

Hochschulforschung in den neuen Bundesländern Wurzeln und Perspektiven

Irene Lischka
Jan-Hendrik Olbertz

Kritik an den Hochschulen hat mehr denn je Konjunktur. Zu lange Studienzeiten, zu geringe betriebswirtschaftliche Effizienz, zu schwache Praxisorientierung, zu wenig Beratung und Betreuung der Studierenden, mangelnde internationale Ausrichtung, zu wenig Absolventen in den volkswirtschaftlich besonders gefragten Studienfächern (z. B. Informatik und Ingenieurwissenschaften) usw. - so lauten die allgegenwärtigen Klagen. Nach langer Defensive sind die Hochschulen in Bewegung gekommen. Veränderte Studiengänge, neue Abschlüsse (gestufte oder duale) internationale Ansätze, verstärkte Orientierung an den praktischen Erfordernissen in einzelnen Berufsfeldern, intensivere Beratung der Studieninteressenten vor der Studienentscheidung - mit solchen und weiteren Angeboten stellen sich die Hochschulen auf die berechtigten Forderungen nach einer neuen Qualität der Hochschulausbildung ein.

Qualität von Lehre und Studium ist auch das Grundthema, dem sich das Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verpflichtet fühlt. Dabei stellt das Institut, kurz HoF Wittenberg genannt, vor allem die (Aus-)Bildungsfunktion der Hochschulen in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit; einerseits, weil gerade die bewusste oder unbewusste Geringschätzung der Bildungsfunktion gegenüber den Forschungsaufgaben an den deutschen Hochschulen mit zu dem beschriebenen Debakel geführt hat, andererseits aber auch, weil es in Ostdeutschland ein historisch und sozialisationsbedingt gewachsenes Aufgabenverständnis von Hochschulen gibt, deren Lehrfunktion im Osten traditionell eine höhere Wertschätzung genießt und sich auch in einer anderen Lehrkultur niederschlägt. Deren Wurzeln wiederum liegen u. a. in einem ‚hochschulpädagogischen‘ Selbstverständnis begründet, das für die historische Hochschulforschung einen interessanten Forschungsgegenstand markiert.

Dabei geht es nicht primär um die Hochschulpädagogik der DDR, sondern bereits um die Ansätze der ‚hochschulpädagogischen Bewegung‘ der Jahre 1898-1934 in Deutschland. Insbesondere zwischen den beiden Weltkriegen wurde das Anliegen

hochschulpädagogischer Arbeit engagiert vertreten, wurde auf der Grundlage des 1898 gegründeten ‚Verbandes für Hochschulpädagogik‘ 1910 die ‚Gesellschaft für Hochschulpädagogik‘ zu einem Zentrum hochschulpädagogischer Diskussionen (vgl. Leitner 1986). Die von dieser Gesellschaft initiierten Debatten und Arbeiten zielten darauf ab, überkommene akademische Strukturen bzw. Lehr- und Lernformen zu hinterfragen, studentische Kritik daran aufzugreifen und insbesondere die durch die expandierende Wirtschaft aufgekommenen Verwertungsbedürfnisse an spezialisierter wissenschaftlicher Bildung für den akademischen Lehrbetrieb in Ansatz zu bringen. Die ‚hochschulpädagogische Bewegung‘ und ihr Verband bestanden bis 1933/34, ehe sie von den Nazis verboten wurden, denen sie, so die DDR-Kritik, nichts entgegenzusetzen hatten.

Die Rezeption ihres Erbes nach 1945 verlief wohl auch deshalb nicht ohne Zwiespalt. Neben umfänglichen Würdigungen wurde den Stammvätern der Hochschulpädagogik, insbesondere Ernst Bernheim (1850-1942) und Hans Schmidkunz (1863-1934), vorgeworfen, sie hätten mit ihrer Universitätskritik nicht an die gesellschaftskritische Philosophie und Pädagogik von Fichte, Humboldt und Schleiermacher angeknüpft und *"es nicht vermocht, sich über bürgerliche Klassenvorurteile hinwegzusetzen und in der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung einen Bündnispartner im Ringen um bürgerlich-demokratische Freiheiten und Reformen der Hochschulbildung zu erkennen"* (Warnecke 1986, S. 89, vgl. aber die Entgegnung von Olbertz 1989, S. 44 ff.). Jedenfalls ruhte nach dem zweiten Weltkrieg zunächst in beiden Teilen Deutschlands das Bemühen, Forschung und Lehre an den Hochschulen in einen pädagogischen Zusammenhang zu stellen. Erst Ende der fünfziger Jahre gab es sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland wieder erste Überlegungen und Ansätze für didaktisch-pädagogisch orientierte Reformen des Studienbetriebs. In Westdeutschland ging diese Bewegung von den Akteuren an den Hochschulen selbst aus, insbesondere von den Studierenden und den Assistenten. Nachdem Ende der sechziger Jahre, im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Reformbestrebungen der 68-Bewegung vor allem die studentische Kritik unüberhörbar wurde, ergriff die Bundesassistentenkonferenz die Initiative und stellte sich an die Spitze der westdeutschen Hochschulreformbewegung.

In Ostdeutschland ging der Impuls für Diskussionen um effektivere Lehr- und Studienprozesse nicht unmittelbar von den Studierenden aus, sondern er kam ‚von oben‘, 1958 von der III. Hochschulkonferenz der SED. Kurz darauf folgte ein erstes Signal zur Institutionalisierung hochschulpädagogischer Aktivitäten, indem im Mai 1960 eine ‚Zentrale Kommission für Hochschulpädagogik‘ beim Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen gegründet wurde. Das Anliegen dieser Kommission bestand vor allem darin, die Gemeinschaftsarbeit von Fachwissenschaftlern verschiedener Disziplinen und Hochschulpädagogen anzuregen und zu fördern. Ergebnisse der Arbeit waren u. a. die Aufstellung von ‚Grundsätzen für die Studienplangestaltung‘, erste konzeptionelle Vorstellungen für eine hochschulpädagogische Ausbildung des akademischen Nachwuchses sowie ein ‚Forschungsplan Hochschulpädagogik‘.

In West- und Ostdeutschland gab es ungeachtet getrennter Entwicklungsgänge von Hochschulpädagogik bzw. -didaktik auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Sie bestanden darin, dass sich beide Impulse als Ausdruck der Notwendigkeit einer - in politischer Beziehung gleichwohl oft gegenläufig motivierten - allgemeinen Studien- bzw. Hochschulreform verstanden. Angesichts der hier wie dort veränderten wirtschaftlich-politischen Bedingungen bzw. Erfordernisse schien es in beiden Teilen Deutschlands unumgänglich, Veränderungen, zumindest aber Anpassungen, im jeweiligen Hochschulsystem vorzusehen. Gemeinsam ist beiden Entwicklungslinien hochschulpädagogischer bzw. -didaktischer Forschung deshalb die Suche nach praxiswirksameren und effizienteren Gestaltungsformen sowie Methoden akademischer Bildung, die in einer Vielzahl von Konzepten und Projekten Niederschlag gefunden haben und an denen sich häufig auch die Fortbildungsangebote orientierten.

Als weitgehend unvereinbar erwiesen sich dagegen die unterschiedlichen Herangehensweisen an die Gegenstandsbestimmung von Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik. Im Ostteil Deutschlands wurde unumwunden die ‚kommunistische Erziehung der Studenten‘ festgeschrieben und in eine eindrucksvolle Debatte über die gesellschaftlichen Hintergründe für den Übergang von der ‚sozialistischen‘ zur ‚kommunistischen‘ Erziehung nach dem IX. Parteitag der SED verwickelt. Schon die Gegenüberstellung einzelner Schlagwörter verdeutlicht die Kluft zwischen ostdeutscher Hochschulpädagogik und den Ansätzen der westdeutschen Hochschuldidaktik: didaktisch-methodische Optimierung versus Ausgestaltung eines pädagogischen Führungsverhältnisses, Sozialisation versus Erziehung, pluralistische Vielfalt versus ‚marxistisch-leninistische Gerichtetheit‘ von Hochschulbildung, Marktorientierung versus Erziehungsplanung bzw. ‚gesellschaftlicher Bedarf‘ usf. Dass diese damit nur angedeutete Unterschiedlichkeit im Selbstverständnis beider Entwicklungslinien - in einem jeweils anderen gesellschaftlichen und politischen Kontext - auch die Begründung für abweichende disziplinäre Zuordnungen lieferte, vermag nicht zu überraschen.

In der Regel war die Hochschulpädagogik in der DDR an den Universitäten und Hochschulen in Form von Wissenschaftsbereichen an den Sektionen Erziehungswissenschaft(-en) bzw. Pädagogik institutionalisiert. Einrichtungen mittlerer Größe waren die Wissenschaftsbereiche Hochschulpädagogik der Universitäten Berlin (Humboldt-Universität), Jena sowie der Technischen Hochschule Karl-Marx-Stadt. Eher kleinere Struktureinheiten befanden u. a. sich in an den Universitäten Greifswald und Halle, an den Technischen Hochschulen Magdeburg und Wismar, der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar und an der Pädagogischen Hochschule Potsdam.

Als Knotenpunkte der hochschulpädagogischen Forschungsplanung und -kooperation fungierten die Wissenschaftsbereiche Hoch- und Fachschulpädagogik an der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, der Karl-Marx-Universität Leipzig, der Technischen Hochschule Dresden (hier an der Sektion Berufspädagogik) und vor allem die Abteilung Hochschulpädagogik des Zentralinstituts für Hochschulbildung Berlin (ZHB). Das ZHB als außeruniversitäre, dem Hochschulministerium direkt

unterstellte Einrichtung der DDR-Hochschulforschung war erst 1982 durch Zusammenlegung verschiedener Hochschulforschungseinrichtungen gegründet worden und verfügte mit neun wissenschaftlichen Abteilungen und zeitweilig rd. 300 Mitarbeitern über ein riesiges Forschungspotential. Hinzu kam die Abteilung Studentenforschung am 1966 gegründeten Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ).

1980 gab es insgesamt 18 hochschulpädagogische Wissenschaftsbereiche bzw. Abteilungen an allen Universitäten und den großen Hochschulen sowie am ZHB Berlin. Allein in den Jahren 1970-1980 hatte sich die Zahl der auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik tätigen Wissenschaftler mehr als verdoppelt (von 60 auf 145 Personen); sieben Professuren und 23 Dozenturen für Hoch- und Fachschulpädagogik wurden in diesem Zeitraum neu eingerichtet und besetzt. Unter den zu Beginn der 80er Jahre auf dem Gebiet der Hoch- und Fachschulpädagogik tätigen 145 Personen befanden sich allein 17 ordentliche bzw. außerordentliche Professoren und 22 Dozenten.

Auch wenn sich die Hochschulpädagogik in Ostdeutschland in erster Linie als Teildisziplin der Pädagogik verstand, schloss sie übergreifende Ansätze für eine Hochschulforschung immer in ihren Gegenstand ein. Hochschulpädagogik und Hochschulforschung waren in der DDR eng (und bei unvoreingenommener Betrachtung auch sinnfällig) miteinander verbunden. Die Hochschulforschung nicht nur des ZHB, sondern u. a. auch der Abteilung Studentenforschung des Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig, lieferte die institutionellen und ‚prozessualen‘ Basisinformationen, also Statistiken, Prognosen, qualitative Erhebungen etc.; die Hochschulpädagogen versuchten, solche Aussagen in gesellschafts- bzw. erziehungswissenschaftliche und politisch-programmatische Begründungen umzusetzen, sie vor allem aber pädagogisch zu systematisieren und praktisch zu operationalisieren. Ihr Gegenstand war die Ausbildung und Erziehung der Studenten, ihre Sphäre der ‚Pädagogische Prozess‘ an den Hochschulen und Universitäten, der als ‚Einheit von Lehr-, Studien- und wissenschaftlichem Arbeitsprozess‘ (vgl. *Einführung 1984, S. 28 ff.*) definiert und so - zumindest äußerlich - von schulpädagogischen Prozessen abgegrenzt wurde. In dieser weiten Sicht ist die Hochschulpädagogik also immer zugleich spezifische Hochschulforschung gewesen, und die Hochschulforschung hatte infolge des ‚Erziehungsauftrages‘ der Universitäten und Hochschulen stets eine immanente pädagogische Dimension. Daraus resultierte die relative Nähe bzw. partielle Identität beider Perspektiven.

In diesem Sinne bestand die Erwartung an die Hochschulpädagogik auch darin, die Entwicklung an den Universitäten und Hochschulen über die unmittelbare Ausbildungs- und Erziehungsebene hinaus zu begleiten und im gegebenen Rahmen mit konzeptionellen Vorschlägen voranzubringen. Die historische Aufarbeitung der DDR-Hochschulpädagogik müsste vor allem jene Ansätze und Fragestellungen aufgreifen, die dazu führten, dass die Hochschulen - ungeachtet ihres rigiden Erziehungsregimes - viel stärker in eine reflektierte Verantwortung und Aufmerksamkeit gegenüber den Studierenden eingebunden waren, als dies heute der Fall ist. Bei aller Ambivalenz dieser Aufmerksamkeit werden gerade ein

studentenfreundliches Kommunikationsklima, ein enges Verhältnis von Lehrenden und Studierenden und die Zurkenntnisnahme studentischer Probleme und Sichtweisen von vielen Studierenden heute vermisst.

Anknüpfungspunkte an die (wenn auch differenziert zu betrachtenden) Hochschulforschungstraditionen Ostdeutschlands aber nehmen sich heute bescheiden aus. In den neuen Ländern ist HoF Wittenberg das einzige Hochschulforschungsinstitut, das mit seinen insgesamt 12 Mitarbeitern Zusammenhänge von Sturkturreformen und Ansprüchen an die akademische Lehre untersucht. Die Wurzeln des Instituts gehen auf die ‚Projektgruppe Hochschulforschung‘ Berlin-Karlshorst zurück, die 1991 aus einer kleinen Mitarbeitergruppe des ZHB gebildet wurde und bis 1996 die Umgestaltung des Hochschulbereiches in Ostdeutschland untersuchte, begleitete und dokumentierte. Gefördert wurde dieses Projekt durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), ergänzend durch die Kultusministerkonferenz und die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Mit den Arbeiten dieser Gruppe unter der Leitung von Carl-Hellmut Wagemann (FU Berlin) gelang zumindest zu ausgewählten Fragestellungen eine Analyse der sich in den neuen Bundesländern vollziehenden Entwicklungen im Hochschulbereich vor dem Hintergrund des wirtschaftlich-sozialen Umbruchs in den neuen Ländern, der Funktionsweise des vormaligen Hochschulwesens und der spezifischen Sozialisation der Bevölkerung.

Die Bewertung der einzelnen Entwicklungen bedurfte aber mehr als nur kritischer Distanz, sie bedurfte vor allem intensiver Reflektion der Entwicklungen in den alten Bundesländern und den anderen westeuropäischen Ländern. Wissenschaftler und Bildungsexperten aus den alten Bundesländern, die den Wissenschaftlichen Beirat der Projektgruppe bildeten, unterstützten mit ihrer Arbeit gerade diese Reflexion mit Blick auf die Entwicklung auch des westdeutschen Hochschulwesens. Zu ihnen gehörte Stefan Lullies, dessen Fachkompetenz und Fähigkeit, sich in die Lebenssituation und in die Wahrnehmungen der ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen im Kontext der Wende hineinzusetzen, sowie sein Engagement für den Fortbestand ostdeutscher Hochschulforschung erheblich dazu beigetragen haben, dass es gelang, die Umgestaltung des ostdeutschen Hochschulbereichs wenigstens im Hinblick auf grundsätzliche Fragestellungen wissenschaftlich zu begleiten und zu unterstützen. Als besonders wichtig erweisen sich dabei die Diskussionen und Beratungen zu den einzelnen Teilprojekten, die weit über das Maß hinausgingen, was üblicherweise zu den Aufgaben eines Wissenschaftlichen Beirats zählt. Gegenstand waren die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Prozesse in Studium und Lehre, die historisch gewachsenen Unterschiede im Verständnis der Funktion von Hochschulbildung und der Aufgaben der Hochschulen. Wie weit oder wie eng sollte ein Studium angelegt sein; gehört es zu den Aufgaben der Hochschulen, sich um das Ergebnis ihrer Arbeit - die Hochschulabsolventen - zu kümmern und danach zu fragen, wie sie die Hochschule auf die unterschiedlichen fachlichen, sozialen Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet; sind Theorie- und Praxisbezug eine der Hochschulbildung entsprechende Leitlinie, ist Hochschulbildung primär auf grundständige Studien angelegt oder hat sie auch Aufgaben in der Weiterbildung zu erfüllen – solche und andere Fragen bildeten den Hintergrund vieler Diskussionen zwischen DDR-Tradition und Neubesinnung. Es liegt in der Natur der Dinge, dass

die Antworten darauf Anfang der neunziger Jahre teilweise anders ausfielen als das gegenwärtig der Fall wäre.

Für die Bewertung des Transformationsprozesses und der Hochschulerneuerung vor dem Hintergrund des westdeutschen Vorbilds und der ostdeutschen Vergangenheit konnte auf die Untersuchungen des früheren Zentralinstituts für Hochschulforschung zurück gegriffen werden, zumal die umfangreichen Bestände der Fachbibliothek des ZHB mit Literatur zu ostdeutschen, westdeutschen, ost- und mitteleuropäischen, aber auch westeuropäischen Hochschulentwicklungen in die Bibliothek der Projektgruppe Hochschulforschung übergegangen waren. Zusätzlich konnte - zum Teil erstmalig - auf Forschungsberichte und Daten aus umfangreichen ZHB- und ZIJ-Untersuchungen zurückgegriffen werden, darunter auch auf Daten, die zu DDR-Zeiten ‚top secret‘ waren, also nie der Öffentlichkeit, günstigstenfalls den zuständigen Politikern oder Fachabteilungen des zuständigen Ministeriums, bekannt wurden.

Natürlich konnten nur Ausschnitte des Transformationsprozesse in den Untersuchungen der Projektgruppe Hochschulforschung beleuchtet und reflektiert werden. Dazu zählten

- die strukturellen Veränderungen der Hochschullandschaft einschließlich der Veränderungen in den Studiengängen
- die Entwicklungen beim Hochschulzugang einschließlich der Prognosen als Grundlage für die Hochschulplanung
- die Entwicklung der Studienberatung an den Hochschulen als Voraussetzung für die Bewältigung veränderter Studienabläufe
- die Übergänge ostdeutscher Hochschulabsolventen auf den veränderten Arbeitsmarkt
- die personelle Umgestaltung an den Hochschulen einschließlich der Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchts
- die Aktivitäten der Hochschulen bei der Gestaltung ihrer internationalen Hochschulbeziehungen
- die Entwicklung der Studienbedingungen als Determinanten für Lehre und Studium an den Hochschulen (*Buck-Bechler/Schaefer/Wagemann 1997*).

Damit wird deutlich, dass in der Phase der Umgestaltung in erster Linie die veränderten Bedingungen für das Studium an den ostdeutschen Hochschulen, nur marginal der Studienprozess selbst bzw. Studienverläufe, untersucht wurden. Hochschulpädagogische oder hochschuldidaktische Probleme traten solchen Fragestellungen gegenüber in den Hintergrund. Das war verständlich, denn mit der Hochschulerneuerung ging es in erster Linie um die Veränderung der Strukturen und der Inhalte von Hochschulbildung. In einer Phase extremer äußerer Instabilität lassen sich nur bedingt zuverlässige Befunde zu internen Prozessen, zu hochschulischer Lehrgestaltung abheben.

Hinzu kam, dass alle hochschulpädagogischen Einrichtungen an den Universitäten der neuen Länder der Abwicklung anheim gefallen waren; jeder anfängliche Versuch institutioneller Neugründung an den Hochschulen scheiterte. Zu tief saß - und das nicht zu Unrecht - der Argwohn gegenüber einer Renaissance des ‚auftragspädagogischen‘ Blickwinkels auf die Universität, zu lebendig war - ob in diesem Umfang gerechtfertigt oder nicht - die Assoziation der Hochschulpädagogik mit ideologischer Indoktrination, politisch funktionalisierter Handlungsanweisung und einer Sprache, die schon zu DDR-Zeiten vielfältige Aversionen weckte.

Vor diesem Hintergrund gab es mit der Wende im Osten jedenfalls keine hinreichend starke wissenschaftliche Instanz, die in der Lage gewesen wäre, die notwendigerweise rasche Übernahme westlicher Curricula, Studiengangssysteme und Ausbildungsformen nicht nur kritisch zu reflektieren, sondern gar mit konzeptionellen Alternativen zu konfrontieren und dabei die spezifischen Ausgangsbedingungen und Potenzen der neuen Bundesländer sachkundig in eine reformorientierte hochschulpädagogische bzw. -didaktische Problemreflexion einzubeziehen.

Schaut man sich die heutige Situation im Bereich der akademischen Bildung an, so werden Anlässe genug erkennbar, über den ‚Gebrauchswert‘ von Hochschulforschung und auch von Hochschulpädagogik neu nachzudenken. Der Anspruch, Lehr- und Studiensituationen sowie hochschultypische Besonderheiten der Sozialisation Studierender wie Lehrender wissenschaftlich zu untersuchen und im Interesse ersterer vor allem entsprechende Veränderungen herbeizuführen, war auch zu Beginn der neunziger Jahre längst nicht mehr von der Hand zu weisen. Zehn Jahre später zählen Fragen danach, wie Lernprozesse an den Hochschulen stärker auf die Belange der Studierenden zugeschnitten werden können, wie es gelingen kann, Hochschullehrer für ihre Aufgaben in der Lehre stärker zu interessieren und zu befähigen u. a. m., zu den Top-Themen der deutschen Hochschuldiskussion. Evaluationen von Hochschulen und Fachbereichen, anfangs belächelt oder verteufelt, haben sich heute als wirksames Instrument erwiesen, das Selbstverständnis für die Aufgaben der Lehre in den Hochschulen – ungeachtet aller noch kritikwürdigen Praktiken - zu erweitern.

Die Bildungsfunktion der Hochschulen steht auch im Zentrum der Untersuchungen, die HoF Wittenberg mit Blick auf die Reformprozesse an deutschen Hochschulen durchführt und für die kommenden Jahre beabsichtigt. Das Institut sieht seine Aufgabe darin, die inneren und äußeren Voraussetzungen für Reformprozesse an Hochschulen zu erforschen und dabei die einzelnen Teilprojekte zu einem institutsübergreifenden Forschungsschwerpunkt „Qualitätsentwicklung an Hochschulen aus akteurszentrierter Perspektive“ zu bündeln.

In beiden hier aufgezeigten Problembereichen, der *Qualitätsentwicklung* in Verbindung mit der *Akteursperspektive*, sind Forschungsdefizite deutlich. Diese Tatsache hat das Institut bewogen, seine Forschungsprojekte für einen mittelfristigen Zeitraum in zwei Untersuchungslinien zusammenzuführen und miteinander zu verknüpfen:

- a) Hochschulreformen unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium,
- b) Hochschulreformen unter dem Aspekt der internen und externen Steuerung von Qualitätsentwicklung.

Die *erste* Untersuchungslinie, die in besonderer Weise in der Tradition ostdeutscher Hochschulen steht, geht von der Annahme aus, dass die Reformen im Bildungsangebot der Hochschulen auf der Qualitätsebene abbildbar sind - durch Veränderungen in den Bildungsleistungen (Ziel-/Ergebniskategorie) und/oder durch Veränderungen der Leistungserbringung (Prozesskategorie). Qualität wird dabei verstanden als Güte von hochschulischen Prozessen und/oder Resultaten in Hinblick auf deren Eignung für ihre Verwender. Das heißt, in den einzelnen Teilprojekten werden vorrangig solche Reformprozesse untersucht, deren Qualitätsansprüche signalisieren, dass die Akteure bzw. Abnehmer einer Bildungsleistung diese (durch die Reform) besonders gut nutzen/verwerten können. Als Ergebnisqualitäten in diesem Sinne gelten u. a. Qualifikationsaspekte im Bildungsangebot, die Adressatenorientierung des Angebots, die Studierbarkeit des Angebots unter sinnvollen zeitlichen Vorgaben und/oder die Verwertbarkeit der Abschlüsse. Als Prozessqualitäten wären u. a. die Art und Weise der Vermittlung und Aneignung der Bildungsinhalte, die Rückkopplung über den Erfolg von Aneignungsprozesse, die Steuerungsqualität, der Organisationsgrad oder die Selbstbestimmung des Studienweges und damit auch der Umgang mit studentischer Lebenszeit zu nennen.

Übergreifendes Ziel der einzelnen Teilprojekte ist es, theoretisch begründete und praktisch umsetzbare Schlussfolgerungen dahingehend zu entwickeln,

- wie die verschiedenen Dimensionen von Qualität zu unterscheiden sind (Qualitätskennzeichen der zu erwerbenden Qualifikation [Studienziele], Qualitätsanforderungen der unterschiedlichen Nutzergruppen von Hochschulbildung, Qualitätsanforderungen an Lehre und Studium),
- wie diese unterschiedlichen Qualitätsebenen zusammengeführt und in einem übergeordneten Qualitätsbegriff für die Hochschulbildung vereinigt werden können,
- welche Kriterien zur Qualitätsfeststellung anzusetzen sind.

Gleichzeitig ist, insbesondere im Rahmen der *zweiten* Untersuchungslinie, zu fragen, inwieweit die Hochschule als ‚lernende‘ Expertenorganisation unter marktwirtschaftlichen Bedingungen ihre institutionelle Identität stärken und als Potential der Qualitätsentwicklung einsetzen kann. Die Ergebnisse sollen in Vorschläge zur Veränderung ihrer traditionellen Arbeitsweisen und Organisationsformen, einschließlich der Kommunikations- und Kooperationskulturen wie -strukturen münden, die dem Modernisierungsprozess ja nicht anheimfallen dürfen, sondern selbst der Modernisierung bedürfen und entsprechende Beiträge dazu ermöglichen sollen.

Von Interesse ist auch, welche Auswirkungen der von außen auf die Hochschulen ausgeübte Druck (Evaluation, Wettbewerb, leistungsbezogene Verteilung

zugleich einschneidend verminderter Mittel, Nachfrageverschiebungen usw.) in ihrem Innern hat, ob er Ausweichimpulse, Anpassung, Resignation oder Offensivstrategien auslöst. Dabei ist nachzufragen, wie traditionelle Mitwirkungs- und Entscheidungsstrukturen in der Selbstverwaltung auf solche neuen Anforderungen und Bedingungen reagieren. Letztlich steht dahinter die Frage danach, wie die Hochschulen Entwicklungen der Gesellschaft auf das eigene System projizieren und diese Entwicklungen damit selbst entscheidend mittragen können (New Public Management).

Der Erhalt bzw. die Entwicklung einer ‚hochschulforschenden‘ Hochschulpädagogik als Wissenschafts- und Lehrgebiet muss schon insofern sinnvoll erscheinen, als für die moderne Universität, die auch sich selbst als Forschungsgegenstand begreift und annimmt, eine Instanz der wissenschaftlichen (auch historischen) Selbstreflexion und -evaluation alles andere als verzichtbarer Luxus ist. Hochschulpädagogik im Sinne ihrer Ansätze im DDR-Hochschulwesen allerdings gehört der Vergangenheit an. Sie hat in dieser Form unter heutigen gesellschaftlichen Prämissen bzw. Strukturen keine Basis mehr. Zumindest partiell sollte allerdings ihre spezifische Problemsicht aufbewahrt werden, denn die Frage, ob die Universität ein pädagogisches (oder pädagogisch beschreibbares) Verhältnis eröffnet oder ob sie wirklich, wie oft behauptet und gefordert, völlig jenseits pädagogischer Überlegungen ihre Funktion ausfüllen kann, ist bisher nicht überzeugend beantwortet worden.

Literaturverzeichnis:

Buck-Bechler, G.; Schaefer, D.; Wagemann, C.-H (Hrsg.) (1997): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Studienverlag Weinheim

Einführung in die Hochschulpädagogik (1984) Teil 1. Grundlagen und Aufgaben der kommunistischen Erziehung an den Hochschulen der DDR. Berlin

Leitner, E.; Schmithals, F.; Queis, v., D. (Hrsg) (1990): Die pädagogische Herausforderung der Universität 1898-1934. Studien zur Gesellschaft für Hochschulpädagogik. Weinheim

Olbertz, J.-H (1989): Hans Schmidkunz. „Einleitung in die akademische Pädagogik“ - eine nachträgliche Rezension. In: Jackstel, K. (Hrsg.): Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik (II). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wissenschaftliche Beiträge 1989/4 (E 93). Halle (Saale)

Olbertz, J.-H (1997): Hochschulpädagogik – Hintergründe eines Transformationsverzichts. In: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaften in den neuen Bundesländern. Deutscher Studienverlag. Weinheim

Warnecke, H. (1986): Hans Schmidkunz. Beitrag zur Entwicklung der Hochschulpädagogik unserer Zeit. In: Jackstel, K. (Hrsg.): Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wissenschaftliche Beiträge 1986/3 (E 73). Halle (Saale)

Anschrift der Verfasser:

Dr. Irene Lischka
Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz
Institut für Hochschulforschung
Martin-Luther-Universität Halle Witten berg
Collegienstr. 62

06886 Wittenberg