

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-39-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Lorenzo D'Amore, Avellino (Italien), <http://negative-film.tumblr.com/>

Cartoon Umschlagrückseite: Dirk Meissner, Köln

Hochschulforschung von innen und seitwärts Sichtachsen durch ein Forschungsfeld

Peer Pasternack:

Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion.....6

Martin Winter:

Topografie der Hochschulforschung in Deutschland25

Margret Bülow-Schramm, René Krempkow:

Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der
Hochschulforschung auf dem Prüfstand.....50

Isabel Steinhardt, Christian Schneijderberg:

Hochschulforschung als Gemischtwarenladen. Karrieremöglichkeiten
des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem heterogenen Feld63

Sigrun Nickel, Saskia Ulrich:

Hochschul- und Wissenschaftsforschung zwischen Datenvielfalt
und -zentralisierung. In welche Richtung geht die Entwicklung?76

Marianne Merkt:

Hochschuldidaktik und Hochschulforschung.
Eine Annäherung über Schnittmengen.....92

Susann Kunadt, Anke Lipinsky, Andrea Löther,

Nina Steinweg, Lina Vollmer:
Gender in der Hochschulforschung. Status Quo und Perspektiven106

Ulrich Teichler:

Hochschule und Beruf als Gegenstandsbereich der
Hochschulforschung.....118

Friedrich Stratmann:

Es waren zwei Königskinder ... der Graben war viel zu tief?
Hochschulberatung und Hochschulforschung133

Elmar Schüll:

Zukunftsforschung + Hochschulforschung =
Hochschulzukunftsforschung?148

FORUM

Reinhard Kreckel:

Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung..... 161

Veit Larmann:

Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen..... 176

Heinke Röbbken:

Wie verändern sich wissenschaftliche Publikationsaktivitäten im Laufe einer akademischen Karriere? Eine empirische Analyse am Fallbeispiel der Erziehungswissenschaft 190

PUBLIKATIONEN

Rezension: Tobias Wolbring (Hg.): Fallstricke der Lehrevaluation
(*Kalle Hauss*) 204

Peer Pasternack, Daniel Hechler, Tim Hutschenreuter:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945..... 208

Autorinnen & Autoren..... 219

Peer Pasternack
(Hrsg.)

Hochschulforschung von innen und seitwärts
Sichtachsen durch ein Forschungsfeld

Reload oder Reboot?

Hochschulforschung in der Diskussion

Peer Pasternack
Halle-Wittenberg

1. Verfremdung

Hochschulforschung ist so etwas ähnliches wie Verkehrsunfallforschung, nur dass ihre Verkehrsunfälle halt Hochschulen sind. Jenseits ihrer Gegenstände unterscheiden sich beide Forschungsfelder nur wenig voneinander. Sowohl

Hochschul- als auch Verkehrsunfallforschung müssen auf ihr Thema, dessen Praxisstruktur gehorchend, wesentlich unter dem Aspekt des Misslingens schauen. Dabei zielen beide darauf, dass die von ihnen untersuchten Handlungssysteme, also die Hochschulen und der Straßenverkehr, weniger unfallgeneigt werden und dass die Unfallschwere reduziert werden kann. Während die Verkehrsunfallforscherin keine Sympathien für Verkehrsunfälle haben sollte, darf der Hochschulforscher allenfalls eine distanzierte Affinität zu Hochschulen aufweisen. Sowohl Hochschul- als auch Verkehrsunfallforschung benötigen multiple fachliche Perspektiven, um ihre komplexen Gegenstände erfassen zu können:

■ In der Verkehrsunfallforschung geht es gleichermaßen um kinetisch bedingtes Verformungsverhalten oder die Legierung von Materialien wie um Verkehrswegeführung, die Wirksamkeit von technischen Assistenzsystemen oder aktive und passive Sicherheit. Sie befasst sich ebenso mit der Psychologie des Autofahrers, dessen Fahrverhalten – normenkonform bzw. -abweichend –, der Interaktion der Verkehrsteilnehmer/innen wie mit der Methodik der Unfallaufnahme und -auswertung. (Vgl. z.B. autorenteam GbR 2007)

■ Stark vergleichbar die Hochschulforschung: Sie widmet sich z.B. der Kollisionsmechanik paralleler Hochschulreformen oder der Komponentenverträglichkeit unterschiedlicher Hochschulentwicklungen. Sie interessiert sich für die Beschleunigungseffekte von Reformaktivitäten. Dabei wiederum muss die sogenannte negative Beschleunigung, also Bremsvorgänge, notgedrungen besonders interessieren – z.B. Bremswirkungen auf

nasser Fahrbahn, etwa die Umstellung von Programm- auf Systemakkreditierung unter Beibehaltung aufgebauter Akkreditierungsstrukturen. Die Hochschulforschung untersucht die Wirksamkeit managerialer Assistenzstrukturen und die Sichtverhältnisse bei Reformprogrammierungen (hier besonders häufig: Dämmerungshelligkeit). Sie nimmt die aktive und passive Unsicherheit bei der Hochschulorganisationsentwicklung in den Blick, ebenso dynamisierende oder sedierende Wirkungen des Beteiligungsverhaltens der Hochschulangehörigen und Fehlfunktionen von Studienreformen. Schließlich entwickelt sie Methodiken der Evaluation von Zielerreichungen und -verfehlungen hochschulentwickelnder Maßnahmen (also häufig genug: Unfallaufnahme und -auswertung).

Mit jeweils ringsherum zusammengeklauten Theorien und Methoden durchleuchten Verkehrsunfall- wie Hochschulforschung ihre Gegenstände. Letztere bedient sich hier vor allem bei ihren Quellendisziplinen: Soziologie, Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Auch haben Verkehrsunfall- wie Hochschulforschung jeweils eine ausdifferenzierte und selbstständig organisierte pädagogische Schwester, die sich den sozial erwünschten Verhaltensänderungen widmet: die Verkehrserziehung und die Hochschuldidaktik.¹

Bei genauer Betrachtung gibt es dann aber doch noch gewichtige Unterschiede. Diese betreffen zum einen die praktischen Wirkungen der beiden Forschungsfelder, zum anderen das Verhältnis von Anbietern und Nachfragern der jeweiligen Expertise. Die Wirkungen:

■ Aus den Ergebnissen der Verkehrsunfallforschung lassen sich in durchaus komfortabler Weise Veränderungsoptionen ableiten. Wenn das Verformungsverhalten eines Karosserierahmens als gefahrengeeignet erkannt wird, beginnen entsprechende Testreihen im Versuchslabor, die zu einer neuen technischen Lösung führen. Wenn Autofahrer Blickkontakte mit Fußgängern benötigen, um diese, statt als feindliche Wesen, als Angehörige des eigenen Stammes erkennen zu können, dann lässt sich straßenquerenden Fußgängern empfehlen, Blickkontakt durch die Windschutzscheibe zu suchen.

■ Die Hochschulforschung dagegen hat keine Experimentallabore, sondern kann allenfalls Pilotprojekte und Modellvorhaben anregen. Geht ein solches schief, war es zwar nur ein Versuch, aber einer mit realen Wirkungen. Hinweise der Hochschulforschung zu nötigen Verhaltensänderungen dagegen kranken daran, dass sie typischerweise verfestigte Muster

¹ zu letzterer vgl. den Beitrag von Marianne Merkt in diesem Themenschwerpunkt

der akademischen Kultur infragestellen. Sie können deshalb meist erst über den Wechsel akademischer Generationen hinweg durchschlagende Wirkungen entfalten.

Beim Verhältnis von Anbietern und Nachfragern der jeweiligen Expertise kann die Verkehrsunfallforschung auf einen starken Interessenten an ihren Ergebnissen vertrauen: die Versicherungswirtschaft. Wo Verkehrsunfälle weniger teuer werden, sinken die nötigen Versicherungsleistungen. Das steigert die Neigung, präventive Forschung zu finanzieren. Hochschulreformen dagegen sind nicht versichert und nicht zu versichern. Kostenträchtig sind sie gleichwohl. Es fallen also gleichsam Versicherungsprämien an, ohne im Schadensfall auf Entschädigung hoffen zu können.

Vor diesem Hintergrund sind die Nachfrager der Hochschulforschungsexpertise zugleich stark und schwach. Ihre Stärke ziehen sie daraus, dass sie mit Beauftragungen und Ausschreibungen Themen setzen können. Ihre Schwäche ist, dass Schadenersatz für ‚falsche‘ Forschung und Beratung nicht einzutreiben ist. Letzteres macht unzufrieden. Also wird versucht, der Schwäche die Stärkung der Stärke entgegenzusetzen.

Der Wissenschaftsrat scheint das in seinem nun vorgelegten Positionspapier „Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland“ einerseits problematisch zu sehen: „Die Bedeutung der empirischen Hochschulforschung für Zwecke der wissenschaftlichen Politikberatung ist ... einer der wesentlichen Gründe für eine bis heute unvollkommene epistemische Stabilisierung des Feldes im Sinne eigener Theorie- oder Methodenentwicklung“ (Wissenschaftsrat 2014: 18).

Andererseits verweist er – konditioniert – auf das Gegenteil. Der internationale Vergleich zeige: Praxisnähe müsse nicht zwingend zu Lasten der Grundlagenforschung gehen, „sofern sich zwischen Wissenschaft und Praxisakteuren ein System der ‚intelligenten Nachfrage‘ nach einem wissenschaftlich fundierten Angebot einpendeln kann“ (ebd.: 20).

Diese Unentschiedenheit kommt nicht von ungefähr. Auch ein kundiges Nachfrageverhalten befreit die Hochschulforschung nicht umstandslos aus einem zentralen Dilemma. Dieses resultiert aus der Anforderungsmixtur, der sie sich gegenüber sieht: Umstandslos werden sowohl Forschung als auch evaluative Tätigkeiten als auch Beratung erwartet. Intern wird das mit der Simulation, alles gleichermaßen zu beherrschen, beantwortet. Ins Epistemische gewendet: Die Hochschulforschung soll

- Erklärungen für Großtrends entwickeln, die ohne beträchtlichen Theorieaufwand nicht zu gewinnen sind,²
- dabei aber typischerweise auch einzelfallsensibel vorgehen und entsprechend fallrelevantes, also fallgebundenes Wissen produzieren,
- das wiederum sich auszeichnen soll durch sowohl allgemeine wie konkrete Präzision als auch rezipierbare Verständlichkeit.

Dass dies Schwierigkeiten erzeugt, hat systematische Gründe. Warren Thorngate (1976) macht mit seinem „Postulat der angemessenen Komplexität“ darauf aufmerksam, dass sozialwissenschaftliche Forschung immer nur zwei der drei metatheoretischen Tugenden erreichen könne: allgemein, genau und/oder einfach zu sein. Das lässt sich an der Hochschulforschung gut nachvollziehen: Sobald sie genau und einfach zu sein versucht, sind die Ergebnisse nicht mehr allgemein, sondern nur sehr begrenzt nutzbar (also z.B.: keine Großtrends entdeckt, bestätigt oder widerlegt). Ist die Hochschulforschung auf sowohl allgemeine als auch einfache Aussagen gerichtet, dann fehlt es ihr an Genauigkeit (also: die untersuchten Einzelfälle verfehlt, wenigstens teilweise). Strebt sie ebenso allgemeingültige wie genaue Ergebnisse an, ist sie nicht mehr einfach, sondern komplex (also: für die Praxisakteure unverständlich und daher leicht für überflüssig erachtet).

2. Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung

2010 hatte das BMBF seine Ausschreibung der Förderlinie „Wissenschaftsökonomie“ mit einer zupackenden Einschätzung der adressierten Forschungsfelder eingeleitet. Gemessen „am Umfang der vorhandenen Forschungskapazitäten, am Grad ihrer Institutionalisierung oder dem nur rudimentär entwickelten Wissenstransfer in die Praxis der Hochschulen“ sei die Forschungslage „unzureichend und der Umfang wissenschaftlich abgesicherten Wissens um die Organisation Hochschule (daher) noch eher gering“. (BMBF 2010)

Hier entwirft der Wissenschaftsrat nun, vier Jahre später, ein anderes Bild. Zusammengefasst: (a) das Wissen über Hochschulen sei unzureichend, doch (b) ergebe sich dieser Umstand nicht trotz vorhandener üppiger Kapazitäten, sondern entspreche (c) ziemlich exakt dem geringen Umfang der vorhandenen Forschungsstrukturen und der prekären Institu-

² vgl. hier auch die spezifische Perspektive des Beitrags von Elmar Schüll in diesem Themenschwerpunkt

tionalisierung der einschlägigen Forschung. (Vgl. Wissenschaftsrat 2014: 13-20)

Anders als die Hochschulforschung aber, so die BMBF-Ausschreibung von 2010 weiter, habe sich die „deutsche soziologische Wissenschaftsforschung ... erhebliches Renommee erworben“ und werde auch international rezipiert. Da jedoch auch dort wissenschaftsökonomische Beiträge unterrepräsentiert seien, sollten nun die wirtschaftswissenschaftlichen Forschungskapazitäten zu Wissenschaft „und hier insbesondere zum Subsystem Hochschulen“ gestärkt werden. (BMBF 2010)

So geschah es dann auch. Die Projekte der Förderlinie kommen 2014 zum Abschluss. Ob dann große Durchbrüche in der Wissenschaftsökonomie bekannt werden, ist einstweilen ebenso ungewiss wie noch nicht auszuschließen. Das Positionspapier des Wissenschaftsrates verortet die relevanten inhaltlichen Fragen nun aber ohnehin überwiegend an anderen Stellen. Weitgehend unerforscht nennt es „zum Beispiel“:

- „die Effekte der noch relativ neuen organisationalen Verschränkungen von außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Hochschulen bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung von Funktionsrollen und Profilen für Forschung und Lehre sowie hierauf bezogenen Karrierechancen in den jeweiligen Organisationstypen“;
- „die wissenschaftliche Beschreibung und Erklärung von neuen Einflussfaktoren auf die Leistungen in Forschung und Lehre – zu denken ist hierbei vor allem an große Forschungsinfrastrukturen (*Big Science* versus *Small Science*), intermediäre Akteure (Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen) oder an ein wachsendes mediales und öffentliches Interesse am Vergleich wissenschaftlicher Performanz (*Ratings* und *Rankings*)“;
- „die zunehmende Verschränkung von Forschungszusammenhängen zwischen Wirtschaftsunternehmen, Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten mit ihren Auswirkungen auf die Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisse und die industrielle Innovationsfähigkeit“ (Wissenschaftsrat 2014: 28);
- den internationalen Vergleich von Wissenschaftssystemen und tertiärer Bildung;
- die „Interdependenzbeziehungen der Wissenschaft und ihrer Organisationen zu ihren gesellschaftlichen Umwelten“;
- „Governance und Organisation von multifunktionalen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen“;
- „neue Arten der Erzeugung und Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens (Medien, Kommunikations- und Distributionsformen)“. (Ebd.: 47)

Eine Systematik, die diese Perspektive auf die Defizite strukturiert, ist dieser Themensammlung nicht unmittelbar abzulesen. Sie wird einer künftigen „Formulierung einer feldübergreifenden Forschungsagenda mit

eindeutigen Forschungsprioritäten“ überantwortet (ebd.: 45). Möglicherweise liegt aber – hochschulforschungsbezogen – ein Unbehagen zugrunde, für das man tatsächlich Anlässe entdecken kann: die Konzentration auf die Hochschulen als institutionelle Form.

Die Hochschulforschung behandelt die Hochschulen als Steuerungsgegenstand und Regulierungssystem, als Rahmen individueller Karrieren,³ als Organisatoren von Lehr-Lern-Prozessen, als Beschleuniger sozialen Aufstiegs usw. Hält man sich das vor Augen, dann mag sich ein blinder Fleck der Hochschulforschung entdecken lassen: die Inhalte der untersuchten Form, also die Wissenschaft.

Zum Beispiel gab und gibt es allerlei Bedürfnisse der hochschulischen Praxis, um die deutschen Bologna-Unfallfolgen zu reparieren. Dazu werden teils alternative, teils ergänzende Studieninhalte und curriculare Arrangements benötigt, sofern auch unter Bedingungen expandierter Hochschulbildungsbeteiligung und strukturierter Studiengangsabläufe Persönlichkeitsentwicklung aus Bildung und Bildung aus Wissenschaft erwachsen soll.

Was da benötigt wird, suchen sich aber die Lüneburger oder Friedrichshafener Hochschulpraktiker aus internationalen Beispielen selbst zusammen. Die Hochschulforschung ist damit nicht zur Stelle gewesen. Die Hochschuldidaktik hat die sog. Schlüsselqualifikationen im Angebot – wenn auch nur ersatzweise, da anspruchsvolleres als „ASQ“-Module (also häufig: stricken ohne Wolle) nicht durchsetzbar ist.

Parallel kommen Hochschulforschung und -didaktik zu Ergebnissen wie dem, dass die zeitliche Beanspruchung im Bologna-Studium kein reales, sondern ein Wahrnehmungsproblem sei: Man müsse halt 17stündige wöchentliche Vorlesungspflichten auf das gesamte Semester, also incl. vorlesungsfreier Zeit, umrechnen. Dann ergäben sich nur noch gemütlche neun Stunden Präsenzbeanspruchung. (Vgl. Schulmeister 2011: 3)

Insgesamt aber scheinen die diversen Unzufriedenheiten, wenig überraschend, aus miteinander unverträglichen Motiven gespeist zu sein. Politik und Hochschulen finden die Angebote der Hochschulforschung zu wenig praxisrelevant oder/und nicht operativ umsetzbar. Wissenschaftler/innen aus Nachbarbereichen erblicken fachliche Selbstbeschränkungen oder Beschränktheiten, die sich wohl nur mit der zu engen Kopplung an den merkwürdigen Gegenstand und sein ihn umwebendes Interessengeflecht erklären ließen. Vertreter partikularer Interessen sind voller Ver-

³ vgl. den Beitrag von Susann Kunadt, Anke Lipinsky, Andrea Löther, Nina Steinweg und Lina Vollmer in diesem Themenschwerpunkt

wunderung über den Affirmationsgrad, den die Forschungsergebnisse regelmäßig erreichten. Die Hochschulforschung selbst sieht sich institutionell unterversorgt sowie zwischen Forschung und Beratung aufgerieben.

Und so wächst ein rettender Gedanke: Manches ließe sich vielleicht bessern, wenn es gelänge, Hochschul- und Wissenschaftsforschung stärker aufeinander zu beziehen:

„Angesichts der ... zunehmend vernetzten Problemstellungen und Anforderungen im Wissenschaftssystem und neuer Formen der Bildungsübergänge und Karriereverläufe im Spannungsfeld Schulen – Hochschulen – außeruniversitäre Forschungseinrichtungen – Industrie plädiert der Wissenschaftsrat ... dafür, die Kooperationen vor allem zwischen den Forschungsfeldern der empirischen Wissenschaftsforschung und der empirischen Hochschulforschung zu verstärken.“ (Wissenschaftsrat 2014: 10)

Worauf würde man dabei aufbauen können?⁴

3. Wissenschafts- und Hochschulforschung

Zunächst handelt es sich um zwei in differenziertem Maße, aber jeweils schwach institutionalisierte Bereiche. Sie zeigen, dass man in unterschiedlichen Strukturmustern marginalisiert sein kann. Der Wissenschaftsrat macht dies in seinem Positionspapier an zwei Aspekten fest: zum einen der geringen Größe der meisten Einrichtungen, also der geringen Zahl der dort tätigen Wissenschaftler/innen; zum anderen dem Umstand, dass für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung z.Z. keine universitären oder außeruniversitären Kerninstitute existierten (Wissenschaftsrat 2014: 15f.):

■ Das Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, das WZB und das Fraunhofer ISI hätten ihre Beschäftigung mit empirischer Wissenschaftsforschung durch Wissenschaftler/innen auf institutionellen Planstellen weitgehend abgebaut. Das Institut für Wissenschafts- und Technikforschung an der Universität Bielefeld (IWT) wurde 2012 aufgelöst. In München und Bonn gab es aber auch Neugründungen, wenn auch nur durch Stiftungsmittel ermöglicht. (Vgl. ebd.: 17)

■ Die Hochschulforschung hat im wesentlichen fünf institutionelle Bastionen: HIS-IHF bzw. DZHW, künftig mit iFQ und damit wissenschaftsforscherisch erweitert, INCHER Kassel, IHF München, HoF Halle-Wittenberg und CHE in Gütersloh.

⁴ vgl. auch den Beitrag von Martin Winter in diesem Themenschwerpunkt

■ Im übrigen verteilen sich die weiteren Potenziale vorwiegend auf Einzelprofessuren an Hochschulen, häufig nur durch individuelle Forschungsinteressen verstetigt.

Inhaltlich sind die Horizonte und thematischen Abdeckungsfelder der Wissenschafts- und der Hochschulforschung differenziert und könnten sich gegenseitig ergänzen. Die Wissenschaftsforschung im weiteren Sinne ist deutlich breiter angelegt, insofern sie auch Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie umfasst. Hochschulforschung könnte in die Partnerschaft die Bildungsforschung mit einbringen, die sie als Hochschulbildungsforschung auch ist.

Einige blinde Flecken teilen die Wissenschafts- und Hochschulforschung miteinander. Manche Themen sind völlig unterbelichtet. In der Hochschulforschung betrifft das etwa die Hochschulfinanzierung als ein seit Jahrzehnten zentrales praktisches Problem,⁵ und analog liegen Defizite der deutschen Wissenschaftsforschung vor allem in der Wissenschaftsökonomie. Das Wissenschafts- und Hochschulrecht ist jenseits der Wissenschafts- und Hochschulforschung organisiert. Sobald es um das Organisieren von Wissenschaft geht, informieren Hochschul- und Wissenschaftsforschung einträchtig vor allem darüber, dass insbesondere Universitäten keine Organisationen sind und sein können. Eine importierte und heftig erklärungsbedürftige Metapher – das Cabbage-can-Modell (Cohen/March/Olsen 1972) – avancierte dabei zu so etwas wie einem organisationsanalytischen Dogma.⁶

Allerdings macht der Wissenschaftsrat (auftragsgemäß) mit seinem Positionspapier eine Einschränkung, die einige der wechselseitigen Anregungspotenziale suspendiert: „empirische“ Wissenschafts- und Hochschulforschung.⁷ Auch wenn die historisch-hermeneutischen und norma-

⁵ Abgesehen von den Beiträgen des CHE (vgl. etwa Berthold/Gabriel/Ziegele 2007), ansonsten springt hier am ehesten noch der Bildungsökonomische Ausschuss des Vereins für Socialpolitik in die Bresche; HIS-Hochschulforschung/DZHW ergänzt mit seinen Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichen für die Mikro- und Mesoebene immerhin die Datengrundlagen der Bundesstatistik.

⁶ Obgleich es inzwischen ja doch auch jenseits des liberalistischen Mantras von der Hochschule als Wettbewerbssubjekt Darstellungen gibt, die präziser informieren. Siehe auch den Beitrag von Friedrich Stratmann in diesem Themenschwerpunkt.

⁷ „[...] Die Bereitstellung dieses Wissens wird von der Wissenschafts- und Hochschulforschung erwartet, wobei die mit empirischen Forschungsmethoden arbeitenden Disziplinen in den beiden Feldern eine Schlüsselposition einnehmen: Sie erheben die Forschungsdaten, denen als Grundlage für heutige und künftige Analysen zur Beschreibung und Lösung der Herausforderungen in Wissenschaft und tertiärer Bildung herausgehobene Bedeutung zukommt.“ (Wissenschaftsrat 2014: 10). Vgl. auch die Methodenbeschreibung ebd.: 12f.

tiven Forschungsrichtungen inzwischen gleichfalls empirisch arbeiten, so meint das Wissenschaftsratspapier doch mehrerlei nicht: Wissenschafts- und Hochschulgeschichte, Wissenschaftstheorie sowie Wissenschafts- und Hochschulrecht werden weiterhin als Untergliederungen den Geschichtswissenschaften, der Philosophie und der Rechtswissenschaft zugewiesen.

Im Falle der historischen Wissenschaftsforschung heißt das praktisch: Abbau einerseits⁸ und Marginalisierung im Rahmen von Technik- bzw. Naturwissenschafts- und Medizingeschichte andererseits. Umgekehrt taucht im Wissenschaftsratspapier die Hochschuldidaktik nur am Rande auf (Wissenschaftsrat 2014: 18), obgleich sich eine Reihe ihrer Einrichtungen und Vertreter/innen deutlich in Richtung allgemeiner Hochschulforschung profiliert hat, nicht zuletzt durch empirische Forschungsprogramme.

Zum Wissenschafts- und Hochschulrecht heißt es aber auch, dass dieses bei der institutionellen Stabilisierung der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung zu berücksichtigen sei, da ihm eine im internationalen Vergleich hervorgehobene Bedeutung zukomme:

„Diese erwächst aus der weltweit einmaligen verfassungsrechtlichen Bedeutung der Wissenschaftsfreiheit in Art. 5 GG (und deren Folgen z.B. für das Arbeitsrecht wissenschaftlicher Beschäftigter) sowie der Existenz von sechzehn Hochschulgesetzen mit jeweils unterschiedlichem Regulierungsinhalt und Regulierungsdichte auf Länderebene.“ (Ebd.: 28f.)

Insgesamt aber enthält die Einschränkung „empirisch“ im Wissenschaftsratspapier eine Fokussierung auf quantitative und qualitative Wissenschafts- und Hochschulsoziologie zzgl. Science Policy Studies: „empirische Wissenschaftsforschung im sozialwissenschaftlichen Kontext“ (ebd.: 26). Die anderen Bereiche scheinen deshalb nicht so vordringlich behandlungsbedürftig zu sein, weil sie nach Ansicht des Wissenschaftsrates gut aufgestellt sind:

„Dies gilt vor allem für den durch ein Max-Planck-Institut und weitere außeruniversitäre Einrichtungen abgedeckten Bereich der Wissenschaftsgeschichte sowie für die an Universitätsprofessuren betriebene Forschung zur Hochschulgeschichte – insbesondere zur historischen Entwicklung der deutschen Universität – sowie zum Wissenschafts- und Hochschulrecht. Bereiche wie

⁸ Von 1997 bis 2011 sind von ursprünglich bundesweit 27,5 wissenschaftshistorischen Professuren zwölf abgebaut worden (Berwanger et al. 2012: 33). Das Wissenschaftsratspapier charakterisiert die „nichtempirischen“ Zweige der Wissenschaftsforschung als institutionell „gut abgedeckte Bereiche“ (Wissenschaftsrat 2014: 25). Vor der Vergleichsfolie der schwachen Institutionalisierung der Wissenschaftssoziologie mögen bundesweit 15,5 Professuren für Wissenschaftsgeschichte als komfortabel erscheinen.

die Wissenschaftsphilosophie und die Innovationsforschung sind ebenfalls im Rahmen universitärer und – im Falle letzterer – auch außeruniversitärer Forschung in Wirtschafts- und Technikforschungsinstituten gut abgedeckt und international relevant.“ (Ebd.: 25)

Doch solle die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung „jederzeit auch offen bleiben für die mit erkenntnistheoretischen, historisch-hermeneutischen und normativen Methoden arbeitenden Disziplinen“ (ebd.: 28).⁹ 2013 hatte der Wissenschaftsrat auch noch für eine weitergehende Integration plädiert, nämlich „von Frage- und Problemstellungen aus den Bereichen der empirischen Hochschul-, Bildungs-, Wissenschafts- und Organisationsforschung“ (Wissenschaftsrat 2013: 10).

Ob die Fokussierung auf die empirische Forschung, wie sie das Positionspapier vom April 2014 bestimmt, vorteilhaft ist, um Wissenschafts- und Hochschulforschung aneinander heranzuführen, lässt sich prüfen: anhand der bisherigen Handelsbilanz zwischen Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung. Diese fällt im Grundsatz zugunsten letzterer aus, d.h. die Wissenschaftsforschung hat hinsichtlich wirkungsintensiver Erklärungskonzepte einen Exportüberschuss gegenüber der Hochschulforschung. Letztere wird (unter anderem) im Anschluss daran dann empirisch:

⁹ Anlässe dafür gibt es auch jenseits kollegialer Freundlichkeit. Vgl. etwa Paletscheks (2001; 2002) Erledigung der landläufigen Annahmen über die Wirkungsmacht der Humboldtischen Universitätskonzeption im 19. Jahrhundert bis hin zum Konstrukt „Das Wesen der deutschen Universität“ (Spranger 1930): Die Herausarbeitung der „Humboldtischen Universität“ als Konstruktion der Nachwelt (sie hatte keine Wirkungen entfalten können, da sie damals nicht bekannt war: die Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wurde erst 1896 aufgefunden und in Auszügen publiziert, und auch die Gründung der Berliner Universität galt bis dahin nicht als besonderer Einschnitt in der deutschen Universitätsentwicklung) machte Regalmeter einschlägiger Literatur zum Thema obsolet. – Oder vgl. die modellierende Fassung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik als gegenseitig mobilisierungsfähige Ressourcenensembles von Ash (2002), entwickelt aus der Analyse autoritärer politischer Systeme, aber durchaus von gesellschaftssystemübergreifender Anwendbarkeit. Sie begreift die beiden Subsysteme nicht als gegenseitig abgeschottet und einander ausschließend. Ebensovienig wird ihr Verhältnis als eines verstanden, das allein durch wechselseitige Indienstnahme, widerwillige Unterordnung oder Ambivalenz gekennzeichnet sei. Vielmehr ließen sie sich als „Ressourcen für einander“ begreifen. Wissenschaftliche Entwicklung sei in diesem Sinne die „Um- oder Neugestaltung von Ressourcenensembles“, in denen sich Wissenschaft und Politik als gegenseitig mobilisierbar erweisen (ebd.: 32f.). Wissenschaftliche Autonomie und politische Vernetzung seien hierbei keineswegs inkompatibel, sondern arbeitsteilig auf das Erreichen auch gemeinsamer Zwecke gerichtet. Eine Folge dessen könne dann auch die Gewinnung zusätzlicher Teilautonomie der Wissenschaft sein, wenn sich erfolgreich plausibel machen lässt, dass so den politischen Zielen noch effektiver gedient werden könne. (Ebd.: 47, 50)

■ Drei Konzepte wissenschaftsforscherischer Herkunft waren es vor allem, welche die deutsche Hochschulforschung in den letzten Jahrzehnten rezipiert und durch Dauerverweisung angenommen hat: die Konzeptualisierung einer Wissensgesellschaft bzw. Wissenschaftsgesellschaft (Stehr 1994; Kreibich 1986; Grundmann/Stehr 2012), den „mode 2“ der Wissensproduktion (Gibbons et al. 1994; Nowotny/Scott/Gibbons 2001) und die Medialisierung der Wissenschaft (Weingart 2001).

■ Vergleichbare konzeptionelle Exporte in die Wissenschaftsforschung hat die deutsche Hochschulforschung nicht aufzuweisen. Aus dem amerikanischen Bereich lässt sich hier immerhin Burton Clarks Konzeptualisierung des Koordinationsmodus, in den Hochschulen nationalstaatlich eingebettet sind, nennen: zwischen Staat, Markt und akademischer Oligarchie (Clark 1983). Für einen potenziell ertragreichen Brückenschlag zwischen Wissenschaftstheorie und -soziologie einerseits und Hochschulforschung incl. Hochschuldidaktik andererseits war die Wissenschaftsforschung nicht resonanzfähig: den Vorschlag zu einer Wissenschaftsdidaktik (von Hentig 1970; Mollenhauer 1968), die eine kommunikative „Selbstreflexion der Wissenschaft im Hinblick auf ihre Beziehung zur Gesellschaft und ihre Vermittlung in die Gesellschaft“ realisiert.¹⁰

■ Im übrigen lieferte und liefert die Hochschulforschung eher empirische Belege (und Korrekturen) der Konzepte, die z.B. (aber nicht nur) aus der Wissenschaftsforschung importiert wurden – etwa hinsichtlich der Hochschulexpansion und ihrer sozialen Struktur, der Zusammenhänge von Hochschule, wissenschaftlicher Sozialisation und Berufsentwicklungen¹¹ oder der Effekte politischer Versuche, institutionalisierte Wissenschaft zu steuern. Da vor allem die Konzepte der Wissen(schaft)sgesellschaft und des „mode 2“ normativ nicht unterversorgt sind, vertragen sie solche empirischen Fundierungen auch sehr gut, um in ihren Plausibilitäten präzisiert zu werden.

■ Wechselseitige Anregungen nahmen und nehmen Wissenschafts- und Hochschulforschung in einem Bereich auf, der (politisch) unter „Qualitätssicherung“ firmiert. Hier hat die Wissenschaftsforschung vor allem

¹⁰ Denn Forschung und Erkenntnis würden überhaupt erst Wissenschaft, indem über sie kommuniziert wird. Dadurch „werden sie tradierbar, fachlich kritisierbar und öffentlich diskutierbar“. (Huber 1999: 29f.) Eine so verstandene Didaktik untersuchte „die Rückwirkung der Vermittlungsstrukturen auf die Orientierung und Strukturierung selbst und die Möglichkeit der Verständigung der Wissenschaften untereinander“ (Huber 1974: 3).

¹¹ vgl. den Beitrag von Ulrich Teichler in diesem Themenschwerpunkt

Szientometrie, insbesondere Bibliometrie eingebracht und die Hochschulforschung die Anwendungsmodelle institutioneller Evaluation.¹²

4. Ressourcen und Projekte

Die Bedingungen, unter denen die benannten Austauschprozesse stattfinden oder aber nicht stattfinden, sind beiderseits nicht sehr komfortabel. Unterversorgung mit institutioneller Stabilität paart sich mit ‚Übersorgung‘ mit Projektmitteln. Die Projektifizierung des Wissenschafts- und Hochschulforschungsbetriebs führt dazu, dass die dort befristet Beschäftigten unablässig nach möglichen Beschäftigungsalternativen Ausschau halten. Die gleichzeitig fortwährende Schaffung neuer Stellen im Wissenschaftsmanagement liefert solche Alternativen für einschlägig qualifizierte auch. Gegenseitige Abwerbungen der Institute und Professuren kommen hinzu. Zusammen macht all das die Personalkontinuität in den Einrichtungen permanent prekär.¹³

Der Mitteleinwerbungsdruck führt dazu, dass die wenigen Institute jeweils eine thematische Allzuständigkeit im Forschungsfeld für sich reklamieren müssen, um breit ansprechbar und einwerbungsfähig zu sein. Kleinstinnovationen müssen zu Versprechungen großer Erklärungspotenziale aufgepumpt werden. Nur so lässt sich unter den obwaltenden Umständen einigermaßen kontinuierliche Projektakquise und damit Kontinuität für die Beschäftigungsverhältnisse sichern. Dass dies nicht bei jedem Einzelthema mit der eigentlich nötigen Kompetenz verbunden sein kann, wird wiederum durch die prekäre Personalfluktuationsverschärft.

So wäre es denn auch eher als Kritik der Umstände zu lesen, was der Wissenschaftsrat z.B. am iFQ kritisiert: Eine Ursache qualitativer Probleme liege in einer Überdehnung des bearbeiteten ehrgeizigen Projekt- und Themenportfolios (Wissenschaftsrat 2014: 33). Was bliebe sonst auch übrig im Angesicht degressiver Grundfinanzierung? Immerhin werden die extern erzeugten Gründe dafür auch benannt: „die Kopplung von Forschung und Service einhergehend mit einer hohen Abhängigkeit von Forschungsaufträgen“ sowie die geringe Anzahl an verfügbarem wissenschaftlichen Personal auf institutionalisierten Haushaltsstellen (ebd.: 34).

¹² zu den Datengrundlagen vgl. den Beitrag von Sigrun Nickel und Saskia Ulrich in diesem Themenschwerpunkt

¹³ vgl. den Beitrag von Isabel Steinhardt und Christian Schneijderberg in diesem Themenschwerpunkt

Handlungserfordernisse in der und für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung lt. Wissenschaftsrat-Positionspapier (2014: 26-36, 43-49)*

Inhalte	Formulierung einer feldübergreifenden Forschungsagenda mit eindeutigen Forschungsprioritäten
	zu verbindende Bereiche und Themen: Wissenschaftssoziologie, auf Wissenschafts- und Innovationssysteme sowie auf wissenschaftliche Politikberatung bezogene politik- und verwaltungswissenschaftliche Governance- und Policy-Forschung (Science Policy Studies), Wissenschaftsökonomie, empirische Hochschulforschung
	Ergänzung der Langzeitstudien an den Schnittstellenbereichen um die Analyseperspektive des jeweils anderen Feldes (Hochschul- bzw. Wissenschaftsforschung)
	Einbeziehung von Themenstellungen der Institutional Research von Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten in die Agendaentwicklung
	sinnvolle Abstimmung der Forschungsinteressen und Anwendungsbedürfnisse aller interessierten Parteien hinsichtlich eines Forschungsdatenzentrums
Methodisches	systematische Zusammenführung von Daten , deren digitale Aufbereitung und Zugänglichmachung für die Nutzung
	Modernisierung des Methodenportfolios der Datenerhebung nach internationalen Standards und Anstreben einer führenden Rolle in der Methodenentwicklung und Methodentriangulation
	Zusammenführung methodischer Ansätze aus der empirischen Sozialforschung und der quantitativen Wissenschaftsforschung; Einbeziehung unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Ansätze zur Förderung der Methodenkomplementarität (<i>mixed methods</i>)
	Entwicklung einer theoretisch und methodisch fundierten Indikatorik für das Wissenschaftssystem insgesamt
Vernetzungen	verstärkte Zusammenarbeit mit ausländischen Forschungspartnern in international vergleichenden Langzeituntersuchungen
	Bündelung der Aktivitäten an den verschiedenen Standorten auf gemeinsam zu verfolgende Schwerpunkte und eindeutig identifizierbare Prioritäten auch in der zeitlichen Abfolge der Bearbeitung zentraler Forschungsfragestellungen
	Herausbildung eines hohen Grades an geteiltem Problembewusstsein über prioritäre Forschungsfragen im Gegenstandsbereich und entsprechendes Community Building
	verstärkte Kooperationen zwischen den außeruniversitären Einrichtungen des Feldes und den interessierten disziplinär forschenden Professuren
	bis auf weiteres: stärkere strategische Vernetzungen und Forschungsk Kooperationen, um das Fehlen institutioneller Kerne der Grundlagenforschung zu ersetzen
Einbeziehung benachbarter empirischer Forschungsfelder wie z.B. Institutional Economics oder Technoscience	

	breite Sensibilisierung für die gesellschaftliche Relevanz und Leistungsfähigkeit der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in anderen wissenschaftlichen Fachgemeinschaften und auf Seiten der Hochschulen und Forschungsförderer
Kapazitäten	Aufbau eines Forschungsdatenzentrums (FDZ) als gemeinsame Forschungsinfrastruktur für die nationale und internationale empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung
	an den datengenerierenden Einrichtungen in ausreichendem Maße Sicherung wissenschaftlichen Personals und zeitlicher Freiräume für eigenständige Methoden- und Theorieentwicklung für die Erhebungs- und Auswertungsdesigns
	unkomplizierter Zugriff für externe Forscherinnen und Forscher auf die Daten
	Schaffung weiterer Standorte und Einrichtungen, um zu einer hinreichend diversifizierten institutionellen Struktur der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung zu gelangen
	Schaffung institutioneller Kerne der Grundlagenforschung : nicht lediglich an die Person einzelner Institutsleiter gebundene international sichtbare Grundlagenforschung
	Stärkung der wissenschaftlichen Autonomie der Einrichtungen durch höhere institutionelle Grundetats
	Erhöhung der Fähigkeit der im Feld arbeitenden Einrichtungen zu erfolgreichen Antragstellungen in kompetitiven Verfahren der Forschungsförderung
	Aufbau einer begrenzten Anzahl weiterer einschlägiger Professuren an Hochschulen
	Aufbau hochschuleigener Ressourcen zur Hochschul- und Wissenschaftsforschung, etwa durch Einrichtung von Professuren zur Institutional Research
	Ausbau der spezialisierten Studienangebote

* sprachlich komprimiert und eigene Rubrizierung

Systematische Personalentwicklung jedenfalls ist unter Bedingungen dominierender Projektforschung und entsprechender Beschäftigung kaum zu leisten. Ein Großteil der Projekte wird daher faktisch im Modus von Ausbildungsforschung mit Promovierenden realisiert (die wiederum dadurch kaum zum promovieren kommen). Die Schlussphasen von Projekten sind häufig genug Rettungsaktionen, realisiert im Krisenmodus. Sie absorbieren die Ressourcen der Leitungsfiguren – und zwar permanent, denn irgendein Projekt ist immer gerade in der Schlussphase.

Für Mitteleinwerbungen bei der DFG z.B. fehlen dadurch die Kapazitäten, um die nötige Vorlaufforschung zu leisten. Gleichzeitig lässt es sich wirtschaftlich kaum verantworten, eine Person für ein Dreivierteljahr von sonstigen Aufgaben freizustellen, um einen DFG-Projektantrag vor-

zubereiten: Die knapp dreißigprozentige Förderquote¹⁴ bedeutet zugleich eine siebzigprozentige Vergewaltigungschance.

Im Fehlen der Vorlauforschung liegt auch eine Ursache dafür, dass die Anteile der eigenständigen Wissenschafts- und Hochschulforschungseinrichtungen an der BMBF-Programmförderung der letzten Jahre vergleichsweise gering ausfielen. Im Programm „Wissen für Entscheidungsprozesse“ hatten die Institute beider Forschungsfelder einen Anteil von neun Prozent an der Bewilligungssumme. Im Folgeprogramm „Neue Governance der Wissenschaft“ stieg er auf 27 Prozent. Im BMBF-Förderschwerpunkt „Hochschulforschung“ waren es dann, je nach Förderlinie, zwischen drei und 26 Prozent der jeweiligen Fördersummen. Das Gros der Bewilligungen wurde in allen Programmen von herkömmlichen disziplinären Universitätsprofessuren eingeworben. (Wissenschaftsrat 2014: 22)

Unter solchen Bedingungen wäre das stärkere Aufeinanderbeziehen von Wissenschafts- und Hochschulforschung zunächst nur die Kooperation zweier institutionell schwacher Bereiche, also die Kombination jeweils defizitärer Strukturen. Insoweit leuchtet ein, wenn der Wissenschaftsrat (2014: 22) mahnt: „Für eine langfristige Entwicklung der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung, die einen Strukturausbau einschließen würde“, reichten weitere Förderinitiativen allein nicht aus.¹⁵

Also Planstellen? Hier lässt sich fragen, wie weit die Wissenschafts- und die Hochschulforschung erkennbar leistungsfähiger gewesen sind, als sie einst komfortabler ausgestattet waren. Die wissenschaftliche Situation der Hochschulforschung z.B. ist nicht erst ein Produkt der letzten Jahre. Früher bereits war etwa der Grund dafür gelegt worden, dass der Pool möglicher KandidatInnen für Leitungspositionen in den einschlägigen Instituten heute so klein ist. Die Wissenschaftsforschung hingegen hat die Auflösung einiger ihrer institutionellen Ankerpunkte nicht abwenden können.¹⁶ Insofern stellt sich die Frage, ob sich auch jenseits des einfachen Verlangens nach mehr Dauerausstattung Lösungen anbieten.

¹⁴ http://www.dfg.de/dfg_profil/foerderatlas_evaluation_statistik/statistik/erfolgsquoten/#mrcro4043705 (2.5.2014)

¹⁵ vgl. auch den Beitrag von Margret Bülow-Schramm und René Krempkow in diesem Themenschwerpunkt

¹⁶ vgl. ergänzend Jürgen Kaube (2014): „die Schwierigkeiten, überhaupt jemanden zu finden, der dieses Fach vertreten kann, zeigten sich auch schon beim Versuch, das Bielefelder ‚Institut für Wissenschaft und Technik‘ fortzuführen. ... trotz zweier Graduiertenkollegs (hat es) nicht einmal die Selbstrekrutierungsfähigkeit dieser Disziplin garantieren können.“

5. Alternative Optionen

Lösungen zur institutionellen Stärkung der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung müssten zweierlei vermeiden: (a) die denkbare Entkopplung von institutioneller Ausstattung und Leistungsorientierung, d.h. die Gefahr, dass Planstellen lediglich dazu führen, bei ihren Inhabern eine Art öffentlich-rechtlicher Gemütlichkeit zu erzeugen, und (b) die Atemlosigkeit der Projekteinwerbung. Es brauchte stattdessen eine Verbindung von Ressourcen für Vorlaufforschung einerseits und Kompetenz andererseits. Wie ließe sich eine solche Verbindung herstellen? Drei beispielhafte Optionen seien genannt:

(1) Ein Dauerproblem ist die Situation der PostDocs. Haben sie an einem der Institute oder einer der Professuren erfolgreich promoviert, war dort in der Regel beträchtliche Energie investiert worden, um sie in das Forschungsfeld hinein zu sozialisieren. Nun könnte die betreffende Einrichtung die Früchte dessen ernten, indem die oder der Promovierte konzeptionell und auf mittlerer Ebene anleitend tätig wird. Tatsächlich kann er oder sie aber (auch weiterhin) nur in der Projektforschung verheizt werden. Ein oder zwei Projekte lang lässt man das über sich ergehen. Spätestens während des zweiten beginnt die Suche nach anderen Beschäftigungsmöglichkeiten. Denn die Zeit für „das zweite Buch“ fehlt fortwährend, und eine innerinstitutionelle Karriereperspektive eröffnet sich auch nicht so richtig.¹⁷

Wie ließe sich dem abhelfen? Die Ausschreibung von jährlich drei Juniorprofessuren für Wissenschafts- und Hochschulforschung, finanziert aus den einschlägigen Mitteln des BMBF, verbände Kompetenz mit einer gewissen individuellen Berechenbarkeit von Karriereperspektiven. Bewerber müssten sich Einzelpersonen, die eine Zusage eines Instituts und/oder der entsprechenden (Partner-)Hochschule beibringen, dort dann auch tätig werden zu können.¹⁸ Bestandteil der Bewerbung wäre ein Konzept zu den inhaltlichen Vorhaben, die während der Juniorprofessur-Laufzeit realisiert werden sollen. Nach drei Jahren fände die übliche Zwischenevaluation statt.

¹⁷ So auch der Wissenschaftsrat (2014: 23): „Mit Blick auf die schwache Institutionalisierung der Wissenschafts- und Hochschulforschung in Form von Professuren oder Planstellen an außeruniversitären Forschungseinrichtungen bieten sich dem wissenschaftlichen Nachwuchs nach der Promotion nur wenige Perspektiven für einen Verbleib im Forschungsfeld.“

¹⁸ wie das bspw. beim Lichtenberg-Professuren-Programm der Volkswagenstiftung realisiert worden war

Dies über zehn Jahre hin realisiert, wäre nach rund anderthalb Jahrzehnten insgesamt 30 Postdocs eine angemessene Qualifizierungschance gegeben worden. Davon, so ließe sich wohl erwarten, wären 20 erfolgreich gewesen bzw. nicht unterwegs ausgestiegen (etwa ins Wissenschaftsmanagement). Auf diese Weise hätte man dann einen Pool aufgebaut, um bei den heute bereits wieder absehbaren Neubesetzungserfordernissen der Leitungspositionen nicht erneut in eine Situation zu geraten, wie sie in den letzten Jahren bestand. Zudem wären auf diese Weise Wissenschaftler/innen vorhanden, die auch mittlere Leitungspositionen in den Instituten inhaltlich ausfüllen können.

Wollte das BMBF nicht „einfach so“ solche Stellen finanzieren, wäre es auch denkbar, dies an die Mitwirkung des jeweiligen Sitzlandes zu koppeln: Die tatsächliche Förderung der wettbewerblich eingeworbenen Juniorprofessuren griffe erst dann, wenn das Sitzland des Instituts/der Hochschule z.B. eine zugehörige Assistentenstelle finanziert.

(2) Eine zweite Option: Strukturförderung für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung sollte nicht ‚ins Blaue hinein‘ finanzieren. Stattdessen könnte sie an bewiesene Leistungsfähigkeiten anknüpfen und diese ebenso belohnen wie stärken. Dazu erschiene folgendes denkbar: Das BMBF reicht aus seinen Ressourcen für Wissenschafts- und Hochschulforschung einen bestimmten Betrag als Verstärkungsmittel entsprechend den realisierten Projekteinwerbungen – bei wem auch immer – aus. Dieser Betrag würde dann in Relation zu ihren jeweiligen Anteilen an den Gesamteinwerbungen aller einschlägigen Institute auf die einzelnen Einrichtungen aufgeteilt. Damit könnten Personalressourcen für Vorlaufforschung finanziert werden. Diese wären von unmittelbaren Projektzwecken entlastet, zielten aber zugleich wiederum auf neue Projekteinwerbungen.

(3) Die dritte Option ist die Light-Variante der Option 2: Der Bund könnte seine eigenen Projektförderungen mit einem Overhead von 40 Prozent versehen. So wäre mit jedem eingeworbenen BMBF-Projekt zugleich ein Betrag für die Finanzierung von Vorlaufforschung verbunden. Eine solche Regelung würde dem Vorschlag des Wissenschaftsrates in seinen „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“ (Wissenschaftsrat 2013a: 61) entsprechen. Man wäre insoweit auch nicht verwundert gewesen, ihn in seinem Positionspapier zur Wissenschafts- und Hochschulforschung wiederzufinden. Womöglich aber steckt die Erinnerung an den 40-Prozent-Overhead-Vorschlag in der Empfehlung an Akteure und Förderer der beiden Forschungsfelder, insbesondere an das BMBF, „präkom-

petitive Vorbereitungen“ von Projekteinwerbungen zu unterstützen (Wissenschaftsrat 2014: 44).

Voraussetzungen für solche oder vergleichbare Lösungen sind zweierlei:

- Zum einen dürfte sich der Bund nicht nur in der Verantwortung für Projektausstattungen der Wissenschafts- und Hochschulforschung sehen, sondern auch für deren strukturelle Stabilisierung und Entwicklung.
- Zum anderen müssten Bund und Länder eine gewisse institutionelle Vielfalt auch in diesem Forschungsfeld für notwendig erachten. Sie dürften daher ihr Engagement für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung nicht mit der Finanzierung des DZHW als hinreichend ansehen.

Die Alternative dazu wäre, wie bisher, *muddling-through*, bekannt aus den Hochschulen – und insofern zumindest gegenstandsadäquat. In der Verkehrsunfallforschung würde an diesem Punkt zumindest die Versicherungswirtschaft intervenieren, wegen der Folgekosten.

Literatur

- Ash, Mitchell G. (2002): Wissenschaft und Politik als Ressourcen für einander, in: Rüdiger vom Bruch/Brigitte Kaderas (Hg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, S. 32-51.
- autorenteam GbR (Hg.) (2007): *Unfallrekonstruktion. Das Lehr- und Nachschlagewerk auf dem Fachgebiet Verkehrsunfallrekonstruktion und Unfallforschung*, Münster.
- Berthold, Christian/Gösta Gabriel/Frank Ziegele (2007): *Aktivierende Hochschul-Finanzierung (AktiHF). Ein Konzept zur Beseitigung der Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen*, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh; URL http://www.che.de/downloads/AktiHF_AP96.pdf (11.3.2013).
- Berwanger, Katrin/Beatrix Hoffmann/Judith Stein/Norbert P. Franz (2012): *Abschlussbericht des Projekts Kartierung der sog. Kleinen Fächer mit den Statements der Internationalen Tagung Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA vom 2. Dezember 2011*, Universität Potsdam, Potsdam; URL http://www.kleinefaecher.de/files/2013/06/KleineFaecher_Abschlussbericht_2012.pdf (14.3.2014).
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Wissenschaftsökonomie“*, 13.4.2010; URL <http://www.bmbf.de/foerderungen/14677.php> (11.7.2010).
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley.
- Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1972): *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, in: *Administrative Science Quarterly* 1/1972, S. 1-25.

- Gibbons, Michael/Camille Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartzman/Peter Scott/Martin Trow (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publ., London.
- Grundmann, Reiner/Nico Stehr (eds.) (2012): *The Power of Scientific Knowledge. From Research to Public Policy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hentig, Hartmut von (1970): *Wissenschaftsdidaktik*, in: ders./Ludwig Huber/Peter Müller (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 14-40.
- Huber, Ludwig (1974): *Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung*, in: *Neue Sammlung* 1/1974, S. 2-33.
- Huber, Ludwig (1999): *An- und Aussichten der Hochschuldidaktik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/1979, S. 25-44.
- Kaube, Jürgen (2014): *Es ist alles entschieden, jetzt brauchen wir Beratung*, in: *F.A.Z.*, 20.4.2014, URL <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/mehrforschung-ueber-hochschulen-gewuenscht-12896201.html> (24.4.2014).
- Kreibich, Rolf (1986): *Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galileo zur High-Tech-Revolution*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Nowotny, Helga/Peter Scott/Michael Gibbons (2001): *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Cambridge.
- Paletschek, Sylvia (2001): *Verbreitete sich ein ‚Humboldt‘ches Modell? an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?*, in: Rainer Christoph Schwinges (Hg.), *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, Schwabe-Verlag, Basel, S. 75-104.
- Paletschek, Sylvia (2002): *Die Erfindung der humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, in: *Historische Anthropologie* 10/2002, S. 183-205.
- Schulmeister, Rolf (2011): *Bologna-Parameter und die Befragungen zur Workload im Bachelor. Eine Methodenkritik*, Universität Hamburg, Hamburg; URL <http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-bologna-parameter.pdf> (17.12.2013).
- Spranger, Eduard (1930): *Das Wesen der deutschen Universität*, in: Michael Doerber/Otto Scheel/Wilhelm Schlink/Hans Sperl/Eduard Spranger/Hans Bitter/Paul Frank (Hg.), *Das akademische Deutschland*, Bd. III, C.A. Weller, Berlin, S. 1-38.
- Stehr, Nico (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Thorngate, Warren (1976): *„In general“ vs. „it depends“*. Some comments on the Gegen-Schlenker debate, in: *Personality and Social Psychology Bulletin* 4/1976, S. 404-410.
- Weingart, Peter (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*, Verlag Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- Wissenschaftsrat (2013): *Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF)*, Hannover, Drs. 2848-13, Berlin, 25.1.2013; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2848-13.pdf> (24.3.2013).
- Wissenschaftsrat (2013a): *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Drs. 3228-13, Braunschweig, 12.7.2013; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf> (23.9.2013).
- Wissenschaftsrat (2014): *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier*, o.O.; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3821-14.pdf> (3.5.2014).

Topografie der Hochschulforschung in Deutschland

Martin Winter
Halle-Wittenberg

Was ist Hochschulforschung? Wie verbreitet ist Hochschulforschung in Deutschland? An welchen Einrichtungen wird über Hochschulen geforscht? Nicht immer können auf einfache Fragen einfache und schnelle Antworten gefunden werden. Das liegt im Fall der Hochschulforschung auch daran, dass

sie sich weniger als homogenes Fach, denn vielmehr als vielfältiges und bisweilen unübersichtliches Forschungsgebiet darstellt. Aus diesem Grund hat die Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) in der zweiten Jahreshälfte 2013 eine Bestandsaufnahme anfertigen lassen (Winter/Krempkow 2013), die für die Diskussion zum Zustand und zur Zukunft der Hochschulforschung in Deutschland eine – wenn auch ausbaufähige – empirische Grundlage bereitstellt.

Den aktuellen Anlass für diese Expertise boten geplante Veränderungen in der institutionellen Struktur der Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Dieser Beitrag erläutert die konzeptionellen Überlegungen zur Bestandsaufnahme, beschreibt die Topografie der Hochschulforschung in Deutschland und zieht einige Schlussfolgerungen aus den Befunden der Expertise.

1. Bestandsaufnahmen: eine Chronologie

Der Beginn der Hochschulforschung in Deutschland wird zumeist auf die 1960er Jahre, in die frühe Phase der Bildungs- und Hochschulexpansion gesetzt (vgl. Oehler 1988). Seitdem stand dieses Forschungsgebiet immer wieder im Fokus von Bestandsaufnahmen und Standortbestimmungen. Der erste Versuch einer Bestandsaufnahme erfolgte, als die Hochschulforschung noch „in den Kinderschuhen steckte“ (Teichler 2000: 7). Wolfgang Nitsch legte 1973 einen umfassenden Literaturbericht vor, der auf 770 Seiten die wissenschaftlichen Diskurse auf der Welt in Themenfelder einordnet und daraus Trends der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung ableitet. Basis dieses Werkes sind die beiden – insgesamt noch

umfangreicheren – Bände von Nitsch und Weller (1968, 1970), in denen die beiden Autoren den ambitionierten Versuch unternahmen, die vorhandene Literatur zu referieren und zu kommentieren.

Rund anderthalb Jahrzehnte danach präsentiert Albert Over (1988) eine kommentierte Bibliografie zur deutschsprachigen Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland von 1965 bis 1985. Over unterteilt die Hochschulforschung ebenfalls in verschiedene Themenbereiche, in die er jeweils kurz einführt und danach die entsprechenden bibliografischen Angaben folgen lässt. Ziel des Buchprojekts war eine möglichst vollständige Erfassung derjenigen Literaturbestände, die – wie Over unscharf definiert – grundsätzliche „Forschungstendenzen gegenüber dem Objektbereich ‚Hochschule‘ erkennen lassen“ (Over 1988: 20). Heute, rund ein Vierteljahrhundert danach, dürfte ein ähnliches Unterfangen angesichts der schiereren Masse an Publikationen kaum noch zu realisieren sein. So weist die Literaturdatenbank des Instituts für Hochschulforschung HoF Halle-Wittenberg mehr als 40.000 Texte aus, die nach 1990 erschienen sind.¹

In dem Sammelband „Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung“ von Christoph Oehler und Wolff-Dietrich Webler, ebenfalls wie die Bibliografie von Over im Jahr 1988 erschienen, wird auf die – mittlerweile institutionalisierte – Hochschulforschungslandschaft eingegangen. In verschiedenen Beiträgen werden die einzelnen Einrichtungen für Hochschulforschung vorgestellt und deren Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte referiert. Dazu zählen die Arbeitsgruppe AG Hochschulforschung der Universität Konstanz, die HIS Hochschul-Informationen-System GmbH Hannover, das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung IHF in München, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung WZ I der Universität Kassel und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB der (damaligen) Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg. Bevor die einzelnen Institute der Hochschulforschung beschrieben werden, leitet Oehler (1988) in die Geschichte der Institutionalisierung der Hochschulforschung ein; im daran anschließenden Artikel geht sein Co-Herausgeber

¹ Davon sind sicherlich viele hochschulpraktische und -politische, das heißt im strengen Sinne nicht-wissenschaftliche Veröffentlichungen. Vermutlich bliebe aber die Anzahl wissenschaftlicher Texte, die Aufnahme in eine Bibliografie finden sollten, zumindest fünfstellig.

Webler (1988) näher auf die Forschungsfelder und Perspektiven der Hochschulforschung ein.

Ebenfalls auf die institutionalisierte Hochschulforschung konzentriert sich das Buch „Higher Education“ von Philip Altbach und David Engberg (2000). Es beschränkt sich dabei nicht auf ein Land. In der Hauptsache enthält es ein weltweites Verzeichnis der Institute und Programme zur Higher Education Research. Genannt werden u.a. die Bezeichnungen der Institute, deren inhaltliche Ausrichtung, die dort beschäftigten Mitarbeiter/innen sowie ausgewählte Publikationen (Altbach/Engberg 2000). Derzeit ist eine Neuauflage in Arbeit. In einem „internationalen“ Zusammenhang sind auch die Texte von Ulrich Teichler zur Lage der Hochschulforschung in den USA (Teichler 1994: 170ff.) und in Europa (Teichler 2005) zu nennen.

Drei Jahre nach Erscheinen des internationalen Verzeichnisses der hochschulforschenden Einrichtungen von Altbach und Engberg (2000) folgte eine Bestandsaufnahme der deutschsprachigen Hochschulforschung, die vom WZ I der Universität Kassel, dem heutigen INCHER, initiiert wurde (Gunkel/Freidank/Teichler 2003). Forscher/innen, die in das „Directory der Hochschulforschung“ aufgenommen werden wollten, sollten entsprechende Daten zur Verfügung stellen. Dazu wurden Personen, die mehrfach über Hochschulfragen publiziert hatten, sowie Forschungseinrichtungen, die Hochschulforschung als zentralen oder als einen von mehreren Schwerpunkten aufwiesen, angeschrieben. Auf diese Weise sollte das Anliegen des Directorys, möglichst alle Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher aufzunehmen, erreicht werden. Insgesamt sind 173 Personen in dem Directory verzeichnet (Gunkel/Freidank/Teichler 2003: 5).

Außerdem werden in der Bestandsaufnahme sieben Einrichtungen der Hochschulforschung vorgestellt: das Centrum für Hochschulentwicklung CHE in Gütersloh, die HIS GmbH, das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), das IHF München, das Hochschuldidaktische Zentrum der Technischen Universität Dortmund, das IAB und das WZ I. Warum diese und nicht andere aufgenommen wurden, wird nicht weiter begründet, die Entscheidung dazu scheint selbsterklärend zu sein.² Neben der Nennung der bekannten Hochschulforschungsinstitute wird in dem Directory eine Auswahl von Publikationen aufgelistet, die nur damit be-

² Auch in den aktuelleren Texten zur Standortbestimmung oder zu den Herausforderungen bzw. Tagesordnungen der Hochschulforschung werden immer wieder die genannten Hochschulforschungseinrichtungen aufgelistet (z.B. Kehm 2010, Hartwig 2013).

gründet wird, dass es sich um die „wichtigste“ Literatur der letzten fünf Jahre handle (Gunkel/Freidank/Teichler 2003: 345ff.).

In der Hauptsache ist das Directory indes ein Personenverzeichnis, den Hauptanteil des Buches machen „Steckbriefe“ von natürlichen Personen aus, Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher, die sich selbst als solche definieren und für die Aufnahme in das Verzeichnis angemeldet haben. Der Vorteil dieser Erhebungsmethode ist gleichzeitig ihr Problem: Die Aufnahme wird den Betroffenen weitgehend selbst überlassen. Selbstanmeldungen können indes zu Verzerrungen führen; manche Hochschulforscher/innen haben sich nicht angemeldet und werden damit nicht registriert. Diejenigen, die sich zurückmeldeten, wurden auch aufgenommen. Im Grunde stellt das „Directory“ somit zwar eine umfassende, aber keine vollständige Erfassung der Personen in der Hochschulforschung dar.

Letztlich gibt es zwei grundsätzliche Vorgehensweisen, eine Bestandsaufnahme durchzuführen. Für das Directory wählte man den einen induktiven Weg: über eine Selbstdefinition und Selbstauskunft der potenziellen Hochschulforscher/innen. Wer sich selbst als Hochschulforscher/in versteht und als solche/r benennt, ist demnach ein/e Hochschulforscher/in und wird in das Verzeichnis aufgenommen. Vorab ist allerdings zu klären, wem die Frage nach der Selbstdefinition überhaupt gestellt und wer als potenzielle/r Hochschulforscher/in angesprochen werden soll. Entweder man fasst den Adressatenkreis eng, indem man bspw. nur die Mitarbeiter an einem Hochschulforschungsinstitut anspricht und erreicht somit nur ein kleiner Teil des angestrebten Personenkreises, oder wäre, man streut die Einladung breiter, über die Institute, über die Fachmedien, über die Fachgesellschaften, so dass weitgehend gewährleistet ist, alle potenziellen Hochschulforscher/innen erreichen zu können – und nimmt dabei die Gefahr in Kauf, dass sich auch Personen einschreiben, deren Arbeit dem impliziten Verständnis von Hochschulforschung eigentlich nicht entsprechen.

Die andere grundsätzliche mögliche Vorgehensweise einer Bestandsaufnahme ist eine deduktive. Zunächst ist zu definieren, was unter Hochschulforschung zu verstehen ist. Diese Definitionskriterien macht man dann zur Grundlage der Recherche. Die Auswahl der hochschulforschenden Akteure und Institute obliegt damit den Autoren der Bestandsaufnahme und nicht den jeweiligen Betroffenen. Die der Bestandsaufnahme zugrundeliegende Definition ist allerdings gut zu begründen. Voraussetzung hierfür ist eine Definition mit klaren Kriterien. Definitionen sind jedoch zumeist strittig, so dass die Aufnahme oder Nicht-Aufnahme von Wissenschaftler/innen zu Widersprüchlichkeiten führen kann.

Für die Hochschulforschung gibt es bislang noch keine allgemein geteilte Definition. Das Problem liegt vor allem darin, dass die Hochschulforschung mit ihren heterogenen Teilgebieten keine klaren Grenzen zu anderen Wissenschaftsfeldern aufweist und Abgrenzungsprobleme somit vorprogrammiert sind. Sollen beispielsweise Akteure und Einrichtungen der Hochschulevaluation bzw. Qualitätssicherung mit aufgenommen werden? Die Aufnahme bzw. Nicht-Aufnahme von Personen und Einrichtungen in die Kartierung kann wiederum zu Unmut und Widerspruch führen. Die Schlussfolgerung hieraus ist, dass die Definition gut begründet und die darauf aufbauende Vorgehensweise nachvollziehbar sein müssen. Dies soll im Folgenden geschehen.

Verfolgt man die Diskussion zum Thema, dann neigen die meisten Beteiligten zu einem offenen Verständnis von Hochschulforschung, das vieles mit einschließt und kaum etwas ausschließt. Aus dem vielfältigen Gegenstandsbereich der Hochschulforschung ergibt sich eine große Heterogenität, die sich wiederum in einem offenen Verständnis von Hochschulforschung niederschlägt. Dieses hat unbestreitbar Vorteile: Die Offenheit erlaubt es, die Themenfelder Hochschule, Beruf, Bildung und Wissenschaft zusammenhängend zu erforschen. Die begriffliche Unschärfe ist konstitutiv für die Hochschulforschung. Sie kann folglich durchaus nützlich sein, weil sie vor einer inhaltlichen Verengung schützt und Zusammenhänge nicht übersieht. Auf eine klare Abgrenzung, die ja Ausschlüsse impliziert, wird in der Diskussion wohl auch aus sozialen Gründen verzichtet; es sollen keine Kolleg/innen ausgeschlossen oder gar ausgegrenzt werden.

Eine engere Definition erleichtert demgegenüber eine konsistente Auswahl für die Bestandsaufnahme. Je bestimmter und trennschärfer die Definition ausfällt, desto stärker kann sie jedoch als ausgrenzend wahrgenommen werden. Wie immer auch vorgegangen wird, die Festlegung auf eine Definition ist ein riskantes Unterfangen.

Das (implizit) herrschende weite und umfassende Verständnis von Hochschulforschung lässt sich hinsichtlich drei verschiedener Aspekte beschreiben:

- Es ist umfassend hinsichtlich der Tätigkeit: nicht nur Forschung, sondern auch Beratung, Evaluation, Steuerung, Management/Verwaltung und Didaktik sind von der Hochschulforschung nicht (so einfach) zu trennen.
- Es ist umfassend hinsichtlich des Gegenstandsbereichs: Nicht nur Hochschule, sondern auch Bildung und Wissenschaft, Beruf, Arbeit sind Themen der Hochschulforschung.

- Es ist umfassend hinsichtlich der disziplinären Verortung: mehr zur inter-, multi- und transdisziplinären Ausrichtung der Hochschulforschung, siehe unten.

2. Festlegungen und Thesen

Im Endeffekt führt dieses weite und offene Verständnis von Hochschulforschung dazu, dass viele Einrichtungen darunter subsumiert werden können. Dadurch erhält man den irreführenden Eindruck, Hochschulforschung sei weit verbreitet und weitgehend institutionell ausgebaut. Für eine Bestandsaufnahme sind folglich gewisse definitorische Festlegungen zu treffen. Folgende vier Thesen bilden die Eckpfeiler des Konzepts der Bestandsaufnahme.

1. *Die Themenfelder der Hochschulforschung sind vielfältig: Sie umfassen Steuerung, Studium, Forschung, Personal, Organisation etc.; immer dreht es sich dabei um Hochschulen und Hochschulbelange.*

Die Beiträge zur Standortbestimmung der Hochschulforschung nennen zumeist Themen, welche zur Hochschulforschung dazu gehören und (weniger ausführlich) welche nicht bzw. welche dazu gehören sollten. Das Feld der Hochschulforschung wird in Themenfelder, Schwerpunkte und Forschungsansätze – insbesondere in anwendungsorientierte versus grundlagenorientierte – geordnet.³ Außerdem wird die Hochschulforschung nach Schulen, disziplinären Zugängen und ihre Forschungsfragen, in Typen von Forscher/inne/n und Institutionalisierungen differenziert. Es werden Standortbestimmungen vorgenommen, Forschungsdesiderate identifiziert, angenommene und deklarierte Zukunftstrends prognostiziert.

Diese Versuche zur Systematisierung und Taxonomisierung der im Grunde offenen Hochschulforschung dienen in erster Linie der Selbstverortung und Selbstdefinition eines Fachs, das sich selbst nicht als Disziplin versteht, das aber um die Bedeutung ihres Forschungsgegenstandes sowohl für die Politik als auch für die Wissenschaft weiß. Die Gründung einer Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) als Fachvereinigung und Interessenverband für Hochschulforscher/innen im Jahr 2007 kann ebenfalls als Ausdruck dieser Verfestigung interpretiert werden.

³ u.a. Webler (1988), Teichler (1994), Teichler (2008), Zimmermann (2008), Wolter (2011), Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2012), Hartwig (2013)

2. *Hochschulforschung ist keine eigenständige Disziplin, aber doch „so etwas“ wie ein Fach.*

Die Hochschulforschung ist – das ist Konsens unter den Hochschulforschenden – keine eigenständige wissenschaftliche Disziplin, sondern definiert sich über ihren Gegenstand, dem sie sich sozialwissenschaftlich nähert. Es gibt keinen Beitrag mit der Aussage, dass sich Hochschulforschung zu einer Disziplin entwickelt habe (vgl. Teichler 2008, Hartwig 2013, Pasternack 2006, Kehm 2010). In ihren Standortbestimmungen gehen die meisten Autor/innen davon aus, dass Hochschulforschung thematisch und nicht disziplinär festgelegt sei.

Obwohl die Meinung, Hochschulforschung sei eine wissenschaftliche Disziplin, von Hochschulforscher/innen nicht vertreten wird, treffen doch viele der Kriterien eines wissenschaftlichen Fachs auf sie zu. Das entscheidende Merkmal ist die selbständige Ausbildung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses, wie von der Arbeitsstelle „Kleine Fächer“ der Universität Potsdam betont wird:

„Die Spezifizierung eines wissenschaftlichen Themengebiets als Fach liegt in der Rückkopplung von Forschung und Lehre, die es ermöglicht, dass der derzeitige Forschungsstand eines Fachs in der Lehre wiedergegeben wird und die Lehrenden die Möglichkeit haben, über eigene Forschung den Nachwuchs des Faches auszubilden.“ (Berwanger/Hoffmann/Stein 2012: 25)

Wenn die Nachwuchsausbildung bereits mit dem Bachelor beginnen soll, dann kann die Hochschulforschung indes nicht als eigenes Fach verstanden werden, da es keine entsprechenden grundständigen Studiengänge gibt. Seitdem der Masterstudiengang „Higher Education“ der Universität Kassel eingestellt worden ist, wird Hochschulforschung nur noch im Masterstudiengang „Wissenschaft und Gesellschaft“ der Universität Hannover oder in Wahlpflichtmodulen von Masterstudiengängen (wie im Soziologie-Masterstudium der Universität Halle-Wittenberg) angeboten. Das wichtige Kriterium für die Definition der Hochschulforschung als Disziplin, nämlich die selbständige Ausbildung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses, kann somit derzeit nicht als erfüllt betrachtet werden; die „Ausbildung“ wird primär von anderen Disziplinen geleistet bzw. wird erst in der Promotionsphase – im Rahmen einer Forschungsarbeit – realisiert.

Weitere Kriterien, die auf ein eigenes Fachprofil hinweisen, sind das „Vorhandensein von eigenen Fachmedien und Fachgesellschaften“ (Berwanger et al. 2012: 25) – beides Kriterien, die von der Hochschulforschung erfüllt werden – und nicht zuletzt die Existenz dauerhaft eingerichteter Forschungsinstitute und Professuren mit entsprechender Denomination, wie sie auch in diesem Bericht benannt werden.

Warum wollen die Hochschulforscher/innen selbst die Hochschulforschung nicht als eigene Disziplin begreifen? Vielleicht liegt es auch an ihrer starken Verankerung in den großen und traditionellen „Heimatdisziplinen“, der Soziologie, den Politikwissenschaften, den Erziehungswissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften, der Psychologie, der Geschichte? Damit bin ich bei der dritten These:

3. *Hochschulforschung ist Sozialforschung – im weiteren Sinne.*

Immer wieder wird betont, dass Hochschulforschung interdisziplinär – im Sinne vom Zusammenwirken verschiedener Disziplinen (Hartwig 2013: 55) – oder multidisziplinär – im Sinne von verschiedenen disziplinären Zugängen ist (siehe den Sammelband von Braun/Kloke/Schneiderberg 2011). Oder die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer Disziplin wird generell als unbedeutend eingestuft. Nach Einschätzung von André Wolter tritt innerhalb der Hochschulforschung „die disziplinäre Herkunft gegenüber den übergreifenden Frage- und Problemstellungen und den theoretischen Orientierungen“ zurück“ (Wolter 2011: 126). Ob nun inter-, multi- oder transdisziplinär, die Fragestellungen, theoretischen Ansätze und Methoden, die angewandt werden, sind durchweg sozialwissenschaftlich – in einem weiteren Sinne – ausgerichtet.⁴ Zum Einsatz kommen u.a. Umfragen, Interviews, Beobachtungen, Strukturdaten- und Inhaltsanalysen; verfolgt werden sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze. Bei aller Heterogenität kann eine Gemeinsamkeit hervorgehoben werden: Die Hochschulforschung eint die Anwendung sozialwissenschaftlicher Ansätze und Methoden.

4. *Hochschulforschung bewegt sich zwischen faktischen Ansprüchen einer zumeist von Auftraggebern geforderten Anwendungsorientierung und der wissenschaftsimmanenten Notwendigkeit zur „zweckfreien Grundlagenforschung“.*

Die umstrittene wissenschaftliche Reputation der Hochschulforschung mag auch mit ihrer tatsächlichen Nähe zur Hochschulpolitik, -reform und -praxis zu tun haben. Das, was die Hochschulforschung am stärksten prägt, ist ihr permanenter Spagat zwischen Forschung und Praxis (vgl. Teichler 1994 und 2000, Zimmermann 2008). Forschung über Hochschulen und Engagement für das Hochschulwesen sind auf spannende, aber

⁴ Sozialwissenschaftliche Fächer im weiten Sinne sind u.a.: Soziologie, Politologie, Psychologie, Geschichte, Humangeografie, Ethnologie, Kommunikations-, Medien-, Verwaltungs-, Regional-, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften.

auch auf problematische Weise miteinander verwoben. Der alte soziologische Werturteilstreit um eine anzustrebende, aber nie erreichbare Objektivität ist in der Hochschulforschung täglich aktuell. Oftmals handle es sich bei themenbezogener Sozialforschung um „strategische Forschung“, wie Teichler betont (2008: 66), die nicht nur Theorien und Methoden sowie Grundlagenforschung zu beherrschen und voranzutreiben, sondern zugleich systematisches Wissen so zu entwickeln und aufzubereiten habe, dass es für praktisches Gestaltungshandeln relevant sei. Vor einer zu starken Anwendungs- und Auftragsorientierung der Hochschulforschung wird denn auch immer wieder gewarnt; mehr Reflexivität (Zimmermann 2008) oder generell mehr Wissenschaftlichkeit wird gefordert (vgl. Wissenschaftsrat 2013).

Die Anwendungsorientierung hängt unmittelbar mit der Projektförderung und den Status der Projekte als Auftragsarbeit zusammen. Sie ist oftmals von den Geld- und Auftraggebern explizit so gewünscht. Die faktische Gebundenheit an Aufträgen und Ausschreibungen und die geforderte Wissenschaftlichkeit verhalten sich in der Praxis häufig komplementär zueinander. Wissenschaftlich Arbeiten heißt, den Forschungsstand rezipieren, theoretische wie methodologische Ansätze zu konzipieren und reflektieren und schließlich die Vorgehensweise, Befunde und Interpretationen zu diskutieren. All dies kostet schlicht Arbeitszeit, die zu bezahlen ist. Glücklicherweise können sich die Forscher/innen schätzen, deren Geld- oder Auftraggeber dazu bereit sind, dies zu finanzieren – und dazu auch in der Lage sind. Wissenschaftlichkeit basiert auf Forschungsfreiheit. Autonomie der Forscher/innen ist die Voraussetzung für einen freien und offenen wissenschaftlichen Diskurs.

Die starke Anwendungsorientierung führt dazu, dass die Hochschulforschung nicht nur Erkenntnisse über Hochschulen und Hochschulbelange gewinnt, sondern für die Hochschulen, die Hochschulpolitik oder für andere Auftraggeber evaluierend, beratend, managend wirkt – also selbst die von ihr untersuchte Praxis und Politik im Hochschulbereich beeinflusst. Dies macht die Abgrenzung von anderen „Hochschulfächern“, die sich wie die Hochschulforschung auch im Themenbereich „Hochschule“ bewegen, die jedoch dezidiert anwendungsbezogen sind, wie die Hochschuldidaktik, das Hochschulmanagement, die Hochschulevaluation und die Hochschulentwicklung, schwierig.⁵

⁵ Eine umfassende Bestandsaufnahme von Einrichtungen zur Beurteilung von Leistungen in Forschung, Lehre und Studium haben erst vor kurzem Nickel, Duong und Ulrich (2013) erstellt.

Ausgangspunkt der Bestandsaufnahme der Hochschulforschung ist eine Definition, die sich aus den oben beschriebenen Thesen ableitet:

- a) Die Hochschulforschung definiert sich in erster Linie über ihren *Gegenstand*; sie wird verstanden als Forschung über Hochschulen und Hochschulbelange. Dies umfasst z.B. Hochschulpolitik und -steuerung, Organisation, Studiengänge, Personal, Studierende und Forschung an Hochschulen.
- b) Die Hochschulforschung ist vor allem sozialwissenschaftlich im weiteren Sinne ausgerichtet; darunter fallen auch geschichtswissenschaftliche Fragestellungen. In der Hauptsache sind die „Standarddisziplinen“ der Hochschulforschung die drei großen Fächer Soziologie, Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Dazu kommen noch die genannte Geschichtswissenschaft, die Wirtschaftswissenschaften und Psychologie. Die Hochschulforschung bedient sich daher vorrangig aus einem *sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoire*.
- c) Das Hauptproblem einer Definition der Hochschulforschung als eigenständiges Fach ist die Abgrenzung: Wer zählt (sich) dazu und wer nicht? Ein klares Unterscheidungskriterium ist die *Institutionalisierung*, die eine dauerhafte wissenschaftliche Beschäftigung mit Hochschulen und damit die Identität als Fach – oder zumindest als Fachgebiet – gewährleistet. Aus dieser Definition ist die Vorgehensweise zur Bestandsaufnahme abzuleiten: Analog zur Kartierung der sogenannten kleinen Fächer durch die gleichnamige Potsdamer Arbeitsstelle stehen die *hochschulforschenden Einrichtungen* im Fokus der Bestandsaufnahme. Unter Einrichtungen werden Institute, Zentren, Arbeitsgruppen, Netzwerke, Graduiertenkollegs bzw. -schulen, Projektverbände und Professuren⁶ mit entsprechenden Denominationen verstanden. Angesichts der starken Projektförmigkeit der Hochschulforschung ist das Merkmal „Konstanz“ nicht einfach festzustellen. Entscheidend bei der Bestandsaufnahme ist, dass die aufgenommenen Einrichtungen auf Dauer angelegt sind und nicht nur einmalig, bspw. in einem Drittmittelprojekt, Hochschulforschung betrieben haben bzw. betreiben. Ein Aufnahmegrund kann auch sein, wenn eine wissenschaftliche Einrichtung im Namen das Wort Hochschulforschung

⁶ Die Kartierung der sogenannten Kleinen Fächer durch die Arbeitsstelle der Universität Potsdam konzentrierte sich auf – strukturell weitgehend sichere – Professuren, nicht dagegen auf bloße Forschungsaufträge und -projekte und befristete Stellen. Wie bei dieser Bestandsaufnahme war es das Ziel der Kartierung, dauerhafte Strukturen und nicht temporäre Phänomene zu erfassen (Berwanger et al. 2012: 25).

führt.⁷ Dies kann als Ausdruck einer Institutionalisierung interpretiert werden.

3. Zentrum-Peripherie-Modell

Drei Einschränkungen werden vorgenommen; die Recherche wird verengt auf die Tätigkeit „Forschung“⁸, auf den Gegenstandsbereich „Hochschulen und Hochschulbelange“ und disziplinar auf die Sozialwissenschaften (im weiteren Sinne). Hochschulforschung ist demnach sozialwissenschaftliche Forschung über Hochschulen und Hochschulbelange. Mit dieser Definition sind zwei Abgrenzungen verbunden: Hochschulforschung ist nicht *Forschung an Hochschulen*, ein Missverständnis, das Hochschulforscher/innen nicht müde werden auszuräumen.⁹ Und Hochschulforschung ist nicht – unbedingt – *Forschung für Hochschulen*.¹⁰

Selbst mit diesen Einschränkungen gibt es noch viele Uneindeutigkeiten und damit Grenzfälle in der Einordnung. Um diesen Unschärfen sowie den komplexen Strukturen der Hochschulforschung gerecht zu werden, kann ein Zentrum-Peripherie-Modell zur Beschreibung der Topografie der Hochschulforschung herangezogen werden. Es besteht aus einem

⁷ Allerdings gibt es auch den Fall, dass in der Denomination einer Professur der Ausdruck „Hochschulforschung“ genannt wird, aber gemäß Selbstbeschreibung im Internet keine Forschung über Hochschulen und Hochschulbelange praktiziert wird.

⁸ Unter Forschung wird hier die methodisch geleitete, systematische Erkenntnissuche verstanden. Das Kriterium der Bestandsaufnahme ist Forschung und nicht Beratung, Transfer, Evaluation – auch wenn die Grenzen zwischen den Tätigkeitsfeldern oftmals schwer zu bestimmen sind.

⁹ Indes ist Forschung an Hochschulen durchaus ein Gegenstand der Hochschulforschung – ein Interesse, das sie mit der Wissenschaftsforschung teilt.

¹⁰ Insbesondere bei den hochschulinternen Einrichtungen bestehen Bezüge zur innerinstitutionellen Hochschulforschung, der US-amerikanischen Institutional Research (vgl. Auferkorte-Michaelis 2008). Diese ist grundsätzlich nach innen gerichtet, es werden auf die eigene Universität bezogene Forschungsprojekte realisiert – mit durchaus wissenschaftlichem Anspruch: „Institutional Research wird als Steuerungsinstrument der Hochschulen genutzt und geht über das bloße Sammeln und Auswerten von Daten hinaus (...)“ (ebd.: 88). Die Konzentration der innerinstitutionellen Hochschulforschung liegt auf der Qualitätsentwicklung einer Hochschule, sei es Studium und Lehre, Forschung oder Verwaltung. Im Vordergrund steht dabei der anwendungs- und nutzenorientierter Charakter dieser Forschung. An Bedeutung gewonnen hatte diese Art von „Selbstbeforschung der eigenen Hochschule“ (Teichler 2000: 13) bereits Ende der 1990er Jahre, ebenso wie Evaluationsstudien und Beratungsaktivitäten an den Hochschulen zugenommen haben. In den Bericht (in die Rubrik „Hochschulevaluation“) aufgenommen wurden nur solche Einrichtungen, die nicht nur über ihre eigene Hochschule, sondern darüber hinaus über Hochschulen und Hochschulbelange generell forschen.

Kern und einer Erweiterung um mehrere Kreise, die am Rand des Zentrums angesiedelt sind. Das Modell ist ein analytisches Raster, das helfen soll, die Hochschulforschungslandschaft zu ordnen. Wie bei einem Raster üblich, werden Grenzlinien zwischen Bereichen gezogen, wo eigentlich Übergänge und Überschneidungen die (Forschungs-)Praxis kennzeichnen.

Mit dem Kreise-Modell ist kein wissenschaftspolitisches und auch fachliches Statement über die Frage verbunden, an welchen Stellen Kooperationen zwischen den Bereichen sinnvoll und erwünscht oder vielleicht auch problematisch wären. Die Unterscheidung von Zentrum und peripheren Kreisen sagt auch nichts über die Qualität der jeweiligen Forschung aus. Hier ein Urteil – insbesondere in der für die Bestandsaufnahme vorgesehenen kurzen Zeit zu fällen – wäre vermessen. Das Modell sagt auch nichts über den jeweiligen Umfang der Forschungstätigkeit der Einrichtungen aus, der sich beispielsweise im Volumen der Forschungsprojekte oder in den Publikationen manifestiert. Hierzu wären eigene Erhebungen vonnöten, die aufwändig und am Ende auch umstritten wären – wie die Messung von Forschungsleistung und Forschungsqualität generell seit je kontrovers diskutiert wird.

Die Zuordnung zum Zentrum oder den peripheren Kreisen geschieht – weil es sich um eine Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen handelt – aus der Perspektive der Hochschulforschung. Es ist damit auf keinen Fall eine Hierarchisierung der Fächer oder Fachgebiete verbunden. Diese explizite Standortgebundenheit des Modells erlaubt keine Schlüsse auf eine Wertung oder gar ein Ranking der Fachgebiete. Es ließe sich ebenso ein Zentrum-Peripherie-Modell aus der Perspektive eines anderen Fachgebiets erstellen, nur eben dann mit diesem Fachgebiet im Zentrum und die angrenzenden Fachgebiete – darunter die Hochschulforschung – als umkreisende „Nachbarn“.

Der institutionalisierte Kern der Hochschulforschung steht einem größeren Kreis an wissenschaftlichen Gebieten bzw. Fächern gegenüber, die nicht ausschließlich über Hochschulen forschen und die direkt an den Kern angrenzen. Entsprechend sind in der Bestandsaufnahme auch die Einrichtungen und Personen erfasst, die unter anderen über Hochschulen – dauerhaft bzw. nicht nur einmalig – forschen. Hier sind drei Gruppen zu unterscheiden, die aus der Perspektive dieser Bestandsaufnahme als eine Erweiterung um den Kern der institutionalisierten Hochschulforschung verstanden werden.

Zu dieser Peripherie der Hochschulforschung (aus deren Perspektive) zählen erstens Fächer bzw. Aufgabenfelder, die sich dezidiert mit Hochschulen bzw. Hochschulbelangen beschäftigen. Im Unterschied zur Hoch-

schulforschung an den Einrichtungen im Zentrum der Hochschulforschung ist für diese „Hochschulfächer“ prägend, dass sie in ihrem Selbstverständnis einen dezidierten Anwendungs- bzw. Verwertungscharakter aufweisen. Dazu zählen *Hochschuldidaktik*, *Hochschulmanagement*, *Hochschulevaluation* und *Hochschulentwicklung*. Die Abgrenzung dieser Fächer bzw. Aufgabenfelder zur „Kern-Hochschulforschung“ fällt schwer, weil die Hochschulforschung oftmals selbst auf die Anwendung und Reform im Hochschulbereich abzielt und die Übergänge zu den anderen „Hochschulfächern“ entsprechend fließend sind. Dort, wo die genannten Fächer bzw. Aufgabenfelder nicht „nur“ für die Hochschulen tätig sind, sondern Forschung über Hochschulen betreiben, sind sie bei der Bestandsaufnahme der Peripherie der Hochschulforschung mit aufzunehmen.

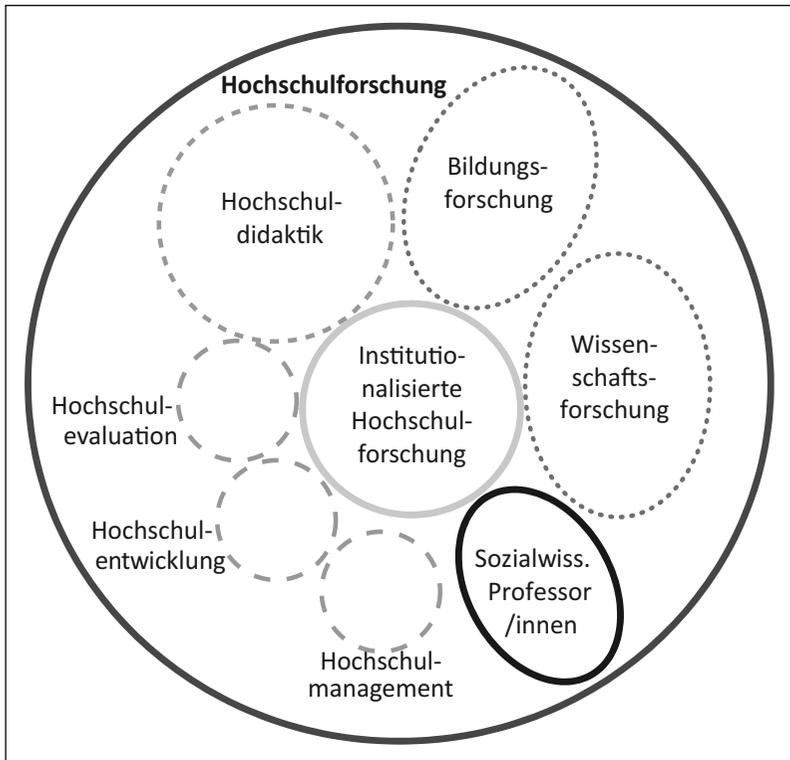
Zu den Randbereichen der Hochschulforschung zählen zweitens wissenschaftliche Fachgebiete, die zwar einen eindeutigen Forschungscharakter aufweisen, deren thematische Ausrichtung aber nicht allein auf Hochschulen konzentriert ist. Das sind zum einen die *Bildungsforschung* und zum anderen die *Wissenschaftsforschung* sowie deren Teilgebiete, die Bildungsgeschichte und die Wissenschaftsgeschichte. In den Fällen, in denen diese Nachbardisziplinen der Hochschulforschung auch Hochschulen bzw. Hochschulbelange zu ihrem Forschungsgegenstand machen, sind sie bei der Bestandsaufnahme mit aufzunehmen.

Nicht dazu zählen Einrichtungen, die Forschung über Hochschulen im Rahmen einzelner und einmaliger Drittmittelprojekte zum Thema betreiben. Hier sind es sowohl einzelne Professuren als auch Institute, die entsprechende Projekte, zum Teil in Kooperation mit Hochschulforschungseinrichtungen, durchführen. Sobald allerdings ein temporäres Engagement in der Hochschulforschung verstetigt werden kann, sollen diese mit aufgenommen werden. Die Aufnahmeschwelle soll hier relativ niedrig gehängt werden. Folgt einem Projekt zur Hochschulforschung ein weiteres, dann ist die Einrichtung – je nach Ausrichtung – in eines der peripheren Kreise aufzunehmen. Das Kriterium lautet hier also: mehr als einmalig. Entscheidend für die Aufnahme ist ferner, dass aktuell das Forschungsprojekt läuft.

Drittens gibt es eine *Gruppe von hochschulforschenden Professoren und Professorinnen ohne entsprechende Denomination*. Diese hochschulforschenden Professor/innen, die (in der Rechtssprache) als natürliche Personen zu bezeichnen wären, die aber dank ihres Professorenstatus dauerhaft forschen, passen eigentlich nicht in das Erhebungskonzept. Sie sind dennoch aufgrund der Vielzahl ihrer Beiträge zur Hochschulforschung zu benennen und einer eigenen Kategorie zuzuordnen. Teichler

(2000: 13) nennt sie die „disziplin-orientierten Hochschulforscher“. Damit wird die starke Verbindung der Wissenschaftler/innen zu ihrem jeweiligen Fach – in den meisten Fällen ist das die Soziologie – deutlich.

Übersicht 1: Institutionalisiertes Zentrum und periphere Kreise der Hochschulforschung in Deutschland



Übersicht 1 veranschaulicht die Struktur der Hochschulforschung in Deutschland. Der (dunkelgrau) äußere Kreis, der die Hochschulforschung in Deutschland insgesamt symbolisiert, umfasst das weite Feld aller Einrichtungen, die über Hochschulen und Hochschulbelange forschen. Dieser große Kreis markiert somit die Grenzen der „Welt“ der Hochschulforschung. Die Struktur dieser Landschaft ist vielfältig; mehrere unterschiedliche Kreise bewegen sich darin. In der Mitte befindet sich der zentrale (hellgrau) Kreis der Einrichtungen, die hauptsächlich Hochschulforschung betreiben. Daran docken die – mit Strichlinien gezeichneten – Kreise an, die zwar über Hochschulen forschen, aber eben auch an-

dere Aufgaben bzw. Forschungsgebiete bearbeiten. Die Wissenschaftsforschung und die Bildungsforschung wurden als Ellipsen mit gepunkteten Linien dargestellt, deren Lage im Verhältnis zum inneren Kreis der Hochschulforschung differiert. So weist die Wissenschaftsforschung im Vergleich zur Bildungsforschung mehr Berührungspunkte zur Hochschulforschung auf. Schließlich gibt es noch den – schwarz gezeichneten – Kreis der hochschulforschenden Professoren und Professorinnen ohne entsprechende Denomination. Da die überwiegende Mehrheit der Professor/innen dieser Gruppe der Soziologie, Politologie oder den Erziehungswissenschaften angehören, wird diesem Kreis in der Abbildung das kurze Etikett „sozialwissenschaftliche Professuren“ gegeben.

Im Zentrum des Modells steht die institutionalisierte Hochschulforschung; dazu zählen insbesondere folgende Institute und Arbeitsgruppen:

- Abteilung Hochschulforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Philosophische Fakultät IV, Humboldt-Universität Berlin
- AG Hochschulforschung, Fach Soziologie, Fachbereich Geschichte und Soziologie, Geisteswissenschaftlichen Sektion, Universität Konstanz
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) München
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) Hannover (vormals HIS)
- Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- International Centre for Higher Education Research, Universität Kassel (INCHER-Kassel, vormals WZ I)

Das Kreise-Modell verdeutlicht, dass die Hochschulforschung kein monolithischer Block ist, sondern eine heterogene innere Struktur aufweist, die auch intern kaum klare Grenzziehungen zwischen den Bereichen erlaubt. So lassen sich viele Einrichtungen nicht nur einem, sondern auch zwei oder mehreren Kreisen zuordnen. Angesichts fließender Grenzen ist sowohl die Aufnahme in den großen Kreis der Hochschulforschung als auch die Zuordnung zu den kleinen inneren Kreisen der Hochschulforschung oftmals nicht klar zu bestimmen. Dies gilt insbesondere für die Einrichtungen, die aufgrund ihrer Ausrichtung den peripheren Kreisen zuzuordnen sind, die jedoch ähnlich intensiv und dauerhaft Hochschulforschung betreiben wie die Institute im Zentrum des Modells:

- Im Bereich „Hochschuldidaktik“ ist hier das Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund – wie auch seine Vorgängereinrich-

tung, das Hochschuldidaktische Zentrum (HDZ) – zu nennen. Weil das zhb aber auch umfangreiche Serviceaufgaben im Bereich Hochschulbildung und Hochschuldidaktik übernimmt, kann es dem Kreis der Hochschuldidaktik zugeordnet werden.

- Viele der in unter dem Bereich „Wissenschaftsforschung“ subsumierten Einrichtungen forschen dauerhaft und intensiv auch über Hochschulen und Hochschulbelange, so dass sie eigentlich ebenfalls zum inneren Kern der Hochschulforschung zählen könnten. Genannt seien das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) Berlin und die Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik des Wissenschaftszentrums Berlin WZB. Allerdings – und hier liegt der Unterschied zu den Einrichtungen im Kernbereich – legen sie nach wie vor ihren Schwerpunkt auf die Erforschung des Wissenschaftssystems – und das besteht nicht nur aus Hochschulen.
- Das Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh ist dem Kreis „Hochschulentwicklung“ zuzuordnen, obwohl es angesichts seiner vielfältigen Aktivitäten auf dem Gebiet der Hochschulforschung in einem Atemzug mit den Instituten im Kernbereich der Hochschulforschung genannt werden kann. Dennoch versteht sich das (gemeinnützige) CHE selbst nicht als Hochschulforschungsinstitut. So initiiert es hochschulpolitische Debatten und gibt entsprechende Empfehlungen zur Hochschulreform.

Die Beispiele zeigen, dass die Grenzen, wo Hochschulforschung anfängt und aufhört, nicht eindeutig zu bestimmen sind. Ein Großteil der hochschulforschenden Einrichtungen ist aus der Perspektive des Konzepts als „Grenzfall“ einzustufen. Das ist auch ein Hinweis dafür, dass sich die Hochschulforschung insgesamt nicht als definierbare „Fachgemeinde“ etabliert hat. Dies wiederum hat Folgen für die Kommunikation nach innen und nach außen. Wenn sich die Hochschulforschung nicht als eigenständiges Fach versteht, ist sie auch nicht in der Lage, entsprechend ihre Interessen zu vertreten.

Die Hochschulforschung ist – folgt man den Definitionskriterien der Arbeitsstelle kleine Fächer der Universität Potsdam (Berwanger/Hoffmann/Stein 2012) – beinahe¹¹ so etwas ein kleines Fach – allerdings ohne ausgeprägte Fachidentität. Eine Fachidentität oder zumindest eine definierte Gruppenzugehörigkeit zur Hochschulforschung ist am ehesten im kleinen inneren Kreis der institutionalisierten Hochschulforschung festzustellen. Offensichtlich gibt es dort so etwas wie einen identitätsstiftenden

¹¹ Es fehlt nach wie vor an einem ausgeprägten Zusammenhang von Forschung und Lehre.

Kern, generiert durch den Forschungsgegenstand. Die anderen Kreise definieren sich selbst nicht – vorrangig – über ihre Forschung über Hochschulen und Hochschulbelange.

Die bloße Anzahl der genannten Einrichtungen kann über die tatsächliche Verbreitung der Hochschulforschung täuschen. Wichtig wäre, genauer zu untersuchen, was hinter den Namen steckt. Will man den Zustand der Hochschulforschung weiter erkunden¹², dann könnte die Zusammenstellung der hochschulforschenden Einrichtungen beispielsweise durch eine statistische Erhebung der Publikationen, Finanzen, Stellen erweitert werden. An dem grundsätzlichen Befund eines kleinen Zentrums und einer großen Peripherie werden die Analysen vermutlich jedoch nichts ändern.

4. Hochschulforschung – Wissenschaftsforschung – Hochschuldidaktik

Dass sich die Hochschulforschung mit ihrer Etablierung als eigenständiges Fach schwer tut, zeigt die Debatte zum Verhältnis von Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung, wie sie aktuell geführt wird. Sie dreht sich letztlich um die Grundsatzfrage, was unter Hochschulforschung (und unter Wissenschaftsforschung) zu verstehen ist. Diese Diskussion könnte existenzielle Auswirkungen für die betroffenen Institute und Forscher/innen, nicht nur auf ihr Selbstverständnis und damit ihre wissenschaftliche Identität, sondern auch auf institutionelle Arrangements und die Förderpolitik der Hochschulforschung bzw. Wissenschaftsforschung haben. Es stehen offenbar politische Entscheidungen an, welche die Entwicklung der nächsten Jahre prägen können.

Grundsätzlich gibt es zwei Argumentationslinien zum Verhältnis der verschiedenen Bereiche. Die ersten könnte man „integralen Ansatz“ bezeichnen: Danach gibt es keine Trennung zwischen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung – und im Übrigen auch der Hochschuldidaktik. Die drei Bereiche bilden demnach ein gemeinsames Forschungsfeld. Kurz und bündig formuliert lautet die Gleichung: Hochschuldidaktische Forschung = Hochschulforschung = Wissenschaftsforschung. Sie würden in der oben abgebildeten Grafik nicht drei Kreise, sondern ein gemeinsames Feld bilden.

¹² Wie es auch der Wissenschaftsrat (2013: 15) ins Auge gefasst hat: „Der Wissenschaftsrat behält sich in diesem Zusammenhang vor, eine Querschnittsevaluation der empirischen Hochschul-, Wissenschafts- und Bildungsforschung in Deutschland durchzuführen.“

Dieser Ansatz ist nachvollziehbar, weil es viele inhaltliche Überschneidungen gibt und die Grenzen zwischen den Bereichen nicht immer leicht identifizierbar sind. Wenn es zu dieser Art Fusionierung kommen sollte (bzw. wenn sie bereits Realität sein sollte), stellt sich die Frage, welchen Namen dieses (neue?) Fach tragen soll. So gleichberechtigt, wie die Gleichung suggeriert, muss das Verhältnis der Teilbereiche des neuen Fachs, die ja nach wie vor identifizierbar sind, nicht ausfallen. Werden vorwiegend wissenschaftssoziologische Projekte gefördert, wenn das gemeinsame Feld das Etikett „Wissenschaftsforschung“ erhält? Derartige Etikettierungen können jedoch auch täuschen. So sind in den letzten Jahren unter der Bezeichnung „Hochschulforschung“ in großer Zahl auch hochschuldidaktische Fragestellungen gefördert worden. Entscheidend ist letztlich, für welche Forschungsinhalte Mittel bereitgestellt werden.

Schließlich stellt sich die Frage, wie das Verhältnis zu anderen „Kreisen“, wie der Bildungsforschung oder der Hochschulevaluation, beschaffen ist bzw. sein soll. Wenn nun für die gesamte Hochschulforschung in Deutschland eine stärkere Zusammenführung der Hochschulforschung mit der Wissenschaftsforschung diskutiert wird, dann stellt sich die Frage, warum nicht auch andere Bereiche, die mit der Hochschulforschung eng verknüpft sind, unter dieses gemeinsame Dach gestellt werden. Zu befürchten ist, dass diese anderen Bereiche bei einer alleinigen Befassung mit der Überschneidung von Hochschul- und Wissenschaftsforschung aus dem Blick geraten bzw. wertvolle Querbezüge verloren gehen könnten.

Die alternative bzw. „traditionelle“ Vorstellung demgegenüber ist, dass es bei aller Verwandtschaft erkennbare Unterschiede zwischen hochschuldidaktischer Forschung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung gibt, und dass die drei Bereiche jeweils ihre eigenen Forschungsfelder aufweisen und ihre spezifischen Forschungsfragen verfolgen. Dies gilt auch für das Verhältnis zur Bildungsforschung. Diesem Verständnis einer Hochschulforschungslandschaft entspricht denn auch die oben abgebildete Grafik. „Traditionell“ kann dieses (Selbst-)Verständnis genannt werden, weil es die bisherigen Bestandsaufnahmen und Stellungnahmen zur Hochschulforschung geprägt hat (siehe oben).

Kurz kann dies auf die Formel gebracht werden: Hochschuldidaktische Forschung ist nicht gleich Hochschulforschung, und Hochschulforschung ist nicht gleich Wissenschaftsforschung, und Wissenschaftsforschung ist nicht gleich hochschuldidaktische Forschung. Diese Trennung der Bereiche sagt nichts über faktische Überschneidungen und sinnvolle Kooperationen aus. Sie impliziert allerdings, dass es so etwas wie eine Identität der Hochschulforschung (wie auch der beiden anderen Bereiche)

als Fach bzw. als Forschungsfeld gibt und dass gegenstandsspezifische Forschungsfragen zu stellen sind.

Dieser begrifflichen Trennung folgt auch das Konzept der vorgelegten Bestandsaufnahme. Die Differenzierung ist deshalb analytisch wichtig, weil sonst tatsächliche Unterschiede verwischt werden. Schließlich ist sie auch politisch bedeutsam, da die Definitionsfrage für die Institute und die Wissenschaftler/innen existenzielle Auswirkungen auf die Praxis der Forschungsförderung haben kann.

5. Zum Zustand der Hochschulforschung

Die Lage der Hochschulforschung wird von den Hochschulforscher/innen selbst unterschiedlich beurteilt. Die einen Stimmen sind eher skeptisch, was den Verbreitungsgrad der Hochschulforschungseinrichtungen angeht. „Prekär ist gegenwärtig zweifellos die institutionelle Absicherung der Forschung über die Hochschule“, schrieb Christoph Oehler Ende der 1980er Jahre (1988: 18). Auch Ulrich Teichler sieht – ein Dutzend Jahre später – Defizite in der Institutionalisierung:

„Bemerkenswert ist jedoch, dass das neue Interesse an systematischer Information zu Hochschulfragen in den neunziger Jahren sich kaum in der Etablierung von Einrichtungen der Hochschulforschung niederschlug.“ (Teichler: 2000: 15)

Wiederum rund ein Dutzend Jahre später äußert sich der Wissenschaftsrat (2013) – im Rahmen seiner Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF) – kritisch zum Institutionalisierungsgrad der Hochschulforschung:

„Nach wie vor sind insbesondere die Hochschul- und die Wissenschaftsforschung über Professuren und Lehrstühle an deutschen Hochschulen nur schwach institutionalisiert und die einzelnen Akteure zurzeit überwiegend durch Projektförderprogramme miteinander integriert.“ (Wissenschaftsrat 2013: 10)

Angesichts der hohen gesellschaftlichen Relevanz bzw. der großen Nachfrage nach Hochschulthemen wird der schwache Institutionalisierungsgrad der Hochschulforschung über Jahrzehnte hinweg als unzureichend betrachtet. Andere sehen die Entwicklung eher positiv. Peer Pasternack (2006: 111) konstatierte Mitte der 2000er Jahre eine „sich langsam erhöhende Institutionalisierungsdichte der deutschen Hochschulforschung“. Lydia Hartwig (2013: 58) kommt in einer aktuellen Publikation zu dem Schluss, dass „sich die institutionelle Landschaft der Hochschulforschung in Deutschland in den letzten Jahren verbreitert und ausdifferenziert“ habe.

Die Bestandsaufnahme hinterlässt einen zwiegespaltenen Eindruck von der Lage der Hochschulforschung in Deutschland. So fallen zwei Befunde besonders auf: Es sind viele und unterschiedliche Einrichtungen, die über Hochschule und Hochschulbelange forschen. Zweitens ist die besondere Struktur der Hochschulforschungslandschaft hervorzuheben: Es gibt nur einen kleinen Kern einer institutionalisierten Hochschulforschung. Um diesen Kern herum liegt ein weites Feld an Einrichtungen, die *unter anderen* auch über Hochschulen und Hochschulbelange forschen. Manche dieser Einrichtungen sind indes so aktiv, dass sie zum inneren Kreis der Hochschulforschung gezählt werden könnten.

Die Peripherie ist groß, weitverzweigt und damit bisweilen unübersichtlich. So sind eine Reihe von Einrichtungen in der Peripherie vorzufinden, die kaum in der Hochschulforschung aktiv sind, die zum Teil das Wort „Hochschulforschung“ nur im Namen führen, so dass deren Aufnahme in die Zusammenstellung über den Ausbreitungsgrad der Hochschulforschung täuschen kann. In der Peripherie lassen sich Einrichtungen ausmachen, die enger mit der Hochschulforschung verknüpft sind, und andere, die nur am Rande mit dem Forschungsfeld „Hochschule und Hochschulbelange“ etwas zu tun haben. Die Nähe zur Hochschulforschung ist allerdings oftmals vor allem mehr von den jeweiligen Personen in den Einrichtungen und weniger von ihrer Zugehörigkeit zu einem der peripheren Kreise abhängig.

Schließlich gibt es jenseits des Zentrums und der Peripherie etliche Forschungsprojekte an Universitäten, die sich – bislang nur einmalig – mit Hochschulen und Hochschulbelangen beschäftigen. Weil diese Einrichtungen – zumeist sind es Professor/innen – (noch?) keine Kontinuität in der Hochschulforschung aufweisen, wurden sie nicht in den Bericht mit aufgenommen. Die Frage ist, ob von ihnen eine Fortsetzung dieses Engagements gewollt ist bzw. wie eine Fortsetzung erreicht werden kann.

Die vorgelegte Bestandsaufnahme, die auf vorhandenen und zumeist allgemein verfügbaren Informationen aufbaut, bildet nur bedingt den Zustand der Hochschulforschung ab – oder deutlicher formuliert: sie kann die tatsächlichen Zustände in der Hochschulforschung nicht wirklich aufdecken. Eine Nennung und Kurzbeschreibung der hochschulforschenden Einrichtungen ist „nur“ der erste Schritt. Die Bestandsaufnahme veranschaulicht, wie vielfältig die Hochschulforschungslandschaft beschaffen ist. Sie bleibt damit aber an der Oberfläche; tieferliegende Probleme können hierdurch kaum sichtbar werden.

Das größte strukturelle Problem in der Hochschulforschung ist meines Erachtens nicht die fehlende Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hierfür gibt es im Rahmen der in den letzten Jahren geförderten

Projekte genug Mittel, mehr noch: ohne die Integration von Qualifikationsstellen in den Anträgen hat eine Bewilligung von Forschungsprojekten oftmals kaum Chancen.¹³ Demzufolge gibt es viele Qualifikant/innen im Bereich der Hochschulforschung. So gehört denn auch ein großer Teil der Mitglieder der GfHf dem Netzwerk HoFaNa (Hochschulforschungsnachwuchs) an, der sich wiederum vorwiegend aus Promovierenden zusammensetzt (Steinhardt/Schneijderberg/Kosmützky 2013: 68f.).

Das Problem der Hochschulforschung in Deutschland ist vielmehr das Fehlen einer nachhaltigen Institutionalisierung von Forschungsstrukturen. Dies betrifft insbesondere die damit verbundene schwierige berufliche Perspektive von Hochschulforschenden (und damit auch von denjenigen, die auf dem Feld der Hochschulforschung promoviert wurden). Die Ursache dieser Problematik liegt im Finanzierungsmodus der Hochschulforschung. Der Wissenschaftsrat (2013: 10) sieht die meisten der Hochschulforschungseinrichtungen „durch einen Verdrängungsdruck zweck- und auftragsgebundener Dienstleistungen auf die grundlagenbezogene Forschung und Forschungskommunikation (Fachaufsätze, Vorträge etc.) geprägt“. Der Eindruck besteht, dass sich in der Hochschulforschung wie unter einem Brennglas die Probleme offenbaren, mit der die Wissenschaft in Deutschland insgesamt zu kämpfen hat: die zunehmende Projektförmigkeit der Forschung, die Drittmittelabhängigkeit der Institute und der damit verbundene Konkurrenzkampf, der Leistungs- und Zeitdruck auf die – befristet und damit in besonderem Ausmaß abhängig beschäftigten – Projektbearbeiter/innen, die Freiheitsverluste durch Auftragsarbeit und dahinter stehender Verwertungsinteressen. Das Ergebnis dieser problematischen Entwicklung ist ein neues Verständnis von *Wissenschaft als Gewerbe*. Die Hochschulforschung spielt hier offenbar eine Vorreiterrolle.

Doch seit einiger Zeit gehört es anscheinend zum forschungspolitischen Konsens, die mangelnde Grundsicherung der Hochschulforschung – und auch der Wissenschaftsforschung – zu beklagen. Dahinter steckt die sicherlich begründete Auffassung, dass, wer nur befristete Projekte finanziert, auch keine nachhaltige Erfahrungs- und Wissensbasis schaffen wird, und wer nur kurzfristige Dienstleistungen fordert, keine grundlegenden Erkenntnisfortschritte leisten wird können. Dennoch, so ist zu befürchten, wird sich an der grundsätzlichen Drittmittelabhängigkeit in der Hochschulforschung nichts ändern, denn dazu fehlt vermutlich der politi-

¹³ Zu untersuchen wäre die Frage, ob Qualifikationsstellen im Rahmen von Drittmittelprojekten in der Hochschulforschung tatsächlich zum erfolgreichen Abschluss einer Promotion führen.

sche Wille. Das mag vielleicht auch daran liegen, dass Ausschreibungen und Sonderprogramme mehr politische Reputation als eine kontinuierliche und damit unspektakuläre Institutsförderung mit sich bringen.

Eine besondere Rolle spielt hierbei die Förderung der Hochschulforschung durch den Bund. Ohne die Gelder aus dem BMBF wäre Hochschulforschung in Deutschland kaum machbar. Für viele Institute, deren wissenschaftliche Mitarbeiter/innen großteils oder gar ausschließlich über Drittmittel finanziert werden, sind die BMBF-Mittel überlebenswichtig. Wenn jedoch die Institute bei den Ausschreibungen – je nach Sichtweise – kein Glück oder keinen Erfolg haben, dann stehen sie vor einem gravierenden Problem: Geschätzte und erfahrene Kolleg/innen können nicht mehr weiterbeschäftigt werden. Mit dem drohenden Verlust der beruflichen Existenz der – zum Teil viele Jahre in der Hochschulforschung tätigen – Wissenschaftler/innen steht und fällt die Substanz der Institute. Hieraus könnte hieraus die förderpolitische Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Einrichtungen zur Wissenschafts- und zur Hochschulforschung unabhängiger von den Ausschreibungskonjunkturen sein sollten.

Ein zweites, immer wieder angemahntes Problem der Hochschulforschung ist ihre umstrittene wissenschaftliche Reputation. Dies hängt wohl auch mit ihrer tatsächlichen Nähe zur Hochschulpolitik, -reform und -praxis und ihren Auftrag- und Geldgebern zusammen. Die Frage der wissenschaftlichen Qualität hängt wohl auch mit den Finanzierungsmodalitäten der Hochschulforschung zusammen. Förderpolitisch wäre daraus zu schlussfolgern, dass die Ausschreibungen thematisch breiter angelegt sowie weniger anwendungs- und verwertungsorientiert ausfallen, sondern vielmehr wissenschaftlichen Kriterien folgen sollten.

Aus den beiden Schlussfolgerungen könnte ein weitreichender Vorschlag zur Finanzierungsmodalität der Hochschulforschung abgeleitet werden: Nachzudenken wäre über einen allgemeinen Fördertopf zur Hochschulforschung oder – vielleicht sogar besser, weil umfassender – zur Wissenschafts- und Hochschulforschung. Dieser Fördertopf wäre nicht an thematische Ausschreibungen zu koppeln, sondern sollte offen für Anträge jeden Themas innerhalb der Wissenschafts- und Hochschulforschung sein – und dies ohne konkrete Ausschreibungsfrist. Damit wäre gewährleistet, dass Forschungsprojekte aus verschiedenen Bereichen finanziert werden – unabhängig davon, ob sie nun eher der Wissenschafts- oder der Hochschulforschung zuzuordnen wären.

Ausschlaggebend könnte allein die Qualität der Forschungsanträge sein. Mit einer solchen Förderstruktur könnte – beispielsweise drei Mal im Jahr – über die eingegangenen Anträge entschieden werden. Das Prob-

lem der fehlenden Gutachter/innen wäre damit ebenfalls entschärft. Denn bei den großen Ausschreibungen sind häufig alle fachlich Versierten gleichzeitig Antragssteller/innen. Auch dies spräche für einen gemeinsamen Fördertopf von Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Schließlich könnten die Institute mit einer derartigen Förderstruktur selbst besser für eine gewisse Kontinuität ihres Personals und damit für die Nachhaltigkeit ihrer wissenschaftlichen Kompetenzen und Erfahrungen sorgen. Scheitert ein Antrag, dann kann ein neuer – ein besserer (?) – geschrieben werden, ohne dass die Institutsangehörigen gleich das Institut verlassen müssten.¹⁴ Kurz: Die Durststrecken würden kürzer und wären damit leichter überbrückbar.

Literatur¹⁵

- Altbach, Philip G. / Engberg, David 2000: Higher Education. A Worldwide Inventory of Centers and Programs. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education
- Auferkorte-Michaelis, Nicole 2008: Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-96
- Battaglia, Santina 2010: Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? In: journal hochschuldidaktik, Vol. 21, Heft 1, S. 28-32
- Berwanger, Katrin / Hoffmann, Beatrix / Stein, Judith 2012: Abschlussbericht des Projekts Kartierung der sog. Kleinen Fächer mit den Statements der Internationalen Tagung Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA vom 2. Dezember 2011. Potsdam. URL: http://www.uni-mainz.de/organisation/Dateien/kleine_faeche_r_potsdam_abschlussbericht.pdf
- Braun, Edith / Kloke, Katharina / Schneiderberg, Christian (Hg.) 2011: Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. In: die hochschule, Vol. 20, Heft 2, S. 7-24
- Hartwig, Lydia 2013: Hochschulen als Forschungsgebiet. Hochschulforschung als gegenstandsbezogener Forschungsbereich. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): 40 Jahre Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München, S. 55-58
- Kehm, Barbara M. 2010: Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. In: journal hochschuldidaktik, Vol. 21, Heft 1, S. 8-11

¹⁴ Allerdings stellt sich das Problem, dass für hauptsächlich drittmittelfinanzierte Institute die Anträge innerhalb der Laufzeiten der vorhandenen Projekte erstellt werden müssen. Dies kann nur geleistet werden, wenn diese Projekte nicht allzu knapp kalkuliert und damit Mittel für derartige Antragsaktivitäten vorhanden sind oder für die Antragstellung Extra-Ressourcen bereitgestellt werden.

¹⁵ Auf alle im Text angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 24. Februar 2014 zugegriffen.

- Nitsch, Wolfgang 1973: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim & Basel: Beltz
- Nickel, Sigrun / Duong, Sindy / Ulrich, Saskia 2013: Informationsstrukturen zur Beurteilung von Leistungen in Forschung, Lehre und Studium. Akteure und Datenangebote in Deutschland. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 172
- Nitsch, Wolfgang / Weller, Walter 1968/1970: Social Science Research on Higher Education and Universities. Trend Report for the International Social Sciences Council: The Hague (Mouton), Vol.1: 1968, Vol. 2: 1970
- Oehler, Christoph 1988: Hochschulforschung in der Sektion Bildung und Erziehung. In: Oehler, Christoph / Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-20
- Over, Albert 1988: Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985. München: Saur
- Pasternack, Peer 2006: Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. In: Das Hochschulwesen, Vol. 54, Heft 3, S. 105-112
- Steinhardt, Isabel / Schneijderberg, Christian / Kosmützky, Anna 2013: Ergebnisse der Untersuchung zu Gegenwart und Zukunft des Hochschulforschernachwuchses. Kassel: INCHER Working Paper 2 (erscheint demnächst)
- Teichler, Ulrich 1994: Hochschulforschung – Situation und Perspektiven. In: Das Hochschulwesen, Vol. 42, Heft 4, S. 169-177
- Teichler, Ulrich 2000: Hochschulforschung. Sachstand und institutionelle Basis. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 22, Heft 1/2, S. 7-19
- Teichler, Ulrich 2003: Sachstand und institutionelle Basis der Hochschulforschung in Deutschland. In: Gunkel, Sonja / Freidank, Gabriele / Teichler, Ulrich (Bearb.): Directory der Hochschulforschung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (= Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2003), S. 9-23
- Teichler, Ulrich 2005: Research on Higher Education in Europe. In: European Journal of Education, Vol. 40, Heft 4, S. 447-469
- Teichler, Ulrich 2008: Hochschulforschung international. In: Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-85
- Webler, Wolff-Dietrich 1988: Forschungsfelder und Perspektiven der Hochschulforschung. In: Oehler, Christoph / Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21-49
- Winter, Martin / Krempkow René 2013: Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. Wittenberg, Berlin, Stand 2.12.2013. URL: http://www.hochschul-forschung.de/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf
- Wissenschaftsrat 2013: Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF), Hannover. Drs. 2848-13. Berlin. 25.01.2013. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2848-13.pdf>
- Wolter, Andrä 2011: Hochschulforschung. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewos, Burkhard (Hg.): Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 125-136

Zimmermann, Karin 2008: Spielräume für eine reflexive Hochschulforschung. In:
Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven
der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.
115-132

Ein kritischer Blick von innen

Die Zukunft der Hochschulforschung auf dem Prüfstand

Margret Bülow-Schramm
René Krempkow
Hamburg/Berlin

Die Situation der Hochschulforschung ist in den letzten Jahren von starker Dynamik geprägt. Als Auslöser dieser Dynamik sollen hier nur schlagwortartig benannt werden: Die Hochschulexpansion, die mehrmals aktualisierte föderale Struktur von Wissenschaft und Bildung und die daraus resultierenden (beschränkten) Finanzierungsmöglichkeiten des Bundes bei gleichzeitigen Sparauflagen für die Länderhaushalte und schließlich die Gestaltung des Forschungs- und Hochschulraums auf europäischer Ebene. Zwischen diesen Faktoren bestehen Spannungen. Sie verbieten einfache Lösungen der Probleme, die die Hochschulforschung umtreibt.

Die Dynamik der Hochschulforschung besteht auch in wachsendem Forschungsbedarf, der sich eigentlich für jede Bewegung in diesem Raum formulieren ließe, damit nicht Mutmaßungen dominieren, damit begriffen werden kann, was vor sich geht, und Prognosen für die weitere Entwicklung möglich werden. Hinzu kommt der Wunsch nach evidenzbasierter Hochschulpolitik. Davon legen die Förderlinien des BMBF und der durch sie erzeugte Push Zeugnis ab. Dies spiegelt sich auch in der kürzlich vorgelegten Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013 wider (vgl. Winter/Krempkow 2013), die durch die Verfasser mit erarbeitet bzw. im Entstehungsprozess begleitet wurde. Als Essenz aus dem Entstehungsprozess der Kartierung wollen wir in die Debatte um die Zukunft der Hochschulforschung zwei Botschaften werfen:

Erstens bestehen derzeit in Größe und Forschungsschwerpunkten recht unterschiedliche Hochschulforschungseinrichtungen. Das begünstigt Profilbildungen und die Entstehung spezifischer, regional und durch das Umfeld bedingter Forschungsschwerpunkte, die auf vielfältigen Forschungsbedarf professionell – weil durch akkumulierte Erfahrungen fundiert – reagieren können. Das sind die Vorteile einer solchen Landschaft, und es gilt, sie in ihrer Struktur zu erhalten und zu stärken.

Die erste Botschaft ist daher: *Konzentrationsprozesse, die sich nolens volens durch die oben erwähnten Dynamik-Faktoren ereignen könnten,*

sollten nicht zu ungewollter Einfall führen, z.B. durch den Matthäus-Effekt „Wer hat, dem wird gegeben“ (n. Robert K. Merton), der u.a. durch Schimank (z.B. Meier/Schimank 2009) in die Hochschulforschungsdebatte eingeführt wurde. Synergien entstehen im Gegenteil dann, wenn mehrere Institute und Professuren mit eigenen Profilen im Feld der Hochschulforschung tätig sind.

Zweitens ist Hochschulforschung ein Forschungsfeld, das vielfältig strukturiert und vernetzt ist. Es gibt brillante HochschulforscherInnen, die auch Wissenschaftsforschung betreiben (und umgekehrt), die die Hochschulforschung theoretisch und methodologisch weiter entwickeln und auf der Basis der disziplinären Verankerungen die Interdisziplinarität und Gegenstandsbezogenheit dieses Forschungsfeldes stärken. Wenn es nun um das Verhältnis von Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung geht, so kann man sagen, dass es Überschneidungsbereiche gibt, aber große Teile nur der Hochschulforschung obliegen: In Hochschulforschung geht es u.a. um Studium, Lehre und auch um Forschung, aber spezifisch um das Verhältnis von Forschung und Lehre und Studium, was in der Doppelfunktion der Hochschulen begründet liegt.

Die zweite Botschaft ist daher: *Die Beziehung zur Wissenschaftsforschung gibt es und sollte gepflegt werden. Sie sollte aber nicht durch Subordination oder Subsumption der Hochschulforschung unter die Wissenschaftsforschung geprägt werden.* Denn dies könnte Möglichkeiten und Potentiale der Hochschulforschung einengen, die gerade ihre Stärke als offenes und gegenstandsbezogenes Forschungsfeld ausmachen.

Vor allem aber gilt für beide Botschaften – was auch der Wissenschaftsrat als Perspektive für das Wissenschaftssystem in seiner Stellungnahme zu den „Institutionellen Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung“ betont –, dass Kooperationen und Verbände angestrebt und gelebt werden sollten (vgl. WR 2013).

Wir wollen in unserem Beitrag – nach einer kurzen Vorstellung von zentralen Rahmenbedingungen und Strukturen – diese beiden Botschaften, basierend auf den Erkenntnissen der Kartierung der Hochschulforschung, genauer ausführen und begründen. Außerdem wollen wir exemplarisch Möglichkeiten aufzeigen, welche Weiterentwicklungspotentiale die Hochschulforschung zusammen mit und unabhängig von einer stärkeren Kooperation mit der Wissenschaftsforschung hat.

1. Rahmenbedingungen der Hochschulforschung

Die Rahmenbedingungen der Hochschulforschung sind in den letzten Jahren vor allem durch steigenden Forschungsbedarf gekennzeichnet,

wobei der Wunsch nach evidenzbasierter Hochschulpolitik ein wichtiger Treiber ist. Dem sind aber deutliche Grenzen auferlegt durch die eingangs erwähnte föderale Struktur und die Sparauflagen für die Länderhaushalte. Die überwiegend durch Drittmittel finanzierten Hochschulforschungsinstitute werden nicht müde, diese Finanzierungsstruktur zu kritisieren: Sie behindere den systematischen Aufbau akkumulierter Erfahrung und mache die Einwerbung von Mitteln für *eigene* Forschungsfragen fast unmöglich. Denn diese müsse in Verfahren erfolgen, in denen das Anfertigen von Projektanträgen nicht finanziert, aber dennoch schon hier eine fundierte wissenschaftliche Leistung abverlangt wird, ähnlich wie dies z.B. bei DFG-Anträgen der Fall ist.

Die Schwierigkeit, Nachwuchs auszubilden und in der Hochschulforschung zu halten, mag auch damit zusammenhängen. Dennoch zeichnet sich in der Institutslandschaft der Hochschulforschung der Trend zu strategischer Programmgestaltung und Profilschärfung ab. Er wird konsequent mit Blick auf die Förderinstitutionen mit dem Desiderat verknüpft, hierfür auch Ressourcen bereit zu stellen, um die Wettbewerbschancen „kleiner“ Institute zu erhöhen.

Die Politik tut ein Übriges, indem sie zu Kooperationen drängt, wie die Diskussionen um die Zukunft des auf den Grundmauern der HIS-Hochschulforschung errichteten Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zeigen, in dessen Namen Hochschul- und Wissenschaftsforschung bereits verknüpft sind. Sie werden verbunden mit der Zukunft des noch jungen iFQ (Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung), das seit 2006 als außeruniversitäres Institut Wissenschaftsforschung betrieben hat. Hier werden auf institutioneller wie wissenschaftstheoretischer Ebene strategisch-politisch Hochschul- und Wissenschaftsforschung in eine gleichgeordnete Beziehung gebracht, deren weitere Entwicklung und Akzeptanz noch offen ist.

Die Besonderheiten des Forschungsgegenstandes Hochschule stehen dabei außer Frage und sind die Basis für eine stärkere inhaltliche Vernetzung von Theorie und Methodologie der Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Eine zentrale Rahmenbedingung für stabile und produktive Austauschbeziehungen wäre aber noch zu verbessern. Der Wissenschaftsrat sprach sie Anfang 2013 in seiner Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (jetzt DZHW) kritisch an, als er sich zum Anteil projektförmiger Forschung äußerte: „Nach wie vor sind insbesondere die Hochschul- und die Wissenschaftsforschung über Professuren und Lehrstühle an deutschen Hochschulen nur schwach institutionalisiert und die einzelnen Akteure zurzeit überwiegend durch Projektförderprogramme miteinander integriert.“

Auch in der Diskussion über die Zukunftsfragen der Hochschulforschung auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), die seit 2012 Bestandteil jeder ihrer Jahrestagungen ist, wurde darauf verwiesen, dass es in Deutschland je nach Zählweise nur fünf bis acht Professuren für Hochschulforschung gibt, aber 50 bis 80 Professuren für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, obgleich Hochschulen aufgrund der Akademisierung der Arbeitswelt ein wachsender Stellenwert zukommt.

Neben ihrem geringen Institutionalisierungsgrad sieht sich die Hochschulforschung einer strukturellen Spezifität gegenüber, die bei der Weiterentwicklung der Hochschulforschung eine Rolle spielen dürfte und die in der unterschiedlichen Größe sowie der thematischen Vielfalt ihrer Einrichtungen liegt.

2. Ausgewählte strukturelle Besonderheiten der Hochschulforschung

Betrachtet man die Einrichtungen der Hochschulforschung in Deutschland, so fällt besonders eines auf: Es gibt nur wenige Einrichtungen, die sich mehr oder weniger ausschließlich der Hochschulforschung widmen.¹ Dagegen gibt es große Bereiche an Einrichtungen, die *unter anderem* auch über Hochschulen und Hochschulbelange forschen und die weit größer sind als der Bereich der ausschließlich bzw. überwiegend in der Hochschulforschung tätigen Einrichtungen.²

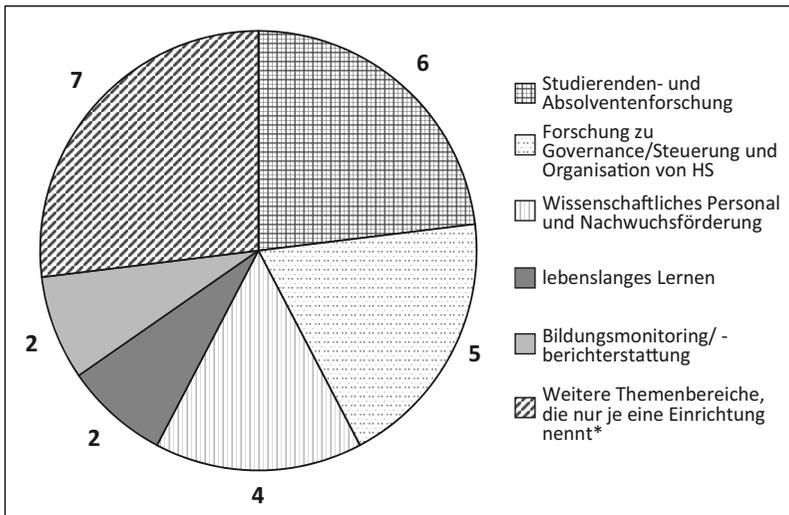
Nachfolgend sollen einige ausgewählte strukturelle Besonderheiten derjenigen Einrichtungen beleuchtet werden, die sich dauerhaft überwie-

¹ Zur Veranschaulichung der ungefähren Größenordnung sei erwähnt, dass in der Kartierung der Hochschulforschung insgesamt etwa 80 hochschulforschende Einrichtungen erfasst wurden, wogegen sich nur acht als Einrichtungen mit Schwerpunkt Hochschulforschung zuordnen ließen (einschließlich eines Promotionskollegs und Masterstudiengangs). Manche dieser Einrichtungen, die unter anderem auch über Hochschulen und Hochschulbelange forschen, sind so aktiv, dass sie zum inneren Kreis der Hochschulforschung gezählt werden können; allerdings beziehen sie noch weitere Forschungsfelder in ihre Arbeit ein und/oder übernehmen noch andere, z.B. forschungsfremde Aufgaben.

² So werden allein für die Einrichtungen der Wissenschaftsforschung und der Bildungsforschung, die u.a. auch Hochschulforschung betreiben, elf bzw. 13 aufgeführt und damit jeweils weit mehr als diejenigen Einrichtungen, die hauptsächlich Hochschulforschung betreiben. Ähnliches gilt für hochschuldidaktische Einrichtungen, die ebenfalls über Hochschulen forschen, und die anderen Bereiche wie Hochschulmanagement, Hochschulevaluation und Hochschulentwicklung. Vgl. ausführlicher dazu Winter/Krempkow (2013) bzw. Martin Winter: Topografie der Hochschulforschung in Deutschland, in diesem Heft.

gend der Hochschulforschung widmen. Generell sind die Einrichtungen mit Schwerpunkt Hochschulforschung – gemessen an ihrem wissenschaftlichen Personal – sehr unterschiedlich groß: Die Spannweite reicht von sieben Personen bis zu Großeinrichtungen mit einigen Dutzend Wissenschaftler/innen. Zudem unterscheiden sich die Einrichtungen in ihrer Finanzierungsstruktur. Insbesondere kann ihre Relation von Grund- zu Drittmitteln erhebliche Auswirkungen auf ihre Stabilität haben, unterschiedliche Ausgangsbedingungen für die Einwerbung von Drittmitteln bedeuten und somit u.U. Konzentrationsprozesse befördern, die kritisch begleitet werden sollten und denen zur Erhaltung der Gesamt-Leistungsfähigkeit ggf. entgegenzuwirken wäre (vgl. Grözinger/Fromm 2013, Grande u.a. 2013: 29).³

Übersicht 1: Anzahl der Einrichtungen mit Schwerpunkt Hochschulforschung, die bestimmte Themenbereiche explizit als Arbeitsgebiet benennen



* Internationalisierung, Methoden und Befragungsservice, Raumbezüge von Hochschulen, Gleichstellung, Zeitgeschichte, Wissenschaftlicher Wandel/Universitäten als Orte der Wissensproduktion, Innovation und Transfer. Quelle: Krempkow/Winter (2013)

³ Ohne zusätzliche Erhebungen sind hierzu allerdings keine detaillierteren Aussagen möglich, denn die Internetauftritte der Einrichtungen geben nicht immer die nötigen Informationen.

Unterschiede zwischen den Einrichtungen mit Schwerpunkt Hochschulforschung gibt es auch in der Breite des Forschungsspektrums. Die Anzahl der Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte variiert deutlich und reicht von sieben am HoF Halle-Wittenberg bis zu drei bzw. vier in der Konstanzer AG Hochschulforschung und am INCHER Kassel.⁴ Es gibt aber auch Gemeinsamkeiten in den Themensetzungen. Fast alle der Einrichtungen bezeichnen die Studierenden- und Absolventenforschung als einen Schwerpunkt ihrer Forschung. Viele von ihnen forschen auch zu wissenschaftlichem Personal und Nachwuchsförderung sowie zur Hochschulsteuerung, Governance und Organisation von Hochschulen, wie Übersicht 1 zeigt.

Die häufigsten Themen der Einrichtungen mit Schwerpunkt Hochschulforschung decken sich in mehreren Punkten (wie der Forschung zu Studierenden und Absolventen sowie zu Governance und Organisation) mit den Ergebnissen, wie sie im Zukunftspanel der 7. Jahrestagung der GfHf dargestellt wurden (vgl. Zukunftsthemen der Hochschulforschung 2012). Demnach liegt der Hauptschwerpunkt der Hochschulforschung insgesamt in Deutschland auch im Zeitverlauf stabil auf dem Bereich „Studierende und Absolventen“.⁵ Der Bereich „Governance und Organisation“ gewinnt seit Ende der 1990er Jahre –im Zusammenhang mit den Hochschulreformen – an Gewicht. Deutlich seltener finden sich Forschungsschwerpunkte zum lebenslangen Lernen und zur Gleichstellung an Hochschulen sowie zu räumlichen Bezügen von Hochschulen.⁶

Dabei ist die Anzahl der Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte nicht unbedingt proportional zur Größe der Einrichtungen, wie der Vergleich der oben genannten Beispiele zur Größe mit der Anzahl der Themen der jeweiligen Einrichtungen zeigt.

⁴ Es wurden die von den Einrichtungen auf ihren Internetseiten dargestellten Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte zugrunde gelegt.

⁵ Dies gilt auch für die internationale Hochschulforschung (vgl. Krücken/Kosmützky 2012: 5).

⁶ Forschungsschwerpunkte wie soziale Ungleichheit und Lebens- bzw. Karrierechancen oder auch Kompetenzerfassungen bei Hochschulabsolventen, die in anderen Bereichen wie der Bildungsforschung eine Rolle spielen, sind bei Einrichtungen mit Schwerpunkt Hochschulforschung erst seit neuestem (im Rahmen der BMBF-Förderlinie zur Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung) bzw. zuvor nur indirekt enthalten, z.B. in der Forschung zur Gleichstellung an Hochschulen bzw. als Kompetenzselbsteinschätzungen im Rahmen der Absolventenforschung.

3. Das Verhältnis von Hochschulforschung und verwandten Feldern

Seit einiger Zeit gibt es eine Debatte zum Verhältnis von Hochschulforschung zu verwandten Feldern, von denen die Wissenschaftsforschung das zur Zeit meist diskutierte ist. Nach Ansicht von Krücken (2012a: 267) sind die Unterschiede zwischen beiden Bereichen historisch gewachsen und unterschiedlich institutionalisiert, aber nicht theoretisch bedingt. Hier wird für eine stärkere Zusammenarbeit von Hochschul- und Wissenschaftsforschung plädiert. In der Bilanz aus Sicht des Projektträgers im Abschlussband zur BMBF-Förderinitiative „Neue Governance der Wissenschaft“ (vgl. Grande u.a. 2013: 14) werden aus der Sicht des Projektträgers Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung als sich öffnendes gemeinsames Forschungsfeld bezeichnet.

Allerdings gibt es tendenziell unterschiedliche methodische Entwicklungsstränge: Während in der Hochschulforschung häufig quantitative empirische Methoden (wie schriftliche Befragungen) angewandt werden (vgl. Zukunftsthemen der Hochschulforschung 2012), sind in der sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung häufiger bibliometrische und qualitative empirische Methoden vorzufinden.⁷ Naheliegender ist, dass auch hier eine Öffnung stattfindet und das breite Methodenspektrum des jeweils anderen Bereichs für den eigenen genutzt wird.⁸

Das Memorandum „Die Zukunft der sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung in Deutschland sichern“⁹ vom März 2013 hat dieser Debatte einen Drive gegeben, der die Anliegen der Hochschulforschung vorübergehend verdrängte. Darin konstatierten die Unterzeichner/innen aus der Wissenschaftsforschung: „Eine Verknüpfung von benachbarten Forschungsfeldern wäre für die Entwicklung des Feldes dringend nötig“.

Das Memorandum bezieht sich dabei auf die vom Wissenschaftsrat in seinem bereits erwähnten Evaluationsbericht zum HIS-Institut für Hochschulforschung (jetzt DZHW) empfohlene „Zusammenführung von Frage- und Problemstellungen aus den Bereichen der empirischen Hochschul-, Bildungs-, Wissenschafts- und Organisationsforschung in interna-

⁷ Vgl. z.B. die Abstracts und Statements zur Klausurtagung der DGS-Sektion Technik- und Wissenschaftsforschung „Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung“ am 8.-9. Juli 2011 an der Universität Augsburg.

⁸ vgl. z.B. Gläser/Laudel/Krempkow (2012)

⁹ Das Memorandum ist online verfügbar unter der Internetadresse: http://www2.hu-berlin.de/dests/wp-content/uploads/2013/03/Memorandum_Wissenschaftsforschung-2013.pdf

tional vergleichender Perspektive“ (Wissenschaftsrat 2013: 10). Vorgeslagen wurde die „Förderung einer stärkeren institutionell-organisatorischen Verknüpfung von Hochschulforschung mit Wissenschaftsforschung an den vorhandenen Standorten, um die Theoriebildung und Methodenentwicklung voranzutreiben“.

Aus der Perspektive der InitiatorInnen des Memorandums wird die Hochschulforschung als ein Teil der Wissenschaftsforschung verstanden.¹⁰ Hierzu gibt es allerdings durchaus unterschiedliche Sichtweisen. So stieß die Formulierung auf der achten Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung von 2013,¹¹ die Hochschulforschung sei lediglich ein Teilbereich der Wissenschaftsforschung, auf Kritik. Diese Sichtweise werde – so das zentrale Gegenargument – den Besonderheiten von Hochschulen als spezifischen Institutionen nicht ausreichend gerecht. Insbesondere die Doppelaufgabe von Forschung und Lehre der Hochschulen begründe ihre besondere Stellung im Wissenschaftssystem. Dies mache, wie bereits oben erwähnt, den entscheidenden Unterschied zu den allein auf Forschung ausgerichteten außeruniversitären Forschungseinrichtungen aus.

In der Reaktion der Leitung des HIS-Instituts für Hochschulforschung (jetzt DZHW) auf das Memorandum wird betont, dass – „insbesondere da Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung in einem produktiven Ergänzungsverhältnis“ stehen – eine engere Zusammenarbeit zwischen der Wissenschaftsforschung und der Hochschulforschung grundsätzlich wünschenswert sei. Mit der Aufforderung des Offenen Briefes, in einen Dialog zu treten, um gegenseitig von den Erfahrungen der anderen zu profitieren, wird indirekt die Eigenständigkeit der Hochschulforschung hervorgehoben.¹²

Die Debatte dreht sich letztlich um die Grundsatzfrage, was unter Hochschulforschung zu verstehen ist. Diese Diskussion könnte existenzielle Auswirkungen für die betroffenen Institute und Forscher/innen ha-

¹⁰ Mit Blick auf die deutsche Forschungslandschaft wurden im Memorandum drei Typen von Wissenschaftsforschung unterschieden: Erstens sei dies die Hochschulforschung, zweitens die Technikforschung und drittens die sozialwissenschaftliche Wissenschaftsforschung.

¹¹ Vgl. Diskussionsbeiträge zum Forum „Zukunftspanel der Hochschulforschung“ auf der achten Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung "Differenzierung des Hochschulsystems in Deutschland und im internationalen Vergleich – Herausforderungen, Entwicklungsansätze und Folgen“ am 18./19. März 2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin (Dokumentation in Vorbereitung).

¹² Am 25.4.2013 hat die Leitung von HIS-HF (jetzt DZHW) diesen offenen Brief zum Memorandum veröffentlicht: Zu den Perspektiven von Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung, URL: http://www.his.de/presse/news/ganze_pm?pm_nr=1209

ben, da sie das institutionelle Arrangement und die Förderpolitik der Hochschulforschung der nächsten Jahre prägen kann. Grundsätzlich gibt es zwei Ansätze. Den ersten könnte man „integrale Definition“ bezeichnen: Danach gibt es keine Trennung zwischen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung – und im Übrigen auch der Hochschuldidaktik. Die drei Bereiche bilden demnach ein gemeinsames Forschungsfeld. Die „traditionelle“ Vorstellung¹³ demgegenüber ist, dass es bei aller Verwandtschaft erkennbare Unterschiede zwischen Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung gibt. Dies schließt nicht inhaltliche Überschneidungen und sinnvolle Kooperationen aus. Es impliziert allerdings, dass es so etwas wie eine Identität der Hochschulforschung (wie auch der beiden anderen Bereiche) als Forschungsfeld gibt und dass gegenstandsspezifische Forschungsfragen gestellt werden.

Die Definition als eigenständiges Forschungsfeld oder gar als Fach mit eigener Identität sagt noch nichts darüber aus, ob es nicht noch weitere Überschneidungsbereiche gibt, die sich insbesondere in den beruflichen Lebenswegen der Wissenschaftler/innen widerspiegeln. Befragungen zeigen, dass die relativ gesehen größte Gruppierung innerhalb des Hochschulforschungsnachwuchses in Gebieten der Hochschulplanung, Administration und Governance sowie der Hochschulpolitik tätig ist (vgl. Braun/Kloke/Schneijderberg 2011: 16; Steinhardt u.a. [im Ersch.]), die einen starken Bezug zum Hochschulmanagement aufweisen.¹⁴

Umfragen unter Angehörigen des Hochschulmanagements zeigen, dass eine wissenschaftliche (Hochschul-)Forschungs-Qualifikation für anspruchsvolle Aufgaben im Schnittbereich Verwaltung/Wissenschaft nützlich sein kann, da hier die Entwicklung wissenschaftsbasierter Konzepte und deren Realisation gefordert sind. Aufgrund der zahlreicheren und – nicht selten unbefristeten – Beschäftigungsverhältnisse bei zugleich großen Gestaltungsspielräumen können diese Stellen eine attraktive Alternative zu Tätigkeiten in der (Hochschul-)Forschung darstellen.¹⁵

¹³ „Traditionell“ kann dieses (Selbst-)Verständnis genannt werden, weil es die bisherigen Bestandsaufnahmen und Stellungnahmen zur Hochschulforschung geprägt hat.

¹⁴ Die Befassung mit dem Verhältnis von Hochschulforschung und Hochschulmanagement wurde – insbesondere von Nachwuchswissenschaftler/innen – bereits seit einigen Jahren auf den Jahrestagungen der GfHF als relevantes Thema für die Zukunft der Hochschulforschung diskutiert.

¹⁵ vgl. z.B. Christian Schneijderberg/Isabel Steinhardt: Hochschulforschung als Gemischtwarenladen. Karrieremöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem heterogenen Feld, in diesem Heft, Schneijderberg u.a. (2013); Krücken/Blümel/Kloke (2010)

In welchem (durchaus produktiven) Spannungsverhältnis Hochschulforschung und Management im Hochschulbereich stehen, machten auch Beiträge im Forum zum Hochschulmanagement der GfHf-Jahrestagung 2012 (Krempkow/Pohlenz 2012) sowie in Scholkmann u.a. (2008) unter der Überschrift „Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog“ deutlich. Sie gingen dabei u.a. der Frage nach, welchen Nutzen Erkenntnisse der Hochschulforschung für die Administration von Universitäten haben – und umgekehrt, wie Erfahrungen, z.B. mit der Umsetzung von neuen Steuerungsmodellen, für die Weiterentwicklung der Hochschulforschung hilfreich sein können.

Dies Beispiel soll nur exemplarisch zeigen, dass es über den von Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung hinaus weitere thematische und für berufliche Perspektiven relevante Überschneidungsbereiche gibt. Ähnlich wie für das Verhältnis von Hochschulforschung und (wissenschaftsbasiertem) Hochschulmanagement oder für Institutional Research lassen sich solche Bezüge auch z.B. für die Bildungsforschung und andere verwandte Bereiche aufzeigen, wie weitere Beiträge in diesem Band zeigen. Wenn nun für die gesamte Hochschulforschung in Deutschland eine stärkere Zusammenführung der Hochschulforschung mit der Wissenschaftsforschung diskutiert wird, dann stellt sich die Frage, warum nicht auch andere Bereiche, die mit der Hochschulforschung eng verknüpft sind, unter ein gemeinsames Dach gestellt werden. Zu befürchten ist, dass sonst diese anderen Bereiche aus dem Blick geraten bzw. wertvolle Querbezüge verloren gehen könnten.

Innerhalb der weit verzweigten Hochschulforschungs-Community gibt es bereits seit mehreren Jahren eine intensive, durchaus auch selbstkritische Diskussion zu ihrer Weiterentwicklung bezüglich ihrer Strukturen,¹⁶ Themen und Methoden, so die regelmäßig auf den Jahrestagungen stattfindenden Foren zu Zukunftsthemen der Hochschulforschung (vgl. Bülow-Schramm, 2012). Wenn das Ziel einer engeren Verknüpfung von benachbarten Forschungsfeldern angestrebt wird, können aus diesen Diskussionen durchaus Anregungen entnommen werden.

4. Fazit und Ausblick

Eine Vielzahl von Wissenschaftsdisziplinen bildet die Grundlage für das durch den Gegenstand Hochschule und Hochschulbelange definierte For-

¹⁶ vgl. z.B. das Abschlusspapier der Arbeitsgruppe zur Zukunft der Hochschulforschung (2010), online unter URL: http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/01_Abschlusstext.pdf

schungsfeld, das weit verzweigt ist. Und es ist immer wieder überraschend, aus wie vielen Perspektiven Hochschulforschung betrieben wird: Die Bewerbungen um den Ulrich-Teichler-Preis, der für hervorragende Nachwuchsarbeiten jährlich von der GfHf ausgeschrieben wird, bieten Einblicke in die Breite des Feldes. „Grenzgänge und Entgrenzungsprozesse“ sind hier die Regel. So verwundert es nicht, dass das Nachwuchsnetzwerk der GfHf (HoFoNa) dies schon früh aufgriff, wie das Themenheft „Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung“ (Braun/Kloke/Schneijderberg 2011) zeigt.

Die Gesellschaft für Hochschulforschung hat mit ihrer Gründung 2006 die Herausforderung angenommen, der Forschung über Hochschulen Identität zu verleihen und als Forschungsfeld auch nach außen sichtbar zu machen. Zwischenzeitlich hat die Anzahl der Vereinigungen im Hochschul- und Wissenschaftsbereich zugenommen und damit auch eine potentielle Konkurrenz unter ihnen. Die GfHf legt Wert auf Offenheit in der Mitgliedschaft und auf Netzwerkarbeit, damit nicht aus Wettbewerbsgründen Grenzen verschärft werden, wo es keine inhaltlichen Gründe für sie gibt.

Darüber hinaus haben wir auf die regelmäßig stattfindenden Panels zur Zukunft der Hochschulforschung auf den Jahrestagungen der GfHf hingewiesen, in denen die Bereitschaft zu theoretischen Selbstvergewisserungen und methodischer Schärfung deutlich wurde. Dabei geht es auch um die Setzung von Forschungsschwerpunkten, wie theoretische und empirische Kompetenzerfassung in der Hochschule, Leistungsbewertung von Hochschulforschung oder Weiterentwicklung der Methodologie. Zu den ersteren gibt es aktuell Drittmittelforschung, deren Nachhaltigkeit allerdings „Strategien zur Stärkung des Wissenschaftssystems“ (WR 2013) erfordern.

Eine zentrale Frage für die Zukunft hängt daher an der Finanzierung: Wird sich die Anzahl der Forschungsinstitute, die dauerhaft und unter diesem Namen Hochschulforschung betreiben, nochmals reduzieren; sei es durch unzureichende Grundfinanzierung, sei es durch Fusion und Namensänderung? Um dieser auch bei verwandten Organisationen anzutreffenden Situation konstruktiv begegnen zu können, hat die GfHf bereits 2012 eine Vernetzungsinitiative gestartet, die neben bereits erfolgten regelmäßigen Gesprächen und Erfahrungsaustausch auch in gemeinsame Tagungen münden soll.

Literatur

- Braun, Edith / Kloke, Katharina / Schneijderberg, Christian (Hg.) 2011: Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. in: die hochschule, Vol. 20, Heft 2. S. 7-24.
- Bülow-Schramm, Margret, 2012: Zukunftsthemen der Hochschulforschung, in: Pechar, Hans / Ates, Gülay / Edtinger, Silvia (Hg.): Wissenschaft als Beruf – heute. Perspektiven des akademischen Nachwuchses in der Wissensgesellschaft, Abstractband zur 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf). Institut für Wissenschaftskommunikation und Hochschulforschung, IFF – Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. Wien, S. 8-10.
- Bülow-Schramm, Margret / Krempkow, Rene 2014: Trend zu strategischer Programmgestaltung, In: duz SPECIAL: DZHW - Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Erhebungen, Forschung, Service, S.18-19.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit / Krempkow, René 2012: Combining quantitative and qualitative methods in science studies: Potential and Challenges. Workshop proposal, Oktober 22nd and Oktober 23rd at Institute for Research Information and Quality Assurance. Berlin
- Grözinger, Gerd / Fromm, Nadin 2013: Breitenförderung statt ausschließlich Spitzenförderung. Warum EPSCoR ein Vorbild für die DFG sein könnte. In: Grande, Edgar / Jansen, Dorothea / Jarren, Otfried / Rip, Arie / Schimank, Uwe / Weingart, Peter (Hg.), Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen - Medialisierung, S. 113 - 135. Bielefeld: transcript.
- Krempkow, René / Pohlenz, Philipp 2012 (Hg.): Hochschulmanagement und Hochschulforschung – zwei Welten? Qualität in der Wissenschaft (QiW) 4/2012.
- Krempkow, René / Winter, Martin 04.12.2013: Kartierung der Hochschulforschung – Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen in Deutschland. Beitrag zur Sitzung der Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates „Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschaftsforschung in Deutschland“, 04.-05.12.2013. Berlin
- Krücken, Georg 2012: Hochschulforschung. in: Maasen, Sabine / Kaiser, Mario / Reinhart, Martin / Sutter, Barbara (Hg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. S. 265-267. Springer: VS.
- Krücken, Georg / Kosmützky, Anna 2012: Exploration and exploitation in higher education research: Some conceptual ideas. Belgrade, CHER conference 2012.
- Krücken, Georg / Blümel, Albrecht / Kloke, Katharina 2010: Hochschulmanagement – auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: WSI-Mitteilungen, Heft 5. S. 234-241.
- Meier, Frank/ Schimank, Uwe 2009: Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1. S. 42–61.
- Scholkmann, Antonia / Roters, Bianca / Ricken, Judith / Höcker, Marc (Hg.) 2008: Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule. Münster: Waxmann
- Schneijderberg, Christian / Merkator, Nadine / Teichler, Ulrich / Kehm, Barbara M. (Hg.) 2013: Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt / New York: Campus.
- Steinhardt, Isabel / Schneijderberg, Christian / Kosmützky, Anna (im Erscheinen): Ergebnisse der Untersuchung zu Gegenwart und Zukunft des Hochschulforschernachwuchses – GeZu HoFoNa. DRAFT-VERSION (Stand 27.11.2013).
- Winter, Martin/ Krempkow, René 2013: Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen.

- URL: http://www.hochschul-forschung.de/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf, Zugriff am 21.03.2014.
- Wissenschaftsrat 2013: Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF), Hannover. Drs. 2848-13. Berlin.
- Zukunftsthemen der Hochschulforschung 2012 in: Pechar, Hans / Ates, Gülay / Edtinger, Silvia (Hg.): Wissenschaft als Beruf – heute. Perspektiven des akademischen Nachwuchses in der Wissensgesellschaft, Abstractband zur 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf). Institut für Wissenschaftskommunikation und Hochschulforschung, IFF – Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. Wien, S. 7-14.

Hochschulforschung als Gemischtwarenladen

Karrieremöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem heterogenen Feld

Isabel Steinhardt
Christian Schneijderberg
Kassel

Nach Stephen Barley (1989: 49) bietet die Untersuchung von Karrieren eine gute „lens for peering at larger social processes known as institutions“. Entsprechend betrachten wir die Hochschulforschung als Teil der Institution Wissenschaft und zeigen Karrieremöglichkeiten des Hochschulforschungsnachwuchses in Wissenschaft und Hochschule auf. Wir argumentieren, dass eine wissenschaftliche Karriere in der Hochschulforschung schwierig, das Feld der Hochschulforschung aber so heterogen ist, dass sich daraus vielfältige Karrierechancen ergeben können.

Hochschulforschung ist im deutschsprachigen Raum keine eigenständige Disziplin, sondern ein heterogenes, gegenstandsbezogenes Forschungsfeld (z.B. Schneijderberg/Kloke/Braun 2011) mit vielfältigen Themen (z.B. Wolter 2011), die sowohl an Forschungsinstituten und an Lehrstühlen durchgeführt wird als auch im Bereich der hochschulinternen Verwaltung, des Managements und der wissenschaftlichen Dienstleistungen, was als *institutional reseach* bezeichnet wird. Aufgrund der skizzierten Vielfalt beschreiben wir die Hochschulforschung frei nach Uwe Schimank (2001) als Gemischtwarenladen, dessen Sortiment wir anhand von Daten des Forschungsprojektes „GeZu HoFoNa – Gegenwart und Zukunft des Hochschulforschernachwuchses“ (Steinhardt/Schneijderberg/Kosmützky 2014) zunächst vorstellen werden.¹ Zur Reflexion der Ergebnisse werden die Befunde und Empfehlungen des Positionspapiers des Wissenschaftsrats „Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland“ (Wissenschaftsrat 2014) einbezogen.

¹ Alle hier wiedergegebenen Daten entstammen der Veröffentlichung Steinhardt/Schneijderberg/Kosmützky (2014) und können dort ausführlich nachgelesen werden.

In einem zweiten Schritt diskutieren wir dann die Karrieremöglichkeiten anhand von Barleys (1989) vier Aspekten von Karrieren:²

- a) „careers fuse the objective and the subjective“ (ebd.: 49): Karrieren haben objektive Merkmale, wie Position, Status etc., wodurch Individuen öffentlich wahrnehmbar einer sozialen Struktur oder Gemeinschaft zugeordnet werden können. Das subjektive Merkmal konstituiert sich durch die individuelle Verfolgung, Deutung und Wertschätzung von (Fortschritten in der) Karriere (ebd.: 49f.);
- b) „careers entail status passages“ (ebd.: 50): für die Wissenschaft wären dies z.B. Studium, Promotion, Habilitation bzw. Juniorprofessur, Professur (ebd.: 50f.);
- c) „careers are rightfully properties of collectives“ (ebd.: 51): Karrieren können nur von Individuen gemacht werden, die Individuen können jedoch meist nur auf vorgetretenen Pfaden und nach anerkannten Kriterien Karriere machen (ebd.);
- d) „careers link individuals to the social structure“ (ebd.: 51): ein Karrierpfad verbindet ein Individuum mit der sozialen Struktur der dazugehörigen Institution (ebd.: 51f.).

In der Untersuchung GeZu-HoFoNa beziehen wir uns mit dem Terminus Hochschulforschungsnachwuchs auf all jene, die 2010 Mitglied des Netzwerkes Hochschulforschernachwuchs (HoFoNas) der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) waren, wohl wissend, dass dies nicht alle Personen im Nachwuchsbereich sind, die Hochschulforschung betreiben. Die Reichweite der Ergebnisse ist entsprechend eingeschränkt. Dennoch geben die Ergebnisse einen repräsentativen Einblick in die Situation der Gemeinschaft der Hochschulforschung, wo sich – wie in allen wissenschaftlichen Gemeinschaften – auch der Forschungsnachwuchs vernetzt, um Kontakte zu knüpfen und am sozialen und kognitiven Austausch zu partizipieren (z.B. Whitley 1984).³

² Als Grundmuster für Karrieren sind die vier Aspekte für den vorliegenden Beitrag ausreichend. Selbstverständlich hat sich die Karriereforschung in den letzten Jahren weiterentwickelt, auch mit Fokus auf wissenschaftliche Karrieren (z.B. Laudel/Gläser 2008).

³ Beitreten kann dem Netzwerk, wer eine formlose E-Mail an das Netzwerk schickt und sich mit folgender Selbstzuschreibung identifiziert: „HoFoNa richtet sich an Studierende, Doktoranden, Habilitierende sowie an wissenschaftliche MitarbeiterInnen und Hochschulprofessionelle bzw. VerwaltungsmitarbeiterInnen, die im Bereich der Hochschulforschung arbeiten, forschen oder sich für die Hochschulforschung interessieren.“ (<http://hochschul-forschung.de/hofona>)

Durchgeführt wurde eine Vollerhebung per Online-Fragebogen, der von Expertinnen und Experten validiert wurde. Der Fragebogen untergliedert sich in sechs Themenbereiche: Bildungs- und Berufsweg, Qualifizierungsphasen mit Fokus auf die Promotionsphase, Kommunikation und Vernetzung, Fragen zu den Netzwerken HoFoNa und GfHf, aktuelle hochschulpolitische Entwicklungen und persönliche Angaben. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatte das HoFoNa-Netzwerk 177 Mitglieder, von denen 139 Personen den Fragebogen ausfüllten, was einem Rücklauf von 78,5 % entspricht. Bezogen auf das Geschlecht, das als einziges Kriterium im Vorfeld der Befragung bekannt war, ist die Untersuchung ebenfalls repräsentativ. 64 % der HoFoNa-Mitglieder sind weiblich, und bei der Grundgesamtheit der Untersuchung sind 62 % der Antwortenden weiblich.

Das Sortiment des Gemischtwarenladens Hochschulforschung

Wie wir im Folgenden aufzeigen werden, ist das Sortiment des Gemischtwarenladens Hochschulforschung in Bezug auf das HoFoNa-Netzwerk bei Disziplinen, Themen und Tätigkeiten heterogen. Dennoch gibt es einen gemeinsamen Kern des Netzwerks: die Forschung mit Ziel Promotion. So gaben 84 % der Befragten an, ihre Promotion vorzubereiten, gegenwärtig daran zu arbeiten oder diese vor nicht allzu langer Zeit mit der Disputation abgeschlossen zu haben.⁴ Diese Personen sind dabei nicht prinzipiell mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs gleichzusetzen, aus ihren Reihen wird der wissenschaftliche Nachwuchs aber mit rekrutiert. Die deutliche Mehrheit der HoFoNa-Mitglieder promoviert oder promovierte in den Sozialwissenschaften, insgesamt ist die Soziologie die herorstechende Disziplin (Übersicht 1).

Heterogener als die Disziplinen sind die Spezialgebiete der Forschung der HoFoNa-Mitglieder, insgesamt wurden 280 Spezialgebiete angegeben. Davon können nur 3% nicht der Hochschulforschung zugerechnet werden. Bei den Spezialgebieten – geordnet nach Wolter (2011: 127-128) – sticht die Kategorie Hochschulplanung, Governance, Hochschulpolitik mit 35% deutlich heraus. Jeweils 12% können der Lehr- und Lernforschung, der Studienwirkungsforschung, der Professionsforschung sowie der Institutionen-, Struktur- und Hochschulentwicklungsforschung zuge-

⁴ Nur fünf Prozent der Mitglieder, welche bereits einen Diplom-, Magister- oder Masterstudienabschluss haben, haben nicht vor zu promovieren, weitere fünf Prozent der Befragten befanden sich noch im Studium.

ordnet werden. Knapp je ein Zehntel der HoFoNa-Mitglieder betreibt Absolventen- und Berufsforschung, Wissenschaftsforschung sowie Bildungsbeteiligungs- und Studierendenforschung.

Übersicht 1: Disziplin der Promotion der HoFoNa-Mitglieder

	n	Prozent
Soziologie	42	44
Wirtschaftswissenschaften	22	23
Politikwissenschaft	10	11
Psychologie	6	6
Erziehungswissenschaft/Pädagogik, Bildungswissenschaften	6	6
Sprach und Literaturwissenschaften	4	4
Geschichte	3	3
Andere	2	2
Gesamt	95	100

Frage 2.4: Bitte gib die Disziplin (z.B. Biologie, Romanistik, Soziologie) an, in der Du promovierst. Quelle: GeZu HoFoNa-Untersuchung 2011

Die Heterogenität des Forschungsfeldes zeigt sich auch in Bezug auf Tätigkeiten und Beschäftigungssituation seiner Mitglieder. So gehören dem Netzwerk neben wissenschaftlichen und technisch-administrativen Mitarbeiter(innen) auch Studierende, Stipendiat(inn)en, Selbstständige, Angestellte in anderen Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung oder Privatwirtschaft, wissenschaftliche Hilfskräfte mit Abschluss und eine Juniorprofessor(in) an.

Die größte Gruppe unter den Mitgliedern mit 66 % stellen die wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen), die gemeinsam mit der Gruppe der technisch-administrativen Mitarbeiter(innen) für eine Typenbildung⁵ zum Tätigkeitsprofil herangezogen wurden. Zur Typenbildung wurde die Angabe der prozentualen Verteilung des Arbeitspensums auf die Tätigkeiten ‚Forschung‘, ‚Lehre‘, ‚Verwaltung/Management‘, ‚Wissenschaftliche Dienstleistung‘ und ‚Anderes‘ verwendet,⁶ zudem Studienergebnisse zu Tätig-

⁵ Für Anregungen bei der Typenbildung und Diskussion der Typen danken wir Ulrich Teichler.

⁶ Es ist uns bewusst, dass eine Typologie, basierend auf Selbsteinschätzungen zum aufgewendeten Zeitbudget, nicht ganz ohne Probleme ist, z.B. haben Personen mit Mischrollen Schwierigkeiten, die aufgewendete Zeit für einzelne Aktivitäten eindeutig zu klassifizieren (Yucker 1984; Clark 1987; Bellas/Toutkoushian 1999). Zur Validierung wurden weitere Variablen herangezogen.

keiten von wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n (z.B. Jakob/Teichler 2011) und Hochschulprofessionen (HOPRO) (z.B. Schneijderberg et al. 2013). Entwickelt wurden folgende acht Typen (Übersicht 2): Forschung und Lehre, Forschung, Forschung und Management, Lehre, HOPRO, HOPRO und Lehre, HOPRO und Forschung sowie Hybrid.

Übersicht 2: Typenbildung des Hochschulforschungsnachwuchses

	Forschung	Lehre	Verwaltung/ Management	Wissenschaftliche Dienstleistung
Forschung und Lehre	> 40%	> 10%	≤ 20%	
Forschung	> 40%	< 10%	≤ 20%	
Forschung u. Management	> 40%	< 10%	> 20%	< 10%
Lehre	< 20%	> 40%	≤ 20%	
HOPRO	< 20%	< 10%	> 40%	
HOPRO und Lehre	< 20%	> 10%	> 40%	
HOPRO und Forschung	> 20%	< 10%	> 40%	
Hybrid	≥ 30%	> 10%	≥ 30%	≥ 30%

Quelle: GeZu HoFoNa-Untersuchung 2011

Die Typenbildung beruht auf folgenden Überlegungen: Der Typ ‚Forschung und Lehre‘ entspricht der/dem klassische(n) wissenschaftlichen Mitarbeiter(in), die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit hauptsächlich Forschung betreiben, mindestens einen Lehranteil von zwei Semesterwochenstunden haben und sonstige wissenschaftliche Dienstleistungen und Verwaltungstätigkeiten übernehmen. Der Typus ‚Forschung‘ hingegen hat einen geringeren oder gar keinen Lehranteil. Neben der Forschung hat der Typ ‚Forschung und Management‘ einen hohen Anteil im Bereich Management. Der Typus Lehre entspricht den Lehrkräften für besondere Aufgaben.

Neben diesen Typen gibt es in der Hochschulforschung den relevanten Bereich der HOPROs. HOPROs sind wissenschaftlich ausgebildet, können aber weder primär der Wissenschaft noch primär der (Routine-)Verwaltung zugeordnet werden (Klumpp/Teichler 2006). Der Typ HOPRO hat einen hohen Anteil an Verwaltungs- bzw. Managementaufgaben und wissenschaftlichen Dienstleistungen sowie einen geringen Anteil an Forschungs- und Lehrtätigkeiten. Auch bei den Typen ‚HOPRO und Lehre‘ und ‚HOPRO und Forschung‘ liegt der Hauptteil der Tätigkeit in den Bereichen Verwaltung/Management und wissenschaftlicher Dienstleistung, der erste hat zudem einen relativ hohen Anteil an Lehre, der zweite einen

relativ hohen Anteil an Forschung. Im Typus ‚Hybrid‘ werden mit Ausnahme der Lehre alle Bereiche gleich stark ausgeübt. Nach Anwendung dieser Typenbildung zeigt sich die Verteilung in Übersicht 3.

Übersicht 3: Verteilung der Tätigkeitstypen des Hochschulforschungsnachwuchses

	n	Prozent
Forschung und Lehre	9	10
Forschung	25	28
Forschung und Management	12	14
Lehre	2	2
HOPRO	27	30
HOPRO und Forschung	9	10
HOPRO und Lehre	3	3
Hybrid	2	2
Gesamt	87	100

Quelle: GeZu HoFoNa-Untersuchung 2011. Berücksichtigt sind nur die Gruppen der wissenschaftlichen und technisch-administrativen Mitarbeiter(innen)

Anhand dieser Typenbildung zeigt sich, dass es zwei große Gruppen nach Tätigkeitsbereichen gibt: Forschung und HOPRO. Die HoFoNa-Mitglieder der Typen Forschung stehen für den Pol wissenschaftsorientierte Hochschulforschung, solche der Typen HOPRO für den Pol praxisorientierte Hochschulforschung. Am eindeutigsten kann der Typus HOPRO und Forschung dem Tätigkeitsfeld *institutional research* (z.B. Terenzini 1993; Volkwein 1999), auf Deutsch institutionsfokussierte Hochschulforschung (Steinhardt/Schneijderberg 2011) zugeordnet werden.

Bei der Typenbildung wird zudem deutlich, dass nur ein sehr geringer Anteil der HoFoNa-Mitglieder speziell für die Lehre eingestellt wurde. Dies verwundert nicht, da in der Hochschulforschung keine grundständigen Bachelor- oder Masterstudiengänge⁷ existieren und damit nicht einmal von Hochschulforschung als kleinem (Orchideen-)Fach⁸ gesprochen werden kann. Folglich besteht keine Notwendigkeit, dass wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) zur Lehre in der Hochschulforschung eingestellt werden.

⁷ Angeboten werden aber Masterprogramme zur Weiterqualifikation, z.B. zu Evaluation und Hochschulmanagement (Teichler et al. 2006).

⁸ zur Definition von Fach siehe Multrus (2004: 56 ff.)

Karrieremöglichkeiten des Hochschulforschungsnachwuchses

Nach der Betrachtung der Hochschulforschung in Bezug auf Disziplinen, Themen und Tätigkeiten der HoFoNa-Mitglieder soll nun beleuchtet werden, wie die Mitglieder ihre Karrieremöglichkeiten selbst einschätzen, um dann mit Hilfe von Barleys vier Aspekten diese zu reflektieren. Insgesamt sind 9 % der befragten HoFoNa-Mitglieder mit ihren Karriereaussichten sehr zufrieden und 34 % zufrieden. Das heißt, dass 64 % nur teils/teils oder nicht mit ihren Karriereaussichten zufrieden sind. So verwundert nicht, dass nur 50 % in der Hochschulforschung verbleiben wollen, obwohl 66 % zukünftig eine Forschungstätigkeit anstreben. Eine wissenschaftliche Karriere mit dem Ziel einer Professur streben 27 % an, wohingegen eine Karriere im Hochschulmanagement für 64 % ein Ziel ist. Der Bereich HOPRO ist also für viele forschende HoFoNa-Mitglieder eine erstrebenswerte Alternative zur Wissenschaft.

Entsprechend der beiden Karrierewege in Forschung und im Hochschulmanagement bzw. der Hochschulverwaltung sollen diese getrennt aufgezeigt werden. Wie in der Einleitung bereits angekündigt, gehen wir davon aus, dass eine wissenschaftliche Karriere im Gemischtwarenladen Hochschulforschung schwierig ist. Dies hat vielfältige Gründe: Es gibt keinen klassischen Pfad einer wissenschaftlichen Karriere, da es keine grundständigen Studiengänge gibt, die bereits Studierende an das Feld heranführen. Die Promotion muss in einer der etablierten Disziplinen verfasst werden, eine wissenschaftliche Karriere kann entsprechend nur über eine disziplinäre Anbindung erfolgen. Promovierende müssen also in Deutschland primär die Disziplin im Auge haben und können sich mit Blick auf die wissenschaftliche Laufbahn nur sekundär auf die Hochschulforschung konzentrieren. Dies führt gleichzeitig dazu, dass sich 41% der befragten HoFoNa-Mitglieder in ihren Disziplinen wissenschaftlich nicht ernstgenommen fühlen, den Spagat zwischen Feld und Disziplin also deutlich wahrnehmen.

Schwierig sind die wissenschaftlichen Karrieremöglichkeiten zudem, da die Hochschulforschung schwach institutionalisiert ist und damit objektive Merkmale wie Positionen oder Status für Karrieren kaum bieten kann (siehe auch Musselin 2009). Der Wissenschaftsrat konstatiert hierzu:

„Mit Blick auf die schwache Institutionalisierung der Wissenschafts- und Hochschulforschung in Form von Professuren oder Planstellen an außeruniversitären Forschungseinrichtungen bieten sich dem wissenschaftlichen Nachwuchs nach der Promotion nur wenige Perspektiven für einen Verbleib im Forschungsfeld.“ (Wissenschaftsrat 2014: 23)

Ausdruck der schwachen Institutionalisierung ist auch die Drittmittelabhängigkeit der Hochschulforschung, was die Daten der GeZu-HoFoNa Untersuchung bestätigen. Insgesamt sind knapp 37 % der Befragten auf Drittmittelstellen beschäftigt. Vergleicht man diese Daten mit anderen Studien, wird der hohe Anteil deutlich: Bei der Promovierendenstudie von THESIS e.V. geben 28 % an, sich über Drittmittelstellen zu finanzieren (Gerhardt et al. 2005); eine HIS-Studie zeigt auf, dass sich von den befragten Promovierenden 27 % aus Drittmitteln finanzieren (Jaksztat/Pfeßler/Briedis 2012), und bei einer Befragung der Nachwuchswissenschaftler(innen) des Vereins für Socialpolitik, bestehend aus Wirtschaftswissenschaftler(inne)n, geben ca. 25 % an, sich über Drittmittel zu finanzieren (Weichenrieder/Zehner 2013). Betrachtet man im Weiteren nur die Personen, die als wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(innen) beschäftigt sind, erhöht sich der Anteil der Drittmittelbeschäftigten auf 54 %.

Die Drittmittelabhängigkeit und die schwierigen Karriereaussichten führen zu einer hohen Fluktuation der Forschenden in der Hochschulforschung, wie auch ein im Auftrag des BMBF verfasster Evaluationsbericht resümiert: „kritisch werden in Hinblick auf die Stärkung der FuE-Kapazitäten die hohe Fluktuation auf Seiten der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und der damit verbundene Verlust von Know How sowie die Schwierigkeiten bei Qualifikationsarbeiten bei der recht kurzen Projektzeit gesehen“ (BMBF 2013: 8 f.).

Weiter offenbart der BMBF-Bericht eine hohe Fluktuation noch während der Laufzeit von Drittmittelprojekten, was unter anderem damit begründet wird, dass es kaum wissenschaftliche Karrieremöglichkeiten gibt. Das BMBF kommt zu dem Schluss, dass zwar ein Großteil der Projektmitarbeiter(innen) an der Hochschule bleibt, jedoch nur teilweise auf „Stellen im engeren Bereich der Hochschulforschung“ (BMBF 2013: 40); teilweise widmeten sie sich wieder ihrer Herkunftsdisziplin, nahmen eine Stelle im Wissenschaftsmanagement an oder wechselten in die Wirtschaft (ebd.). Im positiven Sinne ist hier von einer einfachen Exit-Option aus der Wissenschaft auszugehen, das heißt: Verläuft die Karriere in der Wissenschaft nicht nach Plan, kann in den Bereich des Wissenschafts- und Hochschulmanagements gewechselt werden (darauf kommen wir weiter unten noch ausführlich zu sprechen).

Als schwierig anzusehen ist allerdings, dass die vorhandenen Drittmittel häufig für Auftragsforschung vergeben werden, was als Grund für eine „unvollkommene epistemische Stabilisierung des Feldes im Sinne eigener Theorie- oder Methodenentwicklung“ (Wissenschaftsrat 2014: 18) gesehen wird. Als Ausweg aus diesem Dilemma fordert der Wissenschaftsrat eine stärkere Institutionalisierung der deutschen Hochschulforschung.

schung und nennt als Vorbilder Großbritannien, die USA, Australien und die Niederlande. Dort seien *higher education studies* als (Quasi-)Disziplin mit Studiengängen und Professuren etabliert (Wissenschaftsrat 2014: 20). Ebenso schafften sich in diesen Ländern Universitäten durch Professuren für *institutional research* „eigene Analyse- und Beratungskapazitäten für ihre vielfältigen strategischen Entwicklungsplanungen“ (ebd.) und bauen damit auch das Feld der Hochschulforschung aus. Durch Studiengänge und Professuren - und damit Dauerstellen - würden sich auch die Karrieremöglichkeiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs deutlich verbessern, aber nicht nur für diesen.

Auch die Personen im Tätigkeitsbereich HOPRO, die *institutional research* betreiben, würden sowohl von einschlägigen Studiengängen profitieren als auch von Professuren für *institutional research*, da dadurch ein Zweig der Hochschulforschung entsteht, der bisher in Deutschland nicht existiert. Bei Betrachtung der Karrieremöglichkeiten von HOPROs wird deutlich, dass diese vor ähnlichen Schwierigkeiten stehen wie Personen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben: Es gibt keine Karrierepfade, da es keine Studiengänge gibt und bisher noch offen ist, was der typische Karriereverlauf eines HOPROs ist (Schneiderberg et al. 2013). Deutlich scheint allerdings, dass, um eine Leitungsposition übernehmen zu können, es einer Promotion bedarf (ebd.), die aber, wie oben beschrieben, in einer etablierten Disziplin angefertigt werden muss.

Allerdings scheinen die HoFoNa-Mitglieder im Bereich HOPRO ihre Promotion gut mit ihrer beruflichen Tätigkeit verknüpfen zu können, da 63 % angeben, dass ein Zusammenhang zwischen beidem besteht. Bei den HoFoNa-Mitgliedern im Bereich Forschung ist der Zusammenhang zwischen Promotion und beruflicher Tätigkeit nur bei 31 % gegeben.

In Bezug auf den Karriereverlauf von HOPROs in der Hochschulforschung wird die Vermutung geäußert, dass Hochschulforscher(innen) von befristeten (Drittmittel-)Stellen im Tätigkeitsbereich Forschung auf Dauerstellen in der Hochschulverwaltung bzw. im Hochschulmanagement wechseln (Haerdle 2011). Anhaltspunkte für die Bestätigung einer solchen These liefern die HoFoNa-Mitglieder, die von uns in den Tätigkeitsbereich HOPRO eingeteilt wurden. Der Anteil der HOPROs mit Dauerstellen oder der Aussicht auf Dauerstellen ist mit 38 % deutlich höher als bei den Personen, die im Bereich Forschung tätig sind, in dem es nur 9 % sind. Allerdings sind auch bei den HOPROs 45 % auf Drittmittelstellen angestellt, das heißt auch hier kann angenommen werden, dass die Fluktuation hoch und der Wissensaufbau diskontinuierlich sind.

Trotzdem ist eine Karriere im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement für 65 % der HoFoNa-Mitglieder eine attraktive Alternative zur

Hochschulforschung bzw. Wissenschaft. Dies kann daran liegen, dass dort der Karriereeinstieg von 92 % als einfacher eingeschätzt wird, als in die Wissenschaft. Zudem stimmen 56 % der Aussage zu, dass man im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement bzw. in der Hochschulverwaltung gute Jobmöglichkeiten hat. So verwundert nicht, dass 64 % eine systematische Förderung des Wechsels zwischen beruflichen Positionen und Etappen in der Hochschulforschung und im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement befürworten würden.

Fazit

Die Ergebnisse der GeZu-HoFoNa-Untersuchung vermitteln einen guten Eindruck der wissenschaftlichen Gemeinschaft des Gemischtwarenladens Hochschulforschung. Die Ergebnisse verdeutlichen die lange bekannte schwache Institutionalisierung und Heterogenität des Feldes der Hochschulforschung in Deutschland (siehe auch El-Khawas 2000; Frackmann 1997, Teichler 2003). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2014: 43ff.), mit der Schaffung von Dauerstellen für wissenschaftliche Mitarbeiter(innen), von Professuren sowohl für die wissenschafts- als auch praxisorientierte Hochschulforschung, von einer Graduiertenschule und der Etablierung und Konsolidierung von Studiengängen können eine Stärkung der institutionellen Basis der Hochschulforschung (und der Wissenschaftsforschung) bringen. Das Feld der Hochschulforschung würde damit selbstständiger Teil der Institution Wissenschaft, was wiederum Ausdruck in den Karrierepfaden fände, oder wie Barley (1989: 51) schrieb: „careers link individuals to the social structure“.

Kritische Punkte zeigen sich jedoch bei den zugeordneten Merkmalen: Werden die Ausbildungspfade und Statuspassagen zukünftig von der wissenschaftlichen Gemeinschaft des Feldes der Hochschulforschung gestaltet, oder werden sie weiterhin eine Domäne von Disziplinen sein? Werden Professuren nach bestimmten Themen des Gegenstands Hochschule vergeben, werden sie zum Spielball disziplinärer Kämpfe oder werden sie disziplinar verankert sein? Aus Sicht des Hochschulforschungsnachwuchses wären dies vorrangig zu klärende Fragen, damit eine individuelle Verfolgung, Deutung und Wertschätzung von Karrieren im Feld der Hochschulforschung erstrebenswert wird. Mit Blick auf die Dualität von wissenschaftsorientierter und praxisorientierter Hochschulforschung bzw. Professuren für Hochschulforschung und *institutional research* bedarf es eines noch spezifischeren Klärungsprozesses zur Verbindung von Individuum und sozialen Strukturen im Feld der Hochschulforschung.

Basierend auf den Ergebnissen der GeZu-HoFoNa-Untersuchung erscheint für den Hochschulforschungsnachwuchs im Wechsel zwischen den Tätigkeitsbereichen Forschung und HOPRO eine Chance, die schwierigen Karrieremöglichkeiten im Feld bereits kurzfristig abzumildern. Aber auch als langfristig wünschenswertes Modell für das Feld der Hochschulforschung scheint eine Durchlässigkeit zwischen den Tätigkeitsbereichen eine Option zu sein. Denn durch den wissenschaftlich geschulten Blick der sehr gut informierten Praktiker(innen) (Teichler 1996: 436) entsteht ein wissenschaftlicher Beitrag für das Feld. Damit könnte ebenso eine Institutionalisierung der Hochschulforschung vorangetrieben werden. Das Feld der Hochschulforschung hat die Chance, die Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis als eine für beide Seiten gewinnbringende Verknüpfung zu befördern und dem Hochschulforschungsnachwuchs dadurch Karrieremöglichkeiten zu eröffnen.

Literatur

- Barley, Stephen R. 1989: Careers, identities, and institutions. The legacy of the Chicago School of Sociology. In: Arthur, Michael B. / Hall, Douglas T. / Lawrence Barbara S. (Hg.): *The Handbook of Career Theory*. S. 41-65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellas, Marcia. L. / Toutkoushian, Robert K. 1999: Faculty Time Allocations and Research Productivity. Gender, Race, and Family Effects. In: *Review of Higher Education*, Vol. 22. Heft 4, S. 367-390.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013: Evaluierung der BMBF-Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“. Abschlussbericht verfasst von ZQ Uni Mainz/Prognos AG. http://www.hochschulforschung-bmbf.de/_media/Abschlussbericht_online.pdf, Zugriff am 30.04.2014.
- Clark, Burton R. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- El-Khawas, Elaine (2000). Research, Policy and Practice: Assessing their Actual and Potential Linkages. In Teichler, Ulrich / Sadlak, Jan (Hg.), *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice* (pp. 37-46). Oxford: International Association of Universities, & Elsevier.
- Frackmann, Edgar 1997: Research on Higher Education in Western Europe. In: Sadlak, Jan / Altbach, Philipp G. (Hg.): *Higher Education at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends*. S. 107-136. Paris: UNESCO Publishing.
- Gerhardt, Anke / Briede, Ulrike / Mues, Christopher 2005: Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Vol. 27., Heft 1, S. 74-95.
- Haerdle, Benjamin 2011: Der Fluch des Geldes. In: *DUZ*, Vol. 67, Heft 5, S. 34-36.
- Jakob, Anna Katharina / Teichler, Ulrich 2011: Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/2008. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Jaksztat, Steffen / Preßler, Nora / Briedis, Kolja 2012: Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich. In: HIS:Forum Hochschule Heft 15, Hannover: HIS.
- Klumpp, Matthias / Teichler, Ulrich 2006: Experten für das Hochschulsystem. Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, Barbara M. / Mayer, Evelies / Teichler, Ulrich. (Hg.): Hochschulprofessionen – zwischen Wissenschaft und Administration. S. 2-3. In: Hochschule Innovativ 16.
- Laudel, Grit / Gläser, Jochen (2008) From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers. In: Higher Education Vol. 55, S. 387-406.
- Musselin, Christine 2009: The Markets for Academics. New York: Routledge.
- Schimank, Uwe 2001: Festgefahrene Gemischtwarenläden. Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Leviathan. Sonderheft 20, S. 223-242.
- Schneijderberg, Christian / Kloke, Katharina / Braun, Edith (2011): Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. In: die hochschule, Heft 2, S. 7-24.
- Schneijderberg, Christian / Merkator, Nadine / Teichler, Ulrich / Kehm, Barbara M. (Hg.) 2013: Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.
- Steinhardt, Isabel / Schneijderberg, Christian 2011: Vorwort. In: Steinhardt, Isabel (Hg.): Studierbarkeit nach Bologna. Mainz: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung (Bd. 17), S. 9-14.
- Steinhardt, Isabel / Schneijderberg, Christian / Kosmützky, Anna 2014: Ergebnisse der Untersuchung zu Gegenwart und Zukunft des Hochschulforschernachwuchses. GeZu HoFoNa. INCHER Working Paper. <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/de/incher/publikationen/incher-working-papers.html>, Zugriff am 27.05.2014.
- Teichler, Ulrich 1996: Comparative Higher Education: Potentials and Limits. In: Higher Education, Vol. 32, Heft 4, S. 431-465.
- Teichler, Ulrich 2003: Sachstand und institutionelle Basis der Hochschulforschung in Deutschland, in Kunkel, Sabine / Freidank, Gabriele / Teichler, Ulrich (Hg.) Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland. Bonn, Hochschulrektorenkonferenz, S. 9-23.
- Teichler, Ulrich / Kehm, Barbara M. / Alesi, Bettina 2006: Qualifizierung für eine professionelle Hochschulgestaltung. Neue Studiengänge in Deutschland. In: Teichler, Ulrich / Kehm, Barbara M. / Alesi, Bettina / Winde, Mathias (Hg.): Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland. S. 6-13. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Terenzini, Patrick T. 1993: On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires. In: Research in Higher Education, Vol. 34, Heft 1, S. 1-10.
- Volkwein, Fredericks 1999: The four faces of institutional research. In: New Directions for Institutional Research, Vol. 1999, Heft 104, S. 9-19.
- Weichenrieder, Alfons / Zehner, Danilo 2013: Einschätzungen zu Promotion und Postdoktorandenzeit. Ergebnisse einer Umfrage unter Mitgliedern des Vereins für Sozialpolitik. http://mpr.a.u.b.uni-muenchen.de/53640/1/MPPA_paper_53640.pdf, Zugriff am 04.05.2014.
- Whitley, Richard 1984: The Intellectual and Social Organization of the Sciences. Oxford: Oxford University Press.
- Wissenschaftsrat 2014: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung

- von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>, Zugriff am 04.05.2014.
- Wolter, Andrä 2011: Hochschulforschung. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. S. 125-136. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yucker, Harold E. 1984: Faculty Workload. Research, Theory, and Interpretation (ASHE-ERIC Higher Education Research Report 10). Washington: Association for the Study of Higher Education.

Hochschul- und Wissenschaftsforschung zwischen Datenvielfalt und -zentralisierung

In welche Richtung geht die Entwicklung?

Sigrun Nickel
Saskia Ulrich
Gütersloh

Mit dem Einzug eines veränderten Governance-Modus in das deutsche Hochschul- und Wissenschaftssystem zu Beginn der 1990er Jahre ist der Bedarf an Daten und Analysen deutlich angewachsen. Einen großen Raum nehmen dabei Informationen ein, die eine Beurteilung von Leistungen in Forschung,

Lehre und Studium in Hochschulen und Forschungseinrichtungen ermöglichen. Längst geht es nicht mehr nur um die Offenlegung wissenschaftlicher Ergebnisse gegenüber Politik und Gesellschaft, sondern verstärkt auch um die Bewertung und Kontextualisierung erbrachter Leistungen etwa in Form von Evaluationen, Akkreditierungen, Benchmarks, indikatorgestützter Leistungsvergleiche und wissenschaftlicher Studien. Vor diesem Hintergrund hat sich im Bundesgebiet eine vielfältige Szene an Institutionen etabliert, die solche Informationen bezogen auf Hochschulen und Forschungseinrichtungen produzieren.

In einer vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) geförderten Studie wurde im Herbst vergangenen Jahres erstmals ein Überblick über entsprechende Strukturen im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem gegeben (Nickel/Duong/Ulrich 2013). Dabei wurde deutlich, dass die Fülle an Daten und Analysen immens, heterogen und teilweise auch unübersichtlich ist. Eine daran anschließende Frage liegt auf der Hand: Bedarf es möglicherweise einer stärkeren Standardisierung und/oder Zentralisierung des vorhandenen Informationsangebots? Faktisch geht der Trend jedenfalls in diese Richtung.

Jüngste Beispiele sind die vom Wissenschaftsrat empfohlene Einrichtung eines Kerndatensatzes Forschung (vgl. Wissenschaftsrat 2013a) oder die Schaffung eines bundesweiten Forschungsdatenzentrums (vgl. Wissenschaftsrat 2013b). Damit einher geht auch eine institutionelle Konzentration. So beschlossen Bund und Länder im Sommer 2013 die Umwandlung der HIS (Hochschul-Informationen-System) gGmbH in ein „Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung“

(DZHW), welches auch das geplante Forschungsdatenzentrum (FDZ) betreiben soll (vgl. Gemeinsame Kommission 2013). Im Frühjahr 2014 empfahl der Wissenschaftsrat zudem, das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) mit dem DZHW zu fusionieren (vgl. Wissenschaftsrat 2014). Damit bilden zwei wesentliche Akteure im Bereich der Hochschul- und Wissenschaftsforschung künftig eine verhältnismäßig große Einheit, was nicht ohne Wirkungen auf die bisher bestehende Landschaft in diesem Bereich bleiben kann.

1. Aktivitäten nationaler und internationaler Akteure

Die Zahl der Institutionen, die Daten und Analysen zum deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem produzieren, ist beträchtlich und hat seit den 1990er Jahren rapide zugenommen. Dabei handelt es sich nicht nur um eine wachsende Zahl inländischer (Nickel/Duong/Ulrich 2013: 37, 81), sondern auch ausländischer Akteure (ebd.: 129, 149). Bezogen auf die Forschung sind derzeit 27 Einrichtungen mit Sitz in Deutschland und 20 Einrichtungen mit Sitz im europäischen und außereuropäischen Ausland mit Informationsangeboten im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem aktiv (ebd.: 23, 115).

Bei den nationalen Akteuren in diesem Feld handelt es sich überwiegend um gemeinnützige und öffentlich geförderte Forschungsinstitute, während bei den internationalen Akteuren ein vergleichsweise hoher Anteil kommerzieller Unternehmen vertreten ist (ebd.: 33, 36, 117). Im Bereich der lehr- und studienbezogenen Informationen lassen sich 35 relevante Einrichtungen mit Sitz in Deutschland und 14 Einrichtungen mit Sitz im europäischen und außereuropäischen Ausland identifizieren (ebd.: 65, 141). Bei den nationalen Akteuren in diesem Feld handelt es sich zwar überwiegend um öffentlich geförderte Institutionen, doch findet sich hier verglichen mit dem Bereich Forschung auch eine vergleichsweise hohe Zahl privater Institutionen (ebd.: 77, 80).

Dagegen fällt bei den Einrichtungen mit Sitz im Ausland, die Informationen zu Lehre und Studium im deutschen Hochschulsystem erstellen, der Anteil kommerzieller Unternehmen deutlich geringer aus als im Bereich Forschung. Nicht alle der in- und ausländischen Informationsproduzenten sind im engeren Sinne der Hochschul- und Wissenschaftsforschung zuzurechnen. Folgt man dem Wissenschaftsrat, so ist dieser Sektor zumindest auf der nationalen Ebene recht eng gesteckt und umfasst neben einer überschaubaren Zahl universitärer und außeruniversitärer Forschungsinstitute nur wenige private Einrichtungen (Wissenschaftsrat 2014: 15-21).

Gleichwohl macht die oben geschilderte Situationsanalyse deutlich, dass sich die deutsche Hochschul- und Wissenschaftsforschung in einem dynamisch entwickelnden Kontext nationaler und internationaler Akteure bewegt, die z.T. auf privatwirtschaftlicher Basis und in ähnlicher Weise Daten und Analysen erstellen. In bestimmten Segmenten verstärkt sich damit auch der Wettbewerb um öffentliche Aufträge bzw. Fördermittel.

Doch was sind es eigentlich für Daten und Analysen, die mittlerweile in Hülle und Fülle zum deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem vorliegen? Lassen sich diese in bestimmter Art und Weise klassifizieren? Wo existieren eventuelle Lücken, in welchen Bereichen ist eine Standardisierung beispielsweise bestimmter Kennzahlen, die in regelmäßigen Abständen generiert werden, notwendig? Sind die bestehenden Strukturen von Akteuren und den von ihnen erstellten Informationen bezogen auf Forschung, Lehre und Studium in ihrer jetzigen Form funktional? Und, wenn nein, welcher Entwicklungs- und Veränderungsbedarf besteht?

Um diese Fragen beantworten zu können, soll zunächst anhand einer Portfolioanalyse gezeigt werden, zu welchen Bereichen des Wissenschafts- und Hochschulsystems hauptsächlich Daten und Analysen generiert werden und wo sie zum Einsatz kommen. Dabei wird unterschieden zwischen forschungsbezogenen Informationen einerseits sowie lehr- und studienbezogenen Informationen andererseits. Im Fokus stehen dabei übergreifende Daten und Analysen, die aus einer Meta-Perspektive die in Forschung, Lehre und Studium erbrachten Leistungen beleuchten. Hierzu werden folgende drei Verfahren herangezogen (vgl. Nickel/Duong/Ulrich 2013: 8-10):

- indikatorgestützte Leistungsvergleiche,
- Peer Reviews/Evaluationen,
- wissenschaftliche Studien.

2. Portfolioanalyse der forschungsbezogenen Daten und Analysen

2.1 Institutionen mit Sitz in Deutschland

Auf der nationalen Ebene lassen sich 27 Institutionen identifizieren, die Daten und Analysen zur Forschung generieren. Eine vertiefte Analyse der Portfolios zeigt, dass nicht alle drei der genannten Informationskategorien – Peer Reviews/Evaluationen, indikatorgestützte Leistungsvergleiche,

wissenschaftliche Studien – gleichermaßen bestückt sind. Mit Abstand am stärksten engagieren sich die nationalen Einrichtungen bei der Erstellung wissenschaftlicher Studien. Etwas weniger sind indikatorgestützte Leistungsvergleiche vertreten, und am schwächsten ausgeprägt ist die Durchführung von Peer Reviews/Evaluationsverfahren (ebd.: 39-52). Inhaltlich setzen die Einrichtungen bei ihren Informationsangeboten zur Beurteilung von Forschungsleistungen unterschiedliche Akzente, so beispielsweise in der Kategorie „indikatorengestützte Leistungsvergleiche“.

Hier publiziert das Center of Excellence Women and Science (CEWS) in zeitlichen Abständen ein „Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten“ (Löther 2011), das in erster Linie auf eine Bewertung der Frauenförderung unter den Forschenden abzielt.

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hat bis 2009 ein Ranking erstellt, welches die Forschungsleistungen aller deutschen Universitäten bewertet hat (Berghoff et al. 2009a). Dieses ist inzwischen in einen erweiterten Ansatz mit dem Titel „Vielfältige Exzellenz“ (Hachmeister 2013) integriert worden, der nicht nur die Forschungsleistungen von Universitäten bewertet, sondern auch den Anwendungsbezug und die Internationalität von Lehre und Forschung sowie die Studierendenorientierung an Universitäten und Fachhochschulen einbezieht. Bei den in diesem Zusammenhang durchgeführten bibliometrischen Analysen kooperiert das CHE mit dem Forschungszentrum (FZ) Jülich.

Neu ist ein internationaler Vergleich von Hochschulprofilen mit dem Titel „U-Multirank“, welcher vom CHE in Kooperation mit einer Reihe europäischer Partnerorganisationen im Auftrag der EU-Kommission entwickelt wurde und dessen erste Ergebnisse seit Mai 2014 öffentlich zugänglich sind.¹ Gegenübergestellt werden Hochschulen innerhalb und außerhalb der EU, und zwar u.a. anhand von Forschungsindikatoren.

Für Deutschland brachte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) bis 2009 ein Förder-Ranking (DFG 2009) heraus, welches Ranglisten zur drittmittelgeförderten Forschung an Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen enthielt. Dieses erschien 2012 bei weitgehend gleichbleibender Vorgehensweise unter dem neuen Titel „Förderatlas“ (DFG 2012). Möglicherweise hat die anhaltende Kritik an Rankings (vgl. z.B. Lessenich 2014, Schmooch 2014) zu dieser Umbenennung beigetragen.

Das iFQ erstellt keine eigenen Ranglisten, sondern befasst sich umfassend mit der Entwicklung und Bereitstellung von Indikatoren zur Be-

¹ näher dazu siehe <http://www.multirank.eu/> (29.5.2014)

urteilung von Forschungsleistungen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Bibliometrie bzw. auf bibliometrischen Kennzahlen. In diesem Feld kooperiert das iFQ u.a. mit dem Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF), dem Leibniz-Institut für Informationsinfrastruktur (FIZ) Karlsruhe, dem Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS), dem Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung (ISI) sowie dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW; ehemals HIS-Hochschul-Informationssystem). Letzteres betreibt neben einem kennzahlengestützten Universitätsbenchmarking in Forschung und Lehre (Hecht/Overschelp 2010) auch eine Reihe von indikatorenbasierten Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichen zwischen Universitäten, Fachhochschulen und künstlerischen Hochschulen.²

Sehr viel Aufmerksamkeit hatte der Wissenschaftsrat im Jahr 2005 mit dem Start seines Forschungsratings gefunden. In einem Mix aus quantitativen und qualitativen Verfahren werden Forschungsleistungen wissenschaftlicher Einrichtungen nach Fächergruppen beurteilt und verglichen. Inzwischen wurden nach dieser Methodik die Fächer Soziologie, Anglistik und Amerikanistik, Chemie sowie Elektro- und Informationstechnik einem Rating unterzogen³. Die Gesamtverantwortung für diesen Arbeitsbereich des Wissenschaftsrats trägt eine Steuerungsgruppe, in der u.a. ein Vertreter des WZB Mitglied ist. Zur Weiterentwicklung des Verfahrens wurde zudem eine Arbeitsgruppe zur „Standardisierung der Datenerhebung“ eingesetzt, an der auch Vertreter des DZHW und des GESIS mitwirken (vgl. Wissenschaftsrat 2013c). Bei der technischen Umsetzung der Befragungen im Rahmen der bisher durchgeführten Forschungsratings hat der Wissenschaftsrat mit dem an der Universität Bonn angesiedelten Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM) kooperiert.

Auch der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die von ihm getragene Stifterverband Wissenschaftsstatistik sind in der Kategorie „indikatorengestützte Leistungsvergleiche“ aktiv. Als Kooperationspartner veröffentlichen sie in zeitlichen Abständen kennzahlenbasierte wissenschaftsbezogene Vergleiche zwischen den Bundesländern u.a. zur Drittmittelinwerbung.⁴

² vgl. <http://www.dzhw.eu/ab23/projekte/kev07> (29.5.2014)

³ ausführliche Dokumente zu Vorgehen und Ergebnissen siehe: <http://www.wissenschaftsrat.de/arbeitsbereiche-arbeitsprogramm/forschungsrating/dokumente.html> (29.5.2014)

⁴ vgl. <http://www.laendercheck-wissenschaft.de/> (26.5.2014)

Bemerkenswert ist, dass 24 der insgesamt 27 untersuchten deutschen Einrichtungen Aktivitäten in der Kategorie „wissenschaftliche Studien“ aufweisen. Das forschungsbezogene Informationsangebot in diesem Bereich ist so umfangreich, dass es den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, alle veröffentlichten Untersuchungen und Analysen aufzulisten. Stattdessen sollen hier die am häufigsten auftauchenden Gegenstandsbe-
reiche genannt werden:

- Messung von Forschungsleistungen,
- Forschungsindikatoren und -kennzahlen,
- Forschungsfinanzierung,
- Forschungsexzellenz,
- Forschungsgovernance,
- Forschungs(infra)struktur,
- Weiterentwicklung von Forschung und Innovation,
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Ein wesentlicher Grund für die immense Zahl und inhaltlich starke Diversifizierung der Informationsangebote in der Kategorie „wissenschaftliche Studien“ ist sicherlich, dass diese vielfach im Rahmen von drittmittelfinanzierten Projekten entstehen und Bestandteil des Projektauftrages sind. Da es sich überwiegend um wissenschaftliche Einrichtungen handelt, sind diese, wie im Wissenschaftsbereich allgemein üblich, zumindest teilweise auf die Akquise von Drittmittelprojekten angewiesen. In der Tat sind etliche der genannten wissenschaftlichen Studien im Rahmen von öffentlich geförderten Forschungsprojekten entstanden. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Auswahl und die Häufigkeit der Gegenstandsbe-
reiche in der Kategorie „wissenschaftliche Studien“ nicht unbedingt von den Informationsanbietern selber gesetzt, sondern von den Drittmittelgebern entscheidend beeinflusst werden.

Vergleichsweise übersichtlich sind die Aktivitäten der nationalen Einrichtungen in der Kategorie „Peer Reviews/Evaluationen“. Diese beziehen sich häufig auf einzelne Forschungsprogramme, Forschungseinrichtungen, Fächer sowie auf Programme zur Förderung von Nachwuchswissenschaftler(inne)n. Thematisch fokussierte Evaluationen wie beim CEWS (Gleichstellung) und der HRK (Internationalisierung) sind die Ausnahme. Eine besondere Position nimmt die Evaluation der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder ein, die von DFG und Wissenschaftsrat unter Mitwirkung von IFQ und WZB durchgeführt wird und zu der auch schon erste Berichte vorliegen (vgl. z.B. DFG/Wissenschaftsrat 2008, Möller et al. 2012, Sondermann et al. 2008).

2.2 *Institutionen mit Sitz im Ausland*

20 Einrichtungen mit Sitz im Ausland sind mit forschungsbezogenen Daten und Analysen im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem aktiv, darunter vorwiegend wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Einrichtungen wie etwa das niederländische Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), der European Research Council (ERC) mit Sitz in Brüssel oder die European Science Foundation (ESF) mit Sitz in Straßbourg. Darüber hinaus wurden die international agierende Beratungsfirma Technopolis mit Sitz in Großbritannien sowie kommerzielle Informationsproduzenten wie beispielsweise der niederländische Verlag Elsevier und der amerikanische Medienkonzern Thomson Reuters betrachtet (vgl. Nickel/Duong/Ulrich 2013, S. 114-140).

Eine weitaus höhere Aktivität als die nationalen Einrichtungen zeigen die internationalen Einrichtungen in der Kategorie der indikatorgestützten Leistungsvergleiche bezogen auf die Forschung in Deutschland. Im Gegensatz zur festgestellten hohen Dichte an wissenschaftlichen Studien auf der nationalen Ebene fallen die Aktivitäten der untersuchten internationalen Einrichtungen in dieser Kategorie eher mäßig aus. Mit Abstand am wenigsten präsent sind die internationalen Einrichtungen im deutschen Wissenschaftssystem bei der Durchführung von Peer Reviews/Evaluationsverfahren. Dieser Befund korrespondiert mit dem Untersuchungsergebnis bezogen auf die nationalen Institutionen. Auch dort war die Durchführung forschungsbezogener Peer Reviews/Evaluationsverfahren die am schwächsten ausgeprägte Kategorie.

Ein Feld, auf dem fast nur internationale Informationsproduzenten tätig sind, ist das Erstellen von Serviceprodukten im kommerziellen Bereich, die individualisierte forschungsbezogene Analysen für unterschiedliche Adressaten bieten. Aktiv sind neben den bereits erwähnten Unternehmen Elsevier und Thomson Reuters auch die amerikanische Internetfirma Google (Books/Scholar/NGram) sowie QS-Quacquarelli Symondes Ltd und TSL Education Ltd, beide mit Sitz in Großbritannien. Während sich hinter der gezielten Datenbankabfrage mit der Sciento- und Bibliometrie mittlerweile ein eigener Wissenschaftszweig etabliert hat, eröffnet sich anhand der angebotenen Softwaretools nun auch ein Zugang auf Seiten der Nachfrager (Hochschulen, Forschungseinrichtungen), erste Aussagen zu einer Leistungsbeurteilung treffen zu können. Hier treten die internationalen Einrichtungen in Konkurrenz zu den nationalen Informationsproduzenten. Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und ihres direkten Zugriffes auf eigene Datenbanken haben sie derzeit deutliche Wettbewerbsvorteile.

3. Portfolioanalyse der lehr- und studienbezogenen Daten und Analysen

3.1 Institutionen mit Sitz in Deutschland

Die Zahl der nationalen Einrichtungen, die lehr- und studienbezogene Daten und Analysen erstellen, liegt mit 35 insgesamt merklich höher als die Zahl der nationalen Einrichtungen, die forschungsbezogene Informationen generieren. Deutliche Unterschiede lassen sich auch bei einer vertieften Analyse der Portfolios feststellen (vgl. Nickel/Duong/Ulrich 2013: 83-100). So liegt das Schwergewicht im Bereich „Lehre und Studium“ klar auf der Durchführung von Peer Reviews/Evaluationsverfahren, während indikatorengestützte Leistungsvergleiche eher selten vorkommen. Bei den forschungsbezogenen Informationen bot sich dagegen ein nahezu umgekehrtes Bild: Dort war die Durchführung von Peer Reviews/Evaluationsverfahren am schwächsten ausgeprägt, während das Aktivitätsniveau bei den indikatorengestützten Leistungsvergleichen relativ hoch lag. Ähnlichkeiten zwischen beiden Bereichen gibt es dagegen in punkto wissenschaftliche Studien. Sowohl im Bereich Forschung als auch im Bereich Studium und Lehre engagieren sich vergleichsweise viele Akteure in dieser Kategorie.

Mit der Durchführung von lehr- und studienbezogenen Peer Reviews/Evaluationsverfahren sind nicht nur die vom Akkreditierungsrat zugelassenen acht deutschen Akkreditierungsagenturen (ACQUIN, AKAST, AHPGS, AQAS, ASIIN, evalag, FIBAA, ZEVA) befasst, sondern auch der Wissenschaftsrat, der Privathochschulen akkreditiert und Modellstudiengänge evaluiert, und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die ein Internationalisierungsaudit⁵ in Hochschulen durchführt. Ebenfalls in dieser Informationskategorie aktiv sind sowohl etliche privatwirtschaftliche Consultingfirmen, wie ACQUINUS, CHE Consult, McKinsey und Prognos, als auch öffentlich geförderte Forschungsinstitute, wie das Center of Excellence Women and Science (CEWS), das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS), das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), das Zentrum für Evaluation und

⁵ Dieses umfasst u.a. die Handlungsfelder „Studium & Lehre“ sowie „Forschung & Technologietransfer“, vgl. <http://www.hrk.de/themen/internationales/arbeitsfelder/audit-internationalisierung-der-hochschulen/konzept/> (15.5.2014).

Methoden an der Universität Bonn (ZEM) und das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Universität Mainz (ZQ).

Die Tatsache, dass der überwiegende Teil der im Bereich Lehre und Studium tätigen nationalen Institutionen in der Kategorie „Peer Reviews/Evaluationen“ tätig ist, lässt sich zum einen durch die in fast allen Bundesländern verpflichtende Studiengangsakkreditierung und den damit verbundenen Bedarf auf Seiten der Hochschulen nach Durchführung entsprechender Verfahren sowie vorausgehender und nachsorgender Unterstützung begründen. Durch den Bologna-Prozess hat der Stellenwert von Lehre und Studium generell zugenommen, was auf Seiten der Hochschulen dazu geführt hat, dass mehr Ressourcen u.a. auch für externe Evaluations- und Beratungsleistungen aufgebracht werden (vgl. Serrano-Velarde 2008).

Zum anderen beauftragt aber auch die staatliche Seite beispielsweise Beratungsunternehmen wie McKinsey und Prognos mit der Evaluationen von Hochschulstrukturen in einzelnen Bundesländern oder Förderprogrammen wie dem „Qualitätspakt Lehre“. Anders als im Bereich Forschung, wo die Evaluation von Förderprogrammen von gemeinnützigen Organisationen mit hoher Feldkompetenz wie dem Wissenschaftsrat (Exzellenzinitiative) oder der DFG (Forschungsförderung) durchgeführt wird, kommen im Bereich Lehre und Studium auch *for-profit*-Akteure zum Zuge, deren Kernkompetenz eher im Wirtschaftsbereich liegt. Die Vergabepaxis von Evaluationsaufträgen scheint im Bereich Lehre und Studium also offener zu sein als im Bereich Forschung.

Deutlich geringer fällt demgegenüber die Zahl der nationalen Akteure aus, welche indikatorengestützte Leistungsvergleiche bezogen auf Lehre und Studium durchführen. Waren es im Bereich Forschung 13 Einrichtungen, die sich an der Erstellung von Rankings, Ratings, Benchmarks und anderen indikatorengestützten Leistungsvergleichen beteiligen, sind es im Bereich Lehre und Studium nur fünf Einrichtungen. Dabei handelt es sich um das CEWS, das CHE, das DZHW, den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Stifterverband Wissenschaftsstatistik.

Deren Ansätze und Ziele sind, wie auch schon oben (2.1) angesprochen, unterschiedlich. So publiziert das CEWS das „Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten“ (Löther 2011), das zwar in erster Linie auf eine Bewertung der Gleichstellungssituation unter den Forschenden abzielt, aber auch Daten zur geschlechtsspezifischen Verteilung von Studierenden in einzelnen Studienbereichen enthält. Das CHE war in Deutschland die erste Einrichtung, die ein Ranking von Hochschulen nach Studienfächern aufgebaut hat mit dem Ziel, Interessierten eine Entscheidungshilfe für die Studienwahl zu geben.

Ausgehend von seinem Hochschulranking (vgl. Berghoff et al. 2009b) hat das CHE inzwischen weitere Angebote dieser Art entwickelt wie den bereits oben angesprochenen Vergleich „Vielfältige Exzellenz“, der nicht nur die Forschungsleistungen von Universitäten bewertet, sondern auch den Anwendungsbezug und die Internationalität von Lehre und Forschung sowie die Studierendenorientierung an Fachhochschulen einbezieht. Relativ neu ist der, ebenfalls bereits erwähnte, internationale Profilvergleich „U-Multirank“, welchen das CHE gemeinsam mit europäischen Partnerorganisationen entwickelt hat und der neben Forschungsindikatoren auch Indikatoren zu Lehre und Studium berücksichtigt.

Das DZHW betreibt neben seinem kennzahlengestützten Universitätsbenchmarking in Forschung und Lehre auch eine Reihe von indikatorenbasierten Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichen zwischen Universitäten, Fachhochschulen und künstlerischen Hochschulen, in denen neben Forschungsindikatoren (vgl. 2.1) vor allem lehr- und studienbezogene Indikatoren eine Rolle spielen. Auch der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die von ihm getragene Stifterverband Wissenschaftsstatistik sind in der Kategorie „indikatorengestützte Leistungsvergleiche“ aktiv. Als Kooperationspartner veröffentlichen sie in zeitlichen Abständen kennzahlenbasierte Vergleiche zwischen den Bundesländern u.a. zur Umsetzung der Bologna-Reform und der Internationalisierung des Studiums.

In der Kategorie „wissenschaftliche Studien“ ist das Aktivitätsniveau im Bereich Lehre und Studium zwar relativ hoch, aber nicht ganz so ausgeprägt wie im Bereich Forschung. Waren im Bereich Forschung fast alle der 27 identifizierten Einrichtungen auf diesem Gebiet tätig, sind es im Bereich Lehre und Studium 18 von insgesamt 35 Institutionen, also etwas mehr als die Hälfte. Hier macht sich möglicherweise bemerkbar, dass einerseits weniger Forschungsinstitute im Bereich Lehre und Studium aktiv sind und dass andererseits ein erheblicher Teil der in diesem Feld tätigen Akteure aus Einrichtungen besteht, welche sich auf die Durchführung von Evaluationsverfahren spezialisiert haben und ihre Kapazitäten entsprechend darauf konzentrieren. Quantitativ und thematisch betrachtet sind die lehr- und studienbezogenen Studien ebenso umfangreich und breit gefächert wie die forschungsbezogenen. Häufig beleuchtete Gegenstandsbereiche sind:

- Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung von Lehre und Studium,
- Monitoring der Bologna-Reform,
- Steuerung und Finanzierung von Lehre und Studium,

- Prognosen zur Entwicklung von Studierendenzahlen und Studienplatznachfrage,
- Absolventenanalysen,
- Studienorganisation,
- Durchlässigkeit zwischen Studium und Beruf,
- Lebenslanges Lernen.

Besonders auffallend in dieser Informationskategorie sind zwei Großprojekte, an denen jeweils mehrere Akteure aus dem Feld beteiligt sind, und zwar der regelmäßig erscheinende Bundesbildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) und das nationale Bildungspanel NEPS, eine auf mehrere Jahre angelegte Untersuchung der Entwicklung individueller Bildungskarrieren und Kompetenzen.⁶ Finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) wird hier versucht, bildungsbereichsübergreifende Erkenntnisse zu produzieren, die sich teilweise auf Indikatoren stützen. Anders als im Bereich Forschung, wo etliche der Informationsangebote indikatorengestützt sind, ist dieses Vorgehen im Bereich Lehre und Studium weniger verbreitet.

3.2 *Institutionen mit Sitz im Ausland*

Ausländische Einrichtungen engagieren sich im Bereich der lehr- und studienbezogenen Informationen im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem in deutlich geringerem Umfang als im Bereich der forschungsbezogenen Informationen (vgl. Nickel/Duong/Ulrich 2013: 141-157). Identifiziert werden können 14 Akteure, darunter auch in diesem Bereich vornehmlich wissenschaftliche bzw. wissenschaftspolitische Einrichtungen wie das niederländische Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) mit Sitz in Brüssel oder die Organisation für internationale Zusammenarbeit OECD mit Sitz in Paris. Darüber hinaus sind im Bereich Lehre und Studium vier ausländische Evaluations- und Akkreditierungsagenturen wie die amerikanische Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International) oder die European Foundation for Management Development (EFMD) mit Sitz in Brüssel aktiv. Zahlenmäßig geringer als im Bereich Forschung sind in diesem Feld auch die kommerziellen Informationsproduzenten vertreten. Dabei handelt es sich nur um zwei Akteure, und zwar Quacquarelli Symondes

⁶ vgl. <https://www.neps-data.de/> (16.5.2014)

(QS) Ltd und TSL Education Ltd, jeweils mit Sitz in Großbritannien. Beide bringen Rankings heraus: TSL betreibt „THE World Universities Ranking“ und QS bringt „QS World University Rankings“ heraus.

Ähnlich wie bei den Einrichtungen mit Sitz in Deutschland kommt es auch auf Seiten der im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem tätigen ausländischen Akteure seit den 1990er Jahren insgesamt zu einem starken quantitativen Wachstum. Die Informationsbasis zur Beurteilung von Leistungen in Forschung, Lehre und Studium ist somit sprunghaft internationaler geworden. In allen Bereichen überwiegen die europäischen Institutionen deutlich. Augenfällig ist im Bereich Lehre und Studium die ausgeprägte Präsenz der EU-nahen Organisationen. Hintergrund dafür ist der seit Ende der 1990er Jahre laufende Aufbau eines europäischen Hochschulraumes, der vor allem auf eine gemeinsame Studienstruktur und die Einhaltung übergreifender Qualitätsstandards in Lehre und Studium abzielt.

Die Tatsache, dass die Zahl internationaler Akteure mit Informationen zum Bereich Lehre und Studium deutlich geringer ist als die Zahl der internationalen Akteure mit Informationen zum Bereich Forschung, kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die Forschung wesentlich stärker international ausgerichtet ist als Lehre und Studium. Dementsprechend erfolgt auch die Beurteilung von Forschungsleistungen stärker unter Einbeziehung internationaler Daten und Vergleiche. Die Beurteilung von Leistungen in Lehre und Studium spielt sich demgegenüber schwerpunktmäßig auf der nationalen Ebene ab. Auch wenn – wie ebenfalls deutlich wurde – europäische Institutionen hier im deutschen Wissenschaftssystem mit Einsetzen des Bologna-Prozess Ende der 1990er Jahre an Bedeutung gewonnen haben, so zielen deren Aktivitäten doch weniger auf eine direkte Leistungsmessung als vielmehr auf die Evaluation der Wirksamkeit staatenübergreifender Regelwerke insbesondere im Bereich Qualitätssicherung sowie von Fortschritten bei der europäischen Studienstrukturreform ab.

Die insbesondere seit den 1990er und 2000er Jahren hohe dynamische Entwicklung sowohl auf Ebene der nationalen als auch auf Ebene der internationalen Institutionen lässt darauf schließen, dass sich die Wettbewerbssituation zwischen diesen Akteuren in den kommenden Jahren womöglich zuspitzen oder zumindest an Intensität gewinnen wird. Eine interessante Frage ist, wie sich vor diesem Hintergrund das Verhältnis von nationalen und supranationalen Anbietern austarieren wird.

4. Schlussfolgerungen

Die Untersuchung der Informationen nationaler und internationaler Akteure zum deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem hat gezeigt, dass mittlerweile eine Flut unterschiedlicher Daten und Analysen existiert. Es müssen daher Ansätze zu einem optimierten Umgang mit den generierten lehr- und studien- sowie forschungsbezogenen Informationen gefunden werden. Hier stellen sich gleich zwei Herausforderungen: Zum einen ist es für Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, aber auch Ministerien, Forschungsfördereinrichtungen und andere Informationsabnehmer schwer möglich, den Überblick über das vorhandene Datenmaterial zu behalten sowie die zumeist extern gewonnenen und aufbereiteten Daten umfassend zu nutzen. Zum anderen führt die Vielzahl von Datenabfragen die Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen an ihre administrativen Kapazitätsgrenzen, z.T. noch verschärft durch die Mehrfachabfrage ähnlicher (aber oft nicht genau gleicher) Daten durch verschiedene Einrichtungen.

Die Harmonisierung der Daten empfiehlt der Wissenschaftsrats in seiner jüngsten Stellungnahme: „(...) Daten systematisch und entsprechend dem Stand der aktuellen Informationstechnologien zusammenzuführen und für die Nutzung durch alle interessierten Disziplinen, Fachgemeinschaften und Forschungsfelder digital aufzubereiten und zugänglich zu machen“ (Wissenschaftsrat 2014: 26).

Das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) verfolgt bereits in seinem Projekt zum Kerndatensatz Forschung eine Spezifikation der in den Wissenschaftsratsempfehlungen enthaltenen Definitionen etwa zu den Bereichen Beschäftigte, Nachwuchsförderung, Drittmittel und Projekte, Forschungspreise und Auszeichnungen, Patente sowie Publikationen. Auch die Umsetzung des geplanten Forschungsdatenzentrums (FDZ) am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) geht in eine ähnliche Richtung, wobei hier der primäre Zweck ist, die „Transparenz und Verfügbarkeit des Datenbestandes, der in gut 40 Jahren Erhebung von Umfragedaten und Kennzahlen zum deutschen Hochschulsystem in der HIS GmbH entstanden“ (Wissenschaftsrat 2013b: 12) zu sichern.

Sollten, wie vom Wissenschaftsrat empfohlen, DZHW und iFQ fusionieren, könnten im dabei entstehenden FDZ Daten aus beiden Bereichen zusammengeführt werden. Die Konzeption sollte allerdings möglichst entlang einer konsequenten Orientierung an unterschiedlichen Nutzern der generierten Daten erfolgen, dazu gehören Hilfestellungen bei der Interpretation insbesondere forschungsbezogener Daten (vgl. Nickel/Du-

ong/Ulrich 2013: 187). Empfehlenswert wäre darüber hinaus auch eine bundeslandübergreifende Einigung auf gemeinsame Grunddatensets an Kennzahlen für u.a. eine leistungsorientierte Mittelverteilung empfehlenswert (ebd.: 190).

Insgesamt ist es für die künftige Entwicklung des Informationsangebots bezogen auf Forschung, Lehre und Studium wichtig, die richtige Balance zwischen Zentralisierung einerseits und Dezentralisierung andererseits zu finden. Ein Blick in andere Hochschulsysteme wie beispielsweise Großbritannien, Kanada und Österreich zeigt, dass die Schaffung einer dominierenden quasi-staatlichen Institution nicht wünschenswert ist. Nach Ansicht nationaler und internationaler Experten würde dies für eine übermäßige Starrheit sorgen und nicht zuletzt auch die Gefahr erzeugen, dass die generierten Daten und Analysen den Charakter einer Kontrolle erhalten anstelle einer Serviceorientierung für dezentrale Entscheidungsprozesse (ebd.: 161-184).

Die Vielfalt der Akteure ist Voraussetzung für Kreativität und Innovationsfähigkeit, denn viele kleine Institutionen können neue Vorgehensweisen ausprobieren. Zudem fördert die Heterogenität des Feldes die Anpassung an die Bedürfnisse der Informationsabnehmer, d.h. in erster Linie Ministerien, Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Einzelne Informationsproduzenten haben die Möglichkeit, sich auf bestimmte Sparten und Nutzergruppen zu spezialisieren und spezifisch für diese, zugeschnittene Auswertungen anzubieten. Bei einem zentral organisierten Datenangebot geht ein Stück dieser Flexibilität verloren.

Dennoch gibt es auch Gründe für ein regulierendes staatliches Eingreifen in den Wettbewerb, wie es beispielsweise Großbritannien unternimmt, und zwar in dreierlei Hinsicht:

- *Koordination*: Es sollte gesetzte Spielregeln geben, z.B. in Form von Standards für Datendefinitionen und -formate;
- *Kooperation*: Die Institutionen mit Informationsangeboten zur Beurteilung von Forschung, Lehre und Studium können untereinander Verabredungen treffen, beispielsweise ebenfalls in Bezug auf Datendefinitionen;
- *Zentralisierung*: Angebote könnten zentralisiert und gebündelt werden.

Dabei kommt es darauf an, nachvollziehbar zu begründen, wie viel staatliches Eingreifen und wie viel Selbstorganisation des Sektors nötig sind, um eine gute Balance zu erreichen. In eine ähnliche Richtung formuliert Stefan Hornbostel, Leiter des iFQ, dass es zukünftig „entscheidend sein (wird), dass die Hochschul- und Wissenschaftsforschung – ganz im Sinne

einer *science of science* – auf eine gemeinsame theoretische Grundlage gestellt wird und innovative Untersuchungsdesigns und -instrumente entwickelt werden“. Hier könne das neugegründete DZHW „ein wichtiger Impulsgeber“ sein. Mehr als bisher sei man jedoch „auf forschungsstarke Kooperationspartner angewiesen“. (iFQ 2014)

Es bleibt also weiterhin ein wichtiges Desiderat, eine Vielfalt an Institutionen und Informationen zu erhalten, um dadurch eine umfassende sowie mitunter auch innovative Sichtweise auf das deutsche Hochschul- und Wissenschaftssystem zu ermöglichen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. Download: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, abgerufen am 26.05.2014.
- Berghoff, S./Federkeil G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Hennings, M./Roessler, I./Ziegele, F. (2009a): Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten. CHE Arbeitspapier Nr. 130. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_API130_Forschungsranking_2009.pdf, abgerufen am 24.05.2014.
- Berghoff, S./Federkeil G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Hennings, M./Roessler, I./Ziegele, F. (2009b): HochschulRanking. Vorgehensweise und Indikatoren. CHE-Arbeitspapier 119. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_API19_Methode_Hochschulranking_2009.pdf, abgerufen am 24.05.2014.
- DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2009): Förder-Ranking 2009. Institutionen, Regionen, Netzwerke. Fachliche Profile von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen im Licht öffentlich geförderter Forschung. Weinheim. Download: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik_ranking/ranking_2009/gesamtbericht.pdf, abgerufen am 24.05.2014.
- DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012): Förderatlas 2012. Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland. Bonn. Download: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/foerderatlas/dfg-foerderatlas_2012.pdf, abgerufen am 24.05.2014.
- DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft/Wissenschaftsrat (2008): Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. Bonn. Download: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Bericht-Exzellenzinitiative.pdf>, abgerufen am 24.05.2013.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Bund und Länder beschließen die Gründung des Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Pressemitteilung. 28. Juni 2013. Bonn. Download: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Pressemitteilungen/pm2013-12.pdf>, abgerufen am 25.05.2014.
- Hachmeister, C.D. (2013): Vielfältige Exzellenz 2012. Forschung – Anwendungsbezug – Internationalität – Studierendenorientierung. Sonderauswertung aus dem CHE-Ranking für die mathematisch naturwissenschaftliche Fächergruppe. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_API164_Vielfaeltige_Exzellenz_2012.pdf, abgerufen am 14.03.2013.

- Hecht, M. / Oberschelp, A. (2010): Universitätsbenchmarking in Forschung und Lehre – Universitäten gründen Benchmarkingclub. In: HIS Magazin 1/2010, S. 8. Download: http://www.his.de/pdf/pub_art/23/Seite_8_aus_HIS_%20Magazin_01-2010.pdf, abgerufen am 26.03.2013.
- iFQ, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (2014): Neues Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung in Berlin und Hannover erhält grünes Licht, Wissenschaftsrat befürwortet Zusammenführung von iFQ und DZHW. Pressemitteilung. Berlin. http://www.forschungsinfo.de/Presse/dokumente/PM%2004-2014-01_Neues%20Zentrum%20Hochschul-%20und%20Wissenschaftsforschung.pdf, abgerufen am 22.05.2014.
- Lessenich, S. (2014): Gibt es richtiges Leben im Falschen? Eine Warnung. In: DUZ 06/2014, S. 22.
- Löther, A. (2011): Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten. Bonn. Download: <http://www.gesis.org/cews/fileadmin/cews/www/download/cews-publik16.pdf>, abgerufen am 25.05.2014.
- Möller, T./Antony, P./Hinze, S./Hornbostel, S. (2012): Exzellenz begutachtet: Befragung der Gutachter in der Exzellenzinitiative. iFQ-Working-Paper No. 11. Berlin. Download: http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_11_2012.pdf, abgerufen am 27.05.2014
- Nickel, S. / Duong, S. / Ulrich, S. (2013): Informationsstrukturen zur Beurteilung von Leistungen in Forschung, Lehre und Studium. Akteure und ihre Datenangebote in Deutschland. Gütersloh. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_172_Leistungsbeurteilung_in_der_Wissenschaft.pdf, abgerufen am 22.05.2014.
- Schmooch, U. (2014): Trotz alledem: Mitmachen lohnt sich. Eine Entwarnung. In: DUZ 06/2014, S. 23.
- Serrano-Velarde, K. (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Wiesbaden.
- Sondermann, M./Simon, D./Scholz, A.-M./Hornbostel, S. (2008): Die Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementierungsphase. iFQ-Working Paper No. 5. Bonn. Download: http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_5_2008.pdf, abgerufen am 24.06.2013.
- Wissenschaftsrat (2013a): Empfehlungen zu einem Kerndatensatz Forschung. Berlin. Download: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2855-13.pdf>, abgerufen am 12.05.2014.
- Wissenschaftsrat (2013b): Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF), Hannover. Berlin. Download: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2848-13.pdf>, abgerufen am 22.05.2014.
- Wissenschaftsrat (2013c): Empfehlungen zur Zukunft des Forschungsratings. Mainz. Download: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3409-13.pdf>, abgerufen am 22.05.2014.
- Wissenschaftsrat (2014): Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier. O.A.d.O. Download: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3821-14.pdf>, abgerufen am 22.05.2014

Hochschuldidaktik und Hochschulforschung

Eine Annäherung über Schnittmengen

Marianne Merkt
Magdeburg

Immer wieder wird die Hochschuldidaktik – und das teilt sie mit der Hochschulforschung – von einzelnen Vertreter/innen anderer Fach- oder Forschungsgebiete ‚vereinnahmt‘ und als Teil ‚ihres‘ Fach-, Forschungs- oder Wissenschaftsgebiets deklariert (vgl. bspw. Kehm 2010). Darauf reagieren

Hochschuldidaktiker/innen mit Unmut, weil dies nicht ihrem Selbstverständnis entspricht. Meist geht die Vereinnahmung auch mit jeweils spezifischen, blinden Flecken über die Hochschuldidaktik einher, also mit Unkenntnis über die Breite und Tiefe des Wissenschaftsgebiets, das seit der wechselvollen Institutionalisierungsgeschichte seit Beginn der 1970er Jahre bearbeitet und entwickelt wurde. Diese Empfindlichkeiten lassen sich mit dem Ansatz von Forneck und Wrana (2005) erklären,¹ die in der Gegenüberstellung von institutionalisierten Machtverhältnissen eines Wissenschaftsgebiets und der Eigenlogik seines Gegenstandes ähnliche Vereinnahmungstendenzen für die Erwachsenen-/Weiterbildung beschreiben.

¹ Um das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung zu beschreiben, nutzen Forneck und Wrana die Feldthese Bourdieus sowie Michel Foucaults gouvernementalitätstheoretische Analyse. Mit diesem Theorieansatz analysieren sie das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung mit dem Ziel, jenseits der offensichtlichen Oberfläche die dahinter liegenden Strukturen freizulegen. Die Autoren beabsichtigen mit diesem Vorgehen, die Strukturen der Macht zu beschreiben, die das disziplinäre Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung hervorbringt, sowie die Eigenlogik offen zu legen, die diesem Feld inhärent ist. Machtverhältnisse sind für gesellschaftliches Handeln konstitutiv. Folgt man der Analysemethodik, die Forneck und Wrana für ihre „Einführung in die Erwachsenen-/Weiterbildung“ gewählt haben, dann kann man davon ausgehen, dass Machtverhältnisse anhand von Institutionalisierungsformen analysiert werden können. Die Machtverhältnisse entsprechen aber nicht unbedingt der Eigenlogik des Gegenstandes. Die wissenschaftliche Selbstreflexion der Hochschuldidaktik hätte demzufolge die Aufgabe, die Passung von institutionalisierten Machtverhältnissen und Eigenlogik des Gegenstandes zu hinterfragen, Brüche und Widersprüche zu thematisieren und auf eine bessere Passung hin zu arbeiten.

Im Folgenden sollen diese Empfindlichkeiten aber nicht weiter aufgegriffen werden. Vielmehr soll es anhand erster Überlegungen und anhand der Positionen der Autorin darum gehen, aus der Eigenlogik des Gegenstandes der Hochschuldidaktik heraus und mit Fokus auf den Anteil der Forschungsarbeit darin aufzuspüren, wo es produktive Überschneidungsbereiche und Anknüpfungspunkte zwischen hochschuldidaktischer Forschung und Hochschulforschung gibt.

Selbstverständnis der Hochschuldidaktik

Fragt man danach, was unter Hochschuldidaktik verstanden wird, so ergibt sich ein breites Antwortspektrum. Naheliegender ist die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen in der Hochschullehre, ein Bereich, mit dem sich eigentlich jede/r Lehrende/r in einer Hochschule beschäftigen müsste. Die Arbeit hochschuldidaktischer Einrichtungen wird dann auf hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende reduziert. Die Antwort fällt ganz anders aus, wenn man Hochschuldidaktiker/innen nach ihrem beruflichen Selbstverständnis fragt.

Das Feld der Antworten spannt sich dann auf zwischen Hochschullehrenden, die sich aufgrund ihrer Lehr- oder Gestaltungsaufgaben in Studium und Lehre mit Hochschuldidaktik auseinandersetzen, über Wissenschaftler/innen, die sich aus ihrem Disziplin hintergrund heraus forschend mit Lernen, Studium und Lehre beschäftigen und oft mit diesem Hintergrund hochschuldidaktische Zentren leiten, bis hin zu Hochschuldidaktiker/innen, die in Tätigkeitsbereichen des so genannten „Academic“ oder „Educational Development“² arbeiten, sich mit Fragen von Lernprozessen im Studium und Hochschulbildung im Kontext von Hochschulent-

² Mit Bezugnahme auf unterschiedliche bestehende Ansätze im anglo-amerikanischen Diskurs zum „academic development“ definiert Gosling sechs Aufgabenfelder, bzw. Ziele des „academic development“: 1: Die Optimierung von Lehr- und Prüfungspraxis, Curriculum Design und Lernunterstützung – inklusive der für das Lehren und Lernen benötigten Informationstechnologie; 2: Die professionelle Entwicklung der akademisch Lehrenden; 3: Die Organisations- und Strategieentwicklung im Kontext der Hochschullehre; 4: Die Lernentwicklung der Studierenden durch die Unterstützung und Optimierung effektiven studentischen Lernens; 5: Die theoretisch und empirisch begründete Diskussion über Lernen, Lehren, Prüfen, Curriculum Design und die Ziele der Hochschullehre; 6: Die Förderung des „scholarship of teaching and learning“ und der Forschung über die Ziele und Praktiken der Hochschullehre. Die englischsprachigen Bezeichnungen verweisen darauf, dass der Diskurs über das berufliche Selbstverständnis dazu im anglo-amerikanischen und skandinavischen Raum wesentlich weiter entwickelt ist (vgl. beispielsweise auch die Publikationen zum „Scholarship of academic development“: Eggins/Macdonald 2003; Macdonald/Wisdom 2002).

wicklung auseinandersetzen und teilweise auch mit internationalem Bezug geforscht haben oder forschen.

Der Diskurs zum Selbstverständnis von Hochschuldidaktiker/innen in Deutschland ist durch die BMBF-Förderlinie „Qualitätspakt Lehre“, in deren Kontext ca. 2.000 Personen neu eingestellt wurden, wieder aktiv aufgenommen worden.³ Diese Personen arbeiten zum großen Teil im Tätigkeitsfeld „Hochschuldidaktik“ oder in angrenzenden Tätigkeitsfeldern, hatten aber bislang kaum Berührungspunkte zur hochschuldidaktischen „Community of Practice“ und ihren Diskursen⁴.

Als geteiltes Grundverständnis von Hochschuldidaktiker/innen kann wohl gelten, den Gegenstand der professionellen und wissenschaftlichen Arbeit der Hochschuldidaktik als die Gestaltung der „Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden im institutionell-organisierten Kontext von Hochschullehre“ zu definieren. Dazu gehören auch die Handlungsbedingungen des Lernens und Studierens, wie sie sich an Hochschulen oder aus auf Hochschulen wirkenden Kontexten ergeben. Die kritische Reflektion akademischer Lern- und Bildungsziele sowie die Konsequenzen dieser Reflektion auf Studienreform- und Hochschulentwicklungsprozesse sind im Selbstverständnis von Hochschuldidaktiker/innen untrennbar mit der Hochschuldidaktik verbunden.

Ein vergleichender Blick auf den internationalen Diskurs zum „Academic Development“ zeigt, dass die vor allem im anglo-amerikanischen, skandinavischen und niederländischen Raum entstehende Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Folge der Professionalisierung der Hochschullehre in Deutschland bislang noch nicht etabliert ist. Mit Professionalisierung gemeint ist die wissenschaftliche Bearbeitung des beruflichen Selbstverständnisses der Hochschuldidaktik, ihrer Institutionalisierung, der Regelung der eigenen Weiterbildung mit akademischem Anspruch sowie der systematischen Bearbeitung des eigenen Wissenschaftsgebietes durch Professuren.⁵

³ Die Jahrestagungen der Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) haben 2013 die „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“ und 2014 die „Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie – Praxis – Empirie“ zum Thema gemacht.

⁴ Diese Diskurse werden aktuell in Doktorarbeiten zum beruflichen Selbstverständnis und zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik aufgearbeitet, so dass in Zukunft empirisch und wissenschaftlich fundiertes Wissen dazu zur Verfügung stehen wird.

⁵ vgl. bspw. Kreber (2011; 2010), Eggins/Macdonald (2003), Macdonald/Wisdom (2002)

Die „neuere Hochschuldidaktik“ und die hochschuldidaktische Forschung seit 1970

Wie auch die Hochschulforschung (vgl. Wissenschaftsrat 2014) blickt die Hochschuldidaktik auf eine wechselvolle Geschichte zurück, die eng an die Veränderungen in der deutschen Hochschullandschaft in den letzten fünfzig Jahren gebunden sind. Insbesondere die „neuere Hochschuldidaktik“ hat im Wesentlichen die folgenden Phasen durchlaufen.⁶

Phase 1: Hochschuldidaktik im Kontext der Demokratisierung und Modernisierung der Hochschulen

Die Hochschulexpansion der 1970er Jahre führte zu Erörterungen von kapazitativen, strukturellen und organisatorischen Maßnahmen der Studienreform und zu daraus folgenden didaktischen Fragen der Gestaltung von Studium, Lehre und Prüfungen. Daran beteiligten sich sowohl die Studierenden und der Wissenschaftsrat als auch die Hochschullehrerschaft, die 1967 den Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (AHD) gründete. Das in diesem Kontext entstandene Konzept „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ gilt bis heute als paradigmatisches Gründungsdokument der Hochschuldidaktik (Bundesassistentenkonferenz 1970).

In dieser Phase fiel die Gründung der ersten sieben Zentren für Hochschuldidaktik mit wissenschaftlicher Ausstattung sowie die Einrichtung einer Reihe von Arbeitsstellen und Stabsstellen an zahlreichen neugegründeten Gesamthochschulen und Fachhochschulen. Darüber hinaus bildeten sich Initiativen von Einzelpersonen und Gruppen von engagierten Hochschullehrenden, die zur Produktivität der Hochschuldidaktik beitrugen. Das Tätigkeitsfeld der damaligen Hochschuldidaktik bestand in erster Linie aus Studienreform-Projekten und curricularen Innovationen.

Aufgrund der neu geschaffenen wissenschaftlichen Strukturen der Zentren für Hochschuldidaktik konnte ein DFG-Schwerpunktprogramm

⁶ Im folgenden Überblick über die Geschichte der „Neueren Hochschuldidaktik“ wird im Wesentlichen der Darstellung von Wildt (2013) gefolgt, der die Entwicklung aus der Innenperspektive eines „Zeitzeugen“ mit hoher Expertise beschreibt. Ergänzt wird der Überblick von Wildt durch spezifische Aspekte der Forschungstätigkeit der Hochschuldidaktik, die von der Autorin in der vom IZHD Hamburg publizierten „grauen Literatur“, insbesondere den „Hochschuldidaktischen Stichworten“ und „Hochschuldidaktischen Arbeitspapieren“ sowie in der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ recherchiert wurden. Zugänglich ist diese „graue Literatur“ der Hochschuldidaktik nur noch über private Archive, bzw. in Teilen in Form von verstreuten Bibliotheksbeständen von Universitäten zugänglich sind, befinden sich im Wesentlichen in den vom IZHD Hamburg publizierten

Hochschuldidaktik mit Laufzeit von 1972 bis 1979 etabliert werden, welches sich in 23 geförderten Forschungsteilprojekten unter anderem mit der Sozialisation bzw. der Habitualisierung von Studierenden befasste (vgl. Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik 1982). Eine Systematisierung der wissenschaftlichen Arbeit der Hochschuldidaktik, die die Themenbreite und -tiefe dieser ersten eineinhalb Jahrzehnte hochschuldidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit wiedergibt, findet sich in dem Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft über „Ausbildung und Sozialisation an der Hochschule“ (Huber 1983). Kennzeichnend für die Projekte des Schwerpunktprogramms war, dass das Forschungsprogramm zwar maßgeblich von der hochschuldidaktischen Professur des damaligen IZHD Hamburg aus initiiert und koordiniert wurde, die Forschungsfragen aber in interdisziplinärer Zusammenarbeit über mehrere Disziplinen und Fachgebiete hinweg bearbeitet wurde.

Phase 2: Von partizipatorischen Studienreformen zum „Faculty Development“

Während die Phase 1 in den 1970er Jahren noch unter dem Einfluss der gesamtgesellschaftlich-eingebetteten „Demokratisierung der Hochschulen“ stand, manifestierte sich der politische Richtungswechsel Ende der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre mit dem Scheitern der Finanzierung des Bildungsplans und den Folgen der Wirtschaftskrise in einem Instrumentarium staatlicher Studienreformkommissionen, das in den Länderhochschulgesetzen festgeschrieben wurde. Curriculare und systembezogene Aufgaben – und damit auch die didaktische Reflexion und Gestaltung wissenschaftskritischer Bezüge – wurden dem Aufgabenfeld der Hochschulen und damit auch der Hochschuldidaktik entzogen.

Die Hochschuldidaktik verlagerte ihren Arbeitsschwerpunkt nach angelsächsischem Vorbild auf Weiterbildung und Beratung von Hochschullehrenden (engl.: „Faculty Development“). Auch in der Hochschuldidaktik erfolgte eine Differenzierung in auftragsabhängige Forschungs- und Entwicklungsorientierung einerseits sowie auf Serviceorientierung andererseits (vgl. Wildt 2013: 34). Der 1979 gestellte Antrag auf Fortsetzung des DFG-Schwerpunktprogramms mit dem Schwerpunkt „Persönlichkeitsentwicklung und Berufsqualifizierung in der Hochschule“ war nicht erfolgreich. Die geplanten empirischen Untersuchungen konnten nicht mehr durchgeführt werden (vgl. Becker 1983: 1).

Die damals entwickelten theoretischen und methodologischen Ansätze der Forschung zur Sozialisierung von Studierenden aus ihrer Perspektive heraus wurden im so genannten FORM-Projekt, einem europäischen

Forschungsprojekt zum „studentischen Lernen im Kulturvergleich“ fortgesetzt. Hier wurde eine längsschnittliche Studie der Hochschulsozialisation in fünf Ländern und unterschiedlichen Fächern durchgeführt (Doppelhofer-Stiem/Lind 1987). Der damals entwickelte methodologische Ansatz der Befragung von Studierenden, insbesondere auch die Einbeziehung ihrer lebensweltlichen Sicht, wurde seit 1982 in den vom BMBF beauftragten Studierendensurveys der „AG Konstanzer Hochschulforschung“ weiter entwickelt und wird bis heute eingesetzt.

Die wissenschaftlichen Strukturen der ehemals sieben hochschuldidaktischen Zentren wurden bis auf einige wenige, einschlägig denomierte Professuren (Universität Hamburg und TU Dortmund) abgebaut. Das wissenschaftliche Personal kehrte entweder in die jeweiligen Herkunftsfächer zurück, verfolgte Karrierewege in hochschulpolitische oder administrative Führungspositionen oder engagierte sich hochschuldidaktisch in sozialen Bewegungen wie der Feminismus- und Ökologiebewegung oder der hochschulischen Gewerkschaftsarbeit.

Letzteres führte zu Auseinandersetzungen mit konservativen Teilen der Hochschullehrerschaft und lenkte vom Kerngeschäft der Lehr- und Studienpraxis ab. Wildt (2013: 36) führt diesen Rückbau zudem auf den strukturellen Umbau der Hochschulen, sowie den tiefgreifenden Wandel in der Forschung zurück, in denen Fragen zu Studium und Lehre von marginaler Bedeutung waren. Den regelmäßigen Veröffentlichungen über anhaltende didaktische Mängel in den Surveys des Deutschen Studentenwerks und des BMBF wurde kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

Phase 3: Qualitätssicherung, E-Learning und Neue Medien als neu entstehende Teilbereiche der Hochschuldidaktik

Erst Ende der 1980er Jahre trat die Krise in Studium und Lehre, unter anderem durch Studentenstreiks und Hochschul-Rankings, wieder in die öffentliche Aufmerksamkeit. Die staatliche Regulierung und Input-Steuerung wurde durch das so genannte „New Public Management“ abgelöst, also durch Deregulierung und Output-Steuerung. Qualitätssicherung und -messung, die Einführung von Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung im Gegenzug zur erweiterten Autonomie führten zu Orientierungsproblemen der Hochschuldidaktik.

Die Bruchlinie verläuft zwischen Beratung und Kontrolle, zwischen partizipatorischer Gestaltung im Kollegium und mit Studierenden und strategischer Ausrichtung an den Zielen der Organisation Hochschule. Ein Teilbereich der Hochschuldidaktik setzte sich mit der Output-Orien-

tierung auseinander oder wanderte in das Tätigkeitsfeld der Evaluation ab, ein weiterer Teil engagierte sich im „digitalen Umbau der Hochschullehre“ (Wildt 2013: 36). Aufgrund umfangreicher Förderprogramme im Bereich IT-Infrastrukturen, E-Learning und Neuen Medien nutzten Hochschuldidaktiker/innen die Förderungen zur lernendenzentrierten Gestaltung von Studium und Lehre durch neue Technologien. Die Verlagerung der Community-Aktivitäten vieler Hochschuldidaktiker/innen von der AHD in die „Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft“ bestätigt beispielhaft die Abhängigkeit dieser nicht disziplinär verankerten Wissensschaftsbereiche von der Drittmittelförderung (ebd.: 38).

Phase 4: Hochschuldidaktische Expertise im Rahmen des Bologna-Prozesses

Die Bologna-Reform im Europäischen Hochschulraum führte im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts an den deutschen Hochschulen erneut zur Nachfrage nach hochschuldidaktischer Expertise. Schon in den 1990er Jahren bildeten sich vermehrt von den Bundesländern initiierte oder von den Hochschulen oder hochschuldidaktischen Zentren selbst organisierte Netzwerke, teilweise zwischen Fachhochschulen und Universitäten getrennt, teilweise in übergreifenden Kooperationen. Die Aufgabenfelder, die der Hochschuldidaktik zugestanden werden, sind jedoch meist auf hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung festgelegt.

Oft sind die meist befristeten Stellen ohne wissenschaftliche Ausstattung oder Anbindung so knapp bemessen, dass kaum mehr als eine Weiterbildungs-Vermittlung externer Workshop-Referent/innen und Expert/innen möglich ist (vgl. Wildt 2013: 40; Merkt 2013). Die östlichen Bundesländer begannen erst in den letzten fünf bis sieben Jahren, nach der radikalen Abkehr von der politisch verdächtigten Hochschulpädagogik nach der Wende, projektartige hochschuldidaktische Landesnetzwerke mit begrenzter Laufzeit aufzubauen (vgl. Keil/Pasternack 2010).

Das Beratungs- und Dienstleistungsfeld mit hochschuldidaktischen Anteilen differenzierte sich in den Hochschulen aus. Beispiele sind die seitdem etablierten Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Studienreform, zum E-Learning, zum Diversity-Management, zur Internationalisierung, zur Tutor/innen- und Mentor/innen-Qualifizierung, Schlüsselkompetenz-Zentren sowie Beratungseinrichtungen für wissenschaftliches Schreiben und zu Lern- und Arbeitsstrategien im Studium.

Phase 5: Hochschuldidaktik im Kontext der Drittmittel-Förderung in Studium und Lehre im 21. Jahrhundert

Aus dem breiten Spektrum der Drittmittelförderung in Studium und Lehre, die sowohl von den dort engagierten Stiftungen als auch vom BMBF aufgelegt wurden, werden im Folgenden vier Förderlinien herausgegriffen, die nach Einschätzung der Autorin für hochschuldidaktischen Forschung besonders relevant waren.

1. „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“: Mit der 2008 aufgelegten BMBF-Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre („Zukunftswerkstatt Hochschullehre“)“ als Teilförderung der „Empirischen Bildungsforschung“ ergab sich erstmals seit der DFG-Förderung in den 1980er Jahren die Chance, Forschungsprojekte zum Gegenstand der Hochschuldidaktik als angewandte Hochschulforschung zu beantragen.⁷

Die Ausschreibungskriterien, Verbundprojekte zu beantragen und eine Interventionsperspektive zu integrieren, sowie die auf gemeinsame Forschungsziele ausgerichteten Tagungen im Kontext der Förderung führten sowohl zum Wiederaufleben der Austauschprozesse zwischen hochschuldidaktischen Praktiker/innen und Forscher/innen als auch zur Erweiterung der hochschuldidaktischen Community um disziplinorientierte Forscher/innen und um angrenzende bzw. überschneidende Wissenschaftsgebiete wie die Hochschulforschung, die Evaluationsforschung oder die Medienforschung. Im Rahmen der bis zu vierjährigen Laufzeiten der Projekte wurde wissenschaftlicher Nachwuchs ausgebildet und in den meist interdisziplinär angelegten Verbundprojekten neue theoretische und methodologische Ansätze der angewandten Hochschulforschung entwickelt, die über die Forschungsergebnisse hinaus wichtige Impulse für die Reform von Studium und Lehre gaben.

Allein die Tatsache, dass von den insgesamt 32 geförderten Verbundprojekten in neun Verbundprojekten vier kurz vor der Pensionierung stehende oder bereits pensionierte Professor/innen der Hochschuldidaktik als Antragsteller/innen beteiligt waren, verdeutlicht jedoch das Generationen- und Nachwuchsproblem der hochschuldidaktischen Forschung⁸. So gelang es aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Grundausstattung in

⁷ Einen Überblick über das in den Projekten bearbeitete Variablenspektrum gibt das Tableau von Jahnke und Wildt (2011: 14f).

⁸ Alle vier vakant gewordenen Professuren, zwei an der Universität Hamburg und zwei an der TU Dortmund, sind bis heute entweder noch vakant oder wurden gestrichen oder sind nicht mehr mit eindeutig hochschuldidaktischer Denominierung nachbesetzt worden.

der Hochschuldidaktik nach Abschluss der Förderung auch nicht, die einzelnen Forschungsansätze in der angewandten Hochschulforschung über die ganze Förderlinie hinweg theoretisch und methodologisch zusammen zu führen und aufzuarbeiten.

2. „*Fachdidaktische Zentren für Hochschullehre*“: 2010 schrieben die Volkswagenstiftung und die Stiftung Mercador die Förderung „Bologna – Zukunft der Lehre“ aus, mit der neun innovative Vorhaben in den Hochschulen, darunter auch die Förderung von drei fachnahen Kompetenzzentren für Mathematik, Ingenieurwissenschaften und Medizin in zum Teil hochschulübergreifenden Verbänden initiiert wurden, die explizit Forschung zur eigenen Fachdidaktik betreiben.

Aus eigener Initiative heraus gründete die rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Hamburg das so genannte „ZerF“, das Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik. Bis auf die Medizindidaktik, die ausgeprägter eigene Wege gegangen ist, ist die Hochschuldidaktik an den fachdidaktischen Zentren entweder über Beiratsmitgliedschaften oder auch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen auch forschend beteiligt. Die leitenden oder mitarbeitenden Professuren der fachdidaktischen Zentren sind meist gut mit der hochschuldidaktischen Community vernetzt, wie unter anderem die gegenseitige Tagungsbeteiligung zeigt.

3. *Kompetenzmessung und Kompetenzmodellierung in der Hochschullehre*: Im Oktober 2010 erfolgte die Förderbekanntmachung zum Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“, in der 23 Forschungsverbände im Themenbereich „studentische Kompetenzen“ gefördert werden.⁹ Die Förderlinie ist stark an psychologischen Verfahren der Kompetenzmessung und –modellierung orientiert und zu einem großen Teil im Lehramtsbereich angesiedelt. Da insbesondere die (pädagogische) Psychologie, aber auch die Erziehungswissenschaften auf Forschungsexpertise zurückgreifen können, die im Rahmen der BMBF-geförderten „empirischen Bildungsforschung“ mit Anschluss an die internationale Forschung in den letzten zehn Jahren aufgebaut wurde bzw. traditionell in diesen Disziplinen verankert ist, war die Hochschuldidaktik aufgrund fehlender methodologischer Kenntnisse in diesem Teilgebiet nur in einigen wenigen Projekten erfolgreich.

An der marginalen Beteiligung der Hochschuldidaktik an dieser Förderlinie wird deutlich, dass der Aufbau der methodologischen Expertise mit internationaler Anschlussfähigkeit nicht ohne professorale Strukturen in den Hochschulen mit entsprechenden Nachwuchsstellen leistbar ist.

⁹ Lookup: http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/28_DEU_HTML.php

Damit besteht aber auch die Gefahr, dass die Forschung zur Kompetenzentwicklung Studierender auf der individuellen oder interaktionellen Ebene der Hochschullehre verbleibt. Gerade die für die Hochschulentwicklung wesentliche Verbindung dieser Forschungsansätze mit der organisationalen Ebene der Hochschullehre, Fragen der Wechselwirkung von individueller Kompetenzentwicklung mit Lehr-Lernkulturen oder mit sozialen Strukturen werden methodologisch aus den genannten Disziplinperspektiven nicht verfolgt und bleiben folglich empirisch unbearbeitet. Hier könnte die hochschuldidaktische Forschung in Kooperationen mit der Hochschulforschung wichtige Beiträge leisten.

4. *Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*: Die mit zwei Milliarden Euro ausgestattete BMBF-Förderlinie „Qualitätspakt Lehre“ mit einer Laufzeit von knapp zehn Jahren in zwei Phasen hat die Hochschulen mit einer Projektwelle erheblichen Umfangs erfasst. 186 Hochschulen führen Entwicklungsprojekte in Studium und Lehre durch, die im Wesentlichen die folgenden Ebenen betreffen:

- die Mikro-Ebene des Lehrens, Lernens und Prüfens
- die Meso-Ebene der Studienorganisation, Curriculumsgestaltung und des Studienmanagements sowie
- die Makro-Ebene des Hochschulmanagements in strategischen und profilbildenden Funktionen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013: 2).

Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre sind eine Reihe von hochschuldidaktisch ausgerichteten Professuren und Juniorprofessuren beantragt und besetzt worden, die das strukturelle wissenschaftliche Defizit der Hochschuldidaktik zumindest zeitweise auffangen können. Sie sind jedoch von ihren Arbeitsaufgaben und ihrer Ressourcenausstattung eng an die Qualitätspakt Lehre Projekte gekoppelt, so dass es kaum möglich sein wird, über angewandte Forschungsprojekte mit Auftragscharakter hinaus zu kommen.

Gerade um eine Theoriebildung und Verwissenschaftlichung des praktischen Wissens voran zu treiben, das aktuell in den Qualitätspakt-Lehre-Projekten entsteht, hat die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) eine BMBF-geförderte Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre angestoßen. Diese verfolgt das Ziel, Wirkungszusammenhänge der Maßnahmen und Interventionen im Qualitätspakt Lehre unter aktivem Einbezug der Qualitätspakt-Lehre-Projekttäger zu untersuchen.

Empirisch fundierte Ansätze der Interventions- und Implementationsforschung sowie gegenstandsbezogene Theorieentwicklung sind naheliegende Forschungsdesigns für diese Förderlinie. Es bleibt zu hoffen, dass

in diesem Kontext die in der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ entstandene Forschungsexpertise fruchtbar gemacht und weiter entwickelt werden kann. Auch hier gibt es vielfältige Berührungspunkte zwischen hochschuldidaktischer und Hochschulforschung, die sich schon in der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ abgezeichnet haben.

Hochschuldidaktische Forschung und ihre Schnittmengen zur Hochschulforschung

In der Kartierung der Hochschulforschung differenziert Winter (2013: 81) zwischen einem wissenschaftlichen Gegenstand, der als eigenständiges Forschungsfeld oder als Fach mit eigener Identität verstanden wird, und den Überschneidungsbereichen, die der wissenschaftliche Gegenstand mit anderen Forschungsfeldern oder Fächern aufweist. Die mit dem „Bild der sich überschneidenden Kreise“ sehr anschaulich angesprochenen Schnittmengen zwischen hochschuldidaktischer Forschung und Hochschulforschung, die mit dem Titel dieses Artikels aufgegriffen werden, sind naheliegend und wurden in der Kartierung ausgeführt (ebd.: 50ff.). Sie bestehen im gemeinsamen Gegenstandsbereich der Forschung über Hochschulen und Hochschulbelange, im geteilten disziplin-übergreifenden, aber sozialwissenschaftlich eingegrenzten Forschungszugriff im Spannungsfeld zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung und in der (Un-)Abhängigkeit ihrer Forschungsthemen von Auftragsforschung über Drittmittel- bzw. projektartiger Finanzierung durch die Politik oder durch die Hochschulen selbst.

Definiert man den Gegenstand der Hochschuldidaktik als die Beschreibung, Gestaltung und Erforschung der „Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden“, dann kann aufgrund der Eigenlogik des Gegenstands ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Forschungsfeldern festgestellt werden, der dafür spricht, zumindest spezifische Themen der hochschuldidaktischen Forschung als eigenständiges Feld zu erhalten.

Dem eingangs beschriebenen Selbstverständnis der Hochschuldidaktik entsprechend ist ihr ein professionstheoretischer Hintergrund inhärent, der der Hochschulforschung fehlt. Hochschuldidaktiker/innen übernehmen, vermittelt über die Gestaltungsprozesse in Studium und Lehre, eine professionelle Verantwortung für die Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden. In ihrem Selbstverständnis fühlen sich Hochschuldidaktiker/innen im Rahmen ihres professionellen Dienstleistungsbündnisses den Bildungsprozessen dieser Akteursgruppe verpflichtet. Die Reflexionen des beruflichen Selbstverständnisses, insbesondere der eigenen Be-

rufsethik, haben deshalb einen professionstheoretischen Hintergrund, der im internationalen Diskurs, beispielsweise zum „Scholarship of Academic Development“ bearbeitet wird, in Deutschland derzeit aber keinen institutionellen Ort hat.

Dieser professionstheoretische Hintergrund legt auch nahe, dass der Gegenstand der Hochschuldidaktik, also sowohl die Lern- und Bildungsprozesse in fachwissenschaftlichem und überfachwissenschaftlichem Zugriff, als auch die Gestaltung ihrer Handlungsbedingungen durch alle Ebenen der Hochschulen hindurch bis hin zu gesellschafts-kritischen Fragen der akademischen Bildung theoretisch und empirisch bearbeitet werden. Fachwissenschaftliche Bildung, berufsbezogene Bildung und akademische oder Hochschulbildung spannen das Umfeld auf, in dem sich die Handlungsbedingungen für das Lernen und/oder Studieren aus der Perspektive der zunehmend heterogener werdenden Studierenden oft als dilemmatische Situation darstellt.

Ob die Bewältigung dieser Dilemmata im Sinne expansiver Lernprozesse zu den gewünschten Lern- und Bildungsprozessen führt oder diese als strategisches Studienverhalten eher verhindert, ist beispielsweise eine wesentliche Fragestellung hochschuldidaktischer Forschung. Die noch stark unterrepräsentierte empirische Forschung zu hochschulischen Prüfungssystemen und ihren Auswirkungen auf akademische Lern- und Bildungsprozesse wäre beispielsweise eine drängende Forschungsfrage der Hochschuldidaktik, die von hochschuldidaktischen Forscher/innen vermutlich nur im Kontext institutionell verankerter Professuren gestellt werden könnte, aber im interdisziplinären Zuschnitt in hochschulübergreifenden Verbänden bearbeitet werden müsste.

Literatur

- Becker, Egon (1983) (Hrsg.). Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 75). AHD / Beltz: Weinheim.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). Richtlinien zur Förderung von Vorhaben der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Bundesanzeiger. BANz AT 07.10.2013 B2; URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Foerderbekanntmachung_Begleitforschung_Qualitaetspakt_Lehre.pdf. Zugriff am 05.05.2014.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Hamburg: AHD.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara; Lind, Georg (1987). Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation. Deutscher Studien Verlag. (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 83). Weinheim: Beltz.
- Eggs, Heather & Macdonald, Randal (eds.) (2003) The Scholarship of Academic Development. Buckingham: SRHE and Open University Press.

- Forneck, Hermann.; Wrana, Daniel (2005). Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gosling, David (2001). Educational development units in the UK – what are they doing five years on? In: *The International Journal for Academic Development*. Taylor & Francis Ltd.. 6:1,74-90.
- Huber, Ludwig (Hrsg.) (1983). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Stuttgart 1983. S. 114 – 138.
- Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (2011). Anhang zum Editorial: Wie kommt das Neue in die Hochschule? In: Haertel, T. et al. (Hrsg.) *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 6, Nr. 3 (Oktober 2011). S. IX.
- Kehm, Barbara M. 2010: Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. S. 8-11 in: *journal hochschuldidaktik*, Vol. 21, Heft 1
- Keil, Johannes; Pasternack, Peer (2010). DDR-Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik im Osten. Eine Entkopplungsgeschichte. In: *HDS.Journal 1 / 2010. Perspektiven guter Lehre*. S. 12 – 17.
- Kreber, Carolin (2011) 'Educational development for critically reflective teaching: The challenge of challenging conceptions'. In M. Weil, Schiefner, M., Eugster, B., and Futter, K. (eds) 'Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs' (Festschrift fuer Peter Tremp, pp. 93-109), Universität Zürich, Schweiz. Münster: Waxmann.
- Kreber, Carolin (2010) 'Demonstrating Fitness for Purpose in the Context of a Virtues Approach to Academic Development'. In Lorraine Stefani, (ed.). "The effectiveness of academic development" (pp. 45-59). New York: Routledge.
- Macdonald, Ranald & Wisdom, James (eds.) (2002) *Academic and Educational Development: Research, Evaluation and Changing Practice in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Merkt, Marianne (im Druck). Hochschuldidaktik, Organisationsentwicklung und Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal - ein integrativer Ansatz. In: Egger, Rudolf et al. (Hrsg.) *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung, Ergebnisse, Perspektiven*. (Band 10, Reihe Lernweltforschung). Wiesbaden: Springer.
- Merkt, Marianne (2013). A broad picture of academic development in Germany. In: Macdonald, Ranald (ed.) *SEDA Special 33. Supporting Educational Change*. Chapter 6. London. p. 31 - 34
- Merkt, Marianne (2007). Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studiengangs „Master of Higher Education“. In: Merkt, Marianne; Mayrberger, Kerstin (2007). *Die Qualität akademischer Lehre – Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Festschrift für Rolf Schulmeister. S. 217-242. Innsbruck: StudienVerlag.
- Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (1982) (Hrsg.). *Forschungsförderung in der Hochschuldidaktik. Abschlußbericht des Schwerpunktprogramms Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien 85*. Hamburg: AHD.
- Wildt, Johannes (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, M.; Wildt, J. (Hrsg.). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. S. 27 – 57. Bielefeld: Bertelsmann.
- Winter, Martin; Krempkow, René (2013). Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen.

URL: http://www.hochschul-forschung.de/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf. Zugriff am 05.05.2014.

Wissenschaftsrat (2014). Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3821-14.pdf>. Zugriff am 05.05.2014.

Gender in der Hochschulforschung

Status Quo und Perspektiven

Susann Kunadt
Anke Lipinsky
Andrea Löther
Nina Steinweg
Lina Vollmer
Köln

Mit seinem Positionspapier zu „Institutionellen Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland“ setzt der Wissenschaftsrat (2014) einen wichtigen Meilenstein. Umso auffälliger ist eine Leerstelle dieses Papiers: Es enthält weder bei der Bestandaufnahme noch bei den Per-

spektiven Bezüge zur Geschlechterforschung in diesem Themenfeld. Dies ist verwunderlich angesichts der Tradition, Breite, Internationalität und ersten institutionellen Verankerungen der hochschulbezogenen Geschlechterforschung.¹ Damit reiht sich das aktuelle Dokument des Wissenschaftsrats in eine Reihe von Papieren ein, in denen die Geschlechterverhältnisse in der Wissenschaft nicht berücksichtigt werden, es sei denn, diese behandeln Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit als Kernthema.

Gegen diese weitgehend fehlende Rezeption der hochschulbezogenen Geschlechterforschung in der wissenschaftspolitischen Auseinandersetzung stellen wir die These auf, dass in der Hochschulforschung bisher vor allem ein biologischer Geschlechterbegriff verwendet wird, in dessen Folge Daten nach Frauen und Männern differenziert werden. Theoretische Diskussionen zur *gendered organization* (Wilz 2008; Acker 1990) oder zu Geschlechterbegriffen aus der Geschlechterforschung werden dagegen bisher nicht ausreichend rezipiert, könnten jedoch weitergehende Erkenntnisse erbringen.

Im folgenden werden wir zunächst die Entwicklungen der Hochschul- und der Geschlechterforschung vergleichen. Der Geschlechterbegriff, wie er in der Geschlechterforschung diskutiert und weiterentwickelt wurde, beinhaltet wesentliche Anregungen für die Hochschulforschung und soll daher im zweiten Schritt behandelt werden. Anschließend untersuchen

¹ Hochschulbezogene Geschlechterforschung meint diejenige Frauen- und Geschlechterforschung, die sich auf Hochschule und Wissenschaft bezieht und schließt dabei auch die Wissenschaftsforschung ein.

wir für vier Forschungsfelder exemplarisch, welchen Erkenntnisgewinn die Geschlechterforschung für die Hochschulforschung liefern könnte.

Hochschul- und Geschlechterforschung im Vergleich

Mit dem grundsätzlichen Fokus auf das Hochschul- und Wissenschaftssystem haben Hochschulforschung und hochschulbezogene Geschlechterforschung gemeinsame gegenstandsbezogene und politische Schnittstellen und Perspektiven. Trotzdem, so die Diagnose von Metz-Göckel (2008), wurden Hochschul- und Geschlechterforschung in der Vergangenheit oft als zwei Parallelwelten behandelt.

Hochschulforschung und hochschulbezogene Geschlechterforschung haben sich jeweils in Westdeutschland Ende der 1960er Jahre aus einer gesellschaftlichen Problemlage heraus entwickelt, sind insgesamt also noch relativ jung (ebd.; Wolter 2011). Ihre Entstehungsgeschichte ist vor dem Hintergrund der Kritik an den Hochschulen bzw. dem Hochschulesablishment in jenen Jahren zu verstehen. Die Kritik der Hochschulforschung entsprang der Hochschulreformbewegung mit ihren Bemühungen um Bildungsexpansion und fokussierte Hochschulen als erstarrte Institutionen, die ihre politische Vergangenheit ignorierten. Die Kritik der hochschulbezogenen Geschlechterforschung resultierte aus der neuen Frauenbewegung und ihren radikalen emanzipatorischen Impulsen und übte Kritik an patriarchalischen Strukturen der Hochschulen (Stäheli/Torra-Mattenkloß 2001). Veränderungen im Hochschul- und Wissenschaftssystem, z.B. der wachsende Hochschulsektor, das Phänomen der Wissensgesellschaft oder Fragen neuer Finanzierungs- und Steuerungsmodelle, ließen beide Forschungsfelder seit Ende der 1990er Jahre erheblich an Bedeutung gewinnen.

Wolter (2011: 125) bezeichnet die Hochschulforschung „als inter- oder sogar transdisziplinär orientiert“; sie sei ein „Forschungsfeld, in dem sich mehrere Disziplinen fruchtbar kreuzen“ (Pasternack 2006: 108). Besonders etablieren konnten sich Fragen der Hochschulforschung in der Soziologie, den Politikwissenschaften und den Erziehungswissenschaften. Die Hochschulforschung untersucht Hochschulen in gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Bezügen, auch international vergleichend. Sie soll dazu dienen, Hochschulen auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse weiter zu entwickeln. Die Grenzen zwischen Hochschulforschung, Wissenschafts- und Bildungsforschung sind fließend.² Gerade

² vgl. Winter/Krempkow (2013), Metz-Göckel (2008), Teichler (2008), Pasternack (2006)

jüngste Entwicklungen zeigen eine enge Verknüpfung von Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In seinem Positionspapier spricht sich der Wissenschaftsrat (2014) dementsprechend für verstärkte Kooperationen zwischen beiden Forschungsfeldern aus.

Grundsätzlich versteht sich die Geschlechterforschung als interdisziplinäres Feld, in dem durch das „Zusammenwirken der verschiedenen Disziplinen“ ihre jeweiligen „Grenzen und Beschränkungen kritisch reflektiert werden“ können (Stäheli/Torra-Mattenklotz 2001: 2). Aus diesem Selbstverständnis heraus widmet sich die hochschulbezogene Geschlechterforschung vor allem zwei Fragen: Zum einen geht es um die Partizipation und Repräsentation von Frauen in Hochschulen und Wissenschaft. Zum anderen werden Hochschulen als vergeschlechtlichte Organisation dekonstruiert, in der Geschlecht als Strukturkategorie und hierarchisches Einteilungsprinzip fungiert.

Die Themen der Hochschulforschung sind oft durch öffentliches und politisches Interesse bestimmt. Sie ist insofern Spiegel und Instanz hochschulpolitischer Entwicklungen und forscht strategisch, um systematisches Wissen so aufzubereiten, dass es für staatliches bzw. praktisches Gestaltungshandeln relevant ist. Folglich ist ein wesentliches Charakteristikum der Hochschulforschung, dass sie ihre Ergebnisse mit Politik und Praxis zurückkoppelt und somit die von ihr untersuchte Praxis beeinflusst (Winter/Krempkow 2013; Pasternack 2006).

Das Verhältnis der hochschulbezogenen Geschlechterforschung zur Politik stellt sich mehrschichtiger dar als das der Hochschulforschung. In den 1970er und 1980er Jahren übte sie vehement Kritik an der etablierten Politik (Metz-Göckel 2008). Inzwischen wird, neben ihrer Wissenschaftlichkeit, auch ihre politische Relevanz deutlich. Das „Private“ durchbrach die Schwelle zum Politikum. Neben der auf Grundlagen orientierten hochschulbezogenen Geschlechterforschung etablierte sich seit Beginn der 2000er Jahre auch der Bereich der auf das Wissenschaftssystem bezogenen, angewandten Gleichstellungsforschung. In diesem praxisorientierten Forschungsfeld werden in nationalen und internationalen Projekten sowie anwendungsorientierten Forschungsaufträgen Gleichstellungspolitiken untersucht und die Ergebnisse an Politik und Gleichstellungspraxis zurückgekoppelt.³ Projekte und Aufträge resultieren hier in gleicher Weise wie bei der Hochschulforschung aus öffentlichem und politischem Problemdruck heraus.

³ Als Beispiele seien hier die Studien des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (siehe <http://www.gesis.org/cews/das-cews/>) genannt.

Die theoretischen Ansätze sowie quantitativ-statistischen und qualitativen Forschungsmethoden der Hochschulforschung wie der Geschlechterforschung entstammen meist dem sozialwissenschaftlichen Instrumentarium. Untersuchungen der Hochschulforschung sind oft auf pragmatische Fragestellungen ausgerichtet, was ihren quantitativ empirischen Charakter erklärt, jedoch mangelt es an theoriebasierter empirischer Forschung (Winter/Krempkow 2013; Wolter 2011). Aus denselben Gründen ist die angewandte Gleichstellungsforschung mit den Problemen der Untertheoretisierung konfrontiert. Insofern stellt eine zukünftige Perspektive der Hochschul- wie auch der angewandten Gleichstellungsforschung die qualitative Verbesserung ihrer theoretischen wie methodischen Bezüge dar, die potentiell durch die stärkere Rezeption der Theorien und Methoden der grundlagenbezogenen Geschlechterforschung verfolgt werden könnte, wozu aber auch adäquate Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten.

Geschlechterbegriffe

In der Hochschulforschung dominiert ein alltagsweltliches Verständnis von Geschlecht, wodurch bei deskriptiven Datenauswertungen zwischen Frauen und Männern differenziert wird (Metz-Göckel 2008). Die hochschulbezogene Geschlechterforschung berücksichtigt im Gegensatz zur Hochschulforschung neben geschlechtersegregierten Datenauswertungen auch Geschlechterrepräsentationen und interaktive Konstruktionsprozesse von Geschlechterrollen. Es geht ihr um strukturbildende Prozesse, Geschlechterdifferenzen und Hierarchisierungen. Beispielsweise werden unterschwellige Exklusionsprozesse, welche zu einer unreflektiert als „natürlich“ angesehenen geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung an Hochschulen führen, dekonstruiert. Beiden (soziologischen) Disziplinen ist gemein, dass die Betrachtung von Geschlecht als eine zentrale Determinante sozialer Ungleichheit forschungsrelevante Erkenntnisse generiert.

Bei der Untersuchung von Hochschulen und dem Wissenschaftssystem unterscheidet die hochschulbezogene Geschlechterforschung drei Formen relevanten Geschlechterwissens: Gender-Expertise, wissenschaftliches Wissen und alltagsweltliches Geschlechterwissen (Wetterer 2009). Die Differenzierung geht auf die Einbindung des Geschlechterwissens in unterschiedliche Konstellationen sozialer Praxis zurück. Die entscheidenden Fragen hierbei sind, wie und wodurch die Determinante Geschlecht in wissenschaftlichen Systemen und Einrichtungen an Bedeutung gewinnt, ob Hochschulen aktiv an der Produktion von Geschlechterdifferenzen mitwirken oder einen kulturellen Resonanzraum bilden, in wel-

chem sich bestehende Geschlechterungleichheiten abzeichnen, und wie sich das Zusammenspiel von Geschlechterdifferenz und -ungleichheit im Hochschulraum ausgestaltet.

Im Folgenden zeigen wir exemplarisch auf, wie sich die unterschiedlichen Geschlechterverständnisse in vier ausgewählten Kernthemen der Hochschulforschung abzeichnen.

Geschlechterforschung in den Themen der Hochschulforschung

Hochschulsteuerung

Die neuen Steuerungsinstrumente, die im Laufe des Reformprozesses des Hochschulsystems seit Anfang der 2000er Jahre verstärkt an Bedeutung gewonnen haben, zielen darauf ab, Hochschulen durch Zielformulierungen in Kombination mit Anreiz- und Sanktionsmechanismen zu steuern. Dies geht mit einem höheren Effizienzstreben der Hochschulen und der Integration betriebswirtschaftlicher und wettbewerblicher Konzepte in die Hochschulverwaltung einher (Schimank 2008). Mit Hochschulsteuerung befasste Forschung betrachtet den Einfluss neuer Steuerungsmechanismen auf Lehre und Forschung, die Performance der Hochschule sowie das Hochschulmanagement und Wissenschaftskarrieren. Eine besondere Berücksichtigung der Genderperspektive ist dabei lediglich bei den Untersuchungen des administrativen Hochschulmanagements (Krücken 2014) bzw. von Hochschulprofessionen (Merkator/Schneiderberg 2011) zu finden.

Im Zuge des Ausbaus und der Professionalisierung der Hochschuladministration wurde ein überproportional hoher Anteil der neu entstandenen Stellen in diesem Bereich von Frauen besetzt. Diese Entwicklung geht zum einen mit einer positionsspezifischen Segregierung einher. Zum anderen sind die Karrieremöglichkeiten im Hochschulmanagement im Vergleich zur Wissenschaft weniger eindeutig. Als Erklärungsansätze werden dabei auch dekonstruktivistische Konzepte der Geschlechterforschung herangezogen, wie die männlich geprägte Wissenschaftskultur (Beaufays/Krais 2007).

Die Implementierung neuer Steuerungsmodelle beeinflusst die Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. So wurden Gleichstellungsaspekte in die Hochschulentwicklungsplanung integriert und mit Anreiz- und Sanktionsinstrumenten verknüpft. Mit Blick auf Hochschulsteuerung haben sich in den letzten Jahren sowohl in der angewandten Gleichstellungsforschung als auch in der hochschulbezogenen Geschlechterforschung zwei

Forschungsperspektiven entwickelt. Einerseits wird untersucht, wie sich die Implementierung neuer Steuerungsmechanismen auf die Gleichstellungsarbeit und ihre Professionalisierung auswirkt und wie Steuerungsinstrumente von den AkteurInnen genutzt werden (Schacherl/ Roski/Erbe 2014; Löther/Vollmer 2014; Vollmer 2014). Andererseits wird kritisch hinterfragt, ob die Verbindung von Markt- und Wettbewerbsmechanismen mit Gleichstellung die hochschulische Gleichstellungspolitik schwächt und sie um ihre ursprünglichen gerechtkeitsorientierten Ansprüche bringen kann (Riegraf/Weber 2014; Aulenbacher et al. 2012). Dabei wird die Hochschule aus organisationssoziologischer Perspektive als *gendered organization* in den Blick genommen, so dass auch die Auswirkungen von Reformprozessen auf organisationale Vergeschlechtlichungsprozesse betrachtet werden können.

Hochschule als vergeschlechtlichte Organisation

Die feministische Organisationsforschung verwendet bei der Untersuchung von Hochschulen und dem Wissenschaftssystem bereits seit geraumer Zeit die Kategorie Geschlecht auch neben geschlechtsdifferenzierenden Statistiken. Angestoßen durch anglo-amerikanische Impulse nahm die deutsche organisationsbezogene Geschlechterforschung Wissenschaftseinrichtungen als vergeschlechtlichte Organisationsform erstmals in den frühen 1990er Jahren ins Visier. Die Frage, inwieweit geschlechtlich geprägte Organisationsformen bestehende Geschlechterungleichheiten formen, reproduzieren oder neue entstehen lassen, bildet ein Kernthema theoretischer Diskussionen (Müller/Riegraf/Wilz 2013).

Im Gegensatz zu den Bereichen der Hochschulforschung, welche die Kategorie Geschlecht vornehmlich als empirische Zählkategorie verwenden, nutzen GeschlechterforscherInnen in ihren Untersuchungen einen differenzierteren Ansatz hinsichtlich der Untersuchung von Geschlechterbeziehungen sowie der vertikalen und horizontalen Segregationen in Organisationen (Müller et al. 2013; Müller 2008; Riegraf et al. 2010). Die Geschlechterperspektive dient darin als Werkzeug der Dekonstruktion von Hierarchie und Machtverhältnissen. Hierbei geht es um die Arbeitsteilung entlang der Geschlechterlinien in der Wissenschaftskultur, die Konstruktion von Stereotypen, welche diese Trennungslinien verstärken, sowie um Handlungsmuster und Prozesse in Organisationen und wie diese auf die Konstruktion weiblicher wie männlicher Identitäten einwirken.

Wie eng eine geschlechtlich segregierte Arbeitsteilung in wissenschaftlichen Organisationen mit der Produktion und Reproduktion geschlechtsbezogener Ungleichheiten verbunden ist, und welche Rolle kon-

textuellen Faktoren zukommt, bilden die hauptsächlichen Untersuchungsschwerpunkte empirischer Studien im Feld der *gendered organizations* (Wilz 2008, 2004). Untersuchungen geschlechterdifferenzierender Effekte betrachten formalisierte sowie informelle Prozesse gleichermaßen. Wetterer (2007) konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass in professionalisierten Organisationen Reproduktion und Erosion von Geschlechterdifferenzen gleichzeitig beobachtet werden können. Organisationale Prinzipien von Arbeitsteilung, Professionalisierung und Hierarchie können folglich genauso zur Verstärkung wie zur Reduktion geschlechtsbezogener Ungleichheiten beitragen. Der erweiterte Blick auf kontextuelle Faktoren befasst sich beispielsweise mit komplexen Mechanismen der „Feminisierung“ von Arbeitsmarktsektoren und Berufszweigen (Krücken 2014).

Die Wandelbewegungen des Wissenschaftssystems beeinflussen Fragestellungen, Methoden und Forschungssubjekte der Hochschulforschung und der hochschulbezogenen Geschlechterforschung in gleichartiger Weise. Das analytische Instrumentarium der Geschlechterforschung kann genauere Einsichten in Mechanismen von Inklusion und Exklusion, zur Klärung unterschiedlicher Karriereerfolge in der Wissenschaft, geschlechtsbezogener Stratifikation und sozialer Hierarchisierung bieten, die bisher kaum in den Mainstream der Hochschulforschung vorgedrungen sind.

Wissenschaft als Beruf

Gegenstand der Forschungen zu Wissenschaft als Beruf sind insbesondere die Merkmale der wissenschaftlichen Persönlichkeit, ihr wissenschaftliches Handeln sowie die Entstehung und der Verlauf von Wissenschaftskarrieren. Geschlechterdifferenzen in Wissenschaftskarrieren, verbunden mit der Frage, wieso es so wenig Frauen in wissenschaftlichen Führungspositionen gibt, sind ein Kernthema der hochschulbezogenen Geschlechterforschung.⁴ Erkenntnisse dieser Studien werden auch in der Hochschulforschung rezipiert, die nicht explizit zu Geschlechterverhältnissen arbeitet (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013).

Während die Hochschulforschung jedoch in erster Linie auf das Geschlecht als Stratifikationskategorie rekurriert, setzt sich die hochschulbe-

⁴ als Auswahl aus der zahlreichen Literatur u.a. Welp/Schwarz Müller/Spörrle (2012), Lind 2004

zogene Geschlechterforschung auch mit Geschlecht als soziale Strukturkategorie auseinander. Unter Rückgriff auf Bourdieus Konzept des sozialen Feldes wird das Leitbild des Wissenschaftlers im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Auswirkungen auf Wissenschaftskultur und Karriereverläufe und -chancen von Frauen und Männern analysiert (Kahlert 2013). Dies umfasst beispielsweise Forschungen zu geschlechterspezifischen Selektionsprozessen (Beaufays/Krais 2007) oder zur Rolle von Netzwerken (van den Brink/Benschop 2014; Maurer 2010). Diese Studien führen zu der Erkenntnis, dass Vorstellungen von Wissenschaft als Berufung oder vom meritokratischen Charakter der Wissenschaft mit Geschlechterbedeutungen aufgeladen sind.

Forschungsförderung und Forschungsindikatoren

Forschungsproduktivität und -effektivität sowie Forschungsindikatoren sind ein zentrales Thema innerhalb der Wissenschaftsforschung. Mit der Frage nach „Objektivität und Fairness von Begutachtungsgremien in Peer-Review-Prozessen“ (Wissenschaftsrat 2014: 11) wird hierbei explizit auch die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit angesprochen. Zentraler Bezugspunkt ist die Untersuchung von Wenneras und Wold (1997), die zeigten, dass bei der Forschungsförderung des Swedish Medical Research Council Frauen bei gleicher wissenschaftlicher Produktivität schlechtere Bewertungen als Männer erhielten. Seitdem gibt es eine lebhaft diskutierte und widersprüchliche Studienergebnisse zu der Frage, ob ein Gender Bias in der Forschungsförderung besteht (Mutz/Bornmann/Daniel 2012; Hinz/Findeisen/Auspurg 2008). Neue Meta-Analysen (Marsh/Bornmann 2009) und Forschungsüberblicke (Samjeske 2012) verneinen generelle Geschlechterdifferenzen bei der Forschungsförderung. Weitere Faktoren wie Status, institutionelle Herkunft, Fachgebiet oder Begutachtungstätigkeit müssen zur Erklärung herangezogen werden (ebd.: 160).

Zum Forschungsoutput zeigt eine umfassende bibliometrische Analyse (Larivière et al. 2013) Geschlechterdifferenzen bei der Beteiligung von Frauen als Autorinnen und bei der Zitation, die Geschlechterungleichheit bei wissenschaftlichen Karrieren verstärken. Studien zu einzelnen Fächern, Institutionen oder Zeitschriften deuten jedoch darauf hin, dass Differenzierungen beispielsweise nach Status oder Fächern zu einem vertieften Verständnis der Geschlechterunterschiede im Forschungsoutput beitragen. So fanden Kretschmer et al. (2012) bei der Analyse einer deutschen medizinischen Forschungsinstitution heraus, dass nach Herausnahme einer Gruppe von „star scientists“ mit besonders vielen Publikationen

sich in der verbleibenden Gruppe „a slightly (not significant) higher performance of female scientists with respect to male scientists“ zeigte (ebd.: 28).

Der Blick auf Geschlechterhierarchien beim Zugang zu wissenschaftlichen Führungspositionen, in Netzwerken und Kooperationen oder bei der Reputation von Fächern, Themen und Forschungsstandorten bietet also zum einen Erklärungsansätze für einen Gender Bias in der Forschungsförderung und bei Forschungsindikatoren. Zum anderen werden dabei auch eine vergeschlechtliche Wissenschaftslandschaft und Ausschlussmechanismen sichtbar, in denen Geschlecht mit Reputation und Zugang zu Forschungsressourcen verknüpft ist. Eine solche Forschungsperspektive ermöglicht es auch, Geschlechterdimensionen in Konzepten wie „wissenschaftliche Exzellenz“ aufzudecken (Beaufays 2012; Engels/Ruschenburg/Zuber 2012).

Fazit

In weiten Teilen der Hochschulforschung herrscht bisher vor allem ein biologischer Geschlechterbegriff vor, der vertikale und horizontale Geschlechtersegregation im Wissenschaftssystem aufzeigt. Die Frage nach einem erweiterten Geschlechterbegriff unter Berücksichtigung vergeschlechtlicher Hierarchisierungen wurde von der Hochschulforschung bisher selten aufgenommen. Dies würde eine konzeptionelle und methodische Ausweitung der Untersuchungsparadigmen der Hochschulforschung bedeuten, d.h. das *mainstreaming* eines dekonstruktivistischen Geschlechterbegriffs erfordern, der sich bisher auch in der anwendungsorientierten Gleichstellungsforschung nicht durchsetzen konnte.

Nachholbedarf besteht insbesondere bei der Bewertung meritokratischer Prinzipien, der Zusammenschau von Geschlechterdifferenzen in den Mikro-, Meso- und Makroebenen der Wissenschaft sowie im Zusammenspiel von Hochschulpolitik und Gleichstellungspolitik. Weitere Perspektiven bietet die Verknüpfung der Kategorie Geschlecht mit weiteren Ungleichheitsdimensionen sowie mit Strukturierungsmerkmalen von Wissenschaft wie der Reputation von Forschungsgebieten, Netzwerken oder Institutionen.

Literatur

- Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: *Gender & Society* 4 (2), S. 139–158.
- Aulenbacher, Brigitte; Binner, Kristina; Riegraf, Birgit; Weber, Lena (2012): Wissenschaft in der Entrepreneurial University. feminisiert und abgewertet? In: *WSI Mitteilungen* 6 (6), S. 405–411.
- Beaufays, Sandra (2012): Führungspositionen in der Wissenschaft. Zur Ausbildung männlicher Soziabilitätsregime am Beispiel von Exzellenzeinrichtungen. In: Beaufays, Sandra; Engels, Anita & Kahlert, Heike (Hg.): *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. 1. Aufl. Frankfurt / New York: Campus, S. 87–117.
- Beaufays, Sandra; Kraus, Beate (2007): Wissenschaftliche Leistung, Universalismus und Objektivität. In: Gildemeister, Regine & Wetterer, Angelika (Hg.): *Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen?: widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 76–98.
- Engels, Anita; Ruschenburg, Tina; Zuber, Stephanie (2012): Chancengleichheit in der Spitzenforschung: institutionelle Erneuerung der Forschung in der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder. In: Heinze, Thomas & Krücken, Georg (Hg.): *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–217.
- Hinz, Thomas; Findeisen, Ina; Auspurg, Katrin (2008): *Wissenschaftlerinnen in der DFG. Förderprogramme, Förderchancen und Funktionen (1991-2004)*: Weinheim: Wiley-VCH.
- Kahlert, Heike (2013): *Wissenschaft als Beruf? Karriereorientierungen und -pläne des wissenschaftlichen Nachwuchses*: Leverkusen: Budrich.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (Hg.) (2013): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst: Bielefeld: Bertelsmann.
- Kretschmer, Hildrun; Pudovkin, Alexander; Stegmann, Johannes (2012): Research evaluation. Part II: gender effects of evaluation: are men more productive and more cited than women? In: *Scientometrics* 93 (1), S. 17–30.
- Krücken, Georg (2014): Professionalisierung im Hochschulmanagement unter besonderer Berücksichtigung von Gender-Aspekten. In: Löther, Andrea & Vollmer, Lina (Hg.): *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen - neue Kompetenzen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 102–119.
- Larivière, Vincent; Ni, Chaoqun; Gingras, Yves; Cronin, Blaise; Sugimoto, Cassidy R. (2013): Bibliometrics: Global gender disparities in science. In: *Nature* 504 (7479), S. 211–213.
- Lind, Inken (2004): *Aufstieg oder Ausstieg? Karrierewege von Wissenschaftlerinnen*. Ein Forschungsüberblick: Bielefeld: Kleine.
- Löther, Andrea; Vollmer, Lina (Hg.) (2014): *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen - neue Kompetenzen*: Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Marsh, Herbert W.; Bornmann, Lutz (2009): Do women have less success in peer review? In: *Nature* 459 (27 May 2009), S. 602.
- Maurer, Elisabeth (2010): *Fragile Freundschaften. Networking und Gender in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung*: Frankfurt a.M.: Campus.

- Merkator, Nadine; Schneijderberg, Christian (2011): Die Hochschulprofessionen. Weiblich und hochqualifiziert. In: Blättel-Mink, Birgit; Franzke, Astrid & Wolde, Anja (Hg.): Gleichstellung im Reformprozess der Hochschulen. Neue Karrierewege von Frauen an Hochschulen. Sulzbach i. Taunus: Helmer, S. 85–108.
- Metz-Göckel, Sigrid (2008): Hochschulforschung und Frauen- und Geschlechterforschung – zwei Welten begegnen sich? In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion & Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–64.
- Müller, Ursula (2008): De-Institutionalisierung und gendered subtexts. „Asymmetrische Geschlechterkultur an der Hochschule“ revisited. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion & Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–156.
- Müller, Ursula; Riegraf, Birgit; Wilz, Sylvia Marlene (Hg.) (2013): Geschlecht und Organisation. Lehrbuch: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mutz, Rüdiger; Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter (2012): Does Gender Matter in Grant Peer Review? An Empirical Investigation Using the Example of the Austrian Science Fund. In: *Journal of Psychology* 220 (2), S. 121–129.
- Pasternack, Peer (2006): Was ist Hochschulforschung. Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. In: *Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 54 (3), S. 105–112.
- Riegraf, Birgit; Aulenbacher, Brigitte; Kirsch-Auwärter, Edit; Müller, Ursula (Hg.) (2010): *GenderChange in Academia. Re-mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective*: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegraf, Birgit; Weber, Lena (2014): Unternehmerische Hochschule. Veränderungen in der Gleichstellungspolitik und Auswirkungen auf die Gleichstellungsarbeit. In: Löther, Andrea & Vollmer, Lina (Hg.): *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen - neue Kompetenzen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Samjeske, Kathrin (2012): Gender Bias in der Forschungsförderung – ein Forschungsüberblick. In: *Femina Politica - Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft* 21 (1), S. 158–162.
- Schacherl, Ingrid; Roski, Melanie; Erbe, Birgit (2014): Neue Hochschulsteuerung und Gleichstellung – Die strategische Neuausrichtung und strukturelle Verankerung von Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. In: Löther, Andrea & Vollmer, Lina (Hg.): *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schimank, Uwe (2008): Ökonomisierung der Hochschulen - eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt: Campus, S. 622–635.
- Stäheli, Alexandra; Torra-Mattenklott, Caroline (2001): Einleitung. Gender Studies - Eine Frage der Disziplin. In: Stäheli, Alexandra & Torra-Mattenklott, Caroline (Hg.): *Eine Frage der Disziplin. Zur Institutionalisierung von Gender Studies*. Zürich: Uni Frauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann an der Universität Zürich, S. 1–4.
- Teichler, Ulrich (2008): Hochschulforschung international. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion & Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–85.

- van den Brink, Marieke; Benschop, Yvonne (2014): Gender in Academic Networking: The Role of Gatekeepers in Professorial Recruitment. In: *Journal of Management Studies* 51 (3), S. 460–492.
- Vollmer, Lina (2014): Gleichstellungsarbeit im Professionalisierungsprozess. Professionssoziologische Betrachtung und empirische Ergebnisse. In: Löther, Andrea & Vollmer, Lina (Hg.): *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen - neue Kompetenzen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 116–137.
- Welpel, Ingelore; Schwarzmüller, Tanja; Matthias Spörrle (2012): Frauen in der Wissenschaft. Please mind the gap. In: *Politische Studien* 63 (442), S. 39–51.
- Wenneras, Christine; Wold, Agnes (1997): Nepotism and sexism in peer review. In: *Nature* 387 (22), S. 341–343.
- Wetterer, Angelika (2007): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Zentrale Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts 'Professionalisierung, Organisation, Geschlecht' im Überblick. In: Gildemeister, Regine & Wetterer, Angelika (Hg.): *Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen?* Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 189–214.
- Wetterer, Angelika (2009): Gender-Expertise, feministische Theorie und Alltagswissen. Grundzüge einer Typologie des Geschlechterwissens. In: Riegraf, Birgit & Plöger, Lydia (Hg.): *Gefühlte Nähe, faktische Distanz*. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–99.
- Wilz, Sylvia Marlene (2004): Relevanz, Kontext und Kontingenz. Zur neuen Unübersichtlichkeit in der Gendered Organization. In: Pasero, Ursula & Priddat, Birger P. (Hg.): *Organisationen und Netzwerke. Der Fall Gender*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227–258.
- Wilz, Sylvia Marlene (2008): Organisation. Die Debatte um ‚Gendered Organizations‘. In: Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 505–511.
- Winter, Martin; Krempkow, René (2013): *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg, Berlin.
- Wissenschaftsrat (2014): *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier (3821-14)*.
- Wolter, André (2011): *Hochschulforschung*. In: Reinders, Heinz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 125–136.

Hochschule und Beruf als Gegenstandsbereich der Hochschulforschung

Ulrich Teichler
Kassel

Hochschulforschung war vor etwa einem halben Jahrhundert in den meisten Ländern der Welt ein äußerst marginaler Forschungsbereich. Während die Wissenschaftler(innen) aller Disziplinen behaupten, dass wissenschaftliches Wissen eine unentbehrliche Grundlage für Fortschritt sei, blieb das Hochschul-

system ein Hort amateurhaften Denkens und Handelns: Das Hochschulsystem galt als „im Kern gesund“ und als sich weitgehend naturwüchsig regulierend, wobei sich die Verantwortlichen bei ihren Entscheidungen von eigenen Erfahrungen und Wertungen leiten lassen konnten. Erst in den 1960er Jahren erschütterten die studentischen Proteste und das rapide Hochschulwachstum dieses Grundvertrauen, und Forschung über Hochschulen gewann erstmals eine gewisse Größe und Bedeutung.

Seit den 1990er Jahren hat das Interesse an systematischer Information zu Hochschulfragen weiter zugenommen. Dazu trug sicherlich bei, dass sich eine zweite Welle der Hochschulexpansion ereignete, das Interesse an Evaluation und evidenzbasierter Steuerung stieg, die Zahl verantwortlicher Akteure angesichts einer Dezentralisierung des Steuerungssystem zunahm und eine Professionalisierung der Hochschulleitungen, der Wissenschaftler(innen) und der für Dienstleistungen und Management-Unterstützung zuständigen Fachkräfte (der „Hochschulprofessionellen“) zu beobachten war (siehe dazu Teichler 2005, 2008; Pasternack 2006). Trotz dieser Wachstumsschübe ist Hochschulforschung weiter als ein relativ kleiner Forschungsbereich anzusehen.

Genauerer zu Umfang und Charakter der Hochschulforschung zu sagen, fällt allerdings schwer. So ist – wie bei anderen thematisch definierten Forschungsbereichen (etwa Jugend- oder Organisationsforschung) – nicht eindeutig auszumachen, wieweit dies ein eigener Bereich ist, der sich von vielen Disziplinen nährt, oder nur ein Thema innerhalb der einschlägigen Disziplinen (insbesondere Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Ökonomie, Recht und Geschichte). Auch sind die Grenzen zwischen Wissenschaft und der mehr oder weniger systema-

tischen Informationssammlung in der „Praxis“ (Evaluation, Statistik und Indikatoren, Berichte von Consultants u.a.m.) fließend.

Versuchen wir, Hochschulforschung thematisch zu untergliedern, so erscheint – in internationaler Perspektive – „Hochschule und Beruf“ nicht unbedingt als ein erkennbarer eigener Bereich. Der britische Hochschulforscher Tight (2012) hat in Auswertungen von wissenschaftlichen Publikationen vor allem acht Kategorien der Hochschulforschung verwandt: Teaching and learning, course design, student experience, quality, system policy, internal management, academic work, and knowledge and research. Ähnlich sind die Kategorien der in Großbritannien von der Society for Research into Higher Education (SRHE) herausgegebenen Zeitschrift „Research on Higher Education Abstracts“: National systems and comparative studies, institutional management, curriculum, research, students, staff, and contributory studies and research approaches.

Die UNESCO ließ anlässlich ihrer ersten Hochschulwelt-Konferenz – im Jahre 1998 – den Wissensstand in zwölf Expertisen zusammentragen, darunter eine zur Beziehung von Hochschule und Beruf (Teichler 2003: 203ff.). Auch in dem ersten deutschen Trendreport zur Lage der Hochschulforschung, der 1984 publiziert wurde (Goldschmidt/Teichler/Webler 1984), war dies eines von 14 Themen. In dem entsprechenden Kapitel hieß es sogar: „Beziehungen zwischen Hochschule und Beruf sind zweifellos in der Forschung über Hochschulfragen eines der am häufigsten behandelten Themen“ (Teichler 1984: 193). In der zu dieser Zeit erstmals zusammengestellten Bibliographie über deutschsprachige Hochschulforschung war „Hochschule, Beruf und Arbeitsmarkt“ eines von acht zentralen Themen (Over 1988). Eine zum Thema „Hochschuldidaktik“ Ende der 1970er Jahre tätige Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ließ Forschung über Hochschule und Beruf sogar als eines von zwei Themen genauer prüfen (Teichler 1979).

Hier soll nicht der Versuch unternommen werden, eine geschlossene Bilanz über fünf und mehr Jahrzehnte der Forschung zu Hochschule und Beruf zu ziehen. Vielmehr wird auf frühere Bilanzierungen des Forschungsstands zurückgegriffen, die der Autor dieses Artikels in drei Etappen vorgenommen hat: (1) um 1980 im Kontext der genannten DFG-Kommission (Teichler 1979), einer Analyse der Ergebnisse von Hochschulabsolventenstudien (Holtkamp/Teichler 1983) und dem genannten Trendreport (Teichler 1984); (2) Ende der 1990er Jahre in einem Bericht für die Hochschul-Weltkonferenz der UNESCO, in einer Bilanz beim zehnjährigen Bestehen des Consortium of Higher Education Researchers (CHER) und im Rahmen eines Enzyklopädie-Artikels (Teichler 2003: Kap. 1, 13 und 16); (3) neuerdings in einigen Analysen zum „Bologna-

Prozess“ (z.B. Teichler 2012) und in übergreifenden Analysen von Trends und Forschungsschwerpunkten (Teichler 2010, 2014). Die Rückgriffe auf frühere Bilanzen werden hier ergänzt durch eine retrospektive Betrachtung, wie Forschung über Hochschule und Beruf jeweils mit der öffentlichen politischen Diskussion verbunden war.

Zu den Bilanzen um 1980

Zu Beginn der 1980er Jahre ließ sich feststellen, dass in der Forschung zu Hochschule und Beruf in der Bundesrepublik Deutschland in den beiden vorangehenden Jahrzehnten fünf Bereiche Beachtung gefunden hatten. Nur der erste Bereich – *Arbeitsmarkt und Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen* – war ganz auf diese Thematik konzentriert; in Studien zur Bedarfsprognostik, zu Berufsverlauf und Tätigkeit von Absolventen und zu einzelnen Aspekten dieser Beziehung, etwa zur beruflichen Startphase. In vier Bereichen stand anderes im Vordergrund, aber die Beziehungen von Hochschule und Beruf spielten eine gewisse Rolle: in der Forschung zu *Hochschulplanung und -steuerung* (etwa in den Maximen der quantitativen Planung), zu *strukturellen Entwicklungen des Hochschulwesens* (z.B. beim Einfluss des Arbeitsmarkts auf die strukturelle Differenzierung), zu *Lehre und Studium* (so in der Analyse von praxisorientierten Studienangeboten), zu *Studierenden* (so zum Stellenwert von Berufsmotiven) und zu *Weiterbildung an Hochschulen*. Im internationalen Vergleich war für die Bundesrepublik Deutschland festzustellen, dass Fragen von Studium und späterem Einkommen, Hochschule und sozialer Mobilität und außerberuflichen Wirkungen des Studiums kaum thematisiert wurden (Teichler 1984: 195-198).

Im Kontext des dynamischen Wandels der politischen Diskurse änderten sich die wichtigsten Themen der Forschung in diesem Bereich schnell. Anfangs verbanden sich Fragen nach dem Verhältnis von Bildungsexpansion und Wirtschaftswachstum sehr bald mit denen nach den Auswirkungen der Bildungsexpansion für soziale Chancengleichheit. Als dann die studentischen Proteste wissenschaftskritische Überlegungen beflügelten, ging es darum, inwieweit berufliche Verwendungszwänge die Studienangebote prägen oder eine „relative Autonomie“ bzw. „Handlungsspielräume“ für alternative gesellschaftspolitische Ansprüche bestehen. Dem folgten intensive Diskurse zur Gestaltung von Lehre und Studium, die unter anderem von Analysen zur „Praxisorientierung des Studiums“ begleitet waren. Schließlich rückten wachsende Beschäftigungspro-

bleme von Hochschulabsolventen in den Vordergrund der öffentlichen Diskussion und wurden auch Gegenstand der Forschung.¹

Zur institutionellen Lage der einschlägigen Forschung in den 1960er und 1970er Jahren ist festzustellen, dass dieser Themenkreis im Bereich der wissenschaftlichen Disziplinen an Universitäten vor allem bei Ökonomen großen Widerhall hatte. Außerhalb der Universitäten trugen insbesondere drei Institutionen zur Verbesserung der Informationslage und Fortentwicklung des Diskurses bei: das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), die Ende der 1970s mit der Durchführung repräsentativer Absolventenstudien begann. Erwähnenswert ist schließlich, dass das erste relativ stabile Institut, das an deutschen Hochschulen zur Erforschung von Hochschulfragen etabliert wurde, das Mandat erhielt, einen Schwerpunkt in der Analyse der Beziehungen von Hochschule und Beruf zu setzen: Diese 1978 in Kassel gegründete Institution hatte fast drei Jahrzehnte den Namen „Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung“.

Die 1960er und 1970er Jahre: Ein Rückblick auf Fakten und Forschung

Sehr früh wurde die Frage intensiv und kontrovers diskutiert, ob weitaus mehr Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt gebraucht würden oder ob es im Gegenteil zu viele würden: War „Überqualifizierung“ oder „Unterqualifizierung“ zu erwarten? Mit Blick auf die internationale bildungsökonomische Diskussion hatte der Philosoph Georg Picht Anfang der 1960er Jahre die These popularisiert, dass Deutschland ohne eine deutliche Steigerung der Abiturienten- und Hochschulabsolventenquoten auf den Stand eines Entwicklungslandes zurückfallen werde. Nachfolgende Prognosen des zukünftigen Absolventenbedarfs kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen – im Extrem sogar zu dem Schluss, dass es um 1980 etwa doppelt so viele Absolventen wie entsprechende freie Arbeitsplätze geben werde.

In vielen dieser Studien und Diskurse wurde strukturpolitisch unterstellt oder gefordert, dass Studienfächer und Berufsbereiche in einer Pas-

¹ zu diesen Themen siehe die Sammelbände Faltin/Herz (1974); Lohmar/Ortner (1975); Arbeitsgruppe (1976); Mertens/Kaiser (1978); Institut der deutschen Wirtschaft (1979); Teichler (1979); Teichler/Winkler (1979)

sung („matching“) aufeinander bezogen sind. So wurde oft vor einer „Fehlqualifizierung“ bzw. vor „mismatch“ gewarnt.

In einem weiteren Diskussions- und Analysestrang ging es um die Frage, wieweit die Hochschulen Studienprogramme, Lehren und Lernen an den Anforderungen des Beschäftigungssystems ausrichten oder eigene Wege gehen sollten. Ebenso wurden die substantziellen Beziehungen von Studium und Beruf in Fragen thematisiert, inwiefern Studienangebote und -bedingungen die beruflichen Handlungskompetenzen der Studierenden prägen und deren berufliches Handeln vorzeichnen.

Die Forschung über Hochschule und Beruf ging in ihren Analysen und Interpretationen auf die oft sehr aufgeregten Debatten ein und trug insgesamt zu einer Versachlichung bei. Mit Blick auf quantitativ-strukturelle Aspekte wurde erstens deutlich gemacht, dass eine enge Abstimmung von Anforderungen des Beschäftigungssystems und Leistungen des Bildungssystems nicht zu realisieren ist: Zu groß sind die Grenzen in der Identifikation des Bedarfs und der durch das Studium geförderten Qualifikationen; Prognose- und Planungsdefizite seien unvermeidlich; auch könne die Vielzahl der Motive und politischen Optionen nicht negiert werden.

Ebenso wurde gezeigt, dass die Gesamtzahl der Absolvent(inn)en zwar die der traditionellen Akademiker-Arbeitsplätze übertraf, aber die Diskrepanz weitaus geringer war als zuvor vermutet. Widerlegt wurde die These, dass ein „akademisches Proletariat“ am unteren Ende der Berufs- und Sozialhierarchie die primäre Folge ist, sondern vielmehr „vertikale Substitution“ in mittleren Berufsbereichen stattfindet. Darüber hinaus zeigte sich, dass die meisten der Absolvent(inn)en, die jenseits der typischen Akademiker-Positionen tätig wurden, durchaus eine Verwendung ihrer im Studium erworbenen Qualifikationen konstatierten. Schließlich erwiesen sich die Beziehungen von Studienfach und Berufsbereich nicht als so rigide, wie die Warnungen vor „Fehlqualifizierung“ hatten Glauben machen, sondern als relativ flexibel: So waren mehr als die Hälfte der Absolvent(inn)en überzeugt, dass auch ein Studium in einem anderen Fach zur Vorbereitung auf ihre berufliche Tätigkeit geeignet sei.

In der Diskussion über inhaltliche Beziehungen von Studium und Beruf wurde oft kritisiert, dass die ausbildende Funktion der Hochschulen überakzentuiert und ihr Beitrag zu wissenschaftlicher Qualifizierung, kritischem Denken, kultureller Bereicherung und Bewältigung nicht hinreichend bedacht würde. Daneben war die Kritik verbreitet, dass eine bessere berufliche Vorbereitung durch das Studium nur mit der Absicht gefordert würde, die Studienangebote unter die vorherrschenden Vorstellungen der Arbeitgeber zu subsumieren.

Als im Hochschulrahmengesetzes von 1976 die Maxime formuliert wurde, dass alle Studiengänge eine berufsvorbereitende Funktion haben sollten, trug das zunächst zur Fortführung der kontroversen Diskussion bei; allerdings gewöhnte man sich innerhalb weniger Jahre daran, dass es für die Art solcher Berufsvorbereitung Raum für vielerlei Ansätze gab. Viele Forschungsarbeiten begleiteten damals verschiedenartige Studienreformkonzepte und suchten, ihre Auswirkungen auf die Befähigungen der Studierenden und später auf ihre beruflichen Tätigkeiten zu klären. Im Vergleich zu anderen Ländern spielte dabei in der Bundesrepublik Deutschland das Thema „praxisorientiertes Studium“ eine große Rolle: Fragen des Stellenwerts von früher Antizipation der späteren beruflichen Realität im Studium und der expliziten Vorbereitung auf berufliche Problemlösungen.

Zu den Bilanzen Ende der 1990er Jahre

Während sich die vorher behandelten Bilanzen zur Forschung über Hochschule und Beruf auf die deutsche Situation bezogen hatten, ging es in den Bilanzen Ende der 1990er Jahre um die internationale Situation (Teichler 2003: Kapitel 1, 13 und 16). Das lag nahe, da sich in der Forschung zu diesem Themenkreis der Blick über die Grenzen des einzelnen Landes als wichtig erwiesen hatte, um übergreifende Entwicklungstendenzen und zugleich besondere Akzente in Deutschland zu identifizieren (siehe z.B. Paul/Teichler/van der Velden 2000). Hinzu kam, dass in der Forschung die internationale Kooperation zunahm (siehe Brennan/Kogan/Teichler 1995); so wurden auch erstmals gemeinsame Hochschulabsolventenstudien in einer größeren Zahl von Ländern durchgeführt (Schomburg/Teichler 2006).

Bemerkenswert für die Forschung über Hochschule und Beruf blieb, dass viele Konzepte und Analysen die Beziehungen von Bildung und Beschäftigung bzw. Arbeit übergreifend im Blick hatten: Wie hängen die qualifizierende und die statuszuteilende Funktion von Bildung zusammen? Wie groß ist die Chancengleichheit bzw. -ungleichheit, und in welchen Stadien von Bildung und Beruf fallen hier zentrale Entscheidungen? Wieweit ist Bildung berufsvorbereitend ausgerichtet bzw. grundlagenbildend für verschiedene Lebensbereiche? Wie entwickeln sich die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung und die Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem insgesamt? Welche Folgerungen ergeben sich für Lernen und Qualifizierung daraus, dass eine enge Abstimmung von Bildung und Beruf nicht gelingen kann?

Hochschulbildung ist dabei in einer paradoxen Situation, weil von ihr erwartet wird, angesichts des langen Qualifizierungsprozesses gezielt auf verantwortliche Berufspositionen vorzubereiten, sie aber relativ wenig auf die beobachtbaren beruflichen Anforderungen zugeschnitten sein kann, denn Hochschulabsolventen sollen in besonderem Maße befähigt sein, übliche berufliche Praktiken kritisch in Frage zu stellen und zu Innovation beizutragen.

Ein Vergleich der Entwicklung in den verschiedenen wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern zeigte, dass sich die für erforderlich gehaltenen und die tatsächlichen Absolventenquoten von Land zu Land deutlich unterschieden. Auch gab es erhebliche Unterschiede darin, in welchem Maße generelle Kompetenzen oder fachliche Spezialisierung geschätzt wurden und wieweit auf eine klare Entsprechung von Studienfach und Berufsbereichen Wert gelegt oder eine Flexibilität in dieser Hinsicht als selbstverständlich erachtet wurde.

Dennoch gab es länderübergreifend auch erstaunliche Ähnlichkeiten in den Annahmen über langfristige Trends auf dem Arbeitsmarkt: ein relatives Wachstum des Dienstleistungsbereichs, vermehrte Beschäftigung von Hochschulabsolventen im privaten Sektor, ein Ansteigen von Großorganisationen, eine wachsende Bedeutung des informellen Sektors, eine Beschleunigung des Wandels der Beschäftigungsstruktur und ebenfalls des Wandels der Arbeitsaufgaben im Berufsleben, eine wachsende Bedeutung von Qualifikationen im Bereich der neuen Informations- und Kommunikationstechniken und insgesamt eine Zunahme der Berufspositionen mit hohen Qualifikationsanforderungen (siehe dazu Teichler 2003: 212).

Obwohl sich von Land zu Land sehr unterschiedliche Vorstellungen über Anlage des Studiums und seine Leistungen für den Beruf zeigten, lässt sich feststellen, dass international erstaunlich ähnliche Maximen für die Gestaltung des Studiums postuliert werden. Es sollte ein Beitrag dazu geleistet werden, dass die Absolvent(inn)en flexibel sind, sich als innovativ und kreativ erweisen, mit Unsicherheiten umgehen können, auf lebenslanges Lernen vorbereitet sind, soziales Einfühlungsvermögen und kommunikative Kompetenzen haben, im Team arbeiten können, zur Übernahme von Verantwortung bereit sind, unternehmerisch denken und handeln sowie mit der zunehmenden Internationalisierung umgehen können (ibid.: 216f.).

Die 1980er und 1990er Jahre: Ein Rückblick auf Fakten und Forschung

Die öffentliche Diskussion in Deutschland über die Beziehungen von Hochschule und Beruf verlief in den 1980er und 1990er Jahren weniger aufgeregt als in den beiden Jahrzehnten zuvor. Sowohl die Hoffnungen als auch die Befürchtungen hielten sich eher in Grenzen. Hochschulpolitische Kontroversen wurden bewusst kleiner gehalten, um zunächst den sogenannten „Studentenberg“ und dann die Zusammenführung der Hochschulsysteme von Ost und West zu bewältigen. Die Einsicht in die Komplexität der Zusammenhänge von Hochschule und Beruf war gewachsen, wozu sicherlich auch differenzierter werdende wissenschaftlichen Analysen beitrugen (siehe dazu die Übersicht in Burghardt/Schomburg/Teichler 2000); es zeigt sich aber auch eine gewisse Ratlosigkeit, wie hier strategisch gestaltet werden kann (siehe dazu Weymann 1987).

Dennoch gab es in den wissenschaftlichen und politischen Diskussionen zur Beziehung von Hochschule und Beruf einige Akzentverschiebungen. So wuchs international die Aufmerksamkeit für die Prozesse des Übergangs vom Studium in den Beruf: Sie wurden mehr als zuvor als kompliziert, langwierig und von einer größeren Eigendynamik gekennzeichnet wahrgenommen (siehe OECD 1993).

Auch erhielten in den 1990er Jahren die Vorstellungen wieder Zuspruch, dass eine starke Hochschulexpansion für Wirtschaft und Gesellschaft wünschenswert sei. Die OECD (1998) verwies darauf, dass sich die Länder mit hohen Absolventenquoten in den vorangehenden Jahrzehnten als ökonomisch besonders erfolgreich erwiesen hätten und dass im 21. Jahrhundert mit Studienanfängerquoten im „tertiären Bildungsbereich“ von etwa drei Vierteln zu rechnen sei. In Deutschland nahmen in den 1990er Jahren deutlich die Stimmen von politischer und Arbeitgeberseite zu, die ein Aufholen der Studienanfänger- und Absolventenquoten gegenüber dem OECD-Durchschnitt befürworteten (siehe Konegen-Grenier/Schlaffke 1994).

Ferner wuchs in Deutschland die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie weit eine Differenzierung im Hochschulsystem folgenreich für die Berufsaussichten ihrer Studierenden ist. Das war von wachsender Aufmerksamkeit für die Situation in anderen Ländern, aber auch von einer gewachsenen Differenzierung in Deutschland beeinflusst. Allerdings belegte eine Studie, dass nur ein Sechstel der Personen, die Mitte der 1990er Jahre ihr Studium abschlossen, einen starken Einfluss der besuchten Hochschulen auf den von ihnen erreichten beruflichen Erfolg konstatierten – weitaus weniger als solche, die Examensnoten, Praxiserfahrungen

oder auch Fremdsprachenkenntnisse als bedeutsam sahen (Schomburg/Teichler 2006: 94).

Darüber hinaus fand der Stellenwert von internationalen beruflichen Aufgaben immer mehr Aufmerksamkeit – sei es, dass im Ausland eine Beschäftigung gesucht wird, Beschäftigte für einige Zeit ins Ausland geschickt werden oder Aufgaben internationaler Kommunikation auch bei einer Tätigkeit daheim zunehmen. Verschiedene seit den 1990er Jahren durchgeführte Studien zeigen, dass ein temporäres Studium in einem anderen Land zu einer leichten Verbesserung der beruflichen Aussichten beitragen, vor allem aber sichtbar auf internationale berufliche Aufgaben zuführen (siehe Teichler 2011; Janson/Schomburg/Teichler 2009).

Ebenfalls wurde vermehrt auf Wandlungen bezüglich Selektion und Chancengleichheit geachtet. Während sich in den meisten ökonomisch fortgeschrittenen Ländern mit der Hochschulexpansion die ungleichen Chancen nach sozialer Herkunft kaum verringerten, überflügelte in manchen Ländern die Zahl der Frauen die der Männer unter den Studierenden, und nach dem Hochschulabschluss näherten sich die Chancen der ersteren denen der letzteren in manchen Ländern deutlich an (siehe z.B. Shavit/Blossfeld 1993).

Schließlich intensivierten sich Diskussionen, inwieweit Beschäftigung und Tätigkeit von Hochschulabsolvent(inn)en von grundlegenden gesellschaftlichen Wandlungen tangiert wird: Begriffe wie „Krise der Arbeitsgesellschaft“, „Risikogesellschaft“, „Informationsgesellschaft“, „hochqualifizierte Gesellschaft“, „professionelle Gesellschaft“, „Wissensgesellschaft“ und „Globalisierung“ kennzeichnen die Bandbreite dieses Diskurses.

Neuere Entwicklungen

Versuchen wir, die neuesten Entwicklungen in der öffentlichen Diskussion und in der Forschung über Hochschule und Beruf zu resümieren, so erscheint auf der einen Seite die Aussage berechtigt, dass über mehr als fünf Jahrzehnte die gleichen Fragen im Vordergrund gestanden haben.

Quantitativ die Frage: Absolvieren zu viele oder zu wenige ein Studium? Im Zuschnitt von Hochschule und Beruf: Wie eng oder wie offen sind und sollen die Beziehungen von Studienfach und beruflichem Tätigkeitsbereich sein? Im Hinblick auf Strukturen des Hochschulsystems: Wie stark differenzieren sich die Studierenden im Zuge der Hochschulexpansion in ihren Motiven, Kompetenzen und Berufsperspektiven? Im Hinblick auf Chancen und Selektion: Welches Nebeneinander von Ungleichheit der Chancen durch den Schein von Zertifikaten und Reputatio-

nen, von Meritokratie und von Gegenmechanismen gegenüber ungleichen Voraussetzungen setzt sich durch?

Im Hinblick auf Funktionen: Wieweit wird auf allgemeine Befähigung, Schlüsselkompetenzen und fachliche Spezialisierung Wert gelegt? Wieweit ist das Studium berufsgrundlegend bzw. berufsvorbereitend? Wieweit hat das Studium eine über die Vorbereitung auf erwartbare berufliche Aufgaben hinausgehende kritische und innovative Funktion? Im Hinblick auf die Gestaltung der Studienangebote: Auf welche Weise prägt die Hochschule in den Lehr- und Lernprozessen die beruflich relevanten Kompetenzen? (Siehe dazu Teichler 2014)

Die alten Themen verschwinden nicht, aber die Forschung dazu ist offensichtlich immer komplexer geworden.²

Auf der anderen Seite beobachten wir jedoch deutliche Akzentverschiebungen, die überwiegend mit dem Bologna-Prozess verbunden sind. Am stärksten wurden dadurch die Fragen neu aufgeworfen, was das Qualifizierungsziel von Bachelor-Studiengängen ist und wie sich die Beschäftigung und Tätigkeit von Personen entwickelt, die nach einem Bachelor-Studium berufstätig werden.

Sichtbar wurde in verschiedenen Studien, dass die gestufte Studienstruktur bei den Wissenschaftler(innen) an deutschen Hochschulen besonders häufig auf Ablehnung stieß und dass sich eine klare Mehrheit der universitären Bachelor-Absolvent(inn)en für ein Weiterstudium entscheidet. Die berufliche Situation von universitären Bachelor-Absolvent(inn)en, die sich für eine Berufstätigkeit auf dieser Qualifikationsstufe entscheiden, erwies sich einige Jahre nach der Implementation der gestuften Studiengänge weder als so prekär, wie viele Kritiker erwarteten, noch als so konsolidiert, dass von einer vollen Akzeptanz seitens des Beschäftigungssystems gesprochen werden könnte (siehe Schomburg/Teichler 2011; Koepernik/Wolter 2011).

Sichtbar ist auch, dass gleichzeitig mit der Einführung der gestuften Studiengänge sich weitere quantitativ-strukturelle Veränderungen ereigneten: Ein schnelles Wachstum der Studienanfängerquote der entsprechenden Geburtsjahrgänge, eine stärkere Betonung von „vertikalen“ Differenzen unter den Universitäten in Reputation und wissenschaftlicher Qualität – siehe die Diskussionen über die „Exzellenz-Initiative“ und „Rankings“ – und eine Neuarrangierung des Verhältnisses von beruflichem Ausbildungssystem und Hochschulsystem, so etwa eine erhöhte

² vgl. dazu z.B. Hanushek/Wößmann (2011); Blömeke u.a. (2013); Hessler/Oechsle/Scharlau (2013)

Durchlässigkeit von beruflicher Ausbildung zu einem Hochschulstudium, einer „Akademisierung“ der kognitiv anspruchsvollsten Bereiche der beruflichen Ausbildung und einer Zunahme von „dualen Studiengängen“ u.a.m. (siehe Severing/Teichler 2013; Wolter 2013).

Eine Fülle von Forschungsergebnissen zu einzelnen Aspekten dieser Veränderungen liegt inzwischen vor, die Analyse der Veränderungen der gesamten Konstellation steht aber noch aus. Zu diesem Themenkreis gehört auch die Frage, wieweit die seit langem erwartete wachsende Bedeutung lebenslangen Lernens an deutschen Hochschulen zu größeren Veränderungen führt; bisher zeigt eine Analyse, dass in einigen anderen europäischen Ländern mehr in Bewegung ist als in Deutschland (Hanft/Knust 2007).

Fragen der curricularen Entwicklung und der Lehr-, Lern- und Prüfungsprozesse – und dabei der Beziehungen von Studium und Berufs – wurden im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts an deutschen Hochschulen stärker Gegenstand von Diskursen und Aktivitäten als in den beiden vorangegangenen Jahrzehnten. Hier ist in Deutschland eine Fülle von wissenschaftlichen Studien entstanden, die sich mit Fragen des Berufsbezugs in Lehrkonzepten und Studienkonzepten befassen (siehe Hessler/Oechsle/Scharlau 2013) und die auf grundlegende Veränderungen im Charakter des Studiums eingehen – seien es Credit systems und Modularisierung, die durch den Bologna-Prozess angestoßen worden sind, eine Bewegung „Vom Lehren zu Lernen“, die Aufmerksamkeit auf die am Ende des Studiums erworbenen Kompetenzen statt einer traditionellen Betonung des Wissenserwerbs (siehe Blömeke u.a. 2013) oder die Förderung von fachübergreifenden, beruflich relevanten Kompetenzen – oft unter dem Terminus „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst (siehe z.B. Bürger/Teichler 2004; Schaeper/Wolter 2008).

Die Einführung eines Systems der Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland um 2000 hat dazu geführt, dass den Hochschulen einige Veränderungen in der Gestaltung des Studiums nachdrücklich nahegelegt werden: Dazu gehören ein Prüfungssystem in der Logik von Credit systems, die Förderung von Schlüsselqualifikation im Bachelor-Studium und insgesamt eine kompetenzorientierte Konzeptionalisierung von Lehre und Studium. Darüber hinaus sind die Hochschulen explizit aufgefordert, die Angemessenheit ihrer Studienangebote mit Blick auf den Verbleib der Absolvent(inn)en und ihrer beruflichen Tätigkeit zu prüfen.

Zwei Schwerpunkte haben sich in diesem Kontext im Dialog von Hochschulforschung und Hochschulpraxis in Deutschland zum Thema Hochschule und Beruf herausgebildet. Zum einen prägt der in der Hochschulpolitik international immer populärer gewordene Begriff „Employa-

bility“ den Diskurs: Kontrovers wird diskutiert, ob dieser Begriff Ausdruck eines gewachsenen externen Drucks zur stärkeren Instrumentalisierung der Studienangebote entsprechend vorgegebener Erwartungen des Beschäftigungssystems ist oder ob damit die Hochschulen offen aufgefordert werden, bei einer Fülle denkbarer Studiengangkonzepte berufliche Relevanz zu bedenken und dabei selbst eigene Akzente zu setzen (siehe dazu Schaeper/Wolter 2008; Schubarth 2013; Teichler 2012).

Zum anderen ist in Deutschland ein System von Hochschulabsolventenstudien entstanden, bei denen die Institutionen der Hochschulforschung – so insbesondere das Internationale Zentrum für Hochschulforschung Kassel und das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung – die Durchführung der Erhebungen organisieren und koordinieren, aber Angehörige der einzelnen Hochschulen die Befunde zu den Absolvent(inn)en der jeweiligen Hochschule bzw. des jeweiligen Fachbereichs systematisch analysieren, um daraus Folgerungen für die Gestaltung von Studienangeboten und -bedingungen zu ziehen.³

Mit der Etablierung eines solchen Systems von Absolventenstudien, bei dem die einzelnen Hochschulen zum Teil aktiv Tätigkeiten von „institutional research“ (siehe dazu Auferkorte-Michaelis 2008) in Zusammenarbeit mit Institutionen der Hochschulforschung aufbauen und in jedem Falle die Aufgabe einer handlungsorientierten Aufarbeitung und Analyse der Ergebnisse empirischer Daten haben, werden die traditionellen Grenzen von Hochschulforschung und Hochschulpraxis bewusst aufgebrochen (zu den dabei entstehenden Problemen siehe Janson 2012). Vorstellbar ist, dass auch zu anderen Themenbereichen als dem Thema Hochschule und Beruf in Zukunft ähnliche Veränderungen in der Rollenkonstellation entstehen.

In einer anderen Hinsicht mögen die einzelnen hier aufgezeigten Veränderungen in Forschung und Praxis zu einer übergreifenden paradigmatischen Akzentsetzung führen. Während in der Vergangenheit die Frage im Mittelpunkt stand, was sich mit Blick auf traditionelle Akademikerqualifizierung und -tätigkeit ändert, wenn Hochschulen nicht mehr ausschließlich die Funktion haben, die der amerikanische Hochschulforscher Martin Trow als „elite higher education“ kennzeichnete, mag mit der fortschreitenden Hochschulexpansion die Frage zentral werden, was Hochschulen für eine „hochqualifizierte Gesellschaft“ (Teichler 2003: 233ff.; siehe dazu auch Schultz/Hurrelmann 2013) leisten, in der wissen-

³ siehe Alberding/Janson (2007); Leitner (2009); Schomburg (2012)

schaftliches Denken und Verstehen sogar die beruflichen Aufgaben der Mehrheit der Erwerbsbevölkerung prägt.

Literatur

- Alberding, Ralf / Janson, Kerstin (Red.) 2007: Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 4/2007).
- Arbeitsgruppe des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Hg.) 1976: Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Aspekte.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole 2008: Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzerorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In: Zimmermann, Karin / Kamphaus, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung, S. 87-96. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, Sigrid u. a. (Hg.) 2013: Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Rotterdam: Sense.
- Brennan, John / Kogan, Maurice / Teichler, Ulrich (Hg.) 1995: Higher Education and Work. London: Jessica Kingsley.
- Bürger, Sandra / Teichler, Ulrich 2004: Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung. In: Benz, Wilfried / Kohler, Jürgen / Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Teil E 3.1. Berlin: Raabe.
- Burghardt, Anke / Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hg.) 2000: Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Faltin, Günter / Herz, Otto (Hg.) 1974: Berufsforschung und Hochschuldidaktik. 2 Bände. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 32 und 33).
- Goldschmidt, Dietrich / Teichler, Ulrich / Webler, Wolff-Dietrich (Hg.) 1984: Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Hanft, Anke / Knust, Michaela (Hg.) 2007: Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Hanushek, Eric A. / Wößmann, Ludger (Hg.) 2011: Handbook of Economics of Education. Amsterdam: North Holland.
- Hessler, Gudrun / Oechsle, Mechthild / Scharlau, Ingrid (Hg.) 2013: Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Bielefeld: Transcript.
- Holtkamp, Rolf / Teichler, Ulrich (Hg.) 1983: Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Institut der deutschen Wirtschaft (Hg.) 1979: Streitsache Akademikerbedarf. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Janson, Kerstin 2012: Die Implementierung und Verwendung von Absolventenstudien in der Hochschule. In: Kehm, Barbara M. / Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hg.): Funktionswandel der Universitäten, S. 141-159. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Janson, Kerstin / Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich 2009: The Professional Value of ERASMUS Mobility. Bonn: Lemmens.

- Koepernik, Claudia / Wolter, Andrä 2011: Studium und Beruf. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Expertisen für Hochschule der Zukunft, S. 273-340. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Konegen-Grenier, Christiane / Schlaffke, Winfried (Hg.) (1994): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Leitner, Martin 2009: 35 Jahre Absolventenstudien in Deutschland – eine Bilanz. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 31. Jg., H. 3, S. 8-21.
- Lohmar, Ulrich / Ortner, Gerhard E. (Hg.) 1975: Die deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit. Der doppelte Flaschenhals. Hannover: Schroedel.
- Mertens, Dieter / Kaiser, Manfred (Hg.) 1978: Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion. 3 Bände. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Sonderheft 30 (1-3)).
- OECD 1993: From Higher Education to Employment. Paris: OECD.
- OECD 1998: Redefining Tertiary Education. Paris: OECD.
- Over, Albert 1988: Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985. München: K. G. Saur.
- Pasternack, Peer 2006: Was ist Hochschulforschung? Das Hochschulwesen, 54. Jg., H. 3, S. 105-112.
- Paul, Jean-Jaques / Teichler, Ulrich / van der Velden, Rolf (Hg.) 2000: Higher Education and Graduate Employment (Themenheft). In: European Journal of Education, 35. Jg., H. 2.
- Schaeper, Hildegard / Wolter, Andrä 2008: Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von ‚Employability‘ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 4, S. 607-625.
- Schomburg, Harald (2012): Absolventenstudien im Netzwerk: Methoden und Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragungen, S. 109-126. In: Kehm, Barbara M. / Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hg.): Funktionswandel der Universitäten. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich 2006: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht: Springer.
- Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hg.) 2011: Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam / Taipei: Sense.
- Schubarth, Wilfried 2013: „Employability“ an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? In: Das Hochschulwesen, 61. Jg., H. 5, S. 160-163.
- Schultz, Tanjew / Hurrelmann, Klaus (Hg.) 2013: Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Severing, Ekart / Teichler, Ulrich (Hg.) 2013: Akademisierung der Berufswelt. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Shavit, Yossi / Blossfeld, Hans-Peter (Hg.) 1993: Persistent Inequality. Boulder, CO: Westview Press.
- Teichler, Ulrich (Hg.) 1979: Hochschule und Beruf. Problemlage und Aufgaben der Forschung. Frankfurt a. M. / New York: Campus.

- Teichler, Ulrich 1984: Forschung über Hochschule und Beruf. In: Goldschmidt, Dietrich / Teichler, Ulrich / Webler, Wolff-Dietrich (Hg.) 1984: Forschungsgegenstand Hochschule, S. 193-216. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Teichler, Ulrich 2003: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Teichler, Ulrich 2005: Research on Higher Education in Europe. In: European Journal of Education, 40. Jg., H. 4, S. 447-469.
- Teichler, Ulrich 2008: Hochschulforschung international. In: Zimmermann, Karin / Kamphaus, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung, S. 65-85. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, Ulrich 2010: Der Berufsweg der Studierenden. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, S. 283-328. München: C. H. Beck.
- Teichler, Ulrich 2011: International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In: Allen, Jim / van der Velden, Rolf (Hg.): The Flexible Professional in the Knowledge Society, S. 177-197. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich 2012: Berufliche Relevanz des Studiums statt "Employability" – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, Barbara M. / Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hg.): Funktionswandel der Universitäten, S. 91-108. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Teichler, Ulrich 2014: Higher Education and the World of Work: The Perennial Controversial Debate. In: Jung Cheol Shin/Gerry Postiglione/Futao Huang (Hg.), Higher Education in East Asia. Dordrecht: Springer (im Druck).
- Teichler, Ulrich / Winkler, Helmut (Hg.) (1979): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Tight, Malcolm 2012: Researching Higher Education. 2nd Edition. Maidenhead: Open University Press.
- Weymann, Ansgar (Hg.) 1987: Bildung und Beschäftigung. In: Soziale Welt, Sonderband 5.
- Wolter, Andrä (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? In: Severing, Eckart / Teichler, Ulrich (Hg.), Akademisierung der Berufswelt? S. 191-212. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Es waren zwei Königskinder ... der Graben war viel zu tief?

Hochschulberatung und Hochschulforschung

Friedrich Stratmann
Hannover

Hochschulen und „externe“ (Unternehmens-)Beratungen pflegen seit den 1980er Jahren eine durchaus nennenswerte Zusammenarbeit. Während damals gewünschte Kosteneinsparungen mittels Rationalisierung in der Verwaltung im Mittelpunkt standen, hat sich der Bedarf an professioneller externer

Beratung aufgrund des Zuwachses an Steuerungs- und Organisationskompetenzen in der „autonomen Hochschule“ heute erheblich ausgedehnt. Mit dem steigenden Wettbewerb unter den Forschungs- und Bildungseinrichtungen wächst zudem die Bereitschaft der Hochschulen, sich auch bei Profilbildung und Strategieentwicklung „extern“ unterstützen zu lassen.

Dabei ist Hochschulberatung – um ein Bonmot aus der Beraterszene zu nutzen – professionsmäßig nicht „geschützt“. Jede/r kann sie der Hochschule anbieten, vom Studierenden der Sozialwissenschaften im 1. Semester bis zum rüstigen Rentner. Schaut man sich diesbezüglich die Angebote im Internet an, so findet man tatsächlich ein umfassendes Angebot. Dies erstreckt sich von Einrichtungen/Unternehmen, die zweckorientiert für diese Aufgabe einmal eingerichtet worden sind (HIS-Hochschulentwicklung, CHE), über kleine z.T. netzwerkmäßig organisierte Beratungsfirmen (z.B. Spin-offs aus Hochschulen), bekannte große Unternehmensberatungen, bei denen die Hochschulberatung unter Public Sector firmiert (McKinsey, Horvath), bis zu ehemaligen Hochschulpräsidenten (im Ruhestand), die ihre Erfahrung aus der Praxis als „Wegweiser“ den Hochschulen zur Verfügung stellen wollen.

Inhaltlich reicht das Spektrum von einer strategischen Beratung bei der Einführung neuer IT über die Beantwortung der Frage, wie die Hochschulen an mehr Studierende kommen, bis zum Anspruch, die Hochschulen bei der Umsetzung und Erweiterung ihrer Planungs-, Steuerungs- und Organisationskompetenz durch Fach- und Prozessberatung generell zu unterstützen. Das Spektrum ließe sich noch erheblich erweitern, wenn all

jene Einrichtungen mit berücksichtigt werden (sollten), die ihren Schwerpunkt in der Hochschul- bzw. Wissenschaftsforschung sehen und im Kontext von Forschungstransfer auch den Anspruch von Beratung erfüllen (wollen), oder all jene Spezialdienstleister wie Wirtschaftsprüfer, Rechtsanwälte, Coaches und Supervisoren hinzugerechnet werden, die von den Hochschulen auch um „Rat gefragt“ werden.

Will man diese Vielfalt in einem Aufsatz ‚intellektuell bändigen‘, bedarf es einer Fokussierung. Ich möchte mich im Folgenden deshalb auf jene Beratung konzentrieren, die Hochschulen in einem institutionellen bzw. organisatorischen Kontext in Anspruch nehmen und die als Auftrag an Dritte ergeht. Das heißt, ich fokussiere nicht auf hochschulinterne Beratung durch eigenes Fachpersonal, nicht auf die Beratung von Hochschuleinzelpersonen (Mikroebene) und auch nicht auf die implizite, ungefragte Beratung durch Transferleistungen von Forschungseinrichtungen als „Beratung über Hochschulen“ (Makroebene). Letztere soll nur insofern Berücksichtigung finden, wie diese Ergebnisse als Expertise bzw. Spezialwissen für die Beratung von (!) Hochschulen eingesetzt werden.

Ich werde insofern den Fokus auf Hochschulberatung als Organisationsberatung richten (Mesoebene) und hier einen kursorischen Überblick über Formen, Praktiken und Kontexte von Beratung geben können. Der Blick auf die Hochschulforschung gilt dann vornehmlich der Schnittstelle zur Hochschulberatung als Nutzung von Forschungsergebnissen in der Beratung oder als Gemeinsamkeiten beim Organisationsverständnis bzw. eingesetzter Methoden.

1. Eigenlogiken von Beratung und Forschung

Für Beratung und Forschung (mit Transferperspektive) kann in Bezug auf den hier interessierenden Gegenstandsbereich Hochschule als gemeinsames Leistungsziel die Erweiterung des Problem- und Handlungshorizonts des Beratenen genannt werden. Unterschiede ergeben sich, wenn Beratung damit eine „Verständigung über Alternative, Auswahl, Folgen und Nebenfolgen von Entscheidungen“ (Pohlmann 2002: 331) erreichen möchte und es (Hochschul)Forschung darum geht, „voranalytische Urteile über Hochschulentwicklung durch wissenschaftliche Urteile zu ersetzen“ (Hechler/Pasternack 2012: 5).

Bei einer Beratung im Kontext von Hochschulforschung steht die Wissensgenerierung im Vordergrund. Sie soll dabei zum einen wissenschaftlichen Kriterien entsprechen, zum anderen die Komplexität der Situation erhöhen (und nicht reduzieren), um nicht den Alltagsbetrieb mit seinen Problemen nur zu bestätigen. (Neues) Wissen aus der Forschung

ist zugleich Zweifel an dem bisherigen Wissen. Es führt zu Unsicherheit. Erwartet wird von daher hier der „aufgeklärte Akteur“, der diesen Anspruch, aber auch die Bedingungen von Beratung mittels (Hochschul)forschung geltend macht (ebd.: 5).

Diese auf der Wissensebene ansetzende Betrachtung muss sich allerdings fragen lassen, welches Wissen im Beratungsprozess eigentlich benötigt wird und wie dieses Wissen von Berater/Forscher zu den Beratenen transferiert wird. Mit Baecker kann hier zwischen fünf Wissensarten – Produkt-, Gesellschafts-, Führungs-, Experten- und Milieuwissen – differenziert werden. Produktwissen kann als Wissen über Produkte, Technologien und Produktions- bzw. Arbeitsprozesse, gesellschaftliches Wissen als Wissen über die Rahmung der Organisation im Kontext anderer Funktionssysteme (Recht, Wirtschaft) und Expertenwissen als Wissen über andere Gestaltungsmöglichkeiten von Organisation durch Dritte expliziert werden (Baecker 1998).

Dieses Wissen nunmehr in die Organisation einzubringen, setzt voraus, dass es von der Organisation, hier Hochschule, verarbeitet werden kann und/oder auch verarbeitet werden will. Dass ein solcher Transfer gefragt und ungefragt über das „Eindringen“ von Erkenntnissen aus der Forschung, Fach- und Ratgeberliteratur, Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen oder einer Diskussion neuer Managementmoden im Rotary Club in die Organisation geschehen kann, wäre in seiner Translation innerhalb der Hochschule, z.B. am Modebegriff der „unternehmerischen Hochschule“, spannend zu diskutieren.

Bei der Beratung geht es um mehr. Es geht hier nicht nur um eine Handlungserweiterung, sondern um die Wahl einer spezifischen Form, in der diese über Interaktion und Kommunikation zwischen einem, der berät und einem, der Rat sucht, institutionalisiert wird (Buchholz 2008: 37). Der (beauftragte) Rat soll dem Entscheider helfen, Unsicherheit zu absorbieren und damit – so die Erwartung – der Möglichkeit einer Enttäuschung möglichst vorab entgegenzuwirken. Die Möglichkeit, dass die Beratung selbst es ist, die eine Enttäuschung bereitet, nimmt man dabei billigend in Kauf (Baecker 2005: 85). Die lösungsorientierte praktische Unterstützung eines Auftraggebers steht dabei im Mittelpunkt, weniger die fallibilistische Wahrheitssuche, wie sie in der Forschung zu finden ist.

Wissen ist dann auch weniger eine Frage wissenschaftlicher Wissensgenerierung bzw. eine Prüfung am Code wahr/falsch, sondern eher instrumentell zu sehen, ob es der Interaktion im Beratungsprozess förderlich ist und die Kommunikation anschlussfähig ist. Der Berater versucht, zielgerichtet über „Interventionen“ diese Kommunikation zu beeinflussen oder systemisch formuliert zu „irritieren“ (Königswieser/Hillebrand 2004: 36).

Der Berater ist hierbei allerdings von seinem Klienten/Kunden abhängig, denn die Annahme der „Kommunikationsofferte“ ist eine Bedingung. Das verweist auf die merkwürdig paradoxe Situation, dass es letztlich der Ratsuchende ist, der darüber entscheidet, welcher Rat anschlussfähig ist. Es ist somit nicht die eingebrachte Information/das Wissen, sondern das Verstehen, was über den Erfolg einer Beratung entscheidet (Nassehi 2014).

Beratung findet immer in einem bestimmten Kontext statt, der sich zusammensetzt aus dem Beratenden („Klientensystem“), dem Berater („Beratersystem“) und der Beratung („Beratungssystem“), der von Beratern und Beratenden als gemeinsames Bezugssystem für das Zusammenwirken bzw. die Interaktion eingerichtet werden muss, damit Beratung wirksam ist (Königswieser/Hillebrand 2004: 36 ff.). Von besonderer Bedeutung ist das Beratungssystem als gemeinsame soziale, sachliche, zeitliche und räumliche Schnittmenge, in der die Kommunikation zwischen Berater und Beratenden stattfinden soll. Dass über diese vereinfachende Beschreibung des Beratungskontextes in der Beratungswissenschaft heftig gestritten wird, sei allerdings hier nicht verschwiegen.¹

2. Beratungsfunktion und Beratungskontext: Hochschule

Die aktuellen Themen, in denen Hochschulen sich externe Beratung wünschen, ist von großer Vielfalt (z.B. Bologna-Reform, Neue Hochschulsteuerung, Hochschulzugang, Professorenbesoldung, Exzellenzinitiative, Fundraising) und häufig aufgrund des „geringen“ Umfangs der Projekte öffentlich kaum wahrnehmbar (z.B. Moderation kleinerer Workshops, Strategieberatung des Präsidiums). Größere „öffentliche“ Beratungen befassen sich mit Themen wie Hochschulentwicklungsplanung, strategischer Unterstützung bei Hochschulfusionen, Projekten des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung, Reorganisation der Hochschulverwaltung bzw. von Teilbereichen oder der Einführung von Campus- bzw. Finanzmanagementsoftware, mit der zugleich Aufbau und Ablauf struktureller Steuerungs- und Leistungsprozesse in der Hochschule neu geordnet werden sollen.

Hinsichtlich des Beratungsprozesses (s.u. Punkt 3.) geht es dabei nicht nur um eine Analyse der bestehenden Strukturen, sondern auch um die Erstellung von Empfehlungen und Modernisierungskonzepten, sowie der Begleitung ihrer Umsetzung in einem sog. „Change Management“

¹ vgl. Kranz (2009), Möller/Hausinger (2009), Kühl (2005), Kühl (2007), Buchholz (2008)

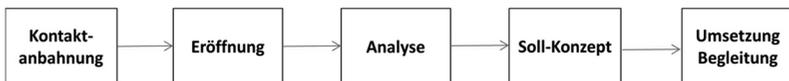
(Altvater 2007). Die (Organisations)Beratung erfüllt dabei auch im Hochschulbereich grundlegende Funktionen einer Unterstützung des „Managements“ bei der Entscheidungsvorbereitung, der Unsicherheitsabsorption, der Legitimationsbeschaffung oder der Fremdbeschreibung der Organisation als Steigerung von Reflexion.²

Die „Problemlösung“ als Funktion von Beratung findet sich zwar in den Erwartungen des Auftraggebers und in der Werbung des auftragnehmenden Beraters wieder, entspricht jedoch nicht der empirischen Beobachtung von Beratungsprozessen und ihren Ergebnissen. Für eine Beratung in den Hochschulen ist es hilfreich, Hochschulorganisation und Hochschulmanagement als Kontext zugrunde zu legen, da die Eigenlogik und die Anforderungen des Wissenschaftssystems (Forschung) und des Erziehungssystems (Lehre) auch die Beratungskommunikation und -interaktion prägen und deren Anschlussfähigkeit für die Beratung existentiell ist (Hechler/Pasternack 2010: 9ff., Altvater 2007: 20ff.) (s. auch unten 5.2.).

3. Beratungsprozess

Der hochschulischen Nachfrage nach passenden Problemlösungen kommen die Organisationsberatungen unabhängig von den unterschiedlichen Beratungsansätzen im Rahmen von Beratungsprojekten nach, die häufig nach einem Strukturmuster von fünf Phasen ablaufen.³ (Übersicht 1)

Übersicht 1: Phasen des Beratungsprozesses



Phase 1 – Kontakthanbahnung: Die „Kontanbahnung“ zwischen Berater und Ratsuchenden kann informell/dialogisch und/oder auf Basis eines formalen Verfahrens (Vergaberecht) erfolgen. In beiden Fällen offeriert der Berater dem Ratsuchenden ein Angebot, in dem auf Basis der Zielsetzungen und Problemstellungen des Ratsuchenden eine Vorgehensweise, eine Zeitperspektive, Projektorganisationsstruktur sowie das Honorar vorgeschlagen werden. Je nach Beratungsansatz und Rahmenbedingun-

² vgl. Steiner (2009), Buchholz (2008), Hechler/Pasternack (2012)

³ vgl. Schwarz (2007: 40), Steiner (2009: 93), Ameln (2009)

gen ist das Zustandekommen der Beauftragung von ausführlichen Auftragsclearings bzw. Vertragsverhandlungen“ begleitet.

In der Hochschulberatung geschieht die Kontaktaufnahme in der Organisationsberatung vermehrt nach den formalen Vorgaben des öffentlichen Vergaberechts. Formalität heißt hier, dass der Ratsuchende seine Anforderungen in einer Leistungsbeschreibung vorab fixieren muss, da diese dann Bestandteil eines Wettbewerbs um das „beste Angebot“ ist. In der strengen Form der Ausschreibung bietet sie im Auswahlprozess keine Möglichkeit der Aushandlung zwischen dem Ratsuchenden und dem Berater. Wenn man bedenkt, dass bei einer Organisationsberatung die Problemdefinition und die Konstruktion der Fragestellungen, zu denen Beratung gewünscht wird, als Startpunkt eines gemeinsamen Projekts Voraussetzung sind (Kelen 2003), dann muss bei der Formalisierung der Anbahnung davon ausgegangen werden, dass eine Reihe von „Hidden Agendas“ für den Berater vorab nicht geklärt werden konnten.

Phase 2 – Eröffnungsphase: Die „Eröffnungsphase“ nach Auftragserteilung dient – hoffentlich nicht mit einer ersten Enttäuschung verbunden – der Klärung der wechselseitigen Erwartungen und der (nochmaligen) Problemdefinition. Auch nimmt in dieser Phase der Berater, etwa über Kick-Off-Workshops, Kontakt zur „Beratungsklientel“ (z.B. Dezenten/Mitarbeiter einer Hochschulverwaltung) auf, da diese häufig mit dem Auftraggeber (z.B. Hochschulleitung) nicht identisch sind. In dieser Phase wird die Feinjustierung der Ablaufarchitektur mit Zeit- und Meilensteinplanung und Projektorganisation vorgenommen.

Phase 3 – Analysephase: Die Analyse- und Bewertungsphase dient der Erfassung der Ist-Situation. Je nach Beratungsansatz werden unterschiedliche Analyse-, Diagnose- und Problemlösungsinstrumente bzw. -techniken eingesetzt. Sie reichen von traditionellen Erhebungsinstrumenten, die auch aus der Sozialforschung bekannt sind, wie Dokumentenanalyse, Fragebogen oder Interview bis zu speziellen Instrumenten der Managementberatung wie Portfolio-, Potential-, SWOT-Analyse, Qualitätsmonitor oder Benchmarking.

Die Ist-Analyse ist ein erster Meilenstein im Projekt. Als Bestandsaufnahme dient sie der Organisation wie auch dem Berater zur Ermittlung von Anschlussfähigkeiten für die weitere Kommunikation. Durch den Berater findet dann auf Basis seines Experten- und Erfahrungswissens eine erste „Bewertung“ des „Ist“ im Sinne einer Fremdbeschreibung statt. Je nach Beratungsansatz sind die „Betroffenen“ in diesem Prozess interaktiv beteiligt, sei es ausschließlich als Informanten (Einzel-, Gruppeninterview), sei es zur Rückspiegelung der Ergebnisse und eines „kommunikativ angeleiteten Perspektivenwechsels“ (Workshops).

Phase 4 – Sollkonzept: Im „Soll-Konzept“ sind die Empfehlungen und vorgeschlagenen Maßnahmen des Beraters für die Zukunft zusammengefasst. Je nach Beratungsansatz werden vorab – mehr oder weniger interaktiv – verschiedene Gestaltungsalternativen entwickelt, diskutiert und bewertet. Die Empfehlungen mit Aktionsplan werden häufig mit dem Ziel der organisationalen Nachhaltigkeit in einem umfassenden Bericht zusammengestellt. Vor dem Hintergrund knapper Zeitkapazitäten des Leitungspersonals reichen zunehmend Management Summaries und Abschlusspräsentationen in dem von Beratern gern verwendeten MS-Power-Point-Modus aus. Dieser eignet sich gut, mit Bildern und Grafiken, z.B. Vierfelder-Matrix in der SWOT-Analyse, komplexe Sachverhalte vereinfachend darzustellen.

Andererseits kann gerade mit einem umfassenden Bericht die ansonsten schwer zu beurteilende Beratungsleistung in aller Breite und in nachhaltiger Form nachgewiesen werden. Berichte sind zudem für die Organisation wichtige „Artefakte“, die für organisationales „Sensegiving und -making“ in sachlicher (= Inhalte können für eine Vielzahl von Hochschuldiskursen mitgenutzt werden), in zeitlicher (= Themen/Probleme können auch nach Ruhephasen wieder aktiviert werden) und in sozialer Perspektive (= Nichtbeteiligte wie Hochschulrat oder Senat können sich einmischen) flexibel eingesetzt werden können.

Phase 5 – Umsetzungsbegleitung: Mit der Vorlage eines Sollkonzepts, eines Maßnahme- bzw. Aktionsplans und der Rückmeldung („Feedback“) zum Beratungsverlauf ist der Auftrag der Beratung eigentlich beendet. Heute werden die Berater zumeist aber auch in eine Umsetzungsbegleitung mit einbezogen. Die Beratung bei der Implementierung ermöglicht es dann dem Berater, seine „Soll-Überlegungen“ selbst unmittelbar in die Praxis zu kommunizieren und ggf. auch anzupassen. Dies ist für ihn nicht ohne Risiko, da ein Nichtgelingen der Umsetzung ihm bzw. seinen Empfehlungen zugeschrieben werden kann. Der Auftraggeber verbindet mit Konzepterstellung und Umsetzung auch eine „Disziplinierung“ der Berater, möglichst nur solche Vorschläge zu unterbreiten, die dieser auch selbst für umsetzbar hält.

4. Beratungsansätze

In der Organisationsberatung lassen sich (Kühl 2005: 64ff.) zwei dominierende Beratungsansätze unterscheiden:

- Fachberatung im Kontext eines zumeist betriebswirtschaftlichen, zweckrationalen Paradigmas (exemplarisch im Folgenden: gutachterliche Stellungnahme, Kernprozess-Beratung)
- Prozessberatung im Kontext eines zumeist prozeduralen Paradigmas (exemplarisch im Folgenden: systemische Organisationsberatung, Komplementärberatung)

4.1. Gutachterliche Stellungnahme

Die gutachterliche Stellungnahme bzw. Evaluation ist als Beratung in der Wissenschaft und in der Hochschule häufig, als explizite Organisationsberatung allerdings eher selten (selbst wenn hierfür auch der Begriff „Evaluation“ verwendet wird). Sie wird genutzt, um für eine anstehende Entscheidung mögliche Alternativen bewerten zu lassen. Der/die Gutachter beurteilen Konzepte/Selbstberichte der Organisation mittels ihres Fach- und Erfahrungswissens „am Schreibtisch“ oder mit einer Kommission von Peers. Eine Analyse vor Ort bzw. zusätzliche Erhebung von Daten findet nicht statt, nimmt man einmal einzelne Begehungen und Feedbackgespräche vor Ort aus. Der/die Gutachter geben als Dritte Antworten auf die Fragestellungen, bleiben aber als neutrale Sachverständige außen vor, wenn es um die Umsetzung der Empfehlungen vor Ort geht.

Diesem Beratungsansatz lässt sich auch die Politikberatung zuordnen, wo es darum geht, in die Gesetzes- und Programmberatung wissenschaftliches Knowhow einfließen zu lassen. Der Politikberater erarbeitet hier mit oder ohne wissenschaftlicher Basis eine Expertise aus, die er der Politik zur Verfügung stellt. Der Beratungsprozess ist mit der Vorlage der Expertise beendet. Gegebenenfalls schließt sich die Teilnahme an einer Anhörung an (vgl. zur Politikberatung: Steiner 2009, Buchholz 2008).

4.2. Kernprozess-Beratung

Die Kernprozess-Beratung (Elbe/Saam 2010: 91) ist neben der strategischen Beratung die klassische Form der Unternehmensberatung als Expertenberatung. Sie basiert auf der Annahme einer gemeinsamen Problemlösung durch Experten und Führungskräfte. Die Betonung kausaler Wirkungszusammenhänge als Zweck-Mittel-Rationalität und ein Verständnis von Organisation als Maschine lässt auf Basis eines normativen Konzepts dann eine Top-Down-Veränderung möglich werden.

Standardisierte Organisationskonzepte (z.B. Lean Management) bilden das Soll, mit dem ein Ist auf Basis einer umfassenden Beschreibung

technischer und ablauforganisatorischer Strukturen einschließlich des Einsatzes von Kennzahlen verglichen wird (Miethe 2000: 87). Im Soll-Konzept sind die Problem-, Frage- und Zielstellungen des Auftrags integriert. Der Experte bringt hierbei sein fundiertes Fachwissen ein, dass im Wesentlichen als Erfahrungswissen die „gute Praxis“ anderer von ihm untersuchten bzw. beratenen Organisationen zugrunde legt. Dies wird manchmal über die Nennung von Referenzen expliziert, um die Legitimation der eigenen Argumentation zu fördern. Häufig bleibt es allerdings im Verborgenen („das sind Erfahrungswerte“), um das Knowhow des Experten nicht offenzulegen.

Manche Fachberater docken hier an Ergebnisse der Organisationsforschung an, reduzieren jedoch diese Ergebnisse auf besonders markante Begriffe oder Leitmetaphern. In der Hochschulberatung wird z.B. die „Hochschule als Expertenorganisation“ oder die „Hochschule als loosely-coupled System“ charakterisiert, ohne dass auf den theoretischen Kontext der Arbeiten von Mintzberg und/oder Weick verwiesen wird. Eine ähnliche Funktion übernehmen Managementkonzepte, die von namhaften Gurus und Beratern für die Reorganisation von Unternehmen entwickelt worden sind, wenn sie in den Hochschulbereich transferiert werden (sollen). Konzepte der Kernprozess-Beratung finden in den Hochschulen ihre Anwendung vor allem bei der Einführung von Managementsoftware und der Reorganisation von Hochschulverwaltungen.

4.3. Systemische Beratung

Die systemische Beratung wie auch die Organisationsentwicklung sehen ihre Beratung als Unterstützung der Organisation an, die ihre Probleme selbst lösen und auch selbst definieren muss. Dem Beratungsprozess kommt deshalb eine hohe Bedeutung zu. Systemische Berater unterstellen dabei in Anlehnung an systemtheoretische Überlegungen, dass Berater, Klienten und Beratungssystem durch eine jeweils operationelle Geschlossenheit charakterisiert sind (Kühl 2005: 67). Der Berater als Beobachter 2. Ordnung hat die Autonomie des Klientensystems zu respektieren und dies beim Einsatz der Methoden der Intervention als zielgerichtete Kommunikation zu reflektieren.

Systemische Berater sind nach eigenem Anspruch durch spezifische Haltung, Annahmen und Werte in ihrem Vorgehen geprägt (Königswieser/Exner/Pelikan 2006: 56). Die Beratungsarchitektur beinhaltet keine Standardkonzepte und lässt quantitative Soll-Ist-Vergleiche entbehrlich erscheinen. Es geht vielmehr darum, in der Diagnose nützliche Hypothesen mit Hilfe von Fragetechniken zu bilden, um „Bedeutsames von Irrele-

vantem zu trennen“ und neue Sichtweisen auf die Organisation anzubieten. Die Implementation von Veränderungsprozessen besteht wesentlich aus kommunikativen Verfahren (Workshops), in denen in Selbstorganisation Problemlösungen entwickelt werden (Elbe/Saam 2010: 98).

4.4. Komplementärberatung

Die über viele Jahre gepflegte Unterscheidung von Fach- und Prozessberatung hat sich vor dem Hintergrund der Veränderungen bei der Nachfrage nach Beratung z.T. aufgelöst. Gefragt und nachgefragt ist eine Kombination fachlicher Expertise zu „harten Businessfragen“ mit Prozesswissen über adäquate Beratungsarchitekturen. Nicht zuletzt sind es Vertreter der systemischen Organisationsberatung, die sich auf den Weg gemacht haben, diese anspruchsvolle Kombination meistern zu wollen. Königswieser u.a. (2006) haben hierfür den Begriff „Komplementärberatung“ geprägt.

In diesem Beratungskonzept sollen inhaltliche Lösungskonzepte und reflexiv-nachhaltige Umsetzung integriert angeboten werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, hierdurch eine effizientere Beratung anbieten zu können, die schneller, gezielter, nachhaltiger und ressourcenschonender agieren kann (Königswieser u.a. 2006: 84). Prozessgestaltung als Vermittlungsform und Inhalte als Basis („Was“) der Veränderung sollen „intelligent“ verknüpft werden. Dieser Anspruch soll arbeitspraktisch durch Berater tandems und eine gemeinsame „Werthaltung und Welt-sicht“ eingelöst werden (ebd.: 96).

4.5. Soziologisch informierte Beratung

In seiner Kritik an der normativ-zweckrationalen Expertenberatung wie auch an der systemischen Prozessberatung monieren Kühl und Moldaschl (2010) eine fehlende Reflexion des Phänomens Organisation im Kontext der Ergebnisse moderner Organisationsforschung. Dies bedeutet, die zentralen Kategorien zur Beschreibung von Organisation wie Zweck, Hierarchie und Mitgliedschaft zu relativieren und stattdessen den Fokus auf die Absorption von Unsicherheit in der Organisation zu richten. Obige Kategorien wären dann dahingehend zu prüfen, ob sie Entscheidungen wahr-scheinlicher machen oder nicht (Kühl 2005: 98).

Eine fundierte Betrachtung von Organisation ermöglicht es auch, Rationalitätslücken und ihre Bearbeitung über Macht und Machtprozesse in den Blick zu nehmen. Auf den Spagat zwischen sozialwissenschaftlicher

„Distanz“ zur Organisation und des sich in der Beratung notwendigen „Einlassens“ auf die Organisation, den dieser Beratungsansatz einfordert, wiesen Kühl und Moldaschl hin, die damit einhergehenden praktischen Probleme lösen die Begriffe „Diskurs“ und/oder „Reflexivität“ aber nicht (Kühl/Moldaschl 2010: 23).

5. Schnittstellen von Organisationsberatung zur (Hochschul)forschung

5.1. Forschungsergebnisse zwecks Erweiterung von Beratungswissen für Hochschulen

Wenn auch die Beratung von Hochschulen aufgrund ihrer Eigenlogik keine Forschungsergebnisse generiert, so kann sie doch in unterschiedlicher Form auf solche Ergebnisse zurückgreifen. Die klassische Fachberatung müsste dies verstärkt tun, hat sie doch den Anspruch, fundiertes Fach- und Expertenwissen in die zu beratende Einrichtung zu implementieren. Bei der systemischen Organisationsberatung spielt dieses Wissen, nimmt man einmal ein wissenschaftlich-fundiertes Organisationsverständnis aus (s.u. 5.2.), eher auf der Prozessebene zum Verständnis des Beratungskontextes eine Rolle. Darüber hinausgehendes Fachwissen dient allenfalls als informatorischer Hintergrund für eine zielgerichtete Intervention.

Schaut man sich nun die Hochschulforschung an, so fällt es schwer, in Bezug auf obigen Sachverhalt eine Aussage treffen zu können. Die Hochschulforschung ist multidisziplinär und ausschließlich über ihren Gegenstand definiert (Pasternack 2006: 107). Man kann den Fokus enger fassen und nur die Ergebnisse jener Einrichtungen zählen, die sich in Deutschland explizit dem Feld Hochschulforschung zuordnen (z.B. DZHW Hannover, HoF Halle-Wittenberg, INCHER Kassel), man kann ihn weiterfassen und die Ergebnisse unterschiedlichster Disziplinen und Forschungsfelder berücksichtigen, soweit sie den Gegenstand Hochschule wählen – von der Soziologie bis zur Wirtschaftswissenschaft, von der Bildungsforschung bis zur Verwaltungsforschung.

Aus dieser Vielfalt wird die Organisationsberatung vermutlich Ergebnisse der quantitativen empirischen Hochschulforschung, wie z.B. zum Studienabbruch, zu Absolventen- und Studienanfängerzahlen sowie Drittmittelentwicklung, nur mittelbar verwenden. Hochschulbezogen dienen sie hier vornehmlich der Legitimation, einen Leistungsoutput bzw. einen Spitzenplatz in einem Ranking als „Best Practice“ einer bestimmten Aufbau- und Ablauforganisation bzw. eines präferierten Leitbilds wie „unter-

nehmerische Hochschule“ kausal zuordnen zu wollen. Diese „Kausalität“ kann dann geschickt in einem Beratungskonzept als Erfolgsfaktor vermarktet werden, in der Hoffnung, im Hochschulbereich entsprechende Folgeaufträge zu generieren.

5.2. Forschungsergebnisse zum Verständnis der Organisation Hochschule

Für die Organisationsberatung haben Forschungsergebnisse dann eine unmittelbarere Bedeutung, wenn sie sich mit Aspekten der Organisation Hochschule befassen. Hier ist selbstverständlich auch die Hochschulforschung zu nennen, die sich in den letzten Jahren auch mit der Hochschulorganisation befasst hat. Deren Befassung und inhaltliche Ausrichtung ist allerdings nur verständlich, wenn man sie weniger als Hochschulforschung, sondern als Segment in Forschungsfeldern wie Organisations-, Management und Arbeitsforschung verortet, die sich mit der Dynamik von Strukturen und Prozessen in Organisationen insgesamt, insbesondere aber in Unternehmen, und ihren Wirkungen analytisch auseinandersetzen.

Das Studieren der Forschungsergebnisse über Organisationen und ihren operativen Mechanismen ist jedoch für einen der Praxis verhafteten Berater nicht einfach (vgl. hierzu die Fabel von den sechs Blinden, die sich einen Eindruck von einem Elefanten verschaffen wollen, in: Mintzberg/Ahlstrand/Lampel 2012: 16f.). Ihm bietet sich je nach theoretischem Zugang ein vielfältiges Bild.⁴ Die theoretischen Ansätze stellen dabei in ganz unterschiedlicher Form die Komplexität und Widersprüchlichkeit einer Organisation in den Mittelpunkt ihrer Analysen und geben zudem auch keine für die Beratung unmittelbar nutzbaren Verhaltensempfehlungen im Sinne einer Optimierung. Organisationsberater greifen sich deshalb häufig nur Begriffe und Metaphern heraus, mit denen der Theoriebezug legitimiert werden kann (z.B. „Prinzipal Agent“, „lose gekoppelt“, „New Public Management“).

Dabei bieten die theoretischen Ansätze mehr: Übergreifend ließe sich für die Organisationsberatung von Hochschulen konstatieren, dass innerorganisatorische Widersprüche und Spannungen die Hochschule als Organisation prägen. Hochschulen werden in der Forschung bildhaft als prekäre, „wanderdünenartige“, anarchische und durch „institutionalisierte Ver-

⁴ vgl. als Überblick für die Hochschule als Organisation: Altvater (2007: 13ff.), Hechler/Pasternack (2012: 9ff.)

antwortungslosigkeit“ gekennzeichnete Organisationen beschrieben. Ihre Entscheidungsprozesse gelten als langwierig und verwickelt, ihre organisatorischen Einheiten (Institute, Fakultäten, Hochschulverwaltung, zentrale Einrichtungen etc.) verfolgen Eigeninteressen und sind kaum voneinander abhängig. Hinzu kommen Managementprobleme, die sich aus den unterschiedlichen Logiken von Forschung und Lehre ergeben und die durch die Spannung zwischen formaler Autonomie („Recht der Selbstverwaltung“) und weiterhin staatlicher Ressourcenabhängigkeit bestimmt sind.

Die Organisationsberatung für Hochschulen könnte jedoch insofern von diesen Ergebnissen profitieren,

- wenn sie Prämissen, Maximen und blinde Flecke, die im Allgemeinen für die Beratung unabdingbar sind, vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse der Organisationsforschung reflektiert,
- wenn sie ihre Erhebungstechniken in der Analyse und Diagnose im Kontext von Erkenntnissen der qualitativen Sozialforschung überprüft und
- wenn sie eine „Erstarrung“ von Beratungskonzepten durch die zeitweilige, begrenzte Infragestellung etablierter kognitiver und evaluativer Beratungsschemata aufzubrechen versucht.

6. Fazit

Hochschulberatung und Hochschulforschung befassen sich zwar mit dem gleichen Gegenstand, müssen aber aufgrund unterschiedlicher Logiken auch unterschiedliche Ergebnisse zur Folge haben. Die Hochschulforschung soll den Blick erweitern und eine bestehende Praxis im Sinne eines Für und Wider kritisch reflektieren. Der Hochschulberater hat die Probleme nur „sauber“ zu strukturieren, sie gegenüber dem Auftraggeber zu kommunizieren und Entscheidungsvorschläge vorzulegen. Hierbei hat er die nicht einfache Aufgabe, mit einem Fremdbild das Selbstbild der Hochschule zu korrigieren, nicht aber zu überfremden, mikropolitische Kontexte in der Hochschule zu erkennen, ohne sie durch Enttabuisierung zu zerstören, und schließlich Sachverhalte möglichst durch Zahlen und Schaubilder zu vereinfachen, ohne dass sie jedoch den Charakter von „Binsenweisheiten“ annehmen.

Literatur

- Altwater, Peter 2007: Organisationsberatung im Hochschulbereich. In: Altwater, Peter/ Bauer, Yvonne/ Gilch, Harald (Hg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Hannover: HIS Forum Hochschule, Heft 14, S. 11-24
- Ameln, Falko von/ Kramer, Josef/ Stark, Heide (2009): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baecker, Dirk 1998: Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: Organisationsentwicklung, Vol. 17, Heft 3, S. 4-21.
- Baecker, Dirk 2005: Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Buchholz, Kai 2008: Professionalisierung der wissenschaftlichen Politikberatung? Interaktions- und professionssoziologische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag.
- Elbe, Martin/ Saam, Nicole J. 2010: „Mönche aus Wien, bitte lüftets eure Geheimnisse.“ In: Stefan Kühl/Manfred Moldaschl (Hg.), Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 85-114.
- Hechler, Daniel/ Pasternack, Peer 2012: Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Sonderband „die hochschule“. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Kerlen, Christiane 2003: Problemlos beraten? Die Problemdefinition als Startpunkt organisationalen Lernens. Berlin: edition sigma.
- Königswieser, Roswita/ Exner, Alexander/ Pelikan, Jürgen (1995): Systemische Intervention in der Beratung. In: Organisationsentwicklung, Vol. 14, Heft 2, S. 52-65.
- Königswieser, Roswita / Hillebrand, Martin 2004: Einführung in die systemische Organisationsberatung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Königswieser, Roswita/ Sonuc Ebru/ Gebhardt, Jürgen / Hillebrand, Martin (Hg.) 2006: Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kühl, Stefan 2005: Organisationsberatung. Konturen eines dritten Weges jenseits von betriebswirtschaftlicher Beratung und systemischer Prozessberatung. In: Organisationsentwicklung, Vol. 24, Heft 3, S. 64-73.
- Kühl, Stefan 2007: Formalität, Informalität und Illegalität in der Organisationsberatung. Systemtheoretische Analyse eines Beratungsprozesses. In: Soziale Welt, Vol. 58, Heft 3, S. 271-293.
- Kühl, Stefan/ Moldaschl, Manfred 2010: Organisation, Intervention, Reflexivität. Auf der Suche nach einem Beratungsparadigma jenseits von zweckrationaler und systemischer Beratung. In: Stefan Kühl/Manfred Moldaschl (Hg.), Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 7-28.
- Kranz, Olaf 2009: Interaktion und Organisationsberatung: Interaktionstheoretische Beiträge zu Profession, Organisation und Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethe Claus 2000: Leistung und Vermarktung unterschiedlicher Formen der Unternehmensberatung. Gutachterliche Beratungstätigkeit, Expertenberatung und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Mintzberg, Henry/Ahlstand, Bruce/ Lampel Josef 2012: Strategy Safari. Der Weg durch den Dschungel des strategischen Managements. München: FinanzBuch Verlag.

- Möller, Heidi/ Hausinger Brigitte (Hg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden 2009: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, Armin 2014: Armin Nassehi über Niklas Luhmann. In: Systemmagazin. Online-Journal für systemische Entwicklungen. URL: <http://www.systemmagazin.de/beitraege/luhmann/nassehiluhmann.php> (10.4.2014).
- Pasternack, Peer 2006: Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. In: Das Hochschulwesen, Vol. 84, Heft 3, S. 105-112.
- Pohlmann, Markus C. 2002: Der Beitrag der Organisationsberatung zur Entwicklung der Organisation. In: Arbeit, Vol. 11, Heft 4, S. 329-343.
- Schwarz, Stefan 2008: Strukturation, Organisation und Wissen. Neue Perspektiven in der Organisationsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, Adrian 2009: System Beratung. Politikberater zwischen Anspruch und Realität. Bielefeld: transcript Verlag.

Zukunftsforschung + Hochschulforschung = Hochschulzukunftsforschung?

Elmar Schüll
Salzburg

Das integrierende Merkmal der als Zukunftsforschung bezeichneten Forschungsaktivitäten ist deren vorausschauende Perspektive, nicht – wie bei der Hochschulforschung – ihr Forschungsgegenstand, ebensowenig die verwendeten Methoden. Die Frage, was die Zukunftsforschung zur Hochschulforschung beitragen kann, lässt sich deshalb weder mit einer besonderen Sachkenntnis über „Zukunft“ noch mit einer überragenden Methodenkompetenz beantworten. Es ist vielmehr das Wissen um die Besonderheiten, die zukunftsbezogene Forschung regelmäßig mit sich bringt, das in der Hochschulforschung immer dann gewinnbringend eingesetzt werden kann, wenn sie sich mit zukunftsbezogenen Problemstellungen beschäftigt.

Ein kleines bisschen zukunftsforserische Nabelschau

Eine Schwierigkeit bei Zukunftsforschung besteht darin, dass nicht selbstverständlich ist, worum es sich dabei eigentlich handelt. Im Lauf der vergangenen Jahrzehnte haben sich unter Foresight, Futures Studies, Futures Research im Englischen oder Futurologie und Zukunftsforschung im Deutschen verschiedene Forschungsrichtungen und -ansätze entwickelt.¹ Ihnen allen ist ein auf die Zukunft bezogenes Erkenntnisinteresse gemein, das sich an den verschiedensten Gegenständen festmacht. Damit ist auch gesagt, dass „die Zukunft“ nicht der Forschungsgegenstand von Zukunftsforschung ist² und auch schwerlich sein kann – es gibt sie eben-

¹ für eine Darstellung der Entwicklung im deutschsprachigen Raum vgl. Steinmüller 2012, 2013 und 2014a

² Selbst bei grundlegenden philosophischen, erkenntnistheoretischen oder methodologischen Überlegungen zu Zeitvorstellungen, Geschichtsverläufen, Formen des Wandels usw. geht es streng genommen nicht um die Zukunft im ontischen Sinne, sondern darum, wie Zukunft gedacht wird oder wie belastbar Wissen über zukünftige Entwicklungen sein kann.

sowenig, wie es die Gegenwart oder Vergangenheit „an sich“ gibt. Was es jedoch gibt, sind Dinge und Phänomene, die in der Zeit existieren und die uns – auch für zukunftsbezogene Fragestellungen – als Forschungsobjekte zur Verfügung stehen. Hochschulen, zum Beispiel.

Wie bei jeglicher Forschung erweist es sich auch bei zukunftsbezogener Forschung als Vorteil, wenn man weiß, wovon man spricht. Profundes Sachwissen und der souveräne Umgang mit gegenstandsbezogenen Theorien sind hilfreich, wenn prognostiziert, extrapoliert, geschätzt oder argumentiert werden soll, wie sich das jeweilige Phänomen in Zukunft entwickeln wird. Somit liegt der Schluss nahe, Zukunftsforschung tunlichst von solchen Personen durchführen zu lassen, die über ebendieses Wissen verfügen. Naheliegende Kandidatinnen und Kandidaten sind die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem jeweiligen Fachgebiet.

In der Tat ist davon auszugehen, dass innerhalb der einzelnen Fächer und Disziplinen an Hochschulen ein Großteil der Überlegungen geleistet wird, die – sprachlich etwas gewagt ausgedrückt – zu neuem „Zukunftswissen“ führen. Beispielsweise macht die Bezeichnung der verschiedenen soziologischen Gesellschaftsmodelle als „Lesarten des Heute und Morgen“ (Schimank 2007b: 17) die Erklärungskraft deutlich, die diesen Modellen auch für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen beizumessen ist. Und die Urheberinnen und Urheber von demographischen Hochrechnungen zum Zwecke der Hochschulplanung (z.B. Radinger et al. 2011) sehen sich vermutlich eher als Bevölkerungswissenschaftlerinnen und Bevölkerungswissenschaftler denn als Zukunftsforscherinnen bzw. Zukunftsforscher.

Beide Beispiele markieren ein weites Verständnis von Zukunftsforschung, nach dem zukunftsbezogene Forschung nicht nur von Zukunftsforscherinnen und Zukunftsforschern betrieben wird und wertvolle Beiträge zur Zukunftsforschung häufig von Personen stammen, die sich nicht oder nicht in erster Linie als Zukunftsforscherinnen bzw. Zukunftsforscher sehen (vgl. Marien 2002). Trotzdem kann nicht davon ausgegangen werden, dass die zukünftigen Entwicklungen eines bestimmten Gegenstandsbereichs problemlos in den jeweiligen Fächern und Disziplinen mitbearbeitet werden. Grund dafür sind einige Besonderheiten, die zukunftsbezogene Forschung regelmäßig mit sich bringt. Von ihnen soll im Folgenden die Rede sein.

Von inter- und transdisziplinären Forschungsarrangements

Der Wissenschaftsbetrieb ist disziplinär organisiert. Vereinfacht gesagt und abstrahierend von den vielfältigen Ausnahmen werden in den Disziplinen fach- und disziplinspezifische Probleme so bearbeitet, dass die Ergebnisse für die jeweilige Fachcommunity relevant sind. Daraus ergibt sich eine Fokussierung, die für den disziplinspezifischen Erkenntnisgewinn notwendig ist, dabei aber von allem abstrahiert, was nicht Thema der Disziplin ist.

Zukunftsforschung hingegen ist fast ausschließlich Auftragsforschung. Das übliche Setting gestaltet sich derart, dass ein außerwissenschaftlicher Akteur eine zukunftsbezogene Fragestellung hat, die seiner Praxis entstammt und die er wissenschaftlich bearbeitet und beantwortet sehen möchte. Eine Folge dieser Anwendungsorientierung ist, dass die Problemstellungen aus einer einzelnen disziplinären oder fachlichen Perspektive heraus kaum hinreichend bearbeitet werden können. Etwas pathetisch formuliert: Der zukünftige Gang der Welt orientiert sich nicht an disziplinär geprägten Perspektiven und Abstrahierungen, so dass sich eine Kluft zwischen den spezifischen Erkenntnisgewinnen in den Fächern einerseits und den Problemzusammenhängen der außerwissenschaftlichen Praxis andererseits ergibt.³

Wie ist damit umzugehen? Sicher nicht durch die Ablehnung oder Abwertung disziplinär gewonnener Erkenntnisse und Theorien, sondern durch deren Verknüpfung und Vernetzung in interdisziplinären Forschungsarrangements. Es gilt, die Perspektiven, Theorien und Herangehensweisen verschiedener Fächer und Disziplinen auf fruchtbare Weise miteinander zu vernetzen, so dass ein Erkenntnisgewinn möglich wird, der in den einzelnen disziplinären Perspektiven nicht möglich gewesen wäre.

³ Das Beispiel des österreichischen Universitätsberichts 2011 (BMWF 2011) mag dies veranschaulichen. Die Frage nach der zukünftigen Anzahl der Studierenden wird in dem Bericht auf der Basis der bereits genannten Hochschulprognose thematisiert. Das dabei verwendete Modell integriert die bestehende Startpopulation an Individuen, die gegebenen und zukünftig geschätzten Übertrittswahrscheinlichkeiten zwischen den Bildungsbereichen und mit der „Schätzung der künftig ins System eintretenden Individuen“ (Radinger et al. 2011: 11) auch demografische Aspekte. Bildungspolitische Vorhaben, ökonomische Einschränkungen oder eine eventuell sich verändernde gesellschaftliche Funktion von Hochschulen bleiben in dieser demografischen Herangehensweise ausgeblendet. Das ist keine Kritik an der Qualität der demografischen Prognose, es zeigt jedoch, dass damit nur einer der Aspekte angesprochen wird, die für die zukünftige Entwicklung von Bedeutung sind.

Allerdings: häufig reicht auch das wissenschaftliche Wissen verschiedener akademischer Fächer für die Bearbeitung der Problemstellung nicht hin. Der außerwissenschaftliche Akteur, der die Forschungsfrage definiert hat, verfügt gegenüber dem Forschungsteam in der Regel über einen erheblichen Wissensvorsprung über sein Praxisfeld und auch über die Gründe, die überhaupt zu den Forschungsbemühungen geführt haben. In der Folge müssen die Praktiker einen wesentlichen Teil zum Forschungsergebnis beitragen, nicht nur als „Beforschte“ oder „Informationslieferanten“, sondern als Kooperationspartner auf Augenhöhe, die den Gang der Forschung und auch das Ergebnis wesentlich mitbestimmen. Dies dürfte ein Grund dafür sein, dass den Kommunikations- und Moderationstechniken im Methodenarsenal der Zukunftsforschung eine so hohe Bedeutung beigemessen wird. Über Zukunftswerkstätten, Workshops, Fokusgruppen, Delphi-Befragungen und andere Verfahren sollen außerwissenschaftliche Akteure an der Forschung beteiligt werden.

Die Folge davon: interdisziplinäre und transdisziplinäre Forschungsarrangements sind in der Zukunftsforschung häufiger anzutreffen als im wissenschaftlichen Regelbetrieb.⁴ Damit spielen auch die Erfordernisse interdisziplinärer und transdisziplinärer Forschung in der zukunftsbezogenen Forschung eine größere Rolle; zu nennen wären beispielsweise: ein deutlich höherer Abstimmungs- und Kommunikationsaufwand, ein Bewusstsein um die Relativität wissenschaftlicher und disziplinärer „Gewissheiten“ oder eine besondere Aufmerksamkeit in Hinblick auf die Beschaffenheit der Ergebnisdarstellung.

Diese Erkenntnisse sind nicht neu (vgl. z.B. Kocka 1987, Olbertz 1998, Pohl/Hirsch Hadorn 2006, Defila et al. 2006), sie sind aber für die Zukunftsforschung wie auch für die Hochschulforschung von besonderer Bedeutung. Beide Forschungsrichtungen ähneln sich in ihrer Anwendungsorientierung (vgl. Hechler/Pasternack 2012: 5), d.h. auch in der Hochschulforschung gilt es, den Erfordernissen inter- und transdisziplinärer Forschungsarrangements Rechnung zu tragen. Geschieht das nicht, droht der Ersatz durch konkurrierende Forschungsanbieter, die dem Wunsch des Forschungsadressaten nach übersichtlichen und handhabba-

⁴ Hier sind Inter- und Transdisziplinarität freilich auch keine Fremdwörter. Der zunehmende Druck, Forschung über Drittmittel finanzieren zu müssen, führt zu vielfältigen Forschungssettings jenseits rein akademisch-disziplinärer Ausrichtung, und auch die Diskussion um Mode 2-Forschung (Nowotny et al. 2001) weist auf sich verändernde Formen der Wissensproduktion hin. Die Diskussion unterstreicht allerdings auch, dass inter- und transdisziplinäre Settings (noch) erwähnenswerte Ausnahmen darstellen, während sie in der Zukunftsforschung die Regel sind.

ren Lösungsstrategien gerne entgegenkommen, es dafür aber mit den wissenschaftlichen Qualitätsstandards u.U. nicht so genau nehmen (vgl. ebd.: 45, 46).

Von der wissenschaftlichen Validierung zukunftsbezogener Aussagen

Wissenschaftliches Wissen ist geprüftes Wissen, d.h. wissenschaftliche Aussagen nehmen für sich in Anspruch, nicht nur „irgendwie“, sondern geprüft, verlässlich und nachvollziehbar „wahr“ zu sein. Handelt es sich um zukunftsbezogene Aussagen, stoßen die meisten Validierungsverfahren aber an ihre Grenzen. Das ist einer der Gründe dafür, dass zukunftsbezogene Hochschulforschung (übrigens wie Zukunftsforschung generell) ein einladendes Betätigungsfeld für Forschungs- und Beratungsanbieter ist, die sich durch einen überaus großzügigen Umgang mit wissenschaftlichen Qualitätsstandards auszeichnen. Man kann erst einmal alles Mögliche behaupten, ohne dass es gleich als falsch entlarvt werden könnte (vgl. Rust 2008). Das ist in praktischer Hinsicht gefährlich, weil kosten- und folgenreiche Entscheidungen auf der Grundlage von leichtfertig erstellten Prognosen getroffen werden könnten. In wissenschaftlicher Hinsicht ist es unbefriedigend, weil der Wahrheitsanspruch eingeschränkt erscheint:⁵

■ Die Möglichkeit der empirischen Überprüfung zukunftsbezogener Aussagen besteht offensichtlich nicht. Zukünftige Ereignisse und Entwicklungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie heute noch nicht der Fall, mithin heute auch nicht zu beobachten sind. Simulationen, Modellierungen, Extrapolationsmodelle und andere Verfahren der Zukunftsforschung können zwar daraufhin geprüft werden, ob sie die bisherigen Entwicklungen adäquat vorhergesagt hätten. Diese methodenbezogene Validierungsverfahren berücksichtigen aber wieder nur die Beobachtungen der Vergangenheit und Gegenwart.

■ Dasselbe gilt für die logische Ableitung von Prognosen aus Wissensbeständen der Gegenwart. Beispielsweise wurde mit dem Verweis auf die Strukturgleichheit von Erklärung und Prognose argumentiert, dass die kritisch-rationalistische Methode der Falsifikation prognostisch gewendet und damit für Zukunftsforschung genutzt werden könnte. Die beiden Ele-

⁵ Soweit nicht anders ausgewiesen, sind die folgenden Argumente Grunwald (2013: 24 u. 25) entnommen.

mente „Gesetz/Theorie“ und „Randbedingung“ könnten demnach nicht nur dafür verwendet werden, ein Ereignis zu erklären, sondern auch, um Ereignisse vorherzusagen (vgl. Steinmüller 1997). Beispielsweise lässt sich aus der Theorie „Die Weihnachtspause beendet jeden Studierendenprotest“ (vgl. Pasternack 2005: 223) und der beobachtbaren Randbedingung „Die Weihnachtszeit steht vor der Tür“ logisch die Prognose ableiten, dass die Studierendenproteste ein baldiges Ende finden werden. Allerdings: Ob die Prognose wirklich eintreten wird, lässt sich nicht sofort, sondern erst an Weihnachten beobachten. Dann kann sich herausstellen, dass die bisher gültige Theorie in diesem Fall unzutreffend war oder eine unerwartete Änderung der übrigen Rahmenbedingungen stattgefunden hat. In jedem Fall wäre ein „Abwarten“ bis Weihnachten unter praktischen Gesichtspunkten sinnlos, geht es doch bei Prognosen um Entscheidungen und Orientierung in der Gegenwart.⁶

■ Schließlich gibt es das Phänomen der selbsterfüllenden und selbstzerstörenden Prophezeiungen, das von Merton (1948) aufgezeigt wurde und ein weiterer Hinweis darauf ist, dass die Validität einer Prognose nicht am Eintreten des prognostizierten Sachverhaltes festgemacht werden sollte. So können prognoseabweichende Entwicklungen gerade als Folge einer Prognose eintreten, die nach allen Regeln der Kunst erstellt wurde. Handelt es sich dann um eine „schlechte“ Prognose? Bei der Beantwortung dieser Frage sind zwei Ebenen auseinanderzuhalten: die wissenschaftlich-methodologische einerseits und die praktisch-normative andererseits. Im wissenschaftlich-methodologischen Sinne lässt sich die Qualität einer Prognose aus den genannten Gründen nicht daran messen, ob das prognostizierte Ereignis eintritt oder nicht. Im normativ-praktischen Sinne aber durchaus: wenn eine als problematisch bewertete Prognose zu Handeln führt, das auf die Vermeidung des prognostizierten Ereignisses abzielt, und die so ausgelösten Aktivitäten tatsächlich verhindern, dass das vorhergesagte Ereignis eintritt, kann man das in *praktischer* Hinsicht als Erfolg sehen. Pichts Bildungskatastrophe ist dafür ein naheliegendes Beispiel.⁷

Hinweise, wie mit diesen Schwierigkeiten umzugehen ist, finden sich bei Grunwald (2013). Er betont, dass die Prüfung theoretisch gewonnener

⁶ für weitere Kritikpunkte einer umstandslosen Anwendung des Kritischen Rationalismus in der Zukunftsforschung siehe Schüll/Berner (2012)

⁷ Es kann natürlich darüber gestritten werden, ob die Prognose der „Bildungskatastrophe“ tatsächlich geholfen hat, die diagnostizierten und prognostizierten Missstände zu beheben (vgl. DIE ZEIT 6, 2014).

Aussagen an der empirisch erfahrbaren Realität auf *einen* Aspekt der Wahrheitstheorie zurückgeht, nämlich den der Korrespondenz, bei zukunftsbezogenen Aussagen aber der Aspekt der Kohärenz entscheidend ist: Zu prüfen ist also nicht, ob eine Prognose mit der (später erfahrbaren) Realität korrespondiert, sondern wie gut sie sich zum Zeitpunkt der Erstellung in das aktuell verfügbare Wissen einfügt. Dieses Wissen ist Ausgangspunkt für zukunftsbezogene Aussagen, die

„grundsätzlich eine *konditionale Struktur* haben: wenn die theoretischen Grundannahmen über Wirkungszusammenhänge auch in Zukunft gelten und wenn die Systemgrenzen nichts Relevantes unberücksichtigt gelassen haben und wenn außerdem die Annahmen über bestimmte zukünftige Sachverhalte zutreffen [...], dann ist mit guten Gründen mit dem zukünftigen Eintreten bestimmter Entwicklungen oder Ereignissen zu rechnen“ (ebd.: 27, Herv. i.O.).

Das bedeutet auch, dass der Wahrheitsgehalt der konditionalen Zukunftsaussage nicht vom Eintreten der prognostizierten Entwicklung abhängt: „die Wissenschaftlichkeit von Zukunftsaussagen äußert sich darin, dass sie wahr bleiben, auch wenn das Ergebnis später nicht eintritt.“ (ebd.: 28).

Die zentrale Botschaft an dieser Stelle lautet also, dass Transparenz und Nachvollziehbarkeit bei der Erstellung von Zukunftsaussagen entscheidend für deren wissenschaftlichen Geltungsanspruch sind. So ist nachprüfbar, ob sich die Zukunftsaussage in das aktuell verfügbare Wissen einfügt und ob andere zu derselben Prognose gekommen wären. Umso wichtiger erscheint es, dass der akademische Betrieb mit seiner ausgeprägten Kritik- und Diskussionskultur der Ort ist, an dem zukunftsbezogene (Hochschul-)Forschung stattfindet.

Von möglichen, wünschenswerten und wahrscheinlichen Entwicklungen

Geht es um die Erklärung oder Beschreibung vergangener und gegenwärtiger Ereignisse und Entwicklungen, liegt das Ziel der Forschung meist auf der Hand. Anders verhält es sich bei zukunftsbezogener Forschung. Weil das, was wissenschaftlich erfasst werden soll, heute noch nicht der Fall ist – z.B. die zukünftige Positionierung einer Hochschule in der nationalen Forschungslandschaft – sind weitere Präzisierungen nötig: Geht es darum, was sein soll? Geht es darum, was vermutlich sein wird? Geht es darum, was sein könnte? So offensichtlich die Unterscheidung der drei Modi von möglichen, wahrscheinlichen und wünschenswerten (bzw. unerwünschten) Entwicklungen erscheinen mag, so häufig wird sie bei zukunftsbezogener Forschung übersehen oder übergangen. Die Folgen da-

von sind vielfältig und der Qualität der Forschung in aller Regel nicht zuträglich:⁸

■ Vermischungen der Modi sorgen dafür, dass bei Interviews, dem Exzerpieren von Literatur oder bei dem Setzen von Annahmen unterschiedliche Filter und Kriterien angelegt werden. Zwar werden in Forschungsprojekten häufig explorative und normative Zugänge bewusst miteinander kombiniert, z.B. wenn zunächst analysiert wird, was aus gegenwärtiger Sicht wahrscheinlich ist, um nachher zu überlegen, wie man die zu erwartende Entwicklung möglichst in Richtung der eigenen Präferenzen beeinflussen kann. Das ist aber nur dann auf gewinnbringende Weise möglich, wenn die verschiedenen Modi analytisch sauber auseinandergehalten werden.

■ Tabuisierungen treten auf, wenn das, was als wahrscheinlich oder möglich identifiziert wurde, nicht gewünscht ist – meist vom Adressaten der Forschung. Organisationen (Studiengänge, Forschungszentren oder Institute) können drastische Veränderungen in der Regel nicht denken, auch wenn sie in dem betrachteten Zeitraum und unter den gegebenen Bedingungen möglich und vielleicht sogar wahrscheinlich sind. Gruppenzwänge können zu kollektivem Wunschdenken führen, das abweichende Entwicklungen als unrealistisch erscheinen lässt.⁹

■ Eine Überbetonung der gegenwärtigen Verhältnisse (des Wahrscheinlichen) führt zu einer Einengung des „Möglichkeitsraums“, den es mit zukunftsbezogener Forschung gelegentlich auszuloten gilt. Sachzwänge, institutionelle Gegebenheiten und andere Rahmenbedingungen können dazu führen, dass die Offenheit und Gestaltbarkeit zukünftiger Entwicklungen aus dem Blick gerät.

Mangelnde Klarheit bei der Zielsetzung der Forschungsbemühungen sorgt außerdem dafür, dass der Mehrwert der Studie im Nachhinein nur schwer evaluiert werden kann. Ein prominentes Beispiel für eine wenig trennscharfe Ausrichtung sind das Bildungs- und das Wissensdelphi, die im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Forschung in den Jahren 1996 bzw. 1998 durchgeführt wurden. Im Abschlussbericht ist zum Selbstverständnis der Delphi-Befragungen zu le-

⁸ vgl. für das Folgende Steinmüller 2014b

⁹ Das Ausblenden unangenehmer Sachverhalte ist selbstverständlich nicht auf zukünftige Entwicklungen beschränkt. Mangels der Möglichkeit eines empirischen Abgleichs mit der zukünftigen Realität, sind die Spielräume für Wunschdenken bei Zukunftsfragen aber weit aus größer.

sen: „Die Studie ist auch keine Prognose, kein Handlungskonzept und kein Theoriemodell. Sie ist das *Tor zu einem Diskurs* – auf der Grundlage reichhaltigen Materials [...].“ (BMBF 1998: 6, Herv. i.O.).

Es geht also darum, einen Kommunikationsprozess anzustoßen. Allerdings: auf derselben Seite ist zu lesen, dass auch die „Ideensammlung zu neuartigen Sichtweisen“ (ebd.) als Ergebnis der Delphi-Befragungen angesehen wird – es sollen also auch mögliche Entwicklungen ausgelotet werden. An anderer Stelle wird als Anspruch angemeldet, dass Veränderungen, die sich aufgrund des Wandels hin zur Wissensgesellschaft ergeben, eine Generation im Voraus gewusst werden sollen (vgl. BMBF 1998: 7), dass also wahrscheinliche Entwicklungen antizipiert werden sollen. Schließlich zielt die Studie darauf ab, einen konsensfähigen Blick in die Zukunft werfen zu können, also festzustellen, was kollektiv gewollt wird (vgl. ebd.).

Das Hin- und Herspringen zwischen den verschiedenen (und auf methodischer Ebene auch gegenläufigen) Zielsetzungen¹⁰ eröffnet zwar viel Rückzugsraum bei kritischen Nachfragen, schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse aber erheblich ein.

Vom produktiven Umgang mit Komplexität

Hochschulforschung befasst sich mit sozialen und damit komplexen Zusammenhängen. Die generelle Herausforderung, zu entscheiden, wie umfassend und ausdifferenziert eine sozialwissenschaftliche Analyse sein muss, um diese Komplexität zu erfassen und von einem in wissenschaftlicher Hinsicht tragfähigen Ergebnis sprechen zu können, stellt sich bei zukunftsbezogenen Forschungsfragen in verschärfter Form. Der Analyseaufwand wächst exponentiell, wenn die dynamischen Wechselwirkungen im Zeitverlauf und die Möglichkeit großer Auswirkungen kleiner Einflussgrößen auch nur annähernd abgebildet werden sollen.

¹⁰ Delphi-Befragungen werden zu verschiedenen Zwecken eingesetzt. Häder (2002: 29-36) unterscheidet Delphis zur Ideenaggregation, Delphis zu Prognosezwecken, Delphis zur Ermittlung der Ansichten einer Expertengruppe über einen diffusen Sachverhalt und Delphis zur Herbeiführung eines Konsenses. Allerdings: Es ergeben sich jeweils methodische Konsequenzen, die nicht unbedingt miteinander vereinbar sind. Ein prognostischer Anspruch setzt bspw. die Befragung von Expertinnen und Experten des jeweiligen Themengebietes voraus. Dies ist bei Delphis zur Konsensbildung weniger wichtig, hier geht es eher um die Einbindung aller für die Problemstellung relevanten Anspruchsgruppen, ungeachtet deren Expertise.

Das Bild des Schmetterlings, der mit seinem Flügelschlag weit entfernt einen Sturm auslöst, ist bekannt: in komplexen Systemen können auch sehr geringe Veränderungen der Anfangs- oder Rahmenbedingungen auf lange Sicht große Auswirkungen haben.¹¹ Bei der Bearbeitung zukunftsbezogener Forschungsfragen ist der Grat zwischen unzulässigen Vereinfachungen einerseits und einer „Paralyse durch Analyse“ andererseits also schmaler als sonst in den Sozialwissenschaften üblich. Umso wichtiger sind die bekannten Bewältigungsstrategien:

■ **Transparenz** in Hinblick auf die Fragestellung, methodische Vorgehensweise und eingesetzten Ressourcen (Zeit, Personal), um nachvollziehbar zu machen, wie die Ergebnisse zustande gekommen sind. Ein Mehr an Analyse ist theoretisch immer, im praktischen Projektzusammenhang aber nur selten möglich. Das kann und sollte kenntlich gemacht werden.

■ **Eine klar abgegrenzte Forschungsfrage**, die bei zukunftsbezogener Forschung auch den zu untersuchenden Zeithorizont einschließt. Dabei gilt es besonders, den systeminhärenten Veränderungsdynamiken gerecht zu werden – bei Forschungsgegenständen, die sich nur über sehr lange Zeiträume hinweg verändern (z.B. Wälder) sind weite Zeithorizonte legitim, sich rasch wandelnde Felder (z.B. Modetrends) verlangen kürzere Zeithorizonte.

■ **Konzentration auf das Wesentliche**. Hier ist erneut das Bild des Schmetterlings hilfreich: Dass sein Flügelschlag weit entfernt einen Sturm auslösen kann, mag theoretisch stimmen, die Erfahrung lehrt aber, dass Stürme in der Regel andere Ursachen haben. Die Analyse muss sich also auf jene Entwicklungen, Einflussfaktoren und Wirkungszusammenhänge konzentrieren, die nach dem aktuell verfügbarem Wissen und den zur Problemlösung verwendeten Theorien als wesentlich gelten – auch auf die Gefahr hin, dass sich im Nachhinein ein Schmetterlingsflügelschlag als entscheidend herausstellt.

Weil zukunftsbezogene Hochschulforschung in der Regel Auftragsforschung ist, hilft außerdem die Orientierung am Forschungsadressaten, seiner Rolle, Problemsicht, seinen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten, wenn entschieden werden muss, was als relevant einzustufen ist. Im Zentrum müssen Entwicklungen und Ergebnisse stehen, die den For-

¹¹ Das aus den Naturwissenschaften stammende Phänomen ist von Schimank für die Soziologie als das Ergebnis abweichungsverstärkender Struktureffekte gefasst worden (Schimank 2007a: 213-220).

schungsadressaten betreffen oder von ihm beeinflusst werden können. Aspekte, die er nicht gestalten kann, interessieren in der Regel nur insofern, als sie für frühzeitige Anpassungs-, Abfederungs- oder Chancennutzungsstrategien notwendig sind. Ein Großteil „der Zukunft“ kann also getrost ausgeblendet werden, wenn er für den konkreten Forschungsadressaten nicht handlungs- oder problemrelevant ist.

Schluss

Diesem Beitrag liegt ein weites Verständnis von Zukunftsforschung zugrunde, das sich an der Bearbeitung einer auf die Zukunft bezogenen Frage- oder Problemstellung festmacht. Folgt man diesem Verständnis, so ist davon auszugehen, dass an vielen Stellen im akademischen Betrieb Zukunftsforschung stattfindet, ohne dass dies in jedem Fall so ausgewiesen wäre. Das ist beruhigend, weil unterstellt werden kann, dass in den Fächern, Disziplinen und verschiedenen Forschungsrichtungen am ehesten das Fachwissen und auch der souveräne Umgang mit den gegenstandsrelevanten Theorien gegeben ist, der für qualitätsvolle (Zukunfts-)Forschung nötig ist. In der Folge besteht die Herausforderung darin, diese gegenstandsbezogene Fachexpertise mit einer ebenso notwendigen Zukunftsforschungskompetenz zu verbinden. Diese kann u.a. an der Berücksichtigung jener Besonderheiten festgemacht werden, die zukunftsbezogene Forschung regelmäßig mit sich bringt. Einige davon wurden in der gebotenen Kürze vorgestellt.

Der Beitrag versteht sich auch als ein Plädoyer für mehr Offenheit gegenüber zukunftsbezogener Forschung im Wissenschaftsbetrieb. Teichler hat an anderer Stelle gefordert, sozialwissenschaftliche Forschung sollte versuchen, „das Gras schon unterhalb der Narbe wachsen zu sehen“ (Teichler 2002: 30). Diese Forderung wird gerne unterstrichen: Zukunftsfragen sind relevante Fragen, und es wäre nicht ratsam, sie außerwissenschaftlichen Expertiseanbietern zu überlassen – sei es, weil die gewohnten Wege wissenschaftlicher Validierung bei Zukunftsaussagen an ihre Grenzen stoßen oder weil der Wunsch nach eindeutigen und sicheren Ergebnissen bei Zukunftsfragen nicht zu erfüllen ist. Das Bewusstsein darum, dass es bei noch so großem Analyseaufwand und wissenschaftlicher Sorgfalt immer auch anders kommen kann, mindert nicht den Wert wissenschaftlicher Zukunftsforschung. Es schützt vielmehr vor allzu ambitionierten Planungs- und Steuerungsambitionen – vor allem wenn es um Hochschulen geht.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF 1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlussbericht. Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delphi II „Bildungsdelphi“. München u. Basel.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung – BMWF 2011: Universitätsbericht 2011. http://www.aucen.ac.at/fileadmin/user_upload/p_aucen/Universitaetsbericht2011.pdf, Zugriff am 2.5.2014.
- Defila, Rico / Di Giulio, Antonietta / Scheuermann, Michael 2006: Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdisziplinärer Projekte. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Grunwald, Armin 2013: Wissenschaftliche Validität als Qualitätsmerkmal der Zukunftsforschung. In: Zeitschrift für Zukunftsforschung, Vol 2, Heft 1, S. 22-33. <http://www.zeitschrift-zukunftsforschung.de/ausgaben/jahrgang-2013/ausgabe-2/3694>, Zugriff am 2.5.2014.
- Häder, Michael 2002: Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hechler, Daniel / Pasternack, Peer 2012: Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Sonderband „die hochschule“. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichung/en/dhs_Sonderband%202012.pdf, Zugriff am 2.5.2014.
- Kocka, Jürgen 1987 (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marien, Michael 2002: Futures studies in the 21st Century: a reality-based view. In: Futures Vol. 34, 3-4, S. 261-281. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001632870100043X>, Zugriff am 2.5.2014.
- Merton, Robert K. 1948: The Self-Fulfilling Prophecy. In: The Antioch Review, Vol. 8, 2, S. 193-210. <http://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Merton.+Self+Fulfilling+Profecy.pdf>, Zugriff am 2.5.2014.
- Nowotny, Helga / Scott, Peter / Gibbons, Michael 2001: Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Olbertz, Jan H. 1998 (Hg.): Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske und Budrich.
- Pasternack, Peer 2005: Politik als Besuch. Ein wissenschaftlicher Feldreport aus Berlin. Bielefeld: Universitätsverlag.
- Pohl, Christian / Hirsch Hadorn, Gertrude 2006: Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung. München: oekom.
- Radinger, Regina / Auer, Christian / Hanika, Alexander / Nitsch, Friedrich / Radax, Wolfgang / Sommer-Binder, Guido 2011: Hochschulprognose 2011. Projektendbericht. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Statistik Austria. http://www.statistik.at/web_de/static/hochschulprognose_2011_063538.pdf, Zugriff am 2.5.2014.
- Rust, Holger 2008: Zukunftstillusionen. Kritik der Trendforschung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, Uwe 2007a: Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 3. Auflage. Weinheim u. München: Juventa.
- Schimank, Uwe 2007b: Soziologische Gegenwartsdiagnosen – Eine Einführung. In: Schimank, Uwe / Volkmann, Ute (Hg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. S. 9-22. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schüll, Elmar / Berner, Heiko 2012: Zukunftsforschung, Kritischer Rationalismus und das Hempel-Oppenheimer-Schema. In: Popp, Reinhold (Hg.): Zukunft und Wissenschaft. Wege und Irrwege der Zukunftsforschung. Berlin u. Heidelberg: Springer.
- Steinmüller Karlheinz 1997: Grundlagen und Methoden der Zukunftsforschung. Szenarien, Delphi, Technikvorschau. Werkstattbericht Bd 21. Gelsenkirchen: Sekretariat für Zukunftsforschung. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/1997_zukunftsforschung_Grundlagen.pdf, Zugriff am 2.5.2014.
- Steinmüller, Karlheinz 2012: Zukunftsforschung in Deutschland – Versuch eines historischen Abrisses (Teil 1). In: Zeitschrift für Zukunftsforschung, Vol 1, Heft 1, S. 6-19. <http://www.zeitschrift-zukunftsforschung.de/ausgaben/2012/1/3411>, Zugriff am 2.5.2014.
- Steinmüller, Karlheinz 2013: Zukunftsforschung in Deutschland – Versuch eines historischen Abrisses (Teil 2). In: Zeitschrift für Zukunftsforschung, Vol 2, Heft 1, S. 5-21. <http://www.zeitschrift-zukunftsforschung.de/ausgaben/jahrgang-2013/ausgabe-2/3699>, Zugriff am 2.5.2014.
- Steinmüller, Karlheinz 2014a: Zukunftsforschung in Deutschland – Versuch eines historischen Abrisses (Teil 3). In: Zeitschrift für Zukunftsforschung, Vol 3, Heft 1, S. 5-24. <http://www.zeitschrift-zukunftsforschung.de/ausgaben/2014/ausgabe-1-2014/3876>, Zugriff am 2.5.2014.
- Steinmüller, Karlheinz 2014b: Modalität. In: Gerhold, Lars / Holtmannspötter, Dirk / Neuhaus, Christian / Schüll, Elmar / Schulz-Montag, Beate / Steinmüller, Karlheinz / Zweck, Axel (Hg.): Standards und Gütekriterien der Zukunftsforschung. Wiesbaden: Springer (im Druck).
- Teichler, Ulrich 2002: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. In: die hochschule, Vol. 1, S. 29-45.

Akademisierungswahn?

Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden
Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung¹

Reinhard Kreckel
Halle (Saale)

1. Bildungskatastrophe und Akademikerschwemme

Vor rund fünfzig Jahren, im Januar und Februar 1964, hat der Heidelberger Pädagoge und Religionsphilosoph Georg Picht in einer stark beachteten Artikelserie in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ das geflügelte Wort von der „*deutschen Bildungskatastrophe*“ lanciert (Picht 1964, 1965). Zu Anfang der sechziger Jahre hatte die Abiturienten- und Studienanfängerquote in der Bundesrepublik Deutschland noch unter zehn Prozent des Altersjahrgangs betragen. Damit lag man deutlich hinter anderen Vergleichsländern zurück, in denen die Bildungsexpansion bereits verstärkt eingesetzt hatte.

Pichts zentrale These von 1964 lautete, dass die Bundesrepublik Deutschland ihre intellektuelle und wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit verlieren werde, wenn ihr Bildungssystem nicht grundlegend reformiert und ihre Akademikerquote nicht nachhaltig erhöht werde. Trotz Pichts bildungsbürgerlichem Gestus war das im Kern eine bildungsökonomische Aussage. Schon sein damaliger Kontrahent, der Tübinger Soziologe Ralf Dahrendorf (1965), hat Pichts latenten Ökonomismus kritisiert und ihm seine eigene Maxime „*Bildung ist Bürgerrecht*“ entgegen gehalten.

¹ überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem vom Zentrum für Sozialforschung Halle am 13.6.2014 veranstalteten Kolloquium zum Gedenken an Burkart Lutz, „Arbeit und Bildung, Arbeit dank Bildung?“

Durch Pichts und Dahrendorfs Interventionen hat die damals einsetzende intensive Bildungsexpansionsphase in Westdeutschland starke Impulse erhalten.

Heute, ziemlich genau ein halbes Jahrhundert, eine deutsche Vereinigung und viele Schul- und Hochschulreformen später, nehmen in Deutschland nicht mehr zehn, sondern rund fünfzig Prozent der altersgleichen Bevölkerung ein Hochschulstudium auf. Das heißt, die hohe Studierquote von heute ist meilenweit von Pichts düsteren Prognosen entfernt. Dennoch meldete sich kürzlich wieder ein politisierender Philosoph medienwirksam zu Wort, dieses Mal der ehemalige Kulturstatsminister und Münchner Professor Julian Nida-Rümelin. Im Jahr 2013 trat Nida-Rümelin (2013a-e) mit seiner These vom deutschen „*Akademisierungswahn*“ an die Öffentlichkeit,² und er warnte vor einem neuen „*Bildungsnotstand*“. Dieses Mal galt die Klage allerdings nicht mehr einem Zuwenig, sondern einem Zuviel an Studierenden in Deutschland.

Ganz ähnlich wie sein Vorgänger Georg Picht geht auch Nida-Rümelin von einem umfassenden, von Wilhelm von Humboldt inspirierten humanistischen Bildungsideal aus und lehnt primär instrumentell ausgerichtete Ausbildungskonzepte ab, insbesondere die von der OECD propagierte Idee der Verallgemeinerung von „*tertiärer Bildung für Jedermann*“ (vgl. OECD 1998, 2013; Trow 1970, 2006). Dennoch geht es auch ihm mit seiner Akademisierungswahn-These letztlich um eine ökonomische Existenzfrage: Nida-Rümelin argumentiert nämlich, Deutschlands eigentliche wirtschaftliche Stärke sei das duale Bildungssystem. Das könne aber „*nur funktionieren, wenn die Mehrzahl eines Jahrgangs in die berufliche Bildung geht, nicht eine kleine Minderheit*“. Er sagt:

„Wir werden bald 60 Prozent Studienberechtigte pro Jahrgang haben, in manchen Städten liegen wir schon bei 70 Prozent. (...) Wir gefährden den Kern des deutschen Wirtschaftsmodells, die auf exzellenten Qualifikationen begründeten mittelständischen Unternehmen, die auf dem Weltmarkt mitspielen können.“

Deshalb fordert er: „Wir müssen den Akademisierungswahn stoppen“ (Nida-Rümelin 2013c), und er warnt: „Wir wracken das duale System ab, wenn sich dieser Trend fortsetzt“ (ders. 2013e).

Nida-Rümelins zugespitzte Aussage ist auf lebhaftere öffentliche Kritik gestoßen, an der sich sogar die Bundesbildungsministerin Johanna Wan-

² Wohl unwissentlich erinnert Nida-Rümelin mit dieser Wortwahl an den Titel der Broschüre „*Bildungswahn – Volkstod*“ des strengen Numerus Clausus-Befürworters *Wilhelm Hartnacke*, der von 1933–1935 als Volksbildungsminister in Sachsen amtierte (vgl. Hartnacke 1932).

ka (2013) mit einem dezidierten Plädoyer für die Steigerung der Akademikerquote in Deutschland beteiligt hat. Die statistischen Gegebenheiten selbst, die Nida-Rümelin genannt hat, sind dabei freilich unstrittig: Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes haben im Jahr 2011 erstmals über fünfzig Prozent des Altersjahrganges ein Hochschulstudium aufgenommen, und 2011 ist es in Deutschland auch zum ersten Mal zu einem Gleichstand zwischen Studienanfängerzahl und Neuzugängen zur dualen Berufsbildung gekommen (Stat. Bundesamt 2013: 11; Baethge u.a. 2014: 85). Bevor ich darauf näher eingehe, möchte ich zwei Prämissen setzen:

Erstens sollte man sich bewusst machen, dass die Diskussion nicht neu ist. Schon immer hat es in der deutschen Universitätsgeschichte Debatten über vermeintliche „Akademikerschwemmen“ oder das Entstehen eines „akademischen Proletariats“ gegeben. So hat der Bildungshistoriker Hartmut Titze (1990: 197ff., 291ff.) gezeigt, dass sich in Deutschland vom ausgehenden achtzehnten bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts mindestens vier Perioden identifizieren lassen, in denen die sog. Überfüllung der Universitäten zum Gegenstand heftiger öffentlicher Kontroversen wurde – um die Jahre 1790, 1830, 1890 und 1930.

Wie Titze darlegt, waren bereits seit mindestens zweihundert Jahren die gleichen Argumente geläufig wie heute: Ähnlich wie Nida-Rümelin im Jahr 2013 mit psychologisierender Metaphorik den „Akademisierungswahn stoppen“ möchte und die berufliche Bildung gefährdet sieht, so äußerte zum Beispiel schon der protestantische Prediger Johann Müller im Jahr 1801 im „Neuen Hannöverschen Magazin“, man solle der „Studirsucht des gemeinen Mannes ... Grenzen setzen“. Er schreibt:

„Gewiß ist es doch nicht gut für die Welt und die menschliche Gesellschaft, daß die *vornehmen Stände* sich zu stark *vermehrten*, während die *niedern* sich zu stark *vermindern*. Denn, diese sind eigentlich die Ernährer der ersteren, indem sie entweder die natürlichen Erzeugnisse der Erde durch deren Cultur herbeischaffen, oder auch die rohen Stoffe durch Kunst bearbeiten. (...) Wird nun die Zahl der Gelehrten oder der Halbgelehrten ... zu groß gegen das Verhältniß der Handarbeiter ..., so müssen daraus Mangel, Theuerung und mancherlei Druck entstehen“ (zitiert nach Titze 1990: 199f., 506).

Man sieht also, über zweihundert Jahre hinweg ist das von Nida-Rümelin ebenso wie von Müller verwendete Argumentationsmuster das gleiche geblieben: Es wird eine „Akademikerschwemme“ identifiziert und daraus eine Gefährdung der wirtschaftlichen Ordnung und des gesellschaftlichen Zusammenhalts abgeleitet. Man kann annehmen, dass Menschen, die von der Hochschulexpansion für sich selbst Nachteile erwarten, für derartige Warnungen besonders aufnahmebereit sind – z.B. Steuerzahler, die steigende Bildungsausgaben scheuen, oder Akademiker, die eine erhöhte

Statuskonkurrenz, eine Absenkung von akademischen Standards oder auch einen Prestigeverlust befürchten.

Doch wie dem auch sei, zunächst zu meiner *zweiten* Prämisse: Nida-Rümelin und Müller haben ja nicht nur abschätzig von einem gefährlichen „Akademisierungswahn“ bzw. von einer bedrohlichen „Studiersucht“ gesprochen, sie haben dabei auch unterstellt, dass man die von ihnen kritisierte Bildungsexpansion im Hochschulbereich aktiv „stoppen“ bzw. „begrenzen“ müsse. Wenn man hingegen die Befunde der neueren sozialwissenschaftlichen Bildungs- und Hochschulforschung zur Kenntnis nimmt, muss man davon ausgehen, dass die Hochschulexpansion nicht einfach aufgehalten, sondern allenfalls gestaltet werden kann.

Wie beispielsweise Meyer/Schofer (2005) oder Reisz/Stock (2007; 2011) anhand detaillierter hochschulstatistischer Auswertungen zeigen konnten, ist die Hochschulexpansion spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ein in allen fortgeschrittenen Ländern der Erde beschleunigt auftretender Prozess, der allerdings von Ort zu Ort mit unterschiedlicher Geschwindigkeit verläuft. Lediglich in einigen autokratisch verfassten Staaten, die keine Bildungsfreiheit kennen, hat man versucht, die Bildungsexpansion zu stoppen, z.B. in NS-Deutschland seit 1933,³ in China nach der Kulturrevolution von 1966 oder in der DDR ab 1971. Das ist jedoch nirgendwo dauerhaft gelungen, und überall ist es später zu Aufholprozessen gekommen.

Mit anderen Worten, weder die Überfüllungsdiskussionen früherer Jahre noch die heutigen Warnrufe konnten und können an dem säkularen Faktum selbst, an der stetig zunehmenden Bildungspartizipation in allen fortgeschrittenen Ländern, etwas Entscheidendes ändern. Mit einer Hochschulpartizipationsrate deutlich oberhalb der 50%-Marke wird man somit überall rechnen müssen (vgl. Teichler 2014; Baethge u.a. 2014). Es kommt darauf an, sie zu gestalten, nicht sie zu stoppen.

2. Erklärungen

Wie soll man diesen weltweiten Hochschulexpansionsprozess nun sozialwissenschaftlich erklären? Zum einen werden vielfach *humankapitaltheoretisch-funktionalistische* Argumente zur Erklärung herangezogen, die vom zunehmenden Qualifikationsbedarf wissensbasierter Gesellschaften ausgehen und die wachstumsfördernde Wirkung der Hochschulexpansion

³ vgl. dazu das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.4.1933

betonen. Zum anderen gibt es *diffusionstheoretisch-neoinstitutionalistische* Erklärungen, die im Zuge der weltweiten Ausbreitung westlicher Institutionen und Rationalitätsnormen auch eine überall zunehmende Öffnung der Bildungssysteme beobachten.

Schließlich ist drittens auch die These vom relativ autonomen „*Eigenausbau*“ des Hochschulsystems zu nennen, die darauf hinweist, dass in den Hochschulen selbst immer wieder neue Fachdisziplinen und Studienangebote entstehen, die sich ihre Abnehmermärkte selbst schaffen. Man denke nur an die längst vollzogene Akademisierung der vormaligen Volksschullehrer, Sozialfürsorger, Techniker und Bauingenieure oder an die jetzt anstehende akademische Aufwertung der Frühpädagogik und der Pflegeberufe (vgl. dazu Reisz/Stock 2011: 6ff.; Alesi/Teichler 2013: 22ff.).

Alle diese Erklärungen haben m.E. ihre Plausibilität, ohne einander allerdings auszuschließen. Das gilt auch für einen vierten Erklärungsansatz, auf den ich mich jetzt vor allem beziehen möchte, die in der soziologischen Ungleichheitsforschung geläufige *Status Defense-Hypothese*, die auf Raymond Boudon (1971) und John Goldthorpe (1996) sowie auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu (1979) zurückgeht (vgl. dazu Müller 1998; Vester 2006). Sie besagt im Kern, dass die zunächst nur allmählich, dann immer stärker einsetzende rechtliche und soziale Öffnung des Bildungssystems dazu führt, dass die Kinder aus mittleren und gehobenen Sozialschichten zunehmend der Konkurrenz von Bildungsaufsteigern aus unteren Schichten ausgesetzt werden. Das führt dazu, dass Mittelschichteltern und ihre Kinder zum Zwecke des Stuserhalts verstärkt den Erwerb gehobener Bildungsabschlüsse anstreben. Als Folge davon erreichen die Kinder gut situerter und in der Regel auch gut gebildeter Eltern heute nahezu ausnahmslos eine Hochschulzugangsberechtigung, während die in weniger günstigen Soziallagen aufgewachsenen Kinder dahinter zurückbleiben.

Im Ergebnis hat die Bildungsexpansion somit nicht, wie früher vielfach erwartet, zu einer Beendigung der sozialen Selektivität des Bildungssystems geführt, sondern sogar zur Verstärkung des Zusammenhanges zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. dazu Becker 2006; Schindler 2014). Der aussagekräftigste empirische Indikator für die Bestimmung von Bildungschancen ist bekanntlich der von den jeweiligen Eltern erreichte Bildungsstand. Die Faustregel lautet dabei: *Je gebildeter die Eltern, desto gebildeter die Kinder* (vgl. z.B. DSW 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Wenn sich das in der Tat so verhält, so muss man nun einen Schritt weiter gehen und fragen, was geschieht, wenn im Lauf der Zeit der Be-

völkerungsanteil von Eltern mit Hochschulabschluss immer mehr zunimmt:⁴ Es kommt dann zwangsläufig zu einer *generationenübergreifenden Bildungsexpansionsspirale*. Denn im Sinne der Status Defense-Hypothese muss man damit rechnen, dass die Kinder der immer zahlreicher werdenden hochgebildeten Eltern zum größten Teil wieder an die Hochschulen streben. Unter dem Strich läuft das dann darauf hinaus: *Je mehr akademisch gebildete Eltern, desto mehr akademisch gebildete Kinder*. Im Umkehrschluss bedeutet das auch weiterhin, dass die realen Bildungschancen für Kinder mit bildungsferner Herkunft ungünstiger bleiben. Allerdings geht deren Bevölkerungsanteil im Zuge der Bildungsexpansion zwangsläufig zurück.

Eine Hauptantriebskraft der Bildungsexpansionsspirale darf dabei nicht übersehen werden, die zunehmende Einbeziehung von *Frauen*: Das heißt, wenn man heute von akademisch gebildeten Eltern spricht, so betrifft das nicht mehr nur die Väter, sondern auch die Mütter. Während zu Pichts und Dahrendorfs Zeiten noch die Norm galt, dass für Töchter ein geringeres Bildungsniveau zum Stuserhalt genügte als für Söhne, so hat sich in den vergangenen Jahrzehnten das Bildungsverhalten und die Berufs- und Karriereorientierung zwischen den Geschlechtern weitgehend angeglichen. Mehr als zweiundfünfzig Prozent der Schulabgänger mit Hochschulreife sind heute in Deutschland Frauen, bei den Absolventen ohne Schulabschluss überwiegen dagegen die Männer. Auf der Ebene des Hochschulzuganges spielt die Geschlechtszugehörigkeit kaum mehr eine Rolle, bei der Fächer- und Berufswahl und den Karrierechancen gibt es hingegen nach wie vor deutliche geschlechtstypische Differenzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Man kann es auch so sagen: Bildung ist im Verlauf der letzten fünfzig Jahre in Deutschland zu einem realen, zunehmend auch einklagbaren Bürgerrecht geworden, das von immer mehr jungen Menschen beiderlei Geschlechts voll ausgeschöpft wird. Das führt zu einem steigenden Andrang an die Hochschulen. Die dahinter stehenden Motive sind vielfältig – sei es Stuserhaltung, persönliches Bildungsstreben, beruflicher Ehrgeiz, äußerer Zwang oder auch bloßer Konformismus. Allerdings gibt es auch gewichtige sachliche Gegebenheiten, die für ein Hochschulstudium sprechen, allen voran das im Durchschnitt geringere Arbeitslosigkeitsrisiko, die besseren Einkommenschancen von Hochschulabsolventen und insgesamt die meritokratische Tendenz, bei der Besetzung von Stellen die

⁴ Allein von 2002 bis 2013 ist der Bevölkerungsanteil der 30-34-Jährigen mit Hochschulabschluss in Deutschland von 24,2% auf 33,1% angestiegen (Eurostat 2014).

jeweils Höherqualifizierten zu bevorzugen (Weber/Weber 2013; Möller 2013; Alesi/Teichler 2013; Reisz/Stock 2013).

Zusammenfassend kann man somit sagen: „Abitur und Studium gelten mittlerweile als normaler Verlauf einer Bildungskarriere“ (Dräger 2013: 45). Ein früheres Ausscheiden aus dem Bildungsprozess wird zunehmend als problematisch und chancenmindernd wahrgenommen. Mit einer Umkehr dieser Entwicklung ist nicht zu rechnen.

3. Drohender Fachkräftemangel

Damit bin ich beim Kern der aktuellen Diskussion angekommen, bei der Diskussion über den befürchteten Fachkräftemangel als Kehrseite der zunehmenden Akademisierung. Sie muss jetzt ernst genommen werden. Denn während in früheren Jahrhunderten die Ängste vor einer drohenden „Akademikerschwemme“ immer eine unverkennbar ideologische, auf die Verteidigung von Privilegien ausgerichtete Stoßrichtung hatten, ist das heute nicht mehr so eindeutig. Die Differenz liegt in den unterschiedlichen Größenordnungen: Vor zweihundert Jahren gab es in Deutschland nur ungefähr 10.000 Studierende, weniger als ein Prozent des Altersjahrganges; mittlerweile sind es rund 2,6 Millionen, etwa fünfzig Prozent der Gleichaltrigen. Damit wird die heutige Sorge realistisch, dass dem dualen Berufsbildungssystem allmählich die Lehrlinge ausgehen könnten.

Burkart Lutz, einer der klarsichtigsten sozialwissenschaftlichen Zeitzeugen der Bildungs- und Hochschulexpansion in Deutschland, hat dieses Problem schon früh gesehen und bereits in den siebziger Jahren eine „massive ‚Abstimmung mit den Füßen‘ gegen berufspraktische Ausbildung“ beobachtet (Lutz 1976b: 33). In den neunziger Jahren hat er dann den Terminus der „*demografischen Falle*“ geprägt, um vor dem durch Geburtenrückgang hervorgerufenen Lehrlings- und Fachkräftemangel zu warnen (Lutz/Wiekert 2008; Wiener 2005). In Analogie dazu und in Anlehnung an Burkart Lutz muss man sich nun fragen, ob das duale System mittlerweile auch in eine „*Akademisierungsfalle*“ zu geraten droht.

In der Tat hat Burkart Lutz selbst bereits Anfang 1990 in der zunehmenden Akademisierung der Bildung ein „dramatisches Risiko für die Zukunft der Facharbeiter“ gesehen. Er stellt dazu lapidar fest:

„Facharbeiter wurden bisher Kinder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe, für die es ein soziales Schicksal war, körperliche Arbeit zu leisten. Das, was man früher so schön ‚Volk‘ nannte, hatte keine Chance, eine höhere Schulbildung zu erwerben. Das war etwas für die Kinder der ‚besseren Stände‘. Und aus dem Volk – ich glaube, das muß man mal ganz hart sagen –, *aus den intelligenten Kindern des Volkes hat die Industrie ihre Facharbeiter rekrutiert*“ (Lutz 1990: 108).

„Was sich heute bereits deutlich abzeichnet, ist doch der Trend, daß ein immer größerer Teil der Kinder mit einem gewissen Leistungspotential und befähigt zu zielstrebigem Arbeiten die zunehmend sich bietenden Möglichkeiten zum Besuch weiterer Schulen wahrnimmt und dann auch studiert. (...) *Facharbeiter zu sein ist heute, wenn man die Chance hat, zu studieren und in einen akademischen Beruf zu gehen, keine ernsthafte Alternative*“ (ebd.).

Gleichzeitig erteilte Lutz aber auch der heute zur Behebung des Facharbeitermangels oft vorgeschlagenen Strategie eine Absage, leistungsschwächere Schulabsolventen oder Studienabbrecher im dualen System besser zu fördern. Er formuliert es so:

„Facharbeiter sind nie irgendwelche ‚schlechteren Schüler‘ gewesen. Deshalb kann man nicht – und da denke ich an Bemühungen in Frankreich wie auch in den USA – aus den Opfern des Bildungssystems, sozusagen aus den Zurückgelassenen, Fußkranken, die neuen Facharbeiter machen wollen. Das halte ich für eine Illusion“ (ebd.: 108f.).

Dann fragt er, was man tun könne, um mit dem geschilderten strukturellen Dilemma umzugehen. Er sagt:

„Es gibt zwei Möglichkeiten. Entweder man lässt das Ding laufen – das wird über kurz oder lang die Voraussetzungen des Industriestandortes Bundesrepublik dramatisch gefährden und damit letztlich auch unseren Wohlstand. Oder man ... muß daran gehen, die realen Bedingungen, die mit Facharbeitertätigkeit verbunden sind, so zu verändern, daß ein intelligenter Mensch, Junge oder Mädchen, ernsthaft sich überlegen kann, ob er – ohne Lebenschancen unwiederbringlich zu verschütten – nicht vielleicht doch lieber eine praktische Ausbildung macht, anstatt auf die höhere Schule zu gehen. Dies wäre in einer Marktwirtschaft (...) die einzig angemessene Antwort auf die Facharbeiterknappheit. Das bedeutet aber natürlich, daß die Privilegien sogenannter geistiger Arbeit, die jahrhundertealt sind (...), daß diese *Privilegien jetzt abgebaut* werden.“

Wenn es eine Ware gibt, bei der offensichtlich die Tendenz zu Überproduktion besteht – und das ist die Ware ‚akademische Ausbildung‘ –, dann müsste in einer Marktwirtschaft der Preis für diese Ware ... sinken. (...) Entsprechend steigt dann (oder könnte angehoben werden) der Preis für die in gewisser Weise komplementäre Ware, nämlich für den Facharbeiter“ (ebda. 109f.).

Diese wenigen Zitate aus dem Jahr 1990 belegen, dass Lutz‘ nüchterner Tatsachenblick schon damals eine klassische soziale Fallenkonstellation identifiziert hat: Entweder man lässt die Dinge einfach laufen, mit gravierenden Folgen, oder man denkt über Alternativen nach. Burkart Lutz selbst hat damals noch auf die „notwendige Aufwertung des Facharbeiters“ (ebd.: 113) als Ausweg aus der Akademisierungsfalle gesetzt. Heute aber hat die junge Generation bereits mit den Füßen anders abgestimmt. Die Mehrzahl der Lutz’schen „intelligenten Kinder des Volkes“ strebt mittlerweile in die Hochschulen, wie es auch in anderen fortgeschrittenen

Ländern üblich ist. Dieser überall zu beobachtende Prozess lässt sich auf absehbare Zeit weder stoppen noch umkehren.

Ich teile deshalb die Einschätzung von Burkart Lutz‘ langjähriger Münchner Kollegin Ingrid Drexel (2012: 42f.), dass das deutsche duale Berufsbildungssystem in seiner bisher bekannten Form an Bedeutung verlieren wird, weil die dafür notwendige Anzahl von gut qualifizierten Auszubildenden einfach nicht mehr vorhanden ist. Das Zusammenwirken von „demografischer Falle“ und „Akademisierungsfalle“ ist dafür zu einschneidend.

4. Duales Studium als Ausweg?

Will man nun nicht den vor allem in den angelsächsischen Ländern eingeschlagenen Weg kopieren und alle anspruchsvolle Berufsausbildung komplett in die Hochschulen verlegen, so bietet sich für Deutschland immerhin eine funktionale Alternative an: Die für das klassische duale Berufsbildungssystem charakteristische Kombination von betriebspraktischer und schulischer Ausbildung kann auf eine höhere Stufe gehoben werden, auf die Ebene des *dualen Studiums*, und damit in den allgemeinen Akademisierungstrend eingebunden werden.

Das Konzept des dualen Studiums, bei dem an zwei Lernorten – im Betrieb und in der Hochschule – aufeinander abgestimmt und in gemeinsamer Verantwortung praktisch und theoretisch ausgebildet wird, wurde bereits in den siebziger Jahren entwickelt, spielte aber lange nur eine sehr marginale Rolle. In letzter Zeit scheint sich das zu ändern. Vor allem Fachhochschulen und private Berufsakademien, außerdem die 2009 gegründete Duale Hochschule Baden-Württemberg, bieten mittlerweile etwa 1.000 praxis- bzw. ausbildungsintegrierende Studiengänge an, die in der Regel eine Doppelqualifikation vermitteln – eine berufspraktische Ausbildung und einen akademischen Erstabschluss (Bachelor oder Diplom). Praxispartner sind dabei bis jetzt vor allem mittlere und größere Unternehmen. Die Zahl der dual Studierenden hat in den letzten Jahren stetig zugenommen und lag 2013 immerhin bei knapp 65.000, das sind rund drei Prozent der Studierenden in Deutschland (vgl. dazu BIBB 2013; Wissenschaftsrat 2013; Baethge u.a. 2014; Krone 2013).

Ein duales Studium kann für Studierende u.a. deshalb attraktiv sein, weil damit in der Regel eine Ausbildungs- oder Praxisvergütung verbunden ist und weil nach Studienabschluss mit der Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb gerechnet werden kann (Wissenschaftsrat 2013: 34f.). Allerdings sind die dualen Studienangebote bisher vor allem auf die Felder Ingenieurwesen, Wirtschaft und Informatik begrenzt, was den

noch immer sehr geringen Prozentsatz von dual Studierenden teilweise erklärt (BIBB 2014: 31f.). Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb eine Ausweitung des dualen Studienangebotes auf weitere Fachgebiete sowie „Organisationsstrukturen, die auch kleinen Betrieben eine Beteiligung an dualen Studienprogrammen erleichtern“ (Wissenschaftsrat 2014: 15).

Zurzeit lässt sich nur spekulieren, ob das duale Hochschulstudium künftig an Bedeutung gewinnen wird und tatsächlich bestimmte Funktionen des traditionellen dualen Berufsbildungssystems übernehmen kann. Eine entscheidende Frage wird dabei sein, wie dringlich das Eigeninteresse der Partnerschaftsunternehmen sein wird, sich im dualen Studium zu engagieren, um geeignete Fachkräfte für sich zu gewinnen, die auf dem herkömmlichen Ausbildungsmarkt nicht mehr zu finden sind.

Ein Ausweg aus der Akademisierungsfalle wäre damit das *Akzeptieren der Akademisierung* und deren intelligente Ausgestaltung. Burkart Lutz hat so etwas bereits 1990 vor Augen gehabt. Wie es dann tatsächlich kommen wird, wird man sehen (vgl. dazu die angedeuteten Alternativszenarien in Severing / Teichler 2013: 15).

5. Rückwirkungen auf das Hochschulsystem

Was bedeutet dies alles nun für die andere Seite des massiven Akademisierungsprozesses, die Hochschulen? Diese müssen die zunehmende Akademisierung der Bevölkerung schon allein deshalb nolens volens akzeptieren, weil sie sie für das eigene Überleben benötigen. Angesichts des wachsenden Andrangs von Studierenden, die einen beruflich verwertbaren Hochschulabschluss anstreben, wird allerdings das alte deutsche Ideal der engen Verbindung von akademischer Forschung und Lehre immer illusorischer, gerade auch für die Universitäten. Die Forschung, die heute mehr denn je als *das* Markenzeichen einer echten Universität angesehen wird, gerät unweigerlich immer mehr in den „Schatten der Lehre“ (Schimank 1995).

Bereits vor rund hundert Jahren ist bekanntlich mit der Schaffung der außeruniversitären Forschungseinrichtungen, der heutigen Max-Planck -, Leibniz-, Helmholtz- und Fraunhofer-Institute, ein Teil der akademischen Forschung aus den deutschen Universitäten ausgewandert. In den frühen siebziger Jahren sind dann – als Reaktion auf die sich intensivierende Bildungsexpansion – die Fachhochschulen geschaffen worden, die vor allem Lehraufgaben übernehmen sollten. Eine wirkliche Entlastung der Universitäten ist damit aber nicht gelungen. Nur rund ein Drittel der Studierenden in Deutschland ist heute an den Fachhochschulen eingeschrieben (Stat. Bundesamt 2013: 6). Diese versuchen mittlerweile zunehmend,

sich ebenfalls als forschende Hochschulen zu etablieren und ein eigenes Promotionsrecht zu erlangen.

Auch der jüngste Versuch, in den Universitäten selbst die „Spreu vom Weizen“ zu trennen, indem man in den ersten Studienjahren berufsorientierte Bachelor-Studiengänge für alle anbietet und anschließend den Übergang zu den stärker wissenschaftsorientierten Master-Studiengängen selektiv einschränkt, scheint wenig wirksam zu sein. Nach gegenwärtigem Wissensstand streben rund drei Viertel der an Universitäten Studierenden nach dem Bachelor-Abschluss auch ein Master-Studium an (Heine 2012).

In den letzten Jahrzehnten wird nun, mit der rapiden Zunahme von drittmittelfinanzierter Forschung, die Trennung von akademischer Forschung und Lehre innerhalb der Universitäten immer weiter vorangetrieben; denn Drittmittelforscher lehren nur wenig oder gar nicht. Faktisch findet deshalb eine intensive Verbindung von Forschung und Lehre in den Universitäten vornehmlich noch in Sondereinheiten wie Graduiertenschulen und Promotionskollegs oder in den zunehmend gefährdeten „kleinen Fächern“ statt, kaum jedoch im regulären Studienbetrieb der sog. Massenfächer, der von Pflichtmodulen, Leistungspunkten und unablässigen Prüfungen geprägt ist.

Lediglich die noch immer geltende Regel, dass Hochschullehrer über eine eigene Forschungsqualifikation verfügen müssen, sorgt für eine anhaltende Verzahnung von Forschung und Lehre. Aber auch dieses Prinzip kann unterlaufen werden, beispielsweise durch das Aufweichen der Forschungspromotion oder durch den verstärkten Einsatz von prekär beschäftigtem Lehrpersonal ohne Forschungsbezug (vgl. Kreckel 2010, 2012; Kreckel/Zimmermann 2014).

Man sieht, angesichts derartiger Entwicklungen empfiehlt es sich nicht, einer idealisierten Universitätsherrlichkeit der Vergangenheit nachzutruern und einen vermeintlichen „Akademisierungswahn“ stoppen zu wollen. Man muss sich der unabweisbaren Realität der Hochschulexpansion stellen und erkennen, dass vertikale und horizontale Differenzierungen innerhalb des Hochschulsystems unvermeidlich sind.

Literatur

- Alesi, Bettina / Teichler, Ulrich (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: Severing /Teichler (2013), S. 19–39.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Baethge, Martin / Kerst, Christian / Leszczensky, Michael / Wiek, Markus (2014): Neue Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung. In: Studien zum deutschen Innovationssystem 1–2014, S. 41–100 (<http://www.e-fi.de/146.html?&L=>).
- Becker, Rolf (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion. In: Hadjar, A. / Becker, R. (Hg.), Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 27–61.
- Boudon, Raymond (1973): *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Arman Colin.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (2013): *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen*. Bonn: BIBB (<http://www.ausbildungplus.de/html/30.php>).
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Deutsches Studentenwerk (Hg.) (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informations-System*. Bonn-Berlin: BMBF.
- Drexel, Ingrid (2012): *Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung*. In: Kuda u.a. (2012), S. 36–51.
- Eurostat (2014): *Share of young adults having completed tertiary education up to 37%*. News Release 57/2014, 11.04.14 (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/publications/collections/news_releases).
- Frijhoff, Willem (1979): *Surplus ou déficit. Hypothèses sur le nombre réel des étudiants en Allemagne à l'époque moderne (1576 – 1815)*. In: Francia, Bd. 7–1979, S. 173–218.
- Goldthorpe, John H. (1996): *Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persistent inequalities in educational attainment*. In: *British Journal of Sociology* 47, S. 481–501.
- Hartnacke, Wilhelm (1932): *Bildungswahn – Volkstod*. Vortrag gehalten am 17. Februar 1932 in der Universität München für die deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene. München: Lehmann.
- Heine, Christof (2012): *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*. HIS-Forum Hochschule 7/2012 (http://www.dzhw.eu/ab21/pub/index_html?scroll_y=1286&pub_id=1517&query_start=26).
- Ifo-Institut (2013): *Zur Diskussion gestellt. „Akademisierungswahn“: Studieren zu viele?* In: Ifo-Schnelldienst 23/2013, S. 3–24.
- Kreckel, Reinhard (2010): *Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich*. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 235–256.
- Kreckel, Reinhard (2012): *Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen*. In: Huber, N. / Schelling, A. / Hornbostel, S. (Hg.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*. IFQ-Working Paper No. 12/2012. Berlin: IFQ, S. 141–160.
- Kreckel, Reinhard / Zimmermann, Karin (2014): *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

- Krone, Sirikit (2013): Facharbeit – ein Auslaufmodell am deutschen Arbeitsmarkt? (www.bwpat.de/ht2013).
- Kuda, Eva / Strauß, Jürgen / Spöttl, Georg / Kaßemann, Bernd (Hg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA.
- Lutz, Burkart (1976a): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: Mendius, H. G. (Hg.), Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation, Bd. 1, Frankfurt/M.: Aspekte, S. 83–151.
- Lutz, Burkart (1976b): Berufliche Bildung als gesellschaftlicher Fortschritt. In: IG-Metall (Hg.), Krise und Reform der Industriegesellschaft, Frankfurt/M.: EVA, S. 310–316 (abgedruckt in Schader-Stiftung 1997, S. 31–39).
- Lutz, Burkart (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt (M.)/New York: Campus.
- Lutz, Burkart (1990): „... dann wird der Facharbeiter als Sozialfigur nicht überleben“. Interview. In: Süddeutsche Zeitung, Beilage Nr. 38 / 15.02.1990 (abgedruckt in Schader-Stiftung 1997, S. 107–114).
- Lutz, Burkart (1997): Gesellschaftswissenschaftler in der Praxis – sechs Leitsätze. In: Schader-Stiftung (1997), S. 13–19.
- Lutz, Burkart (2008): Aktuelle Strukturen und zu erwartende Entwicklungen von Beschäftigung und Arbeitsmarkt in den neuen Bundesländern und ihre Bedeutung für die Interessenvertretung. Eine Kurz-Expertise für die Otto-Brenner-Stiftung. Halle: ZSH.
- Lutz, Burkart / Wiekert, Ingo (2008): Ostdeutsche Betriebe in der Falle oder im Paradigmenwechsel? In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien, Jg. 1, Heft 2, S. 6–26.
- Meyer, John W. / Schofer, Evan (2005): Universität in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts. In: Die Hochschule 2/2005, S. 81–98.
- Möller, Joachim (2013): Bisher keine Anzeichen einer Überakademisierung. In: Schultz / Hurrelmann (2013), S. 11–15.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, S. 81–112.
- Nida-Rümelin, Julian (2013a): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, Julian (2013b): Der nächste Bildungsnotstand. In: Schultz/ Hurrelmann (2013), S. 216–219.
- Nida-Rümelin, Julian (2013c): Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen. Interview. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung“, 1.9. 2013 (<http://www.faz.net/aktuell/politik/portraits-personalien/im-gespraech-julian-nida-ruemelin-wir-sollten-den-akademisierungswahn-stoppen-12554497-b1.html>).
- Nida-Rümelin, Julian (2013d): Bildung taugt nicht für Selektion. Interview in Erziehung & Wissenschaft, Heft 11/2013 (http://www.gew.de/Bildung_taugt_nicht_fuer_Selektion.html).
- Nida-Rümelin, Julian (2013e): Wir wracken das duale System ab. Interview in ZEIT ONLINE, 16.10.2013 (<http://www.zeit.de/studium/hochschule/2013-10/julian-nida-ruemelin-akademisierung>).
- OECD (1998): Redefining Tertiary Education. Paris: OECD.
- OECD (2013): Education at a Glance 2013. OECD Indicators. Paris: OECD.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg i. Br.: Walter-Verlag.

- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. 2., erw. Auflage. Stuttgart: DTV.
- Schultz, Tanjev / Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2013). Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Severing, Eckart / Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2007): Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000). Bonn: Lemmens.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2011): Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. HoF-Arbeitsbericht 6-11. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2013): Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 16, S. 137–156.
- Schader-Stiftung (Hg.) (1997): Schaderpreis 1997 Burkart Lutz. Darmstadt: Schader-Stiftung.
- Schindler, Steffen (2014): Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusion und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt / New York: Campus.
- Statistisches Bundesamt (2004): Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse. Wintersemester 2004/2005. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse, Wintersemester 2013/2014. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Teichler, Ulrich (2013): Hochschulexpansion – auf dem Weg zur hochqualifizierten Gesellschaft. In: Schultz / Hurrelmann, S. 30–41.
- Titze, Hartmut (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trow, Martin (1970): Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. In: Daedalus, Bd. 90, S. 1–42.
- Trow, Martin (2006): Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Forest, James J. F./Altbach, Philip G. (Hg.), International Handbook of Higher Education, Bd. 1, New York: Springer, S. 243–280.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz: UVK, S. 13–54.
- Wanka, Johanna (2013): Auf jeden kommt es an. In: Ifo-Schnelldienst 23-2013, S. 3–6.
- Weber, Brigitte / Weber, Enzo (2013): Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. IAB-Kurzbericht 4/2013 (www.iab.de/194/section.aspx/Publikation/k130221302).
- Wiener, Bettina (2005): Wird die „demografische Falle“ zum Cassandra-Ruf? In: Wiekert, Ingo (Hg.), Zehn aus Achtzig. Burkart Lutz zum 80. Berlin: Berliner Debatte, S. 47–75.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier (http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pressemitteilungen/2013/nummer_31_vom_28_oktober_2013.html).

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (<http://www.wissenschaftsrat.de/index.php?id=1223&=>).

Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen

Veit Larmann
Hamburg

Das Hochschulfeld ist seit Anfang der 1990er Jahre durch umfangreiche rechtliche Reformen und das Auftauchen neuer Akteure, z.B. die Akkreditierungs- oder Ranking-Agenturen, deutlich wettbewerblicher geworden. Dem stehen ebenso wachsende Ansprüche und Herausforderungen gegenüber, die insbesondere durch die fortgesetzte Unterfinanzierung der Hochschulen, die steigenden Anforderungen an das eigene Personal und die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft induziert sind. Manch eine/r mag bei der Einwerbung von Drittmitteln oder der Kofinanzierung von Deutschlandstipendien auch handfeste Ansprüche der Wirtschaft vernehmen. Hochschulen bewegen sich also in zunehmend schwierigen Kontexten.

Vergessen wird bei dieser Debatte meist, dass die in den letzten Jahrzehnten neu gegründeten Hochschulen in Regionen angesiedelt wurden, deren Strukturschwäche ihnen zur Aufgabe werden sollte und die sie in einem verwettbewerlichten Hochschulsystem deutlich benachteiligt. Sie sollten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung ihrer Region leisten. Die durchgeführte Untersuchung zeigt jedoch, dass die Verwettbewerblichung des Hochschulsystems die Entwicklung einer schwachen Hochschulregion deutlich erschwert und plädiert für eine „Verrechnung“ dieser Aufgabe in der Ausgestaltung der Hochschulsteuerung.¹

Dieses Paper ruft zunächst die Phase der Regionalisierung der Hochschulen sowie die regionalpolitischen Erwartungen an Hochschulen in Erinnerung. Dann werden die in der (auch internationalen) Forschung dokumentierten Besonderheiten von kleinen Hochschulen in strukturschwachen Lagen aufgezeigt. Beispiele aus vier Fallstudien dieses Hochschultyps leuchten die Problemlagen in deutschen Regionen aus und zeigen einige Lösungsstrategien der untersuchten Fachhochschulen. Das

¹ Dieses Paper ist eine Zusammenfassung der im August 2013 erschienenen Dissertationsschrift „Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen. Fallstudien aus Perspektive des Ressourcenabhängigkeitsansatzes“ (Larmann 2013).

Forschungsinteresse wird dabei durch die Frage umrissen, wie diese jungen, kleinen Hochschulen in einem verwettbewerblichten Hochschulsystem bestehen können und welche Strategien sie dabei entwickeln.

Die Regionalisierung der Hochschulen

In der ersten Hälfte der 1960er Jahre wurde mit der Erweiterung bestehender und dem Bau neuer Universitäten in bis dato hochschulfreien Regionen auf die wachsende Studierendenzahl reagiert. In der zweiten Hälfte dieses Jahrzehnts kam der Wunsch hinzu, über die Regionalisierung auch neue Studierende zu gewinnen. Weil an den neuen Standorten nun nicht mehr das ganze universitäre Spektrum angeboten wurde, entstand hierdurch faktisch eine erste Differenzierung des Hochschulsystems (Webler 1986). Auf eine so auch international geführte Diskussion um eine weitere Differenzierung des Hochschulsystems (Teichler 2008; Neave/Rhoades 1988: 213) folgte 1968 ein Beschluss der Kultusministerkonferenz über die Gründung von Fachhochschulen (Teichler 1996: 121). Bis in die 1970er Jahre fanden somit bereits eine Expansion, eine Regionalisierung und eine Differenzierung des Hochschulsystems statt. Seither wurden zahlreiche Neugründungen von Fachhochschulen in der Fläche vorgenommen – zuletzt in den 1990er Jahren verstärkt in Bayern und in den 2010er Jahren verstärkt in Nordrhein-Westfalen.

Ein Hochschulstandort zu werden bedeutet für eine Stadt und ihre Region ökonomische Vorteile: Die Hochschule ist ein großer Arbeitgeber, dessen Angestellte und Studierendenschaft Ausgaben des täglichen Lebens in der Region tätigen (Buck-Bechler 1999) und etliche Folgeeinrichtungen und Investitionen in die Verkehrsinfrastruktur nach sich ziehen (Becker/Heinemann-Knoch/Weeber 1976). Die regionale Wirtschaft kann die Hochschule sowohl als Technologie- und Innovations- wie auch als Humankapitallieferanten nutzen (Grubb 2003).

Zur Beschreibung der technologischen Zusammenarbeit wurden in den 1990er Jahren verschiedene wissenssoziologische Modelle entwickelt, wie das der mode 2-Wissensproduktion (Gibbons u.a. 1994), der triple helix (Etzkowitz/Leydesdorff 1997) oder der Lernenden Region. Zudem wurde der steuerungspolitische Begriff des „Dritten Auftrags“ eingeführt. In den 1990er Jahren bezog sich der Dritte Auftrag noch primär auf regionale Forschungsk Kooperationen, mittlerweile wird er jedoch weiter gefasst und verweist auch auf regionale gesellschaftspolitische Verpflichtungen der Hochschule.

Diese nicht-ökonomische regionale Wirksamwerdung der Hochschule – sei es durch soziale oder künstlerische Projekte der Studierenden und

Lehrenden oder die Öffnung der Angebote der Hochschule für Bürger aus der Region – lässt sich jedoch nur schwer empirisch fassen und ist in der Hochschulforschung bislang kaum aufgearbeitet (Bromley 2006; Larédo 2007; Goddard/Puukka 2010). Unbestritten scheint jedoch zu sein, dass durch eine Hochschule das Bildungsniveau in der Hochschulregion insgesamt steigt (Flöther/Kooij 2012).

Forschung zu den Besonderheiten kleiner regionaler Hochschulen

Sowohl die geringe Organisationsgröße als auch die abgeschiedene Lage einer Hochschule haben für deren Betrieb einige Konsequenzen, die hier nun zunächst anhand der Literatur dargestellt werden sollen. Weil die Literaturlage sehr unbefriedigend ist, wird auch auf Publikationen zurückgegriffen, die Aussagen über Universitäten fällen und nicht nur explizit über Fachhochschulen. Dass es sich dabei um sehr unterschiedliche Institutionentypen handelt, sollte bei der Einordnung von Forschungsergebnissen immer bedacht werden (Birnbaum 1988: 54, 75).

Cameron und Tschirhart (1992) untersuchen die Reaktionen von Hochschulen in Regionen industriellen Niedergangs und zeigen, dass Hochschulleitungen unter solchen Umständen meist konservativ reagieren, von allen Bereichen der Hochschule Sparanstrengungen verlangen und bestenfalls bei der Landesregierung Lobbying unternehmen. Es gelingt ihnen hingegen kaum, offensiv auf die Herausforderungen zuzugehen und ihre Hochschule entsprechend zu reformieren – wodurch auch erhöhte Ausgaben in wichtigen Kernbereichen der Hochschule notwendig werden könnten. Unter dem Stress einer niedergehenden Region entscheiden Hochschulleitungen zunehmend top-down, was den Autorinnen zufolge jedoch ineffektiver sei, als Entscheidungen auf partizipativ-politischem Wege herbeizuführen. Durch solche partizipativ-politische Entscheidungsverfahren können mehr Informationen in Entscheidungsprozesse einfließen.

Für die hier besonders interessierenden kleinen Hochschulen dürfte es hingegen einfacher sein, in derartigen Stresssituationen an einem partizipativ-politischen Entscheidungsstil festzuhalten: An kleinen Hochschulen gibt es weniger Hierarchiestufen (Sporn 1999: 265) und die Entscheidungsfindung kann generell schneller sein, weil die individuellen Beiträge im Entscheidungsverfahren ein relativ hohes Gewicht haben (Olson 1965). Clark (1998: 142) weist zudem darauf hin, dass kleine Einrichtungen leichter zu integrieren sind und so eher als Ganzes aktiv einer Idee nachstreben können. Diese Punkte gelten natürlich auch, wenn der organisationale Stress nicht durch eine zunehmende Strukturschwäche ent-

steht, sondern durch eine landespolitisch vorgenommene Verknappung des Budgets.

Die Reformen des Hochschulsystems und die damit einhergehende Verwettbewerblichung haben sich bislang wenig an den Besonderheiten regionaler Hochschulen orientiert. Conrad und Blackburn (1985) zeigten, dass die üblicherweise bei der Bewertung von Hochschulleistungen herangezogenen Qualitätsindikatoren zwar für die forschungsorientierten Hochschulen verlässliche Ergebnisse liefern, aber bei regional ausgerichteten Hochschulen weitaus weniger Erklärungskraft besitzen, da die Qualität regionaler Hochschulen multidimensionaler und dadurch schwieriger zu bewerten ist.

Die Hochschulforschung hat zwar bereits einige Forschungsergebnisse zum Hochschulpersonal vorlegen können, Distanzen zu zentraleren Orten wurden jedoch – zumindest in Europa – bislang nicht problematisiert. Es gibt jedoch deutliche Hinweise darauf, dass sich die Situation des wissenschaftlichen Personals an peripheren Standorten von jener an zentraleren Orten unterscheidet.

Becher und Trowler (2001: 108f.) argumentieren, dass ländliche Räume weitaus weniger Möglichkeiten des wissenschaftlichen Austauschs mit Kolleg/inn/en bieten als zentralere Orte. Dadurch bestehen an letzteren Wissensvorsprünge und werden Forschungserfolge in diesen engeren Kommunikationszusammenhängen leichter wahrgenommen. Kolleg/inn/en an zentraleren Orten besuchen auch öfter internationale Tagungen (ebd.: 104). Kleine Fachhochschulen können ihren Professor/inn/en bei der Antragstellung und Abwicklung von Forschungsprojekten zudem keine große unterstützende Verwaltungsstruktur bieten – die Antragsfähigkeit von Professor/inn/en an diesen Hochschulen gilt als eingeschränkt (Caniëls/van den Bosch 2011: 280). Zudem ist die enge fachliche Spezialisierung, wie sie für die Forschung vorteilhaft sein mag, Blau (1994: 85) zufolge an kleinen Hochschulen weniger gefragt. Kleine Hochschulen würden bei Berufungen darauf achten, dass die/der Kandidat/in ein möglichst breites inhaltliches Spektrum in der Lehre abdecken könne, weil es eben für jeden Studiengang nur relativ wenige Professuren gebe.

Die Ausrichtung einer Hochschule auf die Region und die Auseinandersetzung mit ihr hat nach Leist (2007) nicht nur Wirkungen auf die Region, sondern auch auf die Hochschule: Diese kann dadurch – auch und gerade in der Forschung – eine Provinzialisierung erfahren. Allerdings ist es gut möglich, dass diese Benachteiligung in der Forschung an Fachhochschulen weniger als Problem empfunden wird: Schlegel (2006) zeigt anhand einer unter niedersächsischen Fachhochschulprofessor/inn/en durchgeführten Erhebung, dass sich deren Selbstwahrnehmung bis dato

eher über die Lehre und über die Möglichkeit, Nebentätigkeiten aufzunehmen, definiert. Allerdings dürfte die Forschung seit 2003 (Erhebungszeitpunkt) für Fachhochschulprofessor/inn/en wesentlich relevanter geworden sein, weil Fachhochschulen versuchen, den Universitäten im Sinne des *academic bzw. institutional drift* (Neave 1979) immer ähnlicher zu werden.

Auf Seiten der Professor/inn/en, die mit Annahme einer Fachhochschulprofessur oftmals auch gebeten werden, an den Hochschulstandort zu ziehen, sind Lage und Größe der Hochschule bzw. der sie beheimatenden Stadt ebenfalls wichtige Determinanten. Schlegel (2006: 140) zeigte in ihrer Studie, dass die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf einen wichtigen Beweggrund für die Bewerbung um eine Fachhochschulprofessur darstellt (vgl. Clark 1987: 187). Die günstigen Immobilienpreise in strukturschwachen Regionen sowie die überschaubare Größe der Hochschulstädte bieten für junge Familien einige Vorteile.

Hannemann (2004) legt für Deutschland dar, dass der Binnenwanderung von Ost nach West in der Nachwendezeit nunmehr eine Binnenwanderung von kleineren dezentraleren Orten hin zu größeren zentraleren folgt. Dadurch wird es für Hochschulen an dezentralen Orten zunehmend schwierig werden, ihre Studienplätze auszulasten. Auch andere Determinanten der Studienentscheidung, wie das Bildungsniveau, die berufliche Stellung der Eltern sowie die Kosten eines Studiums (Deutsches Studentenwerk 2010: 96-98) erschweren die Werbung um Studierende in strukturschwachen Lagen.

Nachdem deutlich wurde, dass Professor/inn/en an den hier interessierenden Hochschulen in der Forschung Einschränkungen hinnehmen müssen, wenden wir nun noch den Blick auf die Unternehmen der Region, die für den Anwendungsbezug einer Fachhochschule eine hohe Bedeutung haben dürften.² Verschiedene Autoren³ weisen darauf hin, dass Forschungsk Kooperationen mit Hochschulen für Unternehmen vornehmlich dann lohnend sind, wenn sie selbst über eine eigene Forschungsabteilung verfügen und somit wissenschaftlich kodierte Forschungsergebnisse gut verarbeiten können. Derartige Unternehmen stellen in strukturschwachen Regionen aber eine Seltenheit dar (Kreuels/Stenke 2012). Chancen für

² Der Konjunktiv wird hier gewählt, weil die plausible Annahme, dass regionale Unternehmen für den Anwendungsbezug einer Fachhochschule eine hohe Bedeutung haben, nach Kenntnis des Autors noch nicht empirisch belegt wurde.

³ Fairweather (1988: 25-40); Kulicke/Stahlecker (2004); Caniels/van den Bosch (2011); Rutten/Boekema (2009: 773f.)

die hier im Fokus stehenden Hochschulen könnten jedoch in jenen Branchen (bspw. Handel und Dienstleistungen) liegen, die von Hochschulprofessor/innen traditionell weniger Forschungsergebnisse, sondern eher Beratungsleistungen beziehen (Fairweather 1988: 25). An dieser Stelle – und über den grundsätzlich vorhandenen Imagegewinn einer Region durch ihre Hochschule hinaus – können positive Einflüsse auf die regionale Wirtschaft ergehen, wenn entsprechende Branchen in der umgebenden strukturschwachen Region vorhanden sind.

Die Wirtschaftsstruktur der Hochschulregion beeinflusst auch den Berufseinstieg der Studierenden: Sind wenige Unternehmen in der Region, wird die Hochschule auch weniger als Humankapitallieferant angefragt, denn Arbeitgeber bevorzugen meist Absolvent/inn/en aus der Region des Unternehmensstandortes. Für die Studierenden an den hier betrachteten Hochschulen interessieren sich also vermutlich seltener Unternehmen, die Stipendien oder Prämien für Abschlussarbeiten vergeben. Auch Unternehmen, die sich über die Mitarbeit im Hochschulrat oder Förderverein mit Legitimität versorgen wollen, dürften hier schwieriger zu finden sein.

Die Literatursichtung hat gezeigt, dass kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen besondere Eigenschaften aufweisen, die sie in einem verwettbewerblichten Hochschulsystem benachteiligen. Es wurde aber auch deutlich, dass sie durch ihre geringe Größe leichter konservative top-down zugunsten von partizipativen Entscheidungsverfahren vermeiden können, sodass auch in Stresssituationen noch viele Umweltinformationen in die Entscheidungsverfahren einfließen können. Die Betrachtung dieses Hochschultyps anhand von Fallstudien kann somit auch Auskünfte darüber geben, welche Strategien Hochschulen in einem Wettbewerbsarrangement entwickeln.

Fallstudien

Kleine Hochschulen werden in der Literatur unterschiedlich definiert. Bei Cameron/Tschirhart (1992) haben kleine Hochschulen 200 bis 2.500 Studierende, bei Clark (1998) haben kleine bis mittlere Universitäten 6.000 bis 13.000 Studierende. Um eine für deutsche Verhältnisse nützliche Definition zu finden, wurde eine Größensortierung aller „unspezialisierten“ Fachhochschulen vorgenommen (d.h. öffentlich finanziert und mindestens zwei Fachbereiche).

So entstand eine auf Basis der Studierendenzahl vom WS 2007 „von groß nach klein“ geordnete Liste von der Fachhochschule Köln (ca. 16.000 Studierende) bis zur Fachhochschule Westküste (ca. 1.000 Studierende). Das unterste Quartil der kleinen Hochschulen endet bei 2.800 Stu-

dierenden. Somit wird in dieser Studie Hochschulen das Attribut „klein“ zugeschrieben, wenn sie 2.800 oder weniger Studierende haben (vgl. Larman 2013: 5). Ausgewählt wurden vier geographisch stark abgelegene Hochschulen in strukturschwachen Regionen und hier entsprechend ihrer Lage anonymisiert als Ostland-, Nordsee-, Ostsee- und Westland-Hochschule betitelt.

Im folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse kurz dargestellt – insbesondere im Hinblick auf die Strategien der Hochschulen, mit denen sie ihren Haushaltsbedarf, den Personalbedarf sowie den Bedarf an Studierenden und Praxispartnern absichern. Das methodische Vorgehen kann hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden (vgl. aber ebd.: 106ff.).

Bezogen auf den Haushaltsbedarf der Hochschulen zeigt die Analyse der Fallstudien, dass die interviewten Hochschulleitungen die engen finanziellen Möglichkeiten ihres Bundeslandes in ihre strategischen Überlegungen einbeziehen, d.h. Forderungen nach finanziellen Zuweisungen werden nur zurückhaltend artikuliert, wenn das Bundesland für „arm“ gehalten wird.⁴ An allen Fallstudienhochschulen zeigte sich, dass intensive Kontakte zu politischen Entscheidungsträgern aufgebaut werden, um einerseits die in einer abgelegenen Region immer „gefährdete Sichtbarkeit der Hochschule“ zu erhöhen, und andererseits, damit die Hochschulleitungen frühzeitig in die zu erwartenden Landeszuweisungen Einblick erhalten und gegebenenfalls selbst noch auf die Modalitäten der Haushaltsplanungen einwirken können.

Für eine Fallstudienhochschule, die in einem wohlhabenden Bundesland liegt, ist dieses Netzwerk darüber hinaus noch notwendig, damit sie im Vorfeld einer Landtagswahl zusätzliche finanzielle Mittel erhalten kann, die in diesem Bundesland üblicherweise vor der Landtagswahl „in der Fläche“ verteilt werden. In diesem Moment steht die Hochschule in Konkurrenz zu anderen öffentlichen Einrichtungen (Museen, Sporteinrichtungen etc.), die die Regierungspartei ebenfalls mit der in Wahlkampfzeiten gewünschten medialen Aufmerksamkeit versorgen könnten.

Die beschriebenen Kontakte und Netzwerke in die Landesregierung haben jedoch keinen entscheidenden Einfluss auf die Wahl oder Wiederwahl eines Leitungsmitglieds der Hochschule: Für die Wahl ist es – anders als es das Modell der „gestärkten Hochschulleitung“ vielleicht erwarten ließe – nicht wichtig, dass ein/e Kandidat/in für das Leitungsam

⁴ Anführungszeichen zeigen im folgenden an, dass es sich hier um die Wortwahl einer/eines Interviewpartner/s/in handelt.

die finanziellen Möglichkeiten der Hochschule sichert. Vielmehr wird von ihr/ihm erwartet, dass sie/er die Hochschule „intern befrieden“ kann, d.h. dass die unter Kolleg/inn/en tendenziell bestehende Zwietracht möglichst verringert wird.

Kooperationen mit anderen Landeshochschulen werden in Bezug auf den Haushalt grundsätzlich nicht unternommen. Vielmehr deuten die Interviewpartner an, dass Kooperationen mit Hochschulen anderer Bundesländer in vielfältiger Hinsicht meist einfacher sind.

An allen vier untersuchten Hochschulen wird die Sorge artikuliert, dass man einer anderen Landeshochschule als Außenstelle zugeschlagen werden könnte. Drei der Fallstudienhochschulen mussten bereits eine Beschneidung durch das Land hinnehmen, indem sie einen Fachbereich oder einen Studiengang an eine andere Landeshochschule abgeben mussten. Die Angst vor weiteren Verlusten leitet daher viele Strategien der Fallstudienhochschulen an: Die Ostland-Hochschule kommt den um Sparpotential bemühten Parlamentariern entgegen, indem sie sich verstärkt um Drittmittel bemüht und selbst Kürzungsvorschläge unterbreitet. Darüber hinaus wirbt sie um Fürsprecher in der Politik.

Die Nordsee-Hochschule versucht, sich über Projekte und Kooperationen stärker in der Region zu verwurzeln, und verweist gegenüber der Politik auf geschaffene Arbeitsplätze und das gestiegene wissenschaftliche Image der Region. Die Ostsee-Hochschule geht Kooperationen mit Unternehmen ein, an denen die Landesregierung ein hohes Interesse hat.

An der Westland-Hochschule wiesen die Interviewten zwar nicht auf diesen Zusammenhang hin, aber diese Hochschule scheint mit Unternehmen vor allem mit dem Ziel zu kooperieren, dass die regionalen Unternehmen leichter Personal finden können, denn die Versorgung mit Personal stellt in dieser Region grundsätzlich ein großes Problem dar. Hierdurch ließe sich auch die Bereitschaft regionaler Unternehmen erklären, für die Namensgebung der Hörsäle jährliche Sponsoring-Ausgaben zu tätigen.

An allen Hochschulen dominiert darüber hinaus der Wunsch, die Studierendenzahlen zu erhöhen oder zumindest konstant zu halten. Denn mit dem Wachstum der Hochschule verringert sich tendenziell auch die Gefahr, als Außenstelle einer anderen Hochschule zu enden.

Bedeutsam für die Besetzung von Professuren ist, dass alle Fallstudienhochschulen erst in den frühen 1990er Jahren gegründet wurden. Daher ist deren Ausstattung derzeit noch allgemein gut und wird von den Interviewpartner/innen als attraktiv für Berufungen bewertet. Dennoch zeigt sich bereits, dass die dezentrale Lage der jeweiligen Hochschule bei der Berufung von Professor/inn/en ein gravierendes Problem darstellt:

Die oft zu weiten Entfernungen machen das Pendeln zur Familie unattraktiv, während zugleich die Strukturschwäche der Sitzregion die Arbeitsplatzsuche für eine/n mitziehende/n Lebenspartner/in erschwert. Den Interviewten zufolge lassen sich aus den regionalen Unternehmen kaum Lehrbeauftragte oder berufungsfähige Personen gewinnen.

Überraschenderweise zeigen sich alle Fallstudienhochschulen bei der Besetzung von Professuren zeitlich sehr flexibel: Die verzögerte Besetzung einer Professur ist in wirtschaftlichen Wachstumsphasen legitim, denn die Bewerber/innen/lage ist in Depressionsphasen deutlich besser. Weil kleine Hochschulen generell wenige Professuren haben, will jede Besetzungsentscheidung besonnen getroffen werden: Ein/e Kandidat/in, die/der sich in den Folgejahren hervorragend entwickelt, kann für die Hochschule über 25 Jahre hinweg profilbildend sein oder aber über genau so viele Jahre zu einem schwachen Profil in einem Studien- oder Forschungsbereich führen. Darüber hinaus ermöglicht die verzögerte Besetzung einer Professur an allen Fallstudienhochschulen gern wahrgenommene Einsparpotenziale bei den Personalkosten.

Eine andere strategische Antwort auf die schwierige Personalsituation als die verzögerte Besetzung hat nur die Nordsee-Hochschule entwickelt. Weil es sich als schwierig erwiesen hat, Bewerber/innen in die Hochschulregion zu locken, unterstützt sie bereits in der Region ansässige Hochschulbeschäftigte im Rahmen des Personalentwicklungskonzepts bei der Promotion und beruft sie anschließend auf eine frei werdende Professur bzw. finanziert – wenn nötig – temporär eine zusätzliche Professur aus Rücklagen (siehe Larmann/Matiaske 2012).

Auch bei der Auslastung der Studienplätze zeigen sich an allen Fallstudienhochschulen Gemeinsamkeiten. Grundsätzlich fallen Nachfrageschwankungen bei kleinen Hochschulen mit wenigen Studienangeboten stärker ins Gewicht als bei großen Hochschulen, an denen sich Nachfrageschwankungen gegenseitig ausgleichen können. Eine kleine Hochschule kann jedoch auch schnell auf Nachfrageschwankungen reagieren: Ein Interviewpartner verwies darauf, dass seine Hochschule aufgrund der geringen Größe und somit kurzen Kommunikationswege innerhalb einer Woche einen neuen Studiengang aus der Neukombination bestehender Angebote schaffen könne.

Für alle untersuchten Hochschulen ist die Zahl der eingeschriebenen Studierenden eine wichtige Größe, weil die Hochschulleitungen befürchten, dass eine kleine oder schrumpfende Hochschule Gefahr läuft, ihre Autonomie zu verlieren. In den Interviews zeigte sich die auffällige Neigung der Hochschulen, die Studienplatzzahlen bei jenen Studiengängen, die eine hohe Nachfrage unter den Studierenden haben – ein interviewter

Rektor verwendete das Wort „Marktgängigkeit“ –, stark zu erweitern, auch wenn die Arbeitsmarktakzeptanz der Absolvent/inn/en noch ungeklärt ist. Ein ehemaliger Rektor wies darauf hin, dass die Versuchung für die Hochschulen groß sei, die Ergebnisse entsprechender Absolvent/inn/enbefragungen zu beschönigen oder zu verheimlichen.

Die untersuchten Hochschulen gehen bei ihrer Studierendenwerbung unterschiedliche Wege und verfolgen mit ihr auch noch weitere Ziele: Die Ostland-Hochschule konzentriert sich bei der Werbung insbesondere auf das eigene Bundesland, weil einerseits die verkehrstechnische Anbindung und andererseits die unattraktive Hochschulstadt dagegen sprechen würden, bei überregionalen Bewerber/inne/n sehr erfolgreich zu sein. Allerdings nutzte sie die Möglichkeit, an einem Pilotprojekt im Geo-Marketing teilzunehmen und warb in diesem Zuge in einigen ausgesuchten Nachfrageregionen um Studierende (vgl. Mora 2003; Langer/Stuckrad 2009).

Die Nordsee-Hochschule leidet aus der Erfahrung, einen Fachbereich verloren zu haben, die Notwendigkeit ab, die eigene Hochschulregion stärker durchdringen zu müssen. Sie versucht, diese Durchdringung nicht nur durch zahlreiche Kooperationen mit lokalen Unternehmen und öffentlichen Trägern etc. zu verbessern, sondern auch dadurch, dass sie möglichst viele Schüler/innen aus der eigenen Region für die Nordsee-Hochschule gewinnen möchte.

Die Ostsee-Hochschule wirbt sehr erfolgreich um überregionale und ausländische Studienanfänger/innen. Die Interviewpartner/innen führen diesen Erfolg auf den Ruf der Hochschulregion als Urlaubsziel und auf die guten CHE-Ranking-Ergebnisse zurück. Die demographische Entwicklung der Hochschulregion bereitet den Interviewpartner/innen dieser Hochschule – wie auch jenen der Westland-Hochschule – Sorge. Die Westland-Hochschule hat jedoch weniger den Ruf, in einer Urlaubsregion zu liegen. Neben dem Umstand, dass auch hier um überregionale und ausländische Studienanfänger/innen geworben wird – und dafür auffällig viele Personalstellen geschaffen wurden –, nimmt die Hochschule in einem Verbundprojekt aller Landeshochschulen teil, mit dem in der Studienberatung verhindert werden soll, dass Landeskinder zum Studium in andere Bundesländer abwandern.

In den geführten Interviews konnten relativ wenige Aussagen zu den Praxiskontakten der Fallstudienhochschulen gesammelt werden. Hier wäre ein anderes Forschungsdesign nötig gewesen. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die strukturschwache Region und deren Unternehmen für die Hochschule im Hinblick auf Auftragsforschung kein relevantes Problem darstellen. Die Forschung ist auch an diesen Standorten der-

art spezialisiert, dass Forschungspartner bundesweit gesucht werden müssen. Selbst an der Westland-Hochschule, die in einer relativ starken Industrieregion liegt, werden aus der mittelständisch strukturierten Industrie kaum Forschungsaufträge gewonnen. In den Expert/inn/eninterviews wurde nicht danach gefragt, ob die Professor/inn/en zumindest Beratung für die regionale Industrie tätigen – von sich aus erwähnten die Expert/inn/en die Beratungstätigkeiten kaum. Es ist jedoch sehr gut möglich, dass die individuellen Professor/inn/en diese Beratung vornehmen, ohne dass die interviewten Hochschulleitungen und IHK-Referent/inn/en davon Kenntnis erlangen.

Die Vernetzungsaktivitäten der untersuchten Hochschulen in die Wirtschaft sind vielfältig: An allen Standorten nehmen Professor/innen an den Arbeitskreisen der lokalen IHK teil, an der Ostland-Hochschule erwähnt ein Interviewpartner die Mittelstandsvereinigung der CDU, und die Nordsee-Hochschule pflegt über einen sehr aktiven Förderverein Kontakte in die Wirtschaft. An der Ostsee-Hochschule ist die Hochschule mit Amtsübernahme eines jungen Oberbürgermeisters in das Netzwerk der kommunalen Wirtschaftsakteure aufgenommen worden. Keine/r der Interviewpartner/innen stellte diese Vernetzungsaktivitäten so dar, als seien sie notwendig, um an Forschungs- oder Beratungsaufträge oder an Praktikumsplätze für die Studierenden zu gelangen. Vielmehr liegt der Schluss nahe, dass Vernetzung hergestellt wird, um sich der Politik gegenüber mit Legitimität zu versorgen.

Fazit und Ausblick

Weil kleine Hochschulen offensiver und schneller Entscheidungen treffen und umsetzen können, lassen sich an ihnen gut die Folgen einer wettbewerbligten Hochschulsteuerung beobachten. Sie sind in vielfältiger Hinsicht ein dankbares Forschungsobjekt. Die Realitäten dieser Einrichtungen sind, wie wir gesehen haben, oft weit von jenen Idealen entfernt, die manche/r mit der „Institution Universität“ verbindet. Strategien, wie z.B. Professor/inn/en aus eigenen Hochschulmitarbeiter/inn/en zu entwickeln oder Hörsäle nach den hierfür zahlenden Unternehmen zu benennen, sind an diesen Standorten keine Tabus mehr.

Manche der beobachteten Strategien, wie Studiengänge entsprechend der wants der Studierenden und nicht der needs der Gesellschaft anzubieten (Johnson 2003), sollten jedoch alarmieren. Diese neuen marktgängigen und sich mitunter an Trends ausrichtenden Studiengängen können zwar manche Bewerber/innen dazu bewegen, einen Studienplatz an einer peripheren Hochschule anzunehmen, die Studierenden erschweren sich

durch diese frühe Spezialisierung aber gleichzeitig den Wechsel an eine andere Hochschule oder eine berufliche Weiterentwicklung (Wissenschaftsrat 2010: 46, 68). Das in einigen Bundesländern ausgesprochene Verbot von Doppelangeboten bei den Studiengängen hat diese Entwicklung befördert.

Die untersuchten Hochschulen sind im Wettbewerb benachteiligt. Aufmerksamkeit bei politischen Entscheidungsträger/inne/n zu erzielen ist aus der peripheren Lage heraus sehr aufwändig und stellt für die Hochschulleitungen eine zeitliche Belastung dar. Der hier untersuchte Hochschultyp sollte durch die Landespolitik eine deutlichere Unterstützung im Hinblick auf den möglichen regionalen dritten Auftrag, den diese Hochschulen wahrnehmen können, erhalten (vgl. Pasternack 2007: 436). Für die aus der mangelnden Lagegunst entstehenden Nachteile – insbesondere im Hinblick auf die Einstellung und Beschäftigung von Professor/innen – sollten die Bundesländer für kreative Lösungsstrategien offen sein und diese unterstützen.

Literatur

- Becher, T./Trowler, P., 2001. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* 2. Aufl., Buckingham [u.a.]: Open Univ. Press.
- Becker, R./Heinemann-Knoch, M./Weeber, R., 1976. Zum konsumptiven, kommunikativen und räumlichen Verhalten von Hochschulangehörigen. Analyse der Aktivitäten der Hochschulbevölkerung in Stuttgart. In Dies., hrsg. *Zur Rolle einer Universität in Stadt und Region. Sonderforschungsbereich 63, Hochschulbau Stuttgart. Texte und Daten zur Hochschulplanung*. München: Saur, S. 63–186.
- Birnbaum, R., 1988. *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*, California, London: Jossey-Bass.
- Blau, P.M., 1994. *The Organization of Academic Work*, New Brunswick, N.J.: Transaction.
- Bromley, R., 2006. On and off Campus. *Colleges and Universities as Local Stakeholders. Planning Practice & Research*, 21(1), S. 1–24.
- Buck-Bechler, G., 1999. Hochschule und Region - KönigsKinder oder Partner. Das Beispiel der FH Brandenburg, Wittenberg: Inst. für Hochschulforschung.
- Cameron, K.S./Tschirhart, M., 1992. Postindustrial Environments and Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. *The Journal of Higher Education*, 63(1), S. 87–108.
- Caniëls, M.C.J./van den Bosch, H., 2011. The Role of Higher Education Institutions in Building Regional Innovation Systems. *Papers in Regional Science*, 90(2), S. 271–286.
- Clark, B.R., 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Oxford [u.a.]: Pergamon.
- Clark, B.R., 1987. *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds. A Carnegie Foundation Special Report*, Lawrenceville: Princeton Univ. Press.

- Conrad, C.F./Blackburn, R.T., 1985. Correlates of Departmental Quality in Regional Colleges and Universities. *American Educational Research Journal*, 22(2), S. 279–295.
- Deutsches Studentenwerk, 2010. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn: BMBF.
- Etzkowitz, H./Leydesdorff, L., 1997. A Triple Helix of University - Industry – Government Relations. In *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London [u.a.]: Pinter.
- Fairweather, J., 1988. *Entrepreneurship and Higher Education Lessons for Colleges, Universities, and Industry*, Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Flöther, C./Kooij, R., 2012. Hochschulen als Faktoren im regionalen Standortwettbewerb. *Die Hochschule*, 21(2), S. 65–81.
- Gibbons, M. u. a., 1994. *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London [u.a.]: Sage.
- Goddard, J./Puukka, J., 2010. Universities and Regional Development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, hrsg. *International Encyclopedia of Education*. Amsterdam [u.a.]: Elsevier, S. 390–397.
- Grubb, W.N., 2003. *The Roles of Tertiary Colleges and Institutes. Trade-offs in Restructuring Postsecondary Education*, unveröffentlichtes Manuskript.
- Hannemann, C., 2004. *Marginalisierte Städte. Probleme, Differenzierungen und Chancen ostdeutscher Kleinstädte im Schrumpfungsprozess*, Berlin: BWV.
- Johnson, H., 2003. The Marketing Orientation in Higher Education. The Perspective of Academics about its Impact on their Role. In G. Williams, hrsg. *The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity. The Society for Research into Higher Education and Open Univ. Press Imprint*. Buckingham [u.a.]: Open Univ. Press, S. 142–156.
- Kreuels, B./Stenke, G., 2012. Räumliche Verteilung von FuE in Deutschland. Strukturen und Veränderungen. In *Wissenschaftsstatistik gGmbH im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*, hrsg. *FuE Datenreport 2012. Analysen und Vergleiche*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 17–22.
- Kulicke, M./Stahlecker, T., 2004. *Forschungslandkarte Fachhochschulen. Potenzialstudie*, Bonn, Berlin: BMBF.
- Langer, M./Stuckrad, T. von, 2009. Geomarketing von Hochschulen. Ein neuer Ansatz. In R. Voss, hrsg. *Hochschulmarketing. Wissenschafts- und Hochschulmanagement*. Lohmar [u.a.]: Eul, S. 201–219.
- Larédo, P., 2007. Revisiting the Third Mission of Universities. Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*, 20(4), S. 441–456.
- Larmann, V., 2013. *Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen. Fallstudien aus Perspektive des Ressourcenabhängigkeitsansatzes (Diss)*, Flensburg. Verfügbar über: <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/larmann/>.
- Larmann, V./Matiaska, W., 2012. Von peripheren Hochschulen lernen? Überlegungen zur Personalstrategie von Hochschulen. *Qualität in der Wissenschaft*, 6(4), S. 86–92.
- Leist, J., 2007. External Culture. Its Impact on Rural Community College Presidents. *Community College Journal of Research & Practice*, 31(4), S. 305–325.
- Mora, V.J., 2003. Applications of GIS in Admissions and Targeting Recruiting Efforts. *New Directions for Institutional Research*, 2003(120), S. 15–21.

- Neave, G., 1979. Academic Drift. Some Views from Europe. *Studies in Higher Education*, 4(2), S. 143–159.
- Neave, G./Rhoades, G., 1988. The Academic State in Western Europe. In B. R. Clark, hrsg. *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley [u.a.]: Univ. of Calif. Press, S. 211–270.
- Olson, M., 1965. *The Logic of Collective Action*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Pasternack, P., 2007. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. Die ostdeutschen Hochschulen als Elemente einer Problemlösungskonstellation Ost. In P. Pasternack, hrsg. *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*. Leipzig: Akadem. Verl.-Anst., S. 367–442.
- Rutten, R./Boekema, F., 2009. Universities and Regional Development. Book Review Essay. *Regional Studies*, 43(5), S. 771–775.
- Schlegel, M., 2006. Professoren und Professorinnen an den Fachhochschulen in Niedersachsen. Eine berufssoziologische empirische Untersuchung (Diss), Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Sporn, B., 1999. *Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptation to Socio-economic Environments of US and European Universities*, London [u.a.]: Kingsley.
- Teichler, U., 1996. Diversity in Higher Education in Germany. The Two-Type Structure. In V. L. Meek u. a., hrsg. *The Mockers and the Mocked. Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education. Issues in Higher Education*. Oxford [u.a.]: Pergamon, S. 117–137.
- Teichler, U., 2008. The End of Alternatives to Universities or New Opportunities? In J. S. Taylor u. a., hrsg. *Non-University Higher Education in Europe. Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Springer, S. 1–13.
- Webler, W.-D., 1986. Regionalisierung der Bildungsangebote im tertiären Bereich. In A. Neusel, hrsg. *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität, Umbrüche, Dynamik? Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 179–211.
- Wissenschaftsrat, 2010. *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*, Köln: Wissenschaftsrat.

Wie verändern sich wissenschaftliche Publikationsaktivitäten im Laufe einer akademischen Karriere?

Eine empirische Analyse am Fallbeispiel der Erziehungswissenschaft

Heinke Röbbken
Oldenburg

Die Forschungsproduktivität von Wissenschaftlern¹ ist ein viel beforschtes Thema innerhalb verschiedenster Fachdisziplinen (Hilmer/Hilmer 2011; Röbbken 2011; Rauber/Ursprung 2006). Diese Form der Selbstbeobachtung gewinnt nicht nur vor dem Hintergrund der Einführung neuer Steuerungssysteme mit

leistungsorientierter Mittelvergabe an Hochschulen an Bedeutung. Forschung gehört seit jeher zu den konstitutiven Elementen einer universitären Bildung (Trempp 2005: 339), und sie bestimmt in hohem Maße die akademische Reputation einer wissenschaftlichen Organisation (vgl. Burris 2004) sowie den Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere (vgl. Röbbken 2011). Das Thema Forschungsproduktivität ist daher sowohl für Hochschulen als auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs von hoher Relevanz.

Eine zentrale Herausforderung für wissenschaftliche Disziplinen ist es, ausreichend qualifizierte Nachwuchswissenschaftlerinnen für eine akademische Karriere zu gewinnen. Neben der Quantität stellt sich aber auch die Frage der Qualität. Wie kann es gelingen, jene Bewerber zu berufen, die auf Dauer gute Forschungsleistungen erbringen?

Empirische Befunde belegen, dass insbesondere Geistes- und Sozialwissenschaftler Schwierigkeiten haben, die Qualität von Forschungsleistungen objektiv zu beurteilen (Miller et al. 2005). In Berufungsverfahren von Nachwuchswissenschaftlern stellt sich dieses Problem konkret, weil das zukünftige Potenzial eines Kandidaten auf Basis eines vergleichbar

¹ Im Interesse der Lesbarkeit konnten nicht an allen Stellen des Aufsatzes geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwendet werden. Das männliche Geschlecht steht daher hier und an einigen anderen Stellen für beide Geschlechter.

kurzen Qualifikationsprofils abgeschätzt werden muss (vgl. Long et al. 2009: 234).

Bisherige Befunde aus dem US-amerikanischen Raum deuten darauf hin, dass zur Bestimmung der zukünftigen Forschungsproduktivität sowohl individuelle als auch institutionelle Kriterien herangezogen werden können. So gilt bspw. früher wissenschaftlicher Erfolg als Indikator für zukünftige Forschungsproduktivität (vgl. Levin/Stephan 1991; Ramsden 1994). Auf institutioneller Ebene wird bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Wissenschaftlern häufig das Prestige der Ausbildungsfakultät herangezogen (vgl. Burris 2004; Fox 1983; D'Aveni 1996). Inwieweit solche Ersatzkriterien mit der Forschungsproduktivität in Zusammenhang stehen, ist wichtig zu wissen, um beurteilen zu können, ob derartige Selektionskriterien gerechtfertigt sind oder ob sie auf fehlerhaften Annahmen beruhen (Röbken 2011).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die hier vorgestellte Studie das Ziel, die Forschungsleistungen am Fallbeispiel der Erziehungswissenschaft genauer unter die Lupe zu nehmen. Zunächst wird erfasst, wie sich die durchschnittliche Publikationsaktivität eines Erziehungswissenschaftlers im Laufe einer wissenschaftlichen Karriere entwickelt. Anschließend wird empirisch getestet, welchen Einfluss die wissenschaftlichen Leistungen vor der Berufung, die Reputation der Herkunftsfakultät und die Reputation der berufenden Fakultät auf die Forschungsaktivitäten der Wissenschaftler/innen in verschiedenen Karrierephasen haben. Der Beitrag schließt mit den Implikationen für die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen zur Förderung einer nachhaltigen Publikationskultur an Hochschulen.

1. Forschungsstand zur Forschungsproduktivität

Die Frage, wie sich das Publikationsverhalten im Laufe einer Forscherkarriere entwickelt und welche Faktoren damit im Zusammenhang stehen, ist bereits in vielen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht worden (vgl. Miller et al. 2005; Bedeian et al. 2010). In der wissenschaftssoziologischen Literatur lassen sich individuelle und umweltbezogene Determinanten der Forschungsproduktivität unterscheiden. Auf individueller Ebene wurden in der Vergangenheit am häufigsten die Variablen Alter, Berufungskohorte und Geschlecht in den Blick genommen (vgl. Fox 2005; Rauber/Urspung 2006; Joy 2006).

Das Alter spielt insbesondere in Analysen zur Forschungsproduktivität im Laufe einer Wissenschaftskarriere eine zentrale Rolle (vgl. Lehmann 1953; Reskin 1977). Nach Lehmann (1953) steht das Alter in ei-

nem umgekehrt u-förmigen Zusammenhang zur Qualität und Quantität von Publikationen. Demnach steigt die Produktivität der Wissenschaftlerinnen bis in die späten 30er und frühen 40er Lebensjahre an und fällt danach wieder ab. Als Erklärung für den Produktivitätsrückgang werden verschiedene Ursachen diskutiert, wie z.B. abnehmende Anreize, in das Humankapital zu investieren (vgl. McDowell 1982), eine verminderte intellektuelle Leistungsfähigkeit und Motivation im Alter, eine Umwidmung der Arbeitskraft hin zu weniger forschungsbezogenen Aktivitäten oder eine zu hohe Spezialisierung des Wissenschaftlers auf seinem Gebiet, die einen frischen Blick für neuere Disziplinenentwicklungen behindern kann (vgl. Fox 1983).

Levin/Stephan (1989) liefern drei weitere Erklärungen für den Produktivitätsrückgang eines Wissenschaftlers mit zunehmenden Alter: Aus *psychologischer* Sicht sinke bei Forschern insbesondere dann die Forschungsmotivation, wenn sie im Laufe ihrer Karriere realisieren, dass „they may never become the great disciplinary scholar that was their ideal early in their careers“ (ebd.: 533). Darüber hinaus würden Wissenschaftler mit zunehmendem Alter dazu tendieren, sich mehr für ihre Organisationen als für die Entwicklungen innerhalb ihrer wissenschaftlichen Fachdisziplinen zu interessieren.

In *ökonomischer* Hinsicht veröffentlichen Wissenschaftler, weil damit finanzielle Erträge verbunden sind. Diesen Erträgen stehen aber auch Kosten gegenüber. Mit zunehmenden Alter und einem schrumpfenden Zukunftshorizont steigen die Opportunitätskosten, während der durch Forschungsleistungen zu erwartende Ertrag sinkt. Die Anreize zu publizieren würden damit ebenfalls sinken.

Schließlich lassen sich *soziologische* Erklärungsansätze anführen. Durch Prozesse wie *Accumulative Advantage* oder den Matthäus-Effekt haben danach Wissenschaftler mit zunehmendem Alter unterschiedliche Anreize, in Forschung zu investieren. Forscher, die in frühen Karrierephasen erfolgreich sind, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit weitere Anerkennung ihrer wissenschaftlichen Leistungen erfahren, wodurch sie noch zu höheren Leistungen inzentiviert sind, was sich schließlich in dauerhaft höheren Erfolg niederschlägt (vgl. Kelchtermanns/Veugelers 2011: 299).

Als Konsequenz lassen sich mit zunehmenden Berufsjahren unterschiedliche Produktivitäten beobachten: Einige Wissenschaftler bleiben produktiv oder steigern sogar ihre Produktivität, während andere mangels Erfolg ihre Publikationsleistungen reduzieren oder ganz einstellen. Aus soziologischer Sicht ist also nicht das absolute Alter entscheidend für den Publikationsoutput, sondern die Tatsache, dass sich im Laufe des Alte-

rungsprozesses unterschiedliche Karrierepfade entfalten. Je älter ein Wissenschaftler wird, desto mehr Vergangenheit und Pfadabhängigkeiten hat er akkumuliert, welche wiederum die Ressourcenausstattung und die Anerkennung der wissenschaftlichen Arbeit bedingen.

Neben individuellen Bestimmungsfaktoren der Forschungsproduktivität werden auch die äußeren Rahmenbedingungen eines Forschers zur Erklärung des Publikationsverhaltens in den Blick genommen. Eine weit verbreitete Annahme ist etwa, dass Nachwuchswissenschaftler, die an Einrichtungen mit hoher Forschungsreputation ausgebildet werden, in Zukunft produktiver sind als andere Kandidaten (vgl. Burris 2004; Long et al. 1998). Statushöhere Institutionen können ihre Absolventen mit kulturellem Kapital ausstatten, was zu Prozessen wie „homosozialer Reproduktion“ führen kann (vgl. D’Aveni 1996).

Demnach bevorzugen Fakultätsmitglieder jene Kandidaten, die ihre Ausbildung an statusähnlichen Institutionen absolviert haben. Die Herkunft eines Kandidaten könne insofern für junge Wissenschaftler eine wichtige Signalwirkung haben, die Karriereperspektiven eröffnet und die anschließende Forschungsproduktivität beeinflusst (vgl. Long et al. 1998). Ähnlich geht auch die Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1964) davon aus, dass Bildungseinrichtungen mit hoher Reputation eine Reihe von Vorteilen für die Absolventen bieten, wie z.B. fachliche Qualifikationen, finanzielle Ressourcen oder soziales Kapital in Form von Netzwerken und persönlichen Kontakten.

Neben der Forschungsreputation der Herkunftsfakultät kann auch das Umfeld der rekrutierenden Institution die Forschungsproduktivität beeinflussen (vgl. Long et al. 1998; Röbbken 2011). Aus organisationstheoretischer Perspektive lässt sich dieser Zusammenhang z.B. mit dem Ansatz des Person-Organisations-Fit erklären (vgl. Long et al. 1998). Demnach streben Personen zu solchen Organisationen, von denen sie glauben, dass sie ihren Werten und Normen entsprechen. Organisationen rekrutieren wiederum jene Kandidaten, die die Werte der Organisation widerspiegeln (vgl. Schneider et al. 1995).

Bezogen auf die Forschungsleistung lässt sich argumentieren, dass Bewerber, die ihre Stärke in der Forschungsarbeit sehen, sich eher bei forschungsstarken Institutionen bewerben, denn diese Institutionen bieten typischerweise bessere Möglichkeiten in Form von Ausstattung, Finanzierung, Personal und Austauschmöglichkeiten. Auch hier kommen Effekte wie *Accumulative Advantage* zum Tragen, weil sich für forschungsstarke Nachwuchswissenschaftler/innen durch eine Berufung an eine statushöhere Institution durch entsprechende Ausstattungsvorteile und fach-

liche Unterstützung auch für die Zukunft bessere Möglichkeiten ergeben, produktiv zu sein.

Im Folgenden soll auf Basis eines Samples von Wissenschaftlern/-innen in der Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten die Forschungsproduktivität in unterschiedlichen Karrierephasen untersucht und im Hinblick auf ausgewählte biografische Faktoren analysiert werden. Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen und empirischen Befunde aus anderen Disziplinen (vgl. Joy 2006; Levin/Stephan 1991) ist zu vermuten, dass im Laufe einer wissenschaftlichen Karriere die durchschnittliche Publikationsrate eines Wissenschaftlers abnimmt. Hinsichtlich der Herkunft wird vermutet, dass die Forschungsreputation der Fakultät, an der die Habilitation erlangt wurde, positiv mit dem Publikationsverhalten vor der Berufung assoziiert ist. Hingegen sollte die Forschungsreputation der berufenden Fakultät positiv assoziiert sein mit dem Publikationsverhalten nach der Berufung.

2. Datenbasis und methodisches Vorgehen

Der Datensatz besteht aus Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaften, die zwischen den Jahren 1990 und 2008 berufen worden und noch bis zum Jahr 2008 im Amt gewesen sind. Dieses Zeitfenster wurde gewählt, um genügend Spielraum für die Recherche von frühen Publikationen der Hochschullehrerinnen in der Datenbank FIS Bildung zu haben, die Veröffentlichungen ab dem Jahr 1980 enthält. Damit haben die Kandidaten ein Zeitfenster von mindestens zehn Jahren vor ihrer Berufung gehabt, um zu veröffentlichen.

Um die Hochschullehrerinnen zu identifizieren, wurde eine umfangreiche Internetrecherche an allen deutschen Universitäten durchgeführt. Im Sample sind volle Professuren in erziehungswissenschaftlichen Disziplinen enthalten. Auf diese Weise konnten 472 Hochschullehrer identifiziert werden, darunter 197 Frauen und 275 Männer. Für alle im Sample enthaltenen Hochschullehrer wurden biografische Daten von den Internethomepages erhoben, wie z.B. Alter, Geschlecht, Berufungszeitpunkt und Habilitationsort.

In dieser Untersuchung werden *ausschließlich Zeitschriftenveröffentlichungen* berücksichtigt, weil dies die am meisten verbreitete Publikationsform unter Erziehungswissenschaftlern ist (Kraul et al. 2004: 102). Zur Erfassung der Zeitschriftenpublikationen durch eine Datenbankrecherche bei FIS Bildung wurde ein Softwareprogramm entwickelt, mit dem alle Zeitschriftenpublikationen der ausgewählten Professoren und Professorinnen pro Jahr aus FIS Bildung herausgefiltert werden konnten.

Publikationen, die mit mehreren Autoren verfasst wurden, sind anteilig verrechnet worden. Ein Beitrag mit drei Autoren zählt somit pro Person 0,3 in dem betreffenden Jahr. Auf diese Weise konnten die Publikationsleistungen seit dem Jahr 1980 im Zeitverlauf identifiziert werden.

Vorteile dieser Herangehensweise sind darin zu sehen, dass zum einen eine Vollerhebung realisiert werden konnte und zum anderen durch diese non-reaktive Form der Datenerhebung mit weniger Verzerrungen hinsichtlich der Publikationszahlen zu rechnen ist. Ein Nachteil liegt darin, dass ausschließlich die Anzahl der Zeitschriftenpublikationen berücksichtigt wurde und qualitative Unterschiede dadurch ausgeblendet werden. Durch die ausschließliche Berücksichtigung von Zeitschriftenveröffentlichungen werden zudem andere Formen wissenschaftlicher Arbeiten nicht untersucht, insbesondere Monografien oder Beiträge in Sammelbänden.

Gleichwohl ist davon auszugehen, dass der Kern des wissenschaftlichen Diskurses in wissenschaftlichen Fachzeitschriften diskutiert wird (vgl. Merton 1957). Dementsprechend wird die Forschungsleistung in bibliometrischen Analysen in der Regel über die Beiträge in Zeitschriften operationalisiert (vgl. Levin/Stephan 1991), so dass diese Herangehensweise auch als praktikables Messinstrument für die wissenschaftliche Leistung in der Erziehungswissenschaft zugrunde gelegt wird.

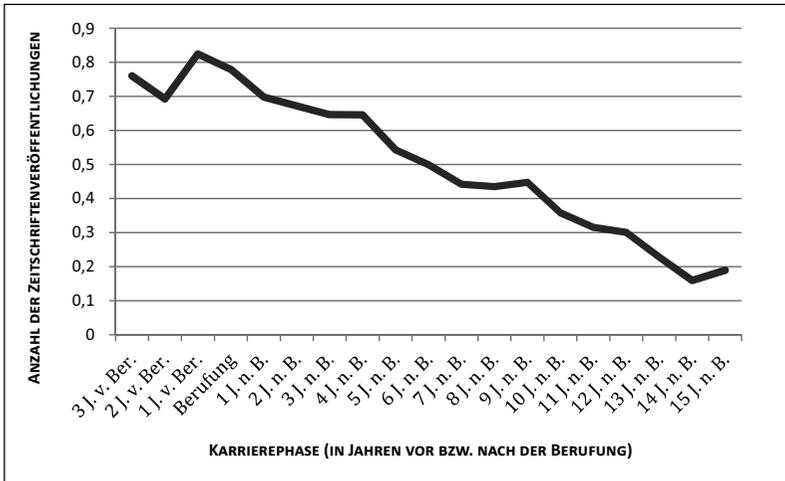
3. Ergebnisse

3.1. Deskriptive Analyse

Zunächst soll die These überprüft werden, ob die Publikationsrate im Laufe einer Wissenschaftlerkarriere abnimmt. Dazu wird die durchschnittliche Anzahl von Zeitschriftenpublikationen im Zeitraum zwischen 3 Jahren vor der Berufung bis hin zu 15 Jahren nach der Berufung analysiert. Die Ergebnisse sind in Übersicht 1 dargestellt.

Die Grafik deutet vor der Berufung zunächst einen steigenden Publikationsoutput an. Die durchschnittliche Anzahl von Zeitschriftenpublikationen erreicht ihren Höhepunkt mit 0,82 Publikationen pro Jahr etwa ein Jahr vor der Berufung. 15 Jahre nach der Berufung liegt Durchschnittswert pro Jahr bei nur noch 0,19 Beiträgen. Insgesamt zeigt sich mit späterer Karrierephase eine deutlich fallende Publikationsleistung unter deutschsprachigen Erziehungswissenschaftlern.

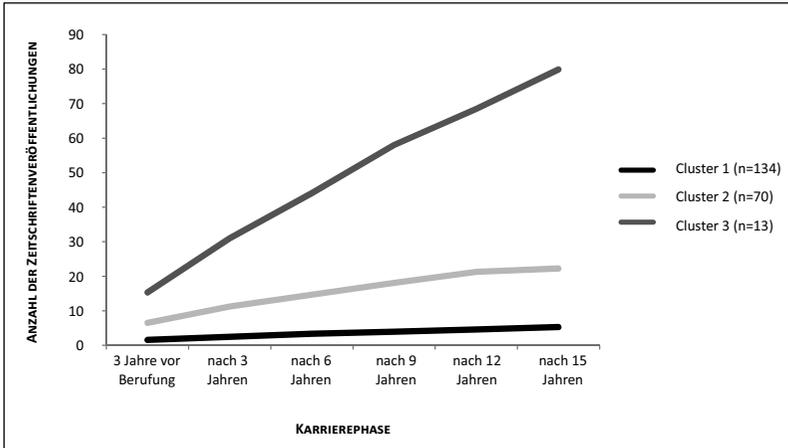
Übersicht 1: Durchschnittliche Anzahl der Zeitschriftenpublikationen im Laufe einer wissenschaftlichen Karriere



In der wissenschaftssoziologischen Literatur wird zudem die These vertreten, dass früher wissenschaftlicher Erfolg noch mehr wissenschaftlichen Erfolg im Zeitverlauf mit sich bringt. In dem von Merton definierten Matthäus-Effekt akkumulieren sich z.B. durch eine bessere Forschungsinfrastruktur, mehr Personalausstattung oder mehr Drittmittel wissenschaftliche Erfolge und führen im Zeitverlauf dazu, dass die Ungleichheiten zwischen überdurchschnittlich produktiven und weniger produktiven Wissenschaftlern noch größer werden. Um diesen Effekt zu testen, wurde mit dem vorhandenen Datensatz zunächst eine 2-Step-Clusteranalyse durchgeführt (vgl. Arminger et al. 1995).

Zur Abgrenzung der Cluster wurden die Zeitschriftenveröffentlichungen in den einzelnen Berufsphasen – angefangen von der Phase drei Jahre vor der Berufung bis hin zur letzten Kategorie 12 bis 15 Jahre nach der Berufung – zugrunde gelegt. In dieser Analyse waren demnach nur noch jene Wissenschaftler enthalten, die über eine Berufserfahrung von mindestens 15 Jahren verfügen. Im Ergebnis konnten drei Cluster identifiziert werden, die sich durch unterschiedliche Forschungsaktivitäten im Zeitverlauf auszeichnen: die Gruppe der durchschnittlichen Publizierer (n= 134), die Gruppe der überdurchschnittlichen Publizierer (n= 70) und die Gruppe der Top-Publizierer (n=13). Für diese drei Gruppen wurden Mittelwertvergleiche für die akkumulierten Publikationszahlen im Zeitverlauf durchgeführt und grafisch abgebildet (Übersicht 2).

Übersicht 2: Durchschnittliche Anzahl der Zeitschriftenpublikationen im Laufe einer wissenschaftlichen Karriere unterteilt nach Clusterzugehörigkeit [~Publikationsdichte]



Diese einfache univariate Analyse deutet darauf hin, dass frühe Unterschiede in der Publikationsproduktivität sich im Zeitverlauf zu größeren Produktivitätsunterschieden ausbauen. Diese drei Cluster starten bereits mit unterschiedlicher Publikationsleistung vor ihrer Berufung: Cluster 1 hat im Durchschnitt vor der Berufung 1,5 Zeitschriftenveröffentlichungen vorzuweisen, wohingegen die Top-Publizierer in Cluster 3 bereits 15,3 Veröffentlichungen in Zeitschriften nachweisen können.

Die mittlere Gruppe hat im Durchschnitt 6,5 Beiträge in den 3 Jahren vor der Berufung publiziert. Im Zeitverlauf wachsen diese Unterschiede weiter an. In den Clustern 1 und 2 vervierfachen sich die akkumulierten Veröffentlichungen bis zum 15. Berufsjahr, während sich die Leistung von Cluster 3 sogar mehr als verfünffacht. Mit dem bereits höheren Ausgangsniveau erreichen die Top-Publizierer im Durchschnitt 79,8 Publikationen nach 15 Jahren, während die durchschnittlichen Publizierer nach 15 Jahren lediglich auf 5,3 Beiträge in Zeitschriften kommen. Die mittlere Gruppe veröffentlicht im Schnitt 22,2 Beiträge nach 15 Berufsjahren. Dies kann als ein Beleg für Merton's Matthäus-Prinzip gedeutet werden.

3.2. Multivariate Analyse

Im Folgenden sollen mögliche Zusammenhänge zwischen den vorgefundenen Publikationsaktivitäten und ausgewählten biografischen Merkma-

len der Wissenschaftlerinnen erfasst werden. Als abhängige Variable wird jeweils die Anzahl der Zeitschriftenpublikationen in den untersuchten Karrierephasen herangezogen. Als unabhängige Variablen wurden einbezogen:

- Jahr der ersten Berufung;
- Geschlecht (0= weiblich, 1= männlich);
- Forschungsreputation der Herkunftsfakultät und der berufenden Fakultät. Diese Variablen wurden aus dem CHE-Forschungsranking gewonnen (CHE 2007). Die Kategorien reichen von 1 (= ausgezeichnete Forschungsreputation) bis hin zu 4 (= schwache Forschungsreputation);
- Publikationsleistung vor der Berufung: Hier wurde die Summe der Publikationen im Zeitraum von 10 Jahren vor der Berufung herangezogen.

Da die abhängigen Variablen Zählvariablen sind und eine negative binomiale Verteilung aufweisen, wurde eine negativ binomiale Regressionsanalyse durchgeführt (Bornmann et al. 2008: 95). Die Ergebnisse sind in Übersicht 3 dargestellt.

Zur Bestimmung der Anpassungsgüte in einer negativ binomialen Regressionsanalyse wird häufig die Abweichung dividiert durch die Anzahl der Freiheitsgrade herangezogen. Werte größer als 1 deuten auf eine Überstreuung hin, Werte unter 1 auf einer Unterstreuung. Insgesamt aber liegen die Werte um den Wert 1 herum, was auf eine recht gute Passung des gewählten Modells deutet. Lediglich im ersten Modell beträgt der Wert 1,499, was aber immer noch als akzeptables Maß gilt (vgl. Cameron/Trivedi 1998).

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen bringen insgesamt nur relativ wenige signifikante Koeffizienten hervor. Im ersten Modell wurde die Anzahl der Veröffentlichungen in den drei Jahren vor der Berufung als abhängige Variable gewählt. Lediglich das Berufungsjahr zeigt einen Einfluss in dem Sinne an, dass ein früheres Berufungsjahr mit einer höheren Anzahl an Zeitschriftenpublikationen vor der Berufung assoziiert ist. Die Koeffizienten lassen sich wie folgt interpretieren (vgl. dazu ausführlicher Gardner et al. 1995). Die abhängige Variable muss als durchschnittliche prozentuale Veränderung aufgefasst werden, die sich wie folgt berechnen lässt: Prozentuale Veränderung der Veröffentlichungen = $100 \times (\exp(\beta) - 1)$, d.h., bei einer Reduktion des Berufungsjahres um ein Jahr erhöht sich die durchschnittliche Anzahl der Zeitschriftenbeiträge vor der Berufung um 5 %.

Übersicht 3: Ergebnisse der negativ binomialen Regressionsanalysen für die Forschungsproduktivität in verschiedenen Karrierephasen

	Abhängige Variablen																	
	1 bis 3 Jahre vor Berufung		1 bis 3 Jahre nach Berufung		4 bis 6 Jahre nach Berufung		7 bis 9 Jahre nach Berufung		10 bis 12 Jahre nach Berufung		13 bis 15 Jahre nach Berufung							
	95% Konfidenzintervall	unterer Wert	oberer Wert	β	unterer Wert	oberer Wert	β	unterer Wert	oberer Wert	β	unterer Wert	oberer Wert						
Berufungsjahrgang	-0,052*	-0,096	-0,007	-0,026	-0,063	0,010	-0,018	-0,067	0,030	-0,057	-0,129	0,015	-0,048	-0,164	0,069	-0,202	-0,438	0,033
Geschlecht	0,077	-0,391	0,546	-0,264	-0,655	0,127	0,030	-0,380	0,441	-0,001	-0,491	0,489	-0,163	-0,732	0,406	-0,106	-0,822	0,610
Reputation des Habilitationsortes	-0,265	-0,568	0,038	-0,060	-0,302	0,182	-0,081	-0,320	0,159	-0,114	-0,404	0,176	0,104	-0,222	0,429	-0,092	-0,503	0,319
Reputation der beruflichen Fakultät	0,141	-0,141	0,422	-0,328**	-0,554	-0,103	-0,231*	-0,461	0,000	-0,222	-0,495	0,050	-0,223	-0,534	0,088	-0,081	-0,467	0,306
Publikationsleistung vor der Berufung				0,117***	0,081	0,152	0,084***	0,046	0,121	0,079***	0,032	0,126	0,116***	0,063	0,169	0,088***	0,035	0,141

* p<0.05

** p<0.01

*** p<0.001

In den ersten 3 Jahren nach der Veröffentlichung scheinen sich 2 Faktoren auf die Publikationsaktivität auszuwirken: Je höher die Forschungsreputation der berufenden Fakultät, desto höher ist auch die Publikationsleistung innerhalb der ersten drei Jahre nach der Berufung. Bei einer Verbesserung der Forschungsreputation um eine Kategorie, erhöht sich die Forschungsleistung um 28 %. Darüber hinaus wirkt sich eine hohe Publikationsleistung vor der Berufung positiv auf die Forschungsproduktivität nach der Berufung aus: Bei einer Erhöhung der Publikationszahl um eine Einheit vor der Berufung, steigt die Publikationsaktivität in Zeitschriften innerhalb der ersten 3 Jahre nach der Berufung um 12,4 %. Weder vor noch nach der Berufung scheint die Forschungsreputation des Habilitationsortes einen Einfluss zu haben.

Die gleichen Faktoren wirken sich auch auf den Zeitraum zwischen vier bis sechs Jahren nach der Berufung aus. Sowohl die Forschungsreputation der berufenden Fakultät als auch die Forschungsleistungen vor der Berufung sind positiv mit der Anzahl der Veröffentlichungen in Zeitschriften in diesem Zeitraum assoziiert. Der Einfluss der Forschungsreputation der berufenden Fakultät scheint allerdings in späteren Karrierephasen an Stärke zu verlieren, weil kein Koeffizient ab dem 7. Berufsjahr mehr signifikant ist. Nur ein Faktor wirkt sich während der gesamten Karrierephasen positiv auf das Publikationsverhalten in Zeitschriften aus: Die Anzahl der Veröffentlichungen vor der Berufung. Dies könnte als Beleg dafür interpretiert werden, dass neben Kontextfaktoren wie Forschungsinfrastruktur und Peer-Einfluss auch die individuelle Motivation eine wichtige Rolle spielt, die sich bereits in frühen Karrierephasen zeigt.

Ein weiterer Aspekt scheint erwähnenswert: Das Geschlecht hat keinen Einfluss auf die Forschungsproduktivität. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Publikationsverhalten in der deutschen Erziehungswissenschaft von vielen anderen wissenschaftlichen Disziplinen, die signifikante Geschlechterdifferenzen aufweisen (vgl. Prpic 2002; Xi/Shauhan 1998). Die insgesamt wenigen signifikanten Variablen deuten u.U. auf einen weiteren Aspekt: Der Forschungsoutput ist durch unbeobachtete Heterogenität bestimmt, d.h. es gibt wichtige Einflussfaktoren, die entweder nicht messbar sind oder nicht im Modell getestet wurden.

4. Diskussion

Ziel dieser Studie war es, die Publikationsaktivitäten im Zeitverlauf von deutschen Erziehungswissenschaftlern in den Blick zu nehmen und darüber hinaus mögliche Einflussfaktoren der Forschungsproduktivität zu erfassen. Die hier aufgeworfenen Fragen sind sowohl für Nachwuchswis-

senschaftler als auch für Fakultäten bei Berufungsverfahren von Interesse.

Nachwuchswissenschaftler dürften sich insbesondere für die durchschnittliche Forschungsproduktivität vor der Berufung interessieren, während für Fakultäten der Einfluss von Selektion und Forschungsumfeld für die zukünftigen Forschungsleistungen der Wissenschaftler von besonderer Bedeutung ist. Die Kenntnis des Zusammenhangs zwischen frühen Publikationen, Forschungsumfeld und späteren Forschungsleistungen ist wichtig, um beurteilen zu können, welche Kriterien bei Berufungsentscheidungen überhaupt zu berücksichtigen sind.

Die Ergebnisse belegen, dass die eigenen akademischen Vorleistungen mit allen späteren Berufsphasen positiv korrelieren. Dieses Ergebnis kann aber auch im Sinne der Accumulative Advantage-Theorie gedeutet werden, die besagt, dass je nachdem, welche Vorleistungen erbracht werden, sich bestimmte Entwicklungspfade für Wissenschaftler ergeben, die den zukünftigen Forschungserfolg positiv oder auch negativ beeinflussen.

Die Forschungsreputation des Habilitationsortes scheint hingegen keinen Einfluss auf die spätere Forschungsproduktivität zu haben. Daraus lässt sich ableiten, dass die Reputation der Herkunftsfakultät bei Berufungsentscheidungen zumindest nicht überbewertet werden sollte (vgl. auch Long et al. 2009: 249).

Das Forschungsumfeld der rekrutierenden Hochschule hingegen hat nur für die ersten Berufsjahre einen positiven Einfluss auf die Forschungsproduktivität. Der positive Zusammenhang zwischen Forschungsumfeld der berufenden Fakultät und Forschungsproduktivität, der zumindest für die ersten sechs Berufsjahre belegt werden konnte, weist auf die Bedeutung von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen im professionellen Umfeld eines Forschers hin, die eventuell noch durch Personalentwicklungsaktivitäten weiter gefördert werden können (vgl. Long et al. 2009).

Wie bei jeder empirischen Studie, so ist auch die vorliegende Untersuchung mit einigen Limitationen behaftet. Durch die ausschließliche Berücksichtigung der Anzahl von Zeitschriftenveröffentlichungen konnte über die Qualität der Beiträge kein Urteil gefällt werden. Darüber hinaus sind in diese Analyse lediglich biografische und organisationsbezogene Faktoren einbezogen worden, die sich leicht über das Internet erheben ließen. Zukünftige Forschungen zur Forschungsproduktivität in der Erziehungswissenschaft sollten neben diesen Variablen noch weitere individuelle und organisatorische Variablen berücksichtigen, wie etwa Motivation, Einstellungen, Forschungsinfrastruktur oder Peer-Einflüsse.

Literatur

- Arminger, G./Clogg, C.C./Sobel, M.E. (1995). *Handbook of Statistical Modeling for the Social and Behavioral Sciences*, Plenum Press, New York.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Bedeian, A. G./Cavazos, D. E./Hunt, J. G./Jauch, L. R. (2010). Doctoral Degree Prestige and the Academic Marketplace: A Study of Career Mobility within the Management Discipline. In: *Academy of Management Learning and Education* 9. Jg., S. 11-25.
- Bornmann, L./Mutz, R./Neuhaus, C./Daniel, H.-D. (2008). Use of citation counts for research evaluation: Standards of good practice for analyzing bibliometric data and presenting and interpreting results. In: *Ethics in Science and Environmental Politics*, 8. Jg., S. 93-102.
- Burris, V. (2004). The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks. In: *American Sociological Review*, 69. Jg., S. 239-264.
- CHE (2007): *Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2007* Erziehungswissenschaft, download unter: www.che.de/downloads/CHE_Forschungsranking_2007_AP_102.pdf
- D'Aveni, R. A. (1996). A Multiple-Constituency, Status-Based Approach to Interorganizational Mobility of Faculty and Input-Output Competition Among Business Schools. In: *Organization Science*, 7. Jg., Nr. 2, S. 166-189.
- Fox, M. F. (2005). Gender, Family Characteristics, and Publication Productivity among Scientists. In: *Social Studies of Science* 35. Jg. Nr. 1, S. 131-150.
- Fox, M.F. (1983). Publication Productivity among Scientists: A Critical Review. In: *Social Studies of Science*, 2. Jg., Nr. 13, S. 285-305.
- Gardner, W./ Mulvey E.P./ Shaw E.C. (1995): Regression. Analyses of Counts and Rates: Poisson, Overdispersed Poisson, and Negative Binomial Models. In: *Psychological Bulletin*, 118(3), S. 392-404.
- Hilmer, M./Hilmer C. E. (2012). Is it where you go or who you know? On the relationship between students, Ph.D. program quality, dissertation advisor prominence, and early career publishing success. In: *Economics of Education Review*, 30. Jg., Nr. 5, S. 991-996
- Joy, S. (2006). What should I be doing and where are they doing it? Scholarly productivity of academic psychologists. In: *Perspectives on Psychological Science*, 1. Jg. S. 346-364.
- Kelchtermans, S./Veugelaers, R. (2011). The great divide in scientific productivity. Why the average scientist does not exist. In: *Industrial and corporate change*, 20. Jg., Nr. 1, S. 295-336.
- Kraul, M./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2004). *Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs*. In R. Tippelt, T. Rauschenbach, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-120.
- Lehmann, H. C. (1953). *Age and Achievement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Levin, S. G./Stephan, P. E. (1989). Age and Research Productivity of Academic Scientists. In: *Research in Higher Education*, 30. Jg. Nr. 5. S. 531-549.
- Levin, S. G./Stephan, P.E. (1991). Research Productivity Over the Life Cycle: Evidence for Academic Scientists. In: *American Economic Review*, 81. Jg., S. 114-132

- Long, R. G./ Crawford, A./ White, M. C./Davis, K. (2009). Determinants of Faculty Research Productivity in Information Systems: An Empirical Analysis of the Impact of Academic Origin and Academic Affiliation. In: *Scientometrics*, 78. Jg., Nr. 2, S. 231-260.
- Long, R. G./Bowers, W. P./Barnett, T./White, M. C. (1998). Research productivity of graduates in management: Effects of academic origin and academic affiliation. In: *Academy of Management Journal*, 41. Jg., Nr. 6, S. 704-714.
- McDowell, J. M. (1982). Obsolescence of Knowledge and Career Publication Profiles: Some Evidence of Differences among Fields in Costs of Interrupted Careers. In: *American Economic Review*, 72. Jg., Nr. 4, S. 752-68.
- Merton, R. K. (1957). Priorities in Scientific Discovery. In: *American Sociological Review*, 22 Jg., Nr. 6, S. 635-659.
- Miller, C. C./Glick, W. H./Cardinal, L. C. (2005). The allocation of prestigious positions in the organizational sciences: Accumulative advantage, sponsored mobility, and contest mobility. In: *Journal of Organizational Behavior*, 26. Jg., S. 489–516.
- Prpic, K. (1996). Characteristics and Determinants of eminent scientists' productivity. In: *Scientometrics*, 36. Jg., Nr. 2, S. 185-206.
- Ramsden, P. (1994). Describing and explaining research productivity. In: *Higher Education*, 28. Jg., S. 207-226.
- Rauber, M./Ursprung, H. (2006). Evaluation of Researchers: A Life Cycle Analysis of German Academic Economists, February, Working Paper at CESifo 1673
- Reskin, B. F. (1977). Scientific Productivity and the Reward Structure of Science. In: *American Sociological Review*, 42. Jg., S. 491-504.
- Röbken, H. (2011). Forschungsproduktivität in der Betriebswirtschaftslehre – eine empirische Analyse von Publikationsaktivitäten vor und nach der Berufung, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Nr. 3, S. 62-81
- Schneider, B./Goldstein, H. W./Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. In: *Personnel Psychology*, 48. Jg., Nr. 4, S. 747-773.
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23. Jg. Nr. 3, S. 339-348.

Tobias Wolbring (Hg.): Fallstricke der Lehrevaluation, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York 2013, ISBN 978-3-593-39961-4, € 39,90.

Lehrveranstaltungsevaluationen bilden seit vielen Jahren ein zentrales Instrument des Qualitätsmanagements und gehören zur etablierten Praxis an deutschen Hochschulen. Die mittlerweile in großem Umfang betriebene Sammlung studentischer Qualitätsbewertungen wird seit den 1990er Jahren zunehmend auch kritisch hinterfragt. An Dynamik gewonnen hat die Thematik durch Forderungen, in stärkerem Maße lehrleistungsabhängige Mittelzuweisungen unter anderem an die Ergebnisse von Lehrveranstaltungsevaluationen zu koppeln.

Es überrascht vor diesem Hintergrund wenig, dass die Frage nach der Datenqualität in den letzten Jahren zu einer Schlüsselfrage im Qualitätsmanagement avancierte und in der Soziologie und Psychologie eine Diskussion über die Grenzen der Messbarkeit „guter Lehre“ in Gang setzte. Tobias Wolbring greift mit seiner Monographie „Fallstricke der Lehrevaluation“, die eine modifizierte Fassung seiner Doktorarbeit darstellt, diesen im deutschsprachigen Raum bisweilen unterentwickelten Diskurs auf und beleuchtet die Validität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen aus einer kausalanalytischen Perspektive. Den Mittelpunkt der Arbeit bilden empirische Analysen, bei denen (1) lehrunabhängige Einflüsse und sachfremde Faktoren, (2) Beurteilungsstandards und (3) Selbstselektionseffekte in studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen in den Blick genommen werden. Die Datenbasis bilden unter anderem Paneldaten, eine Studierendenbefragung und experimentell generierte Daten.

Zunächst arbeitet der Autor den Kausalbegriff anhand einer Gegenüberstellung zweier wissenschaftstheoretischer Paradigmen heraus: den (radikalen) Konstruktivismus und den wissenschaftlichen Realismus. Als theoretische Rahmung für die zu untersuchenden Phänomene erscheint dem Autor ein konstruktivistischer Ansatz wenig geeignet. Der Grund hierfür ist ein Wissenschaftsverständnis, das von der Absenz beobachterunabhängiger Realitäten und objektiver Messungen ausgeht. Ursache-Wirkungs-Beziehungen bleiben aus dieser Perspektive unspezifisch und somit kontingent.

Auf der anderen Seite steht der wissenschaftliche Realismus in der Lesart von Karl Popper. In dessen Rationalitätsprinzip erkennt der Autor

einen geeigneten Ausgangspunkt, um das individuelle Bewertungsverhalten von Studierenden (das Ausfüllen der Fragebögen) als situationsangemessenes Handeln zu konzipieren. Da sich Studierende beim Ausfüllen von Fragebögen typischerweise an unterschiedlichen Aspirationsniveaus orientieren und Entscheidungen anhand von Urteilsheuristiken treffen, sind ihrer Rationalität allerdings Grenzen gesetzt. Aus dem Prinzip der bounded rationality leitet der Autor die Entscheidungsregeln ab, die den nomologischen Kern der Erklärung bilden.

Die praktische und empirische Relevanz der Thematik entfaltet sich in den folgenden Teilen der Arbeit, in denen die „Fallstricke“ der Lehrevaluation auf Basis empirischer Anwendungen herausgearbeitet werden. Die zahlreichen statistischen Zusammenhänge und Teilergebnisse, auf deren Grundlage der Autor seine Argumentation entfaltet, können an dieser Stelle nur in aller Kürze und selektiv wiedergegeben werden.

Das zweite Kapitel widmet sich der Frage der Wirkung lehrunabhängiger Faktoren, wobei der Autor die physische Attraktivität von Lehrenden, studentische Merkmale und die Effekte reziproken Urteilsverhaltens (durch die Notengebung) näher in den Blick nimmt. Er geht dieser Frage auf Basis zweier Teilstudien nach. In der ersten schätzt er die Effekte der Attraktivität auf die studentischen Bewertungen anhand logistischer Regressionsmodelle und Mehrebenenmodellen. Mit Sorgfalt und Akribie wird gezeigt, dass attraktive Lehrende unter Kontrolle von Drittvariablen signifikant bessere Bewertungen erhalten, wobei in besonderer Weise männliche Lehrende von ihrer Attraktivität profitieren. Steigt die Erklärungskraft des Modells unter Einbeziehung von Veranstaltungsmerkmalen nur geringfügig, führt die Aufnahme weiterer studentischer Merkmale in das Modell zu einer deutlichen Verbesserung der Modellgüte. Der hoch signifikante und positive Effekt des Vorinteresses auf die Bewertung entbehrt allerdings nicht einer gewissen Trivialität, untermauert aber zugleich die Kernaussage der Befunde, wonach die Urteile von Studierenden durch Faktoren beeinflusst werden, auf die Lehrenden selbst keinen oder nur wenig Einfluss haben.

In der zweiten Teilstudie analysiert der Autor auf Basis eines experimentellen Designs weitere Einflussgrößen. Die Ergebnisse verdichten die Hinweise darauf, dass die Urteile der Studierenden von exogenen Einflüssen, wie der Durchführung eines schwierigen Tests, abhängen. Die Befunde veranlassen den Autor schließlich zu einem Zwischenfazit, das in Bezug auf die Validität und Fairness von Lehrveranstaltungsevaluationen kritisch ausfällt:

„Messen LVE [Lehrveranstaltungsevaluationen] tatsächlich das, was gemessen werden soll, wenn Einflüsse der Attraktivität, Notengebung

und Testgestaltung vorliegen? Und ist es fair, wenn Dozierende auf Grundlage dieser Qualitätsmaße beurteilt werden, wenn sie manche Einflussfaktoren nicht oder nur bedingt beeinflussen können? Betrachtet man die vorliegenden Befunde, so sind beide Fragen zu verneinen.“ (S. 159)

Der dritte Teil der Monographie beschäftigt sich mit personenspezifischen Beurteilungsstandards. Ausgehend von der Annahme, dass Studierende unterschiedliche Maßstäbe bei der Bewertung der Lehre anlegen, analysiert der Autor das Konstrukt „Urteilsstandards“ auf Basis der Gesamtbewertung und hinsichtlich des Differenzierungsgrades des Urteils. An Brisanz gewinnt das Thema aktuell deshalb, weil anzunehmen ist, dass sich die veränderten Studienstrukturen auf die „Strenge“ oder „Milde“ studentischer Urteile auswirken können.

Der Autor analysiert hierzu die Effekte, die von unterschiedlichen Bildungsaspirationen, Motivationen, Studienkosten sowie Vorkenntnissen und Fähigkeiten auf die Urteilsstrenge ausgehen. Im Ergebnis zeigt sich, dass Studierende, deren Eltern beide über einen Hochschulabschluss verfügen, strengere Standards anwenden als Studierende mit Eltern aus bildungsferneren Schichten. Mit Bourdieu gesprochen, bewegen sich Studierende im Feld „Hochschule“ sicherer und können folglich auch „strenger“ bewerten, wenn sie über entsprechendes kulturelles Kapital verfügen.

Neben der Urteilsstrenge analysiert der Autor, wie heterogen bzw. homogen die Urteile der Studierenden ausfallen und wovon diese Differenziertheit abhängt. Die Validität der Ergebnisse von Lehrevaluationen wäre insbesondere dann massiv in Frage zu stellen, wenn sie vom Differenzierungsvermögen einzelner Urteiler abhängt. Es zeigt sich, dass dies der Fall ist. Hierfür schätzt der Autor die Effekte von studentischen Fähigkeiten, der Motivation und zeitvarianter Einflüsse auf die Urteilsdifferenzierung anhand von Random-Effects- und Fixed-Effects-Modellen. Interessant und als bedeutsam herauszustellen ist das Ergebnis, dass sich mit steigender Häufigkeit der Evaluationen die Differenziertheit des Urteils signifikant verringert, also deutliche Ermüdungseffekte auftreten.

Im vierten Teil der Arbeit richtet sich der Blick auf Effekte der Selbstselektion und des Dropouts. Die Problematik wird bei Lehrveranstaltungsevaluationen in dem Moment virulent, wo sich die Teilnehmerzahl im Verlauf der Veranstaltung durch Fernbleiben reduziert und das Fernbleiben das Ergebnis zielgerichteten Handelns ist. Zum Zeitpunkt der Evaluation wird die Veranstaltung dann aus Sicht einer Hörerschaft bewertet, die sich möglicherweise systematisch von der ursprünglichen Hörerschaft unterscheidet. Sind die Qualitätsurteile der Studierenden durch

Selbstselektionen konfundiert, führt dies in der Konsequenz zu verzerrten Mittelwerten.

Als zentrales Ergebnis arbeitet der Autor heraus, dass der Absentismus bei Studierenden sowohl individuelle als auch strukturelle Ursachen hat und Qualitätsbewertungen aufgrund von Selbstselektionseffekten häufig zu positiv ausfallen. Abschließend versucht der Autor deshalb, den selektionsbedingten Unsicherheiten durch die Anwendung von Gewichtungs- und Imputationsverfahren Herr zu werden – jedoch mit mäßigem Erfolg. Zwar kann gezeigt werden, dass sich die Mittelwerte ungewichteter und korrigierter Ranglisten erheblich voneinander unterscheiden. Allerdings erweisen sich die erprobten Korrekturverfahren als (bislang) unangereicht oder unzureichend.

Die wesentliche Leistung der Monographie liegt vor allem darin, auf den Facettenreichtum von „Fallstricken“ aufmerksam zu machen, den die Lehrevaluationspraxis in Bezug auf die Validität, Reliabilität und Fairness ihrer Ergebnisse mit sich bringt. Es ist aus dieser Warte betrachtet ein für die deutsche Hochschullandschaft längst überfälliges und aus der Perspektive der Evaluationsforschung aufschlussreiches Buch. Die Arbeit berührt dabei auch über die Evaluationsforschung hinausgehende klassische Themen der Methodenforschung, indem sie über das Antwortverhalten von Studierenden in Surveys aufklärt. Der Autor verleiht seiner Arbeit hierdurch zusätzlich Bedeutung. Das Menschenbild des begrenzt rationalen Akteurs bildet dabei den roten Faden, der die empirischen Anwendungen theoretisch miteinander verknüpft. Die kritische Würdigung des Konstruktivismus ist angesichts des deduktiv-nomologischen Ansatzes der Arbeit allerdings nicht zwingend und bleibt insgesamt knapp bemessen.

Besonders gewinnbringend ist, dass der Autor Lösungsansätze für die Evaluationspraxis erarbeitet, die sich auf den Umgang mit (verzerrten) Ergebnissen beziehen. Damit nimmt er eine differenzierte, an der Praxis orientierte Position ein. Zugleich bleibt eine Generalkritik, die primär darauf abzielt, die Sinnhaftigkeit der Lehrevaluationspraxis vollständig in Frage zu stellen, erfreulicherweise aus. Diesbezüglich bleibt der Autor angemessen deskriptiv und (selbst)kritisch. Die Lehrveranstaltungsevaluation sollte – so das abschließende Fazit des Autors – für die Zwecke eingesetzt werden, für die sie sich primär eignet: als formatives Instrument der Qualitätssicherung und -verbesserung.

Kalle Hauss (Potsdam)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Tim Hutschenreuter
Halle-Wittenberg

1. Publikationen²

Kowalczyk, Ilko-Sascha/Tom Sello (Hg.): *Für ein freies Land mit freien Menschen. Opposition und Widerstand in Biographien und Fotos*. Unt. Mitarb. v. Gudrun Weber, Olaf Weißbach, Falco Werkentin, Robert-Havemann-Gesellschaft, Berlin 2006. 404 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Unter den hier gewürdigten Oppositionellen in der SBZ/DDR finden sich auch solche, deren Biografien Bezüge zu Hochschule und Wissenschaft aufweisen. Als Beispiele lassen sich die Studenten Wolfgang Natonek und Arno Esch sowie die Vertreter einer sozialistischen Opposition wie Wolfgang Harich, Robert Havemann und Rudolf Bahro nennen.

Eckardt, Michael (Hg.): *Die Semiotik von Georg Klaus* (=Zeitschrift für Semiotik Bd. 33, 3-4/2011). Stauffenburg Verlag, Tübingen 2011. 377 S. € 50,-. Im Buchhandel.

Der Philosoph Georg Klaus (1912-1974) studierte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs an der SED-Parteihochschule und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, wo er dann ab 1950 eine Professur für Dialektischen und Historischen Materialismus inne hatte. 1953 wechselte er an die Humboldt-Universität zu Berlin. Dort wurde er Direktor des Instituts für Philosophie. 1959 wechselte er an die Deutsche Akademie der Wissenschaften und leitete die Arbeitsstelle „Philosophiehistorische Texte“.

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

² Aufgenommen werden ausschließlich Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, HoF Wittenberg/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

Irrlitz, Gerd / Ernst Müller (Hg.): **Wolfgang Heise. Bd. 1: Schriften 1975- 1987. Bd. 2: Aus seinem Leben und Denken.** Stroemfeld Verlag, Frankfurt a.M./Basel 2013. 450 + 200 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Jung, Joachim: **Der Niedergang der Vernunft.** Campus Verlag, Frankfurt/New York 1997. 195 S. € 8,50. Im Buchhandel.

Im Kapitel „Aufbau Ost. Ein mißglückter Neuaufbau“ beschreibt Jung, wie die philosophischen Erneuerungen in Ostdeutschland vor sich ging und welche Gruppen dabei ausgegrenzt worden seien. Zudem wird die Frage bearbeitet, wie nötig es gewesen sei, die DDR-Philosophie als minderwertig einzustufen und abzuwickeln.

Heyer, Andreas: **Ein Schmuddelkind der DDR-Philosophie. Die Rezeption Jean-Jacques Rousseaus in der DDR** (Philosophische Gespräche H. 29), Helle-Panke e.V. – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2012. 60 S. € 3,-. Bezug bei: Helle-Panke e.V., Kopenhagener Straße 76, 10437 Berlin.

Köhlmeier, Michael: **Die Abenteuer des Joel Spazierers.** Carl Hanser Verlag, München 2013. 653 S. € 24,90.

In dem Roman interessiert die Karriere der Hauptfigur Joel Spazierers in der DDR, der als vermeintlicher Enkel Ernst Thälmanns zum Star-Philosophen im Fachgebiet wissenschaftlicher Atheismus avanciert.

Schröder, Richard / Catherina Wenzel / Michael Weichenhan: **Nach jedem Sonnenuntergange bin ich verwundet und verwaist. Liselotte Richter zum 100. Geburtstag.** Frank und Timme Verlag, Berlin 2006. 212 S. € 29,80. Im Buchhandel. Der Band widmet sich (abgedruckten) Aufsätzen Liselotte Richters, von 1948 bis 1968 Philosophin an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dornheim, Dieter: **Johannes-Falk-Haus. Chronik eines Brüderhauses. 1954 bis 1991 – Teil I.** 75 S., o.O. [Eisenach] o.J.

Dornheim, Dieter: **Johannes-Falk-Haus. Chronik eines Brüderhauses. 1954 bis 1991 – Teil II.** Ausbildungsjahrgänge, Diakonenschüler, Inhalte Brüderbriefe. 41 S. o.O. [Eisenach] o.J.

Am Johannes-Falk-Haus wurden (und werden) Sozialdiakone für die evangelische Landeskirche in Thüringen ausgebildet.

Heise, Joachim / Christa Stache (Hg.): **Dialog über Luther und Müntzer. Zwanzig Expertengespräche zwischen kirchlichen und marxistischen Reformationshistorikern der DDR (1981-1990). Eine Dokumentation.** Unt. Mitarb. v. Johannes Gruhn, Evangelisches Zentralarchiv Berlin/Gesellschaft zur Förderung vergleichender Staat-Kirche-Forschung, Berlin 2011. 429 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Scheunemann, Jan (Hg.): **Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland** (Schriften der Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt Bd. 11), Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2010. 328 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge „Reformationsgeschichtsschreibung in der DDR und der Bundesrepublik“ (Volker Leppin), „Überlegungen zur Theorie der frühbürgerlichen Revolution“ (Sascha Möbius), „Reformation und Bauernkrieg im Museum. Die Musealisierung der frühbürgerlichen Revolution in den 1950er Jahren“ (Jan Scheunemann) sowie „Informelle Kontakte zwischen marxistischen und nichtmarxistischen Reformationshistorikern. Die Frühphase zwischen 1969 und 1979“ (Siegfried Bräuer).

Donnert, Erich (Hg.): **Festschrift für Günter Mühlpfordt**. 7 Bände, Böhlau Verlag, Weimar/Köln/Wien 1997-2008, zus. 6005 S. Im Buchhandel.

Innerhalb von zwölf Jahren war die siebenbändige Festschrift erschienen, deren ungewöhnlicher Umfang sich aus der Persönlichkeit und dem Lebensweg des zu Ehrenden ergab:

Donnert, Erich (Hg.): **Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Band 1. Vormoderne**, Böhlau Verlag, Weimar/Köln/Wien 1997. 612 S. € 71,-.

Donnert, Erich (Hg.): **Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Band 2. Frühmoderne**, Böhlau Verlag, Weimar/Köln/Wien 1997. 663 S. € 71,-.

Donnert, Erich (Hg.): **Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Band 3. Aufbruch zur Moderne**, Böhlau Verlag, Weimar/Köln/Wien 1998. 801 S. € 71,-.

Donnert, Erich (Hg.): **Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Band 4. Deutsche Aufklärung**, Böhlau Verlag, Weimar/Köln/Wien 1998. 754 S. € 71,-.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge „Aus einem Leben für die Wissenschaft: Günter Mühlpfordt – ein Historikerschicksal in der DDR“ (Horst Haun), „Zur politischen Verfolgung von Günter Mühlpfordt durch das Ulbricht-Regime“ (Volker Erdmann) und „Akademische Repressionen vor dem Mauerbau. Zum Umfeld der SED-Maßnahmen gegen Günter Mühlpfordt“ (Walter Zöllner).

Donnert, Erich (Hg.): **Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Band 5. Aufklärung in Europa**, Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 1999. 819 S. € 71,-.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge „Günter Mühlpfordt und die Gleichschaltung der DDR-Geschichtswissenschaft in den fünfziger Jahren“ (Ulrich Neuhäusser-Wespy), „Up ewig ungedeelt – Einheit im Widerstreit. Der XII. Internationale Historiker-Kongreß 1965 und die verhinderte Teilnahme von Günter Mühlpfordt“ (Dietrich Grille), „Der Historiker Günter Mühlpfordt“ (Hartmut Boockmann) sowie „Der ‚Fall Mühlpfordt‘ 1947-1989 und Ulbrichts Verfolgungskampagne an der Universität Halle. Mit Exkurs: Lehren der Geschichte – Zur Lage nach den Wahlen 1998“ (Margarete Wein).

Donnert, Erich (Hg.): **Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Band 6. Mittel-, Nord- und Osteuropa**, Böhlau Verlag, Weimar/Köln/Wien 2000. 1114 S. € 74,-.

Donnert, Erich (Hg.): **Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Band 7. Zum 85. Geburtstag**, Böhlau Verlag, Köln 2008. 1242 S. € 89,90.

Historische Kommission für Thüringen (Hg.): **Irmgard Höß zu Ehren. Feier zur 50. Wiederkehr des Tages ihrer Doktorpromotion am 13. Dezember 1996 im Historischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena**, Jena 1997. 22 S.

Bezug bei: Historisches Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 13, 07743 Jena.

Imgard Höß war bis zu ihrer Flucht 1958 Professorin für Geschichte des Mittelalters und Direktorin des Historischen Instituts der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Nach 1989 setzte sie sich für die Erneuerung der Geisteswissenschaften und landesgeschichtlichen Forschung in Thüringen ein und wirkte im Verein für Thüringische Geschichte und der Historischen Kommission für Thüringen mit.

Schmidt, Walter: *Die Erbedebatte in der DDR-Historiographie. Versuch einer kritischen Bilanz* (Rosa-Luxemburg Verein Mitteilungen H. 16). GNN Verlag Sachsen, Schkeuditz 1995. 55 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstr. 10, 04107 Leipzig.

Albrecht, Helmuth / Werner Arnold / Peter Schmidt (Hg.): *Beiträge zur Geschichte von Bergbau, Geologie und Denkmalschutz. Festschrift zum 70. Geburtstag von Otfried Wagenbreth*. TU Bergakademie Freiberg, Freiberg 1998. 190 S. € 42. Im Buchhandel.

Otfried Wagenbreth war bis 1995 Professor für Technikgeschichte an der TU Bergakademie Freiberg. Die Schrift widmet sich dessen Leistungen auf dem Gebiet der Technischen Denkmalpflege im Gebiet der DDR sowie der Freiburger Stadt- und Montangeschichte.

Behrend, Hanna: *Die Überleberin. Jahrzehnte in Atlantis*. Verlag Guthmann-Peterson, Wien/Mühlheim an der Ruhr 2008. 844 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Hanna Behrend, Historikerin und Literaturwissenschaftlerin, blickt auf ihr Leben – u.a. in Ostberlin am Institut für Fremdsprachen an der Hochschule für Ökonomie und der Humboldt-Universität – zurück.

Mehl, Dieter: Eine historische Episode: *Die Wiedervereinigung der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Persönliche Erinnerungen* (Studien zur englischen Literatur Bd. 26). Lit Verlag, Berlin 2013. 248 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Die 1864 gegründete Deutsche Shakespeare-Gesellschaft spaltete sich 1963 in eine Gesellschaft Weimar und eine Gesellschaft West. 1993 kam es zur Wiedervereinigung der Gesellschaft, deren Präsident der Bonner Anglist Dieter Mehl wurde.

KulturInitiative '89, Arbeitskreis Wissenschaft (Hg.): *45 Jahre Kulturwissenschaft in Berlin*. Teil 1: *Zu Historie und Aktualität einer neuen Disziplin. 12 Tagungsbeiträge*; Teil 2: Isolde Dietrich: *Verbleibstudie (1963-2007)*; Teil 3: *Auskünfte über Berufskarrieren. 14 Tagungsbeiträge* (=Kulturation. Online Journal für Kultur, Wissenschaft und Politik), Berlin 2008, 63 + 40 + 35 S.; URLs http://www.kulturation.de/_bilder/pdfs/2008-02-19_Texte_Kulturwissenschaft.pdf; http://www.kulturation.de/_bilder/pdfs/2008-02-19_Texte_Verbleibstudie.pdf; http://www.kulturation.de/_bilder/pdfs/2008-02-19_Texte_Berufswege.pdf.

Protokoll der Tagung „Kulturwissenschaft – ein neuer Studiengang – Versuch einer Standortbestimmung nach 44 Jahren Kulturwissenschaft in Berlin“, die im Oktober 2007 in Berlin stattfand

KulturInitiative '89 (Hg.): *Der Beitrag von Marx und Engels zur wissenschaftlichen Kulturauffassung der Arbeiterklasse. Kulturwissenschaftliche Studentexte, ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv der Arbeitsgruppe Kulturtheorie*

in der Sektion Ästhetik und Kunstwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin in den Jahren 1970 – 1975, Kulturation, Berlin 2012, 306 S.; URL http://www.kulturation.de/ki_1_zeitdok.php?id=27 bzw. http://www.kulturation.de/e_bilder/pdfs/2012-03-26_Marxkultur.pdf

Die Online-Publikation ist eine zeitgeschichtliche Dokumentation, die das Selbstverständnis der DDR-Kulturwissenschaftler – die Fachrichtung war 1963 an den Universitäten in Leipzig und Ost-Berlin begründet worden – im Lichte der theoretischen Aneignung der marxistischen Klassiker (behandelt werden aber auch deren Quellen) deutlich macht. Eine Einleitung erläutert die zeithistorischen Umstände, die Absichten der Autoren und die Intention der Wiederveröffentlichung.

Kriszjo, Marianne: **Gender Studies im Beruf. Eine Verbleibstudie zu den Absolvent_innen der Gender Studies an der Humboldt-Universität** (Bulletin Texte Nr. 39), Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2012. 95 S. Volltext unter: <http://www.gender.hu-berlin.de/publikationen/gender-bulletins/texte39/verbleibstudie-gender-studies-ztg-bulletin39.pdf>

Krause, Armin (Red.): **Wege zur Welt-Anschauung. Ehrenkolloquium für Dieter Aner anlässlich seines 70. Geburtstages. 2. September 2003. Leipzig**. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2004. 44 S. € 3,50. Bezug: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstr. 10, 04107 Leipzig.

Dieter Aner (1933-2003) lehrte an der Karl-Marx-Universität Leipzig Landeskunde.

Draheim, Hans-Georg / Rolf Emmrich / Dieter Janke (Hg.): **Alternative Ökonomie in der Traditionslinie von Fritz Behrens** (Diskurs. Streitschriften zu Geschichte und Politik des Sozialismus H. 18), Rosa-Luxemburg-Stiftung, Leipzig 2005. 144 S. € 8,-. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig.

Dokumentation der Beiträge des im März 2005 stattgefundenen Kolloquiums der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, das dem Wirken des Leipziger Politikökonomen und Statistikers Fritz Behrens (1909-1980) in seinen DDR-Jahrzehnten gewidmet war.

Klenner, Hermann / Gerhard Oberkofler: **Arthur Baumgarten. Rechtsphilosoph und Kommunist**. Studien Verlag, Innsbruck/Wien/München/Bozen 2003. 252 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Der schweizerische Rechtswissenschaftler Arthur Baumgarten (1884-1966) fand nach dem Kriegsende u.a. an der Universität Leipzig, an der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin und an der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft in Potsdam seine wissenschaftlichen und politischen Heimstätten.

Fikentscher, Rüdiger: **Liebe, Arbeit, Einsamkeit. Ein Gelehrtenpaar in zwei Diktaturen. Wilhelm Schubart, Papyrologe. Gertrud Schubart-Fikentscher, Rechts-historikerin**. mitteldeutscher verlag, Halle 2013. 509 S. € 24,95. Im Buchhandel.

Der Papyrologe Wilhelm Schubart (1873–1960) wurde 1946 – bereits 73jährig – auf den Lehrstuhl für Alte Geschichte an der Universität Leipzig berufen, wo er bis zu seiner Emeritierung 1952 lehrte. Die Rechtshistorikerin Gertrud Schubart-Fikentscher (1896–1985) übernahm 1945 eine Lehrstuhlvertretung für Bürgerliches Recht und Deutsche Rechtsgeschichte an der Juristenfakultät in Leipzig. 1948 wurde sie auf die Professur für Bürgerliches

Recht und Deutsche Rechtsgeschichte an der Universität Halle berufen und war damit die erste Professorin für Rechtswissenschaft in Deutschland. 1956 wurde sie emeritiert.

Bernhardt, Christoph / Thomas Flierl / Max Welch Guerra (Hg.): ***Städtebau-Debatten in der DDR. Verborgene Reformdiskurse*** (=Edition Gegenstand und Raum 3). Verlag Theater der Zeit, Berlin 2012. 264 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge „Neubeginn. Die Umgestaltung der Hochschule für Baukunst und bildende Künste Weimar unter ihrem Direktor Hermann Henselmann (1946–1949) und der Neubeginn der Städtebaulehre nach dem Krieg“ (Norbert Korrek), „Fachdisziplin und Politik. Stadtplanerische Fachdebatte und gesellschaftspolitische Reformbestrebungen an der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar“ (Max Welch Guerra), „Das Kommunale Praktikum. Stadtsoziologie als Partner der kommunalen Praxis und die Städtebaudebatte in den 1980er Jahren“ (Rolf Kuhn), „Wiederholung als Chance. Die Bauhaus-Kolloquien in Weimar und Dessau“ (Harald Kegler) und „Wende-Woche am Bauhaus in Dessau. Das 11. Internationale Walter-Gropius-Seminar vom 4. bis zum 10. November 1989“ (Harald Bodenschatz).

Kirfel, Florian / Moritz Fritz (Hg.): ***Mensa am Park. Vom Gebrauch und Verbrauchen jüngster Architektur***. M Books, Weimar 2013. 136 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Am Beispiel der Mensa am Park in Weimar (heute zur Bauhaus-Universität gehörig, früher zur Vorgängereinrichtung HAB), einer der letzten erhaltenen Mensen der späten Ost-Moderne, und deren Rettung durch die „Initiative Mensadebatte“ wird die Frage nach dem Wert der gebauten Umwelt gestellt und die Bedeutung der Mensa als wichtiges Zeugnis der Architektur- und Kulturgeschichte ihrer Zeit erörtert.

Ettrich, Miriam (Hg.): ***Klaus Udo Ettrich. Lebenslange Entwicklung. Festschrift zum Ehrenkolloquium*** (Berichte aus der Psychologie). Shaker, Aachen 1999. 146 S. € 29,50. Im Buchhandel.

Der 1939 geborene Klaus Udo Ettrich studierte, promovierte und habilitierte sich an der Universität Leipzig. 1989 wurde er dort zum Professor für Pädagogische Psychologie (Entwicklungspsychologie) berufen.

Bachmann, Peter: ***Schwimmen im Mittelmaß der Wissenschaftslandschaft von DDR und BRD***. PersimPLEX Verlag, Wismar 2013. 220 S. € 14,20. Im Buchhandel.

In seiner Autobiografie erzählt Bachmann episodenhaft seine Lebensgeschichte, angefangen bei seiner Schulausbildung in der DDR bis zum Professor für Algebra an der TU Dresden, in Kuwait und an der BTU Cottbus.

Benecke, Mark: ***Seziert: Das Leben von Otto Prokop***. Verlag Das Neue Berlin, Berlin 2013. 304 S. € 19,99. Im Buchhandel.

Der Rechtsmediziner Otto Prokop (1921-2009), Österreicher, wirkte seit 1957 an der Charité als Professor und Leiter der forensischen Abteilung.

Universitätsklinikum Leipzig (Hg.): ***200 Jahre Universitätsfrauenklinik Leipzig. Reden und Vorträge***. Leipziger Medien Service, Leipzig 2010. 57 S. Im Buchhandel.

Becker, Cornelia/Christine Feja/Wolfgang Schmidt/Katharina Spänel-Borowski: **Das Institut für Anatomie in Leipzig. Eine Geschichte in Bildern**, Sax Verlag, Markleeberg 2005. 64 S. € 12,-.

Linss, Werner / Barbara Patzer: **Wissenschaftliche Aktivitäten des Instituts für Anatomie der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1992 bis 1997**. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1998. 65 S. Bezug bei: Institut für Anatomie I, Sekretariat, Uniklinikum Jena, 07740 Jena.

Linss, Werner / Barbara Patzer: **Wissenschaftliche Aktivitäten des Instituts für Anatomie der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1997 bis 2002**. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2003. 105 S. Bezug bei: Institut für Anatomie I, Sekretariat, Uniklinikum Jena, 07740 Jena.

Genoptik Bauentwicklung GmbH: **Gutachten zum Universitäts-Klinikum 2000 in Jena**. Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1996. 65 S.

Medizinische Hochschule Erfurt (Hg.): **Geschäftsbericht 1992**. o.O. [Erfurt] 1992. 109 S.
Letzter Jahresbericht der dann aufgelösten Hochschule.

Knorre, Wolfgang Adolf / Christine Reinhold (Hg.): **Festschrift anlässlich des 10-jährigen Bestehens und Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft**. Hans-Knöll-Institut für Naturstoff-Forschung, Jena 2003. 84 S. Bezug bei: Leibniz-Institut für Naturstoff-Forschung und Infektionsbiologie – Hans-Knöll-Institut (HKI), Adolf-Reichwein-Strasse 23, 07745 Jena.

Badewitz, Siegfried (Hg.): **Expertennetzwerk Agrarinformatik. Referate des Symposiums Nutzung von PC-Pools in der Ausbildung von Diplomagraringenieuren in Halle 1992**. Gesellschaft für Informatik in der Land-, Forst und Ernährungswirtschaft e.V., Göttingen 1992. o.S. Volltext unter http://gil-net.de/publikationen_autorn.php?id=21&band=4

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge „Probleme und Tendenzen der Einbindung der Agrarinformatik-Ausbildung in agrarwissenschaftliche Studiengänge und Auswirkungen auf die Nutzung von PC-Pools“ (S. Badewitz/F. Reinhold), „25 Jahre Nutzung der Rechentechnik bei der Ausbildung von Diplomagraringenieuren an der Universität Leipzig“ (E. Schulze et.al), „Rechnergestützte Seminare in der Biometrie-Ausbildung an der Landwirtschaftlichen Fakultät in Halle“ (H. Dörfel/K. Warnstorff), „Ausbildung von Diplomagraringenieuren mit einem Programmsystem der Abteilung Biometrie der Landwirtschaftlichen Fakultät in Halle“ (K. Warnstorff), „Zur Lehre von Branchensoftware bei der Ausbildung von Diplomagraringenieuren an der Universität Leipzig“ (W. Kipping) und „Die Nutzung des PC-Pools der Agrarwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig bei der Informatik-Grund- und -Spezialausbildung“ (B. Fleming).

Ross, Diethard / Werner Schöberlein (Hg.): **Erkenntnisgewinn über Boden, Pflanzen und Umwelt durch feldexperimentelle Arbeit. Beiträge zur wissenschaftlichen Tagung aus Anlaß des 35jährigen Bestehens der Versuchsstation Seehausen** (Kongress- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-

Wittenberg/Wissenschaftliche Beiträge 1992/6), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 1992. 74 S.

Ubrig, Holm: *Chronik des Tharandter tropenforst- und tropenholzwirtschaftlichen Institutes 1963 – 2007*. Unt. Mitarb. v. Jürgen Pretzsch, Siegfried K. Uhlig, Michael Krause u. Heidrun Lütznier, Technische Universität Dresden, Institut für Internationale Forst- und Holzwirtschaft (2007). 209 S. Bezug bei: Institut für Internationale Forst- und Holzwirtschaft, Piener Straße 7, 01737 Tharandt.

Prescher, Hans / Christel Hebig: *Ein halbes Jahrtausend Geowissenschaftler aus und in Sachsen 1494-1994* (Schriften des Staatlichen Museums für Mineralogie und Geologie zu Dresden Bd. 8), Dresden 1998. 120 S. € 15,-. Bezug bei: Bibliothek der Abteilung Museum für Mineralogie und Geologie Dresden, Königsbrücker Landstr.159, 01109 Dresden.

Staatliches Museum für Mineralogie und Geologie zu Dresden (Hg.): *Hans-Prescher-Gedenkband. Von seinen Freunden und Kollegen* (=Abhandlungen des Staatlichen Museums für Mineralogie und Geologie zu Dresden Bd. 43/44). Staatliches Museum für Mineralogie und Geologie zu Dresden. 330 S. € 32,50. Bezug bei: Staatliches Museum für Mineralogie und Geologie zu Dresden, Königsbrücker Landstr. 159, 01109 Dresden.

Hans Prescher (1926-1996) studierte von 1946 bis 1950 Geologie an der Bergakademie Freiberg. Im Anschluss arbeitete er am Staatlichen Museum für Mineralogie und Geologie zu Dresden, dessen Direktor er 1953 wurde. Bekanntheit erlangt er vor allem durch seiner Herausgebertätigkeit der Werke Georgius Agricolas. Aufgrund eines Ausreiseantrags seines Sohnes wurde er 1985 vorzeitig „aus gesundheitlichen Gründen“ pensioniert.

Seifert, Manfred: *50 Jahre Geophysikalische Dienste aus Leipzig* (Mitteilungen – Sonderband 1/2001). Deutsche Geophysikalische Gesellschaft/Institut für Geophysik und Geologie der Universität Leipzig, Leipzig 2001. 101 S. Bezug bei: Geschäftsstelle der Deutschen Geophysikalischen Gesellschaft, Birger-G. Lühr, Helmholtz-Zentrum Potsdam, Deutsches Geoforschungs-Zentrum, Telegrafenberg E 453, 14473 Potsdam.

Deilmann, Benedict: *Wissens- und Technologietransfer als regionaler Innovationsfaktor. Ausgangsbedingungen, Probleme und Perspektiven am Beispiel der Hochschulen und Forschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern* (Duisburger Geographische Arbeiten Bd. 15). Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur, Dortmund 1995. 122 S. € 19,50. Im Buchhandel.

Arndt, Olaf / Michael Astor / Andreas Heimer: *Ansiedlung und Ausbau innovatorientierter industrieller Unternehmen im Umfeld externer Industrieforschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern – best practices. Kurzfassung des Endberichts*. Prognos, Berlin 2005. 16 S. Volltext unter http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/Prognos_IFE_Kurzfassung.pdf

Hillinger, Claudia: *Wissens- und Technologietransfer an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Projektbericht im Modul „Praxistransfer“* (Osnabrücker Ar-

beitspapiere zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement Nr. 8), Osnabrück 2006. 28 S. Volltext unter https://www.wiso.hs-osnabrueck.de/fileadmin/users/24/upload/Arbeitspapiere/AP_8_Wiss.-u.Technotransfer_UJena.Hillinger.pdf

Rohrmann, Henning: ***Forschung, Lehre, Menschenformung. Studien zur „Pädagogisierung“ der Universität Rostock in der Ulbricht-Ära*** (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Band 25). Universität Rostock, Rostock 2013. 202 S. € 10,99. Im Buchhandel.

Jaraus, Konrad H. / Matthias Middell / Annette Vogt: ***Geschichte der Universität Unter den Linden Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie – die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010***. In Zusammenarbeit mit Reimer Hansen und Ilko-Sascha Kowalczyk. Akademie Verlag, Berlin 2012. 715 S. € 99,80. Im Buchhandel.

Groen, Adriaan in 't: ***Jenseits der Utopie. Ostprofessoren der Humboldt-Universität und der Prozess der deutschen Einigung***. Metropolis Verlag, Berlin 2013. 191 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Fink, Heinrich: ***Wie die Humboldt-Universität gewendet wurde. Erinnerungen des ersten frei gewählten Rektors***. Verlag Ossietzky, Hannover 2013. 128 S. € 12,50. Im Buchhandel.

H. Fink studierte von 1954 bis 1960 evangelische Theologie an der Humboldt-Universität und wurde dort 1979 zum Professor für Praktische Theologie berufen. 1980 wurde er Dekan der Theologischen Fakultät. 1990 erster frei gewählter Rektor, entließ ihn aufgrund seiner – damals noch umstrittenen – Tätigkeit als Inoffizieller Mitarbeiter der Staatssicherheit 1992 der Berliner Wissenschaftssenator. Fink selbst bestreitet diese Tätigkeit. Von 1998 bis 2002 war er für die PDS Mitglied des Deutschen Bundestages. Mit einem Geleitwort von Daniela Dahn und Nachbemerkungen des damaligen Kanzlers der Universität, Karl Schwarz.

Thies, Erich: ***Im Zusammenhang in den Blick genommen. Die Humboldt-Universität und Berlin in den Jahren nach der Wende*** (Öffentliche Vorlesungen H. 156), Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2009. 52 S. Volltext unter <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/156/thies-erich-7/PDF/thies.pdf>

Rede zur Verabschiedung aus dem Amt des Universitätsprofessors. Thies war ab 1992 Gründungsbeauftragter der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der HU und später Staatssekretär für Wissenschaft im Senat von Berlin. Beide Tätigkeiten bestimmen auch die Schilderungen in der Rede.

Freund, Susanne (Projektleitung): ***Wie alles begann. 20 Jahre Fachhochschule Potsdam***. Potsdam 2011. DVD. Bezug bei: Fachhochschule Potsdam, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Postfach 600608, 14406 Potsdam.

Die DVD dokumentiert Interviews mit Zeitzeugen aus der Gründungszeit.

Knopp, Lothar / Franz-Josef Peine (Hg.): ***Brandenburgisches Hochschulgesetz. Handkommentar***. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2010. 852 S. € 98,-. Im Buchhandel.

Wissenschaftsrat (Hg.): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Sachsen-Anhalt* (Drs. 3231-13), o.O. [Braunschweig], o.J. [2013]. 305 S. Volltext unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3231-13.pdf>

Wissenschaftsrat (Hg.): *Anlage (Ausgangslagen der Hochschulen) zu den Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Sachsen-Anhalt* (Drs. 3232-13), o.O. [Braunschweig], o.J. [2013]. 262 S. Volltext unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3232-13.pdf>

Köhler, Benjamin / Isabell Maue / Peer Pasternack: *Sachsen-Anhalt-Forschungslandkarte Demografie*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2014, 84 S. Bezug über: institut@hof.uni-halle.de; Volltext unter http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Demografie/HoF_AB/01_Demografie_FLK_LSA_DINA5.pdf

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S. Im Buchhandel.

Zimmermann, Karin: *Für einen genderkompetent gestalteten Kulturwandel. Bestandsaufnahme zur Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg 2013, 40 S.; Volltext unter URL http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Zimmermann_Gleichstellungsarbeit-LSA-online.pdf

Peer Pasternack / Tim Hutschenreuter (Red.): *HoF-Lieferungen. Die Buchpublikationen des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 88 S., Bezug über: institut@hof.uni-halle.de; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01_hof_buecher_katalog_2013.pdf

Gaertringen, Rudolf Hiller von (Hg.): *Restauero. Epitaphien aus der Universitätskirche St. Pauli. Arbeitsstand und Perspektiven*. Kustodie der Universität Leipzig, Leipzig 2013. 158 S. € 6,-. Bezug bei: Universität Leipzig, Kustodie | Kunstsammlung, Goethestraße 2, 04109 Leipzig.

Blecher, Jens / Dieter Schulz (Hg.): *Wolfgang Natonek. Freiheit und Verantwortung*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2011. 85 S. € 14,-.

Wolfgang Natonek (1919-1994) war bis zu seiner Verschleppung 1948 durch den sowjetischen Geheimdienst Vorsitzender der Studentengruppe der Liberal-Demokratischen Partei und des Studentenrates der Universität Leipzig.

Universität Leipzig (Hg.): *Festschrift 20 Jahre Seniorenstudium 1993-2013*, Leipzig 2013. 48 S. Bezug bei: Universität Leipzig, Dezernat Akademische Verwaltung, Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, Wächterstr. 30, 04107 Leipzig.

Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Berufsakademie Sachsen*. Berlin 2014. 121 S. Volltext unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3643-14.pdf>

Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (Hg.): *Bericht des SMWK zur Forschungs- und Technologiepolitik und ihrer strategischen Fortentwicklung*, o.O. 2014. 86 S. Volltext unter http://www.forschung.sachsen.de/download/Forschungsbericht_barrierefrei.pdf

Engelberg-Dočkal, Eva / Kerstin Vogel (Hg.): *Sonderfall Weimar? DDR-Architektur in der Klassikerstadt* (Forschungen zum baukulturellen Erbe der DDR Bd. 1). Bauhaus-Universität, Weimar 2013. 262 S. € 12,80. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge zu einigen Hochschul- und Forschungsbauten: „Campus Coudraystrasse“ der Hochschule für Architektur und Bauwesen (Andreas Föbller/Marcel Wagner), „Jägerhäuser“, in den 60er Jahren für eine HAB-Nutzung umgebaut (Hannes Schmidt), HAB-„Studentenwohnheim Jakobsplan“ (Jennifer Lutz), „Campus Marienstraße Mensa“ (Friederike Wollny), „Falter Mauer“ an der Mensa“ (Felix Rössl) sowie „Amalienstrasse 13“ (Ninurta Alkan), letzteres Gebäude 1981-1983 errichtet als Sitz des Instituts für Baustoffe der Akademie der Wissenschaften.

Studentenwerk Jena / Staatsbauamt Gera/Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.): *Studentenhaus Jena 1930-1994. Festschrift zur Wiedereröffnung*, Universell Verlag Jena, Jena 1994. 16 S. Bezug bei: Bauhaus-Universität Weimar, Universitätsbibliothek, 99421 Weimar.

2. Unveröffentlichte Graduiierungsarbeiten

Keil, Johannes: *Weiterbildung an DDR-Universitäten. Das Beispiel der Humboldt-Universität zu Berlin*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät I, Berlin 2013, 348 S.

Hadasch, Ilona: *Kommunale Praktika an der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar. Ein Element der stadtsoziologischen Lehre an der Sektion Gebietsplanung und Städtebau und das Beispiel Gotha 1981*. Bachelorarbeit, Bauhaus-Universität Weimar, Weimar 2012. 46 S. + Anhänge.

Wallborn, Doreen: *Design in der DDR in den 1980er Jahren. Am Beispiel der Abteilung „Theorie und Methodik“ an der Hochschule für industrielle Formgestaltung Halle – Burg Giebichenstein*. Magisterarbeit, Institut für Kulturwissenschaften an der Universität Leipzig, Leipzig 2004, 76 S.

Rippa, Siegfried: *Das ärztliche und wissenschaftliche Werk Gerhard Mohnikes (1918-1966) und seine Bedeutung für die Weiterentwicklung der Diabetologie in Deutschland*. Dissertation, Medizinische Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 1997. 75 S.

Autorinnen & Autoren

Margret Bülow-Schramm, Professorin i.R. Dr., Hochschulforscherin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg und 1. Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung. eMail: buelow-schramm@uni-hamburg.de

Kalle Hauss, Dipl.-Soz., Leiter des Geschäftsbereichs Evaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam. eMail: kalle.hauss@uni-potsdam.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Tim Hutschenreuter M.A., Soziologe, Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de

Reinhard Kreckel, Prof. em. Dr., Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: reinhard.kreckel@soziologie.uni-halle.de

René Krempkow, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin (FiBS) und 2. Vorsitzender der Gesellschaft für Hochschulforschung. eMail: r.krempkow@fibs.eu

Susann Kunadt, Dr. phil., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: susann.kunadt@gesis.org

Veit Larmann, Dr. rer. pol., Referent für den Bologna-Prozess an der Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg, eMail: info@veit-larmann.de

Anke Lipinsky, Dr. phil., Vergleichende Kulturwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: anke.lipinsky@gesis.org

Andrea Löther, Dr. phil., Historikerin und Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: andrea.loether@gesis.org

Marianne Merkt, Prof. Dr. phil., Hochschuldidaktikerin, Leiterin des Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Hochschule Magdeburg-Stendal. eMail: mari-anne.merkt@hs-magdeburg.de

Sigrun Nickel, Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, Hochschulforscherin und Dozentin beim gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). eMail: sigrun.nickel@che.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Heinke Röbbken, Prof. Dr., Professorin für Bildungsmanagement, Universität Oldenburg, eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Christian Schneijderberg M.A., Leiter des Arbeitsbereichs Innovation und Transfer am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel. eMail: schneijderberg@incher.uni-kassel.de

Elmar Schüll M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Zukunftsstudien der Fachhochschule Salzburg. eMail: elmar.schuell@fh-salzburg.ac.at

Isabel Steinhardt, Dipl. Pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren“. eMail: steinhardt@incher.uni-kassel.de

Nina Steinweg, Dr. iur., Rechtswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: nina.steinweg@gesis.org

Friedrich Stratmann, Dr. disc. pol., Sozialwissenschaftler und Volkswirt, Leiter der Abteilung HIS-Hochschulentwicklung im DZHW Hannover. eMail: stratmann@his.de

Ulrich Teichler, Prof. Dr., ehemals Geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) der Universität Kassel. eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

Saskia Ulrich, Dipl.-Soz., Soziologin. Hochschulforscherin und Mitarbeiterin im Ranking beim gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). eMail: saskia.ulrich@che.de

Lina Vollmer, Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: lina.vollmer@gesis.org

Martin Winter, Dr. phil., Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Lieferbare Themenhefte

- Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S., € 17,50)
- Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012; € 17,50).
- Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)
- Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)
- Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)
- Georg Krücken / Gerd Grözingen (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)
- Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)
- Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)
- Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)
- Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)
- Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)
- Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)
- Konjunktoren und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa* (2005, 246 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)
- Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)
- Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)
- Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.die-hochschule.de>

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. Privatabon-
nentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgen-
den Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonentInnen da-
rauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der
Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonntInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.	
.....	
Name	
.....	
Adresse	
.....	
eMail.....	
.....	
Ort, Datum	Unterschrift

Einzusenden an:

Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, oder institut@hof.uni-halle.de

HoF-Handreichungen

Online unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

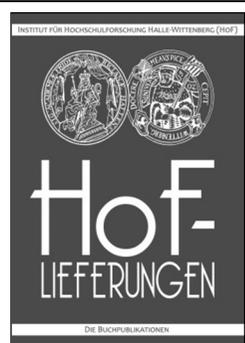
Peer Pasternack / Tim Hutschenreuter (Red.)

HoF-Lieferungen

**Die Buchpublikationen des
Instituts für Hochschulforschung
Halle-Wittenberg (HoF)**

Halle-Wittenberg 2013, 88 S.
ISBN 978-3-937573-41-0

Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01_hof_buecher_katalog_2013.pdf



Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Die Bildungs-IBA. Bildung als Ressource im demografischen Wandel: Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann: *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 571 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/ DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

HoF-Arbeitsberichte 2011-2013

Online unter: http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

- 4'13 Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*. 89 S.
- 3'13 Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 127 S.
- 2'13 Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.
- 1'13 Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 75 S.
- 7'12 Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.
- 6'12 Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.
- 5'12 Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.
- 4'12 Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.
- 3'12 Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12 Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.
- 1'12 Zierold, Steffen: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.
- 7'11 Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR)*. 96 S.
- 6'11 Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*. 45 S.
- 5'11 Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Barbara Schnalzger. 90 S.
- 4'11 Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*. 79 S.
- 3'11 Franz, Anja / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 85 S.
- 2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11 Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil

Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 107 S.
ISBN 978-3-937573-38-0. € 10,-

Auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen3.pdf>

Die Handreichung präsentiert griffig und niedrigschwellig zentrale Themen der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Inhalte sind die kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte der Frühpädagogik seit dem 19. Jahrhundert, die Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich, Professionalisierung und Berufsrollenvielfalt, die Aufwertung eines ‚Frauenberufs‘, die Teilakademisierung der Frühpädagogik, ein Vergleich der einschlägigen Fachschul- und Hochschulausbildungen, Kompetenzorientierung, die Theorie-Praxis-Verflechtung in den Ausbildungen, die Kriterien der individuellen Entscheidung für den richtigen Ausbildungsgang, Berufszufriedenheit, die Kosten der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs und die quantitativen Geschlechterverhältnisse in der Frühpädagogik.



Peer Pasternack / Steffen Zierold

Überregional basierte Regionalität

Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen

unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillissen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

ISBN 978-3-937573-43-4. € 10,-

Auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen4.pdf>

Da sich demografische Schrumpfung unmittelbar regionalräumlich auswirkt, haben die Hochschulen in davon betroffenen Regionen zwei grundsätzliche Möglichkeiten der Reaktion: Ihre Strategien können darauf zielen, sich von der Sitzregion entweder abzukoppeln oder sich explizit anzukoppeln.

Die Handreichung liefert in Form kommentierter Thesen die entsprechenden Argumente, skizziert das bereits heute bestehende regionsbezogene Leistungsprofil der Hochschulen, stellt diesbezügliche Hemmnisse, Ambivalenzen und deren Ursache dar, wägt Vor- und Nachteile ab und formuliert Handlungsoptionen, all dies jeweils gegliedert nach der Bildungs- und Forschungsfunktion sowie den sozialräumlichen Funktionen der Hochschulen.



Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann

Hasard oder Laufbahn

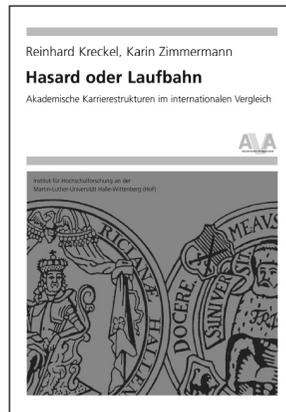
Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.
ISBN 978-3-931982-84-3. € 26,00

Das Weber'sche Spannungsfeld zwischen bürokratisierter Laufbahn und wildem Hasard riskanter Karrieren prägt auch die Universitäten in der globalisierten akademischen Welt von heute – allen Standardisierungen zum Trotz und mit beträchtlichen Unterschieden von Land zu Land.

Im Mittelpunkt dieses Buches stehen akademische Positionen an Universitäten, den akademischen Kerninstitutionen, in denen Lehre, Forschung und Nachwuchsqualifizierung in Verbindung miteinander stattfinden. Verschiedene derzeit dominierende Modelle gelten als westliche Referenzmodelle von globaler Geltung. Neun Länderstudien zu Deutschland, den USA, Großbritannien, Frankreich, Österreich, der Schweiz, Schweden, den Niederlanden und Ungarn zeigen, dass sie aber nicht monolithisch zu sehen sind. Vielmehr gelten sie als Bestandteil eines umkämpften Terrains, auf dem eine Schattenstruktur prekärer Beschäftigungsverhältnisse in Forschung und Lehre zunehmend an Boden gewinnt.

Über die Community der Hochschulforschung hinausgehend, richtet sich das Buch an Studierende, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ebenso wie an Entscheider in den Hochschulen und der Hochschulpolitik, die über die bestehenden Inkompatibilitäten der nationalen Wissenschaftssysteme und das Ringen der Länder um international konkurrenzfähige akademische Karriereoptionen mehr wissen wollen.



Uwe Grelak / Peer Pasternack

Die Bildungs-IBA

Bildung als Ressource im demografischen Wandel:

Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

ISBN 978-3-931982-86-7. € 33,00

Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“ (2002–2010) war ein Experiment von bundesweiter Bedeutung, das auch in internationalen Fachkreisen Beachtung gefunden hat: Die IBA zielte darauf, der Herausforderung schrumpfender Städte zu begegnen, indem diese Städte selbst exemplarische Antworten entwickeln. Insgesamt 19 Städte hatten sich an der IBA beteiligt. 15 dieser Städte entwickelten dafür lokale Profile, die auf Bildungsfragen entweder fokussiert waren oder diese explizit einbezogen. Sie hatten erkannt: Den weniger vorhandenen Menschen müssen unter Schrumpfungsbedingungen mehr bildungsinduzierte Teilhabechancen eröffnet werden, wenn die allgemeine Wohlfahrt gesichert werden soll. Diese 15 Städte werden hier untersucht.



Die IBA Stadtumbau wollte innovativ sein, also noch nicht Mehrheitsfähiges ausprobieren. Sie hatte keinen Masterplan, sondern wollte Planungen, vor allem Umplanungen, anregen. Die IBA sah sich als Labor und war als Experiment angelegt. Experimente zeichnen sich durch Ergebnisoffenheit aus: Sie können gelingen oder nicht gelingen. Dass einige der IBA-Projekte nicht zustande-kamen oder abgebrochen werden mussten, dass es Planungs- und Umsetzungsprobleme gab, ist insoweit wenig verwunderlich. Sowohl das Gelingen als auch das Scheitern brachten in jedem Fall Erfahrungen, von denen vergleichbare Projekte und Prozesse profitieren können. Indem Versuche begonnen worden waren, die dann fallweise gelangen oder misslangen, hat sich jedenfalls gezeigt, dass die IBA tatsächlich ein ergebnisoffener Prozess war.