

Fabian, E. ve Klebig, K. (2015). Forschungsbasierte lehre im zeitalter der massenuniversität? die entwicklung der deutschen universität unter dem leitbild der einheit von forschung und lehre. *Turkish Journal of Sociology*, 2015/1, 3/30, 139-165.

## **Forschungsbasierte Lehre im Zeitalter der Massenuniversität? Die Entwicklung der deutschen Universität unter dem Leitbild der Einheit von Forschung und Lehre**

**Eva Fabian und Katja Klebig\***

**Abstract:** Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Aspekt forschungsbasierter Lehre im deutschen Hochschulsystem. Dabei wird in theoretischer Auseinandersetzung die vergangene Entwicklung der deutschen Hochschullandschaft seit dem Zweiten Weltkrieg betrachtet. Diese ist geprägt von einer zunehmenden Inklusion breiter Bevölkerungsteile bei gleichzeitig stagnierender finanzieller Grundausstattung der Hochschulen, sowie der wachsenden Ökonomisierung von Bildung. Begriffe wie Wettbewerbsfähigkeit, Effizienzsteigerung, Standardisierung oder die Entwicklung zur Organisation rücken hierbei in den Fokus der Massenausbildung. In Zusammenhang damit kommt es zu einer Veränderung innerhalb der Universitäts- sowie der Personalstruktur. Die Frage, die sich stellt ist, wie das Humboldt'sche Postulat forschungsbasierter Lehre unter den derzeit gegebenen Voraussetzungen weiterhin erfüllt werden kann?

**Schlüsselwörter:** deutsche Hochschulexpansion, universitäre Personalstruktur, Inklusion, forschungsbasierte Lehre, Bologna-Prozess

## **Research-based Learning in Times of Mass Education? The Development of the German University under the Mission Statement of the Unit of Education and Research**

**Abstract:** The article thematizes the aspect of research-based-education in the German system of higher education. The focus is founded on the developments from the Second World War to the present in a theoretical controversy. These times are characterized by an increasing inclusion of wide-ranging groups of the population in higher education combined with stagnating governmental finances for education, and the rising economization of education. Terms like competitiveness, efficiency enhancement, standardization or the development to an organization are shifting in the center of mass education. This is correlated to a change in the personnel and university structure. The questions is, how is the Humboldt'sche postulate of research-based-education in this requirements still possible?

**Keywords:** expansion of higher education in Germany, personnel structure of universities, inclusion, research-based-education, Bologna-process

---

\* MA, Martin Luther University (Halle Wittenberg), Sosyoloji Enstitüsü  
PhD, Martin Luther University (Halle Wittenberg), Eğitim Enstitüsü,  
katja.klebig@hof.uni-halle.de

### 1. Einleitung

Das deutsche Modell der Forschungsuniversität fungiert in vielen Gesellschaften weltweit als Leitbild moderner akademischer Bildung (Kreckel, 2011, p. 241). In Deutschland selbst steht sie, nicht zuletzt durch Humboldt (1809), in jahrhundertelanger Tradition und bildet das Fundament der nationalen Hochschulbildung.<sup>1</sup> In der Forschungsuniversität werden Wissenschaft und Lehre sowohl auf Ebene von Rollen, Organisationseinheiten und Ressourcen zusammengedacht bzw. situativ unterschieden. Das kann aber auch zur Verdrängung einer der Seiten - entweder der Lehre oder der Wissenschaft - führen, sofern sich die Rahmenbedingungen ändern (Schimank und Winnes, 2001, p. 300f.). Mit der Bildungsexpansion – vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg – hat sich das deutsche Hochschulsystem und mit ihm die Forschungsuniversität beachtlichen Herausforderungen zu stellen. Gegenüber einem, auf bürgerlichen Freiheitsrechten und globalen Ansprüchen basierendem, immanenten Inklusionsdruck, der zu einem massiven Anstieg der Studierendenzahlen führt(e), steht seit Ende der 1970er Jahre die zunehmende Unterfinanzierung der Hochschulbildung. Stagnierende Grundaussstattungsmittel und die massive Ausreizung personeller Ressourcen sind lediglich zwei der damit verbundenen Schwierigkeiten (Schimank, 1995, p. 58ff.). Die Universitäten stehen unter einem Reformdruck, dessen Verlauf und Ergebnis aktuell nicht abzusehen sind. Zurückblickend auf das Postulat der “Einheit von Forschung und Lehre” ist die Frage zu stellen, welche Aktualität dieses heute noch besitzt und wie es sich in einem 2-stufigen Studiensystem mit zunehmend standardisierten Prüfungs- und Veranstaltungsformaten durchsetzen kann? Denkt man hinzu, dass dem wissenschaftlichen Personal – allem voran den Professorinnen und Professoren – durch die steigenden Lehrverpflichtungen zunehmend die Zeit für eigene Forschungsarbeiten fehlt und die Diskussion um die Einrichtung neuer lehrzentrierter Beschäftigungsverhältnisse einen festen Bestandteil der Reformdebatte darstellt.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Im Artikel beziehen wir uns ausschließlich auf Universitäten als tragende tertiäre Bildungsinstanz. Anderen Hochschularten wie z.B. Fachhochschulen und Berufsakademien kommt in Deutschland traditionell eine eher marginale Rolle zu, obwohl gerade Fachhochschulen mit einem “academic drift” in den letzten Jahren etwas aufholen konnten (Schimank, 1995, p. 65ff).

<sup>2</sup> Interessanterweise hat Schimank festgestellt, dass sich die Forschungszeit von Professorinnen und Professoren von den 1970er bis in die 1990er trotz steigender Lehrverpflichtungen ausgedehnt hat (Schimank, 1995, p. 101). Dies könnte zum einen auf Strategien der zeitlichen Entlastung der eigenen Forschung hindeuten, beispielsweise können die Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ihre Lehrverpflichtungen übertragen (Schimank, 1995, p. 115f.). Oder aber es kann zu einem Verzerrungseffekt

Der vorliegende Artikel widmet sich ebendieser Problematik. Ausgehend von einem Rückbezug auf den Humboldt'schen Bildungsgedanken (Abschnitt 2) und der Darstellung neuerer bildungspolitischer Entwicklungen der deutschen Universitäten (Abschnitt 3), soll die Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre hinterfragt werden (Abschnitt 4). Als Träger dieser Einheit kommt dem lehrenden Hochschulpersonal dabei eine zentrale Rolle zu. Daher werden im Anschluss (Abschnitt 5) neuere Entwicklungstendenzen der Personalstruktur dargestellt, um in einem ersten Ansatz die Gültigkeit der „Einheit von Forschung und Lehre“ im Universitätsalltag unter derzeitigen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu hinterfragen.<sup>3</sup>

## 2. Humboldts Bildungsgedanke

Wer über Universitäten sprechen möchte, kommt an Wilhelm von Humboldt (1776-1835) nur schwer vorbei. Seit dem frühen 19. Jahrhundert steht sein Name stellvertretend für ein Bildungsideal, welches die Hochschullandschaft - und das nicht allein in Deutschland - bis zum heutigen Tag prägt. Die zu dieser Zeit sich vollziehende Reform der Universitäten rief die moderne Forschungsuniversität ins Leben, welche heute weltweit als Leitbild ohnegleichen gilt (Boockmann, 1999, p. 189). Humboldt war nicht der Einzige an diesem Prozess beteiligte Akteur - wohl aber der Bekannteste, und das nicht zuletzt durch die - von Friedrich Schleiermacher vorbereitete und Humboldt umgesetzte - Gründung der Friedrich-Wilhelm Universität zu Berlin (1809) (Rüegg, 2004, p. 516f.). Anknüpfend an den Ideen Jean-Jaques Rousseau und Jean-Baptiste Mirabeaud entwickelte Humboldt seine Ideen über Bildung in „Der Königsberger und der Litauische Schulplan“ (1809) und „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (1810) (Spranger, 1910, p. 8). Dabei galt Humboldts Interesse erstrangig gar nicht der Pädagogik und auch seine Amtszeit als „Leiter des preußischen Unterrichtswesens“ vom März 1809 bis zum Juni 1810 stellt lediglich einen kurzen Zeitabschnitt in seinem Leben dar (Leitzmann, 1919, p. 50).

Humboldts Bildungsbegriff ist im Kontext des Absolutismus und der Aufklärung zu verorten. Trotz einiger positiver Veränderungen - bspw. die Durchsetzung eines neuen Wissenschaftsverständnisses, welches an

---

aufgrund sozialer Erwünschtheit im Sinne der Profession und den eigenen Wünschen kommen (Schimank, 1995, p. 98).

<sup>3</sup> Dabei wird bis zur deutschen Wiedervereinigung 1990 lediglich auf die Entwicklung der Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland eingegangen. Gleichwertige Ausbildungseinrichtungen in den Bundesländern der ehemaligen DDR werden nicht betrachtet.

Stelle des bloßen Replizierens theologischer Dogmen die Suche nach dem “Neuen” sowie die Denk- und Lernfreiheit als wissenschaftliches Prinzip anerkennt - verkamen gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Universitäten zu berufsbildenden Spezialhochschulen des Staates, die Forschung wurde mehr und mehr an Akademien ausgelagert - zwischen Schule und Universität gab es kaum mehr einen Unterschied (Knoll und Siebert, 1969, p. 28ff.). Im Gegensatz zu der eher utilitaristisch ausgerichteten, “ideenlosen” Erziehung dieser Zeit, forderten die Vertreter der aufkommenden neuhumanistischen Strömung - zu deren Vertretern auch Humboldt gehörte - eine zweckfreie Bildung des Individuums und die Rückbesinnung auf antike Vorbilder und Schriften (Knoll und Siebert, 1969, p. 30). Humboldt verstand Bildung als “Form der Selbstkonstruktion des Subjekts”, dessen höchstes Gut die Entfaltung des eigenen Selbst darstellt (Tenorth, 2010, p. 120).

Die Universität trägt dabei die Funktion einer Schnittstelle zwischen der Subjektivität von Bildung und der Objektivität der Wissenschaft. Durch “wissenschaftliche Forschung auf der einen Seite-Krönung der Menschenbildung auf der anderen”, hat das Individuum die Möglichkeit zur Vervollkommnung zu gelangen (Knoll und Siebert, 1969, p. 39). Systematisch geregelte Studiengänge werden von Humboldt abgelehnt, nicht mehr die Vorlesung, sondern das Seminar stellt für ihn die angemessene Lehrform dar. Studierende und Professoren oder Professorinnen verfolgen gleichermaßen und unabhängig bestehender Hierarchien das Ziel wissenschaftliche Wahrheiten zu finden. Dafür müsse die Universität - so Humboldt - von jeglicher Ausbildungspflicht befreit werden, da nur die zweckfreie, in „Einsamkeit und Freiheit“ sich verwirklichende, “reine Wissenschaft” den Einzelnen zum „Menschen“ bilden kann. Und nur durch diese “Menschwerdung” wird die Pflege der Kultur garantiert und der Einzelne kann dem Staat wirklich nützlich werden (Humboldt, 1810, In: Knoll und Siebert, 1969, p. 118f.). Humboldt lehnt berufsbildende Schulen nicht per se ab, wehrt sich jedoch vehement gegen die Vermischung von allgemeiner, zweckfreier Bildung und derjenigen, die “als notwendiges Übel” zum Erhalt der menschlichen Lebensbedürfnisse an äußeren Zwecken orientiert ist (Knoll und Siebert, 1969, 34ff.). Das Humboldt’sche Prinzip “Wissenschaft bildet” gehört zu den wohl prägendsten Maximen der

Humboldt’schen Universitätsidee.

Unter diesen Ideen stach wiederum eine hervor, die das Herzstück der neuen Universitätskonzeption war: die „Einheit von Forschung und Lehre“. Dies war die eigentlich revolutionäre Idee Humboldts; und es ist nicht zu viel gesagt, wenn man feststellt, dass ein gewichtiger Anteil der hochschulpolitischen Diskussionen in vielen Ländern der Welt bis

heute befürwortend oder ablehnend um diese Idee kreisen (Schimank und Winnes, 2001, p. 295).

Mit diesem Anspruch holte Humboldt die seit dem 16. Jahrhundert auf die Akademien ausgelagerte Forschung zurück an die Universitäten. Verstanden als sokratischer Dialog wird den Studierenden die Teilhabe an den Gedanken und neuen Erkenntnissen des Professors oder Professorin ermöglicht. Dieser erhält von den Studierenden wiederum eine Rückmeldung zu seinen Forschungsleistungen und hat die Gelegenheit vollzogene Gedankengänge über die Lehre zu spezifizieren oder neu zu ordnen (Knoll und Siebert, 1969, p. 40).

Das seine Vorstellungen von Hochschulbildung von Beginn an ein kaum erreichbares Ideal darstellten, dürfte heute kaum mehr umstritten sein. Im Zuge neuer Entdeckungen (bspw. der Entdeckung Amerikas 1492), der Ausweitung des Wissens, der allmählichen Ablösung der Theologie als Leitwissenschaft und die zunehmende Bedeutung der Jurisprudenz, vollzog sich - wie oben angedeutet - bereits in der frühen Neuzeit ein Wandel der Universitäten hin zu Ausbildungsstätten (Rüegg, 1996, p. 264). Hinzukommend spielt auch stets die Frage der Finanzierung eine Rolle - waren die Universitäten im Mittelalter noch kirchliche Einrichtungen, so gewann der Staat auch über die Finanzierung der Hochschulen mehr und mehr an Einfluss. Die Ausbildung zum Pfarrer, Priester, Arzt, Rechtsgelehrten oder Staatsbeamten wurde im Laufe des 16. Jahrhunderts zur zentralen Aufgabe der Universitäten.

Die deutschen Pädagogen Eduard Spranger (1882-1963) und Georg Kerschensteiner (1854-1932) entkräfteten Humboldts ablehnende Argumentation gegen die Ausbildungsfunktion der Universitäten mit dem Argument, dass auch berufliches Wissen und Können der Persönlichkeitsbildung dienen kann.

Die Reflexivität des Bildungsverständnisses wird also durchaus nicht aufgegeben, im Gegenteil: Berufsbildung geschieht nicht um der Arbeitsleistung, um des ökonomischen Resultats, sondern um der Persönlichkeitsentfaltung willen. Der Humboldt'sche Kanon bildungswirksamer Kulturgüter wird lediglich um einen neuen Inhalt ergänzt (Knoll und Siebert, 1969, p. 50).

Andere Theoretiker hingegen - bspw. Werner Picht, Eugen Rosenstock oder Robert von Erdberg - kritisierten die "Sozialexklusivität" des Humboldt'schen Bildungsideals. Obwohl dieser sein Bildungsverständnis für "jedermann" angedacht hatte, ließ Humboldt in seinen Ausführungen außer Betracht, dass Universitätsbildung - bereits zu seiner Zeit - in direkter Verbindung mit erheblichen finanziellen Kosten stand, deren Aufwendung

lediglich einer kleinen Gruppe möglich war. Zudem versprach ein Abschluss der Universität auch im 19. Jahrhundert die Statussicherung des Adels und des Bildungsbürgertums, welche diese Personengruppen selbstverständlich nicht vom „gemeinen Volk“ bedroht sehen wollte (Knoll und Siebert, 1969, p. 52). Ebenso der von Humboldt geforderten allgemeinbildenden Funktion des Studiums konnte kaum Rechnung getragen werden. Durch die, von ihm selbst geforderte, Einführung von Staatsexamen und Prüfungsrichtlinien, entwickelte sich die Hochschulbildung zu einer Ausbildung zum Spezialisten - ebenfalls ein von ihm ungewolltes Resultat (Knoll und Siebert, 1969, p. 46).

### **3. Die Hochschulexpansion seit dem Zweiten Weltkrieg**

Mit dem Begriff „Bildungsexpansion“ wird ein Prozess beschrieben, dessen Wurzeln bis in die Zeit der Aufklärung zurückreichen und der die zunehmende Bildungsbeteiligung und längere Ausbildungszeit bezeichnet (Hadjar und Becker, 2009, p. 195). In den ersten beiden Etappen profitierten vor allem höhere soziale Schichten von der Ausweitung des Bildungssystems. Erst in der dritten Phase, ab den 1950er und 1960er Jahren, erreichte die Bildungsexpansion mit dem Ausbau des höheren Sekundarschulwesens und der Öffnung der Universitäten auch die weniger privilegierten Bevölkerungsschichten (Becker, 2000, p. 447f.). Diese Etappe kann als

„Bildungsexpansion im engeren Sinne“ bezeichnet werden (Hadjar und Becker, 2009, p. 195). Bezogen auf die Hochschulen ist seither, trotz kleinerer Abweichungen, eine kontinuierliche Steigerung der Studierendenzahlen zu verzeichnen, wobei fachspezifische Unterschiede beachtet werden müssen (Wolter, 2014, p. 147). Für diese gesteigerte Bildungspartizipation lassen sich sowohl endogene als auch exogene Gründe anführen (Becker, 2000, p. 448f.). Dazu gehören bei den endogenen Faktoren u.a. eine veränderte Bildungsaspiration und ein neues Bildungsverhalten, gerade der jeweils nachfolgenden Generation, sowie eine neue elterliche Wertung der Bildung in Hinblick auf den Werdegang der Kinder. Auf Seite der exogenen Gründe sind u.a. die demografische Entwicklung, die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach qualifizierten Arbeitskräften oder der steigende Massenwohlstand zu nennen, wobei gerade der bildungsökonomische Materialismus - also veränderte wirtschaftliche Bildungsansprüche - bis in die heutige Zeit ein Hauptkriterium des Wandels darstellt (Reisz und Stock, 2011, p. 4). Innerhalb der Hochschulexpansion lassen sich mehrere Phasen des Ausbaus identifizieren (Wolter, 2014, p. 146). Die erste Phase, welche vom Ende des zweiten Weltkriegs bis in die Mitte der 1960er datiert werden kann, wurde vor allem durch zwei Ereignisse geprägt: Zum einen sorgte sich die Bundesrepublik hinsichtlich des sogenannten „Sputnik-Schocks“ (1957) um ihren

wirtschaftlichen Erfolg und ihre eigene Konkurrenzfähigkeit (Hadjar und Becker, 2009, p. 196). So prophezeite Georg Picht (1964) - zunächst aus rein ökonomischer Sicht - die deutsche "Bildungskatastrophe" (Hadjar und Becker, 2009, p. 196) und trieb damit die Diskussion um den Ausbau des Bildungswesens an (Schimank, 1995, p. 60). Auf der anderen Seite rückte eine sozialdemokratisch-liberale Diskussion um die Herstellung von Chancengleichheit, "im Sinne gleicher Bildungs- und Lebenschancen für alle sozialen Schichten" in den Fokus der gesellschaftspolitischen Debatte (Schimank, 1995, p. 60). Ralf Dahrendorfs Ausdruck „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) steht hier plakativ für die Forderung nach dem gesetzlichen Recht auf Bildung. Man nahm an, "das individuelle Streben nach besserer Ausbildung und die dies auf weitere Bevölkerungsgruppen ausdehnende Verwirklichung des >Bürgerrechts< würden, durch Ausschöpfung der >Bildungsreserven< in diesen Bevölkerungsgruppen, die >Bildungskatastrophe< beseitigen" (Schimank, 1995, p. 61). Das "Hamburger Abkommen" von 1964, welches der Vereinheitlichung des Schulwesens dienen sollte, kann letztendlich als "Einstieg in die Reformen" betrachtet werden (Bauer et al., 2014, p. 11). Wie in den anderen westlich entwickelten Ländern erfuhr die Bildungspolitik der BRD in den 1960ern enorm an Bedeutungszuwachs und stellte eine Zeitlang den Politikbereich mit der höchsten Priorität dar (Schimank, 1995, p. 58). Durch das bildungspolitische Umdenken kam es zu einer sich ausweitenden Inklusion breiter Bevölkerungskreise in die Hochschulen (Schimank, 1995, p. 59). Eine zweite Phase, zu Beginn der 1970er, war vor allem vom massiven Ausbau der Fachhochschulen geprägt (Wolter, 2014, p. 146). 1968 wurden diese durch das "Abkommen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des, Fachhochschulwesens" durch die Kultusministerkonferenz (KMK) zu Einrichtungen im Hochschulbereich erklärt (KMK, 2014). Man erhoffte sich, mit dieser Entwicklung den starken Zustrom zu den Universitäten abfangen und besser auf die wirtschaftlichen Bedürfnisse reagieren zu können, indem an den Fachhochschulen eine stärker anwendungsorientierte Ausbildung vermittelt werden sollte, im Gegensatz zur wissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten (Reisz und Stock, 2011, p. 17f.). Sie behielten gegenüber den Universitäten eine Sonderrolle, durch die sie stets an Attraktivität einbüßten (Schimank, 1995, p. 65f.). Statt die Breitenausbildung an die Fachhochschulen zu verlegen, wurde die Hochschulexpansion weiterhin in großen Teilen von den Universitäten getragen. „Damit betrug die Wachstumsrate der Studentenzahlen an Fachhochschulen in diesem Zeitraum [bis 1970] 263; dem gegenüber stand eine Wachstumsrate von 213 an wissenschaftlichen Hochschulen“ (Schimank, 1995, p. 66). Trotz leichter Absenkung des

Studierendenzustroms, wirkte in der ersten Hälfte der 1970er der Inklusionsschub aus der ersten Phase der Hochschulexpansion weiter fort (Schimank, 1995, p. 65).<sup>4</sup> Nach Schimank erfolgte mit der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre eine erste Öffnung der Universitäten für breitere gesellschaftliche Gruppen (Schimank, 1995, p. 59f.). Auch Vester (2006) stellt fest, dass ein Ausbau des Bildungssystems stattgefunden hat und hierdurch insgesamt auch die Chancen mittlerer und unterer gesellschaftlicher Schichten beeinflusst und alte soziale Ungleichheit zurückdrängt wurden. Jedoch treten hierdurch neue soziale Ungleichheiten zu Tage (Kreckel, 1997). Zudem begünstigt die Bildungsexpansion dieser Zeit v.a. Kinder des Bürgertums, dessen Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse unverhältnismäßig steigen (Vester, 2006). Neben den Befürwortern dieser Expansion und der Entwicklung der Universitäten zu Einrichtungen der Breitenausbildung, existierten seit jeher auch Gegenmeinungen. So äußerte beispielsweise Eduard Spranger bereits vor der Hochschulexpansion der 1960er Jahre seine Sorgen um die kulturelle Entwertung der Hochschulbildung (Stock, 2011, p. 130). Auf Seiten des Arbeitsmarktes wurde schon in den 1950ern die Sorge um ein entstehendes "akademisches Proletariat" laut (Reisz und Stock, 2013, p. 138); und auch der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen äußerte 1963 Präferenzen die elitäre akademische Ausbildung nur für einen kleinen Kreis beizubehalten (Stock, 2011, p. 130). Hinzukommend wurden die steigenden Studierendenzahlen zunehmend zum Problem, da sie immer mehr finanzielle Zuwendung des Staates zur Sicherung der Grundausstattung der Universitäten verlangten. Beispielsweise hätte eine Begrenzung der Studierendenanfänger auf bildungspolitischer Ebene die Überlast der Universitäten vermeiden können (Schimank, 1995, p. 82f.). Doch vorangegangene gesetzliche Festlegungen sorgen dafür, dass sich "die bildungspolitische Einflußschwäche bei der Ressourcenakquisition mit einer Einflußschwäche bei der Regulierung der Nachfragen nach Ausbildungsleistungen verband" (Schimank, 1995, p. 83). Mit dem "Numerus-clausus-Urteil" des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 1972 und der damit verbundenen Entscheidung des "Recht[s] auf Zulassung zu einem selbst gewählten Studienfach", wurde dieser Konflikt gesetzlich untermauert (Schimank, 1995, p. 83). Gleichzeitig bestand nach dem Urteil auf staatlicher Seite keine Pflicht zur Ausfinanzierung der Hochschulen, die diesen Studierendenzustrom für die Einrichtungen hätte handelbar machen können. Dagegen wurde den Ministerien der Länder zugestanden, die Kapazitäten in den einzelnen

<sup>4</sup> Dabei setzten sich die höheren Studierendenzahlen zusammen aus den Studienanfängern und den Studierenden, die zunehmend länger in der Hochschule verweilten (Schimank, 1995, p. 65).

Studienfächern in jedem Jahr neu festzulegen (Schimank, 1995, p. 85). Auf Ebene des Hochschulpersonals entschied die KMK im Jahr 1977 das Lehrdeputat länderübergreifend auf acht Semesterwochenstunden zu erheben (Schimank, 1995, p. 84). Zwar durfte durch diese bildungspolitischen Entscheidungen die Forschung im Universitätsalltag nicht komplett von der Lehre verdrängt werden, "andererseits blieb jedoch im konkreten Fall höchst auslegungsfähig, ab welchem Punkt eine geordnete Forschung nicht mehr möglich ist" (Schimank, 1995, p. 84). Es ist durchaus die Frage zu stellen, welche Folgen diese Expansionsphase und ihre bildungspolitischen Entscheidungen auf die institutionelle Studienorganisation und im Speziellen auf den Aspekt der forschungsbasierten Lehre mit sich bringen? Mit dem Beschluss der KMK im Jahr 1978 wurde festgesetzt, dass sich Studienplatzkapazitäten der Hochschulen auch an der Nachfrage orientieren müssen und demnach eine gewisse Überlast über die Höchstkazität hinaus gebilligt werden müsse. Nach Schimank war somit "die sogenannte bildungspolitische >Öffnung< der Hochschulen vollzogen" (Schimank, 1995, p. 89).

Eine dritte Phase der Hochschulexpansion ist ab der Hälfte der 1980er auszumachen. Diese wird geprägt von einer zunehmend schlechteren Ausfinanzierung der Hochschulen bei gleichzeitigem Fortgang des Anstiegs der Studierendenzahlen. Der Ausbau kam zum Erliegen, da - wie sich bereits zum Ende der 1970er andeutete - steigende Staats- und Länderausgaben für Gesundheits-, Sozial- und Bildungspolitik, wachsende Inflationsraten und weniger Einnahmen von Bund und Ländern, für Sparzwänge im Hochschulbereich-Bereich sorgten (Schimank, 1995, p. 70ff.). Dabei wurden die Hochschulen im doppelten Maße getroffen, zum einen sanken die Ausgaben im Bildungsbereich generell und andererseits wurde besonders im Hochschulsektor im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen gespart (Schimank, 1995, p. 79). Trotz der andauernd hohen Anzahl an Studierenden stagnierte die personelle Grundausrüstung an den Universitäten. Vor allem das vorhandene Personal hatte die Überlasten zu tragen, wodurch die Betreuungssituation zwischen den akademischen Mitarbeitern und den Studierenden zunehmend strapaziert wurde (Schimank, 1995, p. 76). Gleichzeitig rückte die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung mehr und mehr in den Fokus der bildungspolitischen Diskussion. "Es ging um die grundsätzliche Frage der Steuerung des Bildungssystems und seiner Entwicklung zwischen Staat und Markt im Kontext der monetaristischen Radikalisierung des Neoliberalismus" (Bauer et. al., 2014, p. 12). Unter der Präsidentschaft von Helmut Kohl wurde ein Kurs der Liberalisierung und Deregulierung angestoßen, der zum Abbau des staatlichen Bildungsauftrags

zugunsten der Privatisierung von Bildungseinrichtungen führen solle (Bauer et. al., 2014, p. 13). Eine vierte Phase der Hochschulexpansion kann für die 1990er bis zum Jahr 2003 festgelegt werden. Zu Beginn der 1990er dominierte die deutsch-deutsche Wiedervereinigung die politische Debatte. Und auch im Bereich des Hochschulwesens existierten rege Diskussion um die Neugestaltung des DDR-Hochschulsystems und seine Integration in bestehende bundesdeutsche Strukturen - ein Prozess dessen Umsetzung rückblickend kritisch zu betrachten ist, nicht zuletzt bedingt durch die Tatsache, dass die westdeutschen Hochschulen zu dieser Zeit bereits erheblich kränkelten (Ash, 1999, p. 109 ff.). Auf die Geschichte der deutsch-deutschen Vereinigung soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden. Im gesamtdeutschen Hochschulbereich erkannte der Wissenschaftsrat (WR) (1993) das konstant hohe Interesse an Hochschulabschlüssen an und legte in seinen "10 Thesen zur Hochschulpolitik" fest:

Das Interesse der jungen Generation an einem Hochschulstudium ist fortlaufend gestiegen und wird weiter steigen. Wirtschaft und Gesellschaft benötigen künftig nicht weniger, sondern mehr qualifiziert ausgebildete junge Menschen. Es wäre falsch, die Studienmöglichkeiten einzuschränken und der langfristig weiter zunehmenden Studiennachfrage entgegenzutreten (WR, 1993, p. 25).

Schimank konstatierte hierauf, dass diese bildungspolitische Strategie des Gewährs neuer Studierendenzuläufe weiterhin eingeschlagen wurde, ohne eine entsprechende Anpassungen universitärer Ressourcen vorzunehmen (Schimank, 1995, p. 88). Eine weitere bedeutende Entwicklung in dieser Phase zeichnete sich zum Ende der 1990er ab. Mit der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung richteten auch bildungspolitische Debatten ihren Fokus mehr und mehr auf die europäischen Nachbarstaaten. Im Jahr 1998 unterzeichneten die Bildungsminister Italiens, Frankreichs, Groß Britanniens und Deutschland sie sogenannte Sorbonne-Erklärung und sprachen sich für die Schaffung gemeinsamer Rahmenrichtlinien und gegenseitiger Anerkennung von Studienleistungen aus (Sorbonne-Erklärung, 1998). Diese vorangegangene Verkündigung wurde schließlich 1999 in Bologna von 31 Staaten präzisiert. Mit den drei Leitlinien der Schaffung arbeitsmarktbezogener Qualifizierung, Förderung von Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums und der Stärkung des internationalen Wettbewerbs, wurden in der Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister zur Gründung eines europäischen Hochschulraums folgende Ziele festgesetzt, die bis 2010 zur Umsetzung kommen sollten:

1. die Einführung verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse

2. die Einführung eines zweistufigen Studiensystems, wobei der erste Abschluss das für den Arbeitsmarkt qualifizierende Regelstudium darstellt
3. die Einführung eines Leistungspunktesystems zur besseren Vergleichbarkeit der Studienleistungen
4. die Förderung der Mobilität und
5. die Förderung der Zusammenarbeit hinsichtlich der Qualitätssicherung (Bologna Declaration, 1999).

Diese Erklärung fand in Deutschland schnell Anklang, enthielt sie doch, wie der WR (2012) rückblickend feststellte, „nur solche Punkte [...], die [...] in Deutschland bereits beschlossene Politik waren“ (WR 2012, p. 26). So gab die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits im November 1997 - also zwei Jahre vor Bologna - seine “Empfehlung zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen” heraus (HRK, 1997). Zwischen 2003 bis 2005 schließlich wurden die Immatrikulationen in die alten Diplom- und Magisterstudiengänge nach und nach eingestellt. Studienanfänger schrieben sich nun in die neuen Bachelorstudiengänge ein, mit dem Ziel nach drei Jahren einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu erhalten. Der darauf aufbauende zweijährige Master sollte denjenigen eine Höherqualifizierung bieten, die anschließend eine Karriere im wissenschaftlichen Bereich anstrebten. Bis heute zeigt sich jedoch eine Tendenz zum Master als “Regelabschluss” (FAZ, 2012). Parallel dazu wurde zwischen Bund und Ländern aufgrund der demografischen Lage, den bevorstehenden doppelten Abiturjahrgängen nach dem G8-Beschluss ab 2003 und dem, mit Blick auf die internationale Entwicklung, wachsenden Druck nach höherer Qualifizierung im Jahr 2007 der Hochschulpakt 2020 beschlossen (BLK, 2007, p. 1). Durch die damit verbundene Finanzierung sollte den Universitäten die Bewältigung der nochmals steigenden Studierendenzahlen ermöglicht werden. Im Zuge der anhaltenden Kritik am Bologna-Prozess, die diese Entwicklung bereits von Beginn an begleitete und in den Bildungstreiks 2009 einen ihrer Höhepunkte fand, begann sich eine neue Phase der Hochschulexpansion abzuzeichnen. Bemängelt wurde die Zunahme der Ökonomisierung von Bildung, welche sich u.a. ausdrückte in: der Verschulung und Überstrukturierung der Studiengänge, der Trennung von Forschung und Lehre, der verschlechterten Betreuungsbedingungen, der steigende Druck auf das Lehrpersonal und die uneingelösten Versprechen zur Erhöhung der Mobilität zwischen den Hochschulen, national sowie international (Banscherus et al., 2009, p. 7). Auf Seiten der Bildungspolitik zeichnet sich seither ein Überdenken der Studienreformen ab, beispielsweise in der Neuausrichtung des Hochschulpaktes (HRK, 2014, Bundesanzeiger, 2014). Schlussendlich

bleibt die Frage, ob die bildungspolitischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte zu Veränderungen des Bildungsverständnisses in den Universitäten führ(t)en und eine Abkehr vom Postulat forschungsbasierter Lehre mit sich bringt?

#### **4. Das Vermächtnis Humboldts - Die heutige Bedeutung der Einheit von Forschung und Lehre**

Warum ist der Name Humboldt für unsere Zeit noch relevant? Immer wieder gibt es - oftmals negativ konnotierte - Publikationen und Artikel, wie beispielsweise „Humboldts Albtraum“ (2008) oder „Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universitäten“ (2010), welche die Ideen, für die Humboldt stellvertretend steht, zurück in unser Gedächtnis rufen. In der Tat brachte die Reformbewegung der späten 18. Jahrhunderts an die Universitäten zurück, was von Beginn an zu ihr gehörte - die Wissenschaftlichkeit. Seit der Entstehung der Universitäten um 1200 verkörpern sie „die im Zivilisationsvergleich ungewöhnliche Entscheidung, einen großen Teil des als gesellschaftlich bedeutsam erachteten Wissens in einer einzigen Institution zu konzentrieren“ (Stichweh, 2006, p. 33). Diese Art des Wissens befreite sich im Laufe der Frühen Neuzeit vom Dogmatismus der Kirche und entwickelte sich im Zuge fortschreitender Entdeckungen und Veränderungen zu einer Form der Wissenschaft, die sich auf permanenter Überprüfung und Weiterentwicklung der bereits erlangten Erkenntnisse konzentrierte (Ellwein, 1992, p. 112). Parallel dazu entstand durch den Humanismus an den Universitäten erstmals ein explizites Erziehungsdenken.

Die Bedeutung der europäischen Universität für die Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems liegt wesentlich auch darin, daß die Universität - außerhalb des kirchlichen Bereichs - die erste und für lange Zeit einzige Form öffentlicher Erziehung ist, für die es hinsichtlich ihrer Ausbildungsleistungen und hinsichtlich daran geknüpften Berechtigungen prinzipiell keine Äquivalente im privaten Bereich gibt (Stichweh, 1991, p. 54f.).

Bedeutsam - bis in unsere heutige Zeit - ist nun die Kopplung zwischen Wissenschaft und Erziehung unter dem Dach der Institution Universität, welcher den „Kern der Humboldt'schen Universität“ darstellt (Stichweh, 2006, p. 41). Das bedeutet, „Erziehung findet in der Universität im Medium von Wissenschaft statt, und dies wird verstanden im Sinne der modernen, forschungsbasierten Wissenschaft, die ohne Forschungsbezug auch gar nicht angemessen als Wissenschaft vermittelt werden könnte“ (Stichweh, 2006, p. 41). Der Universität kommt im heutigen Erziehungssystem eine zentrale Rolle

hinsichtlich der Umsetzung spezifischer Erziehungs- und Ausbildungsangebote zu, die sie im staatlichen Auftrag verantworten und organisieren müssen und für die sie entsprechende personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung stellen müssen (Stichweh, 2005b, 124). Universitäten bilden die letzte Stufe des Erziehungswesens und sind zugleich die höchste Stufe tertiärer Bildung (Stichweh, 2006, p. 40). Diese ist gekennzeichnet durch die Vermittlung wissenschaftlichen Wissen, welches einen universellen Geltungsanspruch erhebt und "nicht aus der Verallgemeinerung eines berufspraktischen Wissens hervorgeht" (Stock, 2011, p. 129). Es steht unter der Kontrolle der Personengruppen, welche selbst eine universitäre Ausbildung absolvierten und demnach in der Universität ein professionelles wissenschaftliches Selbstverständnis erwarben und verinnerlichten (Oevermann, 2005 zitiert nach Bloch et al., 2013, p. 47). Forschungsbasiertes Wissen ist eine besondere Art der Wissensgewinnung und damit auch -vermittlung. Es besitzt eine hohe Aktualität, da die Wissensgenerierung direkt an den Erkenntnisprozess des erkundenden Forschens gekoppelt ist. In diesem Zusammenhang kann auch schneller auf neue Erkenntnisse eingegangen und diese in den Lehr- und Lernprozessen durch die professorale Doppelrolle von Forschung und Lehre verarbeitet werden. Die Suche nach dem Neuen ist sowohl für die Forschung als auch für die Lehre strukturbindend. Das bedeutet aber gleichzeitig, dass es sich hierbei um wenig abgesichertes Wissen handelt (Huber, 2012, p. 242). Durch die Prozesshaftigkeit der Wissensgenerierung eröffnen sich Partizipationsmöglichkeiten, die beispielsweise verschultes Lernen nicht bietet. Die oder der Lehrende hat nämlich nicht wie in der Schule den absoluten Wissensvorsprung und versucht Fakten zu vermitteln, sondern beide Parteien, Lehrende und Lernende, sind aktiv am Erkenntnisprozess - im besten Fall mit eigenen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen - beteiligt und gestalten somit den Lern- und Forschungsraum aktiv mit (Ludwig, 2011, p. 8). Dieser doppelten Situiertheit von universitären Erkenntnisprozessen entspricht auch die Zuordnung der Universität sowohl in das Erziehungs- als auch in das Wissenschaftssystem (Huber, 2012, p. 242). Die dargestellte Auffassung von Bildung und Wissen erhebt hier einen mindestens doppelten Inklusionsanspruch. Zum einen geht es - in Hinblick auf das Erziehungssystem - um die Adressaten, denen sich die Bildungseinrichtungen zuwenden. Basierend auf der Idee bürgerlicher Freiheitsrechte, wie der Bildungs- und Ausbildungsfreiheit, der Wissenschaftsfreiheit, der Berufsfreiheit und der Vertragsfreiheit, und mit den Numerus-clausus-Beschlüssen des Bundesverfassungsgerichts 1972 und 1977, kommen einer steigenden Anzahl an Bevölkerungskreisen Partizipations- und Inklusionsrechte zu, die von einem Großteil auch genutzt wurden bzw. werden (Reisz und Stock, 2011,

p. 24f.). Mit dem Recht auf eine wissenschaftliche Ausbildung geht zugleich ein weiterer Inklusionsanspruch einher: Lehrende und Lernende bilden eine forschende Einheit, wobei den Studierenden ebenfalls die Rolle der Forscherin oder des Forschers zukommt, auch wenn sie diese noch nicht eigenständig ausfüllen können und auf eine unterstützende Leitung angewiesen sind. In Bezug auf das Wissenschaftssystem findet sich eine weitere, bereits angedeutete Lesart des Inklusionsanspruchs. Dieser bezieht sich auf die Universalität des in der Universität hervorgebrachten Wissens (Stichweh, 2005a, p. 182f.). Akademisches Wissen richtet sich an alle Gesellschaftsmitglieder gleichsam und ist - unabhängig davon, ob ein Mitgliedsstatus an der Universität besteht - keinem kleinen exklusiven Kreis vorbehalten (Stock, 2011, p. 129). Innerhalb des Wissenschaftssystems an sich findet sich eine viel autonomere Rolle der Universitäten hinsichtlich der Strukturbildung und der Art der kommunikativen Vernetzung (Stichweh, 2009, p. 9). Die Institution Universität partizipiert am Wissenschaftssystem "nur vermittelt über ihre einzelnen Mitglieder, die im Wissenschaftssystem als einigermassen autonome Agenten auftreten" (Stichweh, 2005b, 124). Der Erfolg der einzelnen Mitglieder ist nahezu unabhängig von ihrer organisatorischen Mitgliedschaft in der Universität (Stichweh, 2005b, 124). "Niemand dürfte bestreiten, daß beide Teilsysteme jeweils funktional unentbehrlich und unersetzbar und in diesem Sinne gesellschaftlich gleich wichtig sind" (Schimank, 1995, p. 90). Insgesamt handelt es sich jedoch um eine asymmetrische Strukturiertheit, welche sich in der gesellschaftlichen Priorisierung der Ausbildungsleistung widerspiegelt (Schimank, 1995).

### **5. Die Personalstruktur**

Die inklusive/inkludierende Steigerung der Studierendenzahlen hat gleichzeitig Auswirkungen auf die Personalstruktur an deutschen Universitäten. Bereits in den Jahren von 2005-2007 sprachen sich die KMK, der deutsche Hochschulverband, die HRK und der WR für die Einführung von Personalkategorien aus, deren Schwerpunkt in der Lehre liegt (Bloch, 2011, p. 8f.). Seither wurden in den Bundesländern unterschiedliche Personalkategorien im akademischen Mittelbau eingeführt, die sich auf den Bereich der Lehre fokussieren. Professuren blieben hiervon weitgehend unberührt, wie die Auswertung von Ausschreibungen für Professuren in den Jahren 2000-2009 zeigen (Kieslich, 2011). Zwar wird in den Tätigkeitsbeschreibungen der Bereich der Lehre immer stärker hervorgehoben, doch sollen die gewünschten Kandidatinnen und Kandidaten auch heute noch das Fach in seiner Breite in Forschung und Lehre vertreten. Reine Lehrprofessuren, auch zeitlich begrenzte, gehören weiterhin nicht zum Alltag des universitären Stellensystems

(Kieslich, 2011, p. 39f.). Im Zuge der Föderalismusreform (2006) kam es zu einer länderspezifischen Liberalisierung des Lehrdeputats, der Durchschnitt liegt jedoch weiterhin bei 8 bzw. 9 Semesterwochenstunden (Franz und Trümpler, 2011, p. 32f.).

Es scheint, dass der Mittelbau den Mehraufwand der Lehre u.a. durch die Einführung der Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) tragen muss. Kamen 2011 noch auf jeden 26sten wissenschaftlichen oder künstlerischen Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter eine LfbA, sind es zwei Jahre später, 2013, bereits auf jeden 24sten.<sup>5</sup> Lehrbeauftragte für besondere Aufgaben haben ein erhöhtes Lehrdeputat (siehe hierzu Übersicht: Lehrverpflichtungen (LV) der Hochschullehrer laut LVV von Franz und Trümpler, 2011, p. 30-33). Die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation ist ihnen nicht grundsätzlich verwehrt, jedoch ist fragwürdig, wann dieser nachgegangen werden soll. Forschungsleistungen sind aber besonders wichtig, sofern ein Verbleib in der Wissenschaft und eine akademische Karriere forciert werden (Schuster, 2011, p. 60).

Insgesamt gab es in den zwei Jahren auch einen Aufwuchs des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Mittelbaupersonals, jedoch ist aus den gegebenen Zahlen nicht ersichtlich, wie viele hiervon auf drittmittelfinanzierte Forschungsstellen entfallen und somit ohne Lehrdeputat angestellt sind. Die Drittmittelabhängigkeit universitärer Forschung wächst, da die Grundausrüstung vielfach lediglich für die Absicherung von Lehrtätigkeiten genutzt werden (Schimank, 1995, p. 127ff.). 2011 kam es zu einer erneuten Steigerung der Drittmittel je Professur um 5,7% zum Vorjahr, das deutet daraufhin, dass der Aufwuchs des akademischen Mittelbaupersonals wenigstens z.T. durch die Drittmittelsteigerung zustande kommt (Statistisches Bundesamt, 2014b). Wenn nun aber das lehrende Personal immer weniger Zeitressourcen für die Forschung aufbringt, um ihren vertraglichen Lehrverpflichtungen zu entsprechen, wodurch die Doppelrolle in Forschung und Lehre wegfällt, so stellt sich die Frage, wie forschungsbasierte Lehre auch weiterhin umgesetzt werden kann?

Die gleiche Frage ergibt sich in Bezug auf die Veränderung der Betreuungsrelation zwischen Studierenden und lehrendem Personal an Universitäten. Kam es seit den 2000ern und mit der Bologna-Reform zu einem Aufwuchs der Studierendenzahlen, so zeigen die vom Statistischen

---

<sup>5</sup> Diese Verhältnisse wurden aus den Zahlen des Statistischen Bundesamtes 2011 und 2013 errechnet. 2011 waren es 151.506 wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und 5.760 LfbA (Statistisches Bundesamt, 2012, p. 93) und 2013 waren es 161.530 wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und 6.630 LfbA (Statistisches Bundesamt, 2014a, p. 93).

Bundesamt rausgegeben Daten, dass sich das wissenschaftliche Personal nicht adäquat hierzu erhöht (Betreuungsrelation 2000: rund 15 und 2011: 15,9 (Statistisches Bundesamt, 2013, p. 22)). Was dieser Zahlenvergleich dennoch nicht widerspiegelt, ist der gestiegene Betreuungsaufwand, der durch die Umstellung von Diplom und Magister auf Bachelor und Master zu verzeichnen ist. Die Anzahl der Prüfungen ist sprunghaft in die Höhe geschneit, da Modulprüfungen für einen stetigen Prüfungsaufwand - im Gegensatz zur Zwischen- und Endprüfung der alten Studiengänge - führen. Hinzu kommt die gestiegene Kontaktzeit zwischen wissenschaftlichem Personal und Studierenden. Haben Studierende vor der Umstellung viel Zeit im Selbststudium verbracht, ist heute das Präsenzstudium verbunden mit Anwesenheitspflicht zum Grundtenor der universitären Ausbildung geworden (Stichweh, 2008). Das bedeutet, dass Dozierende nicht nur mehr Studierende zu betreuen haben als vor der Bologna-Reform, es muss auch noch mehr Zeit aufwenden werden, diesen Verpflichtungen nachzukommen. Der gestiegene Zeitaufwand je Studierenden wird von den Lehrenden ohne Ausgleichsleistungen getragen und schlägt sich in der Zeitaufteilung für Lehre und Forschung nieder. Demnach ergibt sich die Frage, ob an dieser Stelle eine Verdrängung der Forschung durch die Lehre stattfindet? Schimank hat diese These bereits 1995 für Professorinnen und Professoren untersucht. Er kam zu dem Ergebnis, dass Professorinnen und Professoren Strategien anwenden, um Forschungszeiten zu erhalten. Das Abwälzen von Lehrverpflichtungen auf den wissenschaftlichen Mittelbau gehört hierzu. Jedoch führt diese Strategie wiederum zu einer Verschlechterung der Arbeits- und Weiterqualifikationsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses (Schimank, 1995, p. 115ff.). Dieses Thema wird gerade in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen und als "Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Mittelbaus" diskutiert (Klecha und Reimer, 2008, Klecha und Krüsemann, 2007, Müller, 2009).

Eine weitere Strategie zur Eindämmung von Betreuungszeiten besteht in der Zusammenlegung von Konsultationsterminen. Statt Einzelbetreuungen können Dozierende auf Gruppenbetreuungszeiten umstellen. Auch die Standardisierung von Prüfungen und Veranstaltungen ist ein Mittel den Arbeitsaufwand für die Lehre zu kontrollieren (Schimank, 1995, p. 110ff.). Insgesamt kann diesen Mechanismen die These zugrunde gelegt werden, dass sie für eine Verschlechterung der Lehrequalität sorgen und nur schwerlich dem Prinzip der forschungsbasierten Lehre gerecht werden können. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass forschungsbasierte Lehre immer mehr in Frage zu stellen ist bei 1. einer wachsenden Stellenanzahl von Personalkategorien, die vornehmlich der Lehre zugeschrieben werden und 2.

der Steigerung von Betreuungsansprüchen und Kontaktzeiten hervorgerufen durch die stärkere Strukturierung von Studieninhalten im Zuge der Umstellung auf Bachelor und Master.

### **6. Fazit**

Die Aktualität der Verbindung zwischen Forschung und Lehre ist, wie gezeigt, nach wie vor gegeben und eines der Universitäten inhärentes Charakteristikum. Als Institution der höchsten Bildung besitzt sie die Aufgabe "aktive und verantwortliche Bürger" zu bilden, "dessen persönliche Autonomie auch durch wissenschaftlich entwickelte Kompetenzen bewirkt wird" (Brinckmann et al., 2001, p. 11). Auf der anderen Seite hat sich die Hochschullandschaft in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg stark verändert. Die Bildungsexpansion führte nicht zuletzt zu einer Zunahme ökonomischer und verwertungslogischer Gesichtspunkte, welche den gesellschaftspolitischen Diskurs über Bildung prägen. Nicht nur politisch wird Bildung einer Effizienzlogik unterworfen, die besonders eine kostenneutrale Steigerung der Ausbildungskapazitäten forciert, auch weite Teile der Bevölkerung wurden von diesem Postulat erfasst und sehen den großen Vorteil eines Hochschulabschlusses in den gesteigerten Platzierungschancen auf dem Arbeitsmarkt. Doch eine Bildungsexpansion wirkt sich auf eine Gesellschaft im Ganzen aus, indem sie den allgemeinen Wohlstand anhebt und mehr individuelle Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftspolitischen Geschehen eröffnet (Vester, 2006). Gleichzeitig verschärft sie aber auch die Konkurrenzsituation unter den Absolventinnen und Absolventen, wenn immer mehr Personen mit einem formal gleichen Zertifikat dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Bildungsexpansion geht demnach auch immer mit einer Bildungsinflation einher (Vester, 2006, p. 36f.). Diese Gleichzeitigkeit der Phänomene sorgte bisher jedoch nicht für den Anstieg der Arbeitslosenquote unter den Akademikerinnen und Akademikern, denn der Arbeitsmarkt wirkt nicht nur regulierend auf den Hochschulsektor, sondern auch andersherum generiert die Implementierung neuer Studiengänge und die einhergehende Produktion von Absolventinnen und Absolventen mit derartigen Abschlüssen überhaupt erst eine Nachfrage (Reisz und Stock, 2011, Stock, 2013). Eine der Grundfunktionen von Universitäten ist es, den wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden. Heute jedoch ist die Frage zu stellen, inwiefern sich die Universitäten nur noch in eine Reihe von Ausbildungsstätten eingliedern, die Fachkräfte für den Arbeitsmarkt produzieren? Lediglich eine Studierende oder ein Studierender von 20 beginnt 2012 eine weiterführende wissenschaftliche Ausbildung z.B. eine Promotion, wobei Deutschland damit immerhin den ersten Platz in OECD-Statistik einnimmt (OECD, 2014, p. 331). Der Aspekt

der Persönlichkeitsentfaltung für den Einzelnen und die Exklusivität tertiärer Bildung zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses scheinen unter der Expansionslast mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt zu werden.

Was aber passiert in der Universität und vor allem mit der akademischen Lehre, wenn sich gesellschaftspolitische Aufgaben und Funktionen verändern und die Universität nicht mehr nur für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zuständig ist, sondern sich in eine Reihe von Ausbildungsinstitutionen eingliedert, die sich zum Großteil dem Arbeitsmarkt zu wenden? Eine wichtige Rolle spielen bei dieser Diskussion die Rahmenbedingungen. Denn prinzipiell kann es, aufgrund des Universalitätsanspruchs akademischen Wissens, nur wünschenswert sein, möglichst viele Menschen an forschungsbasierter Lehre teilhaben zu lassen, egal ob sie nun eine akademische Karriere einschlagen oder eben nicht (Stichweh, 2005a, p. 182f.). Hinzukommend wird durch neuere Reformbemühungen der Fokus erstmals auf die lange vernachlässigte Qualität akademischer Lehre gerichtet – ein notwendiger und überfälliger Gesichtspunkt. Jedoch sollte die Zunahme von universitären Ausbildungskapazitäten auch zu einem Anwachsen der Finanzmittel und des Personals führen, um einmal gesetzte Qualitätsstandards beizubehalten. Genau diese Ambivalenz wollten wir mit dem vorliegenden Artikel in Bezug auf forschungsbasierte Lehre herausarbeiten. Mit anderen Worten bleibt offen, ob es unter den oben geschilderten Veränderungen der Universität, der Steigerung der Studierendenzahlen einhergehend mit politischen Regulierungen aber inadäquatem Anstieg der Grundausrüstungsmittel und den Strategien zum Erhalt von Forschungszeiten mithilfe einer Ausdifferenzierung von Personalkategorien, die einen Fokus auf Lehre besitzen, überhaupt noch forschungsbasierte Lehre realisiert werden kann und wie diese, innerhalb der unterschiedlichen Studienrichtungen auszusehen hat?

Bisherige Untersuchungen befassen sich mit einzelnen Aspekten des Phänomens. So steht für Schimank (1995) die Verdrängung der Forschung durch die Lehre bei Professorinnen und Professoren und ihren Strategien zum Erhalt von Forschungsfreiräumen im Mittelpunkt. Unbeachtet bleiben dabei Konsequenzen für das akademische Personal unterhalb der Professur. Eine andere Studie beschäftigt sich mit den gesetzlichen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf die Ausschreibungen für hauptberufliches akademisches Personal, welche, hervorgerufen durch die Bologna-Reform, in einer Föderalismusreform gipfelten (Franz et al., 2011). Im Zuge eines BMBF-finanzierten Forschungsprojektes geraten die Strukturen und Akteure akademischer Bildung bundesdeutscher Hochschulen in den Blick (Bloch et al., 2014). Dabei spielen u.a. Karrierewege in der Akademie (Bloch und

Würmann, 2013) aber auch die Zufriedenheit des Hochschulpersonals mit der Lehre trotz steigender Lehrbelastung und Bologna-Umstellung (Bloch et al., 2013) eine Rolle.

Erste Überlegungen und Ausführungen zu forschungsbasierter Lehre sind beispielsweise bei Stock (Stock, 2011, 2013) zu finden. Jedoch handelt es sich um theoretische Überlegungen, die bisher noch nicht durch eine empirische Untersuchung systematisch geprüft worden sind. Eine genauere Betrachtung der Konstellation zwischen Forschung und Lehre bezogen auf die Personalstruktur erfolgte in der Literatur bisher nicht. An dieser Stelle bleibt ein Forschungsdesiderat, welches jedoch in Hinblick auf die politisch verordnete Inklusion breiter gesellschaftlicher Gruppen und den allgemeinen Veränderungen akademischer Bildung einen Grundstein für die zukünftige Entwicklung der Universitäten darstellt.

Fabian, E. ve Klebig, K. (2015). [Extended Abstract] Research-based learning in times of mass education? The development of the German university under the mission statement of the unit of education and research. *Turkish Journal of Sociology*, 2015/1, 3/30,139-165.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Research-based Learning in Times of Mass Education? The Development of the German University under the Mission Statement of the Unit of Education and Research**

**Eva Fabian und Katja Klebig\***

The article views the German system of higher education and its developments specially from the Second World War to the present time. The focus is founded on the postulate of Wilhelm von

Humboldt's research-based-education and how it is realized in times of rising student numbers, stagnating governmental finances for education, and new categories of academic staff. Research-based-education is a special category of education that is based on scientific knowledge garnered from the latest research results. The academic staff therefore needs to have a dual position in research and teaching in order to customize the education of the students (Huber, 2012, p. 242). However, it is not all about educating a pupil. As a result, the students should take an active role in the research process. Consequently, they are to be a part of the scientific community and should outfit themselves with the knowledge they are interested in (Ludwig, 2011, p. 8).

Academic knowledge proposes itself as universal because of its research based origin and temporality (Stichweh, 2005a, p. 182f.). This also means that it has to address every member of the society and should allow all students the possibility to take part in the research process (Stock, 2011, p. 129). Universities should include every person which is interested in academic knowledge and has the access to it (a high-school diploma, in German: Abitur). But in the historical perspective it was reserved to a small exclusive segment of society. In order to reach the goal of offering the option to participate in academic education, the capacity of universities have to rise.

Universities are hybrids in the systematization of sectors of the society. They belong in the educational and the scientific sector (Huber, 2012, p. 240). On the one hand, universities are tasked to generate knowledge that progresses social improvements. On the other hand, universities educate

---

\* MA, Martin Luther University (Halle Wittenberg), Sosyoloji Enstitüsü  
PhD, Martin Luther University (Halle Wittenberg), Eğitim Enstitüsü,  
katja.klebig@hof.uni-halle.de

the junior scientific staff and produce well trained young people for the job market. Both functions together mirrors the dual appointment of academic staff as both researchers and teachers.

After the Second World War, the numbers of students start to rise because a university degree improves one's chances in the career market. Compounding with this fact, the chances of social-political participation in general and thus personal improvement that is unreachable without a

diploma. In the 60's into the beginning of the 70's, the German government expanded the system of higher education (Schimank, 1995, p. 58ff.). Unfortunately in the middle of the 70's the expansion process stopped considering that other political topics (e.g. Health and social affairs) needed financial attention (Schimank, 1995, p. 70f.). As a result, the rising numbers of students still proceeded though university during the 80's but in a smaller range (Schimank, 1995, p. 63ff.).

During the 90's, the political discourse about higher education was dominated by the German reunion and the implementation of a university system for the new federal states. Conversely, universities in the old federal states had to face extremely high numbers students combined with stagnating financial resources (Ash, 1999, p. 109 ff.). At the end of the 90's the focus changed from a national to a European perspective. Together with other European countries, Germany wanted to create a common system of higher education all over the European Union that enables a better exchange among students, degrees and educational contents (Bologna Declaration, 1999). Germany gave up his old degree system of Diploma and the German Magister to implement Bachelor's and Master's degrees. Within this development there can be find a change of political attitudes about education and its worth for the society. Education should be more economically efficient and more orientated towards the working market. Consequently, that's why university capacities were increased again without rewarding the academic staff for the expanded work they had to face.

The relation between the academic staff and their students are getting worse since 2000. In the 2000 there were a student-teacher ratio of 15:1 in Germans universities. In the year 2011 it was 16:1 (Statistisches Bundesamt, 2013, p. 22). The academic staff developed strategies to handle rising time constraints for teaching (Schimank, 1995). Professors passed their teaching load to their academic employees. Examinations and course formats were standardized. Consultations with the students were bundled and held in groups (Schimank, 1995, p. 110ff.). At the same time new categories of personnel were implemented to support these changes. These categories should focus on teaching. But to stay in an academic career in Germany you are required to get

experience and achieve recognition in research (Schimank, 1995, p. 115ff.). The new categories do not forbid young academics to prepare themselves with the required research resume however. Yet the question remains, where does one find the time to do research in the situation of an extended teaching load?

Within all these changes it is necessary to discuss if research-based-education should still exist in the university for the benefit of improving everyday life in Germany. How is it possible to believe in research-based-education during times when the academic staff have to face so many more students? You need time and a small number of participants to coordinate work on research questions and develop your own ones (Ludwig, 2011, p. 8). Furthermore you need academic staff in a twofold perspective of being a teacher and a researcher. This also means the state or the federal

government has to spend enough money for the universities to fund research and teaching tasks. The expansion of the system of higher education, the stagnating financial resources, and changes in the personnel categories are facts - on the one hand individually and on the other hand in aggregate - that begs the question if research-based-education is still applicable or just a political phrase to honor the traditional exclusivity of universities but not today's situation? This article can unfortunately only offer a theoretical perspective of this key question because there has been no empirical research done yet, which allows an answer including all the mentioned implementations and developments. Here you find a research void in understanding the effects of politically enacted inclusion related to the postulate of research-based-education.

Keynotes: expansion of higher education in Germany, personnel structure of universities, inclusion, research-based-education, Bologna-process

## Literaturverzeichnis

### Zeitschriften- und Buchartikel

- Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R., Kutscha, G., (2014). Bildungsexpansion zwischen Emanzipationsanspruch, staatlicher Reformpolitik und Hegemonie des Marktes: Widersprüche im Prozess der RE-Strukturierung der Klassengesellschaft. Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R., Kutscha, G. (Ed.). *Expansive Bildungspolitik - Expansive Bildung?* (pp. 9-36). Wiesbaden: VS.
- Becker, R. (2000). *Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen* (pp. 447-479). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 3.
- Bloch, R. (2011). Einleitung. Franz, A., Kieslich, C., Schuster, R., Trümpler, D. (Ed.), *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform* (pp. 8-9). HoF-Arbeitsberichte, 3.2011.
- Bloch, R., Würmann, C. (2013). Außer Konkurrenz? Lehre und Karriere (pp. 199-219). *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 12, 2.
- Bloch, R., Lathan, M., Würmann, C. (2013). Trotz allem zufrieden mit der Lehre. Subjektive Lage und Haltung der Lehrenden an Universitäten. (pp.42-58). *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 8, 3.
- Franz, A., Trümpler, D. (2011). Rechtliche Regelungen zur Personalreform - Die Hochschulpersonalstruktur der Bundesländer im Vergleich. Franz, A., Kieslich, C., Schuster, R., Trümpler, D. (Ed.), *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform* (pp. 12-35). HoF-Arbeitsberichte, 3.2011.
- Hadjar, A., Becker, R. (2009). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. Becker, R. (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 195-214). Wiesbaden: VS.
- Huber, M. (2012). Die Organisation Universität. Apelt, M., Tacke, V. (Ed.), *Handbuch Organisationstypen* (pp. 239-252). Wiesbaden: VS.
- Kieslich, C. (2011). Das Hochschulpersonal im Spiegel der Stellenanzeigen. Franz, A., Kieslich, C., Schuster, R., Trümpler, D. (Ed.), *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform* (pp. 36-54). HoF-Arbeitsberichte, 3.2011.
- Klecha, S., Krüsemann, M. (2007). Prekäre Hochschulkarrieren? Zwei Beiträge zur Beschäftigungssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses. *Schriftenreihe des Instituts für Regionalforschung e.V. an der Universität Göttingen*, Heft 19/2007.
- Klecha, S., Reimer, M. (2008). Wissenschaft als besonderer Arbeitsmarkt. Klecha, S., Krumbein, W. (Ed.), *Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichen Nachwuchs* (pp. 13-89). Wiesbaden: VS.
- Kreckel, R. (2011). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., Budde, J. (Ed.), *Bildungsungleichheit revisited* (pp. 237-258). Wiesbaden: VS.
- Müller, H.-G. (2009). Wissenschaftlich Beschäftigte als Verlierer der Hochschulreformen. Die Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse des

wissenschaftlichen Mittelbaus am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Kellermann, P., Boni, M., Meyer-Renschhausen, (pp. 205-217). E. (Ed.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster.*

Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung (pp. 15-52). *die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 14, 1.

Reisz, R.D., Stock, M. (2011). *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung.* HoF-Arbeitsberichte, 6.

Reisz, R.D., Stock, M. (2013). *Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland.* (pp. 137-156). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16.

Schimank, U., Winnes, M. (2001). Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen Hochschulsystemen. Stölting, E., Schimank, U. (Ed.), *Die Krise der Universitäten* (pp. 295-325). *Leviathan Sonderheft 20/2001.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Schuster, R. (2011). Statistische Befunde zur Entwicklung der Personalstruktur in den Bundesländern 1998-2008. Franz, A., Kieslich, C., Schuster, R., Trümpler, D. (Ed.), *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform* (pp. 55-69). HoF-Arbeitsberichte, 3.

Stichweh, R. (2005a): Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. Gloy, K., zur Lippe, R. (Ed.), *Weisheit – Wissen*

– *Information* (pp. 177-191). Göttingen: V & R unipress.

Stichweh, R. (2005b): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation. Sieg, U., Korsch, D. (Ed.): *Die Idee der Universität heute* (pp. 123-134). München: K.G. Saur.

Stichweh, R. (2006). Die Universität in der Wissensgesellschaft: Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität (pp. 33-53). *Soziale Systeme*, 12, 1.

Stock, M. (2011). Akademische Bildung und die Unterscheidung von Breiten- und Elitenbildung. Elitenbildungsprogramm deutscher Hochschulen (pp. 129-142). *Soziale Welt*, 62, 1.

Stock, M. (2013): Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe (pp. 160-172). *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13, 1.

Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen

Boudon und Bourdieu. Georg, W. (Ed.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (pp. 13-54). Konstanz: UVK.

Wolter, A. (2014). Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs - Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland?. Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R., Kutscha, G. (Ed.). *Expansive Bildungspolitik - Expansive Bildung?* (pp. 145-172). Wiesbaden: VS.

### **Bücher**

Ash, M. (1999). *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böla.

Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D., Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: AVA.

Boockmann, H. (1999). *Wissen und Widerstand*. Berlin: Siedler Verlag.

Brinckmann, H., Garcia, O., Gruschka, A., Lenhardt, G., zur Lippe, R. (2001). *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Mexico.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Düsseldorf: Nannen-Verlag.

Ellwein, T. (1992). *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Königstein: Athenäum Verlag.

Knoll, J.; Siebert, H. (1969). *Wilhelm von Humboldt; Politik und Bildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Kreckel, R. (1997). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.

Leitzmann, A. (1919). *Wilhelm von Humboldt. Charakteristik und Lebensbild*. Halle: Niemeyer Verlag.

Rüegg, W. (Ed.) (1996). *Geschichte der Universität in Europa*. Bd. II. Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800). München: C. H. Beck.

Rüegg, W. (Ed.) (2004). *Geschichte der Universität in Europa*. Bd. III. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: C. H. Beck.

Schimank, U. (1995). *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt am Main: Campus.

Schultheis, F., Cousin, P.-F., Escoda, M. R. (Ed.) (2008). *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Spranger, E. (1910). *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Berlin: Reuther & Reichard.

Stichweh, R. (1991). *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Tenorth, H.-E. (2010). *Was heißt Bildung in der Universität?* In: *Die Hochschule*. Heft 1. Institut für Hochschulforschung (pp. 119-206).

### **Online-Artikel**

Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K., Staack, S., (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland*. [http://www.gew.de/Binaries/Binary92366/090903\\_Bologna-Endfassung\\_final-WEB.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary92366/090903_Bologna-Endfassung_final-WEB.pdf).

Bologna Declaration (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna*. [http://www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf).

Bundesanzeiger (2014). *Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b*

*Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Hochschulpakt 2020 (zweite Programmphase) - Hochschulpakt II.* [https://www.bundesanzeiger.de/ebanzwww/wexsservlet?session.sessionid=505e490a97940485bf0d563009c84e9b&page.navid=detailsearchlisttodetailsearchdetail&fts\\_search\\_list.selected=5f110968e3de86c2&fts\\_search\\_list.destHistoryId=65225](https://www.bundesanzeiger.de/ebanzwww/wexsservlet?session.sessionid=505e490a97940485bf0d563009c84e9b&page.navid=detailsearchlisttodetailsearchdetail&fts_search_list.selected=5f110968e3de86c2&fts_search_list.destHistoryId=65225).

Bund-Länder-Kommission (BLK) (2007): *Der Hochschulpakt ist auf dem Weg. Regierungschefs entscheiden im Juni.* <http://www.blk-bonn.de/pressemitteilungen/pm2007-04.pdf>.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2012). *Der Master ist der Regelabschluss.* <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/studie-der-master-ist-der-regelabschluss-11819371.html>.

Humboldt, W. v. (1809). Ueber die mit dem Königsbergerischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. Auszug aus: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. Filtner, A., Giel, K. (Ed.), *Werke in fünf Bänden* (pp. 168-173), 4.1964. <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/HumboldtSchulplan2.pdf>.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1997). *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Erschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997.* <http://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/zur-einfuehrung-von-bachelor-und-masterstudiengaengen-abschluessen/>.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014). *Hochschulpakt 2020.* <http://www.hrk.de/?id=628>.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2014), *Zur Geschichte der KMK*, [http://www.kmk.org/no\\_cache/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung/zur-geschichte-der-kmk.html?sword\\_list\[0\]=fachhochschulen&sword\\_list\[1\]=1968%29](http://www.kmk.org/no_cache/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung/zur-geschichte-der-kmk.html?sword_list[0]=fachhochschulen&sword_list[1]=1968%29).

Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung.* Klingovsky, U., Ludwig, J. (Ed.),

*Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik.* <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2011/4985/>.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2014). *Education at the Glance 2014.* OECD Indicators. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014\\_eag-2014-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en#page1).

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe, Analysen und Dokumentation.* <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Lehre/Som3/BuG/picht1964.pdf>.

Seibt, G. (2010). *Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universitäten.* <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bachelor-und-masterstudiengaenge-ende-einer-lebensform-1.553485>.

Sorbonne-Erklärung (1998). *Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung.* [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998\\_Sorbonne\\_Erklaerung.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Erklaerung.pdf).

Statistisches Bundesamt (2012). *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen.* [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen211\\_0440117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen211_0440117004.pdf?__blob=publicationFile).

Statistisches Bundesamt (2013). *Hochschulen auf einen Blick*. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010137004.pdf?__blob=publicationFile).

Statistisches Bundesamt (2014a). *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen*. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440137004.pdf?__blob=publicationFile).

Statistisches Bundesamt (2014b). *Mehr als 232.000 Euro an Drittmittel je Universitätsprofessor/-in im Jahre 2011*. Pressemitteilung Nr. 55 vom 18.02.2014. [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/02/PD14\\_055](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/02/PD14_055).

Stichweh, R. (2008). *Universität nach Bologna. Zur sozialen Form der Massenuniversität*. [http://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/75\\_universitaet-nach-bologna-zur-sozialen-form-der-massenuniversitaet.pdf](http://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/75_universitaet-nach-bologna-zur-sozialen-form-der-massenuniversitaet.pdf).

Stichweh, R. (2009): *Universität in der Weltgesellschaft*. [http://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/74\\_universitaet-in-der-weltgesellschaft.pdf](http://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/74_universitaet-in-der-weltgesellschaft.pdf).

Wissenschaftsrat (WR) (1993). *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1001-93.pdf>.

Wissenschaftsrat (WR) (2012). *Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf>.