

Teichler, Ulrich

Rankings von World-Class Universitäten – eine Einladung zur stärkeren Stratifizierung und geringerer Achtung auf vielfältige Kreativität

Weblers, Wolff-Dietrich [Hrsg.]: Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft I. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege. 2., überarbeitete Auflage. Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2024, S. 107-128. - (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis; N. F. 43)



Quellenangabe/ Reference:

Teichler, Ulrich: Rankings von World-Class Universitäten – eine Einladung zur stärkeren Stratifizierung und geringerer Achtung auf vielfältige Kreativität - In: Weblers, Wolff-Dietrich [Hrsg.]: Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft I. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege. 2., überarbeitete Auflage. Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2024, S. 107-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308599 - DOI: 10.25656/01:30859; 10.53183/97839460175476

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308599>

<https://doi.org/10.25656/01:30859>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rankings von World-Class Universitäten – eine Einladung zur stärkeren Stratifizierung und geringerer Achtung auf vielfältige Kreativität

Ulrich Teichler

1. „Rankings“

In öffentlichen Diskussionen zu Hochschulfragen in der Bundesrepublik Deutschland sind „Rankings“ in den 90er Jahren und noch einmal verstärkt im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ein zentrales Thema geworden (siehe Teichler 2014; Krücken/Hüther 2015). Dieser Diskurs ist zweifellos als aufgeregt und oft in der Sache als unpräzise zu bezeichnen.

Das Wort „Rankings“ ist aus dem Englischen übernommen und bezeichnet im Kern die Darstellung von Einheiten des Hochschulwesens – ganze Hochschulen, einzelne Fachbereiche oder Disziplinen, einzelne Wissenschaftler:innen in Rangstufen. Es wird jedoch für jede Art von vertikalen Einstufungen verwendet – nicht allein Rangstufungen, sondern auch Aussagen über die Größe von Abständen. In manchen Fällen werden alle dazugehörigen Einheiten vergleichend einbezogen – etwa alle Hochschulen eines Landes, in anderen Fällen sind die Listen kopflastig – etwa die 500 World-Class Universities weltweit. Eingestuft wird die Qualität oder Wirkung von Prozessen – etwa die Qualität des Studienangebots nach Ansicht der Studierenden – oder von Ergebnissen – etwa die Häufigkeit der Zitierungen von Publikationen. Die Information dazu wird entweder gesondert erhoben, oder vorhandene Daten werden als Indikatoren verwendet. In vielen Fällen wird ein einziges Maß verwendet – etwa die Häufigkeit der Zitierungen als Maß für die Qualität der Forschung; in anderen Fällen werden verschiedene Informationen zu einem übergreifenden Maß gebündelt (zum Verständnis von Rankings siehe Dill/Soo 2005; Marginson 2011).

Rankings sind überall auf der Welt von einer gleichartigen, emotional stark geprägten Diskussion geprägt, die im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ihren Höhepunkt hatte. Das hängt mit den zugrundeliegenden Perspektiven zusammen: Erstens werden einige Einheiten – einige Hochschulen, einige Disziplinen und einige Wissenschaftler:innen – gepriesen und andere blamiert. Zweitens sind sie in ihrer Bewertung selektiv: Bestimmte „Performanzen“ und bestimmte Erträge – oft die Forschung – werden in den Mittelpunkt gerückt, wodurch andere implizit als weniger wichtig eingestuft werden. Drittens werden die Funktionen der Hochschulen vertikal betrachtet: Eine horizontale Betrachtung etwaiger substantieller Vielfalt der Hochschulen bleibt außer Acht. Darüber hinaus ist eine methodologische Diskussion weit verbreitet: Sind die zu Grunde liegenden Messungen methodisch gut, und sind sie valide, das heißt in der Sache angemessen? Schließlich ist

mit den Rankings eine Diskussion über den Charakter des Hochschul- und Wissenschaftssystems verbunden: Wie stark ist es vertikal – hierarchisch – gegliedert, wie stark ist es stratifiziert? Damit wird natürlich auch die Frage aufgeworfen: Ist eine stärkere oder geringere vertikale Gliederung als die vorfindliche wünschenswert? Darüber hinaus wird diskutiert, ob die öffentliche Diskussion über die Messungen selbst folgenreich für die Struktur des Systems ist: Lösen die Rankings Veränderungen in der Struktur aus? Wird durch mehr Ranking-Studien die vertikale Gliederung des Systems erhöht? Das alles wurde obendrein noch von einer politischen Diskussion ergänzt. Soll Politik solche Messungen vorantreiben? Soll sie die Rankings zum Maßstab ihrer Aktionen nehmen – z.B. die vertikalen Differenzen im Hochschul- und Wissenschaftssystem erhöhen (zur internationalen Diskussion über Rankings siehe vor allem Sadlak/Liu 2007; Kehm/Stensaker 2009; Shin/Toutkoushukian/Teichler 2011; Teichler 2023b).

Deutschland gehört zu den Ländern, in denen der internationale Ranking-Diskurs im Prinzip besonders brisant ist. Denn traditionell galten die qualitativen Abstände zwischen den einzelnen Hochschulen als relativ gering (zur Struktur des Hochschulwesens im internationalen Vergleich siehe Teichler 2008, 2020; Pritchard/Klumpp/Teichler 2015). Daher kann es nicht verwundern, dass in Verbindung mit den Rankings oft die Frage aufgeworfen wird, ob das deutsche Hochschulsystem sich einem vermeintlichen „globalen“ Trend zur stärkeren vertikalen Stratifizierung der Hochschul- und Wissenschaftssysteme anzupassen und die vermeintlichen Spitzen-Leister zu imitieren hat. Oder kann – und sollte – Deutschland (und auch andere Länder) im Hinblick auf die Strukturen und im Hinblick auf die angestrebten Leistungen in gewissen Maße einen eigenen Weg gehen?

So liegt ein Blick auf die generellen Aspekte von Hochschulrankings, auf die deutschen Traditionen und Entwicklungen und auf die internationale Szenerie sowohl der Rolle der Rankings als auch der Strukturen des Hochschul- und Wissenschaftssystems nahe.

2. Leistungsbewertung – die große Schwäche des Wissenschaftssystems

Man ist so sehr gewohnt, dass das Wissenschaftssystem sich in einer paradoxen Situation befindet, dass dies kaum thematisiert wird: Auf der einen Seite hat Wissenschaft einen guten Ruf, weil sie bei der Analyse ihrer jeweiligen Gegenstandsbereiche – z.B. menschliches Verhalten, Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft, Technik, Natur und Gesundheit – besonders präzise vorgehen, oft genau messen und äußerst zutreffende Aussagen machen kann. Auf der anderen Seite ist die Bestimmung der „Leistung“ oder „Qualität“ von Wissenschaft übergreifend – ob nun eine Hochschule oder ein Forschungsinstitut, eine Abteilung einer solchen Institution oder einzelne Wissenschaftler:innen als Leistungserbringer verstanden werden – eine nicht genau gemessene und sehr unsichere Sache (siehe dazu Daniel 1995). Die Qualität des Genauesten und des „Wahren“ – das Ergebnis der

Wissenschaft übergreifend – wird also selbst relativ ungenau und kaum mit dem Anspruch auf eindeutige Wahrheit geprüft.

Die Stärken und Schwächen in der Feststellung der Leistungen von einzelnen Wissenschaftler:innen und von deren organisatorischen Aggregaten ist aus zwei Gründen ein sensibles Phänomen. Erstens ist das Wissenschaftssystem durchgängig hoch selektiv. Nur eine begrenzte Zahl der Studierenden geht nach dem Studium zur „Wissenschaft als Beruf“ über. Nur eine begrenzte Zahl der Wissenschaftler:innen erreicht schließlich eine angesehene und einflussreiche Position in der Wissenschaft – meistens Professur genannt. Nur eine begrenzte Zahl von Professor:innen erhält eine reichliche Menge von Ressourcen für anspruchsvolle Forschung. Deshalb ist die Feststellung der wissenschaftlichen Leistung – mit all ihren Stärken und Schwächen – allgegenwärtig.

Zweitens ist ein enger Zusammenhang zwischen den Charakteristiken des Wissenschaftssystems und den Charakteristiken der Leistungsbewertung in der Wissenschaft zu beobachten und dabei eine gegenseitige Beeinflussung festzustellen. Wenn zum Beispiel die vertikalen Differenzen zwischen den einzelnen Hochschulen wachsen, wird mehr Wert auf eine vertikale Leistungsbewertung gelegt. Und umgekehrt: Wenn in der Leistungsbewertung mehr Wert auf die Feststellung vertikaler Differenzen gelegt wird, scheint die vertikale Stratifizierung des Hochschul- und Wissenschaftssystems zuzunehmen (siehe Salmi/Sayoran 2007).

3. Die Tradition des komplexen Expertenurteils im Einzelfall

Die „Qualität“ der „Güte“ in der Wissenschaft – z.B. die von einer Person erreichte wissenschaftliche Kompetenz, der Wert eines wissenschaftlichen Projektvorschlags, die Qualität einer erbrachten wissenschaftlichen Leistung, die Güte einer beabsichtigten Publikation – wird traditionell in Deutschland meistens in komplexen verbalen Bewertungen durch andere renommierte Wissenschaftler:innen mit einer anderen institutionellen Basis bestimmt, die der gleichen Fachrichtung angehören wie das zu Beurteilende. „Begutachtung“ oder im Englischen „rating“ oder „peer review“ sind einige der in diesem Zusammenhang geläufigen Begriffe. Die gutachterliche Tätigkeit basierend auf dem Fachverstand in der wissenschaftlichen Nachbarschaft der zu bewertenden Sachverhalte und Akteure ist maßgebend. Das alles beruht auf einem Grundvertrauen in gründliche und faire Bewertung, ohne dass der Vorgang des Bewertens methodisch eindeutig transparent ist. Das große Vertrauen in Deutschland in solche Bewertungen durch fachlich nahestehende „peers“ aus anderen Institutionen kam in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts darin zum Ausdruck, dass Professor:innen nicht auf der Basis hochschulinterner Beratungen mit einer Erhöhung ihres Einkommens und ihrer Arbeitsressourcen rechnen konnten, sondern nur, wenn sie einen „Ruf“ von einer anderen Universität erhielten, der ja auf den genannten Verfahren basierte.

Dem Verdacht, dass hier der Subjektivität Tür und Tor geöffnet sein könnte, wird in erster Linie dadurch begegnet, dass bei den meisten relevanten Bewertungen wissenschaftlicher Qualität wenigstens zwei Gutachten oder auch mehr veranlasst werden oder dass häufig Kommissionen mit einer größeren Zahl von Wissenschaftler:innen gebildet werden. So können Fälle besonders sichtbarer Subjektivität beiseite gekehrt werden und gewöhnliche Subjektivität durch aggregierte Entscheidungen überspielt werden.

Die traditionelle wissenschaftliche Bewertung konzentriert sich auf den Einzelfall – auf eine einzelne Person, einen einzelnen Forschungsantrag, ein einzelnes Forschungsergebnis oder eine einzelne beabsichtigte Publikation. Das bedeutet aber nicht, dass bei einer solch traditionellen Beurteilung ein Vergleich mit Anderen und Elemente des Messens und Rangstufens völlig ausgeschlossen sind.

Ein solcher Vergleich zu anderen Leistungen oder anderen Leistungsträgern erfolgt traditionell in der Regel implizit. Die Förderung eines Forschungsplans wird mit Nachdruck empfohlen, die Leistungen der Studierenden werden benotet, und eine Doktorarbeit wird mit „*summa cum laude*“ in der Überzeugung der Gutachter beurteilt, dass diese wissenschaftliche Leistung höher als die meisten anderen ist, aber ein expliziter Vergleich mit konkreten anderen Leistungen wird in der Regel nicht vorgenommen.

Ein expliziter Vergleich wird allerdings zuweilen vorgenommen – zum Beispiel, wenn eine Professur zu besetzen ist. Die schriftlichen Gutachten und die mündlichen Bewertungen von Mitgliedern der Berufungskommission spielen eine Rolle. In Deutschland erfolgt ein sichtbarer Vergleich der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit von denjenigen Personen, die auf eine „Berufungsliste“ gesetzt werden und ein nicht sichtbarer Vergleich mit den übrigen Bewerber:innen, die nicht auf die Liste gesetzt werden.

Der implizite Vergleich auf der Basis solcher komplexen Expertenbewertungen hat seinen symbolischen Höhepunkt bei der Auszeichnung durch „Preise“. Sie reichen von dem höchst angesehenen „Nobel“-Preis bis zu den an einzelnen Hochschulen vergebenen Preisen für gute Examensarbeiten. Gemeinsam ist das Lob einzelner Personen – oder auch Gruppen – als außergewöhnlich exzellent gegenüber der nicht-Genannten großen Kollegen-Mehrheit.

4. On-dits von institutionellen Differenzen

Diese Traditionen waren unausgesprochen von der Überzeugung getragen, dass vertikale Unterschiede zwischen den Aggregaten des deutschen Universitätssystems – zwischen Fachrichtungen oder Fakultäten an den Universitäten oder ganzen Universitäten – marginal seien. Professionelle mit einem ersten Hochschulabschluss oder mit einem Doktor nannten oft die Titel, aber selten, wie das in Ländern mit einem großen Qualitätsgefälle der Hochschulen der Brauch ist, auch die Universität, an der sie den Titel erworben hatten. Die Annahme, dass das nationa-

le Universitätssystem mehr oder weniger einheitlich in der Qualität sei, bestimmte auch weitgehend das wissenschaftliche Bewertungssystem.

Verbreitet waren allerdings On-dits, dass die Fachrichtung x oder die Fakultät y an der Universität z „besser“ sei als die meisten anderen. Solche Gerüchte konnten auch Entscheidungen der Studierenden, der Wissenschaftler:innen, der Arbeitgeber usw. beeinflussen, aber daraus entwickelte sich bis in die 1970er Jahre kein Bedürfnis, solche Unterschiede etwa in Rangordnungen oder gemessenen Abständen zu fixieren.

Lange Zeit wurden in der deutschen hochschulpolitischen Diskussion kaum Qualitätsunterschiede zwischen den angesehenen Universitäten thematisiert. Es war eine Ausnahme, dass bei einigen Neugründungen sehr hohe Ambitionen herausgestrichen wurden; so war bei der Universität Konstanz mit Blick auf die Rangstufungen in den USA von der Absicht die Rede, eine „Harvard am Bodensee“ zu realisieren. Häufiger ging es darum, ob einige – vor allem neue – Universitäten nicht die normale Qualität des deutschen Hochschulwesens erreichten. Verschiedene Hochschulreformen der späten 1960er und der frühen 1970er Jahre mit starken gesellschaftspolitischen Akzenten gerieten in den späten 1970er Jahren und den 1980er Jahren in die Kritik. Ein erstes von einer Zeitschrift durchgeführtes Universitäts-Ranking wurde 1978 mit dem Titel publiziert: „Schlechte Noten für rote Unis“ (Schmidt 1978). Und der Wissenschaftsrat (1981) äußerte sich Anfang der 1980er Jahre darüber besorgt, dass die „neuen Universitäten“ in der Regel weniger gut ausgestattet seien als die „alten Universitäten“ und deshalb Schwierigkeiten hätten, mit dem normalen Standard des Universitätssystems mitzuhalten.

5. Ranking-Traditionen in anderen Ländern

Dass in manchen anderen Ländern vertikale Differenzen im Hochschulsystem stark betont und auch gemessen wurden, war in Deutschland zumindest mit Blick auf die USA seit langem durchaus bekannt (siehe Burn 1976). Dort – aber auch in Großbritannien – war es damals bereits verbreitet, dass man bei dem Hinweis auf einen Doktor-Titel sofort auch die Universität nannte, an der er erworben worden war. Es gab in den USA schon seit Jahrzehnten Ranking-Listen von Universitäten nach den Durchschnittswerten, die die Studienanfänger:innen bei den vorausgehenden Studieneignungstests erzielt hatten. Verschiedene Untersuchungen belegten, dass etwa das bessere Viertel der Schüler:innen ein Studium an einer besonders angesehenen Universität aufnehmen wollte und auf solche Rankings achtete. Es gab auch Rankings der Graduate Schools von Universitäten – getrennt nach Studienfächern – und Rankings von Universitäten nach den Forschungsmitteln. Diese Rankings wurden allerdings erst in den 1980er Jahren in den USA ein großes hochschulpolitisches Thema (siehe dazu Usher/Savino 2006).

Weniger bekannt war in Deutschland das Beispiel Japan, wo Rankings weit aus stärker verbreitet waren und offensichtlich noch folgenreicher waren als in

den USA. Größte Aufmerksamkeit zogen die Ranglisten der Universitäten nach der Schwierigkeit der Zulassung – getrennt nach Fachrichtungen – auf sich, und die Überzeugung herrschte vor, dass die besuchte Hochschule die berufliche Karriere weitgehend determiniere. Im Gegensatz zu den USA spielten Rankings nicht nur für die besten Lernenden und die berühmten Universitäten eine Rolle, sondern die Ränge waren offensichtlich bis zum untersten Ende des Hochschulsystems von Bedeutung (siehe Teichler/Voss 1975; Teichler 1996). Das führte zu einem extremen, mit großer Belastung der Schüler:innen verbundenen Wettbewerb um den Hochschulzugang – gewöhnlich als „Prüfungshölle“ bezeichnet. Eine deutsche Journalistin kommentierte die Auswirkungen des japanischen Hochschulzulassungssystems mit der Artikel-Überschrift: „Wer länger als vier Stunden schläft, fällt durch“ (von Roques 1971).

Aus der Perspektive der Länder, für die Rangstufungen dieser Art traditionell das tägliche Brot waren, hätte man auch in Deutschland bedeutsame Qualitätsunterschiede erkunden, messen und publik machen können. Der japanische Hochschulforscher Hiroshi Yamazaki (1981) zum Beispiel analysierte schon um 1980 die Rangstufung deutscher Universitäten im 19. und weiter im 20. Jahrhundert. Er wies darauf hin, dass deutsche Universitäten mit hohem Ansehen oft Professor:innen von anderen Universitäten abwerben konnten, während weniger angesehene Universitäten vor allem Neulinge berufen mussten. Seine gründliche Recherche zeigte, dass es zwischen den deutschen Universitäten seit langem sehr große Unterschiede gegeben hatte, wieweit sie gestandene Professor:innen beriefen, und dass diese Unterschiede über Jahrzehnte relativ stabil gewesen waren.

6. Die international wachsende Aufmerksamkeit auf die Differenzierung des Hochschulsystems und auf Hochschulränge

In Studien zur Entwicklung des Hochschulwesens in den ökonomisch wohlhabenden Ländern der Welt in den letzten Jahrzehnten wird deutlich, dass in den Ländern, in denen traditionell vertikale Unterschiede zwischen den Universitäten kaum ein Thema waren und Rankings nicht üblich waren, doch deutliche Veränderungen im Laufe der Zeit sichtbar wurden. Für Deutschland (Teichler 1986; Oehler 1989) und für einige andere Länder (Teichler 2003, 2008; Marginson 2011) wurden nicht selten drei Entwicklungsstufen hervorgehoben:

- In den 1960er und 1970er Jahren wuchs die Aufmerksamkeit auf Phänomene einer steigenden Differenzierung im Hochschulsystem – überwiegend vertikal, aber auch horizontal, d.h. in den sachlichen Profilen der Hochschulen oder ihrer organisatorischen Einheiten. Aber nur gelegentlich ging es um Rangstufungen der einzelnen Hochschulen.
- In den 1980er und 1990er Jahren fanden vertikale Differenzen zwischen einzelnen Hochschulen oder ihren organisatorischen Einheiten mehr Beach-

tung. Es war mehr von Wettbewerb um höchste Qualität die Rede. Das Interesse in den Medien wuchs, nationale Ranglisten nach verschiedenen Gesichtspunkten zu verbreiten. In einigen Ländern kam es zu relativ elaborierten Hochschulrankings.

- Seit dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wurden mehrere internationale Rankings von „World-Class Universities“ entwickelt, die schnell große Aufmerksamkeit gewannen. Sie sahen die besten Universitäten der Welt in einem „globalen“ Wettbewerb und trugen offensichtlich auch selbst zu einem Klima des weltweiten Wettbewerbs bei.

Auf den ersten Blick erscheint es so, als ob die Länder mit traditionell geringer Betonung der Qualitätsdifferenzen im Hochschulsystem – wie Deutschland – von Stufe zu Stufe – immer näher an diejenigen Länder heranrückten, in denen große Qualitätsstufen seit langem als gegeben gegolten hatten. Wie allerdings später noch am Beispiel Deutschland zu zeigen sein wird, haben sich in Deutschland vertikale Unterschiede zwischen den Hochschulen bis heute nicht annähernd in der Größenordnung entfaltet wie in den letztgenannten Ländern. Auch sind die Ranking-Diskurse in Deutschland – im internationalen Vergleich gesehen – relativ moderat geblieben.

7. Der Kontext der zunehmenden Ranking-Betonung

Die wachsende Betonung von Rankings wird in den vorliegenden Analysen nie als ein isoliertes Phänomen gesehen. Sie wird vielmehr zumeist als mit den wichtigsten übergreifenden Veränderungen in der Hochschullandschaft verbunden gesehen. Sechs Veränderungen sind vor allem zu nennen – allen voran die wachsende Differenzierung und Stratifizierung der nationalen Hochschulsysteme im Zuge der Hochschulexpansion. Aber auch andere Kontextveränderungen werden gelegentlich genannt.

Erstens verbreitete sich in den 1960er und 1970er Jahren die Vorstellung, dass die damals starke Expansion der Hochschulen – vor allem gemessen an der wachsenden Studierquote an den entsprechenden Altersjahrgängen – eine stärkere Differenzierung des Hochschulsystems auslöst; und tatsächlich war in vielen Ländern eine solche Entwicklung sichtbar. Größte Aufmerksamkeit zog die These des amerikanischen Hochschulforschers Marin Trow (1970, 1974) auf sich, dass im Zuge der Expansion „mass higher education“ neben „elite higher education“ trete und später „universal higher education“ folge. Allerdings wurde später oft behauptet, dass Trow eine Ablösung von „elite higher education“ durch „mass higher education“ postuliert habe. In den Ausführungen von Trow blieb allerdings offen, ob Differenzen zwischen Hochschularten – wie etwa in vielen europäischen Ländern zwischen Universitäten und anderen Hochschularten, z.B. Fachhochschulen – oder zwischen einzelnen Hochschulen – wie später im Ranking-Diskurs – in den Vordergrund geraten, und ebenfalls blieb offen, ob vertikale Differenzen – im

Niveau der Leistungen – die Situation dominieren ob horizontale Differenzen – in der Substanz der Leistungen – ebenfalls eine bemerkenswerte Rolle spielen. Die später in vielen Ländern beginnende bzw. zunehmende Rankingdiskussion erwies sich dabei als selbst getrieben von wachsenden vertikalen Differenzen und zugleich als Treiber einer starken Aufmerksamkeit auf vertikale Differenzen.

Zweitens war in den 1960er und 1970er Jahren der hochschulpolitische Diskurs stark von sehr kontroversen Positionen gekennzeichnet. In der Bundesrepublik Deutschland zum Beispiel trug der studentische Protest in den späten 1960er Jahren offenkundig dazu bei, die Vorstellung zu erschüttern, die Universität sei „im Kern gesund“. Verschiedene Reformvorstellungen gewannen in den 1970er Jahren an Einfluss. Nur ein Teil davon erwies sich langfristig als einflussreich. Aber in den gewachsenen hochschulpolitischen Diskursen wuchs die Neigung, der jeweils gegenteiligen Position vorzuwerfen, die Qualität im Hochschulsystem zu gefährden. Dazu passte, wie bereits erwähnt, dass die erste Ranking-Analyse einen sehr politischen Titel hatte: „Schlechte Noten für rote Unis“ (Schmidt 1978).

Drittens war bereits spätestens in den 1980er Jahren international eine Diskussion angebrochen, für die in den 1990er Jahren der Begriff „Knowledge Society“ geprägt wurde (siehe dazu Välimaa/Hoffman 2008). Mit der insgesamt wachsenden Bedeutung von Wissenschaft für Wirtschaft und Gesellschaft erhöhte sich auch der Anspruch an die Wissenschaft, sich um eine stärkere Relevanz ihrer Leistungen zu bemühen. Umstritten war in den Interpretationen, ob die Hochschulen überwiegend ihre Bemühungen um gute Leistungen nach wissenschaftsimmanenten Kriterien mit Bestrebungen verbanden, die gesellschaftliche Effektivität der Wissenschaft zu steigern, oder ob sie ihre Tätigkeit überwiegend opportunistisch unter externe Erwartungen und Belohnungen subordinierten. In jedem Falle legte die Diskussion über die externen Ansprüche an die Hochschulen nahe, auch mehr auf Ränge zu achten: Wer ist am wertvollsten? Sie erwies sich allerdings als ambivalent für den Ranking-Diskurs, weil die Mehrzahl der sich entwickelnden Rankings die Universitäten vertikal zumeist nach wissenschaftsimmanenten Kriterien sortierten (siehe dazu Dill/Soo 2005; Special Issue: Global University Rankings, 2014; Teichler 2023b), während im Knowledge Society-Diskurs oft von außen Ansprüche von gesellschaftlicher Relevanz an die Universitäten hergetragen wurden, die nicht mit Ansprüchen von Qualität deckungsgleich waren und oft deutlich konkurrierten.

Viertens hat sich seit den 1980er Jahren das System der „Steuerung“ bzw. der „Governance“ in vielen Ländern verändert (siehe dazu Krücken/Hüther 2015; Teichler 2014). Dort, wo staatliche Instanzen in der Vergangenheit stark an Detailregulierung beteiligt waren, beschränkten sie sich nunmehr zumeist auf übergreifende Steuerung. Zugleich wurde die Macht des Hochschulmanagements gegenüber den Professor:innen und anderen Wissenschaftler:innen gestärkt. In vielen Ländern nahmen gleichzeitig Maßnahmen zu, das Verhalten der Wissenschaftler:innen stärker durch Anreize und Sanktionen zu prägen. Mit dem Machtzuwachs der Hochschulleitungen stieg deren Interesse an Information, wo die

institutionellen Aggregate – also die einzelnen Hochschulen oder deren Fachbereiche – im Vergleich zu den übrigen gleichartigen Einheiten stehen – also am Kerngeschäft des Hochschulrankings: Veränderungen im Rang der Hochschule können auch als Erfolg oder Misserfolg des Hochschulmanagements interpretiert werden.

Fünftens sind die Internationalisierung bzw. Globalisierung von Hochschule und Wissenschaft zu nennen (siehe dazu Teichler 2003, 2023a). Wenn die Akteure an den einzelnen Hochschulen eine zunehmende Internationalisierung für gegeben und für wünschenswert hielten, schauten sie sich zunehmend nach Kooperationspartnern in anderen Ländern um. Diese hatten in der Qualität der eigenen gleichwertig zu sein oder etwas mehr zu bieten; deshalb musste die Aufmerksamkeit auf Qualitätsbewertung in anderen Ländern wachsen. Wenn dagegen die Akteure an den einzelnen Hochschulen eine zunehmende Globalisierung für gegeben und für wünschenswert hielten, d.h. eine Konvergenz der nationalen Hochschulsysteme und damit auch eine zunehmende „Isomorphie“ der Hochschulorganisation und des Wissenschaftsalltags, dann wurde oft die eigene Lage als bestimmt von einer stark vertikal geprägten Welthochschullandschaft und von wachsender weltweiter Konkurrenz zwischen den einzelnen Hochschulen geprägt wahrgenommen. Die Charakteristiken der jeweiligen nationalen Hochschul-Szenerie schienen ihre Bedeutung zu verlieren. Damit wuchs natürlich auch das Interesse am internationalen Vergleich der Leistungen von Hochschulen.

Diese genannten fünf Entwicklungen sind in verschiedener Weise mit einer sechsten Entwicklung verbunden: Mit einer Zunahme und einem Bedeutungsgewinn von Evaluationen verschiedener Art vor allem in den 1990er Jahren (siehe dazu Schwarz/Westerheijden 2004): Seien es mehr leistungsbezogene Mittelvergabe oder mehr leistungsbezogene Personal-Beschäftigung und -Vergütung, mehr verschiedenartige Reviews, die Verbreitung von Akkreditierungs-Systemen u.a.m. Bei der Mehrzahl von Evaluationen stand zwar Experten-Begutachtung im Vordergrund, aber der Raum für relativ einfache quantifizierte Messungen wie bei Rankings erhöhte sich zugleich deutlich.

Festzustellen ist vorab: All diese Entwicklungen erhöhten das Interesse an Leistungsvergleichen zwischen institutionellen Einheiten im Hochschulwesen. Und wenn nicht die Leistungsbeurteilung einzelner Lernender und einzelner Wissenschaftler:innen im Vordergrund stand, sondern institutionelle Aggregate, dann konnte es nicht verwundern, dass auch einfache quantitative Messungen gegenüber elaborierter Experten-Begutachtung an Popularität gewannen. Allerdings lief nicht alles ausschließlich auf die Art und Rolle von solchen Rankings zu, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts international am sichtbarsten wurden. Deutschland ist, wie später noch zu zeigen ist, ein Beispiel dafür, dass der internationale Mainstream von Rankings und von begleitenden Entwicklungen der Hochschul-landschaft noch genügend Raum für andere Akzente ließ.

8. Die populären Rankings von World-Class Universities

Der weltweite Diskurs über Hochschulfragen änderte sich im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts einschneidend, als vor allem zwei jährlich erscheinende Ranking-Studien die Aufmerksamkeit auf sich zogen:

- „Academic Ranking of World Universities (ARWU Ranking): Diese Studie wird seit 2003 jährlich von einer Forschergruppe an der Shanghai Jiao Tong University publiziert. Sie bezieht sich in erster Linie auf Forschung und setzt einen starken Akzent auf Naturwissenschaften.
- „World University Ranking (THES Ranking): Diese Studie wird seit 2004 jährlich in London von Times Higher Education Supplement publiziert. Sie geht über Forschung zum Beispiel in der Berücksichtigung von Studierenden-Dozenten-Relationen und von Quoten ausländischer Studierender hinaus.

Beide Studien fassen von Hochschulverwaltungen gewöhnlich erstellte quantitative Daten und in Hochschulstatistiken gewöhnlich verfügbare Daten zu etwa zehn Indikatoren zusammen. Die öffentliche Aufmerksamkeit erregt das Aggregat dieser Indikatoren zu einer Liste der Top 500-Universitäten in der Welt. Später kamen wenige weitere internationale Ranking-Studien hinzu, aber der paradigmatische Wandel des internationalen Hochschuldiskurses und die kontroverse Diskussion über Stärken und Schwächen internationaler Hochschulrankings ist in erster Linie mit diesen beiden Rankings verbunden (siehe Usher/Medow 2009).

Die nun entstandene Situation wurde oft etwa so beschrieben, dass ein Universitätspräsident bei jeder sich bietenden Gelegenheit mit freudiger Stimme stolz verkündet, dass „unsere Universität“ in diesem Jahr auf Platz 81 in der Welt stehe und damit zwei Plätze höher als im Vorjahr, oder dass er mit schmerzverzerrtem Gesicht darauf hinweist, dass der Platz 81 in diesem Jahr einen Verlust von zwei Plätzen bedeute und dass allseits große Anstrengungen erforderlich seien, um diesen Verlust schnell wieder wettzumachen. Für mich war besonders eindrücklich, dass ein Kollege – ein bekannter Hochschulforscher in einem Land, in dem die Ranking-Diskussionen besonders hohe Wellen schlugen – an seiner Universität von seiner Professur in einer Fakultät zur Leitung eines Planungsstabes wechselte, der dem Universitätspräsidenten regelmäßig Vorschläge zu erarbeiten hatte, wie die Position dieser Universität auf dem World-Class Ranking erhöht werden könnte.

Oder die Presse eines Landes stürzt sich auf den Befund, dass im vorigen Jahr fünf Universitäten dieses Landes unter den Top 100 gewesen seien, in diesem Jahr aber nur vier. Das wird dann als Signal dafür interpretiert, dass die Wissenschaft dieses Landes ihre „internationale Konkurrenzfähigkeit“ zu verlieren drohe. Umgekehrt kann eine Zunahme von zwei Universitäten unter den Top 100 als Zeichen erfolgreicher Wissenschaftspolitik und als Ausdruck der Leistungsfähigkeit der Universitäten dieses Landes gefeiert werden.

9. Die kontroverse Diskussion über Stärken und Schwächen von Rankings

Die öffentliche Diskussion über Universitäts-Rankings war insbesondere im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, als man sich noch nicht an Rankings als eine Dauerbegleiterscheinung des Hochschulalltags gewöhnt hatte, von einer ausgesprochenen Polarität gekennzeichnet. Empathische Befürworter standen sich scharfen Kritikern in der Diskussion über Stärken und Schwächen von Rankings gegenüber.

Eine Befürwortung – das kann nicht überraschen – war bei den „Gewinnern“ stark verbreitet: Bei den Angehörigen der Spitzen-Universitäten und auch relativ eher in den angelsächsischen Ländern, in den Naturwissenschaften – also in Bereichen, die nach Ansicht der Kritiker durch methodische Schwächen der Rankings bevorteilt wurden. Schließlich fanden Rankings mehr Anklang in Hochschulpolitik und im Hochschulmanagement als unter den Wissenschaftler:innen.

In Politik und Management ist man natürlich generell an die Bedeutung grober quantitativer Messungen stärker gewöhnt als in der Wissenschaft. Bei der Messung von Veränderungen des Wohlstands ging es höchstens noch darum, ob man eher auf das Bruttosozialprodukt oder das Bruttoinlandsprodukt achten sollte. Dagegen brachten die Ökonomie-Professoren ihren Studenten wenigstens mit ironischem Unterton bei, dass das Bruttosozialprodukt durch die Zucht von Wespen steigt, um Menschen zu stechen, wenn dies in Verbindung mit der Produktion und den Verkauf von Medikamenten gegen den von Wespenstichen verursachten Schmerz geschieht, selbst wenn dadurch der Wohlstand überhaupt nicht zunimmt.

Insgesamt spielten Unterschiede beim Grundvertrauen in die Validität quantitativer Messungen von Wissenschaftsleistungen eine große Rolle. Befürworter sahen Rankings eher als einen Beitrag zur Szentifizierung und zu einer methodisch besseren Stützung des Diskurses. Wenn dennoch Schwächen nicht zu übersehen waren, so wurde Trist in der Hoffnung gesucht, dass die Rankings sich im Laufe der Zeit bestimmt methodisch verbessern würden.

Befürworter unterstreichen auch oft die Wünschbarkeit der sozialen Folgen von Rankings: Es sei gut, dass der Wettbewerb zwischen Universitäten um sichtbaren Erfolg zunehme; insgesamt sei dadurch eine höhere Leistungsfähigkeit der einzelnen Hochschulen, der Wissenschaft in einem Land oder gar der Wissenschaft weltweit zu erwarten. Oder wenn zum Beispiel die Quote der ausländischen Studierenden in die Rankings eingeht, würden dadurch insgesamt die Bemühungen steigen, für ausländische Studierende ein erfolgversprechendes Ambiente zu schaffen.

Kritiker von Universitäts-Ranking verweisen oft auf die Grobheit der Daten und auf generelle methodische Schwächen der bei Rankings verwendeten quantitativen Messungen: Inwiefern kann man zum Beispiel von der Menge der Publikationen auf die Qualität der Wissenschaft schließen? Oder auf Ambivalenzen im wissenschaftlichen Verhalten: International mobilitätswillige Studierende zum Beispiel wählen nicht nur berühmte Universitäten, sondern auch solche, bei denen

man gut durchkommt. Oft sind Schwächen der Datensätze evident: Zum Beispiel herrscht bei den Statistiken über internationale Studierende Konfusion, ob alle ausländischen Studierende eingeschlossen sind oder nur zum Zwecke des Auslandsstudiums mobile Studierende; obendrein sind temporäre Studierende meistens ausgeschlossen (siehe Teichler/Ferencz/Wächter 2011).

Oft wird auf Verzerrungen in den Daten und in der Nutzung der Daten innerhalb von Rankings hingewiesen: Zum Beispiel haben kleine Universitäten kaum Chancen, dass ihre Qualität in den Rankings hinreichend anerkannt wird. Universitäten aus englischsprachigen Ländern schneiden schon deshalb besser ab, weil vor allem auf englischsprachige Publikationen geachtet wird.

Sehr oft werden die Folgen kritisiert, die ein Achten auf Rankings wahrscheinlich nach sich ziehen: So kann der Wettbewerb um eine Verbesserung der Position kontraproduktiv scharf werden. Eine Konzentration der besten Wissenschaftler auf wenige Universitäten mag insgesamt zu weniger gegenseitiger Anregung führen. Verstärkte Imitation der Besten mag Vielfalt in der Wissenschaft untergraben.

10. Häufig genannte Probleme von Rankings

Probleme von Universitäts-Rankings sind inzwischen sehr eingehend diskutiert. Im vorigen Abschnitt der Charakterisierung der Befürworter und Kritiker wurden einige Probleme bereits beispielhaft genannt. Im Folgenden seien die Probleme aufgelistet, die wohl besonders häufig genannt werden (siehe dazu van Raan 2007; Shin/Toutkoushian/Teichler 2011; Usher/Medow 2009; Special Issue: Global University Rankings 2014).

Erstens wird häufig auf generelle methodische Probleme der quantitativen Messung von wissenschaftlicher Leistung und der Indikatoren-Bildung in diesem Bereich verwiesen:

- Die Verfügbarkeit bzw. das Fehlen von Daten hat einen großen Einfluss auf Rankings.
- Die verfügbaren Daten sind oft prekär, wie oben am Beispiel von internationaler studentischer Mobilität ausgeführt wurde.
- Bei der Nutzung solcher Daten wird allzu leicht Quantität zu Qualität hochstilisiert, etwa Menge der Publikationen zu Qualität wissenschaftlicher Arbeit.
- Die Ambivalenz von Merkmalen und Mechanismen des Hochschulsystems geht bei solchen Maßen unter: Zum Beispiel, dass internationale Studierende teils gute und teils weniger gute Universitäten suchen oder dass sie für die gastgebenden Universitäten eine Bereicherung und eine Belastung sein können.

Zweitens wird oft darauf hingewiesen, dass die quantitativen Charakteristika der verwendeten Informationen, die Auswahl der Daten, ihre Präsentation und ihre

Verwendung zu Verzerrungen in der Wahrnehmung der Universitäten oder nationaler Wissenschaftssysteme führen. Häufig werden folgende Einwände genannt:

- Wie bereits erwähnt, schneiden englischsprachige Universitäten besser ab.
- Qualität in Lehre und Studium wird zumeist weniger als Leistungen in der Forschung berücksichtigt.
- Internationalität erscheint allzu leicht als ein Beitrag zu Qualität.
- Geistes- und Sozialwissenschaften werden geringer bewertet als Natur- und Ingenieurwissenschaften.
- Input- und Prozess-Maße überwiegen klar gegenüber Output- und Wirkungs-Maßen.
- Qualität nach wissenschaftsimmanenten Kriterien schneidet wesentlich besser ab als wissenschaftliche Relevanz für Technologie, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur.
- Substantielle Vielfalt der Wissenschaft hat in den meisten Rankings keinen Platz.
- Bei den Beschreibungen der Ergebnisse von Rankings werden große Länder in den Vordergrund gestellt, weil zumeist nur die Länder genannt werden, die viele Top-Universitäten haben (etwa die USA, Großbritannien und Deutschland). Werden dagegen ausnahmsweise relative Zahlen verwendet, etwa die Zahl der Top-Universitäten je 1 Million der Bevölkerung, kommt man im Gegenteil zu dem Schluss, dass es viele besonders Top-Universitäten in kleineren Ländern (z.B. in Schweden oder den Niederlanden) gibt.
- Ebenso rücken in den Rankings Länder in den Vordergrund, in denen das Hochschulsystem stark vertikal stratifiziert ist. Die eben genannten relativen Zahlen dagegen lassen den Schluss zu, dass die wissenschaftlichen Leistungen in den Ländern mindestens ebenbürtig sind, in denen die Qualitätsunterschiede zwischen den Universitäten sich in Grenzen halten.
- Die Diskussion über die Wissenschaftsqualität, die sich auf Rankings stützt, ist oft von der Annahme gekennzeichnet, dass die Spitzenqualität am wichtigsten für die Wissenschaftsgesellschaft ist, also nicht wissenschaftliche Kompetenz und Leistung in der Breite.

Drittens wird in der Kritik der Rankings oft nicht nur eingewandt, dass Rankings Verzerrungen gegenüber einer normalen oder wünschenswerten Situation des Hochschulwesens beinhalten, sondern dass sie auch entsprechend verstärkende Folgen haben könnten oder schon haben (siehe dazu Salmi/Sayoran 2007; Dill 2009; Hazelkorn 2015, 2017). Verbreitet sind die folgenden Thesen:

- Universitäten, die bei Rankings nicht führend eingestuft sind, werden zu einer Imitation der führenden Universitäten verleitet. Dadurch verliert die Hochschullandschaft insgesamt eine wünschenswerte programmatische Vielfalt.
- Rankings ermuntern hochschulpolitische Bemühungen, die Hochschulsysteme jedes Landes stark vertikal zu stratifizieren, denn dadurch kann bei gleicher Ressourcenlage des Gesamtsystems eine größere Zahl von Universitäten die internationalen Top-Ränge erreichen.

- Rankings legen es nahe, diejenigen Fächer im Umfang und in den finanziellen Bedingungen zu reduzieren, die gewöhnlich in den Rankings schlechter wegkommen. Zum Beispiel gab es in Japan sogar eine ernsthafte Diskussion, ob die berühmten Universitäten sich ausschließlich auf die Naturwissenschaften, Medizin und Ingenieurwissenschaften konzentrieren sollten, um in den internationalen Rankings besser dazu stehen, und die Geistes- und Sozialwissenschaften ganz den weniger berühmten Universitäten überlassen werden sollten.
- Rankings können Wissenschaftler:innen veranlassen, viel dafür zu tun, dass sie an einer berühmten Universität promovieren oder langfristig tätig sind. Für solchen institutionellen „Heiligenschein“ mögen sie sich sogar mit individuell schlechteren Bedingungen abfinden und insgesamt zu einer Verschlechterung der Leistungen des Wissenschaftssystems beitragen.
- Alle Funktionen des Hochschulsystems, die in den populären Rankings von World-Class Universities unterrepräsentiert sind, werden langfristig geschwächt. Diese Kritik war zum Beispiel Anlass dafür, in Europa ein Multi-rank-System zu entwerfen (siehe van Vught 2009; Kováts 2015), in dem die Universitäten nicht nur primär nach ihrer Forschungsqualität in Rangstufen eingeordnet werden, sondern in dem mehrere Ranglisten nach unterschiedlichen Funktionen erstellt werden, so nach ihren Leistungen für Lehre und Studium, nach ihrer internationalen Ausprägung und nach ihrem Bezug auf ihr regionales Umfeld.
- Rankings stürzen die Universitäten und Wissenschaftler:innen in einen extremen Wettbewerb um sichtbaren Erfolg nach der Logik der populärsten Ranking-Systeme. Die damit verbundenen extremen Anstrengungen und die dabei wachsende extrinsische Motivation untergräbt – so die Kritik – die Kreativität der Wissenschaft (siehe dazu Krücken/Engwall/de Corte 2018).
- Rankings erwecken den Eindruck, dass die Institution als ganze sehr bedeutend für die wissenschaftliche Leistung ist und dass die Leistungen aller Wissenschaftler:innen für die Bedeutung der Universitäten sehr wichtig sind. Dies droht den traditionell großen Spielraum in den Universitäten für individuelle Initiativen und vielfältige Akzente der einzelnen Wissenschaftler:innen zu untergraben.

In der Tat sind inzwischen in vielen Ländern Untersuchungen durchgeführt worden, die der Frage nachgingen, wie weit sich die Hochschullandschaft in Richtung der normativen Welt der World-Class Rankings verändert (zur Entwicklung in Deutschland siehe z.B. Schneijderberg/Götze/Müller 2022). Ohne hier auf solche Studien im Detail einzugehen, kann geschlossen werden, dass sich die Hochschullandschaft in der Tat durch die normativen Vorgaben ändert, die mit den populären internationalen Rankings verbunden sind, aber nicht im Umfang, wie seine Protagonisten es wünschen und seine Kritiker es befürchten. Es gibt auch – produktive? – Beharrung.

11. Der vorsichtige Umgang in Deutschland mit internationalen Hochschulmoden

Wenn wir die Hochschulentwicklung in den ökonomisch fortgeschrittenen Ländern mit einer dominant marktwirtschaftlichen Orientierung beobachten, so haben wir den Eindruck, dass die Vorstellung, es gäbe „global“ gültige Modernisierungsanforderungen an Hochschulen und korrespondierende Reformtrends, generell zugenommen hat. Demnach scheinen die Gestalt und die Funktionen der nationalen Hochschulsysteme zu konvergieren. Viele Schriften und Aktivitäten der gegen Ende der 1950er Jahre gegründeten OECD lassen sich als Beleg dafür interpretieren. Die Bologna-Erklärung von 29 europäischen Ländern im Jahre 1999, dass man ähnliche Stufen von Studiengängen und -abschlüssen und ähnliche begleitende Maßnahmen, z.B. die Leistungsbewertung über ein Credit System, einführen wolle, werden oft auch als Beleg dafür interpretiert, weil sie für eine Konvergenz der Studiengangstrukturen plädiert. So kann daher natürlich auch die große Popularität der Rankings von World-Class Universities als Zeichen dafür interpretiert werden, dass immer mehr eine nationale Hochschullandschaft gewünscht wird, die als den globalen Trends angepasst, stark vertikal stratifiziert, dominant forschungsorientiert und von extremem Wettbewerb charakterisiert ist.

Demnach könnten wir erwarten, dass in Deutschland – dem Land, in dem viele international seit den 1980er Jahren verbreitete Veränderungen des Hochschulwesens zunächst eher spät und vorsichtig aufgenommen worden sind – die Fixierung der Universitäten auf den Forschungserfolg noch zunehmen wird, die vertikale Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten deutlich wachsen werden, die bei den Rankings nicht so erfolgreichen Universitäten immer mehr die erfolgreichen Universitäten zu imitieren versuchen werden. Auch sollten wir nicht überrascht sein, wenn in Deutschland der Wettbewerb im Hochschulsystem zunehmen wird, eine ausgeprägte extrinsische Motivation der Wissenschaftler:innen häufiger zu beobachten sein wird und auch die internationalen Beziehungen in der Wissenschaft stärker von einem Konkurrenzdenken zwischen den Nationen geprägt sein werden.

Allerdings ist, wie bereits erwähnt, festzustellen, dass Deutschland in den letzten Jahrzehnten keineswegs ein eifriger hochschulpolitischer Konvergenz-Beobachter und -akteur gewesen ist. Von daher kann es fraglich erscheinen, dass nunmehr die internationale Ranking-Szenerie das deutsche Hochschulwesen wirklich stark zur Anpassung an deren unterschwellige Ideale drängt.

Schauen wir zurück (siehe dazu besonders Oehler 1989; Teichler 2014): Die international populär werdende Vorstellung in den 1960er Jahren, dass sich eine starke Bildungsexpansion zur Förderung des wirtschaftlichen Wachstums und der gesellschaftlichen Modernisierung anbiete, wurde in der Bundesrepublik Deutschland zwar frühzeitig zur Kenntnis genommen, als Georg Pichts These der „deutschen Bildungskatastrophe“ hohe Wellen in den Medien schlug, aber bis Mitte der 1970er Jahre fand im Gegensatz dazu die These weiten Zuspruch, dass die starke

Zunahme in der Zahl der Hochschulabsolvent:innen sich vor allem in einer Ausdehnung des „akademischen Proletariats“ niederschlagen werde.

Die international verbreitete These, dass die wünschenswerte Expansion mit einer starken Differenzierung des Hochschulsystems einher zu gehen hätte, fand in der Bundesrepublik Deutschland zwar sehr bald im Hinblick auf Hochschultypen Anklang; so wurden Anfang der 1970er Jahre Fachhochschulen als zweiter Hochschultyp eingerichtet. Aber die international – nicht zuletzt mit Blick auf die USA – weit verbreitete Vorstellung, dass große Qualitätsunterschiede zwischen den Universitäten zu einer höheren Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems beitragen, fand in der Bundesrepublik Deutschland damals keine Unterstützung. Vielmehr vermehrte sich – wie bereits erwähnt, vor allem sichtbar in den 1970er und 1980er Jahren – die Sorge, die Qualität des deutschen Hochschulsystems sei dadurch bedroht, dass einige Universitäten – vor allem einige neue – nicht die üblichen Standards deutscher Universitäten erreichten.

Im Gefolge der starken studentischen Proteste in den späten 1960er Jahren galten die deutschen Hochschulen einige Zeit in den 1970er Jahren als besonders experimentierfreudig. Nur wenige Jahre später gewann jedoch die Argumentation an Einfluss, man solle hochschulpolitische Kontroversen zugunsten der gemeinsamen Bewältigung eines stark demographisch angestoßenen Wachstums der Studierenden – des sogenannten „Studentenbergs“ – zurückstellen. Reformen in Richtung der internationalen Trends zu stärkerem Hochschulmanagement und zum Ausbau zahlreicher Evaluationsmechanismen, die in einigen europäischen Ländern schon im Laufe der 1980er Jahre einsetzten, erfolgten in Deutschland relativ später, zögerlich und langsam. So kam es in Deutschland zum Beispiel weit weniger zu Spannungen zwischen dem erstarkten Hochschulmanagement und den an Einfluss verlierenden Wissenschaftler:innen als etwa in Großbritannien (siehe dazu die Studie von Teichler/Arimoto/Cummings 2013).

Auf das in vielen Ländern bereits in den 1990er Jahren wachsende Interesse an nationalen Rankings erfolgte in Deutschland eine überraschende Antwort: Zunächst in einer von der Zeitschrift *Der Spiegel* (1993; siehe dazu Daniel/Hornbostel 1993) initiierten Ranking-Studie und dann in den vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) regelmäßig durchgeführten Ranking-Studien (siehe z. B. Berghoff et al. 2006) wurden – getrennt nach Fachrichtungen – Deutschlands beste Universitäten im Bereich von Lehre und Studium hervorgehoben. Gegenüber der in vielen anderen Ländern wachsenden Forschungsorientierung, die später auch die internationalen Rankings prägte, wurde die Bedeutung der Lehrfunktion der Hochschulen unterstrichen.

Die Absicht der Regierungen vieler europäischer Länder, hochschulpolitisch eine Konvergenz der Hochschulsysteme im Bereich von Lehre und Studium mit dem Bologna-Prozess voranzutreiben, stieß allerdings in Deutschland auf höhere Skepsis als anderswo in Europa. So zeigte eine acht Jahre nach der Bologna-Erklärung durchgeführte repräsentative Studie, dass ein höherer Anteil der Wissenschaftler:innen in Deutschland als in allen anderen am Bologna-Prozess betei-

ligten Ländern die gestufte Studiengangs-Struktur ablehnte (Gallup Organization 2007).

Die hochschulpolitische Entscheidung in Deutschland, bald nach der Etablierung internationaler Rankings von World-Class Universities eine sogenannte „Exzellenz-Initiative“ ins Leben zu rufen und darin Top-Universitäten symbolisch und materiell zu unterstützen, wurde international vielfach als Anzeichen dafür interpretiert, dass Deutschland, das lange für eine Wertschätzung von etwa gleicher Qualität an allen Universitäten bekannt gewesen ist, nun voll auf den Zug einer starken vertikalen Stratifizierung des Hochschulsystems aufgesprungen sei. Doch eine nähere Betrachtung zeigt, dass die Exzellenz-Initiative nur ein kleiner Schritt in Richtung einer Stratifizierung des Hochschulsystems war (siehe dazu Leibfried 2010; Kehm 2013). Nur ein Teil der – im Vergleich zur Ungleichheit der Hochschulen in manchen anderen Ländern – ohnehin bescheidenen Mittel zur Unterstützung exzellenter Leistungen war klar für Spitzenuniversitäten reserviert, während andere Mittel für Forschungsverbünde und Nachwuchsförderung vorbehalten blieben (siehe Teichler 2018). Die Mittel wurden insgesamt auf weit mehr als 10 Prozent des universitären Sektors verteilt. Offenkundig sollte also keineswegs eine so „spitze“ Spitze des Hochschulsystems vorangetrieben werden, wie sie etwa in den USA und Großbritannien wahrgenommen wird und wie sie die Rankings von World-Class Universitäten zu fördern schienen. Nicht zu übersehen ist auch, dass in Deutschland immer wieder Stimmen – z.B. seitens des Wissenschaftsrats (2010, 2013) – laut wurden, die eine Stärkung substantieller Vielfalt und eine Herausbildung vielfältiger Profile der Universitäten auch bei einer gewissen Zunahme vertikaler Differenzen zwischen den Universitäten fordern.

12. Abschließende Überlegungen

Die zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfolgte Einführung jährlicher Rankings der angeblich 500 weltbesten Universitäten hat den hochschulpolitischen Diskurs weltweit sehr stark beeinflusst. Das kann nicht überraschen, weil es sich um Daten handelt, mit denen Lob und Tadel ausgesprochen werden. Darüber hinaus kann nicht wundern, dass sehr kontroverse Vorstellungen über die Stärken und Schwächen dieser Taten bestehen. Wohl am bedeutsamsten für den hochschulpolitischen Diskurs war aber wohl, dass mit den Rankings sehr eng die Frage verbunden ist, welche Charakteristika des Hochschulsystems vor allem qualitätsfördernd sind.

In den meisten Analysen zur Hochschulpolitik und zur Entwicklung des Hochschulwesens in den ökonomisch fortgeschrittenen Ländern wird die These vertreten, dass beginnend Ende der 1980er Jahre und eindeutig dominant seit etwa 2000 ein Mainstream zu beobachten ist, der durch Betonung der Spitze des Hochschulsystems, primäre Förderung der Forschungsfunktion, wachsende vertikale Stratifizierung des Hochschulsystems, stärker werdende Macht des Managements und Verschärfung des Wettbewerbs gekennzeichnet ist. Die Entwicklung der internationalen Beziehungen wird oft als „Globalisierung“ gekennzeichnet, bei der

die nationalen Charakteristiken in einem Prozess der Anpassung an die vermeintlich Erfolgreichsten erodieren. Diese Erscheinungen werden kontrovers diskutiert, aber die Hauptrichtungen der Entwicklungen und Politiken scheinen dadurch nicht aufgehalten zu werden – nicht zuletzt auch deshalb, weil auch innerhalb der einzelnen Länder die Neigung der weniger erfolgreichen Individuen und institutionellen Aggregate zu beobachten ist, die als erfolgreich Interpretierten zu imitieren.

Die Rankings wären damit in doppelter Weise verknüpft: Sie spiegelten die Ergebnisse dieser Systemcharakteristiken wider, und sie verstärkten diese Systemcharakteristiken. Zum Beispiel scheinen die internationalen Rankings ihre Popularität einer Wertschätzung großer Qualitätsdifferenzen zwischen den einzelnen Universitäten zu verdanken, und – umgekehrt – scheinen die Rankings die Vergrößerung von Differenzen in der Qualität von Universitäten dort voranzutreiben, wo sie traditionell nicht so groß waren.

Das deutsche Hochschulwesen scheint sich in Richtung der weltweiten Hochschultrends spät und in der Substanz zurückhaltend bewegt zu haben. Das war bereits der Fall, als in den 1960er und 1970er Jahren oft ein weltweiter Trend in Richtung Expansion und strukturelle Differenzierung postuliert wurde. Und das zeigte sich wieder, als machtvolleres Hochschulmanagement, ausgeprägte vertikale Stratifizierung und extremer Wettbewerb – zwischen Nationen, Hochschulen, fachlichen Einheiten und Individuen – das Gebot der Stunde wurden. So gewannen in Deutschland zunächst eher Rankings im nationalen Rahmen zu Lehre und Studium an Gewicht. Auch glauben Wissenschaftler:innen in Deutschland weniger als in vielen anderen Ländern, durch die Stärkung des Hochschulmanagements an den Rand gedrängt zu sein. Ebenfalls ist die deutsche Exzellenz-Initiative weit aus weniger stark auf vertikale Stratifizierung hin angelegt, als sie etwa in den USA oder in Großbritannien festzustellen ist. Weitere Beispiele lassen sich dafür nennen, dass sich das deutsche Hochschulwesen nicht auf einem eiligen Aufholkurs in die Richtungen zu befinden scheint, die oft als weltweit vorherrschend gesehen werden.

Zwei Interpretationen der deutschen Situation können nicht überraschen: Die Befürworter des normativen Hintergrunds der Rankings von World-Class Universities und der postulierten globalen Modernisierungstrends der Hochschulsysteme sehen in der deutschen Szenerie vor allem ein Nachzüglerum. Die Kritiker sehen Chancen in der Abweichung von den international verbreiteten Modeströmungen, etwa die Förderung von vielfältiger wissenschaftlicher Kreativität und größere Relevanz für der Breite der Wirtschaft und Gesellschaft.

Abschließend sei hier jedoch die These vertreten, dass eine dritte Interpretation in Frage kommen könnte, wenn man die internationalen Entwicklungen und politischen Strömungen genauer verfolgt. Die verbreitete These der immer stärker werdenden Zustimmung zu einer wachsenden vertikalen Stratifizierung der Hochschulsysteme, zu schärfer werdendem Wettbewerb und zur Globalisierung im Sinne einer weltweiten zunehmenden Ähnlichkeit der nationalen Hochschulsysteme dürfte sich bei gründlicher Analyse als einseitig erweisen. In Europa sind seit Langem starke gegenläufige Bewegungen erkennbar. Das im Jahre 1987

etablierte ERASMUS-Programm, das als erfolgreichste hochschulpolitische Aktion der Europäischen Union gilt, war eine Gegenmaßnahme gegen die bis dahin dominante Form der grenzüberschreitenden Mobilität: Ein Strom von Studierenden zu den Spitzenuniversitäten vor allem in stark vertikal stratifizierten Ländern mit der Absicht, sich ganz an die Charakteristiken der gastgebenden Hochschulen und Hochschulsysteme anzupassen. Das ERASMUS-Programm sollte demgegenüber Mobilität zu Hochschulen und Ländern fördern, die in der Qualität etwa gleich zu den Herkunftsinstitutionen und -ländern sind, um interessante Kontraste erleben und dadurch den Horizont zu erweitern. In der Bologna-Erklärung von 1999 empfahlen die Regierungen der europäischen Länder zwar eine internationale Konvergenz der Studiengänge und -abschlüsse; das war jedoch nicht als Imitation der Erfolgreichen und als generelle Konvergenz der Systeme gedacht, sondern als Maßnahme zur Erleichterung der Mobilität und Kooperation in Europa auf allen Ebenen der Hochschulsysteme und damit ebenfalls zu einer besseren Kenntnisnahme der Vielfalt der bestehenden Hochschulsysteme.

Weitere Beobachtungen lassen sich anfügen, die die These stärken, dass die so oft genannten dominanten Erscheinungen von Hochschulentwicklung und -politik gar nicht so dominant sind und dass sich vor allem in Europa, aber auch in anderen Ländern einflussreiche Gegenbewegungen benennen lassen. Wenn diese Gegenbewegungen in einer Gesamtschau berücksichtigt werden, erscheint die deutsche Szenerie nicht mehr als langsames und zögerliches Aufnehmen von globalen Trends, sondern als eine nicht überraschende Option.

Literaturverzeichnis

- Berghoff, S. et al. (2006): Das Hochschulranking. Vorgehensweise und Indikatoren. CHE Arbeitspapier, Nr. 63. Gütersloh.
- Burn, B. B. (1976): Access to Higher Education in the Federal Republic of Germany and the United States. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (2), S. 193-201.
- Daniel, H.-D. (1995): Ist wissenschaftliche Leistung in Forschung und Lehre meßbar? In: Universitas – Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, 50 (585), S. 205-209.
- Daniel, H.-D./Hornbostel, S. (1993): Provozierende Fragen – Eine sozialwissenschaftliche Analyse der Spiegel-Rangliste. In: Spiegel-Spezial: Welche Uni ist die beste? Hamburg, S. 152-162.
- Der Spiegel (1993): Welche Uni ist die beste? Spiegel-Rangliste der deutschen Hochschulen. In: Der Spiegel, 16, S. 80-101.
- Dill, D. D./Soo, M. (2005): Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. In: Higher Education, 49 (4), pp. 495-533.
- Dill, D. D. (2009): Convergence and Diversity. The Role and Influence of University Ranking. In: Kehm, B. M./Stensaker, B. (Hg.): University Rankings,

- Diversity and the New Landscape of Higher Education. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 97-116.
- Gallup Organization (2007): Perceptions of Higher Education Reforms. Flash Eurobarometer, Nr. 198. Brüssel: European Commission.
- Hazelkorn, E. (2015): Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence. 2. Auflage. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hazelkorn, E. (2017): Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education. Understanding the Influence and Impact of Rankings on Higher Education, Policy and Society. Abingdon: Routledge.
- Kehm, B. M. (2013): To Be or Not to Be? The Impacts of the Excellence Initiative on the German System of Higher Education. In: Shin, J. C./Kehm, B. M. (eds.): Institutionalization of World-Class University in Global Competition. Dordrecht: Springer, pp. 81-97.
- Kehm, B. M./Stensaker, B. (eds.) (2009): University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Kováts, G. (2015): 'New' Rankings on the Scene: The U21 Ranking of National Higher Education Systems and U-Multirank. In: Curaj, A. et al. (eds.): The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies. Cham: Springer, pp. 301-320.
- Krücken, G./Engwall, L./de Corte, E. (2018): Introduction to the Special Issue on 'University Governance and Creativity'. In: European Review, 26, Supplement 1, pp. 1-5.
- Krücken, G./Hüther, O. (2015): Hochschulen – Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Leibfried, S. (Hg.) (2010): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt a.M./New York.
- Marginson, S. (2011): The New World Order of Higher Education: Research Rankings, Outcome Measures and Institutional Classifications. In: Rostan, M./Vaira, M. (eds.): Questioning Excellence in Higher Education. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-20.
- Oehler, C. (1989): Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Frankfurt a.M./New York.
- Pritchard, R. M. O./Klumpp, M./Teichler, U. (eds.) (2015): Diversity and Excellence in Higher Education. Can the Challenges be Reconciled? Rotterdam: Sense Publishers.
- Roques, V. von (1971): Wer länger als vier Stunden schläft, fällt durch. In: Die Zeit, 30.07.1971, S. 44.
- Sadlak, J./Liu, N. C. (eds.) (2007): The World-Class University and Ranking. Aimed Beyond Status. Cluj: Cluj University Press.
- Salmi, J./Sayoran, A. (2007): League Tables as Policy Instruments. The Political Economy of Accountability in Tertiary Education. In: Global University Network for Innovation (GUNI) (ed.): Higher Education in the World 2007:

- Accreditation for Quality Assurance – What is at Stake? New York, N.Y.: Palgrave, pp. 79-90.
- Schmidt, R. (1978): Schlechte Noten für rote Unis. In: *manager magazin*, 4, S. 146-152.
- Schneijderberg, C./Götze, N./Müller, L. (2022): A Study of 25 Years of Publication Outputs in the German Academic Profession. In: *Scientometrics*, 127 (1), pp. 1-28.
- Schwarz, S./Westerheijden, D. (eds.) (2004): *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Shin, J. C./Toutkoushian, R. K./Teichler, U. (eds.) (2011): *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Special Issue (2014): *Global University Rankings. A Critical Assessment*. In: *European Journal of Education*, 49 (11).
- Teichler, U. (1986): Strukturentwicklung des Hochschulwesens. In: Neusel, A./Teichler, U. (Hg.): *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim/Basel, S. 93-143.
- Teichler, U. (1996): Higher Education in Japan. In: Burgen, A. (ed.): *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. London Bristol, PA: Jessica Kingsley, pp. 192-209.
- Teichler, U. (2003): Changing Concepts of Excellence in Europe in the Wake of Globalization. In: De Corte, E. (ed.): *Excellence in Higher Education*. London: Portland Press, pp. 33-51.
- Teichler, U. (2008): Diversification? Trends and Explanations of the Shape and the Size of Higher Education. In: *Higher Education*, 56 (3), pp. 349-379.
- Teichler, U. (2014): *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik*. Münster/New York.
- Teichler, U. (2018): Recent Changes of Financing Higher Education and Their Intended and Unintended Consequences. In: *International Journal of Educational Development*, 58 (1), pp. 37-46.
- Teichler, U. (2019): *Steering in a Modern Higher Education System: The Need for Better Balances between Conflicting Needs and Expectations*. INCHER Working Paper, Nr. 11. Kassel.
- Teichler, U. (2020): Higher Education System. Differentiation, Horizontal and Vertical. In: Shin, J. C./Teixeira, P. (eds.): *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9553-1_36-1.
- Teichler, U. (2023a): Internationalization of Higher Education. In: Tierney, J./Rivzi, F./Erkisan, K. (eds.): *International Encyclopedia of Education*. 4th Edition. Oxford: Elsevier, pp. 239-249.
- Teichler, U. (2023b): Theoretical Underpinnings of the University Ranking Discourse. In: *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 6 (1). DOI: 10.1556/2059.2022.00075

- Teichler, U./Arimoto, A./Cummings, W. K. (2013): *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U./Ferencz, I./Wächter, B. (eds.) (2011): *Mapping Mobility in European Higher Education*. Bonn
- Teichler, U./Voss, F. (1975): Die verschärften Probleme der Hochschulzulassung – das Beispiel Japan. In: *Studentische Politik*, 8 (6-7), S. 77-85.
- Trow, M. (1970): Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. In: *Daedalus*, 90 (1), pp. 1-42.
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD (ed.): *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, pp. 51-51.
- Usher, A./Medow, J. (2009): A Global Survey of University Rankings and League Tables. In: Kehm, B. M./Stensaker, B. (eds.): *University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-18.
- Usher, A./Savino, M. (2006): *A World of Difference. A Global Survey of Academic League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Välimaa, J./Hoffman, D. (2008): Knowledge Society Discourse and Higher Education. In: *Higher Education*, 65 (3), pp. 265-285.
- Van Raan, A. F. J. (2007): Challenges in Ranking Universities. In: Sadlak, J./Liu, N. C. (eds.): *The World Class University and Ranking. Aimed Beyond Status*. Cluj: Cluj University Press, pp. 87-121.
- Van Vught, F. (2009): *Mapping the Higher Education Landscape*. Dordrecht: Springer.
- Wissenschaftsrat (1981): *Ausbaustand und Entwicklungsbedingungen neuer Hochschulen*. Köln.
- Wissenschaftsrat (2010): *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Köln.
- Wissenschaftsrat (2013): *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Köln.
- Yamazaki, H. (1981): Hierarchy Structure of Universities in German-Speaking World Since the Late 18th Century. In: *Kyôiku Shakaigaku Kenkyû*, 36, pp. 113-123 (in Japanisch).