren Mitgliedern als auch von außenstehenden Beobachter_innen. Die Bologna-Reform wird als eine zentrale Reform diskutiert, aus der Sicht der Mitglieder allerdings eher als eine Reform unter vielen oder als Ausdruck einer sich allgemein verändernden bzw. verschlechternden Position der Universität in der Gesellschaft kommentiert. Die hauptsächlich professoralen Autor_innen tangieren insbesondere Veränderungen ihres eigenen Status und die internen Strukturveränderungen, wie sie durch die Besoldungsreform oder die Einführung anderer Positionen (bspw. der Juniorprofessur) gegeben sind oder potentiell auf sie zukommen. Interessant ist auch, dass die sich äußernden Mitglieder der Universität zum größten Teil Männer und Professoren sind, d.h. es findet gerade in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* ein Austausch innerhalb einer Statusgruppe statt. Wenn Autor_innen aus einer anderen Statusgruppe stammen, jenseits der Studierendenschaft, bringen diese ihre Position als Wissenschaftler_innen auch performativ zum Ausdruck. Die lässt sich daraus ableiten, dass sich diese in ihren Texten meistens auf Studien beziehen und eine analytische und nicht kommentierende Perspektive auf den Gegenstand Universität einnehmen (vgl. Kapitel 4.4.2).

Neben Ergebnissen aus der allgemeinen Betrachtung des Datenkorpus, lassen sich auch Erkenntnisse aus der quantitativ-deskriptiven Auswertung auf der Ebene der Aussagen ableiten. So kann die Frage danach, was unter »Forschung und Lehre« verstanden wird, auf der Ebene quantitativer Ergebnisse dadurch beantwortet werden, dass dieses Begriffspaar primär synonym für die Universität verwendet wird. Wenn die Beziehung von Forschung und Lehre näher spezifiziert oder auf die »Einheit von Forschung und Lehre« verwiesen wird, dann vor allem als Formel, um potentielle weitere Leistungserwartungen oder Effizienzansprüche abzuwehren. Dies wird auch in der quantitativen Auswertung in Bezug auf das Themenfeld Politik und Universität deutlich, in dem sich ein hoher Anteil an universitären Autor_innen findet, die sich auf die Aufgaben der Lehre und Forschung beziehen oder die Formel der »Einheit von Forschung und Lehre« verwenden (vgl. Kapitel 6.2.7).

Auch zur Frage nach der Zuschreibung von Leistungen und Leistungserwartungen konnte die deskriptive Statistik Aussagen treffen, nämlich dass alle Autor_innen der Universität die Aufgabe zuschreiben, Wissenschaft und Ausbildung zu gewährleisten. Auch eine zentrale gesellschaftliche Stellung der Universität findet sich in einer Vielzahl von Artikeln. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass universitäre Autor_innen verstärkt konfligierende Interessenlagen nachzeichnen (vgl. Kapitel 5.1.1) und hierbei auf die doppelte Aufgabenlage von Forschung und Lehre verweisen, statt sich auf einen konkreten Konflikt, beispielsweise zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und universitärer Ausbildung, zu beziehen.

Die Ergebnisse, die sich aus der deskriptiven Statistik ableiten lassen, können zunächst zwar als erwartbar eingestuft werden, blickt man jedoch auf die Forschungsliteratur zur Universität und dem Bologna-Prozess, kann festgestellt werden, dass diese Ergebnisse methodisch nachvollziehbar und mit Blick auf die Auswahl der Texte und Inhalte belegbar sind.

10.2 Ergebnisse aus der qualitativen Analyse der Zeitungs- und Zeitschriftenartikel

Ausgehend von den quantitativen Ergebnissen, deren Mehrwert im „Erkennen und Aufdecken von Regelmäßigkeiten, von Mustern oder allgemein formuliert, des ‚Typischen‘“ (Grunenberg & Kuckartz, 2010, S. 487) liegt, wird nun die Darstellung der Universität, wie sie sich aus der qualitativen Analyse ergibt, in den Blick genommen.

Die Zusammenschau erfolgt ausgehend von der Beziehung der Organisation zur Gesellschaft und ihren Teilsystemen über das interne Zusammenspiel der beiden Leistungen Forschung und Lehre und ihrer jeweiligen Darstellungsformen, um dann zuletzt auf die sich daraus ergebenden Rollenzuschreibungen einzugehen. Bereits jetzt sei erwähnt, dass dichotome Beschreibungen sowie Muster, die eine zeitliche oder ideelle Dimension von heute und zukünftig bzw. Ist- und Sollzustand aufgreifen, quer zu allen Argumentationsmustern zu finden sind. Auch lassen sich viele Beschreibungen universitärer Autor_innen als Versuch lesen, eine Einheit in der Vielfalt herzustellen.

10.2.1 Die Universität und ihre Beziehung zu Gesellschaft, Politik und Wirtschaft

(1) Universität und Gesellschaft – „Die Frage ist nicht trivial. Bildung bringt Wohlstand“ (Z_2010_17_nu).

Die Universität wird als Reflexionsraum der Gesellschaft wahrgenommen und, wenn es als gewinnbringend, d.h. argumentativ sinnvoll, erachtet wird, auch auf die antizipierten Problemfelder der (zukünftigen) Gesellschaft verwiesen. Die

„Schlüsselprobleme der zukünftigen Gesellschaft“ werden dann aber ausreichend weit definiert, dass einzelne Fachbereiche immer etwas dazu beitragen können. Deutlich wird auch, dass eine Öffnung eher als situative Öffnung und das wissenschaftliche Wissen als vor allem in der wissenschaftlichen Community virulentes verstanden wird. Dies wiederum verweist auf die Geschlossenheit des Wissenschaftssystems, indem deutlich wird, dass wissenschaftliches Wissen innerhalb der Community verhandelt wird und diese Geschlossenheit ebenso durch die wiederkehrende Beschreibung eines Innen- und Außenraums weitergetragen wird. Diese Wahrnehmung wird auch durch das Ergebnis unterstützt, dass politische Steuerungsvorgaben, die Qualitätsmechanismen (einführen), nur dann als gültige Kriterien anerkannt werden, wenn die Mechanismen innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft verhandelt und angewendet werden. Deutlich wird dies daran, dass Leistungsbeurteilungen anhand von Publikationen und Drittmittelhöhen von universitären Autor_innen abgelehnt werden, wenn es beispielsweise um die Besoldung geht, sie jedoch als legitime Kriterien zur Beurteilung von Juniorprofessor_innen oder in Berufungsverfahren verstanden werden.

Im Hinblick auf die Funktion der Universität für die Gesellschaft wird vor allem aus der Innenperspektive eine Zukunftsorientierung deutlich, in der Zuschreibung, sowohl Wohlstand und die Bildung der Gesellschaft zu sichern, als auch den Umgang mit dem zukünftigen Wissen, Wissensstrukturen und der Fähigkeit zur Entwicklung neuer Technologien zu schaffen.

(2) *Universität und Politik – „Die Universität ist weder Wirtschaftsbetrieb noch Ausbildungsfabrik, sie ist keine Behörde und kein Beschaffungsamt für nützliche Informationen“ (FL_1999_25_u).*

Das Verhältnis zur Politik wird sowohl in Bezug auf die Forschung als auch die Lehre als doppeltes gesehen. So soll die Politik zum einen eine ausreichende Finanzierung zur Verfügung stellen und zugleich durch gesetzliche Regelungen die Autonomie der Universität schützen (unter anderem auch vor zu großen Steuerungs- und Reformansinnen des politischen Systems). Gleichzeitig erscheint die Politik auch als Sparringpartner der Universität, die diese nicht nur sichert, sondern auch bedroht. Die antizipierte (Fehl-)Steuerung wird insbesondere von universitären Autor_innen mit Blick auf die verschiedensten Veränderungen im Hochschulsystem gesehen: die Bologna-Reform, die Exzellenzinitiative, die Einführung der Studiengebühren sowie die Änderung der Gesetzgebung im Rahmen der Novellen des Hochschulrahmengesetzes.

In Bezug auf die Finanzierung scheint Konsens in der Kritik zu herrschen, während die negative Attribution in Richtung politischer Steuerung vor allem aus der Richtung universitärer Autor_innen kommt. In denjenigen Argumentationen, die sich auf die Beziehung von politischer Steuerung und wissenschaftlicher (Eigen-)Logik beziehen, wird die Dichotomie von Effizienz und Wahrheit eingeführt und die Bedrohung vor allem in der Einschränkung der Autonomie der For-

schler_innen gesehen. Autonomie, in den Debatten im Sinne von Forschungsfreiheit ausgelegt, wird als Bedingung sine-qua-non eingeführt, um gute Arbeit zu leisten – ohne Forschungsfreiheit keine intrinsisch motivierte und von wissenschaftlicher Neugier angetriebene Wissenschaft.

(3) *Universität und Wirtschaft – „Alles, was die Universitäten in ihrer Ausbildung leisten können und sollen, ist nicht mehr und aber auch nicht weniger als die Ausbildung durch Wissenschaft“ (FL_2002_14_u).*

In Hinblick auf die Beziehung von Wirtschaft und Universität werden vor allem die Aufgaben im Bereich der Ausbildung thematisiert. Hier finden sich Positionen, die keine Brücke zwischen Generalisierung und Spezialisierung schlagen, sondern die ‚antizipierten‘ Ausbildungswünsche der Wirtschaft als negativ und abzulehnen kritisieren, und ihnen das Bild der allgemeinen und Persönlichkeitsbildung entgegensetzen. Aber auch vermittelnde oder zustimmende Stimmen setzen implizit zwei Wissensformen voneinander ab – Berufswissen und wissenschaftliche Grundlagen, beziehungsweise wissenschaftliche Erstausbildung und Weiterbildung als weitere optionale Ausbildungsform der Universität. Es wird also durchgehend eine Dichotomie von spezialisiertem Wissen und Grundlagenwissen angeführt, vermittelnde Modelle fungieren im Zeitlichen nacheinander, entweder in abwechselnden Phasen oder mit Blick auf den Master als Spezialisierungsmöglichkeit.

Eine Argumentationslinie ist besonders hervorzuheben, da sie auch verdeutlicht, inwiefern die quer zu den Inhalten erfassten Kategorien von zentraler Bedeutung bei der Analyse sind. Es kann gezeigt werden, dass der Arbeitsmarkt als Ziel der Ausbildung primär dann problematisiert wird, wenn die Fachbereiche keine klaren Berufsbilder transportieren bzw. die Abschlüsse und die Fächer um Anerkennung kämpfen müssen, so wie es vor allem bei den Kultur- und Sprachwissenschaftler_innen der Fall zu sein scheint. Ebenfalls zentral in Bezug darauf, welcher Stellenwert dem Arbeitsmarkt in der Beschreibung zugesprochen wird, ist die empfundene Konkurrenz zu diesem – es konnte dargelegt werden, dass Fächer wie die Wirtschaftswissenschaften aber auch Ingenieurwissenschaften den Arbeitsmarkt auch als Konkurrenten im Wettbewerb um die besten Studienabgänger_innen begreifen. Ähnlich verhalten sich auch diejenigen Argumentationsmuster, die auf die Beziehung des Wirtschaftssystems und der Wissenschaft eingehen – bestehende Kooperationen, da, wo sie naheliegen, werden als unproblematisch portraitiert, aber dennoch als getrennte Sphären gehandelt. Auch hier wird, ähnlich wie bei Steuerungsvorhaben der Politik, auf die Notwendigkeit der Freiheit verwiesen, zusätzliche Finanzierung ohne Einflussnahme jedoch nicht als abzulehnen charakterisiert.

10.2.2 Die Universität als Organisation der Forschung und Lehre

Die Abbildung stellt die unterschiedlichen Beziehungsbeschreibungen dar, die identifiziert wurden. So konnte gezeigt werden, dass die beiden Aufgaben »Forschung und Lehre« primär zusammengedacht werden, wenn die Organisation der Universität als Ort, angesprochen ist an dem zugleich Forschung betrieben und auch Studierende ausgebildet werden. Als weitere Formen der Verbindung wurden die Personalunion von Forschenden und Lehrenden sowie einige wenige Passagen, die konkrete Kopplungen von Forschung und Lehre auf der Ebene der Interaktion verorten, erkennbar. Hier wurden Verbindungen über Methoden, Fachwissen und Forschungsergebnisse sowie die Konstruktion der Gemeinschaft von Lehrenden und (vor allem fortgeschrittenen) Lernenden als potentiell wissenschaftlichen Nachwuchs identifiziert.

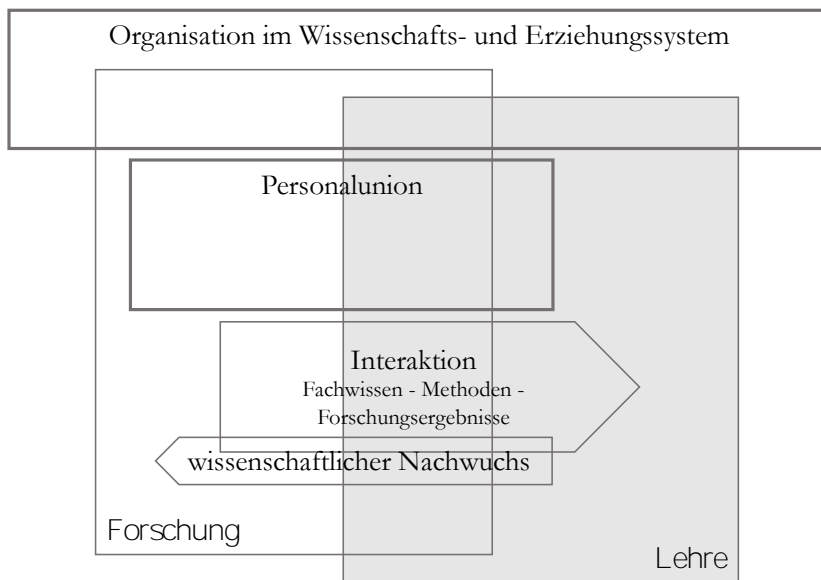


Abbildung 33: Schematische Darstellung der Universität als Organisation in zwei Teilsystemen und beschriebenen Kopplungsebenen von Forschung und Lehre

(1) *Forschung und Lehre* – „Die Universität dient der Wissenschaft. Als Ort von Forschung und Lehre wird in ihr Wissenschaft betrieben“ (FL_2008_31_u)

Zunächst zu den Argumentationsformen, die sich bewusst auf Forschung und Lehre beziehen und damit, meist die Organisation als Ganze adressieren: In der Verwendung der Formel »Forschung und Lehre« drückt sich Einheit in der Vielfalt aus. Es konnte gezeigt werden, dass die argumentative Funktion der Formel darin liegt, die Universität als Einheit zu adressieren. An diesen Stellen wird dann häufig die Organisation gegenüber externen Anforderungen verteidigt, oder es

werden unter Rekurs auf ‚Freiheit‘ unterschiedlichste Themen diskutiert – Freiheit von ökonomischen Zwängen durch ausreichende Finanzierung der Forschung bis hin zu Freiheit von ethischen Reflexionen (beispielsweise Tierrechte oder gleichstellungspolitische Maßnahmen). Interessant ist hier vor allem, dass die Lehrfreiheit durch die Formel zwar benannt, aber nie direkt thematisiert wird. Bedroht scheint stets die Autonomie der Forschenden.

Ähnlich verhält es sich mit Aussagen dazu, dass Forschung und Lehre die zentralen Aufgaben der Universitätsangestellten seien. Hier konnte gezeigt werden, dass vor allem die universitätsangehörigen Autor_innen die Universität als bedrohte Organisation charakterisieren, dann aber meistens die Verbindung zwischen den beiden Aufgaben nicht näher beschreiben, oder die Nennung beider Aufgabenbereiche gefolgt wird von Aussagen zur Forschung und den Bedingungen exzellenter Forschung – hier wird dann meist auf das Bild der Zweckfreiheit verwiesen. Wenn dann doch beide Bereiche besprochen werden, wird deutlich, dass diese als getrennte Aufgaben wahrgenommen werden, insbesondere dann, wenn die beiden Aufgaben als miteinander in Konflikt stehend werden benannt werden, beispielsweise wenn Reputationsunterschiede und/oder Zeitkonkurrenz thematisiert werden.

Zuletzt sei noch darauf verwiesen, dass einige wenige Autor_innen dann doch einen Brückenschlag zwischen Forschung und Lehre darlegen. Hier divergieren die Modelle zwischen der Gegenstandsgleichheit, die in den Methoden gesehen wird, den Grundlagen der Wissenschaft, die vermittelt werden, bzw. einer Gemeinschaft, die gemeinsam an Projekten arbeitet. Die Verbindung von Forschung und Lehre, die in der Gemeinschaft gesehen wird, ist aber erstens selten zu finden und bezieht sich zweitens meist auf Studierende in fortgeschrittenen Studienjahren oder auf die Zusammenarbeit im Zuge von Abschlussarbeiten. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Beschreibung der Universität als Organisation der Forschung und Lehre zwar omnipräsent ist und gerade für die Universitätsangehörigen eine zentrale Bedeutung in der Beschreibung hat, aber auch die Funktion einer Leerformel erfüllt oder positiv formuliert: Einheit bei Vielfalt stiftet.

Neben der Semantik Forschung und Lehre wurden weitere zentrale (Selbst)Beschreibungen identifiziert. So wird die Formel »Bildung durch Wissenschaft« ebenfalls verwendet, um die Kernaufgabe der Universität zu verteidigen, diesmal mit Blick auf die Lehre. Gleichzeitig wird aus differenztheoretischer Perspektive auf die Argumente deutlich, dass hier eine kausale Annahme zugrunde liegt, die lautet, dass wissenschaftliches Wissen quasi automatisch zur Persönlichkeitsbildung beitrage. Das Ziel der universitären Ausbildung wird hier ausschließlich auf der Seite der Generalisierung gesehen. Noch deutlicher werden diese Ergebnisse mit Blick auf die identifizierten Muster der Verwendung der Formel »Einheit von Forschung und Lehre«, die entweder die Aufgaben der Professor_innen beschreiben – meist um diese als Kernaufgaben gegenüber anderen Anforderungen abzugrenzen, – oder das wissenschaftliche Studium als Form der Wissensaneignung. Hieraus folgt, dass gerade der Verweis auf die »Einheit von

Forschung und Lehre« eingesetzt wird, um die Autonomie der Organisation zu verteidigen.

Nachdem nun festgestellt wurde, dass die beiden Aufgaben »Forschung und Lehre« primär zusammengedacht werden, wenn die Organisation der Universität angesprochen ist, kann angenommen werden, dass die Funktionen Forschung zu betreiben und Studierende auszubilden als Kernaufgaben der Universität verstanden werden. Diese beiden Aufgaben wiederum immer wieder als Kernaufgaben der Universität zu benennen, verweist dann aber meist darauf, was alles kein primäres Ziel der Universität sei oder sein dürfe (zum Beispiel das Erwirtschaften von Gewinnen). Die doppelte Funktion der Universität für die Gesellschaft ist in der Selbst- wie Fremdwahrnehmung identitätsstiftend. Wird über andere Wissenschafts- oder Ausbildungsinstitutionen gesprochen, dann ist die zweifache Aufgabe von universitärer Seite sogar identitätssichernd, insofern der Rekurs auf ihre Kernfunktionen be- und anerkannt ist.

Überdies lässt sich erkennen, dass die »Einheit der Forschung und Lehre« in der Personalunion der Professor_innen, aber auch der Wissenschaftler_innen in Qualifikationsphasen durchaus weiterhin ein aktuelles Ziel ist, auch wenn der eigene Fokus auf der Positionierung als Wissenschaftler_innen liegen mag.

Am stärksten divergieren die Modelle, die eine Verbindung von Forschung und Lehre in der Interaktion herstellen. Die Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler_innen sowie die Sprach- und Kulturwissenschaftler_innen halten an dem Ideal der Bildung durch Wissenschaft fest, verstehen aber darunter sogar ähnliche Verbindungen wie die Universitätsmitglieder aus anderen Fachbereichen: Methodenwissen, Forschungsergebnisse und Fachwissen werden als Kuppelprodukte (Schimank, 1995, S. 42) verstanden.

Nun wurde aber, unter anderem durch die theoretische Zuspitzung, ein Konfliktfeld eröffnet, in dem Forschung und Lehre als genuin unterschiedliche Ziele verstanden werden. Diese Trennung hat es ermöglicht, den Blick auf die Verbindung von Forschung und Lehre zu lenken und (wie im Laufe der Arbeit deutlich geworden sein sollte) auf die zahlreichen Leerstellen innerhalb dieser Verknüpfung. Diese werden im Folgenden aufgegriffen.

(2) Lehre und Studium – die Universität als Organisation des Erziehungssystems

Die Lehre wird näher beschrieben, indem bestimmte Modi dargelegt, Ziele und Inhalte benannt werden sowie Kritik an Veränderungen und Bedingungen der Lehre und des Studiums geübt wird. Die Inhalte verweisen einheitlich darauf, dass die Vermittlung von Wissen als zentrale Aufgabe gesehen wird. Das Wissen wird durch dichotome Beschreibungen näher gefasst – Berufswissen vs. wissenschaftliche Grundlagen oder ausdifferenziertes Fachwissen vs. Bildung der Persönlichkeit. Hier taucht die zentrale Frage nach Generalisierung und Spezialisierung auf und wird von universitären Autor_innen zumeist mit dem Verweis auf Generalisierung und wissenschaftliches Wissen aufgelöst.

Wissenschaftliche Grundlagen nehmen dabei die besondere argumentative Stellung ein, Einheit bei Vielfalt zu wahren. Die Vermittlung von Grundlagenwissen bietet die Möglichkeit zum inhaltlichen Konsens ebenso wie der Inhalt ‚Methoden‘, der sowohl methodisches Vorgehen, bestimmte Methoden oder auch eine wissenschaftliche Haltung meint. Wissenschaftliches Arbeiten als Inhalt wird vor allem von Sozial- und Gesellschafts- sowie Sprach- und Kulturwissenschaften thematisiert. So wundert es auch nicht, dass hier die dort gängigen Formen benannt werden – Lesen und Interpretieren. In Bezug auf die Teilhabe als einzige partizipative Verbindung von Wissenschaft und Ausbildung verdichten sich die Ergebnisse dahingehend, dass die Verbindung unidirektional aus der Forschung in die Lehre verstanden wird.

Nimmt man die Ziele der Ausbildung in den Blick, lässt sich erkennen, dass die Studierenden als künftige Arbeitnehmer_innen, als Personen im Reifeprozess und/oder zukünftige Mitglieder der Gesellschaft adressiert werden. Allen ist gemein, dass das Studium als eine zentrale Phase im Lebenslauf wahrgenommen wird. Das Studium als Phase der Selbst-Bildung wird als Gegenpol zum Arbeitsmarkt und Berufsleben beschrieben. Daraus entsteht allerdings die Problematik, dass die Studierenden als zwar eigenständige Subjekte beschrieben werde; gleichzeitig werden sie aber als bedürftig und anfällig für andere Formen der Vereinnahmung gezeichnet. Erweitert man den Blick auf die Ergebnisse, die sich mit der Beziehungsbeschreibung zu den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen befassen, kommt noch die spezifische Position der Studierenden hinzu, die als passiv dem System ausgelieferte Akteur_innen auftreten. Gleichzeitig liefert die Studie Hinweise darauf, dass genau diese Position implizit die Studierenden zu Akteur_innen ihrer Bildung macht beziehungsweise ebenfalls zu Opfern des Systems, die der ‚Employability-Orientierung‘ der Politik und Gesellschaft ausgeliefert seien. »Bildung durch Wissenschaft wird ebenso wie die dichotome Beschreibung von Employability-Orientierung und Bildung vor allem von den gesellschafts- und sozial- sowie kultur- und sprachwissenschaftlichen Perspektiven genannt. Diese Disziplinen führen dann aber keine weiteren Vorschläge oder Modelle für die Lehre und das Studium an, sodass gefolgert werden darf, dass sie sich primär als kritische Beobachter_innen sehen. Dass diese Zielvorstellung eine Randdebatte dieser Fachbereiche ist, wird noch einmal deutlicher, blickt man auf das Spannungsverhältnis, das aus der Perspektive der Autor_innen aus dem medizinischen Fachbereich virulent ist. Das Problem wird hier eher darin gesehen, ein angemessenes Verhältnis von Wissensvermittlung am Krankenbett und in konventionellen Lehrformen vermitteltem Wissen herzustellen. Hier steht also nicht nur die Frage nach dem Was der Vermittlung, sondern vielmehr auch nach dem Wie und der Kopplung zur medizinischen Praxis im Zentrum. So wird eine Leerstelle im verbindenden Begriff der »Bildung« greifbar, wenn deutlich wird, dass diese Kopplung genau so viel und genau so wenig aussagt, wie alle Beschreibungen der universitären Lehre, in denen konkrete wissenschaftliche Gegenstände, Methoden und Erkenntnisse die Brücke zwischen Forschung und Lehre schlagen.

Aus der Außenperspektive werden die Ausbildungsaufgabe stärker fokussiert und die Leistungen für Gesellschaft und Wirtschaft als zentrale und diskussionswürdige Momente verstanden. Die Ausbildung für den Arbeitsmarkt ist aus der Sicht derjenigen, die nicht die Lehre und Ausbildung gestalten, ein legitimes und gestaltgebendes Ziel. Allerdings verlangt – entgegen den Befürchtungen der im Diskurs präsenten Hochschullehrer_innen – niemand von den Hochschullehrer_innen, wissenschaftliches Grundlagenwissen, aktuelle Erkenntnisse, Methoden und Theorien nicht mehr als zentrale Inhalte zu begreifen. Jedoch wird den Hochschullehrer_innen im Zuge der Reform die Aufgabe zugesprochen, Studienmodelle zu entwickeln, die Studierende auf die Zeit nach dem Studium vorbereiten: Sie sollen neben der universitären Ausbildung in Kontakt mit dem – sowohl von inner- als auch außeruniversitären Beobachter_innen – als ‚nicht-universitäres‘ Feld beschriebenen Erfahrungsraum kommen.

Neben den ‚Inhalten, Methoden und Grundlagen der Wissenschaft‘ die konsensfähig sind, gibt es auch konsensfähige Kritik, die sich in der Thematisierung von Betreuungsverhältnissen und Unterfinanzierung findet und sich mit den von Mayer (2014, S. 19) identifizierten konsensfähig zu lösenden Problemen deckt. Ansonsten verschärft der Blick auf Argumente, die sich kritisch mit dem Studium und der Entwicklung auseinandersetzen, die Differenz der Innen- und Außen-Perspektive. Während universitäre Autor_innen Kritik üben, indem sie auf eigentliche Ziele (Persönlichkeitsbildung durch an Forschung ausgerichtete Lehre) verweisen, beziehen sich nicht-universitäre Autor_innen verstärkt auf die politisch debattierten Missstände, die immer wieder zur Begründung der Notwendigkeit der Studienreform aufgerufen werden: zu lange Studiendauer, fehlende Mobilität und Praxisferne. Aus der Kritik konnte aber auch ein weiterer Konsens herausgearbeitet werden: So gehen alle kritischen Stimmen davon aus, dass mehr Dialogmöglichkeiten zwischen Hochschullehrenden und Studierenden zur besseren Vermittlung beitragen würden.

Es wurde zudem deutlich, dass die Universitätsangehörigen über ein breites Spektrum an möglichen Lehrinhalten und über verschiedene Modi verfügen, ihre Rolle zwischen Vermittler_in und Partner_in im Forschungsprozess zu situieren. Durch die Analyse ist darüber hinaus deutlich geworden, wie gewinnbringend Analysen sind, die Metaphern und Vorstellungen in Bezug auf Vermittlungs- und Erziehungsbeschreibungen herausarbeiten, da gerade das Sprechen über universitäre Vermittlungsmodelle häufig auf solche zurückgreift.³⁴⁶

Nimmt man noch einmal die Perspektive der Erziehungswissenschaftlerin ein, können vor allem die folgenden Ergebnisse als zentral gelten: Bildung durch Wissenschaft, Ausbildung und Studium sind zentrale Momente in der Beschreibung

³⁴⁶ Hier sei bereits ein weiterer Ausblick erlaubt: Die differenzierte Darstellung der unterschiedlichen Vermittlungsmodi könnte auch für die universitäre Praxis der Lehre sowie für die Hochschuldidaktik anschlussfähig gemacht werden. Sie eignet sich als Reflexionsmodell, um unterschiedliche Ebenen der Verbindung von Forschung und Lehre sowie verschiedene Beziehungsmodelle zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick zu nehmen.

der Universität. Dabei wird der Erziehungsbegriff häufig lediglich in der universitätshistorischen Betrachtung und eher im Sinne der Erziehung zu demokratischen Bürger_innen und dann auch kritisch in den Blick genommen. In der untersuchten Debatte spielt hingegen Bildung eine zentrale Rolle. In der Programmatik – Bildung durch Wissenschaft – wird aber eben nur die Lebensform Studium (Tenorth 2010) wahrgenommen; die konkreten Vermittlungs- und Aneignungsprozesse bleiben außen vor. Wenn die Veranstaltungsformate betrachtet werden, dann geschieht dies meist aus einer Außenperspektive, welche die besonderen Formen der Interaktion portraitiert (beispielsweise besondere Lehrformate, die in Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen stattfinden oder Formen des *service learning*). Interessant ist, dass das Bild der Universität als Massenausbildungsstätte zwar schon mit den Beschreibungen der Universität in den 1970er Jahren ansetzte, eine Umwandlung dieses Motivs zu einem identitätsstiftenden Moment jedoch im Zuge des Bologna-Prozesses auch nicht stattfindet. Gerade der Diskurs um universitäre Bildung scheint immer noch eine Vorstellung von besonders begabten jungen Menschen zu transportieren, statt dass man, um es kontrovers zuzuspitzen, die Tatsache, dass besonders viele junge Menschen sich für diesen Ausbildungsweg entscheiden, als Form gesellschaftlicher Anerkennung für die Ausbildungsorganisation Universität wertet. Genau hier wird ersichtlich, warum eine doppelte Perspektive, welche zusätzlich die Selbstdarstellung der Universität in ihrer Geschichtsschreibung in den Blick nimmt, gewinnbringend ist: So wird die Ausbildung einer großen Menge an jungen Menschen nur dann in die Argumentation aufgenommen, wenn diese als Problem empfunden wird.

Es konnte außerdem dargelegt werden, dass ein konsekutives Verständnis (von der Grundlagenausbildung im Bachelor bis hin zur Forschungsteilhabe im Master- und Promotionsstudiengang) neben anderen Modellen der Verbindung von Forschung und Lehre existiert. Die Beschreibungen der Teilhabe sind dabei in den Außendarstellungen und Portraits präziser, genauso wie die Darstellung konkreter Vermittlungsformen. In den Texten aus der Innenperspektive geschieht dies durch implizite Adressierungen der begabten Studierenden, die als wissenschaftlicher Nachwuchs in Kontakt mit der Forschung treten.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann hier angeschlossen werden, dass Themenfelder, die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Grundfragen berühren, zwar in den Medien aufgenommen werden, allerdings nicht in Form von Forschungsergebnissen, sondern eher durch den bekannten Effekt, dass viele Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft gleichzeitig alltagsweltliche Begriffe sind. Allerdings (und dies ist eine aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vielleicht eher ernüchternde Erkenntnis) tragen selbst die Fachexpert_innen wenig zu einer wissenschaftlichen (bzw. zu einer dem medialen Anspruch entsprechend populär aufgearbeiteten, aber fachlichen ausgewogenen) Debatte bei, sondern rekurrieren vielmehr auf ihre Erfahrung, auf (angeblich) Bekanntes oder holen sich Hilfe bei den Autoritäten der Geschichte. So ließe sich die Frage, die Botte und Rittberger (2016, S. 159) stellen, erweitern: Während diese danach fragen, wie Bildungsfor-

schung sich in den Massenmedien niederschlägt, bietet sich mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse eine erweiterte Perspektive an, die danach fragt, welche Rolle die Expert_innen in diesen Medien einnehmen. Hier hat sich unter anderem die Herangehensweise als gewinnbringend erwiesen, in der inhaltsanalytischen Betrachtung zusätzlich die Sprechakttheorie zu befragen, um die Intention der Autor_innen sowie ihre Positionierung hervorzuheben.

Zentral ist des Weiteren der in den Analysen herausgearbeitete Befund, dass Verweise auf unterschiedliche Ideen der Universität (gebunden etwa an den Namen Humboldt, aber auch das Ideal der Einsamkeit und Freiheit oder die Einheit der Forschung und Lehre) häufig und scheinbar einheitlich dazu dienen, die von außen an die Universität herangetragenen Leistungs- und Funktionserwartungen abzuwehren oder als kulturgefährdend zu zeichnen. Diese Einheitlichkeit existiert allerdings nur auf den ersten Blick und kann durch zwei weitere Ergebnisse eingeschränkt werden: Zum einen konnte gezeigt werden, dass der Verweis auf bestimmte Ideen fachbereichsspezifisch und an die empfundene Bedrohungslage gekoppelt ist. Zum anderen wurde deutlich, dass die Kritik am Bologna-Prozess ab der Mitte der 2000er Jahre abflacht. Sie mündet in Debatten, die sich nicht mehr an der Positionierung *für* oder *wider* Bologna abarbeiten, sondern unter Rückgriff auf die Ziele des deutschen Bologna-Programms den Fokus vielmehr auf die Erfolge und Missstände lenken. An dieser Stelle lässt sich auch die Frage nach der Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess und der daran gebundenen Rollenzuschreibung der Universitäten im europäischen Ausland anschließen.

Blickt man auf den Befund von Maeße (2010), dass eine „organisierte Verantwortungslosigkeit“ die Reform befördert habe (251-260), so drückt sich dies vor allem zu Beginn der Reform durch eine Verantwortungszuschreibung aus, die in der medialen Debatte beinahe ausschließlich von den Hochschulakteur_innen ausgeht und den politischen Willen zur Reform kritisiert. Die Kritik ist dann allerdings vielstimmig und bezieht sich je nach Fachbereich auf unterschiedlich antizipierte Problemlagen. Mediziner_innen warnen vor der Ausbildung von Bader_innen, Ingenieurwissenschaftler_innen fürchten um den Ruf des deutschen Studienabschlusses im Ausland, und die Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaftler_innen warnen vor der Verengung des Studiums und mahnen den gesellschaftlichen Wert der akademischen Bildung an – um nur einige Beispiele zu nennen. So wird sichtbar, dass nicht nur die Kritik, sondern auch die Zielvorstellungen, die für das jeweilige Studium als anerkannt gelten, unterschiedlich sind.

Rekonstruiert man die Wissensvorstellungen, die den Beschreibungen der Lehre sowie der Forschung zugrunde liegen, wird deutlich, dass zumindest das Wissen um die Grundlagen unterschiedlicher Fächer als lebenslauffrelevant angesehen wird, ebenso wie die erworbene Fähigkeit, sich Wissen eigenständig anzueignen. So wird unter dem Stichwort der Wissensgesellschaft und mit Rekurs auf die zunehmende Komplexität des Wissens dasjenige als lebenslauffrelevant angesehen, das zumindest das selbstständige Aneignen neuen Wissens ermöglicht. Als Synonyme für diese besondere Art zu vermittelnden Wissens können dann wissen-

schaftliche Methoden, Theorien oder fachübergreifende Prinzipien des wissenschaftlichen Vorgehens verstanden werden.

Neben diesen Brückenschlägen gibt es eine Debatte, die sich an den dichotomen Wissensformen orientiert, wo sich berufliches Wissen und wissenschaftliche Grundlagen sowie ausdifferenziertes Fachwissen und die Bildung der Persönlichkeit gegenüberstehen. Hier wird dann ebenfalls mit Blick auf den Lebenslauf die Frage nach jenem Wissen gestellt, das für das zukünftige Bestehen in der Gesellschaft von Bedeutung sei; und dieser bedeutende Charakter des Wissens wird sodann moralisch aufgeladen. Die Bildung der Persönlichkeit wird als Zielvorstellung gesetzt. Chancen, die sich durch die erfolgreiche Vermittlung von Persönlichkeitsbildung für die Studierenden eröffnen (Luhmann, 2002, S. 98), bezieht man nicht auf ihren beruflichen Erfolg, sondern vielmehr auf ihre Position in der Gesellschaft und den von den Studierenden zukünftig erwartbaren Beitrag für das Gemeinwesen. Einer gebildeten Persönlichkeit wird entsprechend implizit unterstellt, ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft zu sein. Es sei aber auch angemerkt, dass beispielsweise die Hochschulakteur_innen aus dem Fachbereich Medizin und Gesundheitswesen auch lebenslaufrelevantes Wissen definieren, das sich auf Handlungswissen im Beruf bezieht. Zudem scheint es einen Konsens unter allen Autor_innen darüber zu geben, dass das Bestehen am zukünftigen Arbeitsmarkt zumindest auch relevant für die Güte des Studiums sei. Darüber, was für den Arbeitsmarkt auf lange Sicht notwendig und sinnvoll ist, wird jedoch uneingeschränkt gestritten.

(3) Forschung und Wissenschaft – die Universität als Organisation des Wissenschafts-systems

Der Wissenschaft werden zwei unterschiedliche Zieldimensionen zugeschrieben: Zum einen jene, die sich auf Wissen bezieht, und zum anderen die, die ihre Leistung oder Funktion beschreiben. Bei der ersten taucht der Begriff des ‚Neuen‘ als Konsensbegriff auf, der als Zielvorstellung auch dazu dienen kann, externe Erwartungen abzublocken. Eng daran gebunden ist die Idee, dass wissenschaftliches Wissen stets wissenschaftliche Mehrwerte schafft. Die Argumentation verfährt an diesen Stellen so, dass auf die Wissenschaftsfreiheit verwiesen wird, die zukünftig zu neuen und brauchbaren Ergebnissen führen würde. Dieser Argumentation bedienen sich entweder Rechtswissenschaftler_innen, die das Wissenschaftsrecht analysieren oder die Kultur- und Sprachwissenschaftler_innen, um die Nutzenorientierung, die der Gesellschaft unterstellt wird, abzuwenden. Grundlagenforschung als zentrale Aufgabe wird von allen Autor_innen benannt und auch hier wieder von den Fächern der Sozial-Gesellschaft-, Kultur- und Sprachwissenschaften verstärkt als Abwehrformel gewendet.

Aus der Analyse geht ebenfalls hervor, dass die Universität als Forschungsraum beschrieben wird, dessen Grenzen in der Suche nach Wahrheit liegen, die als Motivation und Zielvorstellung stetig präsent sein müsse. Diese wiederum führe – früher oder später – zu Erkenntnissen und motiviere die Forscher_innen zu Idea-

lismus und Einsatzfreude. Die Beschreibungen dessen, was Wissenschaftler_innen tun, wenn sie Wissenschaft betreiben, wird nicht häufig besprochen, was allerdings auch den Beiträgen, den Auswahlkriterien für diese und den antizipierten Leser_innenerwartungen geschuldet sein mag.

Insgesamt können die Formen der Arbeit (1) als Austausch zwischen Wissenschaftler_innen und (2) unterschiedlichsten Formen des Umgangs mit den Gegenständen verstanden werden. Während der Austausch für alle zentral ist, sind die genannten Formen sehr different und auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten – Tagungen, Publikationen und gemeinsames Arbeiten im Labor. Interessant an den wenigen dargestellten Formen des Arbeitens mit dem Gegenstand ist, dass Nachdenken, Zweifeln und Kritisieren als Handlungsformen thematisiert werden, auch hier wieder in der Abwehrhaltung gegenüber antizipierten Erwartungen. Dies lässt auch den Schluss zu, dass diejenigen Artikel, die aus der Beobachter_innenperspektive als Kommentar mit starken Setzungen gelesen werden, von den Autor_innen nicht im Widerstreit zu ihrer Position als Wissenschaftlerin stehen, da der Modus der Kritik auch als wissenschaftliche Argumentation verstanden wird.

Positive Attribute, die sichtbar werden, sind Internationalität, Interdisziplinarität sowie Preise und Auszeichnungen als Zeichen wissenschaftlicher Exzellenz. Aber auch hier wird deutlich, dass die Beschreibungen der Universitätsangehörigen geprägt sind von Autonomiebestrebungen, da interne und externe Bewertungen zwar gleichen Kriterien folgen dürfen, aber die Bewertung, die nicht durch die Community erfolgt, als illegitim angenommen wird.

Nimmt man noch einmal die Beschreibungen der Forschung in den Blick, wird deutlich, dass Wahrheit als Zielvorstellung vor allem im tagespolitischen Diskurs auftaucht. Dies lässt sich insofern erklären, als das Wissenschaftssystem über den Code ‚wahr/unwahr‘ seine eigenen Grenzen bestimmt. Erst wenn diese als gefährdet wahrgenommen werden, verweist die Wissenschaft auf die dem Code zugrundeliegende Funktion selbst. Dies geschieht im medialen Diskurs besonders häufig, wenn Leistungsanforderungen antizipiert werden. Zusätzlich kommt die Abgrenzung über die binäre Formulierung von zweckfreier gegenüber zweckgebundener Wissenschaft zum Tragen. Unter ‚zweckgebunden‘ wird dann alles subsumiert, was als illegitime Leistungsanforderung verstanden wird (Stärkung des Anwendungsbezugs, Auftragsforschung oder auch publizierbare Forschung).

Gleichzeitig wurde deutlich, dass zwar ein Konsens darüber besteht, dass Wissenschaft um der Wissenschaft willen stets als primäres Motiv für die Forscher_innen bestehen müsse, sekundäre Motive allerdings durchaus implizit auftauchen und verhandelbar werden. Auch die Unsicherheit des Handlungstyps Forschung, der in der stetigen Produktion von Nicht-Wissen besteht, ist durchaus ein Thema in den Debatten. Nicht zuletzt artikuliert sich außerdem, dass für die Grundlagenforschung und damit für die genuine universitäre Aufgabe im Wissenschaftssystem Zeit eine grundlegende Ressource ist. Hier wird dann auf die Geschichte der universitären Forschung verwiesen, um argumentativ Sicherheit zu stiften. Dies geschieht durch Verweise darauf, dass trotz der Ergebnisoffenheit

der Forschung am Ende so ein (zumindest gesellschaftlich) gewinnbringendes Ergebnis stehe.

Dass Qualitätssicherung durch Reputation zur Verdrängung des Codes ‚wahr/unwahr‘ führen könnte (vgl. Schimank, 2010), lässt sich zumindest in den Diskussionen nicht direkt erkennen. Hier wird nämlich deutlich, dass gerade die Qualitätssicherungsdebatten einerseits die Erkenntnisproduktion als Zielvorstellung und andererseits den Rekurs auf Wahrheit als primäres Gütekriterium immer wieder auf den Plan rufen. Allerdings ist dies nur der Fall, wenn die Anforderungen, qualitätssichernde Verfahren einzuführen, als von außen an die Universität herangetragene Ansprüche empfunden werden. Es wird nämlich zudem deutlich, dass Qualitätssicherungsverfahren innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft selbst als notwendig und identitätssichernd gesehen werden. Bereits in der Analyse der universitätshistorischen Darstellungen konnte gezeigt werden, dass die Gütekriterien für universitäre Forschung als etwas beschrieben werden, das durch die professoralen Mitglieder bestimmt wird. Diese Annahme wird sogar in den analysierten Artikeln transportiert – und zwar insbesondere dann, wenn es um Anforderungen an die Wissenschaftler_innen in den Qualifikationsphasen geht. Es konnte gezeigt werden, dass diejenigen Gütekriterien, welche die professoralen Autor_innen ablehnen, wenn beispielsweise leistungsbezogene Besoldungen in der Diskussion stehen, bei der Beurteilung von Nachwuchskräften durchaus als relevant angesehen werden.

Insgesamt ist die Selbstbeschreibung als Wissenschaftler_in identitätsstiftend für die universitären Akteur_innengruppen jenseits der Studierendenschaft. Dies wird unter anderem durch die Bewertungsmaßstäbe für die Wissenschaftler_innen in den Qualifikationsphasen, durch die Selbstbeschreibung der Universität sowie durch die Darstellung exzellenter Forschungsprojekte weitergetragen.

10.2.3 Akteur_innengruppen zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem

Aus den Darstellungen wurden zentrale Rollenzuschreibungen herausgearbeitet, die je nach Akteur_innengruppe divergieren und zumindest die Gruppe der Studierenden unterschiedlich adressieren. So werden die Studierenden von universitären Autor_innen als Gruppe adressiert, in der sich einige Auserwählte für die Forschung finden. Gleichzeitig wird die Aufgabe der Selektion und Allokation, wie sie den Erziehungsinstitutionen zukommt, eher dethematisiert. Auch werden die Studierenden als bildsame Subjekte, die durch die Wissenschaft gebildet werden, beschrieben. Der Prozess der Vermittlung bleibt aber auf der Seite der Aneignung und Selbstbildung. Seltener und eher in Bezug auf einige fortgeschrittene Studierende findet sich das Bild der Student_innen als potentieller wissenschaftlicher Nachwuchskräfte. Gleichzeitig werden Studierende aber auch übergreifend als zukünftige Arbeitskräfte charakterisiert, die Verantwortung für die Gestaltung und das Aneignen von Wissen in Praxisphasen übernehmen. Aus der Außenperspekti-

ve dominiert der Blick auf sie als zukünftige Arbeitskräfte – manchmal auch zukünftige Multiplikator_innen und Staatsbürger.

Die Selbstdarstellung der universitätsangehörigen Autor_innen schließt an die Ergebnisse an, dass die Selbstbeschreibung der universitären Autor_innen auf die Forschung zielen, da deutlich wird, dass sich diese vor allem als forschende Wissenschaftler_innen verstehen, die auch (zeitlich begrenzt) die Aufgabe der Lehre wahrnehmen. Die Charakteristika, die sie beschreiben und zugleich die Rahmenbedingungen guter Arbeit angeben, sind: intrinsisch motiviert, originell und frei. Zudem präsentieren sie ab und an ausgewähltes Wissen einem gesellschaftlichen Publikum und tragen zumindest auf lange Sicht zur gesellschaftlichen Entwicklung bei, entweder auf der Ebene der Höherbildung der Gesellschaft (Kultur-, Sprach-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler_innen), durch Technologieimport oder bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Wenn auf ihre Aufgabe als Hochschullehrende Bezug genommen wird, dann als Fachwissenschaftler_innen, die ihr Fachwissen vermitteln. Hochschulpolitische Akteur_innen (Dekan_innen, Präsident_innen) werden an ihren Leistungen für die Wissenschaft bemessen – gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Autonomie der Wissenschaftler_innen auch darin gesehen wird, eigene Qualitätssicherungsmaßnahmen und Urteile über die Wissenschaft und ihre Güte zu treffen.

Aus der Außendarstellung wird eine Wahrnehmung der Universität deutlich, die die Professor_innen als Vertreter_innen der Universität adressieren. Auch wird aus dieser Perspektive ein Blick auf besondere Akteur_innengruppen geworfen – Nachwuchswissenschaftler_innen oder Frauen. Nur selten, aber dennoch präsent ist die Beschreibung der Hochschullehrenden als konservativ und reformscheu. Insgesamt, so konnte gezeigt werden, ist die Selbstbeschreibung als Wissenschaftler_in identitätsstiftend für die universitären Akteur_innengruppen jenseits der Studierendenschaft. Dies wird unter anderem durch die Bewertungsmaßstäbe für die Wissenschaftler_innen in den Qualifikationsphasen, durch die Selbstbeschreibung der Universität sowie durch die Darstellung exzellenter Forschungsprojekte weitergetragen.

10.3 Ausblick

An dieser Stelle ließen sich verschiedene Forschungsszenarien anschließen: Zum einen wäre es möglich, auf der Basis größerer Textkorpora, die beispielsweise zusätzlich Tageszeitungen in den Blick nehmen, und unter Rückgriff auf die herausgearbeiteten Kategorien, die vorliegende Studie sowohl mit Blick auf die Zeitspanne zu erweitern als auch hinsichtlich der Medienvielfalt, um damit auch potentielle Sprecher_innenpositionen breiter analysieren zu können. Dies würde zum Beispiel Aussagen darüber ermöglichen, wie Sprecher_innenpositionen in Tageszeitungen verschiedener Couleur zu Wort kommen und welche Rollenzuschreibungen oder politischen Forderungen darin jeweils zum Ausdruck kommen.

Gleichzeitig wäre es interessant, die Studie um Möglichkeiten der deskriptiven Statistik (nicht nur auf der Ebene der Beschreibung der einzelnen Texte, sondern mit Blick auf die Inhalte, respektive Wortwahl und Wortkonstellationen) auszuweiten. Ebenfalls interessant wäre, neben Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln auch hochschulpolitische Papiere und Selbstauskünfte und Darstellungen der Universitäten in die Analyse aufzunehmen, um beispielsweise nachzuvollziehen, wie sich die Debatten außerdem entlang der hochschulpolitischen Rahmenpapiere entfalten. Dies ist insofern relevant, als gezeigt werden konnte, dass sich beispielsweise die Kritik am Bologna-Prozess angesichts der vorgegebenen Programmierung entfaltet und die Umsetzung entlang der zuvor festgelegten Ziele beurteilt wird.

An die inhaltlichen Ergebnisse schließen sich weitere interessante Perspektive an. Beispielsweise wenn man darauf blickt, wie präsent die Wissenschaft denn tatsächlich in der Lehre ist, und ob die Weitergabe von aktuellen, durch die wissenschaftliche Gemeinschaft anerkannten Theorien, Methoden und Ergebnissen schon eine wissenschaftliche Ausbildung ist. Um diese Frage zu beantworten, wäre es interessant, die Vorlesungsverzeichnisse unterschiedlicher Fächer sowohl diachron als auch synchron mit Blick auf unterschiedliche Hochschulformen zu betrachten. So ließe sich zudem untersuchen, ob die Annäherung der Fachhochschulen an das Bildungsverständnis der Universitäten oder gar die sogenannte ‚Verfachhochschulung‘ der Universität einen Ausdruck in der Lehre findet. Im Bild der Einleitung gesprochen: Möglicherweise sind diese Beschreibungen nur *Unkenrufe aus dem Tümpel*. Hier könnten die in der Analyse herausgearbeiteten Verbindungsebenen und Modelle sowie die dichotomen Wissensbeschreibungen als analytische Kategorien genutzt werden.

Neben all diesen Ergebnissen bleibt festzuhalten, dass die Studierenden zwar thematisiert und beschrieben werden, aber selbst kaum zu Wort kommen, weder in der medialen Debatte noch als antizipierte Akteur_innen mit eigenen Wünschen und Vorstellungen. Nichts davon geht in die Darstellungen des Studiums ein, wie sie hier untersucht wurden. Die Sprecher_innen des vorliegenden Korpus argumentieren stets von ihrem Standpunkt (aber dies auch nicht erst mit dem Bologna-Prozess) und verallgemeinern ihre Zielvorstellungen. Ob der Sumpf ein Sumpf ist (Nowotny, 2018, S. 67), soll an dieser Stelle nicht beurteilt werden, dass aber gar nicht alle Frösche quaken, beziehungsweise die Frösche scheinbar wissen, was richtig für die Kaulquappen ist und ihre Interessen im Zweifel vorschieben, um den Sumpf zu verteidigen, kann durchaus konstatiert werden.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über die analysierten Darstellungen zur Geschichte der Universität.....	52
Abbildung 2: Themen der Artikel nach Jahrgängen.....	144
Abbildung 3: Verteilung der Artikel in diesem Themenfeld nach Jahrgängen in Prozent (100 % = alle Artikel im Korpus des jeweiligen Jahrgangs).....	148
Abbildung 4: Menge der Autor_innen nach Bildungsabschluss und Medien in Relation zur Textausrichtung.....	170
Abbildung 5: Textausrichtung in Relation zur Gruppengröße getrennt nach Medien und Position sowie unter Berücksichtigung des Sprechaktes des jeweils letzten Satzes eines Artikels	173
Abbildung 6: Autor_innenschaft nach Fachrichtungen	175
Abbildung 7: Anteil der Autor_innen aus den genannten Fachrichtungen zu den Themen (100 % = alle Artikel aus dem Themenfeld)	179
Abbildung 8: Anteil der Autor_innen aus einem Fachbereich in Relation zur Gesamtgröße der Autor_innengruppe aus dem jeweiligen Fachbereich (100 % = alle Artikel von Autor_innen aus dem Fachbereich).....	180
Abbildung 9: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal eine Aussage zur Beziehung von Gesellschaft und Universität treffen (rechts) nach Autor_innen und	

Medien. Oben: Anzahl (n). Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld).....	185
Abbildung 10: Anzahl der Artikel (n) nach Autor_innengruppen, die mindestens eine Aussage zur Beziehung von Gesellschaft und Universität machen (links) und denjenigen, die auf Konflikte eingehen (rechts). Die vier Quadranten geben an, worauf die Aussage bezogen ist.....	187
Abbildung 11: : Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal eine Aussage zur Beziehung von Politik und Universität treffen (rechts) nach Autor_innen und Medien. Oben: Anzahl (n) Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld).....	189
Abbildung 12: Anzahl der Artikel, die mindestens eine Aussage zur Beziehung von Politik und Universität machen nach Autor_innengruppen und Aussageinhalt	190
Abbildung 13: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal eine Aussage zur Beziehung von Wirtschaft und Universität treffen (rechts) nach Autor_innen und Medien Oben: Anzahl (n) Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld)	191
Abbildung 14: Anzahl der Artikel, die mindestens eine Aussage zur Beziehung von Wirtschaft und Universität machen nach Autor_innengruppen und Aussageinhalt.....	192
Abbildung 15: Textausrichtung in Relation zur Gruppengröße getrennt nach Medien und Position sowie unter Berücksichtigung des Sprechaktes des jeweils letzten Satzes eines Artikels.....	194
Abbildung 16: Vergleich der Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und der Artikel, die mindestens einmal auf eine der Formeln zurückgreifen (rechts) nach Autor_innen und Medien Oben: Anzahl (n) Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld).....	275
Abbildung 17: Vergleich der Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und der Artikel, die mindestens einmal auf die Formeln der »Einheit von Forschung und Lehre« zurückgreifen (rechts) nach Autor_innen und Medien Oben: Anzahl (n) Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld).....	277
Abbildung 18: Anzahl der Artikel nach Verwendung einer der Formeln und im Gesamtkorpus nach Autor_innengruppen.....	279
Abbildung 19: Vergleich der Artikel im Gesamtkorpus (links) und derjenigen Artikel, die auf eine der Formeln zurückgreifen (rechts), nach Textformen und Aussagerichtung des jeweils letzten Satzes.....	280
Abbildung 20: Vergleich der Artikel nach Fachgruppen der Autor_innen und Verwendung der unterschiedlichen Formeln in Anzahl (n)	286

Abbildung 21: Anzahl von Argumenten nach Autor_innengruppen, die mit Personalunion codiert wurden, nach Autor_innengruppen und Überschneidung mit inhaltlichen Aussagen.....	292
Abbildung 22: Prozentualer Anteil der Artikel nach Jahrgängen die im jeweiligen Jahrgang mindestens einmal eine der Formel nennt.....	304
Abbildung 23: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal die Lehre und/oder das Studium näher beschreiben (rechts) nach Autor_innen und Medien Oben: Anzahl (n) Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld)	317
Abbildung 24: Anteil von Artikeln aus dem Gesamtkorpus in Prozent, die mindestens eine Aussage zur Lehre bzw. dem Studium machen.....	318
Abbildung 25: Übersicht der Artikel, die die Lehre thematisieren, im Vergleich zu denjenigen aus der Textmenge, die kritische Aussagen zur Lehre und dem Studium treffen; nach Autor_innengruppen und Aussagerichtung der jeweiligen Artikel.....	321
Abbildung 26: Artikelverteilung auf die Themenfelder im Gesamtkorpus (links) und Artikel, die mindestens einmal die Forschung und/oder die Wissenschaft näher beschreiben (rechts) nach Autor_innen und Medien. Oben: Anzahl (n). Unten: Verteilung in Prozent (100 % = alle Texte im Themenfeld).....	363
Abbildung 27: Vergleich von Artikeln pro Themenfeld im Gesamtkorpus und Artikeln, die mindestens eine Aussage zu Forschung und Wissenschaft treffen mit Blick auf die Inhalte	364
Abbildung 28: Verteilung der Artikel nach Autor_innen und Fachrichtungen im Vergleich zum Gesamtkorpus.....	365
Abbildung 29: Vergleich der Ausrichtungen der Artikel im Gesamtkorpus und der Artikel, die mindestens einmal Wissenschaft und Forschung näher beschreiben nach Medien und Autor_innen.....	366
Abbildung 30: Aussagen zu der jeweiligen Personengruppe – mit Überschneidungen innerhalb eines Artikels	394
Abbildung 31: Überschneidung von Artikeln, in denen Aussagen zu Studierenden identifiziert wurden, und Aussagen zu den jeweiligen Gruppen (100 % = alle Artikel in denen Studierende beschrieben werden)	396
Abbildung 32: Prozentualer Anteil der Artikel aus einem Themenfeld, die mindestens eine Aussage zur genannten Personengruppe enthalten (100 % = alle Artikel aus dem jeweiligen Themenfeld im Gesamtkorpus).....	397
Abbildung 33: Schematische Darstellung der Universität als Organisation in zwei Teilsystemen und beschriebenen Kopplungsebenen von Forschung und Lehre	420

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick Datenkorpus nach Autor_innen	143
Tabelle 2: Überblick über Autor_innen und ihre jeweils höchsten Bildungsabschlüsse nach Medien	167
Tabelle 3: Überblick über Autor_innen und Fachrichtung.....	176
Tabelle 4: Überschneidungen der Nennung einzelner Formeln im Gesamtkorpus	274
Tabelle 5: Verteilung der Formel nach ihrer argumentativen Verbindung (100 % ist die Gesamtmenge der codierten Textsegmente der jeweiligen Formel)	282
Tabelle 6: Aussagen zu den genannten Personengruppen und Überschneidungen in den Bezeichnungen pro Artikel nach Anzahl (n) und Prozent (100 % = aller Artikel mit mindestens einer Aussage zu einer der Autor_innengruppen)	395

13. Bibliographie

- Abendroth, Wolfgang. (1984). Die deutschen Professoren und die Weimarer Republik. In J. Tröger (Hrsg.), *Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich* (S. 11-25). Frankfurt am Main: Campus.
- Adam, Konrad, & Huber, Bernd (Hrsg.). (2005). „Humboldt neu denken“ – *Qualität und Effizienz der „neuen“ Universitas: Notwendigkeiten, Wege und Grenzen der Profilierung im Spiegel nationaler und internationaler Herausforderungen*. Köln.
- Alesi, Bettina, & Teichler, Ulrich. (2010). Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 19-42). Bielefeld: Bertelsmann.
- Alheit, Peter. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H. C. Koller, & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited*. (S. 195-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Alidusti, Kyrosch. (2013). *Der Bildungsbegriff in der medienöffentlichen Debatte*. Siegen: Universitätsbibliothek der Universität Siegen.
- Apel, Hans Jürgen. (1999). „Das Abenteuer auf dem Katheder“. Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1(45), 61-79.

- Ash, Mitchell G. (1999a). Mythos Humboldt gestern und heute – Zur Einführung. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 7-25). Wien u.a.: Böhlau.
- Ash, Mitchell G. (1999b). Die Universitäten im deutschen Vereinigungsprozeß – „Erneuerung“ oder Krisenimport? In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 105-135). Wien u.a.: Böhlau.
- Ash, Mitchell. (2002). Wissenschaft und Politik als Ressourcen für einander. In R. vom Bruch & B. Kaderas (Hrsg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts* (S. 32-51). Stuttgart: Steiner.
- Ash, Mitchell G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245-267.
- Ash, Mitchell G. (2010). Konstruierte Kontinuitäten und divergierende Neuanfänge nach 1945. In M. Grüttner (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 215-245). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Auer, Andreas, Bieri, Peter, Binswanger, Hans Christoph, Binswanger, Mathias, & Benner, Andreas. (2013). Internationaler Appell – Für die Wahrung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit. Online abrufbar: <http://www.zuercher-appell.ch/pdf/Zuercher-Appell.pdf>. Zuletzt abgerufen am: 12.06.2018.
- Barblan, Andris. (2010). Von der „Universität in Europa“ zu den Universitäten Europas. In W. Rüegg (Hrsg.), *Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts – Geschichte der Universität in Europa; Bd. 4* (S. 485-508). München: Beck.
- Bargel, Tino, Heine, Christoph, Multrus, Frank, & Willige, Janka. (2014). *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW).
- Becker, Rolf. (2010). Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited*. (S. 223-234). Wiesbaden: Springer VS.
- Behrens, Inken, & Göring, Arne. (2007). *Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen. Der Reihentitel hat noch Hochschulsport etc drin, brauchst du aber wohl nicht*. Universitätsverlag: Göttingen.
- Bellmann, Johannes. (2001). *Knappheit als Bildungsproblem – Die Konstruktion des ökonomischen im Diskurs allgemeiner Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.

- Bers, Christiana (2018). Erziehungswissenschaftler als Bildungspolitiker – Gibt es eine erziehungswissenschaftliche Expertise im medialen Diskurs um Bologna? In: K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, K.-P. Horn & A. Stisser (Hrsg.) *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft – Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Im Erscheinen.
- Besio, Cristina. (2012). Forschungsorganisationen. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen*. (S. 253-273). Wiesbaden: Springer VS.
- Bilstein, Johannes. (2008). Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse*. (S. 51-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloch, Roland. (2009). *Flexible Studierende? Studienreformen und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Bloch, Roland, Lathan, Monique, Mitterle, Alexander, Trümpler, Doreen, & Würmann, Carsten. (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Boockmann, Hartmut. (1999). *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*. Berlin: Siedler.
- Bosbach, Eva. (2007). *Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Botte, Alexander, & Rittberger, Marc. (2016). Bildung und Bildungsforschung in Massenmedien. Ein Forschungsszenario. *Pädagogische Rundschau*, 2016(2), 159-174.
- Brocke, Bernhard vom. (2001). Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und ihre Krise um 1900. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. (S. 367-401). Basel: Schwabe.
- Brockliss, Laurence. (1996). Lehrpläne. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa – Band II Von der Reformation bis zur französischen Revolution 1500-1800* (S. 451-494). München: Beck.
- Bülöw-Schramm, Margret (Hrsg.) (2013). *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesamt, Statistisches. (n.d.). Anzahl der Studierenden in Deutschland im Wintersemester 2017/2018* nach Hochschulart. *Statista – Das Statistik-Portal*. Online abrufbar:
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1264/umfrage/anzahl-der-studenten-nach-hochschulart/>. Zuletzt abgerufen am: 06.06.2018.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017a). Qualität von Hochschullehre und Studienbedingungen verbessern – Qualitätspakt Lehre. Online abrufbar unter: <https://www.qualitaetspakt->

- lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php. Zuletzt abgerufen am 20.05.2018.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017b). Hochschulpakt 2020 Online abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html>. Zuletzt abgerufen am 20.05.2018.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung & Bundesagentur für Arbeit. (2014). *Studien- und Berufswahl 2014/15 – Informationen und Entscheidungshilfen*. Nürnberg: BW-Verl.
- Burkhardt, Anke, Nickel, Sigrun, Berndt, Sarah, Püttmann, Vitus, & Rathmann, Annika. (2016). Die Juniorprofessur – vergleichende Analyse neuer und traditioneller Karrierewege im deutschen Wissenschaftssystem. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1/2), 86-117.
- BVerfG – Bundesverfassungsgericht (2005a). *Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005 – 2 BvF 1/03 – Rn.* (1-94). Online abrufbar unter: http://www.bverfg.de/e/fs20050126_2bvf000103.html. zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- BVerfG – Bundesverfassungsgericht (2005b). *Regelung zum Studiengebührenverbot und zur Bildung verfasster Studierendenschaften mangels Gesetzgebungsrechts des Bundes nichtig*. Pressemitteilung Nr. 8/2005 vom 26. Januar 2005. Online abrufbar unter: <http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2005/bvg05-008.html>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. (2004). DIE ZEIT ist neuer Medienpartner des CHE-Hochschul- und Forschungsrankings. Online abrufbar: <https://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=246&getCB=212&getPM&getLang=>. Zuletzt abgerufen am: 18.12.2017.
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. (2018). 20 Jahre CHE Hochschulranking. Online abrufbar: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=1198&getLang=de>. Zuletzt abgerufen am: 10.04.2018.
- Dahrendorf, Ralf. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nanne-Verl.
- Daumiller, Martin, Figas, Paula, & Dresel, Markus. (2015). Selbstbezogene Ziele von Dozierenden – Ergebnisse einer Interviewstudie. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(4), 52-63.
- Detmer, Hubert. (2004). Das Recht der Universitätsprofessoren. In M. Hartmer, H. Detmer, & C. v. Coelln (Hrsg.), *Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 47-123). Heidelberg: C.F. Müller.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2013). Exzellenzinitiative auf einen Blick. Der Wettbewerb des Bundes und der Länder zur Stärkung der universitären Spitzenforschung. Online abrufbar unter:

- http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/exin_broschuere_de.pdf. Zuletzt abgerufen am 03.02.2017.
- DHV – Deutscher Hochschulverband. (1999). Zur Zukunft der deutschen Universität – Resolution, verabschiedet zum 49. Hochschulverbandstag In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.). Bonn: Dt. Hochschulverb.
- DHV – Deutscher Hochschulverband. (2012). DHV-Jahresbericht 2011. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.). Bonn: Dt. Hochschulverb.
- DHV – Deutscher Hochschulverband (2015a). Satzung des Deutschen Hochschulverbandes, geändert am 65. DHV-Tag in Mainz am 24. März 2015. Online abrufbar unter:
<https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/dhv-satzung.pdf>. Zuletzt abgerufen am: 03.06.2018.
- DHV – Deutscher Hochschulverband. (2015b). DHV-Jahresbericht 2014. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.). Bonn: Dt. Hochschulverb.
- Die ZEIT-Verlagsgruppe (2014). *DIE ZEIT – Das Leitmedium*. Online abrufbar:
<https://marktplatz.zeit.de/mediadaten/details/die-zeit/die-zeit>. Zuletzt abgerufen am: 12.06.2018.
- Dörpinghaus, Andreas. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre*, 16(9, Supplement), 3-14.
- Draheim, Susanne. (2012). *Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Subjekt Diskurse des Bologna-Prozesses*. transcript, Bielefeld.
- Draheim, Susanne, & Reitz, Tilman. (2007). Streit der Exzellenzen – Die konservative Kritik des deutschen Bologna-Prozesses. *Das Argument*, 49(272), 491-501.
- Egger, Rudolf, Wustmann, Cornelia, & Karber, Anke (Hrsg.). (2015). *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ellwein, Thomas. (1985). *Die Deutsche Universität – Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Königstein: Athenaeum.
- Europäische Bildungsminister. (1999). *Der Europäische Hochschulraum*. Online abrufbar: https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf. Zuletzt abgerufen am: 10.06.2018.
- Europäische Bildungsminister. (2005). Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen.
- Fakultätentag für Maschinenbau und Verfahrenstechnik. (2004). *10 Thesen des Fakultätentags für Maschinenbau und Verfahrenstechnik zur Bachelor-Master-Struktur in Deutschland*. Online abrufbar: <https://www.ftmv.de/wp-content/uploads/2016/12/text13.pdf>. Zuletzt abgerufen am: 14.06.2018.
- Fasel, Christoph. (2013). *Textsorten*. Konstanz u.a.: UVK.
- Fisch, Stefan. (2015). *Geschichte der Europäischen Universität – Von Bologna nach Bologna*. München: Beck.

- Flick, Uwe. (2011). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Foucault, Michel. (1972/1997). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Fraunholz, Uwe, & Schram, Manuel. (2005). Hochschulen als Innovationsmotoren – Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich. In R. Jessen & J. John (Hrsg.), *Jahrbuch für Universitätsgeschichte – Wissenschaft und Universitäten im geteilten Deutschland der 1960er Jahre* (S. 25-44). Stuttgart: Steiner.
- Frost, Ursula (Hrsg.) (2006). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Gevers, Lieve, & Vos, Louis. (2004). Studentische Bewegungen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa – Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg* (S. 227-299). München: Beck.
- Goesel, Katharina D. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grope, Carola. (2016). *Die deutsche Universität als pädagogische Institution – Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung*. Paper presented at the Traditionen und Zukünfte – Beiträge zum 24. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- Grunenberg, Heiko, & Kuckartz, Udo. (2010). Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller, & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 487-500). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruschka, Andreas, Herrmann, Ulrich, Radtke, Frank-Olaf, Rauin, Udo, Ruhloff, Jörg, Rumpf, Horst, & Winkler, Michael. (2006). Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. (S. 12-15). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Grüttner, Michael. (2010). *Gebrochene Wissenschaftskulturen – Universität und Politik im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haarwood, Jonathan. (2002). Forschertypen im Wandel 1880-1930. In R. vom Bruch & B. Kaderas (Hrsg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts* (S. 162-168). Stuttgart: Steiner.
- Hachtmann, Rüdiger. (2010). Wissenschaftslandschaft zwischen 1930 und 1949 Profilbildung und Ressourcenverschiebung. In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, H. John, & M. Middell (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert*. (S. 193-205). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hahn, Hans-Joachim. (2005). Humboldt rotiert im Grabe. *Die Wochenzeitung Die ZEIT*, 27, S. 20. Online abrufbar unter:

- https://www.zeit.de/2005/neu_29/Humboldt_rotiert_im_Grabe.
Zuletzt abgerufen am 07.06.2018.
- Hammerstein, Notker. (2002). Wissenschaftssystem und Wissenschaftspolitik im Nationalsozialismus. In R. vom Bruch & B. Kaderas (Hrsg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts* (S. 219-224). Stuttgart: Steiner.
- Hartmer, Michael. (2004). Das Binnenrecht der Hochschule. In M. Hartmer, H. Detmer, & C. von Coelln (Hrsg.), *Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 167-204). Heidelberg: C.F. Müller.
- Hartung, Manuel J. (2017). Mach's gut! Wilhelm von Humboldt. *Die Wochenzeitung Die ZEIT*, 26. Online abrufbar unter:
<https://www.zeit.de/2017/26/wilhelm-von-humboldt-250-geburtstag-universitaet>. Zuletzt abgerufen am 13.06.2018.
- Herrmann, Ulrich. (2017). Humboldt oder Bologna? *Universitas. Orientieren! Wissen! Handeln!* 72(4), 31-38.
- Hessler, Gudrun, & Oechsle, Mechtild. (2011). Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 214-229.
- Hessler, Gudrun, Oechsle, Mechtild, & Scharlau, Ingrid (Hrsg.). (2013). *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: transcript.
- Hilbrich, Romy, Hildebrandt, Karin, & Schuster, Robert. (2014). *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Hilbrich, Romy, & Schuster, Robert. (2015). Von der Einheit zur Differenz? Das Verhältnis von Lehre und Forschung am Beispiel von Lehrprofessuren. In U. Banscheraus (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 243-258). Münster: Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (1998). Empfehlungen zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen. Online abrufbar:
<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zum-dienst-und-tarif-besoldungs-und-verguetungsrecht-sowie-zur-personalstruktur-in-d/>. Zuletzt abgerufen am: 12.06.2018.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2016). Aufgaben und Struktur. Online abrufbar: <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>. Zuletzt abgerufen am: 01.05.2018.
- Horn, Klaus-Peter. (2007). Lehren und Lernen an der Hochschule – Historisches Erbe und Zukunftsauftrag. In K. Reiber & R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik*. (S. 27-41). Berlin: Logos-Verl.

- Horst, Johanna-Charlotte (Hrsg.) (2013). *Bologna-Bestiarium*. Zürich u.a.: Diaphanes.
- Hörster, Reinhard. (2010). Pädagogisches Handeln. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 1. Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl.* (S. 347). Opladen u.a.: Budrich.
- Huber, Ludwig. (1998). Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. *Das Hochschulwesen*, 46(1), 3-11.
- Hüther, Otto, & Krücken, Georg. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jarausch, Konrad H. (1999). Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 – Ein akademischer Sonderweg? In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 58-79). Wien u.a.: Böhlau.
- Jaspers, Karl. (1945/2016). Erneuerung der Universität. In O. Immel (Hrsg.), *Karl Jaspers – Schriften zur Universitätsidee* (S. 73-80). Basel: Schwabe Verlag.
- Jeskow, Jan. (1998). Die Universitätsfinanzierung in Preußen und Thüringen in der Zwischenkriegszeit. In R. vom Bruch & M.-L. Bott (Hrsg.), *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* (S. 111-137). Stuttgart: Steiner.
- Jessen, Ralph. (2010). Massenausbildung, Unterfinanzierung und Stagnation. Ost- und Westdeutsche Universitäten in den siebziger und achtziger Jahren. In M. Grüttner (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 261-278). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- John, Jürgen. (2010). Universitäten und Wissenschaftskulturen von der Jahrhundertwende 1900 bis zum Ende der Weimarer Republik 1930/33. In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John, & M. Middell (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 23-28). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kade, Jochen. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kahl, Wolfgang. (2004). *Hochschule und Staat. Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen eines schwierigen Rechtsverhältnisses unter besonderer Berücksichtigung von Aufsichtsfragen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kaiser, Tobias. (2010). Planungseuphorie und Hochschulreform in der deutsch-deutschen Systemkonkurrenz. In M. Grüttner (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 247-260). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kant, Immanuel. (1803/1968). Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil* (S. 693-761). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Kater, Michael H. (1984). Die Studenten auf dem Weg in den Nationalsozialismus. In J. Tröger (Hrsg.), *Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich* (S. 26-37). Frankfurt am Main: Campus.
- Keller, Reiner. (2005). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerstan, Thomas. (2013). Chancen. In ZEIT-Verlagsgruppe (Hrsg.), *Die ZEIT – Redaktion & Verlag im Profil* (S. 9). Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius.
- Klika, Dorle, & Schubert, Volker. (2013). *Einführung in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim Beltz Juventa.
- Knapp, Fritz Oeter. (1997). Epilog. In K. Weimar (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* (S. 463-465). Berlin u.a.: De Gruyter.
- Kneer, Georg, & Nassehi, Armin. (2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Paderborn: UTB.
- Koch, Hans-Albrecht. (2008). *Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Kohlenberg, Kerstin, & Musharbash, Yassin. (2013). Die gekaufte Wissenschaft. *Die Wochenzeitung Die ZEIT*, 32, S. 13.
<https://www.zeit.de/2013/32/gekaufte-wissenschaft>. Zuletzt abgerufen am: 01.03.2018.
- Koller, Hans-Christoph. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2012). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012 – Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Online abrufbar:
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/tertiaerer_bereich.pdf. Zuletzt abgerufen am: 10.09.2017.
- Krempkow, René, & Winter, Martin (Hrsg.). (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg, Berlin. Online abrufbar:
http://www.gfhf.net/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf. Zuletzt abgerufen am: 12.06.2018.
- Krücken, Georg. (2012). Hochschulforschung. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart, & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. (S. 265-276). Wiesbaden: Springer VS.
- Krull, Wilhelm. (2015). Humboldt revisited – Ziele akademischer Bildung in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts. In Hillmer, M. & Al-Shamery,

- K. (Hrsg.): *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* (Nova Acta Leopoldina, Bd. 121, S. 109-117). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Kruse, Otto. (2012). Das Seminar: Eine Zwischenbilanz nach zweihundert Jahren. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*. (S. 89-110). Göttingen: V&R unipress.
- Kuckartz, Udo. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kurtz, Thomas. (2006). Erziehung, Kommunikation, Person. Zur Stellung des Erziehungssystems in einem besonderen Quartett gesellschaftlicher Funktionen. In Y. Ehrenspeck (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. (S. 113-131). Wiesbaden: Springer VS.
- La Roche, Walther von, Hooffacker, Gabriele, & Meier, Klaus. (2013). *Einführung in den praktischen Journalismus – Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege. Deutschland, Österreich, Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langewiesche, Dieter. (2010). Die ‚Humboldtsche Universität‘ als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universitäten in ihren Rektoratsreden im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. *Historische Zeitschrift*, 290(1), 53-91.
- Lenzen, Dieter. (2010). Bologna 2.0 – Zwischen update und remake. *Forschung & Lehre*, 17(10), 732-734.
- Lenzen, Dieter. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Liesner, Andrea, & Lohmann, Ingrid (Hrsg.). (2009). *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a.: Budrich.
- Lohmann, Ingrid, Mielich, Sinah, Muhl, Florian, Pazzini, Karl-Josef, Rieger, Laura, & Wilhelm, Eva (Hrsg.). (2011). *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Luhmann, Niklas. (1971). Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* (S. 291-404). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. (1987). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Karl Eberhard Schorr zu seinem 65. Geburtstag* (S. 57-75). Weinheim u.a.: Beltz.
- Luhmann, Niklas. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. (1992). System und Absicht der Erziehung. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 102-124). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, & Schorr, Karl Eberhard. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maeße, Jens. (2010). *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: transcript.
- Matthes, Eva. (2009). Bildungsgeschichtliche Bezüge in aktuellen Diskussionen über Hochschulreform. In M. Caruso, H. Kemnitz, & J.-W. Link (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte*. (S. 113-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayer, Karl-Ulrich. (2014). Schwindendes Vertrauen? Überlegungen zum Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft. In W. Walter (Hrsg.), *Hochschule als imaginierte Institution*. (S. 15-33). Berlin: Wiss. Verl.
- Mayring, Philipp. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestaltete Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim u.a.: Beltz.
- Möller, Horst. (1984). Nationalsozialistische Wissenschaftsideologie. In J. Tröger (Hrsg.), *Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich* (S. 65-76). Frankfurt am Main: Campus.
- Müller, Albrecht. (2015). Humboldt 4.0. Perspektiven einer grundlegenden Erneuerung der Universität, die durch den technologischen Wandel ermöglicht und durch die Explosion von Komplexität und Wissen notwendig wird. In Hillmer, M. & Al-Shamery, K. (Hrsg.): *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* (Nova Acta Leopoldina, Bd. 121, S. 39-46). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Müller, Rainer Albert. (1996). *Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule*. München: Callwey.
- Müller-Böling, Detlef. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Müller-Böling, Detlef, Arnhold, Nina, & Langer, Markus. (2004). Reform der Professorenbesoldung in Deutschland. Neue Möglichkeiten für die strategische Personalentwicklung? In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel. Programm – Aufgaben – Gestaltung*, (S. 231-249). München u.a.: HamS.
- Nassehi, Armin. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Emperiefähigkeit systemtheoretischer Empirie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79-106). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Neave, Guy. (2010). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 47-75). München: Beck.
- Neuhaus, Rolf. (1961). *Dokumente zur Hochschulreform 1945 - 1959*. Wiesbaden: Steiner.
- Niemeijer, Christiaan, & Bauer, Alfred. (2014). Ergebnisse der Umfrage des Hochschullehrerbundes zum Workload der Professorenschaft. Teil II. *Die neue Hochschule*(2), 42-45 u. 56.
- Novotny, Rudi. (2018, 22.05.2018). I ♥ Bologna – Bologna-Reform. *Die Wochenzeitung Die ZEIT*, 21, S. 67. Online abrufbar unter: <https://www.zeit.de/2018/21/bologna-reform-bachelor-master-20-jahre>. Zuletzt abgerufen am: .13.06.2018.
- Oelkers, Jürgen, & Tenorth, Heinz-Elmar. (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. (S. 13-54). Weinheim u.a.: Beltz.
- Paetz, Nadja-Verena, Ceylan, Firat, Fiehn, Janina, Schworm, Silke, & Harteis, Christian. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paletschek, Sylvia. (2001). Verbreitete sich ein ‚Humboldt’sches Modell‘ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. (S. 75-104). Basel: Schwabe.
- Pasternack, Peer. (2006). Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. *Das Hochschulwesen*, 3(54), 105-112.
- Pasternack, Peer. (2007). Forschungslandkarte Ostdeutschland. *Die Hochschule*, 16(Sonderband), 294 S.
- Pasternack, Peer. (2010a). Erneuerung durch Anschluss? Der ostdeutsche Fall ab 1990. In M. Grüttner (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert*. (S. 309-326). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pasternack, Peer. (2010b). „Bologna“ in Deutschland – Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion. *Das Hochschulwesen*, 58(2), 39-44.
- Pechar, Hans, & Pellert, Ada. (2004). Austrian Universities under Pressure from Bologna. *European Journal of Education*, 39(3), 317-330.
- Picht, Georg. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten u.a.: Walter.
- Pohl, Thorsten. (2009). *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron, Wiss.-Verl.
- Prahl, Hans-Werner. (1995). Geschichte der Hochschule bis 1945. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 151-168). Stuttgart, Dresden: Klett.

- Preuß, Roland, & Schultz, Tanjev. (2011, 16.02.2011). Guttenberg soll bei Doktorarbeit abgeschrieben haben. *Süddeutsche Zeitung*. Online abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/politik/plagiatsvorwurf-gegen-verteidigungsminister-guttenberg-soll-bei-doktorarbeit-abgeschrieben-haben-1.1060774>. Zuletzt abgerufen am 18.06.2018.
- Priddat, Birger P. (2014). *Wir werden zu Tode geprüft. Wie man trotz Bachelor, Master & Bologna intelligent studiert*. Hamburg: Murmann Pub.
- Prüwer, Tobias. (2009). *Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute*. Marburg: Tectum-Verl.
- Ramm, Michael, Multrus, Frank, Bargel, Tino, & Schmidt, Monika. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen – 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reiber, Karin. (2012). Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna*. (S. 111-119). Göttingen: V&R unipress.
- Ricken, Norbert, Koller, Hans Christoph, & Keiner, Edwin (Hrsg.). (2014). *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ringer, Fritz. (2004). Die Zulassung zur Universität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III Vom 19. Jahrhundert zu zweiten Weltkrieg* (S. 199-226). München: Beck.
- Ringer, Fritz (1987). *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890 - 1933*. München: Klett-Cotta im Dt. Taschenbuch-Verl.
- Rohstock, Anne. (2011). „Ein manchmal auch ein wenig verlogener Pathos“. Humboldt als Argument in den Hochschulreformen der Bundesrepublik (1949 - 2009). In C. Jamme & A. von Schröder (Hrsg.), *Einsamkeit und Freiheit. Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert*. (S. 117-123). München u.a.: Fink.
- Rohstock, Anne. (2013). Bologna als amerikanisches Kind des Kalten Kriegs. Westliche Universitäten zwischen institutionellem Erbe und Weltkultur, 1945-2011. In M. F. Buck & M. Kabaum (Hrsg.), *Ideen und Realitäten von Universitäten* (S. 199-220). Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Rudloff, Wilfried. (2005). Ansatzpunkte und Hindernisse der Hochschulreform in der Bundesrepublik der sechziger Jahre: Studienreform und Gesamthochschule. In R. Jessen & J. John (Hrsg.), *Jahrbuch für Universitätsgeschichte – Wissenschaft und Universitäten im geteilten Deutschland der 1960er Jahre* (S. 71-90). Stuttgart: Steiner.
- Rudloff, Wilfried. (2011). Die Studienreform in der Hochphase der Hochschulexpansion zwischen Effektivierung und Projektstudium? In R. Pöppinghege & D. Klenke (Hrsg.), *Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch*. (S. 186-216). Köln: SH-Verlag.

- Rüegg, Walter (Hrsg.) (2010). *Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck.
- Rüegg, Walter (1993-2010). Geschichte der Universität in Europa in 4 Bänden. In W. Rüegg (Hrsg.). München: Beck.
- Rüegg, Walter (2004). Themen, Probleme, Erkenntnisse. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III Vom 19. Jahrhundert zu zweiten Weltkrieg* (S. 17-41). München: Beck.
- Rüegg, Walter, & Sadlak, Jan. (2010). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 79-120). München: Beck.
- Rybnikova, Irma, & Scholz, Marie. (2015). Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre. *Hochschulmanagement*, 10(3/4), 118-123.
- Scheer, Klaus-Dieter. (2000). Hochschule zwischen Bildung und Ausbildung. In W. Kürschner, H. von Laer, & V. Schulz (Hrsg.), *Humboldt adieu? Hochschule zwischen Autonomie und Fremdbestimmung* (S. 15-22). Münster: Lit.
- Schelsky, Helmut. (1971). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf: Bertelsmann Univ.-Verl.
- Schiedermaier, Hartmut. (1994). Alles, was die Wissenschaft bewegt. *Forschung & Lehre*, 1(1), 1.
- Schimank, Uwe. (2010). Reputation statt Wahrheit: Verdrängt der Nebencode den Code? *Soziale Systeme – Zeitschrift für soziologische Theorie*, 233-242.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, & Tippelt, Rudolf. (2011). Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule*, 20(2), 25-40.
- Scholz, Christian, & Stein, Volker (Hrsg.). (2009). *Bologna-Schwarzbuch* (Vol. 78). Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- Schomburg, Harald, Flöther, Choni, & Wolf, Vera. (2012). *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht*. Kassel. Online abrufbar: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf. Zuletzt abgerufen am: 13.06.2018.
- Schramm, Kathrin. (2010). *Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess. Zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung*. Marburg: Tectum Verl.
- Schroeter, Kirsten, & Diemer, Tobias. (2004). *Selbstevaluation mittels Dokumentenanalyse*. Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.
- Schulmeister, Rolf, & Metzger, Christiane. (2011). Zum Projekt ZEITLast oder: Eine realistischere Zeitbudget-Forschung zum Bachelor-Studium. *Wissenswert*(2), 5-11.
- Schultheis, Franz, Cousin, Paul-Frantz, & Roca I Escoda, Marta (Hrsg.). (2008). *Humboldts Alptraum – Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.
- Searl, John. (1982/1990). *Ausdruck und Bedeutung – Untersuchungen zur Sprechaktttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Sentker, Andreas. (2013). Wissen. In D. ZEIT-Verlagsgruppe (Hrsg.), *Die ZEIT – Redaktion & Verlag im Profil* (S. 7). Hamburg: Zeitberlag Gerd Bucerius.
- Spiewak, Martin. (2018). Autoren – Martin Spiewak. Online abrufbar: http://www.zeit.de/autoren/S/Martin_Spiewak/index.xml. Zuletzt abgerufen am: 07.05.2018.
- Stichweh, Rudolf. (1987). Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. (S. 146-172). Weinheim u.a.: Beltz.
- Stichweh, Rudolf. (1994/2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strübel, Gustav. (1984). 1945 – Neuanfang oder versäumte Gelegenheit? In J. Tröger (Hrsg.), *Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich* (S. 168-179). Frankfurt am Main: Campus.
- Studienausschuß für die Hochschulreform. (1948). *Gutachten zur Hochschulreform*. Hamburg: Office of the Educational Adviser.
- Teichler, Ulrich. (2010). Hochschulen: Die Verknüpfung von Bildung und Forschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 421-444). Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (2010). Lebensform und Lehrform – oder: die Reformbedürftigkeit der „Humboldtschen“ Universität. In J. Kaube, J. F. K. Schmidt, & R. Stichweh (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Universität. Rudolf Stichweh zum 60. Geburtstag, Soziale Systeme* 2(16), (S. 341-355).
- Tenorth, Heinz-Elmar. (2014a). The University of Berlin: A Foundation between Defeat and Crisis, Philosophy and Politics. *International Journal for the History of Education*, 4(1), 11-28.
- Tippelt, Rudolf, & Schmidt, Bernhard (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Titze, Hartmut, & Herrlitz, Hans-Georg. (1987). *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820 - 1944*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vogel, Friedemann, & Schedl, Evi. (2010). Konkret-utopisch: Menschenbildung – Jenseits humboldtscher Bildungsfetische. *Forum Wissenschaft*, 27(4), 44-46.
- Vogel, Peter. (2014). Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten? Überlegungen zum Bologna-kritischen Diskurs in den Erziehungswissenschaften. In N. Ricken, H. C. Koller, & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited*. (S. 103-126). Wiesbaden: Springer VS.
- vom Bruch, Rüdiger. (1984). Die deutsche Hochschule in der historischen Forschung. In D. Goldschmidt, U. Teichler, & W.-D. Webler (Hrsg.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht* (S. 1-28). Frankfurt am Main: Campusverlag.

- vom Bruch, Rüdiger. (1995). Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert. *Forschung & Lehre*, 2(12), 667-673.
- vom Bruch, Rüdiger (1999). Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 29-57). Wien u.a.: Böhlau.
- Weber, Wolfgang E. J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Webler, Wolff-Dietrich. (1995). Geschichte der Hochschule seit 1945. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (S. 169-192). Stuttgart: Klett.
- Wegner, Elisabeth, & Nückles, Matthias. (2013). Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 15-29.
- Wehr, Silke, & Ertel, Helmut. (2007). *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum*. Bern: Haupt Verlag.
- Winter, Martin. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*. Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
- Winter, Martin. (2011). Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 20-35). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- WR – Wissenschaftsrat. (2001a). *Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Bonn: Wissenschaftsrat.
- WR – Wissenschaftsrat. (2001b). *Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Bonn: Wissenschaftsrat.
- WR – Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin.
- WR – Wissenschaftsrat. (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wolff, Stephan. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

14. Anhang

14.1 Primäres Codesystem

Position der Universität zu anderen Systemen	
	Gesellschaft
	Erziehungs- und Wissenschaftssystem
	Erziehungssystem
	Wissenschaftssystem
	Gesellschaft und Universität ohne nähere Angaben
	Wirtschaft
	Erziehungs- und Wissenschaftssystem
	Erziehungssystem
	Wissenschaftssystem
	Wirtschaft und Universität ohne nähere Angaben
	Politik
	Erziehungs- und Wissenschaftssystem
	Erziehungssystem
	Wissenschaftssystem
	Politik und Universität ohne nähere Angaben

Formel und semantische Verbindungen	
»Lehre und Forschung«	
Zielvorstellung/Ideal	
Organisation	
Personalunion	
Interaktion	
»Forschung und Lehre«	
Zielvorstellung/Ideal	
Organisation	
Personalunion	
Interaktion	
»Einheit von Forschung und Lehre«	
Zielvorstellung/Ideal	
Organisation	
Personalunion	
Interaktion	
Lehre und Studium	
Lehre – Inhalt	
Modi der Lehre	
Studierende	
Hochschullehrende	
Ziele der Lehre und des Studiums	
Kritik an Ausbildung	
Forschung und Wissenschaft	
Aufgabe/Ziel der Wissenschaft	
Modi der Forschung	
Forschungsformen und -methoden	
Bedingungen für universitäre Forschung	
Ort	
Qualitätsmerkmale	
Kritik an Entwicklung	
Akteur_innen	
Studierende	
Professor_innen explizit	
Forscher_innen	
Hochschullehrer_innen	
Mitarbeiter_innen in Qualifikationsphasen	

14.2 Übersicht über die Hochschulgesetze

- HRG – Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes. Vom 19.01.1999 (BGBl. I 1999,3, S. 18 ff.), zul. geändert durch Gesetz vom 23.05.2017 (BGBl. I 2017,30, S. 1228 ff.). Online abrufbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- LHG BaWü – Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG: Art. 1 des Dritten Gesetzes zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften). Vom 01.04.2014 (GBl. Baden-Württemberg 2014,6, S. 99 ff.), zul. geändert durch Gesetz vom 13.03.2018 (GBl. Baden-Württemberg 2018,5, S. 85 ff.). Online abrufbar unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- BayHSchG – Bayerisches Hochschulgesetz. Vom 23.05.2006 (GVBl. Bayern 2006,10, S. 245 ff.), zul. geändert durch Gesetz vom 19.12.2017 (GVBl. Bayern 2017,22, S. 568 ff.). Online abrufbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG?AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- BerIHG – Bekanntmachung der Neufassung des Berliner Hochschulgesetzes. Vom 26.07.2011 (GVBl. Berlin 67.2011,21, S. 378 ff.), zul. geändert durch Gesetz vom 02.02.2018 (GVBl. Berlin 74.2018,5, S. 160 ff.) Online abrufbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- BbgHG – Brandenburgisches Hochschulgesetz. (Art. 1 des Gesetzes zur Neuregelung des Hochschulrechts des Landes Brandenburg. Vom 28.04.2014 (GVBl. I Brandenburg 25.2014,18, S. 1 ff.), geändert durch Gesetz vom 01.07.2015 (GVBl. I 26.2015,18, S. 1 ff.). Online abrufbar unter: <http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- BremHG – Bremisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 9. Mai 2007. (Brem.GBl. 2007, 339), zuletzt Inhaltsverzeichnis und mehrfach geändert, § 31a eingefügt sowie § 58 neu gefasst durch Artikel 1 des Gesetzes vom 08. Mai 2018 (Brem.GBl. S. 168). Online abrufbar unter: https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.116887.de&asl=bremen02.c.732.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- HmbHG – Hamburgisches Hochschulgesetz. (HmbHG: Art. 1 des Gesetzes zur Neuordnung des Hochschulrechts). Vom 18.07.2001 (GVBl. I Hamburg 2001,26, S. 171 ff.), zul. geändert durch Gesetz vom 28.11.2017 (GVBl. I Hamburg 2017,38, S. 365 ff.). Online abrufbar unter:

- <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- HHG -Hessisches Hochschulgesetz und Gesetz zur Änderung des TUD-Gesetzes sowie weiterer Rechtsvorschriften. Vom 14.12.2009 (GVBl. I Hessen 2009,22, S. 666 ff.),
zul. geänd. durch Gesetz vom 18.12.2017 (GVBl. Hessen 2017, 30, S. 482 ff.). Online abrufbar unter:
https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.hl=1&doc.id=jlr-HSchulGHE2010rahmen&documentnumber=1&numberofresults=117&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#docid:3917776,1,20171229. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- LHG M-V – Bekanntmachung der Neufassung des Landeshochschulgesetzes. Vom 25.01.2011 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2011,3, S. 18 ff.),
zul. geänd. durch Gesetz vom 11.07.2016 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2016,15, S. 550 ff.). Online abrufbar unter:
<http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- NHG -Neubekanntmachung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes. Vom 26.02.2007 (GVBl. Niedersachsen 61.2007,5, S. 69 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 15.06.2017 (GVBl. Niedersachsen 71.2017,10, S. 172 ff.) .
Online abrufbar unter:
https://www.mwk.niedersachsen.de/download/106102/Niedersaechsisches_Hochschulgesetz_NHG_und_Niedersaechsisches_Hochschulzulassungsgesetz_NHZG_vom_15.12.2015.pdf. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018
- HG – Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hochschulgesetz – HG: Art. 1 des Hochschulzukunftsgesetzes (HZG NRW)). Vom 16.09.2014 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 68.2014,27, S. 547-4.), zul. geänd. durch Gesetz vom 17.10.2017 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 71.2017,31, S. 806 ff.). Online abrufbar unter:
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=28364&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Hochschulgesetz#det0. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- HochSchG – Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulgesetzes (HochSchG). Vom 19.11.2010 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2010,21, S. 463 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 07.02.2018 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2018,2, S. 9-11. Online abrufbar unter:
http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psm1?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-

- HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0
&doc.hl=1. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- SHSG – Saarländisches Hochschulgesetz. SHSG: Art. 1 des Gesetzes Nr. 1905 zur Neuregelung des Saarländischen Hochschulrechts. Vom 30.11.2016 (ABl. I Saarland 2016,47, S. 1080 ff.). Online abrufbar unter: http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/HSchulG_SL_rahmen.htm. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- SächsHSFG – Bekanntmachung der Neufassung des Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetzes. Vom 15.01.2013 (GVBl. Sachsen 2013,1, S. 3 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 15.10.2017 (GVBl. Sachsen 2017,15, S. 546) . Online abrufbar unter: https://www.recht.sachsen.de/vorschrift/10562?redirect_succeesor_allow ed=1#x1000. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- HSG LSA – Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA). Vom 14.12.2010 (GVBl. Sachsen-Anhalt 21.2010,28, S. 600 ff., berichtigt in GVBl. 22.2011,10, S. 561), zul. geänd. durch Gesetz vom 25.02.2016 (GVBl. Sachsen-Anhalt 27.2016,7, S. 89 ff.). Online abrufbar unter: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- HSG – Neubekanntmachung der geltenden Fassung des Hochschulgesetzes. Vom 05.02.2016 (GVBl. Schleswig-Holstein 2016,2, S. 39 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 21.02.2018 (GVBl. Schleswig-Holstein 2018,5, S. 58 ff.). Online abrufbar unter: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true&aiz=true>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.
- ThürHG – Neubekanntmachung des Thüringer Hochschulgesetzes. Vom 13.09.2016 (GVBl. Thüringen 2016,8, S. 437 ff.). Online abrufbar unter: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true>. Zuletzt abgerufen am 14.06.2018.

14.3 Angaben zum Datenkorpus und zu den analysierten Artikeln

<p>Letzte Sätze D = Direktiva E = Expressiva K = Kommissiva R = Repräsentativa</p>
<p>Textform</p>
<p>Thema (Freitextvariable)</p>
<p>Thema nach Kategorien 1 = Wirtschaft und Universität 2 = Politik und Universität 3 = Lehre und Studium 4 = Hochschul- und Forschungslandschaft 5 = Struktur der Universität 6 = Forschung und Wissenschaft 7 = Politik und Studium/Lehre 8 = Politik und Wissenschaft/Forschung 9 = Portrait 10 = Rezension</p>
<p>Universitätsabschluss/Titel (meist Selbst-beschreibung)</p>
<p>Fachrichtung nach Kategorien 1 = Ingenieurwissenschaften 2 = Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik 3 = Agrar- und Forstwissenschaften 4 = Medizin und Gesundheitswesen 5 = Rechts- und Wirtschaftswissenschaften 6 = Gesellschafts-, Sozial- und Sportwissenschaften 7 = Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung 8 = Lehramt 0 = keine Information auffindbar</p>
<p>Bibliographische Angabe</p>
<p>Kurztitel</p>

	R
	Bericht
	Berufseinstieg und -chancen
	1
	Dipl.-Soz.
	6
	Bargel, Tino. (1999). Befürchtungen über die Zukunft – Berufliche Perspektiven in den Geisteswissenschaften. Forschung & Lehre, 6(1), 8-10.
FL_1999_01_u	

Beispielangabe:

Forschung & Lehre

FL_1999_01_u	Bargel, Tino. (1999). Befürchtungen über die Zukunft – Berufliche Perspektiven in den Geisteswissenschaften. Forschung & Lehre, 6(1), 8-10.	6	Dipl.-Soz.	1	Berufseinstieg und -chancen	Bericht	R
FL_1999_02_u	Mäkl, Gottfried. (1999). Die Zukunft darf nicht verspielt werden – Das „Würzburger Modell“ zur Reform des Chemiestudiums. Forschung & Lehre, 6(1), 26-28.	2	Prof. Dr. rer. nat.	3	BAfMA (Reform der Chemiestudiengänge)	Kommentar	K
FL_1999_03_u	Fliege, Norbert J. (1999). Gute Einstellungschancen – Beschäftigungsperspektiven für Ingenieure. Forschung & Lehre, 6(1), 11-14.	1	Prof. Dr.-Ing.	1	Berufseinstieg und -chancen Ingenieur_innen	Kommentar	D
FL_1999_04_nu	Hundt, Dieter. (1999). Pro und Contra: Contra – Universitäten als „Unternehmensschmieden?“. Forschung & Lehre, 6(1), 21.	1	Dr. tech. scien.	1	Berufsausbildung und/oder Studium	Kommentar	D
FL_1999_05_nu	Grigat, Felix. (1999). Mögliche Wahrheit – Warum die Universität aufs Ganze gehen muß. Forschung & Lehre, 6(2), 74-76.	6	M.A.	3	Bildung und Wissenschaft (Ideal)	Kommentar	E
FL_1999_06_u	Wildenhain, Günther. (1999). Pro und Contra: Contra – Assistenzprofessuren. Forschung & Lehre, 6(2), 73.	2	Prof. Dr.	5	Assistenzprofessur (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_07_nu	Bulmahn, Edelgard. (1999). Pro und Contra: Pro – Assistenzprofessuren als Alternativen? Forschung & Lehre, 6(2), 72.	8	StR	5	Assistenzprofessur (pos.)	Kommentar	D
FL_1999_08_u	Berchem, Theodor. (1999). Weite des Horizonts – Fragen an Theodor Berchem. Forschung & Lehre, 6(2), 60-61.	7	Prof. Dr. Phil.	5	Struktur – Auswirkung auf internationale Mobilität	Interview	K
FL_1999_09_u	Enders, Jürgen. (1999). Wenig Hausaufsätze – Deutsche Hochschullehrer beruflich mobil. Forschung & Lehre, 6(2), 65-68.	6	Dr. rer. pol.	4	Wettbewerb – Prof. im Vergleich	Bericht	R
FL_1999_10_u	Gregory, Jean K. (1999). Verantwortung gegenüber der nächsten Generation? Die deutsche Hochschule – was kann sie leisten, was soll sie leisten? Forschung & Lehre, 6(3), 132-135.	1	Prof. Dr.-Ing.	5	Struktur – Zukunft der Universität	Kommentar	D
FL_1999_11_u	Sauernheimer, Karl. (1999). „Mutige Initiative“ oder „ungeheuerlicher Vorgang“? – Streit um die Empfehlungen der HRK zum Hochschullehrerdiensrecht. Forschung & Lehre, 6(4), 188.	5	Prof. Dr.	2	Steuerung d. Leistungsanreize (HRK) (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_12_u	Mainz, Assistenten der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. (1999). „Mutige Initiative“ oder „ungeheuerlicher Vorgang“? – Streit um die Empfehlungen der HRK zum Hochschullehrerdiensrecht. Forschung & Lehre, 6(4), 190.	5	Assistent	2	Steuerung durch Leistungsanreize (HRK-Empf.) – (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_13_u	Erklärung, ohne Autor (Mainzer. (1999). „Mutige Initiative“ oder „ungeheuerlicher Vorgang“? – Streit um die Empfehlungen der HRK zum Hochschullehrerdiensrecht. Forschung & Lehre, 6(4), 191.	0		2	Steuerung durch Leistungsanreize (HRK-Empf.)	Kommentar	E
FL_1999_14_u	Ulrich, Anne S. (1999). Wege in die Wissenschaft – Heinz-Maier-Leibnitz-Preisträger 1999 im Gespräch. Forschung & Lehre, 6(5), 238.	2	Dr.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen – Erfahrung	Interview	R
FL_1999_15_u	Kempermann, Gerd. (1999). Wege in die Wissenschaft – Heinz-Maier-Leibnitz-Preisträger 1999 im Gespräch. Forschung & Lehre, 6(5), 240.	4	Dr. med.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen – Erfahrung	Interview	R

FL_1999_16_u	Weihe, Karsten. (1999). Wege in die Wissenschaft – Heinz-Matier-Leibnitz-Preisträger 1999 im Gespräch. Forschung & Lehre, 6(5), 239.	2	Dr. habil.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Erfahrung	Interview	R
FL_1999_17_u	Teichler, Ulrich. (1999). Der Professor im internationalen Vergleich – Aspekte zu Tätigkeit und Selbstbild. Forschung & Lehre, 6(5), 242-245.	6	Prof. Dr. phil.	5	Berufsbild Prof. (internat. Vergleich)	Bericht	K
FL_1999_18_u	Schiedelmair, Hartmut. (1999). Geistiges Unternehmertum – Die Universiät auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Forschung & Lehre, 6(5), 233-236.	5	Prof. Dr. iur.	2	Steuerung durch Leistungsanreize (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_19_nu	Sager, Krista. (1999). Pro und Contra: Müssen Professoren Beamte sein? Forschung & Lehre, 6(5), 257.	7		2	Beamtertum (neg.)	Kommentar	K
FL_1999_20_u	Lechler, Helmut. (1999). Pro und Contra: Pro – Müssen Professoren Beamte sein? Forschung & Lehre, 6(5), 256.	5	Prof. Dr. iur.	2	Beamtertum (pos.)	Kommentar	D
FL_1999_21_u	Noelle-Neumann, Elisabeth. (1999). Wissenschaft in der öffentlichen Wahrnehmung – Ergebnisse einer Allensbach-Umfrage. Forschung & Lehre, 6(5), 228-232.	7	Prof. Dr. Dr. h. c.	6	Wissenschaft und Öffentlichkeit	Analyse	K
FL_1999_22_u	(DHV), Deutscher Hochschulverband. (1999). Zur Attraktivität des Hochschullehrerberufs. Forschung & Lehre, 6(5), 237.	0		5	Professor_innen – Unattraktivität des Berufs	Resolution	D
FL_1999_23_u	Schnittler, Christoph. (1999). Aufbruch zu neuen Ufern? Ziele, Probleme und Gestaltung der BA- und Master-Studiengänge. Forschung & Lehre, 6(6), 300-302.	2	Prof. Dr. rer. nat.	3	BA/MA Einführung (pos.)	Kommentar	D
FL_1999_24_u	Kieser, Alfred. (1999). Über Marktmechanismen nachdenken – Aspekte zum Wettbewerb an Universitäten. Forschung & Lehre, 6(6), 284-285.	5	Prof. Dr. Dr. h. c.	1	Universität und Wettbewerb (Implementierung)	Kommentar	D
FL_1999_25_u	(DHV), Deutscher Hochschulverband. (1999). Zur Zukunft der deutschen Universiät - . Forschung & Lehre, 6(6), 307-308.	0		2	Hochschulreform – Dereglulierung (neg.)	Resolution	D
FL_1999_26_u	(DHV), Deutscher Hochschulverband. (1999). Bachelor- und Masterstudiengänge. Forschung & Lehre, 6(7), 350.	0		7	BA/MA – Einführung	Resolution	D
FL_1999_27_u	Morkel, Arnd. (1999). An mehreren Fronten kämpfen – Unzeitgemäße Gedanken über die unbequeme Idee der Universiät. Forschung & Lehre, 6(8), 414-417.	6	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	2	Hochschulreform – Dereglulierung (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_28_u	Medien, Expertenkreis Hochschulentwicklung und neue. (1999). Die Universiät im Jahre 2005 – Ein Szenario. Forschung & Lehre, 6(8), 408-411.	0		4	Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft	Kommentar	D
FL_1999_29_u	Preisträger), ohne Autor (Professoren und. (1999). Nicht zustimmen! Offener Brief an den Landtag Baden-Württemberg. Forschung & Lehre, 6(8), 418-419.	0		2	HG BaWü	Positionspapier	D
FL_1999_30_u	Siebek, Jürgen. (1999). Pro und Contra: Contra – Abschied von der Volluniversiät Forschung & Lehre, 6(8), 413.	5	Prof. Dr.	4	Ausdifferenzierung der Hochschulen – Volluniversiät (pro)	Kommentar	D
FL_1999_31_u	Landfriedt, Klaus. (1999). Pro und Contra: Pro – Abschied von der Volluniversiät. Forschung & Lehre, 6(8), 412.	6	Prof. Dr.	4	Ausdifferenzierung der Hochschulen – Volluniversiät (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_32_u	Zöllner, Jürgen. (1999). Wettbewerbsverzerrung und wissenschaftsfeindlich – Argumente gegen die Einführung von Studiengebühren. Forschung & Lehre, 6(8), 399.	4	Prof. Dr. med.	7	Studiengebühren (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_33_u	Meer, Dorothee. (1999). Ein institutionelles Ritual -Beobachtungen zu mündlichen Abschlussprüfungen an Hochschulen. Forschung & Lehre, 6(9), 478 – 480.	7	Dr. phil.	3	Lehre – Prüfungen	Analyse	R

FL_1999_34_nu	von Trotha, Klaus. (1999). Pro und Contra: Pro – Professionalisierung der Leitungsstrukturen. <i>Forschung & Lehre</i> , 6(9), 458.	5		5	Hochschulleitung – Professionalisierung (pos.)	Kommentar	D
FL_1999_35_u	Alföldy, Géza. (1999). Pro und Contra: Contra – Professionalisierung der Leitungsstrukturen. <i>Forschung & Lehre</i> , 6(9), 459.	7	Prof. Dr. Dr. h.c. mult.	7	Hochschulleitung – Professionalisierung (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_36_u	Weule, Hartmut. (1999). Blick auf die Praxis – Qualitätssicherung an Hochschulen. <i>Forschung & Lehre</i> , 6(10), 516-519.	1	Prof. Dr. ing.	1	Qualitätsentwicklung – Möglichkeiten und Methoden	Kommentar	D
FL_1999_37_u	Ropohl, Günter. (1999). Präsenzkobau und Kündigungsschutz – Politiker bedrohen die Innovationselite. <i>Forschung & Lehre</i> , 6(10), 522-524.	1	Prof. Dr. ing.	1	Hochschulreform – Deregulierung (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_38_nu	Buß, Malke. (1999). Pro und Contra: Contra – Mehr Praxis an deutschen Universitäten? <i>Forschung & Lehre</i> , 6(10), 521.	0		0	Curriculum – Praxisnähe (neg.)	Kommentar	D
FL_1999_39_nu	Schroser, Franz. (1999). Pro und Contra: Pro – Mehr Praxis an deutschen Universitäten? <i>Forschung & Lehre</i> , 6(10), 520.	5	Dr.	5	Curriculum – Praxisnähe (pos.)	Kommentar	D
FL_1999_40_u	Kobusch, Christian. (1999). Die Recht an Pflichtexemplaren – Besteht ein urheberrechtliches Rückrufsrecht an Dissertationen? <i>Forschung & Lehre</i> , 6(11), 586-588.	5	Dr. iur.	5	Promotion – Urheberrecht	Kommentar	D
FL_1999_41_u	Fakultätentage. (1999). Von der HRK nicht mehr angemessen repräsentiert. <i>Forschung & Lehre</i> , 6(11), 578-579.	0		0	HRK und Fakultätentage	Positionspapier	D
FL_2000_01_u	Weber, Klaus. (2000). Aus den Ländern – Rheinland-Pfalz. <i>Forschung & Lehre</i> , 7(1), 40.	6	Prof. Dr.	6	Förderung der Wissenschaft durch die Länder	Bericht	R
FL_2000_02_nu	Hahnen, Johann. (2000). Die Hochschulwelt in Zahlen – Aktuelle Daten zum Hochschulstandort Deutschland. <i>Forschung & Lehre</i> , 7(1), 23-25.	5		5	Hochschullandschaft (Beschreibung)	Analyse	K
FL_2000_03_u	Löwer, Wolfgang. (2000). Pro und Contra: Contra – Präsenzpflcht für Professoren? <i>Forschung & Lehre</i> , 7(1), 31.	5	Prof. Dr. iur.	5	Präsenzpflchtsregelung	Kommentar	D
FL_2000_04_nu	Arens, Reiner, & Harms, Jens. (2000). Aus der Unmündigkeit entlassen – Hochschulgrundfinanzierung: belastungsorientiert, aber leistungsunabhängig. <i>Forschung & Lehre</i> , 7(2), 86-87.	5	Dipl., Dr. Honorarprof.	5	Autonomie und Reform – Neue Steuerung (pos.)	Kommentar	D
FL_2000_05_u	Zapf, Hubert. (2000). Die Assistenzprofessur in Amerika – Ein Modell für die deutsche Universität? <i>Forschung & Lehre</i> , 7(2), 65-68.	7	Prof. Dr. phil.	7	Assistenzprofessur - Vergleich USA (ambivalent)	Kommentar	D
FL_2000_06_u	Müller-Böling, Detlef, & Hornbostel, Stefan. (2000). Fehlinterpretation und Vorurteile – Vom Umgang mit Hochschulrankings und deren Nutzen. <i>Forschung & Lehre</i> , 7(2), 81-83.	6	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	6	CHE Ranking und Resentiments	Kommentar	K
FL_2000_07_u	Weber, Gregor, & Wirbelauer, Eckhard. (2000). Habilitationen ermöglichen! Ein Plädoyer aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. <i>Forschung & Lehre</i> , 7(2), 75-77.	7	PD Dr. phil.	7	Habilitation abschaffen – fachliche Differenzierung	Kommentar	D
FL_2000_08_nu	Invernizzi, Friederike. (2000). Kreuznacher Konzept und Knopp-Kommission. <i>Forschung & Lehre</i> , 7(2), 74.	7	M.A.	7	Assistenzprofessur (neg.)	Bericht	R
FL_2000_09_u	vom Bruch, Rüdiger. (2000). Qualifikation und Spezialisierung – Zur Geschichte der Habilitation. <i>Forschung & Lehre</i> , 7(2), 69-70.	7	Prof. Dr. phil.	7	Habilitation (hist)	Bericht	R

FL_2000_10_u	Stemmler, Theo. (2000). Über den Morbus utilitaris – Fabelhafter Bericht an eine Akademie. Forschung & Lehre, 7(2), 84-85.	7	Prof. Dr. phil.	2	Nützlichkeitsanforderung durch Politik	Kommentar –	E
FL_2000_11_u	Küpper, Hans-Ulrich. (2000). Denkmuster verändern – Wettbewerbsorientierte Strukturierung des Führungssystems von Universitäten. Forschung & Lehre, 7(3), 116-118.	5	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	1	Universität und Wettbewerb (Implementierung)	Kommentar	D
FL_2000_12_u	Berg, Gunnar. (2000). Eigentliche Probleme in den Hintergrund gerückt – Hochschulreform durch Besoldungsrecht. Forschung & Lehre, 7(3), 132-133.	2	Prof. Dr. rer. nat.	2	Steuerung durch Leistungsanreize (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_13_u	Guljahr-Luser, Peter. (2000). Kontrolle ist gut – Vertrauen ist besser – Warum Universitäten nicht wie Unternehmen organisiert sind. Forschung & Lehre, 7(3), 122-125.	5	Prof. Dr. iur.	8	Politik und Wissenschaft – Qualitätssicherung	Kommentar	D
FL_2000_14_u	Zimmerli, Walter, & Kopp, Ulla-Christiane. (2000). Privathochschule – Unternehmen oder Universitäten? Das Beispiel Witten/Herdecke. Forschung & Lehre, 7(3), 119-221.	7	Prof. Dr. phil./Dr. oec.	1	Privatuniversität: Wissenschaft & Wirtschaft	Kommentar	D
FL_2000_15_nu	Schuller, Philipp. (2000). Universität-Tochterunternehmen der Deutschland AG. Forschung & Lehre, 7(3), 126-127.	6	Dr. phil.	1	Wirtschaft, Politik und Universität (pos.)	Kommentar	D
FL_2000_16_u	Ahrens, Rüdiger. (2000). Eine Gefahr für die Universität – Forschungsevaluation in Großbritanien. Forschung & Lehre, 7(4), 182-184.	7	Prof. Dr. phil. Dr. h.c.	6	Messbarkeit vs. Leistung – Evaluationen (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_17_nu	Lemke, Willi. (2000). „Leistung der Hochschullehrer sind unbestritten“ – Fragen an den Präsidenten der Kultusministerkonferenz. Forschung & Lehre, 7(4), 172-174.	6		2	Akkreditierung (rechtlicher Rahmen)	Interview	K
FL_2000_18_nu	Quirin, Michael, & Stucke, Andreas. (2000). Vom Untergang des „Adels des Nutzen“ – Macht in der Wissenschaft. Forschung & Lehre, 7(4), 193-195.	0	Dr. phil./Dr. rer. soc.	6	Nützlichkeitswägungen in der Wissenschaft (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_19_nu	Buß, Malke. (2000). Wissenschaftsfreiheit Ade? Zur gegenwärtigen Debatte über die Hochschulreform. Forschung & Lehre, 7(4), 190-192.	0		2	Steuerung durch Leistungsanreize (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_20_nu	Bulmahn, Edelgard. (2000). Bulmahn: „Mutig und zukunftsweisend“. Forschung & Lehre, 7(5), 230.	8	StR	2	Steuerung durch Leistungsanreize (pos.)	Bericht	R
FL_2000_21_nu	Besoldungsreform, BMBF – Expertengruppe zur. (2000). Die Zukunft des Hochschullehrerens – Expertenkommission legt Empfehlungen zur Hochschulienrechtsreform vor. Forschung & Lehre, 7(5), 228-230.	0		2	Steuerung durch Leistungsanreize (Analyse)	Bericht	R
FL_2000_22_u	Deflien, Hans-Ulrich. (2000). Leistungsbelohnung ohne Leistungsbeurteilung? Zur Besoldung von Professoren. Forschung & Lehre, 7(5), 235-237.	6	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	2	Besoldungsreform: Steuerung d. Anreize (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_23_u	Blum, Reinhard. (2000). Vision eines Meeres von Geld – Reform als ständige Herausforderung. Forschung & Lehre, 7(5), 254-256.	5	Prof. Dr. rer. soc.	1	Anpassung Uni an wirt. Prinzipien	Kommentar	D
FL_2000_24_u	Schiedemair, Hartmut. (2000). Die Macht des Geistes und die Globalisierung – Eine Mahnung zur Besonnenheit. Forschung & Lehre, 7(5), 245-248.	5	Prof. Dr. iur.	1	Wirtschaft & Wissenschaft (Globalisierung) –	Kommentar	K
FL_2000_25_u	Meyer, Hans-Joachim. (2000). Erkenntnisinteresse gegen Zweckinteressen – Mehr Wechselwirkung zwischen Hochschule und Gesellschaft. Forschung & Lehre, 7(6), 298-300.	7	Prof. Dr. phil.	1	berufliche Qualifikation oder wissenschaftliche	Kommentar	D

FL_2000_26_u	Mussnug, Reinhard. (2000). Erstberufung auf Zeit – Anmerkungen zu einem hochschulrechtlichen Missgriff. <i>Forschung & Lehre, 7(6)</i> , 308-311.	5	Prof. Dr. iur.	2	Beamte auf Zeit – BaWü (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_27_u	Hoeren, Thomas. (2000). Stimmen zur Expertenkommission. <i>Forschung & Lehre, 7(6)</i> , 296.	5	Prof. Dr.	2	Besoldungsreform: (Juniorprofessur)	Kommentar	
FL_2000_28_nu	(DHV). Deutscher Hochschulverband. (2000). Wissenschaftliches Fehlverhalten. <i>Forschung & Lehre, 7(6)</i> , 292.	0		6	wissenschaftliche Praxis – Sicherung der Qualität	Resolution	D
FL_2000_29_u	Kersting, Norbert. (2000). Betreuung gut bis sehr gut – Promotionsstudium im Vergleich. <i>Forschung & Lehre, 7(7)</i> , 347-349.	6	Dr. phil.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Betreuung (pos.)	Analyse	R
FL_2000_30_u	Wasser, Henry. (2000). Hat die Universität eine Zukunft? Die Universität zwischen intellektueller Gemeinschaft und Marktplatz. <i>Forschung & Lehre, 7(7)</i> , 352-355.	7	Prof. (em.) Ph. D.	1	Übernahme wirtschaftlicher Strukturen	Kommentar	D
FL_2000_31_u	Ehrenberg, Christoph. (2000). Leitungsstruktur – Quo vadis? Eine Betrachtung der Leitungen neuen Typs. <i>Forschung & Lehre, 7(7)</i> , 366-367.	5		5	Professionalisierung Hochschulleitung	Kommentar	D
FL_2000_32_u	Schlegel, Jürgen. (2000). Nachwuchsförderung als Daueraufgabe – Gemeinsame Aktivitäten des Bundes und der Länder. <i>Forschung & Lehre, 7(7)</i> , 340-342.	5		8	Nachwuchsförderung	Bericht	D
FL_2000_33_u	Ramm, Wieland. (2000). Fakultätentage zur Juniorprofessur. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 408.	1	Prof. Dr.	5	Juniorprofessur – in Ingenieursws. (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_34_u	Härtle, Wilfried. (2000). Fakultätentage zur Juniorprofessur. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 408.	6	Prof. Dr.	5	Juniorprofessur – Theologie (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_35_u	Seidel, Heinz-Ulrich. (2000). Fakultätentage zur Juniorprofessur. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 410.	1	Prof. Dr.	5	Juniorprofessur – Elektrotechnik (pos.)	Kommentar	D
FL_2000_36_u	Haider Munske, Horst. (2000). Habilitation oder Juniorprofessur? Neue Wege für das gemeinsame Ziel finden. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 413-414.	7	Prof. Dr. phil.	5	Juniorprofessur – oder Habilitation (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_37_nu	(WR). Wissenschaftsrat. (2000). Mehr Anwendungs- und Praxisorientierung. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 400.	0		4	Wissenschaftssystem – Forderungen WR	Pressemitteilung	D
FL_2000_38_u	Morkel, Arnd. (2000). Theorie und Praxis – Die Aufgabe der Universität. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 396-398.	6	Prof. (em.) Dr.	3	Curriculum -Praxisnähe (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_39_u	Kohler, Georg. (2000). Über die Weisheit der Igel und die Einsicht der Hasen – Über die Wissenschaft und ihren wichtigsten Biotope, die Universität. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 403-406.	7	Prof. Dr. phil.	4	Entwicklung der Hochschulen	Kommentar	D
FL_2000_40_u	Schulze, Winfried. (2000). Zwischen „Elfenbeinturm“ und „Beschäftigungsorientierung“ – Zur Vermittlung zweier Klischees. <i>Forschung & Lehre, 7(8)</i> , 399-401.	7	Prof. Dr. phil.	1	Berufsausbildung und/oder Studium	Kommentar	D
FL_2000_41_nu	Walter, Ignaz. (2000). Inhalt von Zertifikaten – Neue Studienabschlüsse in den Baugenehmenstudienlängen. <i>Forschung & Lehre, 7(9)</i> , 466-467.	1	Prof. Dr. h.c. oec.	3	BA/MA Bachelor als Regelabschluss (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_42_u	Fegert, Hermann. (2000). Leserforum: Zeitprofessoren. <i>Forschung & Lehre, 7(9)</i> , 479.	7	PD Dr. Dr.	5	Berufungsverfahren – Berufung auf Zeit (neg)	Leser_innenbrief	D

FL_2000_43_u	von Wichert, Peter. (2000). Lust und Last der Lehre – Lehrevaluation in der Medizin. Forschung & Lehre, 7(9), 474-476.	4	Prof. Dr. med.	3	Lehre – Merkmale guter Lehre	Kommentar	D
FL_2000_44_u	Löwer, Wolfgang. (2000). Notwendigkeit oder Privileg – Berufsbeamtentum für Professoren. Forschung & Lehre, 7(10), 522-526.	5	Prof. Dr. iur.	2	Besoldungref.: Berufsbeamtentum (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_45_u	Priddat, Birger P. (2000). Universite on markets – Zwölf Thesen. Forschung & Lehre, 7(10), 519-521.	5	Prof. Dr. rer. pol.	1	Übernahme wirt. Strukturen (Zukunft der Universität)	Kommentar	D
FL_2000_46_u	Berchem, Theodor. (2000). Eine Bereicherung für Deutschland – Ausländische Studierende, Graduierte und Wissenschaftler in Deutschland. Forschung & Lehre, 7(11), 567-569.	7	Prof. Dr. Dr. h.c. mult.	3	Ausländische Studierende (Plädoyer)	Kommentar	D
FL_2000_47_u	Bergsdorf, Wolfgang. (2000). Fragebogen. Forschung & Lehre, 7(11), 616.	6	Prof. Dr. phil.	9	Fragebogen	Interview	R
FL_2000_48_u	Ipsen, John. (2000). Hochschulen als Stiftung des öffentlichen Rechts? Ein skeptischer Blick nach Niedersachsen. Forschung & Lehre, 7(11), 580-582.	5	Prof. Dr. iur.	2	Stiftungsuniversitäten (Analyse)	Kommentar	D
FL_2000_49_u	Wolter, Franz-Erich. (2000). Kritik an deutschen Hochschulen nicht gerechtfertigt – Ein Vergleich zwischen deutschen und amerikanischen Universitäten. Forschung & Lehre, 7(11), 584-585.	2	Prof. Dr. rer. nat.	4	Vergleich amerikanische Hochschulen (vs. Kritik an deutschen)	Kommentar	D
FL_2000_50_u	Munske, Horst H. (2000). Pro und Contra: Contra – Englischsprachige Studiengänge in Deutschland? Forschung & Lehre, 7(11), 571.	7	Prof. Dr.	3	Englischsprachige Studiengänge (neg.)	Kommentar	D
FL_2000_51_u	Wittig, Sigmart. (2000). Fragebogen. Forschung & Lehre, 7(12), 672.	1	Prof. Dr.-Ing.	9	Fragebogen	Interview	R
FL_2000_52_u	Berg, Gunnar. (2000). Halbwertszeit des Wissens – Grundlagenwissen aus Jahrhunderten. Forschung & Lehre, 7(12), 635-637.	2	Prof. Dr. rer. nat.	3	Lehre – Wissen und Wissenschaft	Kommentar	D
FL_2000_53_u	Meincke, Jens Peter. (2000). Universitäten und Fachhochschulen – Eine Ortsbestimmung. Forschung & Lehre, 7(12), 631-634.	5	Prof. Dr. iur.	4	Fachhochschulen und Universitäten – Verhältnis	Kommentar	K
FL_2001_01_u	van der Wal, Koo. (2001). Zur einer Erneuerung der Universität – Bericht über ein niederländisches Manifest. Forschung & Lehre, 8(1), 18-20.	7	Prof. Dr.	2	Hochschulreform – in den Niederlanden	Kommentar	K
FL_2001_02_u	König, Ulf Pallme. (2001). Drittmittel und sonstige Einnahmen – Wie können die Universitäten Geld schöpfen? Forschung & Lehre, 8(2), 66-69.	5	Prof. Dr. jur.	2	Finanzierung (staatliche Förderung und Drittmittel)	Kommentar	D
FL_2001_03_u	Epping, Volker. (2001). Erhebliche Zweifel – Der „Juniorprofessor“ auf dem rechtlichen Prüfstand. Forschung & Lehre, 8(2), 75-77.	5	Prof. Dr. iur.	5	Juniorprofessur – Dienstrechtsreform (neg.)	Kommentar	D
FL_2001_04_u	Freise, Eckhard. (2001). Ausbruch aus dem Eifenbeinturm – Ein Universitätsprofessor als Sieger einer Quizshow. Forschung & Lehre, 8(3), 127-130.	7	Prof. Dr. phil.	9	Sieger bei Wer wird Millionär	Interview	K
FL_2001_05_u	Hohgrebe, Wolfram. (2001). Die Republik leuchtet – Anmerkungen zum geplanten Menschenexperiment Hochschulreform. Forschung & Lehre, 8(3), 131-132.	7	Prof. Dr. phil.	2	Besoldungref.: Steuerung durch Anreize (neg.)	Kommentar	D
FL_2001_06_u	Endres, Alfred. (2001). Die universitäre Forschung auf der Verliererstraße? Über Forschung und Dienstrechtsreform. Forschung & Lehre, 8(3), 133-134.	5	Prof. Dr. rer. pol.	6	Wissenschaft – Dienstrechtsreform (neg.)	Kommentar	D
FL_2001_07_u	Apel, Hans-Jürgen. (2001). Planlos und nach Gewohnheit – Wie gestaltet man	6	Prof. Dr. phil.	3	Lehre – Seminar	Kommentar	D

	universitäre Seminare? Forschung & Lehre, 8(3), 138-140.							
FL_2001_08_u	Bayer, Klaus. (2001). Streiffräie Routine – oder unabhängiger Sachverstand – Anmerkungen zur aktuellen Professorenschelle. Forschung & Lehre, 8(3), 135-137.	7	Prof. Dr. phil.	5	Professor_innen – Berufsbild	Kommentar	D	
FL_2001_09_nu	Berning, Ewald. (2001). Die Habilitation ersatzlos abschaffen? Ergebnisse einer Studie zum Habilitationswesen in Bayern. Forschung & Lehre, 8(4), 188-190.	6	Dr. theol.	5	Habilitation abschaffen – Studie	Analyse	D	
FL_2001_10_u	v. Eckardstein, Dado, Oechsler, Walter A., & Scholz, Christian. (2001). Personalmanagement und Dienstrechtsreform – Eine kritische Analyse. Forschung & Lehre, 8(4), 192-195.	5	Prof. Dr./Prof. Dr./Dr.	2	Besoldungsref.: Steuerung durch Leistungsanreize (neg.)	Kommentar	D	
FL_2001_11_u	Dröslor, Jan. (2001). Studier schneller Genoss – Ein Plädoyer für gründliches Studierene. Forschung & Lehre, 8(4), 196-197.	6	Prof. Dr. phil.	3	Lehre – Studiendauer und Zeit	Kommentar	D	
FL_2001_12_u	Beitker, Michael. (2001). Studium mit Tiefenprofil – Evangelische Theologie im Portrait. Forschung & Lehre, 8(4), 198-201.	6	Prof. Dr. theol.	3	Studiengang (Theologie)	Portrait	K	
FL_2001_13_u	Fischer, Klaus. (2001). Die Universität zwischen Kreativität und Steuerung – Thesen aus wissenschaftshistorischer Perspektive. Forschung & Lehre, 8(5), 240-245.	7	Prof. Dr. phil.	8	Politik und Wissenschaft – politische Steuerung	Kommentar	D	
FL_2001_14_nu	Grigat, Felix. (2001). Eine Anzeige und ihre Interpreten- Was ist ein hochschulpolitisches Argument. Forschung & Lehre, 8(5), 250-252.	6	M.A.	2	Besoldungsref.: Steuerung durch Leistungsanreizen	Kommentar	D	
FL_2001_15_u	Rumpf, Horst. (2001). Leserforum: Neu positionieren. Forschung & Lehre, 8(5), 260.	6	Prof. em. Dr.	4	Ausdiff. der Hochschulen – Profilbildung (neg.)	Leser_innen-brief	D	
FL_2001_16_u	Schiedemair, Hartmut. (2001). Menschenwürde als Thema der Zukunft – Über die Entstehung des Neuen in der Wissenschaft. Forschung & Lehre, 8(5), 235-238.	5	Prof. Dr. iur.	6	Wissenschaftsentwicklung und Innovation	Kommentar	D	
FL_2001_17_u	Pabst, Reinhard. (2001). Aktuelle Herausforderungen in der Hochschulmedizin – Die Humanmedizin im Portrait. Forschung & Lehre, 8(6), 309-312.	4	Prof. Dr. med.	5	Struktur – Medizinische Fakultät	Kommentar	D	
FL_2001_18_nu	Detmer, Hubert. (2001). Der Referentenwurf zum HRG – Junior-Professor versus Habilitation. Forschung & Lehre, 8(6), 294-295.	5	Dr. iur.	2	Juniorprofessur und Gesetzentwurf	Kommentar	D	
FL_2001_19_u	Ladenhain, Volker. (2001). Die Frage nach der Selbstdarstellung von Wissen – Über die Notwendigkeit der Didaktik an den Universitäten. Forschung & Lehre, 8(6), 306-308.	6	Prof. Dr. phil.	1	Lehramtsausbildung (Didaktik)	kommentar	D	
FL_2001_20_u	Meincke, Jens Peter. (2001). Freiheit zur Selbstgestaltung – Über die Habilitation und die Stellung der Professoren. Forschung & Lehre, 8(6), 297-298.	5	Prof. Dr. iur.	5	Habilitation abschaffen – fachliche Differenzierung	Kommentar	D	
FL_2001_21_u	Hoffacker, Werner. (2001). Reform oder Systemänderung – Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem. Forschung & Lehre, 8(6), 411-414.	5	Dr. iur.	2	Hochschulreform - Steuerungssystem (neg.)	Kommentar	D	
FL_2001_22_nu	Hufeld, Ulrich. (2001). Tragfähige „Brücke in die Gesellschaft“? Der Hochschulrat in Baden-Württemberg – ein Wechselsalg. Forschung & Lehre, 8(6), 420-421.	5	Dr. iur	2	Einführung Hochschulrat (neg.)	Kommentar	D	
FL_2001_23_u	Thieme, Werner. (2001). Laufen in das Ungewisse – Das neue Nichtordinarienproblem. Forschung & Lehre, 8(9), 474-476.	5	Prof. (em.) Dr.iur.	5	Juniorprofessur – Betrachtung (neg.)	Kommentar	D	

FL_2001_24_u	von Wichert, Peter. (2001). Gefahren für die akademische Medizin – Ein Plädoyer für Deregulierung, Entbürokratisierung und akademische Freiheit. <i>Forschung & Lehre</i> , 8(10), 536-539.	4	Prof. Dr. med.	2	Hochschulreform - Steuerungssystem (neg.)	Kommentar	D
FL_2001_25_u	Lenzen, Dieter. (2001). Leitbilder – Bilderleier? Was dürfen wir von Leitbild-Debatten an deutschen Hochschulen erwarten? <i>Forschung & Lehre</i> , 8(11), 586-589.	6	Prof. Dr. phil.	4	Abgrenzung der Uni – Idee der Universität	Kommentar	D
FL_2001_26_u	König, Ulf/Pallme. (2001). Schule und Universität – Eine Situationsanalyse nicht nur aus nordrhein-westfälischer Sicht. <i>Forschung & Lehre</i> , 8(11), 590-593.	5	Prof. Dr. jur.	2	Autonomie und Lehramtsreform NRW	Kommentar	R
FL_2001_27_u	Moog, Martin. (2001). Perspektiven der Forstwissenschaft – Der Wald als Erfahrungssobjekt verschiedener Disziplinen. <i>Forschung & Lehre</i> , 8(11), 597-601.	3	Prof. Dr. forest.	6	Disziplinardarstellung – Forstwissenschaft	Portrait	R
FL_2001_28_nu	Frankenberg, Peter. (2001). Der Fragebogen. <i>Forschung & Lehre</i> , 8(12), 680.	2	Prof. Dr.	9	Fragenbogen	Interview	R
FL_2001_29_u	Wegenast, Klaus. (2001). Führung im Kontext der Universität – Ein schweizerisches Modell für Führungsstrukturen an Universitäten. <i>Forschung & Lehre</i> , 8(12), 649-651.	6	Prof. Dr. theol.	5	Hochschulleitung – Kollegialprinzip (pos.)	Kommentar	D
FL_2002_01_u	Wirth, Wolfgang. (2002). Das Ende des wissenschaftlichen Manuskripts – Beobachtungen eines Hochschullehrers. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(1), 19-22.	1	Prof. Dr.-Ing.	3	Lehre – Digitale Medien & Einfluss auf ws. Arbeiten	Kommentar	D
FL_2002_02_u	Melsch, Ulrich. (2002). Forschung als Privatsache? Tendenzen der Kommerzialisierung und die Wissenschaft als öffentliches Gut. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(1), x11-13.	7	Dr. phil. habil.	1	Universität und Wettbewerb (Implementierung)	Kommentar	D
FL_2002_03_u	Senger, Ulrike. (2002). Interkulturell, interdisziplinär und völkerverbindend – Ein Tutorium für ausländische Doktoranden. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(1), 29-30.	7	Dr. phil.	3	Graduiertenausbildung	Bericht	R
FL_2002_04_u	Susek, Anika. (2002). Pro und Contra: Pro – Das Studienkontomodell. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(2), 75.	2	Studierende	3	Studiengebühren – Studienkontomodell (neg.)	Kommentar	D
FL_2002_05_nu	Zöllner, Jürgen. (2002). Pro und Contra: Pro – Das Studienkontomodell. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(2), 74.	4	Prof. Dr. med.	3	Studiengebühren – Studienkontomodell (pos.)	Kommentar	D
FL_2002_06_u	Hufeld, Ulrich. (2002). Der Staat als Patron der Universität – Im Reformsturm: Die staatliche Verantwortung für die Universitas litterarum. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(3), 141-143.	5	Dr. iur.	2	Hochschulreformen (neg.)	Kommentar	D
FL_2002_07_u	Berg, Gunnar. (2002). Leistungsanreize für die Universität? Zwischen leistungsabhängigem Gehalt und Unterfinanzierung. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(3), 137-140.	2	Prof. Dr. rer. nat., Dr.-Ing.	2	Besoldungref.: Steuerung durch Anreize (neg.)	Kommentar	D
FL_2002_08_u	Hönn, Günther. (2002). Zur Universität im Wandel – Über Rahmenbedingungen, Hochschulautonomie und Privatisierung. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(3), 132-134.	5	Prof. Dr. iur.	2	Autonomie und Hochschulreform	Kommentar	D
FL_2002_09_nu	Stäudner, Frank. (2002). Zustimmung und Widerspruch: Mehr Ehre für die Leere – Umdenken. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(3), 189.	2	Dr.	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (neg.)	Leser_innenbrief	D
FL_2002_10_u	Jürgens, Eiko. (2002). BA und MA-Studiengänge in der Lehrerausbildung? Das Modell des Wissenschaftsrates und seine Probleme. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(4), 193-194.	6	Prof. Dr. phil.	7	BA/MA – Lehrerbildung (ambivalent)	Kommentar	K
FL_2002_11_u	Mehring, Jürgen. (2002). Ende der Universität? Nicht die Bildungs-, sondern die Ausbildungsfunktion der Universitäten ist überholt. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(4), 191-192.	7	PD Dr. phil.	3	Bildung und Ausbildung (Ideal)	Kommentar	E

FL_2002_12_u	Hommelhoff, Peter. (2002). Pro und Contra: Contra – Manager als Hochschulleiter. Forschung & Lehre, 9(4), 179.	5	Prof. Dr. iur.	5	Hochschulleitung – Professionalisierung (neg.)	Kommentar	D
FL_2002_13_nu	Heise, Diemar. (2002). Pro und Contra: Pro – Manager als Hochschulleiter. Forschung & Lehre, 9(4), 178.	5		5	Hochschulleitung – Professionalisierung (pos.)	Kommentar	D
FL_2002_14_u	Schiedermair, Hartmut. (2002). Ausbildung durch Wissenschaft – Die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Forschung & Lehre, 9(5), 243-245.	5	Prof. Dr. iur.	3	Bildung und Ausbildung durch Wissenschaft (Ideal)	Kommentar	D
FL_2002_15_u	Meincke, Jens Peter. (2002). Kreativität, Intensität und Verständnis – Welche Eigenschaften brauchen Studenten, Professoren und Politiker? Forschung & Lehre, 9(5), 235-242.	5	Prof. Dr. iur.	3	Bildung, Lernen, Kreativität (Ideal)	Kommentar	D
FL_2002_16_u	Dröster, Jan. (2002). Pro und Contra: Contra – Stern-Studienführer. Forschung & Lehre, 9(5), 253.	6	Prof. Dr.	3	Ranking – CHE und Stern (neg.)	Kommentar	D
FL_2002_17_nu	Müller-Böling, Detlef. (2002). Pro und Contra: Pro – Stern-Studienführer. Forschung & Lehre, 9(5), 252.	6	Prof. Dr.	3	Ranking – CHE und Stern (pos.)	Kommentar	K
FL_2002_18_nu	Rau, Johannes. (2002). Wissen und Werte in Einklang bringen – Gedanken über Universität, Wissenschaft und Bildung. Forschung & Lehre, 9(5), 230-233.	0	Dr. Dr. h.c. mult	2	Hochschulreform (Ideen für Reformen)	Kommentar	D
FL_2002_19_u	Mayer, Karl Ulrich. (2002). Miffräuen im Reformprozeß – Ist das Vertrauen zwischen Hochschule und Gesellschaft zerrüttet? Forschung & Lehre, 9(6), 299-301.	6	Prof. Dr. rer. soc.	2	Hochschulreform - Steuerungssystem (neg.)	Kommentar	D
FL_2002_20_u	Christ, Bodo E. A. (2002). Gedanken zur Reform der Deutschen Universität – Entscheidungsbefugnisse und Gestaltungsmöglichkeiten stärken. Forschung & Lehre, 9(8), 426-428.	4	Prof. Dr. med.	2	Autonomie – Forderung nach Deregulierung	Kommentar	D
FL_2002_21_nu	(CDU), Christlich Demokratische Union, & (CSU), Christlich Soziale Union. (2002). Parteien zur Wahl – CDU/CSU. Forschung & Lehre, 9(8), 417-420.	0		2	Parteien zur Universität	Statements	K
FL_2002_22_nu	(FDP), Freie Demokratische Partei. (2002). Parteien zur Wahl – FDP. Forschung & Lehre, 9(8), 417-420.	0		2	Parteien zur Universität	Statements	D
FL_2002_23_nu	Zimmer, Gabriele. (2002). Acht Fragen an die Parteien. Forschung & Lehre, 9(9), 464-473.	7	Dipl.-Sprachmittler	2	Parteien zur Universität	Interview	D
FL_2002_24_nu	Schavan, Aneite. (2002). Acht Fragen an die Parteien. Forschung & Lehre, 9(9), 464-473.	6	Dr.	2	Parteien zur Universität	Interview	D
FL_2002_25_nu	Schröder, Gerhard. (2002). Acht Fragen an die Parteien. Forschung & Lehre, 9(9), 464-473.	5	Staatsexamen	2	Parteien zur Universität	Interview	D
FL_2002_26_nu	Grigat, Felix. (2002). Humboldt International? Forschung & Lehre, 9(9), 489.	6	M.A.	10	Sammelband	Rezension	D
FL_2002_27_u	Schultz-Gerstein, Hans-Georg. (2002). Wissenschaftler ins Präsidialbüro? Forschung & Lehre, 9(9), 484.	5	Dr. iur.	5	Professionalisierung d. Hochschulleitung (pos.)	Kommentar	D
FL_2002_28_u	vom Bruch, Rüdiger. (2002). Der Vorleser – Historische Streifzüge zur Vorlesung. Forschung & Lehre, 9(10), 524-526.	7	Prof. Dr. phil.	3	Lehre (hist.)	Bericht (hist. Darstellung)	D

FL_2002_29_u	Scholz, Christian. (2002). (Kontra-)Produktiver Wandel – Ergebnis einer repräsentativen Befragung an deutschen Universitäten. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(11), 574-576.	5	Prof. Dr. phil. Dr. oec. h. c.	2	Hochschulreform – Deregulierung (neg.)	Analyse (Umfrage)	D
FL_2002_30_u	Morkel, Arnd. (2002). Kann die Universität heute noch zur Bildung beitragen? Eine Skizze. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(11), 586-590.	6	Prof. (em.) Dr. phil.	3	Bildung durch Wissenschaft (Ideal)	Kommentar	D
FL_2002_31_u	Spranger, Tade Mathias. (2002). Tierschutz contra Forschungsfreiheit – Welche Folgen hat die Grundrechtsänderung für die Forschung? <i>Forschung & Lehre</i> , 9(11), 596-598.	5	Dr. iur. Dr. rer. Pol.	6	Forschungsfreiheit – Tierschutz	Kommentar	R
FL_2002_32_u	Rohbeck, Johannes, & Steinbrügge, Lieselotte. (2002). Wie kann man das Lehren lehren? Zur Funktion der Fachdidaktik in der Lehrerbildung. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(11), 591-593.	7	Prof. Dr. phil./ Dr. phil. habil.	1	Lehrerbildung (Didaktik)	Kommentar	D
FL_2002_33_u	Zapf, Hubert. (2002). Der amerikanische Weg – Zum geplanten Hochschulranking in Deutschland: Ein Vergleich mit den USA. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(12), 632-633.	7	Prof. Dr. phil.	4	Vergleich am. Hochschulen (vs. Einführung Ranking)	Kommentar	D
FL_2002_34_u	Winter, Stefan. (2002). Ökonomische Uheilen – Eine kleine Polemik zur leistungsabhängigen Professorenbesoldung. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(12), 639-642.	5	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	2	Besoldungsreform: Steuerung d. Anreize (neg.)	Kommentar	D
FL_2002_35_nu	Bulmahn, Edelgard. (2002). „Praktische Erfahrungen mit der Reform gewinnen“ – Fragen an Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn. <i>Forschung & Lehre</i> , 9(12), 630-631.	8	StFR	2	Besoldungsreform Steuerung d. Anreize (pos.)	Interview	K
FL_2003_01_nu	Geremek, Bronislaw. (2003). Die Idee der Universität – Eine Reflexion. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(1), 18-21.	7	Prof. Dr. Dr. h.c.	5	Struktur – Ideal der Universität (hist)	Kommentar	D
FL_2003_02_nu	Ebel-Gabriel, Christiane. (2003). Wissenschaftler systematische fördern – Personalmanagement an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(1), 27-28.	7	Dr. phil.	5	Qualitätsentwicklung (Personalmanagement)	Kommentar	D
FL_2003_03_u	Döpp, Klemens. (2003). Englischsprachige Vorlesungen an deutschen Universitäten – Eine kritische Stellungnahme. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(12), 23-25.	2	Prof. Dr. rer. nat.	3	englischsprachige Studiengänge (neg.)	Kommentar	D
FL_2003_04_nu	Hagmann, Harald. (2003). Die Juniorprofessor – Umsetzungsvorschläge für Baden-Württemberg. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(2), 71-72.	5	Dr.	5	Juniorprofessor – Werkstattbericht Ba Wü	Bericht	K
FL_2003_05_u	Fuchs, Peter. (2003). Hochschulen als Trivialmaschinen – Verlust der Freiheit der Wissenschaft? <i>Forschung & Lehre</i> , 10(2), 69-70.	6	Prof. Dr. rer. soc.	1	Universität und Wettbewerb – (Implementierung)	Kommentar	D
FL_2003_06_nu	Göke, Wolfgang. (2003). Zentralisierung versus Autonomie? Tendenzen in der Entwicklung der Hochschulorganisation. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(2), 73-76.	5	Ass. jur.	2	Stiftungsuniversität NSachsen (analytisch)	Analyse (Statement)	D
FL_2003_07_nu	Preißler, Ulrike. (2003). Die Juniorprofessor – Der bundesrechtliche Rahmen und die Umsetzung in den Landeshochschulgesetzen. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(3), 125-126.	5	Dr. iur.	5	Juniorprofessor – Dienstrechtsreform und föderale Umsetzung	Analyse	R
FL_2003_08_u	Hahn, Axel. (2003). Fünf Fragen an Juniorprofessoren. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(3), 120-123.	2	Jun.-Prof. Dr.-Ing.	5	Juniorprofessor – Erfahrungsbericht	Interview	R
FL_2003_09_u	Ochs, Mathias. (2003). Fünf Fragen an Juniorprofessoren. <i>Forschung & Lehre</i> , 10(3), 120-123.	4	Jun.-Prof. Dr. med.	5	Juniorprofessor – Erfahrungsbericht	Interview	R

FL_2003_10_u	Hüllermeier, Eyke. (2003). Fünf Fragen an Juniorprofessoren. Forschung & Lehre, 10(3), 120-123.	2	Jun.-Prof. Dr. rer. nat.	5	Juniorprofessur – Erfahrungsbericht	Interview	R
FL_2003_11_u	Stein, Mark. (2003). Fünf Fragen an Juniorprofessoren. Forschung & Lehre, 10(3), 120-123.	7	Jun.-Prof. Dr. phil.	5	Juniorprofessur – Erfahrungsbericht	Interview	D
FL_2003_12_u	Schütte, Henning. (2003). Fünf Fragen an Juniorprofessoren. Forschung & Lehre, 10(3), 120-123.	1	Jun.-Prof. Dr.-Ing.	5	Juniorprofessur – Erfahrungsbericht	Interview	R
FL_2003_13_u	Stöling, Erhard. (2003). Rankings – sportlich gesehen – Eine Analyse aus soziologischer Sicht. Forschung & Lehre, 10(3), 131-133.	6	Prof. Dr. phil.	5	Qualitätsentwicklung (Rankings)	Kommentar	D
FL_2003_14_u	Ropohl, Günter. (2003). Sanktionen statt Prämien – Wie man die leistungsorientierte Besoldung praktikabel macht. Forschung & Lehre, 10(3), 136-138.	1	Prof. Dr.-Ing. habil.	5	Besoldungsreform –	Kommentar	D
FL_2003_15_u	Schwan, Gesine. (2003). Das zerstörte Tabu – Die Wissenschaft braucht Religion zu ihrer Befreiung. Forschung & Lehre, 10(4), 192-193.	6	Prof. Dr. rer. pol.	6	Forschungsfreiheit – Religion	Kommentar	D
FL_2003_16_nu	André, Doris. (2003). Informationsfluß verbessern – Zukunftsaufgaben des Akkreditierungsrates aus Sicht der Wirtschaft. Forschung & Lehre, 10(4), 188-189.	5	Dr.	1	Akkreditierung, Wirtschaft und Ausbildung	Kommentar	D
FL_2003_17_u	Geis, Max-Emanuel. (2003). Das Selbstbestimmungsrecht der Universitäten – Eine Momentaufnahme. Forschung & Lehre, 10(5), 242-245.	5	Prof. Dr iur.	2	Autonomie – HRG 5.6. Novelle	Kommentar	D
FL_2003_18_u	Fastenrath, Ulrich. (2003). Mehr als ein „Sonderopfer“ Ost – Die geplante Schließung der juristischen Fakultät der TU Dresden. Forschung & Lehre, 10(5), 254-255.	5	Prof. Dr. iur.	2	Kürzungen (Abbau juristische Fakultät) neg.	Kommentar	D
FL_2003_19_u	Schiedemair, Hartmut. (2003). Unerlässliche Freiheit – Über den Ort und die Aufgabe der Universität in unserer Zeit. Forschung & Lehre, 10(5), 246-248.	5	Prof. Dr. iur.	2	Autonomie einfördernd	Kommentar	D
FL_2003_20_u	Kichhof, Paul. (2003). Universalität zwischen Freiheit und Steuerung – Ein Plädoyer für Vertrauen in die Wissenschaftsfreiheit. Forschung & Lehre, 10(5), 234-240.	5	Prof. Dr. iur.	2	Autonomie und staatliche Steuerung (analytisch)	Kommentar	D
FL_2003_21_u	Schöck, Thomas A. H. (2003). Chefsache – eGovernment aus der Sicht eines Wissenschaftsadministrators. Forschung & Lehre, 10(6), 299-300.	5	Dipl.-VWL.	5	Struktur – Verwaltungstechnik	Kommentar	D
FL_2003_22_u	Weber-Wulff, Dabora. (2003). Kein Kavaliärsdelikt – Wie man Plagiate entdeckt und was dann getan werden muß. Forschung & Lehre, 10(6), 307-308.	2	Prof. Dr. rer. nat. (FH)	6	wissenschaftliche Praxis – Plagiate	Kommentar	
FL_2003_23_u	Richter, Wolfram F. (2003). Kreativität gefördert – Leitlinien zur leistungsorientierten Besoldung von Professoren. Forschung & Lehre, 10(7), 362-364.	5	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	5	Besoldungsreform – (Leitlinien)	Kommentar	D
FL_2003_24_u	Hoffacker, Werner. (2003). Mehr Qualität – Über die funktionale und qualitative Ausdifferenzierung des Hochschulsystems. Forschung & Lehre, 10(7), 366-368.	5	Dr. iur.	4	Ausdiff. der Hochschulen durch Wettbewerb	Kommentar	D
FL_2003_25_u	Rauht, Burkhard. (2003). Pro und Contra: Contra-Komplette Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge? Forschung & Lehre, 10(7), 361.	2	Prof. Dr.	3	BA/MIA für alle Studiengänge (neg.)	Kommentar	R
FL_2003_26_u	Von Münch, Ingo. (2003). Die Idee der Gerechtigkeit – Die Freiheit der Wissenschaft als Problem des Rechts und der Ethik. Forschung & Lehre, 10(8), 432-434.	5	Prof. em. Dr. iur. Dr. h.c.	6	Forschungsfreiheit – ethische Konflikte	Kommentar	D
FL_2003_27_u	Landfester, Katharina, & Rössel, Jörg. (2003). Ermüchternde Bilanz – Die Juniorprofessur – Hochschulreform mit Kinderkrankheiten? Forschung & Lehre, 10(8), 420-422.	2	PD Dr. rer. nat/Dr. phil.	5	Juniorprofessur – Bilanz (ambivalent)	Bericht	D

FL_2003_28_nu	(KMK), Kultusminister Konferenz. (2003). Kultusministerkonferenz –Zehn Thesen zu Bachelor und Master. Forschung & Lehre, 10(8), 425.	0		3	BA/MA Position KMK	Positionspapier	R
FL_2003_29_u	Hering, Thomas. (2003). Mogeipackung und Irweg – Über Bachelor- und Masterstudiengänge. Forschung & Lehre, 10(8), 426-428.	5	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	7	BA/MA – Diplomverbot (neg.)	Kommentar	D
FL_2003_30_u	Vorländer, Hans. (2003). „Radikale Reform ohne Staat“ – Humboldt und die Universitätsreform heute. Eine Erinnerung in polemischer Absicht. Forschung & Lehre, 10(8), 429-431.	6	Prof. Dr. phil.	2	Hochschulreform – Deregulierung	Kommentar	D
FL_2003_31_nu	Frankenberg, Peter. (2003). Strategische Partnerschaft – 17 Thesen zur Hochschulreform. Forschung & Lehre, 10(8), 423-424.	2	Prof. Dr. rer. nat.	2	Reform – Steuerungssystem (Ideen)	Kommentar	D
FL_2003_32_u	Würtenberger, Thomas. (2003). Forschung nur noch in der „Freizeit“? Eine Studie zur Arbeitsbelastung der Professoren. Forschung & Lehre, 10(9), 478-480.	5	Prof. Dr. jur.	5	Professor_innen – Arbeitslast	Analyse	D
FL_2003_33_u	Strohschneider, Peter. (2003). „Stich-Worte und Wider-Sprüche“ – Über die gegenwärtige Universitäts- und Wissenschaftsdebatte. Forschung & Lehre, 10(10), 544-546.	7	Prof. Dr.	2	Reformen – Wirkungen auf Fächer (neg.)	Kommentar	D
FL_2003_34_u	von Jagow, Gebhard, & Kirchner, Thomas. (2003). Die Zukunft der Hochschulmedizin – Risiken und Chancen der Chefarztverträge. Forschung & Lehre, 10(11), 604-606.	4	Prof. Dr. Dr. h.c./Prof. Dr. med.	1	Medizin – Zwischen Arzt und Forschung	Kommentar	D
FL_2003_35_u	Dauenhauer, Erich. (2003). Universitäre Kollateralschäden – Das neue rheinland-pfälzische Hochschulgesetz und seine Folgen. Forschung & Lehre, 10(11), 599-600.	5	Prof. (em.) Dr. rer. pol.	2	HG-HRG	Kommentar	D
FL_2003_36_u	Zimmer, Annette. (2003). Frauen in der Wissenschaft – Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung. Forschung & Lehre, 10(12), 644-647.	6	Prof. Dr. rer. pol.	5	Frauen an der Universität (Förderungsmöglichkeiten)	Analyse	D
FL_2003_37_u	Vom Bruch, Rüdiger. (2003). Garantiert Autarkie auch Autonomie? Über Wilhelm von Humboldt, Stifungskultur und Berufsrecht. Forschung & Lehre, 10(12), 664-665.	7	Prof. Dr. phil.	2	Stiftungsuniversitäten	Kommentar	E
FL_2003_38_u	Kühn, Paul J. (2003). Internationalisierung der Universität – Eine Analyse ihrer Grundsätze und Ziele. Forschung & Lehre, 10(12), 660-661.	2	Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. mult.	3	BA/MA Internationalisierung	Kommentar	D
FL_2003_39_u	Rinderle, Peter. (2003). Leserforum – Freizeitsforscher. Forschung & Lehre, 10(12), 673.	7	PD Dr.	5	Professor_innen – Arbeitslast	Leser_innenbrief	D
FL_2003_40_nu	Schütte, Georg. (2003). Vorbild für Deutschland? Fundraising an amerikanischen Hochschulen. Forschung & Lehre, 10(12), 650-651.	7	Dr. phil. habil.	1	Spenden einwerben (pos.)	Kommentar	R
FL_2004_01_u	Borchard, Klaus. (2004). „All diese schöne Innovationsrhetorik“ – Über die Widersprüche der Wissenschaftspolitik. Forschung & Lehre, 11(1), 16-17.	1	Prof. Dr.-Ing.	2	Kürzungen (NRW) und Innovationsrhetorik (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_02_nu	Goppel, Thomas. (2004). „Keine Sonderropter für Hochschullehrer“ – Fragen an den bayerischen Wissenschaftsminister. Forschung & Lehre, 11(1), 6-7.	8	Dr. phil.	2	Kürzungen in Bayern (Verteidigung)	Interview	K
FL_2004_03_nu	Reumann, Kurt. (2004). Ein Nichts von einem Professor – Hartmut Weule ist der hartnäckigste Transformator zwischen Universität und Industrie. Forschung & Lehre, 11(1), 29-31.	6	Dr. phil.	9	Hartmut Weule	Portrait	E

FL_2004_04_u	Haese, Axel. (2004). „Vergreisung der Wissenschaft – Wie der Nachwuchs aus Deutschland vergraut wird“. Forschung & Lehre, 11(1), 8-9.	2	Prof. Dr. rer. nat.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Bedingungen und Probleme	Kommentar	D
FL_2004_05_u	Bauer, Franz. (2004). Welche Folgen haben Kürzungsbeschlüsse für die Universitäten. Forschung & Lehre, 11(1), 11.	7	Prof. Dr.	2	Kürzung (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_06_nu	Vogel, Wolfgang. (2004). Welche Folgen haben Kürzungsbeschlüsse für die Universitäten. Forschung & Lehre, 11(1), 10.	8	StD MeL	2	Kürzungen (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_07_u	Huber, Bernd. (2004). Welche Folgen haben Kürzungsbeschlüsse für die Universitäten. Forschung & Lehre, 11(1), 11.	5	Prof. Dr.	2	Kürzungen (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_08_u	Wimmer, Ruprecht. (2004). Welche Folgen haben Kürzungsbeschlüsse für die Universitäten. Forschung & Lehre, 11(1), 10.	7	Prof. Dr.	2	Kürzungen (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_09_u	Jacobs, Franz. (2004). Bachelor als Regelabschluss? Forschung & Lehre, 11(2), 63.	2	Prof. Dr.	3	BA als Regelabschluss – neg.	Kommentar	D
FL_2004_10_u	Claus, Volker. (2004). Bachelor als Regelabschluss? Positionen der Fakultätentage. Forschung & Lehre, 11(2), 62-65 l.	2	Prof. Dr.	3	BA als Regelabschluss – neg.	Kommentar	D
FL_2004_11_u	Mießing, Christoph. (2004). Die Selbstäuschung der Wissenschaft – Thesen zur gestuften Lehrerausbildung. Forschung & Lehre, 11(2), 80-81.	6	Prof. Dr. phil.	7	Lehrtausbildung – Reform (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_12_u	Schweres, Manfred. (2004). Leserforum – Verwaltungsaufwand. Forschung & Lehre, 11(2), 93.	1	Prof. Dr.	5	Professor_innen – Arbeitslast	Leser_innenbrief	R
FL_2004_13_u	vom Bruch, Rüdiger. (2004). Am Anfang war keine Elite, sondern eine Idee – Eine (un-)maßgebliche historische Reminiszenz an die Universitätsgründung 1810. Forschung & Lehre, 11(3), 136-137.	7	Prof. Dr. phil.	3	Elitenuniversität & Universitätsidee	Bericht	E
FL_2004_14_nu	Grigat, Felix. (2004). Die exzentrische Universität – Über eine Tagung der Hanns Martin Schleyer-Stiftung. Forschung & Lehre, 11(4), 198-199.	6	M.A.	2	Hochschulpolitik – Konzepte für die Universität	Bericht	D
FL_2004_15_u	Erhardt, Manfred. (2004). Geist gegen Geld? Die Universität zwischen Ökonomisierung und Bildungsauftrag. Forschung & Lehre, 11(4), 186-187.	5	Prof. Dr.	1	Bildung und Ökonomisierung (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_16_u	Adam, Konrad. (2004). „Morgen ist es schon vorbei“ – Über Modernisierungsmoden. Forschung & Lehre, 11(4), 188-189.	7	Dr. phil.	6	Wissenschaft, Autonomie und Forschung	Kommentar	D
FL_2004_17_u	Müller-Werbach, Heiner. (2004). Leserforum-Elite per Dekret: A German Harvard? Forschung & Lehre, 11(5), 247.	2	Prof. Dr.	2	Exzellenzinitiative (neg.)	Leser_innenbrief	D
FL_2004_18_nu	Reumann, Kurt. (2004). „Mehr als ein Kultusminister – Der Wissenschaftler in Verantwortung – Hans Maier wäre ein idealer Bundespräsident gewesen“. Forschung & Lehre, 11(5), 266-268.	6	Dr. phil.	9	Fragenbogen	Hommage	R
FL_2004_19_u	Gömer, Rüdiger. (2004). „Allzu bereitwillige Selbstaufgabe“ – Über die hemmungslöse Selbstangliederung der deutschen Universitäten. Forschung & Lehre, 11(6), 316-317.	7		4	Vergleich anglo. Hochschulle (neg.)	Kommentar	D

FL_2004_20_u	Schmitt, Tassilo. (2004). Berufungsverfahren im internationalen Vergleich – Ergebnisse und Empfehlungen für eine Reform an deutschen Hochschulen. Forschung & Lehre, 11(6), 304-306.	7	Dr. phil. apl. Prof.	5	Berufungsverfahren – internat. Vergleich	Kommentar	R
FL_2004_21_nu	Merk, Beate. (2004). Der „Bologna-Prozess“ – Juristische Staatsprüfung oder Bachelor? Forschung & Lehre, 11(6), 322-323.	5	Dr. iur. utr.	3	Bologna-Prozess – Jur. Staatsexamen (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_22_u	Kemp, Wolfgang. (2004). Die Selbstfesselung der deutschen Universität – Eine Evaluation. Forschung & Lehre, 11(6), 312-315.	7	Prof. Dr. phil.	2	Hochschulreformen – Neue Steuerung (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_23_u	Kempen, Bernhard. (2004). Zwischen Autonomie und Entmachtung der Fakultäten – Neue Tendenzen des Berufungsverfahrens. Forschung & Lehre, 11(6), 298-300.	5	Prof. Dr. iur.	5	Berufungsverfahren – Änderung und Folgen	Kommentar	D
FL_2004_24_u	Starbatty, Joachim. (2004). „Sire, geben Sie Gestaltungsfreiheit“ – Mehr Effizienz und Wettbewerb an den Universitäten setzt wirkliche Autonomie voraus. Forschung & Lehre, 11(7), 367-368.	5	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	2	Autonomie – Förderung	Kommentar	D
FL_2004_25_u	Linden, Pia. (2004). Auf Umwegen zum Ziel? Der Einfluß externer Faktoren auf den Erfolg der Juniorprofessur. Forschung & Lehre, 11(7), 383-384.	7	M.A.	5	Juniorprofessur – Analyse von Erfolgsfaktoren	Analyse	D
FL_2004_26_u	Thielemann, Ulrich. (2004). Transzendente Ökonomie – Bemerkungen zur Okonomisierung der Wissenschaften. Forschung & Lehre, 11(7), 358-360.	5	Dr. oec.	1	Ökonomie und Wissenschaft	Kommentar	D
FL_2004_27_u	Brenner, Peter J. (2004). Die Idee der Universität – Eine Streitschrift. Forschung & Lehre, 11(8), 428-430.	7	Prof. Dr. phil.	2	Hochschulreform und Idee der Universität (neg.)	Kommentar	D
FL_2004_28_u	Kiess, Wieland. (2004). Reguliert und verregelt – Die deutsche Hochschulmedizin im Räderwerk der Verordnungen. Forschung & Lehre, 11(8), 437-439.	4	Prof. Dr. med.	1	Hochschulmedizin	Kommentar	D
FL_2004_29_u	Wendel, Hans Jürgen. (2004). Selbstergänzung oder Bestenauswahl? Über Berufungsverfahren. Forschung & Lehre, 11(8), 431-433.	7	Prof. Dr. phil.	5	Berufungsverfahren – Änderung und Folgen	Kommentar	D
FL_2004_30_nu	Haug, Heike Franziska. (2004). Ausreichend finanziert? Die finanzielle Situation der Universitäten in Trägerschaft der Länder. Forschung & Lehre, 11(9), 486-489.	6	M.A. ???	2	Finanzierung d. Universität durch Länder (analytisch)	Analyse	R
FL_2004_31_u	Zülich, Hennig. (2004). Chancen für einen fruchtbareren Wettbewerb – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven der Juniorprofessur. Forschung & Lehre, 11(9), 482-484.	5	Jr.Prof. Dr. rer. pol.	5	Juniorprofessur – Erfahrungsbericht (ambi.)	Kommentar	D
FL_2004_32_u	Dörr, Dieter, & Schiedermaier, Stephanie. (2004). „Funktionsangemessen finanzieren – Der verfassungsrechtliche Anspruch der deutschen Universitäten – Das Vorbild des Grundrechts der Rundfunkfreiheit“. Forschung & Lehre, 11(9), 490-492.	5	Prof. Dr. iur./ Ref. iur.	2	Autonomie – Finanzierung	Kommentar	D
FL_2004_33_nu	Begner, Christoph. (2004). Kein modernes Broglehrtenrum – Wissenschaftliches Ethos und Wissenschaftspolitik in der Wissenschaftsgesellschaft – Zehn Thesen. Forschung & Lehre, 11(9), 502-503.	0		5	Juniorprofessur – Beispiel Bremen (ambivalent)	Positionspapier	R
FL_2004_34_nu	Müller-Böling, Delf. (2004). Pro und Contra: Pro – Ranking statt Akkreditierung. Forschung & Lehre, 11(10), 548.	3	Dr. agr.	8	Politik und Wissenschaft	Kommentar	D
FL_2004_35_u	Berghammer, Rudolf, & Schneider, Reinhold. (2004). Qualitätsverlust? Die Akkreditierung des BA-Studiengangs Informatik der Universität Kiel. Forschung & Lehre,	6	Prof. Dr.	2	Hochschulpolitik und Qualitätssicherung –	Kommentar	D

	11(10), 543-545.											
FL_2004_36_u	Sieg, Ulrich. (2004). Eine Krise Stolz – Das Erbe Wilhelm von Humboldts zwischen Betriebswirtschaft und Politikern. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(11), 608-609.	2	Prof. Dr. rer. nat.	3	Akkreditierung – Wirkung Lehre (Erfahrungsbereich)					Bericht	D	
FL_2004_37_u	Jäger, Wolfgang. (2004). Pro und Contra: Pro – Schlüsselqualifikationen als eigenständ. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(11), 606.	7	PD Dr. phil.	2	Hochschulreformen und die Idee der Universität					Kommentar	D	
FL_2004_38_u	Hönsch, Jochen. (2004). Professuren oder Professoren neuen Typs – Eine Typologie. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(11), 596-597.	6	Prof. Dr. Dr. h.c. mult.	3	Studium (Schlüsselqualifikationen)					Kommentar	K	
FL_2004_39_u	Meskouris, Konstantin. (2004). Qualitätsbeurteilung durch die Wissenschaft – Der Fakultätentag Bauingenieur- und Vermessungswesen führt Qualitätsiegel ein. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(11), 616.	7	Prof. Dr. phil.	5	Professor_innen – Typisierung					Kommentar	D	
FL_2004_40_nu	Gesellschaft, Deutsche Physikalische. (2004). „Regelabschluss Master“ – Technische Universitäten und Fachgesellschaften stellen sich gegen die KMK. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(11), 590.	1	Prof. Dr.	3	Akkreditierung (Qualitätsiegel Bauingenieure)					Interview	K	
FL_2004_41_u	Paletschek, Sylvia. (2004). Verschärfte Risikopassage – Ein historischer Blick auf Nutzen und Nachteil der deutschen Privatdozentur. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(11), 598-600.	0		3	BA als Regelabschluss (TU) neg.					Bericht	R	
FL_2004_42_u	Albrecht, Peter-Alexis. (2004). Die Vernichtung des Individuellen – Vom Ende der universitären Freiheit in <i>Forschung und Lehre</i> . <i>Forschung & Lehre</i> , 11(12), 650-651.	7	Prof. Dr. phil.	5	Privatdozent_innen – Perspektiven (hist./neg.)					Bericht	D	
FL_2004_43_u	Meyer, Hans-Joachim. (2004). Keine Maschine zur Produktion von Patenten und Innovationen – Die Universität als Ort der <i>Forschung</i> , des Studiums und des Dialogs. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(12), 669-671.	5	Prof. Dr. iur.	2	Politik – Leistungsanforderungen					Kommentar	D	
FL_2004_44_u	Herrmann, Ulrich. (2004). Studium Bologna – Bachelor und Master in der Lehrerausbildung. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(12), 675-676.	6	Prof. Dr. phil. Dr. h.c.	3	Bildung und Studium (Ideal)					Kommentar	D	
FL_2004_45_u	Bäumli, Christoph. (2004). Juniorprofessor – Die „Bremer Perspektive“. <i>Forschung & Lehre</i> , 11(9), 485.	6	Prof. Dr. phil.	7	BA/MA – Lehrer_innenbildung (neg.)					Kommentar	D	
FL_2005_01_u	Schild, Georg. (2005). Amerikanische Universitäten – Ein Blick in die Universitätsgeschichte der USA. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(1), 28-30.	7	Prof. Dr.	4	Vergleich am. Hochschulen (Deutsches Vorbild – hist.)					Kommentar	D	
FL_2005_02_u	Zierep, Jürgen. (2005). Fragebogen. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(1), 56.	1	Prof Dr.-Ing Dr. tech. em.	9	Fragenbogen					Interview	R	
FL_2005_03_u	Silberer, Günter. (2005). Leistungsdruck und berufliche Sicherheit. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(1), 22.	5	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Anforderungen					Kommentar	D	
FL_2005_04_nu	Manwedel, Peter. (2005). Leserforum – Chance zur Qualitätsverbesserung. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(1), 31.	2	Prof. Dr.	1	Akkreditierung					Leser_innenbrief	D	
FL_2005_05_nu	Cloes, Henning. (2005). Ein Dickicht von Regeln – Modularisierung als Herausforderung für Hochschulverwaltung und Prüfungsorganisation. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(2), 68-70.	0		5	Struktur – Bolonareform und Verwaltung (neg.)					Analyse	D	

FL_2005_06_u	Lehmann, Günter. (2005). Permanente Habilitation – Ein Mittel gegen Gremiokratie – Wie sich an den Universitäten eine Explosion wissenschaftlicher Produktivität einleiste. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(2), 62-63.	6	Prof. Dr. rer. nat.	6	Wissenschaft und Qualitätssicherung (Vorschläge)	Kommentar	D
FL_2005_07_u	Schimank, Uwe. (2005). Politikberatung als Verrat – Leistungsbeurteilung von Kollegen am Beispiel von Evaluationen im Hochschulsystem. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(2), 76-79.	6	Prof. Dr. rer. soc.	6	Leistungsbeurteilung und Politikberatung	Kommentar	D
FL_2005_08_nu	Grigat, Felix. (2005). Universität ohne Bildung – Anmerkungen zu Humboldt neu denken. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(3), 140-141.	6	M.A.	6	Bildung (Ideal)	Kommentar	D
FL_2005_09_nu	Siebeck, Georg. (2005). Der Fragebogen. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(3), 172.	6	Dr. h.c.	6	Fragebogen	Interview/Portrait	R
FL_2005_10_u	Reichardt, Sven. (2005). Die Zukunft der Juniorprofessur – Erfahrungen von Juniorprofessoren der Universität Konstanz. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(3), 137-138.	7	Jun.-Prof. Dr. phil.	7	Juniorprofessur – Erfahrungsbericht	Kommentar	K
FL_2005_11_nu	Hartner, Michael. (2005). Stimmungsbarometer. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(3), 121.	5	Dr. iur.	5	DHV Ministerranking	Kommentar	D
FL_2005_12_nu	van Suntuun, Ulrich. (2005). „Befreit die Universitäten vom Diktat der Ministerien“ – 100 Wissenschaftspreissträger plädieren für Freiheit und Autonomie. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(4), 197-198.	5	Prof. Dr. rer. oec.	5	staatl. Einfluss auf die Universität (neg.)	Kommentar	D
FL_2005_13_u	Geis, Max-Emanuel. (2005). Brandenburgisches Konzert in Moll und Dur – Das Bundesverfassungsgericht zu neuen Leitungsstrukturen und zur inneruniversitären Mittelverteilung. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(4), 188-189.	5	Prof. Dr. iur.	5	Leistungsstruktur	Analyse	D
FL_2005_14_u	Rauch, Martin. (2005). Orgel oder Pfeife? Eine kleine Systematik akademischer Abschiedsrituale. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(4), 199-201.	6	Dr. rer. soc. Prof. i. R.	6	Akademische Rituale	Satire	R
FL_2005_15_u	(DHV), Deutscher Hochschulverband. (2005). Das Berufungsverfahren – Resolution des Deutschen Hochschulverbands. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(5), 246-247.	0		5	Berufungsverfahren – Resolution	Positionspapier	D
FL_2005_16_u	Frühwald, Wolfgang. (2005). Die Universität als „Cosmopolitan local institution“ – Welche Chancen haben die deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb? <i>Forschung & Lehre</i> , 12(5), 243-245.	7	Prof. (em.) Dr. phil. Dr. h.c. mult.	4	Wettbewerb International –	Kommentar	D
FL_2005_17_u	Kempen, Bernhard. (2005). Die Universität in fünfzig Jahren – Eine Prognose mit aktuell-kritischem Bezug. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(5), 240-242.	5	Prof. Dr. iur.	5	Struktur – Zukunft der Universität	Kommentar	D
FL_2005_18_u	Thomä, Dieter. (2005). Eine kurze Geschichte der „Humboldt-Kultur“ – Erfindung, Krise und ein Leben nach dem Tod. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(5), 250-252.	7	Prof. Dr. phil.	5	Struktur – Bildung und Wissenschaft (Ideal)	Kommentar	D
FL_2005_19_u	Buttenwege, Christoph. (2005). Hochschulen, Reformmysterie und Wettbewerbswahn – Die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft. <i>Forschung & Lehre</i> , 12(5), 254-255.	6	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	1	Universität und Wettbewerb – (Implementierung)	Kommentar	D
FL_2005_20_u	Berchem, Theodor. (2005). Maßnahmen an der Spitzengruppe – Wie wettbewerbsfähig ist die deutsche Universität? <i>Forschung & Lehre</i> , 12(5), 234-239.	7	Prof. Dr. phil.	4	Wettbewerb International – Stellung der Unis	Kommentar	D
FL_2005_21_u	Gömer, Rüdiger. (2005). Funktionalisierte Universität – Universitäre Bewußtseins-schärfung zwischen Bildungsauftrag und Spitzenforschung/Ein Blick aus Großbritannien	7	Prof. Dr.	2	Hochschulreformen – (ambivalent)	Kommentar	D

	nien. Forschung & Lehre, 12(6), 308-310.								
FL_2005_22_nu	Grigat, Felix. (2005). „Keine einheitliche Logik“ – Zur aktuellen Situation der Einföhrung von Bachelorstudiengängen vor dem Hintergrund der Bologna-Folgekonferenz in Bergen. Forschung & Lehre, 12(6), 290-293.	6	M.A.	7	Bologna-Reform – politische Ziele (neg.)			Kommentar	D
FL_2005_23_nu	Volkswagenstiftung. Expertengruppe. (2005). Zwölf Empfehlungen für ein zukunftsfähiges Deutschland – Ein Eckpunktepapier einer Expertengruppe der Volkswagenstiftung*. Forschung & Lehre, 12(6), 305.	0		2	Hochschulreform (Forderungen der Volkswagenstiftung)			Positionspapier	D
FL_2005_24_u	Grimm, Reinhold R. (2005). Abbau schadet der ganzen Universität – Über die Situation der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften in Deutschland. Forschung & Lehre, 12(7), 368-370.	7	Prof. Dr. phil.	2	Hochschulreformen und Auswirkungen auf einzelne Fächer (neg.)			Kommentar	D
FL_2005_25_u	Nida-Rümelin, Julian. (2005). Auf dem Irweg – Die Universität zwischen Humboldt und McKinsey. Forschung & Lehre, 12(7), 364-365.	7	Prof. Dr. phil.	5	Struktur – Bildung und Wissenschaft (Ideal)			Kommentar	D
FL_2005_26_u	Brenig, Bertram. (2005). „Vorbildliches Berufungsverfahren in den USA“ – Wie es der Universität Göttingen gelang, einen international umworbenen Wissenschaftler zu halten. Forschung & Lehre, 12(8), 412-413.	4	Prof. Dr. med.	5	Berufungsverfahren – internationaler Vergleich			Interview	D
FL_2005_27_u	Nassehi, Armin. (2005). Die Universität – ein Forscherparadies – Die Einheit von Forschung und Lehre und das historische Selbstbildnisverständnis eines beliebten Arguments. Forschung & Lehre, 12(8), 410-411.	6	Prof. Dr. phil.	5	Struktur – Forschung und Lehre vereint? (neg.)			Kommentar	D
FL_2005_28_nu	Bergner, Christoph. (2005). Fragebogen. Forschung & Lehre, 12(8), 456.	3	Dr. agr.	9	Fragebogen			Interview	R
FL_2005_29_u	Schneider, Hans-Peter. (2005). Kultur und kooperativer Föderalismus – Die Organisation von Bildungssystemen im internationalen Vergleich. Forschung & Lehre, 12(8), 418-419.	5	Prof. Dr. iur. Dr. h.c.	2	Bildungssystem Föderalismus (Vergleich)			Analyse	D
FL_2005_30_u	Hülsmann, Susanne, & Westermann, Jürgen. (2005). Zeitmangel an der Universität – Diagnose und Therapieversuch am Beispiel des Medizinstudiums. Forschung & Lehre, 12(8), 422-424.	0	M.A./Prof. Dr. med.	3	Lehre – Qualitätsverbesserung am Bsp. Medizin			Kommentar	D
FL_2005_31_u	Nida-Rümelin, Julian. (2005). Zustimmung und Widerspruch: Wertung, Forschung & Lehre, 12(8), 436.	7	Prof. Dr. phil.	10	Stellungnahme			Leser_innenbrief	E
FL_2005_32_u	vom Bruch, Rüdiger. (2005). Mit der Fackel der Erkenntnis voran oder Angeführte des Zeitgeistes? Angeführte des – Politische Professoren in Deutschland seit 1900. Forschung & Lehre, 12(9), 468-470.	6	Prof. Dr. phil.	8	politische Professoren und Wissenschaft (historisch)			Bericht	R
FL_2005_33_nu	CDU, Partein Sprecher_innen. (2005). Sechs Fragen an die Parteien zum Bildungssystem – Christlich-Demokratische Union/Christlich-Soziale Union. Forschung & Lehre, 12(9), 462-465.	0		2	Parteien zur Universität			Interview	K
FL_2005_34_u	Gruschka, Andreas, Herrmann, Ulrich, Radtke, Frank-Olaf, Rauin, Udo, Ruhloff, Jörg, Rumpf, Horst, & Winkler, Michael. (2005). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbe-	6	Prof. Dr.	1	Bildung und Ökonomisierung (neg.)			Positionspapier	R

	trieb! – Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. Forschung & Lehre, 12(9), 480-481.							
FL_2005_35_u	Freimuth, Axel. (2005). „Eine Universität ist keine Berufsausbildungsakademie“ – Ein Gespräch mit dem Rektor der Universität zu Köln. Forschung & Lehre, 12(10), 544.	2	Prof. Dr. rer. nat.	2	Hochschulreformen – Bologna/Hochschulleitung	Interview	E	
FL_2005_36_u	Wex, Peter. (2005). Das bolognakonforme Diplom – Zukunftsperspektiven im neuen Studiensystem. Forschung & Lehre, 12(10), 538-540.	5	Dr. iur.	3	Bologna-Prozess – Diplom beibehalten (Vorschlag)	Kommentar	K	
FL_2005_37_nu	Goppel, Thomas. (2005). Pro und Contra: Contra – Programm- statt Prozeßakkreditierung. Forschung & Lehre, 12(10), 537.	8	Dr.	2	Akkreditierung (staatliche Anforderung)	Kommentar	D	
FL_2005_38_u	Hener, York. (2005). „Teaching Points“ als neue Planungsgröße für die Lehre? Ein Vorschlag des Centrums für Hochschulentwicklung. Forschung & Lehre, 12(11), 600-601.	6	Dipl.-Soc.	3	Lehre Teaching Points – Aufwertung der Lehre	Kommentar	D	
FL_2005_39_u	Pabst, Reinhard. (2005). Aufbruchstimmung mit sinnvollen Zielen – Die studentische Lehre in der Humanmedizin. Forschung & Lehre, 12(11), 592-593.	4	Prof. Dr. med..	3	Lehre – Anreize für Lehrende (pos.)	Kommentar	D	
FL_2005_40_u	Maisch, Bernhard. (2005). Fusion und Privatisierung – Chancen und Risiken am Beispiel der Universitätskliniken Marburg und Gießen. Forschung & Lehre, 12(11), 594-596.	4	Prof. Dr. med.	1	Privatisierung von Kliniken	Analyse	D	
FL_2005_41_u	Adler, Guido. (2005). Kränkelnd oder kaum noch therapierbar? Perspektiven der Hochschulmedizin. Forschung & Lehre, 12(11), 586-588.	4	Prof. Dr. med.	2	Finanzierung (Kritik an Unterfinanzierung Medizin)	Kommentar	D	
FL_2005_42_u	Pfeilschiffer, Joseph, & Lohölter, Reinhard. (2005). Leistungsorientierte Mittelvergabe – nach welchen Kriterien? Forschung & Lehre, 12(11), 598-599.	4	Prof. Dr. med./Dr. med.	6	Wissenschaft Mittelvergabe	Kommentar	D	
FL_2005_43_nu	Thierfelder, Roland. (2005). Erhebliche Kapazitätsprobleme – Über die Zugangsvooraussetzungen in der gestuften Studienstruktur. Forschung & Lehre, 12(12), 658-661.	0		3	Bologna-Prozess Aufnahmekapazität (neg.)	Kommentar	D	
FL_2005_44_u	Herrmann, Ulrich. (2005). Falsche Ziele zur falschen Zeit am falschen Ort – Die universitäre Lehrerbildung im „Bologna-Prozeß“. Forschung & Lehre, 12(12), 644-646.	6	Prof Dr. phil	3	BA/MMA in Lehrender_innenbildung (neg.)	Kommentar	R	
FL_2005_45_u	Berg, Gunnar. (2005). Für eine Politik des langen Atems – Anmerkungen zur Qualität des Hochschulstudiums. Forschung & Lehre, 12(12), 662-664.	2	Prof. Dr. rer. nat. Dr.-Ing.	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Konzepte)	Kommentar	D	
FL_2005_46_u	Künzli, Rudolf. (2005). Lernlabor oder Hörsaal? Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung an der PH Aargau. Forschung & Lehre, 12(12), 651.	6	Prof. Dr. phil. (PH)	3	Curriculum – Lehramt	Kommentar	D	
FL_2005_47_u	Bös, Matthias. (2005). Studieren ist ein kaltes Geschäft – Universität und soziale Mitgliedschaft. Forschung & Lehre, 12(12), 666-668.	6	Prof. Dr. phil.	3	Studierende – Mitgliedschaft an Uni (hist)	Kommentar	D	
FL_2006_01_u	Meskouris, Konstantin, & Krieg, Aloys & Ohm, Reiner. (2006). Individuelles Fördern und Fordern – Ein Weg zu kürzeren Studienzeiten bei gestuften Ingenieurstudiengängen. Forschung & Lehre, 13(1), 26-28.	1	Prof.	3	BA/MMA (ingenieurwissenschaftl) Vorschlag	Kommentar	R	
FL_2006_02_u	Antoni, Klaus. (2006). Laßt die Universitäten endlich in Ruhe! – Ein Brief aus Harvard. Forschung & Lehre, 13(1), 20-22.	7	Prof. Dr.	2	Autonomie (Vergleich am Uni) -Forderung	Kommentar	D	

FL_2006_03_u	Bolz, Norbert. (2006). Master Taylor. Forschung & Lehre, 13(1), 1.	7	Prof. Dr. phil.	1	Bildung, und Ökonomisierung (neg.)	Kommentar	D
FL_2006_04_u	Gerber, Eckhard. (2006). Universität und Baukunst – Interview mit dem Architekten Eckhard Gerber. Forschung & Lehre, 13(1), 30-32.	1	Prof. Dr.	4	Hochschularchitektur	Interview	R
FL_2006_05_u	Winkel, Olaf. (2006). Auslaufmodell Fachhochschule? – Der Kampf um die Bachelorstudenten. Forschung & Lehre, 13(2), 82-84.	6	Prof. Dr.	4	Fachhochschulen und Universitäten – Verhältnis	Kommentar	D
FL_2006_06_u	Berg, Gunnar. (2006). Sind „vorgezogene“ Berufungen die Lösung? Überlegungen zum Hochschulpaket 2020. Forschung & Lehre, 13(4), 211-212.	2	Prof. Dr. rer., nat., habil., Dr.-Ing.	2	Fördermöglichkeiten (Hochschulpaket 2020)	Analyse	D
FL_2006_07_u	Fiedler, Marina & Welpel, Isabell & Picot, Arnold. (2006). Weniger riskante Forschung – Radikaler Wandel im Qualifizierungsweg des deutschsprachigen Hochschullehrer nachwuchses. Forschung & Lehre, 13(4), 200-202.	5	Dr./MSc./Prof. Dr. Dres. h.c.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen (Studie)	Analyse	D
FL_2006_08_u	Lege, Joachim. (2006). Akkreditierung als rechtswidrige Parallelverwaltung – Eine Analyse. Forschung & Lehre, 13(5), 266-268.	5	Prof. Dr. jur.	2	Akkreditierung (rechtlicher Rahmen)	Kommentar	R
FL_2006_09_u	Ruegg, Walter. (2006). Des Kaisers neue Kleider – Die Zukunftsvision des Wissenschaftsrates. Forschung & Lehre, 13(5), 262-264.	6	Prof. Dr.	8	WR und Entwicklung des Wissenschaftssystems	Kommentar	D
FL_2006_10_u	Loer, Thomas, & Liebermann, Sascha. (2006). Krise der Kritik – Die Misere der Universität, eine Krise der Kollegialität. Forschung & Lehre, 13(6), 322-327.	6	Vetr.-Prof. Dr. PD/Dr. phil	2	Politik, Wirtschaft und Uni	Kommentar	D
FL_2006_11_u	Krautz, Jochen. (2006). Bildung oder Effizienz – Zur ökonomischen Usurpation von Bildung und Bildungswesen. Forschung & Lehre, 13(7), 392-393.	7	Ak. R. Dr.	1	Bilung und Ökonomisierung (neg.)	Kommentar	D
FL_2006_12_u	Kempfen, Bernhard. (2006). Die W-Besoldung der Professoren – Vorgeschmack auf den Besoldungspartikularismus. Forschung & Lehre, 13(7), 382-385.	5	Prof. Dr. jur.	2	Besoldungsreform C zu W (neg.)	Kommentar	D
FL_2006_13_nu	Spinnen, Burkhard. (2006). Zu Ende gedacht. Forschung & Lehre, 13(7), 423.	7	Dr.	9	Fragenbogen	Interview	E
FL_2006_14_u	Baldus, Christian. (2006). Bezahlt die Forscher auch fürs Lesen – Zeittressourcen und Interdisziplinarität. Forschung & Lehre, 13(8), 450-452.	5	Prof. Dr. iur.	6	Wissenschaftler_innen und Zeit	Kommentar	D
FL_2006_15_u	Zechlin, Lothar. (2006). Im Zeitalter des Wettbewerbs angekommen – Der Differenzierungsprozess innerhalb der Universitäten läuft. Forschung & Lehre, 13(8), 446-448.	5	Prof. Dr.	4	Ausdifferenzierung der Hochschulen – Wettbewerb (neutral)	Analyse	R
FL_2006_16_u	Kempfen, Bernhard. (2006). „160 muß die Grenze sein“. Forschung & Lehre, 13(9), 504.	5	Prof. Dr. iur.	7	Fördermöglichkeiten (Hochschulpaket 2020)	Kommentar	D
FL_2006_17_u	Wintermantel, Magret. (2006). Der Hochschulpaket muß kommen. Forschung & Lehre, 13(9), 503.	6	Prof. Dr. rer. nat.	7	Fördermöglichkeiten (Hochschulpaket 2020)	Kommentar	D
FL_2006_18_u	Guthoff, Rudolf. (2006). Von vier Blinden könnten drei sehen – Der „Hochschullehrer des Jahres“ im Gespräch. Forschung & Lehre, 13(9), 512-515.	4	Prof. Dr. med.	9	Hochschullehrer des Jahres	Portrait	D
FL_2006_19_nu	Grigat, Felix. (2006). Ein tiefgründiges Geheimnis – Über Individualität, Exzentrik und das Grundübel der Bildungsdiskussion. Forschung & Lehre, 13(10), 568-569.	6	M.A.	3	Bildung und Individualität (Ideal)	Kommentar	D

FL_2006_20_u	Rolf, Thomas. (2006). Große Würfe und hohe Trauben – Wissenschaftliches Exzellenzbewußtsein zwischen Normalität und Exzentrizität. Forschung & Lehre, 13(10), 566-567.	7	PD Dr. phil.	6	Wissenschaftler_innen und Exzentrik	Kommentar	E
FL_2006_21_u	Nolle, Paul. (2006). Vom Bachelor zum College. Forschung & Lehre, 13(11), 609.	7	Prof. Dr.	3	BA/MA College (pos.)	Kommentar	D
FL_2006_22_nu	Bemling, Ewald, & Falk, Susanne. (2006). Abschied vom Meister-Schüler-Verhältnis? Strukturwandel in der Promotionsbetreuung. Forschung & Lehre, 13(12), 686-687.	6	Dr./Dr. rer. pol.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen – Betreuung	Analyse	R
FL_2006_23_u	von der Oelsnitz, Dietrich. (2006). Eingeklemmt zwischen Humboldt und McKinsey – Anspruch und Wirklichkeit der deutschen Universität. Forschung & Lehre, 13(12), 692-693.	5	Prof. Dr. rer. pol./Dr. Soz.	2	Hochschulreformen (neg.)	Kommentar	D
FL_2007_01_u	Gmür, Markus. (2007). Charisma und Führung – Ein Interview. Forschung & Lehre, 14(1), 18.	5	Prof. Dr.	5	Hochschulleitung – Führungsqualität (Portrait)	Interview	R
FL_2007_02_u	Weibler, Jürgen. (2007). Führung von Universitäten? Anmerkungen zu einem verordneten Wandel. Forschung & Lehre, 14(1), 13-15.	5	Prof. Dr.	5	Hochschulleitung – Anforderungen an Führung	Kommentar	D
FL_2007_03_u	Liesmann, Konrad Paul. (2007). Geistige Selbstkolonialisierung – Die Universitäten in der Wissensgesellschaft. Forschung & Lehre, 14(1), 28-29.	7	Prof. Dr. phil.	1	Universität, Wirtschaft und Autonomie -	Kommentar	D
FL_2007_04_u	Seel, Martin. (2007). Vom Verbund zur Firma – Zwei Arten der wissenschaftlichen Konkurrenz. Forschung & Lehre, 14(1), 16-17.	7	Prof. Dr. phil.	6	Wissenschaft, Autonomie und Forschung	Kommentar	D
FL_2007_05_u	Brenner, Peter J. (2007). Die Bologna-Maschine – Die Universität im Strudel der Bürokratie. Forschung & Lehre, 14(2), 86-88.	7	Prof. Dr. phil.	5	Struktur – Auswirkung des Bologna-Prozess (neg.)	Kommentar	D
FL_2007_06_u	Ehngott, Matthias. (2007). Drei Fragen an. Forschung & Lehre, 14(2), 105.	1	Prof. Dr.	9	Fragenbogen	Interview/Portrait	D
FL_2007_07_u	Toepfer, Christian. (2007). Exzellenz, zweite Runde – Die Lebenslügen der Universität. Forschung & Lehre, 14(2), 80-82.	2	Prof. Dr. em.	2	Exzellenzinitiative (neg.) aber wegen Widerstand Forscher_innen	Kommentar	D
FL_2007_08_u	Kempen, Bernhard. (2007). Pro und Contra: Contra – Professor, Schwerpunkt Lehre? Forschung & Lehre, 14(3), 153.	5	Prof. Dr. iur.	3	Lehrprofessur (neg.)	Kommentar	D
FL_2007_09_u	Strohschneider, Peter. (2007). Pro und Contra: Pro – Professor, Schwerpunkt Lehre? Forschung & Lehre, 14(3), 152.	7	Prof. Dr.	3	Lehrprofessur (pos.)	Kommentar	D
FL_2007_10_u	Fakultätentag, Ingenieurwissenschaftlicher. (2007). Studienkapazitätsdefizite an Universitäten bis 2020 – Lösungsvorschläge der ingenieurwissenschaftlichen Fakultätentage. Forschung & Lehre, 14(3), 154-155.	1		7	Fördermöglichkeiten (Hochschulpakt 2020)	Positionspapier	K
FL_2007_11_u	Maisch, Bernhard. (2007). Der „zweitlängste Krankenhausflur Europas“ – Privatisierung von Universitätskliniken am Beispiel der Universitätskliniken Gießen und Marburg – Eine Zwischenbilanz. Forschung & Lehre, 14(4), 208-209.	4	Prof. Dr.	1	Privatisierung von Kliniken	Bericht	D
FL_2007_12_u	Knapp, Fritz Peter. (2007). Verbesserung der Lehre durch Studiengebühren? Ein Einspruch. Forschung & Lehre, 14(4), 212-213.	7	Prof. Dr.	3	Studiengebühren – Verbesserung (neg.)	Kommentar	D

FL_2007_13_nu	Jaeger, Michael & Grützmaier, Judith. (2007). Weniger Freiräume – Evaluation von Studium und Lehre im Bolognaprozess. Forschung & Lehre, 14(4), 214.	6	Dr./o.A.	3	Bologna-Prozess Bilanz (kritisch)	Bericht	D
FL_2007_14_nu	Grigat, Felix. (2007). „Nachdenken ist heute so verdammt unpopulär“ - Eine Podiumsdiskussion über die Exzellenz in der Lehre. Forschung & Lehre, 14(5), 272-273.	6	M.A.	3	Lehre – Verbesserung der Lehre aber wie?	Bericht	D
FL_2007_15_nu	Zöllner, Jürgen. (2007). Die Lehre aufwerten! – Fragen an den KMK-Präsidenten. Forschung & Lehre, 14(5), 264-265.	4	Prof. Dr. med.	3	Lehre – Qualitätsverbesserung?	interview	D
FL_2007_16_u	Radke, Gyburg. (2007). Koryphäen der Lehre – Die Einheit von Forschung und Lehre in der Antike: Ein Rückblick mit aktuellem Bezug. Forschung & Lehre, 14(5), 266-268.	7	Dr.	3	Lehre ohne Forschung hist (neg.)	Kommentar	D
FL_2007_17_u	Kempen, Bernhard. (2007). Lehren heißt begeistern – Exzellenz in der Lehre an den Universitäten. Forschung & Lehre, 14(5), 260-262.	5	Prof. Dr. iur.	3	Lehre – Merkmale guter Lehre	Kommentar	D
FL_2007_18_u	Ropohl, Günter. (2007). Zustimmung und Widerspruch: Exzellentes Forum kritischer Intellektualität. Forschung & Lehre, 14(5), 288.	1	Prof. Dr.-Ing.	2	Hochschulreform – Bologna Kritik an Bildungspolitikern	Kommentar	E
FL_2007_19_u	Wüntenberger, Thomas. (2007). „Humankapital Hochschullehrer“ – Das Zeitbudget für Wissenschaft und Forschung. Forschung & Lehre, 14(7), 398-400.	5	Prof. Dr.	5	Professor_innen – Arbeitslast	Analyse	D
FL_2007_20_u	Gaehgens, Peter. (2007). Deutschland im Bremsenrutschen – Bologna – ein europäisches Projekt im Endspurt. Forschung & Lehre, 14(7), 401-403.	4	Prof. (em.) Dr. med.	7	Bologna-Reform – Bilanz (ambivalent)	Kommentar	D
FL_2007_21_u	Kühl, Stefan. (2007). Von Autonomie, Reform und Demobürokratie – Eine kleine Luhmann-Nacherzählung. Forschung & Lehre, 14(7), 388-390.	6	Prof. Dr.	5	Struktur – Bürokratie, Lehre und Forschung	Analyse	R
FL_2007_22_u	Stratmann, Friedrich, & Kleimann, Bernd. (2007). Das Ende bewährter Abwehrstrategien? Bologna-Prozess: Bürokratische Überregulierung oder sinnvolle Neuordnung des Studiums? Forschung & Lehre, 14(7), 394-395.	6	Dr./Dr. phil habil.	3	Bologna-Prozess - Überregulierung? (neg.)	Kommentar	R
FL_2007_23_u	Albrecht, Clemens. (2007). Barbaren vor den Toren der Wissenschaft – Vom Aufstieg und Niedergang der Geisteswissenschaften. Forschung & Lehre, 14(8), 452-455.	6	Prof. Dr. rer. soc.	6	Geisteswissenschaft und Wettbewerb	Kommentar	D
FL_2007_24_u	Epping, Volker. (2007). Der Dekan – Vom „Primus inter pares“ zum „CEO“: Forschung & Lehre, 14(8), 456-457.	5	Prof. Dr. iur.	5	Hochschulleitung – Dekan_in (Anforderungen)	Kommentar	R
FL_2007_25_u	Radtke, Ulrich. (2007). Der Drahtseilakt – Persönliche Anmerkungen eines Dekans. Forschung & Lehre, 14(8), 458-460.	2	Prof. Dr.	5	Hochschulleitung – Dekan_in (Erfahrungen)	Kommentar	D
FL_2007_26_nu	Detmer, Hubert. (2007). Mediator und prominenter Akteur – Dekane und ihre Leitungsaufgabe. Forschung & Lehre, 14(8), 462-463.	5	Dr. iur.	5	Hochschulleitung – Dekan_in (Anforderungen)	Kommentar	R
FL_2007_27_u	Nida-Rümelin, Julian. (2007). Mehr Empirie und Realitätssinn im Bologna-Prozess! Eine Replik auf Peter Gaehgens. Forschung & Lehre, 14(9), 527-528.	7	Prof. Dr.	3	Bologna-Prozess Bilanz (ambivalent)	Kommentar	D
FL_2007_28_nu	Autor, ohne. (2007). Sackgasse. Forschung & Lehre, 14(9), 529.	5		2	Hochschulpolitik (kritische Stellungnahmen)	Positionspapier	D
FL_2007_29_u	Münch, Richard. (2007). Schafft den Mittelbau ab! Einheit von Forschung und Lehre jenseits von Oligarchie und Patriarchat. Forschung & Lehre, 14(9), 530-533.	6	Prof. Dr.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen – Mittelbau (neg.)	Kommentar	K
FL_2007_30_u	Diepenbrock, Wulf. (2007). Breitgefächerte Erwartungen – Doch was sind die „eigentlichen“ Aufgaben der Universität? Forschung & Lehre, 14(10), 606-609.	3	Prof. Dr.	5	Hochschulleitung – Anforderungen und Ziele	Kommentar	D

FL_2007_31_u	vom Bruch, Rüdiger. (2007). Campus und Universität – Beziehungsgeschichten vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Forschung & Lehre, 14(10), 586-589.	5	Prof. Dr. phil.	3	Studium (historisch)	Bericht	D
FL_2007_32_nu	Detmer, Hubert, & Meurs, Christian. (2007). Entscheidungen – „Das Diplomverbot“. Forschung & Lehre, 14(11), 682.	5	Dr. iur./Dipl. jur.	7	BA/MA – Diplomverbot (neg.)	Kommentar	D
FL_2007_33_u	Barke, Erich. (2007). Schluss mit Salamatiklik – Das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen muss endlich geklärt werden. Forschung & Lehre, 14(11), 666-669.	1	Prof. Dr.	4	Fachhochschule und Universitäten (mögliches Verhältnis)	Kommentar	D
FL_2007_34_u	Hanf, Anke, & Knust, Michaela. (2007). Was deutsche Hochschulen von anderen lernen können -Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich. Forschung & Lehre, 14(11), 658-661.	6	Prof. Dr./Dr.	5	Weiterbildung (internat. Wettbewerb)	Bericht	R
FL_2007_35_nu	(Redaktion) ohne Autor. (2007). Aufklärungsarbeit – Der Hochschullehrer und der Nachwuchswissenschaftler des Jahres. Forschung & Lehre, 14(12), 728.	0		9	Hochschullehrer des Jahres	Bericht	R
FL_2007_36_u	Breitbach, Michael. (2007). Hochschulfinanzierung - Spitze statt Breite? Eine Analyse. Forschung & Lehre, 14(12), 736-739.	5		4	Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft (pos.)	Kommentar	D
FL_2007_37_u	Gömer, Rüdiger. (2007). To google or to think – this is the question – Über die gefesselte Phantasia in Wissenschaft und Universität. Forschung & Lehre, 14(12), 732-734.	7	Prof. Dr.	6	Nützlichkeitswägungen in der Wissenschaft (neg.)	Kommentar	D
FL_2007_38_u	Guljahr-Löser, Peter. (2007). Wir können nicht mehr vertrauen – Der Begriff des öffentlichen Amtes und die Aufgaben der Professoren. Forschung & Lehre, 14(12), 726-728.	5	Prof Dr. iur.	2	Beamtentum und Leistungsbeurteilung (Kritik an Beurteilung)	Kommentar	D
FL_2008_01_u	Hinrichs, Wolfgang. (2008). Gleichwertige aber andersartige Aufstiegsmöglichkeiten – Zur deutschen Bildungs- und Hochschultradition. Forschung & Lehre, 15(1), 32-34.	6	Prof. Dr.	1	Berufsausbildung und/oder Studium (normativ)	Kommentar	D
FL_2008_02_u	Stein, Volker. (2008). Mea culpa! – Die „Bologna-Reform“ als Widerstandsproblem mit FRUST-Potential. Forschung & Lehre, 15(1), 08. Okt.	5	Prof. Dr.	7	Bologna-Reform – Bilanz (neg.)	Kommentar	E
FL_2008_03_nu	Grigat, Felix. (2008). Nur bedingt tauglich – Zur Situation der Kleinen Fächer an Universitäten. Forschung & Lehre, 15(1), 28.	6	M.A.	2	Reformen – Folgen f. kleine Fächer (n. Analyse neg.)	Analyse	D
FL_2008_04_u	von Graevenitz, Gerhart. (2008). Spielverderber? Forschung & Lehre, 15(1), 1.	7	Prof. Dr.	3	Lehre – Vernachlässigung (Exzellenzinitiative)	Kommentar	K
FL_2008_05_nu	Grigat, Felix. (2008). Das „Musterlände“ zwischen Exzellenz und Nivellierung – Baden-Württembergs Hochschullandschaft. Forschung & Lehre, 15(2), 87-89.	6	M.A.	2	Hochschulpolitik in BaWü	Analyse	R
FL_2008_06_nu	Schmoll, Heike. (2008). Die Institution frisst unsere Kinder – Warum die Exzellenzinitiative Elitebildung verhindert. Forschung & Lehre, 15(2), 76-78.	7	Dr. h.c.	2	Exzellenzinitiative (neg.)	Kommentar	D
FL_2008_07_nu	Hartmer, Michael. (2008). Hochschullehrer wollen forschen und lehren, nicht verwalteten – Ergebnisse einer Umfrage zur Arbeitszeit. Forschung & Lehre, 15(2), 92-93.	5	Dr. iur.	5	Professor_innen – Arbeitslast	Analyse	D
FL_2008_08_u	Henrich, Dieter. (2008). Kreativität des Denkens in der Universität – Schelling, Hegel und Hölderlin im Tübinger Stift – Eine Begegnung mit Folgen. Forschung & Lehre, 15(2), 84-86.	7	Prof. Dr. Dr. h.c. mult. em.	5	Struktur – Ideal der Universität (hist.)	Kommentar	D

FL_2008_09_u	Winter, Martin. (2008). Programm-, Prozess-, Problem-Akkreditierung – Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(2), 98-100.	6	Dr. phil.	3	Akkreditierung – Qualität für Lehre?	Analyse	D
FL_2008_10_u	Autor_in, ohne. (2008). „Wir ersticken!“ Zitate aus der Umfrage zur Arbeitszeit der Professoren. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(2), 94-95.	0		5	Professor_innen – Arbeitslast	Kommentare	D
FL_2008_11_u	Aldendorff, Josef. (2008). Heißt Privatisierung? – Visionen und Realitäten im Umgang mit Universitäten und ihren Klinika. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(3), 170-172.	4	Prof. Dr.	1	Privatisierung von Kliniken	Kommentar	D
FL_2008_12_u	Wintermantel, Magret. (2008). International anpassen – Warum die HRK die Vorlesungszeiten ändern will. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(3), 164-166.	6	Prof. Dr. rer. nat.	5	Semesterzeiten	Kommentar	D
FL_2008_13_u	Epping, Volker, & Lenz, Sebastian. (2008). Was kann aus Studienbeiträgen finanziert werden? – Zur Verbesserung der Studienbedingungen durch zusätzliches Personal – Möglichkeiten und Grenzen. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(3), 144-147.	5	Prof. Dr. iur./Dr. iur.	7	Studiengebühren (Verweidungsgrenzen Gesetz)	Analyse	R
FL_2008_14_nu	Grigat, Felix. (2008). Bindedstich-Kultur – Ein Bericht über zwei hochschulpolitische Podiumsdiskussionen. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(4), 233.	6	M.A.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – (berichtend)	Kommentar	R
FL_2008_15_u	Münch, Richard. (2008). Es lebe der König der König ist tot! – Identitätswandel der Geisteswissenschaften durch Expansion. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(4), 234-236.	6	Prof. Dr.	6	Diziplindarstellung – (Geistes)Wissenschaften	Kommentar	E
FL_2008_16_u	Schwarz, Helmut. (2008). Risiko und Sicherheit – Über die Karrierechancen des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(4), 216-221.	2	Prof. Dr.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Forderungen	Kommentar	D
FL_2008_17_nu	Müller, Vera. (2008). Wissenschaft als riskante Berufskarriere – Ergebnisse des ersten Bundesberichts zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(4), 224-225.	0	M.A.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Perspektiven (Bericht)	Analyse	D
FL_2008_18_u	Kempfen, Bernhard. (2008). Zur Zukunft des wissenschaftlichen Nachwuchses – Viel Förderung – aber zu wenig Professuren. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(4), 232-233.	5	Prof. Dr. iur.	5	Nachwachswissenschaftler_in	Kommentar	E
FL_2008_19_u	Falk, Armin. (2008). Drei Fragen an. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(5), 327.	5	Prof. Dr.	9	Fragenbogen	Interview/Portrait	D
FL_2008_20_nu	Hartmer, Michael. (2008). Ich prüfe, also bin ich – Kleines Kompendium für den Hochschullehrer als Prüfer. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(5), 292-293.	5	Dr. iur.	3	Lehre – Prüfungen	Analyse	R
FL_2008_21_u	Müller, Winfried. (2008). Kein unmittelbarer Nutzen für Lehre und Forschung – Die sogenannte Homogenisierung der Semesterzeiten. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(5), 314-315.	7	Prof. Dr.	5	Semesterzeiten	Kommentar	R
FL_2008_22_nu	Hartmer, Michael. (2008). Kommentar – Leerprofessor. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(5), 285.	5	Dr. iur.	7	Fördermöglichkeiten f. d. Lehre (Professur) (neg.)	Kommentar	D
FL_2008_23_nu	Grigat, Felix. (2008). Neues aus der kulturfreien Zone – Über Dauerprüfungen, Systemblockade und die Ausbreitung von Bildung und Wissenschaft aus den Universitäten. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(5), 288-290.	6	M.A.	7	Bologna-Reform – politische Ziele und Bilanz (neg.)	Kommentar	D
FL_2008_24_u	Müller, Florian H. (2008). Professionell prüfen – Kriterien für erfolgreiche Hochschulprüfungen. <i>Forschung & Lehre</i> , 15(5), 324-325.	6	Ass. Prof. Dr.	3	Lehre – Prüfen	Analyse	D

FL_2008_25_nu	0	5	Frauen in der Wissenschaft (Frauenquote)	R	Eingangsstatement
FL_2008_26_u	7	2	Prof. Dr.	D	Kommentar
FL_2008_27_u	1	1	Prof. Dr.	D	Kommentar
FL_2008_28_u	1	5	Prof. Dr./Dipl.-Ing.	R	Analyse
FL_2008_29_u	7	5	Prof. Dr. phil.	D	Kommentar
FL_2008_30_u	6	3	Prof. Dr.	D	Leser_innenbrief
FL_2008_31_u	6	5	Dr. phil./PD. Dr.	D	Kommentar
FL_2008_32_nu	6	2	M.A.	D	Kommentar
FL_2008_33_nu	6	7	M.A.	R	Analyse
FL_2008_34_nu	6	4	Dipl.-Pol.	R	Analyse
FL_2008_35_u	5	3	Prof. Dr. jur.	D	Kommentar
FL_2008_36_u	2	4	Prof. Dr.	R	Kommentar
FL_2008_37_u	4	7	Prof. Dr.	D	Kommentar
FL_2008_38_u	2	1	Prof. Dr.-Ing.	D	Kommentar
FL_2008_39_nu	5	1	Dipl.-Betriebsw.	D	Kommentar
FL_2008_40_nu	5	7		D	Kommentar
Autor_in, ohne. (2008). Braucht die Wissenschaft eine Frauenquote? – Wissenschaftsorganisationen antworten. Forschung & Lehre, 15(6), 368.					
Hamburger, Jeffrey. (2008). Peanuts – Deutsche Universitäten, von Harvard aus betrachtet. Forschung & Lehre, 15(6), 382-384.					
Gebbeken, Norbert. (2008). Pro und Contra: Contra- Mehr Akademiker für Deutschland? Forschung & Lehre, 15(6), 393.					
Albens, Albert, & Enkler, Hans-Georg. (2008). Das FTWV Gütesiegel – Ein Beitrag zur Standortbestimmung und Strategiebildung von Fakultäten. Forschung & Lehre, 15(7), 456-457.					
Vogt, Matthias Theodor. (2008). Mut zum freien Juni – Eine Ermunterungsstrategie für eine neue Gestaltung des akademischen Jahres. Forschung & Lehre, 15(7), 448-450.					
Schultheiss, Oliver C. (2008). Zustimmung und Widerspruch: Neues aus der Kulturfreien Zone – Oberstudienratsuni. Forschung & Lehre, 15(7), 471.					
Liebermann, Sascha, & Loer, Thomas. (2008). Erforschung der Welt und Befreiung des Geistes – Thesen für eine Universität der Zukunft. Forschung & Lehre, 15(8), 530-531.					
Grigat, Felix. (2008). Kommentar – Hard Times. Forschung & Lehre, 15(8), 509.					
Grigat, Felix. (2008). Und ewig grüßt die Reform – Über die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Forschung & Lehre, 15(8), 524-527.					
Grothus, Ulrich. (2008). Amerika hast du es besser? – Hochschulen in USA und Deutschland: Gemeinsame Probleme, überraschende Ähnlichkeiten, gewichtige Unterschiede. Forschung & Lehre, 15(9), 610-612.					
Schülter, Andreas. (2008). Gute Lehre muss sich lohnen – Ein Plädoyer. Forschung & Lehre, 15(9), 596-597.					
Jacob, Claus. (2008). Das verschwundene Department – Was wir von dem „Fall Chemie“ an der Universität Exeter lernen können. Forschung & Lehre, 15(10), 684-686.					
Doerfler, Walter. (2008). Gefährdet durch Bologna – Grundlagenforschung in der Biomedizin. Forschung & Lehre, 15(10), 687.					
Nagl, Manfred. (2008). Pro und Contra: Contra – Soll der Bachelor für Uni-Ingenieure Regelabschluss sein? Forschung & Lehre, 15(10), 683.					
Sattlberger, Thomas. (2008). Pro und Contra: Pro – Soll der Bachelor für Uni-Ingenieure Regelabschluss sein? Forschung & Lehre, 15(10), 682.					
Klös, Hans Peter, & Konegen-Grenier, Christiane. (2008). Die Lehre stärken – Das neue Finanzierungsmodell der deutschen Wirtschaft/Eine Antwort auf Manfred					

FL_2008_41_u	Erhardt, Forschung & Lehre, 15(11), 766-767.	6			5	Struktur – Medizinische Fakultät	Kommentar	D
FL_2008_42_u	Homuth, Stefan. (2008). Die strategische Bedeutung der Hochschulmedizin – Medizinische Fakultäten und Universitäten sind gemeinsam am stärksten. Forschung & Lehre, 15(11), 740-743.	5	Dr. iur.	2	Finanzierung Hochschulmedizin	Kommentar	D	
FL_2008_43_u	Breitbach, Michael. (2008). Dramatischer Investitionsstau – Zur prekären Finanzlage der deutschen Hochschulmedizin. Forschung & Lehre, 15(11), 746-749.	4	Prof. Dr. med.	1	Medizin Stellung in der HS	Kommentar	D	
FL_2008_44_u	Stewart, Jörg Rüdiger. (2008). Integrations- oder Kooperationsmodell? – Die Stellung der Hochschulmedizin in der Universität. Forschung & Lehre, 15(11), 744-745.	7	Prof. Dr./Prof. Dr.	3	Lehre – Merkmale guter Lehre	Bericht	R	
FL_2008_45_u	Gien, Gabriele, & Böttger, Heiner. (2008). Kriterien einer exzellenten universitären Lehre – Vorschläge zum Paradigmenwechsel in der Hochschullehre. Forschung & Lehre, 15(11), 762-764.	7	Prof. Dr.	3	Bologna-Prozess Bilanz (ambivalent)	Interview	K	
FL_2008_46_u	Gehrke, Hans-Joachim. (2008). „Weise für immer, nicht klug für den einzelnen Fall“ – Fragen an Hans-Joachim Gehrke über die EuniCult-Initiative. Forschung & Lehre, 15(11), 760-761.	6	Prof. Dr.	2	Besoldungsreform C zu W in Bez. Mobilität (neg.)	Analyse	R	
FL_2008_47_u	Grözinger, Gerd. (2008). Professorenmobilität ausgetrennt – Ergebnisse einer Umfrage unter Hochschulen in Deutschland. Forschung & Lehre, 15(12), 830-832.	1	Prof. Dr.-Ing. Dr. rer-nat.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Persp. (neg.)	Kommentar		
FL_2009_01_nu	Reinschke, Kurt. (2008). Zustimmung und Widerspruch: Reform der Bologna-Reformen – Prekarität. Forschung & Lehre, 15(12), 847.	7	Dr.	6	internationale Mobilität (berichtend)	Analyse	R	
FL_2009_02_u	Schütte, Georg. (2009). Die neue Landkarte akademischer Mobilität – Ein kartographischer Versuch aus Sicht der Alexander von Humboldt-Stiftung. Forschung & Lehre, 16(1), 12-14.	6	Prof. Dr. rer. soc.	1	Übernahme wirtschaftlicher Strukturen (Zukunft der Universität)	Kommentar	K	
FL_2009_03_nu	Albrecht, Clemens. (2009). Die Zukunft der deutschen Universität – Von Steuerungs- bürokratie und anarchistischer Unterwanderung. Forschung & Lehre, 16(1), 8-11.	6	M.A.	2	Transnationale Hochschulen	Bericht	D	
FL_2009_04_u	Grigat, Felix. (2009). Hochschulrektoren für „Transnationale Hochschulen“ – Strategie zur Internationalisierung beschlossen. Forschung & Lehre, 16(1), 25.	6	Prof. Dr. em.	3	Studieren und Lernen – Unterscheidung	Kommentar	D	
FL_2009_05_u	Herrmann, Ulrich. (2009). Lehre ohne Selbststudium? Studieren, nicht Lernen ist das „Kerngeschäft“ der Universität. Forschung & Lehre, 16(1), 34-36.	0		3	BA/MBA (Übergang) Analyse	Analyse	D	
FL_2009_06_u	Herrmann, Viola. (2009). Sackgasse statt Übergang – Die neue Schnittstelle „Bachelor-Master“. Forschung & Lehre, 16(1), 30-32.	5	Prof. Dr. iur.	2	Autonomie – Political correctness (Gefährdung)	Kommentar	D	
FL_2009_07_u	Adomeit, Klaus. (2009). Bedrohte Freiheit – Die Hochschulen, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz und die „Political Correctness“. Forschung & Lehre, 16(2), 98-100.	6	Prof. Dr.	3	Bildung und Berufsausbildung (Ideal)	Kommentar	D	
	Winterhoff-Spork, Peter. (2009). Was den Menschen zum Menschen macht – Sozialisation und Bildung. Forschung & Lehre, 16(2), 121-124.							

FL_2009_08_u	Schulz, Jakob. (2009). Schnupperstudium – Erfahrungen eines Bachelor-Studenten. Forschung & Lehre, 16(3), 198-199.	7	Studierende	3	Bologna-Prozess Qualität des Studiums (neg.)	Kommentar	E
FL_2009_09_nu	Grigat, Felix. (2009). Kommentar-Akademiker unerwünscht. Forschung & Lehre, 16(4), 245.	6	M.A.	2	Hochschulpolitik (neg.)	Kommentar	D
FL_2009_10_u	Krüger, Thomas & Rudinger, Georg. (2009). Rektoren Ranking – Ergebnisse einer Umfrage. Forschung & Lehre, 16(4), 260-263.	6	Dr./Prof. Dr.	5	Hochschulleitung – Rektor des Jahres	Analyse	R
FL_2009_11_u	Münch, Richard. (2009). Wissenschaftliche Exzellenz von Morgen – Standortförderung im Konflikt mit der Erneuerung des Wissens. Forschung & Lehre, 16(4), 258-259.	6	Prof. Dr.	8	Exzellenzinitiative (neg.)	Kommentar	K
FL_2009_12_nu	Krull, Wilhelm. (2009). Für eine neue Kultur der Kreativität – Zur Lage der Forschung in Deutschland. Forschung & Lehre, 16(5), 338-341.	7	Dr.	6	Wissenschaft und Gesellschaft	Kommentar	D
FL_2009_13_u	Mlynek, Jürgen. (2009). Für Kooperation und neue Strukturen – Über das Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Forschung. Forschung & Lehre, 16(5), 336-337.	2	Prof. Dr.	4	Außer- und universitäre Forschung	Interview	D
FL_2009_14_u	Walach, Harald. (2009). Hurra wir haben eine neue Religion – Über Qualitätssicherung. Forschung & Lehre, 16(5), 342-345.	6	Prof. Dr.	2	Hochschulpolitik - Qualitätssicherung (neg.)	Kommentar	D
FL_2009_15_u	Detering, Heinrich. (2009). Nichts ist beglückender als die Uheit – Über die Verleihung des Leibniz-Preises, Freiheit und Wissenschaft. Forschung & Lehre, 16(5), 324-326.	7	Prof. Dr.	6	Wissenschaftsideal – Freiheit der Forschung	Kommentar	K
FL_2009_16_u	Breitbach, Michael. (2009). Partizipation in Hochschulen – Eine neue Herausforderung der jüngeren Hochschulreform. Forschung & Lehre, 16(5), 348-351.	5	Dr. iur.	5	Struktur – umfassende Reform/Auswirkungen (berichtend)	Kommentar	D
FL_2009_17_u	Kempen, Bernhard. (2009). Universitäten Zentrum der Forschung – Über Forschungsqualität, Rankings und die Einheit von Forschung und Lehre. Forschung & Lehre, 16(5), 334-335.	5	Prof. Dr. iur.	3	Lehre ohne Forschung (neg.)	Kommentar	D
FL_2009_18_u	Kreckel, Bernhard. (2009). Zur Kooperation verpflichtet – Daten und Fakten zur universitären und außeruniversitären Forschung. Forschung & Lehre, 16(5), 328-331.	6	Prof. Dr.	4	Außer- und universitäre Forschung	Kommentar	D
FL_2009_19_u	Winter, Martin. (2009). Bologna 2.0 – Vermeinliche, vermeidbare und echte Probleme der Studienstrukturreform. Forschung & Lehre, 16(6), 410-412.	6	Dr. phil.	3	Bologna-Prozess Reform der Reform (ambivalent)	Kommentar	D
FL_2009_20_u	Gaehgens, Peter. (2009). Bologna tut Not – Ein Plädoyer. Forschung & Lehre, 16(6), 418-419.	4	Prof. (em.) Dr.	3	Bologna-Prozess Bilanz (Positiv mit Nachbesserung)	Kommentar	D
FL_2009_21_u	Dobischat, Rolf, Kempen, Bernhard, & Wintermantel, Margret. (2009). Gemischte Bilanz – Gewinn- und Verlustrechnung über zehn Jahre Bolognareform. Forschung & Lehre, 16(6), 404-407.	6		3	Bologna-Prozess Bilanz (ambivalent)	Streitgespräch	K
FL_2009_22_u	Hungerland, Fabian. (2009). Listen können dich nicht zwingen – Stimmen von Studierenden. Forschung & Lehre, 16(6), 414-415.	5	Studierend (B.A.)	3	BA/MA (Bilanz) Kritik an Profs	Kommentar	D

FL_2009_23_u	Reiser, Marius. (2009). Standardisierung auf niedrigem Niveau – Warum die Bologna-reform ein Irrweg ist und was man besser machen müsste. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(6), 420-421.	6	Prof. Dr. theol.	7	Bologna-Reform – Bilanz (neg.)	Kommentar	D
FL_2009_24_nu	Stekeler-Weithofer, Pirmin. (2009). Vermeidbares Desaster – Das deutsche Akkreditierungswesen im Windschatten von „Bologna“. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(7), 500-501.	7		7	Akkreditierung – Nachteile für Studierende	Kommentar	D
FL_2009_25_u	Meyer, Hans-Joachim. (2009). Nur Mut zur Reform der Bologna-Prozess – Anmerkungen zum Bologna-Prozess. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(8), 574-577.	7	Prof. (em.) Dr.	7	Bologna-Reform – Bilanz (neg.)	Kommentar	D
FL_2009_26_nu	Goll, Dietmar. (2009). „Sprunghaft gewachsen – Privathochschulen in Deutschland – Privathochschulen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(10), 724-726.	7	Dr.	4	Privathochschulen (neutral)	Bericht	D
FL_2009_27_u	Arnold, Rolf. (2009). Wie sich der Mensch zum Menschen bildet – Bildung ist Kompetenzentwicklung. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(10), 746-747.	6	Prof. Dr.	3	Bildung = Kompetenzen (pos.)	Kommentar	D
FL_2009_28_u	Schily, Konrad. (2009). Wir sind privat geworden, um die Freiheit zu erreichen – Fragen an den Gründungspräsidenten der Universität Witten/Herdecke. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(10), 728-729.	4	Prof. Dr. med.	4	Privathochschulen (Portrait Witten-Herdecke)	Interview	D
FL_2009_29_u	Gehrke, Hans-Joachim. (2009). Als müsste das Rad neu erfunden werden – Zur Zielbestimmung universitärer Lehre. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(11), 816-818.	7	Prof. Dr.	3	Lehre und die Tradition des Universität	Kommentar	D
FL_2009_30_u	Kahlert, Joachim. (2009). Leitbildorientierte Lehrerbildung – Eine Perspektive für den Umgang mit der Fächer Vielfalt. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(11), 822-824.	6	Prof. Dr.	3	Curriculum – Lehramtsausbildung	Kommentar	K
FL_2009_31_nu	(KMK), Kultusminister Konferenz. (2009). Weiterentwicklung des Bolognaprozesses - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2009. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(11), 826-827.	0		7	Bologna-Reform – Reform der Reform (KMK-Beschluss)	Positionspapier	K
FL_2009_32_nu	Ratzinger, Joseph Aloisius (Benedikt XVI). (2009). Der Autorität der Uheilt Rechenschaft geben – Benedikt XVI. über Universität und Wissenschaft. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(12), 888-889.	6	Prof. Dr.	2	Autonomie und Uheilt einfordemd (Aufgabe der Universität)	Kommentar	D
FL_2009_33_nu	Grigat, Felix. (2009). Kommentar- Verrotteter Kern. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(12), 869.	6	M.A.	7	Bologna-Reform – Schuldzuweisungen	Kommentar	K
FL_2009_34_u	Bayer, Klaus. (2009). Zustimmung und Widerspruch: Reform-Reform – Kein Herumbasteln. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(12), 905.	6	apl. Prof. Dr.	3	Bologna-Prozess Reform der Reform (ambivalent)	Kommentar	D
FL_2009_35_u	Lin-Kitzing, Susanne. (2009). Zwischen kontrolliertem und forschendem Lernen – Eine pädagogische Perspektive. <i>Forschung & Lehre</i> , 16(12), 884-885.	6	Prof. Dr.	3	Bildung und Lernen	Interview	R
FL_2010_01_nu	Grigat, Felix. (2010). Die Gejagten – Über Reform, Reformen und Studentenproteste. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(1), 8-9.	6	M.A.	7	Bologna-Reform – Reform der Reform (neg.)	Kommentar	D
FL_2010_02_u	Müller-Michaels, Harro. (2010). Weiterbau an Bologna – Ein Plädoyer. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(1), 26-27.	7	Prof. Dr. em.	3	Bologna-Prozess Reform der Reform (ambivalent)	Kommentar	K
FL_2010_03_u	Engin, Tulin, Krüger, Thomas, & Rüdinger, Georg. (2010). Fundraising an Hochschulen und Medizinischen Fakultäten – Ergebnisse einer aktuellen Studie. <i>Forschung &</i>	6	?/Dr./Prof. Dr.	1	Spenden (Fundraising) (neutral- Studie)	Analyse	R

	Lehre, 17(2), 104-106.										
FL_2010_04_nu	Dallinger, Peter. (2010). Verfassungsgemäß? – Über den Hochschulrat in Nordrhein-Westfalen. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(2), 108-109.	5	Dr. jur. Min. Dir. a.D.	2	Einführung Hochschulrat (neg.)				Kommentar	D	
FL_2010_05_nu	Wagner, Hellmut. (2010). KIT – Ein Großexperiment – Das Karlsruhe Institut für Technologie (KIT) aus juristischer Perspektive. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(2), 110-111.	5	Prof. Dr.	4	Außer- und universitäre Forschung				Kommentar	R	
FL_2010_06_u	Finke, Peter. (2010). Vom Machtraum zum Uheitsraum – Die Mitschuld der Wissenschaft an der Bologna-Universität. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(2), 100-102.	7	Prof. Dr. Dr. h.c.	5	Bologna & Wissenschaftler innen (neg.)				Kommentar	K	
FL_2010_07_nu	Grigat, Felix. (2010). Die funktionalisierte Religion – Über die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu Theologien an Universitäten. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(3), 169-171.	6	M.A.	6	Disziplinarstellung – Theologie				Bericht	R	
FL_2010_08_u	Fohrmann, Jürgen. (2010). Was ist Bildung – Vom inflationären Gebrauch eines Begriffs und dem Verschwinden seiner tatsächlichen Bedeutung. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(3), 174-176.	7	Prof. Dr.	3	Bildung und Begriffsbestimmung				Kommentar	D	
FL_2010_09_u	Frey, Bruno S. (2010). Auszeichnungen statt Leistungslohne. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(4), 225.	5	Prof. Dr.	5	Besoldung (-) oder Auszeichnung (+) als Anreize				Kommentar	D	
FL_2010_10_u	Heidecke, Claus-Dieter, & Meinhardt, Petra. (2010). Regel-, Reform- oder Modellstudengang? – Reformstudengang Universität Greifswald. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(4), 244-245.	4	Prof. Dr. med./ Dipl.-LA	3	Studiengang (Medizin – Modell)				Bericht	R	
FL_2010_11_u	Haller, Herrmann. (2010). Regel-, Reform- oder Modellstudengang? – Modellstudengang Medizinische Hochschule Hannover. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(4), 244-245.	4	Prof. Dr. med.	3	Studiengang (Medizin – Modell)				Kommentar	K	
FL_2010_12_u	Marschall, Bernhard. (2010). Vergabekriterien erweitern? – Über die echten und vermeintlichen Probleme der medizinischen Ausbildung in Deutschland. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(4), 238-239.	4	Prof. Dr. med.	3	Studiengang (Medizin)				Kommentar	D	
FL_2010_13_u	Bickenbach, Christian. (2010). Wissenschaftsfreiheit begrenzt Gleichstellungsstandards – Über die Grenzen von Zielvereinbarungen. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(4), 258-260.	5	Dr. iur.	8	Gleichstellungsgesetz				Kommentar	D	
FL_2010_14_u	Nagel, Hans-Hellmut. (2010). Dauerbaustelle Universität – Herausforderung auf Verfassungsebene? <i>Forschung & Lehre</i> , 17(5), 336-337.	2	Prof. Dr.	2	Hochschulreformen – Reformmarathon? (neg.)				Kommentar	D	
FL_2010_15_u	Kempen, Bernhard. (2010). Ethik in der Wissenschaft – Über Ethik-Kommissionen, ethisches Bewusstsein und die Verantwortung der Lehrenden. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(5), 322-323.	5	Prof. Dr. iur.	3	Hochschullehrende - Wissenschaftsethik vermitteln				Kommentar	D	
FL_2010_16_u	Staufenbiel, Rolf. (2010). Forschung und Lehre – Die Zukunft der wissenschaftlichen Hochschulen zwischen Bologna-Prozess und Exzellenzinitiative. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(5), 330-331.	1	Prof. (em), Dr.	4	Exzellenzinitiative und Bologna-Reform (neg.)				Kommentar	D	
FL_2010_17_u	Universitäten, Technische. (2010). Master als Regelabschluss – Beschluss der technischen Universitäten. <i>Forschung & Lehre</i> , 17(6), 417-418.	0		3	BA/MA TU (Forderung)				Positionspapier	D	

FL_2010_18_u	Nickelsen, Karin. (2010). Pro und Contra. Contra – Ist eine wissenschaftliche Lehre ohne eigene Forschung möglich? Forschung & Lehre, 17(6), 411.	7	Ass. Prof. Dr.	3	Lehre ohne Forschung (neg.)	Kommentar	D
FL_2010_19_u	Schwabe, Jürgen. (2010). Pro und Contra: Pro – Ist eine wissenschaftliche Lehre ohne eigene Forschung möglich? Forschung & Lehre, 17(6), 410.	5	Prof. (em.) Dr. iur.	3	Lehre ohne Forschung (pos.)	Kommentar	D
FL_2010_20_u	Mittelstraß, Jürgen. (2010). Wissenschaftskultur – Zur Vernunft wissenschaftlicher Institutionen. Forschung & Lehre, 17(6), 406-409.	7	Prof. Dr.	6	Wissenschaftsentwicklung – Konzepte für Zukunft	Kommentar	D
FL_2010_21_u	Schulmeister, Rolf. (2010). Chatten, recherchieren, shoppen – auch lernen? – Wie nutzen Studierende Computer und Internet? Forschung & Lehre, 17(7), 490-491.	6	Prof. Dr. phil.	3	Lehre – Digitale Medien – Nutzung von PCs	Analyse	R
FL_2010_22_u	Münkler, Herfried. (2010). „Der Stoffwechsel Mensch-Natur hat eben zwei Seiten“ – Manieren und Miteinander in der Universität. Forschung & Lehre, 17(7), 476-477.	6	Prof. Dr.	3	Studierende heute (ambivalent)	Interview	E
FL_2010_23_u	Bargel, Tino. (2010). Reglementiert und eingeengt? – Werte und Einstellungen der Studierenden heute. Forschung & Lehre, 17(7), 484-485.	6	Dipl.-Soz.	3	Studierende heute (ambivalent)	Interview	D
FL_2010_24_u	Moodler, Florian. (2010). Warum ich studiere und wie es mir geht – Selbstreflexionen von Studierenden. Forschung & Lehre, 17(7), 482-483.	2	Studierend (BA)	3	Studierende heute (pos.)	Kommentar	E
FL_2010_25_u	Plumpe, Werner. (2010). Der Teufel der Unvergleichbarkeit – Über das quantitative Messen und Bewerten von Forschung. Forschung & Lehre, 17(8), 572-574.	7	Prof. Dr.	6	Messbarkeit vs. Leistung – Rankings & Evaluationen (neg.)	Kommentar	D
FL_2010_26_u	Roellecke, Gerd. (2010). Ungünstige Prognose – Die Exzellenzinitiative und die Unterscheidung von Politik und Wissenschaft. Forschung & Lehre, 17(8), 569-571.	5	Prof. Dr. iur.	8	Exzellenzinitiative – Politik und Wissenschaft	Kommentar	D
FL_2010_27_u	Meyer, Hans-Joachim. (2010). Worum geht es im Exzellenzwerb? – Eine Kritik. Forschung & Lehre, 17(8), 566-568.	7	Prof. (em.) Dr.	8	Exzellenzinitiative (neg.)	Kommentar	D
FL_2010_28_u	Mockat, Ralph. (2010). Fertigkeiten in der Einheitssprache – Was hat die „Bologna-Reform“ mit Wissenschaftssprache zu tun? Forschung & Lehre, 17(9), 652-653.	4	Prof. Dr. med.	3	Bologna-Reform – Wissenschaftssprache	Kommentar	D
FL_2010_29_u	Lenzen, Dieter. (2010). Bologna 2.0 – Zwischen update und remake. Forschung & Lehre, 17(10), 732-734.	6	Prof. Dr. phil.	3	Bildung durch Wissenschaft (ideal)	Kommentar	D
FL_2010_30_u	Diepenbrock, Wilf. (2010). Plädoyer für den weiten Horizont – Zukunftsperspektiven der Universität. Forschung & Lehre, 17(10), 744-746.	3	Prof. Dr.	5	Struktur – Zukunft der Universität	Kommentar	E
FL_2010_31_nu	Lackner, Hendrik. (2010). Private Stifter gesucht – Die Finanzierung des Nationalen Stipendienprogramms. Forschung & Lehre, 17(10), 718-719.	5	Dr. iur.	7	Deutschlandstipendium	Kommentar	R
FL_2010_32_u	Thess, André. (2010). Rettet die Wandtafel – Warum Entschleunigung der Lehre gut tut. Forschung & Lehre, 17(10), 738-739.	1	Prof. Dr. (TU)	3	Lehre – Vorlesungen	Kommentar	D
FL_2010_33_u	Koch, Hans-Albrecht. (2010). Kongresse, Fachvereinigungen und Verbände – Geschichte deutscher Tagungen. Forschung & Lehre, 17(11), 792-794.	7	Prof. Dr.	6	Fachverbände und Wissenschaft	Bericht	R
FL_2011_01_nu	Detmer, Hubert. (2011). Black Box und Mythos W – Auswertung einer DHV-Befragung. Forschung & Lehre, 18(1), 38-39.	5	Dr. jur.	2	Besoldungsreform C zu W (erläuternd)	Analyse	R
FL_2011_02_u	Bolz, Norbert. (2011). Die Austreibung Humboldts – Anmerkungen eines Gestrigen. Forschung & Lehre, 18(1), 8-9.	7	Prof. Dr. phil.	2	Hochschulreformen und Folgen (neg.)	Kommentar	D

FL_2011_03_u	Höisch, Jochen. (2011). Studium als Zwangsetappe. Forschung & Lehre, 18(1), 1.	7	Prof. Dr.	3	Akkreditierung – Auswirkung Lehre (neg.)	Kommentar	E
FL_2011_04_u	Hoyer, Helmut. (2011). Der Lernbegleiter – Berufsbegleitendes Fernstudium für Lehrende – Aktuelle Entscheidungen zu Chefarztverträgen und Wissenschaftsfreiheit. Forschung & Lehre, 18(2), 124-126.	1	Prof. Dr.	4	Femuniversitäten und Lernformen	Bericht	D
FL_2011_05_nu	Böhm, Dirk. (2011). Arbeitsrecht in der Hochschulmedizin – Aktuelle Entscheidungen zu Chefarztverträgen und Wissenschaftsfreiheit. Forschung & Lehre, 18(3), 214-216.	5	Dr. iur.	2	Medizin – Arbeitsrecht	Analyse	D
FL_2011_06_u	Lynen, Peter M. (2011). Die Verleihung des Dr. art. und Dr. mus. – Ein Bärendienst für Kunst und Wissenschaft. Forschung & Lehre, 18(3), 218-221.	5	Prof. Dr. iur. Dr. h.c.	4	Kunsthochschulen und Promotion	Kommentar	D
FL_2011_07_u	Bender, Christiane. (2011). Studieren bedeutele für mich Aufbruch – Impressionen aus der alten und der neuen Universität. Forschung & Lehre, 18(3), 206-208.	6	Prof. Dr.	3	Studium (heute und gestern)	Kommentar	K
FL_2011_08_nu	Deitmer, Hubert. (2011). Von „Checks and Balances“ an deutschen Universitäten – Zu aktuellen Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Forschung & Lehre, 18(3), 196-197.	5	Dr. iur.	2	Autonomie und Hochschulgesetz (Analyse)	Analyse	D
FL_2011_09_u	Ehlich, Konrad, & Meyer, Hans Joachim. (2011). Das Deutsche und die wissenschaftliche Mehrsprachigkeit – Fakten und Forderungen. Forschung & Lehre, 18(5), 202-204.	7	Prof. i.R./Prof. Dr.	6	Wissenschaftssprache deutsch – (pos.)	Kommentar	D
FL_2011_10_u	Webber, Andrew. (2011). Feste Bindung zwischen Forschung und Lehre – Ein Gespräch über Bildung und Wissenschaft an der Universität Cambridge. Forschung & Lehre, 18(5), 360-361.	7	Prof. Dr.	4	Vergl. anglo. Hochschule (Portrait Cambridge)	Interview	R
FL_2011_11_nu	Teichmann, Christine. (2011). Mentalitätswechsel! – Perspektiven für Lehrbeauftragte. Forschung & Lehre, 18(5), 376.	7	Dr.	3	Hochschullehrerinnen: Lehrbeauftragte (neg.)	Kommentar	D
FL_2011_12_u	Schorr, Angela. (2011). Willkommen im Publikationsdschungel – Warum Wissenschaft immer unübersichtlicher wird – und was man dagegen tun kann. Forschung & Lehre, 18(5), 372-373.	6	Prof. Dr.	6	wissenschaftliche Praxis - Publikationen und Plagiate	Analyse	D
FL_2011_13_u	Soko, Jan. (2011). Die verschweigte Reform – Ein Gespräch über Bologna, die Universität und Europa. Forschung & Lehre, 18(6), 428-429.	7	Prof. Dr.	3	Bologna-Prozess in Europa (pos.)	Interview	D
FL_2011_14_u	Hesse, Reinhard. (2011). Gelassenheit und Zorn – Rückblick auf 15 Jahre als Philosophieprofessor. Forschung & Lehre, 18(6), 458-460.	7	Prof. Dr. phil. (PH)	5	Professor_innen – Erfahrungsbericht	Kommentar	D
FL_2011_15_u	König, Cornelius J. (2011). Sich beständig organisieren – Zeitmanagement für Wissenschaftler. Forschung & Lehre, 18(6), 470-471.	6	Prof. Dr.	6	Wissenschaftler_innen und Zeit	Bericht	R
FL_2011_16_nu	Frankenberg, Peter. (2011). „Der Ellenbeinturm ist geschliffen“ – Ein Gespräch über Politik und Wissenschaft. Forschung & Lehre, 18(7), 520-522.	2	Prof. Dr. rer. nat.	8	Politik und Wissenschaft	Interview	D
FL_2011_17_u	Binswanger, Mathias. (2011). Künstliche Inszenierung Über Wettbewerbe in Forschung und Lehre. Forschung & Lehre, 18(7), 504-505.	5	Prof. Dr.	1	Universität und Wettbewerb (ambivalent)	Kommentar	D

FL_2011_18_u	Beisiegel, Ulrike. (2011). Leistungssteigerung durch Entschleunigung? Forschung & Lehre, 18(7), 497.	2	Prof. Dr.	6	Wissenschaftler_innen und Zeit	Kommentar	D
FL_2011_19_u	Wilmking, Martin. (2011). Kein „Business as usual“. Forschung & Lehre, 18(8), 573.	2	Prof. Dr.	2	Politisches Programm (UN-Dekade) – Universität	Kommentar	K
FL_2011_20_u	Schabel, Wilhelm. (2011). Verbindung zweier Welten – Einblicke in das neue Modell „Shared Professorship“. Forschung & Lehre, 18(8), 594-595.	1	Prof. Dr.	1	Professor_innen zwischen Wirtschaft & Wissenschaft	Interview/ Kommentar	R
FL_2011_21_u	Girgenschon, Katrin. (2011). Arbeit und Privileg zugleich – Wissenschaftliches Schreiben muss gefördert werden. Forschung & Lehre, 18(9), 698-699.	7	Dr.	3	Lehre – Schreiben lernen (wissenschaftliches)	Kommentar mit Analyse- einheiten	D
FL_2011_22_nu	Preißler, Ulrike. (2011). Das Lehrdeputat von Universitätsprofessoren – Eine Ländertübersicht. Forschung & Lehre, 18(9), 688-689.	5	Dr. iur.	4	Hochschulvergleich – Lehrdeputat	Bericht	R
FL_2011_23_nu	Detmer, Hubert. (2011). Wo gibt es die besten Bedingungen für Professoren? Ergebnisse einer aktuellen Studie. Forschung & Lehre, 18(9), 658-664.	5	Dr. iur.	4	Hochschulvergleich - Arbeitsbedingungen	Analyse	R
FL_2011_24_nu	Gaehgens, Christiane. (2011). Ende der Fremdbestimmung – Benchmarking als Instrument für mehr Autonomie in den Hochschulen. Forschung & Lehre, 18(10), 780-781.	7	Dr.	5	Qualitätsentwicklung (Benchmarking)	Kommentar	D
FL_2011_25_u	Funke, Andreas, & Schmidt, Kai P. (2011). Nachwuchs im Abseits? Die Tarifsituation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland. Forschung & Lehre, 18(10), 778-779.	5	Dr./Dr. PD	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Finanz. (neg.)	Analyse	D
FL_2011_26_u	Jansen, Stephan A. (2011). Das Neue als Anti-Depressivum – Psychische Gesundheit an Hochschulen – ein Interview. Forschung & Lehre, 18(11), 836-837.	5	Prof. Dr.	3	Arbeitslast an Universitäten	Interview	R
FL_2011_27_nu	Grigat, Felix. (2011). Erschöpft und ausgebrannt – Die Universität als aufstiegsleistungsmaschine. Forschung & Lehre, 18(11), 848-849.	6	M.A.	5	Struktur – Auswirkung auf Personal	Kommentar	D
FL_2011_28_u	Barke, Erich. (2011). Mehr privates Engagement! – Deutschlands Universitäten zwischen Exzellenzanspruch und öffentlicher Finanznot. Forschung & Lehre, 18(11), 854-857.	1	Prof. Dr.	1	Privatinvestitionen in Unis	Kommentar	K
FL_2011_29_u	Krautz, Jochen. (2011). Sanfte Steuerung der Bildungsreformen – Zu den Durchsetzungsstrategien von PISA, Bologna & Co. Forschung & Lehre, 18(11), 850-852.	7	Prof. Dr.	2	Bolognareform/Steuerung	Kommentar	D
FL_2011_30_u	Lutzi, Tobias. (2011). Et tu, Minerva? Wikipedia und die Wissenschaft. Forschung & Lehre, 18(12), 946-945.	5	LL. M.	6	Wissenschaft und Wikipedia	Kommentar	D
FL_2011_31_u	Rheinberg, Falko. (2011). Vom Motiv zur Motivation – Über äußere Anreize, passende Belohnungen und optimale Anregungsbedingungen. Forschung & Lehre, 18(12), 929-931.	6	Prof. Dr.	2	Besoldung und Steuerung durch Leistungsanreize	Interview	R
FL_2012_01_u	Marquard, Wolfgang. (2012). „Doktoranden sind keine Währung und kein Besitzstand“ – Fragen an den Vorsitzenden des Wissenschaftsrates. Forschung & Lehre, 19(1), 8-9.	1	Prof. Dr.-Ing.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Perspektiven	Interview	D

FL_2012_02_u	Baumbach, Sibylle, Oschema, Klaus, & Walter, Stefanie. (2012). Exzellente Perspektiven? Auswirkungen der Exzellenzinitiative. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(1), 20-21.	7	Prof. Dr., Dr., Jr.-Prof.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Exzellenzinitiativen	Kommentar	D
FL_2012_03_u	Franz, Norbert. (2012). Manövriermasse – Die Situation der so genannten Kleinen Fächer. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(1), 34-36.	7	Prof. Dr.	5	Kleine Fächer an Universitäten	Analyse	K
FL_2012_04_u	Huber, Martin. (2012). Wer erzählt die Universität? Warum wir deutsche Campusromane brauchen. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(1), 46-47.	7	Prof. Dr.	10	Campusroman	Kommentar	D
FL_2012_05_u	Gäditz, Klaus F. (2012). Anachronismus – Über das Nebenbütigkeitsrecht der Hochschullehrer: Kernprobleme und Lösungsvorschläge. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(2), 114-115.	5	prof Dr. jur.	1	Professor_innen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft	Analyse	D
FL_2012_06_u	Balve, Johannes. (2012). Ein Modell mit Zukunft? Kritische Anmerkungen zur heutigen deutschen Universität. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(2), 128-130.	6	Prof. Dr.	2	Hochschulreformen und deren Wirkung	Kommentar	D
FL_2012_07_nu	Autor, ohne. (2012). Freiheit und Ungebundenheit – Rückblick eines Emeritus. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(2), 116.	0	Prof Dr. em.	2	Autonomie einfordernd (neg.)	Kommentar	D
FL_2012_08_u	Klenke, Dietmar. (2012). Die Einführung der W-Besoldung – Ihre Entstehung aus zeitgeschichtlicher Perspektive. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(3), 190-193.	7	Prof. Dr.	2	Besoldungsreform C zu W (neg.)	Analyse	R
FL_2012_09_nu	Löwer, Wolfgang. (2012). Hierarchie und Selbstständigkeit – Über gute wissenschaftliche Praxis aus rechtswissenschaftlicher Sicht. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(3), 196-200.	5	Prof. Dr. iur.	6	Wissenschaft und Hierarchie	Kommentar	D
FL_2012_10_u	Hochschulrät_innen. (2012). Hochschulräte als Organe einer autonomen Hochschule – Positionspapier der Vorsitzenden deutscher Hochschulräte. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(3), 203-205.	0		2	Einführung Hochschulrat (pos.)	Positionspapier	K
FL_2012_11_u	Epping, Volker. (2012). Karlsruhe hat gesprochen – Die W 2-Besoldung ist evident unzureichend. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(3), 180-182.	5	Prof. Dr. iur.	2	Besoldungsreform C zu W (neg.)	Bericht	K
FL_2012_12_u	Kempen, Bernhard. (2012). Leistung muss sich lohnen. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(3), 173.	5	Prof. Dr. iur.	2	Besoldungsref.: Steuerung durch Anreize (neg.)	Kommentar	R
FL_2012_13_u	Lesch, Harald. (2012). „Wir irren uns empor“ – Fragen an Professor Lesch, Hochschullehrer des Jahres. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(3), 201-202.	2	Prof. Dr.	9	Hochschullehrer des Jahres	Interview	R
FL_2012_14_u	Loer, Thomas. (2012). Not macht erfinderisch – aber nicht in der Wissenschaft – Über die Situation der Privatdozenten und zwei Modelle von Universität. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(4), 288-289.	6	PD Dr.	5	Privatdozent_innen – Perspektiven (neg.)	Kommentar	D
FL_2012_15_u	Weber, Cornelia. (2012). Universität der Dinge? – Akademische Sammlungen im modernen Wissenschaftsbetrieb. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(4), 272-274.	7	Dr.	6	Sammlungen und Wissenschaft	Kommentar	D
FL_2012_16_u	Howaldt, Hans-Peter, & Wulf, Hinmerk. (2012). „Mit großer Sorge“ – 22 Thesen zur Krise des Universitätsklimakums Gießen und Marburg*. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(5), 392-394.	4	Prof. Dr. Dr./ Prof. Dr.	1	Privatisierung von Kliniken	Positionspapier	D
FL_2012_17_nu	Herrmann, Dirk. (2012). Das Professorenamt auf Zeit – Über ein verfassungsrechtlich zweifelhaftes Konstrukt. <i>Forschung & Lehre</i> , 19(5), 390.	5	Dr. iur.	2	Beamte auf Zeit als Erbsicherung (neg.)	Kommentar	R

FL_2012_18_u	Gerhardt, Volker. (2012). Der Wert der Uheith wächst –Die Unparteilichkeit der Wissenschaft als Parteilichkeit für die Erkenntnis der gemeinsamen Welt. Forschung & Lehre, 19(5), 360-367.	7	Prof. Dr.	6	Wissenschaft und Uheith	Kommentar	D
FL_2012_19_u	Lenzen, Dieter. (2012). Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen – Neun provokative Anmerkungen zum Bologna-Prozess. Forschung & Lehre, 19(5), 356-358.	6	Prof. Dr. phil.	3	Bologna-Prozess – Bilanz (neg.)	Kommentar	D
FL_2012_20_u	Zechlin, Lothar. (2012). „Multiversity“ statt Einheitshochschule – Über horizontale und vertikale Differenzierung im Hochschulsystem. Forschung & Lehre, 19(6), 472-474.	5	Prof. Dr.	4	Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft (pos.)	Analyse	D
FL_2012_21_u	Sorg, Heiko, & Knobloch, Karsten. (2012). Die außerplanmäßige Professur in der Medizin – Wie hat sich das Anforderungsprofil verändert? Forschung & Lehre, 19(6), 482-483.	4	Dr. med./Prof. Dr. med.	5	Berufungsverfahren (Medizin) analytisch	Analyse	D
FL_2012_22_u	Stern, Elisabeth. (2012). Entscheidend ist das Vorwissen – Fragen an die Kognitionswissenschaftlerin Elisabeth Stern. Forschung & Lehre, 19(6), 452-453.	6	Prof. Dr. phil.	3	Lehre – Lernen unterstützen	Interview	R
FL_2012_23_u	Krämer-McCaffery, Tanja, & Wohlfel, Harald. (2012). Freiräume für Innovationen in Studium und Lehre – Der Instructional Development Award (IDA) an der Universität Freiburg. Forschung & Lehre, 19(6), 466-468.	6	Dr./M.A.	3	Lehre – Lehrprojektpreis	Bericht	K
FL_2012_24_u	Koller, Sabine, & Klett, Matthias. (2012). Lehre in der Krise – Warum sich die Verhältnisse ändern müssen und nicht die Ideale. Forschung & Lehre, 19(6), 448-449.	7	Dr. PD./Jr.-Prof. Dr.	3	Lehre – Qualitätsverbesserung	Interview	D
FL_2012_25_nu	Schliermacher, Friedrich Ernst Daniel. (2012). Lehrend immer lernen. Forschung & Lehre, 19(6), 441.	6		3	Lehre – Kathedervortrag	Textauszug	D
FL_2012_26_u	Poprawe, Reinhart. (2012). Rückfragen nicht üblich -Unterschiede zwischen deutscher und chinesischer Lehre in den Ingenieurwissenschaften. Forschung & Lehre, 19(6), 456-457.	1	Prof. Dr.	3	Studiengang (Ingenieurwissenschaften)	Interview	R
FL_2012_27_nu	Gaehgens, Christiane. (2012). Die Mitte stärken – Was folgt nach der Exzellenzinitiative? Forschung & Lehre, 19(7), 556-557.	7	Dr.	8	Exzellenzinitiative – Bilanz (ambivalent)	Analyse	D
FL_2012_28_u	Schollwöck, Ulrich. (2012). Für Wildwuchs im europäischen System – Über die Attraktivität des europäischen Hochschulraums. Forschung & Lehre, 19(8), 640-644.	2	Prof. Dr.	4	Europäisches Universitäts-system	Kommentar	D
FL_2012_29_u	Fakultätentage, & (DHV). Deutscher Hochschulverband. (2012). Gute wissenschaftliche Praxis – Eine Resolution des DHV und der Fakultätentage. Forschung & Lehre, 19(8), 634-636.	0		6	wissenschaftliche Praxis – Sicherung der Qualität	Positionspapier	R
FL_2012_30_u	Ziegele, Frank. (2012). Pro und Contra: Contra – Ausstieg aus dem CHE-Ranking? Forschung & Lehre, 19(8), 639.	6	Prof. Dr.	3	Ranking (CHE) -positiv	Kommentar	D
FL_2012_31_u	Lessenich, Stephan. (2012). Pro und Contra: Pro – Ausstieg aus dem CHE-Ranking? Forschung & Lehre, 19(8), 638.	6	Prof. Dr.	3	Ranking – CHE (neg.)	Kommentar	E
FL_2012_32_u	Garbe, Heyno. (2012). Hybrid Gesamthochschule – Plädoyer für eine Integration der Hochschule Lausitz in die BTU Cottbus. Forschung & Lehre, 19(9), 722-723.	1	Prof. Dr.-Ing.	4	Gesamthochschule	Kommentar	D
FL_2012_33_u	Alt, Peter-André. (2012). Im Dickicht der Programme. Forschung & Lehre, 19(9), 693.	7	Prof. Dr.	3	BANMA Inflation an Studiengängen (neg.)	Kommentar	D

FL_2012_34_u	Ziegele, Frank. (2012). Es geht nicht um Privatisierung – Fragen an den Geschäftsführer des CHE. Forschung & Lehre, 19(10), 806-807.	6	Prof. Dr.	1	Bildungssystem - unternehmerisches Handeln (pos.)	Interview	R
FL_2012_35_nu	Lieb, Wolfgang. (2012). „Goldader“ Bildung – Über den Trend zur Privatisierung, marktkonforme Hochschulen und Bologna. Forschung & Lehre, 19(10), 802-804.	5	Dr. iur.	1	Privatisierung, Bildung und Ökonomie	Interview	D
FL_2012_36_u	Wößmann, Ludger. (2012). Gute Bildung schafft wirtschaftlichen Wohlstand - Bildung aus bildungsökonomischer Perspektive. Forschung & Lehre, 19(10), 792-794.	5	Prof. Dr.	1	Bildung und Bildungsmarkt (pos.)	Kommentar	D
FL_2012_37_u	Hom, Hans-Detlef. (2012). Wissenschaft folgt dem Freiheitsgebot – Verfassungsrechtlicher Widerstand gegen Zivilklauseln an Hochschulen. Forschung & Lehre, 19(10), 808-810.	5	Prof. Dr. iur.	8	Zivilklausel (juristisch ablehnend)	Analyse	D
FL_2012_38_u	Hübig, Christoph. (2012). Zivilklausel an Universitäten – Ethische, technikphilosophische und institutionentheoretische Aspekte. Forschung & Lehre, 19(10), 812-814.	7	Prof. Dr.	6	forschungsfreiheit – Zivilklausel	Analyse	D
FL_2012_39_u	Gischer, Horst, & Spengler, Thomas. (2012). Ergebnis und Erkenntnis in der Erfahrungswissenschaft – Ökonomische Forschung zwischen Schwarmintelligenz und Herdenverhalten. Forschung & Lehre, 19(11), 904-905.	5	Prof. Dr./Prof. Dr.	6	Disziplinardarstellung – Ökonomie	Kommentar	D
FL_2012_40_nu	Estermann, Thomas. (2012). Forschung und Lehre unter Druck – Auswirkungen der Finanzkrise auf Europas Hochschulen. Forschung & Lehre, 19(11), 890-891.	5		1	Einfluss der Wirtschaftskrise	Analyse	D
FL_2012_41_u	Seel, Martin, & Zierer, Klaus. (2012). Familie und Schlangengrube – Die Universität aus der Perspektive unterschiedlicher Generationen. Forschung & Lehre, 19(12), 1000-1002.	6	Prof. Dr./Prof. Dr.	5	Struktur – Zukunft der Universität	Interview	R
FL_2012_42_u	Lobin, Henning. (2012). Fluch und Segen – Wissenschaftliche Präsentationen münden Rede und Visualisierung integrieren. Forschung & Lehre, 19(12), 1010-1011.	7	Prof. Dr.	6	Präsentationsformen in der Wissenschaft	Bericht	R
FL_2012_43_nu	Hartmer, Michael. (2012). Kommentar – Aushalten. Forschung & Lehre, 19(12), 961.	5	Dr. iur.	3	Lehre – Benotungspraxis	Kommentar	D
FL_2013_01_u	Kamphausen, Georg. (2013). Einsamkeit und Freiheit – Wer verteidigt die Leitidee der Institution Universität? Forschung & Lehre, 20(2), 114-117.	6	Prof. Dr.	2	Idee der Universität und HRK Ideen	Kommentar	D
FL_2013_02_nu	Streiter, Felix, & Weske, Simone. (2013). Professional Schools an öffentlichen Hochschulen – Reines Marketinginstrument oder strukturelle Innovation? Forschung & Lehre, 20(2), 120-121.	5	Dr./Dr.	4	Professional Schools an Universitäten	Analyse	R
FL_2013_03_u	Lier, Klaus. (2013). Die Patienten „ziehen die Riemen“ – Fragen an den Hochschul-lehrer des Jahres. Forschung & Lehre, 20(3), 208-209.	4	Prof. Dr.	1	Beeinflussung der For-schung durch Wirtschaft	Interview	D
FL_2013_04_nu	Müller, Burkhard. (2013). W wie weniger – Eine Gesellschaft, die ihre Professoren immer schlechter bezahlt, ruiniert die höhere Bildung. Forschung & Lehre, 20(3), 200-202.	7		2	Besoldungsreform C zu W (neg.)	Kommentar	D
FL_2013_05_nu	Grigat, Felix. (2013). Kommentar – Sapere aude. Forschung & Lehre, 20(4), 265.	6	M.A.	4	Außer- und universitäre Forschung	Kommentar	D

FL_2013_06_u	Schreiterer, Ulrich. (2013). Forschung nur an Universitäten? – Amerika ist kein Vorbild. Forschung & Lehre, 20(5), 364-366.	6	Dr. rer. soc	4	Vergleich amerikanische Hochschulen (vs. Vorbild)	Kommentar	D
FL_2013_07_nu	Grigat, Felix. (2013). Hochschulpolitische Metaphernlehre – Über eine DHV-Umfrage zur Kooperation im Wissenschaftssystem. Forschung & Lehre, 20(5), 368-370.	6	M.A.	4	Außer- und universitäre Forschung	Kommentar	D
FL_2013_08_u	Herrmann, Wolfgang A. (2013). Im Kern verrottet – Eine beinahe optimistische Betrachtung zur Zukunft der deutschen Universität. Forschung & Lehre, 20(5), 360-362.	2	Prof. Dr.	4	Wettbewerb International	Kommentar	D
FL_2013_09_u	Kempen, Bernhard. (2013). Kooperationen auf Augenhöhe – Zur Zukunft des Wissenschaftssystems. Forschung & Lehre, 20(5), 354.	5	Prof. Dr. iur.	6	Wissenschaftsentwicklung – Konzepte für Zukunft	Kommentar	D
FL_2013_10_nu	Kaube, Jürgen. (2013). Universität, Prestige, Organisation – Soziologiekolumne. Forschung & Lehre, 20(5), 372-375.	5	Dipl.-Volksw.	5	Struktur – Anforderungen von Gesellschaft und Politik	Kommentar	D
FL_2013_11_nu	Preißler, Ulrike. (2013). Die neuen W-Grundgehälter in Bayern und Hessen – Ein Vergleich – auch mit Blick auf die A-Besoldung. Forschung & Lehre, 20(6), 478-479.	5	Dr. iur.	2	Besoldungsreform C zu W (neg. nach Vergleich)	Analyse	R
FL_2013_12_u	Radtke, Ulrich. (2013). Die selbsterklärten Auserwählten – Wie Clubs und Kartelle der deutschen Hochschullandschaft schaden. Forschung & Lehre, 20(6), 472-474.	2	Prof. Dr.	4	Forschungsverbünde und Schaden f. d. Wissenschaft	Kommentar	K
FL_2013_13_u	Schmitt, Tassilo. (2013). Pro und Contra: Contra-Promotion- Trennung von Betreuung und Begutachtung? Forschung & Lehre, 20(6), 463.	7	Prof. Dr.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Betreuung	Kommentar	D
FL_2013_14_u	Lenisch, Justus. (2013). Streitlust und -frust – Die Hochschule als konfliktträchtiger Ort. Forschung & Lehre, 20(6), 458-459.	6	Dr. phil.	5	Konflikte an Hochschulen	Interview	R
FL_2013_15_u	Seyfried, Hartmut. (2013). Exkursion – Der intergalaktische Q-Faktor. Forschung & Lehre, 20(7), 604.	2	Prof. Dr.	5	Hochschulalltag und Qualitätsmanagement	Kommentar	E
FL_2013_16_u	Pasternack, Peer. (2013). Durchwachsene Leistungsbilanzen und Dauerstress – Die ostdeutschen Hochschulen unter Druck. Forschung & Lehre, 20(7), 532-534.	6	Prof. Dr.	4	Ostdeutsche Universitäten	Analyse	D
FL_2013_17_u	Gischer, Horst. (2013). Ein gefährliches Spiel – Hochschulen und Wissenschaft in den neuen Ländern aus ökonomischer Perspektive. Forschung & Lehre, 20(7), 536-539.	5	Prof. Dr.	4	Ostdeutsche Universitäten	Kommentar	D
FL_2013_18_u	Meyer, Hans-Joachim. (2013). Folgt dem Aufbruch der Abbau? – Die Hochschulen in den neuen Ländern seit der Wende. Forschung & Lehre, 20(7), 528-530.	7	Prof. Dr.	4	Ostdeutsche Universitäten	Bericht	D
FL_2013_19_nu	Kaube, Jürgen. (2013). Irrsinn mit Methode – Tipps und Tricks für Akkrediture. Forschung & Lehre, 20(7), 550-551.	5	Dipl.-Volksw.	1	Akkreditierung	Kommentar	E
FL_2013_20_nu	Faber, Klaus. (2013). Scheitern vorprogrammiert – Über die Zwangsfusion der BTU Cottbus mit der Hochschule Lausitz (FH). Forschung & Lehre, 20(7), 542-544.	5		2	Finanzierung – Kritik Fusion zweier Hochschulen	Kommentar	R
FL_2013_21_u	Günther, Oliver. (2013). Sparen auf dem Rücken der Universitäten – Fragen an den Präsidenten der Universität Potsdam. Forschung & Lehre, 20(7), 535.	2	Prof. Dr.	2	Finanzierung (Kritik an Unterfinanzierung)	Interview	D
FL_2013_22_u	Löwer, Wolfgang. (2013). Students, go east! Forschung & Lehre, 20(7), 521.	5	Prof. Dr.	3	Studium in Ostdeutschland	Kommentar	D

FL_2013_23_u	Beck, Hanno. (2013). „Wer nichts tut, sündigt nicht“ – Warum wir das tun, was wir immer tun. Forschung & Lehre, 20(8), 658-659.	5	Prof. Dr.	9	Wissenschaftler und nichts ändern wollen	Kommentar	R
FL_2013_24_nu	Grigat, Felix. (2013). Perspektiven? – Über die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Zukunft unseres Wissenschaftssystems. Forschung & Lehre, 20(8), 632-633.	6	M.A.	8	WR und Entwicklung des Wissenschaftssystems	Kommentar	D
FL_2013_25_nu	Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel. (2013). Akademische Freiheit – Eine Erinnerung in Zeiten der „Helikopter-Eltern“. Forschung & Lehre, 20(9), 720.	6		3	Studierende heute und ihre Eltern (neg.)	Textauszug Schleiermacher	D
FL_2013_26_u	Weber, Wolfgang. (2013). Anleitung zur Manipulation von Berungsverfahren – Satirische Hinweise. Forschung & Lehre, 20(9), 730-732.	5		5	Berufungsverfahren – Satire	Kommentar	D
FL_2013_27_nu	Grigat, Felix. (2013). Masterstudienplätze dingend gesucht – Ergebnisse einer CHE-Hochrechnung. Forschung & Lehre, 20(9), 723-724.	6	M.A.	3	BA/MA Masterstudienplätze	Bericht	D
FL_2013_28_u	Kleemann, Bernd. (2013). „Die Universität vorantreiben“ – Führungspraktiken aus Sicht der Präsidenten. Forschung & Lehre, 20(10), 818-820.	7	Dr.	5	Hochschulleitung – Führungserfahrungen	Analyse (R
FL_2013_29_nu	Grigat, Felix. (2013). Ist Europa passé? – Über eine US-amerikanische Analyse. Forschung & Lehre, 20(10), 834-835.	6	M.A.	4	Wettbewerb i. d. internationalen Forschung	Analyse	R
FL_2013_30_u	Hippler, Horst. (2013). Mehr Handlungsfreiheit für die Hochschulen – Fragen an den Präsidenten der HRK. Forschung & Lehre, 20(10), 804-806.	2	Prof. Dr.	5	Hochschulleitung – Anforderung (HRK)	Interview	K
FL_2013_31_u	Freiburghaus, Dieter. (2013). Im Gehäuse der Hörigkeit – Ein Kommentar zur Bürokratie. Forschung & Lehre, 20(11), 912-913.	6	Prof. (em.) Dr.	5	Struktur – Bürokratie (neg.)	Kommentar	D
FL_2013_32_u	Lessenich, Rolf. (2013). Kontrollverlust contra Erkenntnisgewinn – Was macht akademischen Streit aus? Forschung & Lehre, 20(11), 908-910.	7	Prof. (em.) Dr.	6	Wissenschaft und Streit	Analyse	R
FL_2013_33_u	Möller, Joachim. (2013). Pro und Contra: Contra-Zu viele Akademiker in Deutschland? Forschung & Lehre, 20(11), 899.	5	Prof. Dr.	1	Berufsausbildung und/oder Studium – Akademisierung	Kommentar	D
FL_2013_34_u	Hagener, Malte, & Kammerer, Dietmar. (2013). Wissenschaft, Medien und Recht – Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. Forschung & Lehre, 20(11), 900-902.	7	Prof. Dr./Dr.	3	Lehre – Digitale Medien	Analyse	D
FL_2013_35_u	Klute, Markus. (2013). „Frei und kreativ – das war hier möglich“ – Beweggründe für internationale Mobilität. Forschung & Lehre, 20(12), 980.	2	Prof. Dr.	6	Internationale Mobilität (Erfahrung)	Kommentar	K
FL_2013_36_u	Münch, Richard. (2013). Mehr Chancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs! Forschung & Lehre, 20(12), 969.	6	Prof. Dr.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Mittelbau (neg.)	Kommentar	D
FL_2013_37_u	Kastl, Jörg Michael. (2013). Neue Steuerung – Anmerkungen zum geplanten Landeshochschulgesetz in Baden-Württemberg. Forschung & Lehre, 20(12), 996-998.	6	Prof. Dr. (PH)	2	HG BaWü	Kommentar	E
FL_2014_01_nu	Albrecht, Michael. (2014). „Das System muss kurzfristig umgebaut werden“ – Kernprobleme der universitären Medizin. Forschung & Lehre, 21(1), 18-19.	4	Prof. Dr. med.	2	Finanzierung der Hochschulmedizin	Interview	E
FL_2014_02_u	Pinkwart, Andreas. (2014). Hochschulen zukunftsfit machen – Erfolgreiche ausländische Absolventen sind die besten Botschafter. Forschung & Lehre, 21(1), 36-37.	5	Prof. Dr.	7	staatliche Finanzierung – ausländische Studierende	Kommentar	D
FL_2014_03_u	Zehnpfennig, Barbara. (2014). Zu Ende gedacht. Forschung & Lehre, 21(1), 84.	6	Prof. Dr.	9	Fragenbogen	Interview	R

FL_2014_04_u	Butzlaiff, Martin, & Schneidewind, Uwe. (2014). Gesucht- Neulandbetreter – Die klassische Hochschule steht vor einem tiefgreifenden Wandel. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(1), 38-39.	4	Prof. Dr. med./ Prof. Dr.	4	Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft (pos.)	K
FL_2014_05_u	Kühl, Stefan. (2014). Mikro-Master – Die magische Vervielfältigung von Studienabschlüssen im Rahmen der Bologna-Reform. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(1), 32-33.	6	Prof. Dr.	3	BAfMA Inflation an Master-studiengängen	R
FL_2014_06_nu	Vogt, Gerhard. (2014). Der Druck wächst – Drittmittelfinanzierung der Hochschulen. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(2), 96-98.	0		6	Drittmittel – Zahlen und Fakten	D
FL_2014_07_u	Palme König, Ulf. (2014). Die Entwicklung des Wissenschaftsrechts – Ein Blick zurück und nach vorn. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(2), 120-121.	5	Prof. Dr.	6	Wissenschaftsrecht (hist)	R
FL_2014_08_u	Grummt, Ulrich-Walter. (2014). Zustimmung und Widerspruch: Mehr Chancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs – Wissenschaftlicher Mittelbau. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(2), 128.	2	Prof. Dr. (em.)	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Mittelbau (pos.)	E
FL_2014_09_u	Krause, Joachim. (2014). Die Hochschule als entmilitarisierte Zone – Über die Einführung von Zivilklauseln. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(3), 192-193.	6	Prof. Dr.	8	Zivilklausel (neg.)	E
FL_2014_10_u	Künger, Thomas, & Rudinger, Georg. (2014). Rektoren und Wissenschaftsminister des Jahres 2014 – Ergebnisse des DHV-Rankings. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(3), 200-204.	6	Dr./Prof. Dr.	5	Hochschulleitung – Rektor des Jahres	D
FL_2014_11_u	Mathias, Steinbach. (2014). Wissenschaft ist immer gefährlich – Keizer, Kauze, Querulanten im universitären Milieu. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(4), 260-262.	7	Prof. Dr.	6	Wissenschaftsgeschichte	D
FL_2014_12_u	Wollersheim, Jutta, Weibe, Isabell M., & Ringelhans, Stefanie. (2014). Sein und Sollen – Bewertung von Forschungsleistungen in den Wirtschaftswissenschaften. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(4), 276-278.	5	Dr./Prof. Dr./ Dipl. Psych	6	Messbarkeit vs. Leistung – quantitative Verfahren (ambivalent)	D
FL_2014_13_u	Thimm, Caja. (2014). Mediatisierte Gesellschaft Mediatisierte Wissenschaft? – Wie Facebook, Twitter und Co. die Hochschulen verändern. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(5), 350-352.	7	Prof. Dr.	5	Strukturwandel durch neue Medien (ambivalent)	R
FL_2014_14_u	Matthias, Franziska. (2014). Schneeflockiges -Über Anpassung im wissenschaftlichen Betrieb. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(5), 375.	2	Dr.	6	Wissenschaftler_innen und Anpassung	E
FL_2014_15_u	Jeschke, Sabine. (2014). Virtuelle Lernwelt 4.0 – Trends und Zukunftsszenarien für die Universität. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(5), 360-364.	1	Prof. Dr. rer. nat.	3	Lehre – Digitale Medien MOOCs	K
FL_2014_16_u	Lang-Wojtasik, Georg. (2014). Zustimmung und Widerspruch: Hochschule als entmilitarisierte Zone- Verantwortung für die Menschheit. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(5), 380.	6	Prof. Dr. (PH)	8	Zivilklausel (pos.)	K
FL_2014_17_nu	Pilgram, Martin. (2014). Zustimmung und Widerspruch: Hochschule als entmilitarisierte Zone: Militärforschung hinterfragen. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(5), 380.	2	Dipl.-Mathe.	8	Zivilklausel (eher positiv)	K
FL_2014_18_u	Metzler, Gabriele, & Heger, Martin. (2014). Danke, es reicht! – Ein Aufschrei Berliner Professoren. <i>Forschung & Lehre</i> , 21(6), 45.	7	Prof. Dr./Prof. Dr.	2	Finanzierung (Kritik an Unterfinanzierung)	D
FL_2014_19_u	Müller-Steinhagen, Hans. (2014). „Wer die Wahl hat, hat die Qual“ – Auswertung der ersten Open Topic Tenure Track – Ausschreibung an der TU Dresden. <i>Forschung &</i>	1	Prof. Dr.-Ing.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Tenure Track	K

	Lehre, 21(6), 458-459.				(Erfahrungsbericht)	
FL_2014_20_nu	Steinweg, Nina, Pawlak, Natalie, & Brodeser, Davis. (2014). Es muss gehandelt werden – Wo liegen die Schlüssel zur Erhöhung des Frauenanteils an Professuren? Forschung & Lehre, 21(6), 466-467.	5	Dr./Dipl. Sozialw./M.A.	5	Frauen an der Universität (Förderungsmöglichkeiten)	Analyse D
FL_2014_21_nu	Grigat, Felix. (2014). Kommentar: Illusion. Forschung & Lehre, 21(6), 421.	6	M.A.	7	Fördermöglichkeiten (Hochschulpakt 2020)	Kommentar D
FL_2014_22_u	Karmann, Alexander. (2014). Leistungsanreize an Fakultäten – LOM und ihre Fallstricke aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht. Forschung & Lehre, 21(6), 462-465.	5	Prof. Dr.	2	LOM-Mittel (neg.)	Analyse (Umfrage) R
FL_2014_23_nu	Hellfeier, Martin. (2014). Vorsicht Ruhestand – Aktiv an der Hochschule jenseits der Altersgrenze. Forschung & Lehre, 21(6), 440-441.	5	Dr.	5	Professor_innen – Emeriti und Ruhestand	Bericht R
FL_2014_24_u	Lenzen, Dieter. (2014). Besinnung auf alte Stärken – Bologna und die Folgen. Forschung & Lehre, 21(7), 538-539.	6	Prof. Dr.	7	Bologna-Reform – Bilanz (neg.)	Interview K
FL_2014_25_u	Scholz, Christian. (2014). Betriebswirtschaftslehre an der Universität? Ein kleiner Präzedenzfall mit großer Wirkung. Forschung & Lehre, 21(7), 544-545.	5	Prof. Dr.	2	staat Eingriff in den Fächerkannnon (neg.)	Kommentar K
FL_2014_26_u	von Koppentfels, Martin. (2014). Doublethink. Forschung & Lehre, 21(7), 513.	7	Prof. Dr.	2	Hochschulreformen – Sprachkritik	Kommentar D
FL_2014_27_u	Brosi, Prisca, & Weibe, Isabell M. (2014). Identitäten und Rollen – Wissenschaftler im Karriereverlauf. Forschung & Lehre, 21(7), 546-547.	5	Dr./Prof. Dr.	6	Wissenschaftler_innen und Rollenverständnis	Analyse (Forschungsbericht) D
FL_2014_28_u	Flother, Choni. (2014). Mehr Lehre und Verwaltung, weniger Forschung – Über die Arbeitsbedingungen von Hochschullehrern. Forschung & Lehre, 21(7), 528-529.	6	Dr.	5	Professor_innen – Arbeitslast	Interview R
FL_2014_29_u	Dörpinghaus, Andreas. (2014). Post-Bildung – Vom Unort der Wissenschaft. Forschung & Lehre, 21(7), 540-543.	6	Prof. Dr.	3	Bildung und Wissenschaft (ideal)	Kommentar D
FL_2014_30_u	Zechlin, Lothar. (2014). Was ist gute Hochschulgovernance? – Ein Referenzrahmen zur Einordnung von neuen Hochschulgesetzen. Forschung & Lehre, 21(7), 548-550.	5	Prof. Dr.	2	Hochschulgesetze	Analyse E
FL_2014_31_u	Pfahli, Lisa, & Köbsell, Swantje. (2014). Was sind eigentlich Disability Studies – Wechselspiel von Beeinträchtigung und Barrieren. Forschung & Lehre, 21(7), 554-555.	6	Prof. Dr./Prof. Dr.	6	Disziplinardarstellung – Disability Studies	Portrait D
FL_2014_32_u	Lorenz, Stephan. (2014). Zu Ende gedacht. Forschung & Lehre, 21(7), 592.	5	Prof. Dr.	9	Fragenbogen	Interview R
FL_2014_33_u	Hampe, Manfred. (2014). Kein Bedarf – Promotionsrecht für Fachhochschulen. Forschung & Lehre, 21(8), 616.	1	Prof. Dr.	4	Fachhochschulen und Promotionsrecht	Kommentar D
FL_2014_34_u	Hom, Hans-Detlef. (2014). Autonomie und Steuerung – Die Universitäten zwischen Deregulierung und Re-Regulierung. Forschung & Lehre, 21(9), 722-725.	5	Prof. Dr.	2	Autonomie und Reform – Neue Steuerung (neg.)	Kommentar D
FL_2014_35_u	Nickel, Sigrun, & Rathmann, Annika. (2014). Die Juniorprofessor Bewährungsprobe bestanden. Forschung & Lehre, 21(9), 718-720.	6	Dr./M.A.	5	Juniorprofessur – Bilanz (ambivalent)	Analyse R
FL_2014_36_u	Stekaler-Wellhofer, Pirmin. (2014). Humboldt! Forschung & Lehre, 21(9), 689.	4	Prof. Dr.	2	Hochschulreformen –	Kommentar D

FL_2014_37_u	Glück, Helmut. (2014). Zu Ende gedacht. Forschung & Lehre, 21(9), 784.	7	Prof. Dr. Dr. h.c	9	Sprachkritik	Interview/ Portrait	R
FL_2014_38_u	Bunia, Remigius. (2014). Unzufrieden und unsicher – Empirische Ergebnisse zur Juniorprofessur. Forschung & Lehre, 21(9), 714-716.	7	Jun.-Prof. Dr. phil.	5	Juniorprofessur – Bilanz (neg.)	Analyse	D
FL_2014_39_u	Schwings, Rainer Christoph. (2014). Auf dem Weg zum Professor neuen Stils – Die Berufung in historischer Perspektive. Forschung & Lehre, 21(10), 802-804.	7	Prof. Dr. em.	5	Berufungsverfahren – historisch	Bericht	D
FL_2014_40_nu	Radau, Wiltrud Christina. (2014). Das Berufungsverfahren – Aktuelle Entwicklungen aus hochschulrechtlicher Sicht. Forschung & Lehre, 21(10), 798-799.	5		5	Berufungsverfahren – Entwicklung aus jur. Sicht	Analyse	R
FL_2014_41_u	Flohn, Christiane. (2014). Studenten und Hochschulen von heute – Uni-Dozenten als Animateurs, Erzieher und Motivationstrainer. Forschung & Lehre, 21(10), 820-821.	6	Dr.	3	Lehre (Kritik an Studierenden)	Kommentar	D
FL_2014_42_u	von Coelin, Christian. (2014). Zurück in die Zukunft- Das neue Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen. Forschung & Lehre, 21(10), 812-814.	5	Prof. Dr.	2	HG NRW	Kommentar	D
FL_2014_43_nu	Deuber, Lea. (2014). Liebe Uni, dieses Studium hatte ich in 30 Tagen geschafft. Forschung & Lehre, 21(11), 34-36.	7	Master?	3	Bologna-Prozess Qualität des Studiums (neg.)	Kommentar	E
FL_2014_44_u	Burckhart, Holger. (2014). Mit Bologna in die Zukunft – Ein Plädoyer für die Fortführung der Reform. Forschung & Lehre, 21(11), 898-900.	7	Prof. Dr.	3	Bologna-Prozess Bilanz (pos.)	Kommentar	D
FL_2014_45_u	Leicht-Scholten, Carmen. (2014). Perspektivwechsel oder -erweiterung – Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften. Forschung & Lehre, 21(11), 896-897.	6	Prof. Dr.	6	Disziplinarstellung – Gender Studies	Kommentar	K
FL_2014_46_u	Apel, Friedmar. (2014). Projekt-Professor. Forschung & Lehre, 21(11), 873.	7	Prof. Dr.	6	Projektforschung (neg.)	Kommentar	D
FL_2014_47_u	Gerhardt, Volker. (2014). Täglicher Widerspruch – Über die Bologna-Reform und ihre Folgen. Forschung & Lehre, 21(11), 902-904.	7	Prof. Dr. em.	7	Bologna-Reform – Bilanz (neg.)	Kommentar	D
FL_2014_48_nu	Schulz-Heidor, Susanne, & Brüttel, Oliver. (2014). Mehr Raum für Wissenschaft – Ergebnisse einer Umfrage zur Forschungsförderung in der Medizin. Forschung & Lehre, 21(12), 968-970.	4	PD Dr. med./ Dr. rer. pol.	6	Forschungsförderung und Wirksamkeit (Medizin)	Analyse	R
FL_2014_49_nu	Grigat, Felix. (2014). Student 2014- Fördert die Bologna-Struktur die Entpolitisierung? Forschung & Lehre, 21(12), 980-983.	6	M.A.	3	Studierenden heute (analytisch)	Analyse	R
FL_2014_50_u	Roche, Mark. (2014). Wenn Studenten sich beschweren – Ein transatlantischer Vergleich. Forschung & Lehre, 21(12), 976-978.	7	Prof. Dr. (Ausland)	3	Studierende und Betreuung (Vergleich USA)	Kommentar	K

Die Wochenzeitung – Die ZEIT

Z_1999_01_u	Zimmerli, W. (1999). Mehr Schwung! S. Etzold (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/07/Ans_Krankenbett .	7	Prof. Dr.	4	Privathochschule (Portrait Witten-Herdecke)	Interview	K
Z_1999_02_u	Herrmann, F. (1999). Ans Krankenbett! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 60. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/08/199908.promotion_xml .	7	Dr.	3	Curriculum – Medizin	Kommentar	D
Z_1999_03_nu	Spiewak, M. (1999). Dr. Lust und Dr. Frust. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/08/199908.c-bachelor_xml .	7	M.A.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen – Perspektiven	Kommentar	D
Z_1999_04_nu	Fritsche, A. (1999). Studium im Sauseschritt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/13/Der_Mann_muss_weg .	7	M.A.	1	berufliche Qualifikation – BAfMG	Bericht	R
Z_1999_05_u	Türcke, C. (1999). Der Mann muß weg. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/20/199920.humboldt_1_xml .	7	Prof. Dr.	2	Politik und Theologie	Kommentar	D
Z_1999_06_nu	Kipphoff, P. (1999). Die Humboldts kommen! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/23/199923.science_1_xml/komplettansicht .	7		6	Sammlungen und Wissenschaft	Portrait	E
Z_1999_07_nu	Schnabel, U. (1999). Werbung für die Forschung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 99. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/1999/22/199922.science_1_xml/komplettansicht .	2	Dipl.-Phys.	6	Wissenschaft und Öffentlichkeit	Bericht	D
Z_1999_08_u	Huber, L. (1999). Wer B.A. sagt, muß auch C sagen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 23, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/29/199929.c-bachelor_xml .	6	Prof. Dr.	3	BAfMG College (positiv)	Kommentar	D
Z_1999_09_nu	Lüst, R. (1999). Sparen mit Intelligenz. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 13. Online abrufbar unter: https://video.zeit.de/1999/29/Sparen_mit_Intelligenz .	2	Prof. Dr.	8	Forschungsfinanzierung – Kürzungen (positiv)	Kommentar	D
Z_1999_10_nu	Etzold, S. (1999). Freiheit macht Angst. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 31, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/31/199931.stiftungsumis_xml .	0	Dr.	2	Stiftungsuniversität (ambivalente)	Kommentar	D
Z_1999_11_u	Brook, R. J. (1999). „Forschungsbeamte? Ein Paradox“. T. Kerstan and M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/34/199934.brook-interview_xml .	7	Prof. (em.) PhD	8	Forschung und Beamtentum	Interview	D
Z_1999_12_nu	Hoffmann, W. (1999). Den Muff aus den Talaren. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/36/199936.kolumne.xml .	0		2	Besoldungref.: Steuerung durch Anreize (positiv)	Kommentar	D
Z_1999_13_nu	Otto, J. (1999). Die Gründerin. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 44. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/43/Die_Grunderin .	7	M.A.?	4	Privathochschule (Portrait)	Portrait	R
Z_1999_14_nu	Glötz, P. (1999). „Die sechste oder siebte Geige“. S. Etzold and M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/44/199944.glotz_xml .	7	Prof. Dr. phil	9	Portraits im weiten Sinne	Interview	D
Z_1999_15_nu	Uchatius, W. (1999). Forschung und Lehre mit Gewinn. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/1999/50/199950.c-manager-profs_xml .	5	M.A.	1	Professor_innen/Wirtschaft & Wissenschaft	Bericht	R

Z_2000_01_nu	Strassmann, B. (2000). Frösche mit der Maus retten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 1, S. 57. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/01/Froesche_mit_der_Maus_reiten .	2		3	Lehre – Tierversuche, alternative Lehmethoden	Bericht	R
Z_2000_02_nu	Kerstan, T. (2000). Bachelor für die Masse. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/05/200005.c-bachelor_xml .	2	Dipl.-Informatik	7	Bologna-Reform – politische Steuerung (neg.)	Kommentar	D
Z_2000_03_u	Weidner, H. (2000). Auf der Schmalspur. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 74. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/08/Auf_der_Schmalspur .	6	Prof. Dr.	7	BAlMA – WR Bachelor als Regelabschluss (neg.)	Leser_innen-brief	D
Z_2000_04_nu	Wiesenfeldt, S. (2000). Auf der Schmalspur. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 74. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/08/Auf_der_Schmalspur .	0		3	BAlMA (Studiendauer) Kritik an Kritik	Leser_innen-brief	D
Z_2000_05_nu	Spiewak, M. (2000). Feindliche Übernahme. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/08/200008.c-fachhochschule.xml .	7	M.A.	4	Fachhochschulen und Universitäten (Konkurrenz)	Kommentar	D
Z_2000_06_nu	Etzold, S. (2000). Welchen Wert hat ein Professor? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/13/200013.dienstrecht_xml .	0	Dr.	2	Besoldungsref.: Steu. durch Leistungsanreize (neg.)	Kommentar	D
Z_2000_07_nu	Kerstan, T. (2000). Die Volks-Hochschule. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 14, S. 1. Online abrufbar unter:	2	Dipl.-Inform.	3	Curriculum – Praxisnähe (neg.)	Kommentar	D
Z_2000_08_nu	Etzold, S. (2000). Humboldts letzter Krieger. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 14, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/14/200014.hvb_xml .	0	Dr.	5	DHV	Kommentar/Portrait	R
Z_2000_09_nu	Spiewak, M. (2000). Zweitklassig. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/20/200020.glosse.xml .	7	M.A.	4	Fachhochschulen und Universitäten – Verhältnis	Kommentar	D
Z_2000_10_nu	Spiewak, M. (2000). Profitieren über Gebühr. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/22/200022.studiengebuehren.xml .	7	M.A.	7	Studiengebühren (positiv)	Kommentar	D
Z_2000_11_u	Lewine, A. (2000). Feindliche Übernahme. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/24/200024.online-bildung_xml .	6	Prof. College	1	Entwicklung universitären Lehre	Kommentar	D
Z_2000_12_nu	Albrecht, H. (2000). Gefährliche Liaison. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 25, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/25/200025.gek_wissenschaft.xml .	4	Dr. med.	1	Beeinfluss Wirtschaft auf die Wissenschaft	Kommentar	R
Z_2000_13_nu	Spiewak, M. (2000). Campus Europa. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/28/200028.europa-uni_xml .	7	M.A.	4	Europäische Spitzenhochschulen	Bericht	K
Z_2000_14_u	Schmidt, K. and F. Haag (2000). „Sportlicher Wettbewerb“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/28/200028.c-law_school_xml/kompletiansicht .	5	Prof. Dr./Prof. Dr.	4	Privathochschule (Bucenius Law School)	Interview	K
Z_2000_15_u	Wetzel, M. (2000). Randgänge. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 46. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/29/Randgaenge .	7	PD Dr. phil.	9	Ehrung Jaques Derrida	Portrait	R
Z_2000_16_u	Büschler, A. (2000). Der Pflegedoktor. x (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 31, S. 52. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/31/Der_Pflegedoktor .	4	Promovend	6	Disziplinardarstellung – Pflegewissenschaft	Interview	K

Z_2000_17_nu	Müller-Böling, D. (2000). Volle Kraft zurück! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 25. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/32/Volle_Kraft_voraus_	6	Prof. Dr.	2	Hochschulreform – Deregulierung (positiv)	Kommentar	D
Z_2000_18_nu	Brinck, C. (2000). Zeigt her eure Ränge. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 59. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/40/Zeigt_her_eure_Raenge	7		3	Rankings – USA (positiv)	Kommentar	D
Z_2000_19_nu	Müller-Böling, D. (2000). Unsere Methode ist besser. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 70. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/42/Unsere_Methode_ist_besser	6	Prof. Dr.	3	Ranking – CHE und Stern (positiv)	Kommentar	K
Z_2000_20_nu	Leffers, J. and M. Spiewak (2000). Studieren im Kühlschrank. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 37. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/44/Studieren_im_Kuehlschrank	7		3	Ausländische Studierende (neg. Umgang HS)	Kommentar	D
Z_2000_21_nu	Stolze, C. (2000). Der gespendete Prof. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 44. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/47/200047_cm-stiftungsprof.xml	2	Dipl.-Bio.	1	Spenden (Stiftungslehrstühle)	Bericht	R
Z_2000_22_nu	Spiewak, M. (2000). Noch leben sie. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 41. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/49/200049_g-krise2.xml	7	M.A.	6	Geisteswissenschaft Wettbewerbf	Kommentar	E
Z_2000_23_u	Frühwald, W. (2000). Im Irgarten der Empirie. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 41. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/50/Im_Irgarten_der_Empirie	7	Prof. Dr. Dr. h.c. mult.	6	Disziplinarstellung – Geisteswissenschaft	Kommentar	D
Z_2000_24_nu	Oberhuber, N. (2000). Mit der Lizenz zum Prüfen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 83. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/50/Mit_der_Lizenz_zum_Prueren	7		1	Akkreditierung	Kommentar	D
Z_2000_25_u	Grimm, R. R. (2000). Reformen mit Augenmaß. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 41. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2000/52/Reformen_mit_Augenmass	7	Prof. Dr. phil.	2	Hochschulreformen – Bologna/Deregulierung (neg.)	Interview	D
Z_2001_01_nu	Röbke, T. (2001). Werben um den Nachwuchs. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 3. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/08/200108_z-ing_nwth_aach.xml/komplettaussicht	6	M.A.	3	Studium (technische Fächer)	Portrait	R
Z_2001_02_u	Meschede, D. (2001). Bachelor II.: Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/11/200111_c-bachelor-contr.xml	2	Prof. Dr.	1	berufliche Qualifikation – BANMA	Kommentar	D
Z_2001_03_u	Sauerbrey, R. (2001). Bachelor in Deutschland? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/11/Bachelor_in_Deutschland_	2	Prof. Dr.	1	berufliche Qualifikation – BANMA	Kommentar	R
Z_2001_04_nu	Etzold, S. (2001). Aktuelle Bibliografie: Hochschule. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 15, S. 56. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/15/Aktuelle_Bibliografie_Hochschule	0	Dr.	10	Rezension	Rezension	R
Z_2001_05_u	Hansen, K. P. (2001). Amerikanische Verhältnisse. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 15, S. 8. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/15/Amerikanische_Verhaeltnisse	7		3	Ausbildung amerikanisches Vorbild? (neg.)	Kommentar	R

Z_2001_06_u	Selke, W. (2001). Frankfurt ohne Habermas? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 17. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/16/Frankfurt_ohne_Habermas_	2	Prof. Dr.	2	Besoldungsreform: Steuerung d. Anreize (neg.)	Leser_innenbrief	D
Z_2001_07_nu	Müller-Böling, D. (2001). Hohe Kosten, wenig Nutzen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 17, S. 52. Online abrufbar unter:	5	Prof. Dr.	5	Akkreditierung – Nachteile für Studierende	Kommentar	D
Z_2001_08_nu	Etzold, S. (2001). Keimzelle für Exzellenz. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 31. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/20/Keimzelle_fuer_Exzellenz .	0	Dr.	0	Privathochschulen (Portrait)	Portrait	R
Z_2001_09_nu	Spiewak, M. (2001). Ex-Vorbild Deutschland. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 15. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/21/Ex-Vorbild_Deutschland .	7	M.A.	7	Besoldung und Steuerung durch Anreize (Kritik)	Kommentar	D
Z_2001_10_nu	Spiewak, M. (2001). Flucht der Forscher. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 15. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/21/Flucht_der_Forscher .	7	M.A.	7	Wissenschaftsmigration	Dossiere	D
Z_2001_11_u	Borrmann, S. (2001). Meine Zeit wird wegverwaltet. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 15. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/21/Meine_Zeit_wird_wegverwaltet .	2	Prof. Dr.	2	Autonomieverlust – Professoreller Alltag	Kommentar	D
Z_2001_12_nu	Wiarda, J.-M. (2001). Abschluss auf Raten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/29/Abschluss_auf_Raten .	6	Master	6	Bologna-Prozess ECTS	Bericht	R
Z_2001_13_nu	Etzold, S. (2001). Absurd für immer? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/30/Absurd_fuer_immer_ .	0	Dr.	0	Hochschulzulassung – Auswahl Studierender	Bericht	R
Z_2001_14_nu	Etzold, S. (2001). Der General und die Stifter. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 26. Online abrufbar unter: https://video.zeit.de/2001/32/Der_General_und_die_Stifter .	0	Dr.	0	Wissenschaftssenator und Steuerung durch Wirtschaft	Portrait	R
Z_2001_15_nu	Schmidt, H. (2001). Die Elite der Verantwortung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 34. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/40/Die_Elite_der_Verantwortung .	5	Dipl.-Volksw.	5	Privathochschule (UB)	Kommentar	D
Z_2001_16_nu	Etzold, S. (2001). Ein Gesetz genügt nicht. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 31. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/40/Ein_Gesetz_genuegt_nicht .	0	Dr.	0	Juniorprofessur – Dienstrechtsreform (neg.)	Kommentar	D
Z_2001_17_nu	Spiewak, M. (2001). Der Schatz der Ehemaligen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/42/Der_Schatz_der_Ehemaligen .	7	M.A.	7	Alumniarbeit	Bericht	K
Z_2001_18_nu	Rauner, M. (2001). Schule für Doktoren. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 37. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/44/Schule_fuer_Doktoren .	2	Dr.	2	Nachwuchsförderung – Graduiertenschulen (pos.)	Bericht	R
Z_2001_19_nu	Spiewak, M. (2001). Coach für die erste Liga. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 40. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/45/200145_p-mynek.xml/komplettsicht?print .	7	M.A.	7	Spitzenuniversität (Portrait HU)	Portrait	R
Z_2001_20_nu	Henkel, H.-O. (2001). Wissenschaft in Not. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 46, S. 38. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/46/Wissenschaft_in_Not .	5	Dr. h.c.	5	Universität und Wettbewerb	Kommentar	D

Z_2001_21_nu	Andres, M.-S. und P. Gaide (2001). Kein Fleisch, kein Blut. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 68. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2001/52/Kein_Fleisch_kein_Blut .	7	M.A./1. Staats-examen	3	Curriculum – Medizin (Kritik)	Bericht	R
Z_2002_01_u	Herrmann, W. A. (2002). Drum wähle, wer sich lange bindet. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 28. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/2002/02/Drum_waehle_wer_sich_lange_bindet .	2	Prof. Dr.	3	Hochschulzugang – Auswahl der Studierenden	Kommentar	D
Z_2002_02_u	Trabant, J. (2002). Anlage 1: Heimlich, still und feige. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 3, S. 31. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/03/200203_b-hochschulvertr.xml .	7	Prof. Dr.	2	Reform (Hochschulvertrag Berlin) neg.	Kommentar	R
Z_2002_03_nu	Wertes, A. (2002). „Verdammtes weißes Blatt!“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 68. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/04/Verdammtes_weißes_Blatt_ .	7	M.A./Master	3	Lehre – Schreibzentren	Portrait	E
Z_2002_04_u	Wehler, U. (2002). Auf die freie Wildbahn geschickt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 6, S. 38. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/06/Auf_die_freie_Wildbahn_geschickt .	7	Prof. (em.) Dr.	5	Junioprofessur – Dienstrechtsreform (neg.)	Kommentar	D
Z_2002_05_nu	Schenk, A. (2002). 1001 Hürde. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/09/1001_Huerde .	0		3	Studiengang (Islamwissenschaft)	Portrait	R
Z_2002_06_nu	Uchatus, W. (2002). Der Erfolgswirt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 28. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/12/200212_kronprinz_schmid.xml .	5	M.A.	9	Vorbildlicher Wissenschaftler	Portrait	R
Z_2002_07_nu	Husung, H.-G. (2002). Hochschule auf Geldjagd. x. Mens (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 66. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/12/200212_c_gefragt-spons.xml .	7	Dr.	1	Spenden aus der Wirtschaft (positiv)	Interview	K
Z_2002_08_nu	Schöttler, P. (2002). Komma-Forschung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 14, S. 51. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/14/Komma-Forschung .	7	Hon.-Prof. Dr.	10	historische Abhandlung (satirisch)	Rezension	R
Z_2002_09_u	Glotz, P. (2002). Raus aus der Zwangsjacke! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 15, S. 32. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/15/200215_universitaeten.xml .	7	Prof. Dr.	1	Universität und Wettbewerb + (Implementierung)	Kommentar	D
Z_2002_10_nu	Häther, B. (2002). Ein Kühner Sprung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 22. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/16/Ein_kuehner_Sprung .	0		5	Nachwuchswissenschaftler_innen – Befristung (positiv)	Leser_innen-brief	D
Z_2002_11_u	Dräger, J., et al. (2002). „Begeisterung wecken!“. C. Brinck and T. Kerstan (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 17, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/17/Begeisterung_wecken_ .	2	Dr./?/Dr./Dr./Dipl.-Info.	5	Struktur – umfassende Reform	Interview	D
Z_2002_12_nu	Lieb, W. (2002). Wir brauchen mehr Studenten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/20/Wir_brauchen_mehr_Studenten .	5	Dr.	3	Studiengebühren (neg.)	Leser_innen-brief	D
Z_2002_13_u	Janssen, B. (2002). Raus aus der Uni! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/22/Raus_aus_der_Uni_ .	6	Apl. Prof. Dr.	3	Curriculum – Lehramtsausbildung	Kommentar	D

Z_2002_14_u	Markl, H. (2002). „Wir verjagen unsere Forscher“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 23, S. 32. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/23/200223_forschung.xml .	2	Prof. Dr.	6	Wissenschaft und Öffentlichkeit	Kommentar	D
Z_2002_15_nu	Kirsten, N. (2002). Schöner forschen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 25, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/25/Schoener_forschen .	0		6	Wissenschaftsmigration	Bericht	R
Z_2002_16_nu	Erhard, M. (2002). Kopfnoten für Kultusminister. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 35, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/35/200235_b-erhard-interv.xml .	7	M.A.	2	Autonomie und Gesetzgebung der Länder	Interview	D
Z_2002_17_nu	Schmid, K.-P. (2002). Kauen an der Konjunktur. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 39, S. 32. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/39/200239_p-wiegard.xml/komplettansicht .	5	Dr. Dipl.-VWL	8	Politikberatung und Wissenschaft	Portrait	R
Z_2002_18_nu	Rauner, M. (2002). Bastion in Bewegung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 35. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/40/Bastion_in_Bewegung .	2	Dr.	5	Junioprofessur – Erfahrungsbericht (arbitr.)	Bericht	R
Z_2002_19_u	Weiler, H. N. (2002). Universum statt Nische! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 71. Online abrufbar unter: https://video.zeit.de/2002/43/200243_c-esmt.xml .	6	Prof. Dr.	4	Private Hochschulen (ESMT) (neg.)	Kommentar	D
Z_2002_20_nu	Grunenberg, N. (2002). Eine Wüste namens Wissenschaft. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 4. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/49/Eine_Wueste_namens_Wissenschaft .	0		8	Forschungsfinanzierung – Kürzungen (neg.)	Kommentar	D
Z_2002_21_nu	Spiewak, M. (2002). Freundlichkeit gegenüber fremden Studenten zählt sich aus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2002/50/Ausl_baender .	7	M.A.	3	Ausländische Studierende	Bericht	D
Z_2003_01_nu	Spiewak, M. (2003). Blaupause für deutsche Universitäten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 30. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/2003/07/B-Uni_Kasten .	7	M.A.	2	Hochschulreformen (Bericht über Maßnahmen)	Kommentar	E
Z_2003_02_nu	von Dohnanyi, K. (2003). Mehr Masse und mehr Klasse. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/07/B-Dohnanyi_Interview .	5	Dr. iur./BLLa	7	Hochschulreform (Hamburg)	Interview	D
Z_2003_03_nu	Müller-Böling, D. (2003). Die Reformuni. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/09/C-Bewegung .	5	Prof. Dr.	5	Struktur – umfassende Reform (positiv)	Kommentar	K
Z_2003_04_nu	Spiewak, M. (2003). Noten ohne Wert. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 36. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/09/B-Kuschelnoten .	7	M.A.	3	Lehre – Benotungspraxis	Kommentar	D
Z_2003_05_nu	Rauner, M. (2003). Bleiben die Regale künftig leer. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 44. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/16/Ueberrecht .	2	Dr.	6	Urheberrecht	Bericht	D
Z_2003_06_nu	Kirsten, N. (2003). Auf zum Klassenkampf! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/18/C-Klassenkampf .	0		1	Lehramtsausbildung (Passung)	Bericht	R
Z_2003_07_u	Einhäupl, K. M. (2003). „Gefahr für die Wissenschaft“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/19/B-Einh_8aupl_Interview .	4	Prof Dr. med.	2	Finanzierung (staatliche Förderung und Drittmittel) (neg.)	Interview	D

Z_2003_08_nu	Spiewak, M. (2003). Humboldts Totengräber. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 1. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/19/Leiter_1 .	7	M.A.	5	Struktur – Ideal der Universalität (neg.)	Kommentar	D
Z_2003_09_u	Kutschke, J. (2003). Ohne Geld keine Elite. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/21/Ohne_Geld_keine_Elite .	7	Studierend	2	Finanzierung (Kritik an Unterfinanzierung)	Leser_innenbrief	D
Z_2003_10_nu	Spiewak, M. (2003). Zukunft mit Zehe. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 37. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/21/Glosse_21 .	7	M.A.	3	Elitenbildung in Elitenstudiengängen (positiv)	Kommentar	D
Z_2003_11_u	Porr, B. (2003). Lästiges Übel. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 23, S. 65. Online abrufbar unter: https://video.zeit.de/2003/23/Laestiges_Uebel .	1	Dr.	7	Studiengebühren (ambivalent)	Leser_innenbrief	D
Z_2003_12_nu	Karweil, C. (2003). Dr. Cash. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 27. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/27/c-cash .	0		5	Nachwuchswissenschaftler_innen	Glossar	R
Z_2003_13_nu	Winter, E. (2003). Keine Zeit für Eifersüchtel. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 25. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/28/Siftenverband .	2	Dr.	6	Messbarkeit ws. Leistung – (positiv a. Veränderungen)	Kommentar	D
Z_2003_14_nu	Bulmahn, E. (2003). Freiheit auf Bewährung. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 27. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/28/Bulmahn-Interview .	8	StR	8	Forschungsranking (positiv)	Interview	K
Z_2003_15_u	Winnacker, E.-L. (2003). Wer hat, dem wird gegeben. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 25. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/28/B-Forschung-Winnacker .	2	Prof. Dr. rer. nat.	6	Messbarkeit ws. Leistung – Rankings (positiv)	Interview	K
Z_2003_16_nu	Spiewak, M. (2003). Zeugnis für die Wissenschaft. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 23. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/28/Uni-Analyse .	7	M.A.	6	Messbarkeit ws. Leistung – Rankings (positiv)	Kommentar	E
Z_2003_17_nu	Senfker, A. (2003). Ackern im Mittelfeld. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 27. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/29/B-Championship .	2	Dipl.-Biol.	6	Internationaler Forschungsvergleich	Kommentar	D
Z_2003_18_nu	Spiewak, M. (2003). Der Zitatejäger. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 26. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/29/Bibliometrieinstitut .	7	M.A.	6	Messbarkeit ws. Leistung – (beschreibend)	Portrait	R
Z_2003_19_u	Appell, J. (2003). Das schnittige Kaiser-Winnacker-Prinzip. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 16. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/30/Das_schnittige_Kaiser-Winnacker-Prinzip .	2	Prof. Dr.	2	Qualitätssicherungsförderung (ambivalent)	Leser_innenbrief	R
Z_2003_20_nu	Spiewak, M. (2003). Im Hirn der Republik. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/30/B-Berlin .	7	M.A.	6	Forschungsverbünde – Beispiel Berlin	Portrait	D
Z_2003_21_nu	Hartung, M. J. (2003). Lehre ohne Lohn. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 31, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/31/C-Privat-doz .	7	M.A.	5	Privatozient_innen – (berichtend neg.)	Kommentar	R
Z_2003_22_nu	Langewieschen, D. (2003). Lehren muss sich wieder lohnen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 24. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/32/B-Langewiesche .	7	Prof. Dr.	2	Kürzung (neg.) Kritik an Evaluierung	Kommentar	D
Z_2003_23_u	Pfüller, M. (2003). Die Verachtung der Lehre sitzt tief. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 14. Online abrufbar unter:	6	Prof. Dr. phil.	3	Lehre – Anreize für Lehrende (neg.)	Leser_innenbrief	D

Z_2003_24_nu	Zöllner, J. (2003). Studienkonto. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 35, S. 16. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/35/Studienkonto .	4	Prof. Dr. med.	3	Studiengebühren/kontomodell (positiv)	Leser_innen-brief	D
Z_2003_25_nu	Müller-Böling, D. (2003). TÜV für die Universität. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 35. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/36/B-abc_der_Evaluation .	5	Prof. Dr.	5	Qualitätsentwicklung – Möglichkeiten und Methoden	Kommentar	K
Z_2003_26_nu	Schwelen, M. (2003). Good Morning, Bremen! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 81. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/2003/45/S_79_JOB_Bremen .	0		4	Privathochschulen (Portrait IUB)	Kommentar	D
Z_2003_27_nu	Albrecht, H. (2003). Spielmacher gesucht. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 29. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/48/Glosse_48 .	4	Dr. med.	6	Disziplinardarstellung – Medizin	Kommentar	D
Z_2003_28_u	Sell, F. (2003). Feinde des Campus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 36. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/2003/49/Forum_Sell .	5	Prof. Dr.	7	Bologna-Reform – politische Steuerung (neg.)	Kommentar	D
Z_2003_29_nu	Weniger, U. (2003). Orchideenmächer (2): Fischwirtschaft. (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 12. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2003/50/C-1 . Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/04/01_leiter_1_04 .	3		3	Studiengang (Fischwirtschaft)	Interview	R
Z_2004_01_nu	Spiewak, M. (2004). Einmal rundemeuert, bitte! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 3, S. 29. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/03/B-Eliteuni .	7	M.A.	4	Vergl. amer. Hochschulen (pro Wettbewerb)	Kommentar	R
Z_2004_02_nu	Joffe, J. (2004). Putzen, Profs und Patente. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 1. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/04/01_leiter_1_04 .	6	PhD	2	Hochschulreformen (notwendig)	Kommentar	D
Z_2004_03_u	Battis, U. (2004). „Mehr als einen Schnaps drauflegen“. M. J. Hartung (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 70. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/05/C-Gespr_8ach-Bearnte .	5	Prof. Dr. Dr. h.c.	2	Besoldungsref.: Berufsbeamtentum (neg.)	Interview	E
Z_2004_04_nu	Siegel, S. (2004). Auch mal nach England schauen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/05/Auch_mal_nach_England_schauen .	0		4	Ausdifferenzierung der Hochschulen – Eliteuni	Leser_innen-brief	D
Z_2004_05_u	Merzkirch, W. (2004). Auch mal nach England schauen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/05/Auch_mal_nach_England_schauen .	1	Prof. Dr.	4	Ausdifferenzierung der Hochschulen- Eliteuni	Leser_innen-brief	D
Z_2004_06_nu	Ross, J. (2004). Was ist Bildung? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 37. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/05/Bildung .	7		2	Hochschulpolitik und Konzepte für Uni (Neg.)	Kommentar	D
Z_2004_07_u	Einhäupl, K. M. (2004). „Viele Ärzte wollen nur den Titel“. M. Spiewak and A. Wüsthof (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/08/M-Einh_8aupl-Interview .	4	Prof. Dr. med.	6	Promotion – ws. Güte (Dr. med.) (neg.)	Interview	D
Z_2004_08_nu	Bode, C. (2004). Wo bleibt die Lehre? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 35. Online abrufbar unter: https://video.zeit.de/2004/09/B-DLG .	5	Dr. iur.	2	Exzellenzinitiative (neg.) – Lehre wird vernachlässigt	Kommentar	D
Z_2004_09_u	Casper, G. (2004). Unis statt Opernhäuser. M. J. Hartung (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 85. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/13/C-Casper-Interview/komplettsicht .	5	Prof. Dr. Dr. h.c. mult.	4	Vergleich amerikanische Hochschulen (Portrait/Vorbild -Stanford	Interview	D

Z_2004_10_u	Wolff, C. (2004). Freiheit für die Universität. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 17, S. 38. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/17/B-Eliteunis .	7	Prof. Dr.	4	Vergl. amer. Hochschulen (vs. staatliche Reform BRD)	Kommentar	D
Z_2004_11_nu	Hartung, M. J. (2004). Minen auf dem Campus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 17, S. 81. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/17/C-Juniorprofessur .	7	M.A.	5	Juniorprofessur – Bilanz (ambivalent)	Bericht	D
Z_2004_12_nu	Braun, L. G. (2004). „Das ist Betrug an den Studenten“. PharmaExtra (Die Zeit-Beilage). M. J. Hartung (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 33. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/18/C-Gespr_8ach-LGBraun .	5		7	politische Steuerung – Versäumnisse der Bildungspolitik	Interview	R
Z_2004_13_nu	Lau, J. (2004). Gold unterm Rost. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 48. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/18/GW-Lau .	7		5	Struktur – umfassende Reform der FU (berichtend)	Bericht	R
Z_2004_14_nu	Spiewak, M. (2004). Rettet euch selbst, sonst tut es keiner. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 45. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/18/GW-Spiewak .	7	M.A.	6	Disziplinarstellung - Geisteswissenschaft	Kommentar	D
Z_2004_15_u	Frei, N. (2004). Populismus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 42. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/19/Replik_auf_Spiewak .	7	Prof. Dr.	6	Disziplinarstellung – Geisteswissenschaft	Kommentar	D
Z_2004_16_u	Beckermann, A., et al. (2004). „Nützlich“ ist ärmerlich. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/20/Nuetzlich_ist_aermlich/komplettansicht .	7	Prof. Dr.	6	Nützlichkeitswägungen in der Wissenschaft (neg.)	Leser_innen-brief	R
Z_2004_17_nu	Hartung, M. J. (2004). „Juniorprofessoren verlieren das Rennen“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 91. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/21/C-NoetherUmfra .	7	M.A.	5	Nachwuchs – Emmy Noether vs. Juniorprof.	Kommentar	D
Z_2004_18_u	Leibnölemann, A. (2004). Turbo für Jungforscher. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 91. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/21/C-EmmyNoether .	7	Prof. Dr.	5	Nachwuchs – Emmy Noether vs. Juniorprof.	Bericht	R
Z_2004_19_nu	Walser, J. (2004). Einmalig, diese Professoren. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 75. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/24/C-Einzelprofs .	7		6	Professor_innen und besondere Fächer	Portrait	R
Z_2004_20_nu	Detting, D. (2004). Zuhause könnte es schöner sein. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 34. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/24/Forum_24 .	5	Dr.	5	Struktur – Auswirkung auf Brandrain	Analyse (Umfra)	D
Z_2004_21_nu	Hoffritz, J. (2004). Ausverkauf in der Weltapotheke. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 26. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/2004/27/Argument .	5		6	Disziplinarstellung – Pharmazie	Bericht	R
Z_2004_22_nu	Hartung, M. J. (2004). Bonner Quanten-Springer. Chancen Studium und Karriere (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 27. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/27/C-Elitestudiengang .	7	M.A.	3	Studiengang (Biomedizin)	Portrait	R
Z_2004_23_nu	Hartung, M. J. (2004). Junge, stirb nicht wieder! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 70. Online abrufbar unter: http://allesblog.zeit.de/2004/28/Kommentar .	7	M.A.	5	Juniorprofessur – Bilanz (ambivalent)	Kommentar	D
Z_2004_24_nu	Hartung, M. J. and J. von Mittelstaedt (2004). Alarm im Maschinenraum. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 31, S. 62. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/31/C-Maschinenbau .	7	M.A.?	6	Disziplinarstellung – Maschinenbau	Kommentar	D
Z_2004_25_u	Happ, S. (2004). Nur zu, stimmen Sie ein in den populären Kanon über faule Studenten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 14. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/32/S_14_Online_abrufbar_unter .	7	Dr.	3	Studierende heute (neg.)	Leser_innen-brief	R

Z_2004_26_nu	https://www.zeit.de/2004/32/Nur_zu_stimmen_Sie_ein_in_den_populaeren .	7	M.A.	1	Weiterbildung und Firmenhochschulen	Bericht	D
Z_2004_27_u	Hartung, M. J. (2004). Bildung aus der Fabrik. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 35, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/35/C-Corporate/Universites .	5	Prof. Dr. iur.	2	Autonomie – Finanzierung	Interview	D
Z_2004_28_nu	Kempen, B. (2004). Fairness statt Willkür. M. J. Hartung (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 72. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/37/C-Interview/Kempan/kompletiansicht .	7	M.A.	5	Junioprofessur – Bilanz (neg.)	Kommentar	D
Z_2004_29_u	Hartung, M. J. (2004). Jung, glücklich, zukunftslos. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/37/Jung_gluecklich_zukunftslos .	2	Prof. Dr.	2	Kürzungen (neg.)	Kommentar	D
Z_2004_30_nu	Brennke, A. (2004). Eine Mimose für vierzehn Studenten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 39, S. 40. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/39/B-Uni-Report .	7	M.A.	4	Hochschulvergleich – Länderranking	Bericht	R
Z_2004_31_u	Hartung, M. J. (2004). Mit mehr Freiheit zum Erfolg. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 46, S. 84. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/46/Motivationskiller .	7	Prof. Dr./Prof. Dr./PD Dr.	2	Kürzung (Abbau Geistesws. – neg.)	Leser_innen-brief	D
Z_2004_32_u	Petersen, P., et al. (2004). Motivationskiller. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 46, S. 22. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/47/Essay_Beck_Beck .	6	Prof. Dr.	5	Struktur – Ideal der Universität (ambivalent)	Kommentar	D
Z_2004_33_u	Beck, U. (2004). Vorwärts zu „Humboldt 2“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 15. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/47/Essay_Beck_Beck .	2	Prof. Dr.	2	Hochschulreformen und Reformüberlast (neg.)	Leser_innen-brief	D
Z_2005_01_nu	Büthner, H. (2004). „Wir haben keine Illusionen“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 54. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2004/47/Essay_Beck_Beck .	6	Master	3	BAWIA (Bilanz) Kritik an Profs	Kommentar	R
Z_2005_02_u	Wiarda, J.-M. (2005). Erfolg mit Hut. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 3, S. 41. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/03/C-Bachelor .	5	Prof. Dr. iur. Dr. h.c. mult.	2	Finanzierung (staatliche Förderung und Drittmittel)	Kommentar	D
Z_2005_03_nu	Casper, G. (2005). Die Befreiung der Universitäten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/05/C-Casper-kurz .	7	M.A.	7	Studiengebühren (positiv)	Kommentar	D
Z_2005_04_nu	Spiewak, M. (2005). Kopf oder Zahlen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 1. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/05/01_2_Leiter .	0	M.A.	2	Autonomie – Modellversuch Unabhängigkeit	Portrait	R
Z_2005_05_nu	Schenk, A. (2005). Sie sind so frei. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/07/C-autonomer_2 .	7	M.A.	6	Messbarkeit ws. Leistung – Rankings (positiv)	Kommentar	D
Z_2005_06_u	Spiewak, M. (2005). Neues aus der Ranking-Schmiede. Forschungsranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 33. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/08/B-Uni-Ranking .	7	Prof. Dr. phil.	2	Bildungspolitik (neg.) Bildung und Wissenschaft	Kommentar	D
Z_2005_07_nu	Nida-Rümelin, J. (2005). Das hat Humboldt nie gewollt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 48. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/10/Kulturation .	0	Schülerin	3	Ranking – allg. (neg.)	Leser_innen-brief	D
Z_2005_08_nu	Schmitz, A. K. (2005). Verwirrte Abiturienten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/10/Verwirrte_Abiturienten .	6		6	Disziplinardarstellung – Erziehungswissenschaft	Kommentar	R
	Kahl, R. and M. Spiewak (2005). Nur bedingt wissenschaftlich. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 33. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/11/B-						

	Erziehungswissenschaften.										
Z_2005_09_nu	Henk, M. (2005). Ach, Erfurt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 82. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/13/C-erfurt .	7	M.A.	4	Ostdeutsche Universitäten	Portrait	R				
Z_2005_10_nu	Hanert-Möller, K. (2005). Die derzeitigen Reformen werden die Misere noch verschärfen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/13/Die_derzeitigen_Reformen_werden_die_Misere_noch_versearschaerfen .	6	M.A.	3	Studiengang (Erziehungswissenschaft) (neg.)	Leser_innenbrief	R				
Z_2005_11_u	Buraw, O.-A. (2005). Die derzeitigen Reformen werden die Misere noch verschärfen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/13/Die_derzeitigen_Reformen_werden_die_Misere_noch_versearschaerfen .	6	Prof. Dr.	6	Disziplinarstellung – Erziehungswissenschaft	Leser_innenbrief	D				
Z_2005_12_u	Merkens, H. (2005). Unbedingt wissenschaftlich. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/13/Replik .	6	Prof. Dr.	6	Disziplinarstellung – Erziehungswissenschaft	Kommentar	D				
Z_2005_13_nu	Hartung, M. J. (2005). Frühreif an die Uni. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 14, S. 84. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/14/Fruhrefreif_an_die_Uni .	7	M.A.	3	Hochschulzugang – Fachabitur	Bericht	R				
Z_2005_14_nu	Krull, W. (2005). Das Ende der Zersplitterung. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/18/Krull-Interview .	7		4	Außer- und universitäre Forschung	Interview	D				
Z_2005_15_nu	Warda, J.-M. (2005). Hochschulen à la carte. Hochschul-Ranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 80. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/21/C-Kasten_1 .	6	Master	3	Ranking – CHE (positiv)	Werbung	D				
Z_2005_16_nu	Warda, J.-M. (2005). Medien-was? Hochschul-Ranking (Die Zeit-Beilage) Hochschulserie – Fächer im aktuellen Ranking (Die Zeit-Serie). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 83. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/21/C-KW .	6	Master	3	Studiengang (Medienwissenschaft)	Portrait	D				
Z_2005_17_nu	Spiewak, M. (2005). Studenten erproben ihre Macht. Hochschul-Ranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 79. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/21/C-Ranking-Unis .	7	M.A.	3	Rankings – Steuerungsmöglichkeit	Bericht	R				
Z_2005_18_nu	Hartung, M. J. (2005). Die Klagen der Juristen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 85. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/22/C-JURA-Serie .	7	M.A.	3	Curriculum – Jura Reform	Portrait	E				
Z_2005_19_nu	Kirchgessner, K. (2005). Vorbild Darmstadt (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 92. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/22/C-JURA-Serie .	7		3	BA/IMA Maschinenbau (positiv)	Portrait	R				
Z_2005_20_nu	Schenk, A. (2005). Ganz schön kritisch. Hochschul-Ranking (Die ZEIT-Beilage) Hochschulserie – Fächer im aktuellen Ranking (Die Zeit-Serie). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 23, S. 95. Online abrufbar unter:	0		6	Disziplinarstellung – Politikwissenschaft	Kommentar	K				

Z_2005_21_nu	von Rauchhaupt, U. (2005). Die Lust an der Erleuchtung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/24/Erleuchtung .	2	Dr.	6	Nützlichkeitswägungen in der Wissenschaft (neg.)	Kommentar	R
Z_2005_22_nu	Kristen, N. (2005). Keynes' Erben. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 81. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/24/VWL2	0		6	Disziplinarstellung – Volkswirtschaftslehre	Portrait	R
Z_2005_23_nu	Wärda, J.-M. (2005). Der ZEIT-Studienführer hilft bei der Studienwahl. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 6. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/26/C-Studienwahl . Kasten.	6	Master	3	Ranking – CHE (positiv)	Medlung	D
Z_2005_24_nu	Kirchgessner, K. (2005). Gefürchtet, verflucht und geliebt. Studium und Karriere (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/26/C-Professorentypen .	7		3	Hochschullehrende (Typisierung)	Portrait	R
Z_2005_25_u	Grund, A. et al. (2005). Ich will einfach nur wissen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/26/Ich_will_einfach_nur_wissen .	2	Studierend	3	Studienziele	Leser_innenbrief	E
Z_2005_26_nu	Joffe, J. (2005). Stumpfe Spitze: Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 4. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/27/Stumpfe_Spitze .	6	PhD	2	Exzellenzinitiative (neg.)	Kommentar	D
Z_2005_27_u	Hahn, H.-J. (2005). Humboldt rotiert im Grab. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/neu_29/Humboldt_rotiert_im_Grabe .	7	Prof. Dr.	2	Exzellenzinitiative/ Wettbewerb (neg.)	Leser_innenbrief	D
Z_2005_28_nu	Etschreit, G. (2005). „Wir haben die Nase weit vorn“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/32/C-FH-Bologna .	7		4	Fachhochschulen und Universitäten – Verhältnis	Bericht	R
Z_2005_29_nu	Spiewak, M. (2005). Die Eliteschmiede. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 40. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/37/B-Elitestudenten2 .	7	M.A.	3	Elitenbildung durch Stiftungen (neutral)	Bericht	R
Z_2005_30_nu	Spiewak, M. (2005). Im Hörsaal erster Klasse. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 40. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/37/B-Elitestudenten .	7	M.A.	3	Elitenbildung an Massenuniversitäten	Bericht	D
Z_2005_31_nu	Haberl, T. (2005). Gratis war gestern. Chancen: Abi-Spezial (Die ZEIT-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 39, S. 10. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/39/Chancen_Abi_Spezial .	7		7	Studiengebühren (berichtend)	Bericht	D
Z_2005_32_nu	Hein, B. (2005). Wie Politik Spaß machen kann. Chancen: Abi-Spezial (Die ZEIT-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 39, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/39/Chancen_Abi_Spezial .	0		3	studentische Selbstverwaltung	Bericht	R
Z_2005_33_u	Tenorth, H.-E. (2005). Milchmädchenrechnung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 41, S. 89. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/41/C-Bildungsforscher .	6	Prof. Dr. phil	1	Bildung, Ökonomisierung (Kritik am Ök. Lamento)	Kommentar	D
Z_2005_34_nu	Hartung, M. J. (2005). Breite Spitze. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 83. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/42/C-Berkeley/komplettansicht .	7	M.A.	4	Vergl. amer. Hochschulen (pro Wettbewerb)	Portrait	R
Z_2005_35_nu	Schmitt, J. (2005). Operation ohne Narkose. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 28. Online abrufbar unter: http://allesblog.zeit.de/2005/42/Unikliniken/komplettansicht .	7	M.A. ?	1	Privatisierung von Kliniken	Bericht	R
Z_2005_36_u	Prinzing, M. (2005). Quer denken! Chancen – Studium und Karriere (Die ZEIT-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/43/C-Studium_und_Karriere .	7	Prof. Dr. (FH)	4	Privathochschule (Portrait Zeppelin-University)	Portrait	R

Z_2005_37_nu	Hoffmann, I. (2005). Sascha Spoun. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 13. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/45/Sascha_Spoun .	6		5	Hochschulleitung und Reform	Kommentar	E
Z_2005_38_nu	Schnabel, U. (2005). Abbruchstimmung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 48. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/47/B-Rostock .	2	Dipl.-Phys.	4	Ostdeutsche Universitäten	Kommentar	R
Z_2005_39_nu	Spiewak, M. (2005). Auf die Spitze getrieben. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 45. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/campus/2006/42/leitwettbewerb .	7	M.A.	2	Exzellenzinitiative (berichtetend)	Bericht	R
Z_2005_40_nu	Spiewak, M. (2005). Aufstiegsstimmung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 47. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2005/47/B-Heidelberg .	7	M.A.	4	Exzellenzinitiative (Portrait Heidelberg)	Portrait	R
Z_2006_01_nu	Dohmen, D. (2006). Kommt zu uns! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 1, S. 70. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/01/Kommt_zu_uns .	5	Dr. rer. oec.	4	Ostdeutsche Universitäten	Kommentar	D
Z_2006_02_nu	Spiewak, M. (2006). Milde Gaben fürs Labor. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 1, S. 35. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/01/Milde_Gaben_fuers_Labor .	7	M.A.	1	Spenden (Fundraising) (Tendenz positiv – Studie)	Bericht	R
Z_2006_03_nu	Spiewak, M. (2006). Ein Pontifex in Berlin. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/02/P-Marktschies .	7	M.A.	9	Hochschulleitung- Universität (HU)	Portrait	R
Z_2006_04_nu	Spiewak, M. (2006). Besser für Schüler und Studenten? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 8. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/04/Schaden_Headline_2fUZ .	7	M.A.	2	Hochschulreform – Föderalismus	Kommentare	D
Z_2006_05_nu	Spiewak, M. (2006). Uni heißt Unterschied. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 1. Online abrufbar unter:	7	M.A.	4	Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft (positiv)	Kommentar	D
Z_2006_06_u	Bredenkamp, H. and U. Herber (2006). „Es gibt keine Krise“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 6, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/06/Geisteswiss_schaffen .	7	Prof. Dr./Prof. Dr. Dr. rer. pol	6	Disziplinarstellung – Geisteswissenschaften	Interview	D
Z_2006_07_u	Gaude, P. (2006). Gute Lehre muss belohnt werden. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 20. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/07/Gute_Lehre_muss_belohnt_werden .	6		7	Exzellenzinitiative für die Lehre (positiv)	Leser_innen-brief	D
Z_2006_08_nu	Spiewak, M. (2006). Zöllners Lehrgeld. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/13/Zoellners_Lehrgeld .	7	M.A.	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (ambivalent)	Kommentar	D
Z_2006_09_nu	Spiewak, M. (2006). Dr. habil. Kinderlos. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 15, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/15/B-Akademiker.xml .	7	M.A.	5	Frauen an der Universität (Benachteiligung)	Kommentar	D
Z_2006_10_u	Dersidan, A. (2006). „Die Professoren haben Zeit“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 17, S. 82. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/17/C-Interview-Stanford .	7	Studierend /Dr.	3	Studium in den USA	Interview	E
Z_2006_11_u	Heuser, U. J. and S. Spoun (2006). Studiert, was ihr wollt! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 75. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/18/C-Lernen .	5	Dr./Prof. Dr.	1	Berufseinstieg und -chancen (egal was)	Kommentar	D
Z_2006_12_nu	Warda, J.-M. (2006). Auf der Suche nach der Traum-Uni. Hochschul-Ranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 85. Online abrufbar unter:	6	Master	3	Ranking – CHE (positiv)	Bericht	D

	https://www.zeit.de/2006/19/C-Ranking .											
Z_2006_13_nu	Soboczynski, A. (2006). Humboldt, adieu! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 17. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/19/Unz .	7	Dr.	2	Bildungsreformen (berichtend)	Reportage	R					
Z_2006_14_nu	Spiewak, M. (2006). Nichts bleibt, wie es ist. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/19/Nichts_bleibt_wie_es_ist .	7	M.A.	5	Struktur – umfassende Reform (positiv)	Kommentar	D					
Z_2006_15_u	Niehus, M. (2006). „Wir sind eine ganz normale Uni“. G. Etscheid (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 89. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/21/C-Niehus_xml .	7	Prof. Dr. phil.	4	Universität der Bundeswehr	Interview	R					
Z_2006_16_nu	Viciano-Goffeje, A. (2006). Alles oder richtig. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 45. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/22/M-Willen-Herdecke_xml/komplettansicht .	4	Dr.	3	Studiengang (Medizin)	Kommentar	D					
Z_2006_17_nu	Täubner, M. (2006). Biologen im Dschungel. Chancen Spezial Bachelor & Master (Die ZEIT-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 96. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/22/Biowissenschaften_xml .	7		3	BAMA (biologische Studiengänge &)	Kommentar	D					
Z_2006_18_u	Müller-Michaels, H. (2006). Pioniere aus dem Ruhrpott. Chancen Spezial Bachelor & Master (Die ZEIT-Beilage). J. v. Mittelstaedt (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 95. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/22/Ruhr-Universitaet-Titel_xml .	7	Prof. Dr. em.	3	BAMA (Pionierportrait)	Interview	D					
Z_2006_19_u	Oganowski, T. (2006). Vier Bachelorstudenten erzählen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 92. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/22/Portr-t4-Oganowski_xml .	6	Studierend (BA)	3	BA (Erfahrungsbericht)	Kommentar	E					
Z_2006_20_u	Faak, K. (2006). Vier Bachelorstudenten erzählen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 92. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/22/Portr-t4-Oganowski_xml .	2	Studierend (MA)	1	berufliche Qualifikation – BAMA	Kommentar	R					
Z_2006_21_u	Rolf, A. (2006). Keine einheitliche Linie. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 72. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/27/C-Schluessel1 .	2	Prof. Dr.	3	Lehre – Schlüsselqualifikationen	Kommentar	D					
Z_2006_22_nu	Viciano-Goffeje, A. (2006). Alles Vorbild neu entdeckt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 27. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/29/C-Schluessel1 .	4	Dr.	4	Private Hochschule (Witten Herdecke)	Bericht	R					
Z_2006_23_nu	Thomas, U. (2006). Teure Fehlsteuerung. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 47. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/40/FIS-40 .	2	Dipl.-Phys.	2	Hochschulpolitik – Qualität der Universität (neg.)	Interview	D					
Z_2006_24_nu	Senfker, A. (2006). Harvard an der Isar. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 1. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/42/01-leit-2-42 .	2	Dipl.-Biol.	4	Exzellenzinitiative (positiv)	Kommentar	D					
Z_2006_25_nu	Kasten, K. (2006). Noten zwischen den Ohren. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 32. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/42/C-Abi-Musikwissenschaften_27 .	6	Dipl.-Soz.	3	Studiengang (Musikwissenschaft)	Portrait	R					

Z_2006_26_u	Bauder, H., et al. (2006). Wieso wir in den USA forschen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 47. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/42/Wieso_wir_in_den_USA_forschen .	2		4	Vergleich amerikanische Hochschulen (Braintrain)	Kommentar	D
Z_2006_27_u	Winnacker, E.-L. (2006). „Uns fehlt Fantasie“. A. Sentker and M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/43/B-Winnacker-Exzellenz .	2	Prof. Dr. rer. nat.	4	Ausdifferenzierung der Hochschulen (positiv)	Interview	K
Z_2006_28_nu	Schnabel, U. and M. Spiewak (2006). Die Topografie der Exzellenz. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 41. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/44/C-Interview-Exzellenzinitiative .	2	Dipl.-Phys./M.A.	8	Exzellenzinitiative – Portrait Gewinner/Verlierer	Portrait	R
Z_2006_29_u	Rauhut, B. (2006). „Für uns ist der Bachelor zu kurz“. Chancen Spezial: Bachelor & Master (Die ZEIT-Beilage). J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 105. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/44/C-Interview-Rauhut .	2	Prof. Dr.	3	BAMA (Ingenieursws.) (ambivalent)	Interview	K
Z_2006_30_nu	Bender, J. (2006). Ausgerechnet. Chancen Spezial: Bachelor & Master (Die ZEIT-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 102. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/44/C-BWL .	7		3	Studiengang (BWL)	Portrait	R
Z_2006_31_u	Husarova, M. (2006). Maria Husarova. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 102. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/44/C-Husarova .	7	Studierende (Master)	3	Studiengang (Medienwissenschaft)	Kommentar	R
Z_2006_32_nu	Roth, S. (2006). Von Göttingen nach Princeton. Chancen Spezial: Bachelor & Master (Die ZEIT-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 104. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/44/C-Wettbewerb .	6	Dipl.-Pol.	3	BAMA Masterprogramme	Bericht	R
Z_2006_33_u	Nitze, H. (2006). Doktorhüte statt Schlapphüte. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 83. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/43/C-Gute-Lehre .	4	Prof. Dr. med. vet. Dr. med. vet.	4	Exzellenzinitiative (neg.)	Leser_innen-brief	D
Z_2006_34_nu	Strassmann, B. (2006). Päpste in Aachen. Innovation (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 46, S. 51. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/46/T-Inno-Aachen .	2		1	Spenden und Kooperation mit Wirtschaft (pos.)	Portrait	R
Z_2006_35_nu	Treffler, G. A. (2006). Eine Universität wird ruiniert. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 48, S. 98. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2006/48/A-Ingolstadt .	7	Dr. Dr.	4	Spitzenuniversität (Vergänglichkeit in Bayern)	Bericht	R
Z_2007_01_u	Wüsthof, A. (2007). Erst wählen, dann lernen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 1, S. 70. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/01/C-MedizinMaster .	6	Prof. Dr.	3	BAMA (Medizin) positiv	Portrait	R
Z_2007_02_nu	Schnabel, U. and M. Spiewak (2007). Götter und Gelehrte. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 1, S. 29. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/01/Goetter_und_Gelehrte .	7	M.A./Dipl.-Phys.	2	Kürzung (Abbau Theologie und Religionswissenschaft)	Kommentar	D
Z_2007_03_u	Forst, R. (2007). Es lebe der Eigensinn. M. Spiewak and E. von Thadden (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 44. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/05/Interview-Forst .	7	Prof. Dr./Dr./M.A.	6	Disziplinardarstellung – Geisteswissenschaft	Interview	D

Z_2007_04_nu	Spiewak, M. (2007). Exzellenz auch für die Lehre. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 31. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/28/Strahlendes_Vorbild .	7	M.A.	7	Exzellenzinitiative für die Lehre (neg.)	Kommentar	D
Z_2007_05_u	Zölher, J. and U. Herbert (2007). Auch die Lehre soll sich lohnen. J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 6, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/06/B-Streigespraech .	7	Prof. Dr./Prof. Dr.	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Exzellenzini/Lehrprofessur)	Interview	K
Z_2007_06_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Neuer Typ gefragt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 6, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/06/B-Kasten .	6	Master	6	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Lehrprofessur) (berichtend)	Kommentar	R
Z_2007_07_nu	Corts, U. (2007). Hessischer Sonderweg. J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 78. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/07/C-Gefragt-Lehpreis .	5		5	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Hessen) (neg. HSP)	Interview	K
Z_2007_08_nu	Senker, A. (2007). Forschung im Korsett. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/12/Glosse-12 .	2	Dipl.-Blol.	2	Forschungsbükratie und Forschungsförderung	Kommentar	D
Z_2007_09_nu	Autor, o. (2007). Gefragt. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 90. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/13/Gefragt .	0		0	BAMA (Einführung aus amer. Perspektive) positiv	Interview	K
Z_2007_10_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Einsame Spitze. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 15, S. 77. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/15/C-Ostunis/komplettansicht .	6	Master	6	Ostdeutsche Universitäten	Portrait	R
Z_2007_11_nu	Kerstan, T. (2007). Der große Vergleich. Hochschulranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 78. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/20/C-SF-Spezial-Lehre .	2	Dipl.-Informatik	2	Ranking – CHE (positiv)	Werbung	K
Z_2007_12_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Die Entdeckung der Lehre. Hochschulranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 77. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/20/C-SF-Spezial-Lehre .	6	Master	6	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Lehrpreise) (positiv)	Bericht	K
Z_2007_13_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Auf der Zielgeraden. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/22/C-Bolognaaufmacher .	6	Master	6	BAMA (Bilanz) Kritik	Kommentar	D
Z_2007_14_u	Winkel, O. (2007). Bologna zweiter Klasse. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 78. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/22/Bologna_zweiter_Klasse .	6	Prof. Dr.	6	FH und Universitäten im Bolognaprozess	Kommentar	D
Z_2007_15_nu	Redaktion (2007). Kleines Glossar. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 72. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/22/Kleines_Glossar .	0		0	Bologna-Prozess – (Glossar)	Glossar	R
Z_2007_16_nu	Otto, J. (2007). Ein Wahnsinns-Studium. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 70. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/24/Ein_WahnsinnsStudium .	7	M.A. ?	7	Studiengang (Psychologie)	Bericht	R
Z_2007_17_nu	Spiewak, M. and J.-M. Wiarda (2007). Das Luxus-Problem. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/26/C-Hochschulfinanzen .	7	M.A./Master	7	Studiengebühren – Lehre (neg.)	Bericht	R

Z_2007_18_nu	Senker, A. (2007). Strahlendes Vorbild. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 37. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/28/Strahlendes_Vorbild .	2	Dipl.-Biol.	4	Exzellenzinitiative und Forschungsverbünde	Kommentar	D
Z_2007_19_nu	Kirchgessner, K. (2007). Erst mal schnuppern. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 69. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/29/c-uni-hamburg .	7		3	Studium generale	Bericht	R
Z_2007_20_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Volle Spenderhosen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/29/Seitenhieb .	6	Master	1	Spenden aus der Wirtschaft (positiv)	Kommentar	D
Z_2007_21_u	Allmendinger, J. and C. Kemfert (2007). „Es muss wehtun“. M. Spiewak and J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 57. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/30/C-Streitgesprach-Frauenquote .	6	Prof. Dr./Prof. Dr.	5	Frauen an der Universität (Förderungsmöglichkeiten)	Interview	D
Z_2007_22_nu	Spiewak, M. (2007). Betteln will gelernt sein. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 31. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/32/B-Sponsoring .	7	M.A.	1	Spenden (Fundraising) (Tendenz positiv-Studie)	Bericht	R
Z_2007_23_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Das Ende der Spaltung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 55. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/32/C-Forschungszentren .	6	Master	4	Außer- und universitäre Forschung	Bericht	R
Z_2007_24_u	Rauhut, B. (2007). Budget: 900 Millionen Euro. J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 33, S. 57. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/33/Interview-Rauhut .	2	Prof. Dr.	4	Außer- und universitäre Forschung	Interview	K
Z_2007_25_u	Kleiner, M. (2007). Erschreckend dünne Bretter. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 33. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/34/Erschreckend_duenne_Bretter .	1	Prof. Dr.	6	Promotion – ws. Güte (neg.)	Kommentar	D
Z_2007_26_nu	Joffe, J. (2007). Prof-Loch. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 35, S. 2. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/35/ProfLoch .	6	PhD	3	Studiengebühren (positiv)	Leser_innen-brief	D
Z_2007_27_u	Herbert, U. (2007). Kontrollierte Verwahrlosung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 36. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/36/B-Geisteswissenschaft .	7	Prof. Dr.	3	Lehre – Vernachlässigung und Lösungsansätze	Kommentar	D
Z_2007_28_nu	Drösser, C. (2007). Ein etwas anderer Streber. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 38, S. 42. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/38/P-Ziegler .	2		9	Vorbildlicher Wissenschaftler	Portrait	R
Z_2007_29_u	Münch, R. (2007). Akademischer Kapitalismus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/40/Akademischer-Kapitalismus .	6	Prof. Dr.	1	Universität und Wettbewerb – (Implementierung)	Kommentar	D
Z_2007_30_nu	Senker, A. (2007). Widersprüche aushalten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 49. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/40/Widersprueche_aushalten .	2	Dipl.-Biol.	5	Struktur – ideal der Universität (ambivalent)	Kommentar	D
Z_2007_31_u	Becker, H. (2007). Auch die Kleinen profitieren. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 63.	4	Prof. Dr. med. vet.	1	Marktwirtschaftliche Prinzipien an der Uni	Leser_innen-brief	R
Z_2007_32_nu	Schnabel, U. (2007). Im Höhenflug. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 47. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/42/B-Exzellenz-Muenchen .	2	Dipl.-Phys.	4	Exzellenzinitiative (Portrait von Siegeruniversitäten)	Kommentar	R
Z_2007_33_u	Osterwalder, K. (2007). Jede Uni hat eine Chance. U. Schnabel (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/44/Interview-Osterwalder .	2	Prof. Dr.	4	Exzellenzini. Benachteiligung (neg.)	Interview	R

Z_2007_34_nu	Böhninger, C. (2007). Klein Harvard auf dem Berg. Exzellenzinitiative (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/44/Uni-Konstanz .	0		4	Exzellenzinitiative (Portrait Konstanz)	Portrait HS	R
Z_2007_35_nu	Schnabel, U. and J.-M. Wiarda (2007). Zerreißprobe nach dem Siegestaumel. Exzellenzinitiative (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 42. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/44/Exzellenz-Berlin .	2	Dipl.-Phys./Master	8	Exzellenzinitiative – Portrait Berlin	Kommentar	D
Z_2007_36_u	Wunderli-Allenspach, H. (2007). Kampf um die Eule. A. Senfker (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 46, S. 47. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/46/Wunderli-Allenspach .	2	Prof. Dr.	3	Lehre – Merkmale guter Lehre	Interview	D
Z_2007_37_u	Münch, R. (2007). Wir da oben, ihr da unten. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 58. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/47/Akademische-Weltliga .	6	Prof. Dr.	4	Exzellenzinitiative (neg.)	Kommentar	D
Z_2007_38_nu	Kirchgessner, K. (2007). Vorlesung im Internet. Weiterbildung & Berufsbegleitend studieren (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 96. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/49/C-WB-weltweit .	7		4	Fernuniversitäten	Bericht	R
Z_2007_39_u	Nüthen, I., et al. (2007). „Es ist eine Katastrophe“. A. Senfker (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 50. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/50/Forum .	6	Dipl.-Pol./Prof. Dr.	7	Exzellenzinitiative für die Lehre (ambivalent)	Interview	D
Z_2007_40_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Voreilige Kritiker. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 51, S. 75. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/51/Seitenhieb .	6	Master	3	Bologna-Prozess Bilanz (Kritik an Unis)	Kommentar	K
Z_2007_41_nu	Wiarda, J.-M. (2007). Die schluckt keiner mehr. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 77. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2007/52/C-Exzellenzumis .	6	Master	4	Hochschullandschaft - Wettbewerb für kleine Hochschulen	Bericht	R
Z_2008_01_nu	Hanke, G. M. (2008). „Mit neuem Selbstvertrauen“. G. Etscheid (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 59. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/02/C-Hanke .	6	Dr. theol. (Bischof)?	4	Kath. Hochschule	Interview	K
Z_2008_02_nu	Frühwald, W. (2008). „Wir sind zu kleinmütig“. Die Zukunft der Universität (Die Zeit-Beilage). M. J. Hartung (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 63. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/04/C-Interview-Fruehwald .	7	Prof. Dr.	5	Hochschulreform	Interview	R
Z_2008_03_nu	Spiewak, M. and M. Hartung (2008). Der große Feldversuch. Die Zukunft der Universität (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 61. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/04/C-Aufmacher-Uni .	7	M.A./M.A. & Master	5	Struktur – umfassende Reform (berichtend)	Reportage	R
Z_2008_04_nu	Wiarda, J.-M. and M. Spiewak (2008). Rundrmeuert. Die Zukunft der Universität (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 62. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/04/Rundrmeuert .	6	Master/M.A.	5	Struktur – umfassende Reform (berichtend)	Bericht	R
Z_2008_05_nu	von Thadden, E. (2008). Bleiben oder gehen? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 61. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/05/gehen-bleiben .	7	Dr.	6	Wettbewerb um Forscher_innen	Reportage	R

Z_2008_06_u	Blauk, B. (2008). Erwgungskultur. S. Eizold (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 36. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/05/FIS-Erwaegung .	6	Dr. phil./?	3	Lehre – neue Lehrform	Interview	R
Z_2008_07_nu	Wardak, J.-M. (2008). Exzellenzforderung light. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 6, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/06/C-Exzellenzumis .	6	Master	2	Exzellenzinitiative (neg.) – Lehre wird vernachlssigt	Bericht	R
Z_2008_08_u	Strohschneider, P. (2008). Leistung nur aus Leidenschaft? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 33. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/09/B-Profigehaelter .	7	Prof. Dr.	5	Besoldungsreform – neg.	Kommentar	D
Z_2008_09_u	Tenhart, E. (2008). „Das Problem ist der Beruf, nicht das Studium“. J. Otto (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 78. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/10/C-Lehrer-Interview-Tenhart .	6	Prof. Dr.	3	BAMA (Lehrer_innenbildung)	Interview	D
Z_2008_10_nu	Wardak, J.-M. (2008). Elite, weggekrzt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 77. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/16/C-Professoren/komplettansicht .	6	Master	2	Besoldung und Steuerung durch Anreize (neg.)	Kommentar	K
Z_2008_11_nu	Spiewak, M. (2008). Unis mit Provinzblick. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/18/Glosse-1 .	7	M.A.	6	Disziplinardarstellung – Soziologie	Kommentar	D
Z_2008_12_nu	Spiewak, M. (2008). Alle Macht fur alle. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 75. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/19/Seitenhieb .	7	M.A.	5	Autonomie – Stiftungsuniversitat	Kommentar	R
Z_2008_13_nu	Senfker, A. (2008). Der Gensckandal Die Besetzerin Die Studenten Die Hochschulleitung Die Lokalpresse Der Gensckandal. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/19/Gentechnik .	2	Dipl.-Blol.	6	Forschungsfreiheit – Genmanipulation	Bericht	R
Z_2008_14_nu	Wardak, J.-M. (2008). Nur halb Elite. Hochschulranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/20/C-Lehrebesser .	6	Master	3	Lehre – Vernachlssigung (Exzellenzinitiative)	Bericht	D
Z_2008_15_nu	Spiewak, M. (2008). Studenten als Preisrichter. Hochschulranking (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 72. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/20/Studenten_als_Preisrichter .	7	M.A.	3	Ranking – CHE (Ergebnisse)	Kommentar	R
Z_2008_16_nu	Drosser, C. (2008). Vibration und Welle. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 43. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/20/P-Walter-Lewin .	2		9	Vorbildlicher Wissenschaftler	Portrait	E
Z_2008_17_nu	Eblitsch, S. (2008). Irgendwas mit Medien. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/21/Medien .	7		3	Studiengang (Kommunikationswissenschaft.)	Bericht	D
Z_2008_18_nu	Bosse, K. (2008). Alles außer gewonlich. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 78. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/22/C-8-Masterprogramme .	0		3	BAMA Masterprogramme	Kommentar	D
Z_2008_19_nu	Hasse, M. (2008). Das fast perfekte Gluck. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 75. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/22/C-11-Wiings .	7		1	Berufseinstieg-chancen (Wirtschaftsingenieure)	Bericht (Werbend)	t
Z_2008_20_nu	Kasten, K. (2008). Jobeinstieg leicht gemacht. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/22/C-11-Wiings .	6	Dipl.-Soz.	1	Berufseinstieg-chancen Ausbildung	Bericht	K

	https://www.zeit.de/2008/22/C-3-Ingenieure .											
Z_2008_21_nu	Krischke, W. (2008). Raus aus der Abhängigkeit. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/22/C-2-Promotion .	7	Dr.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen – Betreuung	Bericht	R					
Z_2008_22_nu	Kirchgessner, K. (2008). So machts der Nachbar. Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 68. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/22/C-6-LehrerAustria .	7		3	Studiengang (LA)	Kommentar	D					
Z_2008_23_u	Müller-Bölling, D., et al. (2008). Wie nützlich sind Rankings? Bachelor & Master (Die Zeit-Beilage). M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/22/C-Streitgespr-eh .	5	alle Prof. Dr.	4	Rankings	Interview	R					
Z_2008_24_nu	Spiewak, M. (2008). Historie der Bildung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 23, S. 38. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/23/OeE32-Bildung-Stichworte .	7	M.A.	3	Bildung (hist)	Bericht	R					
Z_2008_25_u	Richter, S. (2008). Vorbild in der Krise. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 99. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/26/C-England .	7	Prof. Dr.	4	Vergleich anglo. Hochschule (neg.)	Kommentar	D					
Z_2008_26_nu	Spiewak, M. (2008). Besser lehren. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 31. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/28/Glosse-1-28 .	7	M.A.	7	staatliche Finanzierung – Unterfinanzierung	Kommentar	D					
Z_2008_27_u	Weiler, H. N. (2008). Der fröhliche Reformier. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/28/C-Mueller-Boeling .	6	Prof. Dr.	9	Portrait: Müller-Bölling	Portrait	R					
Z_2008_28_nu	Spiewak, M. (2008). Exzellenter Sprengstoff. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/29/B-Exzellenzinitiative .	7	M.A.	4	Exzellenzinitiative (neutral)	Bericht	D					
Z_2008_29_u	Meyer, C. (2008). Zurück in die Gelehrtenrepublik? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/30/C-Replik-Richter .	6	Prof. PhD	4	Vergleich anglo. Hochschule (positiv)	Kommentar	D					
Z_2008_30_nu	Warda, J.-M. (2008). Glücksgefühle im Hörsaal. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/34/C-Studierendensurvey .	6	Master	3	Bologna-Prozess Bilanz (positiv)	Analyse	R					
Z_2008_31_nu	Hemel, U. (2008). „Exzellenz braucht Freiheit“. G. Etscheid (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/36/C-Interview-Hemel .	6	Dr. habil.	4	Kath. Hochschule Eichstätt	Interview	D					
Z_2008_32_u	Kreimeier, K. (2008). Die Manager übernehmen die Macht. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 50. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/36/Uni-Siegen .	7	Prof. Dr.	2	Einführung Hochschulrat (neg.)	Kommentar	D					
Z_2008_33_nu	Gruss, P. (2008). Denken braucht Freiheit. A. Sentker and M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 49. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/40/P-Peter-Gruss .	2	Prof. Dr. (honorar)	4	Wettbewerb um beste WSler*innen	Interview	R					
Z_2008_34_u	Dräger, J., et al. (2008). Mut, Respekt, Liebe. C. Brinck and T. Kerstan (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 41, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/41/C-DieDrei .	2	PhD/Prof. Dr./	7	Bologna-Reform – Bilanz (ambivalent)	Interview	R					

Z_2008_35_nu	Kirchgessner, K. (2008). Berufsakademien machen Karriere. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 93. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/42/C-Berufsakademie .	7		4	Duale Hochschulen – Berufsakademien	Bericht	R
Z_2008_36_nu	Scholler, J. (2008). Repetitorien, adieu? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 95. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/42/C-Repetitorien .	7	M.A.?	3	Staatsexamen (Jura)	Kommentar	K
Z_2008_37_u	Ploss, C. and A. Ivanova (2008). Wer auf Bachelor studiert, hat es besser. K. Bosse (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 80. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2008/45/C-4a-Probachelor .	7	Studierend (BA)	3	BA/MA (Bilanz) positiv und neg.	Kommentar	E
Z_2008_38_nu	Röbke, T. (2008). Fragen Sie nur! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 72. Online abrufbar unter: http://altiesblog.zeit.de/2008/52/C-14-Studienzentrum .	6	M.A.	3	Studium und Beratung	Kommentar	D
Z_2009_01_nu	Werdas, A. (2009). Mehr Ehre für die Lehre. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 6, S. 63. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/06/C-Exzellenz-Initiative .	7	M.A.?	7	Exzellenzinitiative für die Lehre (ambivalent)	Kommentar	D
Z_2009_02_nu	von Heyden, W. (2009). Reformen von oben. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 32. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/07/PP-von-Heyden .	5		2	Hochschulreformen und Widerstand der Professor_innen	Interview	D
Z_2009_03_u	Campe, R. (2009). Interpretation als Arbeit. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 50. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/08/ST-Kaiser .	7	Prof. Dr.	6	Disziplinardarstellung – Literaturwissenschaft	Rezension	R
Z_2009_04_nu	Gaul, U. (2009). Fliegen im Gespräch. S. Schramm (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 37. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/09/N-Ulrike-Gaul/komplettansicht .	2	Prof. Dr.	6	Wettbewerb um Forscher_innen	Interview	R
Z_2009_05_nu	Scholter, J. (2009). Einmal den Dom von Lund versenken. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/10/C-Studieren-in-Schweden .	7		3	Auslandssemester	Bericht	R
Z_2009_06_nu	Wiarda, J.-M. (2009). Der Tabubruch. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 61. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/11/C-Studiengebuehren .	6	Master	3	Studiengebühren – Verbesserung der Lehre (neg.)	Kommentar	D
Z_2009_07_u	Timmermann, D. (2009). Gegenreformation. J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 63. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/11/C-Gefragt-Timmermann .	6	Prof. Dr.	7	Lehrmistausbildung – Reform NRW (neg.)	Interview	K
Z_2009_08_u	Basse, A. (2009). Der ehemalige Präsident irt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 48. Online abrufbar unter:	5	Prof. Dr.	2	Investitionen in die Hamburger Uni	Leser_innenbrief	E
Z_2009_09_nu	Büchse, N. (2009). Vorlesung für die Generation iPod. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 65. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/13/C-Itunes .	7	M.A.	3	Lehre – Digitale Medien Podcasts	Bericht	R
Z_2009_10_nu	Frick, M. (2009). So fern wie Asien. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/16/C-Werbekampagne-Ostunis .	6		4	Ostdeutsche Universitäten	Bericht	R
Z_2009_11_nu	Eding, T. (2009). „Der Bachelor ist ein vernünftiger Abschluss“. J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 64. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/18/C-Interview .	5	Dipl.-BWL.	1	Berufseinstiegschancen BA und Berufseinstieg	Interview	K

Z_2009_12_u	Tenorth, H.-E. (2009). „Die Vergangenheit wird idealisiert“. T. Kerstan and M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung Die ZEIT, Nr. 18, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/20/C-Ranking-2009 .	6	Prof. Dr.	3	Bologna-Prozess (Kritik an Kritikern)	Interview	R
Z_2009_13_nu	Kerstan, T. (2009). Ergebnisse 2009 – eine Auswahl. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/21/Promotion .	2	Dipl.-Informatik	3	Ranking – CHE (Ergebnisse)	Analyse	R
Z_2009_14_nu	Kerstan, T. (2009). Warum ein Ranking? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 70. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/21/Promotion .	2	Dipl.-Informatik	3	Ranking – CHE (positiv)	Kommentar	K
Z_2009_15_nu	Wiarda, J.-M. (2009). Das heimliche Scheitern. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 81. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/21/Pflegewissenschaft-Buechse .	6	Master	5	Nachwuchsförderung – strukturierte Promotion	Kommentar	R
Z_2009_16_nu	Büchse, N. (2009). Erst Uni, dann Pflege. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 93. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/21/Pflegewissenschaft-Buechse .	7	M.A.	1	Pflegewissenschaftliche Ausbildung	Bericht	D
Z_2009_17_nu	Hoffinger, I. (2009). Gutes tun bringt Punkte. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 83. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/21/Student-Ehrenamt-Hoffinger .	5		3	Lehre – Service-Lernen	Bericht	E
Z_2009_18_u	Broeck S. (2009). Humboldt lebt. M. Hasse (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 92. Online abrufbar unter: http://www.fb10.uni-bremen.de/inputs/pdff/Humboldt_Lebt.pdf .	7	Prof. Dr. phil.	3	BA Forschung integrierenden (positiv)	Interview	R
Z_2009_19_nu	Kasten, K. (2009). Nach dem Bachelor wird es spannend. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 88. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/21/Master-Kasten .	6	Dipl.-Soz.	3	BAMA Masterprogramme	Kommentar	R
Z_2009_20_nu	Kesselhut, S. (2009). Professoren auf Punktejagd. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 86. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/21/Teaching-Points-Kesselhut .	7	Master	3	Lehre Teaching Points – Aufwertung der Lehre	Kommentar	D
Z_2009_21_nu	Tutmann, L. (2009). Sport ist eine Wissenschaft! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 94. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/21/Fachportraet-Sportwissenschaften .	6	M.A.	6	Disziplinardarstellung – Sportwissenschaft	Kommentar	D
Z_2009_22_nu	Wiarda, J.-M. (2009). Überarbeitet. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 82. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/21/Randspalte .	6	Master	3	Bologna-Prozess – Kritiken (Bericht)	Bericht	R
Z_2009_23_nu	Wiarda, J.-M. (2009). Operation Bachelor. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 25, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/25/C-Medizinbachelor .	6	Master	3	BAMA (Medizin) eher positiv berichtend	Bericht	R
Z_2009_24_nu	Spiewak, M. (2009). Falsches Vorbild. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 35. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/26/B-Wilhelm-von-Humboldt .	7	M.A.	3	Bologna-Prozess (Kritik an Bildungsideologien)	Kommentar	D
Z_2009_25_nu	Finger, E. (2009). Hegel, hilf! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 1. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/27/01-Studium .	7	M.A.	3	Bologna-Prozess Inhalte (neg.)	Kommentar	D
Z_2009_26_nu	Spiewak, M. and J.-M. Wiarda (2009). Klüger werden – Baustelle Bildung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 27, S. 31. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/27/B-Unistreib .	7	M.A./Master	7	Bildungsprotest (berichtend)	Kommentar/Analyse	D
Z_2009_27_nu	Kerstan, T. (2009). Hegel hilft nicht. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 6. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/28/Bildungspolitik .	2	Dipl.-Infor.	3	Bologna-Prozess Bilanz (ambivalent)	Kommentar	D

Z_2009_28_nu	Wiarada, J.-M. (2009). Mehr Eigensinn! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 61. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/28/C-Seitenhieb .	6	Master	2	Finanzierung Auslandsuniversitäten	Kommentar	D
Z_2009_29_u	Bröder, A. (2009). Und doch: Humboldt bleibt hochaktuell. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 38. Online abrufbar unter:	6	Dr.	5	Struktur – Bildung und Wissenschaft (Ideal)	Kommentar	D
Z_2009_30_u	Hansen, R. (2009). Und doch: Humboldt bleibt hochaktuell. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 38. Online abrufbar unter:	7	Prof. Dr.	5	Struktur – Bildung und Wissenschaft (Ideal)	Kommentar	D
Z_2009_31_nu	Wiarada, J.-M. (2009). Mehr Ideen, mehr Geld. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. Online abrufbar unter: http://allesblog.zeit.de/2009/29/C-Bildung .	6	Master	2	Hochschulfiananzierung in Berlin	Kommentar	R
Z_2009_32_nu	Heuser, U.-J. (2009). Der falsche Streit. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 25. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/32/Argument-Oekonomen .	5	Dr.	6	Disziplinardarstellung – Ökonomie	Kommentar	D
Z_2009_33_nu	Erenz, B. (2009). Die Uni und der Hassprediger. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 32, S. 61. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/32/C-Uni-ohne-Arndt .	0		1	Ehrung und Namenspatron	Kommentar	D
Z_2009_34_nu	Schulze, W. (2009). Blick von außen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 33, S. 59. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/33/C-Forschungsstrat-Prö .	7		8	Forschungsranking WR	Kommentar	D
Z_2009_35_nu	Gaehgens, C. (2009). Eine Uni für alle. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 59. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/34/C-Gaehgens .	7	Dr.	4	Fachhochschulen und Universitäten – Bologna-Reform	Kommentar	D
Z_2009_36_nu	Wiarada, J.-M. (2009). Auf die Plätze, fertig – los! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 69. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/36/C-Rankings .	6	Master	4	Rankings und internationale Platzierung	Kommentar	R
Z_2009_37_nu	Odendahl, C. (2009). Ökonomen, lernt euch zu verteidigen! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 29. Online abrufbar unter:	5	Dr.	3	Studiengang (Ökonomie)	Kommentar	D
Z_2009_38_nu	Gundelach, H. (2009). Was gemeint war. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 40. Online abrufbar unter:	6	Dr. phil.	3	BAMA (Bilanz)	Kommentar	D
Z_2009_39_u	Peters, J. (2009). Mehr forschen. J.-M. Wiarada (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 39, S. 83. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/39/C-FH-Forschung .	1	Prof. Dr. (FH)	4	Fachhochschulen und Forschung	Interview	K
Z_2009_40_nu	Hanselmann, U. (2009). Studiere und arbeite! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 41, S. 20. Online abrufbar unter:	0		4	Duale Hochschulen	Portrait	R
Z_2009_41_nu	Schwerfeger, B. (2009). Abschied vom Labor. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 82. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/42/C-Protokoll-Cordes .	6	Dipl.-Psych.	1	Berufseinstiegschancen – Molekularbiologie	Kommentar	R
Z_2009_42_u	Prenzel, M., et al. (2009). „Die künftigen Lehrer werden allein gelassen“. T. Kerstan (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/43/C-TUM-Lehrer .	6	Prof. Dr./Prof. Dr./Master	1	Lehrmiansausbildung (Reformansätze)	Interview	R
Z_2009_43_nu	Spiewak, M. (2009). Weder Junior noch Professor. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 39. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/43/B-Juniorprofessur .	7	M.A.	5	Juniorprofessur – Bilanz (neg.)	Kommentar	R
Z_2009_44_u	Nida-Rümelin, J. (2009). Die Chance zum Kompromiss ist da. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 75. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/45/Bachelor-Reform .	7	Prof. Dr. phil.	3	Bologna-Prozess Reform der Reform (ambivalent)	Kommentar	K

	Kritik.											
Z_2009_45_nu	Heinrich, C. (2009). Notstand bei den Ingenieuren. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 72. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/45/C-Ingenieure .	4	Dr. med.	3	BAMA (Ingenieurwissenschaft?)	Kommentar	D					
Z_2009_46_u	Litta, S. (2009). Wer ist schuld an dem Chaos? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 95. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/47/C-Erweiterung-Nida .	6	Studierend	3	Bologna-Prozess (positiv)	Kommentar	D					
Z_2009_47_nu	Kerstan, T. (2009). Nehmt sie ernst! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 48, S. 1. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/48/01-Studentenproteste .	2	Dipl.-Informatik	7	Bildungsprotest (positiv)	Kommentar	D					
Z_2009_48_u	Bertram, E., et al. (2009). Warum streiken? M. Spiewak and J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 48, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/48/C-Streitgespraeche .	2	Studierend (im BA & im M.A.) Prof. Dr.	3	Bildungsstreik/Bologna	Interview	K					
Z_2009_49_nu	Spiewak, M. (2009). Kümmer-Offensive an der Uni. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 41. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/49/B-Uni-Duisburg-Essen .	7	M.A.	3	Studienqualität als Standortfaktor	Portrait Hochschule	R					
Z_2009_50_nu	Wiarda, J.-M. (2009). Baustelle Bologna. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 85. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2009/50/C-Bologna .	6	Master	7	Bologna-Reform – Bilanz (ambivalent)	Kommentar	D					
Z_2009_51_nu	Schavan, A. (2009). „Bildung macht immer Ärger“. M. Krupa and M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 51, S. 6. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2009/51/Schavan .	6	Dr. phil.	2	Bildungsproteste (Bildungssystem und Politik)	Interview	R					
Z_2010_01_nu	Eitschreit, G. (2010). Sechs Semester Wissensdurst. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5. S. 63. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/05/C-Weinbau .	7		4	FH Geisenheim	Bericht	R					
Z_2010_02_nu	Greiner, U. (2010). Sine, wo bist du? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 13. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/08/DOS-Adorno .	7		3	BAMA Portrait	Dossiere	R					
Z_2010_03_nu	Schavan, A. (2010). Mehr Ehre für die Lehre. M. Spiewak and J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 34. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/09/Interview-Schavan .	6	Dr. phil.	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Qualitätsoffensive) (positiv)	Interview	K					
Z_2010_04_nu	Wiarda, J.-M. (2010). Geschlechter um die Lehre. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 55. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/10/C-Lehre .	6	Master	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Finanzierung?) (neg.)	Kommentar	D					
Z_2010_05_u	Strohschneider, P. (2010). „Nur Druck schafft Bewegung“. M. Spiewak and J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 39. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/12/Exzellenzinitiative-Kleiner-Strohschneider .	7	Prof. Dr.	5	Strukturwandel durch Exzellenzinitiative (positiv)	Interview	R					
Z_2010_06_nu	Nolle, J. (2010). Gestatten: Dr. Kunst. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 81. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/13/C-Promotion-Kunsthochschulen .	7	Dr. phil.	4	Kunsthochschulen und Promotion	Bericht	R					
Z_2010_07_u	Pape, H. (2010). Uni-Sklaven, vereinigt euch! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 79. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/13/C-Unsklaven .	7	apl. Prof. Dr.	5	Privatdozent_innen – Perspektiven (neg.)	Kommentar	D					

Z_2010_08_u	Plumpe, W. and F. Ziegele (2010). „Sie führen Studenten in die Irre“: M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 69. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/16/C-Historikerstreit .	7	Prof. Dr./Prof. Dr. Dr. rer. pol	3	Ranking – CHE (Streitgespräch)	Interview	E
Z_2010_09_nu	Gaethgens, C. (2010). Barrieren einreißen: Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 17, S. 70. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/17/C-Medizin-Numerus-Clausus .	7	Dr.	7	NC – Abschaffung in der Medizin (positiv)	Kommentar	E
Z_2010_10_nu	(CHE), C. f. H. (2010). Ergebnisse 2010 – eine Auswahl. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 83. Online abrufbar unter:	0		3	Ranking – CHE (Ergebnisse)	Analyse	R
Z_2010_11_nu	Wiarda, J.-M. (2010). Jedem Trend auf der Supur. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 81. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/19/C-Germanistik .	6	Master	3	Studiengang (Germanistik)	Bericht	R
Z_2010_12_nu	Kerstan, T. (2010). Was das Ranking bringt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 82. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/19/C-Ranglisten .	2	Dipl.-Infor.	3	Ranking – CHE (positiv)	Kommentar	D
Z_2010_13_u	Müller-Michaels, H. (2010). Schlechtes Image? Letzte Chance. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 76. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/20/C-Mueller-Michaels .	7	Prof. Dr. em.	3	BA Struktur – Kritik und Vision	Kommentar	K
Z_2010_14_nu	Ottenschläger, M. and J.-M. Wiarda (2010). Späte Einsicht, fast von selbst. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 76. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/20/C-Wettbewerb/komplettansicht .	7		7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (neg.)	Bericht	R
Z_2010_15_nu	Hasse, M. (2010). Von wegen Laberfach. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 78. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/20/C-Fachportraet-EWS .	7		3	Studiengang (Erziehungswissenschaft)	Bericht	D
Z_2010_16_nu	Schavan, A. (2010). Lehre – ebenso wichtig wie Forschung. M. Spiewak and J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 42. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/22/B-Schavan-Interview .	6	Dr. phil.	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Finanzierung?) (positiv)	Interview	K
Z_2010_17_nu	Spiewak, M. (2010). Prüfen statt basteln. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 69. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/2010/24/C-alternativ-Bildungssparen .	7	M.A.	2	Bildungspolitik (auf dem Prüfstand)	Kommentar	D
Z_2010_18_nu	Hans, J. (2010). Eifenbeinhüpfburg. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/28/C-Seitenhieb .	7	Dipl.	1	Marketing der Universitäten (neg.)	Kommentar	D
Z_2010_19_nu	Fries, M. (2010). Loslassen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 33, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/33/C-Seitenhieb .	6		3	BAMMA (Ingenieurwissenschaft) Kritik an Nostalgiekern	Kommentar	D
Z_2010_20_nu	Albrecht, H. (2010). Wehe! Wehe! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 33. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/37/M-Alternativmedizin .	4	Dr. med.	1	Mediziner Ausbildung und alternative Verfahren	Kommentar	D
Z_2010_21_nu	Röbke, T. (2010). Beruf Reporter. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 41, S. 18. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/41/C-Excellence-Ranking .	6	M.A.	3	Studiengang (Journalismus)	Bericht	R
Z_2010_22_nu	Röbke, T. (2010). Die Europameister. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 72. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/44/C-Excellence-Ranking .	6	M.A.	3	Ranking – CHE (Ergebnisse)	Analyse	R
Z_2010_23_u	Lenzen, D. (2010). Weg vom Projekt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 79. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/45/C-Wissenschaftler .	6	Prof. Dr. phil.	6	Projektforschung (neg.)	Kommentar	D

Z_2010_24_nu	Wiarda, J.-M. (2010). Raus ins wahre Leben. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 91. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/47/C-Uni-Wettbewerb .	6	Master	4	Wettbewerb und Universität (Third Mission)	Kommentar	D
Z_2010_25_u	Scheller, J. (2010). Nicht schön, aber klug. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 48, S. 62. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2010/48/Bologna-Kuenster-Studium .	7	Dr.	3	BAfMA (Kunst) kritisch	Kommentar	E
Z_2011_01_u	Drewek, P. (2011). Mehr Forschung. J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2011/02/C-gefragt-Drewek .	6	Prof. Dr./Master	1	Lehrmistausbildung (Reformansätze)	Interview	K
Z_2011_02_nu	Kirchgessner, K. (2011). Der Dekan als Manager. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 61. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/02/C-Dekane .	7		5	Hochschulleitung – Professionalisierung	Bericht	E
Z_2011_03_nu	Kerstan, T. (2011). Sturm auf die Unis. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 60. Online abrufbar unter: http://video.zeit.de/2011/02/C-Ausblick-2011 .	2	Dipl.-Inför.	3	Student_innenberg	Kommentar	R
Z_2011_04_nu	Schröter, F. (2011). Vorsichtige Annäherung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 3, S. 29. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/03/Wikipedia-und-Wissenschaft .	7	M.A.? Master?	6	Wissenschaft und Wikipedia	Bericht	R
Z_2011_05_nu	Baumanns, M. (2011). In fünf Schritten zur Exzellenz. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 63. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/04/C-Essay-Baumanns .	7	Dr.	4	Spitzenuniversität (Wie wird man exzellent?)	Kommentar	D
Z_2011_06_nu	Wiarda, J.-M. (2011). Wir sind die Tollsten! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. 67. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/07/C-Uni-PR .	6	Master	1	Marketing der Universitäten	Kommentar/Bericht	R
Z_2011_07_u	Bender, C. (2011). Frauen in der Kümmerfalle. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 79. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/09/C-Uni-Frauen .	6	Prof. Dr./Dipl.-Ing.	5	Frauen an der Universität (Benachteiligung)	Kommentar	R
Z_2011_08_nu	Kutter, J. and J.-M. Wiarda (2011). Was ist der Dr. wert? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 34. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/10/Wert-des-Dokortitels .	7	Dipl.-Journ./M.A..	5	Graduiertenausbildung (Mängel)	Kommentar	D
Z_2011_09_nu	Wiarda, J.-M. (2011). Hier Spitze, dort Breite. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/11/C-Exzellenz-Initiative .	6	Master	4	Exzellenzinitiative – Ausdiff. der HS-Landschaft	Bericht	K
Z_2011_10_u	Mandel, B. (2011). Kunst für alle. S. Ebltsch (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 74. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/13/C-Kulturvermittler .	5	Prof. Dr.	3	Studiengang (Kunst)	Interview	K
Z_2011_11_nu	Heinrich, C. (2011). Doktor werden mit System. Beruf Spezial Promotion (Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 71).	4	Dr. med.	5	Graduiertenschulen (positiv)	Bericht	R
Z_2011_12_nu	Schavan, A. (2011). „Wir werden neue Plätze schaffen“. J. Kutter and J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 37.	6	Dr. phil.	7	Fördermöglichkeiten – Vorschläge Schavan	Interview	K
Z_2011_13_nu	Kailitz, S. (2011). Kamierie-Rüstzeug. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 14. Online abrufbar unter:	6	Dr.	1	Kontaktmessen und Rüstungsindustrie	Bericht	R
Z_2011_14_nu	Ebltsch, S. (2011). Aus dem Büro an die Uni. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 77. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/20/C-DHBW .	7		1	Duale Hochschule und Weiterbildung	Bericht	K

Z_2011_15_nu	Wemecke, M. (2011). Aus sechs mach acht. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/20/C-Bachelor .	8		3	BAMA (Verlängern auf 8 Sem?) ambivalenter Bericht	Bericht	E
Z_2011_16_nu	Unger, A. (2011). Praxisnähe reicht nicht aus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 75. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/20/C-Coburg .	7	Dipl.-Journ.	4	Fachhochschule und Bildungsauftrag	Bericht	R
Z_2011_17_nu	Heinrich, C. (2011). Radio hören für die Uni. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 79. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/20/C-Fachportraet-Medien .	4	Dr. med.	6	Disziplinarstellung – Medienwissenschaft	Bericht	R
Z_2011_18_nu	Kaillitz, S. (2011). So schlimm ist es hier gar nicht. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 14. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/21/S-Studentenboom .	6	Dr.	3	Studium in Ostdeutschland	Kommentar	D
Z_2011_19_nu	Schneider, S. (2011). Wenn nur alle so wären. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 13. Online abrufbar unter:	0		9	Vorbildlicher Wissenschaftler	Portrait	R
Z_2011_20_nu	Kimmerle, J. (2011). Aus zwei mach eins. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/22/C-Bama-Wiwi .	0		6	Disziplinarstellung – Wirtschaftswissenschaft	Kommentar	D
Z_2011_21_nu	Warda, J.-M. (2011). Masse mit Klasse. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/22/C-Seitenhieb .	6	Master	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (HSP) (positiv)	Kommentar	D
Z_2011_22_nu	Kasten, K. (2011). Mit Mathe nicht gerechnet. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/22/C-Physik .	6	Dipl.-Soz.	3	Studiengang (Physik)	Bericht	D
Z_2011_23_nu	Bebner, B. (2011). Wissenschaftler fürs Große und Ganze. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 23, S. 77. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/23/C-Politikwissenschaft .	6	M.A.?	6	Disziplinarstellung – Politikwissenschaft	Bericht	R
Z_2011_24_nu	Warda, J.-M. (2011). „Jetzt sind wir klüger“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 74. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/24/C-Exzellenzinitiative .	6	Master	8	Exzellenzinitiative – Bilanz (ambivalent)	Bericht	R
Z_2011_25_nu	Warda, J.-M. (2011). Berliner Schachzüge. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 25, S. 42. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/25/B-Charit .	6	Master	4	Bundesuniversität	Bericht	D
Z_2011_26_nu	Warda, J.-M. (2011). Wie gut sind sie wirklich? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 25, S. 71. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/25/C-Privathochschulen .	6	Master	4	Privathochschulen (EBS Skandal)	Kommentar	R
Z_2011_27_nu	Schnabel, U. (2011). Die Gelehrten-Republik. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 12. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/29/Gelehrte-Einleitung .	2	Dipl.-Phys.	6	Wissenschaftler_innen und Renommee	Kommentar	D
Z_2011_28_u	Bogumil, J. (2011). „Den Anschluss nicht verlieren“. J.-M. Warda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 33, S. 59. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2011/33/C-Interview-Bogumil .	6	Prof. Dr. rer. soc	5	Hochschulleitung – Anforderungen	Interview	D
Z_2011_29_u	Einhäupl, K. M. (2011). „Das ist nicht seriös“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 35, S. 63. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2011/35/C-Ranking .	4	Prof. Dr. med.	6	Messbarkeit ws. Leistung – Rankings (neg.)	Interview	D
Z_2011_30_nu	Spiewak, M. (2011). Flachforscher. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 35, S. 31. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/35/Doktorarbeit-Medizin-Forschung .	7	M.A.	6	Promotion – (Dr. med.) (neg.)	Bericht	R

Z_2011_31_nu	Riez, C. (2011). „Niemand nimmt ihr Kind an die Hand“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 22. Online abrufbar unter:	7		3	Studierende heute und Eltern	Bericht	R
Z_2011_32_u	Kozubek, F. (2011). Artenvielfalt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 28. Online abrufbar unter:	7	Studierend	4	Hochschullandschaft (Beschreibung)	Glossar	R
Z_2011_33_u	Ardzanjan, A. (2011). Bloß keine Fachidioten. K. Haug (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 30. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/40/C-Abi-Studium-Generale .	7	Studierend	3	Studium generale	Interview	R
Z_2011_34_nu	Haug, K. (2011). Qualitätsaspekt Lehre. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/43/C-Gute-Lehre .	7	Master Master	7	Fördermöglichkeiten für die Lehre (Qualitätspakt)	Meldung	R
Z_2011_35_nu	Haug, K. (2011). Mehr Profs, mehr Betreuung. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 43, S. 73. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/43/C-Gute-Lehre .	7	Master Master	7	Qualitätspakt Lehre (ambivalent)	Bericht	K
Z_2011_36_u	Achtinich, L. (2011). Fleißig und gefragt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 83. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/44/C-Vietnam-Uni .	7		3	Studium in Vietnam	Bericht	R
Z_2011_37_nu	Kailitz, S. (2011). Schmitt nach vorn. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 18. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/44/S-Hochschulen .	6	Dr.	7	Finan. Studenten-schwemme (neg.)	Bericht	R
Z_2011_38_u	Rosa, H. (2011). „Jeden Tag schuldig ins Bett“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 45, S. 40. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/45/Burnout-Interview-Rosa .	6	Prof. Dr.	6	Wissenschaftler_innen und Zeit	Interview	D
Z_2011_39_u	Tarrach, R. (2011). Geht es auch internationaler? J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 47, S. 85. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2011/47/C-Hochschule-Image .	2	Prof. Dr.	4	Wettbewerb International –	Interview	D
Z_2012_01_nu	Haug, K. (2013). Die Idealistenfalle. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 57. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/02/Nachwuchswissenschaftler-Postdocs .	7	Master Master	5	Assistenzprofessur (neg.)	Kommentar	R
Z_2012_02_nu	Nolte, J. (2012). Das Hirn macht keine Pause. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 4, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/04/C-Promotion .	7	Dr. phil.	9	jüngster Doktorand	Portrait	E
Z_2012_03_nu	Kailitz, S. (2012). Her mit den Besten! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 9. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/05/S-Jochern-Guck .	6	Dr.	6	Wettbewerb um Forscher_innen	Bericht	E
Z_2012_04_u	Schücking, B. (2012). Kürzen ohne Geist. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 14. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/08/S-Schuecking .	4	Prof. Dr. med.	2	Kürzungen (neg.) Sachsen	Kommentar	K
Z_2012_05_nu	Wiarda, J.-M. (2012). Unterbezahlte Profs. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 33. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/08/Professoren-Bezahlung .	6	Master	2	Besoldungsreform vor dem Verfassungsgericht (neg.)	Kommentar	R
Z_2012_06_nu	Schavan, A. (2012). „Die Politik hat Fehler gemacht“. J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/09/C-Interview-Schavan .	6	Dr. phil.	7	Bologna-Reform – Bilanz Politik (ambivalent)	Interview	K
Z_2012_07_nu	Wiarda, J.-M. (2012). Alles klar, Rektor? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 63. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/11/C-Hochschulbarometer .	6	Master	5	Hochschulleitung – Befragung der Rektoren	Bericht	R

Z_2012_08_u	Lenzen, D. (2012). Humboldt aufpoliert. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 77. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/12/25/studium-ausbildung .	6	Prof. Dr. phil.	3	Bologna: Bildung und Ausbildung zugl. (Positiv)	Kommentar	D
Z_2012_09_nu	Hein, C. (2012). So kommt kein neuer Leibniz! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 12. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/16/S-C-Hein .	7		2	Finanzierung der Wissenschaft (Kritik)	Kommentar	D
Z_2012_10_nu	Kailitz, S. (2012). Werbung, die lügt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 16, S. 14. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/16/S-Osiedeutschland-Universitaeten .	6	Dr.	2	Finanzierung Ostunis (Kritik an Unterfinanzierung)	Kommentar	D
Z_2012_11_u	Wintermantel, M. (2012). Bringt euch ein, Studenten! J.-M. Wiarda (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 73. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/18/C-Interview-Wintermantel .	6	Prof. Dr. rer. nat.	2	HRK	Interview	K
Z_2012_12_nu	Kerstan, T. (2012). Die Ranking-Ergebnisse – eine Auswahl. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 83. Online abrufbar unter.	2	Dipl.-Infor.	3	Ranking – CHE (Ergebnisse)	Bericht	R
Z_2012_13_nu	Wiarda, J.-M. (2012). Das werden gute Lehrer! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/20/C-Studieren-Lehramt .	6	Master	1	Lehramtsausbildung (Reformansätze)	Kommentar	R
Z_2012_14_nu	Haruna, H. (2012). Forschen nach Feierabend. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 69. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/22/C-Gesundheitsforscher-Doppelbelastung .	6	Dipl.-Pol.	1	Medizin - Trennung Versorgung und Forschung	Kommentar	R
Z_2012_15_nu	Kerstan, T. (2012). Auf nach Freiburg! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 23, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/23/C-Seitenhieb .	2	Dipl.-Infor.	3	Studium generale	Kommentar	K
Z_2012_16_nu	Tutmann, L. (2012). Nach dem Spiel ist vor dem Spiel. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 24, S. 74. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/24/C-Goettingen .	6	M.A.	6	Exzellenzini. – Auswirkung Geisteswissenschaften	Bericht	E
Z_2012_17_u	Frenking, G. (2012). Alles eitel. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 85. Online abrufbar unter.	2	Prof. Dr.	2	Exzellenzinitiative (neg.)	Leser_innen-brief	D
Z_2012_18_u	Winkel, O. (2012). Reitet die Fachhochschulen! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 73. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/26/C-FHs-Winkel .	6	Prof. Dr.	4	Fachhochschulen und Universitäten – Verhältnis	Kommentar	D
Z_2012_19_nu	Gruss, P. (2012). Rezepte für die Weltelite. A. Senfker (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 26, S. 39. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/26/Interview-Gruss .	2	Prof. Dr. (honorar)	6	Wissenschaftsentwicklung – Konzepte für Zukunft	Interview	K
Z_2012_20_u	Casper, G. (2012). „Mehr Wert auf Wissen legen“: C. Brink (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 63. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/29/C-Interview-Casper .	5	Prof. Dr. iur. Dr. h.c. mult.	3	BAfMG – Vergleich ameri. System (ambivalent)	Interview	D
Z_2012_21_u	Tenorth, H.-E. (2012). Brauchen wir die Universitäten noch? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 63. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/30/C-Unizukunft .	6	Prof. Dr.	5	Struktur – Ideal der Univer-sität (ambivalent)	Kommentar	D
Z_2012_22_u	Lessenich, S. and F. Ziegele (2012). Sind Rankings sinnvoll? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/29/C-CHE-Ranking-Contra .	6	Prof. Dr./Prof. Dr.	2	Hochschulpolitik Qualitäts-sicherung	Kommentar	
Z_2012_23_nu	Wiarda, J.-M. (2012). English please! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 33, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/32/C-Wissenschaftssprache .	6	Master	6	Wissenschaftssprache deutsch – (neg.)	Kommentar	D

Z_2012_24_u	Sattler, S. (2012). Schummel-Studie. „Vier von fünf Studenten schummeln“. S. Kerbusk and O. Plegsa (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 61.	6	Dr. (M.A.)	3	Studium – Schummeln	Interview	R
Z_2012_25_nu	Puschner, S. and C. Schröder (2012). Alma Pater. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 63. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/34/Professor-Bewerbung-Gleichberechtigung .	7		5	Frauen an der Universität (Benachteiligung)	Kommentar	R
Z_2012_26_u	von Grünberg, H.-H. and C. Sonntag (2012). Von wegen Underdog! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 77. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/36/Hochschule-Fachhochschulen .	2	Prof. Dr./Dr.	4	Fachhochschulen und Universitäten	Kommentar	R
Z_2012_27_nu	Wiarda, J.-M. (2012). Kommt heim! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 77. Online abrufbar unter:	6	Master	6	Forscher_innen aus dem Ausland	Bericht	D
Z_2012_28_nu	Kramer, B. (2012). Globuli-Akademie. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 39, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/39/Hochschule-Homoeopathie .	5		4	Privathochschulen (neg.)	Bericht	R
Z_2012_29_nu	Meyer-Guckel, V. (2012). Schotten dicht. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 40, S. 89. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/40/Universitaet-Hamburg-Rankings .	7	Dr.	2	Universität und Ranking	Kommentar	R
Z_2012_30_nu	Kreller, A. and G. Anne (2012). Campus-Tour. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 74. Online abrufbar unter:	7		5	Struktur der Universität (Glossar)	Glossar	R
Z_2012_31_nu	Etscheid, G. (2012). Die Superpros. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/44/Universitaeten-Didaktik-Lehrendozenten-Studenten .	7		3	Lehre – Verbesserung der Lehre	Bericht	K
Z_2012_32_nu	Winter, E. (2012). Lehren lernen, aber richtig. J. Otto (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 46, S. 77. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/46/Lehrerausbildung-Verbesserung .	2	Dr.	1	Lehrerfortbildung (Didaktik)	Interview	D
Z_2012_33_nu	Daum, M. (2012). „Sie können das nicht unterzeichnen!“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 12. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/52/Bologna-Reform-Universitaeten-Schweiz .	7		7	Bologna-Reform – pol Steuerung (Schweiz)	Kommentar	R
Z_2012_34_u	Hippmann, H.-D. and R. Schulmeister (2012). Viel zu tun, was? F. Lübke (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2012/52/Studenten-Bachelor-Stress .	5	Prof. Dr./Prof. Dr.	3	BA (Belastung)	Interview	D
Z_2013_01_nu	Clasen, A. (2013). So wird ein Master draus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 04, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/04/Hochschule-Akkreditierung-Studiengang .	0		3	Akkreditierung – Verfahren Lehrbetrieb	Bericht	R
Z_2013_02_u	Günther, O. (2013). „Das System bricht auseinander“. C. Heinrich (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 55. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/05/Hochschulsystem-Neuordnung .	2	Prof. PhD	4	Ausdifferenzierung der Hochschulen (positiv)	Interview	D
Z_2013_03_nu	Volkert, L. (2013). Dr. Vater. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 06, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/06/Doktorvater-Doktorand-Verhaeltnis .	7	M.A. Dipl.	5	Betreuungsverhältnis Prom.	Kommentar	D

Z_2013_04_u	Jauch, U. P. and M. Markus (2013). Professoren protestieren gegen Sponsoring von Unis. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 14. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/10/CH-Appell .	7	Dr. phil. habil./ Prof. Dr.	1	Sponsoring (Wirtschaft und Wissenschaft)	Positionspapier	D
Z_2013_05_u	Fehr, E. (2013). „Natürlich ist das auch Marketing“. M. Daum and P. Teuwsen (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 11, S. 15.	5	Prof. Dr.	1	Beeinflussung d. Forschung d. – Sponsoring	Interview	R
Z_2013_06_u	Helling, R. (2013). Direkte Kommunikation: Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 14, S. 83. Online abrufbar unter:	2	Dr.	3	Lehre – Digitale Medien Podcasts VL	Leser_innen-brief	R
Z_2013_07_nu	Schmidt, M. (2013). Ach, Bologna! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 17, S. 85. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/17/lessi-studie-bologna-reform .	6	M.A.	3	Bologna-Prozess (Kritik an HS-Lehrenden)	Bericht	R
Z_2013_08_nu	Schmidt, M. (2013). Stabile Seitenlage. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/21/privat-uni-hochschule-witten-herdecke .	6	M.A.	4	Privathochschule (Portrait Witten-Herdecke)	Bericht	R
Z_2013_09_u	Weiss, C. (2013). „Selbstherrlich und dummi“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 12. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/22/comelius-weiss-universitaet-leipzig .	2	Prof. Dr. rer. nat.	2	Finanzierung Ostunis (Kritik an Unterfinanzierung)	Kommentar	D
Z_2013_10_nu	Schmidt, M. and M. Spiewak (2013). Die fetten Jahre sind vorbei. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 25, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/25/wissenschaft-finanzierung-reform .	6	M.A./M.A.	8	Forschungsfinanzierung – Kürzungen	Bericht	D
Z_2013_11_nu	Schmidt, M. (2013). Abschied von der Elite. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 31, S. 59. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/31/exzellenz-unis-foerderung-kommentar .	6	M.A.	2	Exzellenzinitiative (positiv)	Kommentar	D
Z_2013_12_nu	Theile, D. (2013). „Unter Generalverdacht“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 34. Online	2	Dr.	1	Beeinflussung der Forschung durch Wirtschaft	Leser_innen-brief	D
Z_2013_13_nu	Kiesel, R. (2013). „Unter Generalverdacht“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 34. Online	5	Prof. Dr.	1	Beeinflussung der Forschung durch Wirtschaft	Leser_innen-brief	D
Z_2013_14_nu	Volkmann, D. (2013). „Unter Generalverdacht“. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 34. S. 34. Online	2	Prof. Dr. i.R.	1	Beeinflussung der Forschung durch Wirtschaft	Leser_innen-brief	R
Z_2013_15_nu	Schmidt, M. (2013). Manager contra Moderator. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 41, S. 85. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/41/muendchen-universitaeten-praesidenten .	6	M.A.	5	Hochschulleitung – Führungsqualität (Portrait)	Portrait	R
Z_2013_16_nu	Schmidt, M. (2013). Die Doktormacherin. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 82. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/49/fachhochschulen-promotionsrecht-von-ljewski .	6	M.A.	9	Fachhochschulleiterin	Portrait	E
Z_2013_17_nu	Spiewak, M. (2013). Viel Erkenntnis, wenig Verdienst. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 49, S. 41.	7	M.A.	5	Nachwuchswissenschaftler_innen	Kommentar	D
Z_2013_19_nu	Schmidt, M. (2013). Professor Unrat. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 51, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/51/plagiat-uwe-kamenz .	6	M.A.	9	Plagiatsjäger	Portrait	R

Z_2013_20_u	Olbertz, J.-H. (2013). „Es war ein Ordnungsruf“. A. Kühne (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/wissen/2013-12/humboldt-universitaet-olbertz-ruecktritt .	6	Prof. Dr./Dr.	5	Hochschulleitung – Umgang mit Studierenden	Interview	K
Z_2013_21_nu	Schmidt, M. (2013). Die Firma zahlt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 52, S. 69. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2013/52/studenten-foerderung-unternehmen .	6	M.A.	1	Sponsoring – Wirtschaft und Wissenschaft	Bericht	D
Z_2014_01_nu	Zöllner, J. (2014). „Die Folgekosten können hoch sein“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 1, S. 33-35. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/01/wissenschaft-zoellner-forschung-transparenz .	7	Prof. Dr. med./M.A.	6	wissenschaftliche Praxis – Transparenz	Interview	R
Z_2014_02_nu	Lübke, F. (2014). Ganz schön verlockend. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 2, S. 55. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/02/auslaendische-professoren-deutschland .	7		9	Professor_innen aus dem Ausland	Portrait	R
Z_2014_03_nu	Buhse, M. (2014). Wachstum auf Pump. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 5, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/05/business-schools-finanzen .	5	Dipl.-Volksw.	4	Business Schools	Bericht	R
Z_2014_04_nu	Schavan, A. (2014). Hat Georg Picht recht behalten? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 6, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/06/bildungskatastrophe-these-georg-picht/seite-2 .	6		3	Bildungsexpansion	Kommentare	D
Z_2014_05_u	Zander, C. (2014). Mehr Elite! Mehr Leidenschaft! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 7, S. nn. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/07/universitaet-zukunft-elite-forschung .	7	Studierend	5	Struktur – Zukunft der Universität	Kommentar	D
Z_2014_06_nu	Kramer, B. and S. Erb (2014). Nicht die reine Lehre. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 8, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/08/asebaisdchan-humboldt-universitaet .	0	?	2	Universität und Werbung für Politik	Bericht	R
Z_2014_07_u	Himpel, F. (2014). Betreuer, dringend gefragt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 9, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/09/betreuerrelation-professor-studenten .	7	M.A.?	3	Betreuerrelation	Analyse	R
Z_2014_08_nu	Hippeler, H. and S. Schulze (2014). An die Leine genommen. M. Schmidt and M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 10, S. 76-77. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/10/hochschulautonomie-svenja-schulze-horst-hippeler .	6	Prof. Dr./M.A./M.A.?	2	Autonomie – Streitgespräch Politik und Universität	Interview	
Z_2014_09_nu	Buhse, M. (2014). Arbeiter, in den Hörsaal! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 80. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/12/angebote-berufsaetge-weiterbildung .	5	Dipl.-Volksw.	1	Weiterbildung und Kooperation Wirtschaft	Bericht	R
Z_2014_10_nu	Schmidt, M. (2014). Lockout mit Nebenwirkungen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 75. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/12/studenten-ausland-deutschland .	6	M.A.	3	Ausländische Studierende (neg. Umgang mit ihnen an HS)	Bericht	R
Z_2014_11_u	Hörr, B. (2014). „Es käme zu einem Rosinenpickel“. M. Buhse (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 12, S. 78. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/12/ausland-deutschland .	7	Dr./Dipl.-Volksw.	2	Weiterbildung an staatlichen Hochschulen	Interview	K

Z_2014_12_u	http://www.zeit.de/2014/12/weiterbildung-staatliche-hochschule .	6	Prof. Dr.	5	Berufungsverfahren – Vergleich angloamer.	Kommentar	K
Z_2014_13_nu	Overhoff, J. (2014). Schluss mit dem Kungel! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 71. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/13/karriere-berufungsverfahren-gasbeitrag-overhoff .	7	Dipl.-Journ.	5	Frauen an der Universität (Förderungsmöglichkeiten)	Bericht	R
Z_2014_14_u	Kutter, I. (2014). Wo sind sie bloß? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 13, S. 75. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/13/universitaet-frauen-professorinnen .	5	Prof. Dr./M.A.	6	wissenschaftliche Praxis – Plagiate	Interview	D
Z_2014_15_nu	Huber, B. (2014). „Das war ein Fehler“. Schmidt and Marion (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 18, S. 69. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/18/bemd-huber-schavan-plagiate .	6	M.A.	4	Fachhochschulen und Universitäten – Verhältnis	Kommentar	D
Z_2014_16_nu	Schmidt, M. (2014). Bleibt anders! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 73. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/19/fachhochschulen-promotion-doktoranden .	5	Dr.	2	HG NRW (Reform)	Kommentar	D
Z_2014_17_u	Ritzen, J. (2014). Das Vorbild von nebenan. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 19, S. 74. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/19/reform-hochschulgesetz-nordrhein-westfalen .	6	Prof. Dr./M.A./?	5	Hochschulleitung – Portrait	Interview	R
Z_2014_18_nu	Lenzen, D. (2014). „Wir sind keine Problem-Lini“. O. Hollenstein and P. Teuwsen (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. nn. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/20/dieter-lenzen-praesident-universitaet-hamburg-interview .	7	M.A.	4	Duale Hochschulen	Kommentar	D
Z_2014_19_nu	Spiewak, M. (2014). Das große Plus. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 20, S. 65. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/20/duales-studium .	7	Dipl.-Journ.	5	Hochschulleitung – De-kan_in	Portrait	R
Z_2014_20_nu	Kutter, I. (2014). Zwischen allen Stühlen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 69. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/21/dekan-jobs-hochschule .	7	M.A.	6	Drittmittel – Einwerbung Erfahrungen	Bericht/Portrait	D
Z_2014_21_nu	Krumbein, J. (2014). Kreuzverhör am frühen Morgen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 21, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/21/hochschule-forschung-drittmittel .	7	M.A.	2	Bildungspolitik (auf dem Prüfstand)	Kommentar	R
Z_2014_22_nu	Spiewak, M. (2014). Die gefesselte Ministerin. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 22, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/22/johanna-wanka-bildungspolitik-haushalt .	6	M.A.	3	BA/MIA College (neg.)	Bericht	R
Z_2014_23_u	Schmidt, M. (2014). Startklar machen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/28/erstsemester-orientierung-universitaet .	6	Prof. Dr.	1	Lehrmistausbildung (Pas-sung)	Kommentar	R
Z_2014_24_nu	Zierer, K. (2014). Haltung und Leidenschaft. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 28, S. 60. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/28/schule-lehrerbildung .	6	M.A./M.A.	1	Professor_innen (Wirtschaft und Wissenschaft)	Bericht	D
	Schmidt, M. and D. Erk (2014). Gelehrte Geschäftsleute. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 29, S. 59. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/29/nebenverdienst-professoren-hochschule .						

Z_2014_25_u	Rauner, F. and A. Schleicher (2014). Wie aus Meistem Master werden. I. Kutter and R. Novotny (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 59-60. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/30/bildung-ausbildung-studium .	6	/Prof. Dr./ Master	1	Berufsausbildung und/oder Studium	Interview	D
Z_2014_26_u	Hurrelmann, K. (2014). Top oder Flop. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 30, S. 61. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/30/private-hochschulen-studium .	6	Prof. Dr. (Hertie School)	4	Private Hochschulen und staatliche Unterstützung	Bericht	D
Z_2014_27_u	Koch, L. T. and D. Müller-Bölling (2014). Unis, unternehmt was! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 34, S. 59. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/34/zukunft-hochschulen-modernisierung .	5	Prof. Dr./Prof. Dr.	1	Bildung, Forschung und Ökonomisierung (Kritik am Lamento)	Kommentar	D
Z_2014_28_nu	Efscheit, G. (2014). Um Himmels willen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 37, S. 67. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/37/universitaet-eichstaett-katholische-kirche-praesident .	7		4	Kath. Hochschule Eichstätt	Kommentar	D
Z_2014_29_u	Müller-Esterl, W. (2014). ... und es nützt ihnen doch! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 36, S. 63.	2	Prof. Dr.	3	Studienförderung – Deutschlandstipendium	Kommentar	D
Z_2014_30_nu	Nolte, J. (2014). Was Lehrer lernen müssen. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 42, S. 72. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/42/schule-lehrer-ausbildung .	7	Dr. phil.	3	Curriculum – Lehramtsausbildung	Bericht	R
Z_2014_31_u	Wolter, A. (2014). „Viel mehr Fantasie entwickeln“. M. Spiewak (Interview). Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 48, S. 82. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/44/duales-studium-ausbildung .	6	Prof. Dr./M.A.	1	Berufsausbildung und/oder Studium	Interview	D
Z_2014_32_nu	Spiewak, M. (2014). Und wo bleiben die Guten? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 79. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/44/elite-universitaet-bestenauslese .	7	M.A.	3	Elitenbildung an Massenuni. (positiv)	Kommentar	K
Z_2014_33_nu	Schmidt, M. (2014). Müssen jetzt alle studieren? Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 44, S. 77-78. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/44/studieren-bildungsbuegerium-akademisierung .	6	M.A.	1	Berufsausbildung und/oder Studium- Akademisierung	Bericht	R
Z_2014_34_nu	Töchterle, K. (2014). Punkt um Punkt. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 48, S. nn. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/48/lects-studienfortschritt-universitaeten-europa .	7	Prof. Dr. phil.	3	Bologna-Prozess – Qualitätssicherung (neg.)	Kommentar	R
Z_2014_35_nu	Schmidt, M. (2014). Der Motivator. Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 48, S. 79. Online abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/48/tu-dresden-che-ranking-exzellenz-universitaet .	6	M.A.	5	Hochschulmanagement – Vorbilder	Portrait	R
Z_2014_36_nu	Spiewak, M. (2014). So will doch keiner arbeiten! Die Wochenzeitung – Die ZEIT, Nr. 50, S. 37.	7	M.A.	5	Nachwachswissenschaftler_innen – Brandrain (neg.)	Bericht	R

Wie wird die Universität zwischen wissenschaftlichem Auftrag, Studium und Ausbildung seit dem Beginn der Bologna-Reform diskutiert? Die Studie untersucht diese Frage am Beispiel von 1130 Artikeln aus der Wochenzeitung Die ZEIT und der Verbandszeitschrift Forschung & Lehre im Zeitraum von 1999 bis 2014. Hierbei gerät insbesondere die Verbindung von Forschung und Lehre als Aufgabenbeschreibung und identitätsstiftendes Ideal in den Blick sowie die Frage danach, wie Universitätsmitglieder und Außenstehende die Entwicklung der Universität beschreiben und beurteilen. Die vorwiegend qualitativen Argumentationsanalysen greifen immer wieder auf deskriptiv-quantitative Ergebnisse zurück. So geraten sowohl einzelne Argumentationsmuster als auch allgemeine Debatten um die Universität der Gegenwart in den Blick.



ISBN: 978-3-86395-387-4
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen