

Forkel, Jens A.

## **Bononia docet. Hochschule und wissenschaftliches Volontariat am Museum im Wandel der Europäischen Hochschulreform**

*Solga, Heike [Hrsg.]; Huschka, Denis [Hrsg.]; Eilsberger, Patricia [Hrsg.]; Wagner, Gert G. [Hrsg.]: Findigkeit in unsicheren Zeiten. Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Budrich UniPress 2008, S. 117-152. - (Ergebnisse des Expertenwettbewerbs „Arts and Figures – GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf“; 1)*

urn:nbn:de:0111-opus-36150

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Heike Solga, Denis Huschka, Patricia Eilsberger,  
Gert G. Wagner (Hrsg.)

# Findigkeit in unsicheren Zeiten

Ergebnisse des Expertisenwettbewerbs

„Arts and Figures – GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf“

Ergebnisse des Expertisenwettbewerbs  
„Arts and Figures – GeisteswissenschaftlerInnen  
im Beruf“

Band I

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Der dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Wettbewerb wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 07SWFGS gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den HerausgeberInnen.

Heike Solga, Denis Huschka, Patricia  
Eilsberger, Gert G. Wagner (Hrsg.)

## Findigkeit in unsicheren Zeiten

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative  
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de>  
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und  
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075512>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag  
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-940755-12-4**  
**DOI 10.3224/94075512**

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Verlag Budrich UniPress Ltd.  
<http://www.budrich-unipress.de>

## Inhalt

<i>Bundesministerin Dr. Annette Schavan</i> Grußwort	7
<i>Heike Solga, Denis Huschka, Patricia Eilsberger, Gert G. Wagner</i> Findigkeit in unsicheren Zeiten: Einleitung und Anliegen des Buches	9
<b>I. Die berufliche Situation von GeisteswissenschaftlerInnen</b>	
<i>Maria Kräuter, Willi Oberlander, Frank Wießner</i> Zurück in die Zukunft: Berufliche Chancen und Alternativen für GeisteswissenschaftlerInnen	17
<i>Manuel Schandock, Nancy Scharpff</i> Erwerbschancen im Wandel der Zeit – Eine empirische Analyse der Entwicklung des beruflichen Erfolgs von GeisteswissenschaftlerInnen in Deutschland von 1985 bis 2004	41
<b>II. Vom Allgemeinen zum Besonderen: Berufsspezialisierung und besondere Berufsgruppen</b>	
<i>Kathrin Leuze, Susanne Strauß</i> Berufliche Spezialisierung und Weiterbildung – Determinanten des Arbeitsmarkterfolgs von GeisteswissenschaftlerInnen	67
<i>Gabriele Gramelsberger, Kristina Vaillant</i> „Freie ForscherInnen statt Low Budget Academics“ – Entwicklung eines (Berufs-)bildes „Freie Forscher/in“ an der Schnittstelle zwischen Universität und Wissensgesellschaft	95

*Jens A. Forkel*

*Bononia Docet.* Hochschule und wissenschaftliches Volontariat  
am Museum im Wandel der Europäischen Hochschulreform 117

### III. Deutsche GeisteswissenschaftlerInnen im internationalen Vergleich

*Michael Gebel, Johannes Gernandt*

Soziale Ungleichheit von Geisteswissenschaftlern im Beruf 157

*Eva Bosbach*

Geisteswissenschaftler in den USA – Promotion und  
Karrierewege im Spiegel der Bildungsforschung 175

AutorInnenverzeichnis 201

## *Bononia docet.* Hochschule und wissenschaftliches Volontariat am Museum im Wandel der Europäischen Hochschulreform

*Jens A. Forkel*

Mit dem bildungspolitischen Umbau der Universitäten verbinden sich die sozialpolitischen und wohlfahrtstaatlichen Reformbestrebungen der letzten Jahre zu einer umfassenden Umgestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeiten. Wie bei allen Semantiken beruht die Dynamik ihrer Pflege in der Forcierung der kontextunabhängigen und unhinterfragten Verfügbarkeit von Sinn. Da jedoch für die Weltvermittlung in der bürgerlichen Gesellschaft die Leitdiffferenz der Nation eingeführt wurde, müssen mit der Infragestellung dieser Semantik auch Sinnsysteme wie die Wissenschaft, vor allem aber die Politik, in immer neue Runden der Selbstbestimmung gehen. Die Folgen dieses Wandels für geisteswissenschaftliche Bildungsverläufe an Universitäten und Museen als Institutionen der bürgerlichen Öffentlichkeit sollen hier anhand der vorliegenden Daten untersucht werden.

Die Universität als Kerninstitution für die Pflege gesellschaftlicher Semantik erfährt die Umwandlung zunächst als Krise ihrer Selbstbeschreibung, da der wissenschaftliche Code selbst nicht in der Rede steht, sondern die Form seiner Vermittlung. Mit der Öffnung der (paradoxen) Organisationsform der ‚öffentlichen Körperschaft‘ durch den Entzug der Legitimation *ausschließlich* über wissenschaftliche Kompetenz wird das Wettbewerbsmodell der Universitäten: *Reputation*, wie schon ‚68‘, in Frage gestellt.<sup>1</sup> Und so wie der Nationalstaat als Einheit der Differenz in der Weltbeschreibung in die Krise gerät, folgt die Universität wie viele andere Institutionen dem Modell der Privatisierung des Risikos als Residualkategorie einer als Liberalisierung

---

<sup>1</sup> Niklas Luhmann beschreibt Reputation als einen Nebencode des Wahrheitsmediums und damit des Wissenschaftssystems (Luhmann 1990: 247).



gewandeten Entpolitisierung.<sup>2</sup> Dass Merkantilisierung an diese Stelle tritt, entspricht der gewählten Gesellschaftsform.

Wie alle Wissenschaften in der sich herausbildenden neuen Form der Hochschule sind die auch Geisteswissenschaften von diesem Bedeutungswandel betroffen. Sie konnten im bisherigen Verlauf der Ausdifferenzierung der Universität immer wieder die Funktionen einer – nie unbestrittenen – Leitwissenschaft einnehmen und so erst als Instanz bürgerlicher Autorität das Kaiserreich prägen, dann die nationale Übersteigerung des bürgerlichen Phantasmas über dem Menschen stehender Führungssysteme mitbegründen, um schließlich im Zusammenschluss mit den Sozialwissenschaften als ‚Demokratisierungswissenschaften‘ (Herbert 2007) ihre weiteste Auswirkung und Verbreitung zu finden. Angesichts der immensen Produktion von Deutungsmöglichkeiten des Bestehenden und des Vergangenen der Geisteswissenschaften, aber auch auf halb- und nichtwissenschaftlichen Foren, geraten die Modelle der einzelnen Disziplinen in eine Konkurrenzsituation mit ihrem eigentlichen Bestehensgrund: die intellektuelle Pflege der Semantik. Diese wird nicht mehr ausschließlich aus dem Verwertungszusammenhang Wissenschaft und Politik aufrechterhalten, sondern immer mehr von anderen Funktionssystemen übernommen, die diese Fähigkeiten für ihre Zwecke immer besser zu nutzen im Stande sind (Multrus et al. 2001: 38).

Diese ‚Krise der Geisteswissenschaften‘ überträfe jedoch die schon zum Programm gehörende kulturpessimistische Modernekritik darin, als mit der Legitimation auch die Ressourcen schwinden könnten (vgl. Forkel 2002). Noch sind die Geisteswissenschaften für einen Großteil der Studienanfänger als akademischer Weg der Selbstverwirklichung attraktiv, stehen hochqualifizierte Nachwuchswissenschaftler als Symbolanalytiker im Zentrum der Gesellschaft und vor allem der öffentlichen Institutionen – und arbeiten der ‚Krise‘ durch ihre hohe Professionalität zu. Wird aber durch die weitere Verschlechterung der Studienbedingungen (z.B. Abbau von Lehrstühlen, Studienplätzen, Bibliotheken) oder durch eine schärfere Zugangsbeschränkung, Studiengebühren und eine stärkere Selektion im gestuften Bildungssystem

---

2 „Wir sprechen mithin von der managerial revolution des (deutschen) Hochschulsystems“ (Maasen, Weingart 2006: 20).

dieses hohe Qualifikationsniveau nur noch für wenige vermittelbar sein, dann hätte dies nicht nur Folgen für den ‚Arbeitsmarkt‘ und die gesellschaftliche Selbstreflexivität und Kritikfähigkeit, sondern für die Disziplinen und damit für die bürgerlichen Bildungsinstitutionen selbst. In der Folge könnten die Zusammenschlüsse einzelner Disziplinen der Geisteswissenschaften, wie sie bereits in den neuen Studienstrukturen angelegt sind, zu einer Entdifferenzierung des Fächerkanons führen und so die teilweise heiß umkämpften und *per definitionem* gezogenen Angrenzungen und Abspaltungen der Vergangenheit wieder auf einen pragmatischen *Status Quo* flexibler Verbünde zurückführen. Auf lange Sicht würde dies tatsächlich das ‚Ende der Geisteswissenschaften‘ bedeuten, aber nur wenn man diese einzelnen Wissenschaften als ordinariengebundene Verwaltung von Wissensbeständen mit hochspezialisierten Zugängen versteht, die unfähig sind, mit ihrem Bestand an Wissen und der Geschichte seiner Deutungen neue Wissensformen zu generieren. Denn sicher steht im derzeitigen funktionalen Wandel auch die Chance, diese Wissenschaften als postnationale, kosmopolitische Instanzen an die Leitdifferenz global/lokal anzupassen – und so die eigene Domäne zu wahren, wieder zu erobern und neue Ressourcen zu binden.

Museen und Universitäten erfahren diesen Wandel durch eine Umstellung des Programms der *Gouvernementalität* (Foucault) von Investition auf Effizienz. Da diese Institutionen hierfür jedoch bislang keine Verfahren hatten, wird mit der entsprechenden Umstellung von *Verwaltung* auf *Management* das Prinzip des *ökonomischen* Wettbewerbes eingeführt, der letztlich zu Monopolbildungen führen *muss* (Schumpeter). Es soll im Folgenden anhand der Analyse der verfügbaren Eckdaten zur *Europäischen Hochschulreform* gezeigt werden, welche Effekte dieses Prozesses für die Geistes- und Sozialwissenschaften als Leitwissenschaften der je herrschenden nationalstaatlichen Öffentlichkeiten ablesbar sind. Darüber hinaus hat dieser Übergang für die Idee der Arbeit in allen Bereichen weitreichende Folgen. Anhand der Lebenslagen geisteswissenschaftlicher VolontärInnen an Museen soll gezeigt werden, dass die ‚Privatisierung der Risiken‘ (Castel 2005) auch am Museum zu prekären Arbeitsverhältnissen führt, die das Modell der klassischen Erwerbsarbeit ablösen.

*Universitas und/oder bononia docet*

Im 13. Jahrhundert tritt eine dritte Instanz neben Kirche und Reich (Stichweh 1991: 15), die „den Aufstieg und die hochrangige Positionierung Europas in der Welt ermöglichte“ (Weber 2002: 9): die Universität. Damit hat man es „mit einer mittelalterlichen Erfindung zu tun, die noch heute benutzt wird“ (Boockmann 1999: 7). So ist von den verschiedenen Körperschaften des Abendlandes die *universitas magistrorum et scholarium* als die exponierteste Professionalisierungsinstitution übriggeblieben – wenngleich es auch Zeiten gegeben haben könnte, in denen die *universitas pistorum*, also die Vereinigung der Bäcker, auch einen gewissen Einfluss auf die Geschicke der Menschen hatte. Die wandernden und zusammengeschlossenen Lehrer und Schüler des Mittelalters stellten als erste neben die Universalität der Kirche die Universalität eines Wissens, das jenseits von Gott und König Gültigkeit verlangte und aus den Kloster- und Kathedralschulen erwuchs. Wissensinhalte und Definitionen aus der klösterlichen Lehre und Ausbildung als Verständigungsgrundlagen im Medium des Rechts und in Fragen der höchsten Dinge verselbständigten sich bis zum 13. Jahrhundert (im *Heiligen Römischen Reich* bis zum 15. Jahrhundert, als es eines *deutscher Nation* wurde) und störten das Gleichgewicht der ‚hierarchischen Opposition‘ zwischen Reich und Kirche. Die Institutionalisierungen der ersten Universitäten stellten damit ein Drittes zur Suprematie der Kirche (*ecclesia*): *sacerdotium/imperium/studium* (Stichweh 1991: 17). Ein Drittes, das in der Ausdifferenzierung der europäischen Gesellschaften unter dem Primat des Raumes das Denken letztlich von *Kosmos* auf *Welt* umstellte, den Zeitbezug aber konservierte: Das Denken war universell gültig wie Gott – aber niemals ohne Gott.

Wie die Handelswege ermöglichten die sich rasch überkreuzenden Wege der Scholaren eine Mobilität, die eine transterritoriale Gemeinschaft begründete, welche auch eine Grundlage für die gesellschaftliche Differenzierung in Europa war.<sup>3</sup> Und auf faszinierende Art und Weise gilt heute wieder das Diktum von vor mehr als 700 Jahren: *bononia docet* (Weber 2002: 41), Bologna

---

3 „Das traditionelle mittelalterliche Rechtssystem was das einer durch Immobilität bestimmten Gesellschaft. Mobilität jedoch schuf Probleme“ (Boockmann 1999: 19).

lehrt so, damals wie heute, Rechtfertigungen für Vereinheitlichungen und Gültigkeiten, erst des Rechts und heute der gesamten Lehre.<sup>4</sup>

Ausgangspunkt dieser Erfolgsgeschichte der Korporation<sup>5</sup> Universität lag in der Zuschreibung von Rechten und Freiheiten, von denen die *libertas scholastica*, die akademische Freiheit, die vielberufenste ist. Zusammen mit dem exklusiven Recht, akademische Grade zu verleihen (Promotionsrecht), sicherte in Phasen ihrer institutionellen Gültigkeit diese ‚Selbstbestimmung ohne Autonomie‘ die Legitimität aus Translationsvorstellungen und Gründungsmythen (Stichweh 1991: 20). Und gerade im Umstand, dass die Universität ihren Universalitätsanspruch gegen Limitationen von außen zu verteidigen imstande war, ist ihre Bedeutung zu erkennen. Theologie, Jurisprudenz, Medizin waren *scientiae* und lange *die* repräsentativen Wissenssysteme in der Semantik der Menschen zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Jurisprudenz) und zum Körper (Medizin). Im 18. Jahrhundert und mit der Französischen Revolution begann aber der Aufstieg der *facultas artium*<sup>6</sup>. Hier übernimmt auf der Grundlage der Systematisierung des Wissens über Mensch *und* Natur ‚Wissenschaft‘ wesentliche Ordnungsleistungen im Verhältnis des Menschen zur Welt und gewinnt mit dessen Historisierung „einen geradezu religiösen Charakter“ (vgl. Höflechner 2007). In diesem Prozess gelang es der Universität, ihre Titel und Abschlüsse zu anerkannten sozialen Merkmalen ‚adelsnahen Rangs‘ zu machen (Weber 2002: 69). Das Museum wurde eines der wichtigsten Medien der Sichtbarkeit dieser Systematik (vgl. Graf, Möbius 2006).

---

4 Vgl. auch den Briefwechsel Eck an Konrad Reuter von Kaisheim, Ingolstadt, vom 04.09.1515 (<http://ivv7srv15.uni-muenster.de/mnkg/pfner/Eckbriefe/N023.html>, 11. 1.08).

5 „Eine Korporation ist eine rechtliche Entität, die von geistlichen und weltlichen Gewalten lizenziert und mit Eigentum ausgestattet wird. Zu diesen Rechten und Privilegien können Monopole für einen bestimmten Handlungsbereich gehören, die dann das Recht und die Verpflichtung einschließen, die Aufsicht über andere, informelle Praktiker im selben Handlungsbereich zu übernehmen“ (Stichweh 2005: 33).

6 Die darin vertretenen *septem artes liberales*, also die ‚sieben freien Künste‘, teilten sich in das Trivium (Grammatik, Logik, Rhetorik) und das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik). Dass aber die Gruppe der Sprachwissenschaften des Triviums und darin die Grammatik als Leitwissenschaft verstanden wurde, unterstreicht die Rolle, die der Fakultät zugeordnet war; ihre wiedererlangte Dominanz in der Gegenwart akzentuiert den Funktionswandel.

1810 entstand mit der Gründung der Berliner Universität durch Wilhelm von Humboldt ein Modell von Forschung und Lehre, das die ältesten ‚deutschen‘ Universitäten ebenso veränderte wie bis heute Gründungen, vor allem in Asien, darauf beruhen (vgl. Boockmann 1999: 188ff.). Es ist die erfolgreiche Erneuerung der ‚hierarchischen Opposition‘ nun aber als Subordination der akademischen Freiheit unter den Staat. Denn obwohl beauftragt, frei – und vor allem zensurfrei – zu forschen, gilt doch, dass „man den gegenwärtigen Regenten und Mitbürgern zunächst verpflichtet sei [...]. Wie aber auch die Köpfe exaltiert sein mögen, so behalten doch die Mägen immer ihre Rechte gegen sie [...]. Wem die Herrschaft über letztere bleibt, wird auch immer mit ersterem fertig“ (ebd.: 191). So hat der Nachfolger Humboldts, Friedrich von Schuckmann, schon 1810 dessen Vorstellung von der allumfassenden Freiheit der Wissenschaft auch durch *finanzielle* Unabhängigkeit verhindert und damit die Universität zu einem zentralen Element der bürgerlichen Öffentlichkeit gemacht. Und der Auftrag lautete genau besehen nun: Fortschritt und Gemeinwohl ... für die Nation – Ein Auftrag, der mit den katastrophalen Zusammenbrüchen der bürgerlichen Sozialsysteme in den industriellen Vernichtungskriegen des 20. Jahrhunderts nicht mehr bedingungslos aktualisiert werden konnte.<sup>7</sup>

## Die Expansion der Krise

Die Veränderungen im Stellenwert wissenschaftlichen Wissens, die zunehmende Dominanz eines wissensbasierten ‚vierten Sektors‘ und die innovationsbasierte Wirtschaftsform der postindustriellen Nachkriegsgesellschaft steigerte den Bedarf an Akademikern immens. Man reagierte mit Neugründungen und Ausbau. Die Ausdifferenzierung der Disziplinen und Fächer, der

---

<sup>7</sup> Die zahlreichen akademischen Zusammenbrüche, die sich zumeist in den Geist der Fichteschen Vorlesung einreihen, haben selbstverständlich eine eigene traurige Tradition, die vielleicht im Taumel des 10. Mai 1933 kulminierte (vgl. z.B. Boockmann 1999: 227ff.).

Aufstieg der Sozialwissenschaften<sup>8</sup> und die rasch wachsende Zahl von Studierenden überforderte das auf akademische Gelehrsamkeit (wieder-)angelegte Konzept. Die einflussreichste Schrift für diese Phase der Bildungsexpansion und des Umbaus der bundesrepublikanischen Universitäten war *Die deutsche Bildungskatastrophe* von Georg Picht (Picht 1964, Schnuer 1986: 7). Zu der folgenden Öffnung und Etablierung tertiärer Ausbildungsmöglichkeiten gehörte auch die Abschaffung sämtlicher damals noch üblicher Studiengelder, Bildungswerbung und die Reform der Ausbildungsförderung.

Mit der Infragestellung der politischen Integrität der Lehrenden und den Forderungen zur sozialen Verantwortung der Lehre durch die Studierenden im sozialen Aufbruch des Generationenwandels von ‚1968‘ setzten sich die Umstrukturierungen von der Ordinarienuniversität zur Gruppenuniversität mit den Festlegungen des in den 1970er Jahren in Kraft getretenen Hochschulrahmengesetzes<sup>9</sup> durch. Mitbestimmungsregelungen für alle – aber mit unterschiedlichen Gewichtungen<sup>10</sup> – wurden zum (umfangreichen) Verwaltungsalltag. Damit wurde akademische Bildung nicht nur als Verfassungsgrundsatz zu einem hohen Gut der demokratischen Gesellschaft. Die akademische Freiheit und die Freiheit der Wahl eines gebührenfreien Studienganges wurde aktiver und wichtigster Teil der sozialstaatlichen Demokratisierung durch und in der Hochschule.<sup>11</sup> Andererseits steht zwischen dem Milieu der Professorenschaft und dem der MitarbeiterInnen und Studierenden heute eine den zahlreichen Verwaltungs-, Mitbestimmungs- und Rechtsaufgaben geschuldete Bürokratie von Verfahrensvorschriften und Gremienzuständig-

---

8 „Am Beginn des 20. Jahrhunderts schwächte sich der historische Impuls ab. Stattdessen traten der Gegenwartsbezug sowie die Wahrnehmung der Neuartigkeit der industriegesellschaftlichen Welt in den Vordergrund“ (Weber 2002: 198).

9 Ursprüngliche Fassung vom: 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185).

10 So wird nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1973 den Professoren ein Mehrheitsrecht in Fragen zu Forschung und Lehre zugesprochen, was die Mitbestimmungsmöglichkeiten zumindest einschränkte.

11 Dies gilt eingeschränkt: man vergleiche nur die Bemühungen von Studentenvertretungen zu Anfang des WS 2007/8 den Boykott von Studiengebühren mittels Studienkonten zu organisieren – vielerorts wurde das Quorum nicht erreicht. Immer wieder scheint der Aufbruch der Studierenden besonders an den großen Universitäten zu versiegen. Bereits begonnene Proteste wurden abgebrochen, da der Boykott, der Streik nur in der Mehrheitlichkeit Zwangsmaßnahmen verhindern kann (vgl. <http://www.studis-online.de/HoPo/art-597-boykott-zwischenbilanz.php>, 01.10.07).

keiten. „Die ‚Gruppenuniversität‘ fasziniert sich selbst. Durch ihre Organisationsform wird erreicht, daß die einzelnen Gruppen gegeneinander exerzieren. [...] Auf dieser Ebene reformiert heute eine Bürokratie die andere mit dem Effekt, daß beide wachsen“ (Luhmann 1992: 82). Dass dadurch nicht nur studentische oder Mitbestimmungsmöglichkeiten des ‚Mittelbaus‘, sondern *jeglicher* Umgang an der Universität, über die (wenigen verbliebenen) traditionellen Rituale hinaus, sehr stark formalisiert wurden, sicherte auf bemerkenswerte Weise lange die Autonomiebehauptung der Universität gegen äußere Einflüsse auf die Gestaltung von Forschung und Lehre.<sup>12</sup>

## Die Hochschule auf der Agenda

In der 1998 von den vier Bildungsministern Deutschlands, Englands, Frankreichs und Italiens abgegeben ‚Sorbonne-Erklärung‘ heißt es, dass Europa nicht nur das des *Euro* ist, „it must be a Europe of knowledge as well“.<sup>13</sup> Ziel war es, durch die Vereinheitlichung der Studienabschlüsse, der Bewertungen und der Studienabläufe eine erhöhte Mobilität von Studierenden in der EU zu erreichen. Studienabschlusszahlen sollten durch die Einführung von konsekutiven Studiengängen erhöht werden.<sup>14</sup> In der darauf folgenden Erklärung von 1999 in Bologna wurden diese Ziele dann zusammengefasst und zur administrativen Umsetzung veranlasst. Der politische Antrieb war unverkennbar, den ‚internationalen Wettbewerb‘ zugunsten der europäischen Interessen zu entscheiden: „Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation lässt sich an

---

12 „Auch heute noch sind nur 17% der MitarbeiterInnen Professoren. An der Ordinarienherrschaft der Universität haben wir also nur wenig geändert und stattdessen quasi-demokratische Strukturen in die Gremien eingebaut. Die Personalstruktur blieb dagegen unberührt“ (Richard Münch in der *taz* vom 19.10.07).

13 Sorbonne Joint Declaration vom 25.5.1998 (HRK 2004: 281).

14 „Ein Protokoll ohne Rechtsverbindlichkeit, kein völkerrechtlich bindender Vertrag, der vor seiner Umsetzung noch der parlamentarischen Ratifizierung bedurft hätte. Kein europäisches Gesetz, keine Richtlinie, keine Entscheidung, keine Verordnung, noch nicht einmal eine unverbindliche Empfehlung oder Stellungnahme gemäß Art. 249 EGV“ (Hauke Brunckhorst: So wird Sachzwang gebaut. In: *taz*, 12.8.07).

der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt“.<sup>15</sup> Abgesehen von den erschreckenden Assoziationen, die diese Sprache aus vermeintlich vergangenen Tagen provoziert, ist der Universalismus dieser Reform den Autoren offenbar mehr als bewusst. Ist doch nicht die Umgestaltung, Förderung oder der Ausbau des Europäischen Hochschulraumes beschlossen, sondern die „Errichtung“, die „ständige Unterstützung, Überwachung und Anpassung an die sich unaufhörlich [!] wandelnden Anforderungen“ (HRK 2004: 286).

Mit der Durchsetzung des Masterplans zur Bildung in Europa wurde eine politische Einflussnahme auf die *Bildungsverläufe* und damit Wissensformen angenommen. Eine Vereinheitlichung der sozialen Lage der Studierenden und die Festlegung von Mindeststandards für die finanziellen Rahmenbedingungen der Hochschulen ist nicht Ziel der Reform gewesen. Dass die Anregungen zu einem einheitlichen europaweiten Qualifikationsrahmen, entgegen der Geschwindigkeit des Prozesses, nicht unmittelbar umgesetzt werden konnten, zeigt darüber hinaus, dass die Eigenschaften wissenschaftlichen Wissens, vor allem in den Geisteswissenschaften, zu kulturell unterschiedlichen Verwendungen und Berufsstrukturen führen. Deshalb fordern die Minister 2007 nun die „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Graduierten“ (ebd.). Ziel des Prozesses ist der „Wandel von einer auf Hochschullehrenden zu einer auf Studierende ausgerichtete Hochschulbildung“ (Londoner Kommuniké 2007: 2) also ein Wandel hin zur Bildungsanstalt für „aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd.: 1). Das Humboldtsche Konzept der lehrenden Forscher gerät damit und mit der Privilegierung politisch und wirtschaftlich forcierter Wissensinhalte *par excellence* in den Hintergrund.

---

15 Der Europäische Hochschulraum – Bologna-Erklärung (HRK 2004: 286).



## Lernmodus und Wissenskulturen

Mit der Bildungsreform werden Strukturveränderungen durchgeführt, die den Modus des Lernens verändern. Die Eckpunkte lauten: gestufte Studienstruktur, Modularisierung der Studiengänge, Bewertung über das ECTS (*European Credit System*), in der Folge aber auch Studiengebührenpflichten und Zulassungsbeschränkungen. Der Ablauf des Studiums wird bis 2010 in allen Bereichen durch die Einführung von konsekutiven Studiengängen mit den Stufen Bachelor-, Master-, Doktor-/PhD-Studium strukturiert. Damit wird in den Studienverlauf eine neue Auswahlstufe eingeführt, die mit dem Abschluss als Bachelor zu einem ersten akademischen Grad führt. Als Regelstudienzeit wird in den meisten Fällen für dieses Studium sechs Semester festgelegt, der Master folgt mit vier Semestern. Nach den Vorstellungen aller Kultusminister ist dieser Abschluss der Regelabschluss an der Hochschule, der für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten ‚Berufseinmündung‘ führen soll. Die Studierendenquote soll von 35% auf 40% eines Jahrgangs steigen. Damit wird ersichtlich, dass der Selektionszwang bei Unterfinanzierung der Hochschulen und steigenden Studienanfängerzahlen *strukturell* in das Studium selbst verlegt wurde. Wirken bislang, vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Selektionsmechanismen der Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs<sup>16</sup> auf der Ebene der Fachidentifikation und der Fähigkeit zur aktiven Eigenarbeit, werden dahingehende Defizite, die als ‚Selbstselektion‘ bislang zum Abbruch des Studiums geführt haben, durch eine stärkere Strukturierung mit Zielvorgaben zur fachlichen und Lernqualifikation auf die ‚postgraduale‘ Ebene verschoben. Institutionalisierungen der Fremdselektion werden eingeführt.<sup>17</sup> Da damit aber auch auf fachlicher Ebe-

---

16 Die bis heute hohe soziale Selektivität im deutschen Bildungssystem führt bekanntlich kontinuierlich zum Ausschluss unterprivilegierter Kinder im sekundären und im Übergang zum tertiären Bildungssystem (vgl. dazu Georg 2006).

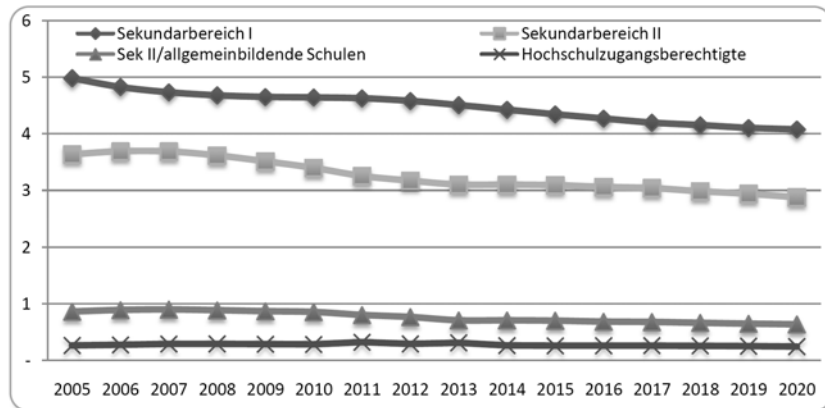
17 Damit folgen die Prozesse scheinbar Empfehlungen, wie sie Niklas Luhmann in seinen Beobachtungen der Universität herausgestellt hat. Für ihn war es unausweichlich, mittels ‚weicher‘ und ‚starker‘ Studiengänge Selektionsmechanismen in das Bildungssystem einzuführen, die die ‚Flut‘ der Studienanfänger in den stärksten Studiengängen regulieren sollte und mehr Fremdselektion zuließe (Luhmann 1992: 80).

ne teleologische Selektionsleistungen der Wissenschaften erbracht werden müssen, welche Inhalte zur Standardisierung in den Studiengängen anzulegen sind, werden Qualifikationsvorgaben für den Aufbau und die Evaluation (Akkreditierung) notwendig, die nicht aus dem Wissenschaftssystem selbst erbracht werden können. Denn diese operieren nicht anhand quantifizierbarer Qualifikationen der Verwendungen ihres Wissens, sondern mit der möglichst umfassenden Kontextualisierung des Einzelnen in den Modus der ‚Wahrheit‘, also in den Kanon des derzeit gültigen kognitiven Wissens. Die ‚Output-Orientierung‘ der Wissenschaften zielt auf selektive Inkorporation als Kommunikationsbedingung.

Wenn also die Selektion in die Zulassungsbeschränkung der Masterzugänge verlegt wird, muss einerseits die Arbeitsmarktfähigkeit für die nun vermehrt auf den Arbeitsmarkt drängenden AbsolventInnen glaubhaft vermittelt werden und zum anderen der fremdbestimmte Ausschluss vom Weiterstudieren rechtlich abgesichert werden (vgl. Wex 2007). Denn lediglich 13% schließen nach einer Befragung von 400 Studierenden in Bachelor-Studiengängen einen Masterabschluss aus (Einstieg GmbH 2007, vgl. auch HIS 2006: Tab. 6.2). Das zeigt, dass der Bedarf nach kurzen Studienzeiten (44,1% sehr wichtig), fachliche Kompetenz (47,6 sehr wichtig) und intellektuelle Herausforderung (28,9% sehr wichtig) dem Telos der hochdotierten Anstellung nicht folgen kann (ebd.). Ein Masterabschluss wird als Einstieg in den Arbeitsmarkt gesehen.

Anhand der Prognosen der Kultusministerkonferenz ist zu erkennen, dass bei sinkenden Schülerzahlen in allen Bereichen mit einer auf lange Sicht gleich bleibenden Zahl an Hochschulzugangsberechtigten gerechnet wird (vgl. Abbildung 1). Das ist nur durch Veränderungen der Bildungsniveaus im Sekundarbereich I zu erreichen. Ein Anstieg der AbiturientInnen ist für die Jahre 2010-13 zu erwarten. Diese Prognose basiert vor allem auf den Doppeljahrgängen im Rahmen der Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe. Der demographische Trend ist bekanntermaßen gegenläufig und wird in diesen Jahren nur kurzfristig unterwandert. Die derzeit verhandelten zusätzlichen 91.370 Studienplätze bis 2010 werden auf der Grundlage des *Hochschulpakts* eingerichtet, wobei regionale Unterschiede in die Verteilung aufgenommen werden. Demnach haben Bundesländer im Osten wie im Norden auch weiterhin mit stagnierenden oder rückläufigen Studierendenzahlen zu

Abbildung 1: Vorausberechnung der Schülerzahlen, 2005-2020



Quelle: KMK 2007b

rechnen, während das Gros der Stellen in den strukturstarken Ballungs- und Exzellenzzentren im Süden entstehen werden – das Wort vom „Aufbau Süd“<sup>18</sup> ist hier nicht unpassend.<sup>19</sup>

Es geht aber im Gerangel um den Topf der Studienplatzförderung des Hochschulpaktes letztlich auch um die gekürzten Kapazitäten der Hochschulen, die bereits in den letzten 10 Jahren gestrichen wurden, was zeigt, wie sehr von der Grundsubstanz der Lehre gezehrt wurde – 663 der 1.451 abgebauten Professorenstellen in den vergangenen zehn Jahren waren Lehrstühle an geisteswissenschaftlichen Fakultäten (vgl. Abbildung 2).

Die erwarteten Studienanfängerzahlen bleiben dabei bis ins Jahr 2020 über dem Niveau von 1998 und bilden schon jetzt kontinuierlich eine Überka-

18 Wohl bekommen die ostdeutschen Hochschulen und Berlin einen prozentualen Mehranteil, der den Mangel an zusätzlichen Studienplätzen ausgleichen und sichern soll, sodass keine Stellen „in den Folgejahren“ abgebaut werden; das Ungleichgewicht wird aber dadurch weiter ausgebaut (vgl. BMBF: Hochschulpakt 2020, <http://www.bmbf.de/de/6142.php>, 24.10.07).

19 Die Zahl der SchulabsolventInnenen mit Studienberechtigung (Hochschulreife und Fachhochschulreife) wird von 370.000 (2003) auf voraussichtlich 446.000 (2011) ansteigen und danach auf 376.000 (2015) bzw. 356.000 (2020) sinken (Wissenschaftsrat 2005: 111).

Abbildung 2: Hauptberufliche Professoren an Universitäten nach Fächergruppen, 1995-2005, Veränderungen in %



Quelle: Statistisches Bundesamt: Personal an Hochschulen 2005, Fachserie 11, R 4.4.

pazität von Studierenden pro Studienplatz bis hin zur Überlast (der Deutsche Hochschulverband gibt eine durchschnittliche Zahl von 60 Studenten pro Professor an) (DHV 2007), wie auch die Immatrikulationsbedingungen zeigen. „Die Möglichkeit lokaler Zulassungsbeschränkungen nutzen die Hochschulen gerade bei den Bachelor-Studiengängen, um in kleineren Lerngruppen neue Lehrkonzepte umzusetzen. Für 65% aller Bachelor-Studiengänge wählen die Hochschulen die Studierenden selbst aus, deutlich mehr als in den traditionellen Studiengängen.“<sup>20</sup> Der Aufwand, ein Studium zu beginnen, wird dadurch deutlich erhöht. Die umfassenden NC-Regulierungen unterstreichen aber auch die immer stärker werdende Konkurrenz im Bildungsweg und den Willen der Hochschulen mittels Selektionsverfahren, die Kapazitäten zu regulieren.<sup>21</sup> Werden darüber hinaus noch Studiengebühren erhoben, hat dies umfassende Folgen für die regionalen Studienanfängerzahlen und

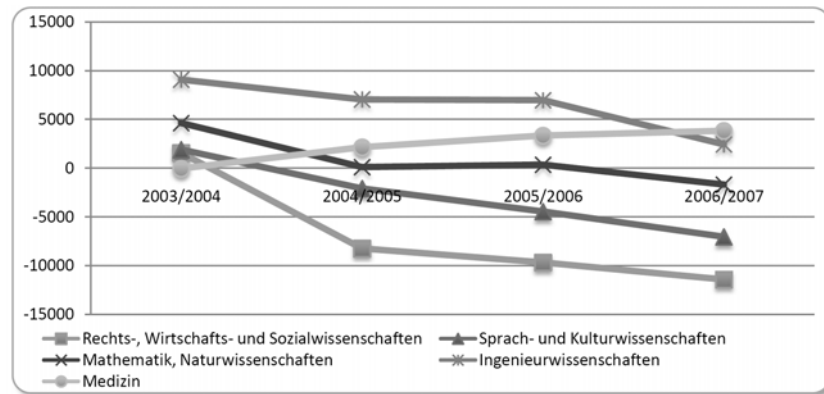
20 (HRK 2007: 14); weiter heißt es hier: „Besonders hoch ist der Anteil zulassungsbeschränkter Bachelor-Studiengänge in den Stadtstaaten Berlin (92%) und Hamburg (88%) sowie im Saarland (83%)“.

21 Das Institut der deutschen Wirtschaft weist darauf hin, dass die Zahl der Studienanfänger vor allem in den Ländern zurückgeht, in denen immer mehr Hürden aufgestellt wurden (DHV 2007).

bundesweiten Wanderungssalden.<sup>22</sup> Spielte bislang bei der Wahl der Hochschule die Nähe zum Wohnort die entscheidende Rolle, werden in der Zukunft wohl finanzielle und Bewerbungskriterien die Lebenswege der AbiturientInnen bestimmen. Die bereits mit der Arbeitsmarktsituation ausgelöste Dynamik in den Wanderungsbewegungen aus strukturschwachen Regionen wird damit weiter beschleunigt.<sup>23</sup> Bildhaft zeichnet sich diese Entvölkerung ja darüber hinaus auch in den Kartenübersichten der Exzellenzinitiative ab.

In der Fächerverteilung der Studienanfängerzahlen (Abbildung 3) wird auch ersichtlich, in welchen Fächern die Anfängerzahlen sinken. Im Vergleich mit dem Jahr 2003 sind es die belegungsstärksten Fachgruppen der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, die weniger Studierende aufgenommen haben. Ob hierfür die Beschränkungen des Zugangs oder Fragen der Studienfachwahl verantwortlich zu machen sind, ist allerdings aus den

Abbildung 3: Studienanfänger 2003-2007, fächerspezifische Zusammenstellung, 2002/03=100, absolut



Quelle: Statistisches Bundesamt 2007a, Zus06

22 Karl Lewin et al., Studienanfänger in Deutschland: Studienbeginn im Wintersemester 1998/99, Hannover (zit. nach KMK 2005: 23).

23 Vgl. zum Wanderungssaldo KMK 2007: 14.

vorliegenden Daten nicht zu schließen. Legt man aber die Schwerpunktsetzung der derzeitigen Bildungspolitik an, so sind es doch jene beworbenen Disziplinen, die mit dem Jahr 2003 eine gesteigerte Nachfrage erfuhren. Studierende der Geisteswissenschaften sehen sich also völlig veränderten Studienbedingungen gegenüber. Die ‚Praxisnähe‘ der Studiengänge führt die Verpflichtung zu Praktika ein oder weiter, die Strukturierung gibt einen inhaltlichen Leitfaden vor, die Modularisierung verknüpft unterschiedliche Disziplinen und die Bewertungshäufigkeit der Leistungen steigt. Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Initiativen, Projekte, Seminare, Sommerakademien von Studierenden oder die freie Teilnahme an Lektüre- und Oberseminaren als Kernelemente der Verwissenschaftlichung der Persönlichkeit in den Geisteswissenschaften – sind im Rahmen des Leistungspunktesystems nur noch eingeschränkt möglich, wenn sie überhaupt noch bestehen.<sup>24</sup>

An die Stelle der Eigenarbeit<sup>25</sup> ist das gerückt, was AbsolventInnen der Geisteswissenschaften in ihren ersten Semestern vermissten: die *Vermittlung* von „soliden wissenschaftlichen Basiskenntnissen und von kognitiven und kommunikativen Schlüsselfähigkeiten, etwa zum fachübergreifenden Denken. Beklagt werden auch die fehlenden Beziehungen zum Beschäftigungssystem und eine mangelnde Berufsorientierung des Studiums“ (Multrus et al. 2001: 25). Dabei machten, und der Widerspruch in der Studie von Multrus et al. zeigt wohl den Effekt des Modells *Bildung durch Forschung*, „gerade die im Magisterstudium erworbenen Schlüsselqualifikationen es den Absolventen möglich, sich in den verschiedensten Berufen in komplexe Problembereiche einzuarbeiten und adäquate Problemlösungen aufzuzeigen“ (Bayraktar, Mansky 1993). Die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt<sup>26</sup> und der Anteil der Wissensarbeiter in Ballungszentren signalisieren, dass mit den Geisteswis-

---

24 Auf der Grundlage der verkürzten Studienzeit wird der Arbeitsaufwand für die Studierenden auf jährliche 1800 Stunden festgelegt, was einer Vollzeitstelle entspricht. Dieser soll durch die Formalisierung des Aufwandes anhand von ‚Credits‘ im Sinne eines Transfer- und Akkumulationssystems berechenbar gemacht werden. Studienabbrüche sind absehbar und gleichen dann Insolvenzen, wenn Lebensunterhalt und Studiengebühren noch erwirtschaftet werden müssen.

25 Vgl. Ivan Illich: Vom Recht auf Gemeinheit. Reinbek 1982: 49 (zit. n. Christine Nebelung 2007).

26 Vgl. für die sozialwissenschaftlichen Berufe Bundesagentur für Arbeit 2006.

senschaftlerInnen eine erhebliche Arbeitskraft und vor allem ‚Symbolarbeit‘ von den Symbolanalytikern (Robert Reich) der ‚Wissensgesellschaft‘ geleistet wird.<sup>27</sup> Die Fähigkeiten der AbsolventInnen bestand ja vor allem darin, sich an hochabstrakte Diskurse so anzupassen, dass auf der Ebene der Teilnahme am Diskurs eine eigene Problematisierung – und dies meist ‚fachübergreifend‘ – vorrangig war. Die Allgemeinheit dieses fachspezifischen Wissens herauszuarbeiten, lag aber in der aktiven Eigenarbeit der Studierenden. Kommunikationsstrategien, Recherchefähigkeiten, wissenschaftliches Lesen, Gruppenarbeit etc. sind dann Qualifikationen, die zwar *en passant* erworben werden, aber den größten Ausschlag für die Entwicklung im Berufsleben geben. Für die Qualität des Studiums war vor allem die offene Zugänglichkeit zu den Lehrenden, Leistungen in Beratung und Betreuung, Internationalität und vor allem aber die kommunikative Exklusivität der jeweiligen Wissenschaft verantwortlich. Denn die Leistung der Studierenden war bereits im Proseminar immer schon eine *wissenschaftliche*, da ein anderer Umgang in der Wissenschaft nicht zur Verfügung steht.

### Freiheiten in der ‚hierarchischen Opposition‘

Mit dem in kürzester Zeit umgesetzten Umbau der bürgerlichen Institution der Hochschule verfallen auch ihre Demokratisierungsansprüche. Das Bündnis „von modernem Staat, akademischer Wissenschaft und nationaler Kultur, das nach innen dem nationalstaatlichen Projekt der kulturellen Integration, nach außen dem Imperialismus diene“ (Beck 2004a) scheint aufgekündigt. Der Staat zieht sich mit der Auflösung des Hochschulrahmengesetzes aus dem Projekt der umfassenden und breiten Hochschulbildung als hohem Gut zurück und überträgt die Gestaltungsverantwortung den Ländern und diese

---

27 „In den Interviews wurde auch deutlich, dass die Vorbereitung auf die Selbständigkeit während des Hochschulstudiums in der Regel als sehr unzureichend angesehen wurde“ (Betzelt 2006: 69).

den Hochschulen selbst.<sup>28</sup> Bildungsausgaben werden dadurch insgesamt reduziert und weiter auf exzellente Standorte und Disziplinen konzentriert. Hinter der Formel ‚mehr Autonomie‘ verbirgt sich genau besehen das Verdikt der ‚Marktautonomie‘. Entscheidend an diesem Prozess ist jedoch die sukzessive Auflösung der akademischen Freiheit durch die Bürokratisierung und Merkantilisierung des Hochschulbetriebes in seiner Umorientierung vom Lehr- zum Lerninstitut (Londoner Kommuniqué 2007). Fachaufsichten von Hochschul- und Akkreditierungsräten entziehen letztlich der Professoren-schaft darüber hinaus die legitimierende Entscheidung über Forschung und Lehre und öffnen die Tore für forschungsferne Vertreter aus Wirtschaft und Politik. Auf bemerkenswerte Weise verliert damit auch die Kritik von StudentInnen und MitarbeiterInnen an autoritären universitären Strukturen an Boden, die ‚unternehmerische Hochschule‘ wird anders reglementiert. Die vom Wissenschaftsrat ausgesprochene Empfehlung der weiteren Differenzierung der Hochschulen meint erstaunlicherweise nicht die bislang selbstverständliche und wissenschaftsadäquate Binnendifferenzierung, sondern zielt wohl in der Endkonsequenz auf die Hierarchisierung unterschiedlicher Hochschultypen: Lernschulen, Forschungsanstalten, der Finanzlage entsprechend wohl eher private als öffentliche Spitzeninstitutionen etc. Und das würde tatsächlich das Ende der Idee von *Universität als Wissensvermittlerin* für eine *größtmögliche* Zahl von Bürgern und exklusiver Ort akademischer und Wissenskulturen bedeuten – deren Umsetzung ja noch ausstand.<sup>29</sup> Darüber hinaus zieht die Differenzierung der Hochschullandschaft und die fächerübergreifende Modularisierung der Lehre eine Entdifferenzierung des Fächerkanons nach sich, der besonders die spezialisierten Fächer der Geisteswissenschaften betreffen wird, wenn diese Kommunikationen anbieten, die für interdisziplinä-

---

28 „Der Staat zieht sich aus der Detailsteuerung völlig zurück, vielmehr werden die Hochschulen über Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie Methoden des Leistungscontrollings und Qualitätssicherung, wie Akkreditierung und Evaluation, ergebnisorientiert gesteuert“ (Hochschulfreiheitsgesetz NRW 2007).

29 „Den Universitäten sollten größere Gestaltungsspielräume eingeräumt werden, die eine stärkere Differenzierung zwischen den Fachbereichen der jeweiligen Universität wie auch zwischen den Universitäten ermöglichen. Dadurch könnten in längerer Frist auch neue, innovative Hochschultypen jenseits der bestehenden Einteilung in Universitäten und Fachhochschulen entstehen“ (Wissenschaftsrat 2006: 3).



näre Symbolebenen nicht anschlussfähig sind. Denn selbst wenn sie ihre institutionelle Anbindung auf Verwertbarkeit umstellen, marginalisieren sie damit die wissenschaftliche Dynamik, was zu neuen Organisationsformen ihres Wissens führen kann, die dann eben nicht mehr unmittelbar mit *universitas* verknüpft sein müssen.

Die kommunikativen Strategien der Hochschulen in diesem Wandel sind so angelegt, dass sie entweder „als Weltmarkt-Universität nach dem Vorbild transnational agierender Unternehmen“<sup>30</sup> Konkurrenzen erzeugen, um durch Mittelkonzentration Vorherrschaften auf wissenschaftlichen und verwaltungstechnischen Gebiet zu erringen – also dem Prinzip des ‚akademischen Kapitalismus‘ folgen (Slaughter, Rhoades 2004). Oder sie treffen in der ‚konservativen Variante des Widerstands‘ die Wahl der ‚nostalgischen Agenda‘, die den Status Quo der alten Universität erhalten will und aus der Konfrontation mit den neuen Einflüssen Legitimation gewinnt, ohne allerdings selbst eine Strategie für die Lösung des Problems der entnationalisierten Universität liefern zu können. Ulrich Beck hat dagegen seinen Entwurf der Universität als „Schule der Weltbürgerlichkeit“ (Beck 2004a) auch gleich – den Marktgesetzen entsprechend – ein ‚Label‘ verpasst: *Humboldt 2*, die Neube-gründung der Universität in der ‚kosmopolitischen Agenda‘. Es ist das ideale Programm von Wissenschaftlichkeit, die Humboldt schon vor Augen stand – bevor sein Nachfolger die Direktive übernahm: „Bildung sowohl staatsfern als auch marktfern organisieren“ (ebd.), um als Grund eines jeden Erkennens und Wissens nach der verlorenen nationalen Verantwortung die der *Weltbürgerlichkeit* zu setzen (Beck 2004b: 29). So undurchführbar diese Forderungen im Einzelnen auch erscheinen mögen und so wichtig die kosmopolitische Wende zuvörderst in den Sozialwissenschaften ist, führt die Utopie eine weitere Lösung im Kern: die Hochschule als ‚lernende Organisation‘. Die leitende Idee wäre dann, dass die Wissenschaften sich auf ihre Definitionsmacht im Wissensdiskurs moderner Gesellschaften zurückbesinnen und gebündelt exklusive Deutungs-Kompetenzen der verschiedenen Wissenschaften zu Gestaltungschancen umwandeln, „anstatt zwischen Anpassungs- und Freiheits-

---

30 „What we are calling ‚academic capitalism in the new economy‘ is a regime that entails colleges and universities engaging in market and market-like behaviors“ (Slaughter, Rhoades 2004: 5).

postulaten fruchtlose Grundsatzdiskussionen zu führen“ (Teichler 2004: 103). Damit würden sie, indem sie das derzeit herrschende Paradigma der Nützlichkeit aufgreifen, als „lernende Kompetenz- und Service-Netzwerke teil-autonomer Institutionen“ (Erlinghagen 2005) am Gestaltungsprozess beteiligt bleiben. Dass die Wissenschaften diese Kompetenzen innehaben und auch nutzen werden, steht außer Frage; in der derzeitigen Geschwindigkeit des Wandels durch die forcierte Zweckrationalität fehlen ihnen jedoch die Einheitlichkeit und vor allem die Instrumente der politischen Außenwirkung und Mitbestimmung. Wie dieser Prozess in Deutschland durch das *Centrum für Hochschulentwicklung* (Hauptfinanzier: *Bertelsmann-Stiftung*) initiiert, als *joint venture* über die HRK in das politische System eingebracht wurde und zur *Rechtswerdung* gelangte, wird nicht zuletzt deshalb sicher noch Historiker und Juristen beschäftigen. Hier ist nur aufzulisten, welche Folgen für die Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Fächer an den vorliegenden Daten ablesbar sind.

## Die Differenzierung der Hochschullandschaft

Die angestrebte ‚Profilbildung‘ der Forschung an Universitäten ist hierfür ein guter Indikator in der Bildungspolitik.<sup>31</sup> Und mit der Exzellenzinitiative und ‚Clusterförderung‘ der Bundesregierung, die jetzt endgültig entschieden wurde, ist auch die Ausrichtung nachvollziehbar. Diese ist Teil eines 2006 beschlossenen Investitionsprogramms über sechs Milliarden Euro, das vor allem auf Forschungs-Schwerpunkte konzentriert werden soll: High-Tech-Strategie, Energie- und Internetforschung. Zur Bewerbung für die Exzellenz-Initiative, die bis zum Jahre 2011 1,9 Milliarden Euro bereitstellt, wurden durch die Hochschulen Programme und Ausrichtungen entworfen, die sie von anderen Hochschulen unterschied und abhob. Mit der Fokussierung auf derzeit vorherrschende Themen in den geisteswissenschaftlichen Bereichen,

---

31 „Zukunftsträchtig ist deshalb nur ein System, das Profilbildung zulässt, so dass sich die Aufgabenverteilung im Wettbewerb herausbilden und immer wieder wandeln kann“ (Wissenschaftsrat 2006: 11).

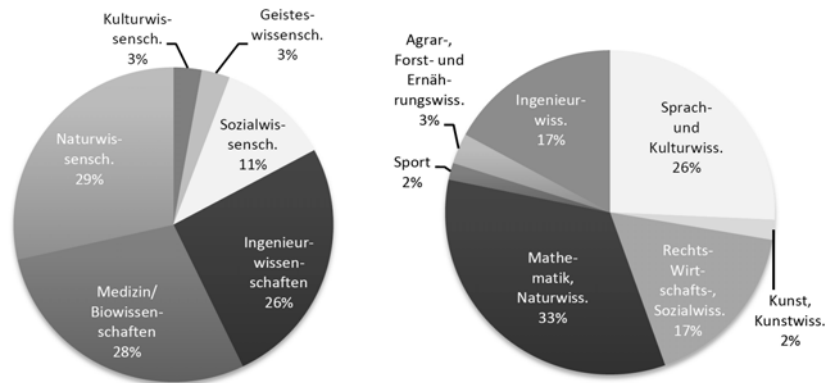
wurden ähnlich den Zusammenschlüssen der Sonderforschungsbereiche Forschungsbereiche interdisziplinär verknüpft, die auf einer abstrakten Problemmatisierungsebene am Thema arbeiten, im Kern jedoch den Partikularinteressen der Einzelwissenschaften folgen. Gerade in den Geisteswissenschaften ist diese Zusammenarbeit von höchstem Wert, da hier Erkenntnisse aus anderen Disziplinen kontextualisierbar, also ‚verwertbar‘, sind. In den derzeit bewilligten Exzellenzclustern sind jedoch lediglich 6% aus den Fächergruppen der Kultur- und Geisteswissenschaften vertreten (vgl. Abbildung 4).

Zählt man sie mit den sich oft überschneidenden Sozialwissenschaften zusammen, sind es 17% der geförderten ‚Cluster‘ – also Forschungsgruppen. Stellt man diese Verteilung dem gesamten wissenschaftlichen Personal in den Fachbereichen gegenüber (Abbildung 4), ergibt sich eine personelle Konzentration von Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen mit ca. 45%. Damit wird deutlich, dass für diese Wissenschaften in der Verteilung der Forschungsgruppenförderungen eine wesentlich höhere Selektivität angelegt ist, was letztlich bedeutet, dass vom Wissenschaftspotenzial nur ein Bruchteil in diesem Förderprogramm abgebildet ist. Auch die Verteilung der Forschungsförderung in Instrumenten wie der DFG oder der Alexander-von-Humboldt-Stiftung (17%) zeigt einen deutlich höheren Anteil. 2005 wurden 12% aller Drittmittel durch die Geistes- und Kunstwissenschaften, 21% zusammen mit den Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eingeworben (Statistisches Bundesamt 2007).

Auch in der Förderung des Nachwuchses in Graduiertenschulen entspricht die Verteilungsstruktur nicht dem vorhandenen Potenzial an NachwuchswissenschaftlerInnen, wenngleich der Anteil mit 18% höher liegt (vgl. Abbildung 5).

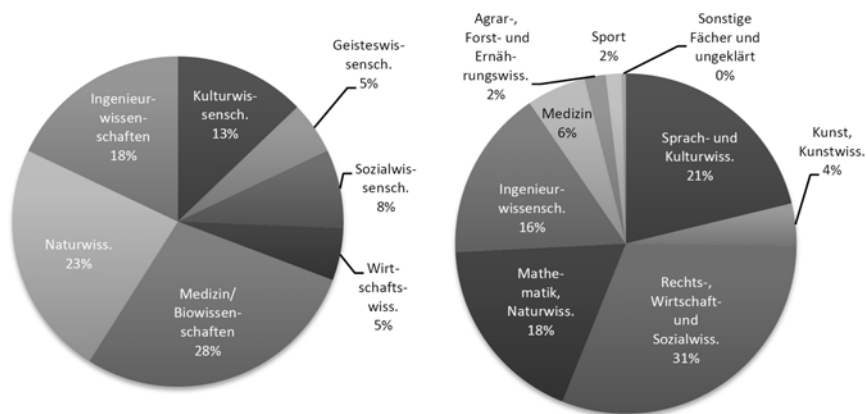
Anhand der Studierendenzahlen wird deutlich, dass in den Sonderprogrammen zur Forschungsförderung die Geisteswissenschaften mit aufsteigender Exklusivität der Förderinstrumente im Vergleich zu ihrem wissenschaftlichen Potenzial prozentual immer weniger vertreten sind. Zwar werden diese Wissenschaftsgebiete auch in der Exzellenzinitiative vertreten, sind aber eindeutig den derzeitigen Leitwissenschaften nachgeordnet. Zu bemerken ist eine Strategie, die sich entgegen ökonomischer Theorien zyklisch der Entwicklung anpasst. Denn mit dem Versuch, durch politische Regulierungen Marktbedingungen zu ändern und durch Subventionierungen die Entwicklung und Produktion von Hochtechnologien nach der neoliberalen Se-

Abbildung 4: Gegenüberstellung bewilligte Exzellenzcluster der Exzellenzinitiative des BMBF 2007, nach Fächergruppen und gesamtes wissenschaftliches Personal in den Fachbereichen (eigene Zusammenstellung)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2006: FS 11, R 4.4

Abbildung 5: Vergleich der in der Exzellenzinitiative bewilligten Graduiertenschulen der Exzellenzinitiative des BMBF 2007 und Anzahl der Studierenden WS 2006/07 nach Fächergruppen (eigene Zusammenstellung)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2007, BMBF 2007a

mantik des Standortes (eben nicht mehr der Nation, des Landes etc.) zu fördern, wird wiederum das Zukünftige, das ja aus den Bedeutungen des Heutigen entsteht, vernachlässigt. Schon im Ursprung der Humboldtschen Idee stand ja die Zensurfreiheit nicht nur als Moment der akademischen Freiheit, sondern auch der ‚Herrschaftsbeobachtung‘.

### Das wissenschaftliche Volontariat am Museum: GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf

Wie gezeigt werden konnte, ist die Transformation der Hochschule aber zunächst für die zu spüren, die über die historischen Dimensionen von vermuteten Krisen und höheren Ansprüchen hinaus auf sie angewiesen sind. Für die in dieser Untersuchung befragten VolontärInnen war das Studium mit einer tiefgreifenden persönlichen Entwicklung verbunden, die besonders an der Eigenarbeit und Selbstorganisation gewachsen (oder gescheitert) ist. Die Hochschule als Bildungsinstitution wurde hingegen kritisch gesehen. In diesem Sinne sind die bisherigen Lehrangebote der Geisteswissenschaften, die sich im Großen und Ganzen an die Strukturen aus der Gründungsphase oder wie im Fall des Seminars, der Ausbauphase der Institution für eine relativ kleine Gruppe aus bildungsbürgerlichen Schichten gebildet haben, nicht auf eine konsequente Bildung im Sinne einer zielorientierten Erziehung angelegt gewesen. Die ‚humanistische Bildung‘ eines jeden Studenten war vielmehr der Schlüssel zum Zugang zu den Wissenschaften und damit eine *prägraduale* Voraussetzung für die Partizipation.<sup>32</sup> Erst in Verbindung mit Begeisterungsfähigkeit, Forscherdrang und Problembewusstsein wird die eigentümliche Art des Weltzuges der Geisteswissenschaften verständlich und leitet eine Professionalisierung ein, die ihre Zweckungebundenheit als Grundvoraussetzung mit sich führt. Bildung an der philosophischen Fakultät ist damit als Teilhabe an der Reaktualisierung wissenschaftlichen Wissens angelegt,

---

32 Mit ernüchternder Nonchalance hat dies schon frühzeitig Niklas Luhmann (1992) beschrieben, und man beachte dazu auch die Analyse dieser strukturellen Schwäche der Institution von Zorn 2008.

der Zugang liegt im Skeptizismus. Dieses System wird, sofern es überhaupt noch Bestand hatte, heute rationalisiert, um das Risiko des Scheiterns zu minimieren. Noch ist dies nur eine Charade, bei der die Institute die Praxen der Vergangenheit in diesen Strukturen festschreiben; die Wirkung auf das *Rezeptionsverhalten* der Studierenden wird allerdings nicht ausbleiben. Auch die Arbeitsbelastung der Studierenden ist immens und erfordert bereits ausgereifte Kenntnisse im Zeitmanagement. Die geforderte Breite führt dazu, dass alle grundlegenden Epochen, Methoden plus Sprachenerwerb, Praktika (in der vorlesungsfreien Zeit) im Zeitraffertempo innerhalb von 6 Semestern durchschritten werden. Kontinuierliche Prüfungsbelastung, Einschreiberegeln und -glück, Kreditbelastung, Masterbewerbung usw. werden, selbst bei wohlwollendster Begutachtung des Systems für die Geisteswissenschaften, einen völlig neuen Typus von Absolventen auf den Arbeitsmarkt entlassen. Ausgestattet mit systematisierten und periodisierten Wissensinhalten, werden nach frühzeitigen Konkurrenzserfahrungen, Arbeitskraft- und Geldinvestitionen auch die Karriereansprüche und die Zielorientiertheit steigen. Der Typus des problemorientierten Denkens wird es unter diesen formalisierten Bedingungen wohl schwerer haben.<sup>33</sup>

Dabei ist das Prekaritätsrisiko der auf dem Arbeitsmarkt verfügbaren „postfordistischen“, also unterbezahlten und ungesicherten, Arbeitsformen hoch.<sup>34</sup> Diese erfordern „primär als Folge verschärfter Verwertungsbedingungen der Arbeitskraft und betrieblicher Rationalisierungsstrategien“ (Betzelt 2006: 7) ein Bewusstsein der Professionalisierung als Modus der Selbsteinschätzung. Gerade in der Zunahme der Selbstgestaltung wird die darin enthaltene Ambivalenz, vor allem als eine „fremdbestimmte Selbstbestim-

---

33 Wie wichtig die Vorstellung des Genies und darin vor allem die Vorstellung vom verkannten Genie als modernes Persönlichkeitsideal gerade für die Romantik der Geisteswissenschaft ist, hat Edgar Zilsel (unter Aufopferung seiner eigenen Hochschul-Karriere) zusammengetragen (vgl. Zilsel 1990). Das ist hier aber nicht gemeint; es geht vielmehr um die Einschränkung von Nonkonformität durch zeitliche und inhaltliche Grenzziehung.

34 „Zwischen 1995 und 2003 betrug die Wachstumsrate der Selbständigen in den Kulturberufen 51% auf 318.000 Personen. Damit wächst die Zahl der Selbständigen in den Kulturberufen mehr als viermal so schnell wie die Selbständigenzahl in der Gesamtwirtschaft“ (Betzelt 2006: S. 11).

mung und ein Übergreifen marktlicher Imperative auf die ganze Person oder Lebensführung interpretiert“.<sup>35</sup>

Berechnet man neben den inhaltlichen Folgen auch die sinkenden Absolventenzahlen für ‚Abnehmerinstitutionen‘ wie das Museum, so ist zu erwarten, dass postgraduale Ausbildungsformen wie das wissenschaftliche Volontariat großen Herausforderungen gegenübersteht. Rechnen doch diese Institutionen ganz selbstverständlich mit der Ausbildungsleistung der Universitäten auf der Basis einer umfassenden und bereits spezialisierten Fachkenntnis über und für ihre Sammlungen und bauen auf eine „Vielfalt der Provenienz der wissenschaftlicher Mitarbeiter“ (Leonhard 2005: 31). Die Bewerberzahlen gaben ihnen bislang auch keinen Anlass, dieses Potenzial in Frage zu stellen. Doch wenn bei sinkenden Studienanfängerquoten zu den Bachelor-Studiengängen eine kleine Auswahl von nur 20% einen Master-Abschluss erreichen wird, werden weniger AbsolventInnen der Geisteswissenschaften mit berufsqualifizierenden Abschlüssen für den höheren Dienst zur Verfügung stehen. Über die Schwundquoten in den BA-Studiengängen wird bislang Stillschweigen gewahrt, doch erste Berichte deuten auf eine nicht zu überspielende Höhe hin, zumal durch das Fachwechselverbot Schwund in diesen Studiengängen Abbruch bedeutet. 2005 betrug die Schwundquote nach der HIS Studienabbruchstudie allgemein durchschnittlich 39%, bei den Sprach- und Kulturwissenschaften wechselten 69% der Studenten (HIS 2005: 18).

Und auch wenn nicht gleich die „bürgerlich-intellektuelle Liberalität des Denkens hin zu einem technokratisch und weitgehend auf betriebswirtschaftliche Werte ausgerichteten Denken des kulturell eher verkümmerten ‚homo oeconomicus‘“ (Eissenhauer 2005: 37) gerät, so drückt sich doch darin das weitverbreitete Gespür dafür aus. Das Problem liegt hier wohl auch darin, dass die berufsbefähigende Spezifizierung der Studiengänge dem Ausbildungsanspruch der Museen zuwiderläuft, da hier nicht die arbeitsmarktorientierte Eigenevaluation der Person in der Gesellschaft gefragt ist, sondern die

---

35 Ebd. Man beachte auch den Trend, wissenschaftliche Arbeit außerhalb der Hochschule effektiv zu leisten. Demnach wird der exklusive Raum der Hochschule als Wissenschaftsmilieu zumindest in Frage gestellt (vgl. den Beitrag von Gramelsberger/Vailant in diesem Band).

fachspezialisierte Initiative der AspirantInnen auf eine Karriere am Museum. Denn obwohl erst mit der wissenschaftlichen Arbeit am Museum die Ausbildung für den je spezifischen Fachbereich einsetzt, ist die emotionale Prägung des Wissens, die auf Kenntnissen der Fachliteratur, aber auch auf der Ausprägung des berufsspezifischen Habitus beruht, ein nicht zu unterschätzender Einfluss auf die Berufsstruktur der Angestellten an einem Museum.

### Prekäre Wissensarbeit am Museum

Das wissenschaftliche Volontariat ist eine der wichtigsten Karrierebedingungen für eine Laufbahn am Museum. Es ist als postgraduales Ausbildungsverhältnis zur Beschäftigung an einer musealen Einrichtung konzipiert. Zentrales Ziel der institutionellen Einbindung von WissenschaftlerInnen in den jeweiligen Institutionen ist die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Volontariat dauert zumeist zwei Jahre und soll praxisbezogen die Mitarbeit im wissenschaftlichen und organisatorischen Betrieb wesentlicher Bereiche der Einrichtung ermöglichen. „Ziel des Volontariats ist es, zu selbständiger Tätigkeit im höheren Dienst an Museen zu befähigen.“<sup>36</sup> Zugangsvoraussetzungen sind ein abgeschlossenes Hochschulstudium und entsprechende wissenschaftliche Qualifikationen für die den jeweiligen Fachbereich. In 52% der Ausschreibungen wird als Voraussetzung der Nachweis der wissenschaftlichen Qualifikation durch die Promotion angefordert oder erwünscht (DMB 2007, AkV 2007).

Vertragliche und tarifliche Festlegungen unterliegen dabei – im Gegensatz zu Bibliothekaren oder Archivaren – keiner *für die Ausbildungsform festgeschriebenen* gesetzlichen Regelung. Für die tarifliche Einordnung der Volontariate gelten *Orientierungen* in Hinsicht auf eine „Vergütung in Höhe der jeweiligen Anwärterbezüge für Beamte auf Widerruf im Vorbereitungsdienst in den Laufbahnen des höheren Dienstes“.<sup>37</sup> Damit ist die ausschreibende Institution als Arbeitgeber in der Vertragsgestaltung weitestgehend

---

36 Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 9.3.1995 i.d.F. v. 09.11.1999, Nr. 2.

37 ebd., Nr. 7.



ungebunden. Die Vertragsmodalitäten und Vergütungen sind daher bundesweit sehr variabel. Nach Abschluss des Volontariats wird ein qualifiziertes Arbeitszeugnis ausgestellt. Ein Weiterbeschäftigungsanspruch für Auszubildende gemäß §78 a Absatz 2 Satz 1 BetrVG ist nicht gegeben. Formal ist ein/e VolontärIn „eine Person [...], die gegen Entgelt beschäftigt wird, um berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten oder Erfahrungen zu erwerben, ohne dass es sich um eine Berufsausbildung im Sinne des Berufsausbildungsgesetzes handelt“ (Schmitt 1994: 6), da kein Fachabschluss angestrebt ist. Das ist insofern entscheidend, als mit einer solchen Stellung auch Rechte verbunden wären, die Ausbildung und Vergütung einklagbar machen würden. Nach §19 BBiG werden den VolontärInnen lediglich rudimentäre Rechte zugesichert, wie etwa den Anspruch auf Bezahlung – im Wortlaut „angemessene Vergütung“ (Schmitt 1994: 5) – und Urlaub.

Nach §6 Abs. 1 Nr. 1 BBiG hat der Ausbildende dafür zu sorgen, dass dem Volontär die „Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich sind, und die Ausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgeschriebenen Zeit erreicht werden kann. Dem Volontär dürfen nur Verrichtungen übertragen werden, die dem Ausbildungszweck dienen“ (ebd.: 13). Ein *Anspruch* der VolontärInnen auf eine entsprechende Festlegung lässt sich jedoch bis heute nicht begründen. Vom arbeitsrechtlichen Standpunkt gibt es lediglich „die – von den Betroffenen möglicherweise als theoretisch empfundene – Möglichkeit, keinen Vertrag zu unterzeichnen, der das Ausbildungsziel nicht exakt regelt“ (ebd.: 13). Dieser erstaunliche *circulus virtuosus* kennzeichnet denn auch die Eckpunkte der Unsicherheiten des Karriereschrittes der AbsolventInnen hin zu einer Anstellung an einem Museum. Das Interim des Volontariats *kann* über die nobilitierenden Effekte der institutionellen Teilhabe an einer Kulturinstitution karrierefördernd oder qualifizierend wirken – erfüllt aber zumeist lediglich die *notwendige* Bedingung von Berufserfahrung im Lebenslauf. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass die „Forderung nach einer exakteren Festlegung von Ausbildungsplänen und -zielen oder nach einer höheren Vergütung sich gegenwärtig nicht mit den Mitteln des Arbeitsrechts durchsetzen lassen; es handelt sich um *politische Forderungen*, die nur durch Verhandlungen etc. verfolgt werden können“ (ebd.: 17, Herv. d. Verf.).

Solcherlei Verhandlungen und deren ‚politischer Charakter‘ lassen sich denn auch über eine beträchtliche Zeitspanne hin nachweisen (vgl. Deppe 1991, Rietschel 1994, Dauskardt 1994). So wurde auf Anregung des Deutschen Museumsbundes e.V. (DMB) durch das Institut für Museumsforschung Berlin (IfM) im Jahre 1984 die Stellenanzahl und Daten zu den Beschäftigungsverhältnissen für Volontariate in der Bundesrepublik und Berlin (West) erhoben und 1987 auf die Stellen in der Boden- und Denkmalpflege erweitert. Der Unterausschuss „Museen und Denkmalpflege“ (UAMD) der Kultusministerkonferenz (KMK) wurde 1989 durch den ‚Arbeitskreis Erziehung‘ der KMK *gebeten*, „Möglichkeiten der Verbesserung des Volontariats mit einem berufsbildenden Abschluß zu prüfen“ (Quelle: Löcken 1996: 5). Auf diese Anfrage hin wurde offenbar durch den UAMD ein Katalog von Ausbildungsrichtlinien erstellt – der allerdings bis dato dem Vernehmen nach „keine öffentlich erkennbare Resonanz hervorrief“ (ebd.) –, obschon die Empfehlung der KMK mit Beschluss vom 9.3.1995 offenbar auch diese Daten mit in Betracht gezogen haben wird. Kernpunkt der Forderungen, die vor allem von der 1998 etablierten Interessenvertretung der VolontäreInnen an den Museen *Arbeitskreis Volontariat* (AkV) beim DMB erhoben wurden, war die Umsetzung des Ausbildungsversprechens am Museum und für das Museum.<sup>38</sup> Der Gedanke einer universitären Ausbildung des wissenschaftlichen Museumspersonals wurde aber schon bald mit der Begründung aufgegeben, „dass der Wille und die Kraft dazu weder an den wissenschaftlichen Hochschulen noch bei den Abnehmern vorhanden war“ (Günther Schauerte:

---

38 Schon bei der Gründung des Deutschen Museumsbundes waren die Ausbildungsfragen ein zentrales Thema. Karl Koetschau, Gründer der Zeitschrift *Museumskunde* und des Deutschen Museumsbundes, sprach auf der ersten Jahrestagung des DMB 1918 von seinen Vorstellungen: „Am allerbesten freilich wäre es, und damit den Schülern die größte Freizügigkeit zugestanden, wenn alle deutschen Museen die gleichen Grundsätze für die Fortbildung der Museumsbeamten als verbindlich anerkennen wollten“ (zit. n. Eissenhauer 2005: 36).

Vortrag auf der Jahrestagung des DMB 1994, zit. nach Mitteilungen und Berichte IfM 5/1996: 16).<sup>39</sup>

Von den Mitbestimmungsansprüchen der VolontärInnen Anfang der 1990er Jahre überlebte schließlich das Verfahren einer dezentral gesteuerten Festschreibung von Fort- und Zusatzausbildungen durch regionale Museumsverbände und große Museen. Damit war zwar der Stellenwert von Ausbildungsrichtlinien anerkannt, die Laufbahngestaltung für die Karriere am Museum blieb aber weiterhin disparat und letztlich von der Qualität der universitären Ausbildung und der Initiative der Direktionen abhängig. Erst in jüngster Zeit wurde das Thema im Mai 2005 anlässlich der Jahrestagung des Deutschen Museumsbundes in Karlsruhe auf das Tableau gehoben. Das Motto lautete „Der wissenschaftliche Nachwuchs für Museen – Ausbildung und Praxis“. Denn zur Zeit der Gründung des DMB und der ‚Museumskunde‘, war die Nachwuchspflege für die Museen eine zentrale und durchaus bewusste – und heute im Rahmen der Hochschulreform offenbar in Gefahr gesehene (vgl. Eissenhauer 2005: 38ff.) – Funktion zum Selbsterhalt des Vertretungsanspruches von Geschichte seit ihrem Bestehen.<sup>40</sup> Diese Funktion zeigt sich jedoch bei genauerer Betrachtung eben jenen Differenzierungen des Wissenschaftssystems unterworfen, in dessen Herausbildung die Spezialisierung immer neuer Sammlungsbereiche am Museum und die Professionalisierung immer weiterer Fachbereiche an den Universitäten eine komplexe Binnendifferenzierung in Gang setzte (vgl. z.B. Trischler 2005: 58). Der Konflikt zwischen fachbezogener Tätigkeit mit objektbezogenen Wissensbeständen des Museums als exklusiver Wissenserwerb und postgradualer Erwerbsarbeit ist wohl an dieser Stelle zu suchen.

---

39 Im Rahmen der zunehmenden Praxisorientierungen der Kulturwissenschaften entstehen nun aber doch neue Studiengänge: So wird beispielsweise an der Universität Oldenburg ab Sommersemester 2000 der viersemestrige Ergänzungsstudiengang *Museum und Ausstellung* angeboten, die FU-Berlin führt den Aufbaustudiengang *MuseumManagement* seit 2004, Dresden den Master- und Aufbaustudiengang *Kultur & Management* seit 2004. Das *Institut für KulturManagement* der FernUniversität in Hagen wurde 1998 gegründet.

40 Vgl. den Wiederabdruck von Julius Leisching: *Museumskurse*. Aus der ersten Ausgabe der ‚Museumskunde‘ von 1905. *Museumskunde* 2, 2005: 24-29

Kennzeichen für prekäre Lebenslagen wissenschaftlicher VolontäreInnen am Museum sind entsprechend diesen Rahmenbedingungen evident.<sup>41</sup> Sie basieren auf einer Ausweitung der Anstellungsform von jungen WissenschaftlerInnen als VolontärInnen und dem seit den 1980er Jahren anhaltenden Gründungseifer von neuen Museen. Waren es 1987 noch 216 Stellen an den Museen sind es heute 600 VolontärInnen an ca. 6000 Museen.<sup>42</sup> Das bedeutet, dass mit zunehmender Geschwindigkeit auch wissenschaftliche Volontariate eingerichtet werden, die der Sammlungspflege und der Bestandserhaltung und damit als Ersatz fester Mitarbeiterstellen anzusehen sind.<sup>43</sup>

So ist heute ein Volontariat eine Vollzeitstelle bei halber Bezahlung. Im Mittel arbeiten Volontäre 39,72 Stunden (2 ohne Angabe) pro Woche. Tatsächlich liegt das monatliche Nettoeinkommen bei allen Volontären an oder unter der Armutsrisikogrenze (vgl. Bundesregierung 2005 und Bundeszentrale für politische Bildung 2005), also unterhalb von 60% des Nettoäquivalenzeinkommens (2003: Bundesrepublik gesamt 938 €, alte Bundesländer: 974 €, neue Bundesländer: 801 €). Das mittlere Nettoeinkommen beträgt 800,86 €. 37% der Befragten des AkV 07 gaben an, weitere Einkünfte zu haben, durchschnittlich 137,00 €.

Das erstaunlichste Ergebnis angesichts der unterschiedlichen Empfehlungen zur Ausbildung in den Volontariaten seit 1998 ist aber, dass in AkV 06 76% und in AkV 07 70% der Befragten angaben, dass ein hausinterner Ausbildungsplan nicht vorliegt und nur 38% der VolontärInnen des AkV 07 interne fachbezogene Ausbildungstage angaben. Externe Ausbildungen waren hingegen in 89% der Fälle möglich. Die Ausbildungsinhalte werden externalisiert, da die Institution Museum eine systematisierte Wissensvermittlung auf der Grundlage der Sammlungsbestände und der Techniken ihrer

---

41 In der ausführlicheren Studie (Forkel 2008) sind die Daten folgender Erhebungen umfangreicher ausgewertet, als dies hier möglich ist: die Daten der Erhebung auf der Bundestagung des AkV 2007, die Auswertung der Fragebogenerhebung auf der Bundestagung von 2006 (AkV 06), die Auswertung einer Fragebogenerhebung der AG Wissenschaftliche Volontärinnen und Volontäre im Museumsverband Baden-Württemberg e.V. aus dem Jahre 2003 (AGV 03) und eine erste Auswertung der Online-Verbleibstudie vom März 2007 (Verbleib 07).

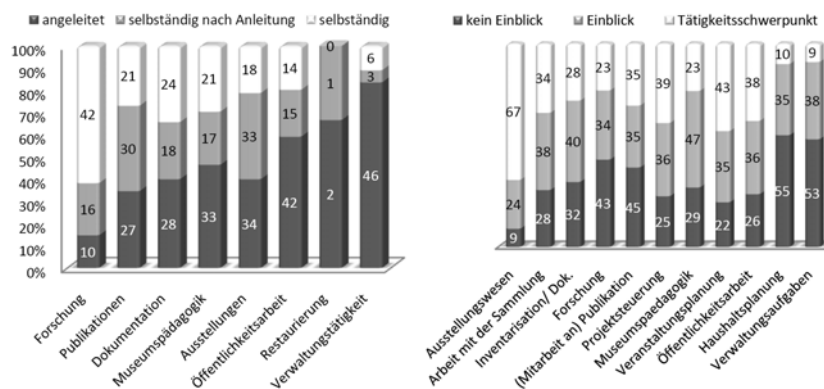
42 IfM 2003: 56 und DMB Pressemitteilung vom 1.10.2004.

43 Vgl. die Beschreibung der finanziellen Lage der Museen (Otto 2006).

Pflege und Präsentation nicht in dem Sinne leisten können, wie dies im Wissenschaftssystem angelegt ist. Denn letztlich wird auch an den Museen die Kommunikation wissenschaftlicher Aussagen über das Medium der akademischen Institutionen vermittelt und an die Semantik der Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Wahrheit gekoppelt. Die Vermittlung systematischen Wissens ist jedoch die Basis eines Ausbildungsverhältnisses. Eine Übersicht der Einschätzungen der Selbständigkeit und Einsichtnahme der Volontäre im Arbeitsalltag verdeutlicht die spezialisierte Anstellung am Museum.

Es ist anhand dieser Angaben ablesbar, wie mit Überschreitung von Professionsgrenzen (und institutionellen Reputationsgrenzen) die Selbständigkeit der übertragenen Aufgaben sinkt (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Vergleich Eigenständigkeit der Arbeitsweise in Aufgabenbereichen nach Angaben der Museumsleitungen (Daten: Löcken 1996, 11) und der VolontärInnen an Museen (Daten: AkV 07)



## Fazit

Wie dargestellt, ergeben sich angesichts der Veränderungen an den Hochschulen, neben der Verringerung der Absolventenzahlen, Herausforderungen für das wissenschaftliche Volontariat, welche die Nachwuchsförderung an den Museen unmittelbar betreffen. Im Umfeld dieser Veränderungen muss

sich die bislang als *learning by doing* angelegte Ausbildung als Grundlagenvermittlung des musealen Sammelns, Vermittelns, Bewahrens und Verwaltens im Volontariat anpassen. Denn wenn bislang Ausbildungspläne und -strukturen in den meisten Häusern als nicht erforderlich erachtet wurden, die zukünftigen VolontärInnen werden diese mit Sicherheit vehementer einfordern als ihre Vorgänger.

## Literatur

- Arbeitskreis Volontariat*, 2005: Konzept für die Volontärsausbildung an deutschen Museen, Gedenkstätten und in der Denkmalpflege 2005, (unveröffentlichtes Dokument).
- Bundesregierung* (Hg.), 2005: Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.
- Ash, Mitchell G.* (Hg.), 1999: Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien u.a.
- Bartz, Olaf*, 2005: Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder. Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. *Die Hochschule* 2, 2005: 99.
- Bayraktar, Zuhail und Joachim Mansky*, 1993: Berufswege Aachener Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen. Aachen.
- Beck, Ulrich*, 2004a: Vorwärts zu „Humboldt 2“. In: *Die Zeit*, 11.11.2004, S. 15.
- Beck, Ulrich*, 2004b: Der kosmopolitische Blick. Frankfurt a.M.
- Betzelt, Sigrid*, 2006: Flexible Wissensarbeit. AlleindienstleisterInnen zwischen Privileg und Prekarität. ZeS-Arbeitspapier, 03, 2006, Bremen.
- Bleijerveld, Ruud H.T.*, 2005: Von der Gremienuniversität zum Hochschulunternehmen. Die Organisationsreformen an der Universität. 1/2005, Amsterdam: 171.
- Boockmann, Hartmut*, 1999: Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität. Berlin.
- Bourdieu, Pierre*, 1988: Prekarität ist überall. In: *Gegenfeuer*. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: 96-102.
- Brunckhorst, Hauke*, 2007: So wird Sachzwang gebaut. *taz*, 12.8.07.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung*, 2005: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Fortschritte im Bologna-Prozess. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung*, 2007: Ergebnisse der Exzellenzinitiative [<http://www.bmbf.de/de/12156.php?N=2>, 18.09.07].
- Busse, Nikolas*: Der Mutterbonus – Eine überraschende Studie über Berufungen in der deutschen Politikwissenschaft. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26.9.2006.
- Brinkmann, Ulrich* (Hg.), 2006: Prekäre Arbeit: Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. FI-AB Recklinghausen. Bonn.

- Castel, Robert*, 2005: Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg.
- Deutscher Hochschulverband*: Newsletter 5/2007. <http://www.hochschulverband.de/newsletter/newsletter-5-2007.html>, 23.10.07.
- Deutscher Museumsbund e.V.* (Hg.), 2007: Berufe im Museum. Berlin. <http://www.museumsbund.de/cms/index.php?id=90&L=0&STIL=0> (06/07).
- Deutscher Museumsbund e.V.* und *ICOM Deutschland*, 2006: Standards für die Museen. Kassel/Berlin.
- Deppe, Carola*, 1991: Zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für Museen – ein Beispiel aus Braunschweig. In: *Museumskunde* 56 (1): 38-44.
- Deutscher Hochschulverband (DHV)*, 2007: Newsletter 5/2007. <http://www.hochschulverband.de/newsletter/newsletter-5-2007.html>, 23.10.07.
- Einstieg GmbH*, 2006: Generation Bachelor. Umfrage zur Karriere-Messe job & master 2006, [www.einstieg.com/fileadmin/documents/standorte/JoM/Befragung\\_Generation\\_Bachelor.pdf](http://www.einstieg.com/fileadmin/documents/standorte/JoM/Befragung_Generation_Bachelor.pdf), 26.09.07.
- Eissenhauer, Michael*, 2005: Die vornehmste Pflicht – Zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Museen. In: *Museumskunde* 2: 36-40.
- Erlinghagen, Robert*, 2005: Hochschulen in der Wissensgesellschaft. In: *Forum Wissenschaft*, BdWi 2005 <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97718.html>, 27.08.07.
- Félix, Bernard*, 2006: Patente und FuE-Ausgaben. In: Eurostat (Hg.): Statistik kurzgefasst. Wissenschaft und Technologie. Europäische Gemeinschaft 16.
- Friedrich, Hans R.*, 2005: Der Bologna-Prozess nach Bergen. Perspektiven für die deutschen Hochschulen. *die hochschule* 2: 114.
- Forkel, Jens A.*, 2002: Pessimismus und Gesellschaftskritik. Zur Semantik kommenden Zeiten. Berlin. [<http://con-science.de/candid/ForkelPessimismus>, 11.12.06].
- Forkel, Jens A.*, 2008: Zwischen Geschichte und Arbeitsmarkt. Eine Studie zum Bildungsverlauf wissenschaftlicher VolontärInnen im Rahmen der Europäischen Hochschulreform. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Working Paper No. 23. [http://www.ratswd.de/download/workingpapers2008/23\\_08.pdf](http://www.ratswd.de/download/workingpapers2008/23_08.pdf).
- Gahtgens, Peter*, 2007: Das Ende der Gleichmacherei. Deutschlands Universitäten brauchen den Elitewettbewerb. Er kann aber nur der Beginn einer großen Qualitätsoffensive sein. *Tagesspiegel*, 01.02.2007.
- Georg, Werner*, 2006: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- Gibbons, M. et al.*, 1994: *The New Production of Knowledge*. London.
- Graf, Bernhard/ Hanno Möbius*, 2006: Zur Geschichte der Museen im 19. Jahrhundert. Berlin.
- Helck, Petra, Schubert, Editha und Ellen Riewe*, 2005: Absolventenbefragung des Studiengangs Museumskunde an der FHTW Berlin (Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde, Nr. 34).
- Hendler, Reinhard und Ute Mager*, 2006: Die Universität im Zeichen von Ökonomisierung und Internationalisierung. Kultur und Wissenschaft. Berichte und Diskussionen auf der Tagung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer in Frankfurt am Main vom 5. bis 8. Oktober 2005. Frankfurt a.M.

- Herbert, Ulrich*, 2007: Kontrollierte Verwahrlosung. Die Zeit, 20.08.07. <http://www.zeit.de/2007/36/B-Geisteswissenschaft>, 18.9.07.
- Heublein, Ulrich, Heike Spangenberg, Dieter Sommer*, 2003: Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. (Hochschulplanung Band 163), HIS GmbH. Hannover.
- Hieke, Katrin*, 2006: Die Situation der Volontäre an deutschen Museen – Ergebnisse der Umfrage 2006. Deutscher Museumsbund, <http://www.museumsbund.de/cms/index.php?id=660>.
- Hochschul-Informationssystem GmbH*, 2005: Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachschulen. Hannover.
- Hochschul-Informationssystem GmbH*, 2006: Hochschulzugangsberechtigten-Befragung. In: Forum Hochschule 4, 2006.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.)*, 2007: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2007. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.)*, 2004: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister: Der Europäische Hochschulraum, 19. Juni 1999, Bologna: 286.
- Höflechner, Walter*, 2007: Vorlesungen zur Wissenschaftsgeschichte. <http://www.gams.uni-graz.at>, 12.11.07.
- Nebelung, Christine*, 2007: Pragmatismus und Visionen. Eigenarbeit in der ostdeutschen ländlichen Gesellschaft. Berlin.
- Institute of Higher Education, (Hg.)*, 2007: Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University. Shanghai. <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ranking2007.htm>.
- Krücken, Georg und Frank Meier*, 2005: Der gesellschaftliche Innovationsdiskurs und die Rolle von Universitäten. Eine Analyse gegenwärtiger Mythen. die hochschule 1: 157-170.
- Leisching, Julius*, 2005: Museumskurse. Wiederabdruck aus der ersten Ausgabe der ‚Museumskunde‘ von 1905. In: Museumskunde 2: 24-29.
- Leonhard, Joachim-Felix*, 2005: Neue Studiengänge und -abschlüsse an deutschen Hochschulen. Perspektiven im europäischen Kontext. In: Museumskunde 70 (2): 30-35.
- Löhr, Wolfgang*, 2007: Verwaiste Lehrstühle. In: taz vom 24.8.2007: 18.
- Londoner Communiqué*, 2007: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung [http://www.bmbf.de/pub/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf), 18.05.2007.
- Luhmann, Niklas*, 1990: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas*, 1992: Universität als Milieu. Die ungewisse Zukunft der Universität: Folgen und Auswege aus der Bildungskatastrophe. Bielefeld.
- Luhmann, Niklas*, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Maasen, Sabine und Peter Weingart*, 2006: Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. die hochschule 1: 19-45.
- Multrus, Frank, Bargel, Tino und Bettina Leitow*, 2001: Das Studium der Geisteswissenschaften. Langfassung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.



- Otto, Hans-Joachim*, 2006: Politik für Museen. Über den Stellenwert von Museen in der Kulturpolitik. In: *Museumskunde* 2: 25-30.
- Picht, Georg*, 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg i. Br.
- Rehburg, Meike*, 2006: Hochschulreform und Arbeitsmarkt: Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Rietschel, Siegfried*, 1994: Ausbildung von Volontären an Museen, Vorabauszug, 74. Sitzung des UAM, Karlsruhe.
- Dauskardt, Michael*, 1994: Vom Nutzen der Volontärsausbildung. VIII. Internationales ICOM-Symposium Lindau: 143-151.
- Schnuer, Günther*, 1986: Die deutsche Bildungskatastrophe. 20 Jahre nach Picht – Lehren und Lernen in Deutschland. Herford.
- Schmitt, Jochen*, 1994: Rechtsfragen des Volontariats. Gutachten erstattet im Auftrag der Stiftung Preußischer Kulturbesitz Berlin. Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde 2.
- Schwarz-Hahn, Stefanie und Meike Rehburg*, 2004: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.
- Sieg, Ulrich (Hg.)*, 2005: Die Idee der Universität heute. München.
- Slaughter, Sheila und Larry L. Leslie*, 1997: Academic Capitalism. Baltimore.
- Slaughter, Sheila und Gary Rhoades*, 2004: Academic Capitalism in the New Economy. Baltimore.
- Staatliche Museen zu Berlin, Stiftung Preußischer Kulturbesitz (Hg.)*, 2006: Jahrbuch der Berliner Museen 2006, Band 48, Jahresbericht 2005. Berlin.
- Sorbonne Joint Declaration*, Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system vom 25.5.1998. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), 2004: 281.
- Stehr, Nico*, 2003: Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens. Frankfurt a.M.
- Stichweh, Rudolf*, 2001: Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft. S. 346-358. In: Erhard Stölting und Uwe Schimank (Hg.), Die Krise der Universitäten (= Leviathan, Sonderheft 20). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stichweh, Rudolf*, 2005: Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld.
- Stölting, Erhard und Uwe Schimank (Hg.)*, 2001: Die Krise der Universitäten., Leviathan, Sonderheft 20. Wiesbaden.
- Teichler, Ulrich*, 2005: Hochschulstrukturen im Umbruch: Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a.M. u.a.
- Teichler, Ulrich*, 2004: Hochschulwesen in Deutschland. Diskussionen und Reformen. In: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Hochschule gestalten. Bielefeld: 93-104.
- Trischler, Helmuth*, 2005: Im Spannungsfeld von Spezialisten und Generalisten Erwartungen technikhistorischer Museen an den wissenschaftlichen Nachwuchs. In: *Museumskunde* 2: 58-65.
- Turner, George*, 2001: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin.
- Weber, Wolfgang E. J.*, 2002: Die Geschichte der deutschen Universität. Stuttgart.

- Wex, Peter*, 2005: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin.
- Wex, Peter*, 2007: Wer darf zum Masterstudium? Zulässige und unzulässige Zugangsvoraussetzungen. In: *evaNet-Positionen* 01/07.
- Winter, Martin*, 2004: Gestaltungsgrundsätze für Bachelor- und Master-Studiengänge. Das Modell der Universität Halle-Wittenberg. *die hochschule* 2: 137.
- Wissenschaftsrat* (Hg.), 2006: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin.
- Wissenschaftsrat* (Hg.), 2005: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems Berlin.
- Zilsel, Edgar*, 1990: Die Geniereligion. Frankfurt a.M.
- Zorn, Carsten*, 2008: Bildung vor Bologna – Bilanz einer Zwischenzeit. Das zentrale Problem des modernen Erziehungssystems und seine Lösung in einem gesellschaftlichem Experiment: Über 20 Jahre geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Working Paper No. 34 [http://www.ratswd.de/download/workingpapers2008/34\\_08.pdf](http://www.ratswd.de/download/workingpapers2008/34_08.pdf).

## Statistische Quellen

- AG Wissenschaftliche Volontärinnen und Volontäre im Museumsverband Baden-Württemberg e.V.*, 2003: unveröffentlichte Auswertung der Befragung 2003.
- AK Volontariat*, 2006: Volontärsbefragung des AK Volontariat 2006, unveröffentlichte Auswertung.
- AK Volontariat*, 2007: Volontärsbefragung, unveröffentlichter Datensatz.
- AK Volontariat*, 2007b: Online-Verbleibstudie, unveröffentlichte Auswertung.
- Bargel, Tino et al.*, 2004: Datenalmanach zum Studierendensurvey 1983-2004. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (Heft 43). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Bundesagentur für Arbeit* (Hg.), 2006: Arbeitsmarkt-Informationen für Fach- und Führungskräfte. Sozialwissenschaftliche Berufe. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung*, 2005: Einkommen und Armut. Zahlen und Fakten. Bonn.
- Deutsches Institut für Wirtschaft*, 2007: SOEP-Monitor. Zeitreihen zur Entwicklung von Indikatoren zu zentralen Lebensbereichen. Beobachtungszeitraum: 1984-2006. Analyse-Ebene: Person. Berlin.
- Hochschulrektorenkonferenz* (Hg.), 2005: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2005.
- Hochschulrektorenkonferenz* (Hg.), 2004: Bologna-Reader I. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. HRK Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.
- Institut für Museumsforschung*, 2006: Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2005. Materialien aus dem Institut für Museumsforschung 60. Berlin 2006.

- Institut für Museumsforschung*: Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2005, 2002, 1987.
- Kultusministerkonferenz (Hg.)*, 2007a: Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2005. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 183/ 2007.
- Kultusministerkonferenz (Hg.)*, 2007b: Vorausberechnung der Schüler und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 182/ 2007.
- Kultusministerkonferenz (Hg.)*, 2005a: Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 178/ 2005.
- Kultusministerkonferenz (Hg.)*, 2005b: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen 1980 bis 2020. Bonn.
- Löcken, Martina*, 1996: Wissenschaftliche Volontariate an den Museen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Mitteilungen und Berichte IfM 5/1996.
- Norwegian Ministry of Education and Research*, 2005: Bologna Process Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen.
- OECD*, 2007: Education at a Glance 2007: OECD Indicators. Paris.
- Statistisches Bundesamt*, 2007a: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2006/2007, FS 11 R 4.1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt*, 2007b: Prüfungen an Hochschulen 2006, FS 11 R 4.2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt*, 2007c: Bildung und Kultur, Finanzen der Hochschulen, Fachserie 11 Reihe 4.5. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt*, 2007d, Bildung auf einen Blick. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.)*, 2007e: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2007. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt*, 2006a: Kinderlosigkeit von Akademikerinnen im Spiegel des Mikrozensus. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt*, 2006b: Kulturfinanzbericht 2006. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt*, 2005a: Personal an Hochschulen, FS 11 R 4.4. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt*, 2005b: Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen von Hochschulen. Wiesbaden.