

Die Hochschullehrer

- 1 Einordnung des Themas
- 2 Zur Sozialgeschichte des Hochschullehrerberufs
 - 2.1 Quantitative Entwicklung des Hochschulpersonals
 - 2.2 Erweiterung der Rekrutierungsbasis
 - 2.3 Bewahrung der Profession und Entwicklung der Personalstruktur
 - 2.4 Förderung und Kontrolle des Nachwuchses
 - 2.5 Sozialisationsaspekte
- 3 Aufgaben, Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen des Hochschullehrers
 - 3.1 Tätigkeitsbereiche
 - 3.2 Zeithaushalt und Prioritäten
 - 3.3 Zusammenfassung
- 4 Einstellungen der Hochschullehrer

Zusammenfassung: Aus dem mit der gesellschaftlichen Situation der Intelligenz einerseits, der Geschichte des Bildungssystems und im besonderen der Hochschule andererseits verbundenen Thema wird zunächst die Sozialgeschichte der Hochschullehrer als Profession herausgegriffen: Die quantitative Entwicklung, die sich verbreiternde soziale Rekrutierungsbasis, die Etappen sich wiederholender Lockerung und Aufstockung der Personalstruktur und das Dilemma von Förderung und Selektion des Nachwuchses werden im Lichte der Bedrohung und Bewahrung der Profession dargestellt. Es werden die Rollenprobleme des Hochschullehrers zumal als Lehrer angesichts des Spektrums seiner Tätigkeiten und Aufgaben erörtert und schließlich die politischen Einstellungen der Hochschullehrer aus einer Perspektive auf die Lage der Intelligenz überhaupt interpretiert.

Summary: From this subject, linked on the one hand to the social situation of the intelligentsia and on the other to the history of the educational system, particularly that of higher education, the social history of university teachers as a profession is first dealt with: its quantitative development, the extension of its social recruitment basis, the stages of repeated relaxation of restrictions and expansion of the staff structure as well as the dilemma of promoting and selecting new generations of academic staff are presented in the light of the threat they presented to the profession and the desire to preserve the latter. The problems of a university teacher's various roles, particularly as a teacher faced with a wide spectrum of activities and tasks, are discussed, and the contribution closes with an interpretation of university teachers' political views seen from the perspective of the position of the intelligentsia in general.

Résumé: Partant du thème lié à l'histoire sociale de l'intelligentsia d'une part, à celle du système de formation et, en particulier, de l'université d'autre part, on traite d'abord tout particulièrement de l'histoire sociale des professeurs d'université, considérés comme représentants d'une certaine profession: l'évolution du point de vue quantitatif, la base de recrutement s'élargissant socialement, les étapes de la struc-

ture du personnel tendant de façon répétée vers l'assouplissement et l'augmentation ainsi que le dilemme de la promotion, et de la sélection de la relève sont présentés à la lumière des menaces qui pèsent sur la profession et des efforts faits pour préserver cette dernière. On discute les problèmes de rôle du professeur d'université, notamment en tant que professeur placé face à la gamme de ses activités et de ses devoirs et on interprète enfin les positions politiques du professeur d'université, en partant d'un point de vue qui se réfère à la situation de l'intelligentsia en général.

1 Einordnung des Themas

Es soll hier der Berufsstand der Hochschullehrer in ihrer Rolle als Mitglieder der Hochschule und in ihrer Bedeutung für Ausbildung und Sozialisation der Studenten behandelt werden.

Ein Versuch dazu stößt auf mehrfache Schwierigkeiten: Abgesehen von Befragungen (vgl. ANGER u. a. 1960; vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1974, 1977; vgl. NOELLE-NEUMANN 1977, 1978, 1980; vgl. PROSS u. a. 1970)) fehlen in der Bundesrepublik systematische soziologische Analysen zum Thema „Hochschullehrer“ seit den von Plessner herausgegebenen „Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer“, während andererseits die Menge an (hochschul)politischen Äußerungen, an Impressionen und Lamentationen, an Selbstdarstellungen und Reflexionen, die diese zum Nachdenken und Reden eigens berufene Population laufend hervorbringt, unübersehbar ist. Die Schwierigkeiten sind darüber hinaus systematischer Natur, betreffen vor allem Einordnung und Abgrenzung des Gegenstandes.

Zum *ersten* sind die Hochschullehrer zwar nach Anstellung und Arbeitsplatz eine gesonderte, ihre Institution bewußt abgrenzende Gruppe, sonst aber mit der wissenschaftlich-künstlerisch-technischen *Intelligenz* ihres Landes (und noch darüber hinaus) untrennbar verbunden. Sie haben also, von Personalunionen mit oder ohne Karrierestationen in anderen Berufen ganz abgesehen, am kulturellen Leben und an dessen Wandel so sehr teil, daß, wer ihr Selbst- und Weltverständnis historisch studieren will, fast eine Geistesgeschichte unternehmen müßte (vgl. RINGER 1969). Die soziale Lage der Hochschullehrer ist nicht analysierbar ohne Bezug auf eine Theorie der Intelligenz. GOULDNER (vgl. 1980), hier nur stellvertretend für die vielfältige Literatur zum Thema herangezogen, arbeitet als deren Züge heraus: den Aufstieg der Intelligenz als „neuer Klasse“ zur Konkurrenz mit der alten Besitzklasse um Macht und Ansehen, gestützt auf ein „kulturelles Kapital“ (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971), insbesondere einen „elaborierten Code“ (vgl. BERNSTEIN 1972), eine Grammatik der abstrakten generalisierenden Argumentation; ihr Bestreben, die Verfügung über diese Einflußmittel durch das Bildungssystem und besonders die Hochschulen zu erhalten; ihre affirmativen oder kritischen Reaktionen auf das politische System, je nachdem, ob und wie, fachspezifisch unterschiedlich, ihr Macht und Privilegien zugestanden werden. Dies alles trifft wohl grundsätzlich, wenn auch gebrochen durch die besondere Institution Hochschule, auch für die Hochschullehrer zu.

Zum *zweiten* bilden innerhalb dieser Intelligenz die Hochschullehrer, jedenfalls im engeren Sinne die Professoren (vgl. 2), eine der ältesten *Professionen*. BOOS-NÜNING (vgl. 1979, S. 13 ff.), wiederum nur als ein Beispiel der das Professionalisierungsthema diskutierenden berufssoziologischen Literatur, nennt als Merkmale einer Profession:

- den Besitz eines besonderen, also vom Laien unterscheidenden, systematischen Wissens und eines Kompetenzmonopols; dementsprechend hochqualifizierte Ausbildung;
- Autonomie im Sinne relativ geringer Sanktionsmöglichkeiten von Laien gegenüber den Professionellen und korrespondierend interne Selbstkontrolle und Kritik (im allgemeinen nicht veröffentlicht) der Praktiken nach eigenen Kriterien und Verfahren sowie
- Kontrolle der Rekrutierung, Ausbildung und Zulassung des Nachwuchses, beides durch professionelle Organisationen (bei Freiberuflichen etwa der Kammern oder Berufsverbände, bei Hochschullehrern außerdem durch die Hochschule als Körperschaft) und
- Ethos der Dienstleistung und Orientierung an gesamtgesellschaftlichen Werten wie Gemeinwohl, Fortschritt, Erkenntnis; ein Anspruch, der, zusammen mit den übrigen Merkmalen, besondere Privilegien, Einfluß und Einkommen rechtfertigt, ohne daß diese als persönlichem Bedürfnis und Profit dienend erscheinen.

Einige dieser Merkmale erfahren bei Hochschullehrern eine spezifische Ausprägung - dadurch etwa, daß sie auch noch die Ausbildung anderer Professionen kontrollieren, jenen auch selbst zusätzlich angehören, daß sie zugleich Staatsbeamte sind (und damit in anderen Abhängigkeiten) und zugleich Wissenschaftler (und damit anders auf Öffentlichkeit angewiesen). Einige Merkmale sind, teilweise anderen Professionen analog, gefährdet: durch Massenzudrang, Egalisierung, Zerbröckeln des Dienstleistungsethos, Bürokratisierung. Zum Teil wird im folgenden versucht werden, den Professionscharakter und dessen Gefährdung zur Erklärung der Entwicklungen des Hochschullehrerberufs zu benutzen - aber eine die Professionsproblematik insgesamt einbeziehende Analyse kann hier nicht geleistet werden.

Zum *dritten* sind die Hochschullehrer wesentlicher Teil der sozialen Organisation *Hochschule* und bestimmen herkömmlich kraft Aufgaben, Macht und Dauer ihrer Ämter faktisch stärker als die Studenten und (bisher) die Administratoren deren inneren Charakter und deren Funktionen als höchste Stufe des *Bildungssystems*: In Übereinstimmung mit dem zu „Intelligenz“ und „Profession“ Gesagten steht ihre Kontrollmacht als Lehrer und Prüfer über Ausbildung, Selektion und Statuszuweisung, ihr Einfluß als Berater und Gutachter auf Sozialisation und Studien- und Berufsfindungsstrategien der Studenten, ihre Mitwirkung insgesamt an der Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit (vgl. MEYER 1977). Insofern ist ihre Lage und Geschichte zugleich auch unablösbar von der der Hochschule überhaupt (vgl. PRAHL 1983, WEBLER 1983) - und damit wäre potentiell auch die gesamte Literatur zur Universität hier zu analysieren.

Viertens ist bisher nicht untersucht, wodurch der Hochschullehrer dem Studenten in seiner Entwicklung wichtig ist. Damit fehlen aber sowohl der Hochschullehrerfortbildung (vgl. HUBER 1980) als auch einem hochschuldidaktisch orientierten Artikel wie diesem feste Kriterien. Gewiß, der Hochschullehrer teilt Wissen mit, organisiert Lernsituationen und nimmt Prüfungen ab; aber, so läßt sich fragen: Wie wichtig ist er darin als Pädagoge? Wie wichtig sind seine anderen Tätigkeiten als Forscher, Gutachter oder auch Politiker mittelbar (über Inhalte der Lehre) oder unmittelbar (als Wirkungen seiner Persönlichkeit) für den Studenten? Wie wichtig ist er als Modell - wenn man etwa an die kühne Analogie zur Doppelrolle des Vaters denkt (vgl. PARSONS/PLATT 1976) -, als Widersacher, Berater oder Freund (vgl. AXELROD 1973, MANN 1975), und wodurch kann er alles dies sein?

Diese Fragen wird dieser Artikel noch nicht beantworten können. Er beschränkt sich auf Voraussetzungen für Antworten: auf die Sozialgeschichte des Standes, auf

gegenwärtige Stellung und Arbeitsbedingungen sowie auf Rollen- und Selbstverständnis der Hochschullehrer. Die Spiegelung ihrer persönlichen Probleme auch in der beträchtlich entwickelten belletristischen und biographischen Literatur zu untersuchen wäre eine lohnende Aufgabe, die hier aber nicht geleistet werden kann.

2 Zur Sozialgeschichte des Hochschullehrerberufs

Ihrer faktischen Tätigkeit nach gehören zu den „Hochschullehrern“ heutzutage die im Hauptberuf an der Hochschule tätigen und in welchem Umfang auch immer lehrenden Wissenschaftler, also Räte, Assistenten und Lektoren eingeschlossen; der genannten Merkmale und Privilegien der Profession teilhaftig waren und sind teilweise nur noch diejenigen, die als „Professor“ berufen und/oder habilitiert sind (vgl. HOCHSCHULVERBAND 1979). Wo nötig, werden diese im folgenden als Hochschullehrer „im engeren Sinne“ von jenen „im weiteren Sinne“ unterschieden.

Die Ausdifferenzierung gelehrten Studiums und Unterrichts aus anderen Tätigkeiten und sozialen Rollen zu einem eigenen Beruf geht in Europa mit der Gründung der Universitäten als gesonderter, zunächst korporativ verfaßter Einrichtungen im hohen Mittelalter einher (vgl. PRAHL 1983). Auf die wissenschaftsgeschichtliche und soziologische Bedeutung einer solchen Absonderung kann hier nicht eingegangen werden (vgl. NITSCH 1973, S. 101 ff.). Mit Spezifizierung der Ausbildung, Kontrolle des Zugangs und Selbstregulation ihrer Tätigkeiten stifteten diese Korporationen wesentliche Merkmale einer akademischen Profession (vgl. 1). Allerdings blieben die Hochschullehrer, seit dem 16. Jahrhundert auch „professor“ (öffentlicher Lehrer) genannt, zumeist und über Jahrhunderte hinweg auf zusätzliche Einkünfte als praktizierende Kleriker, Juristen oder Ärzte, als Privatlehrer oder Pensionswirte ihrer Studenten, als Verkäufer von akademischen Graden (vgl. PAULSEN 1966; vgl. PRAHL 1978, S. 98 ff., S. 131 ff.; vgl. SCHELSKY 1963, S. 27 ff.) angewiesen. Mit der Strukturreform der Universitäten in Deutschland und einem vollen Beamten- oder (in anderen Ländern wie den USA) beamtenähnlichen Status für wenigstens die Professoren seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts beginnt ein neuer Abschnitt in der Sozialgeschichte des Berufs.

2.1 Quantitative Entwicklung des Hochschulpersonals

Entsprechend dem Wachstum des Hochschulwesens, vor allem seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts, ist die Zahl der Hochschullehrer ständig gestiegen (vgl. Abbildung 1 und 2). Über 30 000 „Professoren“ gegenüber 1 500 im Deutschen Reich (um 1860) und 80 000 Hochschulwissenschaftler insgesamt – die Entwicklung dieser Zahlen allein konnte, auch wenn sie mit entsprechender Vermehrung der Akademiker überhaupt durchaus einhergeht und die Relation zu diesen sich wenig verändert, nicht ohne Folgen für das Gesellschafts- und Selbstbild der Hochschullehrer (Verlust an „Seltenheit“, Angst vor „Nivellierung“ – vgl. NITSCH 1967, S. 51 f.) und auch für ihre Arbeitssituation und Kommunikationsstruktur in den riesig gewordenen Hochschulen bleiben.

2.2 Erweiterung der Rekrutierungsbasis

Es verändert sich auch die Herkunft der Hochschullehrer – wenn auch nicht im gleichen Maße wie die der Studenten. Im 19. Jahrhundert stammten sie zu mehr als zwei Dritteln aus den oberen Schichten (vgl. PRAHL 1978, S. 288 ff.). FERBER (vgl. 1956, S. 163 ff.) konstatierte eine Abnahme der Selbstrekrutierung der Hochschul-

Abbildung 1: Die wissenschaftlichen Angehörigen der Universitäten und Hochschulen im Deutschen Reich 1863/64 und in der Bundesrepublik und Berlin (West) 1953/1954

Stellungsgruppe	Universitäten				Hochschulen ²	
	1863/64		1953/54		1953/54	
	Anzahl	v. H.	Anzahl	v. H.	Anzahl	v. H.
o. ö. Professoren	723	49,3	1308	26,2	518	27,4
plm. a. o. Prof.	-	-	194	3,8	100	5,3
zus.	723	49,3	1502	30,0	618	32,7
Extraordinarien	277	18,9	-	-	-	-
apl. Professoren	-	-	937	18,8	142	7,5
Privatdozenten	364	24,8	1130	22,6	275	14,6
zus.	641	43,7	2067	41,4	417	22,1
Hon.-Prof., Gastdoz., Lehrb., Prof. z. Wv. ¹	103	7,0	1430	28,6	854	45,2
Gesamt	1467	100,0	4999	100,0	1889	100,0
nichthabil. wiss. Assistenten	-	-	2671	53,4	1068	56,5
Insgesamt			7670	153,4	2957	156,5

1) und nichthabilitierte wiss. Beamte, wiss. Angestellte, plm. u. apl. Lektoren.

2) Sämtliche Hochschulen, außer der Justus-Liebig-Hochschule Gießen u. der Med. Akademie Düsseldorf, die hier und in der folgenden Tabelle bei den Universitäten mitgezählt sind, und außer den evangelischen und katholischen nichtstaatlichen theologischen Hochschulen, die hier nicht berücksichtigt werden konnten (vgl. Bd. II); [nicht: pädagogische Hochschulen und die späteren Fachhochschulen].

Erläuterung der Abkürzungen: o. = ordentlich; ö. = öffentlich; plm. = planmäßig; a.o. = außerordentlich; apl. = außerplanmäßig; Hon. = Honorar; Lehrb. = Lehrbeauftragte(r); z. Wv. = zur Wiederverwendung

(Quelle: NACHWUCHSFRAGEN . . . 1956, S. 38)

lehrerschaft (im engeren Sinne) aus Akademikerfamilien in den letzten hundert Jahren (von über 60% auf - immerhin noch - etwa 40%). Nach INFRATEST SOZIALFORSCHUNG (vgl. 1974 und PROSS u.a. 1970) hatten nur noch 26% der Hochschullehrer (hier im weiteren Sinne) Väter mit Hochschulabschluß. Bemerkenswert andererseits, daß immer noch 37% der Hochschullehrer Kinder von leitenden Beamten oder Angestellten, 30% vom mittleren Angestellten und Beamten sind - und nur zu 6% von Arbeitern und zu 16% von (größeren) Selbständigen und Freiberuflern. Daß der Aufstieg in den Hochschullehrerberuf hierzulande immer noch Ka-

Abbildung 2: Personalstellen (in Tausend) an Hochschulen der Bundesrepublik und Berlins 1960–1980 nach Hochschularten¹ und Dienstbezeichnung

Jahr	Personalstellen						
	Ins- gesamt	davon für					Nicht- wissen- schaftli- ches Personal
		Wissenschaftliches Personal					
		Insgesamt		davon			
Anzahl	Studen- ten je Stelle	Professo- ren und Dozen- ten ²	Wissen- schaftl. Assist., Assi- stanzpr. ³	Sonst Wissen- schaftl. Beamte Angest. ⁴			
Wissenschaftliche und Kunsthochschulen ⁵							
1960	58,5	16,9	15	5,2	9,2	2,5	41,6
1965	93,8	32,8	9	8,8	17,8	6,3	61,0
1970	131,3	48,2	9	13,4	25,0	9,8	83,1
1971	151,2	56,4	8	16,1	27,5	12,8	94,7
1972	161,1	61,2	9	18,2	28,9	14,1	99,9
1973	174,9	65,1	9	20,5	29,1	15,6	109,8
1974	186,6	68,1	10	21,4	30,1	16,6	118,5
1975	188,1	68,4	10	22,7	27,8	17,9	119,7
1976	188,4	68,5	11	22,6	27,5	18,4	119,9
1977	188,9	68,5	11	22,6	26,2	19,7	120,4
1978	190,2	68,8	11	23,0	25,5	20,3	121,4
1979	193,6	70,0	11	24,8	22,7	22,5	123,6
1980	196,0	70,7	—	24,4	22,3	24,0	125,3
Fachhochschulen							
1960	3,4	2,2	20	0,3	0,0	1,9	1,2
1965	6,1	3,6	21	0,6	0,0	3,0	2,5
1970	9,0	5,5	16	1,5	0,0	4,0	3,6
1971	12,6	7,7	15	2,6	0,0	5,1	4,9
1972	14,6	8,8	13	6,6	0,0	2,2	5,8
1973	14,2	8,7	14	6,0	0,0	2,7	5,4
1974	15,2	9,3	14	7,0	0,0	2,3	5,9
1975	15,2	9,0	16	8,2	0,0	0,8	6,1
1976	14,9	8,8	18	8,1	0,0	0,8	6,1
1977	14,8	8,8	19	7,9	0,0	0,9	5,9
1978	15,0	8,8	20	8,0	0,0	0,8	6,2
1979	15,2	8,9	20	8,0	0,0	0,9	6,3
1980	15,4	9,0	—	8,5	0,0	0,5	6,4

¹ Nur staatliche Hochschulen² Ordentliche und außerordentliche Professoren, Abteilungsvorsteher und Professoren, Wissenschaftliche Räte und Professoren, Professoren an Pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen und Fachhochschulen, beamtete außerplanmäßige Professoren, Universitätsdozenten³ Wissenschaftliche Assistenten, Oberassistenten, -ärzte, -ingenieure, Assistenzprofessoren

(Quelle: BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1980, S. 148 f.)

Jahr	Personalstellen						
	Ins- gesamt	davon für					Nicht- wissen- schaft- liches- Personal
		Wissenschaftliches Personal					
		Insgesamt		davon			
Anzahl	Studen- ten je Stelle	Professo- ren und Dozen- ten	Wissen- schaftl. Assist., Assi- stanzpr. ³	Sonst. Wissen- schaftl. Beamte, Angest. ⁴			
	Hochschulen insgesamt ⁵						
1960	62,0	19,1	15	5,5	9,3	4,4	42,9
1965	100,3	36,6	11	9,4	17,9	9,3	63,7
1966	108,6	39,2	10	10,6	19,3	9,3	69,4
1967	114,5	41,2	10	11,6	20,4	9,2	73,2
1968	120,5	43,5	10	12,2	21,6	9,7	77,0
1969	127,9	47,0	10	13,2	22,7	11,1	80,9
1970	141,5	54,3	9	14,9	25,2	14,2	87,2
1971	164,6	64,6	9	18,8	27,6	18,1	100,0
1972	176,6	70,4	9	24,8	29,1	16,5	106,2
1973	190,3	74,6	10	26,6	29,2	18,8	115,7
1974	203,5	78,4	10	28,6	30,3	19,5	125,1
1975	204,4	77,9	11	31,0	28,0	18,9	126,5
1976	204,7	78,0	11	30,8	27,7	19,4	126,7
1977	204,9	77,7	12	30,6	26,3	20,7	127,2
1978	206,8	77,9	12	31,0	25,7	21,2	128,8
1979	210,0	79,1	12	32,9	22,8	23,4	130,9
1980	212,7	80,1	—	33,1	22,4	24,5	132,6
	Darunter Hochschulkliniken						
1960	28,1	3,8	8	0,0	3,4	0,5	24,3
1965	36,8	5,9	7	0,1	4,8	1,0	30,8
1970	52,9	9,2	5	0,7	7,6	1,0	43,7
1975	76,5	14,1	4	1,8	9,0	3,3	62,4
1976	77,2	14,4	4	2,0	8,8	3,6	62,9
1977	77,7	14,5	5	2,0	7,9	4,6	63,2
1978	78,3	14,6	5	2,1	7,4	5,0	63,7
1979	80,2	14,8	5	2,1	7,3	5,4	65,4
1980	81,1	15,1	—	2,1	7,2	5,9	66,0

⁴ Akademische Direktoren, (Ober-)Räte, Lektoren, Studienräte im Hochschuldienst, Studienleiter, sonstige hauptamtliche Lehrkräfte, wissenschaftliche Mitarbeiter, sonstiges wissenschaftliches Personal im höheren Dienst.

⁵ Einschließlich Hochschulkliniken [und eigenständige pädagogische Hochschulen].

⁶ Einschließlich Stellen für „Zentrale Einrichtungen“ (Bibliotheken, Rechenzentren, Hochschulverwaltung, sonstige zentrale Einrichtungen).

pital oder „kulturelles Kapital“ und erhebliche Opfer des einzelnen und der Familien voraussetzen, zeigen schon diese Quoten, besonders die der Arbeiterkinder (in den USA auch in ranghohen Hochschulen immerhin 15% - vgl. TROW 1975, S.6f.). Gleichzeitig wird mittelbar auch die Selektivität gegenüber Frauen deutlich: Ihr Anteil am wissenschaftlichen Personal beträgt insgesamt gut 12%, an den Professuren in Universitäten unter 5% (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1980, S.154), in den USA von 10% an ranghohen bis zu 30% an rangniederen Hochschulen (vgl. TROW 1975, S.6f.). Ein maskulin bestimmtes Klima des Lehrkörpers dürfte sowohl Mit-Ursache wie Folge dieses Umstands sein (vgl. SOMMERKORN 1983). Nach sämtlichen Kriterien bestehen erhebliche Abstufungen der Selektivität nicht nur zwischen den Hochschularten (von der Universität angefangen), sondern auch zwischen den Fächern (mit Medizin an der Spitze).

In der Bundesrepublik Deutschland hat der Herkunftsschicht nach eine gewisse Öffnung der Hochschullehrerschaft auch noch zur unteren Mittelschicht hin stattgefunden. Geblieben ist eine starke Affinität zur *Beamten*schaft, zum öffentlichen Dienst generell, und umgekehrt eine erhebliche Ferne zu den Selbständigen wie zu den Arbeitern. Eine Distanz, die sich wenigstens mittelbar als Fremdheit gegenüber den Einstellungen dieser Berufsgruppen niederschlagen dürfte. Die Hinzunahme weiterer Indikatoren dürfte noch deutlicher machen, daß die Herkunftsfamilien der meisten Hochschullehrer durchweg mittel- und kleinbürgerlich bestimmt sind, weniger besitz- als bildungsbürgerlich (vgl. PROSS u.a. 1970, S.31 ff.). BOURDIEU/PASSERON (vgl. 1971) und BOURDIEU u.a. (vgl. 1971) haben nachgewiesen, wie sehr die Mechanismen der sprachlichen Kommunikation und Initiation sowie die Prozeduren und Kriterien der Selektion des Nachwuchses dazu beitragen, diesen bildungsbürgerlichen Habitus der Hochschullehrer zu erhalten und zu legitimieren. Auf dieser Grundlage formt sich der elaborierte Code der Wissenschaftssprache, der die *Profession* der Hochschullehrer vom Laien abhebt (früher sinnfällig: das Latein). Die Spezialistensprachen etwa der Juristen, Mediziner oder Soziologen, die zudem noch die eine Profession oder Disziplin von der anderen absetzen oder vielmehr deren Einmischung ausschließen (vgl. WILENSKY 1972, S.209), bilden ferner eine der Barrieren gegen Interdisziplinarität.

2.3 Bewahrung der Profession und Entwicklung der Personalstruktur

Professionen erweisen sich in ihren Privilegien dadurch bedroht, daß viele in sie hineindrängen - so auch die der Hochschullehrer durch die geschilderten Entwicklungen. Professionen können sich auf unterschiedliche Weise dagegen wehren: durch Absicherung der Titel, durch Drosselung des Zugangs (etwa durch Numerus clausus, der tatsächlich die Studiengänge für hochprofessionalisierte Berufe kennzeichnet), durch Differenzierung, Spezialisierung und Hierarchisierung oder durch die Ausdehnung der Tätigkeitsbereiche. Die erstgenannten Strategien ließen sich als „konservativ“, die letzten als „progressiv“ bezeichnen, aber alle dienen gleichermaßen der Sicherung der Privilegien. Alle diese Strategien manifestieren sich auch bei den Hochschullehrern, zumal den eigentlichen Mitgliedern der Profession, den Professoren.

Die eine Form dieses Kampfes - immer im Namen von Wissenschaftsfreiheit und -standards geführt - kehrte sich nach außen in der wiederholten Abwehr der Aufwertung anderer Hochschulen und ihrer Lehrenden auf das Niveau der Universitäten. Dies zeigte sich in heftigen Kämpfen gegen Titel-, Promotions- und Habilitationsrechte der technischen Hochschulen vor 1899 (vgl. PRAHL 1978, S.261 f.) bis

zu den entsprechenden Widerständen gegen die pädagogischen Hochschulen und die Gleichberechtigung ihrer Professoren nach Integration in die Universitäten in den letzten Jahren (vgl. D.Dt.Univ.-Ztg. 1978, S.629f. sowie 1979, S.525). Diese Gleichwertigkeit wurde durch Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom Juni 1979 bestätigt (zu vergleichbaren Auseinandersetzungen in Großbritannien - vgl. HALSEY/TROW 1971, S.257 ff.). Schließlich wurde gegen die „Egalisierung und Nivellierung“ der Amtsbezeichnung „Professor“ durch die neuen Hochschulgesetze Verfassungsklage von immerhin 500 Professoren in Nordrhein-Westfalen eingelegt (vgl. D.Dt.Univ.-Ztg. 1980, S.539; vgl. SCHNEIDER 1978).

Die andere Front kehrte sich nach innen im Kampf um die „Personalstruktur“. Die Berliner Universitätsgründer hatten sich noch unter „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ eine Kommunikation von prinzipiell gleichgestellten, nur kraft persönlicher Autorität voneinander unterschiedenen Gelehrten (und Studenten!) vorgestellt. Mit der allgemeinen Einführung des Privatdozenten in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und der Habilitation als seiner Voraussetzung (in Berlin zwischen 1816 und 1838) trat neben die ordentlichen öffentlichen Professoren eine *erste Gruppe* von „Nichtordinarien“. Theoretisch schon 1770 begründet (vgl. BUSCH 1956, S.33 ff.) und später (noch 1952) gefeiert als „Pflanzschule“ der Professoren, als Reservoir für die Auswahl der Besten, als „Kompressionsmotor“ (und Spezifikum) der deutschen Universität, hatten die Privatdozenten doch alsbald, neben der sie qualifizierenden Forschung, Lehraufgaben zu übernehmen. Dies und ihre materielle Notlage rechtfertigten ihre Forderungen (seit 1848) nach angemessener Vergütung und Existenzsicherung, den professoralen Lobpreisungen der asketischen oder proletarischen Existenz zum Trotz (vgl. BUSCH 1956, S.33 f.), und führten über Stipendienfonds zur allmählichen Vermehrung von „Auffangstellungen“ (für die, die allzulange nicht Ordinarius wurden). Was immer deren weitere Differenzierungen untereinander waren - planmäßige, aber außerordentliche; außerordentliche und außerplanmäßige Professoren; Privat-, Diäten- oder Universitätsdozent-, gemeinsam blieb die entscheidende Differenz: *Nicht-Ordinarius*, was sich bis zu den Hochschulreformen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1960 in erheblichen Status- und Gehaltsnachteilen sowie minimalen Mitwirkungsrechten an der akademischen Selbstverwaltung aller Ebenen niederschlug. Dies ist der Nährgrund auch der Nicht-Ordinarien-Vereinigungen über die Zeiten hinweg.

Ähnliche Linien zeigt die Entwicklung der *zweiten Gruppe*, die neben die Professoren trat, der *Assistenten, wissenschaftlichen Mitarbeiter und Hilfskräfte* (zu ihrer Geschichte vgl. BUSCH 1956, S.65 ff.; vgl. BOCK 1972). Ihre Entstehung („Assistenten“ aktenkundig um 1825) und teilweise wildwüchsige Vergrößerungen verdanken sich zunächst der rasch zunehmenden Bedeutung der historischen, vor allem aber der naturwissenschaftlichen und medizinischen Forschung, insofern als die Betreuung der Sammlungen und Laboratorien, die Durchführung von Experimenten und die Krankenversorgung Hilfskräfte unabweisbar nötig machte; sodann auch der Lehrfunktion, seit in diesen Einrichtungen eigens praktischer Unterricht erteilt wurde. Sie wurden zunächst als „Gehilfen-“, erst später auch als Qualifikationsstellen behandelt (vgl. BOCK 1972), andererseits aber doch mit bestimmten Einstellungskriterien versehen und, bescheiden, bezahlt (so daß auch Habilitierte auf ihnen ein Unterkommen suchten). Auch hier blieb, was immer die weiteren Differenzierungen nach Titel, Stellung und Einkommen (Hilfskräfte, Assistenten, Oberassistenten; Famuli, Prosectores; später auch Räte und Custodes; Lektoren für den Sprachunterricht) waren, als entscheidendes gemeinsames Merkmal die Weisungs- und zum Teil existentielle Abhängigkeit von „ihrem“ Ordinarius oder (später) auch

Abteilungsleiter, der Ausschluß von Mitwirkungsmöglichkeiten und die nichtselbständige, auf Hilfsfächer und -veranstaltungen angesetzte, aber durchaus umfangreiche Lehre. In der „Zwitterstellung“ zumal der wissenschaftlichen Assistenten zwischen abhängiger Dienstleistung in ungeklärtem Umfang und Qualifikationsauftrag (durch eigenständige wissenschaftliche Leistungen wie Promotion oder Habilitation im Rest der Arbeitszeit) bei befristeter Einstellung als Beamter auf Widerruf lag das Potential für das Aufbegehren auch der Assistenten und des akademischen Mittelbaus insgesamt in den Jahren 1967 ff. (vgl. BOCK 1972, S. 217 ff.).

Eine *dritte Gruppe* wird dem Lehrkörper vor allem im Hinblick auf die absolut und relativ zunehmenden Ausbildungsaufgaben hinzugefügt (vgl. NITSCH u.a. 1965, S. 132 ff.), und zwar Studiendozenten und -tutoren für das Studium generale in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts (vgl. PRAHL 1978, S. 299), seit 1948 von den Gymnasien abgeordnete Studienräte und -direktoren im Hochschuldienst, ferner seit den 60er Jahren Akademische Räte, Oberräte, Direktoren und „Dozenten“. Der WISSENSCHAFTSRAT (vgl. 1965) hat nicht nur Parallel-Lehrstühle, sondern vor allem die Ausweitung dieses „zweiten Standes“ gefordert. Diese Hochschulmitglieder haben zwar eine Lebenszeitstellung, sind aber in der Hauptsache mit der Lehre beschäftigt und haben somit kaum Aufstiegschancen in der Hochschule. Gleichzeitig sind die Mitwirkungsmöglichkeiten wie bei den Assistenten gering, mit denen zusammen sie den sogenannten akademischen *Mittelbau* bilden.

Noch weniger in Kürze ausführbar ist die Entwicklung der *vierten Gruppe*, der *nebenamtlich Lehrenden* (oder *Lehrbeauftragten*). Die Chance der Öffnung der Hochschule zu ausgezeichneten Praktikern anderer Berufe scheint im 20. Jahrhundert geringer genutzt als im 19. Jahrhundert, in der Bundesrepublik Deutschland weniger als etwa in den USA und heute auf den höheren Stufen (Honorarprofessuren!) weit weniger gesucht als auf den unteren, auf denen sie oft Lückenbüßer- oder Hilfslehrfunktionen, dies wiederum besonders im Zusammenhang mit praktischem Unterricht (an Krankenhaus, Schule oder Gericht), wahrnehmen. Als Externe unterstehen sie zwar nicht den Professoren, aber diese suchen sie nach ihren Kriterien und Prozeduren aus.

Durch Drosselung des Zugangs, hier zunächst als Verlängerung der Aufstiegswege, durch horizontale Differenzierung (Festhalten am Fachvertreterprinzip, Spezialisierung und Abwehr von Parallel-Lehrstühlen) und vertikale Differenzierung (Abspaltung von Hilfsfunktionen, solange die Einheit der professionellen Tätigkeit im Kern dadurch nicht betroffen war - ähnlich wie es bei den Ärzten zu beobachten ist) hat die Profession der Professoren ihren Stand zu wahren vermocht. Während der Aufbau des Hochschulpersonals mehr und mehr die Form einer vielgestuften Pyramide annahm, hielt sich der Ordinarius an deren Spitze. Als Institutsdirektor im „Großbetrieb“ Universität waltete er, dem Unternehmer oder Fabrikdirektor vergleichbar, mit den von Staats wegen gestellten Personen und Sachmitteln wie mit eigenem Kapital (vgl. NITSCH u.a. 1965, S. 45 ff., 87 ff.; vgl. WEBER 1951). Demgegenüber blieben den Gruppen, die zur eigentlichen Profession nicht zugelassen waren, zwei Strategien: eine *progressive*, die gegen den behaupteten Sachzwang solcher hierarchischer Organisationsformen (vgl. SCHELSKY 1963, S. 194 ff.) Modelle kooperativer Organisation und innerbetrieblicher Demokratie setzt (vgl. NITSCH u.a. 1965, S. 87 ff.) - und damit den Rahmen der bisherigen Profession zu sprengen droht, und eine *ständische*, die auf die eigene Aufwertung und die Angleichung der Mitwirkungsrechte und auf erweiterte Aufnahme in die Profession hinausläuft. Gegen beide wehrte sich die Mehrheit der Professoren bis hin zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29.5.1973 (vgl. PREUSS 1983, S. 299) weitgehend erfolg-

reich. Das *Hochschulrahmengesetz* näherte sich mit seiner Bereinigung der Personalstruktur, der vorgesehenen Übernahme großer Teile des „Mittelbaus“ in „Professoren“stellen mit drei Grundgehaltsstufen (zu deren problematischer Begründung vgl. KICKARTZ 1975) und der Aufwertung der „Hochschulassistenten“ eher der zweiten Forderung als der ersten. Es scheint allerdings so, daß die so erweiterte Profession der Hochschullehrer alsbald begonnen hat, an der Stelle des alten Unterbaus einen neuen sich zu schaffen, der aus den „Restgruppen“ der wissenschaftlichen Mitarbeiter, der Hilfskräfte sowie der „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ besteht (vgl. JOAS 1980, v. KROCKOW 1979).

2.4 Förderung und Kontrolle des Nachwuchses

Mit der Gestaltung der Personalstruktur ist jeweils auch über Heranbildung und Auswahl des Nachwuchses viel entschieden. Über diesen in hohem Maße selbst bestimmen zu können ist Merkmal der früheren Zunftkorporationen und auch der akademischen Profession von heute. Die akademische Profession hat *Entscheidungsgewalt* über die Berufung neuer Mitglieder nur in dem Maße an den Staat abgeben müssen, in dem diese nicht nur Selbstergänzung des „wissenschaftlichen Vereins“, sondern Einstellung von Lehr-Beamten mit staatlich vorgegebenen Aufgaben darstellte – also zunehmend seit der frühen Neuzeit (vgl. PRAHL 1978, S. 129f.). Der Preis des Beamtenstatus ist gegenwärtig, daß der Staat für die Berufung von Professoren die Ausschreibung, die Zusammensetzung der Entscheidungsgremien und die formalen Kriterien gesetzlich vorschreibt und von dem ihm einzureichenden und zu begründenden Vorschlag von drei Kandidaten in der Rangfolge abweichen oder ihn auch ganz zurückweisen *kann*. Der Einfluß der Professoren auf die vorangehenden akademischen Prüfungen (Promotion, Habilitation) und Positionen ist aber so stark, daß faktisch von einer ungebrochenen Selbstkooptation der akademischen Zunft nach eigenen Kriterien gesprochen werden kann. Dieser – erbittert verteidigte – „Mandarin“-Status (vgl. RINGER 1969) findet sich ähnlich übrigens auch in Frankreich und Italien (vgl. BOURDIEU u. a. 1971, CLARK 1977). Die *Heranholung des Nachwuchses* steht unter widerstreitenden Interessen: Aus der Sicht der kooperierenden Profession erscheint es optimal, wenn ein die erreichbaren Stellen immer übersteigendes breites Reservoir von Nachwuchskräften zur Auswahl „der Besten“ (die dann immer auch die „Passenden“ sein müssen) zur Verfügung steht, wenn darüber die Konkurrenz und mittelbar die Leistung, hier vor allem in der Forschung, stimuliert werden können und wenn der Aufstieg und so auch der Sozialisationsprozeß über längere Zeiten und mehrere Stationen hinweg beeinflußt und beobachtet werden können. Die materielle Situation muß lediglich so geregelt sein, daß die Besten nicht zu sehr durch attraktivere Aussichten anderswo abgezogen werden (vgl. KARPEN 1979). Diese Funktionen erfüllte ein Jahrhundert lang die Privatdozentur, später die Ausfächerung der Stellenstruktur zu einer stufenreichen langfristigen Lehrlings- und Gesellenzeit (vgl. NITSCH u. a. 1965), schließlich in der Hochschulexpansion der 60er Jahre die unverhältnismäßige Vermehrung der Assistentenstellen. Neben diese „Nachwuchsförderung auf Stellen“ trat eine relativ großzügige Förderung durch Stipendien: Habilitationsstipendien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Promotionsstipendien nicht nur der Stiftungen und Hochbegabtenförderungswerke, sondern auch einer von Bund und Ländern getragenen „Graduiertenförderung“ (Gesetz vom 2.9.1971).

Aus der Sicht des Nachwuchses erscheinen als Kehrseiten einer so stark auf Überproduktion, Erprobung und hohe Selektionsraten gerichteten Nachwuchspolitik jah-

re- oder jahrzehntelange Unsicherheit der beruflichen Existenz, Konkurrenz- und Anpassungsdruck, Zwang zu häufigem Stellenwechsel sowie materielle und positionelle Benachteiligungen. Aus der Sicht derjenigen, die etwa mit einer (Hilfs-)Assistentur den Zugang zur Hochschullehrerlaufbahn suchen – in einigen Fächern ist sie auch Durchgangsstation für andere Karrieren (etwa Wirtschaftswissenschaften oder Medizin) – müßten entweder dieselben Prinzipien auf alle Wissenschaftler angewandt werden oder auch schon dem Nachwuchs, von den Doktoranden angefangen, solche Gehälter (oder Stipendien), Arbeitsplatzaussichten (durch angemessene Relationen der Nachwuchs- zu den Dauerstellen) oder Überbrückungsmöglichkeiten gesichert werden, daß das Risiko erträglich und eine unbelastete wissenschaftliche Arbeit überhaupt möglich wird. Es widerstreiten sich also nicht nur die Interessen, sondern auch Argumente dazu, ob Konkurrenz oder Geschützttheit der wissenschaftlichen Arbeit förderlicher ist.

Der Konflikt besteht fort: Einerseits ist zwar in der Folge der neuen Personalstruktur die Relation von Hochschulassistenten- zu Dauerstellen auf 1:4 oder 1:3 und damit so festgelegt worden, daß von ersteren aus realistische Aufstiegserwartungen bestehen können. Andererseits ist der neuen Hochschullehrerschaft insgesamt ein großer Ring von nur befristeten und zum Teil unterdotierten „irregulären Beschäftigungsverhältnissen“ (vgl. JOAS 1980, S. 15) vorgelagert (vgl. 2.3) und ein Heer von aus Drittmitteln höchstens für die Förderungsdauer der jeweiligen Forschungsprojekte bezahlten Angestellten – rund ein Drittel des gesamten wissenschaftlichen Personals der Hochschulen (vgl. BUNDESMINISTER FÜR FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1979, S. 91). Die Graduiertenförderung ist demgegenüber nach der Umstellung auf Darlehen statt Stipendien (1975) fast bedeutungslos geworden (vgl. BUNDESREGIERUNG 1978), der vorgesehene Ersatz durch eine „Förderung auf Stellen“ und damit im Arbeitszusammenhang der Institute noch nicht realisiert (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1979, WISSENSCHAFTSRAT 1980).

Gemeinsam ist bei allen drei Gruppen, in befristeten und damit besonders abhängigen, teilweise unterdotierten Arbeitsverhältnissen, die alte Doppelfunktion aufrechterhalten, vergleichsweise billige, den Arbeitgeber wenig verpflichtende Dienstleistungen zu erbringen und durch oft zusätzliche Qualifikationsleistungen das Nachwuchsreservoir für die Profession groß genug zu halten. Das Dilemma verschärft sich in einer Zeit wie der gegenwärtigen (1981), in der nach rascher Expansion des Hochschulpersonals nun Stagnation einsetzt: hier die Sorge um Erstarrung durch Überalterung des Lehrkörpers (vgl. ELSTERMANN 1977), dort die Sorge um die Zukunftssicherung des Nachwuchses oder der nach befristeten Projekten arbeitslosen Forscher. Für die USA dokumentiert WILKE (vgl. 1979) die Entstehung eines „hidden professoriate“, einer Art neuer fahrender Scholaren, jeder Art von Konflikten und Anpassungsdruck ausgeliefert; wie lange in der Bundesrepublik Deutschland die Überbrückungsmöglichkeiten (wie etwa die „Heisenberg-Stipendien“ für bereits habilitierte, hochqualifizierte Wissenschaftler der Deutschen Forschungsgemeinschaft [DFG] – vgl. KARPEN 1979) noch funktionieren, steht dahin.

2.5 Sozialisationsaspekte

Die geschilderte Personalstruktur und Nachwuchslaufbahn dürften erheblichen Einfluß auf die Sozialisation der Hochschullehrer ausüben. Diese ist bisher nicht im Zusammenhang oder als Prozeß systematisch untersucht, so daß hier nur einige Aspekte dieser Berufslaufbahnsozialisation beleuchtet werden können:

- Der Weg des Nachwuchses bis in Professorenstellen ist vergleichsweise lang und führt über *viele Stationen*: Das durchschnittliche Habilitationsalter war 1976/1977: 37.3 Jahre, der ersten Berufung bei den Professoren 1977: 37.8 Jahre (vgl. HABILITATIONEN UND HABILITIERTE 1980). Dies eröffnet der Profession zahlreiche Möglichkeiten, vom Herauspicken von Studenten für Hilfskraft- und Tutorienstellen als gleichsam erstem Akt der Kooptation über Assistenten- und Mitarbeiterverträge bis zu Habilitations- und Berufungsvorschlägen und -gutachten, die ihnen wichtigen theoretischen Paradigmen und sozialen Normen durchzusetzen. Gewiß kann die lange Warte- und Abhängigkeitszeit auch Kritik und Opposition zu den Normen der Professoren erzeugen; wahrscheinlich aber orientiert sich an ihnen von vornherein, wer sich als Student oder Tutor auf die Bahn zum Hochschullehrerberuf begibt (nachgewiesen für einen Graduiertenjahrgang in den USA - vgl. BESS 1978).
- Die nach dem Hochschulrahmengesetz (vgl. § 44) und auch in der Tradition maßgeblichen *Kriterien* sind Leistungen und Fähigkeiten in der Forschung, während solche in der Lehre, der Beratung, Studienreform oder Selbstverwaltung „in der Regel durch Erfahrung“ schon als nachgewiesen gelten und nur am Rande berücksichtigt werden. Ob darin, wie allgemein behauptet, das Primat der Forschung als Aufgabe und subjektive Orientierung der Hochschullehrer sich ausdrückt oder die Schwierigkeit, Leistungen und Fähigkeiten in jenen anderen Tätigkeitsbereichen überhaupt zu dokumentieren und zu evaluieren und damit professionell zu kontrollieren (vgl. HUBER 1975), sei dahingestellt. Fest steht, daß der Nachwuchs allenfalls in der Forschung (in einer Art Meisterlehre) ausgebildet wird, nicht aber in der Lehre (gilt für die Bundesrepublik; zum Ausland - vgl. TEATHER 1979) oder in anderen Berufstätigkeiten.
- Die hierarchische Betriebs- und Stellenstruktur begünstigen und die Kriterien der Prüfungsverfahren fordern die *Einzelarbeit* und damit die dem einzelnen Individuum anrechenbare Leistung anstelle von Kooperation und Kollektivleistungen.
- Außer an Kunst-, Musik- und Ingenieurhochschulen werden *praktische Leistungen und Berufstätigkeiten* nicht berücksichtigt. Dem entspricht, daß nur weniger als etwa die Hälfte der Hochschullehrer (bei erheblichen Unterschieden zwischen Fächern und Hochschultypen) außerhalb der Hochschule beschäftigt gewesen sind und dort Erfahrungen gesammelt haben. Laut INFRATEST SOZIALFORSCHUNG (vgl. 1974, S.10) sind es 46% der Hochschullehrer, die vor ihrer Hochschullehrertätigkeit und 7%, die in einer Unterbrechung dieser Tätigkeit gearbeitet haben (zumeist im öffentlichen Dienst). Mit der Öffentlichkeit verflechtende Tätigkeiten (als Experte, Gutachter, Publizist oder Politiker) werden faktisch vom Nachwuchs unverhältnismäßig seltener als von arrivierten Hochschullehrern ausgeübt, vermutlich nicht gern an ihm gesehen (vgl. BOLTANSKI/MALDIDIER 1970, STARTUP 1979) und gehören also kaum zu seinen Lernerfahrungen. Diese Bedingungen sind evident ungünstig für Lehr- und Studienreformengagement, Orientierung an Interessen der Studenten, kritisches Urteil, Kooperationsbereitschaft, Offenheit und Kompetenz gegenüber praktischen Arbeiten und Problemstellungen (vgl. WAGEMANN 1980).

3 Aufgaben, Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen des Hochschullehrers

Eine entwickelte theoretische Diskussion und Literatur zur Rolle des Hochschullehrers, die derjenigen zur Rolle des Lehrers vergleichbar wäre, existiert in Deutschland nicht. Dieses Defizit kann auch hier nicht ausgeglichen werden.

Wenn im folgenden von „Rolle“ und darauf bezogenen Erwartungen an andere und sich die Rede ist, wird darunter im Sinne des Symbolischen Interaktionismus ein Element der „sozialen Strategien“ verstanden, mittels deren Interaktionspartner miteinander umgehen (vgl. STEINERT 1972).

3.1 Tätigkeitsbereiche

Vier Tätigkeitsbereiche des Hochschullehrers lassen sich immer wieder heraus-schälen; jeder in sich noch einmal vielfältig untergliedert und deswegen je nach Subsumtionsgesichtspunkten in den Untersuchungen und Analysen unterschiedlich abgegrenzt:

- *Forschung*: die Produktion geprüften und zumindest dem Anspruch nach neuen Wissens; Vorbereitung, Planung, Durchführung, Organisation oder Management von Untersuchungen; Diskussion und Publikation der Arbeitsergebnisse;
- *Lehre, Studienberatung und Prüfung*: Qualifizierung der Studierenden durch Gestaltung von Lernsituationen, Vermittlung von Wissenschaft, Beratung in Lern- und Arbeitsvorhaben sowie Selektion der Absolventen (in der Berechtigung zur Prüfung und Zertifizierung von Qualifikationen für Berufe, die sie selbst meist nicht kennengelernt haben (vgl. 2.4), manifestiert sich wohl am deutlichsten das Kompetenzmonopol der Hochschullehrerprofession);
- *akademische Selbstverwaltung*: Mitwirkung an der Willensbildung, Organisation und Selbstkontrolle (etwa der Berufungen) der Hochschule als Körperschaft (diese stellt insoweit das Pendant zu Kammer oder Berufsverband anderer Professionen dar);
- *sonstige professionelle Tätigkeit*: „Dienstleistungen“ gegenüber jeglicher außerhochschulischen Klientel (vgl. STARTUP 1979, S. 79 ff., S. 89 ff.) durch Beratungen, Gutachten, Expertisen, durch eine zusätzliche Praxis als Rechtsanwalt, Ingenieur, Therapeut oder Arzt; häufig - wie etwa die Krankenversorgung - einfach zur Forschung gerechnet, ist sie doch davon zu trennen, mag sie ihr auch das Feld liefern (sie auszuüben und die Früchte davon zu ernten ist offenbar ein besonderes Privileg der oberen Ränge der Hochschullehrerprofession). Die Kombination dieser Tätigkeitsbereiche in einer Berufsrolle muß die Frage aufwerfen, ob hier nicht ein Strukturproblem (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1977, S. 16 f.), eine *Überlastung* zum Schaden der Arbeit wie des Arbeiters, vorliegt - zumal andere Arbeitsteilungen denkbar und historisch vorfindbar sind. Zudem gilt, wie bei anderen Spitzenprofessionen, daß die verschiedenen *Bezugsgruppen* unterschiedliche und teilweise widersprüchliche *Erwartungen* an den Hochschullehrer haben (vgl. STARTUP 1979, S. 157 ff.) und unbeschadet seiner prinzipiellen Autonomie (Weisungsunabhängigkeit) je nach Macht sanktionieren können, der Hochschullehrer diese wiederum nach der eigenen Situation verschieden interpretiert, die Aufgaben selbst verschiedene Anforderungen an ihn stellen: Die Fachgemeinschaft bemißt nach ihren systematischen immanenten Kriterien seine veröffentlichte Forschungstätigkeit und -leistung und verfügt mit Prestige und Karriere, auf die sie den größten Einfluß hat, über die materiell gewichtigsten Sanktionen. Diesbezüglich folgen dicht die außerhochschulischen Auftraggeber für Berater-, Gutachter- und andere professionelle Dienstleistungen, die aber eine auf ihre Zwecke und Probleme umgemünzte wissenschaftliche Leistung verlangen. Die Studenten geben der Lehrtätigkeit am Ort die höchste Priorität, haben allerdings nach Abschaffung der Kolleggelder in der Bundesrepublik Deutschland kaum mehr materielle Sanktionen zur Verfügung, durch ihre Reaktionen aber

keinen geringen Einfluß auf das soziale Befinden und insoweit die „job satisfaction“ des Hochschullehrers. In den USA beeinflussen studentische Evaluationen allerdings zuweilen auch die Personalpolitik der Hochschulpräsidenten und Dekane, die ihrerseits stärkeren Druck auf die Hochschullehrer ausüben können als die Universitätsleitungen in der BRD. Der Selbstverwaltung besonderen Raum zu geben, verlangen mit sozialem und politischem Druck jeweils die Gruppen, denen sich der Hochschullehrer durch Status oder politische Orientierung verpflichtet fühlt.

Die Erfüllung dieser Aufgaben verlangt Tätigkeiten, die sich zwar gegenseitig mittelbar oder unmittelbar befruchten mögen, deren *Strukturen* aber, so wie sie gegenwärtig gesellschaftlich geformt sind, auch in wichtigen *Merkmalen* auseinandergehen: Forschung ist inhaltlich auf hochgradige Spezialisierung, Lehre in weiten Teilen auf breitere Grundlegung, Service auf praktische Orientierung angewiesen. Der Organisationsgrad (die Festlegung der Mittelnutzung, Zeit- und Arbeitsteilung - vgl. IPSEN 1976, S. 55 ff.) der Forschung ist mindestens in den experimentellen Natur- und Technik- sowie den empirischen Sozialwissenschaften hoch, der der Lehre weit geringer; je verschiedene Arbeitsformen, Intensitäten und „Gemütszustände“ sind mit Forschung, Lehre und Selbstverwaltung verbunden (vgl. IPSEN 1976, S. 125 f.).

3.2 Zeithaushalt und Prioritäten

Wagt man einen - methodisch wohl problematischen - Vergleich über vorliegende *Zeitbudgetstudien* hinweg, so reagiert „der“ Hochschullehrer angesichts dieser Aufgabenstellung faktisch mit folgender Zeiteinteilung (vgl. Abbildung 3).

Die Zahlen sind unsicher: Sie beruhen auf Selbsteinschätzungen oder -beobachtungen, womöglich taktischen Äußerungen oder Imagepflege (Zeitnot als Gütezeichen von Spitzenpositionen), hängen ab von Fragekategorien der Forscher, etwa dem Forschungsbegriff, hinter denen unterschiedliche Interessen erkennbar sind, verbergen hinter dem Durchschnitt eine enorme Variationsbreite unterschiedlicher Typen von Tätigkeitsstrukturen zwischen Statusgruppen und Fächern. Sie widerlegen in ihrer Summe aber gleichwohl das Vorurteil, daß die Hochschullehrer die Lehre nur nebenher betrieben, oder das „Lamento“, daß wachsende Selbstverwaltungsaufgaben alles andere verdrängten. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG (vgl. 1977) stellte eine Übererfüllung des Lehr-Solls fest, die höchste bei Ordinarien.

Auch die subjektiven Orientierungen zeigen ein anderes Bild: Generell scheinen sie der objektiven Situation der jeweils befragten Hochschullehrer zu entsprechen. Diejenigen, die auf Dauer mit hohen Lehrdeputaten betraut sind oder an überwiegend ausbildungsorientierten Hochschulen arbeiten (etwa an 2-Jahres-Colleges in den USA, an Polytechnics oder Fachhochschulen in Europa), betonen durchweg als wichtigste und befriedigendste Tätigkeit die Lehre; diejenigen, die geringe Lehrdeputate haben, damit oder weil sie forschen können (etwa Assistenten oder Ordinarien an Universitäten), etwa zur Hälfte die Forschung (vgl. TROW/FULTON 1975, S. 42 ff., S. 80 f.).

Keineswegs geht Möglichkeit und Freiraum zu forschen ohne weiteres mit Zufriedenheit einher (vgl. IPSEN 1976, S. 114, S. 124 ff.). Wiederholt wurde auch festgestellt, daß gerade aktive Forscher auch gern lehren oder daß Hochschullehrer mit wachsendem Alter mehr Befriedigung in der Lehre finden (vgl. HALSEY/TROW 1971, S. 311 ff.; vgl. NOELLE-NEUMANN 1980; vgl. TROW/FULTON 1975, S. 65 f., S. 73 ff.). Eine naheliegende Erklärung dafür ist, daß Forschung zwar zum Teil aus intrinsi-

Abbildung 3: Zeitbudget der Hochschullehrer

Quelle:	SCHELSKY 1966	PROSS u. a. 1970	IPSEN 1976	INFRATEST SOZIALFOR- SCHUNG 1977	NOELLE- NEUMANN 1977	OEHLER u. a. 1978	HIGHER EDUCATION 1963
Untersucht:	30 Ordinarien Phil./Rechts- u. Wirtschaftswiss., Münster	Hochschul- lehrer alle Fakultäten Gießen	Wiss. Personal aller Gruppen (N = 482) 11 Fächer, div. Hochschulen	dto., jedoch ohne Drittmittel- telangestellte (N = 2160) alle Fächer, 157 Hochschulen	Hochschul- lehrer (N = 3000) alle Fächer, 47 Universitäten	Hochschul- lehrer (N = 264) 11 Fächer Hochschul- region Frank- furt-Darm- stadt	Hochschul- lehrer div. Fächer Britische Uni- versitäten
Arbeitsstd. pro Semesterwoche	68,5	65	55,2 (Ordinarien 65)		62	55 (Universität 60)	45
davon in % für							
- Forschung	11 %	30 %	51,5 % (inkl. prof. Tätig.) 32,8 %	31 % (inkl. prof. Tätig.) 55 %	23 %	20 %	28 % / 11 % „private study“ 34 % / 10 %
- Lehre/Prüfung - Selbstverwal- tung	54 %	30 %			42 % / 7 %	60 %	
- Übrige/profes- sionelle Tätig- keit	22 %	15 %	15,6 %	13 %	12 %	10 %	11 %
	12 %	10 %	s. o.	s. o.	16 %	10 %	6 %

schem Interesse oder auch als Kompensation anderer Pflichten gesucht wird, zum Teil aber auch aus äußerem und „entfremdendem“ Zwang, zumal solange es noch um Karriere, um Status- und Prestigegewinn geht. Über ein Drittel der Forschungsarbeit entfällt auf Personen, die sich damit qualifizieren (Dissertation, Habilitation) (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1977, S.21). Erst unter diesem Druck werden Lehr- und Selbstverwaltungsbelastungen als „zu viel“ empfunden.

Umgekehrt ist auch die unter Hochschullehrern verbreitete und von konservativen Professoren auf die Mitbestimmung der anderen Gruppen zurückgeführte Klage über die zu große Belastung durch Selbstverwaltung eher ein Reflex auf „Entfremdungen“ dieser Tätigkeiten durch als „zu viel“ empfundene bürokratische Vorgaben und Regelungen sowie zu geringe sekretarielle Unterstützung als eine Ablehnung dieser professionellen Selbstkontrolle und hochschulpolitisch-gestalterischen Aufgabe an sich, die in überdurchschnittlichem Maße zu übernehmen ja immer noch eine freiwillige Entscheidung ist.

Die praktische Vereinbarkeit der Rollensegmente, von denen jedes für sich durchaus geschätzt wird, ist also weiterhin das Problem. Es verschärft sich noch einmal dadurch, daß auch *innerhalb* dieser vielfältige und zum Teil widersprüchliche Erwartungen gegeneinander ausgehandelt werden müssen:

In der *Forschung* konfliktieren potentiell die innerhalb der jeweiligen „scientific community“ entwickelten Paradigmen und Kriterien der auf Generalisierbarkeit gerichteten Theoriebildung und, zumal wenn man die professionelle Tätigkeit einbezieht, die auf womöglich interdisziplinäre Bearbeitung des konkreten Einzelfalls gerichtete praktische Problemlösung; es konfliktieren für manchen auch der Karrierezwang auf regelmäßigen „Ausstoß“ aktueller und individuell zurechenbarer Publikationen und der eigene Wunsch, in Muße langfristig-vertiefend und mit anderen zusammen arbeiten zu können – ganz zu schweigen von den Verunsicherungen durch eine – mit beiden Konfliktebenen zusammenhängende – allgemeine „Sinnkrise“ der Wissenschaften (vgl. KLÜVER 1983).

Im Bereich *Lehre, Beratung und Prüfungen* steht der Hochschullehrer grundsätzlich in denselben „antagonistischen“ Funktionen von „Fördern versus Auslesen“ wie andere Lehrer auch (vgl. NAVE-HERZ 1977), wenn dies auch durch den größeren Beitrag selbstselektiver Entscheidungen der Studierenden verschleiert wird. In der Lehre im engeren Sinne stehen „abzudeckende“ Stoff-Anforderungen der Prüfungsordnungen und „atomisierende“ Auswirkungen der Stundenplanorganisation gegen Wünsche von mindestens Teilen der Studenten- und Hochschullehrerschaft, zusammenhängend und exemplarisch vertiefend arbeiten zu können; auch der einzelne Hochschullehrer erlebt die hochschuldidaktischen Zielkonflikte für die Universität überhaupt, und abwechselnd werden ihm die Rollen eines Experten, Facilitators, Beraters, eines Modells oder einer Autorität aufgetragen. Der Hochschullehrer ist gegenüber dieser „Rollenambiguität“ sehr allein. Explizit wird ihm, anders als dem Studienreferendar, ein anerkannter Satz didaktischer Regeln nicht tradiert. Implizit übernimmt er aus der eigenen Lernerfahrung Bilder des Hochschulunterrichts, eine kollegiale Kommunikation über Lehrprobleme nennenswerten Umfangs besteht nicht. Vielmehr werden wie bei Ärzten oder Richtern bestimmte Teile der professionellen Praxis, der Interaktionen, nicht thematisiert. Schließlich ist für ein mehr als nur zufälliges oder punktuelles Feedback über Auswirkungen der Lehrtätigkeit des einzelnen nicht gesorgt (vgl. BESS 1977, HUBER 1980). In diesem Sinne ist seine Profession nicht reflexiv. Diese Probleme treten in der deutschen Hochschule aufgrund dessen, wie hier Prüfungen abgesondert institutionalisiert, hochschuldidaktische Fortbildung und Unterrichtskritik privatisiert (vgl. BERENDT 1983, DOERRY

1983) und Hochschulen verwaltet werden, noch deutlicher auf als etwa in den USA (vgl. MANDELBAUM 1979). Reflexion und Kommunikation werden aber um so notwendiger, als die Lehrsituation in der Massenhochschule mit dem überkommenen (Wunsch-)Bild von Lehre als symmetrischer Kommunikation oder als Darstellung von Denken unvereinbar wird (vgl. HAGEMANN-WHITE 1976, HOFFMANN-AXTHELM 1977, HUBER 1980).

Entsprechende Entscheidungsprobleme wären auch noch für die beiden weiteren Rollensegmente aufzuführen. Die Andeutungen reichen aber wohl auch so für die Schlußfolgerung aus, daß der Hochschullehrerberuf nicht nur durch eine Rollenüberladung, sondern auch durch erhebliche Rollenambiguität und somit insgesamt durch ein hohes Maß an Rollenschwierigkeiten (role-stress) gekennzeichnet ist (vgl. IPSEN 1976, S. 5 ff.).

Seinen Niederschlag findet das konkret in der *zeitlichen Belastung* des Hochschullehrers: Nur durch Mehrarbeit können die Rollensegmente noch vereinbar gehalten und zugleich die Rollenambiguität „irgendwie“ bewältigt werden. Die aus Abbildung 3 ersichtlichen Zahlen der Arbeitsstunden pro Woche mögen von den Betroffenen übertrieben worden sein, und sie sind im Semester ermittelt, während die sogenannten Semesterferien ein etwas anderes Bild bieten (obgleich sie wegen Prüfungen, Fachtagungen, Praktikabetreuungen, Exkursionen und allfälliger Semestervorbereitung nicht völlig „frei“ sind). Sie werden aber für den Hauptfaktor Lehre auch durch plausible Kalkulationen gestützt: Bei einer (für die Universitäten) erhobenen (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1974) und behaupteten Vor- und Nachbereitungszeit von (durchschnittlich!) 2,5–3 Stunden pro Lehrveranstaltungsstunde ergeben sich allein durch das formelle Lehrdeputat pro Semesterwoche 30 Stunden. Dennoch ist es nicht so sehr dessen Steigerung (von 6 auf 8 Stunden) und seine implizite Vermehrung durch die Anrechnungsfaktoren der Kapazitätsverordnung (vgl. REINISCH 1983, S. 273 ff.) gewesen, die zum allgemein empfundenen Wachsen der Belastung in den letzten Jahren geführt hat: Diese folgt noch stärker aus der wieder gestiegenen Zahl der Studenten, die von je einem Hochschullehrer zu Studium, Hausarbeiten, Prüfungen zu beraten und schließlich zu prüfen sind (vgl. NOELLE-NEUMANN 1980, S. 146 ff.). Diese sogenannte *Betreuungsrelation* ist nach dem Gipfel von 15:1 1960 und dem Bestand von 9:1 1970 inzwischen wieder auf 12:1 im Durchschnitt geklettert – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Hochschulen (vgl. Abbildung 2) und den Fächern (vgl. Abbildung 4)! Nach Annahmen und Berechnungen von PACK (vgl. 1977) folgt aus der Überhöhung der Betreuungsrelation für Professoren die Notwendigkeit von Überstunden auch über das ganze Jahr gerechnet.

Auch eine um einen Unsicherheitsfaktor von 10 % reduzierte Arbeitszeit von 55 – 60 Stunden pro (Semester-)Woche im Durchschnitt und über 60 Stunden in Spitzenpositionen (etwa bei Klinikchefs) muß aber noch Bedenken wecken:

Die Qualität der Arbeit, vor allem in den „weichen“, am wenigsten sanktionierten Tätigkeiten, muß sinken (vgl. PROSS u. a. 1970, S. 63 ff.). Nach der Voruntersuchung von HOFFMANN (vgl. 1980, S. 4 f.) leidet eine Mehrheit unter großen Diskrepanzen zwischen ihren persönlichen Qualitätsstandards und dem, was sie realisieren können (bezüglich Lehre 52–60%, Weiterbildung und Forschung 60–70%). In den Selbstverwaltungs- und der Vielzahl überregionaler Kommissionen und Planungsgremien können die Hochschullehrer ihren Part gegenüber der Bürokratie nicht fundiert genug spielen (vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1979, S. 148 ff.). Mit steigender Arbeitszeit und -vielfalt wird die Regelmäßigkeit und Plan- bzw. Organisierbarkeit der Tätigkeiten immer geringer (vgl. IPSEN 1976, S. 128 f.); insbesondere aber schwindet jede

Abbildung 4: Studenten je Lehrperson/je Professor 1977

je Studenten	Ins- gesamt	Sprach- u. Kul- turwiss.	Wirt- schafts- u. Gesell- schafts- wiss.	Math./ Natur- wiss.	Human- medizin	In- genieur- wiss.	Kunst/ Kultur- wiss.
Lehrperson	11,9	20,1	24,1	10,1	5,1	15,4	19,1
Professor	32,9	55,9	54,7	34,2	29,2	29,8	26,8

(Quelle: WISSENSCHAFTLICHES UND KÜNSTERLICHES PERSONAL DER HOCHSCHULEN 1980, S. 856 ff.)

Kapazitätsreserve für die Bewältigung akuter Krisen und für langfristig notwendige Innovationen (vgl. PROSS u. a. 1970, S. 64), wie an der geringen Ausprägung von hochschuldidaktischen Experimenten und Fortbildung, von Studien- oder Forschungsreformengagement auch ablesbar. Für Geselligkeit und informelle Kommunikation, die solche Extra-Anstrengungen in gewissem Maße ersetzen könnte, fehlt zumal in den so groß gewordenen Hochschulen Raum und Zeit so sehr, daß sie an der Spitze der Desideratenliste steht (vgl. NOELLE-NEUMANN 1980, S. 148; vgl. PROSS u. a. 1970, S. 51 ff.). Die scheinbar naheliegende Lösung einer Entmischung der Funktionen, etwa durch weitere Auslagerung der Forschung aus den Hochschulen, Trennung von Forschungs- und Lehrhochschulen oder -professuren, Einsetzung hauptamtlicher Dekane nach amerikanischem Muster, immer wieder erwogen, stößt jedoch auf Widerstand der Betroffenen selbst, über Statusgruppen und politische Orientierungen hinweg. Im Gegenteil halten die Professoren die Verbindung von Forschung mit Lehre für unverzichtbar (NOELLE-NEUMANN 1980, S. 147 f.). Bisher vorwiegend auf Lehre beschränkte und damit ausgelastete Gruppen (Fachhochschuldozenten, Lehrkräfte des Mittelbaus) fordern besseren Zugang zu den ungleich verteilten und genutzten (vgl. NOELLE-NEUMANN 1978) Forschungsressourcen. Wer nur in der Forschung tätig ist (von Drittmittelangestellten bis hinauf zu Direktoren der Max-Planck-Institute), sucht sich Lehraufträge, Prüfungsberechtigungen und auch Mitwirkung an der Selbstverwaltung zu verschaffen.

Alles dies stimmt mit den auch sonst beobachtbaren Selbsterhaltungsstrategien einer Profession überein: Es darf zwar spezialisiert, aber das sie kennzeichnende Bündel von Tätigkeiten darf nicht aufgeschnürt werden. Wenn trotz der daraus folgenden Arbeitsüberlastung die Berufszufriedenheit der Hochschullehrer zwar von ihnen als sinkend empfunden wird, aber immer noch hoch ist (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1974, NOELLE-NEUMANN 1977), kann dies zwar auch an den - wie für Akademiker insgesamt (vgl. AKADEMIKER... 1980) - hohen Einkünften liegen (die allerdings je nach Nebentätigkeitsgewinnen fachspezifisch sehr unterschiedlich sind und insofern von denen eines Oberstudienrats über die eines Ministerialbeamten bis zu denen eines Chefarztes reichen), der Hauptgrund aber dürfte eben diese Tätigkeitsvielfalt selbst sein. Objektiv ist ein so großer Handlungsspielraum und sind so vielfältige Funktionen ein Merkmal der privilegierten Klasse und ihrem Habitus entsprechend (vgl. BOLTANSKI 1973); subjektiv wird dies wohl als Freiheit zur eigenen Arbeitseinteilung, als ungewöhnliches Maß an Selbststeuerungsmöglich-

keiten (und seien diese angesichts der Überlastung im ganzen auch mehr nur noch symbolisch - vgl. IPSEN 1976, S.39), als Barriere gegen direkte Kontrolle und als Chance von Abwechslung (die, mag sie auch nicht funktional effizient sein, doch vor Erstarrung bewahrt) empfunden - dies beides besonders im Vergleich zu anderen Berufen.

Damit stimmt weiterhin zusammen, daß wie bei anderen Professionen auch als eigentliche Bedrohung des Hochschullehrerberufs und Quell wachsender Unzufriedenheit die „Reglementierung“ von außen, durch die staatliche und hochschulische Bürokratie zumal, erscheint (vgl. NOELLE-NEUMANN/SCHULZ 1979, S.82, 165, 179 f.), ebenfalls über alle Gruppen hinweg, wenn auch ambivalent, insofern diese umschichtig auch nach staatlichem Beistand für Erhalt oder Durchsetzung ihrer jeweiligen Interessen rufen. Solche Tendenzen zur Einschränkung der Handlungsspielräume von Hochschullehrern, je nach politischem Standpunkt als Bürokratisierung oder als politische Repression analysiert (vgl. HOLZKAMP 1977; von „Verinnerlichung zur Selbstrepression“ spricht HIRSCH 1977 S.98), sind in diesem Band vielfach dokumentiert (Verrechtlichung und Standardisierung der Prüfungen, Verstaatlichung der Studiengangsentwicklung, Regulierung und Steuerung der Lehrkapazität, Kontrolle der Nebentätigkeiten), hinzu kommen Bestrebungen, die in den USA unter den Stichworten „efficiency“ und „accountability“ schon stärker entwickelten Verfahren zur Bemessung der Leistungen in Lehre (evaluation of faculty, etwa durch Studenten) und Forschung (etwa durch Zitationsindexe) auch hier einzuführen (vgl. CURTIUS 1981). Dies sind Belege dafür, daß gegen die von den Hochschullehrern behauptete Selbstregulationsfähigkeit zunehmend staatliche Kontrolle auftritt, wie vergleichbar auch wohl gegenüber anderen Professionen.

3.3 Zusammenfassung

Die Universität hat sich in Deutschland von ihrer klassischen Gestalt der Gelehrtenrepublik zu einer Großorganisation entwickelt, in der auch routinemäßige Forschung betriebsförmig organisiert und statt elitärer 5% weniger elitäre 20% des Geburtenjahrgangs ausgebildet werden. Ihren Wandel, den man auf die Forschungsfunktion (vgl. ELLWEIN 1978) wie auf die Lehrfunktion zurückführen kann, spiegelt auch der Wandel des Hochschullehrerberufs. Aus den Ordinarien einer kleinen Elite von außerordentlich hohem Status (Macht über die gesellschaftlich hoch relevanten Examina, Verfügung über Hilfspersonal und Ressourcen, Selbstbestimmung der Arbeit, dazu die Sicherheit eines hohen Staatsbeamten, zuweilen exorbitante Einkünfte - vgl. RINGER 1969, S.34 ff.; vgl. HOFMANN 1970, S.66 ff.) ist eine zahlenmäßig sehr stark gewordene Berufsgruppe von Hochschullehrern geworden, die zwar immer noch hohes soziales Ansehen auf Berufsbewertungsskalen (vgl. DER PROFESSOR... 1977) genießt, aber hierum zu fürchten beginnt (vgl. NOELLE-NEUMANN/SCHULZ 1979, S.27; vgl. PROSS u. a. 1970, S.129 ff.), im übrigen in einigen ihrer Privilegien allmählich eingeschränkt wird, andere (wie Selbstrekrutierung) noch unvermindert besitzt. Diese Entwicklung gilt für alle Industrieländer (vgl. ALTBACH 1978), auch wenn die einzigartige Stellung der einstigen deutschen „Mandarine“ (worin auch eine Kompensation der Schwäche des deutschen Bürgertums gesehen wird) die Kluft hier besonders groß erscheinen läßt oder wenn Italien mit den „robed barons“ noch einzelne fast archaische Elemente von Professorenmacht erhalten hat (vgl. CLARK 1977). Rückzugsschirmmützen zeigen die Unzufriedenheit der ehemals besonders bevorzugten Ordinarien, die anderen Gruppen aber sind offenbar mit ihrem Aufstieg innerhalb der Struktur vorläufig befriedigt worden.

Mit der Stagnation des Hochschulausbaus jedoch entstehen abermals langwierige Aufstiegswege des Nachwuchses, breite Zonen ungesicherter und unterprivilegierter Warte-, Übergangs- und Zeitstellungen um die in Lebenszeitstellungen etablierten Hochschullehrer herum. Hierin liegt ein Unzufriedenheits- und Konfliktpotential, als dessen Ausdruck man auch (in den USA schon länger) die Tendenz sehen kann, sich, früher undenkbar, in den Gewerkschaften zu organisieren („unionism“), die sich, anders als die Standesverbände der Hochschullehrer, vor allem an den Interessen dieser Gruppen orientieren.

Gewerkschaftliche Organisation von Arbeitnehmern statt Standesverband von Professionellen - in der Möglichkeit oder gar dem Trend einer solchen Entwicklung drückt sich allerdings noch mehr aus: NITSCH u. a. (vgl. 1965, S. 32 ff.) haben den Gelehrten des 19. Jahrhunderts als fiktiven Waren-Besitzer charakterisiert, der auf dem Kulturgütermarkt von seinem besonderen Wissen einen privaten und/oder öffentlichen Gebrauch gegen Honorar macht. Auf das Gros der mittleren Hochschullehrer gesehen, überwiegt demgegenüber heute das Bild des beamteten Lehrers oder wissenschaftlichen Angestellten, der in einem bürokratischen Verwaltungsapparat eingesetzt und dort austauschbar ist. Die Charakterisierung des Hochschullehrerberufes als Profession ist damit fragwürdiger geworden. Die darin angelegte Diskrepanz zum überkommenen Selbstbild und zu den daran geknüpften Wünschen zu Selbststeuerung und freier Arbeitsgestaltung wird um so stärker zum Ausbruch kommen, je mehr die inhaltlich bedeutsamen Reste, die oben beschriebene Tätigkeitsvielfalt und der Handlungsspielraum, durch staatliche Reglementierung und Kontrolle bedroht werden.

Andererseits führt das Festhalten an einer so komplexen Rolle, die gegenüber der fortgeschrittenen Arbeitsteilung in anderen Bereichen geradezu anachronistisch wirkt, in Probleme (Qualitätsverlust, Arbeitsüberlastung, Innovationsunfähigkeit), die sich nach dem überkommenen Muster einer Zunft wohl nicht mehr lösen lassen. Ob staatliche Reglementierungen greifen, ist allerdings fraglich; es besteht die Gefahr, daß gegen sie die herkömmliche Rolle in nur konservativ-ständischen Reaktionen verteidigt oder in Resignation und Privatisieren aufgegeben wird. Ein aussichtsreicherer und nach vorn gerichteter Lösungsweg wäre der Versuch, die Vielfalt und den Zusammenhang der Tätigkeiten sich als Gruppe zu erhalten: durch intensivere Kommunikation, Kooperation, Arbeitsteilung und (zeitliche) -rotation innerhalb überschaubarer „Kollektive“. Nach der beschriebenen Sozialisation und Selektion der Hochschullehrer und ihrem gegenwärtig feststellbaren Verhalten zu Kommunikation und Kooperation untereinander (vgl. GLOTZ 1980, NOELLE-NEUMANN 1980, OEHLER u. a. 1978, STARTUP 1979) erscheint es nicht wahrscheinlich, daß sie diesen Weg gehen werden.

4 Einstellungen der Hochschullehrer

Die politischen Einstellungen der Hochschullehrer sind hierzulande nicht so häufig untersucht worden wie die der Lehrer.

Für eine Raffung der Befunde sei hier nur eine Dimension „konservativ-progressiv“ zugrundegelegt, die auf der Ebene der Gesellschaftspolitik durch die Präferenz einer Partei im Rechts-Links-Schema, in der Bildungspolitik durch Bevorzugung einer elitären oder einer egalitären Grundtendenz (Gesamtschule, Durchlässigkeit, Förderung vor Selektion, im engeren Bereich der Hochschulpolitik durch Ablehnung oder Befürwortung einer studentischen Mitbestimmung, einer Angleichung von Hochschultypen und von Status und Rechten innerhalb des wissenschaftlichen

Ludwig Huber/Gerhard Portele

Personals) angezeigt ist. In etwas gewagter Summierung über Länder, Zeitpunkt und Methoden der Erhebungen hinweg zeigen sich dann folgende Tendenzen: (vgl. Abbildung 5):

Abbildung 5: Parteisympathie von Hochschullehrern

	Gesamtbevölkerung ¹	Akademiker ¹	Lehrer ¹	Ärzte/Apotheker ¹	Hochschull. insgesamt ²	Hochschull. Elite ³
SPD	40	32	38	18	36	18
FDP	7	15	13	13	24	13
CDU/CSU	39	39	34	50	24	50
Akademiker ¹ :	Fachrichtung					
	Geistesw.	Naturw.	Jura			
SPD	44	27	24			
FDP	11	20	18			
CDU/CSU	27	35	48			

(Quellen: ¹AKADEMIKER ... 1980; ²INFRATEST 1974; ³WILDENMANN 1968, Erhebung 1967/1968)

- Die Hochschullehrer insgesamt sind in ihren gesellschaftspolitischen Einstellungen weniger konservativ, im Parteienspektrum stärker linksliberal als die Gesamtbevölkerung und auch noch als die Gruppe der Akademiker insgesamt (vgl. Abbildung 5; für Großbritannien: vgl. HALSEY/TROW 1971, S.400 ff.), folgen aber auch den Kurven des generellen politischen Klimas (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1977, S.10); steht der eigene Bereich in Frage (durch Bildungs- und erst recht Hochschulpolitik), treten konservative Haltungen eher hervor.
- Innerhalb der Hochschullehrer wie der Akademiker insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Fächern: Während Sozial- und dann Geisteswissenschaften am stärksten progressiv orientiert sind, erscheinen Natur- und Ingenieurwissenschaften und Medizin, zuweilen auch Rechtswissenschaft am konservativen Ende des Spektrums (vgl. AKADEMIKER... 1980, HALSEY/TROW 1971, HUBER 1974; vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1974, 1977; vgl. PORTELE 1981).
- Je höher die Statusgruppe, desto geringer für jeden Bereich und in allen Fächern die progressiven Tendenzen.

Eine Erklärung dieser Erscheinungen sei mit der schon erwähnten Theorie der wissenschaftlich-technischen Intelligenz als „neuer Klasse“ von GOULDNER (vgl. 1980) versucht. Was für die Intelligenz im allgemeinen gilt, dürfte für die Gruppe Hochschullehrer als ihre Ausbilder, Sozialisatoren und Prüfer erst recht gelten: Sie beansprucht und erwirbt Macht auf Kosten sowohl der alten Besitz- wie der Arbeiterklasse durch die Verfügung über Spezialwissen, das für den Einsatz der Produktionsmittel und zur Legitimation politischer Entscheidungen relevant ist, und sichert sie sich durch die „Ideologie des Professionalismus“ (GOULDNER 1980, S. 40): Kompetenzmonopole, Spezialsprachen und relative Autonomie (vgl. 1). Insgesamt

profitiert sie mit ihrem „kulturellen Kapital“ von der Ideologie der Verwissenschaftlichung aller Bereiche und der Bildungsgesellschaft – daher die relative Unterstützung „progressiver“ Gesellschaftspolitik, auch einer Öffnung der Hochschulen statt Numerus clausus (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1977). Zugleich aber untergräbt tendenziell eine Verbreitung des kritischen Diskurses und der Qualifikationen für ihn wie alle Herrschaft, so auch die ihre; aus dem Grad schon erreichter Macht oder Nähe zu Entscheidungsträgern in Politik und Wirtschaft und Wohlhabenheit mögen sich daher die Unterschiede in den Einstellungen von Professoren in Spitzenpositionen und den an Rang geringeren oder in ihrem Aufstieg blockierten Hochschullehrern erklären (vgl. BOWLES 1972, BOWLES/GINTIS 1976; vgl. GOULDNER 1980, S. 104 ff.), aus der Abstufung der unmittelbaren Relevanz für die Ausübung von Macht zum Teil auch die Gegensätze zwischen den Fächern.

Eine *zweite*, davon allerdings nicht ganz zu trennende Erklärung ist im spezifischen Betrieb und Klima und in der entsprechenden spezifischen Sozialisation in den einzelnen Fächern zu suchen. Der Standpunkt, daß Wissenschaft wertfrei und prinzipiell von Politik zu trennen sei, der Glaube an den Fortschritt in der und durch die Wissenschaft, die Übereinstimmung darüber, was gute Forschung, was deren richtiges Paradigma sei (vgl. HARGENS 1975; vgl. PROSS u. a. 1970, S. 98; vgl. STARTUP 1979, S. 156), und die Grenzziehung gegen Alltagswissen und -sprache und subjektive Betroffenheit und Involvierung: alles dies ist jeweils in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie in der Medizin stärker ausgeprägt als in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit ihrem permanenten Streit um Prämissen, Methoden und Problemdefinitionen und ihrer Betonung individueller Originalität und Kritik. Die von SNOW (vgl. 1967) unterschiedenen „Zwei Kulturen“ sind der Tendenz nach immer noch zu erkennen und setzen sich noch darin fort, daß Technik- und Naturwissenschaftler bei moralischen Urteilen eher eine Recht-und-Ordnung-Moral präferieren, Geistes- und Sozialwissenschaftler eher eine prinzipienorientierte (vgl. PORTELE 1981).

Eine klärende, auch politische Diskussion dieser Zusammenhänge ist in der Bundesrepublik Deutschland auch durch die – allerdings meist verdrängte – Erinnerung an das Versagen der Hochschullehrer aus beiden „Kulturen“ angesichts des Faschismus erschwert. Die Gründe dafür können – außer in der Sorge der Hochschullehrer um ihre bürgerlichen Privilegien – gleichermaßen in politischer Abstinenz, dem Wertfreiheitsgedanken folgend, wie auch in politischem, aber unkritischem Denken, also wiederum auch im Wissenschaftsverständnis gesucht werden (vgl. MEHRTENS/RICHTER 1980, PSYCHOLOGIE UND FASCHISMUS 1979, RINGER 1969).

Diese Erinnerung unterstreicht die Bedeutung, die den Einstellungen der Hochschullehrer politisch und pädagogisch zukommt. Allerdings ist eine direkte Entsprechung zwischen politischen Einstellungen in den oben genannten Hinsichten und dem eigenen didaktischen Handeln der Hochschullehrer, ihrem Umgang mit Studenten im Alltag – also noch jenseits der programmatischen Stellungnahme für oder gegen hochschuldidaktische Reform-Modelle – zwar vielleicht plausibel, aber noch nicht verlässlich nachgewiesen. Der größere Einfluß dieser Einstellungen dürfte sich indirekt über das so unterschiedliche Klima der einzelnen Fachbereiche vermitteln.

AKADEMIKER IN DEUTSCHLAND. Umfrage des „Spiegel“, Hamburg 1980. ALTBACH, PH. G. (Hg.): Comparative Perspectives on the Academic Profession, New York 1978. ANGER, H. u. a.: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen 1960. AXELROD, J.: The University Teacher as Artist, San Francisco 1973. BE-

RENDT, B.: Tutor - Tutorenprogramm. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 742 ff. BERNSTEIN, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972. BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt/M. 1977. BESS, J.L.: The Motivation to Teach. In: J. of High. E. 48 (1977), S. 243 ff. BESS, J.L.: Anticipatory Socialization of Graduate Students. In: Res. in High. E. 8 (1978), S. 289 ff. BOCK, K.D.: Strukturgeschichte der Assistentur. Personalgefüge, Wert- und Zielvorstellungen in der deutschen Universität des 19. und 20. Jahrhunderts, Düsseldorf 1972. BOLTANSKI, L.: L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. In: rev. franç. de sociol. 14 (1973), S. 3 ff. BOLTANSKI, L./MALDIDIER, P.: Carrière scientifique, moral scientifique et vulgarisation. In: Info. sur les sc. soc. 9 (1970), S. 99 ff. BOOS-NÜNNING, U.: Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern, Königstein 1979. BOURDIEU, P./PASSERON, J.L.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971. BOURDIEU, P. u. a.: La défense du corps. In: Info. sur les sc. soc. 10 (1971), S. 45 ff. BOWLES, S.: Widersprüche im amerikanischen Hochschulsystem. In: GORZ, A. (Hg.): Schule und Fabrik. Internationale Marxistische Diskussion 30, Berlin 1972. BOWLES, S./GINTIS, H.: Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradiction of Economic life, New York 1976. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Leitvorstellung für die künftige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Mimeo, Bonn 1979. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Grund- und Strukturdaten. Ausgabe 1980/81, München 1980. BUNDESMINISTER FÜR FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hg.): Bundesbericht Forschung VI, Bonn 1979. BUNDESREGIERUNG: Graduiertenförderungsbericht. Bundestagsdrucksache VIII/2149, Bonn 1978. BUSCH, A.: Stellenplan und Lehrkörperstruktur der Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik und in Berlin (West) 1953/54. Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, hg. v. H. Plessner, Bd. 2, Göttingen 1956. CLARK, B.R.: Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System, Chicago 1977. CURTIUS, C.F.: Evaluation im Hochschulwesen. In: D. Dt. Univ.-Ztg. 37 (1981), 1, S. 17 ff. DER PROFESSOR HÄLT DIE SPITZE. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.11.1977. DOERRY, G.: Unterrichtskritik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 746 ff. ECKSTEIN, B.: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt/M. 1972. ELLWEIN, TH.: Das Selbstverständnis des Hochschullehrers. In: Mitt. d. Hsverb. 26 (1978), S. 149 ff. ELSTERMANN, TH.: Die Altersstruktur der Forscher, Forum des Hochschulverbandes, Heft 10, Bonn 1977. FASHING, J./DEUTSCH, ST.E.: Academics in Retreat. The Politics of Educational Innovation, Albuquerque 1971. FERBER, CH.V.: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954. Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, hg. v. H. Plessner, Bd. 3, Göttingen 1956. GLOTZ, P.: Die kommunikative Dimension verkümmert. In: E. u. W. 32 (1980), 2, S. 24 ff. GOULDNER, A.: Die Intelligenz als neue Klasse, Frankfurt/New York 1980. HABILITATIONEN UND HABILITIERTERTE. In: Wirtsch. u. Stat. (1980), 10, S. 709 ff. HAGEMANN-WHITE, C.: Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität. In: Z. f. Soziol. 5 (1976), S. 80 ff. HALSEY, A.H./TROW, M.: The British Academics, London 1971. HARGENS, L.L.: Anomie und Dissens in wissenschaftlichen Gemeinschaften. In: Köln. Z. f. Soziol. u. Sozpsych., 18. Sonderheft, 1975, S. 375 ff. HIGHER EDUCATION. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins (Robbins-Report), London 1963. HIRSCH, J.: „Selbstrepression“ und Widerstand an den Hochschulen. In: links 9 (1977), 85, S. 97 ff. HOCHSCHULVERBAND (Hg.): Hochschullehrerverzeichnis, Bonn 1979. HOFFMANN, R.W.: Qualitätsminderung trotz Mehrarbeit. In: Universität Göttingen (Hg.): Informationen Nr. 4 vom 10.7.1980, S. 1 ff. HOFFMANN-AXTHELM, D.: Die Lernmöglichkeit, an der Hochschule nachzudenken. In: Ästh. u. Komm. (1977), 29, S. 77 ff. HOFMANN, W.: Hochschule und Herrschaft. In: HOFMANN, W.: Abschied vom Bürgertum, Frankfurt/M. 1970, S. 53 ff. HOLZKAMP, K.: Die Situation an den Hochschulen. In: Bl. f. dt. u. int. Pol. 22 (1977), S. 1448 ff. HUBER, L.: Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. In: N. Samml. 14 (1974), S. 2 ff. HUBER, L.: Die „Pädagogische Eignung“ des Hochschullehrers. In: D. Dt. Univ.-Ztg. (1975), S. 165 ff. HUBER, L. (Hg.): Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere, Heft 12, Hamburg 1980. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG: Hochschulbarometer. Befragung von Lehrenden an

Hochschulen, Sommersemester 1974, München 1974. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG: Befragung des wissenschaftlichen Personals der Hochschulen zur Fortentwicklung von Lehre und Forschung, Wintersemester 1976/77, München 1977. IPSEN, D.: Aspekte der Desorganisation an westdeutschen Hochschulen. Eine Zeitbudgetanalyse. In: IPSEN, D./PORTELE, G.: Organisation von Forschung und Lehre an westdeutschen Hochschulen. HIS-Hochschulplanung 22, München 1976, S. 1 ff. JOAS, H.: Funktionsbedingungen von Wissenschaft und Funktionsprobleme des Arbeitsmarktes. Vorschlag einer empirischen Untersuchung zum Verbleib des akademischen Mittelbaus ausgewählter Hochschulen, Mimeo, Berlin 1980. KARPEN, U.: Hochschullehrernachwuchs und Forschungssicherung. Forum des Hochschulverbandes, Heft 9, Bonn-Bad Godesberg 1979. KICKARTZ, P.: Funktion und Besoldung der Hochschullehrer. In: D. Dt. Univ.-Ztg. (1975), S. 586 ff. KLÜVER, J.: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 78 ff. KROCKOW, CH. GRAF v.: Der Drang zu Höherem. In: Die Zeit vom 10.8.1979. LEWIS, L.S./RYAN, M.N.: The American Professoriate and the Movement toward Unionization. In: High. E. 6 (1977), S. 139 ff. MALLET, S.: Die neue Arbeiterklasse, Neuwied/Berlin 1972. MANDELBAUM, S.J.: The Intelligence of Universities. In: J. of. High. E. 50 (1979), S. 697 ff. MANN, R.D.: The Multiple Goals of Teaching. In: BUXTON, TH. H./PRICHARD, K. W. (Hg.): Excellence in University Teaching, Columbia 1975, S. 39 ff. MEHRTENS, H./RICHTER, ST.: Naturwissenschaft, Technik und NS-Ideologie. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte des Dritten Reiches, Frankfurt/M. 1980. MEYER, J. W.: The Effects of Education as an Institution. In: Am. J. of Sociol. 83 (1977), S. 55 ff. NACHWUCHSFRAGEN IM SPIEGEL EINER ERHEBUNG 1953-1956, bearb. v. I. Asemissen, R. Frenzel, D. Goldschmidt, Ch. Graf v. Krockow u. H. Plessner, Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, hg. v. H. Plessner, Bd. 1, Göttingen 1956. NAVE-HERZ, R.: Die Rolle des Lehrers, Neuwied/Darmstadt 1977. NITSCH, W.: Hochschule. Soziologische Materialien. Heidelberg 1967. NITSCH, W.: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung unter Mitarbeit v. W. Weller, K. Dörner, K. Hüfner u. S. Kleemann, Weinheim 1973. NITSCH, W. u. a.: Hochschule in der Demokratie, Berlin/Neuwied 1965. NOELLE-NEUMANN, E.: Die Lage der Forschung an den Universitäten. Vortrag vor der Jahresversammlung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft am 26.4.1977, Mimeo, Essen 1977. NOELLE-NEUMANN, E.: Beabsichtigte und unbeabsichtigte Einflüsse in der Forschungsförderung. In: Wirtsch. u. W. 26 (1978), 4, S. 6 ff. NOELLE-NEUMANN, E.: Die Arbeitssituation der Professoren. In: Mitt. d. Hsverb. 28 (1980), S. 143 ff. NOELLE-NEUMANN, E./SCHULZ, R.: Ergebnisse einer Repräsentativumfrage. In: Hochschule und Gesellschaft. Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Ministers für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Heft 39, Villingen 1979, S. 2 ff. OEHLER, CH. u. a.: Organisation und Reform des Studiums. Eine Hochschullehrerbefragung. HIS-Hochschulplanung 29, München/New York 1978. PACK, L.: Arbeitszeit und Arbeitstempo der Hochschullehrer. Forum des Hochschulverbandes, Heft 13, Bonn-Bad Godesberg 1977. PARSONS, T.: The Social System, New York 1951. PARSONS, T./PLATT, G. M.: Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase. In: HURRELMANN, K. (Hg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976, S. 186 ff. PAULSEN, F.: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium (1902), Hildesheim 1966. PEISERT, H./FRAMHEIN, G.: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1979. PORTELE, G.: Entfremdung bei Wissenschaftlern, Frankfurt/M. 1981. PRAHL, H.-W.: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München 1978. PRAHL, H.-W.: Geschichte der Hochschule bis 1945. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 151 ff. PREUSS, U.K.: Hochschulselbstverwaltung und Staat. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 291 ff. PROSS, H. u. a.: Professoren in der Provinz. Eine Erhebung an der Justus-Liebig-Universität, Gießen 1970. PSYCHOLOGIE UND FASCHISMUS. In: Psych. u. Gesellschkrit. 3 (1979), 12. REINISCH, H.: Die Ökonomie des Hochschulwesens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 265 ff. RINGER, F.: The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community 1890-1933, Cambridge (Mass.) 1969. SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek 1963. SCHELSKY, H.: Berufsbild und Berufswirklichkeit des Professors. In: MIKAT, P./SCHELSKY, H. (Hg.): Grundzüge einer neuen Universität, Gütersloh 1966, S. 21 ff. SCHNEIDER, H.: Die Amtsbezeichnung „Professor“. Ein Rechtsgutach-

Ludwig Huber/Gerhard Portele

ten. In: Mitt. d. Hsverb. 26 (1978), S. 77 ff. SNOW, C.: Die zwei Kulturen, Stuttgart 1967. SODEN, K. v./ZIPFEL, G.: 70 Jahre Frauenstudium, Frauen in der Wissenschaft, Köln 1979. SOMMERKORN, I. N.: Frauen (in der Hochschule) In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 501 ff. SPERLING, E.: Neurosen bei Studenten. In: D. Berlin. Ärztekam. 5 (1968), S. 243 ff. STARTUP, R.: The University Teacher and His World, Farnborough 1979. STEINERT, H.: Die Strategien des sozialen Handelns, München 1972. TEATHER, D. C. B. (Hg.): Staff Development in Higher Education. An International Review and Bibliography, London/New York 1979. TROW, M. (Hg.): Teachers and Students. Aspects of American Higher Education, New York 1975. TROW, M./FULTON, O.: Research Activity in American Higher Education. In: TROW, M. (Hg.): Teachers..., New York 1975, S. 39 ff. WAGEMANN, C.-H.: Defizite praxisorientierter Qualifikationen von Hochschullehrern. In: FREIDANK, G. u. a. (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule, Frankfurt/M. 1980, S. 26 ff. WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf (1919). In: WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. v. J. Winckelmann, Tübingen 1951, S. 566 ff. WEBLER, W.-D.: Geschichte der Hochschule seit 1945. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 169 ff. WILDENMANN, R.: Eliten in der Bundesrepublik. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung über Einstellungen führender Positionsträger zur Politik und Demokratie, Mimeo, Mannheim 1968. WILENSKY, H. C.: Arbeit, Karriere und soziale Integration. In: LUCKMANN, TH./SPRONDEL, W. M. (Hg.): Berufssoziologie, Köln 1972, S. 318 ff. WILKE, A. S. (Hg.): The Hidden Professors, Westport/London 1979. WISSENSCHAFTLICHES UND KÜNSTLERISCHES PERSONAL DER HOCHSCHULEN. In: Wirtsch. u. Stat. (1980), 12, S. 856 ff. WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neugliederung des Lehrkörpers an den wissenschaftlichen Hochschulen, Tübingen 1965. WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Köln 1980.