

DENK-doch-MAL.de

Das online-Magazin

ARCHIV

Ausgabe 01-19

**Die „öffentliche“ Hochschule: Streitraum
Hochschule – Streit um Hochschule.**

Editorial

Thomas Krüger: Hochschule als Streitraum

Lukas Daubner: Hochschulräte: Zwischen
Anspruch und Wirklichkeit

Sonja Bolenius: Hochschulräte – kein echtes
Bindeglied zur Gesellschaft, aber deshalb auch
verzichtbar?

Barbara Hemkes: Von der Aktualität der Forderung
nach sozialer Durchlässigkeit

Ulf Banscheraus: Hochschulen erfüllen ihre
Aufgabe als (Aus-) Bildungseinrichtung für eine
demokratische Öffentlichkeit nur unzureichend

Isa Schön und Kevin Kunze: Oben bleibt oben. Und
unten...?!

Manfred Wannöfel: Das Konzept der
Forschungskooperation

Renate Singvogel, Gerd Denzel, Ioannis
Kompopoulos: Kompetenzen für die Arbeitswelt –
Ein Modulangebot für Hochschulen und Lehrende
(KofA)

Sonja Staack: Hochschulen brauchen ein Konzept
für Arbeitsweltorientierung

Zitieren:

**Name, Titel, aus:
DENK-doch-MAL
(ARCHIV) Ausgabe
1_19, S. xyz
([https://denk-doch-
mal.de/](https://denk-doch-mal.de/))**

Editorial

Von: **Dr. Bernd Kaßbaum** (*Mitglied der Redaktionsgruppe von DENK-doch-MAL*), **Timo Gayer** (*Politischer Sekretär beim IG Metall Vorstand*)

Im hochschulpolitischen Programm des DGB ragen zwei Sätze heraus. Der eine lautet: *„An Hochschulen praktizierte Wissenschaft darf nicht den Zwängen des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs unterworfen sein, sondern muss in demokratische Verfahren und Strukturen eingebunden und transparent sein.“* Ihm direkt folgend der zweite wichtige Gedanke: *„Der gesellschaftliche Kern der Wissenschaftsfreiheit liegt in dem Beitrag der Wissenschaften zu einem vernunftgeleiteten, sozial gerechten, friedlichen und demokratischen Gemeinwesen. Unsere Gesellschaft braucht daher eine plurale, kritisch-reflexive Wissenschaft.“* [1]

Wissenschaft definiert sich in weiten Teilen anders. Hochschulen sind vielfach weit davon entfernt, sich in diesem Sinn zu definieren. Es braucht also den Diskurs. Einen „Streit“ in den Hochschulen und einen Diskurs zwischen Hochschule und Gesellschaft über Wissenschaft und ihr Verhältnis zur Gesellschaft. Einerseits ist die Hochschule Ort von Wissenschaft und Forschung, die sich gesellschaftlicher Einflussnahme zu entziehen hat, weil sie wissenschaftlicher Wahrheit verpflichtet ist. Andererseits ist die Hochschule Teil von Gesellschaft und damit nicht nur mit sozialen Interessen konfrontiert, sondern auch selbst Akteur in einem interessegeleiteten Umfeld.

Wie die Entwicklung von „Öffentlichkeit“ selbst ist die moderne Hochschule Teil der Genese der bürgerlichen Gesellschaft, in der sich scheinbar eindeutig Öffentliches und Privates, Staat und Gesellschaft trennen (lassen). Doch so wie die bürgerliche Gesellschaft voller Widersprüche ist und z.B. lange trotz normativem Gleichheitsanspruch ein allgemeines und gleiches Wahlrecht verwehrt hat, ist auch das Verhältnis der Sphären von Öffentlichem und Privatem voller Widersprüche. Beispielsweise drängt die Industrie (als Ausdruck privater wirtschaftlicher Interessen) auf den staatlichen Schutz von Rohstoff- und Absatzmärkten während der Bereich des Öffentlichen zunehmend von privaten, gemeint sind hier: ökonomischen Interessen bestimmt ist.

Oder ein anderes Beispiel: es entsteht z.B. eine Kulturindustrie, die wirtschaftlichen Zwecken gehorchend auch vor der Beeinflussung öffentliche Meinung nicht zurückschreckt. Wie Jürgen Habermas ausführte, entsteht (Ende des 19. Jahrhunderts) ein staatlicher Interventionismus, in dem „die Eingriffe der öffentlichen Gewalt in den Verkehr der Privatleute Impulse (vermitteln), die mittelbar aus ihrer Sphäre selbst stammen.“ [2] . In dieser „Dialektik einer mit

fortschreitender Verstaatlichung der Gesellschaft sich gleichzeitig durchsetzenden Vergesellschaftung des Staates“ (ebd.) liegt nach Habermas der Kern dessen, was er in seiner Habilitation als Strukturwandel der bürgerlichen Öffentlichkeit bezeichnet hat. Gegenwärtig schält sich ein eine neue Qualität von Öffentlichkeit heraus, in der einerseits sich die ökonomische Macht großer Digitalkonzerne und eine bis dato nicht vorstellbare Vermögensverteilung des Politischen bemächtigen, andererseits neue soziale Medien die Wirksamkeit tradierter Institutionen infrage stellen.

Die – moderne – Universität verbindet fünf zentrale auf Humboldt zurückzuführende Prinzipien: die Idee der Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft; die Einheit von Forschung und Lehre; die Definition von Wissenschaft als Forschungsprozess; die Charakterisierung hochschulischer Lehre als Teil des Forschungsprozesses und die Freiheit von Forschung und Lehre als individuelle Freiheit des Lehrenden und als institutionelle Freiheit der hochschulischen Einrichtung.[3] Damit setzt sie sich sowohl von einer Bildungskonzeption von Persönlichkeitsbildung in und über den Beruf ab, der für die Frühaufklärer nicht ohne Bedeutung war wie sie faktisch auch ein nach sozialen Ständen differenziertes Bildungssystem begründet, welche die Hochschule den sozialen Eliten und die Berufsbildung der großen Mehrheit der Bevölkerung zuschreibt.[4] Die allgegenwärtige Distanz zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung und ihre bisher nicht realisierte Gleichwertigkeit lassen sich hieraus ableiten. Die soziale Durchlässigkeit ist bis heute nicht verwirklicht.

Das ihr innenwohnende Konzept der Wissenschaftsfreiheit wurde von Max Weber und Karl Popper in ein Verständnis von Wissenschaft, die frei von gesellschaftlichen Interessen sei, überführt. Dieses Wissenschaftsverständnis zeichnet sich aus durch ein Streben nach Allgemeingültigkeit, Objektivität und Eigenständigkeit. Als Prototyp gilt gemeinhin die naturwissenschaftliche Grundlagenforschung. Strukturell ist dieses Wissenschaftsverständnis davon geprägt, dass die Hochschulen, namentlich die Universitäten, als Orte der – wertfreien – Wissensproduktion, die Gesellschaft als die Sphäre der Wissensanwendung betrachtet wird. Demgegenüber steht ein kritisches Verständnis von Wissenschaft, die Wissenschaft als zu reflektierenden Bestandteil gesellschaftlicher Produktions- und Reproduktionsprozesse begreift, die nicht leugnet, dass wissenschaftliche Erkenntnis und soziale Interessenlagen verwoben sind, sondern dieses Verhältnis zu ihrem Gegenstand macht und sich – anwendungsbezogen und praxisorientiert – in den Dienst einer „besseren“ Welt stellt.

Die moderne Hochschule ist eine öffentliche Hochschule. Sie ist dem Staat und der Gesellschaft zu Transparenz verpflichtet. Denn gerade weil es „keinen Wissenschaftsbereich (gibt), der aus der Vernetzung mit gesellschaftlichen Verwendungszusammenhängen ausgeschlossen wäre“[5], muss Hochschule als Teil einer demokratischen Öffentlichkeit nach innen und mit der Gesellschaft um

die Aufgaben von Wissenschaft und Forschung ringen. Wohl wissend um die Widersprüchlichkeit einer Öffentlichkeit, in der sich private Interessen als in dem Gemeinwesen dienende Interessen wandeln, ist demokratische Öffentlichkeit für und in den Hochschulen eine Grundbedingung für Transparenz und Pluralität von Wissenschaft und ihre Rückbindung an die Gesellschaft.

Öffentlichkeit lebt vom „Streit“. Die Hochschule wird im besten Fall zu einem „Streitraum“. Wir freuen uns daher, dass Thomas Krüger, der Präsident der Bundeszentrale für Politische Bildung, der genau diesen Titel in einem Aufsatz für das DSW-Journal gewählt hat, auch uns seine Gedanken zur Verfügung gestellt hat.[6] In diesem Streitraum, der unterschiedliche wissenschaftliche Positionen ebenso voraussetzt wie die Artikulation und den Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Positionen und Personengruppen, konstituiert sich einer hochschulinterne Öffentlichkeit. Sie macht Transparenz nach innen und außen notwendig.

Mit den Autorinnen und Autoren wollen wir den Streitraum Hochschule in drei Themenfeldern ausleuchten: in Bezug auf die Mitwirkungsmöglichkeiten der Gesellschaft an der Hochschule, in Bezug auf die Repräsentanz aller sozialer Schichten in der Hochschule und in Bezug auf den Inhalt von Forschung und Lehre.

So sollen die Hochschulräte, Ausdruck neuer Governance an den Hochschulen an ihrer Schnittstelle zur Gesellschaft, nachdem sie aus dem öffentlichen Blick verschwunden sind, in Bezug auf ihre Wirksamkeit bilanziert und in Bezug auf die soziale Zusammensetzung ihrer Gremien diskutiert werden.

Im zweiten Themenfeld geht es um die Frage, wer eigentlich die personelle Basis der (studentischen) Öffentlichkeit ist. Eine demokratische Öffentlichkeit an einer Hochschule, will sie nicht ständisch verkümmern, muss die Heterogenität der Studierenden abbilden. Wie setzt sich also die Studierendenschaft sozial zusammen, was kann angesichts der vielen (vergeblichen?) Versuche für mehr soziale Durchlässigkeit sinnvoll vorgeschlagen werden, um einen gesellschaftlichen Querschnitt in der Studierendenschaft zu realisieren? Wie wird Lehre anschlussfähig für Berufserfahrene? Welche Möglichkeiten hat die wissenschaftliche Weiterbildung, Berufserfahrene einzubeziehen und einen Beitrag für mehr soziale Durchlässigkeit zu leisten? Wie sehen Studierende selbst „ihre Öffentlichkeit“?

In der Kooperation zwischen Wissenschaft und Arbeitswelt an der Ruhr-Universität ist eine Praxis der Zusammenarbeit entstanden, die als „Forschungs Kooperation“ die moderierende Rolle der Gemeinsamen Arbeitsstelle von Universität und IG Metall verbindet mit den Forschungsinteressen und der Expertise der beteiligten

Lehrstühle. Entstanden ist ein Konzept, das welches auf der Vermittlung von Forschungsinteresse und praktischem, arbeitsweltlich begründetem Anliegen vermittelt. Ver.di hat ein erfolgreiches Projekt etabliert, über das arbeitsweltliche Themen fest in der hochschulischen Lehre verankert wurden. Daraus ist ein Beispiel erfolgreicher Kooperation zwischen Hochschule und Arbeitswelt entstanden. Hochschulen sind heute zu Ausbildungsinstitutionen geworden. Dies hat mit der Anzahl von Studierenden zu tun, die über die Hochschule in die Arbeitsmärkte gelangen. Zugleich verbirgt sich in dieser Feststellung eine Kritik, wenn das Studium kaum noch Platz für kritisches Denken bietet und sich an Begriffen wie der „Employability“ ausrichtet. Angesichts des sog. Bildungsschismas, das sich auch in der Unterschiedlichkeit der Bildungstypen ausdrückt, ist die Frage virulent, was hochschulische und berufliche Bildung voneinander lernen können. Auch dies ist angesichts der Widersprüchlichkeiten sowohl in den Bildungsreformbemühungen in der Berufsbildung wie im Hochschulbereich notwendig Teil einer öffentlichen Debatte, in der die Hochschule Gegenstand und Akteur zugleich ist. In dieser Debatte kann die Hochschule nur als öffentliche Einrichtung agieren.

[1] Beide Zitate DGB, Für eine demokratische und soziale Hochschule – das hochschulpolitische Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Berlin 2012, S. 7

[2] Jürgen Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Darmstadt, Neuwied 1979 (10.Aufl.), S. 173

[3] Vgl. Peer Pasternack, Carsten von Wissel, Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung seit 1945, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Expertisen für die Hochschule der Zukunft, Bad Heilbronn 2012

[4] Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982/2011; Ludwig von Friedeburg, Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt a.M. 1989

[5] Peter Faulstich, Öffentliche Wissenschaft, in: ders. (Hrsg.) Öffentliche Wissenschaft, Bielefeld 2006, S. 24

[6] Thomas Krüger, Streitraum Hochschule, DSW-Journal 4/2018, S. 34ff

Hochschule als Streitraum

Von: **Thomas Krüger** (*Präsident der Bundeszentrale für politischen Bildung*)

„*So what?*“ lautet die wohl kompakteste Sinn-Frage, die unterschiedlichste Kontexte prägnant auf den Prüfstand stellt und die auch Hochschulen und Studierende im akademischen Miteinander täglich neu beantworten müssen – inhaltlich und strukturell. Dieser auf zwei Worte reduzierte Ausdruck grundlegender Skepsis nimmt einen elementaren Prozess in den Blick, der nicht nur die Wissenschaft dynamisch hält, sondern die gesamte Gesellschaft antreiben sollte: Ein stetiges Hinterfragen des Status quo, die kritische Reflexion relevanter Thesen und das Ringen um optimale Lösungen.

Häufig wird die „*So what?*“-Frage auch von außen an Hochschulen herangetragen: Wozu das Ganze? Warum gerade diese Forschung? Worin liegt der Mehrwert für die Allgemeinheit? Wo ist der gesellschaftliche Resonanzboden für eure Thesen und Erkenntnisse? Hier ist nicht nur gute Wissenschaftskommunikation und bedingungslose Transparenz gefragt. Es geht auch darum, den Fokus von Universitäten als Orte von Wissensproduktion und -vermittlung verstärkt auf eine andere Dimension ihrer Funktion zu lenken: Räume zu schaffen, in denen Fragen, Meinungen und Thesen debattiert und verhandelt werden – Streiträume! Räume, in denen die Fähigkeit entwickelt wird, interdisziplinär zu denken und zu handeln, andere Perspektiven zu verstehen, auszuhalten und dabei die eigene zu wechseln, sowie vermeintlich Unumstößliches kritisch zu hinterfragen. Hier liegt eine demokratische Verantwortung von Hochschulen – gerade jetzt!

Wir erleben derzeit einen öffentlichen Diskurs und eine Kommunikation, die hochgradig affektgetrieben sind, und die vor allem im Zuge des digitalen Wandels an Fahrt gewonnen haben. Phänomene wie hate speech und shitstorms setzen die traditionellen Regeln der Kommunikation und den traditionellen wissenschaftlichen Bias‘ für einen rationalen Diskurs außer Kraft.

Andreas Reckwitz beschreibt es folgendermaßen: „Die industrielle Moderne mit ihrer Logik des Allgemeinen und ihrem Zug zur Rationalisierung brachte eine systematische Affektreduktion mit sich. Wenn jedoch Menschen, Dinge, Ereignisse, Orte oder Kollektive singularisiert und kulturalisiert werden, dann wirken sie anziehend (oder auch abstoßend). Ja, nur, wenn sie affizieren, gelten sie als singular. Die Gesellschaft der Spätmoderne ist in einer Weise eine Affektgesellschaft, wie es die klassische Moderne niemals hätte sein können. Ihre Bestandteile wirken hochgradig affizierend – und die Subjekte lechzen danach, affiziert zu werden und andere affizieren zu können, um selbst als attraktiv und authentisch zu gelten. Kurzum: Während die Logik des Allgemeinen mit gesellschaftlicher Rationalisierung und Versachlichung zusammenhängt, ist die

Logik des Singulären mit Prozessen gesellschaftlicher Kulturalisierung und Affektintensivierung verknüpft.“[1]

In einer Gesellschaft der segmentierten Gruppen, die scheinbar mehr darauf fokussiert ist, sich gegenseitig Vorhaltungen zu machen statt wirklich Debatten um die jeweilige Sache zu führen, brauchen wir wieder vermehrt Räume für Streit. Streit, der im Sinne Chantal Mouffes[2] im agonistischen Rahmen stattfindet, also auf Basis einer Vereinbarung demokratischer Regeln. Sofern keine Linien überschritten werden, gilt es Sensibilität für die Berechtigung anderer Positionen und Erfahrungen zu schaffen. Widersprüche und Differenzen müssen ausgehalten und akzeptiert werden.

Hochschulen können genau diese Räume schaffen – sie sind der Ort, an dem nicht nur eigene Meinungen entstehen, sondern sie auch reflektiert, in Relation zu anderen Meinungen gesetzt und wieder geändert werden (können). Hochschulen sind Orte der Vielfalt und der Einheit.

Partizipativ gestaltete Streiträume sind Orte, an denen Demokratie und Teilhabe gelebt werden. Eine Universität sollte Demokratie und Debattenkultur für junge Menschen erfahrbar machen – sie also nicht nur auf ihrem akademischen Weg fordern und begleiten, sondern auch ihr demokratisches Bewusstsein stärken. Die Ausprägung eines solchen Bewusstseins braucht Freiraum, auch innerhalb der Curricula. Struktur und Freiheit müssen hier miteinander verbunden sein, sodass Studierende Inhalte mitbestimmen und eigene Forschungserfahrungen machen können. Vor allem aber sollten junge Menschen den Raum und die Zeit bekommen, um politisches Engagement in Hochschule und Gesellschaft zu entfalten und auch abseits von ERASMUS-Programmen individuelle Reise- und Auslandserfahrungen in unterschiedlichen Kontexten sammeln zu können. Ein Studium ist weitaus mehr als zielgerichtetes Vorbereiten auf Beruf und Praxis – es sollte zugleich Handlungskompetenzen in Bezug auf politische und gesellschaftliche Prozesse vermitteln und dabei die Entwicklung einer aus Lernerfahrungen und demokratischen Werten gespeisten Haltung bei Studierenden begleiten. Dies ist im Zuge des Bologna-Prozesses und der zunehmenden Verschulung von Studiengängen mit eng getakteten Zeitfenstern kaum adäquat zu gewährleisten. Manche sprechen gar von einer (beabsichtigten) Entpolitisierung der Studierenden.[3]

Öffentliche Hochschulen werden nicht nur mit der Forderung konfrontiert, Inhalte ihrer Forschung transparent und verständlich zu kommunizieren, sondern auch in einen Austausch mit der Gesellschaft über ihre Themen und Ansätze zu treten. Wissenschaft beschäftigt sich mit wichtigen, lebensnahen Fragen unserer Zeit, auch wenn sie sich bisweilen hinter sperrigen klingenden Projektiteln verstecken. Die Bandbreite der akademischen Disziplinen ist letztlich ein Spiegel der vielfältigen Facetten des gesellschaftlichen Zusammenlebens, und so berührt Forschung uns

alle auf die eine oder andere Weise. Wissenschaft findet im Idealfall in enger Rückkopplung mit gesellschaftlichen Verhältnissen statt.

In einer global verflochtenen und digitalisierten Welt, in der sich existenzielle Fragen zur Zukunft des Planeten, aber auch zu gesellschaftlichem Zusammenhalt stellen, kann Wissenschaft zum einen Fakten und belastbare Prognosen liefern und zum anderen Aushandlungs- und Bewältigungsstrategien für Politik und Gesellschaft aufzeigen. An dieser Stelle ist das Abbilden interdisziplinären Denkens und eines von Multiperspektivität geprägten Ansatzes besonders wichtig, um fruchtbare Impulse für gesellschaftliche Diskurse zu geben, da öffentliche Debatten – nicht zwangsläufig immer, aber in bestimmten Themenkontexten zuverlässig – polemisch und mit spalterischer Rhetorik geführt werden. Komplexe Herangehensweisen können dem alltäglichen „Schwarz-Weiß“ viel „Grau“ an die Seite stellen. Es ist in diesem Zusammenhang unabdingbar, dass die Relevanz von Wissenschaft sowie die Legitimität ihrer Methoden nicht nur in die Politik, sondern auch in die Forschung, in solchen Debattenräumen transportiert werden. Eine Wissenschaft, die nicht kontrovers ist, verfehlt ihren Auftrag; gleichzeitig gilt es, populistischen Verkürzungen komplexer Erkenntnisse entgegen zu treten.

Unausweichlich stellen sich dabei auch Fragen nach der Unabhängigkeit und Gestaltungsfreiheit von Wissenschaft: Was bedeutet die sinkende Grundfinanzierung von Universitäten und die Notwendigkeit der Generierung von Drittmitteln für die Freiheit und Unabhängigkeit in Forschung und Lehre? An welcher Stelle wirken diese aus der Balance geratenen Verhältnisse möglicherweise strukturverändernd auf Hochschulen? Was sind die Konsequenzen von privatwirtschaftlich gesponserten Lehrstühlen und Forschungsprojekten? Wer redet mit, wenn es darum geht, welche Inhalte Gegenstand eines Forschungs- und Lehrbetriebs werden? Was bedeutet es, wenn in die akademische Freiheit eingegriffen wird?

In jüngster Zeit lässt sich beobachten, wie seitens autoritärer Bewegungen emanzipatorische Studiengänge wie die Gender Studies angegriffen, in manchen europäischen Ländern sogar abgeschafft werden. So hat Ungarn die Gender Studies im vergangenen Jahr aus der Liste der zugelassenen Masterstudiengänge gestrichen. Unter dem Deckdiskurs der Verteidigung der konservativ-bürgerlichen Lebensweise gegen Gender, Feminismus und Politische Korrektheit werden „Politiken der Feindschaft“ (Sabine Hark) betrieben. Sie sind ein Angriff auf die Pluralität und die Demokratie. Gender Studies sind eine Keimzelle für mehr Gleichheit in der Gesellschaft, nicht nur zwischen Männern und Frauen.

Ohne die systematische Wissensproduktion an den Universitäten findet die Kritik an den herrschenden Verhältnissen kaum Verbreitung. Und ohne ihre Vielzahl an Wissenschaftsbereichen können die Hochschulen kein unabdingbarer Teil einer

offenen, pluralistischen und demokratischen Gesellschaft sein. Denn sie sind auch eine Voraussetzung, um möglichst unterschiedliche Studierende anzuziehen. Heute sind die Studierenden glücklicherweise heterogener als je zuvor – niemals zuvor war ein Studium mehr Normalfall als die Ausnahme und nie waren die Erwartungen an ein Studium so vielfältig wie heute. Wenn die inhaltlichen und strukturellen Bedingungen an Hochschulen zukünftig vor allem Akademiker/-innen prägen, die auf Zeit studieren und abseits ihrer Teildisziplin kaum Gelegenheit bekommen, ein kritisches Reflexionsvermögen auszuprägen und Sachverhalte in komplexen Kontexten zu denken, dann zahlen wir als Gesellschaft dafür einen hohen Preis.

In einem Moment, da wir aufgefordert sind, Bewältigungsstrategien für enorme politische, soziale, wirtschaftliche und klimatische Umbrüche zu entwickeln, sind umfassende Handlungskompetenzen, demokratische Lösungsansätze und das Stellen kritischer „*So what*“-Fragen der gesellschaftlichen Akteure von morgen unabdingbar. Hochschulen sind hierbei ein wesentlicher Teil der demokratischen Öffentlichkeit.

Anmerkungen:

[1] Andreas Reckwitz, Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin 2017, S. 17.

[2] Chantal Mouffe: Agonistik. Die Welt politisch denken, Bonn 2015.

[3] Prof. em. Micha Brumlik, Erziehungswissenschaftler, im Interview mit der Rhein-Neckar-Zeitung: *Unpolitische Studenten: „Entpolitisierung ist beabsichtigter Effekt der Hochschulpolitik“* (31.10.2014). Abrufbar unter: https://www.rnz.de/nachrichten/heidelberg/campus_artikel,-Campus-Unpolitische-Studenten-Entpolitisierung-ist-beabsichtigter-Effekt-der-Hochschulpolitik-_arid,1257.html

Hochschulräte als Teil einer neuen Governance von Hochschule:

Hochschulräte: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Von: **Lukas Daubner** (*Lehrstuhl für Politische Soziologie an der Universität Bielefeld*)

Hochschulräte verkörpern die Veränderungen, die sich seit gut 20 Jahren an deutschen Hochschulen abspielen. Sie versinnbildlichen für Kritiker_innen dieser Veränderungen die Zunahme von wirtschaftlichen Interessen in Forschung und Lehre, Befürworter_innen sehen in ihnen dagegen einen Heilsbringer der effektiven Steuerung von Hochschulen. Die Einführung von Hochschulräten im Zug der am New Public Management (NPM) orientierten Hochschulreformen ist, so kann man in der Zwischenzeit sagen, begleitet worden von sowohl überzogenen Sorgen, wie auch Hoffnungen. Das NPM reflektiert die Privatisierungstendenzen seit den 1980er Jahren. Mittels der Privatwirtschaft entlehnten Methoden sollte die öffentliche Verwaltung zum wirtschaftlicheren Entscheiden angetrieben werden. Dabei geht es um Praktiken wie der Leistungsmessung, die Bevorzugung „schlanker“ Organisationsformen und flacher Hierarchien in Verbindung mit kleineren Organisationseinheiten statt bürokratischer Großapparate. Des Weiteren wurde stark auf Wettbewerbsmechanismen sowie Qualitätsmanagement gesetzt und versucht, staatliche (Detail)Steuerung zurückzudrängen (Seibel 2016). Die Reformen sind an der neoliberalen Trias Rationalität, Effizienz und Rechenschaftslegung orientiert.

Neue Steuerungsvorstellungen und -hoffnungen

Wie die vergleichende Hochschulforschung zeigt, kann ab den 1990er Jahren eine Veränderung der traditionellen Leitungs- und Steuerungsstrukturen in fast allen europäischen Hochschulsystemen beobachtet werden. Mit etwas zeitlicher Verzögerung reagierte auch die deutsche Politik auf die unter anderem von Wirtschaftsverbänden und Hochschulleitungen immer lauter werdende Kritik am Hochschulsystem. Dies sei nicht wandlungsfähig genug, würde zu wenig innovativ sein und verlöre deshalb im internationalen Wettbewerb um „Köpfe“ wie Gelder. Als Mittel im weltweiten Kampf um Kapital, Studierende sowie Forschende wurde eine Loslösung der Hochschulen aus den staatlichen „Fesseln“ propagiert. Die Hochschulen sollten zu autonomen Organisationen werden und losgelöst vom Staat entscheiden können. Die Idee des „Neuen Steuerungsmodells“, wie das NPM auch genannt wird, ist es, dass Zielvereinbarungen die klassische kameralistische Verwaltungsführung ablösen. Hochschulräte stellen dabei nur einen Baustein von mehreren dar. Das ausgemachte Ziel bestand darin, die professorale Macht zu

schwächen und hierarchische Elemente zu stärken. Am konsequentesten wurde dieser Gedanke mit dem 2007 von der schwarz-gelben Landesregierung verabschiedeten „Hochschulfreiheitsgesetz“ in NRW umgesetzt. Die Autonomie der Hochschulen wurde hier dadurch gestärkt, dass sie zu rechtsfähigen Körperschaften des öffentlichen Rechts geändert wurden (Scherer 2013).

Mit dem Rückzug der Wissenschaftsministerien der meisten Bundesländer aus der direkten Hochschulsteuerung sollten die Hochschulräte als gesellschaftliches Korrektiv fungieren. Mit der zunehmenden Freiheit, so das Argument, müssen die Hochschulen auch mehr Verantwortung tragen. Vergleichbar mit den Aufsichtsräten von Aktiengesellschaften[1] sollten Hochschulräte als Kontrollgremien gestaltet werden. Mit der Einführung der Hochschulräte bestand die Hoffnung der Befürworter darin, dass sie zu einem effizienteren und flexibleren Entscheiden der Hochschulen beitragen würden. Zudem sollten sie Innovationen fördern und eine Öffnung der Hochschule gegenüber der Gesellschaft und speziell gegenüber der Wirtschaft, ermöglichen. Kurz, die als verstaubt wahrgenommene Wissenschaft sollte aus ihrem Elfenbeinturm gelockt und stärker mit der gesellschaftlichen und vor allem wirtschaftlichen Realität konfrontiert werden.

Begleitet wurde die Einführung der Hochschulräte von massiver Kritik. Von Seiten vieler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aber auch zivilgesellschaftlicher Akteure – etwa auch vom DGB – bestand die Befürchtung, dass Hochschulräte ohne demokratische Legitimation die neoliberale Vorstellung einer „unternehmerischen Hochschule“ Vorschub leisten werden.

Soviel zu den Hoffnungen und Befürchtungen. Wie ist der Stand heute? Und was kann über die Zusammensetzung und Ausgestaltung der Hochschulräte nach knapp 20 Jahren Bestehen dieser gesagt werden?

Aufgaben, Zusammensetzung & Ausgestaltung von Hochschulräten

In 14 Bundesländern ist im jeweiligen Landeshochschulgesetz festgeschrieben, dass Hochschulen einen Hochschulrat einrichten müssen. Bremen und Brandenburg stellen hier die Ausnahmen dar: Bremen sieht kein entsprechendes Gremium vor und in Brandenburg besteht ein Landeshochschulrat für alle Hochschulen. Die Ausgestaltung der jeweiligen Landeshochschulgesetze divergieren zum Teil deutlich. Insgesamt kann aber zwischen Entscheidungs-, Aufsichts- sowie Beratungsfunktionen unterschieden werden. Mit der Expertise aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, etwa Wirtschaft, Politik oder Kultur, sollen wichtige Trends früh in die Hochschulen hineingetragen werden und dazu beitragen, die Entscheidungen der Hochschulleitungen besser zu fundieren. Eine weitere – strittige – Funktion ist, dass Hochschulräte die Aufsichtsfunktionen

übernehmen sollen, die zuvor der Staat innehatte. Hierzu zählen u.a. die Kontrolle des Budgets sowie die Wahl sowie Abwahl des Rektorats.

Wie Linda Jochheim u.a. (2016) festgestellt haben, bestehen zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede bei den Kompetenzen der Hochschulräte hinsichtlich der Mittelvergabe sowie der Erstellung des Haushalts- und Wirtschaftsplans. Diese sind in Baden-Württemberg und dem Saarland sehr hoch, in Sachsen-Anhalt, Niedersachsen sowie Brandenburg deutlich geringer. Hinsichtlich der Einrichtung, Änderung oder Aufhebung von Studiengängen haben momentan nur die Hochschulräte Bayerns Entscheidungskompetenzen. In Berlin dagegen können Hochschulräte (theoretisch) Einfluss auf Veränderungen von Fakultäten nehmen. In fast allen Bundesländern haben Hochschulräte Einfluss auf die Erstellung von Struktur- und Entwicklungsplänen. An der Wahl oder Abwahl von Rektoratsmitgliedern sind in allen Bundesländern, bis auf Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, Hochschulräte in unterschiedlicher Art und Weise beteiligt. Im Zeitverlauf haben Jochheim u.a. (2016) allerdings festgestellt, dass die Möglichkeiten zur Einflussnahme in das operative Geschäft sowie bei der Wahl und Abwahl des Rektorats durch den Gesetzgeber tendenziell eher eingeschränkt wurden. Dies gilt beispielsweise für NRW. Dort hatte die rot-grüne Regierung 2006, das sehr liberale „Hochschulfreiheitsgesetz“ der Vorgängerregierung – unter massiver Kritik der Hochschulräte – in ihrem „Hochschulzukunftsgesetz“ hinsichtlich der Autonomie der Hochschulen in Teilen abgeschwächt. Trotz der tendenziellen Abnahme von Kompetenzen, bleiben Hochschulräten weiterhin formale Einflussmöglichkeiten. In NRW dürfen sie in einer neuerlichen Novelle des Hochschulgesetzes an Stelle des zuständigen Ministeriums den Hochschulentwicklungsplan abstimmen.

Hochschulräte sind in der Regel dazu verpflichtet, mindestens einmal jährlich einen Rechenschaftsbericht vorzulegen. Darüber hinaus ist der Kontakt mit der Hochschulöffentlichkeit unterschiedlich verteilt: Am meisten Kontakt haben die Hochschulräte mit den Rektoraten. Mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Statusgruppen bestehen weit weniger Kontakte. Akteure wie der Personalrat etwa treten äußerst selten mit Hochschulräten in Verbindung, ebenso das wissenschaftsunterstützende Personal. Erstaunlicherweise gilt dies ebenso für Dekaninnen und Dekane und Mitglieder des akademischen Senats. Häufiger dagegen bestehen Kontakte zu Studierenden sowie zu dem wissenschaftlichen Personal (Jochheim et al. 2016).

Wer sind die Mitglieder der Hochschulräte?

Nicht nur die Kompetenzen von Hochschulräten sind Gegenstand von Diskussionen. Auch die Frage der Mitgliedschaft ist umstritten. Generell kann zwischen rein extern besetzten Hochschulräten (in Hessen, Mecklenburg-

Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Saarland) und solchen unterschieden werden, die aus hochschulinternen und -externen Personen rekrutieren. Generell nehmen Hochschulrätinnen und -räte ihre Aufgaben ehrenamtlich wahr, können aber in der Regel eine Aufwandsentschädigung geltend machen.

Befürchtet wurde von Kritiker_innen, dass vor allem Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft die Mehrheit in den Hochschulräten stellen würden und damit einen großen Einfluss erlangen. Wie Studien zeigen, ist das aber nicht der Fall. Bei extern oder gemischt besetzten Hochschulräten kommen 44% aus der Wissenschaft (z.B. von anderen Hochschulen). Hierbei handelt es sich immer häufiger um emeritierte Professorinnen und Professoren sowie Angehörige von außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Ca. ein Drittel der Mitglieder sind aus der Wirtschaft. Hier machen wiederum Großunternehmen eine deutliche Mehrheit aus. Personen aus dem öffentlichen Leben, etwa aus der Politik oder Kultur sind nur zu einem kleinen Teil vertreten. Erhebungen zeigen außerdem, dass zwei Drittel der intern besetzten Hochschulräte Professorinnen und Professoren sind – der Anteil ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Das nichtprofessorale wissenschaftlich Personal sowie Studierenden sind dagegen nur in geringem Maße vertreten.

Ebenfalls sind nur wenige Vertreterinnen und Vertreter der Gewerkschaften in den Hochschulräten vertreten. Zur Einführung bestand bei ihnen die Hoffnung, dass sie die Arbeit der Hochschulräte beeinflussen können. Themen die die Gewerkschaftler_innen einbringen wollten, waren die Verzahnung von Wissenschaft und Arbeitswelt sowie eine bessere Finanz- sowie Personalausstattung der Hochschulen, wie eine von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Studie des Politikwissenschaftlers Jörg Bogumil und Kollegen beschreibt (2007: 50). Allerdings besteht dazu kaum die Chance, da Gewerkschaftler_innen nur in wenigen Hochschulräten zu finden sind. Hochschulräte fungieren demnach nicht als „Brücke in die Gesellschaft“. Der überwiegende Teil der Mitglieder kommt aus der Wissenschaft und Wirtschaft. Auch der Vorsitz der Hochschulräte, so Rübken und Schütz (2013), wird überwiegend von Personen aus dem Wissenschaftssystem übernommen. Danach folgt die Berufsgruppe der Manager. Insbesondere Frauen sind – wie im oberen Hochschulmanagement insgesamt – stark unterrepräsentiert.

Wirkung von Hochschulräten

Interessanter als die formalen Kompetenzen und Zusammensetzung der Hochschulräte ist, wie sie tatsächlich auf die Hochschulen wirken. Diktieren sie wirklich eine neoliberale Agenda? Oder ist die Wirkung gering, da bei durchschnittlich vier Treffen im Jahr gar keine ernsthafte Kontrolle möglich ist?

Zunächst kann festgehalten werden, dass allein die Existenz eines zusätzlichen Gremiums in der Hochschule die Machtbalance zwischen akademischem Senat, Ministerium und Hochschulleitung verändert. Insbesondere, da Hochschulräte dem akademischen Senat – dem demokratischen Entscheidungsgremium an Hochschulen – sowie den Ministerien zunächst (Aufsichts-)Kompetenzen abgraben haben. So können immer wieder Frontstellungen zwischen Senat und Hochschulrat oder zwischen Hochschulleitung und Hochschulrat beobachtet werden. Eine singuläre Herrschaft der Hochschulräte wird gleichwohl nicht ausgeübt. Zum Teil sind die Kompetenzen in der Zwischenzeit auch gerichtlich gestützt worden. So wurden die akademischen Senate durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts wieder gestärkt. Die grundgesetzlich verankerte Freiheit von Forschung und Lehre wird so ausgelegt, dass die Senate bei der Wahl von Hochschulleitungen mindestens die gleichen Rechte haben sollen wie Hochschulräte.[2]

Vertreterinnen und Vertreter von Hochschulräten selbst schätzen ihren Einfluss auf Entscheidungen interessanterweise als eher gering ein. Zwar haben sie in vielen Bundesländern bei wichtigen Personalentscheidungen Einfluss, das laufende Geschäft der Hochschule können sie kaum überblicken. Bei durchschnittlich vier Treffen im Jahr ist das nicht überraschend. Sie begegnen dabei denselben Hürden, wie andere Kontrollgremien. Erschwert werden eine mögliche Einflussnahme sowie eine Kontrolle dadurch, dass nicht einmal ein Drittel der Räte über eine Unterstützungsstruktur verfügen, etwa ein Sekretariat. Zudem bereiten Hochschulleitungen die Informationen für die Hochschulratssitzungen auf, so dass sie dadurch Einfluss über die Art und Weise der Informationen nehmen können.

Im besten Fall treten Hochschulräte als Partner der Hochschulleitungen sowie der akademischen Senate auf. Verfügen sie über Expertise über des Wissenschafts- und Hochschulsystems oder über Kontakte zu regionalen sowie überregionalen Akteuren, können sie den Hochschulleitungen eine Hilfe sein. Den Rektoraten, so Jochheim und Kollegen (2016), sind die Managementqualitäten der Hochschulratsmitglieder insgesamt weniger wichtig. Sie schätzen vor allem den zusätzlichen externen Sachverstand sowie Hilfestellung bei der Erarbeitung von strategischen Zielen sowie dem Durchstehen von Reformen.

Das Bild (und für mache, das Schreckensgespenst) der „unternehmerischen Hochschule“ hat in den vergangenen Jahren in der Hochschulpolitik insgesamt an Anziehungskraft verloren. Zum einen sind überzogene Kompetenzen von Rektoraten und Hochschulräten durch gerichtliche Entscheidungen korrigiert worden. Zum anderen zeigt sich, dass im hochschulischen Alltag weiterhin vielfach mehr durch Koordination und Abstimmung der unterschiedlichen Parteien entschieden wird, als durch bloße Anordnungen von oben (Aljets & Lettkemann 2012).

Eine nüchterne Betrachtung von Hochschulräten

Mit der Institution des Hochschulrats ist ein weiterer Akteur im hochschulischen Steuerungs- und Leitungsgefüge entstanden. Nach einigen Kontroversen hat dieser mittlerweile seinen Platz in der Hochschule gefunden (Bogumil et al. 2013: 149f.). Die Auswirkungen der Arbeit der Hochschulräte sind allerdings je nach Bundesland und Hochschule sehr unterschiedlich. Die befürchtete „feindliche Übernahme“ durch die Wirtschaft ist dabei ausgeblieben. Die bisherigen Studien und die Entscheidungsrealität an den meisten Hochschulen deutet auch nicht darauf hin, dass sich das mittelfristig ändert. Es ist daher ratsam, die Diskussion über Hochschulräte nüchtern zu betrachten. Hochschulräte können aufgrund der häufig geringen Taktung ihrer Treffen und des beschränkten Sachverstands nur bestimmte Aufgaben überzeugend wahrnehmen. Gleichwohl ist die Machtverteilung zwischen Hochschulräten, Hochschulleitungen, Ministerien und akademischen Senaten in den unterschiedlichen Landeshochschulgesetzen unterschiedlich definiert. Daher fällt es schwer, eine abschließende Einschätzung zu geben. Es muss für jedes Bundesland und für jede Hochschule einzeln betrachtet werden, wie die Hochschulgremien in Beziehung stehen, welche Kompetenzen sie haben und wie diese ausgenutzt werden.

Der Gesetzgeber hat die Kompetenzen der Hochschulräte in vielen Bundesländern in den vergangenen Jahren allerdings wieder eingeschränkt. Insbesondere beim Controlling, wo Hochschulräte ihre Zentralkompetenz sehen, wurde die Möglichkeiten beschnitten. Hier haben viele Bundesländer wieder mehr Kontrolle übernommen. In diesem Zusammenhang kann auch darüber diskutiert werden, ob Entscheidungen über die strategische Ausrichtung nicht tragfähiger wären, wenn sie vom akademischen Senat und der Hochschulleitung erarbeitet und entschieden würden? Strategieentscheidungen „von oben“ enden – insbesondere in einer Organisation wie der Hochschule, in der die Arbeit des akademischen Personals nur geringfügig gesteuert werden kann – häufig als Papiertiger.

Auch das Ziel, die Gesellschaft in die Hochschulen zu holen – wobei sich dabei die Frage stellt, wo sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler befinden sollten, wenn nicht in der Gesellschaft – wird, wie im Hinblick auf die durchschnittliche Besetzung von Hochschulräten gezeigt wurde, nicht erreicht. Hierfür müssten diese diverser besetzt werden: Vertreter_innen von Arbeitnehmer- wie Arbeitgeberverbänden, Umweltorganisationen, Kirchen, Informatikverbänden usw. müssten einen Sitz erhalten. Es stellt sich dann allerdings die Frage, wie ein so aufgeblasenes Gremium noch sinnvollerweise diskutieren und entscheiden kann. Dass Hochschulräte zunehmend zu Spielwiesen für emeritierte Professor_innen oder Manager_innen im (Un)Ruhestand werden, ist aber wohl auch nicht der richtige Weg.

Aus Perspektive der Mitarbeitenden aus Verwaltung und Technik stellen Hochschulräte keinen Gewinn dar. Haben sie im akademischen Senat häufig ein Partizipationsrecht, sind Hochschulräte dem wissenschaftsunterstützenden Personal nur zur Berichterstattung verpflichtet. Sie können somit keinen aktiven Einfluss auf die Hochschulräte ausüben. Hinzu kommt, dass es, nach Einschätzung von Hochschulratsmitgliedern, in knapp der Hälfte der Fälle nie zu Treffen zwischen Vertreter_innen des Personalrats kommt und in einem Drittel nur selten solche Treffen stattfinden.

Bei der Diskussion über die Wirkung oder Nichtwirkung von Hochschulräten darf zweierlei nicht vergessen werden: Zum einen spielt, anders als es vielfach dargestellt wird, der Staat weiterhin eine große Rolle bei der (indirekten) Hochschulsteuerung: Er trägt mit Abstand die Hauptlast der Finanzierung, legt die Parameter für die leistungsorientierte Mittelvergabe fest, definiert Förderlinien und den regulatorischen Rahmen, in dem Hochschulen agieren. Zum anderen, und das zeigen organisationssoziologische Studien immer wieder, kann Forschung und Lehre nur in äußerst geringem Maße von außen gesteuert werden. Beide sind von so genannten „unklaren Technologien“ (Luhmann & Schorr 1982) geprägt. Anders als in der Produktion eines Unternehmens, ist es der Leitung einer Hochschule weitestgehend unklar, was zu guten (oder gar exzellenten) Forschungs- und Lehrergebnissen führt. Nicht ohne Grund hat sich die Arbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den vergangenen Jahren, trotz vielfältiger Bemühungen, kaum geändert. Zudem ist der Einfluss der akademischen Selbstverwaltung an deutschen Hochschulen immer noch stark.

Hochschulpolitisch würde es aus den genannten Gründen lohnen, darüber zu debattieren, ob weiterhin Bedarf an Hochschulräten besteht. Wie skizziert wurde, können viele zugeschriebenen oder erwünschten Funktionen nicht erreicht werden oder sie könnten von anderen Akteuren übernommen werden. Aus einer organisationssoziologischen Perspektive besteht allerdings Grund zur Annahme, dass es sich bei Hochschulräten insbesondere um symbolische Politik handelt: Sie signalisieren Rechenschaftspflicht, Transparenz und Effizienz. Um diese Signale an die Gesellschaft scheint es insbesondere zu gehen, weniger um die eigentlichen Tätigkeiten. Sollte dies der Fall sein, wird hochschulpolitisch auch zukünftig an ihnen festgehalten werden sowie Aufgaben an sie delegiert werden. Der Grund hierfür ist, dass ein Hochschulrat mittlerweile zum Inventar der modernen Hochschule dazugehört.

Anmerkungen:

[1] In manchen privaten Hochschulen heißen die Räte auch tatsächlich Aufsichtsräte. Weitere Bezeichnungen sind „Kuratorium“, „Landeshochschulrat“, „Stiftungsrat“ oder „Board of Governors“ (vgl. Rübken & Schütz 2013).

[2] Vgl. Erster Senats des Bundesverfassungsgerichtes, 20. Juli 2010:
http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100720_1bvr074806.html.

Literatur:

Aljets, Enno & Eric Lettkemann 2012. Hochschulleitung und Forscher: Von wechselseitiger Nichtbeachtung zu wechselseitiger Abhängigkeit. Hochschule als Organisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 131-153.

Bogumil, Jörg 2007. Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument?: eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche; Abschlussbericht. Hans-Böckler-Stiftung.

Jochheim, Linda, Jörg Bogumil & Rolf G. Heinze 2016. Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument von Universitäten? Eine empirische Analyse ihrer Wirkungsweise. der moderne staat – dms: Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management 9.1.

Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik 1, 11-40.

Röbken, Heinke & Marcel Schütz 2013. Hochschulräte. Eine empirische Bestandsaufnahme ihrer Zusammensetzung. die Hochschule 2.2013, 96-107.

Scherm, Ewald 2014. Management und Universität:(k) eine konfliktäre Beziehung. Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie, 1-34.

Seibel, Wolfgang 2016. Verwaltung verstehen: eine theoriegeschichtliche Einführung. Suhrkamp Verlag.

Hochschulräte – kein echtes Bindeglied zur Gesellschaft, aber deshalb auch verzichtbar?

Von: **Sonja Bolenius** (*Referatsleiterin für Hochschul- und Wissenschaftspolitik in der Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit im DGB Bundesvorstand*)

Die Einführung der Hochschulräte war mit großen Erwartungen verbunden. Nach dem Vorbild des New Public Managements sollte die Autonomie der Hochschulen sowie ihrer Leitungsstrukturen gestärkt werden. Hochschulräte sollten zudem die Hochschule in einen Austausch mit der Gesellschaft bringen. Nach gut 20 Jahren Erfahrung zeigt sich, dass die Aufteilung der Verantwortlichkeiten und Aufgaben ebenso wie ihre Zusammensetzung noch nicht optimal sind. Die Räte sollten die Hochschulen beraten und unterstützen, Diskussionen und Entwicklungen anregen und die Verantwortlichen in einen Dialog bringen, nicht entscheiden. Transparenz, Pluralität und eine Stärkung der demokratischen Debatten- und Entscheidungskultur sollten dabei leitend sein.

Hochschulräte (je nach Bundesland auch Kuratorium, Landeshochschulrat, Stiftungsrat, Universitätsrat oder wissenschaftlicher Beirat) sind – bei aller Heterogenität der ihnen gewährten Befugnisse – von der Idee her so etwas wie Aufsichtsräte; nur eben für Hochschulen, anstatt für große Unternehmen. Aber Hochschulen sind keine Unternehmen. Daran ändert sich auch nichts, wenn man sie wie in Nordrhein-Westfalen geschehen zu Körperschaften öffentlichen Rechts macht. Trotzdem haben die Hochschulräte in vielen Bundesländern wichtige Kontrollfunktionen gegenüber Hochschulleitungen und Senaten übertragen bekommen, die zuvor durch das jeweilige Parlament oder Ministerium sowie die akademische Selbstverwaltung übernommen wurden. Das Legitimitätsproblem der Hochschulräte ist nach wie vor weitgehend ungelöst. Denn in der Regel sind die Hochschulräte keiner demokratisch legitimierten Instanz rechenschaftspflichtig oder gar haftbar. Dafür ist der jährlich vorzulegende Rechenschaftsbericht, zu dem sie zumeist verpflichtet sind, kein adäquater Ersatz. In NRW, wo Hochschulräte phasenweise sehr weitreichende Befugnisse hatten, zum Beispiel über Teile der Rektoratsgehälter zu entscheiden, waren die Gehälter der Hochschulrektoren geradezu explodiert[1]. Dort, wo Hochschulräte keinen Einfluss auf die Bezüge der Rektorinnen und Rektoren haben, haben sich keine vergleichbaren Entwicklungen abgespielt[2]. Das ist keine Bagatelle denn trotz gestiegener Drittmittelquoten erfolgt die Finanzierung der Hochschulen nach wie vor im Wesentlichen aus Steuergeldern. Deshalb ist die Politik auch in der Verantwortung den politischen Rahmen für die Mittelverwendung der Hochschulen zu setzen und diese zu kontrollieren.

Eine Idee – die durchaus charmant klingt – war, über die Hochschulräte eine Tür zu öffnen, über die die Gesellschaft in einen systematischen Austausch mit den Hochschulen gebracht werden und auch zumindest in Teilen Verantwortung für sie übernehmen kann. Bezogen auf die reale Zusammensetzung der Hochschulräte, muss man konstatieren, dass dieses Ziel weitgehend verfehlt wurde. Wie Lukas Daubner in seinem Beitrag aufzeigt, variiert die Zusammensetzung nach gesellschaftlichen Gruppen, die in den Hochschulräten vertreten sind zwar erheblich, es dominieren aber Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft selber. An zweiter Stelle folgen Mitglieder aus der Wirtschaft, wobei diese weit überwiegend großbetrieblichen Strukturen zuzuordnen sind. Studierende und Repräsentanten des wissenschaftsstützenden Personals finden sich nur vereinzelt. Letztlich gilt das sowohl für extern oder gemischt besetzte Hochschulräte als auch für intern besetzte Hochschulräte, bei denen die Professorinnen und Professoren zwei Drittel der Sitze innehaben und das auch noch mit steigender Tendenz. Erschreckend gering fällt nach wie vor der Frauenanteil aus. 2018 waren von 3.649 Hochschulratsmitgliedern nur 1.234 Frauen. Lukas Daubner ist zuzustimmen, dass Hochschulräte nicht als „Brücke in die Gesellschaft“ fungieren. Sie bilden nicht einmal im Ansatz die Vielfalt der Gesellschaft ab.

Aber Hochschulräte sollten nicht nur die Gesellschaft in die Hochschulen holen, sie sollten den Hochschulen auch Impulse von außen für ihre Entwicklung geben. Aber selbst das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) – eine gemeinsame Gründung der Bertelsmann-Stiftung und der Hochschulrektorenkonferenz – kam in einer Studie über das „strategische Management an den Hochschulen“ zu dem Ergebnis, dass die Räte kaum fachliche Impulse geben, obwohl sie durchaus die Macht hätten Strategien einzufordern.

Entscheidend ist die Frage, wie die Hochschulen ihre gesellschaftliche Aufgabe verstehen und umsetzen und wie es ihnen gelingt, ihr Handeln zu vermitteln und zu legitimieren. An Hochschulen praktizierte Wissenschaft darf nicht dem marktwirtschaftlichen Wettbewerb unterworfen werden, sondern muss in demokratische Verfahren und Strukturen eingebunden und transparent sein. Der gesellschaftliche Kern der Wissenschaftsfreiheit liegt in dem Beitrag der Wissenschaften zu einem vernunftgeleiteten, sozial gerechten, friedlichen und demokratischen Gemeinwesen. Gerade in Zeiten politischer Polarisierung und fortgesetzter Angriffe auf die Wissenschaftsfreiheit, auch im Bologna-Raum, gewinnt das an Bedeutung. Wesentlich ist aus gewerkschaftlicher Perspektive ein klares Bekenntnis zu Demokratie und Mitbestimmung und zu einer transparenten Wissenschaft in öffentlicher Verantwortung. Wir brauchen mehr und nicht weniger Mitbestimmung und Partizipation aller Gruppen an den Hochschulen.

Eine repräsentative Telefonbefragung des Wissenschaftsbarometers 2018 hat ernüchternde Ergebnisse ergeben. Nur 40 Prozent der Befragten glauben, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tatsächlich zum Wohl der Gesellschaft

forschen, 46 Prozent sind unentschlossen. Der bedeutendste Grund, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu misstrauen, ist nach Einschätzung der Befragten die Abhängigkeit von Geldgebern. Außerdem empfinden über zwei Drittel der Befragten den Einfluss der Wirtschaft auf die Wissenschaft als zu groß[3].

Diese Bedenken müssen die Hochschulen und die Politik ernst nehmen. Zumal eine Reihe fragwürdiger Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen oder Stiftungen zu Fragen durchaus Anlass geben, vor denen auch die Hochschulräte die Hochschulen nicht bewahrt haben, beispielsweise in Mainz[4]. Es ist fatal wenn die Bevölkerung zunehmend wissenschaftliche Ergebnisse und damit auch die Wissenschaft selbst in Frage stellt.

Um diesen Bedenken wirkungsvoll zu begegnen, müssten Hochschulräte bzw. Kuratorien wirklich die Gesellschaft in die Hochschule holen. Dazu gehören Vertreterinnen und Vertreter verschiedener gesellschaftlicher Interessensgruppen. Insbesondere der Gewerkschaften ebenso wie der Spitzenverbände der Wirtschaft oder aus Kirchen, Kultur und Wissenschaft. Nur eine breite Beteiligung und eine Durchsetzung demokratischer und transparenter Strukturen in den Hochschulverfassungen stellen eine freie Wissenschaft in sozialen und demokratischen Hochschulen sicher. Dazu gehört, dass die plural zusammengesetzten Hochschulräte oder Kuratorien im Wesentlichen eine beratende Funktion haben, ergänzt um ein Initiativ- und Antragsrecht im Akademischen Senat. Der Akademische Senat soll sich mit Beratungsergebnissen und Vorschlägen der Hochschulräte bzw. Kuratorien auseinandersetzen. So behalten diese ihre Eigenständigkeit, sind in der Lage Impulse in die Entscheidungsgremien der akademischen Selbstverwaltung einzuspeisen, Beschlüsse und Initiativen zu initiieren und werden gleichzeitig in die Hochschuldemokratie integriert und damit legitimiert. Für diese Hochschulräte oder Kuratorien muss eine Frauenquote gesetzlich verankert werden[5].

Der Staat und die Parlamente müssen dabei die Verantwortung für die finanzielle Ausstattung und die Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Arbeit behalten und wahrnehmen. Denn die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft und die staatliche Verantwortung für die Hochschulen gehören zusammen. Die Hochschulen müssen nach außen transparent arbeiten und gegenüber der Gesellschaft Rechenschaft über ihr Handeln ablegen. Und eine Hochschule, die ihren Beitrag für eine demokratische Gesellschaft leisten soll, braucht selbst ein hohes Maß an innerer Demokratie und eine gelebte Partizipationskultur. Die demokratische Teilhabe aller Hochschulangehörigen und die Mitbestimmung der Beschäftigten müssen deshalb nicht nur erhalten, sondern ausgebaut werden.

Anmerkungen:

[1] <https://www.tagesspiegel.de/wissen/was-uni-chefs-verdienen-aerger-um-schnell-steigende-gehaelter-der-uni-rektoren/9531172.html>

[2] <https://www.wp.de/politik/warum-hochschul-rektoren-so-viel-geld-verdienen-id9023987.html?one=true>

[3] <https://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/wissenschaftsbarometer/wissenschaftsbarometer-2018/>

[4] vgl.: [https://www.tagesspiegel.de/wissen/bezahlte-wissenschaft-wie-unis-sich-von-unternehmen-ueber-den-tisch-ziehen-](https://www.tagesspiegel.de/wissen/bezahlte-wissenschaft-wie-unis-sich-von-unternehmen-ueber-den-tisch-ziehen-lassen/24103418.html)

[lassen/24103418.html](https://www.tagesspiegel.de/wissen/bezahlte-wissenschaft-wie-unis-sich-von-unternehmen-ueber-den-tisch-ziehen-lassen/24103418.html) oder: <https://medwatch.de/2018/05/04/boehringer-stiftung-und-uni-mainz-umstrittene-millionenfoerderung-geht-in-naechste-runde/>

[5] vgl.: DGB-Bundesvorstandsbeschluss „Mehr Demokratie statt ‚unternehmerischer‘ Hochschulräte“ <https://www.dgb.de/-/6S1>

Von der Aktualität der Forderung nach sozialer Durchlässigkeit

Von: **Barbara Hemkes** (*Leiterin des Arbeitsbereichs „Innovative Weiterbildung, Durchlässigkeit, Modellversuche“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*)

Im deutschen Bildungssystem konnten Berufsbildung und Hochschulen aufgrund ihrer institutionellen Trennung bislang weitgehend unabhängig voneinander agieren. Dies hat sich in den letzten rund 15 Jahren allerdings grundlegend verändert: Gefordert wird ein durchlässigeres Bildungssystem, das sowohl sozial motivierte Bestrebungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit als auch wirtschaftliche Ziele zur Sicherung hochqualifizierter Fachkräfte adressiert. (vergl. Hemkes/Wilbers 2019). Im Zuge der Förderung von Durchlässigkeit wird das Verhältnis von Berufsbildung und Hochschulen neu justiert. Dies gilt umso mehr für die duale Berufsbildung, die sich zum Teil neuen Legitimationszwängen ausgesetzt sieht und sich abgrenzend wie auch anschlussfähig gegenüber der Hochschule behaupten muss.

Der Beitrag geht aus Sicht der Berufsbildung der Frage nach, wie das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Hochschule gestaltet werden kann, um Durchlässigkeit im Bildungssystem zu verankern. Im ersten Teil wird skizziert, wie sich die Berufsbildung unter den Vorzeichen von Konkurrenz und Gleichwertigkeit zur Hochschule aufstellt. Mit Blick auf die Entwicklungen in der Praxis plädiert der Beitrag im zweiten Teil für ein erweitertes Verständnis von Durchlässigkeit, das über einseitige Öffnungen und Flexibilisierung individueller Bildungswege hinaus geht. Damit verbunden ist die Herausforderung, Durchlässigkeit als gemeinsame Aufgabe zu gestalten. Wie dies bereits in der Praxis realisiert wird und welche bildungspolitischen Implikationen damit verbunden sind, steht im Mittelpunkt des dritten Teils.

Bezüge zwischen Berufsbildung und Hochschule im Kontext von Durchlässigkeit

Konkurrenz statt Ko-Existenz

Politisch gewollt – und entsprechend befördert – sind Bildungsaspirationen, die auf eine Höherqualifizierung durch ein Studium zielen. Noch vor rund zwanzig Jahren war das Studium ein Bildungsweg, der nur einem vergleichsweise kleineren Teil der Absolvent*innen offen stand. Heute liegen die Zahlen der Neuzugänge in die Hochschule und in die duale Ausbildung mit etwa 500.000 jungen Menschen etwa gleichauf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Allokationen, die auf einen restriktiven, sozial hochselektiven Zugang zur gymnasialen Oberstufe in

einem dreigliedrigen Schulsystem beruhen und einen Großteil der Schüler*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung auf die Berufsbildung verwies, sind durch die Erhöhung der Abiturientenquote weniger verfügbar. Infolge dessen hat sich eine bisher nicht gekannte Konkurrenz zwischen Ausbildung und Studium herausgebildet, sowohl bei der Bildungswegentscheidung nach der Sekundarstufe 1 oder später nach dem Erwerb der schulischen Hochschulreife. Ein erheblicher größerer Teil der jungen Menschen wählt dabei den hochschulischen Weg in den Beruf. Auch wenn der Rückgang in der beruflichen Ausbildung nicht unmittelbar und allein durch den Zuwachs an den begründet werden kann (Dionisius/Illiger 2017), setzt diese Entwicklung die Berufsbildung unter Druck.

Durch die Öffnung der Hochschulen für berufliche Qualifikationen („Studium ohne Abitur“) wurde zudem ein neuer Zugang zum Studium geschaffen, indem mit einem berufsqualifizierenden Abschluss in Kombination mit Berufserfahrung eine – wenn auch eingeschränkte – Hochschulzugangsberechtigung erworben wird; ein Fortbildungsabschluss auf der zweiten Aufstiegsebene ermöglicht den uneingeschränkten Hochschulzugang (Kultusministerkonferenz der Länder 6.3.2009). Diese Beschlüsse der KMK sind in allen Bundesländern gesetzlich umgesetzt, auch wenn die Voraussetzungen und Bedingungen für den Hochschulzugang zum Teil sehr unterschiedlich geregelt wurden. Damit ist eine Grundfeste der Trennung von beruflicher und hochschulischer Bildung gefallen. Nicht mehr allein das Abitur führt zum Studium, sondern die berufliche Ausbildung berechtigt dazu – ohne Umweg über die Abendschule. Dieser sog. 3. Bildungsweg wird immer noch wenig, aber doch stetig steigend genutzt. Aktuell haben rd. 60.000 Studierende den Zugang zur Hochschule über den Beruf gewählt, vor 15 Jahren waren es nur 8.500 (Centrum für Hochschulentwicklung 2019). Formal kommt dies einem Paradigmenwechsel gleich: Berufsbildung und die schulische Sekundarstufe 2 sind alternative, wenn auch noch nicht gleichberechtigte Pfade ins Studium.

Mit der Öffnung der Hochschulen bewegen sich die Bildungsbereiche auf einem gemeinsamen Markt, auf dem sie an ihren Rändern konkurrierend ähnliche Bedarfe bedienen. Denn Hochschule und berufliche Bildung müssen sich gleichermaßen darauf einstellen, dass der soziostrukturelle und technologische Wandel nach neuen Kompetenzprofilen (Wissenschaftsrat 11.4.2014) verlangt, die mit „Verberuflichung der Hochschulen – Akademisierung der Berufswelt“ pointiert gekennzeichnet werden (Severing/Teichler 2013). Dies gilt nicht zuletzt für den Bereich der beruflichen Fortbildung, weil die Hochschulen auch hier zunehmend attraktive Bildungsmaßnahmen und Zertifikate für beruflich Qualifizierte anbieten. Damit erhält das von Baethge konstatierte Bildungsschisma (Baethge 2006) überhaupt erst seine Brisanz: Nicht die (schon immer dagewesene) Trennung der Bildungsbereiche ist das Problem, sondern dass die Berufsbildung – neben dem Rückzug der Betriebe – auch bei jungen Menschen an Relevanz verliert, wenn ihnen alternative Bildungswege offen stehen. Die Bewertung dieser Entwicklung

als „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) setzt im Kern darauf, die neu geschaffenen Wahlmöglichkeiten (für die Schulabsolventinnen und -absolventen) wieder zu begrenzen, um die Exklusivität der Hochschulen zu schützen. Die Berufsbildung ist bestrebt, im Zuge der neuen Konkurrenz die eigene Marktposition durch erhöhte Attraktivität zu stärken. So werden die berufliche Fortbildung als „Höhere Berufsbildung“ etikettiert und Laufbahnkonzepte innerhalb der Berufsbildung ausgewiesen, die als gleichwertige Karrierewege konkurrierend zu Bachelor und Master beworben werden. Damit zielt die berufliche Bildung vor allem auf Schulabsolvent*innen. Zugleich öffnet sie sich aber auch vorsichtig für Lernende mit Hochschulerfahrung. Sichtbar wird dies an einer gezielten Ansprache von Studienaussteigenden, die häufig mit Verkürzungsmöglichkeiten für die Ausbildung verbunden wird. Zudem gibt es erste Änderungen in den Regularien für berufliche Fortbildungen, zu denen Studierende oder Graduierte mit dem Nachweis von Studienleistungen zugelassen werden können, wenn sie berufliche Erfahrungen mitbringen.

Gleichwertig, aber nicht gleichartig

Im Gegensatz zur relativen Schwäche gegenüber der hochschulischen Bildung auf dem gemeinsamen Markt erfährt die Berufsbildung über den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) eine erhebliche Aufwertung. Die immer wieder von der Berufsbildung behauptete Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche wird dort durch Zuordnungen zu Kompetenzniveaus abgebildet. So werden das Abitur und die abgeschlossene duale Ausbildung auf dem Niveau 4 verortet; ein Fortbildungsabschluss ein Meister, Fachwirt etc. ist auf dem DQR-Niveau 6 gleichwertig zum Bachelor. Auch dem DQR Niveau 7, das dem Master entspricht, sind schon Fortbildungsabschlüsse zugeordnet, wie bspw. der Strategische Professional oder der Berufspädagoge. Anders als in Österreich hält man in Deutschland noch daran fest, alle Bildungsabschlüsse in einem Modell abzubilden und nicht den beruflichen Strang vom hochschulischen abzukoppeln (wobei die geplanten Bezeichnungen wie Berufsbachelor oder Berufsmaster genau diese ungewollte Differenzierung betonen würden).

Allerdings, der DQR ist eine freiwillige Vereinbarung, die keine regulatorischen Wirkungen nach sich zieht. Mit der Formel „gleichwertig, aber nicht gleichartig“ wird begründet, dass mit dem DQR keine neuen Zugangsberechtigungen verbunden werden. Dies führt zu der absurd anmutenden Situation, dass ein Meisterabschluss zwar dem Bachelor im DQR gleichgestellt ist, aber nicht zur Aufnahme eines Masterstudiums berechtigt. Das gilt auch umgekehrt: Ohne beruflichen Abschluss gibt es nur bei einigen wenigen Fortbildungen die Zulassung für Hochschulabsolventent*innen.

Inwieweit aus dem DQR als koordinativer Standard (Wilbers 2014) tatsächlich ein gemeinsames Dach für das Bildungswesen entwickelt werden kann, muss mit Skepsis betrachtet werden. So hat man mit Kompetenzen zwar eine gemeinsame Bezugsgröße festgelegt, ein ungelöstes Problem ist aber, dass die berufliche Bildung diese nicht quantifizieren kann. Denn ein der hochschulischen Bildung gleichendes Leistungspunktesystem wird von der Berufsbildung abgelehnt, um die Beruflichkeit – so das Argument – über eine Modularisierung nicht zu beschädigen (Bundesministerium für Bildung und Forschung Dezember 2012). Allerdings wird mit der strikten Ablehnung von Modulen eine wichtige Chance vertan, die Kompetenzen über eine gemeinsame „Währung“ zu vergleichen und damit neue Bezüge zwischen den Bildungsbereichen zu herzustellen.

Anders gestaltet es sich bei den geregelten beruflichen Fortbildungen, weil diese nicht curricular, sondern nur hinsichtlich der Kompetenzanforderungen für die Prüfungen geregelt sind. Für eine differenzierte Zuordnung zum DQR hat der BIBB-Hauptausschuss eine einheitliche Strukturierung der Fortbildungsabschlüsse vorgelegt (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 7.4.2015). Danach gibt es drei berufliche Fortbildungsniveaus, wobei die Hierarchie der Fortbildungsabschlüsse an die Niveaus 5-7 des DQR angelehnt wurde. Durch die damit abgebildete Gleichwertigkeit der Abschlüsse wurde eine wichtige Voraussetzung geschaffen, berufliche und hochschulische Bildung auf Grundlage des DQR curricular zu verzahnen.

Durchlässigkeit in der Praxis

Übergänge und Integration

Vor allem die Öffnung der Hochschulen wurde und wird durch öffentliche Programme unterstützt. In Pilotinitiativen wie ANKOM oder dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ wird die Ermöglichung und Gestaltung von Durchlässigkeit als Aufgabe vorrangig der Hochschule gewertet und auf individuelle Übergänge zur Hochschule fokussiert. Damit wird die strukturelle Trennung und Hierarchisierung der Bildungsbereiche tendenziell fortgeschrieben. Der Anspruch, dass auch ein Übergang von der Hochschule zur Berufsbildung möglich ist, ohne als Abstieg zu gelten, wird mit der Förderung von Projekten zur Integration von Studienaussteigenden in die Berufsbildung über Jobstarter plus erhoben.

Im Zuge dieser Programme sowie zahlreicher Landes- und regionaler Initiativen wurden in der Praxis sehr vielfältige Bildungsangebote entwickelt, die jedoch über den reinen Öffnungsgedanken hinausgehen und eine hohe Bandbreite an Bezügen von beruflicher und hochschulischer Bildung aufweisen – von Informations- und Unterstützungsleistungen über die curriculare Gestaltung von Übergängen bis hin zu bildungsbereichsübergreifenden Formaten. So wurden vielfach Informations-

und Beratungsstellen auf- oder ausgebaut, die Transparenz über die Möglichkeiten des Wechsels schaffen, sowohl in den Einrichtungen der BA, der Kammern oder den Careercenter der Hochschulen. Vereinzelt wurden bildungsbereichsübergreifende Unterstützungsstrukturen, bspw. Anrechnungsdatenbanken, installiert. Brückenkurse, Einstiegstutorien oder betriebliche Praktika sollen den Übergang in den jeweils neuen Bildungsweg erleichtern. Im Kontext des Ausbaus der Weiterbildung an Hochschulen werden darüber hinaus Studiengänge angeboten, die speziell auf die spezifischen Kompetenzen beruflich Qualifizierter zugeschnitten sind. Wenig ausgeprägt sind dagegen bisher Ansätze, attraktive berufliche Fortbildungen für Bachelorabsolvent*innen als Alternative zum Masterstudium zu gestalten, in denen ein spezifischer Fokus auf die Anwendungsmöglichkeiten des hochschulischen Wissens in der beruflichen Praxis gelegt wird.

Die wohl wichtigste Entwicklung ist der große Erfolg von dualen Studiengängen, deren erheblicher Ausbau in den letzten 20 Jahren jenseits politischer Steuerung oder Finanzierung Raum griff (Graf 2013). Hybride Formate, d.h. die Kopplung von Studium und betrieblicher Ausbildung, werden in vielfältigen Modellen des dualen Studiums gestaltet, wobei hochschulische und berufliche Abschlüsse erworben werden können. Im Verständnis des dualen Studiums dominiert zumeist aber der hochschulische Part, der durch betriebliche Praxis ergänzt wird. Dass das duale Studium auch als berufliche Ausbildung gestaltet werden kann, die durch hochschulische Teile angereichert wird, ist in den dualen Studiengängen des Handwerks des Handwerks erkennbar. Hier werden die Qualifikationen zum Gesellen, Meister und Bachelor in einem Bildungsgang zusammengefasst (Hofmann/König 2017).

Einen hohen Grad der Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung weisen bildungsbereichsübergreifende Formate auf. Hierbei entwickeln Hochschule und Berufsbildung gemeinsam Angebote, die hochschulisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz curricular zusammenführen. So wurden beispielsweise im BMBF-finanzierten Projekt DQR-Bridge 5 Lernergebniseinheiten erarbeitet, mit denen sowohl ein beruflicher Fortbildungsabschluss auf dem DQR Niveau 5 als auch ECTS-Punkten erworben werden können (Hemkes u.a. 2015). Eine weitere Variante bildet die studienintegrierende Ausbildung. Diese bietet nach einem Einstieg in eine bereichsübergreifende betriebliche und hochschulische Ausbildung mehrere Optionen zur weiteren Bildungsweggestaltung, so dass gewählt werden kann, ob die berufliche Ausbildung oder das Studium oder beides als duales Studium fortgesetzt wird (Garbade/Hartung 2019).

Erweitertes Verständnis von Durchlässigkeit

Insgesamt ist im Zuge der Förderung von Durchlässigkeit ein großer Experimentier- und Erfahrungsraum entstanden, in dem innovative Formate entwickelt, erprobt, reflektiert, manchmal verworfen, vielfach etabliert und weiter entwickelt werden. Diese Vielfalt an Angeboten eröffnet eine „wider intermediate zone“ (Baethge/Wolter 2015) zwischen den Bildungsbereichen, was dazu führt, dass deren Grenzen verschwimmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Durchlässigkeit geht damit weit über die Ermöglichung des Übergangs von der beruflichen Bildung in die Hochschule hinaus. Sie umfasst zum einen, dass individuell flexible Bildungswege durch Wechselmöglichkeiten in beide Richtungen (reziprok) erleichtert werden. Zum anderen verbindet sich mit Durchlässigkeit auch der Anspruch, neue Kompetenz- und Qualifikationsprofile zu schaffen, in denen systematisch-theoretisches Wissen der Hochschule mit erfahrungsgeleiteten beruflichen Handlungskompetenzen verbunden oder verschränkt werden. Dies kann im Rahmen von begrenzten curricularen Einheiten, berufsqualifizierenden Bildungsangeboten oder im Laufe von Bildungskarrieren realisiert werden.

Durchlässigkeit hat damit mehrere Dimensionen:

- **Transitiv:** Individuelle Wechsel zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung werden reziprok ermöglicht. Vor dem Hintergrund der Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche ist Aufstieg nicht mehr einseitig mit einem Studium verbunden, sondern bezieht sich auf (die im DQR beschriebenen) Kompetenzniveaus. Die Individuen werden durch die Gestaltung von Übergängen unterstützt. Denkbar sind auch Angebote, die speziell für Lernende aus dem jeweils abgebenden Bereich zugeschnitten sind.
- **Hybrid:** Berufliche und hochschulische Bildungsmaßnahmen werden miteinander verbunden, so dass die Lernenden sich Kompetenzen aus beiden Bildungsbereichen aneignen können. Diese werden entweder in beiden Bildungsbereichen dokumentiert (Doppelqualifikation, wie beim ausbildungsintegrierendem Studium) oder nur in einem. Bisher dominiert hier das duale Studium mit Bachelorabschluss, gleichwohl sind auch Formate aus der Berufsbildung denkbar, wie etwa Fortbildungsabschlüsse, die mit hochschulischen Komponenten angereichert werden.
- **Konvergent:** Berufsbildung und Hochschule entwickeln gemeinsam neue Angebote, in denen berufliche und hochschulische Komponenten curricular zusammen geführt werden. Berufliche und hochschulische Kompetenzen werden nicht mehr getrennt und additiv erworben, sondern fließen unmittelbar zusammen. Damit entstehen neue Kompetenz- und Qualifikationsprofile, die

wechselseitig gültig sind und von den Bildungsbereichen in gemeinsamer Verantwortung zertifiziert werden.

Vorgeschlagen wird deshalb, Durchlässigkeit definitiv so zu erweitern, dass die Bildungsformate selbst in ihrem Durchlässigkeitspotenzial erfasst werden. Damit gewinnt die institutionelle Perspektive – neben der individuellen und der strukturellen – an Bedeutung. In diesem Sinne wird Durchlässigkeit als Leistung der Bildungsinstitutionen verstanden, Bezüge zu anderen Bildungsbereichen zu herzustellen und über institutionelle Begrenzungen hinweg neue Bildungsoptionen zu erschließen. Nicht zuletzt schaffen die Bildungsinstitutionen damit Gelegenheiten, von- und miteinander zu lernen, um innovative Entwicklungen für ihre Maßnahmen zu generieren (vergl. Hemkes 2018).

Koordinationen und Steuerung

Information, Vernetzung, Koproduktion

Auch wenn Durchlässigkeit nicht den gesamten Berufsbildungs- oder Hochschulbereich betrifft, sondern eher eine Herausforderung an den Rändern ist (Euler/Severing 2019), müssen die Bildungsinstitutionen mit den durch Durchlässigkeit entstehenden Interdependenzen umgehen. Sie sind nun gefordert, sich aufeinander zu beziehen, also ihre Handlungen zu koordinieren.

Während unter dem Vorzeichen von Konkurrenz Abgrenzung dominiert, erfordert die Gestaltung von Durchlässigkeit andere Formen der Koordination. Hochschulen wie auch die berufliche Bildung betreten mit der Förderung von Durchlässigkeit Neuland, das eigentlich wegen der unterschiedlichen institutionellen Ordnungen als nicht zugänglich gilt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Bislang gibt es noch keinen übergreifenden Rahmen, der sich regulativ oder koordinativ auf die Schaffung durchlässigkeitsfördernder Strukturen oder Maßnahmen richtet. Verfahren und Modelle für die Entwicklung von entsprechenden Angeboten werden erst in der Praxis konkret erarbeitet. Damit rücken die institutionellen Akteure in den Fokus der Betrachtung, die innerhalb und über die Grenzen der Institutionen hinweg Durchlässigkeit ermöglichen.

Wie die Akteure ihre Handlungen aufeinander beziehen, ist also eine Gelingensbedingung für Durchlässigkeit. Der Blick in die Praxis zeigt auch hier eine Vielfalt an Varianten, von der gegenseitigen Information, der Abstimmung in Netzwerken oder der Schaffung neuer Gremien.

In Niedersachsen wurde mit der Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“ eine sehr weitgehende institutionelle Kooperation installiert, die allerdings zum Jahresende 2018 ihre Arbeit eingestellt hat. Die OHN verstand sich als „ein von

allen entscheidenden Akteuren getragenes gesellschaftspolitisches Vorhaben“ (Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH), um neue Zielgruppen für die Hochschulen zu erschließen. Die Servicestelle wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur finanziert; Gesellschafter waren Arbeitgeber- und Unternehmensverbände sowie der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung. Im Beirat saßen zudem Vertreter*innen der Kammern sowie des DGB. Vielfältige Vernetzungen findet man im Kontext der gezielten Ansprache von Studienzweifelnden und -aussteigenden, um hier abgestimmt zum Verbleib im Studium oder zu beruflichen Bildungsalternativen beraten zu können. In Köln sind hierbei im Rahmen des kommunalen Bündnisses für Arbeit neben den beteiligten Bildungseinrichtungen, Kammern und der Bundesagentur für Arbeit auch die Gewerkschaften eingebunden (IHK Köln 12.1.2017). Im Rahmen des Wettbewerbs „Offene Hochschulen“ dagegen finden Abstimmungen zur Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zumeist bilateral zwischen Hochschulen und Unternehmen statt, institutionelle Akteure der beruflichen Bildung sind hier kaum beteiligt (vergl. Wolter/Banscherus/Kamm 2016).

Dabei können die Koordinationen bezogen auf gleichartige Bildungsformate durchaus unterschiedlich ausfallen, wie am Beispiel des dualen Studiums verdeutlicht werden kann. So gibt es in einigen Bundesländern Dachmarken als Gremien, die sich mit dem Angebot, der Ausformung und Qualitätssicherung von dualen Studiengängen beschäftigen. In Hessen beispielsweise oder auch neuerdings in Berlin sind hieran die Bildungseinrichtungen, das Land und die Sozialpartner beteiligt (Hofmann/König 2017); in anderen Regionen dagegen, wie etwa Nordrhein-Westfalen laufen Absprachen rein bilateral zwischen den Hochschulen, Betrieben und berufsbildenden Schulen. Dazu gibt es vereinzelt tarifvertragliche Regelungen, in denen Rahmenbedingungen für dual Studierende zwischen den Sozialpartnern vereinbart wurden, so etwa bei dem Technologieunternehmen Continental (Continental, IG Chemie, IG Metall 30.11.2016).

Aus institutioneller Perspektive ist nicht zuletzt die Einrichtung des Arbeitskreises DQR (AK DQR) bemerkenswert, da damit der bundesweit bislang einzige bildungsbereichsübergreifende Arbeitszusammenhang geschaffen worden ist. Im AK-DQR sind unter der Regie einer Bund-Länderkoordinierungsgruppe „weitere(n) relevante(n) Akteure(n) beteiligt, wie Einrichtungen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis“ (DQR o.J.). Diese haben den Qualifikationsrahmen mit den Beschreibungen von Kompetenzniveaus gemeinsam erarbeitet und auf freiwilliger Basis verabschiedet. Inwieweit der AK DQR eine Blaupause für eine wirksame bildungsbereichsübergreifende Steuerungslogik entfalten kann, ist jedoch offen.

Durchlässigkeit als Gemeinschaftsaufgabe

Unter den Vorzeichen von Konkurrenz und Gleichwertigkeit sind im Kontext Durchlässigkeit neue Bezüge zwischen Berufsbildung und Hochschule entstanden. Durch die Aktivitäten in der Praxis wird dabei erkennbar, dass Durchlässigkeit sich nicht auf den Übergang von der Berufsbildung in ein Studium reduzieren lässt, sondern vielfältig in (reziprok) transitiven, hybriden und konvergenten Maßnahmen gestaltet wird. Durchlässigkeit erweist sich damit als Innovationsressource für die Berufsbildung mit neuen Optionen für eine Modernisierung – sowohl im Zuge konkurrierender Abgrenzung vom Studium als auch in der Entwicklung von komplementären und bildungsbereichsübergreifenden Angeboten.

Jenseits von dominierenden institutionellen Vorgaben und Habitus werden Maßnahmen erarbeitet, die die strukturellen Grundlagen für Durchlässigkeit ausgestalten und neue Entwicklungspfade für die Bildungsbereiche eröffnen. Diese werden über vielfältige Formen der Zusammenarbeit getragen, die von der gegenseitigen Information über Netzwerke bis hin zu Koproduktionen reichen. Damit sind in der Praxis Experimentier- und Erfahrungsräume für Bildungsinnovationen entstanden, die weiter gefördert werden und durch einen erweiterten Durchlässigkeitsbegriff ausgebaut werden sollten, so dass gezielt institutionelle Kooperationen und bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit von Berufsbildung und Hochschulen unterstützt werden.

Es zeigt sich, dass die Orientierung auf bildungsbereichsübergreifende Kompetenz(beschreibung)en auf der Grundlage des DQR eine gute Voraussetzung bietet, Durchlässigkeit curricular zu gestalten und erbrachte Lernleistungen entsprechend zu validieren. Eine strukturelle Verankerung des DQR ist deswegen angeraten. Dies allein aber reicht nicht, um Durchlässigkeit nachhaltig in das Bildungssystem zu integrieren. Denn die nach wie vor bestehende institutionelle Trennung bringt unterschiedliche Gestaltungslogiken mit sich, bspw. bei Prüfungen oder Qualitätssicherung, die bislang pragmatisch und im Einzelfall überwunden werden müssen. Deswegen ist ein politischer Rahmen sinnvoll, in dem bildungsbereichsübergreifend Regelungen zur Gestaltung von Durchlässigkeit erarbeitet und vereinbart werden. Eine solche übergreifende Governance-Struktur würde es ermöglichen, Durchlässigkeit als gesellschaftliche Herausforderung und gemeinsame Aufgabe aller an Bildung Beteiligten zu gestalten. Hierfür haben die Gewerkschaften mit der Leitidee einer erweiterten modernen Beruflichkeit erste konzeptionelle Überlegungen eingebracht, die es wert sind, weiter verfolgt zu werden (IG Metall 2014).

Die Suche nach einem durchlässigen Bildungssystem ist auch ein Auftrag für eine bildungsbereichsübergreifende Forschung. Unbenommen ist, dass die Berufsbildungs- und Hochschulwissenschaft sich an der Weiterentwicklung ihres

jeweiligen Bereichs orientieren. So wichtig der Diskurs über die Spezifika der Berufs- oder Hochschulbildung auch ist, so dient er doch vor allem der Selbstvergewisserung innerhalb der Disziplin. Theoretisch sind hieraus jedoch kaum Ansätze abzuleiten, Durchlässigkeit wissenschaftlich zu fundieren oder gar einen übergreifenden Theorierahmen zu schaffen. Vielmehr ist die Forschung aufgefordert, miteinander die Möglichkeiten des Gemeinsamen zu untersuchen und Optionen für eine moderne Bildung zu erkunden. Nicht zuletzt hieraus können auch neue Impulse für die Bildungswissenschaften erwachsen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Ringvorlesung Bildung: Humanistische Ideale und wissenschaftliche Erkenntnisse am 11.7.2006. In: SOFI-Mitteilungen, Nr.34, 13–27.

Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German skill formation model in transition. From dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research, 48, H. 2, 97–112.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn.

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2019): Studieren ohne Abitur: Aktuelles. Online im WWW: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/page/index.html> (14.4.2019).

Continental, IG Chemie, IG Metall (2016): Wegweisende Vereinbarung für dual Studierende getroffen.

Dionisius, R./Illiger, A. (2017): Trends ins Studium und in die duale Berufsausbildung unter Berücksichtigung ausgewählter Einflussfaktoren. Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär 182. Bonn.

DQR (o.J.): Akteure. Online im WWW: <https://www.dqr.de/content/2322.php> (28.3.2018).

Euler, D./Severing, E. (2019): Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hrsg.): Neue Wege in Studium und Beruf: Studienintegrierende Ausbildung. Essen, 7–14.

Garbade, S./Hartung, S. (2019): Modell der Studienintegrierenden Ausbildung. In: Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hrsg.): Neue Wege in Studium und Beruf: Studienintegrierende Ausbildung. Essen, 77–83.

Graf, L. (2013): The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen, Berlin & Toronto.

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (2015): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO).

Hemkes, B. et al. (2015): Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 1, 27–31.

Hemkes, B. (2018): Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit. In: bwpat, H. 34.

Hemkes, B./Wilbers, K. (2019): Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung. In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Leverkusen, 11–35.

Hofmann, S./König, M. (2017): AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn.

IG Metall (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit.pdf Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier. Frankfurt am Main.

IHK Köln (2017): Fachkräftemangel trifft Studenten-Frust: Initiative vermittelt zwischen Studienabbrechern und Unternehmen.

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. KMK 2009.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. 1. Aufl.

Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH (OHN): Die Offene Hochschule Niedersachsen (28.3.2018).

Severing, E./Teichler, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, 7-18.

Wilbers, K. (2014): DQR-Niveau-5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements. Ein Weg zur Stärkung der Durchlässigkeit und Integration von hochschulischer Bildung und Berufsbildung. In: Berichte zur Wirtschaftspädagogik und, H. 3.

Wissenschaftsrat (WR) (2014): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Erster Teil zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Münster, New York.

Hochschulen erfüllen ihre Aufgabe als (Aus-) Bildungseinrichtung für eine demokratische Öffentlichkeit nur unzureichend

Von: **Dr. Ulf Banscherus** (Sozial- und Bildungswissenschaftler)

*Der demokratiethoretische Auftrag an öffentliche Hochschulen bezieht sich nicht nur auf Fragen von Trägerschaft und Finanzierung sowie Transparenz über ihre Aktivitäten in Forschung und Lehre, sondern umfasst immer auch die Beteiligungschancen aller Bürger*innen an hochschulischer Bildung, um diesen eine aktive Rolle in Staat und Gesellschaft zu ermöglichen. In diesem Beitrag wird diskutiert, inwieweit die Hochschulen diesem Auftrag auch tatsächlich nachkommen.*

In der aktuellen Diskussion um das Verhältnis von Hochschulen und Öffentlichkeit kommt den Stichworten Transdisziplinarität und Wissenschaftskommunikation eine prominente Rolle zu. Dabei zielen transdisziplinäre Ansätze in Forschung und Transfer vor allem darauf ab, die traditionelle Trennung zwischen „Expert*innen“ und einem „außerwissenschaftlichen Laienpublikum“ aufzubrechen (Bogner 2012). Beispiele für solche zweifellos unterstützenswerten Initiativen sind unter anderem das Angebot niedrigschwelliger Veranstaltungsformate, etwa im Rahmen der vom BMBF seit 2000 regelmäßig ausgerufenen „Wissenschaftsjahre“^[1] oder der in diesem Jahr bereits zum neunzehnten Mal stattfindenden „Langen Nacht der Wissenschaften“^[2] der Berliner Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Hinzu tritt immer häufiger die Einbeziehung von „Bürger*innen“ in Forschungsaktivitäten unter der Überschrift „Citizen Science“. Ein bekannteres Beispiel hierfür ist der „Mückenatlas“^[3] des brandenburgischen Zentrums für Agrarlandschaftsforschung, für den bislang 22.000 Freiwillige aus ganz Deutschland mehr als 120.000 Stechmücken gefangen und somit einen Beitrag zur Kartierung der Mückenpopulationen geleistet haben. Die Aktivitäten der Hochschulen im Bereich Wissenschaftskommunikation haben parallel dazu zum einen die Aufgabe, über Forschungsergebnisse, Veranstaltungen und Studienangebote zu informieren, zum anderen zielen sie aber auch darauf ab, die Legitimation der Wissenschaft und daran anknüpfend eine auskömmliche staatliche Finanzierung von Forschung und Lehre zu sichern (Bogner 2012). Trotz der unzweifelhaft erfolgten Annäherung bleibt die Öffentlichkeit allerdings im Verständnis der meisten Wissenschaftler*innen, aber auch der Wissenschaftsforschung weiterhin ein von Hochschulen und Forschungseinrichtungen abgegrenzter Bereich. Dies entspricht weitgehend dem in der Kommunikationswissenschaft verbreiteten Begriffsverständnis, demzufolge „Öffentlichkeit“ anknüpfend an Jürgen Habermas verstanden wird als „eine Sphäre

[...], in der öffentliche Belange unter Teilnahme aller Bürger diskutiert werden“, was die Grundlage für „die öffentliche Meinung dar[stellt], die sodann in politische Entscheidungen einfließt“ (Theis-Berglmair 2015, S. 399f.). In diesem Kontext wird „Öffentlichkeit zur normativen Forderung, und zwar dahingehend, dass die Angelegenheiten des Staates öffentlich zu sein haben“ (Theis-Berglmair 2015, S. 400). Es geht also – ähnlich wie bei den Ansätzen von Transdisziplinarität und Wissenschaftskommunikation an den Hochschulen – um die Herstellung von Transparenz zwischen den strukturell getrennten Bereichen Staat und Öffentlichkeit sowie die Sicherung von Partizipations- und Interventionsmöglichkeiten von Bürger*innen und Medien.

Bildung und Öffentlichkeit aus demokratiethoretischer Perspektive

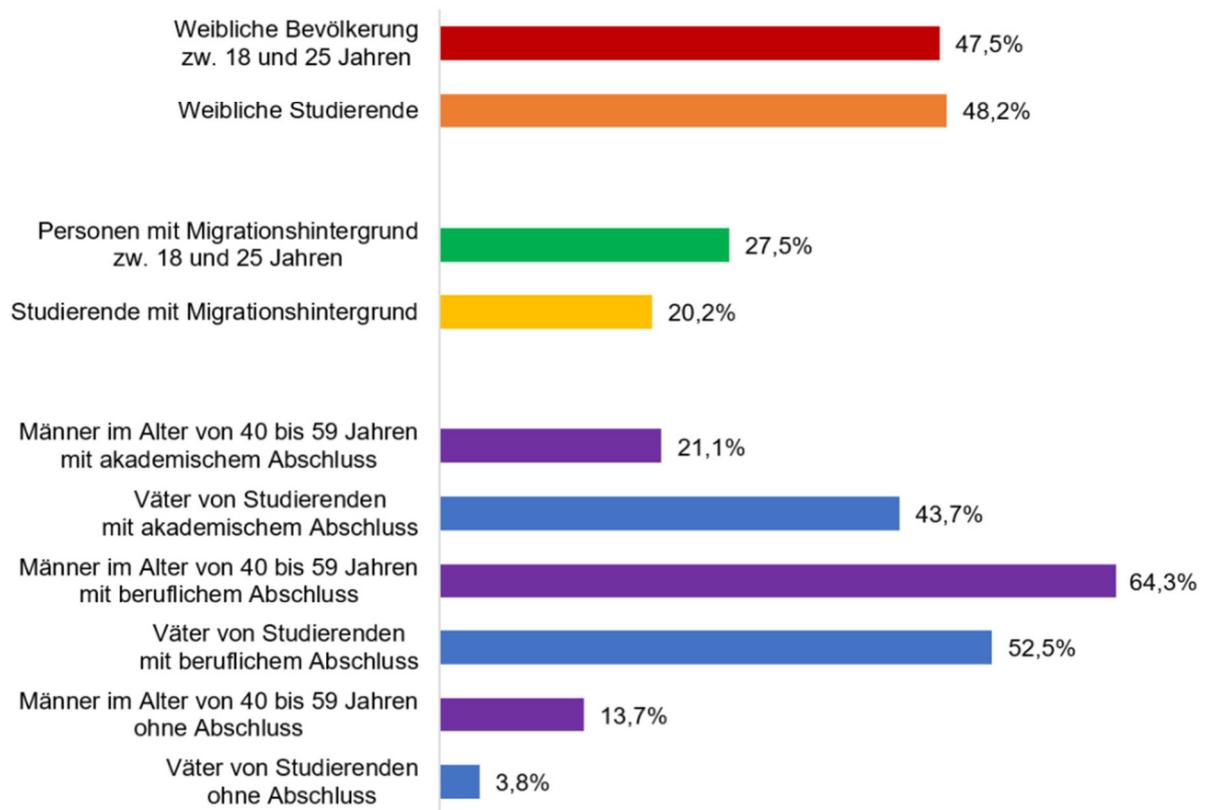
Im Gegensatz zum Verständnis von „Öffentlichkeit“ als mit Staat und Politik zwar interagierender, aber davon dennoch abgegrenzter Sphäre, betonte die antike und frühneuzeitliche politische Theorie die gleichberechtigte Teilhabe aller Bürger*innen an der Regelung der „res publica“, der Gesamtheit aller für das demokratische Gemeinwesen relevanten – und somit „öffentlichen“ – Angelegenheiten. Dabei setzt die individuelle Möglichkeit zum „öffentlichen Handeln“ im Sinne einer aktiven Mitgestaltung von Staat und Gesellschaft nicht nur „öffentliche Verhandlungen“, insbesondere die Transparenz von politischen Debatten sowie aller für die Entscheidungsfindung notwendigen Informationen, voraus, sondern auch die Befähigung jedes und jeder Einzelnen zur kritischen Beurteilung politischer, sozialer und ökonomischer sowie durchaus auch technischer und ökologischer Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten (Gerhardt 2018). Aus dieser Perspektive gilt also: „Eine gute Erziehung und eine republikanische Staatsordnung sind deswegen komplementär aufeinander angewiesen, weil jene Form eines allgemeinen und öffentlichen Unterrichts im Einzelnen erst die kulturellen und moralischen Befähigungen hervorbringt, mit deren Hilfe diese dann derart existieren und gedeihen kann, dass die Bürgerschaft an der politischen Emanzipation auch des niederen Volks noch Anteil nimmt.“ (Honneth 2012, S. 430) Bezogen auf das Hochschulwesen leitet sich eine öffentliche Primärverantwortung für die Organisation der Hochschulen und die Ausgestaltung von Studium und Lehre vor diesem Hintergrund nicht nur aus dem Ziel der Ermöglichung einer sozial vielfältigen und quantitativ breiten Beteiligung ab, die sich gegen das traditionelle Verständnis des Studiums als exklusivem Angebot für einen kleinen Teil der jeweiligen Altersjahrgänge richtet (Pasternack/Wissel 2010). Greift man die Erwägungen Axel Honneths zur Ausgestaltung des Schulwesens auch für den Hochschulbereich auf, lässt sich hier ebenfalls weitergehend sagen, „dass unter den Aufgaben des demokratischen Rechtsstaates jene an vorderster Stelle zu stehen hat, jedem seiner zukünftigen Mitglieder durch angemessene Bildungseinrichtungen gleichermaßen die Möglichkeit an die Hand zu geben, an der öffentlichen Legitimierung seiner

eigenen Entscheidungen ‚ohne Angst und Scham‘ mitzuwirken.“ (Honneth 2012, S. 435) Realisierbare Beteiligungschancen an einem öffentlich verantworteten Bildungssystem sind nach diesem Verständnis also mehr als das von Ralf Dahrendorf postulierte „Bürgerrecht“, sie sind nicht weniger als eine zentrale Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit der Demokratie.

Empirische Befunde zur Beteiligung an Hochschulbildung

Gemessen an den demokratiethoretischen Anforderungen, die immer auch kompensatorische Elemente ausdrücklich einschließen, da in der humanistischen Tradition „[a]lle Urteile über den Staat, den Frieden und [...] die Freiheit [...] aus der Perspektive der Öffentlichkeit gefällt [werden], zu der ausdrücklich alle, und gerade auch die Ärmsten, gehören“ (Gerhardt 2018, S. 524), können die vorliegenden empirischen Befunde zu den Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung nur als unbefriedigend betrachtet werden. Dies wird beispielsweise bei einer differenzierten Betrachtung der derzeit rund 2,9 Mio. Studierenden an den Hochschulen in Deutschland anhand der drei Diversitätsdimensionen Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft deutlich. So entsprach der Anteil weiblicher Studierender[4] mit 48,2% im Jahr 2016 zwar sehr weitgehend der weiblichen Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, der vom Statistischen Bundesamt mit 47,5% angegeben wurde, hinsichtlich des Migrationsstatus bestand hingegen eine Unterrepräsentanz von Personen mit Migrationshintergrund:[5] einem Anteil von 20,2% unter den Studierenden stand ein Anteil von 27,5% an der Gesamtbevölkerung im Alter zwischen 18 und 25 Jahren gegenüber. Vergleicht man zudem die Qualifikationsstruktur der Väter der Studierenden mit der aller Männer im Alter von 40 bis 59 Jahren, so ergibt sich in Bezug auf die Bildungsherkunft der Studierenden ebenfalls eine deutliche Schiefelage.[6] An den Hochschulen waren im Jahr 2016 Studierende, deren Vater einen akademischen Abschluss hatte, mit 43,7% gegenüber dem Anteil von Akademikern in der typischen Vätergeneration, der nur 21,1% betrug, deutlich überrepräsentiert. Unterrepräsentiert waren hingegen die Kinder von Männern mit einem beruflichen Abschluss. Diese stellten an den Hochschulen einen Anteil von 52,5%, während dieser bei allen Männern im Alter zwischen 40 und 59 Jahren bei 64,3% lag. Deutlich unterrepräsentiert waren zudem Studierende, deren Väter keinen formalen Ausbildungsabschluss erworben hatten. Der entsprechende Anteilswert betrug im Jahr 2016 nur 3,8%, während dieser Gruppe 13,7% aller Männer im Alter zwischen 40 und 59 Jahren angehörten.

Repräsentanz der Zusammensetzung der Studierenden gegenüber der Gesamtbevölkerung nach Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft 2016



Quellen: Statistisches Bundesamt (2019), Mikrozensus 2016 (Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamtes), 21. Sozialerhebung; eigene Auswertungen

Die mit der massiven Expansion des Hochschulsektors verbundene Erwartung einer damit einhergehenden Verbesserung der Chancengleichheit wurden also – mit der wichtigen Ausnahme hinsichtlich des Geschlechts – weder in der ersten Phase der Hochschulexpansion in den 1960er und 1970er Jahren noch in der um 2007 begonnenen und derzeit noch andauernden zweiten Phase erreicht (Pasternack/Wissel 2010). Die Begründung einer öffentlichen Trägerschaft und Finanzierung als Instrument zur Vermeidung eines Marktversagens steht vor diesem Hintergrund massiv in der Kritik. Aus der Perspektive der ökonomischen Theorie lässt sich deshalb schlussfolgern, „dass die öffentliche Bereitstellung und Finanzierung des Privatgutes Hochschulbildung ökonomisch betrachtet grundsätzlich nicht notwendig ist. Potentiellen Effizienzverlusten kann demnach durch regulative Maßnahmen und staatliche Zuschüsse für private Anbieter und für Nachfrager auch am Markt entgegengewirkt werden.“ (Kamm 2013, S. 19) – Zu einer dezidiert anderen Schlussfolgerung kommen in dieser Frage demokratietheoretische Ansätze, diese werden allerdings nicht mit distributiven Argumenten oder dem Effizienzgedanken begründet, sondern vielmehr mit dem grundsätzlichen Verweis darauf, dass ein öffentlich verantwortetes Bildungswesen

„als Dreh- und Angelpunkt der Selbsterneuerungsfähigkeit von Demokratien betrachtet“ (Honneth 2012, S. 438) werden sollte.

Kompensationsbedarfe während des Studiums

Nicht nur bei der grundsätzlichen Möglichkeit zur Beteiligung an hochschulischer Bildung bestehen nach wie vor deutliche Unterschiede hinsichtlich der Diversitätsdimensionen – insbesondere nach Migrationsstatus und Bildungsherkunft, weniger nach Geschlecht. Diese wirken sich auch während des Studiums in erheblichem Maße aus, was an dieser Stelle beispielhaft an der Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen und der Beurteilung ihrer wirtschaftlichen Lage durch die Studierenden veranschaulicht werden soll.[7]

Hohe Zufriedenheit mit Studienleistungen nach Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft 2016

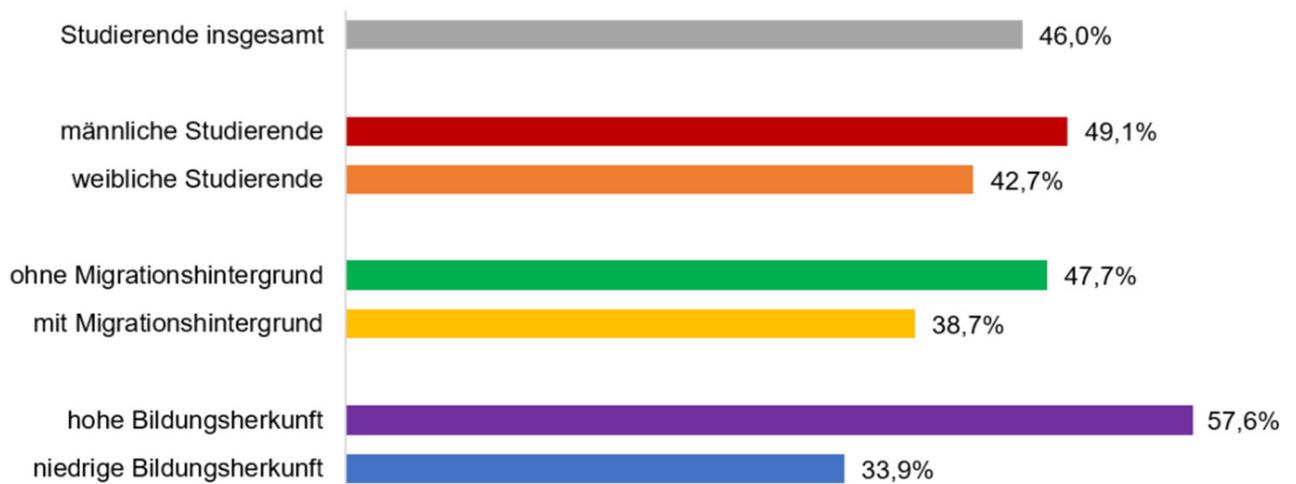


Quelle: 21. Sozialerhebung; eigene Auswertungen

Eigenen Auswertungen des Datensatzes der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) zufolge, der durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) bereitgestellt wurde, war im Sommersemester 2016 mit 54,2% die Mehrzahl der Studierenden mit ihren Studienleistungen zufrieden oder sehr zufrieden. Während bei dieser Einschätzung nur geringe Unterschiede zwischen männlichen (52,3%) und weiblichen Studierenden (56,2%) festzustellen waren, beurteilten Studierende mit Migrationshintergrund (46,8%) ihre Studienperformanz deutlich schlechter als diejenigen ohne Migrationshintergrund (56,1%). Gleiches galt für Studierende mit einer niedrigen Bildungsherkunft[8] (46,8%) im Vergleich zu Studierenden mit einer hohen Bildungsherkunft (58,3%). Es fällt den Studierenden aus den gesellschaftlichen Teilgruppen, die ohnehin an den Hochschulen unterrepräsentiert sind, also offenbar zusätzlich schwerer, die geforderten Studienleistungen in der erwarteten Qualität zu erbringen. Dies kann einerseits als Hinweis auf während des Studiums fortwirkende primäre Effekte sozialer Ungleichheit, die sich – vereinfacht formuliert – darin ausdrücken, dass die individuellen Leistungen stark von der

sozialen Herkunft beeinflusst sind, gelten (vgl. Becker 2016), andererseits aber auch als ein weiteres Indiz für einen im Hochschulstudium stets mindestens latent präsenten „Habitus-Struktur-Konflikt“, der sich in einem Gefühl der Fremdheit von Angehörigen unterer sozialer Milieus im akademischen Feld und damit verbundenen Unsicherheiten ausdrückt, betrachtet werden (vgl. Lange-Vester 2014).

Positive Beurteilung der eigenen wirtschaftlichen Lage nach Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft 2016



Quelle: 21. Sozialerhebung; eigene Auswertungen

Im Rahmen der 21. Sozialerhebung bewertete insgesamt etwas weniger als die Hälfte (46,0%) der Studierenden ihre eigene wirtschaftliche Lage als gut oder sehr gut. Auch hier lassen sich jedoch relevante Unterschiede hinsichtlich der Diversitätsdimensionen beobachten. So schätzten weibliche Studierende (42,7%) ihre wirtschaftliche Lage im Sommersemester 2016 seltener positiv ein als ihre männlichen Kommilitonen (49,1%). Dies galt in stärkerem Maße auch für Studierende mit Migrationshintergrund (38,7%) im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund (47,7%). Am größten waren die Unterschiede bei der Bewertung der eigenen wirtschaftlichen Lage zwischen Studierenden mit einer niedrigen (33,9%) und Studierenden mit einer hohen Bildungsherkunft (57,6%). Hier betrug die Differenz im Sommersemester 2016 fast 25 Prozentpunkte. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass herkunftsbedingte Ungleichheiten bei der Studienfinanzierung durch die bestehenden BAföG-Regelungen und ergänzende Finanzierungsinstrumente nur sehr eingeschränkt kompensiert werden können. Dies korrespondiert mit einer häufigeren und intensiveren Erwerbstätigkeit bei den betreffenden Studierendengruppen, die sich wiederum hemmend auf den Studienfortschritt auswirken kann (vgl. Banscherus/Baumgärtner/Sorge i.E., 2019). Auch während des Studiums bestehen also keineswegs gleichwertige Beteiligungschancen für alle Studierenden.

Weiterbildung an Hochschulen überwiegend privatisiert

Neben Studium und Lehre, Forschung und Transfer ist auch die Weiterbildung ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen. Zu den entsprechenden Angeboten gehören nicht nur ein- oder mehrtägige Kurse sowie mehrmonatige Zertifikatsprogramme, sondern auch spezielle Studiengangvarianten, die häufig berufsbegleitend angeboten werden und teilweise E-Learning und Präsenzstudienphasen kombinieren. Obwohl in den vergangenen Jahren vermehrt Förderprogramme für den Ausbau der Hochschulweiterbildung aufgelegt wurden, darunter der Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als prominentestes Beispiel, spielen die Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt auch weiterhin eine eher untergeordnete Rolle (Wolter/Banscherus/Kamm 2016). Dies liegt teilweise sicherlich daran, dass die Angebote der Hochschulen zu wenig bekannt sind, nicht zu unterschätzen sind allerdings auch die gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen. So gilt das Engagement im Weiterbildungsbereich als „wirtschaftliche Aktivität“ der Hochschulen. Dies bedeutet nicht nur besondere Anforderungen an die Organisation der Angebote, sondern bei der Finanzierung auch das Prinzip einer „Vollkostendeckung“ durch Studiengebühren bzw. Weiterbildungsentgelte. Durch diese politische Weichenstellung sind auch Weiterbildungsangebote an staatlichen Hochschulen häufig privatrechtlich organisiert (z.B. in Form einer ausgegründeten GmbH) und müssen in aller Regel vollständig privat finanziert werden. Dies trägt nicht nur zu einer Einschränkung des Angebots auf „marktgängige“ Inhalte bei, sondern fördert die ohnehin schon starke Stellung privater Hochschulen im Weiterbildungsbereich weiter. Diese gelten in der Regel als flexibler bei der Gestaltung ihres Angebots und sind zudem mit dem Geschäftsmodell besser vertraut, da sie auch für die grundständigen Studiengänge Studiengebühren erheben (vgl. Banscherus 2018). Während Weiterbildung an Hochschulen insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren als wichtiger Beitrag zur Öffnung der Hochschulen in die Gesellschaft betrachtet wurde, dominiert heute ein Verständnis als individuelle Investition in das eigene Humankapital (vgl. Banscherus 2015). Damit geht nicht zuletzt eine Einschränkung öffentlicher Steuerungsmöglichkeiten einher, was sich auch darin niederschlägt, dass die Zahl von Studierenden, die über ihre berufliche Qualifikation und somit „ohne Abitur“ in den letzten Jahren zwar auf einem insgesamt niedrigen Niveau deutlich angestiegen ist, aktuell auf ca. 3% der Studienanfänger*innen, eine echte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aber nach wie vor in weiter Ferne liegt.

Gesamteinschätzung und Perspektiven

Insgesamt erfüllen die Hochschulen ihren demokratiethoretisch begründeten öffentlichen Bildungsauftrag nur unzureichend, da sie trotz der massiven

Expansion der Studierendenzahlen in den letzten fünf Jahrzehnten noch immer zu wenige Personen aus unterrepräsentierten gesellschaftlichen Gruppen für ein Studium gewinnen, um wirklich von gleichen Beteiligungschancen sprechen zu können. Hierzu tragen nicht nur eine vor allem an den Universitäten häufig anzutreffende „intellektuelle Distanz“ zu gesellschaftlichen Fragestellungen und Konstellationen, sondern auch die häufig unflexible Studienorganisation sowie Defizite bei der Studienfinanzierung in nicht unerheblichem Maße bei. Diese Situation wird seit vielen Jahren immer wieder kritisiert – und es wurden jenseits ideologisch motivierter Grundsatzdebatten auch immer wieder konkrete Vorschläge zur Umgestaltung der Hochschullandschaft hin zu einer stärkeren Öffnung in die Gesellschaft vorgeschlagen (vgl. Heinemann 2008). Beispielsweise hat bereits die Studierendenbewegung der 1960er Jahre Forderungen nach einem partnerschaftlichen Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden, einer ausreichenden finanziellen Förderung der Studierenden, einem Ausbau von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten für unterprivilegierte Gruppen sowie nicht zuletzt einem kritisch-reflexiven Praxisbezug, der auch gesellschaftliche Fragestellungen berücksichtigt, erhoben (Nitsch 2009). Diese „alten“ Forderungen wirken heute nur deshalb so aktuell, weil an den Hochschulen das eingangs skizzierte traditionelle Verständnis einer strukturellen Differenz zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit nach wie vor ausgesprochen präsent geblieben ist.

Literatur

Banscherus, U. (2015): Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung. Konzeptionelle Perspektiven auf Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit. In: Hochschule und Weiterbildung 2/2015, S. 15-19.

Banscherus, U. (2018): Führt die „Akademisierung“ der beruflichen Bildung zu einer „Verberuflichung“ des Hochschulstudiums? In: Denk-doch-mal. Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft 1/2018; Online verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/ulf-banscherus-fuehrt-die-akademisierung-der-beruflichen-bildung-zu-einer-verberuflichung-des-hochschulstudiums> [23.04.2019]

Banscherus, U./Baumgärtner, A./Sorge, M. (i.E., 2019): Studiensituation und soziale Lage von Studierenden im Ruhrgebiet. Sonderauswertung der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Düsseldorf.

Becker, R. (2016): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde

zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 183-219.

Bogner, A. (2012): Wissenschaft und Öffentlichkeit: Von Information zu Partizipation. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie Wiesbaden: Springer, S. 379-392.

Gerhardt, V. (2018): Öffentlichkeit. In: Voigt, R. (Hrsg.): Handbuch Staat. Wiesbaden: Springer, S. 519-529.

Heinemann, K.-H. (2008): Auf der Suche nach dem historischen Subjekt. In: BdWi/fzs/GEW (Hrsg.): Hochschule und Demokratie. Debattenbeiträge zu 40 Jahren StudentInnenbewegung, Hochschulreform und außerparlamentarischer Opposition. Marburg, S. 14-17.

Honneth, A. (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (3), S. 429-442.

Kamm, R. (2013): Hochschulbildung in öffentlicher Verantwortung. Erklärungsversuche für die Stabilität des deutschen Systems. In: Zeitschrift Diskurs, 9 (1), S. 12-33.

Lange-Vester, A. (2014): Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscheraus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 193-209

Nitsch, W. (2009): Hochschule in der Demokratie – Demokratie in der Hochschule: Zwischenbilanz eines uneingelösten Vermächnisses. In: Keller, A./Staack, S. (Hrsg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-25.

Pasternack, P./Wissel, C. von (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Arbeitspapier Nr. 204 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2016. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011, Fachserie 1, Reihe 1.3. Wiesbaden.

Theis-Berglmair, A.M. (2015): Öffentlichkeit und öffentliche Meinung. In: Fröhlich, R./Szyszka, P./Bentele, G. (Hrsg.): Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 399-409.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 1, Münster: Waxmann.

Datensatz

Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2016): 21. Sozialerhebung. Aufbereitet durch Baillet, F./Weber, A.; DOI: 10.21249/DZHW:ssy21:1.0.0, ssy21_bi_r_1-0-0, released 2018. Hannover: FDZ-DZHW.

[1] <https://www.wissenschaftsjahr.de/2019> [23.04.2019]

[2] <https://www.langenachtderwissenschaften.de> [23.04.2019]

[3] <https://mueckenatlas.com> [23.04.2019]

[4] In der Studierendenstatistik gilt nach wie vor ein „binäres“ Geschlechtsverständnis, das die Vielfalt unterschiedlicher Identitäten nicht angemessen abbildet.

[5] Eine Person hat der Definition des Statistischen Bundesamtes zufolge dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht von Geburt an besitzt.

[6] Ein Vergleich unterschiedlicher Personengruppen auf Basis unterschiedlicher Datensätze ist aufgrund der damit verbundenen methodischen Restriktionen strukturell immer mit gewissen Unschärfen verbunden. Deshalb kann der hier vorgestellte Befund nur als analytische Annäherung an die Repräsentanz der Bildungsherkunft der Studierenden in Bezug auf die Sozialstruktur verstanden werden. Aus methodischen Gründen sind diese Angaben zudem nur für die Väter der Studierenden sowie Männer im Alter zwischen 40 und 59 Jahren durchgeführt worden.

[7] Für eine differenziertere und ausführlichere Analyse zum Einfluss der Diversitätsdimensionen auf die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden am Beispiel des Ruhrgebiets siehe Banscherus/Baumgärtner/Sorge (i.E., 2019).

[8] Bei der Bildungsherkunft unterscheidet die Sozialerhebung die Gruppen „niedrig“ (maximal ein Elternteil verfügt über eine berufliche Ausbildung), „mittel“ (beide Elternteile haben eine Berufsausbildung abgeschlossen), „gehoben“ (ein Elternteil hat ein Studium absolviert) und „hoch“ (beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss).

Arbeiter*innenkinder an der Hochschule und in der Hochschulpolitik:

Oben bleibt oben. Und unten...?!

Von: **Isabel Schön** (*Vorstandsmitglied der bundesweiten Studierendenvertretung fzs*), **Kevin Kunze** (*Vorstandsmitglied der bundesweiten Studierendenvertretung fzs*)

Wen vertreten wir da eigentlich?

Über 90 Prozent der Eliten[1] haben einen Hochschulabschluss – die Uni ist ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Spitzenposition. Die fortschreitende Öffnung der Hochschulen der letzten Jahrzehnte bis heute hat zwar diesen Bereich der Bildung für viele Teile der Gesellschaft zugänglicher gemacht als früher, in den lukrativen Spitzenpositionen bleibt aber alles beim Alten. Die meisten Forscher*innen kommen hier zu der naheliegenden Annahme, dass es dort nicht nur um Leistung und Qualifikation geht.

Der Weg dorthin führt über das Bildungssystem. In Deutschland gilt dies als besonders undurchlässig. Doch was heißt das genau? Welche Rolle das Bildungssystem in der sozialen Segregation spielt, wird deutlich, wenn man sich anschaut, wer den Weg an die Hochschulen findet. Über 70 Prozent der Kinder von Akademiker*innen gehen studieren, aber nur 24% der Kinder von Arbeiter*innen. Die stärkste Selektion findet im Übergang zwischen Schule und Hochschule statt. Doch auch danach setzt sich der Selektionsprozess weiter fort und spitzt sich darauf zu, dass von 100 Kindern mit Eltern ohne akademischem Hintergrund nur eine Person die Promotion abschließt; bei Akademiker*innenkindern sind es 10.[2] Das sind keine zufälligen Unterschiede, das zeigen Statistiken systematisch. Doch wie kann das sein, wo in Deutschland doch zumindest theoretisch und dem Gesetz nach alle die gleichen Chancen auf Bildung haben? Die Antwort darauf ist Klassismus. Das ist das gesellschaftliche Ordnungssystem, welches Menschen nach ihrer finanziellen und kulturellen „Klasse“ sortiert und hierarchisiert. Er bedeutet die strukturelle und in der direkten Interaktion wirkende Auf- und Abwertung verschiedener Lebenswelten. Klassismus basiert auf der sozialen Konstruktion von Unterscheidungsmerkmalen, insbesondere dem Einkommen, dem Bildungsstand und dem Beruf einer Person selbst und auch ihrer Eltern – daher ist bei der Betrachtung von Bildungsbiographien auch „soziale Herkunft“ ein häufiger Begriff.

Klassismus im Bildungssystem

Tatsächlich prägen soziale Situationen verschiedene Lebenswelten. Je nachdem, wo eine Person aufgewachsen ist, werden auch die Individuen geprägt. Ist man im

siebten Stock oder im Einfamilienhaus groß geworden? Welche Schule wurde besucht? Wie hat das persönliche und familiäre Umfeld die eigenen Interessen unterstützt? Auf welchen Namen wurde man getauft? Welche Bücher, welche Medien wurden konsumiert? Wurde diskutiert und wenn ja, worüber? All das prägt, wie man sich verhält, sich ausdrückt, sich kleidet, welche Entscheidungen man fällt, und eben leider auch, welche Urteile andere über einen fällen und wie man sich in Institutionen zurechtfindet, die auf manche der Lebensrealitäten besser zugeschnitten sind als auf andere.

Klassismus in den Bildungsinstitutionen

Obwohl in der Schule alle Menschen theoretisch die gleichen Bedingungen erhalten sollen, werden faktisch soziale Ungleichheiten manifestiert. Schule in ihrer aktuellen Konstitution ist darauf ausgelegt, dass bessere Chancen hat, wer z.B. zu Hause von Eltern gefördert und betreut wird, die die gleichen Dinge mal in der Schule gelernt haben. In Zahlen und damit in ‚hard facts‘ gegossen wird das in der Notengebung: In der Schule wird auf die beste Note gelernt, es gibt einen Wettbewerb um die besten Noten. Wer nicht gewinnt, bekommt einen schlechten oder keinen Abschluss.

Die Wahrscheinlichkeit, gute Noten zu bekommen, steigt, wenn man eine erwünschte Standardsprache spricht, wenn man geübt darin ist, brav zu sein und zuzuhören, wenn man möglichst theoretisch argumentiert. Wer keine Eltern mit akademischem Hintergrund hat, hat möglicherweise andere Verhaltensweisen gelernt, die nun in der Schule abgewertet werden. Das liegt alles nicht daran, dass Arbeiter*innenkinder in irgendeiner Art und Weise mangelhaft sind. Das Problem ist: Bewertungen, die über den weiteren Verlauf des Bildungsweges entscheiden, sind daran geknüpft, die kulturellen Standards einer Ober- und Mittelschicht zu beherrschen. Andere kulturelle Standards werden dabei benachteiligt. Das wirkt zusammen mit bewussten oder unbewussten Vorurteilen. Dass Arbeiter*innenkinder von Lehrer*innen schlechter beurteilt werden, zeigt nicht nur das bekannt gewordene Zitat „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose.“, aus einer Studie zu Vorurteilen gegenüber Vornamen von Schulkindern. Etliche Studien aus verschiedenen Bundesländern haben immer wieder gezeigt, dass Kinder aus (groß-)bürgerlichen Haushalten weniger für eine Gymnasialempfehlung leisten müssen, als Kinder aus der Arbeiter*innenschicht. Gleiche Noten, ungleiche Behandlung. Dazu kommt, dass Arbeiter*innenkinder mit Gymnasialempfehlung seltener auch aufs Gymnasium geschickt werden als Kinder von Akademiker*innen. So ist es nicht verwunderlich, dass nur 29 Prozent der Kinder, deren Eltern kein Abitur haben, ein Gymnasium besuchen.

Wie die Akademie sich selbst reproduziert

Das heißt, auf dem Weg zur Hochschule wirkt schon ein starker Selektionsmechanismus. Auch an der Hochschule geht es weiter. Der Zugang bis dahin wurde vielleicht schon durch Auswahlgespräche erschwert, die dazu neigen, Personen mit akademischem Habitus zu bevorzugen. Vielleicht haben ihre Mitbewerber*innen auch noch einen Bonus für den Uni-Zugang bekommen, weil sie schon in ihrer Schulzeit ehrenamtlich aktiv waren, oder für einige Zeit im Ausland zur Schule gingen. Solche Aktivitäten sind oft nur mit entsprechendem finanziellem Hintergrund möglich – oder erscheinen nur mit einem kulturellen Hintergrund im Bürgertum auch als sinnvoll und produktiv. Hochschulen neigen dazu, ihre Zulassungsverfahren diverser zu gestalten und nicht mehr nur auf Noten zu achten. Doch ist die Anpassung an das Schulsystem und die Anstrengung um gute Noten für Arbeiter*innenkinder oft der einzige Weg an die Universitäten. Werden nun aber auch andere Faktoren gewertet, in denen ein akademischer Hintergrund sich tendenziell günstiger auswirken könnte, kann das weitere Hürden aufbauen.

Die Hochschule ist für Kinder aus der Arbeiter*innenschicht eine ganz andere Welt als für Kinder aus bürgerlichen Haushalten, besonders für die ersten Familienmitglieder, die ein Studium beginnen. An vielen Studiengängen lässt sich nicht direkt ablesen, welchen Beruf man später hat, was häufig zu Diskussionen darüber führt, ob eine Ausbildung nicht doch sinnvoller als ein Studium wäre. Medizin oder Maschinenbau sind noch einigermaßen eindeutig, Kommunikationswissenschaft oder Kunstgeschichte hinterlassen eher Fragezeichen. So ist es nachvollziehbar, dass die Wahl von Arbeiterkindern oft auf bodenständig erscheinende Fächer fällt. Landet man doch in einem Fach der Geisteswissenschaften, fühlt man sich häufig fremd und fehl am Platze. Das Vorwissen vieler Kommiliton*innen, genau wie deren selbstverständlicher Umgang damit, kann einschüchtern und die wenigsten Arbeiter*innenkinder können sich für das Platon-Seminar die Studienausgaben ihrer Eltern, inklusive Randnotizen, aus dem Bücherregal ausleihen. In Diskussionen im Seminar oder am Mensatisch hat man vielleicht das Gefühl, inhaltlich und sprachlich nicht mithalten zu können. Wenn Referate oder Hausarbeiten anstehen, kann keine damit vertraute Person aus der Familie mit Rat zur Seite stehen und überprüfen, ob man denn den nötigen wissenschaftlichen Duktus getroffen und alles sauber zitiert hat.

Auf der finanziellen Seite sind die Probleme noch deutlicher. Die Mieten in den Hochschulstädten sind hoch, subventionierte Wohnheimplätze knapp. Das BAföG ist längst nicht mehr bedarfsgerecht, die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigt das regelmäßig – und es erhalten sowieso nur 18 Prozent der Student*innen überhaupt BAföG. Die Eltern können häufig keine oder nur wenig finanzielle Unterstützung leisten, Auslandsaufenthalte kommen so schon gar nicht

in Frage und werden oft nicht einmal als realistische Möglichkeit gesehen, selbst wenn die Finanzierung gesichert wäre. Der Ausweg aus der Geldknappheit sind Nebenjobs; die führen allerdings nicht selten dazu, dass sich das Studium verlängert. Überschreitet man die Regelstudienzeit, erlischt aber der Anspruch auf BAföG, weitere Schulden durch einen Studienkredit sorgen für größere Unsicherheit. Und bei den Eltern ist für eine Verlängerung der Studienzeit vielleicht auch kein Verständnis aufzubringen, schließlich sind für den Bachelor doch drei Jahre angesetzt – genau wie bei einer Ausbildung. Warum sollte das Studium also doch länger dauern?

Diese Hürden sind zwar nicht bei allen Personen ohne akademischen Hintergrund gleich ausgeprägt. Es können keine Vorhersagen darüber gemacht werden, wem welche konkreten Probleme begegnen werden. Doch die allgemeine Tendenz ist eindeutig und alle Beispiele sind Teil der Systematik, welche viele Menschen den Zugang zu bestimmten Positionen und Möglichkeiten verwehrt. Natürlich können nicht für alle Menschen Führungspositionen geschaffen werden und es muss auch nicht jede*r einen Hochschulabschluss haben. Aber alle Menschen sollten die gleiche Chance haben, wenn es um Auswahl und Zugang zu diesen Bereichen geht. Im Kontext von Studierendenvertretungen ist es zudem besonders wichtig, dass alle sich gleichermaßen beteiligen können. Wie können wir also diese Benachteiligungen abbauen? Und wessen Aufgabe ist das?

Klassismus den Kampf ansagen

Eine Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, also klassistische Diskriminierung, ist in keinem Gesetz in Deutschland erwähnt. Weder im Grundgesetz, noch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz findet sich eine juristische Grundlage für Betroffene, dagegen vorzugehen. Das heißt, es bedarf anderer Handlungsoptionen. Insbesondere aber auch, weil die Diskriminierung sehr implizit erfolgt, braucht es Ideen, wie die Benachteiligung im Studium abgebaut werden kann.

Eine elementare Forderung ist die Beseitigung finanzieller Hürden. Der Kampf gegen Bildungsgebühren ist weiterhin breit fortzusetzen. Das BAföG wird zwar gerade novelliert, doch es reicht bei weitem noch nicht, um wirklich allen ein Studium zu ermöglichen. Noch immer stehen Absolvent*innen vor einem Schuldenberg, noch immer wird das Geld viel zu knapp sein und viel zu wenige Leute erreichen. Nur ein BAföG, das eltern-, alters-, nationalitätsunabhängig und als Vollzuschuss gezahlt wird, bietet eine echte Unterstützung, um allen ein Studium zu ermöglichen. Kürzlich ist bekannt geworden, dass das BMBF im nächsten Haushaltjahr weniger Mittel zur Verfügung hat. Dabei handelt es sich genau um die Summe, die es verschlafen hat, für BAföG auszugeben – weil zu

wenige Student*innen Anspruch auf die Leistungen hatten. Das heißt: Das Geld ist da, und die Bundesregierung ist aufgefordert, das auch zu verteilen.

Dass es für diese Forderungen Sinn macht, sich bundesweit zusammenzuschließen, muss in einem gewerkschaftlichen Magazin wohl kaum noch genannt werden. Ein Ansatz des fzs ist es, bundesweit Kampagnen durchzuführen, in der Form, dass bei Studierendenvertretungen vor Ort Aktionen und Infoveranstaltungen durchgeführt werden, die bundesweit koordiniert sind. Die geplante Kampagne ‚Lernen am Limit‘, die die schwierige Studienfinanzierung, die mangelnde Hochschulfinanzierung und die immer krasser werdende Wohnungsnot thematisiert, wird im September und Oktober auf die Missstände öffentlich aufmerksam machen, aber auch bei Student*innen dafür sensibilisieren, welche Probleme es gibt und wen sie besonders treffen.

Wer vertritt eigentlich die Student*innen ohne akademischen Hintergrund?

Auch in die eigenen Strukturen muss ein Blick geworfen werden: Wer macht dort die Vertretungsarbeit? Auf den Mitgliederversammlungen des fzs erheben wir per Umfrage u.a. den Bildungsabschluss der Eltern. Keine Abschlussart wurde so häufig genannt wie der Hochschulabschluss. Eine adäquate Vertretung aller Studierenden und vor allem der Einsatz dafür, dass mehr Menschen ohne akademischen Hintergrund studieren können, wird dadurch erschwert. Es reicht nicht, sich für einen Zugang zum Studium für alle einzusetzen. Auch die eigenen Strukturen müssen kritisch hinterfragt werden.

Selten, aber immer häufiger, wird sich in Studierendenvertretungen explizit mit Klassismus auseinandergesetzt. In fast allen Strukturen gibt es Referate für Frauen*/FLTI*, für internationale Studierende/PoCs oder Queerreferate. In den wenigsten Strukturen gibt es Referate für Studis ohne akademischen Hintergrund. Ein Beispiel für so ein Referat ist das Referat für finanziell und kulturell benachteiligte Studierende des AStA der Uni Münster (<https://www.fikus-muenster.de/>), das eine politische Vertretung von Arbeiter*innenkindern an der Hochschule ist. Damit gibt es eine Anlaufstelle für Arbeiter*innenkinder, einen Raum, sich auszutauschen und gemeinsam politische Forderungen zu entwickeln. Üblicherweise können autonome Referate auch unabhängiger vom Rest der Studierendenvertretung agieren, was mögliche Diskriminierung des Referats von den Mehrheiten der Nicht-Arbeiter*innenkinder verhindern soll.

Damit alle sich beteiligen können, müssen auch die Rahmenbedingungen hergestellt werden. Deshalb sind z.B. Aufwandsentschädigungen eine wichtige Maßnahme. Aufwandsentschädigungen sollen keinen Anreiz darstellen, sich politisch zu engagieren, sondern sie sollen die Möglichkeit für alle schaffen, sich

zu beteiligen. Wer nämlich auf mehrere Nebenjobs während des Studiums angewiesen ist oder sonstige, z.B. familiäre, Verpflichtungen hat, hat schlichtweg nicht die Zeit für die Arbeit in der Studierendenvertretung. Aufwandsentschädigungen können da einen finanziellen Freiraum eröffnen.

Dies soll außerdem ein Appell sein: In Gewerkschaften sind häufiger Menschen ohne akademischen Hintergrund organisiert. Nehmt Kontakt zu euren Studi-Vertretungen auf und versucht, euch entweder über eure Fachschaften, Hochschulgruppen oder Referate einzubringen oder stoßt vielleicht sogar die Gründung von Arbeiter*innenkinder-Referaten an. Andersherum benötigt es für die Etablierung solcher Strukturen die Solidarität von Student*innen mit akademischem Hintergrund. Geht eurerseits auf die Gewerkschaften zu, motiviert Menschen aus eurem Bekanntenkreis, sich in den Studierendenvertretungen zu engagieren und unterstützt die Schaffung der genannten Strukturen und weiterer Ideen. Achtet darauf, wie in euren Sitzungen, auf euren Treffen, aber auch in euren Seminaren und Freundeskreisen gesprochen und miteinander umgegangen wird. Wenn ihr aus einem akademischen Haushalt kommt: nutzt doch vielleicht nicht immer Fremd- oder Fachworte, oder erläutere sie direkt. Irgendwann habt auch ihr sie zum ersten Mal gehört. Reflektiert eure Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten und fragt euch, wo sie herkommen. Fordert das gleiche von Lehrenden. Wenn ihr Arbeiter*innenkinder seid: Sprecht mit den Lehrenden über die Art der Seminarleitung und das Vorwissen, das sie oft voraussetzen, ohne es selbst zu merken. Sprecht mit Gleichstellungsbüros, um das Thema auf die Tagesordnung zu bringen. Vernetzt euch und werdet nach euren Möglichkeiten aktiv, tretet eurer Studi-Vertretung freundlich auf die Füße und regt sie an, sich mit dem Thema Klassismus auseinanderzusetzen, auch in der eigenen Struktur. Fordert Ressourcen ein, damit ihr euch selbst einsetzen könnt.

Und zuletzt, das gilt für alle: Lasst Klassismus in jeglicher Ausprägung nicht als unhinterfragte Normalität stehen, egal an welchem Ort und in welchem Kontext. Ermutigt andere zur Reflektion und zeigt auf, was getan werden kann.

[1] Als Mitglieder der Eliten gelten in der Eliteforschung jene Personen, die qua Amt oder Eigentum in der Lage sind, gesellschaftliche Entwicklungen maßgeblich zu beeinflussen (siehe: Hartmann, Michael: Soziale Ungleichheit – Kein Thema für die Eliten?, 2013).

[2] Datenquellen: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks:
<http://www.sozialerhebung.de/>

Das Konzept der Forschungs Kooperation

Von: **Prof. Dr. Manfred Wannöffel** (*Geschäftsführender Leiter der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM*)

Einleitung

Absicht dieses Beitrages ist es, das Konzept der Forschungs Kooperation der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM vorzustellen und mit seinen unterschiedlichen, inter- und transdisziplinären Ausrichtungen zu diskutieren. Die Entwicklung dieses Konzeptes ist einerseits das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit den neuen, manageriellen Steuerungsinstrumenten von Hochschulen und Universitäten sowie andererseits der zunehmenden Akademisierung der Gewerkschaftsorganisationen (Bogumil et. al 2013; Pries et al. 2015).

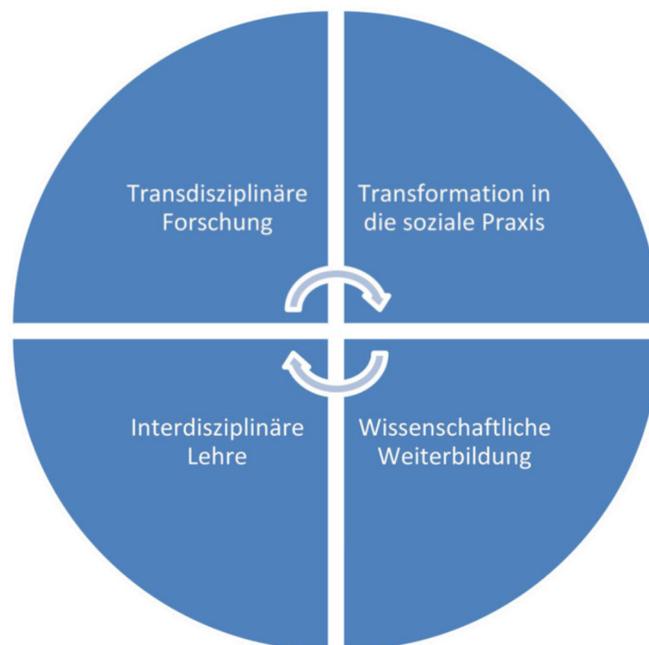
Die Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM steht als zentrale Einrichtung der Ruhr-Universität Bochum seit den 1970er Jahren in der Tradition der gewerkschaftlichen Kooperationsstellen an Hochschulen, die in dieser Hochphase arbeitsorientierter Forschung eine bedeutsame Brückenfunktion zwischen Gewerkschaften und Universitäten einnahmen. Die ersten Dekaden der Kooperationsarbeit waren durch die punktuelle Vermittlung wissenschaftlicher Expertise für betriebliche Interessenvertretungen und Gewerkschafter*innen durch vielfache Veranstaltungsformate, Ringvorlesungen und Workshops gekennzeichnet. Die Zielsetzung war nicht die Durchführung eigener, arbeitnehmerorientierter Forschungsprojekte, die den Lehrstühlen und wissenschaftlichen Instituten überlassen blieben, sondern vielmehr der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Arbeitswelt.

Unter den aktuellen Rahmenbedingungen einer manageriellen Hochschulsteuerung und einer zunehmenden Akademisierung der Gewerkschaften, war das Kooperationskonzept aufgefordert, die traditionelle Ausrichtung zu überarbeiten. Die Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM unternahm diese Reorganisation und richtete seit 2007 die Zusammenarbeit zwischen der Universität und der IG Metall auf einen wechselseitigen Wissens- und Erfahrungsdialo g zum beiderseitigen Nutzen von Experten- als auch Interessenorganisationen aus. Unter diesen doppelt veränderten Rahmenbedingungen wurde das ehemalige Konzept des einfachen Wissenstransfers von der Experten- in die Interessenorganisation zu einem Dialogmodell der strukturierten Zusammenarbeit in inter- und transdisziplinären Forschungs Kooperationen weiterentwickelt. Die Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM übernahm dabei die Aufgabe arbeits-, bildungs- und sozialpolitische Fragestellungen gezielt in Forschungs Kooperationen mit ausgewählten Lehrstühlen

und wissenschaftlichen Einrichtungen nicht nur einzubringen, sondern auch mit durchzuführen.

Konzept der Forschungskooperation

Auf der Basis dieses Konzeptes entwickelte sich die Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM zu einem transdisziplinären Forschungsinstitut mit dem Schwerpunkt einer praxisorientierten Arbeits- und Industriesoziologie, die durch vier aufeinander bezogene Aktivitätsfelder gekennzeichnet ist: Transdisziplinäre Forschungsk Kooperationen, Transformation der Forschungsergebnisse in die soziale Praxis, Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge und die Durchführung interdisziplinärer Lehrveranstaltungen in der Lernfabrik der RUB. Die vier Aktivitätsfelder der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM folgen einem zyklischen Prozess:



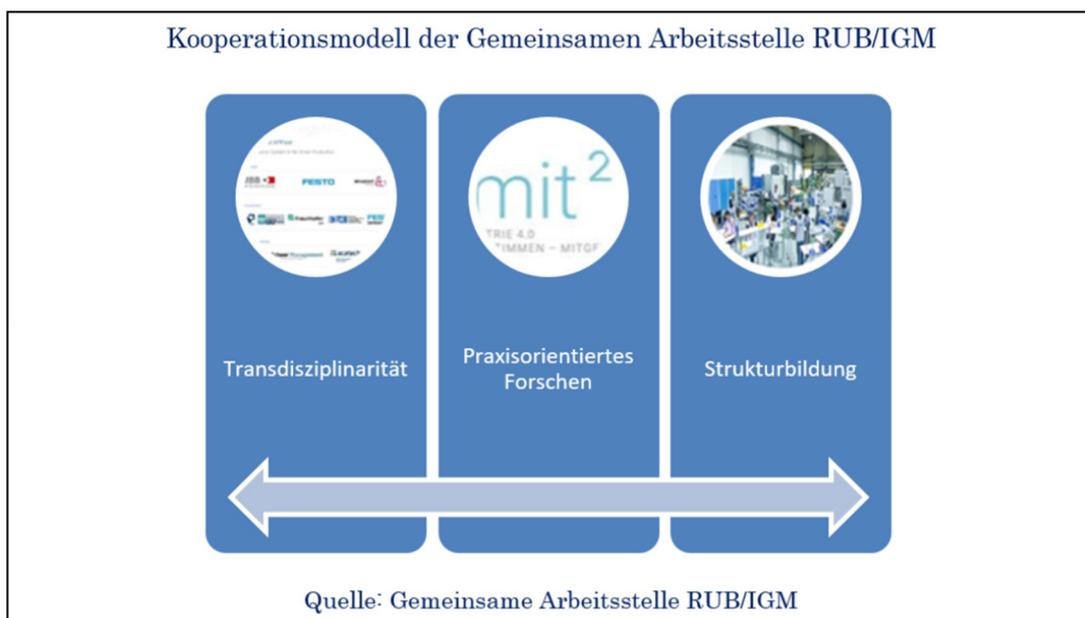
Das Kooperationsmodell der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM basiert auf den langjährigen Erfahrungen arbeitsorientierter Forschung, deren Ergebnisse nach Michael Schumann nicht immer erfolgversprechend in den Betrieben umgesetzt werden konnten, da die Forschungsprozesse selbst von der sozialen Praxis der Akteure entkoppelt waren und es an einer verantwortlichen Mitgestaltung durch Beschäftigte, Betriebsräte und Unternehmensvertreter mangelte (Schumann 2014, S. 24). Vor diesem Erfahrungshintergrund reklamierte die damalige NRW-Wissenschaftsministerin Anke Brunn bereits im Jahr 1985:

„Die Forschungsprojekte berechtigen von ihrer Fragestellung und ihrer Durchführung her zu der Hoffnung, dass hier nicht nur gemeinsam interessierende

Fragen erforscht werden, sondern dass der Forschungsprozess selbst von der Fragestellung bis zum Ergebnis ein gemeinsamer ist. Dies wiederum lässt auch erwarten, dass die Verwertung der Forschungsergebnisse nicht losgelöst erfolgt, sondern Wissenschaft und Praxis zusammenführt.“ (Brunn 1985, S. 20)

Diese bereits vor 35 Jahren reklamierte Abkehr vom Modell des einfachen Wissenstransfers hin zu einem wechselseitigen Dialog zwischen wissenschaftlichen Experten- und Interessenorganisationen auf Augenhöhe beinhaltet drei Merkmale:

1. Inter- und Transdisziplinarität: Forschungsk Kooperationen werden über die engen Fachgrenzen hinaus interdisziplinär und als partizipative Forschungsprozesse unter Einbezug der Akteure entwickelt und durchgeführt.
2. Forschung im Anwendungskontext: Die Forschungsprojekte werden mit Partnerorganisationen, Unternehmen und Gewerkschaften umsetzungsorientiert gestaltet, damit sich die ermittelten wissenschaftlichen Ergebnisse nicht von der sozialen Praxis der Akteure entkoppeln und im jeweiligen Handlungskontext transferierbar bleiben.
3. Strukturbildung: Forschung, Weiterbildung und Lehre wirken über die Durchführung einzelner Projekte hinaus für die Kooperation zwischen Wissenschaft, Wirtschaft, Arbeitswelt strukturbildend, sowohl in der Expertenorganisation Universität als auch in den Interessenorganisationen von Wirtschaft und Arbeit.



Ausgewählte Projekte der Forschungskooperation

Das Kooperationsmodell der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM konnte sich in der letzten Dekade sowohl in der Universität als auch in den Gewerkschaften erfolgreich etablieren und kommt aktuell in zahlreichen inter- und transdisziplinären Forschungsprojekten zur Digitalisierung der Arbeitswelten zur Anwendung[1]. Auf der Grundlage dieser Forschungsergebnisse startete im Februar 2016 eines der größten gemeinsamen Kooperationsprojekte in der annähernd 50-jährigen Zusammenarbeit der Ruhr-Universität Bochum und der IG Metall. Der Europäische Sozialfonds für Deutschland (ESF) und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) förderten mit einer Gesamtfördersumme von etwa fünf Millionen Euro bis Februar 2019 insgesamt fünf Einzelprojekte, in denen Betriebsrät*innen, Vertrauensleute sowie betriebliche Expert*innen in der beteiligungsorientierten Gestaltung von Industrie 4.0 qualifiziert werden. Ziel des beim IG Metall Vorstand (Fachbereich Betriebspolitik) angesiedelten Projektes war es, den Teilnehmer*innen Kompetenzen zu vermitteln, die sie dazu befähigen, die Digitalisierung von Arbeit proaktiv zu gestalten. In den von der IG Metall zudem kofinanzierten Projekten wurden in drei Jahren bundesweit insgesamt 315 Beschäftigte aus über 150 Unternehmen weitergebildet. Kernelemente der Projekte waren zum einen die Konzipierung und Durchführung von Qualifizierungsreihen und zum anderen die wissenschaftliche Begleitung von betrieblichen Umsetzungsprojekten. Vor diesem Hintergrund hatten neben den betrieblichen Interessenvertreter*innen auch Arbeitgebervertreter*innen die Möglichkeit an den Qualifizierungsreihen teilzunehmen. Hinzukommend bot das Projektteam für die teilnehmenden Unternehmen Transfercoachings und organisierte Praxis-Wissenschaftsdialoge.

Auf der Grundlage der Forschungskooperationen konnte die Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Produktionssysteme der RUB (LPS) und in enger Zusammenarbeit mit der IG Metall eine Lernfabrik weiterentwickeln, die nicht nur das Lernen und den Umgang mit neuen, digitalen Technologien in den Vordergrund stellt, sondern auch die Dimensionen Arbeit, Organisation und Mitbestimmung betrachtet. Ein 3-tägiges Lernfabrikmodul wurde von der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM und dem Lehrstuhl für Produktionssysteme der RUB in der Lernfabrik gemeinsam durchgeführt. In der „arbeitspolitischen Lernfabrik“ hatten die Teilnehmer*innen bis zum Februar 2019 die Möglichkeit in einem „Technologierundgang“ einen Einblick in aktuelle Forschungsprojekte des LPS und der Gemeinsamen Arbeitsstelle zur Digitalisierung der Arbeitswelten zu erhalten.

Die arbeitspolitische Lernfabrik an der RUB

Die transdisziplinäre Forschungskooperation mit der IG Metall hat schließlich mit der Etablierung einer arbeitspolitisch ausgerichteten Lernfabrik an der Ruhr-Universität Bochum eine feste Struktur für Forschung und Transfer geschaffen, die ermöglicht die Forschungsergebnisse zur Digitalisierung der Arbeit im Anwendungskontext von Unternehmen zusammen mit Betriebsrät*innen und Beschäftigten zu überprüfen sowie auf dieser Grundlage Lehr- und Bildungsangebote kontinuierlich weiter zu entwickeln. Die Lernfabrik des Lehrstuhls für Produktionssysteme fokussiert durch die Kooperation mit der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM die folgenden vier Aspekte:

Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung

In der Lernfabrik wird für den Erwerb umfassender beruflicher Handlungskompetenzen berufliches Lernen an realen Aufgabenstellungen in Betrieb und Verwaltung ausgerichtet. Es geht hierbei um das Verstehen von Arbeits- und Geschäftsprozessen, die Einordnung in horizontale und vertikale Abläufe und um eine kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Machtressourcen. Arbeitsprozessorientiertes Lernen kombiniert fachlich-systematische Wissensaneignung mit praktischer Anwendung in Lernfabrikübungen.

Reflexives Verständnis von Theorie und Praxis

Theorie und Praxis stehen in der interdisziplinären Ausbildung in der Lernfabrik dicht nebeneinander. Die Lehre beinhaltet ein Wechselspiel von praktischem Handeln und theoriegeleitetem Wissen, in dem praktisches Handeln durch theoretisches Verständnis begründet wird und Praxis als veränderbar erlebt werden kann. Praxis in der Lernfabrik lässt sich gestalten. Praktisches Handeln ist umgekehrt bedeutsam für die Weiterentwicklung theoretischen Wissens. Durch die Reflexion von Praxis entstehen neue wissenschaftliche Fragestellungen. Eine besondere Herausforderung entsteht, wenn sich Theorie und Praxis nicht nur auf Fachinhalte, sondern auf soziale Anforderungen und Erfahrungen beziehen, die zudem eine inhaltliche Kooperation zwischen Hochschule und den neuen Lernorten notwendig machen.

Wechselverhältnis von Wissenschafts- und Erfahrungsorientierung

Die Erfahrungen in der Lernfabrik zeigen, dass ein ausschließlich kognitiver und/oder wissensbasierter Zugang nicht ausreicht, um arbeitspolitische Handlungskompetenz weiter zu entwickeln. Die Lernfabrik ermöglicht die Erweiterung des Lernens durch sinnliche Erfahrungen und um die im beruflichen Handeln erworbenen Erkenntnisse. Die Lernfabrik ist in der Lage, berufliches

Lernen im Studium mit fachwissenschaftlichem Lernen zu einem sinnvollen Ganzen zu verknüpfen.

Berufliches Lernen in der Lernfabrik

Die Ausbildung in der RUB-Lernfabrik orientiert sich an aktuellen technologischen Entwicklungen (Digitalisierung von Arbeit) und sozialen Anforderungen des Beschäftigungssystems. Der Erwerb umfassender beruflicher Handlungskompetenzen soll erwerbslebenslang zu positiven beruflichen Entwicklungsperspektiven beitragen und Erwerbstätige auch soweit stärken, dass sie den Entwicklungen des Beschäftigungssystems nicht alternativlos ausgeliefert sind. Die Ausbildung in der Lernfabrik soll in diesem Kontext auch zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beitragen und soziale, ökonomische und arbeits- bzw. machtpolitische Prozesse reflektieren. Praxisorientiertes Lernen in der Lernfabrik fokussiert das soziale Spannungsverhältnis von betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen, von Ökonomie und Ökologie, von subjektiven Bedürfnissen und sozialen, machtpolitischen Interessen. Dieses ganzheitliche Verständnis von beruflicher Kompetenz, das in der Lernfabrik zur Anwendung kommt, basiert auf einem Wissenschaftsverständnis, das die sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Wissenschaft kontinuierlich reflektiert.

Arbeit und Innovation in der Lernfabrik



Dieses Konzept der Lernfabrik an der Ruhr-Universität Bochum hat mit seiner interdisziplinären und ganzheitlichen Ausrichtung bislang ein

Alleinstellungsmerkmal in der bundesdeutschen Hochschullandschaft. Die Forschungsk Kooperationen haben als ein wichtiges Ergebnis mit der Lernfabrik an der Ruhr-Universität Bochum eine Struktur geschaffen, die ermöglicht, die Forschungsergebnisse im Anwendungskontext mit den Betriebsräten und Gewerkschaftern zu überprüfen sowie auf dieser Grundlage weiterführende Lehr- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln.

Fazit und Ausblick

Die Durchsetzung des Konzeptes der Forschungsk Kooperation war in den letzten zehn Jahren kein einfacher organisationspolitischer Prozess und steht vor der kontinuierlichen Herausforderung, durch erfolgreiche Forschungsk Kooperationen und Wissenstransfer sowohl in der Wissenschaft als auch in der Gewerkschaft Anerkennung zu erlangen. In der Wissenschaft geht es unter den Rahmenbedingungen managerieller Hochschulsteuerung darum, gerade nicht in Konkurrenz zur Drittmittellorientierung von Lehrstühlen und wissenschaftlichen Einrichtungen eigenständige Projekte zu akquirieren, sondern vielmehr arbeits-, bildungs- und sozialpolitische Fragestellung kooperativ zu bearbeiten. Die Zielsetzung ist es, die Forschungsk Kooperationen grundsätzlich zum beiderseitigen Nutzen der beteiligten Einrichtungen durchzuführen, sowohl für die universitären Einrichtungen als auch für die Gewerkschaften. Gewerkschaften verfügen seit vielen Dekaden über eigene akademische Netzwerke und kooperieren direkt mit wissenschaftlichen Instituten, dazu gehören z. B. das SOFI in Göttingen, das ISF in München oder das IAQ an der Universität Duisburg. Insbesondere mit den Ergebnissen unabhängiger Forschung agieren die Gewerkschaften im politischen Raum.

Das Konzept der interdisziplinären und transdisziplinären Forschungsk Kooperation eröffnet für die Zukunft die Möglichkeit, dass sich auch die traditionellen Kooperationsstellen in den Universitäten und Hochschulen in den Bereichen Forschung und Lehre strukturell verankern und somit ihre Arbeit an wissenschaftlichem Profil gewinnt.

Literatur

- Bogumil, Jörg/Burgi, Martin/ Heinze, Rolf G./Gerber, Sascha/ Gräf, Ilse-Dore/Jochheim, Linda/Schickedanz, Maren/Wannöffel, Manfred (2013): Modernisierung von Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente, Berlin
- Brunn, Anke (1985): Konsequenzen der Kooperation zwischen Hochschulen und Gewerkschaften für die Aufgaben der Hochschulen, in: Gemeinsame

Arbeitsstelle RUB/IGM (Hg): Zwischenbilanz der Zusammenarbeit – 10 Jahre Kooperation, Bochum, S. 18-22

- Gemeinsame Arbeitsstelle RUB/IGM, Jahresberichte 2007-2017, Bochum
- Schumann, Michael (2014): Praxisorientierte Industriesoziologie. Eine kritische Bilanz in eigener Sache, in: Wetzel, Detlev/Hofmann, Jörg/ Urban, Hans-Jürgen (Hg): Industriearbeit und Arbeitspolitik. Kooperationsfelder von Wissenschaft und Gewerkschaften, Hamburg, S. 20-31
- Pries, Ludger/ Urban, Hans-Jürgen Wannöffel, Manfred (Hg.) (2015): Wissenschaft und Arbeitswelt – eine Kooperation im Wandel, Baden-Baden

[1] Siehe: Jahresberichte der Gemeinsamen Arbeitsstelle RUB/IGM 2007ff.

Ein Modulangebot für Hochschulen und Lehrende (KofA)

Von: **Renate Singvogel** (*Leitete bis Ende 2017 in der ver.di Bundesverwaltung den Bereich Bildungspolitik mit Schwerpunkt Hochschulpolitik*), **Jannis Kompopoulos** (*Freiberuflicher Dozent Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*), **Gerd Denzel** (*Diplom-Politologe, Rechtsanwalt und ver.di Bundesfachgruppenleiter Touristik*)

Schon seit den 1970er Jahren haben Hochschulen den gesetzlichen Auftrag, ihre Studierenden auf berufliche Tätigkeiten unter Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden vorzubereiten. Ob und wie sie diese Aufgabe erfüllen, wird jedoch erst seit der Bologna-Reform für die Akkreditierung von Studiengängen genauer in den Blick genommen. Dabei wird geprüft, ob sich die Studiengangskonzepte auch an dem Qualifikationsziel orientieren, Studierende zu befähigen, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Damit rückten in der Hochschullehre sowohl die Arbeitsmarktrelevanz von Studiengängen als auch die den Lebensunterhalt sichernde Erwerbsarbeit und deren Rahmenbedingungen verstärkt in den Fokus.

Es geht dabei um fachliche und fachübergreifende Anforderungen, die Wirtschaft, Staat und Gesellschaft an Hochschulabsolvent*innen bzw. Berufsanfänger*innen stellen. Darauf haben die Hochschulen zwar längst reagiert, indem sie Pflichtpraktika in ihren Studien- und Prüfungsordnungen verankern oder – teils in Kooperation mit Career Service Centern – Veranstaltungen zur Berufsfeldorientierung, zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen oder Bewerbungstrainings anbieten. Was den Absolventen*innen bislang jedoch fehlt, ist ein Verständnis von Arbeitsbeziehungen und den Bedingungen der Arbeitswelt, das auf systematischer Lehre beruht.

Denn schon vor Verlassen der Hochschule stellt sich die Frage: Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sollen Absolvent*innen im Rahmen des Studiums erwerben, damit sie als abhängig Beschäftigte, Freiberufler*innen und Gewerbetreibende in der Arbeitswelt mitwirken und diese auch mitgestalten können? Die Arbeitswelt muss deshalb in zweifacher Hinsicht Gegenstand der Lehre sein: In Form von Arbeitsbeziehungen als Forschungsgegenstand der Soziologie (Theorie) und in Form handelnder Akteure, die die Arbeitsbeziehungen und die Arbeitsbedingungen maßgeblich gestalten (Praxis).

Obwohl Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften schon immer eine größere Nähe zur Berufs- und Arbeitswelt haben, ist es auch für sie nicht selbstverständlich, die berufsweltbezogene Arbeitswelt in der Lehre angemessen zu berücksichtigen. Studierende an Universitäten und Fachhochschulen haben in der Regel wenig bis keine systematischen Kenntnisse darüber, dass die grundgesetzlich verankerte Tarifautonomie sowie die Betriebsverfassung, die Unternehmensmitbestimmung und das Arbeitsrecht wichtige Grundlagen der Arbeitswelt sind und Arbeitsbeziehungen von Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und dem Staat gestaltet werden. Anders als in den (Berufs-)Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen für die duale Berufsausbildung, wird dieses Themenfeld in den Studienordnungen und in der Hochschullehre immer noch vernachlässigt – und das, obwohl die Befähigung zur qualifizierten Erwerbstätigkeit voraussetzt, dass deren Rahmenbedingungen verstanden werden. Damit fehlen den Studierenden Inhalte und Kompetenzen, die sie benötigen, um ihre eigene Rolle in Arbeitsbeziehungen zu reflektieren und adäquate Handlungsoptionen in der Welt der Arbeit zu entwickeln.

Diese Lücke füllte ver.di mit einem ECTS-fähigen Modulangebot für Hochschulen und leistete damit als Vertreterin der Berufspraxis seinerzeit auch einen entsprechenden Beitrag im Akkreditierungsrat. Das Modulangebot „Arbeitsbeziehungen in Deutschland – Kompetenzen für die Arbeitswelt“ wurde von einem bildungspolitischen Arbeitskreis mit ehrenamtlichen Kolleg*innen unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Thomas Haipeter (Universität Duisburg – Essen) und Dr. Kerstin Budde (New York University, Berlin) entwickelt.

Vorgeschlagen wird die Vergabe von mindestens drei ECTS-Punkten, das entspricht einem Aufwand von 90 Arbeitsstunden (30 Stunden Präsenzzeit und 60 Stunden Selbststudium). In diesem zeitlichen Rahmen sollen in Kooperation mit Vertreter*innen aus der Praxis (Gewerkschaftsvertreter*innen, Arbeitgebervertreter*innen, Arbeitsrechtler*innen etc.) die Grundlagen der Arbeitsbeziehungen und des Arbeitsrechts, sowie der Wandel der Arbeitswelt thematisiert und spezielle Branchenbezüge hergestellt werden – abhängig von der Zusammensetzung der Gruppe und den künftigen Berufsfeldern der Studierenden.

Diese drei großen Themenkomplexe können inhaltlich und didaktisch an die jeweils spezifischen Gegebenheiten der Lehre angepasst werden können. Eine Vergabe von fünf ECTS-Punkten ist bei entsprechendem Umfang auch möglich.

Im Zuge der Umsetzung des Moduls erwies sich das didaktische Konzept als flexibel und an die Bedingungen der jeweiligen Hochschule anpassbar. Im Folgenden sollen zur Veranschaulichung zwei Praxisbeispiele vorgestellt werden,

die die o. g. Themenkomplexe auf unterschiedliche Weise ins Lehrangebot integrieren.

Pilotierung und Verstetigung am Beispiel der Hochschulen in Eberswalde und Tübingen

Die **Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE)** integrierte das didaktische Konzept bereits im Wintersemester 2015/16 in ihren Masterstudiengang „Nachhaltiges Tourismus Management“ und bietet es im Modul „Tourismus, Umwelt & Gesellschaft“ regelmäßig an. Damit wird gewährleistet, dass neben dem Nachhaltigkeitsaspekt Umwelt auch die soziale Nachhaltigkeit (Menschenrechte; Arbeitnehmerrechte; Arbeitsbeziehungen in der Tourismusbranche) ins Lehrangebot integriert wird. Praktisch veranschaulicht wird der Komplex durch eine Diskussionsrunde mit zuständigen Vertreter*innen der Gewerkschaft ver.di und des Deutschen Reiseverbandes. So wird für die Studierenden erfahrbar, wie Tarifverträge in der Branche, in der sie später höchstwahrscheinlich arbeiten werden und die für sie einschlägig sind, zustande kommen.

Die anfängliche Befürchtung einiger Hochschulen, durch die Einführung des Moduls müsse die jeweilige Prüfungsordnung geändert werden, zerstreuten sich angesichts der inhaltlichen wie formalen Flexibilität dieses Lehrangebots sehr schnell. So ist es möglich, Veranstaltungen sowohl wöchentlich als auch en bloc stattfinden zu lassen, das Modul, wie an der HNEE, in bereits bestehende Studiengänge zu integrieren oder, wie an der **Eberhard-Karls-Universität Tübingen** fächerübergreifend anzubieten. Dort werden die „Arbeitsbeziehungen in Deutschland“ im Rahmen des Studiums Professionale seit zwei Jahren im Kursbereich „Vorbereitung auf den Beruf“ jedes Semester in einem Blockseminar thematisiert. Die Teilnehmenden repräsentieren das gesamte Spektrum der an der Universität angebotenen Studiengänge. Dabei legen die Lehrenden besonderen Wert auf das Zusammenwirken von Theorie und Praxis. Begegnungen mit bzw. die Einbeziehung von Menschen aus eben jener Praxis (Arbeitsrichter*in, Betriebsra(e)t*in, Gewerkschafter*in, HR-Verantwortliche*r, etc.) erweist sich hierbei als sehr hilfreich. Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass sich die Teilnehmenden, die größtenteils einen „Nebenjob“ ausüben, um ihr Studium zu finanzieren, nicht als Akteur*innen in Arbeitsbeziehungen wahrnehmen. Begreifen sie sich nach Veranstaltungsende als solche, ist ein Ziel erreicht: Die Studierenden sind in der Lage, sich als mündige, ihrer Rechte und Einflussmöglichkeiten bewusste Arbeitnehmer*innen zu verstehen.

Mittlerweile ist das Modul **an zwölf Hochschulen** fest etabliert. Tendenz steigend, Akzeptanz steigend. Die Evaluation durch die Studierenden fördert durchweg positive Ergebnisse zu Tage. Großes Interesse besteht an den Themen Betriebsrat, Gewerkschaft, Arbeitnehmerrechte, Gender Pay Gap und Work Life Balance.

Dabei erhalten die Studierenden durch den angewandten Methodenpluralismus, der den Fokus auf die Eigenaktivierung legt, die Möglichkeit, eine Vielzahl von Prozessen der Arbeitsbeziehungen aktiv nachzuvollziehen. Neben den Inhalten des Moduls wird gerade diese Möglichkeit der aktiven Partizipation als sehr wertvolle Erfahrung hervorgehoben.

Online-Unterstützung durch die Plattform KofA

Zur Unterstützung von Hochschulen und Lehrenden stellt ver.di die Online-Plattform KofA – Kompetenzen für die Arbeitswelt (www.kofa.verdi.de) zur Verfügung, auf der die Grundstruktur und die Kernelemente des Modulangebotes ausführlich vorgestellt werden. Hier können sich Hochschulen und Lehrende über das Modul und dessen Integration ins Studienangebot informieren. Auf dieser Plattform finden sich eine Muster-Modulbeschreibung, das didaktische Konzept mit Studienphasen, Lernzielen und den zu erwerbenden Kompetenzen sowie Literaturhinweise und die mögliche Verteilung der Semesterwochenstunden.

Die Evaluationsberichte sämtlicher Hochschulen, die das Modul aufgegriffen haben, geben einen Überblick über die Variationsmöglichkeiten. Ein Mustertext für eine Seminaurausschreibung, ein Werbeflyer für Seminarangebote, diverse Branchenanalysen und andere Materialien ergänzen das Angebot.

Eine nach Registrierung zugängliche Unterseite bietet Dozentinnen und Dozenten die Möglichkeit, die von ihnen entwickelten Lehrmaterialien gegenseitig zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus führt ver.di Workshops durch, die dem Erfahrungsaustausch der Lehrenden und der Weiterentwicklung der Didaktik des Moduls dienen.

Mit dem Modul zur arbeitspolitischen Grundbildung und zu den Arbeitsbeziehungen in Deutschland können Hochschulen und Lehrende in Kooperation mit Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden ein attraktives Studienangebot für ihre Studierenden implementieren und weiterentwickeln. Dazu sind Sie herzlich eingeladen.

Hochschulen brauchen ein Konzept für Arbeitsweltorientierung

Von: **Sonja Staack** (*Stellvertretende Vorsitzende des DGB Berlin-Brandenburg*)

So rasant die Hochschulen wachsen, so schleppend kommt die konzeptionelle Ausgestaltung ihrer wachsenden Aufgaben voran. Längst werden große Teile des Arbeitsmarktes von akademischen Berufen geprägt. Doch mit dem Verhältnis von Studium und Beruf tun sich insbesondere die Universitäten nach wie vor schwer. Sie sollten sich trauen, von der Beruflichen Bildung zu lernen – ohne die Besonderheiten der Hochschulwelt einzuebnen.

Bildung zwischen zwei Welten

Berufliche oder akademische Bildung – das sind in Deutschland bis heute zwei fast völlig getrennte Welten. So gilt seit jeher für jeden jungen Menschen: Entweder – oder. Diese wechselseitige Abschottung der Bildungsbereiche gegeneinander ist nicht nur ein internationaler Sonderweg, sie trägt auch dazu bei, dass die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems besonders gering und das Ausmaß der sozialen Auslese besonders hoch ist. Von 100 Kindern aus Akademikerfamilien beginnen im Schnitt 79 ein Hochschulstudium. Bei Nicht-Akademiker Familien schaffen gerade einmal 27 von 100 Kindern den Sprung an eine Hochschule.[1] Genauso wie das zergliederte Schulsystem zementiert auch die weiterführende Bildung die gegenseitige Abschottung gesellschaftlicher Milieus.

Bis heute sind die Systeme der Berufs- und Hochschulbildung durch eine bemerkenswerte gegenseitige Sprachlosigkeit miteinander verbunden. Auf kaum einer Tagung kann man Akteure aus beiden Welten treffen, kaum eine bildungspolitische Debatte greift Argumente aus dem jeweils anderen Bereich auf. Unabhängig voneinander ringt jede der beiden Welten um ihren eigenen Bildungsbegriff.

Seit einigen Jahren wird das Verhältnis von Hochschulen und Berufsbildung zunehmend ins Wanken gebracht. Grund dafür sind nicht übergreifende Debatten oder gezielte Bildungsreformen, sondern die individuellen Bildungsentscheidungen der Schulabgängerinnen und -abgänger: Ein immer größerer Teil von ihnen strömt an die Hochschulen. 2018 begannen 495 Tausend Jugendliche eine Ausbildung im dualen System nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung, 514 Tausend begannen ein Studium an einer Hochschule oder Berufsakademie.[2] Mit dieser Entwicklung ist auch die Aufgabenteilung zwischen beruflicher und akademischer

Bildung in Frage gestellt. Es ist daher nicht überraschend, dass sie erhebliche Gegenwehr provoziert.

Universitäten verteidigen Exklusivität

An den Universitäten besteht seit jeher die Sorge, dass die Entwicklung zur Massenuniversität mit einem Qualitäts- und Ansehensverlust verbunden ist. Das hat damit zu tun, dass die Hochschulfinanzierung nie mit steigenden Studierendenzahlen Schritt hielt. Die Sorge ist aber auch eng verknüpft mit der elitären Tradition des Hochschulsystems. Über Jahrhunderte hinweg war die Gruppe der Studierenden ein ausgesprochen kleiner Kreis. Vor dem zweiten Weltkrieg erreichte die Studierendenquote keine drei Prozent eines Jahrgangs, erst ab 1950 setzte dann ein fast kontinuierliches Wachstum der Studierendenzahlen ein, deutlich beschleunigt in den 1970er Jahren.[3] Im Wintersemester 2018/19 gibt es in Deutschland 2,9 Millionen Studierende. Allein in den letzten zehn Jahren ist ihre Zahl um fast 50 Prozent gestiegen.[4]

Längst können sich auch die Universitäten den Anforderungen einer Ausbildung für den allgemeinen Arbeitsmarkt nicht mehr verschließen, die Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen beginnt zu verschwimmen. Ersatzweise hat das Hochschulsystem in den letzten 20 Jahren eine neue Differenzierungslinie entwickelt: Mit dem Bachelor wurde auch an den Universitäten ein Abschluss etabliert, der auf den außerhochschulischen Arbeitsmarkt orientiert und (ohne anschließendes Masterstudium) weder einen Einstieg in die Wissenschaft noch in die traditionellen akademischen Laufbahnen des öffentlichen Dienstes ermöglicht.

Schreckgespenst Akademisierung

Pflegen die Hochschulen mit der Warnung vor der Massenuniversität nicht zuletzt ihren Standesdünkel, so pflegt die Welt der Berufsbildung weiterhin Vorbehalte gegenüber Akademikerinnen und Akademikern: Mit Hochschulbildung, so das Vorurteil, könne man im Grunde wenig Praktisches anfangen. Im Ergebnis versuchen bisweilen beide Seiten reflexhaft, den Trend zum Studium aufzuhalten – schließlich sei die Wirtschaft insbesondere auf beruflich qualifizierte Fachkräfte angewiesen, so bestätigen sie sich gegenseitig.

Bei näherem Hinsehen gibt es für den Trend zum Studium allerdings durchaus rationale Gründe. Nach wie vor ist ein Studium der beste Schutz gegen Erwerbslosigkeit: Die Arbeitslosenquote unter Akademiker/innen lag 2017 bei 2,3 Prozent.[5] Vor allem aber sind die Einkommen akademisch Qualifizierter im Durchschnitt 70 Prozent höher als die von beruflich Ausgebildeten. Bezogen auf das Lebenseinkommen bedeutet das: Hochschulabsolvent/innen verdienen mit durchschnittlich 2,3 Millionen Euro eine Million mehr.[6] Diese strukturellen

Unterschiede sind durch zunehmende Prekarisierungstendenzen auch in akademisch geprägten Berufsfeldern bisher nicht grundlegend verändert worden.

Wenn der Trend zum Studium anhält – und wenn wir ihn nicht durch eine rabiate Regulierung des Hochschulzugangs abwürgen wollen – wird es Zeit, nicht länger über Akademisierung und Massenuniversitäten zu schimpfen, sondern sich der Debatte um eine neue Aufgabenteilung von beruflicher und akademischer Bildung zuzuwenden. Hierzu gehört zunächst die Anerkennung, dass auch Hochschulen Aufgaben der Berufsqualifizierung übernehmen. Dieser Anspruch beschränkt sich nicht auf Bachelorstudiengänge oder Fachhochschulen und ist schon gar keine Randaufgabe des akademischen Systems. Und dieser Anspruch wird auch durch noch so brillante Forschungseinrichtungen nicht von alleine erfüllt, sondern bedarf konzeptioneller Anstrengungen und Debatten.

Von der beruflichen Bildung lernen

Die Hochschulen könnten hier eine Menge von der beruflichen Bildung lernen: Berufsorientierung darf nicht Engführung auf ein kleines Tätigkeitsgebiet oder gar einen einzelnen Betrieb bedeuten, sondern gerade in der überbetrieblichen Ausrichtung liegt die Stärke des dualen Ausbildungssystems. Dazu gehört auch die Einbeziehung überbetrieblicher Akteure in die Gestaltung von Ausbildungsordnungen. Außerdem trägt die Einbeziehung der Perspektiven nicht nur von Arbeitgebern, sondern auch von Arbeitnehmerorganisationen dazu bei, dass die Inhalte der Berufsausbildung nicht auf ihre kurzfristige Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt hin ausgerichtet werden, sondern auf eine nachhaltige Qualifizierung zielen, die Beschäftigten auch in einer sich rasch verändernden Arbeitswelt eine solide Grundlage und Orientierung geben kann.

Für keinen der genannten Aspekte gibt es im Hochschulsystem bisher funktionierende Routinen. Wie kann verhindert werden, dass immer mehr hochspezialisierte Studiengänge entstehen, die sich an einem allzu kleinen Tätigkeitsfeld oder gar an den Bedürfnissen eines einzelnen Arbeitgebers orientieren? Auf welcher Ebene, in welcher Phase und in welcher Form werden überbetriebliche Akteure in die Gestaltung von Studiengängen einbezogen? Welche Gremien, Beiräte oder Netzwerke brauchen wir, um eine solche Gestaltungsarbeit zu etablieren? Wie können wir im Hochschulsystem die Erkenntnis verankern, dass zur Berufspraxis Arbeitgeber wie Arbeitnehmer gleichermaßen gehören und beide Seiten in die Entwicklung und Bewertung von Studiengangskonzepten einbezogen werden sollten?

Die IG Metall hat für die Übertragung von Erkenntnissen aus der Berufsbildung auf die Hochschulwelt mit ihrem Konzept der ›erweiterten modernen Beruflichkeit‹ wichtige Ansatzpunkte geliefert und den Mut aufgebracht, eine

bildungsbereichsübergreifende Debatte anzustoßen.[7] Sie formuliert den Anspruch, gemeinsame Prinzipien für die Gestaltung der Lernprozesse in der betrieblich-dualen Berufsbildung und in der Hochschule zu formulieren und überträgt im Kern ihr in der Berufsausbildung entwickeltes Konzept einer modernen Beruflichkeit auf die Hochschulbildung als ›wissenschaftliche Berufsausbildung‹.

Besonderheiten der Hochschulbildung

Was in dieser Perspektive bisher fehlt, sind die Besonderheiten des Hochschulsystems. Ein Begriff akademischer Arbeitsweltorientierung muss aber zwingend unvollständig bleiben, nimmt er diese nicht in den Blick. Hier verdienen vor allem drei Punkte eine nähere Betrachtung: Erstens das Fehlen eines konkreten Berufsbildes als Normalität hochschulischer Berufsqualifizierung, zweitens der unmittelbare Bezug der hochschulischen Bildung zur wissenschaftlichen Forschung und die Eigenschaft der Studierenden als Lernende und Forschende zugleich sowie drittens die Rolle der Studierenden als Mitglieder der Hochschule und damit als Subjekte der Fortentwicklung des Wissenschaftssystems, welches neben der Qualifizierung auch unmittelbar zur Aufgabe hat, Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu erarbeiten und Grundlagen für gesellschaftlichen Fortschritt zu entwickeln.

Wie lässt sich berufliche Handlungsfähigkeit herstellen, wenn ein konkretes Berufsfeld während der Ausbildung noch kaum absehbar ist? Wie können aktuelle Forschungsergebnisse und -debatten sinnvoll mit der Reflexion von Praxisbedingungen und Branchenstrukturen, mit sozialen wie technologischen Herausforderungen zusammen gedacht werden? Wie können Studierende schon während der Ausbildung Praxiserfahrungen und -analysen auf wissenschaftlichem Niveau reflektieren und an der Entwicklung von Forschungsfragen mitwirken?

Aus einer übergreifenden Debatte über die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten beruflicher und hochschulischer Bildung könnte ein weiterentwickelter Begriff von Praxisorientierung entstehen, von dem beide Seiten profitieren. Dafür allerdings muss die Sprachlosigkeit zwischen den beiden Bildungswelten überwunden werden. Wenn die Neuordnung des Verhältnisses von Hochschulen und Berufsbildung von beiden Seiten weniger als Angriff, sondern als Chance begriffen würde, könnte sie der beruflichen Bildung Impulse liefern, den Elfenbeinturm Hochschule aufbrechen helfen und der Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen nutzen. Das wäre es allemal wert.

Literatur:

- [1] Kracke, Nancy / Middendorff, Elke / Buck, Daniel (2018): *Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland*, DZHW Brief 3/2018, Hannover: DZHW.
- [2] Statistisches Bundesamt (2019): *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern 2018*, Wiesbaden.
- [3] Wolter, André 2014: »Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion in Deutschland«, in: Ulf Banscheraus / Margret Bülow-Schramm / Klemens Himpele / Sonja Staack / Sarah Winter (Hg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion – Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*, Bielefeld: 19-38.
- [4] Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamts.
- [5] Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (2018): *Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten*, Nürnberg.
- [6] Allmendinger, Jutta (2016): »Wie ein gutes Ausbildungssystem aussehen sollte«, in: Merton, Online-Magazin des Stifterverbands, <https://merton-magazin.de/wie-ein-gutes-ausbildungssystem-aussehen-sollte>.
- [7] IG Metall-Vorstand (2014): *Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung*, Diskussionspapier, Frankfurt (Main).