

Die Krise des deutschen Hochschulsystems

konstruktivistische Ansätze zur Lösung der aktuellen Hochschulproblematik

Seminararbeit von Thomas Hirschmann im Rahmen des
Hauptseminars „Institutions- und Organisationsberatung“
unter der Leitung von Prof. Jochen Gerstenmaier
an der Ludwig-Maximilians-Universität München
im Sommersemester 2004

Inhalt:	Seite
A. Die Krise der deutschen Hochschulen: Abriss der aktuellen Problematik	
I. Überblick über die Hochschulproblematik.....	2
II. Finanzierung der Hochschulbildung	3
III. Soziale Schiefelage des Hochschulsystems	4
IV. Mangelnde Praxisorientierung.....	5
B. Konstruktivismus in der Psychologie	
I. Grundlagen des Konstruktivismus	6
II. Radikaler Konstruktivismus	7
III. Sozialkonstruktivismus	8
IV. lerntheoretischer Konstruktivismus	8
V. Konstruktivismus als Beratungsansatz.....	8
C. Lösungsansätze des Konstruktivismus für das Hochschulproblem	
I. Problemstellung aus Sicht des Konstruktivismus.....	12
II. Lösungsansätze	14
III. Abschließende Empfehlungen aus Sicht des Konstruktivismus.....	15
D. Literaturverzeichnis.....	17

A. Die Krise der deutschen Hochschulen: Abriss der aktuellen Problematik

I. Überblick über die Hochschulproblematik

Zahllose Regierungs-Publikationen¹, akademische Studien², Zeitungsartikel³ und Gerichtsurteile⁴ zum Hochschulwesen zeichnen ein beunruhigendes Gesamtbild: Das deutsche Hochschulsystem steckt in einer tiefen Krise, für die sich trotz andauernder Reformdebatten keine kurzfristige Lösung abzeichnet. Grund dafür ist vor allem die Komplexität der im deutschen Hochschulwesen anzutreffenden Problemstruktur: Die deutschen Hochschulen kranken mittlerweile an einer Vielzahl unterschiedlichster Probleme. Im Rahmen dieser Arbeit wird es daher auch nicht gelingen, alle Problembereiche der Hochschulen anzusprechen, und selbst für die angesprochenen werden wir nicht in jedem Fall eine Lösung finden. Das ist jedoch auch nicht das Ziel dieser Arbeit. Ziel der Arbeit ist es vielmehr, ein auf die Hochschulproblematik abgestimmtes konstruktivistisches Beratungskonzept zu entwerfen, mit dem wir konkrete Lösungsansätze entwickeln können. Im Mittelpunkt der Arbeit steht damit eher die Methodik als das Ergebnis, auch wenn dabei praktische Handlungsempfehlungen entstehen.

Versucht man die Probleme des deutschen Hochschulsystems zu ordnen, lassen sich zwei große Problemgruppen unterscheiden. Zunächst lässt sich eine Gruppe aus althergebrachten Hochschulproblemen bilden, die sich über einige Jahrzehnte in der Hochschulstruktur aufgestaut haben und das System zunehmend belasten: Dazu zählt insbesondere die zahlenmäßige Expansion der Studentenschaft und damit die Entwicklung hin zu Massenhochschulen mit viermal so vielen Studenten wie in den 60er Jahren⁵. Weiterhin sind die Spannung zwischen Lehr- und Forschungsauftrag der Professoren, die Bürokratisierung der Organisation sowie die zu lange Studiendauer zu nennen⁶.

Demgegenüber sind in den letzten Jahren insbesondere aufgrund der angespannten Haushaltslage des Staates eine Reihe neuer Probleme hinzugetreten, die das System nicht nur belasten, sondern zu einer tatsächlichen Gefährdung des bisherigen Hochschulbetriebs geführt haben. Auffälliges Beispiel dafür sind die drastischen Kürzungen der Finanzmittel und die Streichung von Professorenstellen, Instituten oder ganzen Fachbereichen⁷. Des weiteren ist der zunehmende Druck zur Kostenabwälzung auf die Studenten zu nennen, der sich in politischen Forderungen nach Studiengebühren niederschlägt⁸. Als hochschulpolitischer „Ausweg“ aus den Untiefen der allgemeinen Hochschulbildung wird schließlich die Einführung von Eliteuniversitäten verfolgt.

Diese neue Problemgruppe kennzeichnet ein Muster, das sich in den letzten Jahren auch in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen gezeigt hat. Es lässt sich prägnant zusammenfassen als „Rückzug des Staates aus Überforderung“⁹. Einen solchen Rückzug des Staates aus der Verantwortung konnten wir bereits bei der Privatisierung der großen Staatsunternehmen

¹ Vgl. insbesondere Bargel, Istein, Isserstedt, agenda 2010, Weißhuhn sowie die Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf dessen Internetseiten, www.bmbf.de.

² So insbesondere die Veröffentlichungen von Breinig, Heiland, Schröder und Steinkemper.

³ Vgl. insbesondere „Leuchten im Dunkeln – Spitze & Wahn: Warum die Eliteuniversitäten ein Irrtum sind“ in der Süddeutschen Zeitung vom 9./10.6.2004, S.13; „Studenten fordern mehr Praxis in der Ausbildung“ (oV) im Handelblatt vom 13./14./15.8.2004, S. 4 sowie „Technologietransfer von Unis zu Firmen kommt nicht in Schwung“ von Daniel Zwick im Handelblatt vom 17.8.2004, S. 4 und „Nach dem Studium das Nichts“ von Nicola Holzapfel sowie „Absolventen fühlen sich schlecht vorbereitet“ in der SZ vom 21./22.8.2004, S.13.

⁴ Darunter natürlich das Bundesverfassungsgerichtsurteil zur Juniorprofessur, AZ 2 BvF 2/02 vom 27.7.2004.

⁵ Vgl. den Auszug aus dem Artikel Gellerts aus dem Jahre 1991 in Breinig S. 26.

⁶ Vgl. Breinig a.a.O..

⁷ Vgl. Steinkemper S. 76 ff..

⁸ Soweit diese nicht bereits offen (z.B für ein Zweitstudium in Bayern nach Art. 85 III BayHSchG) oder verdeckt (als Rückmelde- oder Verwaltungsgebühr) erhoben werden; vgl. auch Steinkemper S. 77 f..

⁹ So Steinkemper S. 74 ff..

beobachten, wir sehen ihn bei der Liberalisierung vormals staatlich kontrollierter Märkte und können ihn nachvollziehen bei den Bündnissen für Arbeit und den Diskussionen über Lehrstellenabgaben, die den Staat angesichts der überbordenden Arbeitslosigkeit aus der Pflicht nehmen sollen. Im Bereich Hochschulbildung wurde die Überforderung des Staates zuletzt anhand des Scheiterns der Novelle des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahre 2002 deutlich. Damit wollte die Bundesregierung das Hochschuldienstrecht reformieren und dabei die so genannte Juniorprofessur einführen. Obwohl das Bundesverfassungsgericht das Gesetz mit Urteil vom 27. Juli 2004¹⁰ wegen mangelnder Gesetzgebungskompetenz kippte, propagiert das Bundesbildungsministerium die Juniorprofessur in seinen Stellungnahmen¹¹ und Veröffentlichungen¹² weiter unverändert. Die Bundesregierung scheint der Krise nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich hinterherzuhinken: Die „Lösungen“ der Bundesregierung – darunter auch die Einführung von Eliteuniversitäten, das Verbot von Studiengebühren, die Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die BAföG-Reform¹³ - spiegeln ein naives Problemverständnis wieder und sind somit selbst Teil der Hochschulproblematik¹⁴. Dies zeigt sich spätestens anhand der kompetenziellen Zersplitterung in Hochschulfragen, die jeden hochschulpolitischen Reformansatz der Bundesregierung dem Risiko des Scheiterns aussetzt.

Da wir nicht alle angeführten Probleme weiter vertiefen können, jedoch in einigen Aspekten ein vertieftes Problembewusstsein benötigen, werden wir uns im Folgenden drei ausgewählten Problembereichen eingehender widmen: Das Problem der Ausbildungsfinanzierung, die soziale Schieflage des Hochschulsystems sowie das Problem des mangelnden Praxisbezugs.

II. Finanzierung der Hochschulbildung

Der Unterhalt von Hochschulen ist eine teure Angelegenheit. 2001 gaben die 355 Hochschulen in Deutschland insgesamt 28,6 Mrd. € für Lehre, Forschung und Krankenbehandlung aus¹⁵. Rechnet man auch noch die Ausgaben für Alters- und Krankenversorgung des verbeamteten Hochschulpersonals und für Doktorandenförderung hinzu ergeben sich Gesamtaufwendungen von 29,8 Mrd. €; die Relation der Gesamtausgaben zum Bruttoinlandsprodukt betrug damit in 2001 1,4%¹⁶. Für die Lehre wurden 11,7 Mrd. Euro aufgewendet, für Forschung und Entwicklung 8,5 Mrd. Euro und für die Krankenbehandlung 9,5 Mrd. Euro. 2001 gaben die Hochschulen 13,3 Mrd. Euro für ihre 36 medizinischen Einrichtungen aus. Das entsprach 46,3% aller Hochschulausgaben.

Aus den Zahlen lässt sich bereits ein wichtiges Faktum ableiten: Fast die Hälfte der Hochschulausgaben kommen der Allgemeinheit in Form von medizinischer Versorgung wieder unmittelbar zu Gute. Dieser Teil der Kosten kann also in keinem Fall den Studenten angelastet werden, da sie nicht in ihrer Eigenschaft als solche davon profitieren. Dasselbe gilt auch für die übrigen Ausgaben für Forschung und Entwicklung; auch hier profitiert in erster Linie die Allgemeinheit, sei es in Form steigenden Volkseinkommens oder in Form von steigender Beschäftigung. Übrig bleiben damit die Ausgaben für die Lehre an sich, welche in 2001 11,7

¹⁰ Aktenzeichen: 2 BvF 2/02.

¹¹ Vgl. den Online-Artikel „Bundesverfassungsgericht kippt Juniorprofessur“ der Financial Times (URL: <http://www.ftd.de/pw/de/1090650093723.html>).

¹² Vgl. die Informationsschriften „Die deutschen Hochschulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert – an unseren Hochschulen bewegt sich etwas“ oder die Broschüre zum Hochschulrahmengesetz, beziehbar über die Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, www.bmbf.de.

¹³ Vgl. agenda 2010 S. 29, Istein S. 33, Spiegel-Online-Artikel „Verfassungsgericht kippt Juniorprofessur“ (URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,310597,00.html>).

¹⁴ Vgl. den Ansatz der Palo-Alto-Gruppe von Watzlawick, angeführt bei Gerstenmaier 2003 S. 10.

¹⁵ Vgl. Beck/Wilhelm S. 11.

¹⁶ Vgl. Beck/Wilhelm a.a.O..

Mrd. € betragen. Diese Zahl muss jedoch noch um die privaten Beiträge bereinigt werden. Damit bleibt für das Jahr 2001 lediglich ein Betrag von 10,9 Mrd. €¹⁷ an staatlichen Geldern für das eigentliche Hochschulwesen, nämlich die Hochschulbildung.

Obgleich man auch die Allgemeinnützigkeit dieser Ausgaben anhand gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge zwischen Ausbildungsgrad und Volkseinkommen nachweisen könnte, lässt sich argumentieren, dass diese Kosten aus Sicht der daraus gezogenen Nutzungen eher von ihren Verursachern – den Studenten – getragen werden sollten. Bevor wir jedoch in die Diskussion um die richtige Art der Finanzierung dieser Kosten einsteigen, sollten wir uns diese Ausgaben auch in Relation deutlich machen. Es handelt sich dabei um etwa 0,55 % des Bruttoinlandsproduktes von Deutschland¹⁸.

Bevor wir uns im Weiteren den Kopf zerbrechen über alternative Finanzierungsmodelle für die Hochschulbildung sollten wir im Gedächtnis behalten, um welche Zahlen und welche Relationen es in diesem Zusammenhang geht. Kein ökonomischer Grundsatz, vielmehr schon der gesunde Menschenverstand sagt uns, dass wir in finanziellen Krisenzeiten dort sparen sollten, wo wir das größte Sparpotenzial und die geringsten Opportunitätsverluste vermuten. Unter diesem Aspekt erscheint es fraglich, ob wir – eventuell durch eine Halbierung der Staatsausgaben für die Hochschulbildung von 0,50 auf 0,25 % des Bruttoinlandsprodukts – tatsächlich einen Ausweg aus der derzeitigen Finanzkrise der öffentlichen Hand finden.

Widersprüchlich erscheinen die Diskussionen um Sparmöglichkeiten im Hochschulbereich auch angesichts der qualitativen Ausbildungsmängel¹⁹ und der auch von Politikern erkannten Bedeutung der Bildung für unsere Volkswirtschaft²⁰. Wenn der Staat also einerseits Bildung und Forschung stärker fördern²¹, aber andererseits Ausgaben kürzen will, dann resultiert daraus ein gewisser Zielkonflikt. Möglicherweise deutet sich darin ein im Wandel begriffenes Staatsverständnis an, das den Staat lediglich noch in einer Vermittlerrolle, jedoch nicht mehr in aktiver Verantwortung sieht²².

III. Soziale Schieflage des Hochschulsystems

Das Problem der Hochschulfinanzierung lässt sich nicht trennen von der Frage der sozialen Ausgestaltung des Hochschulzugangs. Wer sich darum für eine alternative Finanzierung der Hochschulbildung, insbesondere für die Einführung von Studiengebühren²³, ausspricht sollte sich gleichzeitig der sozialen Schlagseite bewusst sein, die das Hochschulsystem aktuell aufweist. Ein erster Indikator dafür ist die berufliche Qualifikation der Eltern der Studierenden. Sie ist an den Hochschulen seit 1983 stark angestiegen. Immer mehr Studierende kommen aus einem „akademischen Elternhaus“. So hatten 1983 Studierende an den Universitäten nur zu 24% Eltern, von denen Vater und/oder Mutter eine Universität oder Technische Hochschule absolviert hatten; 2001 sind es nach einer stetigen Zunahme 47%²⁴. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Zahl der Studierenden, deren Eltern eine hohe berufliche Position innehaben und selbst ein Studium abgeschlossen haben, stark zugenommen hat²⁵.

¹⁷ Quelle: Statistisches Bundesamt: Finanzierungs betrachtung Bildung, Forschung und Wissenschaft; einsehbar unter www.destatis.de.

¹⁸ Quelle: Statistisches Bundesamt: Durchführungsbetrachtung Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft; einsehbar unter www.destatis.de.

¹⁹ Vgl. Bargel S. 40-42, 59 ff.; Artikel „Leuchten im Dunkeln“ in der SZ vom 9./10.6.2004, S. 13.

²⁰ Vgl. agenda 2010 S. 28.

²¹ Vgl. agenda 2010 S. 29; in diese Richtung zeigt auch das Projekt der Eliteuniversitäten, vgl. Istein S. 33.

²² Vgl. Steinkemper S. 78.

²³ So insbesondere Konrad Schily und Wedigo de Vivanco in Breinig S.77 ff. und 214 f..

²⁴ Vgl. Bargel S. 5.

²⁵ Vgl. Bargel S. 6 sowie Isserstedt S. 113 ff. (126 f., 136 f.) - ein interessantes soziologisches Detail besteht hier in der fachspezifischen Ausprägung des Grades an akademischer Reproduktion.

Auf der anderen Seite stand 2001 an den Universitäten für nur 36% der Studierenden aus „Arbeiterfamilien“ das Studium fest, bei denjenigen aus Familien mit hohem beruflichen Status, wie leitende Angestellte oder höhere Beamte, waren es dagegen 56%, und bei Eltern in freien Berufen beziehungsweise großen Selbständigen sogar 61%²⁶. Seit 1993 hat sich die soziale Herkunft auf die Sicherheit der Studienaufnahme verstärkt ausgewirkt. Studierende aus Arbeiterfamilien sind verunsicherter, ob ein Studium begonnen werden soll²⁷. Dies verweist auf eine schärfere soziale Selektion beim Hochschulzugang, weil sich Arbeiterkinder häufiger durch externe Faktoren, wie negative Berufsaussichten oder eine ungesicherte Studienfinanzierung, vom Studium abhalten lassen. Eine Einführung von Studiengebühren würde diesbezüglich sicher nicht zu einem Ausgleich dieser Schieflage beitragen. Auch ein ausgeklügeltes System der Nachfinanzierung der Studiengebühren²⁸ sowie ein Ausbau des Stipendienwesens könnte den zusätzlichen sozialelektiven Effekt sicher nur abmildern.

Eine grundsätzlich private Finanzierung der Hochschulbildung würde in diesem Zusammenhang nicht nur mit einem Rückzug staatlicher Verantwortung, sondern auch mit einem Abschied vom Sozialstaatsprinzip einhergehen. Nach seinem Begründer, Lorenz von Stein, sieht das in Art. 20 I und 28 I GG niedergelegte Sozialstaatsprinzip die Aufgabe des Staates auch in der Absicherung der sozialen Freiheit durch die Erhebung der arbeitenden Klasse zu Bildung und Besitz²⁹. Die Umkehrung der Hochschulfinanzierung von der staatlichen zur privaten Verantwortung wäre nur dann mit dem Sozialstaatsprinzip vereinbar, wenn der Zugang zur Hochschule trotz Studiengebühren allen Schichten gleichermaßen offen stehen würde. Ein solches Modell gilt es jedoch erst noch zu finden.

IV. Mangelnde Praxisorientierung

Zuletzt wollen wir noch einen inhaltliches Problem der Hochschulbildung vertiefen: Ihre mangelnde Praxisorientierung. Insbesondere an den Universitäten scheinen praktische Bezüge im Studium zu fehlen. So beurteilen nur 8% in den alten Ländern und 11% in den neuen Ländern den Praxisbezug im Hinblick auf die Berufsvorbereitung als gut³⁰. Dabei sind den Studierenden ganz allgemein Praxisbezug und Praxisphasen im Studium sehr wichtig: Eine große Mehrheit unterstützt die Forderung nach obligatorischen Praxisphasen im Studium. Die Hochschule als „Elfenbeinturm“, abgeschottet gegenüber der Berufswelt und dem Erwerbsleben, wird kaum noch vertreten³¹.

Die Hochschulausbildung praxisorientierter zu gestalten ist daher vielen Studierenden ein wichtiges Anliegen³². Ihn äußern vor allem die Studierenden an den Universitäten mehrheitlich. Die Studierenden halten auch bessere Kontakte zwischen Hochschulen und der Wirtschaft für notwendig, um die Hochschulen in ihrer Entwicklung voranzubringen; solche Kooperation würden 58% der Studierenden an Universitäten sehr begrüßen³³. Bei der Mehrheit der Studierenden besteht ein Konsens darüber, dass sich „qualitativ“ an den Hochschulen etwas ändern muss, d.h. die Lehrqualität sollte besser, die Studiengänge inhaltlich entrümpelt und die Hochschuldidaktik reformiert werden.

Diese studentischen Anliegen sind insbesondere hinsichtlich der Berufschancen von großer Bedeutung. Dass sich die mangelnden Praxisbezüge tatsächlich auch auf Situation der Hochschulabsolventen bei der Berufssuche auswirkt, zeigte eine Befragung von 8000 ehe-

²⁶ Vgl. Bargel S. 11.

²⁷ Vgl. Bargel a.a.O..

²⁸ Wie etwa das Studiengebührenmodell der Privatuniversität Witten/Herdecke, vgl. Breinig S. 79.

²⁹ Vgl. Huber S. 130 ff..

³⁰ Vgl. Bargel S. 41 f.

³¹ Vgl. Bargel a.a.O..

³² Vgl. Bargel S. 62.

³³ Vgl. Bargel a.a.O..

maligen Studenten, die ihren Abschluss im Jahr 2001 gemacht haben. Die Befragung ergab zum Teil erhebliche Lücken bei beruflichen Schlüsselqualifikationen, wobei insbesondere Ärzte, Anwälte, Ingenieure und Naturwissenschaftler über fehlende praktische Kompetenzen klagten³⁴.

Nachdem wir uns einen Überblick über die Hochschulproblematik verschafft haben, ist es an der Zeit, ein auf diese Problematik abgestimmtes Beratungskonzept zu entwickeln. Unser Ziel ist dabei ein Konzept, mit dem wir konkrete Lösungsansätze für die beschriebenen Probleme erarbeiten können. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Methodik: Sowohl das Beratungskonzept als auch die daraus entstehenden Lösungsansätze sollten anhand der vorliegenden Informationen für jeden nachvollziehbar sein. Nur so kann die Richtigkeit der jeweiligen Schlussfolgerungen und Empfehlungen gewährleistet werden. Das Konzept muss sich daher in jedem Moment an der Nachvollziehbarkeit messen lassen. Als Grundlage des Beratungsansatzes soll uns dabei ein konstruktivistischer Ansatz dienen. Der Vorteil des Konstruktivismus liegt dabei darin, dass er in kontextsensitiver Weise von der Selbstaktivität des Klienten ausgeht und dabei auch eine Beratung auf dem Niveau von Organisationen und Institutionen zulässt³⁵. Diesbezüglich eignet sich der Ansatz besonders gut für ein komplexes Hochschulsystem, in dem überwiegend staatliche Institutionen als potentielle Klienten auftreten. Um ein anwendbares konstruktivistisches Beratungskonzept zu entwickeln, müssen wir uns jedoch zunächst intensiver mit dem Konstruktivismus auseinandersetzen.

B. Konstruktivismus in der Psychologie

I. Grundlagen des Konstruktivismus

Als Konstruktivismus bezeichnet man in der Psychologie Ansätze, die davon ausgehen, dass der Mensch die Wirklichkeit sowohl in der Wahrnehmung wie im Handeln nicht passiv abbildet, sondern aktiv erschafft³⁶. Die in diesem Zusammenhang diskutierten konstruktivistischen Positionen stammen dabei aus den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Ideengeschichtlich lassen sie sich jedoch auf die erkenntniskritische Philosophie Kants³⁷ und Schopenhauers³⁸ zurückführen. Die philosophischen Grundlagen des Konstruktivismus reichen sogar zurück bis auf die eleatischen Aporien zum Gegensatz von Logik und Erfahrung³⁹.

Während der Konstruktivismus ab Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zunehmend als Leitmotiv der Psychologie propagiert wurde⁴⁰, entstand mit der genetischen Epistemologie Piagets bereits zwei Jahrzehnte früher eine konstruktivistische Theorie in der Entwicklungspsychologie. Deren Grundannahme lautete, dass weder das erkennende Subjekt noch die äußeren Objekte unmittelbar gegeben sind, sondern beide erst durch einen Konstruktionsprozess entstehen⁴¹. Damit legte Piaget zugleich auch einen wichtigen Grundstein zur modernen kognitiven Psychologie, die sich in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts im Rahmen einer „kognitive Wende“ oder „cognitive revolution“ gegen den im angloamerikanischen

³⁴ Vgl. Artikel „Absolventen fühlen sich schlecht vorbereitet“ (oV) in der Süddeutschen Zeitung vom 21./22.8.2004, S. 13.

³⁵ Vgl. Gerstenmaier 2003 S. 19.

³⁶ Vgl. Städtler S. 589, Wenninger Bd.2 S. 379.

³⁷ Vgl. Kant KdV S. 97: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“; Wenninger a.a.O..

³⁸ Vgl. Schopenhauer Bd. 1 S. 29: „Keine Wahrheit ist also gewisser, von allen andern unabhängiger und eines Beweises weniger bedürftig, als diese, dass Alles, was für die Erkenntniß da ist, also die ganze Welt, nur Objekt in Beziehung auf das Subjekt ist, Anschauung des Anschauenden, mit Einem Wort, Vorstellung.“

³⁹ Vgl. Piaget S. 8.

⁴⁰ Vgl. Städtler a.a.O. mit Verweis auf die Arbeiten von Watzlawick und Stangl.

⁴¹ Vgl. Piaget S. 20, 23, 28.

Raum verbreiteten klassischen Behaviorismus etablierte⁴². Nach Piaget besteht demnach die kognitive Entwicklung nicht in einem passiven Erfahrungszuwachs, sondern in einem aktiven Aufbau kognitiver Strukturen⁴³.

Basierend auf dieser Grundlage entstanden Ende der 1980er Jahre Bemühungen, die Zusammenhänge zwischen kognitiven und sozialen Konstruktionsprozessen aufzuklären⁴⁴. Damit erweiterte sich der Blickwinkel des Konstruktivismus über die Psychologie hinaus auf verwandte Wissenschaftsbereiche, die sich ebenfalls mit Kognitionen befassen, wie die Soziologie⁴⁵, die Linguistik⁴⁶ und die Pädagogik⁴⁷ bis hin zur Anthropologie⁴⁸, Ethnologie⁴⁹ und Evolutionsbiologie⁵⁰. Ihre Wurzeln hat dieser neue Aspekt des Konstruktivismus im sogenannten Sozialkonstruktivismus in der Tradition von Berger und Luckmann⁵¹.

Bevor wir im weiteren auf die Besonderheiten der einzelnen konstruktivistischen Ansätze eingehen, seien die wichtigsten davon benannt. Es handelt sich um den „Erlanger Konstruktivismus“, den „Radikalen Konstruktivismus“, den bereits erwähnten „Sozialkonstruktivismus“ sowie um eine lerntheoretische Form des Konstruktivismus. Potentielle Eignung als Beratungsansatz besitzt dabei die radikale, die soziale und die lerntheoretische Form. Da sich der Erlanger Konstruktivismus lediglich mit dem zirkelfreien Aufbau der Wissenschaftssprachen befasst⁵², mag er im folgenden unberücksichtigt bleiben.

II. Radikaler Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus verwirft jede Möglichkeit vorgegebener Objektivität und Wahrheit⁵³. Jedes Wissen und damit auch **jede „Realität“ ist demnach konstruiert**. Dabei erzeugen alle lebenden Systeme ihre Wirklichkeit selbstreferentiell und schlicht danach, wie zweckdienlich oder „viabel“ eine vorhandene Information zur Lebensbewältigung ist⁵⁴. Im Mittelpunkt der radikalkonstruktivistischen Ansätze steht die epistemologische Frage, was Wissen überhaupt ist, und woher es kommt⁵⁵. Unter den mit diesem Ansatz verwandten Denkrichtungen findet sich die Kybernetik, die Chaostheorie, die Kommunikationstheorie und auch die Postmoderne⁵⁶. Insbesondere aus der Kritik zur Postmoderne lassen sich dabei aufschlussreiche Hinweise zu den Schwachpunkten des radikalen Konstruktivismus ableiten, die auch für die Wahl der konstruktivistischen Beratungsmethode von Bedeutung sein werden⁵⁷.

⁴² Vgl. Städtler S. 557, Wilson S. xlv f.

⁴³ Vgl. Städtler S. 589.

⁴⁴ Vgl. Resnick S. xii und 1 ff.; dieser Aspekt wird auch „sozial-kognitive Perspektive“ genannt: vgl. Gerstenmaier 2003 S. 7.

⁴⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang insbesondere Cooley S. xvi und Berger S. 1 ff sowie die Nachweise bei Gerstenmaier 2000 S. 5.

⁴⁶ Vgl. Wilson xiii, sowie Resnick S. 2 f..

⁴⁷ Vgl. Wilson a.a.O..

⁴⁸ Vgl. die Nachweise bei Gerstenmaier 2000 S.5 sowie Resnick S. 400 f. und 411 (Batesons Analogie des Blinden zur Bedeutung der Kultur).

⁴⁹ Vgl. Gerstenmaier 2000 a.a.O..

⁵⁰ Vgl. Wilson a.a.O..

⁵¹ Vgl. Wenninger S. 379, Gerstenmaier 2000 S.4.

⁵² Vgl. Wenninger a.a.O..

⁵³ Vgl. Gerstenmaier 2000 a.a.O..

⁵⁴ Vgl. Gerstenmaier 2000 a.a.O.; Gerstenmaier 2003 S. 6; Wenninger a.a.O..

⁵⁵ So auch die Formulierung von von Glaserfeld (Nachweis bei Gerstenmaier 2000 S. 4, 20).

⁵⁶ Vgl. Wenninger a.a.O..

⁵⁷ Zur Kritik der Postmoderne vgl. insbesondere Meier S. 9 ff..

III. Sozialkonstruktivismus⁵⁸

Im Unterschied zum radikalen Konstruktivismus stellt der Sozialkonstruktivismus das handelnde und denkende Individuum in den Mittelpunkt und beschreibt dabei die Konstruktion von Wissen als Ergebnis von sozialen Interaktionen⁵⁹. Dabei löst sich der Sozialkonstruktivismus in zweierlei Hinsicht vom strengen Verständnis der konstruktivistischen Wissensentstehung des radikalen Ansatzes. Zum einen wird zwischen realen Phänomenen und den diese repräsentierenden und interpretierenden Konstrukten unterschieden. Das heißt, dass der Sozialkonstruktivismus die **Existenz gewisser realer Phänomene als Substrat** einer Konstruktion von Wissen darüber nicht ablehnt⁶⁰. Zum anderen unterscheidet der Sozialkonstruktivismus zwischen einer **individuell und einer sozial gestalteten Wirklichkeit**. Letztere kann dabei für das Individuum wieder zur „objektiv“ vorgegebenen Realität werden, da es unter Umständen keine Möglichkeit der Teilhabe und Mitgestaltung an dieser Realität besitzt⁶¹. Der Sozialkonstruktivismus steht in der Tradition der Sozialpsychologie von Cooley und Mead⁶² und wird auch heute noch beispielhaft durch die Arbeit von Berger und Luckmann⁶³ repräsentiert. Sie legten den Grundstein zu eingehenden Untersuchungen darüber, wie soziale Ordnungen durch Institutionalisierungs-, Objektivierungs- und Legitimationsprozesse kollektiv in Gang gesetzt, aufrechterhalten und verändert werden.

IV. lerntheoretischer Konstruktivismus

Schließlich existiert eine Variante des Konstruktivismus, die den Zusammenhang zwischen Lernen, Instruktion und Situation thematisiert⁶⁴. Dabei wird Wissenserwerb als situiertes Lernen dargestellt, bei dem die kognitive Leistung nicht von dem spezifischen **Lernkontext** abgetrennt werden kann⁶⁵. Diese Einsicht bringt folgenschwere Konsequenzen mit sich, wie etwa die grundsätzliche Infragestellung der Ergebnisse unkritischer Laborforschung⁶⁶. Denn aufgrund der Annahme der Kontextabhängigkeit jeder kognitiven Leistung kann das Labor nicht mehr als neutrale Umgebung betrachtet werden. Im Labor erhobene Daten müssen daher aus lerntheoretischer Perspektive als grundsätzlich invalid betrachtet werden. Allgemein legt der Ansatz eine größere Beachtung der Lernsituation nahe und tritt damit einem kontextuellen Relativismus entschieden entgegen. Eine weitere wichtige Einsicht des lerntheoretischen Konstruktivismus ist der Aspekt der **Aktivität** bei der Wissenskonstruktion. Dieser Aspekt kommt insbesondere im Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch⁶⁷ zum Ausdruck, nach dem die Wissensbasis des Lernalters bei jedem Lernvorgang zur Informationsverarbeitung aktiv herangezogen wird.

V. Konstruktivismus als Beratungsansatz

Bevor wir uns der Auswahl eines geeigneten konstruktivistischen Ansatzes für die Beratung in hochschulpolitischen Fragen zuwenden, sollten wir den richtigen Klienten unserer Beratung benennen können. Eine hochschulpolitische Beratung hat sich grundsätzlich an die politischen Entscheidungsträger mit den entsprechenden Kompetenzen für Veränderungsmaß-

⁵⁸ Eine Differenzierung zwischen Sozialkonstruktivismus und sozial-kognitivem Konstruktivismus wie etwa bei Gerstenmaier 2003 S. 6 f. wird im Folgenden nicht vorgenommen, vielmehr wird der Begriff „Sozialkonstruktivismus“ im weiten Sinne, also auch in seiner kognitiven Perspektive, verstanden.

⁵⁹ Vgl. Gerstenmaier 2000 a.a.O..

⁶⁰ Vgl. Gerstenmaier 2000 S. 3, Fußnote 1.

⁶¹ Vgl. dazu Resnick S. 18 zur Kultur als beschränkendem Medium des Individuums.

⁶² Vgl. die Nachweise bei Gerstenmaier 2000 S. 4, 20 f..

⁶³ Vgl. Berger S.1 ff..

⁶⁴ Vgl. Gerstenmaier 2000 S. 5. f.

⁶⁵ Vgl. dazu auch Resnick S.4 ff..

⁶⁶ Vgl. Resnick a.a.O..

⁶⁷ Vgl. Gerstenmaier 2000 S. 10.

nahmen zu richten. In unserem Fall wäre das zum einen das Bundesbildungsministerium, zum anderen aber auch die entsprechenden Landesministerien sowie einzelne Abgeordnete und Ausschüsse der Parlamente. Da grundlegende Veränderungen auf Bundes- wie auf Landesebene eines Gesetzes und damit zumindest einer einfachen Parlamentsmehrheit bedürfen, muss unser Beratungsansatz auch vor größeren Personengruppen und Institutionen bestehen können. Unser Ansatz sollte sich darum an den allgemeinen Erkenntnissen der Organisations- und Institutionenberatung orientieren. In diesem Zusammenhang dürfte es hilfreich sein, die individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen der an dem komplexen hochschulpolitischen System Beteiligten zu beleuchten⁶⁸. Angesichts der Komplexität des hochschulpolitischen Systems erscheint es zudem sinnvoll, in die Beratung auch einen systemischen Ansatz zu integrieren. So haben alle potentiell Beteiligten die Möglichkeit, ihre Rolle im Rahmen des gesamten Systems zu erkennen⁶⁹.

Bei der Suche nach einem geeigneten Beratungsansatz stellt sich nun aber die Frage, welche Variante des Konstruktivismus am ehesten plausible Beratungsergebnisse verspricht. Dazu wollen wir uns noch einmal den Kontext unserer Beratungsaufgabe vor Augen führen: Es handelt sich um ein komplexes System der Hochschulbildung, das in mehrfacher Hinsicht formale Brüche und Widersprüche aufweist. Paradigmatisch ist diesbezüglich bereits die **Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern**. Während die Gesetzgebungskompetenz für das Bildungswesen nach Art. 70 I GG grundsätzlich bei den Ländern liegt, besteht davon abweichend für die Grundsätze des Hochschulwesens nach Art. 75 I S.1 Nr. 1a GG eine Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes. Obwohl diese Kompetenz durch Art. 75 II GG in ihrem Umfang stark eingeschränkt ist, hat der Bund davon doch in einem 83 Paragraphen starken Hochschulrahmengesetz (HRG) umfangreich Gebrauch gemacht. Dieser Praxis des Bundes wurde mit Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 27. Juli 2004⁷⁰ im Hinblick auf das Hochschuldienstrecht eine klare Absage erteilt: Das Gericht sah in der Regelung der Juniorprofessur in den §§ 42 ff. HRG die Kompetenz des Bundes zur Rahmengesetzgebung in Hochschulfragen überschritten. Eine weitere tief greifende Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts in Hochschulfragen steht zudem noch aus: Die Verfassungsmäßigkeit des bundesweiten Studiengebührenverbots, das die aktuelle Bundesregierung in § 27 IV S.1 HRG verankert hat. Diese Verstrickung des Hochschulwesens in föderalistische Kompetenzstreitigkeiten stellt eine grundlegendes Problem für nachhaltige, schnelle und rechtssichere Hochschulstrukturen.

Ein weiteres Strukturproblem des deutschen Hochschulwesens ist bereits in der in Art. 5 III GG verbürgten **Wissenschaftsfreiheit** angelegt. Diese Freiheit verlangt eine gewisse Unabhängigkeit der Universitäten vom Staat⁷¹. Organisatorisch wird dies in Bayern und nach § 58 HRG grundsätzlich auch in allen anderen Bundesländern dadurch zu erreichen versucht, dass die Hochschulen den Status von Selbstverwaltungskörperschaften zugeschrieben bekommen⁷². Zugleich bleiben sie jedoch staatliche Einrichtungen, für deren hauptberufliche wissenschaftliche Mitarbeiter das staatliche Beamtenrecht gilt⁷³. Damit erscheint ein grundsätzlicher Konflikt zwischen der Freiheit der Lehre und der staatlich gebundenen Organisation vorprogrammiert, insbesondere da die Organisation des Forschungsbetriebs oft auch inhaltlichen Einfluss auf Fragen der Forschung hat⁷⁴. Dies gilt um so mehr, als die Hochschulen

⁶⁸ So deutet insbesondere das Scheitern der HRG-Novelle auf eine überzogene Selbstwirksamkeitserwartung des Bundesbildungsministeriums hin, deren systemische Auswirkung zu weiteren Problemen führen kann, vgl. die zitierten Ausführungen Banduras bei Gerstenmaier 2003 S. 16.

⁶⁹ Vgl. Gerstenmaier 2003 a.a.O..

⁷⁰ Aktenzeichen 2 BvF 2/02.

⁷¹ Vgl. auch § 4 I HRG als bundesgesetzliche Vorgabe zur Erreichung dieser Unabhängigkeit.

⁷² Vgl. Art. 4 I S.1 BayHSchG.

⁷³ Vgl. Art. 4 I S.2 BayHSchG, Art. 3 BayHSchLG.

⁷⁴ Vgl. dazu den schon fast scheinheiligen § 4 II S.2 des HRG.

nach § 5 HRG und speziell in Bayern nach Art. 7 BayHSchG überwiegend aus dem Staatshaushalt finanziert werden und darum an dessen Knappheit teilhaben.

Ein letztes Strukturproblem der Hochschulen resultiert aus deren überwiegend staatlicher Organisation. Seine Manifestation erfährt es jedoch erst durch die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre. Es handelt sich um die **staatliche Verordnung von Aufgaben**, deren Voraussetzungen die Hochschulen nicht kennen und die sie damit auch nicht erfüllen können. So schreibt § 2 I S.2 HRG ebenso wie Art. 2 I S.2 BayHSchG vor, dass die Hochschulen ihre Studenten auf eine qualifizierte berufliche Tätigkeit vorbereiten. Die komplexe wirtschaftliche Realität und auch die von Arbeitgebern geforderten Fähigkeiten sehen jedoch oft ganz anders aus als die an den Hochschulen vermittelten Kenntnisse. Diese Kluft zwischen tatsächlicher und erforderlicher Ausbildung lässt sich in einer zunehmenden Zahl arbeitsloser Akademiker ausdrücken⁷⁵. Insbesondere in Zeiten schwacher Konjunktur erzeugt dieser Mangel Frustration auf Seiten der Studenten wie auch auf Seiten der Wirtschaft⁷⁶. Ursache des Problems ist ein nicht mehr zeitgemäßes Verständnis des Art. 5 III GG und der darin festgeschriebenen Wissenschaftsfreiheit. Durch die rigide staatliche Hochschulstruktur wird dabei der Status Negatives des Grundrechts als „Freiheit wovon“ überbetont. Dieser Freiheitsaspekt soll das Hochschulwesen von jedweden politischen wie auch wirtschaftlichen Zwängen entlasten. Gerade in Zeiten wirtschaftlicher Schwäche erweist sich diese Freiheit jedoch als Illusion, da ja nicht einmal der Staat selbst frei vom Einfluss wirtschaftlicher Zwänge ist. Notwendig wäre daher eine Zuwendung zum aktiven Aspekt der Wissenschaftsfreiheit im Sinne einer „Freiheit wozu“. In diesem Sinne ist eine viel frühere berufliche Praxisorientierung notwendig, wie sie nur durch starke Kooperationen zwischen Staat und Wirtschaft in einer neuen Hochschullandschaft zu leisten sind. Ein wesentlicher Bestandteil solcher Kooperationen sind dabei verstärkte Technologietransfers und Gründungshilfen⁷⁷.

Welche Schlussfolgerungen für die Auswahl geeigneter konstruktivistischer Ansätze können wir nun aus diesem Kontext ziehen? Zunächst einmal haben wir die komplexen Strukturmerkmale des hochschulpolitischen Kontextes zu beachten. Dafür bietet sich der sozialkonstruktivistische Ansatz an, der es uns erlaubt, unterschiedliche Ebenen der Legitimation, Institutionalisierung und Objektivierung sozialer Phänomene zu unterscheiden. So können wir bereits auf Ebene des Bundes und der Länder eigene hochschulpolitische Institutionalisierungsprozesse erkennen. Aufgrund des Kompetenz-Konflikts zwischen Bund und Ländern zeichnet sich dabei eine Form von Verdrängungswettbewerb um die Kompetenz zur Definition der sozialen Realität in Hochschulfragen ab, der – anders als ein leistungsorientierter Wettbewerb zwischen den einzelnen Hochschulen⁷⁸ – für das gesamte hochschulpolitische System nicht zuträglich ist. Das mag auch mit der spezifisch deutschen Form des Föderalismus zusammenhängen, bei der Länderinteressen häufig von Parteiinteressen überlagert werden. Hier erscheint eine klare verfassungsmäßige Kompetenzregelung von Nöten, die diesem Verdrängungswettbewerb ein Ende setzt. Das eigentliche Problem besteht dabei in der Realisierung einer solchen Verfassungsänderung angesichts der strengen Hürden des Art. 79 II GG.

Ein weiteres verfassungsmäßig verhärtetes Problem stellt die grundgesetzliche Absicherung der Wissenschaftsfreiheit in Art. 5 III GG dar. Sie bietet ein exzellentes Beispiel dafür, wie

⁷⁵ Vgl. den Artikel „Nach dem Studium das Nichts“ von Nicola Holzapfel in der Süddeutschen Zeitung vom 21./22.8.2004, S. 13.

⁷⁶ Vgl. Artikel „Absolventen fühlen sich schlecht vorbereitet“ (OV) in der Süddeutschen Zeitung vom 21./22.8.2004, S.13 sowie „Studenten fordern mehr Praxis in der Ausbildung“ (OV) im Handelsblatt vom 13./14./15.8.2004, S.4 und der Kommentar von Henning Kagermann in Istein S. 34.

⁷⁷ Vgl. den kritischen Artikel „Technologietransfer von Unis zu Firmen kommt nicht in Schwung“ von Daniel Zwick im Handelsblatt vom 17.8.2004, S. 4 sowie die unzureichenden Unterstützungen für Firmengründer an der LMU, etwa über Business-Plan-Wettbewerbe: www.mbpw.de.

⁷⁸ Vgl. Schröder S. 263 ff., Heiland S. 162 ff..

ein überkommenes Vorverständnis von Wissenschaft⁷⁹ zur Hürde für Reformen und Veränderungen werden kann. Dieses Vorverständnis zeichnet sich generell durch einen Mangel an Privatinitiative in Bildungsfragen ab. Bestimmend dafür ist ein Denken aus preußischer Zeit, das sich am staatlichen Bildungsmonopol orientiert⁸⁰. Dabei handelt es sich um ein vielleicht typisch deutsches kollektives Vorurteil, das uns an einer flexiblen Anpassung des Bildungssystems an aktuelle Bedürfnisse hindert. Angesichts des immer schneller anwachsenden Wissen und der sich immer schneller verändernden Bedürfnissen verliert der Staat vor allem im Hochschulbereich zusehends seine Legitimation zur Wissensvermittlung. Denn anders als die elitären Max Planck-Institute, Wissenschaftskollegs und Akademien erfordern die großen Universitäten zur Absicherung der Ausbildungsqualität einen organisatorischen und wirtschaftlichen Aufwand, den der Staat bereits aus allokativen Gesichtspunkten nicht aufbringen kann. Dabei versagt der Staat bereits hinsichtlich der finanziellen Grundausstattung der Hochschulbildung⁸¹. So sind die Ausgaben für Hochschulen von 1975 bis 1998 nicht nur nicht gestiegen sondern um gut 10 % gesunken⁸². Noch katastrophaler sieht das Bild aus, wenn man die Leistungen pro Student betrachtet- hier hat sich die Versorgung mit Lehrbeauftragten von 1973 bis 1994 im Westen knapp halbiert⁸³. Trotz der vermehrten Investitionen der rot-grünen Bundesregierung in Bildung und Forschung⁸⁴ steht der Staat mit leeren Kassen⁸⁵ vor milliardenschweren und damit für ihn unlösbaren Aufgaben. So erscheinen auch die 1,9 Mrd. €, die die Bundesregierung für den Aufbau von Eliteuniversitäten in Deutschland aufwenden will geradezu lächerlich im Vergleich zu den Stiftungsvermögen der amerikanischen Elitehochschulen⁸⁶. Fraglich ist jedoch, wie die zugrunde liegende geistige Verhärtung hinsichtlich des staatlichen Bildungsmonopols aufgebrochen werden kann. Da es sich hierbei nicht nur um einen Teil unserer Verfassung sondern auch um einen Teil unserer Kultur handelt, kann man von einem kulturellen Schema⁸⁷ sprechen. Ein solches lässt sich jedoch nur kollektiv aufbrechen. Dafür erscheint zunächst der radikale Ansatz des Konstruktivismus geeignet. Denn wenn wir unsere Realität komplett selbst gestalten, sollten wir auch in der Lage sein, tief greifende kulturelle Schemata zu verändern. Andererseits würden auch durch staatliche Deregulierung geschaffene Möglichkeiten der privaten Bildungsgestaltung nur Früchte tragen, wenn in Deutschland ein Gesinnungswandel zu mehr bildungsbezogener Eigeninitiative in Wirtschaft und Gesellschaft eintreten würde. Notwendig wäre die Entstehung einer Kultur der Kreativität, der Innovation und des Wagnisses. Fraglich ist, ob wir Deutschen zu einem solchen Schritt in der Lage wären und insbesondere die Wirtschaft selbstverantwortlich für neuartige Ausbildungs- und Förderungskonzepte im akademischen Bereich Sorge tragen würde. Die Kritik an der Postmoderne verurteilt solche idealistische Hoffnungen als irrationale Problemflucht⁸⁸. Erfolgversprechender erscheint daher eine Auseinandersetzung mit den auf lerntheoretischen Konzepten basierenden Möglichkeiten der gesellschaftlichen Veränderung.

⁷⁹ Vgl. dazu auch Steinkemper S. 198 f..

⁸⁰ Zu den Vorteilen der preußischen Universitätsreform vgl. Konrad Schily in Breinig S. 69 ff..

⁸¹ Vgl. dazu die eindrucksvolle Aufzählung bei Steinkemper S. 76 ff..

⁸² Vgl. Weißhuhn S. 41.

⁸³ Vgl. Weißhuhn S. 43 sowie Artikel „Leuchten im Dunkeln“ in der Süddeutschen Zeitung vom 9./10.6.2004, S.13.

⁸⁴ Vgl. die werbewirksame Tabelle in agenda 2010 S. 29.

⁸⁵ Vgl. den Artikel „Der Staatskasse fehlen 43 Milliarden Euro“ von Ulrich Schäfer in der Süddeutschen Zeitung vom 25.8.2004, S. 1.

⁸⁶ So besitzt etwa die Harvard-Universität allein ein Stiftungsvermögen von 20 Mrd. €, vgl. Artikel „Leuchten im Dunkeln – Spitze und Wahn: Warum die Eliteuniversitäten ein Irrtum sind“ in der Süddeutschen Zeitung vom 9./10.6.2004, S. 13; zum Vorhaben der Eliteuniversitäten vgl. den nächsten Absatz.

⁸⁷ Vgl. Gerstenmaier 2000 S. 6.

⁸⁸ Vgl. Meier S. 9.

Doch welche Lehren können wir aus dem lerntheoretischen Ansatz des Konstruktivismus ziehen? Zunächst setzt sowohl individuelles als auch kollektives Lernen als Grundlage gesellschaftlicher Veränderung eine aktive Auseinandersetzung mit der Wissensbasis der Lernenden voraus. Um ein tief greifendes kulturelles Schema wie etwas die Tradition des staatlichen Bildungsmonopols verändern zu können, ist daher zunächst eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen dieses Schemas notwendig. Die Bürger und Abgeordneten müssen die Gelegenheit haben, die Probleme dieses Bildungssystems zu erkennen, um Reformbemühungen demokratisch mittragen zu können⁸⁹. Dies erfordert seinerseits ein öffentliches Bewusstsein des Problems und damit eine hinreichende Anzahl von öffentlicher Stellungnahmen. Eine weitere Erkenntnis des lerntheoretischen Konstruktivismus, die wir nutzen können, ist die Kontextabhängigkeit jedes Lernprozesses. Dies lehrt uns, dass wir fremde, etwa amerikanische Hochschulkonzepte nicht unkritisch übernehmen können⁹⁰. In diesem Zusammenhang ist auch das Vorhaben des Bundesbildungsministeriums zur Einführung von Eliteuniversitäten sowie der Bachelor- und Masterstudiengängen kritisch zu sehen⁹¹. Zwischen komplexen sozialen Systemen lassen sich einzelne Bestandteile genauso wenig „verpflanzen“ wie Organe zwischen unterschiedlichen Arten von Lebewesen. Hier muss ein Hauptaugenmerk auf einer stärkeren Beachtung des gesamten Bildungskontextes liegen. Wenn die Regierung sich zur nicht unumstrittenen⁹² Förderung von Eliten⁹³ entschließt, kann eine solche Elite nicht per Gesetz verordnet werden. Notwendig wäre vielmehr ein bildungspolitischer Freiraum, in dem staatliche und nichtstaatliche⁹⁴ Universitäten in einen gesamtwirtschaftlich förderlichen Wettbewerb⁹⁵ treten, aus dem sich über die Zeit auch Spitzenleistungen entwickeln können.

C. Lösungsansätze des Konstruktivismus für das Hochschulproblem

I. Problemstellung aus Sicht des Konstruktivismus

Nachdem wir bereits erste Schlussfolgerungen aus den bestehenden hochschulpolitischen Strukturproblemen gezogen haben, stellt sich die Frage, wie sich die Probleme aus konstruktivistischer Sicht darstellen lassen.

Zunächst hatten wir das Problem der kompetenziellen Zersplitterung aus sozialkonstruktivistischer Perspektive beleuchtet und hatten uns für eine klare verfassungsmäßige Kompetenzregelung ausgesprochen, um den föderalen Verdrängungswettbewerb um hochschulpolitische Kompetenzen zu beenden. Fraglich geblieben war dabei insbesondere, wie sich eine Verfassungsänderung zur Kompetenz in Hochschulfragen durchsetzen ließe. Notwendig wäre dafür eine Entscheidung des Bundestages und des Bundesrates mit einer Mehrheit von jeweils zwei Dritteln⁹⁶. Eine solche Entscheidung würde also sowohl auf Bundes- wie auf Landesebene einen mehrheitlichen Willen zur Veränderung der föderalen Struktur in Hochschulfragen voraussetzen. Um zu einer solchen Überzeugung in den Parlamenten zu kommen, sind eine Reihe von Vorbehalten auszuräumen.

⁸⁹ Dies gilt wohl generell für jede Art von Reformbemühung, vgl. das Interview mit Heiner Keupp über Reformen auf Seite VIII der Wochenend-Beilage der Süddeutschen Zeitung vom 31.7. / 1.08.2004

⁹⁰ So auch Breinig S. 25, 197 und 216.

⁹¹ Vgl. agenda 2010 S. 29; positiv gegenüber der Einführung des Bachelor und Master: Breinig S. 212 ff..

⁹² Vgl. die Stellungnahmen in Istein S. 34 f. sowie Breinig S. 207.

⁹³ Kritisch zum Begriff „Elite“: Der Kommentar von Eberhard von Kuenheim in „Junge Karriere“ Ausgabe 9/2004 S. 60 sowie Gesine Schwan in Istein S. 35.

⁹⁴ Für die verstärkte Einführung privater Hochschulen auch Breinig S. 196 f.; zu den verfassungsrechtlichen Problemen von Privathochschulen vgl. Steinkemper S. 197 ff..

⁹⁵ Vgl. Heiland S. 162 ff. und Schröder S. 262 ff..

⁹⁶ Vgl. Art. 79 II GG.

Ein grundsätzliches Vorurteil hinsichtlich der föderalen Struktur in Deutschland betrifft ihre praktische Tauglichkeit. Obwohl das Bundesstaatsprinzip über Art. 79 III GG in Verbindung mit Art. 20 GG zu den unveränderlichen Grundsätzen unserer Verfassung gehört, weist es in bestimmten Punkten große Effizienz Nachteile auf. Dazu gehört insbesondere die verursachte Reformresistenz aufgrund der Möglichkeit der Parteien, über den Bundesrat Oppositionspolitik zu betreiben. Zwar ermöglicht das föderale System theoretisch die Möglichkeit, aufgrund der Eigenstaatlichkeit der Länder einen „Wettbewerb der politischen Systeme“ zugunsten der Bürger zu etablieren. Dies lässt sich jedoch in der derzeitigen Situation nicht realisieren. Grund dafür sind zum einen die verfassungsmäßigen Vorgaben des Länderfinanzausgleichs, der faktische Mangel an Gesetzgebungskompetenz der Länder⁹⁷ sowie die parteipolitische Überformung der föderalistischen Struktur⁹⁸. Faktum ist daher, dass das föderale System eher als Bremse denn als Chance für Integration fungiert. Die Nachteile im Bildungswesen betreffen dabei insbesondere eine zersplitterte Bürokratie, die sich in einer mangelnden Vergleichbarkeit der Ausbildung in den verschiedenen Bundesländern niederschlägt. Offensichtlich arbeiten der Bund und die Länder in Bildungsfragen gegeneinander anstatt miteinander. Für die bundesweite Förderung und Entwicklung von Bildungsstandards und Bildungskonzepten ist die derzeitige föderale Verteilung der Kompetenz in Fragen der Hochschulbildung völlig ungeeignet. Aus konstruktivistischer Sicht notwendig ist zum einen die Einsicht in dieses Problem bei allen Beteiligten⁹⁹. Zum anderen sollten die bereits vorhandenen Bildungskonzepte verglichen und auf geteilte Konzepte (shared cognitions¹⁰⁰) überprüft werden. Dies sollte die Entwicklung bundeseinheitlicher Bildungsstandards erleichtern.

Des Weiteren hatten wir uns mit dem Mangel an Privatinitiative in Bildungsfragen befasst. Für eine grundsätzliche Lösung der Frage der Hochschulfinanzierung, aber auch zum Aufbau international anerkannter Eliteuniversitäten muss das staatliche Bildungsmonopol aufgebrochen werden¹⁰¹. Dazu ist jedoch eine fundamentale Veränderung der bestehenden kulturellen Schemata notwendig. Hinsichtlich der Strategie eines solchen Vorhabens hatten wir uns für einen lerntheoretischen Ansatz des Konstruktivismus entschieden. Dabei hielten wir eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden¹⁰² mit den Problemen des bestehenden Bildungssystems für notwendig. Offen blieb jedoch, wie das dafür notwendige öffentliche Problembewusstsein entstehen könnte. Bei Betrachtung der Aufgabe aus konstruktivistischer Sicht könnten folgende beiden Aspekte einen möglichen Lösungsweg vorgeben. Zum einen ließe sich aus sozialkonstruktivistischer Hinsicht untersuchen, von welchen Personen das kulturelle Schema des staatlichen Bildungsmonopols hauptsächlich getragen wird. Sollten dabei bestimmte Personen oder Personengruppen identifizierbar sein¹⁰³, könnten sich Anstrengungen zur Veränderung dieser Ansicht gezielt auf diese Personen konzentrieren. Zum anderen dürfte die kognitive Perspektive des Sozialkonstruktivismus einen praktischen Beitrag zur Lösung des Problems liefern. Zur Veränderung des kulturellen Schemas könnte man dabei auf die Ergebnisse der kognitiven Therapie in der klinischen Psychologie zurückgreifen¹⁰⁴.

⁹⁷ Entgegen dem Grundsatz des Art. 70 GG besitzen die Länder fast nur noch in Fragen der Polizei, der Bildung und der Kultur eine Gesetzgebungshoheit.

⁹⁸ Bestes Beispiel dafür war der Streit um die Verfassungsmäßigkeit des Zuwanderungsgesetzes aufgrund der uneinheitlichen Abstimmung des Landes Brandenburg.

⁹⁹ Also insbesondere den Bundes- und Landesregierungen.

¹⁰⁰ Im Sinne von Resnick.

¹⁰¹ So auch Konrad Schily in Breinig S.68 ff..

¹⁰² Und damit sowohl der Entscheidungsträger als auch der durch sie repräsentierten Bürger.

¹⁰³ Etwa die „Gilde“ der (Hochschul-)Lehrer, Politiker, Verfassungsrechtler, etc..

¹⁰⁴ Vgl. dazu die Arbeiten von Beck/Freeman, Beck/Rush und Schmitz.

Schließlich haben wir uns eingehender mit dem lerntheoretischen Aspekt der Kontextabhängigkeit kognitiver Leistungen beschäftigt. In diesem Zusammenhang sind wir zu einer kritischen Betrachtung der Konzepte „Eliteuniversitäten“ und „Bachelor und Master“ gekommen. Diesbezüglich haben wir die Notwendigkeit einer genaueren Beachtung des systemischen Kontextes der Hochschulen erkannt. Zum Beispiel stellt sich die Frage, wie zukünftige Elitehochschulen mit der restlichen Hochschullandschaft interagieren. Passen Sie überhaupt in unsere Hochschullandschaft oder entsteht dadurch ein abwertender Druck auf die übrigen Hochschulen?¹⁰⁵ Zugleich haben wir erkannt, dass weder Eliten noch Elitehochschulen gesetzlich verordnet werden können. Aus konstruktivistischer Sicht lässt sich darin zugleich eine faktische Grenze des Konstruktivismus sehen: Zwar kann die Gesellschaft durch Normen definieren, was als „Elite“ zu gelten hat¹⁰⁶. Die Gesellschaft kann diese Eliten jedoch nicht selbst herbeidefinieren sondern ist darauf angewiesen, dass sich – im freien Wettbewerb der gesellschaftlichen Kräfte und Individuen – solch eine Elite entwickelt. Daher muss aus konstruktivistischer Sicht ein Wettbewerb der Universitäten durch Schaffung des entsprechenden bildungspolitischen Freiraum gefördert werden¹⁰⁷.

II. Lösungsansätze

Anschließend an diese zusammenfassende konstruktivistischen Problembetrachtung wollen wir in knappen Worten mögliche Lösungsansätze formulieren.

Hinsichtlich des Problems der Zersplitterung der hochschulpolitischen Kompetenz zwischen Bund und Ländern haben wir eine Verfassungsänderung als einzig nachhaltige Lösung gesehen. Zur Realisierung einer Verfassungsänderung ist jedoch eine allgemein geteilte Überzeugung ihrer Erforderlichkeit notwendig, da nur so die nötigen verfassungsändernden Mehrheiten in Bundestag und –rat zustande kommen können. Die notwendige Problemeinsicht dürfte angesichts der starken Argumente für eine konsistente bundeseinheitliche Bildungspolitik grundsätzlich vermittelbar sein. Anzuknüpfen wäre dabei an vorhandenen föderalen Reformkonzepten, wobei die damit befassten Fachleute sowie die Entscheidungsträger auf Länderebene als Multiplikatoren für das Konzept gewonnen werden sollten. Dies kann inhaltlich dadurch geschehen, dass anlässlich einer bundesweiten Bildungskonferenz bereits vorhandenen Bildungskonzepte verglichen und auf Übereinstimmungen (shared cognitions¹⁰⁸) überprüft werden. Die Verfolgung eines einheitlichen Bildungskonzeptes dürfte zu einer starken Lobby zur Durchsetzung einer hochschulpolitischen Gesetzgebungskompetenz des Bundes beitragen. Dadurch sollte eine bundeseinheitliche Hochschulpolitik möglich werden.

Schwieriger stellt sich das Problem des staatlichen Bildungsmonopols dar. Ein Lösungsansatz muss hier berücksichtigen, dass die allgemeine Meinung zu diesem Thema noch immer von überkommenen kulturellen Schemata geprägt ist. Um eine starke öffentliche Meinung zu verändern, müssen feststellen, von welchen Personen das kulturelle Schema hauptsächlich getragen wird. Diese Meinungsträger müssen identifiziert und in den Reformprozess eingebunden werden. Die Identifizierung kann dabei zunächst über eine allgemeine Recherche hinsichtlich der bedeutendsten Veröffentlichungen zum staatlichen Bildungsmonopol geschehen. Zu erwarten ist jedoch, dass man bei einer Recherche zu einem gesellschaftlich (noch) unstrittigen Thema kaum wichtige Stellungnahmen finden wird. Geeigneter erscheint daher auch eine bundesweite Umfrage zu dem Thema bei allen politisch und wirt-

¹⁰⁵ Vgl. dazu auch den Artikel „Leuchten im Dunkeln“ in der Süddeutschen Zeitung vom 9./10.6.2004, S.13.

¹⁰⁶ Meines Erachtens ist eine solche Definition jedoch sinnlos, da sich derartige gesellschaftliche Normen dauern ändern und die Veränderung oft selbst Bestandteil des Elitenbegriffs ist (z.B. in der Kunst).

¹⁰⁷ Vgl. Heiland S. 162 ff. und Schröder S. 262 ff..

¹⁰⁸ Im Sinne von Resnick.

schaftlich einflussreichen Personengruppen. Die Gruppen, die dabei am meisten Ablehnung äußern, sollten anschließend in besonderem Maße an der Reform beteiligt werden. Will man die Reform durch den Einfluss bestimmter Lobby-Gruppen nicht verwässern und sollen diese Gruppen reformgünstig gestimmt werden, eignet sich eine kognitive Strategie der Veränderung des kulturellen Schemas mit Methoden der kognitiven Therapie. So verwendet die klinische Psychologie das so genannte dysfunktionale Schema als Ansatzpunkt für Verhaltens- und Einstellungsänderung¹⁰⁹. Bei einem solchen Schema handelt es sich um bestimmte kognitive Strukturen, die individuelle Grundüberzeugungen und Annahmen enthalten und dadurch hauptsächlich verantwortlich sind für die individuelle Art der Wahrnehmung von Ereignissen und deren Interpretation. Eine Veränderung ist dabei bereits dann möglich, wenn der Träger des Schemas dessen Dysfunktionalität, also dessen Untauglichkeit, erkennt. Erforderlich wäre daher eine überzeugende Darstellung der Vorteile privater gegenüber staatlichen Bildungseinrichtungen sowie eine tatsächliche Demonstration anhand bereits vorhandener Beispiele. Zur Einstellungsänderung kann aus der klinischen Psychologie auch das kognitive Modell der Psychopathologie verwendet werden¹¹⁰. Demnach bilden die dysfunktionalen Schemata zusammen mit automatischen Gedanken und zwischenmenschlichem Verhalten einen interpersonalen Kreislauf gegenseitiger Wechselwirkung. Den vielfältigen Wechselwirkungen dieses Kreislaufs entsprechend sieht dieses Modell alle beteiligten Faktoren als mögliche Interventionsziele einer Veränderung.

Abschließend wollen wir uns dem Problem der Kontextabhängigkeit widmen. Insbesondere die Einführung von Eliteuniversitäten und Bachelor- und Masterstudiengängen ist in diesem Zusammenhang eingehender zu untersuchen. Ein optimale Einführung dieser Konzepte kann eventuell dadurch gewährleistet werden, dass potentielle Probleme durch eine vorgezogene Einführung der Elitestudiengänge an einigen Universitäten respektive der Abschlüsse in einigen Studienfächern vorweggenommen werden. In Betracht käme auch die Erstellung von nationalen und internationale Gutachten sowie repräsentativen Befragungen hinsichtlich der Wünschbarkeit. Auch eine (Computer-)Simulationen und ein Abgleich mit bestehenden Strukturen und Gesetzen wäre angebracht, um widersprüchliche und inkompatible Ergebnisse wie eine Parallelexistenz von Master und Diplom sowie der damit verbundenen Verwirrung hinsichtlich der Studienordnungen zu vermeiden.

III. Abschließende Empfehlungen aus Sicht des Konstruktivismus

Nach der Anwendung verschiedener konstruktivistischer Konzepte auf Probleme des deutschen Hochschulsystems wollen wir versuchen, aus den Ergebnissen einige abschließende konstruktivistische Empfehlungen für die aktuelle Hochschulproblematik abzuleiten.

Methodisch betrachtet haben wir in unsere Lösungsansätze hauptsächlich drei Aspekte des Konstruktivismus einfließen lassen: Einmal den Sozialkonstruktivismus was die soziale Vorgegebenheit gewisser „Realitäten“ anbelangt sowie hinsichtlich der verschiedenen Ebenen der Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Dann haben wir auf den lerntheoretischen Konstruktivismus rekurriert was den Aspekt der Kontextabhängigkeit sozialer Konstrukte anbelangt sowie hinsichtlich der Bedeutung der Aktivität des Lernenden bei Veränderungen. Und schließlich sind wir auf die kognitive Perspektive des Konstruktivismus eingegangen, um die Möglichkeiten der Veränderung überkommener kultureller Schemata zu beleuchten.

Zusammenfassend lässt sich daraus folgendes ableiten: Der Sozialkonstruktivismus lehrt uns, in komplexen Mehrebenensystemen wie dem des Hochschulwesens hinsichtlich dem Grad an sozialer Vorgegebenheit streng zu differenzieren. Faktisch bedeutet das zugleich eine frühzeitige Selbstbeschränkung auf Aktivitäten, die tatsächlich der eigenen Kontrolle unterliegen.

¹⁰⁹ Vgl. Beck/Freeman S. 27.

¹¹⁰ Vgl. Schmitz S. 154.

Missachtet man diesen Grundsatz und leugnet den Grad sozialer Vorgegebenheit bestimmter Strukturen, setzt man seine Projekte einem erhöhten Risiko aus¹¹¹. Aus lerntheoretischer Perspektive muss noch einmal nachdrücklich auf die Kontextabhängigkeit sozialer Strukturen hingewiesen werden. Der Hinweis bezieht sich dabei insbesondere auf die oft vernachlässigten Interaktionen einzelner Sozialstrukturen untereinander. Gewisse Konzepte der Bundesregierung¹¹² sollten diesbezüglich auf „Risiken und Nebenwirkungen“ überprüft werden. Ein weiterer lerntheoretischer Aspekt betrifft die Notwendigkeit aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt. Ganz allgemein lässt sich daraus die Empfehlung einer frühzeitigen und umfassenden Beteiligung betroffener Personen bei Reformen ableiten¹¹³. Ob wir wirklich allgemeine Empfehlungen aus der verwandten kognitiven Aspekt des Konstruktivismus ableiten können bleibt fraglich angesichts des klinischen Kontextes der verwendeten Konzepte. Es stellt sich diesbezüglich die Frage, ob wir große Personengruppen oder gar ganze Teile der Bevölkerung tatsächlich einer erzieherischen kognitiven „Behandlung“ unterziehen dürfen. Nicht nur hinsichtlich der Schwierigkeit sondern auch hinsichtlich der demokratischen Legitimität eines solchen Vorhabens ergeben sich große Bedenken. Insoweit erscheint es eher angebracht, bei größeren Reformen kognitive Anpassungsschwierigkeiten dadurch vorwegzunehmen, dass die betroffenen Personen frühzeitig aktiv in die Reformvorhaben eingebunden werden.

Ein wichtiger und vielleicht der wichtigste Punkt konstruktivistischer Beratung ist im Rahmen dieser Bilanz jedoch auf der Strecke geblieben: Die Selbstaktivität des Klienten. Konstruktivistische Beratung hat daher nicht die Absicht der Übernahme der Geschäfte des Klienten, sondern dieser soll durch neue Denkanstöße selbst zu einem effizienteren und erfolgreicherem Handeln gelangen. Wichtigstes Anliegen des Konstruktivismus ist und bleibt daher die Beachtung der Wünsche und Ziele des jeweiligen Klienten.

Eching bei München, 29. August 2004



Thomas Hirschmann

¹¹¹ Aus aktuellem Anlass sei hier auf das bundesgesetzlich gescheiterte Projekt „Juniorprofessur“ verwiesen.

¹¹² Insbesondere die Einführung von Eliteuniversitäten und der Bachelor- und Masterstudiengänge.

¹¹³ So auch Heiner Keupp auf Seite VIII der Wochenendbeilage der Süddeutschen Zeitung vom 31.7./01.8.2004.

D. Literaturverzeichnis

Autor	Titel, Auflage, Erscheinungsort und –jahr, Zitierweise
Bargel, Tino / Ramm, Michael	8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen Studiensituation und studentische Orientierung Kurzfassung Bonn: Bundesministeriums für Bildung und Forschung – Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2003 Zitiert: Bargel Seite
Beck, Aaron T. / Freeman, Arthur	Kognitive Therapie der Persönlichkeitsstörungen Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993 Zitiert: Beck/Freeman Seite
Beck, Aaron T. / Rush, A. John / Shaw, Brian F. / Emery, Gary	Kognitive Therapie der Depression Herausgegeben von Martin Hautzinger Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996 Zitiert: Beck/Rush Seite
Beck, Martin / Wilhelm, Rainer	Hochschulstandort Deutschland 2003 Presseexemplar Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, 2003 Zitiert: Beck/Wilhelm Seite
Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas	The Social Construction of Reality A Treatise in the Sociology of Knowledge New York: Doubleday & Company, 1966 Zitiert: Berger Seite
Breinig, Helmbrecht / Gebhardt, Jürgen / Ostendorf, Berndt	Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik Münster: Lit Verlag, 2001 Zitiert: Breinig Seite
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)	Forum Spitzenuniversitäten – Braucht Deutschland Spitzen-Hochschulen? In: Istein – Das Magazin des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Ausgabe Juni 2004, Seite 33 ff. Zitiert: Istein Seite
Cooley, Charles H.	Social Organization und Human Nature and the Social Order In: The Two Major Works of Charles H. Cooley Glenncole: The Free Press, 1956 Zitiert: Cooley Seite
Gerstenmaier, Jochen	Konstruktivistisch orientierte Beratung In: Beratung Aktuell, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung Herausgegeben von Dr. Rudolf Sanders Heft 1, Februar 2003 Zitiert: Gerstenmaier 2003 Seite
Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz	Konstruktivistische Ansätze in der Psychologie Forschungsbericht Nr. 123 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München Veröffentlicht im April 2000 Zitiert: Gerstenmaier 2000 Seite
Heiland, Thomas	Marketing und Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem Eine empirische und implikationenorientierte Analyse Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2001 Zitiert: Heiland Seite
Huber, Ernst Rudolf	Nationalstaat und Verfassungsstaat Studien zur Geschichte der modernen Staatsidee Stuttgart: Kohlhammer, 1965 Zitiert: Huber Seite

Isserstedt, Wolfgang / Middendorf, Elke / Weber, Steffen / Schnitzer, Klaus / Wolter, Andrä	Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004 Zitiert: Isserstedt Seite
Kant, Immanuel	Kritik der reinen Vernunft Werkausgabe, Band IV; Herausgegeben von Wilhelm Weischedel Zitiert: Kant KdrV Seite
Meier, Heinrich (Hrsg.)	Zur Diagnose der Moderne München: Piper, 1990 Zitiert: Meier Seite
Piaget, Jean	Abriss der genetischen Epistemologie Olten: Walter Verlag, 1974 Zitiert: Piaget Seite
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung	Agenda 2010 – Deutschland bewegt sich - Antworten zur agenda 2010 Kostenlose Informationsbroschüre der Bundesregierung Februar 2004 Zitiert: agenda 2010 Seite
Resnick, Lauren B. / Levine, John M. / Teasley, Stephanie D. (Hrsg.)	Perspectives on socially shared cognition Washington: American Psychological Association, 1991 Zitiert: Resnick Seite
Schmitz, Bernt / Fydrich, Thomas / Limbacher, Klaus	Persönlichkeitsstörungen: Diagnostik und Psychotherapie Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996 Zitiert: Schmitz Seite
Schopenhauer, Arthur	Werke in zehn Bänden. Zürcher Ausgabe. Redaktion von Claudia Schmölders, Fritz Senn und Gerd Haffmanns Zürich: Diogenes, 1977. Zitiert: Schopenhauer Band Seite
Schröder, Thomas	Leistungsorientierte Ressourcensteuerung und Anreizstrukturen im deutschen Hochschulsystem – Ein nationaler Vergleich Berlin: Duncker & Humblot, 2003 Zitiert: Schröder
Städtler, Thomas	Lexikon der Psychologie Stuttgart: Alfred Kröner Verlage, 2003 Zitiert: Städtler Seite
Steinkemper, Ursula	Die verfassungsrechtliche Stellung der Privathochschulen und ihre staatliche Förderung – Verantwortungsteilung im Dualen Hochschulsystem Berlin: Duncker & Humblot, 2002 Zitiert: Steinkemper Seite
Weißhuhn, Gernot	Gutachten zur Bildung in Deutschland Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung Bonn, 2001 Zitiert: Weißhuhn Seite
Wenninger, Gerd	Lexikon der Psychologie in fünf Bänden Heidelberg: Spektrum, 2001 Zitiert: Wenninger Band Seite
Wilson, Robert A. / Keil, Frank C. (Hrsg.)	The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences Massachusetts: MIT Press, 1999 Zitiert: Wilson Seite