peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Webler, Wolff-Dietrich [Hrsg.]

Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft II. Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Wettbewerb – Theoretische und analytische Perspektiven

Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2024, 205 S. - (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis; N. F. 49)

Quellenangabe/ Reference:
Webler, Wolff-Dietrich [Hrsg.]: Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft II. Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Wettbewerb – Theoretische und analytische Perspektiven. Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2024, 205 S. - (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis; N. F. 49) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321234 - DOI: 10.25656/01:32123; 10.53183/9783946017394

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321234
https://doi.org/10.25656/01:32123

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

Hochschulwesen
Wissenschaft und Praxis

HSW 49NF

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft

Band II: Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Wettbewerb – Theoretische und analytische Perspektiven

deepai.org

Firmin Lenherr / pixabay

UVW UniversitätsVerlagWebler

Reihe 1: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis parallel zur Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Reihe fasst Ergebnisse aus Hochschulforschung, -entwicklung, -politik und -praxis zusammen. Im Mittelpunkt stehen Publikationen zu Hochschulen und Hochschulsystemen, zu Verwaltungsstrukturen und Abläufen, Lehrveranstaltungen, Studiengängen und Prüfungen, Lehrenden und Studierenden als Forschungs- und Entwicklungsgegenstand. Die Reihe bietet sowohl kurze Zusammenfassungen zur schnellen Verständigung innerhalb der Hochschulpraxis, Hochschulpolitik und der Hochschulforschung selbst, als auch längere Forschungsberichte.

Die Reihe kann mit 20% Subskriptionsrabatt auch direkt beim Verlag abonniert werden. Dann erhalten Sie Neuerscheinungen automatisch und müssen die aktuelle Entwicklung der Reihe nicht gesondert verfolgen.

Weitere Informationen erhalten Sie im Internet:
www.universitaetsverlagwebler.de

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft

Band II: Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Wettbewerb – Theoretische und analytische Perspektiven

UVW UniversitätsVerlagWebler

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft.
Band II: Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Wettbewerb –
Theoretische und analytische Perspektiven

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

ISBN: 978-3-946017-39-4
DOI: 10.53183/9783946017394

© 2024 by UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld.

Diese Publikation ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 veröffentlicht. Die Lizenz bezieht sich nur auf das Originalmaterial. Für das verwendete Bildmaterial können Schutzrechte bestehen, die ggf. das Einholen einer Nutzungsgenehmigung erforderlich machen.

Satz&Lektorat: Carolin Buthke, UVW
Umschlaggestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried / Manuela Ewers, UVW
Umschlagbilder:
Links: Erstellt mit dem Generator der Bild-KI deepai.org mit dem Satz „Big procession of male and female professors in black gowns from behind"
Rechts: Bild von Pirmin Lenherr auf Pixabay (Nutzername: Piundco)
https://pixabay.com/de/photos/sport-wettkampf-sprint-l%C3%A4ufer-4119570/

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Staatsbibliothek zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Siegen
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg

Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westsächsische Hochschule Zwickau

Inhalt

Die Beiträge in einem ersten Überblick 3
Wolff-Dietrich Webler

Besinnt sich der Träger des Wissenschaftssystems auf sachgerechte Kriterien seiner Förderung?
Die britische Fallstudie 13
Wolff-Dietrich Webler

Dysfunktionen von Wettbewerb im Hochschulsystem 81
Markus Seyfried

Wettbewerb im akademischen Karriereverlauf 103
Alexander Dilger

Wissenschaftswettbewerb = Wettbewerb in Forschung und Lehre? 123
Verena Weimer, Rebecca Alt & Johannes Hiebl

„Den Tiger reiten“: Profildaten der Internationalisierung im Hochschulbereich im Spannungsfeld von ‚Rankeritis‘ und evidenzbasierter Leistungsmessung 177
Jörg Jerusel & Melina E. Geveke

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 203

Die Beiträge in einem ersten Überblick

Wolff-Dietrich Webler

Viele Probleme des heutigen Kampfes um Drittmittel sind verursacht durch zu geringe Grundfinanzierung der Hochschulen. Das zu regeln liegt gegenwärtig noch allein in der Zuständigkeit der Länder. Durch diese Unterausstattung werden auch Forschungsansätze behindert, die noch keine internationale Anerkennung gefunden haben, in Begutachtungsverfahren mit internationaler Besetzung also benachteiligt wären. Eine Stärkung der Grundfinanzierung würde die Abhängigkeit von Drittmitteln und ihren standardisierten Kriterien vermindern.

Ungewöhnliche Forschungsansätze aus der Grundausstattung heraus zumindest so weit angehen zu können, dass sie wettbewerbsfähig werden, ist wünschenswert. Genau für diese Fälle hatte die Universität Bielefeld schon in den späten 1960er Jahren eine zentrale Reserve von 700.000 DM gebildet, die von der zentralen Forschungskommission vergeben wurde.[1] Sicherlich hatten andere Universitäten ähnliche Lösungen entwickelt. Die Bildung dieser Reserve hatte erhebliche Opfer gekostet, sodass Mangel an anderer Stelle erzeugt wurde. Bemühungen

---

[1] Der Verfasser war viele Jahre Mitglied dieser Forschungskommission.

um eine diesbezügliche Reform des Föderalismus sind bisher kaum vorangekommen.

Es gibt Wettbewerbe zwischen Individuen, Teams, Institutionen, Gesellschaften, Ländern und politischen Systemen. Sie finden in fast allen Feldern menschlicher Tätigkeit statt, immer bezogen auf menschliche Leistungen – z.T. spielerisch als Übung, z.T. in beruflicher Tätigkeit, z.T. als Rivalität politischer Parteien oder in einem Bieterwettbewerb für Aufträge in Handwerk und Wirtschaft. Bei der Ausgestaltung können zahlreiche Fehler unterlaufen.

Hier im Band II zu *überzogenem Wettbewerb in der Wissenschaft* sind fünf Beiträge zusammengetragen worden, die einige bisher wenig beleuchtete Aspekte in diesem Themenfeld präsentieren oder sie zu neuen Schlussfolgerungen zusammenfügen. Zunächst einmal: Wann kann Wettbewerb als „überzogen“ eingestuft werden? Überzogen erscheint er, wenn in einer Mangellage zwar Lösungshilfen angeboten werden, die aufgrund eines Wettbewerbs verteilt werden sollen, die Betroffenengruppe aber groß ist und die Teilnahmeanforderungen sehr hoch sind. Oft ist der Mangel umfangreich und sind die verfügbaren Lösungshilfen dann vergleichsweise unangemessen klein. Die Vorbereitungen erfordern erhebliche Anstrengungen, während die Erfolgsaussichten als zu gering zu bezeichnen sind. Da Wettbewerb zu einem hohen Qualitätsniveau der Anträge beitragen soll, führt ein Missverhältnis zwischen Ressourcenangebot und -bedarf zu Dysfunktionen dieser Prozesse. Wie schon die Reaktionen auf den ersten Band gezeigt haben, ist erneut zu betonen, dass sich hier nicht generell gegen Wettbewerb gewandt wird, sondern dagegen, dieses Prinzip zu überziehen und damit

negative Auswirkungen auszulösen. Wann dieser Punkt erreicht ist, wird in den Beiträgen herausgearbeitet.

Der erste Teil des vorliegenden Bandes ruft die Debatte um die Forschungsförderung wieder auf die Tagesordnung. Er könnte dazu beitragen, den Umgang mit menschlichen Ressourcen neu zu überdenken und die (im Grundsatz berechtigten) Auswahlverfahren sachdienlicher zu gestalten.

Während es im Band I überwiegend um Irrwege ging, die zu einem überzogenen Wettbewerb führen – soweit es dort um eine Problemdefinition und Bestandsaufnahme ging – stehen hier im Band II in 5 Beiträgen konzeptionelle sowie empirische Gestaltungsmöglichkeiten im Mittelpunkt, auf einer breiten Forschungsbasis (als Ansätze zur Lösung) dargestellt. Allerdings wird im ersten Beitrag an diese Irrwege angeknüpft.

Hier noch einige Bemerkungen zur historischen Herkunft des Problems: Ganz generell ist noch einmal daran zu erinnern, dass ein Wettbewerb mit dem Ziel, in der Besetzung von Ämtern die für die Aufgaben geeignetste Persönlichkeit zu finden und ihr diese Aufgaben zu übertragen, eine sehr demokratische Errungenschaft darstellt. Erbansprüche auf Ämter waren bis zu den jeweiligen Revolutionen typische Merkmale von Monarchien, die freiwillig auch nicht aufgegeben wurden. Zwar waren dort Kindheit und Jugend in Erziehung und Bildung schon ganz auf die spätere Übernahme von Spitzenämtern ausgerichtet, aber letzten Endes entschied die Geburt. Eine Eignungsprüfung fand nicht statt. Das Problem war mit dem Umbruch aber nicht gelöst, denn prompt schafften es auch bürgerliche Gesellschaften, ein Gefälle von Anwartschaften und Privilegien zu entwickeln, indem die Auswahlkriterien manipuliert

wurden und „Eignung“ weiter interpretiert wurde als nur für die zu erwartenden beruflichen Aufgaben. Auch die Zugänge zu diesem Wettbewerb sind noch immer umstritten. Heute wird in Gesellschaften weit im Vorfeld noch immer darum gekämpft, den Zugang zu höherer Bildung als erste Voraussetzung zu Spitzenämtern nicht mehr von der sozialen Herkunft abhängig zu machen – mit seit Jahrzehnten nur unzureichenden Fortschritten. Mit der einseitigen Definition relevanter Bildungsinhalte für die Schule werden frühzeitig Vorteile verteilt. Ohne hier in eine Bildungsdebatte eintreten zu wollen, soll lediglich daran erinnert werden, dass Wettbewerb nicht per se schon demokratische Prinzipien verwirklicht.

Natürlich hat es auch bisher schon Zweifel und Kritik an diesen Verhältnissen gegeben. Kritische Kommentare dazu erreichten einen Höhepunkt um die Mitte der 1960er und in der ersten Hälfte der 1970er Jahre (siehe Einleitung zum Band I). Eng verbunden mit der Personalauswahl ist natürlich die Ausstattung für die Aufgaben. Die deutsche Hochschulpolitik begann nach 1970 nach Ende der Ordinarienuniversität in viel größerem Umfang als vorher die einzelnen Berufungszusagen an Universitäten zu reduzieren bzw. vor Neuverhandlungen in ihrer Höhe auf 5 Jahre zu beschränken. Die reduzierten Mittel wurden aber nicht gestrichen, sondern von Seiten der Länder der DFG zugeführt. Infolgedessen mussten, um künftig an diese Forschungsmittel heranzukommen, Projekte definiert und die entsprechenden Anträge begutachtet werden. Zu dieser Projektform gehörte dann auch ein Zeit- und Arbeitsplan – dezente Reflexionshilfen. Ziel war es, Struktur zu fördern und Doppelforschung stärker zu vermeiden (die eher vorkam, wenn ohne

gutachterliche überregionale Vergleiche aus der eigenen Lehrstuhlausstattung heraus geforscht wurde).

Da die DFG-Mittel aber keineswegs in dem Maße wuchsen, wie Antragsteller*innen dazu kamen, ging die Förderquote zurück, und der Wettbewerb um die Mittel verschärfte sich. Alles das gab es in kleinerer Form auch vorher, aber jetzt war der Wettbewerb in großem Umfang eröffnet. Dieses Prinzip – gemessen am Aufgabenfeld zu kleine Summen per Wettbewerb auf wenige zu verteilen, gewann immer mehr an Bedeutung. Neben dem „Normalverfahren“ (offen für alle Forschungsideen) wurde daneben mit thematisch festgelegten Förderprogrammen trotz aller Proteste („Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit!“) Forschung in Themenfeldern gesteuert – als „Programmförderung“. Das erscheint jedoch in einem gewissen Rahmen vertretbar. Zu den Vorbedingungen, mit denen z.B. die Wissenschaftsfreiheit durch die Steuerung nicht verletzt wird, folgen Ausführungen in diesem Band. Das Förderprogramm „Exzellente Hochschule“ hat die Debatte noch einmal zugespitzt. Daher hat das Thema neue Aktualität gewonnen.

Seit dem Erscheinen des 1. Bandes zu misslungenem Wettbewerb hat sich die Debatte um diese Fehlentwicklung intensiviert. Der Band I „Überzogener/überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege“ hat sofort nach seinem Erscheinen eine neue Aufmerksamkeit ausgelöst – durch den erwartungssteigernden Bekanntheitsgrad der beteiligten Autor*innen und auch durch eine vielbeachtete Rezension in der FAZ. Die Beiträge jenes Bandes hatten neue Perspektiven in die Debatte gebracht. Die FAZ berichtete über diesen Band I, und viele Leser*innen fühlten sich bestätigt.

Was war neu? Jahrhundertelang war es Ziel staatlicher Politik gewesen, ein Netz möglichst gleichwertiger Universitäten zu schaffen, denn schließlich sollten die späteren Beamten (mit gleicher Abschlussbezeichnung) sowie die weiteren Absolvent*innen zu vergleichbaren Leistungen befähigt werden. Verschiebungen ergaben sich allerdings, sobald die Universitäten seit Beginn des 19. Jh. das Recht zur Forschung erhielten. Bald entwickelten sich daraus Differenzen, die auch die Attraktivität für Studierende erfasste. Durch die Studiengebühren ergaben sich auch finanzielle Differenzen, die gezielt weitergetrieben wurden. Eine neue Seite des Wettbewerbs war entstanden. Ein zweites Problem der Hochschulfinanzierung und ihrer Engpässe, die zu überzogenen Wettbewerbslagen führten, lag in den Bund/Länderzuständigkeiten. Auch hierauf wird in diesem Band eingegangen.

Der erste Beitrag in diesem Band stellt die Frage: **Besinnt sich der Träger des Wissenschaftssystems auf sachgerechte Kriterien seiner Förderung? Die britische Fallstudie.** Es gab Anzeichen dafür, dass Großbritannien seine Finanzierung der Hochschulen in mehreren Wellen besonders sorgfältig umgestaltet hatte. Daher schien dieser Band II im Untertitel zurückhaltender überschrieben werden zu können als Band I: „Band II: Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Wettbewerb – Theoretische und Analytische Perspektiven“. Die nähere Untersuchung der Verhältnisse in Großbritannien zeigte aber seit der Politik Margret Thatchers das ganze Ausmaß an möglichen Fehlern und Fehlentwicklungen – eine wichtige Lektion. Dieser Artikel stammt von ***Wolff-Dietrich Webler (IWBB).***

Der zweite Beitrag kommt von ***Markus Seyfried (HSPV NRW)***, liefert theoretischen Hintergrund und trägt den Titel: **Dysfunktionen**

von Wettbewerb im Hochschulsystem. Hier wird nochmal systematisch aus dem Blickwinkel der Neoklassik und der Organisationstheorie auf das Thema eingegangen mit der These, dass jede Organisationsform, die bestimmte Funktionen erfüllt, auch Dysfunktionen enthält. Das wird am Beispiel der Hochschulen, des akademischen Personals und der Studierenden gezeigt.

Alexander Dilger (Münster) verweist in seinem Artikel **Wettbewerb im akademischen Karriereverlauf** auf verschiedene Phasen im Wettbewerb. Er beginnt schon früh unter Geschwistern, setzt sich im Kindergarten fort und endet nicht mit der Pensionierung. Innerhalb einer Wissenschaftskarriere ist er besonders intensiv, vor allem vor der ersten Professur auf Lebenszeit. Entsprechend ändern sich auch die Ziele und Kriterien. Der Autor zeigt, wie sich diese Änderungen auf das gesamte Hochschulsystem auswirken.

Drei Autor*innen greifen den Widerspruch auf, der in der ständigen Formel der Einheit von Forschung und Lehre liegt, wenn daran nur die Qualität der Forschung für die eigene Karriere zählt, zeitintensivere Investitionen in die eigene Lehrkompetenz aber geradezu kontraproduktiv wirken, weil sie von weiterer Publikation abhalten. Sie können zwar je nach eigener Berufsmotivation zu größerer Berufszufriedenheit führen, werden aber extern für die Berufskarriere kaum beachtet. ***Rebecca Alt (Bonn), Johannes Hiebl (DIPF Frankfurt/M)*** und ***Verena Weimer (DIPF)*** haben ihren entsprechenden Beitrag mit **Wissenschaftswettbewerb = Wettbewerb in Forschung und Lehre? Open Science als Chance für eine ganzheitliche Darstellung von Wissenschaft** überschrieben – interessante Aspekte sind zu erwarten.

Die Suche nach Erkenntnis und Beiträge zum Wissensbestand der Menschheit sind ihrer Natur nach international, es sei denn militärische Gründe oder die Suche nach Vorteilen im wirtschaftlichen Wettbewerb schließen eine breitere Öffentlichkeit aus. Daher ist der internationale Austausch erstrebenswert. Prompt kann das Ausmaß des Beitrags einzelner Hochschulen oder Fachgemeinschaften oder nationaler Hochschulsysteme gemessen und einem internationalen Vergleich zugrunde gelegt werden wollen. Zahlreiche skeptische Fragen nach Ziel, Datenbasis und steuernden Folgen tauchen auf. ***Jörg Jerusel*** und ***Melina E. Geveke (Hannover)*** haben sich dieser Probleme angenommen. In ihrem Beitrag **„Den Tiger reiten“: Profildaten der Internationalisierung im Hochschulbereich im Spannungsfeld von 'Rankeritis' und evidenzbasierter Leistungsmessung** entschlüsseln sie einige dieser Probleme. Je nach Wahl der Datenbasis arbeiten sie Ergebnisdifferenzen heraus. Die Schwäche mancher Methoden wird aufgegriffen und sehr einleuchtend vorgeführt. Auch die Gliederung, die explizite Nennung der Fragen, die der Untersuchung jeweils vorausgehen, macht die Ergebnisse besonders transparent und leicht lesbar. Die Problemlösungsvorschläge der Autor*innen (nicht nur, aber auch) für die niedersächsischen TU machen die Ergebnisse noch plastischer und bei einer bundesweiten Publikation auch über die Grenzen Niedersachsens hinaus forschungspolitisch interessant.

Bei diesem Sachstand kann von einer Fortsetzung der Debatte auch in den kommenden Jahren fest ausgegangen werden, insbesondere solange die Grundausstattung der Hochschulen nicht in ein den wissenschaftlichen und personellen Anforderungen (und Erwartungen der Gesell-

schaft) angemessenes Verhältnis gebracht wird. Der Bedarf an wissenschaftlicher Klärung von Zukunftsaufgaben der Gesellschaft macht entsprechende Schritte zwingend erforderlich – schon wegen ihrer politischen Folgen und der öffentlichen Manipulationsversuche durch „alternative Fakten“.

Besinnt sich der Träger des Wissenschaftssystems auf sachgerechte Kriterien seiner Förderung? Die britische Fallstudie

Wolff-Dietrich Webler

Varianten von Wettbewerb

Im Vorwort schon kurz angeschnitten: Wettbewerb besteht in einem Vergleich einer irgendwie definierten Leistung und setzt meistens mehrere Teilnehmende voraus (Ausnahmen gibt es im Sport beim Vergleich mit Vorleistungen einer Einzelperson im Training sowie in der medizinischen Rehabilitation). Es gibt friedlichen, letztlich mit gegenseitiger Hilfe verbundenen Wettbewerb und aggressiven, etwa in der Wirtschaft mindestens auf die Behinderung, wenn nicht Ausschaltung des Gegners gerichteten Wettbewerb (Veredelnd als „Mitbewerber um den Kunden" benannt, manchmal auch schon als Wirtschaftskrieg). Schon Kinder suchen im Rahmen ihrer Orientierung über ihre Leistungsfähigkeit und Suche nach Zugehörigkeit zu Gruppen den Wettbewerb untereinander – Jungs auch bei der Frage nach körperlicher Stärke. Spätestens hier geht es auch um eine Leistungshierarchie. In der Schule wird mit der Notenskala daran angeknüpft (wobei es eine breite Debatte darüber gibt, welche Folgen das insbesondere in der Grundschule für das kindliche Selbstverständnis, Selbstvertrauen und die Verwechslung von eigenen inhaltlichen Zielen des Lernens und der Jagd nach den Kriterien der Zuweisung guter Noten hat). Fortschrittliche Pädagogik nimmt die ersten

Schuljahre daher von der Benotung aus. Nicht-numerische, verbale Erfolgssignale gibt es genug – allein auf die individuelle Leistung gerichtet.

Gerade in der Wissenschaft lassen sich unterschiedliche Wettbewerbsstufen unterscheiden. Das reicht von kollegialen Formen des Wettbewerbs als „edler Wettstreit“ (z.B. dass der Bekanntheitsgrad des Fachbereichs/der Hochschule eher mit dem eigenen Namen verbunden werden sollte, als mit dem Namen eines Kollegen oder einer Kollegin) die noch an den mittelalterlichen Ursprung mit der Vorstellung von einer Personengemeinschaft von Lehrenden und Studierenden (universitas magistrorum et scholarium) erinnert – nicht nur an die universitas litterarum – bis zu scharfen Auseinandersetzungen bei der Frage, ob an diesem Fachbereich ein bestimmter Forschungsschwerpunkt an den Kollegen vergeben werden soll – was automatisch bedeutet, dass es schwerer, wenn nicht ausgeschlossen wird, dass ein zweiter Forschungsschwerpunkt auf der Basis eigener Forschungsleistungen kurze Zeit darauf an den gleichen Fachbereich vergeben wird. Hier kann es zu Rivalitäten, zu unsachlichen, allein an eigenen Interessen orientierten Auseinandersetzungen kommen, mit fragwürdigen Begleiterscheinungen, wie gezielten Negativkommentaren zu dem anderen Schwerpunkt oder – schlimmer – zu permanenten, die Leistung des Kollegen/der Kollegin herabsetzenden Kommentaren. Zwar sind das auf der Seite der Betroffenen alles leistungssteigernde Mittel (bis auf die Kipppunkte zur Resignation), aber ethisch unvertretbar und als Systemmerkmal inakzeptabel.

Wettbewerb wird häufig als zentrales Mittel der Qualitätssicherung bzw. -steigerung bezeichnet – und wer kann schon etwas gegen Qualitätssteigerung einwenden? Dazu gehört die Entwicklung von Maßstäben. Die einfachste Stufe von Wettbewerb besteht daher in der Definition eines Leistungskriteriums, eines Schwellenwertes, und in der Feststellung von „bestanden/nicht bestanden“ (angenommen/abgelehnt) ohne eine weitere Platzierung (Beispiel: Deutsches Sportabzeichen). Wettbewerb wird meistens jedoch als Leistungsmessung organisiert, deren Ergebnisse auf einer Skala abgetragen werden.

Wie im Sport, können auch in der Wissenschaft durch geforderte Merkmale und Teilnahmebedingungen vergleichbare Gruppen, Klassen usw. als Voraussetzungen geschaffen werden. Wenn der Umfang erreichter Fördermaßnahmen in den Summen miteinander verglichen wird, mag das noch angehen. Bei der Förderentscheidung werden vergleichbare Maßstäbe bei der Leistungsmessung unterstellt. Aber eine Sichtung dieser Maßstäbe im Detail zeigt deren mangelnde Vergleichbarkeit. Die Einhaltung von gemeinsamen Förderkriterien könnte durch Gutachten festgestellt werden. Aber diese Gutachten werden häufig nicht zugrunde gelegt, sondern lediglich Leistungsindikatoren. Und die erweisen sich als manipulierbar (z.B. durch unterschiedlich definierte Indikatoren, aus ungleichen Leistungen bestehend, oder sogar als Betrug durch nicht geschriebene Artikel in nicht existenten Journals; s.u.). Noch schwieriger wird es, wenn ganze Hochschulen auf internationalen Leistungsskalen in bestimmten Merkmalen miteinander verglichen werden sollen. Ein Vergleich der Studienerfolgsquoten geht ja noch an, selbst wenn auch hier große Unterschiede in der Anwendung der Notenskala

feststellbar sind. Auch bleibt unklar, welche Leistung hinter den Punktskalen und Notenstufen tatsächlich steht.

Aber Hochschulen, denen unterschiedlich erlaubt ist, ein Eigenvermögen für selbst finanzierte Forschungen einzusetzen, sind in der eingeworbenen Fördersumme schwer zu vergleichen. Eine Förderquote der DFG (von rd. einem Drittel der Anträge) ist nur beschränkt z.B. mit einer Stiftung zu vergleichen, die eine höhere Förderquote aufweist (obwohl die Gutachterkriterien möglicherweise vergleichbar sind). Geprüft wird oft nicht nur die Güte des Vorhabens, sondern auch die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Durchführung, und das wird nicht zuletzt am wissenschaftlichen Ruf des Antragsstellers/der -stellerin, an der Forschungserfahrung festgemacht. Mit der Forderung nach Anonymität des Antrags wird versucht, dem entgegenzuwirken – mit begrenztem Erfolg. Schon das Literaturverzeichnis, aber auch die Dichte der Zitate sowie die Sicherheit der Unterscheidung zwischen Basis- und (neuem) Spezialwissen im Antragstext lassen Rückschlüsse auf Autor*innen des Antrags zu.

Oft wird ein Feld unterschiedlicher Indikatoren eröffnet, das zur Manipulation herausfordert. Ohne in abgeschlossene Projekte prüfend einsteigen zu müssen, werden Indikatoren an ihre Stelle gesetzt – besonders die aus den Projektergebnissen hervorgegangenen Publikationen. Sie könnten disziplinspezifisch neu bewertet werden – ein aufwändiges und zeitintensives Vorhaben. Eine oberflächliche Bewertung legt einfach den Umfang der Publikationsliste der Antrag stellenden Seite zugrunde. Da sich dies als hochgradig manipulierbar erwiesen hat (meistens üblich die Verteilung eines Projektergebnisses auf mehrere Artikel bis hin zu Fälschungen der Liste), wurde in den letzten Jahren vom

bloßen Umfang der Liste abgesehen. Jetzt wurde die Prominenz des Publikationsortes (und der dort schon stattfindenden, als streng unterstellten Qualitätsprüfung im Peer Review) an die Stelle einer eigenen Prüfung gesetzt. Hierbei wird also nicht der Zeitschriftenartikel selbst beurteilt, sondern stattdessen die Zeitschrift als Ganze bewertet, in der er erschienen ist (s.u.).

Wenn Hochschulen über Auftragsforschung mit Industriebetrieben verbunden sind, die einen Teil des Projekts mit eigenem Personal in eigenen Labors beitragen, wird es immer schwieriger, den Leistungsanteil der Hochschule getrennt zu beurteilen. Dann könnte eher als neue Leistungsdimension eingebracht werden, solche Partner gewinnen zu können und solche Kooperationsprojekte zustande zu bringen (also die Prominenz der Auftraggeber zu hierarchisieren), womit Transformationsleistungen in den Vergleich einbezogen werden. Ein solcher Versuch würde aber ein Feld neuer Messprobleme aufmachen, weswegen davon abzuraten ist.

Auch hier gibt es seit Jahren eine lebhafte Diskussion, und gerade wird als Erfolg gefeiert, dass die HRK und die DFG von bestimmten äußeren Quantifizierungen abgerückt sind. Sie waren als unzutreffend kritisiert worden, weil ihre Definition unklar oder hochgradig manipulierbar waren und für Vergleiche infolgedessen nicht taugen (s.u.).

Und die Gutachten? Die Relevanz des gewählten Forschungsproblems, Eleganz der Lösung, Präzision der Sprache, Bilderreichtum, Verknüpfung mit anderen Forschungsergebnissen sind Kriterien, die zur Bewertung beitragen. Sie sind relevant, aber trennscharf und präzise

kann das alles nicht sein.[1] Vergleiche z.B. an der Originalität von Forschungen festmachen zu wollen, beschäftigt die Wissenschaftsforschung schon eine Weile, ohne bisher einen Konsens über deren Definition erzielt zu haben.[2] Das wäre immerhin ein Weg, von dem Vergleich von Fördersummen wegzukommen, denn sie spiegeln eine Leistung nur bedingt wider.

Publikationstraditionen der Fächer driften schon seit längerem immer weiter auseinander. Die einen kämpften im weltweiten Wettbewerb um Stunden, um ihre neuesten empirischen Ergebnisse in kurzen Artikeln zu veröffentlichen – etwa in der Medizin; ihnen kam open access direkt entgegen. Sie sollten jedoch ursprünglich verglichen werden mit denjenigen, die nach Monaten, wenn nicht Jahren ihr Jahrhundertwerk mit 300 Seiten abzuschließen versuchten. Solche wissenschaftlichen Leistungen waren mit den quantifizierenden Mitteln im Vergleich nicht zu erfassen. Aber die Versuche dazu nahmen zunächst nicht ab. Besonders bei kumulativen Dissertationen fragten Promotionskommissionen daher für die Einschätzung der Bestandteile, also der bereits publizierten Artikel den Rang von Zeitschriften in ihren Zitationsdaten nach, bevor

---

[1] Vgl. die Ausgabe der Zs „Qualität in der Wissenschaft“ (2009, 3+4 mit dem Schwerpunkt „(Wie) ist geisteswissenschaftliche Forschung bewertbar?“

[2] siehe ZiF-Tagung Bielefeld 2021 der Forschungsgruppe „Anreizstrukturen, Steuerungssysteme und Erkenntnisqualität“ <https://www.uni-bielefeld.de/(de)/ZiF/KG/2019Strukturen/>* Juli 2019 - Juni 2021. Leitung: Max Albert (Gießen), Guido Bünstorf (Kassel), Martin Carrier (Bielefeld), Rolf König (Bielefeld), Cornelis Menke (Mainz), Niels Taubert (Bielefeld)/

sie einer Publikation durch Promovend*innen dort zustimmen wollten. Auf solche Anfragen antwortete der UniversitätsVerlagWebler (UVW) mit folgendem Text:

> In den letzten Monaten wird vermehrt nach Impactwerten unserer Zeitschriften gefragt – insbesondere im Zusammenhang mit Qualifizierungsprozessen (z.B. bei kumulativen Dissertationen) und aufgrund der Empfehlungen der DFG auch für Leistungsberichte von Fachbereichen. Wir beantworten diese Fragen jetzt mit einem gemeinsamen Text, bezogen auf die besonderen Entscheidungen des Verlages.
>
> Diese Entwicklung ist schon einige Jahre in den Naturwissenschaften zu beobachten, gefolgt von der Medizin und in jüngster Zeit verstärkt in der Psychologie. Für den impact (den Einfluss) einer Zeitschrift auf die fachliche Kommunikation ist als Indikator die Häufigkeit definiert worden, mit der ihre Texte im Durchschnitt von zwei zurückliegenden Jahren in anderen Publikationen zitiert werden. Das ist ein *bibliometrischer Wert* – bezogen auf die Zeitschrift, nicht auf die Qualität eines bestimmten Artikels. Damit werden Zeitschriften *bibliometrisch* untereinander verglichen. Allein das schon ist höchst fehleranfällig (s.u.). In der Anwendung kommt es häufig zu Fehlern, weil der Impactfaktor (wie gesagt) als Indikator für die Qualität eines einzelnen Artikels genommen wird, was er aber nicht wiedergibt – und was auch von Seiten der Firma Clarivate Analytics (die die Daten ermittelt und als Handelsware verkauft) nicht behauptet wird. Trotzdem stellt die Tatsache, dass diese Impact-Faktoren immer wieder als Indikator für die Qualität eines bestimmten Artikels interpretiert

werden, einen gravierenden Fehler dar. In Qualifizierungsprozessen und Berufungsverfahren wurde es nun für möglich gehalten, Artikel in einer Form von Stellvertretung nicht mehr selbst zu lesen und zu begutachten, um die Qualität des Textes festzustellen. An die Stelle einer eigenen Bewertung des Textes trat der Impactfaktor der Zeitschrift, in der der Artikel erschienen war (und dessen offensichtlich positives Begutachtungsergebnis).

Zur Fehleranfälligkeit des Faktors selbst: Trotz ihrer wachsenden Verbreitung ist die Anwendung von Impact-Faktoren problematisch – schon in der Erhebung mit gravierenden methodischen Fehlern behaftet, insbesondere, weil oft unklar bleibt, welche Art Texte von der Quantifizierung erfasst werden und in die entsprechende Gleichung zur Ermittlung des impact eingehen (es kann auch editorials u.ä. Texte umfassen – das ist mit der die Faktoren bereitstellenden Firma Clarivate Analytics verhandelbar!). Die Liste der Mängel ist jedoch wesentlich länger. Die UVW-Zeitschriften „Forschung“ (2009, Ausgabe 3+4) sowie „Qualität in der Wissenschaft“ (ebenfalls 2009, Ausgabe 3+4 Schwerpunkt „(Wie) ist geisteswissenschaftliche Forschung bewertbar?“) haben sich in mehreren Beiträgen mit der Problematik befasst.[3] Auch im Internet sind zahlreiche Hinweise zu finden.[4]

---

[3] Im open access zugänglich im Netz unter https://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung

[4] Ein besonders hilfreicher Überblick: https://de.wikipedia.org/wiki/Impact_Factor – aber auch https://www.laborjournal.de/blog/?tag=impact-faktor zu „Impac-

Große Unterschiede ergeben sich auch aus fachdisziplinären Arbeits- und Publikationsweisen. Um die Veröffentlichung neuer Erkenntnisse zu beschleunigen, sind die anfangs genannten Disziplinen schon länger dazu übergegangen, kaum noch Monografien zu schreiben. Dort erscheinen neue Forschungsergebnisse ganz überwiegend in Zeitschriftenartikeln. Das ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften anders. Welche Publikationen gehen also jeweils in die Gleichung ein? Außerdem ist dieser Faktor – wenn überhaupt – nur in den Grenzen einer einzelnen Fachdisziplin anwendbar. So lautet die Definition. Alle UVW-Zeitschriften sind aber bewusst fächerübergreifend angelegt. Der Gegenstandsbereich „Wissenschaft & Hochschule“ geht nicht in den Grenzen einer einzelnen Disziplin auf. Mindestens 11 Disziplinen beschäftigen sich regelmäßig mit diesem Gegenstand – ein großer Teil davon in den UVW-Zeitschriften.[5] Oft werden interdisziplinäre

titis“. http://www.forschungsinfo.de/iq/iq_inhalt.asp?agora/Journal_Impact_Factor/journal_impact_factor_inc.htmlXXXJournal%20Impact%20Factor oder https://blogs.ub.tu-berlin.de/publizieren/2019/08/der-journal-impact-factor-ein-geeignetes-mass/
Daneben häufige, wenig methodenkritische Erläuterungen, z.B. https://flexikon.doccheck.com/de/Impact-Faktor

[5] Bildungsgeschichte, Wissenschaftstheorie (Philosophie), Wissenschaftssoziologie, Hochschulmanagement (BWL), Pädagogische Psychologie, Allgemeine und (Hochschul-)Fachdidaktik (Erziehungswissenschaft), Geografie (Verhältnis Hochschule und Region), Architektur, Ingenieurwissenschaften (Labore, Medien), Informatik, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (in Verbindung mit Absolvent*innen- und Verbleibsstudien) usw.

Bezüge schon in einem einzigen Artikel hergestellt. Auch insofern ist dieses Maß auf diese Zeitschriften nicht anwendbar.

Auf diese Situation hat auch die **A**rbeitsgemeinschaft der **W**issenschaftlichen **M**edizinischen **F**achgesellschaften (AWMF) mit einem Beschluss reagiert:[6]

„Fachgesellschaften: Begutachtete Zeitschriften ohne Impactfaktor

Die Kommission ‚Leistungsevaluation in Forschung und Lehre' (früher: Kommission ‚Bibliometrie') der AWMF hat alle Fachgesellschaften gebeten, die Zeitschriften zu benennen, die im jeweiligen Fachgebiet mit wissenschaftlicher Begutachtung (peer review) publiziert werden, aber nicht im SCIE oder SSCI gelistet sind. Kriterien für die Anerkennung als wissenschaftliche Publikationen durch die Fachgesellschaften sind dabei die folgenden:

1. Die Zeitschriften müssen mehrheitlich Originalarbeiten und wissenschaftliche Übersichtsarbeiten enthalten. Eine Benennung von Organen mit überwiegendem Mitteilungs- und/oder Fortbildungscharakter soll nicht erfolgen.
2. Die Zeitschriften müssen über ein Peer-Review-Verfahren mit definiertem Verfahrensablauf verfügen.

---

[6] https://www.awmf.org/forschung-lehre/komm-evaluation-von-fl/leistungsevaluation-forschung/bibliometrie/fachzeitschriften.html

3. Die Zeitschriften sollen als nationale und ggf. international bedeutsame wissenschaftliche Publikationsorgane im jeweiligen benennenden Fachgebiet allgemein anerkannt sein.
4. Benannt werden können sowohl Print- als auch Online-Journale, sofern sie die genannten Voraussetzungen erfüllen. Bei Online-Journals ist zudem eine dauerhafte Archivierung und Zitierfähigkeit inklusive ISSN-Nummer zu fordern.
5. Zeitschriften, die nur die wissenschaftlichen Abstracts auch wissenschaftlicher Kongresse darstellen (Supplements; Abstract-Bände), sollen nicht benannt werden, während elektronische Publikationen wissenschaftlicher Poster durchaus benannt werden können, wenn sie einem Peer-Review-Verfahren mit definiertem Verfahrensablauf unterliegen.“

Reaktionen in Deutschland

Auf internationale Erfahrungen und die Debatte in Deutschland musste natürlich auf Seiten der Förderer reagiert werden. Wie erwähnt, ist die HRK und die DFG von bestimmten Quantifizierungen abgerückt. Eine Sichtung der geforderten Antragsunterlagen weist Impactfaktoren nicht mehr auf, ebenso wie ganze Schriftenverzeichnisse. Stattdessen wird die Angabe der aus Sicht der Antragstellung 4-5 wichtigsten eigenen Publikationen gefordert. Das wirkt der Inflation der Publikation kleiner Teilergebnisse zur Verlängerung des eigenen Schriftenverzeichnisses statt kompakter Projektergebnisse entgegen. „Angaben zu quantitativen Metriken wie Impact-Faktoren und h-Indizes im Lebenslauf oder Antrag werden nicht benötigt und sollen in der Begutachtung keine Berück-

sichtigung finden. Entsprechende Hinweise sind in den DFG-Vordrucken und den Hinweisen für die Begutachtung eingearbeitet.“[7]

Weitere Anmerkungen zum Wettbewerb und seinem Missbrauch

In der Wissenschaft ist Wettbewerb eine völlig normale Form, knappe Güter (insbesondere finanzielle Ressourcen) entweder auf die Besten oder auf die Bedürftigsten im jeweiligen Aktionsfeld zu verteilen. Das können Konkurrenzverhältnisse zwischen Individuen sein – etwa bei der Bewerbung auf eine vakante Professur, die am Ende nur eine Person bekommen kann, oder zwischen Institutionen (Wettbewerb exzellente Hochschule) oder vor der Entscheidung über die Ansiedelung eines Instituts der außeruniversitären Forschung usw. Es geht um Bewerbung, Prüfung und am Ende um eine Verteilungsentscheidung. Wenn der Vorgang transparent ist, die Bewertungskriterien sachgerecht und offengelegt sind sowie die Bewerbungsmöglichkeit rechtzeitig bekannt gemacht worden ist, dann handelt es sich um ein zweckmäßiges Vorgehen – mit einer Ausnahme: Wenn wegen hochgradiger Unterversorgung, Unterfinanzierung usw. für viele Akteur*innen eine Notlage besteht und dann

[7] BMBF Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Gesellschaft der Innovationen – Impact Challenge an Hochschulen – Anwendungsorientierte Erforschung von hochschulnaher Fort- und Weiterbildung zu Sozialen Innovationen und Sozialunternehmertum“, Bundesanzeiger vom 02.02.2023. Zugänglich unter: https://www.dfg.de/de/aktuelles/neuigkeiten-themen/info-wissenschaft/2022/info-wissenschaft-22-61

gegenüber einer großen Population (der Anzahl der von einer Förderung abhängigen Akteur*innen) eine vergleichsweise kleine Förderchance eröffnet wird, dann steigern sich die zu erfüllenden Erfolgsansprüche im Wettlauf ins Unerträgliche. Zu behaupten, es ginge um Qualität, verfehlt das Gebot der Verhältnismäßigkeit.

Hier werden Zeit, Energien und Ideen einer großen Zahl von Bewerber*innen gebunden, deren Anträge – den Rahmenbedingungen entsprechend – von vornherein von hoher Qualität sein werden. Vor Ort in den Hochschulen werden solche Vorbereitungen großenteils von Nachwuchswissenschaftler*innen getroffen. Sie wollen sich mit dem Projekt ausweisen. Außerdem bringen sie (auch deshalb) große zeitliche Opfer. Wenn der Antrag dann nicht erfolgreich ist, haben sie kaum etwas in der Hand. Die Unterlagen in eigenen Bewerbungsverfahren auf Nachfrage als gescheitert bezeichnen zu müssen, bedeutet nicht Werbung, sondern Belastung. Die gleiche Zeit und Energie hätte an anderer Stelle eingesetzt werden können – z.B. bei der Steigerung der Qualität der Lehre durch Verbesserung der Lernbedingungen. Es entsteht der Eindruck, dass hier versucht wird, durch ein solches Verfahren einen politischen Fehler der für die Rahmenbedingungen Verantwortlichen – die Unterversorgung – zu überspielen und die Schuld an mangelnder Förderung den einzelnen Antragsteller*innen zuzuschieben. Angesichts der Förderquote der letzten Jahre gilt: 70% der eingereichten Förderanträge für nicht förderwürdig zu erklären, ist offensichtlich Unsinn. Der Herausgeber dieses Bandes hatte vor Jahren schon der DFG vorgeschlagen, empirisch zu untersuchen, was aus den oft schon aufwändig entwickelten, am Ende aber nicht berücksichtigten Projekten wird. Werden sie mit Bordmitteln in kleinerem Maßstab realisiert oder werden sie fallen

gelassen? Je nachdem wäre der vorher investierte Aufwand unterschiedlich zu beurteilen. Diese Untersuchung – außerhalb eines Wettbewerbs angeregt – hat von Seiten der DFG nie stattgefunden. Die Schwächen des geltenden Systems hätten sich schnell gezeigt. Nicht immer war man an baldigen Änderungen interessiert.

Wettbewerb als Anreizsystem für zahlreiche Förderanträge war von Anfang an nur dann umstritten, wenn die Verhältnismäßigkeit zwischen Antragsaufwand und Erfolgschance verletzt schien. Entsprechend breit ist die verfügbare Literaturgrundlage. Es lohnt, über weniger zeitaufwändige Auswahlverfahren nachzudenken. Außerdem: wie eingangs schon angedeutet, werden solche Verfahren (etwa in Pilotprojekten) i.d.R. eingesetzt, um den relativ besten Ansatz zu ermitteln und beim aussichtsreichsten zu investieren.

Während bei individueller Förderung auf Projektbasis die Ziele plausibel sind, liegt die Situation bei der Förderung ganzer Hochschulen anders. Im Vorwort hat der Autor schon einmal auf ein Problem hingewiesen, das in den bisherigen Debatten weitgehend fehlt und deshalb hier wiederholt wird: Im Kontext institutioneller Förderung sind die Verfahren in weiten Teilen auf die „Bestenauswahl“ konzentriert, also auf die weitere Förderung der ohnehin schon Guten. Diese Fachbereiche oder ganzen Hochschulen sollen sich (insbesondere im Exzellenzwettbewerb) mit Hilfe der Förderung noch weiter vom Durchschnitt entfernen. Sie sollen die internationale Sichtbarkeit erhöhen. Das bundesweite Hochschulsystem ist aber auf gleiche bzw. gleichwertige Leistungen – ganz besonders im Bereich von Studium und Lehre angelegt. Seine gleichlautenden Studienabschlüsse suggerieren auf dem Arbeitsmarkt vergleichbare Fähigkeiten. Das ist aber häufig nicht der Fall. In den

Personalabteilungen – zumindest großer Unternehmen – gibt es erfahrungsbasierte Vorstellungen von deutlichen Unterschieden – je nachdem, aus welchem Fachbereich in Deutschland die Bewerbung kommt. (Es gibt keine rote Liste von Hochschulen, aber einschlägiger Fachbereiche bei Personalentscheidungen durchaus, wie es eine vertrauliche Befragung großer Firmen durch den Herausgeber schon vor Jahren ergab.)

Solche Auswahlverfahren wären sinnvoll dort eingesetzt, wo es um die Ermittlung von Investitionsschwerpunkten geht, um Mängel zu bekämpfen und sich dem Anspruch der Vergleichbarkeit wieder anzunähern. Dieses Denken hat sich noch nicht durchsetzen können – sollte hier in diesem Band aber weiter gefördert werden. Außerdem ist die Hochschulpolitik zu analysieren – nicht nur dazu, wie es zu der gegenwärtigen Situation kommen konnte, sondern vor allem, wie sie ihrer Verpflichtung auf das Gemeinwohl näherkommen kann. Die Debatte wurde breit öffentlich geführt und in den bekannten Printmedien und online publiziert. Hier ist also von einer breiten, verfügbaren Grundlage auszugehen, die die einzelnen Beiträge nutzen.

Der Wettbewerb um Fördermittel – auch ohne Ähnlichkeit der Fragestellung in einer direkten Konkurrenz – ist längst vertraut. Viele Staaten haben sich dafür entschieden (oder hatten aus Haushaltsknappheit keine andere Möglichkeit), ihre Universitäten mit relativ bescheidenen Mitteln oder in einer regionalen Ungleichverteilung mit Haushaltsmitteln für die Forschung auszustatten, weil lokal oder im Zeitverlauf unterschiedliche Intensität der Forschung angenommen wurde. Im frühen 19. Jh. beginnend, mussten darüber hinaus notwendige Forschungsmittel dann anlassbezogen, punktuell, in Form eines Wettbewerbs bei

speziellen Forschungsförderern (auch einzelnen Mäzenen) eingeworben werden. In einigen Fällen standen auch Stiftungen zur Verfügung – viele mit einer thematischen Widmung für ein bestimmtes Gebiet. Für die Verteilung der Mittel wurde dann eine Jury gebildet, die Förderkriterien formulierte und deren Einhaltung bei der Zuteilung der Mittel überwachte. Die Grundausstattung (also eine nicht von einem bestimmten Forschungsvorhaben und seiner Bewertung abhängige Finanzierung) konnte dann relativ klein bleiben. Aus dem Zweierverhältnis (Träger der Hochschule/Einzelhochschule und dessen Förderung) wurde ein Dreierverhältnis mit dem jeweiligen externen Förderer (daher Drittmittel). Das konnte eine stetige Förderung sein (Hochschule/Region) oder eine fallweise Förderung bedeuten.

Eine Variante der Drittmittelförderung besteht in der Auftragsforschung (z.B. durch Industrieunternehmen, aber auch Landes- und kommunale Einrichtungen). Damit werden externe Mittel (außerhalb des Staatshaushaltes) den Hochschulen zugeführt – meist aber nicht zugunsten der Grundlagenforschung, für die die Hochschulen in erster Linie zuständig sind, sondern für Forschungsthemen, die eine unmittelbare oder doch baldige praktische Verwertung erwarten lassen. Diese Variante ist aber umstritten, weil sie zwei Grundprinzipien der Forschung an öffentlichen Hochschulen verletzt: Die Freiheit der Themenwahl und die Öffentlichkeit der Ergebnisse. Das finanzierende Unternehmen möchte naheliegenderweise die selbst finanzierten Ergebnisse zunächst einmal selbst ökonomisch verwerten. Außerdem wurde jahrzehntelang kritisiert, dass diese Form der Forschungsorganisation Teile der öffentlich finanzierten Forschungsinfrastruktur für die private Verwertung entfremdet. Als Folge dieser Konflikte gelten heute relativ genaue

Kostentrennungsmodelle, sodass die privaten Nutzer über die spezifische Verfolgung ihrer Interessen hinaus sich auch angemessen an der Refinanzierung der Forschungsinfrastruktur beteiligen müssen.

Mit der Finanzierung von wesentlichen Teilen der Forschung durch Drittmittel – auf der Basis einer relativ schmalen Grundausstattung – haben sich die Träger der Hochschulen aber auch für relativ forschungsarme Hochschulen entschieden, denn nur die Spitzenleistungen werden durch die Förderprogramme finanziert. Diese Zuteilungskriterien zu definieren – zu bestimmen, was „Spitze“ in diesem Sinne bedeutet – ist häufig umstritten und variiert von Disziplin zu Disziplin, wandelt sich auch im Laufe der Zeit. Die Knappheit bzw. die Verteilung der Mittel wird dadurch nur handhabbar.

Eine Förderquote entsteht. Die Quote wird nicht vorgegeben, sondern entsteht durch die Dichte der Anträge im Verhältnis zum verfügbaren Budget, kann also schwanken. Da der Mangel konstant bleibt, kann sich die Dichte der Anträge stabilisieren – im Rahmen der DFG wird seit Jahren nur rund ein Drittel der Anträge gefördert. Damit werden (wie schon erwähnt) zwei Drittel – trotz sorgfältiger Vorbereitung – für nicht förderwürdig deklassiert. Eine absurde Konstellation, den (meistens beteiligten) Professor*innen minderwertige Forschung zu attestieren – denn ihre Forschungsfähigkeit war einmal (zumindest an Universitäten) Berufungsvoraussetzung! Auch die Wandlung in eine Aussage, die Anträge seien alle mindestens gut, aber leider lasse der Haushalt nur die Förderung der allerbesten zu, kann über die Schwächen der Konstruktion kaum hinweghelfen. Offensichtlich fehlen ausreichende Mittel, um die Basisleistungen wissenschaftlicher Hochschulen – Forschung und Lehre – funktionsgerecht finanzieren zu können.

Diese Schwäche des Trägers wird durch den Antragswettbewerb in der Forschung in eine Schwäche der individuellen Antragssteller*innen umgewandelt; dieser Perspektivwechsel – vom Träger inszeniert und von ihm ablenkend – kann wissenschaftspolitisch geschickt genannt werden. Über die Berechtigung und insbesondere die qualitätssteigernde Wirkung dieses Wettbewerbs wird gestritten, seit es ihn gibt. Hier einen vertieften Blick darauf zu werfen, hat sich dieser Band vorgenommen.

Der wohl bekannteste Fall von Wettbewerb, zugespitzt als Wettlauf, fand zwischen 1940 und 1945 zwischen Forschungsteams in den USA und dem Deutschen Reich statt (auf US-Seite: Das „Manhattan-Project“). Es ging um (vermutlich kriegsentscheidende) Erkenntnisse, nicht um deren Finanzierung.[8]

Dieser Erkenntniswettlauf hat nur insofern mit Sport zu tun, dass nicht die Teilnahme (wie immerhin bei Olympia), sondern nur der Einlauf als Erste/r zählt. Die Jahre der Arbeit davor bleiben unbeachtet – ein reformbedürftiger Zustand. Das lädt auch zu Manipulationsversuchen ein. Wenn bekannt wird, dass an mehreren Orten der Welt an vergleichbaren Forschungsfragen geforscht wird, entbrennt der Wettlauf um die Erstveröffentlichung dieser Erkenntnisse. Hier sind auch Manipulationen bekannt geworden – ethisch besonders unhaltbar, wenn Gutachter*innen, die an vergleichbaren Fragen arbeiteten, die Konkurrenz

[8] Kapitel „Exkurs: Physik, Atombombenentwicklung und Nationalsozialismus“ in: Wolff-Dietrich Webler: Nicht von ungefähr … Zur Geschichte der deutschen Hochschule im Nationalsozialismus. Bielefeld 1983, S. 49-56.

per Gutachten in eine umfangreichere Überarbeitungsschleife geschickt haben, um für das eigene Projekt und seine Publikation Zeit zu gewinnen – statt sich für befangen zu erklären.

Britische Erfahrungen (1986 bis heute)

Vom Research Assessment Exercise (RAE) zum Research Excellence Framework (REF)

Großbritannien gehörte zu den ersten Ländern, die schon vor 25 Jahren (seit 1986) eine kritische externe Bewertung ihrer Forschungsleistungen vornahmen und das Ergebnis maßgeblich in die Zuweisung von Ressourcen einbrachten. Dabei konnten besonders umfangreiche Erfahrungen mit der Forschungsausstattung aufgrund eines Wettbewerbs zwischen ganzen Hochschulen gesammelt werden – eine äußerst komplexe Aufgabe, wie sich herausstellte. Großbritannien hat aufgrund einer Kette von Negativ-Erfahrungen gelernt. Es lohnt also angesichts des Wettbewerbs um Ressourcen auch in Deutschland, diese Erfahrungen zu betrachten. Gemeint ist der bis 2014 gültige Research Assessment Exercise (RAE) und seine Ablösung durch das Research Excellence Framework (REF). Das neue System wurde 2014 eingeführt, 2021 erneut angewandt und ist wieder für 2029 geplant. Die großen Veränderungen fanden während der Regierungszeit Margret Thatchers statt. Nach einer gravierenden Wirtschaftskrise in den 1970er Jahren in Großbritannien wurde eine

neue Forschungsförderpolitik eingeführt. Deren Strategie durchbrach viele Traditionen.[9]

Zu diesen Traditionen gehörte, wie über 200 Jahre im deutschen Universitätssystem auch, das britische Universitätssystem im wesentlichen untereinander qualitativ als gleichwertig anzusehen – trotz vieler Unterschiede im Detail ('the equity principle'). Das war umso leichter, als dieses System sich in den 60er und 70er Jahren des 20. Jh. noch immer als Elitenausbildung für 5-15% eines Altersjahrgangs verstand. Von Fakultät zu Fakultät gleicher Fachkulturen fanden sich – wie in deutschen Universitäten auch – trotzdem qualitative Differenzen, von Berufungsgeneration zu Berufungsgeneration schwankend, die aber auch zu dauerhaften Prestige-Hierarchien führen konnten (was wieder mit der Attraktivität des schon in der Grundausstattung besser ausgestatteten jeweiligen Lehrstuhls zusammenhängen konnte). Gleichwohl galt generell der Anspruch von Seiten des Staates, die Forschungsförderung vergleichbar zu gestalten. Diese Absichten erwiesen sich aber für Lobbyarbeit anfällig, wie Oxford und Cambridge erfolgreich demonstrierten.[10] Dadurch wurde die Geltung des equity principle (hier bestehend aus quantitativen Verteilungsparametern, wie Größe der Einrichtung, Zahl der Studierenden und Lehrenden usw.) immer wieder relativiert. Auch

---

[9] Editorial zur Ausgabe der Forschung, 4/2011 (1/2), S. 1.

[10] Vgl. W.-D. Webler: Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986-2014). Teil I Aufbau und Verlauf des Research Assessment Exercise (RAE). In: Forschung, 4/2011 (1/2), S. 23 ff. mit Verweis auf die Arbeiten von Ben Martin (Sussex).

wenn in Deutschland z.T. andere Wege gegangen wurden, kann bei Ähnlichkeiten die britische Erfahrung herangezogen werden. Manche der erwartbaren Wirkungen erwiesen sich als gänzlich unerwünscht. Die Etappen und Details dieser Entwicklung sind dem entsprechenden Artikel des Verfassers in der Zeitschrift Forschung zu entnehmen.[11]

Bei der Weiterentwicklung der Forschungsbewertung und -finanzierung in Großbritannien ab 2014 vom

Research Assessment Exercise (RAE) zum Research Excellence Framework (REF) ist die Art beachtenswert, „wie sich an schwierige Themen – etwa der Zitationsindices oder des impacts von Forschung herangewagt wird. Der impact-Begriff wird erheblich weiter interpretiert (nicht nur in die Scientific Community, sondern in die allgemeine Gesellschaft und deren Wohl hinein) als dies bisher in Deutschland der Fall ist. Auch mutige Entscheidungen fallen: Die Zitationsindices dort, wo sie nicht längst eingeführt sind, auch noch nicht in die Bewertung einzubeziehen, weil sie für nicht ausgereift erklärt werden.“[12]

Vor allem zwei Ursachen zwangen Großbritannien gegen Ende der 70er Jahre eine Reform der Finanzierung seiner Wissenschaftspolitik auf. a) Eine Wirtschaftskrise, die unausweichlich zu Kürzungen führte

---

[11] Forschung, 4/2011 (1/2), S. 23-34. Im Internet als ganze Ausgabe frei zugänglich unter https://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung

[12] Webler, W.-D.: „Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986 bis 2014). Teil II: Künftige Forschungsbewertung und -finanzierung in Großbritannien ab 2014 – Die Weiterentwicklung des Research Assessment Exercise (RAE) zum Research Excellence Framework (REF) (2008 bis 2014).” In: Forschung, 4/2011 (1/2), S. 35-55.

(bei gleichzeitiger langsamer Expansion des Hochschulsystems von der Eliten- zur Massenausbildung, etwa 20 Jahre später als in Deutschland) und b) politische Forderungen nach größerer Verantwortlichkeit der Hochschulen im Umgang mit ihren Ressourcen. Zu a) Die Kostensteigerungen in der Forschung und Lehre hätten eine Steigerung der Finanzen erfordert. Stattdessen folgten massive Kürzungen von z.T. bis zu 30%, die Schockwellen im System und Stürme der Entrüstung auslösten, weil sie die einzelnen Hochschulen zunächst nach intransparenten Kriterien ungleich trafen. Dabei sollten die besten Universitäten und Departments geschützt werden – aber welche Kriterien kamen da zur Anwendung? Zu b) Die Entwicklungen fielen in die Amtszeit Margret Thatchers nach 1979. Verbunden mit den Forderungen nach größerer Verantwortlichkeit wurde auch ein effizienterer Umgang mit den knapperen Mitteln verlangt (value for money). Die Debatte um die drei 'E's: economy, efficiency und effectiveness nahm breiten Raum ein, gefolgt von der Entwicklung zum ‚new public management' (Hood 1991) und den dortigen Forderungen nach Effizienz, Transparenz, Verantwortlichkeit, Qualitätssicherung und Wettbewerb. Zugespitzt wurde das noch durch den Jarrat Report, 1985 vorgelegt von dem „Comittee of Vice-Chancellors and Principals" (etwa der HRK vergleichbar). „Er fasste Universitäten im Grundsatz als Geschäfte auf, die den Studierenden (ihren Kunden) ein Produkt liefern. Universitäten waren demnach Unternehmen (ähnlich Fabriken) und die Wissenschaftler wurden nicht so sehr als eine sich selbst verwaltende Gruppe angesehen mit dem Ziel der Erweiterung der Erkenntnis, als vielmehr als Lieferanten, ja Verkäufer von Erziehung/Bildung (education), deren Leistung mit ‚performance-

indicators‘ gemessen werden konnte.[13] Gleichzeitig sollte die akademische Selbstverwaltung in die Hände professioneller Manager überführt werden (Newby 2005). Tendenz also: mehr Hierarchie, weniger Vertrauen“[14] und weniger Rechte zur Selbstgestaltung Dieser Report gilt in der Wissenschaft als Startpunkt zur Ausbreitung des „Managerialism“ in der Wissenschaft in Großbritannien. Die Folge war eine Wandlung kollegialer Beziehungen hin zu einem Wettbewerb zwischen Institutionen mit Hilfe der individuellen Arbeit, denn die Mittelvergabe an die Hochschulen erfolgte immer stärker unter Wettbewerbsbedingungen. Diese Entwicklung löste zahlreiche Konflikte um das Vorgehen aus (Jones 1986; Trow 1994; Derarlove 1998b).

Zwar waren die einzelnen Forschungsprojekte außer nach Qualitätskriterien auch in der Vergangenheit schon unter Wettbewerbsbedingungen gefördert worden, aber jetzt musste auch um die Grundausstattung rivalisiert werden (Martin/Whitley 2011; Curran 2000; Bence/Oppenheim 2005, S. 141f.). Zugleich war eine ungleiche Mittelverteilung

---

[13] Diese Auffassung widerspricht den Kerngedanken deutscher Universitäten seit Humboldt diametral. Nach deutscher Auffassung handelt es sich bei Studierenden um junge, autonome Erwachsene, die selbständig ihre Zukunft gestalten. Lernen geschieht durch Teilhabe, nicht dadurch, dass ihnen von der Hochschule irgendein Produkt „verkauft“ wird. Diese These war Anlass, sie in einer ganzen Schwerpunktausgabe des HSW in zahlreichen Beiträgen zu diskutieren. Vgl. dazu Webler, W.-D.: „Studierende als Kunden der Hochschule – ein geeigneter Entwicklungsansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption?” In: HSW, 61/2013 (1/2), S. 64-73.

[14] Vgl. W.-D. Webler: Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986-2014). Teil I Aufbau und Verlauf des Research Assessment Exercise (RAE). In: Forschung, 4/2011 (1/2), S. 23 ff. mit Verweis auf Ben Martin (Sussex).

durch das UGC zugunsten traditioneller Universitäten zu beobachten, was die Unruhe erhöhte. Der Ruf nach Objektivierung und Leistungsbezogenheit wurde immer lauter – 20 Jahre früher als in Deutschland. Wenn also in Deutschland neue Konzepte der Forschungsförderung vorgeschlagen werden, lohnt es, auf die britischen Erfahrungen mit unterschiedlichen Mustern der Forschungsförderung zu blicken. Das könnte von gravierenden Fehlschlüssen abhalten, die dort gemacht wurden. Diese Muster werden hier der zeitlichen Reihenfolge nach skizziert.

Der sich anbahnende grundlegende Wandel begann bei der Grundausstattung: Während ursprünglich den neu berufenen Professoren aufgrund der bis zu ihrer Berufung erbrachten Forschungsleistungen im Vertrauen auf eine weiterhin erfolgreiche Zukunft mit ihrer Grundausstattung angemessene Forschungsmöglichkeiten in ihrem Berufungsgebiet zur Verfügung gestellt wurden, sollten ihre Handlungsmöglichkeiten jetzt in einem permanenten Prozess erst durch erfolgreiche Drittmittelanträge, also Bilanzen ihrer jüngsten Vergangenheit erworben werden. Damit wurde erheblicher Handlungsdruck aufgebaut, wurden die materiellen Grundlagen der Forschung vollständig gewandelt. Als neuer Faktor für das Zustandekommen von Forschung – individuell nicht beeinflussbar – kam außerdem das Verhältnis der Anzahl von Antragsteller*innen und deren Antragsvolumen zur insgesamt verfügbaren Fördersumme als Rahmenbedingung dazu.

Das erwies sich aber nur als erste Etappe gravierender Änderungen. Bald nach dem Jarrat Report legte die Regierung 1985 ein „Green Paper on the future of higher education“ vor. Darin war künftig eine höhere Verantwortlichkeit der Wissenschaftler*innen und eine selektivere Bereitstellung von Forschungsmitteln vorgesehen – was auch immer eine

gesteigerte Verantwortung im Zusammenhang mit Erkenntniszuwächsen heißen konnte. Dazu passte, dass künftig der Vice-Chancellor einer Universität (dem Rektor in Deutschland ähnlich) zum CHEO eines Unternehmens gemacht werden sollte, was erweiterte Weisungsbefugnisse bedeutete – also die Einführung stärkerer Hierarchien. Diese Linie entsprach der Politik der regierenden Margret Thatcher, die mit ihren Cost-effectiveness-Abwägungen (auch beschleunigt durch die Haushaltsknappheit) seit 1979 rigoros in die Forschungspolitik eingriff. Zusammen mit ihren Effizienzforderungen lief das auf eine Abkehr von der Gleichbehandlung und stattdessen auf Prioritäten- und Schwerpunktsetzungen hinaus. Nicht überraschend hinterließ diese Wende weitere Schockwellen in den Hochschulen. Denn nun sollten Cluster aus den besten Forschungseinheiten zusammengefügt werden, um mit ihrer Hilfe Schwerpunkte zu setzen. Das sichtbare Gefälle diente zur Begründung, schwächere Forschungseinheiten in eingegrenzten Forschungsbereichen nicht mehr zu fördern.

Infolgedessen kam es in Großbritannien zu gravierenden, folgenreichen Veränderungen, die wesentlich stärker waren als in anderen Ländern. Großbritannien führte damit als eines der ersten Länder einen Mechanismus für die Prüfung der universitären Forschungsleistungen ein. Er war regulär, systematisch, landesweit gültig und direkt mit der Mittelzuweisung gekoppelt. Diese Phase britischer Hochschulpolitik wird in der britischen Wissenschaftsforschung als äußerst problematisch angesehen (Geuna/Martin 2001; Newby 2005; Whitley 2007; Martin/Whitley 2010).

In dem früheren Artikel des Verfassers über die evolutionäre Entwicklung des britischen Hochschulsystems als Folge ständiger

Änderungen in den Jahren 1986, 1989, 1992, 1996, 2001, 2008 werden diese Jahre detailliert untersucht. Die Änderungen waren fundamental und wirkten sich *„auf die Autoritätsbeziehungen zwischen Akteuren und Hierarchie-Ebenen, wie den Funding Councils und der Regierung, den Nutzern von Forschungsergebnissen, den disziplinären Eliten, den Universitäten und ihren Departments sowie den individuellen Forschern“* aus. Die Phase des Research Assessment Exercise (RAE) ist z.T. durch die Umstellung der Förderung auf die vier Landesteile mit eigener Kulturhoheit gekennzeichnet: England, Wales, Schottland und Nordirland. Für Hochschule und Forschung verfügen sie über eine eigene Förderstruktur, dem Scottish Funding Council (SFC), Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW) und dem Northern Ireland Higher Education Council (NIHEC) (letzterer nur mit Beratungsfunktion). Anders als in Deutschland mit seiner Finanzierung der Hochschulen direkt aus dem Landeshaushalt ist hier eine Zwischenebene eingeschoben, bis 1992 mit dem University Grants Committee (UGC) und danach durch die o.g. dezentralen Einrichtungen. Nur in Nordirland erfolgt die Finanzierung der beiden Universitäten direkt aus dem staatlichen Haushalt.

Wie erwähnt, wurde die Debatte um die neuen staatlichen Forderungen, bestehend aus einer gesteigerten Verantwortlichkeit, höheren Pflichten zur Rechenschaft, einer effizienteren Forschungsfinanzierung, verbunden mit einer Clusterbildung herausragender Forschung und einer besseren Nutzung der Forschungsergebnisse (Überführung in Innovationen) intensiv geführt. Eine ähnliche Debatte um die Forschungspolitik in Deutschland wogte Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre des 20. Jh. Als deren Teilergebnis wurden Sonderforschungsbereiche in der

DFG eingeführt. Sie bildeten eine neue Form der Schwerpunktförderung, um die Effektivität und Effizienz zu steigern, das Risiko der Doppelforschung zu senken. Dies geschah durch Senkung der Grundausstattung der Hochschulen, Senkung der Berufungszusagen und stattdessen Zuweisung erhöhter Mittel an die DFG für das „Normalverfahren". Die Art der Forschungsfinanzierung führte dazu, Vorhaben a) in eine Projektform zu zwingen und b) die Qualität, Einmaligkeit und Effizienz durch Gutachten zu sichern. Wie später in Großbritannien ging es um die Erhöhung der Effektivität und Effizienz der Forschung, Vermeidung von Doppelforschung), aber mit deutlich weniger drastischen Mitteln als in Großbritannien, wobei damit auch ein Teil negativer Nebenwirkungen nicht eintrat.

1986 wurde überhastet der Research Selectivity Exercise (RSE) eingeführt. Die Basis der Zuteilung der Forschungsmittel waren Begutachtungen im Peer Review und keine Indikatoren. Diese Gutachten machten das Verfahren zunehmend aufwändiger, kostenintensiver und langsamer. 1986 war von jedem Department (oder einer vergleichbaren Einrichtung) ein Fragebogen auszufüllen über

- Forschungseinnahmen,
- Pläne zur weiteren Entwicklung seiner Forschung und zu Prioritätsvorstellungen,
- und die fünf besten Publikationen der letzten 5 Jahre vorzulegen.

Diese Dokumente waren Grundlage der Beurteilung durch Fachkommissionen des UGC und weitere, aber anonyme Gutachter (was kritisiert wurde). Ergebnis dieser Gutachten war die Zuweisung der Departments zu 4 Leistungskategorien. Dieses Konzept und Vorgehen wirkte

ebenfalls wie ein Schock auf das Hochschulsystem. Soweit bekannt, wurde Großbritannien damit zum ersten Land, das aufgrund solcher Ergebnisse die Leistungsfähigkeit seiner Forschung feststellte. Auf dieser Basis wurde die weitere Finanzierung festgelegt. (Bis zu einem gewissen Grad erinnert dies an das Verfahren des Wissenschaftsrates 1990 gegenüber den Forschungseinrichtungen der DDR).

Die 1986 erfolgte Einführung dieser erfolgsabhängigen Mittelzuweisung im Research Assessment Exercise wich von allen traditionellen Formen ab und löste, wie bereits erwähnt, einen Schock in den Hochschulen aus. Das verschärfte sich noch dadurch, dass unverständliche methodische Fehler in Kauf genommen wurden. Versäumt wurde, eine eindeutige Untersuchungseinheit zu definieren. Das University Grants Committee, das die Ergebnisse feststellte und die Mittel zuteilte, ging von Fächern aus. Die Universitäten selbst verstanden darunter jedoch mal Departments, mal aber auch nur Teile davon oder kombinierte Departments. Das führte auch zu großen Unterschieden bei der Frage nach 5 Publikationen, die zu benennen waren. Aus großen Untersuchungseinheiten vorgelegt, erfüllen sie leichter höchste Standards als aus einer kleinen Einrichtung.

Die Universitätsleitungen in ihrer Gesamtverantwortung für die Universität wurden sehr viel aktiver in der Formulierung einer internen Forschungsstrategie. Die Departments wurden veranlasst, für ihren Bereich eine eigene Forschungsstrategie zu entwickeln und von sich aus stärker auf Niveau und Qualität der Forschung selbst und der Publikationen zu achten. Das Gewicht der Hochschulleitungen nahm dadurch zu. 1987 folgte der nächste Versuch, die zentrale Steuerung der Forschung zu intensivieren. Zunächst nur als Vorschlag formuliert, sollten alle

Universitäten einer R-, T- und X-Kategorie zugeordnet werden (vermutlich einer research-, teaching- und mix-Klasse). Dann sollten die Universitäten der R-Klasse sowie ausgesuchte Departments der X-Klasse den wesentlichen Teil der Forschungsmittel erhalten, was derartig erbitterten Widerstand auslöste, dass der Vorschlag zunächst einmal vom Tisch genommen wurde. Aber nur auf Zeit, wie sich schon 1989 zeigte. Bei der Verteilung der Forschungsmittel sollte die Selektivität der Mittelverteilung gesteigert werden, sodass Förderschwerpunkte zustande kamen. Auch die Förderstrukturen wandelten sich (Phillimore 1989, S. 258).

In einer zweiten Entwicklungsstufe des Research Selectivity Exercise (RSE) mit verbesserter Methodik wurden 1989 für jedes Vollzeit-Mitglied des Lehrkörpers bei bis zu zwei Publikationen die bibliographischen Details vorgelegt. Das alles zu begutachten, belastete erheblich. Außerdem sollte die Zahl der Forschungsstudierenden, der Drittmittel und der Umfang der Auftragsforschung sowie die Publikationen je Vollzeit-Wissenschaftler*in benannt werden. Aber wieder kam es zu erheblichen methodischen Fehlern. Weder war definiert worden, worin eine Publikation bestehen sollte, noch wurde die Qualität des Ergebnisses benannt. Auch wiesen viele Berichte „Ungenauigkeiten“ auf, die erst ab 1992 genauer kontrolliert wurden.

70 Fachkomitees der Disziplinen übernahmen die Bewertung, zusätzlich wurden vertrauliche Gutachten eingeholt und das Verfahren reformiert:

Die Ergebnisse wurden auf einer Ratingskala von 1-5 (wie Schulnoten) abgetragen

- 50% der Zuweisung basierten auf diesen Ergebnissen

- auch wurde zwischen den Fächern eine Standardisierung der Beurteilung versucht. Aber die Ergebnisse wiesen große Unterschiede in der Bewertung auf: Trotz Anwendung gleicher Kriterien urteilten unterschiedliche Kommissionen über gleiche Angaben der Untersuchungseinheiten in keiner Weise einheitlich.

Bei der Einstufung der Departments auf der 5er-Skala wurden ihre Publikationen nach nationaler oder internationaler Exzellenz zugrunde gelegt. Von den Mitteln für die Hochschulen entfiel ein Drittel auf die Forschung. Davon sollte nun fast die Hälfte dem Bewertungsergebnis von 1989 folgen. Die übrigen Mittel wurden überwiegend nach Studierendenzahlen verteilt. Mit dieser Entscheidungsgrundlage aus a) Qualitätsprüfung, b) der 5er-Skala und c) der Aufwertung von Publikationen übte das UFC und auch die Hochschulleitung (bei deren Binnenverteilung der Mittel) steigenden Druck auf die Qualität der Publikationen der einzelnen Wissenschaftler aus. Diese Veränderungen spiegelten sich in dem Wechsel von 5 Publikationen pro Einrichtung/Department hin zu zwei Publikationen pro vollzeitliche Lehrkraft (vgl. Martin 2011, S. 57).

Das Jahr 1992 brachte erneut folgenreiche Veränderungen in dem nun umbenannten Research Assessment Exercise (RAE). Einerseits sah das neue Weiterbildungs- und Hochschulgesetz vor, die Polytechnics (bisher ohne staatliche Forschungsfinanzierung) mit den Universitäten gleichzustellen. Und kurz zuvor erklärte die Regierung ihren Willen, die Forschungsmittel selektiv zu verteilen, um die Forschungsanstrengungen der einzelnen Einrichtungen zu steigern. Die Entscheidungen wurden dezentralisiert bzw. föderalisiert: Die vier Teile Großbritanniens erhielten eigene „Kopplungsagenturen“. Die Veränderungen gingen

weiter: Die Methodik wurde nachgebessert. Für jede (Vollzeit-)Forscher*in sollten 2 Publikationen vorgelegt werden – ausdrücklich bezogen auf einen Stichtag der Mitgliedschaft, weil es bei Wechseln früher zu „Doppelbuchungen“ gekommen war. Aber nun wurde taktisch anders verfahren: Alles Lehrpersonal konnte aus der Rechnung hinausdefiniert werden. Mit der Beschränkung auf Forscher*innen (außer einem Restfaktor für den Umfang des Lehrkörpers) kam der Größe einer Einrichtung ein geringeres Gewicht zu.

Mit der Betonung der Forschungsleistungen konnten sich Einrichtungen in ihrer Darstellung stark aufwerten. Auch Darstellungen des Forschungsumfeldes wurden angefordert. Letztlich gelang es mit dieser Strategie, ein Viertel bis zu einem Drittel der forschungsschwachen Wissenschaftler aus der Rechnung auszublenden. Damit verbunden konnte eine um einen Punkt höhere Einstufung im Rating erreicht werden. Die Veränderungen insgesamt hatten massive Verschiebungen in der Prestigeverteilung nach sich gezogen und die Anerkennung von Lehrleistungen innerhalb des Lehrkörpers vermindert. Im Ergebnis bestimmte das Qualitätsurteil 90% der Zuweisung von Forschungsmitteln. Die niedrigsten Einstufungen gingen in der Förderung leer aus. Erst im bereits laufenden Verfahren wurden Ergebnisse bekannt, m.a.W. mit welcher Förderung gerechnet werden konnte. Die Polytechnics erzielten im Rahmen des RAE 1992 eine Zuweisung von 9% der Forschungsmittel. Das bedeutete, dass die „old universities“ um diesen Betrag gekürzt wurden (Bence/Oppenheim 2005, S. 146).

Da das Universitätsmanagement jeweils nach eigenen Kriterien entscheiden konnte, wer in die Präsentation der Universität als „forschungsaktiv“ aufgenommen wurde, stieg sein Einfluss auf die

Handlungsmuster der Wissenschaftler. Alle diese Änderungen hatten erheblichen Einfluss auf die Beziehungen zwischen Funding Councils und Universitäten. 1996 wurden die Änderungen fortgesetzt und die Entscheidungsgrundlagen erweitert:

- die jeweiligen Units of Assessment (UoA's) konnten je Forschungsperson bis zu 4 Publikationen einreichen (also wuchs die Bedeutung von Publikationen weiter),
- nun wurden auch „indicators of peer esteem“ einbezogen (dazu zählten die Herausgabe von Zeitschriften oder Einladungen zu Konferenzvorträgen),
- auf der ehemaligen 5er-Skala der Beurteilungsstufen wurden (durch Teilung der 3 in 3A und 3B und 5* als neuer Spitzenwert) zwei neue Stufen eingeführt, die Skala also auf 7 ausgedehnt.

Aber dann wurden die zu verteilenden Forschungsmittel der Funding Councils 1996/97 um 5% gekürzt; infolgedessen wurde entschieden, die Stufen 1 und 2 aus der Förderung ganz herauszunehmen.

Auch bei den die Prüfungen durchführenden rund 60 Fachausschüssen ergaben sich Änderungen. Während die Vorsitzenden durch den FC berufen wurden, waren Vorschläge für die Mitglieder von 1.300 wissenschaftlichen Gesellschaften, Berufsorganisationen und Fachgesellschaften vorgelegt worden. Dadurch stiegen die Chancen für disziplinäre Eliten, ihre Vorstellungen von exzellenter Forschung in ihrem Bereich verbindlich werden zu lassen. Die fachbezogenen Differenzen wuchsen.

Für den Durchlauf von 2001 waren vorher Schwächen in Teilen des Verfahrens entdeckt worden, die unbedingt beseitigt werden mussten.

- Es gab Betroffene, die Elemente durch Tarnen und Täuschen zu manipulieren begannen, z.B. die Art der Feststellung der Leistung. Da wurden von einzelnen Universitäten Strategien der Auswahl dafür entwickelt, welche Mitglieder besser versteckt wurden, um die Forschungsgesamtleistung aufzubessern. So konnten Bence & Oppenheimer zeigen (2005, S. 147), wie im RAE-Verfahren die Wahrscheinlichkeit einer höheren Einstufung gesteigert werden konnte, indem Personen nicht existent erschienen.
- Dann wurde ein Transfermarkt bekannt, auf dem exzellente Forscher (auf Zeit?) angeworben werden konnten.
- Die Kriterien waren unsensibel gegenüber Lebensphasen, die die Forschungsleistung beeinträchtigten, etwa durch Elternzeit, schwere Erkrankungen usw. Nachteile waren die Folge.
- Wie schon festgestellt: Zwar konkurrierten alle Fachausschüsse um das gleiche Gesamtbudget, aber ihre Leistungsmaßstäbe waren nicht gleich.
- Interdisziplinäre Forschung wurde benachteiligt durch die disziplinäre Zusammensetzung der Auswahlinstanzen.

Das bisherige Verfahren wurde in drei Punkten verändert, um diese Auswirkungen aufzufangen:

- Um eine eigene Beurteilung der Qualität der Publikationen zu sichern, sollten die Mitglieder der Fachausschüsse alle Publikationen persönlich sichten. Das war kaum zu stemmen. „Damit sollte gerade unvergleichbaren Schlüssen aus dem Publikationsmedium und -ort und dessen (vorgeblichen) Status vorgebeugt und eine eigene Qualitätsbeurteilung erstellt werden. Gerade die gewaltige Last durch

die zahlreichen, eingereichten Arbeiten führten in einigen Ausschüssen zum Gegenteil. In den Fällen, in denen (disziplinäre) Gutachter der Zeitschriften (insbesondere der ‚Top'-Zeitschriften) die Publikation empfohlen hatten, übernahmen die Fachausschüsse diese Urteile nicht nur ohne eigene Leseleistung, sondern gewichteten solche Arbeiten höher" (Bence/Oppenheimer 2005, S. 150f.).

- Die Unabhängigkeit der Forschung wurde dadurch tangiert, dass die Fachausschüsse erweitert und dabei am besten mit Praxisvertretern ergänzt werden sollten, die aus Forschung Nutzen ziehen. Das Ziel bestand erklärtermaßen darin, die Selbstbezogenheit mancher Forschung abzuschwächen. Dabei sollten auch die Förderentscheidungen weniger von ihnen beeinflusst werden. Das gelang kaum, weil ausgerechnet Praxisvertreter eine Gruppe sind, die solche Begutachtungslasten nicht übernehmen können.
- Außerdem wurden internationale Experten eingeschaltet, um die Vorschläge der Ausschüsse bezüglich der höchsten Einstufungen selbst zu prüfen.
- Dabei ergab sich, dass viele Departments über eine Einstufung bei 1 oder 2 nicht hinauskamen, also nicht gefördert wurden (sogar die mit 3B ab 2001 auch nicht). Aber der Anteil der Departments, die hoch und höchst eingeschätzt worden waren, ständig anstieg – von 23% (1992) über 35% (1996) auf 55% (2001). Bei gedeckelter Gesamtsumme wurden die Unterschiede der zugeteilten Summen größer. Hier handelte es sich wohl um eine Mischung aus Qualitätssteigerung und Manipulationsergebnissen. Außerdem kamen Effekte aus der Tatsache dazu, dass manche Kommissionen in den vergangenen Durchläufen im Vergleich zu anderen Fächern zu streng

vorgegangen waren – mit negativen Folgen für das eigene Fach. Sie hatten ihr Vorgehen revidiert.

Dann kam der nächste Schock: Im Landesteil England (allerdings nur dort) ergaben die Werte aus dem Durchlauf von 2001, dass 200 Mio £ mehr notwendig gewesen wären, wenn die Verteilung nach bisherigen Verfahren erfolgen sollte. Eine solche Summe gab es nicht. Man entschied sich dafür, nur die mit 5*, also der höchsten Stufe eingeschätzten Einrichtungen nach bisherigen Maßstäben auszustatten. Der Rest erhielt nichts. Schottland und Wales konnten so viel zuweisen, wie den Qualitätswerten entsprach. In England wurden die Förderkriterien verschärft. Wenn departments in den Durchläufen 1996 und 2001 den höchsten Wert (5*) erreichen konnten, erhielten sie einen Extrabetrag. Indem nur die Spitzen finanziert wurden, war in Kauf genommen worden, das Forschungssystem noch weiter auseinanderdriften zu lassen, als die ersten Qualitätsmessungen ergeben hatten.

Weder in der Komplexität noch Schwerfälligkeit und daher Langsamkeit konnte dieses Qualitätssystem bzw. der dort organisierte Wettbewerb so weitergehen. Die Durchläufe waren von lebhaften Debatten begleitet worden – es ging schließlich um eigene Arbeitsgrundlagen. Von den vier britischen Forschungsförderorganisationen sollte eine Bilanz ausgehen. Dazu wurde Sir Gareth Roberts um ein Gutachten gebeten. Dieses „Roberts Review“ lag im Mai 2003 vor. Sein Vorschlag, zumindest für die weniger forschungsintensiven Einrichtungen eine starke Vereinfachung des Bewertungsverfahrens einzuführen, stieß zunächst auf Ablehnung. Aber als der Kanzler der Universität von Exchequer vorschlug, die Gutachten im RAE fallen zu lassen und durch biblio-

metrische Indikatoren zu ersetzen, die viel billiger seien, folgte ein Aufruhr. Der Kompromiss bestand dann darin, das bisherige Verfahren mit Peer Reviews für 2008 nochmal durchzuführen und dann in Stufen ein neues Verfahren einzuführen (Research Excellence Framework), das für viele der Naturwissenschaften bibliometrische Daten stärker berücksichtigen sollte.

Die Regierung ließ nun ihrerseits im März 2006 wissen, dass sie nach dem Durchlauf 2008 das RAE ersetzen wolle durch ein System, das bibliometrische Daten zur Überprüfung der Forschungsleistung verwenden wolle. Aber weitere Änderungen kamen dazu:

- von der 7er-Skala für individuelle Leistungen wurde sich abgewandt. Stattdessen wurde das Forschungsprofil ganzer Departments ermittelt. Hier ging es darum, wieviel % der Publikationen eine nationale/internationale Bedeutung für sich beanspruchen konnten.
- Nun sollte jede Publikation bewertet werden auf einer Skala von 1 bis 4.
- Aus den Anträgen wurden weitere Daten herangezogen (etwa peer esteem indicators).
- Als Ergebnis wurde erkennbar, dass die Mehrheit der Departments einen Skalenwert zwischen 2,0 und 3,0 erreicht hatte.

Die Bewertungen verliefen flacher, sodass mehr Departments Anspruch auf Zuwendungen gewannen. Dadurch erlebten in den Jahren 2009/10 einzelne, mittelmäßig eingestufte Universitäten die höchste Steigerung ihrer Mittel in ihrer Geschichte.

Analyse der Wirkungen und Bilanz des Research Assessment Exercise (RAE)

Dieses Kapitel britischer Forschungspolitik geriet geradezu zu einem Lehrstück der Fehlsteuerung durch Wettbewerb. Sichtbar wurden die gegenläufigen Kräfte, wurde auch, wie die angeblichen Verbesserungen zu einem völlig unverantwortlichen Kräfteaufwand führten, der der eigentlichen Forschungsleistung direkt verloren ging. Zwar gab es auf Department-Ebene Steigerungen der Forschungsqualität bzw. der Publikationen, aber auch hier behielten Kräfte die Oberhand, die ihre Interessen einseitig durchsetzen konnten. Das war keineswegs identisch mit dem Besten für das Gesamtsystem.

Die Summe dieser zunächst jeweils klein scheinenden Veränderungen hatte zur Folge, dass aus einem ursprünglich relativ autonomen, kollegial agierenden Bereich der Wissenschaftler*innen ein stark außengesteuertes, hierarchisches Hochschulsystem voller Wettbewerb zwischen Individuen, Departments und ganzen Hochschulen entstanden war. Zwar wurden die Forschungsleistungen gesteigert – von ihren geschminkten Varianten abgesehen – aber ob die Systemleistungen insgesamt unter Einschluss der Lehr- und Betreuungsleistungen gestiegen waren, durfte zunächst einmal skeptisch betrachtet werden. Leistungsminderungen in diesem Feld sind regelmäßig nicht so schnell sichtbar wie bei quantifizierbaren Forschungsleistungen – und wenn sie auftreten, können sie mangelnden Lernleistungen der jeweiligen Studierenden zugeschrieben werden. Die kollegialen Zusammenhänge wurden geschwächt, die Binnenhierarchien in den Hochschulen zwischen Leitung, Management und Departments sowie den einzelnen Wissenschaftlern

wuchsen. Das Verhältnis zwischen Hochschulleitungen und den überregionalen Fördereinrichtungen – allen voran dem Staat, der die Rahmenbedingungen setzt – geriet unter Stress. Unter dem Finanzierungsdruck fanden die Disziplinen in ihrem Binnenverhältnis zu höherer Homogenität (dort im Binnenverhältnis stieg allerdings der Einfluss disziplinärer Eliten unter Verlust der Vielfalt). Ob sich dies nur positiv auswirkte, darf bezweifelt werden.

Das nächste Kapitel britischer Forschungsförderung – gelingt die Idealform wissenschaftlichen Wettbewerbs?

Nach all den z.T. heftigen Konflikten und Methodendebatten und der steigenden Schwerfälligkeit des Systems und seiner Kosten wurde zwischen 2006 und 2010 die Entwicklung eines neuen Systems vorangetrieben, des Research Assessment Exercise (RAE) (wie es dann genannt wurde). Dies geschah in einem für deutsche Verhältnisse extrem transparenten und partizipativen Verfahren (offensichtlich als Vertrauen bildende Maßnahme), das ab 2014 in ganz Großbritannien eingesetzt wurde. Die einzelnen Entwicklungsschritte können im OA nachgelesen werden.[15] Wir konzentrieren uns auf die Aspekte des Wettbewerbs. Ziel

[15] Webler, W.-D. (2011): „Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986 bis 2014). Teil II: Künftige Forschungsbewertung und -finanzierung in Großbritannien ab 2014 – Die Weiterentwicklung des Research Assessment Exercise (RAE) zum Research Excellence Framework (REF) (2008 bis 2014)." In: Forschung, 4/2011 (1/2), S. 35-55.

war es, ein breiter akzeptiertes Verfahren zu entwickeln, mit dem Leistung festgestellt werden soll, aber Ziel war es auch, die wissenschaftspolitischen Richtungsentscheidungen der Regierung zu verstärken. Die dafür notwendigen, aber auch konsensfähigen Indikatoren für diesen inzwischen stark konkurrenzgeprägten Bereich mit sich kreuzenden Interessen zu finden war nicht einfach. Besonderes Gewicht sollten „output“, „impact“ und „environment“ erhalten. Daran ist hervorzuheben, dass diese Indikatoren zwar herangezogen werden (Details s.u.), aber nur an die Hand der Gutachter*innen, nicht mit eigener Gültigkeit. Diese Personen arbeiten in Gutachtergruppen als Fachausschüssen mit einer Aufteilung der Mitglieder in Forscher*innen und Praktiker*innen, die aus der Wirtschaft, öffentlichen Verwaltung, Stiftungen und anderen Organisationen des Dienstleistungssektors (einschließlich Wohlfahrtsverbänden u.ä.) kommen. Diese Akzente wirken sich massiv auf die Ressourcenzuweisung aus. Mit Pilotstudien wurden die neuen Systemelemente erprobt.

In den weiteren Etappen der Entwicklung ging es zunächst um eine Konkretisierung der drei Leistungsbereiche „output“, „impact“ und „environment“. Unter ersterem wurden traditionelle Maßstäbe auf Publikationen angewandt. Unter impact wurden Wirkungen weit über die innerwissenschaftliche Kommunikation hinaus verstanden – in die Felder hinein, die auch in den Gutachtergruppen repräsentiert waren: Wirtschaft, öffentliche Verwaltung, Stiftungen und andere Organisationen des Dienstleistungssektors (einschließlich Wohlfahrtsverbänden u.ä.). Dieser research impact wurde 2010 genauer untersucht. Welche Folgen das für Themenwahl und Projektprofil hatte, war leicht zu erkennen. Die Gutachten beruhten i.d.R. dann auf Fallstudien über Auswirkungen der

Projekte in den o.g. Feldern, die von den Hochschulen eingereicht wurden. Mit environment wurde die institutionelle Einbettung der Forschung bezeichnet. Auch die Gewichtung der Leistungsbereiche untereinander wurde bestimmt: 65% für die Forschung, 15% für die Umgebung, 20% für den impact. Letztere sollten spätestens zum Durchlauf 2029 auf 25% gesteigert werden. Damit waren die Eckpunkte einer Messung der Forschungsleistungen des gesamten britischen Hochschulsystems gesetzt.

Es folgten zwei weitgehend vergleichbare Durchläufe 2014 und 2021. Für den nächsten Durchgang 2029 sind Änderungen an Details geplant.[16] Der Anteil von „people, culture and environment“ (mit einem Gewicht von 25% anstelle von „environment“ allein, also um 10% gesteigert) und der Anteil von „engagement and impact“ (in dieser erweiterten Form 25% wiegend) haben deutlich höheres Gewicht. Dadurch bleiben nur 50% für die erweiterte Formulierung des Beitrags in Form der „contribution to knowledge and understanding“ – 15% weniger als 2014 angesetzt. Hier wird eine Differenzierung und Gewichtung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung vorgenommen, die fernab deutschen Verständnisses liegt. Aber sie entspricht den britischen politischen Entscheidungen zur Ausrichtung und zu den Rahmenbedingungen. Die weiteren Texte beschäftigten sich überwiegend mit den Aufgaben und der Art der Kooperation der Gutachtergremien intern und untereinander – für unseren Focus auf die

[16] https://royalhistsoc.org/research-excellence-framework-2029/

Folgen des Wettbewerbs weniger bedeutsam. Bis zum Einsatz 2014 wurde vor allem noch an zwei Fördergebieten gearbeitet, deren mangelnde Entwicklung beim RAE scharf kritisiert worden war: a) diversity und equality sowie b) interdisziplinäre und kooperative Forschung.

Zwischenbilanz der bisherigen Durchführung des RAE

Um nur die fünf wichtigsten Änderungen zu nennen, die die sorgfältigen und umfangreichen Entwicklungen gebracht haben:

- In das REF-Verfahren wird eine Definition von „Forschung“ eingeführt (!!),
- Die Förderung der Hochschuleinrichtungen richtet sich nach einem qualitativen und einem quantitativen Maßstab.
- Bibliometrische Daten (Zitationsindices) werden nicht direkt einbezogen, sondern nur den Gutachtern zur Verfügung gestellt und dies nur in Fachkulturen, in denen diese Messzahlen bereits seit längerem eingeführt sind,
- Alle Formen der Veröffentlichung sind willkommen, von „grauen Papieren“ bis zu open access.
- Qualitätskriterien sind „rigour, originality and significance“ (wissenschaftliche Qualität, Originalität und Stellenwert/Wichtigkeit/Bedeutsamkeit).

Zumindest bei „originality and significance“ handelt es sich um Begriffe, die hochgradig interpretationsbedürftig sind – noch dazu, wenn ganze Forschungshaushalte von Hochschulen davon abhängen.

Viele weitere, hier evtl. vermisste Details sind den beiden Artikeln von 2011 zu entnehmen.

Die britischen Erfahrungen bieten wichtige Hinweise für etwa beabsichtigte Änderungen in der Wissenschafts- und Hochschulpolitik anderer Länder, aber auch für die Wissenschafts- und Hochschulforschung.

Die Vorgänge in Großbritannien sind grundsätzlich auf 7 Ebenen beurteilbar: Die neuen Verfahren brachen mit allen britischen Traditionen; daher lösten sie die mehrfachen Schockwellen aus. Es wäre also denkbar a) dies in historischer Perspektive zu betrachten mit Blick auf britische Traditionen; b) auch könnte ein internationaler Vergleich herangezogen werden: Gibt es in anderen Ländern in jener Zeit ähnliche Vorgänge? c) aus Anlass dieses Artikels generell: Wäre eine Übertragung auf deutsche Verhältnisse denkbar? Wäre dies mit deutschen Traditionen vereinbar? d) Ergebnisse der Wissenschafts- bzw. spezifischer der Hochschulforschung zum Maßstab genommen: können im internationalen Maßstab die rationalen Lösungen überzeugen? Die Vorgänge sollen hier vor allem nach c (Übertragbarkeit) und d (Maßstab der Hochschulforschung) beurteilt werden. Aber zunächst wäre innerhalb der von der Regierung verfolgten Ziele die Eignung, die Qualität der Maßnahmen zu prüfen. Für die Beurteilung der Vorgänge in diesem seinerzeit neu eingeführten Wettbewerb können 7 Ebenen unterschieden werden:

A) Zielebene: Werden die Ziele dieses Wettbewerbs geteilt, die die Regierung Thatcher eingeführt hat?
B) Zielebene: Wären in deren Logik noch Ziele hinzuzufügen?
C) Innerhalb dieser Ziele: werden die Ziele der Reform geteilt, die vom RAE zum REF geführt haben,

D) Strukturebene: Wird ein solches Bewertungssystem für geeignet gehalten, diese Ziele zu erreichen?
E) Strukturebene: hätte es aussichtsreichere Alternativen gegeben, die unbeachtet geblieben sind?
F) Aktionsebene: wie geeignet waren die gewählten Verfahren und Details, gab es Fehler bzw. Versäumnisse und sind auch hier Verbesserungsmöglichkeiten ungenutzt geblieben?
G) Aktionsebene: Sind die betroffenen Hochschulen bzw. Wissenschaftler*innen angemessen beteiligt worden, auch um Legitimation zu gewinnen?

Zu A) Beurteilung der Ziele des vorliegenden Bewertungssystems – Werden die Ziele dieses Wettbewerbs geteilt, die die Regierung Thatcher eingeführt hat?

Konsens mit einzelnen Zielen

Im Umgang mit Forschungsmitteln gibt es in Deutschland zahlreiche Fälle von geringem Kostenbewusstsein, von Gleichgültigkeit und sogar Missbrauch. Eine Steigerung des Verantwortungsbewusstseins gegenüber den umfangreichen Mitteln, die den Hochschulen und einzelnen Forscher*innen von der Gesellschaft bereitgestellt werden, ist als Ziel daher allzu berechtigt. Eigene Erfahrungen des Verfassers mit britischen Wissenschaftler*innen zeigen, dass darüber ähnlich gedacht wird wie in Deutschland: Die Frage, ob die Finanzierung des eigenen Projekts im beantragten Umfang tatsächlich notwendig ist – es handelt sich

schließlich um Steuermittel – ist nicht sonderlich präsent (aber es handelt sich auch um einen Aspekt der accountability).

Auch die Forderung nach höherer Qualität der Forschung ist plausibel (value for money). Dann liegt es nahe (neben anderen Folgen) die knappen Mittel denen zur Verfügung zu stellen, bei denen Qualität am ehesten zu erwarten ist, wie zahlreiche Belege signalisieren. Schwerpunktbildung und Selektivität sind zunächst nachvollziehbar. Aber es gibt konkurrierende Ziele (s.u.).

Andere Ziele wirken zumindest ambivalent

Es gibt Politiker*innen mit nur mäßigen Kenntnissen über die Wissenschaft, insbesondere über die Forschung. Anzunehmen, dass Forschung an Hochschulen als Voraussetzung ihrer Förderung kurzfristig vorzeigbaren (am besten sogar wirtschaftlichen) Nutzen erbringen soll (Creation of wealth), schränkt das Spektrum der Forschung von vornherein auf kurzfristige Prozesse und starke Anwendungsorientierung ein. Das verfehlt möglichen wissenschaftlichen und allgemein gesellschaftlichen Nutzen und scheint ein spätes Erbe des Utilitarismus, der eigentlich im 18. Jh. zuende ging. Erst dann (als späte Folge der Aufklärung) setzte sich die Suche nach Erkenntnis als Leitmotiv durch, begleitet von der Humboldt‘schen Idee des Staates als Mäzen der Wissenschaft. Hier fand ein Paradigmenwechsel statt und bahnte die moderne Wissenschaftsentwicklung an. Zu ihr gehörten durchaus auch Verwertungschancen, auch auf dem Fundament der Grundlagenforschung (als Beispiel wird dann oft Justus von Liebig genannt). Dort geschah nicht selten, dass Ergebnisse der Grundlagenforschung sich erst später als bahnbrechend herausstellten oder sich in Kontexten der Anwendung wiederfanden. Das

ergab allerdings nur ausnahmsweise die von der Politik gewünschten Nachweise in einem Zeitraum von einer Erhebung bis zur nächsten. Selbst in der Auftragsforschung stellen sich die gewünschten Erkenntnisse nicht so zügig ein wie erwartet. Die Erfolgserwartungen sind grundsätzlich legitim, nur die kurzen Etappen zwischen den Erhebungen bzw. Haushaltszuweisungen sind unrealistisch.

Und wie ist der erkennbare impact von Forschungen als Entscheidungsgrundlage einzuschätzen? Einerseits lohnt es, die Aufmerksamkeit auf diese Folgen zu lenken. Die Folgen eigenen Forschungshandelns intensiver zu bedenken, kann in der Wissenschaft das Verantwortungsbewusstsein steigern. In der Gesellschaft kann dadurch das Verständnis für Wissenschaft gesteigert und damit eine stärkere Anerkennung erzielt werden. Trotzdem besteht die Gefahr, in der Folgenabschätzung zu kurz zu greifen und letztlich die Kurzatmigkeit der Anlage von Forschungen mit schnell erkennbarem Nutzen zu fördern, aber dabei einen Forschungstyp mit Langzeitwirkungen eher auszuschließen. Beispiele: „Wie soll die Wirkung Zusammenhänge erklärender, Sinn stiftender Forschungsergebnisse (z.B. in Soziologie und Politikwissenschaft), das verbesserte, gezielt geförderte Aufwachsen von Kindern durch Pädagogik und Psychologie, Steigerung des Glücks von Menschen durch zahlreiche geistes- und sozialwissenschaftliche Beiträge, wie die Steigerung der Lebensqualität durch Kulturwissenschaften, wie der Beitrag der Literaturwissenschaft zur Ästhetik, wie die identitätsstärkende Wirkung der Geschichtswissenschaft erfasst, geschweige denn gemessen und gestuft werden?

Der Ansatz erinnert an Lothar Späth, der als baden-württembergischer Ministerpräsident die Vertreter der Altorientalistik und Sinologie

an den Landesuniversitäten zu einem Dienstgespräch einlud. Dort eröffnete er den staunenden Wissenschaftlern, dass Baden-Württemberg ein Exportland sei und man von ihrer profunden Kenntnis des Orients und Chinas einen Beitrag zur Exportförderung erwarte!“ vgl. Webler 2011).

Zu B) Zielebene: Wären in der Reformlogik der Regierung Thatcher noch Ziele hinzuzufügen?

Die traditionelle britische Hochschulpolitik war als Basis von der Annahme einer Gleichheit der Universitäten ausgegangen. Unter den neuen Wettbewerbsbedingungen soll bei stark gekürzten Ressourcen flächendeckend erstmals die Qualität der Forschung ermittelt werden und auch, ob bei starkem Gefälle durch Kürzung oder sogar Einstellung der Förderung Teile der Forschung eingestellt werden können. Im ersten Moment kann einem solchen Ansatz grundsätzlich zugestimmt werden. Warum sollte schwache Forschung fortgesetzt werden? Eine Bedingung wäre allerdings, dass das neue Verfahren methodisch imstande wäre, Qualität zuverlässig festzustellen. Dann müssen die Kriterien und Maßstäbe passen. Kurzfristige Erfolge reichen dafür nicht aus, und bei der Feststellung der Forschungsleistung müssen einseitige Interessen von Betroffenen zurückgedrängt werden. Die nähere Betrachtung zeigt allerdings, dass dies beides nicht überall gewährleistet ist. Die Feststellung von Forschungsschwäche oder -stärke reicht nicht aus. Außer dieser Momentaufnahme geht es um wissenschaftsstrategische Entwicklungsperspektiven, also um die Zukunft des Hochschulsystems. Welche Forschungsleistung in welchem Profil wird wo auf Dauer gewünscht? Eine solche Struktur- und Entwicklungsplanung, die dann auch zu einer

anderen Ressourcenorganisation führen würde als gegenwärtig, scheint es aber nicht zu geben. Entscheidungsrelevant wäre dann nicht mehr ein gegenwärtiger Zustand, sondern die künftig zugedachte Bedeutung. Dieser Zustand würde nur den Ausgangspunkt für Investitionen markieren, nicht schon über Existenz/Nichtexistenz entscheiden. Solche international oft anzutreffenden Verfahren einer oberflächlichen Feststellung des status quo bleiben im Ansatz zu einfach.

Auch ist fraglich, wie sich in einem solchen System starker Unterschiede an Forschungsintensität und -qualität künftig jüngere Wissenschaftler*innen in der Forschung qualifizieren sollen, wenn sie selbst forschungsstarken Einrichtungen nicht angehören. Staatliche Forschungsförderung findet dort nicht statt. Also wird sich der Forschungsnachwuchs nur noch an wenigen Universitäten qualifizieren können. Ein solches Austrocknen in der Fläche gefährdet nicht nur das Potential, aus dem die Universitäten berufen können. Auch die Forderung für ein wissenschaftliches Studium, Lehre aus Forschung zu entwickeln, wird in der Fläche unerfüllbar. Die Lehrqualität lässt stark nach, ebenso die Chance für Studierende, mit Forschungsprojekten in engen Kontakt zu kommen. Aber gerade dort beginnt erfahrungsgemäß häufig die Begeisterung für die Wissenschaft und ein entsprechendes berufliches Engagement für die Zukunft. Hier ist eine Sackgasse geschaffen worden, die sich zu Lasten des ganzen Systems auswirkt. Das hier wirksame Selektions- und Fördermodell erweist sich als dysfunktional.

Das Bewertungssystem ist tendenziell passiv, ja blind für die Zukunft. Hier wird Vergangenheit beurteilt – also Projektergebnisse, die bereits vorliegen. Vorhaben, die noch nicht in Gang gekommen sind, aber vielleicht aussichtsreich oder sogar dringend notwendig wären,

zählen noch nicht bei der Bewertung. Visionen bleiben in diesem Bewertungssystem unberücksichtigt – haben gegen traditionelle Gutachter*innen auch nur geringe Chancen der Förderung. Originalität könnte hier der Konformität geopfert werden. Dieser Zusammenhang überschreitet das hier zu Beginn Gesagte.

Zu C) Beurteilung der Motive (Ziele der Reform), die vom RAE zum REF geführt haben – was sollte an Besserung erreicht werden?

In den Durchgängen des RAE hatten sich zahlreiche, auch gravierende Fehler und Schwächen gezeigt. Sie sollten im REF beseitigt werden. Da gibt es a) die Ziele/Anlässe, die einige bisherige Verfahrensdetails gegen Missbrauch schützen oder in der Durchführung optimieren sollten. Es gab aber b) auch Ziele, die den Kurs der Förderpolitik ändern wollten.

Zu a): Missbrauch und Täuschung zu erschweren ist ohne Zweifel notwendig. Nur so ist eine Steigerung der Qualität der Forschung möglich. Auch die Überlastung der Peers zu mindern, erscheint unvermeidlich. Aber bibliometrische Indikatoren in die Qualitätsfeststellung einzuführen ist wegen ihrer Fehleranfälligkeit in der Verwendung und Manipulierbarkeit höchst problematisch. Diese Schritte sind negativ zu bewerten.

Die Verengung der Leistungsdokumentation auf disziplinäre Leistungen war sicherlich falsch, die Öffnung in Richtung der Interdisziplinarität und Aufnahme ganzer Forschungsfelder in den Teil b) der Ziele ist jetzt positiv zu bewerten.

Die Aufnahme eines erweiterten impact in die Leistungsbewertung wirkte sich ambivalent aus. Auf der einen Seite waren positive Wirkungen zu erwarten (wie schon dargestellt), andererseits wurden mit Steuerungsabsicht für die Forschung Interessen von einer Seite in den Entscheidungsprozess geholt, die die Gefahr verstärkt hat, die Grundlagenforschung zugunsten schnell verwertbarer Forschung zu benachteiligen. Hoffentlich hat die besondere Zusammensetzung der jeweiligen Panels dazu geführt, die Interessen auszubalancieren.

Zu D) Strukturebene: Können diese Ziele mit einem solchen Bewertungssystem erreicht werden?

Es kann nur spekuliert werden, ob es auch andere Wege gegeben hätte, in den 1970er Jahren die Wirtschaftskrise in Großbritannien ohne diese drastischen Kürzungen für den Wissenschaftsbereich zu überstehen. So aber ist die Innovationskraft stark gedämpft worden – mit Langzeitfolgen. Denn Strukturänderungen, die sich als falsch erweisen, zeigen in der Wissenschaft ihre Folgen noch Jahre später. Das bedeutet nicht Stillstand als Lösung. Wenn die Forschungsleistungen in ihrer Qualität vielfach als steigerungsbedürftig einzuordnen waren, dann hätte es weichere Formen der Nachsteuerung gegeben. In der Bundesrepublik hat in den 1970er Jahren eine andere Forschungspolitik stattgefunden. Änderungen fanden auf individueller Ebene statt – nicht ganze Hochschulen betreffend. Zwar sind dort auch die Berufungszusagen zur Grundausstattung stark reduziert worden; aber Mittel in vergleichbarer Höhe wurden der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zur Verteilung zugewiesen (wie eingangs dieses Bandes schon erwähnt). Diese Mittel waren

über Projektanträge zu gewinnen. Dazu gehörte ein Arbeits-, Zeit- und Kostenplan und eine kollegiale Begutachtung im Antragsverfahren. Allein diese Dimensionen stärker zu beachten und stimmig aufeinander beziehen zu sollen, ergab Verbesserungen. Anscheinend gab es vorher doch nennenswert viele Professuren, die im Rahmen ihrer umfangreicheren Grundausstattung „vor sich hin“ forschten. Ohne Rückkoppelung in die jeweilige Fachgemeinschaft blieben u.U. fachliche Standards ungenügend beachtet, auch Doppelforschung wurde nicht konsequent vermieden. Das „Normalverfahren“ der DFG gewann als Basis der Forschungsförderung damit stark an Bedeutung. Hierdurch wurden nicht ganze Hochschulen in ihrer Qualität bewertet und in einen Wettbewerb miteinander gestellt, sondern individuelle Anträge. Relativ bald danach sind allerdings mit Sonderforschungsbereichen, Forschergruppen usw. Fördermodelle eingeführt worden, die auch mit ihren kooperativen Seiten auf der Basis von Einzelinitiativen erhebliche infrastrukturelle Wirkungen entwickeln konnten – von dem späteren Wettbewerb um die Exzellenzuniversität ab 2006 ganz abgesehen.

Das britische System der Forschungsförderung weist ab 1986 sozialdarwinistische Züge auf. Wer in seiner Darstellung am fittesten erscheint, hat Chancen zu überleben. Den anderen bleiben Auftragsforschung und die einen oder anderen Stifter, um sich weiter zu helfen – völlig unzureichend. Ben Martin und Richard Whitley haben die kontraproduktiven Folgen ausführlich analysiert. Das kooperative Klima leidet massiv – ohnehin schon im Wettlauf um wissenschaftlichen Erfolg und Prestige von latenter Konkurrenz bedroht. Angestelltenmentalität breitet sich aus in der Beziehung der Forscher*innen zu ihrer Hochschule. Weder Kreativität noch der quantitative und viel weniger der

qualitative Output werden gefördert. Die sich herausbildenden Schwerpunkte ergaben eine Infrastruktur, die gewollt war. Selektivität und Schwerpunktbildung waren Teile der Ziele gewesen.

Andere Konsequenzen scheinen nicht vorab überlegt worden zu sein. Wie so oft bei solchen tiefgreifenden Änderungen ganzer Systeme können Gewinner und Verlierer identifiziert werden sowie ein Ergebnis mit Auswirkungen auf die Gesellschaft, zu deren Gunsten die Forderungen gestellt worden waren.

Zuallererst verlieren Hochschulen, die ihre Forschungsfinanzierung verlieren, den engen Zusammenhang von Forschung und Lehre und die Chance, Lehre aus Forschung zu entwickeln. Forschungsinfrastrukturen (Bibliotheken, Labors usw.) werden vernachlässigt. Das galt selbstverständlich auch für das britische Hochschulsystem. Es durfte in der Breite seine Forschungsfähigkeit nicht verlieren. Denn dann fällt es schwer, aus einer schmal gewordenen institutionellen und personellen Basis heraus qualifizierten Forschungsnachwuchs auszubilden und in der notwendigen Breite wieder in qualifizierte Forschungsprozesse hineinzufinden. Solche Kürzungen sind schon auf mittlere Sicht der eigenen Leistungsfähigkeit ganzer Systeme höchst abträglich – also eine Fehlsteuerung. Hier liegen regelrechte Entwicklungsfallen, in die die britische Hochschulpolitik getappt ist. Sie hat sie ihre Entscheidungen allein an Leistungen der Vergangenheit orientiert – denn die Entscheidungen allein an der vorweisbaren Qualität von Publikationen, also an der Vergangenheit festzumachen, nimmt hin, Investitionsentscheidungen ohne eine weitere Zukunftsperspektive zu treffen. In einer akuten Mangellage fällt es schwer, Verteilungsentscheidungen zu treffen, aber Entwicklungschancen in neue Richtungen müssen offengehalten werden.

Zu E) Strukturebene: Hätte es aussichtsreichere Alternativen gegeben, deren Einführung versäumt wurde?

Mit Blick auf unseren Focus „Wettbewerb“ können wir die Antwort kurz halten. Ein Fördersystem wie in den USA, wesentlich auf Mäzene und Stiftungen basierend, gab es vergleichbar in Großbritannien nicht. Das war auch nicht in kurzer Zeit aufzubauen. Aber Förderstrategien wie in der Schweiz und Deutschland hätten geprüft werden müssen. Die Notgemeinschaft für die Deutsche Wissenschaft (heute DFG) oder der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft – beide wurden in den Notjahren nach dem 1. Weltkrieg gegründet und sind bis heute erfolgreich. Allerdings sind auch solche Systeme nicht vor gravierenden Fehlern mangelnder Gesamtüberblicke geschützt – wie das Beispiel der zunächst vergessenen kleinen Fächer in Deutschland gezeigt hat.

Zu F) Aktionsebene: Wie geeignet waren die gewählten Verfahren und Details, gab es Fehler bzw. Versäumnisse und sind auch hier Optimierungsmöglichkeiten ungenutzt geblieben?

Eine sonst kaum anzutreffende Ergänzung der bisherigen Fördergrundlagen bestand darin, auch die Forschungsumgebung des Antrags heranzuziehen. Für die Förderentscheidung von Bedeutung war: Handelt es sich bei einer gelungenen Publikation sichtlich um eine einmalige Leistung von einsam Forschenden oder handelt es sich um eine lebendige Gemeinschaft, die sich gegenseitig anregt und wechselseitig kollegial fördert. Aber schon seinerzeit schrieb der Autor: „… dem System fehlt

es an Entwicklungsdynamik, an Zukunftsbezogenheit. Verknüpft mit den infrastrukturellen Folgen des Systems besteht ein Schwachpunkt des Vorgehens darin, dass die bewerteten Leistungen (als Publikationen) immer solche der Vergangenheit sind. Von ihr wird auf die Zukunft geschlossen im Sinne der Verlängerung der Finanzierung, des ‚weiter so'. Aber weder scheint es eine Zukunfts-(Infrastruktur-)Planung gegeben zu haben noch eine Bewertung überzeugender Zukunftskonzepte einzelner Hochschulen oder ‚units of assessment' innerhalb der Hochschulen. Dazu hätte es eines Selbstberichts bedurft, wie im Peer Review der Lehrevaluation. In ihm können Zukunftskonzepte entwickelt werden, deren Einlösung dann in den folgenden Verfahren nachgehalten werden könnte" (Webler 2011). Hier hätte sich eine Chance für bisher wenig hervorgetretene Wissenschaftler*innen ergeben, im Rahmen einer „lebendigen Forschungsumgebung" ein überzeugendes Zukunftskonzept zu präsentieren, daraufhin gefördert zu werden und dadurch bis zur nächsten Bewertung weitere, förderwürdige Leistungen zu erbringen.

Zu G) Aktionsebene: Einschätzung des legitimatorischen bzw. partizipatorischen Prozesses bei Neuaufbau und Einführung – ein partizipatives Modell für Deutschland?

Ganz kurz: Das britische Verfahren kann vorbildlich genannt werden. Aber bei einem defizitären Bezugsrahmen vorausgegangener politischer Entscheidungen kann Partizipation nicht mehr viel auffangen. Zumindest können die Wettbewerbsbedingungen für alle Beteiligten vergleichbar gestaltet werden. Einer der Hauptkritikpunkte aus der Entwicklung

seit Mitte der 80er Jahre lautete: Intransparenz, und konnte nach dem RAE nun an der Entwicklung des REF durch Einbeziehung der Betroffenen und breite Zugänglichkeit ihrer Stellungnahmen vermieden werden. In der detaillierten Analyse sind allerdings schon seinerzeit vom Autor erhebliche Vorbehalte gegenüber dem realen Vorgehen angemeldet worden: „Alle Formen der Partizipation werfen ... automatisch die Frage der Legitimation von Beteiligung und der Art ihres Mandats auf. Von Entwicklungen Betroffene sind zu beteiligen. Aber in welchem Verhältnis steht deren Interesse zum regionalen, überregionalen, zum Gesamtinteresse? Betroffenheit kennt daher unterschiedliche Abstraktionsebenen. Auch die Formen der Partizipation kennen charakteristischerweise unterschiedliche Intensitäten. In den Planungs- und Entscheidungsgremien beteiligt zu sein und dort unmittelbar die eigenen Interessen einzubringen, wie in den Gremien des REF vorgesehen, hat eine andere Qualität (und Intransparenz) als Pflichten zur Offenlegung von Entscheidungsprozessen und Entscheidungen und Einräumung von Einspruchsrechten der Betroffenen mit Eröffnung des Rechtsweges, wie beispielsweise im Planungsrecht in Deutschland. Im britischen REF werden Personen(-gruppen) zu Experten erklärt, die zwar Expertise haben mögen (nicht jeder Betroffene ist auch Experte), aber als Betroffene auch in hohem Maße als Interessenträger gelten müssen. Ist das für ein öffentlich finanziertes, d.h. dem Gemeinwohl verpflichtetes System legitimierbar? Wenn in der Ausschreibung zur Nominierung von Mitgliedern für die Gremien des Forschungsfördersystems zwar einerseits (als zu direkt Interessen tragende) Mitglieder der britischen Hochschulen ausgeschlossen werden, dann kann das evtl. als Schutz vor Wettbewerbsverzerrung akzeptiert werden. Wenn aber – quasi im Gegenzug –

Organisationen zur Nominierung förmlich eingeladen werden, deren Berechtigung zur Nominierung (und potentiellen Berücksichtigung) im Besetzungsprozess der Gremien geradezu aus der Tatsache abgeleitet wird, dass sie Interessenträger sind, dann werden die Kriterien problematisch: ‚Any other association or organisation with a clear interest in the conduct, quality, funding or wider benefits of publicly funded research – except for mission groups, individual UK HEIs and groups within or subsidiaries of individual UK HEIs – could also make nominations.'[17] Nicht nur dieses Nominierungsrecht ist schon problematisch, sondern besonders, dass die autorisierten Gremien (also die vier britischen Förderorganisationen) auch aus diesem Kreis der Nominierten die Mitglieder auswählen sollen. Das öffnet der Steuerung der öffentlich geförderten Forschung durch privatwirtschaftliche Interessen ein breites Tor." (Webler 2011) Gemeinwohl und Partialinteressen werden in gefährlicher Weise vermischt. Da wäre an die als Volksvertreter mandatierten Lobbyisten in Parlamenten zu erinnern. In längeren Entwicklungsprozessen kann es den Vertretern sogar immer mehr gelingen, ihre Interessen wirksam werden zu lassen. Diese Konstellation bedeutet ausdrücklich nicht, dass die Beteiligung der Praxiserfahrung nicht der Optimierung der Entscheidungen dienen kann, wenn Eigeninteressen wie „Befangenheit" interpretiert und gehandhabt werden. Daher sollten privatwirtschaftliche Interessen nicht direkt im Entscheidungsprozess wirksam werden, sondern Gelegenheit zur Stellungnahme erhalten, sobald

[17] Quelle: www.hefce.ac.uk/research/ref/panels/members.htm (24.07.2011).

das Gesamtvorhaben mit seinen möglichen Wirkungen sichtbar wird. Die Forderung nach Transparenz hat noch eine Schattenseite: Je transparenter, desto leichter sind Entscheidungsgrundlagen manipulierbar. Dies war in Großbritannien der Fall. Gerade in einem Wettbewerb um Förderung muss jedoch Vertrauen in die Entscheidungsgrundlagen gewährleistet sein, denn das sind Grundlagen der Fairness gegenüber allen Hochschulen.

Konsequenzen dieser Art von Wettbewerb

Zu unterstreichen ist also die Relevanz einer Einschätzung der Ziele und die Eignung der dann eingeschlagenen Verfahren. Ein Hochschulsystem nach gleichen und transparenten Kriterien zu finanzieren ist zweifellos positiv zu werten. Bei Kürzungen gilt das noch verstärkt. Mit diesen Kriterien wird auch klar, dass eine Entwicklung der Hochschule, die diese Kriterien in höherem Maße erfüllt als vorher – was ja im Interesse staatlicher Politik sein muss – auch zu einer höheren Finanzierung führen müsste. Wenn diese Zusatzsumme aber im Haushalt nicht bereitgestellt werden kann, gerät das System in einen Engpass. Dann müssten die Ziele höher angesetzt werden, sodass es zu Abschlägen kommt. Gleichzeitig könnte ein solches Vorgehen es dem Wissenschaftsressort erleichtern, bei den Haushaltsplanungen in Konkurrenz zu anderen Ressorts evtl. zu höheren Zuweisungen und damit besseren Handlungsmöglichkeiten zu kommen.

Die Ermittlung des jeweils erreichten Leistungsniveaus ist – wie das britische Beispiel gezeigt hat – in einem ganzen Hochschulsystem extrem komplex. Das gilt für die Abläufe, für die personelle Besetzung der

Begutachtungsstationen durch Briten und deren Handlungen, denn es sind alles Interessenträger, von den Ergebnissen extrem Betroffene. Solche Verfahren können an ihrer Komplexität auch ersticken. Das britische Beispiel zeigt, wie viele Fehler möglich sind – auch besonders unverständliche, wie die zunächst unterlassene Definition des Erhebungs- und Vergleichsgegenstandes „Forschung“ oder dessen, was eine „Publikation“ in diesem Zusammenhang ausmacht und die fehlende Definition der Untersuchungseinheit, die verglichen wird, wie etwa Department oder andere Organisationseinheiten. Immerhin haben sich die Verantwortlichen zwangsläufig unermüdlich lernfähig gezeigt.

Bleibt als zentrale Frage, welchen strategischen Zielen die ganze Anstrengung dienen sollte (als Richtungskorrektur, über eine Qualitätssteigerung der Einzelergebnisse weit hinausgehend). Wie erwähnt, lauteten die neuen, nun weiter präzisierten staatlichen Forderungen: „Effizienz der Forschungsfinanzierung, eine Erhöhung der Rechenschaft und Verantwortlichkeit, Clusterbildung herausragender Forschung sowie eine bessere Nutzung gewonnener Forschungsergebnisse (Überführung in Innovationen)“. Von der Wissenschaft her gedacht besteht zumindest die Gefahr, dass die Erkenntnisfreiheit eingeschränkt wird. Bei einem Vorhaben (insbesondere der Grundlagenforschung), das zwar angeben kann, was an der neuen Fragestellung neugierig gemacht hat – auch, welche Bedeutung sie innerhalb ihrer wissenschaftlichen Umgebung hat, aber noch nicht anzugeben weiß, mit welchem Ergebnis zu rechnen ist, könnte dessen Förderung als zu riskant abgelehnt werden. Gerade aber mit diesem Risiko bezüglich des Ergebnisses können große Erkenntnissprünge zustande kommen. Die Clusterbildung herausragender Forschung macht in vielen Zusammenhängen Sinn. Sie findet in

unterschiedlichen Formen auch in Deutschland statt. Aber es besteht die Gefahr, dass in der Fläche viele Forschungslücken entstehen und damit – wie schon erwähnt – der enge Zusammenhang von Forschung und Lehre verloren geht. Auf diese Weise wird die Wissenschaftlichkeit des Studiums gefährdet, denn Unterricht auf Basis von wissenschaftlicher, Ergebnisse widerspiegelnder Literatur gibt es an Gymnasien auch. Der Anspruch jedenfalls, in der Fläche des Landes vergleichbar hohe Ansprüche erfüllen zu können, gerät in Gefahr.

Die bessere Nutzung gewonnener Forschungsergebnisse ist so abstrakt erstmal zu begrüßen. Auch Projekte der Grundlagenforschung in ihren Folgen konsequenter zuende zu denken und von ihr ausgehende Gefährdungen früh zu erkennen, ist positiv zu bewerten. Aber erneut: Projekte von vornherein auf ihren potentiellen Nutzen hin zu prüfen und davon ihre Finanzierung abhängig zu machen, gerät in die Nähe des Utilitarismus, wie hier früher schon ausgeführt. Als Karikatur dieses Denkens mögen folgende Beispiele gewertet werden: Welchen Nutzen für die Gegenwart hat die Forschung über die aramäische Sprache? Die Entschlüsselung der Schrift der Inka oder der Keilschrift? Bis wann war der Ärmelkanal trocken, quasi zu Fuß passierbar? Value for money ist gerade in den Geisteswissenschaften kaum kalkulierbar. Es gibt viele Beispiele dafür, dass Forschungsergebnisse erst wesentlich später in ihrer herausragenden Bedeutung erkannt worden sind. Ein Wettbewerb ganzer Hochschulen untereinander bringt die Gefahr mit sich, dass alle Fächer und interdisziplinären Gebiete, die von vordergründigen Förderkriterien nicht erfasst werden, zugunsten zugkräftigerer Fächer bzw. Gebiete abgebaut werden. In Deutschland hat es lange gedauert, bis wahrgenommen wurde, dass die kleinen Fächer durch die jeweiligen

Hochschulen immer weiter reduziert wurden. Als dies der HRK auffiel (es gibt keine bundesweite detaillierte Hochschulplanung, die das registriert hätte), wurde versucht, einen weiteren Abbau aufzuhalten und als ersten Schritt eine Dokumentation als „Karte kleiner Fächer“ zu erstellen. Das sind also keine theoretischen Schlussfolgerungen, sondern Realitäten.

Ein besonderes Kapitel bilden die Entscheidungswege dafür, ob Vorhaben tatsächlich finanziert und begonnen werden. Die Anmeldungen in der inneruniversitären Willensbildung gehen i.d.R. von unten nach oben. Die Entscheidungen (zumindest über ihre Finanzierung) gehen von oben nach unten. Und schließlich geht es noch um den verbleibenden Grad an Selbstverwaltung. Dieser Grad bestimmt auch den Grad der Identifikation mit der Trägerinstitution, dem Department und der Universität – mit unmittelbaren Auswirkungen auf die Fluktuation der wissenschaftlichen Hochschulmitglieder. Aber am folgenreichsten für die Arbeit ist die Allgegenwart der Konkurrenz. Während in der Zeit vor dem RAE alle auf der Basis dessen arbeiten konnten, was ihnen durch ihre Berufung zugeteilt war und kooperieren konnten, ohne sich gegenseitig zu schaden, hat sich dies in ein allseitiges Konkurrenzverhältnis verwandelt. Gewinnt die eine Professur Vorteile, ist dies bei (zu) engen Ressourcen zum Nachteil der anderen. Diese Grundsituation belastet das „kollegiale Verhältnis“ nachhaltig. Ob hierbei besonders kreative Kräfte für Erkenntnisgewinne frei werden, ist zu bezweifeln. Ein Teil der Arbeitszeit ist mit der Kontrolle der Vorgänge im Department beschäftigt und deren Abwehr, wenn sie für die eigene Arbeit evtl. gefährlich werden könnten.

Um auf die anfangs gestellten Fragen zurückzukommen: a) Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse: Da die Grundausstattung (incl. Infrastruktur) durch Aufnahme in den Haushalt direkt staatlich finanziert ist, unterliegt sie nur indirekt Vergleichsbedingungen in den jeweiligen Bundesländern. Im Rahmen der Hochschulplanung werden Entwicklungsverträge mit mehrjähriger Laufzeit geschlossen (Fangmann 2015). Die Ziele sind sehr viel innerwissenschaftlicher gefasst, auch wenn es natürlich seit Jahren die Forderung nach mehr Praxis- bzw. Anwendungsbezug und nach dem „Zuende-Denken" der Folgen der einzelnen Projekte in der Grundlagenforschung gibt. Die Erweiterung der traditionellen Aufgaben in Forschung und Lehre in den Hochschulgesetzen hin zur third mission (Leistungen, bedeutsam für die wissenschaftliche, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung Deutschlands HRK 10/2016) zeigt diese Entwicklung. Aber die Ausstattung beeinflussende Faktoren, wie „people, culture and environment" (mit einem Gewicht von 25%) und der Anteil von „engagement and impact" mit 25% sind (auch noch in ihrer festgeschriebenen Bemessung) für deutsche Verhältnisse undenkbar. Das heißt nichts anderes, als dass gerade noch 50% für „contribution to knowledge and understanding" übrigbleiben – nach deutschem Verständnis der zentrale Zweck von Hochschulen neben der Lehre. Auch die britische Wissenschafts-, insbesondere Hochschulforschung kommt zu klar ablehnenden Bewertungen – sogar als dysfunktional für die (von ihr abgelehnten) Ziele.

Angesichts dieser mangelnden Übertragbarkeit werden auch die dafür eingesetzten Prozesse sekundär. Aber von ihrem unmittelbaren Gegenstand abgesehen – die Verfahrensdetails (vor allem die mangelnde Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes, zunächst mangelnde

Definition einer „Publikation“ und die mangelnde Definition von „Forschung“) versetzen in ratloses Staunen. Aus der Perspektive der Hochschulforschung eine untaugliche Herangehensweise bei vielen abzulehnenden Zielen (die keineswegs einer nur politischen Setzung unterliegen). Einen Wettbewerb auf dieser Grundlage zu entfachen, produziert Scheinerfolge und kann kein Vorbild sein.

Einige abschließende Anmerkungen

1. Bilanz der britischen Erfahrungen

Zu Wettbewerb in der Wissenschaft kann nach den britischen Erfahrungen generell gesagt werden: Ein Hochschulsystem, das Forschung nicht nur als Erkenntnisweg, sondern auch als Bildungselement für Studierende begreift und zur engen Verbindung von Forschung und Lehre gelangt, kann sich konzeptionell eine dauerhafte Unterfinanzierung nicht leisten. Dann stellt auch die Zahl der Studienplätze ein wesentliches Element der Zuteilung von Ressourcen dar. Ein scharfer Wettbewerb um allzu knappe Ressourcen verrät die Grundlagen und lenkt viel zu viel Energie von der Lehre und der eigentlichen Forschung in Begleitprozesse ab. Es ist also dysfunktional und schadet dem System. Die vielen negativen Nebenwirkungen erhöhen die Bedenken.

Natürlich muss auf der Basis konsensualer Kriterien auf Qualität geachtet werden. Das muss aber nicht finanziell abhängig organisiert werden – so wie das in Deutschland vielfach auch vermieden wurde. Ideelle Motivation ist auf die Dauer erfolgreicher als materielle – zumindest eine Kombination müsste noch möglich sein. Eine wichtige Rückmeldung geht auch von der Berufspraxis aus. Insbesondere staat-

lich regulierte Studiengänge, wie Medizin, Lehramt, Jura, müssen auf akademischem Niveau Anforderungen praktischer Berufsausübung erfüllen.

Natürlich kann die Summe der individuell durch Projekte eingeworbenen Drittmittel verglichen werden. Aber den Wettbewerb zwischen ganzen Hochschulen zu organisieren, führt innerhalb der Hochschulen zu großen Veränderungen durch die Schwächung der Kollegialität und die Verstärkung von Hierarchien. Zwar wurde dieser Wettbewerb im Namen einer Steigerung der Qualität der Forschung begonnen, entwickelt aber so viele Nebenwirkungen, dass die Arbeitskapazität für die Forschung nicht gesteigert, sondern geschwächt wird. Die britischen Erfahrungen zeigen auf ungewollte Art ein Beispiel überzogenen und überhitzten Wettbewerbs in der Wissenschaft. Die Folgen sind fatal. Hier kann auch von Irrwegen der Steuerung mit negativen Folgen für die Förderung der Wissenschaft gesprochen werden.

2. Kontroversen ...

Wettbewerb als Auswahlprinzip wird auch in diesem Band von den Autor*innen nicht generell abgelehnt. Wettbewerb als Anreizsystem für zahlreiche Förderanträge war von Anfang an nur dann umstritten, wenn die Verhältnismäßigkeit zwischen Antragsaufwand und Erfolgschance verletzt ist – also ein Missverhältnis zwischen verfügbarer Gesamtsumme der Förderung und dem Förderbedarf, zwischen Forschungskapazität und deren Finanzierung. Entsprechend breit ist die verfügbare Literaturgrundlage. Es lohnt, über weniger zeitaufwändige Auswahlverfahren nachzudenken. Außerdem: wie eingangs schon angedeutet, werden solche Verfahren i.d.R. eingesetzt, um den relativ besten Ansatz zu

ermitteln und beim aussichtsreichsten zu investieren – auf der Basis einer eklatanten Mangellage. Hier könnte auch ein wissenschaftspolitisch relevantes Missverhältnis zwischen dem Forschungspotential einer Gesellschaft und ihrer Finanzierbarkeit konstatiert werden. Wenn gleichzeitig die Kriterien beruflichen Erfolgs an Häufigkeit und Umfang der Forschung festgemacht werden, entsteht ein Engpass, der – auf Quantifizierung bezogen – als „überzogen“ zu bewerten ist. Von „Irrwegen der Förderung“ kann gesprochen werden, wenn Förderwege aufgebaut werden, die u.U. nicht die gesellschaftlich und wissenschaftlich relevanteste Forschung auslösen und finanzieren. Die zunehmende Forderung, innovative Forschung hervorzubringen, steht in Widerspruch zu den geltenden Erfolgskriterien – etwa der Absehbarkeit des Erfolgs. Bisher unbekannte Wege zu gehen, ist unvermeidlich mit dem Risiko des Scheiterns verbunden. Und selbst das stellt einen Erkenntnisgewinn dar. Der Verfasser erinnert sich an einen Fall an der Universität Heidelberg gegen Ende der 1960er Jahre, bei dem ein Doktorand in der Chemie von seinem Doktorvater stark angeregt worden war, etwas zu untersuchen, was den älteren Wissenschaftler als Frage schon lange beschäftigt hatte, ohne dass er selbst zu deren Klärung gekommen war. Also machte sich der Doktorand in langen, sorgfältigen Laborversuchen an die Prüfung und stellte fest, dass kein positives Ergebnis zu erzielen war. Die daraufhin geschriebene Dissertation als positive Leistung anzuerkennen und den Autor zu promovieren, verweigerte die Fakultät! Dieser Fall führte zu leidenschaftlichen, wissenschaftstheoretischen Debatten in der gesamten Universität, die dazu führten, diese Promotion positiv zu beenden! Wenn also Innovation gefordert, das Risiko des „Scheiterns“ (in Wahrheit des Erkenntnisgewinns) aber nicht gefördert wird, muss sich

über mangelnde Forschung in dieser Richtung nicht gewundert werden. So entstehen Irrwege, die auch noch als forschungsfeindlich zu bewerten sind.

3. … Und Irrwege der Förderung

Auch wenn solche Gedanken in der staatlichen Förderpolitik zur Zeit keine Chance auf Beachtung zu haben scheinen: Es lohnt, an einige Grundlagen zu erinnern, wie in Band I ausgeführt: „In weiten Teilen sind die Verfahren auf die ‚Bestenauswahl' konzentriert, also auf die weitere Förderung der ohnehin schon Guten. Sie sollen sich mit Hilfe der Förderung noch weiter vom Durchschnitt entfernen. Das bundesweite Hochschulsystem ist aber auf … gleichwertige Leistungen – ganz besonders im Bereich von Studium und Lehre ausgelegt. Seine gleichlautenden Abschlüsse suggerieren auf dem Arbeitsmarkt vergleichbare Kompetenzen. Das ist aber häufig nicht der Fall. In den Personalabteilungen – zumindest großer Unternehmen – gibt es Vorstellungen von deutlichen Unterschieden – je nachdem, aus welchem Fachbereich in Deutschland die Bewerbung kommt. (Es gibt keine rote Liste von Hochschulen, aber einschlägiger Fachbereiche bei Personalentscheidungen durchaus, wie es eine empirische Untersuchung des Herausgebers auch ergab.)"

Solche Auswahlverfahren wären sinnvoll dort eingesetzt, wo es um die Ermittlung von Investitionsschwerpunkten geht, um Mängel zu bekämpfen und sich dem Anspruch der Vergleichbarkeit wieder anzunähern. Dieses Denken hat sich noch nicht durchsetzen können – sollte hier in diesem Band aber weiter gefördert werden. Außerdem ist die Hochschulpolitik zu analysieren – nicht nur dazu, wie es zu der gegen-

wärtigen Situation kommen konnte, sondern vor allem, wie sie ihrer Verpflichtung auf das Gemeinwohl näherkommen kann. Die Debatte wurde breit öffentlich geführt und in den bekannten Printmedien und online publiziert. Hier ist von einer breiten, verfügbaren Grundlage auszugehen, die die einzelnen Beiträge nutzen können (s.u.).

Literatur

Bence, V./Oppenheim, C. (2005): The Evolution of the UK's Research Assessment Exercise: Publications, Performance and Perceptions. In: Journal of Educational Administration and History, 37, pp.137-55.

Curran, P. J. (2000): Competition in UK Higher Education: Competitive Advantage in the Research Assessment Exercise and Porter's Diamond Model. In: Higher Education Quarterly, 54, pp. 386-410.

Dearlove, J. (1998b): Fundamental Changes in Institutional Governance Structures: The United Kingdom. In: Higher Education Policy, 11, pp. 111-120.

Fangmann, H. (2015): Gestern ist das neue Morgen. Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungs-planung in der Hochschulpolitik. In: Das Hochschulwesen (HSW), 63 (2), S. 38-41.

Geuna, A./Martin, B. R. (2001): University Research Evaluation and Funding: An International Comparison. In: Minerva, 41, pp. 27-304.

Harley, S./Lee, F. S. (1997): Research Selectivity, Managerialism, and the Academic Labour Process: The Future of Nonmainstream

Economics in U.K. Universities. In: Human Relations, 50, pp. 1425-1460.

Hood, C. (1991): A Public Management for All Seasons? In: Public Administration, 69 (1), pp. 3-19.

Jones, C. S. (1986): Universities, on Becoming What they are Not. In: Financial Accountability and Management, 2, pp. 107-119.

Martin, B. R. (2010): RAE - Regulatory Capture? Effects and Impact of the UK. Research Assessment Exercise. (Invited Presentation at the iFQ and WZB-Conference "Evaluation – A new balance of power?"). Berlin.

Martin, B. R./Whitley, R. (2010): The UK Research Assessment Exercise: A Case of Regulatory Capture? In: Whitley, R./Gläser, J./Engwall, L. (eds.): Reconfiguring Knowledge Production: Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation. Oxford University Press, Oxford.

Martin, B. R./Whitley, R. (2011): The UK Research Assessment Exercise. A Case of Regulatory Capture? In: Whitley, R. (ed.): Reorganizing Academia. Delegating Authority While Increasing Accountability in Universities. Oxford University Press, Oxford.

Newby, H. (2005): Facing up to HE's new Economy. In: The Guardian, 22 March 2005. http://www.guardian.co.uk/education/2005/mar/22/universityfunding.highereducation (06.04.2011).

http://www.forschungsinfo.de/Archiv/iFQ_Jahrestagung_10/Beitraege/Martin.pdf (05.04.2011).

Roberts, Sir G. (2003): Review of research assessment. Report by Sir Gareth Roberts to the UK funding bodies; London: Higher Education Funding Council for England: http://www.ra-review.ac.uk/reports/roberts.asp (12.04.2011).

Trow, M. (1994): Managerialism and the Academic Profession: Quality and Control. London: SRHE and Open University Press.

Webler, W.-D. (2011): Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986-2014). Teil I Aufbau und Verlauf des Research Assessment Exercise (RAE). In: Forschung, 4 (1+2), S. 23ff. mit Verweis auf Ben Martin (Sussex).

Webler, W.-D. (2011): Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986 bis 2014). Teil II: Künftige Forschungsbewertung und -finanzierung in Großbritannien ab 2014 – Die Weiterentwicklung des Research Assessment Exercise (RAE) zum Research Excellence Framework (REF) (2008 bis 2014). In: Forschung, 4 (1+2), S. 35-55.

Webler, W.-D. (2013): Studierende als Kunden der Hochschule – ein geeigneter Entwicklungsansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption? In: HSW, 61 (1+2), S. 64-73.

Webler, W.-D. (2015): Staat und Hochschulen integrierende Hochschulentwicklungsplanung – Bottom up und top down. Landeshochschulentwicklungsplanung ohne Schrecken. In: HSW, 63 (2), S. 47-58.

Webler, W.-D. (2013): Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen – insbesondere in der Forschung. In: Forschung, 6 (1+2), S. 19-30.

Whitley, R. (2007): Changing Governance of the Public Sciences: The Consequences of Establishing Research Evaluation Systems for Knowledge Production in Different Countries and Fields. In: Whitley, R./Gläser, J. (eds.): The Changing Governance of the Sciences. (Sociology of the Sciences Yearbook). Dordrecht: Springer.

Dysfunktionen von Wettbewerb im Hochschulsystem

Markus Seyfried

Zusammenfassung

Der Beitrag argumentiert, dass jede Organisationsform, die bestimmte Funktionen erfüllt, auch mit Dysfunktionen einhergeht. Ausgehend von neoklassischen und organisationstheoretischen Verständnissen von Wettbewerb, befasst sich der Beitrag mit den Dysfunktionen des Wettbewerbs im Hochschulbereich. Die daraus resultierende Argumentation verdeutlicht eine (nicht deterministische) Verkettung der Wettbewerbsfunktionen mit ihren jeweiligen Dysfunktionen. Diese Dysfunktionen werden exemplarisch für verschiedene Bereiche veranschaulicht (Hochschule, akademisches Personal und Studierende).

1 Einleitung

Das Hochschulsystem hat in den letzten Jahrzehnten verschiedene Veränderungsdynamiken aufgezeigt. Konsequenterweise befasst sich die jüngere Forschung mit diesen Veränderungen, ihren Ursachen sowie ihren konzeptionellen, aber auch ideologischen Grundlagen. In diesem Kontext spielen Märkte und Wettbewerb eine ganz besondere Rolle (Jongbloed 2004; Krücken 2004; Marginson 2004; Musselin 2018; Webler 2023). Sie sind der Wissenschaftswelt zum einen keinesfalls

fremd (Krücken 2021), gilt doch das Schwanken zwischen Wettbewerb und Kooperation als Hintergrundschwingung wissenschaftlicher Erkenntnis. Zum anderen wird aktuell darüber gestritten, inwieweit Märkte und Wettbewerb das Hochschulsystem zunehmend deformieren (Naidoo 2018).

Forscherinnen und Forscher treffen in diesem Kontext theoretische und konzeptionelle Erwägungen, die sich mit der Rolle der Hochschule unter veränderten und stärker ökonomisierten Rahmenbedingungen befassen. Dazu gehören beispielsweise Betrachtungen zu Hochschulen im globalen Wettbewerb mit ihren lokalen Verankerungen (Marginson, Rhoades 2002), Transformationen von internen und externen Steuerungsmechanismen (Deem, Brehony 2005; Pohlenz, Seyfried 2022; Seyfried, Pohlenz 2021) bis hin zu den Debatten rund um die Frage nach einer Entwicklung der „entrepreneurial university“ (Guerrero, Urbano 2012) oder die grundsätzliche Frage nach neuen Wettbewerbsformen (Musselin 2018). Gegenwärtig weisen die zugehörigen Debatten eine kaum mehr zu überschauende Fülle an Einzelstudien auf, die sich allerdings keinesfalls nur um empirische Kleinstbefunde drehen.

In diesem Sinne greift der vorliegende Beitrag die theoretisch-konzeptionellen Argumente auf, um eine ergänzende Perspektive im Zusammenhang mit den Diskussionen über Wettbewerb im Hochschulsystem beizusteuern. Die Grundannahme des Beitrages ist, dass der Wettbewerb, der auf Märkten stattfindet und der dort bestimmte Funktionen realisiert, die mit ihm einhergehenden Dysfunktionen bereits in sich trägt. Die Dysfunktionen treten somit nicht als eine ungewollte Nebenerscheinung auf, sie erweisen sich vielmehr als eine logische Begleiterscheinung der Funktionen von Wettbewerb. Sie hängen damit

maßgeblich von der Intensität der Funktionsumsetzung ab. Vergleichbare Betrachtungen haben Autoren für andere Organisationsformen, wie etwa Bürokratie, vorgelegt (Seibel 1986; Bogumil, Jann 2020). Der Beitrag geht daher der Frage nach, welche Dysfunktionen der Wettbewerb im Hochschulsystem hat und wie sich diese exemplarisch greifen lassen?

Die konzeptionelle Untersuchung verfolgt den Zweck die Kehrseite der Wettbewerbsfunktionen stärker zu systematisieren und zu konzeptualisieren. Dies deutet zudem darauf hin, dass Hochschulen, die immer öfter als hybride Organisationen mit multiplen Funktionen diskutiert werden (Kleimann 2019; Jongbloed 2015), sehr wahrscheinlich auch mit multiplen Dysfunktionen konfrontiert sein dürften, die das Potenzial haben, die Funktionalität der Organisation Hochschule zumindest partiell zu beeinträchtigen.

Der vorliegende Beitrag hat einen dreigliedrigen Aufbau. Zuerst werden die theoretischen Grundlagen vorgestellt und diskutiert. Dafür erweisen sich zwei Perspektiven als bedeutsam: zum einen die neoklassische Wirtschaftstheorie und die aus der Wirtschaftstheorie stammende Kritik an ihr. Zum anderen die organisationstheoretische Sichtweise auf den Wettbewerb, der aus dieser Perspektive heraus vornehmlich als ein Organisationsprinzip verstanden wird, das losgelöst von idealisierten Märkten und idealisiertem Wettbewerb existiert. Im zweiten Schritt weist der Beitrag exemplarisch einige der zentralen Wettbewerbsfunktionen aus, beschreibt diese und diskutiert dann die ihnen zugeordneten Dysfunktionen. Die sich daraus ergebenden Erkenntnisse bilden im dritten Teil die Grundlage für das Fazit.

2 Theoretische Perspektiven auf Märkte und Wettbewerb

Bevor die einzelnen theoretischen Perspektiven näher erläutert werden, bietet es sich an, zentrale Begriffe zu klären. Insofern ist zunächst zwischen Markt und Wettbewerb zu differenzieren (Krücken 2021). Während Märkte die Arenen aufspannen, auf denen Marktteilnehmer bestimmte Güter unter Preisbildungsmechanismen austauschen, beschreibt der Wettbewerb einen klar definierten Interaktionsmechanismus zwischen diesen Akteuren, der auf Konkurrenz in den Märkten basiert. Wettbewerb und Austausch erweisen sich als grundlegende Elemente von Märkten, andernfalls sind diese nicht als solche zu qualifizieren (Musselin 2018). Die Märkte und Wettbewerbe können sich dann wiederum in ihren empirischen Erscheinungsformen erheblich voneinander unterscheiden.

Je nach Standpunkt eröffnen sich zu den empirischen Erscheinungsformen von Märkten und Wettbewerb ganz unterschiedliche theoretische Argumentationsstränge gegen Märkte und für Staatsinterventionen bzw. für Märkte und gegen Staatsinterventionen (Jongbloed 2004, 87). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich ausschließlich auf den Wettbewerb und nicht auf die Märkte, wie sie in anderen Untersuchungen thematisiert werden (Brown 2008; Musselin 2010).

Mit bestimmten theoretischen Blickwinkeln gehen konsequenterweise Annahmen über den Wettbewerb einher, die sich nicht beliebig miteinander kombinieren lassen, auch wenn vordergründig inhaltliche Überschneidungen zu bestehen scheinen. Beispielsweise trifft die neoklassische Wirtschaftstheorie über Wettbewerb auf Märkten zahlreiche

idealisierte Annahmen, die auch in den Wirtschaftswissenschaften zum Teil hochumstritten sind (Rogall, Meier 2006).

Die organisationstheoretisch fundierten Vorstellungen von Wettbewerb sehen in ihm eher eine bestimmte Organisationsform, die einerseits wissenschaftsimmanent anderseits aber durchaus wissenschaftsfremd ist. Insofern ergibt sich aus der Zusammenschau beider Perspektiven ein begründeter Skeptizismus gegenüber idealisiertem Wettbewerb, der im weiteren Verlauf des Beitrags aufgegriffen und anhand der Perspektive der Funktionen und Dysfunktionen von Wettbewerb systematisiert wird.

2.1 Neoklassische Wirtschaftstheorie und Wettbewerb im Hochschulsystem

Grob vereinfachend formuliert geht die neoklassische Wirtschaftstheorie von idealisierten Märkten und Wettbewerbssituationen aus, die das Bild eines Wettbewerbs unter gleichen Bedingungen aufzeigen. So gibt es eine Reihe von Gleichgewichtszuständen, die für die Konsistenz und Erklärungskraft ökonomischer Modelle bedeutsam sind. Dazu gehören für die Neoklassik vor allem die Bedeutung von Angebot und Nachfrage, die Kapitalelastizität sowie die zugehörigen Produktionsfunktionen auf Märkten mit vielen kleinen Wettbewerbern. Durch den Wettbewerb als Interaktionsform finden die Marktteilnehmer optimierte Lösungen für den Ausgleich von Angebot und Nachfrage über Preise und Qualität der Produkte (Rogall, Meier 2006; Erlei 2010).

Jüngere theoretische Debatten haben dazu beigetragen, die Logik dieser Modelle grundsätzlich zu hinterfragen, da sich die Grundannahmen von perfekt funktionierenden und optimierenden Wettbewerben als nicht sonderlich realistisch erwiesen haben. Diese Kritiken kommen

nicht nur aus angrenzenden Disziplinen, sondern auch aus der Ökonomie selbst, die sich der konzeptionellen Grenzen idealisierter Märkte und perfekten Wettbewerbs partiell bewusst ist. Derartige konzeptionelle Unzulänglichkeiten werden aber vornehmlich in den darauf spezialisierten Fachgemeinschaften rezipiert und erreichen anverwandte Disziplinen möglicherweise mit Verzögerung oder schlimmstenfalls gar nicht (Ménard 2004).

Ausgehend von der Neoklassik, liegt beispielsweise für Hochschulen der Rückschluss nahe, dass der Wettbewerb keinesfalls auf Märkten im Gleichgewicht stattfindet. Aus verschiedenen Gründen kann im Hochschulbereich von segmentierten und oligopolistischen Wettbewerben ausgegangen werden. Vergleichbare annahmen lassen sich für Interaktionen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen treffen. Segmentiert ist der Wettbewerb insofern, als dass er verschiedene Marktebenen aufzeigt, denn selbstverständlich stehen globale Elitehochschulen nicht mit regional oder gar lokal agierenden Hochschulen im direkten Wettbewerb. Fraglich ist zudem, inwieweit sich diese Organisationen überhaupt auf den gleichen Märkten befinden (Winston 1999; Marginson 2013). Oligopolistisch ist der Wettbewerb auf diesen Märkten, weil in den jeweiligen Segmenten oftmals eine durchaus überschaubare Anzahl von Hochschulen konkurriert. Die Konkurrenz aller Organisationen und aller Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler untereinander wäre eine deutliche Überinterpretation der Vorstellung von Wettbewerb, wenngleich es diese Form impliziter und zu weit reichender Zusatzannahmen nicht nur im Hochschulkontext gibt (Gajduschek 2003).

Für die weiteren Betrachtungen ist die Feststellung entscheidend, dass der Wettbewerb auf einem oligopolistischen und segmentierten Markt der Idee von perfekten Märkten zuwiderläuft. Sie verbannt die Vorstellung von gleichberechtigten Teilnehmern und Teilnehmerinnen, mit vollständigen Informationen und vielen anderen Randbedingungen in das Reich rationaler Mythen. Damit wird die neoklassische Theorie selbstverständlich nicht unbrauchbar, ihr Geltungsbereich wird jedoch erheblich eingeschränkt. Sie wird daher nur dann für Hochschulen sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu einem Problem, wenn die Wettbewerbserzählungen über den Hochschulbereich aus einem idealisierten Markt Argumente und logische Schlüsse für den Gegenstandsbereich ableiten. Insofern verwundert es kaum, dass Aspekte des Marktversagens, wie etwa Monopole, Externalitäten, Informationsasymmetrien, free-rider-Probleme, Erwägungen über öffentliche und private Güter (etc.), feste Bestandteile der kritischen Diskussionen um Wettbewerb im Hochschulsystem sind (Jongbloed 2004).

2.2 Organisationstheoretische Betrachtungen und Wettbewerb im Hochschulsystem

Komplementär zur ökonomischen Theorie von Markt und Wettbewerb werden beide auch organisationstheoretisch gefasst (Krücken 2004). Krücken weist darauf hin, dass der Markt im Wissenschaftssystem als ein Koordinationsmechanismus von multiplen Wettbewerben funktioniert und weniger als ein Imperativ aus der Wirtschaft anzusehen ist (Krücken 2021). Er argumentiert damit aus einer organisationstheoretisch fundierten Sichtweise. Dies erscheint unter anderem deshalb vielversprechend, weil gerade die Bereiche jenseits der Grenzen der

neoklassischen ökonomischen Theorie Interaktionsformen privater Unternehmungen aufzeigen, die nicht nur wettbewerbsförmig organisiert sind (Ménard 2004).

Der segmentierte Wettbewerb im Hochschulbereich weist andere Charakteristika auf als der Wettbewerb auf Gütermärkten. Krücken beschreibt die Wettbewerbe im Hochschulbereich aufgrund der besonderen Struktur als sogenannte „multiple competitions“ (Krücken 2021), die sich über verschiedene Akteure und Ebenen erstrecken. Sie umfassen kollektive und individuelle Akteure, die in interdependente Wettbewerbsarenen eingebettet sind, wo sie um knappe materielle und symbolische Ressourcen konkurrieren. Der Vorteil einer solchen Betrachtungsweise liegt in dem Potenzial zur Analyse nicht intendierter Konsequenzen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Marktteilnehmer (Krücken 2021).

Im Sinne dieser Argumentation ist der auf den Märkten stattfindende Wettbewerb ein Konstrukt (Krücken 2021), das zwischen den Akteuren geschaffen wird und das auf unterschiedlichste Formen und Arenen von Wettbewerb zurückgeht. Die Tatsache, dass es sich hierbei um Konstruktionen handelt, zeigt sich an den Wettbewerben um Prestige, Reputation und Status. Hinsichtlich der Charakteristika von Reputations- und Statuswettbewerben geht Krücken davon aus, dass beides zunächst nicht so klar voneinander abzugrenzen ist, aber Statuswettbewerb vornehmlich zwischen Organisationen und Reputationswettbewerb vornehmlich zwischen Individuen stattfindet (Krücken 2021). Bemerkenswert ist ferner, dass der Markt für Reputationswettbewerbe quasi unendlich ausgedehnt werden kann, während der Markt für Prestigewettbewerbe ein Nullsummenspiel beschreibt (Dill 2007). Prestige

bezieht sich beispielsweise auf das Ansehen und es geht unter anderem um Positionsbestimmungen der Wettbewerber, die in jüngerer Vergangenheit durch Rankings erheblich an Dynamik gewonnen haben. Das Ranking re-definiert vormalige Vergleichsfelder in Wettbewerbsfelder (Brankovic 2018). Hinzu kommt, dass die Forschung Statuswettbewerben zirkuläre Effekte nachsagt (Brown 2008), die auf die Entwicklung partiell selbstreferenzieller Systeme hindeuten.

Die organisationstheoretische Perspektive auf den Wettbewerb im Hochschulbereich eröffnet im Gegensatz zur ökonomischen Theorie weitere Blickwinkel, wenn es darum geht, Dysfunktionen systematisch einzugrenzen und zu ordnen. Während die ökonomische Theorie dysfunktionalen Wettbewerb als Abweichung von einer theoretischen Norm versteht und als imperfekten Wettbewerb behandelt (Rogall, Meier 2006), kann die Organisationstheorie Funktionen und Dysfunktionen von Märkten zusammendenken. Daraus entsteht dann kein entweder oder, sondern ein sowohl als auch. Vergleichbare Betrachtungen sind beispielsweise für bürokratische Organisationen vorgenommen worden (Seibel 1986; Bogumil, Jann 2020). Sie eröffnen eine Perspektive, die von Zielkonflikten ausgeht, wonach Organisationsformen gleichermaßen Funktionen als auch Dysfunktionen hervorbringen (Seibel 1986). Dies gilt logischerweise auch für Wettbewerb im Hochschulbereich.

3 Dysfunktionen im Wettbewerb von Hochschulen

Den Ausgangspunkt für die Betrachtungen der Dysfunktionen bilden die Funktionen des Wettbewerbs (Welfens 2008). Dafür wird eine Auswahl

getroffen, die der Veranschaulichung von Funktionen und Dysfunktionen dient. Die nachstehenden Ausführungen differenzieren folglich drei unterschiedliche Betrachtungsebenen: die Hochschule als Organisation, das wissenschaftliche Personal sowie die Studierenden. Die sich daraus ergebende Systematisierung erhebt aufgrund der Kürze des Beitrags keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Im Zentrum steht insbesondere die argumentative Untermauerung des Zusammenhangs von Funktionen und Dysfunktionen von Wettbewerben sowie das Verständnis der damit einhergehenden Konsequenzen für Organisationen und Akteure.

Insgesamt geht der Beitrag auf drei ausgewählte Funktionen von Wettbewerb und die mit ihnen einhergehenden Dysfunktionen ein. Im Fokus stehen die *Verteilungsfunktion*, die *Allokationsfunktion* sowie die *Innovationsfunktion* (Welfens 2008). Diesen Funktionen werden aus der Literatur ableitbare und bereits in zahlreichen Untersuchungen dokumentierte aber bisher kaum umfassend systematisierte Dysfunktionen zugeordnet (siehe Tabelle 1).

Die *Verteilungsfunktion* des Wettbewerbs beschreibt die Einkommenszumessung auf der Grundlage der Leistungsfähigkeit der Marktteilnehmer sowie der Güte ihrer angebotenen Leistungen. Dementsprechend erhalten leistungsfähige Teilnehmer mit qualitativ hochwertigen Leistungsangeboten höhere Einkommen als leistungsschwache Marktteilnehmer (Welfens 2008). Unstrittig ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass die Einkommen nicht zwangsläufig durch die Leistungsfähigkeit, sondern auch durch externe Bedingungen der organisationalen Umwelt beeinflusst werden. Dazu gehören beispielsweise das verfügbare Angebot aber ebenso Regularien oder Anreizsysteme (etc.). Insofern deuten sich schon hier potenzielle Dysfunktionen an.

Als konkrete Dysfunktionen können für die Hochschulen aus der Verteilungsfunktion Mitnahmeeffekte entstehen, da im Zusammenhang mit den zur Verteilung stehenden Einkommen nicht zwangsläufig Effizienzannahmen erfüllt sein müssen. Zu verteilende Einkommen sind nicht notwendigerweise mit Leistungen und Qualitäten verbunden. Das zeigt sich unter anderem, wenn die Akteure in den Wettbewerben in ein sogenanntes „signaling game“ eintreten (Mause 2009). Ferner wird in den Wettbewerben ein Großteil der Einkommen nicht durch die „Kundschaft“ verteilt, sondern durch andere Stakeholder, wie Ministerien, die Forschungsgemeinschaft, Stiftungen, Unternehmen (etc.). Die Forschung diagnostiziert zudem für den Hochschulsektor eine gewisse Reputationsträgheit, was schlussendlich bedeutet, dass für andere Hochschulen in den jeweiligen Segmenten zum Teil erhebliche Markteintrittshürden bestehen und sie an entsprechenden Wettbewerben nur eingeschränkt teilnehmen können (Marginson 2013).

Das akademische Personal nimmt ebenfalls an Einkommenswettbewerben teil, fungiert aber gleichermaßen als Normgeber, was sich beispielsweise an der geduldeten „Prekarisierung“ des Mittelbaus der Hochschulen ablesen lässt (Dörre, Neis 2008; Ohm 2016). Gerade im internationalen Vergleich wirft beispielsweise die argumentative Verknüpfung von Leistungsbereitschaft und Befristungsstatus Fragen auf, da Hochschulsysteme aus anderen Ländern auch ohne weitreichende Befristungen genauso konkurrenzfähig erscheinen (Kreckel 2016). Sie kann zudem eine adverse Personalselektion begünstigen.

Für die Studierenden wiederum, deren Qualifikation als „Kundschaft“ von Hochschulen in der Wissenschaft hochumstritten ist (Tight 2013; Naidoo 2018; Calma, Dickson-Deane 2020), werden bis auf

wenige Ausnahmen – wie etwa in dualen Studiengängen – keine Einkommen gezahlt. Als vergleichbare Belohnungen können hier leistungsabhängige Bewertungen angeführt werden, die sich jedoch einer Diskussion um Noteninflation ausgesetzt sehen (Müller-Benedict, Grözinger 2017). Die Ursachen und Motive hinter dem diagnostizierten Phänomen mögen dabei vielfältig sein. Erklärungen dafür lassen sich etwa in der Kontextabhängigkeit der inhaltlichen Aussagekraft von Hochschulnoten vermuten (Müller-Benedict, Grözinger 2017). Für die Dysfunktion des Wettbewerbs ist entscheidend, dass sich die zu verteilenden Belohnungen von der Leistung entkoppeln können.

Funktion	Dysfunktion		
	Hochschule	akad. Personal	Studierende
Verteilungsfunktion	Mitnahmeeffekte	adverse Selektion	entkoppelte Leistungsbewertung
Allokationsfunktion	Verdrängungseffekte anderer Kernaufgaben	Matthäus-Prinzip	Nullsummenspiel zwischen Forschung und Lehre
Fortschritts- und Entwicklungsfunktion	organisationale Angleichung	disziplinäre Segregation	Dispersion des Studienangebotes

Tabelle 1: Funktionen und Dysfunktionen

Die *Allokationsfunktion* geht in Ergänzung zu der Verteilungsfunktion davon aus, dass der Wettbewerb zu einer optimalen Zuweisung der

Produktionsfaktoren führt. Die Konkurrenz der Akteure zueinander beeinflusst daher die Art und Weise, wie sie knappe Ressourcen für die Produktion nutzen (Welfens 2008). Allerdings befinden sich Hochschulen in Wettbewerben, bei denen u.a. die Rahmenbedingungen des organisationalen Feldes nicht zwangsläufig zu optimalen Ressourcenverteilungen führen, woraus weitere Dysfunktionen des Wettbewerbs folgen (Musselin 2010).

Wie oben beschrieben, partizipieren Hochschulen in Statuswettbewerben, die jenseits der Kernaufgaben von Hochschulen in den Bereichen Forschung, Lehre und Transfer zur Aufgabenkumulation und damit zur Zweckentfremdung von Ressourcen führen (Mause 2009). Insofern nutzen Hochschulen knappe Ressourcen für den Ausbau jener Aufgabenbereiche, die genau in den Statuswettbewerben bedeutsam werden (wie etwa Marketing, Hochschulverwaltung, Qualitätsmanagement etc.). Es ist fraglich, inwieweit sie die Produktionsfaktoren dann im Sinne der definierten Kernaufgaben effizient einsetzen (Pasternack, et al. 2021).

Das akademische Personal konkurriert im Gegensatz zu Hochschulen in den erwähnten individuellen Reputationswettbewerben (Krücken 2021) deren dysfunktionale Konsequenzen schon in der Vergangenheit (u.a.) mit dem „Matthäus-Prinzip“ umschrieben wurden („Wer hat, dem wird gegeben“, Merton 1968). Eine optimale Faktorallokation lässt sich unter derartigen Pfadabhängigkeiten kaum systematisch realisieren. Akademische Karrieren werden damit unter anderem das Ergebnis finanzieller Möglichkeiten und institutioneller Rahmenbedingungen und sind nicht zwingend die Folge wissenschaftlichen Talents (Coccia 2009; Mause 2009).

Für die Studierenden äußert sich diese Dysfunktion in einer „Marginalisierung der Lehre“ (Münch 2018), die sich durch eine zunehmende Drittmittelfixierung an Universitäten und Fachhochschulen zeigt. Forschung und Lehre befinden sich in einem Nullsummenspiel, da Arbeitszeiten für beide nicht beliebig ausgedehnt werden können, ohne einander wechselseitig zu reduzieren. Da aber die Forschung in Bezug auf den Reputationswettbewerb deutlich einträglicher ist, findet in diesem Bereich eine im Sinne des Reputationswettbewerbs logisch konsequente Verschiebung in den Prioritäten zugunsten von Forschung statt. Diese wirkt sich dann auf die Qualität der Lehre aber im weitesten Sinne auch auf die Publikationstätigkeit oder die Qualifikationsrahmen aus (Münch 2018).

Die *Fortschritts- und Entwicklungsfunktion* des Wettbewerbs bezieht sich auf das Potenzial zur Entwicklung neuer Produktionsmethoden oder Produkte. Wettbewerber auf Märkten forcieren durch ihre Konkurrenz die Förderung des technischen Fortschritts und das Potenzial zur Weiterentwicklung (Welfens 2008). Insofern verwundert es kaum, wieso vor allem für diese Funktion von Wettbewerb eine Nähe zur Wissenschaft und zum Streben nach Erkenntnis gesehen wird. Sie bestimmt durch Reputationswettbewerbe die „institutional identity“ der Hochschulen mit (Krücken 2021, 288). Die Dysfunktionen erwachsen hier zum Teil aus den Organisationen selbst, denn kleinere Organisationen weisen andersartige Entwicklungspotenziale auf als größere. Ferner verursachen die Wettbewerbe zwischen den unterschiedlichen Marktsegmenten einen von Hochschule zu Hochschule stark variierenden Druck zur organisationalen Weiterentwicklung (Marginson 2013).

Für die Hochschulen ist der multiple Wettbewerb somit neben Zwang, Unsicherheit und Normen, ein weiterer Auslöser für Konformitätsdruck, der zu entsprechenden organisationalen Angleichungen in Strukturen, Prozessen sowie Strategien führen kann. Zwar zeigen sich in der lokalen Umsetzung jeweils unterschiedliche Facetten, doch sind globale Trends kaum zu übersehen (Fay, Zavattaro 2016; Zapp, Ramirez 2019). Damit wird letztlich die Innovationsfunktion zum Teil unterminiert und zwar vor allem für jene Hochschulen, die zuletzt an Organisationsmoden partizipieren, da es hier oftmals nur noch um Legitimation und weniger um effiziente Lösungen durch organisationale Innovationen geht (Seyfried, et al. 2022; Kennedy, Fiss 2009). Der Konformitätsdruck verhindert somit potenzielle organisationale Innovationen. Außerdem ist davon auszugehen, dass das Entwicklungspotenzial der Wettbewerbe in den Marktsegmenten aufgrund der unterschiedlichen Herausforderungen stark variiert.

Für das akademische Personal steigt die Relevanz zunehmend enger werdender Netzwerke der jeweiligen Fachgemeinschaften. Zwar wird Interdisziplinarität auf der Verlautbarungsebene als besonders bedeutsam erachtet, in der Umsetzung bei wissenschaftlichen Selektionsprozessen (Fachgutachten, Berufungen etc.) erweist sie sich jedoch als hinderlich (Fini, et al. 2022). Daraus erwachsen auf Fachgemeinschaften zentrierte Perspektiven, die wiederum die Realisierung von Entwicklungspotenzialen infolge von Silodenken behindern können (Münch 2018).

Schlussendlich manifestieren sich diese Veränderungen auch im Angebot einer zunehmend unübersichtlicheren Studienlandschaft, die unter anderem in der wissenschaftlichen Spezifität ihre Existenz-

berechtigung sieht (Mitterle, Stock 2021). Inwieweit aus den Nischenstudiengängen durch Professionalisierungsprozesse Entwicklung und Fortschritt entstehen, lässt sich nicht ohne weiteres beurteilen. Die Vermutung das eine Dispersion von Studienangeboten auch zu einer Dispersion von Potenzialen führen kann, steht zumindest im Raum.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend weist der Beitrag in zwei Richtungen. Erstens geht aus den exemplarischen Betrachtungen der Funktionen von Wettbewerb hervor, dass Teile der Herausforderungen mit denen Hochschulen, akademisches Personal und Studierende konfrontiert sind, ihre Grundanlagen bereits in den erwartbaren Dysfunktionen von Wettbewerben im Hochschulbereich haben können. Dabei folgt das Auftreten der Dysfunktionen keinem zwangsläufigen Automatismus, sondern hängt von der jeweiligen Ausgestaltung der Wettbewerbe ab. Die Dysfunktionen liegen somit in Handlungsfeldern, die beispielsweise durch Regulation oder Management beeinflussbar sind (etc.).

Zweitens ergeben sich interessante konzeptionelle Schlussfolgerungen für die Organisation Hochschule. Aktuelle Diskussionen über Hochschulen als hybride Organisationen, die unterschiedliche Organisationsformen und damit einhergehende Steuerungsmechanismen in sich vereinen (wie etwa Markt, Netzwerk, Hierarchie) legen den Schluss nahe, dass mit den Funktionen der jeweiligen Organisationsform auch deren Dysfunktionen partiell wirksam werden. Insofern weisen Hochschulen als multiple hybride Organisationen auch das Potenzial zu multiplen Dysfunktionen auf. Damit in Verbindung stehende und weiterführende

Forschungsfragen können ergründen, inwieweit sich die Dysfunktionen und die Funktionen verschiedener Organisationsformen und Mechanismen möglicherweise überlagen, gegenseitig verstärken oder gar ausgleichen.

Literaturverzeichnis

Bogumil, J./Jann, W. (2020): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Wiesbaden.

Brankovic, J. (2018): The status games they play: unpacking the dynamics of organisational status competition in higher education. In: Higher Education 75 (4), pp. 695-709.

Brown, R. (2008): Higher education and the market. In: Perspectives: Policy and Practice in Higher Education 12 (3), pp. 78-83.

Calma, A./Dickson-Deane, C. (2020): The student as customer and quality in higher education. In: International Journal of Educational Management 34 (8), pp. 1221-1235.

Coccia, M. (2009): Bureaucratization in Public Research Institutions. In: Minerva 47 (1), pp. 31-50.

Deem, R./Brehony, K. J. (2005): Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. In: Oxford Review of Education 31 (2), pp. 217-235.

Dill, D. D. (2007): Will Market Competition Assure Academic Quality? An Analysis of the UK and US Experience. In: Maassen, P./Muller, J./Westerheijden, D. F./Stensaker, B./Rosa, M. J. (eds.): Quality

Assurance in Higher Education. Dordrecht/Springer Netherlands, pp. 47-72.

Dörre, K./Neis, M. (2008): Geduldige Prekarier? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. In: Forschung & Lehre 15 (10), S. 672-674.

Erlei, M. (2010): Neoklassik, Institutionenökonomik und Max Weber. In: Maurer, A. (Hg.): Wirtschaftssoziologie nach Max Weber. Wiesbaden, S. 69-94.

Fay, D. L./Zavattaro, S. M. (2016): Branding and Isomorphism: The Case of Higher Education. In: Public Administration Review 76 (5), pp. 805-815.

Fini, R./Jourdan, J./Perkmann, M./Toschi, L. (2022): A New Take on the Categorical Imperative: Gatekeeping, Boundary Maintenance, and Evaluation Penalties in Science. In: Organization Science.

Gajduschek, G. (2003): Bureaucracy: Is It Efficient? Is It Not? Is That The Question? In: Administration & Society 34 (6), pp. 700-723.

Guerrero, M./Urbano, D. (2012): The development of an entrepreneurial university. In: The Journal of Technology Transfer 37 (1), pp. 43-74.

Jongbloed, B. (2004): Regulation and Competition in Higher Education. In: Teixeira, P./Jongbloed, B./Dill, D./Amaral, A. (eds.): Markets in Higer Education. Berlin/Heidelberg, pp. 87-111.

Jongbloed, B. (2015): Universities as Hybrid Organizations. In: International Studies of Management & Organization 45 (3), pp. 207-225.

Kennedy, M. T./Fiss, P. C. (2009): Institutionalization, Framing, and Diffusion: The Logic of TQM Adoption and Implementation

Decisions among U.S. Hospitals. In: Academy of Management Journal 52 (5), pp. 897-918.

Kleimann, B. (2019): (German) Universities as multiple hybrid organizations. In: Higher Education 77 (6), pp. 1085-1102.

Kreckel, R. (2016): Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 38 (1-2), S. 12-40.

Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb — eine organisationstheoretische Perspektive. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 286-301.

Krücken, G. (2021): Multiple competitions in higher education: a conceptual approach. In: Innovation 23 (2), pp. 163-181.

Marginson, S. (2004): Competition and Markets in Higher Education: A 'Glonacal' Analysis. In: Policy Futures in Education 2 (2), pp. 175-244.

Marginson, S. (2013): The impossibility of capitalist markets in higher education. In: Journal of Education Policy 28 (3), pp. 353-370.

Marginson, S./Rhoades, G. (2002): Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. In: Higher Education 43 (3), pp. 281-309.

Mause, K. (2009): Too Much Competition in Higher Education? Some Conceptual Remarks on the Excessive-Signaling Hypothesis. In: American Journal of Economics and Sociology 68 (5), pp. 1107-1133.

Ménard, C. (2004): The Economics of Hybrid Organizations. In: Journal of Institutional and Theoretical Economics 160 (3), pp. 345-376.

Merton, R. K. (1968): The Matthew Effect in Science. In: Science 159 (3810), pp. 56-63.

Mitterle, A./Stock, M. (2021): Higher education expansion in Germany: between civil rights, state-organized entitlement system and academization. In: European Journal of Higher Education 11 (3), pp. 292-311.

Müller-Benedict, V./Grözinger, G. (2017): Noten an Deutschlands Hochschulen. Wiesbaden.

Münch, R. (2018): Soziologie in der Identitätskrise: Zwischen totaler Fragmentierung und Einparadigmenherrschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 47 (1), S. 1-6.

Musselin, C. (2010): Universities and Pricing on Higher Education Markets. In: Mattheou, D. (ed.): Changing Educational Landscapes. Dordrecht/Springer Netherlands, pp. 75-90.

Musselin, C. (2018): New forms of competition in higher education1. In: Socio-Economic Review 16 (3), pp. 657-683.

Naidoo, R. (2018): The competition fetish in higher education: Shamans, mind snares and consequences. In: European Educational Research Journal 17 (5), pp. 605-620.

Ohm, B. (2016): Exzellente Entqualifizierung: Das neue akademische Prekariat. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 8 (16), S. 109-120.

Pasternack, P./Rediger, P./Schneider, S. (2021): Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen. HoF-Handreichungen 15, Beiheft zu „die Hochschule“. Institut für Hochschulforschung (HoF).

Pohlenz, P./Seyfried, M. (2022): Kann die Wissenschaft ohne New Public Management überhaupt gesteuert werden? In: Richenhagen, G./Dick, M. (Hg.): Public Management im Wandel. Wiesbaden/Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17-42.

Rogall, H./Meier, M. (2006): Volkswirtschaftslehre für Sozialwissenschaftler. Eine Einführung. Wiesbaden.

Seibel, W. (1986): Entbürokratisierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Die Verwaltung 19 (2), S. 137-162.

Seyfried, M./Döring, M./Ansmann, M. (2022): The Sequence of Isomorphism: The Temporal Diffusion Patterns of Quality Management in Higher Education Institutions and Hospitals. In: Administration & Society 54 (1), pp. 87-116.

Seyfried, M./Pohlenz, P. (2021): Institutionalisiertes Misstrauen und Leistungserbringung in Hochschulen. In: Bohndick, C./Bülow-Schramm, M./Paul, D./Reinmann, G. (Hg.): Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Wiesbaden/Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 51-61.

Tight, M. (2013): Students: Customers, Clients or Pawns? In: Higher Education Policy 26 (3), pp. 291-307.

Webler, W.-D. (2023): Überzogener Wettbewerb in der Wissenschaft. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege. Bielefeld.

Welfens, P. J. J. (2008): Grundlagen der Wirtschaftspolitik. Berlin/Heidelberg.

Winston, G. C. (1999): Subsidies, Hierarchy and Peers: The Awkward Economics of Higher Education. In: Journal of Economic Perspectives 13 (1), pp. 13-36.

Zapp, M./Ramirez, F. O. (2019): Beyond internationalisation and isomorphism – the construction of a global higher education regime. In: Comparative Education 55 (4), pp. 473-493.

Wettbewerb im akademischen Karriereverlauf

Alexander Dilger

Zusammenfassung

Wettbewerb spielt in den verschiedenen Phasen einer akademischen Karriere eine Rolle. Er fängt schon im Kindergarten an und hört nach der Pensionierung nicht auf, ist jedoch im Bemühen um die erste Professur auf Lebenszeit am größten. Neben der Wettbewerbsintensität ändern sich auch die Wettbewerbskriterien und die angestrebten Ziele im Laufe der Karriere und langfristig sogar für das gesamte Hochschulsystem.

1. Einleitung

Wettbewerb ist wichtig für die Wissenschaft allgemein und auch für Hochschulen.[1] Dabei kommt es auf die Ausgestaltung des Wettbewerbs an, die in diesem Beitrag für verschiedene Karrierephasen an (und bereits vor) Hochschulen in Deutschland untersucht wird. Im nachfolgenden 2. Kapitel geht es um die Frühphase im Kindergarten und in der Schule, im 3. Kapitel um das Hochschulstudium. Im 4. Kapitel werden

---

[1] Siehe Dilger (2021).

der wissenschaftliche Nachwuchs und seine Wettbewerbssituation während der Promotionsphase betrachtet, im 5. Kapitel bei der Habilitation oder auf einer Juniorprofessur. Das 6. Kapitel behandelt den Wettbewerb um eine (erste) Professur und das 7. Kapitel die Wettbewerbssituation für berufene Professoren[2] mit weiteren Berufungsaussichten. Im 8. Kapitel geht es um ältere Professoren, die keine (realistischen) Berufungschancen mehr haben. Das 9. Kapitel ist dem verbliebenen Wettbewerb in der Phase nach der Pensionierung gewidmet. Dieser Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und Ausblick im 10. Kapitel.

2. Wettbewerb in Kindergarten und Schule

Wettbewerb kann es bereits um Kindergartenplätze geben. Doch zumindest in Deutschland geht es dabei weniger um die späteren akademischen Karrierechancen der Kleinkinder, sondern mehr um die Betreuung der Kleinen, damit die Eltern ihre eigenen Karrieren oder sonstigen Lebensvorstellungen verwirklichen können. Auch der Wahl der Grundschule kommt in Deutschland (noch?) keine entscheidende Bedeutung für den weiteren Lebensweg der Kinder zu.

Die erste ernsthafte Weichenstellung erfolgt bei der Wahl der weiterführenden Schule. Diese Entscheidung ist allerdings weniger kompetitiv als früher, sondern hängt vor allem vom Elternwillen ab. So können

[2] Das generische Maskulinum umfasst hier und im Folgenden wie im Deutschen üblich die beiden biologischen und alle sozialen Geschlechter. Das Geschlecht kann beim Wettbewerb an Hochschulen durchaus eine Rolle spielen, die in diesem Beitrag allerdings nicht analysiert wird.

Kinder auch ohne Empfehlung der Grundschule ein Gymnasium besuchen. Außerdem haben sie die Option, in Gesamtschulen das Abitur abzulegen, von Haupt- und Realschulen später aufs Gymnasium oder eine Gesamtschule zu wechseln oder später auf dem zweiten Bildungsweg das Abitur nachzuholen. Ob sie das Abitur schaffen, hängt vor allem von den schulischen Leistungen ab. Dabei gibt es keinen echten Wettbewerb zwischen den Schülern. So können alle Schüler einer Klasse das Abitur machen, sogar mit sehr guten Noten, oder umgekehrt können zumindest theoretisch auch alle durchfallen. Das wichtigste Erfolgskriterium in der Oberstufe ist dabei der Durchhaltewille. Wer meistens kommt und zumindest etwas mitarbeitet, schafft in der Regel auch das Abitur. Eine Selektion nach Intelligenz und Fleiß findet, wenn überhaupt, schon vorher statt, wobei beides wechselseitig zumindest partiell substituiert werden kann. Wichtig sind hier wieder die Eltern, die z. B. durch eigene Hausaufgabenbetreuung oder bezahlte Nachhilfestunden schulische Schwächen hinreichend abmildern können. Ein besonderes Problem haben Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse, da dadurch selbst bei hoher Intelligenz die schulischen Leistungen deutlich beeinträchtigt werden.

3. Wettbewerb um Studienplätze und beim Studium

In der Regel entscheiden die Kinder selbst, ob sie studieren wollen und gegebenenfalls was. Dabei ist der Wettbewerb härter als innerhalb der Schulen. Gerade bei den stärker nachgefragten Studiengängen gibt es an den meisten Hochschulen inzwischen einen Numerus clausus und/oder Studieneingangstests, um eine begrenzte Anzahl an Studienplätzen zu

vergeben. Dies schafft einen Anreiz, vorher bessere Schulnoten zu bekommen, was sich nicht nur durch Lernen, sondern auch die Wahl von leichteren bzw. eher bessere Noten vergebenden Bundesländern, Schulen und vor allem Schulfächern erreichen lässt.

Problematisch ist, dass die Politik die Zahl an Studienplätzen nicht (hinreichend) anpasst, sondern über Jahrzehnte ein Unterangebot auch in solchen Fächern bestehen lässt, deren Absolventen am Arbeitsmarkt stark nachgefragt werden und die zu einer hohe Bildungsrendite führen, und zwar nicht nur für die Absolventen selbst, sondern auch für den die Studienplätze finanzierenden Staat. Dies wirkt sich nicht nur auf die allgemeinen Karrierechancen von Studenten aus, sondern auch auf wissenschaftliche Karrieren. Denn gerade in den am allgemeinen Arbeitsmarkt besonders beliebten Fächern werden auch viele wissenschaftliche Nachwuchskräfte und Professoren benötigt, während die Gehälter außerhalb der Hochschulen in diesen Fächern oft höher sind, also gerade hervorragende Absolventen nicht aus finanziellen, sondern allein aus anderen Gründen an den Hochschulen verbleiben oder häufig auch nicht.

Je nach Studienfach können die Leistungsanforderungen anspruchsvoll sein, so dass selbst ein Teil derjenigen Studenten es nicht schafft, die sich ernsthaft anstrengen, oder moderat, so dass wie in der Oberstufe (fast) jeder den Abschluss schafft, der sich überhaupt darum bemüht und zu allen Prüfungen kommt. Interessanterweise gibt es sowohl in den besonders schweren als auch einfachen Studiengängen vor

allem sehr gute Abschlussnoten.[3] Dabei ist der Unterschied, dass in den anspruchsvollen Fächern vorher relativ viele Studienanfänger scheiterten, während in den leichten Fächern manche von sich aus aufhörten, aber (fast) niemand herausgeprüft wurde. Die Notenspreizung ist in mittelschweren Fächern, zu denen die Wirtschaftswissenschaften gehören, typischerweise am größten. Das bedeutet auch, dass Noten dort am aussagekräftigsten sind für zukünftige Arbeitgeber einschließlich Hochschulen.

4. Wettbewerb in der Promotionsphase

Zum wissenschaftlichen Nachwuchs gehört man erst, wenn man sich nach dem normalen Studium, heute meistens Bachelor und Master, für eine Promotion entscheidet. In einigen anderen Ländern ist eine Promotion tatsächlich nur interessant, wenn man an einer Hochschule oder einer Forschungseinrichtung bleiben will. In Deutschland ist sie auch bei einer Karriere in anderen Berufen und Branchen hilfreich. Das hat den Vorteil, dass man sich auch noch später entscheiden kann, ob man eine Hochschulkarriere anstrebt. Man hat also mit einer Promotion mehr Optionen, was wiederum den Kreis der an einer Promotion interessierten Personen vergrößert. Ein möglicher Nachteil ist jedoch, dass deshalb auch Absolventen promoviert werden wollen, die schon vorher wissen, dass sie danach nicht weiter wissenschaftlich arbeiten werden, was

[3] Siehe z. B. Gaens/Müller-Benedict (2017), insbesondere S. 21.

potentiell Kapazitäten von Hochschullehrern bei der Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses bindet.

Allerdings stehen dafür auch verschiedene Formen der Promotion zur Verfügung. Für eine Hochschulkarriere eignet sich besonders eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer Universität, während die Fachhochschulen bislang kein eigenständiges Promotionsrecht haben. Als Mitarbeiter ist man auch in die Lehre und Selbstverwaltung eingebunden, lernt also die verschiedenen Seiten einer Universität kennen. Ein Stipendium ermöglicht hingegen, sich ganz auf die Promotion und die damit verbundene Forschung zu konzentrieren. Sowohl die Auswahl von wissenschaftlichen Mitarbeitern als auch die Vergabe von Stipendien sind wettbewerblich organisiert. Aber gerade in den Fächern, deren Absolventen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt begehrt sind, gibt es eher einen Mangel an hinreichend qualifizierten Bewerbern, so dass man mit einem Prädikatsexamen, welches Standardvoraussetzung für eine Promotion ist, in der Regel auch eine Stelle finden kann, zumindest wenn man räumlich und in der konkreten fachlichen Spezialisierung flexibel ist.

In anderen Fächern gibt es deutlich mehr Bewerber, jedenfalls relativ zu den freien Stellen, weil die Beschäftigungsoptionen außerhalb der Hochschulen schlechter sind. Die Kriterien der Personalauswahl sind allerdings häufig intransparent, wie auch die Noten aus dem Studium in diesen Fächern meistens wenig aussagekräftig sind, was dazu führt, dass eigentlich weniger geeignete Personen Stellen bekommen können, während intellektuell und fachlich stärkere Kandidaten leer ausgehen oder von sich aus auf Alternativen außerhalb der Hochschule ausweichen, bei denen ihrer Fähigkeiten stärker gewürdigt werden.

Am Ende von Promotionsverfahren fallen nur sehr wenige Promotionsstudenten durch. Eine Differenzierung findet noch über Noten statt, die allerdings häufig sehr gut (magna cum laude) bis ausgezeichnet (summa cum laude) sind, was zu einer Fortsetzung der Hochschulkarriere berechtigt, während auch schlechtere Noten (cum laude und rite) außerhalb des Hochschulbereichs kein Problem darstellen, sondern die Promotion als solche geschätzt wird. Dies liegt auch daran, dass nicht jeder sein Promotionsvorhaben verwirklicht, sondern relative viele von sich aus aufgeben, z. T. erst nach vielen Jahren. Das sind häufig auch gar nicht die intellektuell schwächeren Promovenden, sondern z. B. Perfektionisten, denen die eigene Forschung nie gut genug erscheint, oder nicht so gut organisierte Personen, die sich angesichts vieler, recht unstrukturierter Aufgaben und noch viel mehr Möglichkeiten verzetteln. Das heißt im Umkehrschluss, dass die erfolgreich Promovierten sich selbst hinreichend organisieren und motivieren sowie schließlich ein Ergebnis vorlegen konnten, was nicht selbstverständlich ist und in vielen Führungspositionen gebraucht wird, nicht nur, aber auch an Hochschulen.

Eine zunehmende Besonderheit ist die kumulative Promotion, bei der nicht mehr eine Monographie verfasst wird, sondern Aufsätze, z. B. drei, die möglichst in referierten wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht werden sollen. Dadurch kommen nicht nur externe Gutachter, sondern auch ein starkes Wettbewerbselement ins Spiel. In der wissenschaftlichen Praxis ist der Publikationsdruck für Doktoranden allerdings (noch?) nicht übermäßig hoch. Veröffentlichungen in hochgerankten wissenschaftlichen Zeitschriften dienen eher der Absicherung der Doktoranden, weil ihre Betreuer und Promotionsgutachter solche Veröffent-

lichungen nur schwer als nicht promotionswürdig abqualifizieren können und, falls das doch geschieht, andere Hochschullehrer sie relativ leicht ersetzen könnten. Umgekehrt können Betreuer und Gutachter weiterhin bislang unveröffentlichte Aufsätze und Monographien als promotionswürdig einstufen, was auch sehr häufig geschieht.

5. Wettbewerb bei Habilitation und Juniorprofessur

Der Publikationsdruck steigt deutlich auf der nächsten Stufe der Karriereleiter an Universitäten, bei der Habilitation. Diese war Regelzugangsvoraussetzung für Universitätsprofessuren, während für Fachhochschulprofessuren eine Promotion mit Berufserfahrung außerhalb des Hochschulbereichs ausreicht. Außerhalb von Universitäten ist eine Habilitation in Deutschland wenig hilfreich und Bewerber haben gleich nach der Promotion bessere Chancen. Traditionell wurde zum Habilitieren ein zweites Buch geschrieben, doch inzwischen gibt es immer mehr kumulative Habilitationen,[4] die aus Aufsätzen bestehen, für die es teilweise festgelegte Kriterien gibt, wie viele in welchen Kategorien von Zeitschriften es mindestens sein müssen. Das führt zu mehr Wettbewerb und verlagert ihn wie bei der kumulativen Promotion nach außen. Der Betreuer und die internen Gutachter an der eigenen Universität verlieren an Bedeutung, die Herausgeber und Gutachter hochgerankter Journale meist in anderen Ländern werden entscheidend, wobei Ablehnungen

[4] Siehe Dilger (2003).

nicht schlimm, sondern sogar der Normalfall sind, während es auf gelegentliche Veröffentlichungszusagen ankommt. Im Extremfall kann es sogar reichen, wenn ein einziger Aufsatz mit etlichen Koautoren in einer höchstgerankten Fachzeitschrift akzeptiert wird.

Eine Alternative zur Habilitation, die nicht nur gesetzlich verankert ist, sondern auch zunehmend akzeptiert wird, ist die Juniorprofessur. Dabei muss keine Habilitationsschrift, sei es als Monographie oder kumulativ in Aufsätzen, vorgelegt werden, sondern werden die Leistungen in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung nach drei Jahren zwischenevaluiert. Bei Erfolg schließen sich drei weitere Jahre als Juniorprofessor an, sind aber auch Bewerbungen auf normale, unbefristete Professuren möglich. Ein wichtiges, häufig schon am Anfang vereinbartes und konkret spezifiziertes Erfolgskriterium sind dabei wieder Aufsätze in hochrangigen wissenschaftlichen Zeitschriften mit Begutachtungsverfahren. Der Wettbewerb findet also innerhalb der gesamten wissenschaftlichen Gemeinschaft statt, nicht an der eigenen Hochschule. Allerdings werden die Juniorprofessuren selbst kompetitiv vergeben. Sie müssen öffentlich ausgeschrieben werden und eine Berufungskommission wählt unter den Bewerbern nach fachlichen Gesichtspunkten aus.

Zum Teil gibt es in Deutschland bereits Juniorprofessuren mit Tenure Track, wie er in den USA für Assistenzprofessuren üblich ist. Das bedeutet, dass es neben der Zwischenevaluation nach drei Jahren auch noch eine Endevaluation nach sechs Jahren gibt. Wenn diese erfolgreich verläuft, wird die Juniorprofessur in eine normale, unbefristete und höher besoldete Professur umgewandelt. Die Kriterien dafür sind häufig strenger als bei der Zwischenevaluation, was den Anreiz für die vereinbarten Leistungen, wieder vor allem hochrangige Zeitschriftenver-

öffentlichungen, erhöht, während es einen Wettbewerb um die Besetzung der normalen Professur nicht mehr gibt, da der Juniorprofessor der einzige Kandidat dafür ist. Wie Professuren normalerweise besetzt werden, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

6. Wettbewerb um eine (erste) Professur

Das eigentliche Nadelöhr im deutschen Hochschulsystem ist die Berufung auf eine Professur, insbesondere an Universitäten. Hier ist der Wettbewerb am größten, insbesondere in Fächern mit relativ schlechten Berufsaussichten außerhalb des Hochschulbereichs. Auch in diesem Wettbewerb erfolgt traditionell eine Konzentration auf die Forschungsleistungen und dabei zunehmend auf Veröffentlichungen in hoch- oder sogar ausschließlich höchstrangigen Zeitschriften. Die Veröffentlichungsmöglichkeiten in diesen Zeitschriften sind knapp und umkämpft. Danach findet ein zusätzlicher Wettbewerb zwischen den konkreten Bewerbern auf eine Professur statt. Dafür sind die Veröffentlichungen typischerweise die Eintrittskarte, während in einer zweiten Runde auch oder sogar überwiegend nach anderen Kriterien zwischen den eingeladenen Bewerbern entschieden wird.[5] Eine sehr hohe Bedeutung hat etwa der Berufungsvortrag. Wer aus Sicht der Berufungskommission besser vorträgt, kann dann durchaus einem Mitbewerber mit noch etwas mehr oder besseren Veröffentlichungen vorgezogen werden. Beides erscheint

[5] Vgl. Dilger (2019), insbesondere S. 13 f.

problematisch und verbesserungswürdig, sowohl die starke Konzentration auf höchstrangige Veröffentlichungen in der ersten Runde als auch deren Bedeutungsverlust in der zweiten Runde, in der die Tagesform wichtiger sein kann als das ganz bisherige Lebenswerk. Vermutlich wäre es besser, von vornherein etwas breitere Kriterien anzuwenden, diese aber über das ganze Verfahren beizubehalten.

In jedem Fall sind die Anreize hoch, nach den jeweils geltenden Kriterien möglichst gut abzuschneiden, um eine Professur auf Lebenszeit zu erhalten. Aus Sicht der Hochschulen, aber auch des gesamten Hochschulsystems ist es wichtig, dass die Wettbewerbsanreize möglichst gut und passend sind, um den wissenschaftlichen Nachwuchs optimal zu motivieren und dann tatsächlich die Besten zu berufen. Was die Forschung angeht, ist eine Orientierung an hochrangigen Publikationen besser als ein willkürliches Auskungeln, doch eine breitere Perspektive wäre vermutlich noch besser. Die Spitzenzeitschriften werden nicht ohne Grund geschätzt, doch dadurch werden andere Zeitschriften und Veröffentlichungsformen nicht völlig wertlos. Gerade mit modernen technischen Möglichkeiten lassen sich z. B. Zitationen relativ leicht erfassen und damit die Wirkung von Forschung messen. Beiträge in Spitzenzeitschriften werden durchschnittlich häufiger zitiert als andere, aber auf die einzelnen Beiträge muss das keineswegs zutreffen.[6] Die methodische und thematische Vielfalt wird belohnt und nimmt zu, wenn umfassendere und auch verschiedene Maße verwendet werden. Ein noch

[6] Vgl. Frey/Osterloh (2017).

größeres Problem ist die Messung von Lehrleistungen, die für Hochschullehrer sehr wichtig sind, aber z. B. durch studentische Evaluation nur sehr ungenau und einseitig erfasst werden.[7] Aber auch eine einzelne Probevorlesung sagt nur sehr wenig darüber aus, wie Lehrveranstaltungen im Alltag gehalten werden.

7. Wettbewerb mit Professur

Während der Wettbewerb um die erste Lebenszeitprofessur am härtesten ist, sind weitere Rufe auch danach noch interessant und motivierend, sei es zum Wechsel an andere Hochschulen zu verbesserten Bedingungen oder zum Zurückverhandeln mit der eigenen Hochschule, um dort mehr Gehalt, mehr Mitarbeiterstellen und sonstige Mittel zu erhalten. Dabei findet der Wettbewerb in den Berufungsverfahren auch mit Nachwuchswissenschaftlern statt, für die es mit ihrem möglichen Erstruf um noch mehr geht, die aber deswegen auch weniger entspannt sind und meist über weniger Erfahrung verfügen.

Für die Berufungskommissionen schwierig ist der Vergleich der Leistungen über verschiedene Karrierestufen und Dauern der wissenschaftlichen Karriere hinweg. Wer schon länger forscht, sollte z. B. mehr Veröffentlichungen vorweisen können, wobei nicht klar ist, wie viele mehr es sein sollten. Zumindest kann man sehen, ob und wie jemand nach seiner Erstberufung weiter geforscht und publiziert hat. Die

[7] Vgl. Felton/Mitchell/Stinson (2004).

Unsicherheit nimmt ab, damit aber auch die Chance auf außergewöhnliche Leistungssteigerungen.

Im vorgelagerten Wettbewerb um Veröffentlichung in hochrangigen Zeitschriften haben die etablierten Professoren kaum noch einen Vorteil, gerade weil diese Zeitschriften größtenteils im Ausland und dabei vor allem in den USA angesiedelt sind. Ein Nachwuchsforscher an einer US-Eliteuniversität hat dabei im Zweifel Vorteile gegenüber einem Professor in Deutschland. Das wiederum kann auch Professoren motivieren, sich international zu vernetzen bzw. ihre bereits bestehenden Netzwerke weiter zu pflegen.

Im Vergleich zur Forschung ist nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern auch für Professoren die Lehre viel weniger kompetitiv. Im Grunde sind die Studiengänge an einer Fakultät kooperative Projekte und die Lehrenden müssen zusammenarbeiten, auch wenn sie die einzelnen Lehrveranstaltungen untereinander aufteilen. Falls es materielle Anreize für eine hohe Anzahl von Studenten gibt, so lässt sich diese am ehesten durch Gremienarbeit gewinnen, indem man z. B. große Pflichtveranstaltungen zugesprochen bekommt, weniger durch Erhöhung der Attraktivität von bestehenden Kursen. Umgekehrt besteht ein Anreiz, in die Lehre weniger Zeit zu investieren, um diese für die Forschung nutzen zu können.

Gremienarbeit muss teilweise übernommen werden, doch der Anreiz, sich dort besonders zu engagieren und z. B. höhere Ämter in der Hochschule anzustreben, ist für die meisten jüngeren Professoren eher gering. Dafür haben sie einen relativ großen Anreiz, Drittmittel einzuwerben. Diese spielen bei Berufungsverfahren neben den Veröffentlichungen eine wichtige Rolle. Vor allem erlauben sie es,

Mitarbeiterstellen und je nach Fach auch Geräte oder Daten zu finanzieren, die wiederum den Forschungsoutput erhöhen können. Schließlich ist es möglich, dass sich Professoren aus den Drittmitteln Gehaltszuschläge bezahlen lassen oder sogar eine eigene Vertretung einstellen, um sich ganz der Forschung widmen zu können. Wissenschaftliche Drittmittel erscheinen dabei unproblematischer als solche für angewandte Auftragsforschung mit Zweckbindung und teilweise sogar Veröffentlichungsverbot.[8]

8. Wettbewerb ohne weitere Berufungsaussichten

Mit dem Alter ändern sich die Anreize für Professoren. Ab einem bestimmten Alter, in den meisten Bundesländern mit 52 Jahren, ist eine erneute Verbeamtung nicht mehr möglich. Interessanterweise haben sich die Wettbewerbsbedingungen dadurch etwas geändert, dass Professoren Beamte ihrer jeweiligen Hochschule und nicht mehr unmittelbare Landesbeamte sind. So sind ein Hochschulwechsel oder auch sinnvolle Rückverhandlungen im gleichen Bundesland zumindest formal auch bei höherem Alter möglich geworden, kommen jedoch nur relativ selten vor. Der wesentliche Anreiz für jüngere Professoren, weitere Rufe zu erhalten, entfällt damit für die älteren Professoren. Damit entfällt auch der direkte materielle Anreiz für weitere hochrangige Publikationen.

---

[8] Vgl. Dilger (2018).

Aus Reputationsgründen können ältere Professoren solche Veröffentlichungen weiterhin anstreben, aber andere Aktivitäten werden relativ gesehen interessanter. So können Professoren versuchen, ihre Reputation außerhalb des Hochschulbereichs zu vermarkten. Gerade in marktgängigen Fächern lässt sich so deutlich mehr verdienen als durch marginale Steigerungen des Professorengehalts (oder sogar mehr als die gesamte vom Staat bezahlte Besoldung). Es gewinnt auch an Bedeutung, den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs anderswo unterzubringen, wobei die Bildung von eigenen wissenschaftlichen Schulen durch die stärkere Bedeutung von internationalen Zeitschriftenpublikationen schwieriger geworden ist. Schließlich ist das Anstreben von höheren Positionen in der Selbstverwaltung der Hochschulen mit höherem Alter interessanter, und sei es nur wegen der gesunkenen Opportunitätskosten.

9. Wettbewerb nach Pensionierung

Nach der Pensionierung gehen die materiellen Anreize für Professoren im Ruhestand weiter zurück. Sie können noch bezahlte Lehraufträge annehmen oder Professuren an Privathochschulen oder im Ausland übernehmen, doch zumindest in marktnahen Fächern lässt sich am meisten außerhalb des Hochschulbereichs verdienen, z. B. durch Gutachten. Die Unterstützung durch Mitarbeiter an der Hochschule entfällt allerdings und es können höchstens noch externe Doktoranden neu betreut werden, gegebenenfalls durch Drittmittel finanziert. Einige Professoren wenden sich deshalb oder auch aus gesundheitlichen Gründen ganz von ihrer bisherigen Arbeit ab. Andere bleiben wissenschaftlich interessiert und besuchen z. B. weiter Konferenzen. Der Wettbewerbsdruck ist jedoch

sehr niedrig, die pensionierten Professoren müssen nichts mehr tun und widmen sich dementsprechend den Sachen, die sie intrinsisch interessieren und bei denen es wenig Widerstand von anderen gibt. Für Hochschulen bilden pensionierte Professoren eine bislang nicht hinreichend oder zumindest nicht systematisch genutzte zusätzliche Ressource. Professoren können schließlich noch an ihrem Nachruhm interessiert sein, wofür der Grundstein jedoch in der Regel schon in früheren Jahren gelegt werden musste.

10. Fazit und Ausblick

Wettbewerb kommt in allen akademischen Karrierephasen vor, bereits im Kindergarten und auch noch nach der Pensionierung. Die Wettbewerbsintensität hat allerdings einen umgekehrt U-förmigen Verlauf, ist also im Kindergarten besonders gering und auch in der Schule noch nicht sehr ausgeprägt, nimmt mit dem Studium und der Promotion zu, ist für Habilitanden und Juniorprofessoren sehr hoch und im Bemühen um eine erste Professur maximal, um dann für bereits berufene Professoren, die um weitere Rufe konkurrieren, zu sinken. Für ältere Professoren ohne große Berufungsaussichten ist der Wettbewerb deutlich geringer und geht nach der Pensionierung noch weiter zurück.

Es ändert sich ebenfalls, worum sich der Wettbewerb dreht. In der Schule und beim Hochschulstudium geht es vor allem um gute Noten. In der Promotionsphase konkurriert man um Stellen oder Stipendien und damit direkt um Geld, aber auch um wissenschaftliche Veröffentlichungen und die Endnote. Für Habilitanden, Juniorprofessoren und Bewerber um einen Erstruf geht es um Professorenstellen, aber auch um

Veröffentlichungen und andere akademische Leistungen, die die Reputation mehren und die Beschäftigungsaussichten im Hochschulsystem verbessern. Jüngere Professoren konkurrieren ebenfalls um Rufe, aber auch um Mitarbeiterstellen, Drittmittel und Veröffentlichungsmöglichkeiten. Ältere Professoren sind nur noch eingeschränkt berufbar und können ihren eigenen Verdienst am ehesten durch Nebentätigkeiten steigern. Sie sind weiterhin, allerdings schwächer an Veröffentlichungen und Drittmitteln interessiert, dafür einige relativ stärker an höheren Positionen innerhalb der Hochschulen. Pensionierte Hochschullehrer haben kaum noch materielle Interessen an der eigenen Hochschule, sondern folgen stärker ihren Neigungen oder setzen einfach möglichst lange fort, was sie schon vorher (gern) getan haben.

Insgesamt erscheint das Wettbewerbssystem über den Karriereverlauf von Hochschullehrern konsistent.[9] Es ist auch schon relativ alt und bewährt, wenngleich es Veränderung im Detail, etwa bei der gestiegenen Bedeutung von Zeitschriftenpublikationen, gegeben hat und auch weiterhin geben wird. In den Details scheinen auch noch Verbesserungen möglich zu sein, sei es für das (deutsche) Hochschulsystem insgesamt, für einzelne Hochschulen und Hochschullehrer. Fundamentale Veränderungen wären jedoch riskant, denn sowohl deutlich mehr als auch viel weniger Wettbewerb könnten das gesamte System destabilisieren. Bereits Max Weber stellte fest:[10] „Das akademische Leben ist

---

[9] Zur Bedeutung von Konsistenz siehe Baron/Kreps (1999), insbesondere Kapitel 3.

[10] Weber (1919), S. 9.

also ein wilder Hazard.“ Damit dieser nicht zu groß wird, sollten die Rahmenbedingungen einigermaßen stabil bleiben und auch die Erfolgskriterien nicht zu schnell geändert werden, deren Erfüllen ohnehin schwierig genug ist.

Literatur

Baron, J. N./Kreps, D. M. (1999): Strategic Human Resources: Frameworks for General Managers. John Wiley & Sons, Hoboken (NJ).

Dilger, A. (2003): Zur Institutionalisierung der kumulativen Habilitation. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis (BFuP) 55 (1), S. 98-110.

Dilger, A. (2018): Vor- und Nachteile verschiedener Arten von Drittmitteln. In: Hochschulmanagement (Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen) 13 (1), S. 2-5.

Dilger, A. (2019): Von der Promotion zur Professur: Fünfzehn Tipps für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Diskussionspapier des Instituts für Organisationsökonomik 12/2019, Münster.

Dilger, A. (2021): Die Bedeutung des Wettbewerbs in Wissenschaft und Hochschule. In: Hochschulmanagement (Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen) 16 (4), S. 98-102.

Felton, J./Mitchell, J./Stinson, M. (2004): Web-Based Student Evaluation of Professors: The Relations Between Perceived Quality, Easiness, and Sexiness. In: Assessment and Evaluation in Higher Education 29 (1), pp. 91-108.

Frey, B. S./Osterloh, M. (2017): Absurde Mess-Manie. In: Forschung & Lehre 10, S. 876-878.

Gaens, T./Müller-Benedict, V. (2017): Die langfristige Entwicklung des Notenniveaus und ihre Erklärung. In: Müller-Benedict, V./Grözinger, G. (Hg.): Noten an Deutschlands Hochschulen: Analysen zur

Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Wiesbaden, S. 17-78.

Weber, M. (1919): Geistige Arbeit als Beruf: Vorträge vor dem Freistudentischen Bund; Erster Vortrag: Wissenschaft als Beruf. München/Leipzig.

Wissenschaftswettbewerb = Wettbewerb in Forschung und Lehre?

Verena Weimer, Rebecca Alt & Johannes Hiebl

Zusammenfassung

Wissenschaft wird seit Humboldt als Einheit von Forschung und Lehre verstanden und dennoch meint Wissenschaftswettbewerb meist eher Wettbewerb in der Forschung. Wir sehen an dieser Stelle eine wissenschaftspolitische Problemstellung, da ein überzogener Wettbewerb in der Forschung auf Kosten der Qualität in der Hochschullehre gehen kann. Wer im bestehenden System als Wissenschaftler:in erfolgreich sein möchte, der/dem sei geraten möglichst hochklassige Forschung zu betreiben und viel zu publizieren. Leistungen in der Hochschullehre sind daneben eher lästiges Beiwerk, welches zwar abgeleistet werden muss, für die eigene Reputation und anschließende Karriereentwicklung allerdings keine Rolle spielt. Dieser Schieflage wird im vorliegenden Beitrag nachgegangen. Wir skizzieren die bildungstheoretischen Grundzüge guter Hochschullehre und gehen der Frage nach, inwiefern der Einbezug der Lehre in den bestehenden Wissenschaftswettbewerb sinnvoll und erstrebenswert erscheint.

1. Einleitung

Wird über Anerkennung und Belohnung im Wissenschaftswettbewerb diskutiert, dann bezieht sich der Diskurs überwiegend auf den Bereich der Forschung. Tätigkeiten, welche Wissenschaftler:innen in der Hochschullehre leisten, spielen dabei häufig eine untergeordnete Rolle, insbesondere, wenn es sich um Belohnungen oder Entscheidungen auf der Grundlage quantitativer Indikatoren handelt. Dieser Umstand ist irritierend, wenn Wissenschaft als Einheit von Forschung und Lehre verstanden wird. Darüber hinaus ist der Umstand problematisch, wenn auf der Grundlage dieses Wettbewerbs hochschulpolitische Entscheidungen getroffen werden. Im Anerkennungs- und Belohnungssystem erhalten Wissenschaftler:innen durch Leistungen in der Forschung Sichtbarkeit (durch eine Leser:innenschaft) und Beförderungen (in Form von Beschäftigungen und Projektmittelbewilligungen). Zumindest in Deutschland scheint es dagegen fast unmöglich eine Wissenschaftskarriere auf herausragenden Leistungen in der Hochschullehre aufzubauen.

Der vorliegende Beitrag diskutiert diesen Umstand, sowie die Frage nach einer möglichen Repräsentanz von Hochschullehre im wissenschaftlichen Anerkennungssystem. Um diesem Ziel nachzugehen, thematisieren wir im folgenden Kapitel das wissenschaftliche Anerkennungs- und Belohnungssystem. Wir beleuchten, welche Tätigkeiten Wertschätzung erfahren und welche Instrumente bei wissenschaftspolitischen Entscheidungsprozessen zum Tragen kommen (Kapitel 2). Im Anschluss gehen wir auf die Hochschullehre als Teil des Bildungsdiskurses ein und fragen danach, was gute Hochschullehre ausmacht. Um einen möglichst differenzierten Blick auf das Thema zu werfen, argu-

mentieren wir diese Frage ausgehend von dem humboldtschen Bildungsideal, einer Subjektbildungsperspektive und einer systemtheoretischen Perspektive (Kapitel 3). Die daraus gewonnen Erkenntnisse reflektieren wir im Diskussionsteil vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Anerkennungs- und Bewertungssystems (Kapitel 4). Wir gehen konkret der folgenden Forschungsfrage nach:

> *Welcher Einbezug der Hochschullehre ins wissenschaftliche Anerkennungs- und Belohnungssystem erscheint erstrebenswert und praktikabel?*

Im abschließenden Fazit fassen wir die Erkenntnisse des vorliegenden Beitrages zusammen und geben auf der Grundlage des holländischen Modells einen Ausblick für einen stärkeren Einbezug der Hochschullehre in das Anerkennungs- und Belohnungssystems (Kapitel 5).

2. Anerkennung und Belohnung im Wissenschaftswettbewerb

Das Anerkennungs- und Belohnungssystem der Wissenschaft (eng.: Recognition and Reward System) wirkt zum einen auf der emotionalen Ebene und zum anderen auf der hochschulpolitischen Ebene. Auf emotionaler Ebene kann gefragt werden welche Praktiken, Prozesse und Produkte im Wissenschaftssystem Wert haben und nach welchen Werten dies entschieden wird. Welche Praktiken und Leistungen erscheinen wertvoll und welche wertlos? Krüger und Reinhart (2016, S. 497) argumentieren, dass diese Wertzuschreibungen (bzw. die Praktik des Wertens) auf der Grundlage von Emotionen geschehen. Die Wissenschafts-

gemeinschaft findet bestimmte Werte von Relevanz (sie fühlen sich wichtig an) und schreibt diesbezüglichen Handlungen und Leistungen deswegen Wert zu. Die wissenschaftliche Reputation kann als Zeichen dieses Wertes gesehen werden. Reputation bezeichnet die Anerkennung wissenschaftlicher Arbeitsleistung durch wissenschaftliche Kolleg:innen und gilt als internes Belohnungssystem und eine Maßeinheit, um den Status und die Glaubwürdigkeit einer Wissenschaftler:in auszudrücken (Merton 1957, S. 635ff.). Die Reputation drückt sich vor allem auch durch die Würdigung im Zitat aus, insbesondere durch Artikel in Fachzeitschriften als primärem Kommunikationssystem der Wissenschaftsgemeinschaft. Durch die Praktik des Zitierens können Wissenschaftler:innen sich folglich gegenseitig anerkennen und belohnen. Diese Wertzuschreibung (bzw. dieses interne Belohnungssystem) ist allerdings stark beeinflusst vom Matthäus-Effekt (Merton 1957, S. 635-659). Dieser beschreibt einen kumulativen Vorteil, ganz nach dem Motto: Wer hat, dem wird gegeben. Wissenschaftler:innen und Institutionen mit hoher Reputation erhalten stärkere Aufmerksamkeit und mehr Mittel als solche mit geringer Reputation, wodurch sie wiederum ihre Reputation steigern können und sich so eine Aufwärtsspirale der Reputation ergibt. Lediglich besonders herausragende Arbeiten sind von diesem Effekt nicht betroffen, da diese auch ohne Reputationsvorsprung beachtet werden (Weingart 2003, S. 22-24).

Hochschulpolitisch geht das Anerkennungs- und Belohnungssystem hingegen über eine gefühlte Wertschätzung hinaus und agiert in Form von der Verteilung von Wissenschaftsgeldern und der Vergabe von Stellen und Professuren. Diese Entscheidungen sind eine weitere Form der Anerkennung und Belohnung. Hochschulfinanzierung (in

Forschung und Lehre) in Deutschland beruht auf Geldern des Bundes und der Länder, wobei der überwiegende Teil aus Grundmitteln und Verwaltungseinnahmen besteht (DFG 2021, S. 19). Die Höhe dieser Gelder sind in erster Linie abhängig von der Anzahl der Studierenden, welche an der Hochschule lernen (Hornbostel 1997, S. 11). Darüber hinaus sind die Drittmittel zu nennen, welche meist in wettbewerbsgestützten Verfahren an besonders leistungsstarke Einrichtungen (bzw. der Institution mit dem überzeugendsten Forschungsantrag) vergeben werden. Der Anteil dieser Mittel ist seit den 1990er Jahren in Form von Projektförderungen stark angestiegen (Hinze 2010, S. 162), hat allerdings seit 2013 ein Plateau erreicht und ist seitdem stabil und nicht weitergewachsen. Die Drittmittelquote der Hochschulen lag 2019 bei 26,9% der gesamten Hochschulfinanzierung und ist damit ähnlich wie die Werte seit 2013 (DFG 2021, S. 21).

Diese wettbewerbsgestützten Verfahren können auf qualitativen oder quantitativen Entscheidungsinstrumenten beruhen. Beide Bereiche kommen sowohl bei der Vergabe von Forschungsgeldern (bspw. Drittmitteln) als auch bei der Vergabe von Stellen zum Tragen. Qualitative Verfahren werden in Form des Peer Reviews durchgeführt, was bedeutet, dass Kolleg:innen des gleichen Faches wissenschaftliche Leistungen und Akteur:innen in geregelten Verfahren begutachten (Neidhardt 2010, S. 280). Mittels des Verfahrens werden u.a. Publikationen vor der Veröffentlichung durch Fachkolleg:innen beurteilt und im Regelfall mit Anregungen zur Überarbeitung versehen (Weingart 2003, S. 24f.). Durch diese „universalistische, unvoreingenommene, umfassende und fortwährende Kritik unter Peers“ soll die Entwicklung der Wissenschaft vorangetrieben werden (Weingart 2003, S. 41). Dieses Vorgehen soll

„Vertrauen in die Verlässlichkeit des produzierten Wissens herstellen“ und nicht zuletzt die Forschungsausgaben der öffentlichen Hand legitimieren (Weingart 2003, S. 25).

Quantitative Entscheidungsinstrumente hingegen beruhen auf statistischen Auswertungen und legitimieren auf der Grundlage von messbarem Publikationsoutput. Diese Instrumente (szientometrische Indikatoren) beruhen auf der Zählung und Analyse unterschiedlicher Aspekte von schriftlicher Wissenschaftskommunikation. Es wird beispielsweise erhoben wie publikationsstark eine Wissenschaftler:in ist. Dabei wird gezählt, wie viele Artikel, Bücher, Konferenzbeiträge die Person veröffentlicht hat (Indikator: Anzahl Publikationen). Darüber hinaus bietet die Szientometrie eine Möglichkeit die Reputation in Form der Zitate zu quantifizieren. Wie bereits erwähnt bietet die Praktik des Zitierens die Möglichkeit Anerkennung und Belohnung darzustellen. Zitationsanalysen bauen auf diesem Gedanken auf und argumentieren, dass ein Werk welches häufig zitiert wurde, eine besonders starke Sichtbarkeit in der Community hat und für die Leistung belohnt und anerkannt wurde (Ball, Tunger 2005, S. 15). Diese beiden Indikatoren *Anzahl Publikationen* und *Anzahl Zitationen* sind zwei Beispiele für quantitative Indikatoren welche in wettbewerbsgestützten Verfahren herangezogen werden können.

Belohnung scheint nicht ohne Wettbewerb geschehen zu können. Wenn Personen oder Institutionen für Leistungen belohnt werden, dann erzeugt das Gewinner:innen und Verlierer:innen. Sobald alle gewinnen, dann ist es keine Belohnung (oder Wettbewerb) mehr, sondern Stillstand. Gleichzeitig kommt Hochschulpolitik nicht ohne Entscheidungen und Belohnung aus. Wenn eine Stelle oder Professur ausgeschrieben ist,

dann gilt zu entscheiden, wer diese bekommen soll. Die Gewinner:in wird folglich in Form einer Zusage belohnt. Eine Form des Wettbewerbes ist hier zwingend notwendig, sobald es mehr als eine Bewerbung auf die Stelle gibt. Problematisch wird dieser Umstand allerdings, wenn er dazu führt, dass es vielfältige Anreize für herausragende Forschung gibt, der andere Bereich der Wissenschaft hingegen gänzlich unbeachtet bleibt:

> „Die politisch gewollte Ungleichheit der Hochschulen – meist auf der Ebene der Forschung ausgetragen – verträgt sich nicht mit ihrem Auftrag in Lehre und Studium. Hier findet also – absichtlich oder nicht – eine schleichende Trennung von Forschung und Lehre statt.“ (Webler 2023, S. 9)

Wir sehen, dass sich die dargestellten Funktionsweisen vorrangig auf den Bereich der Forschung beziehen und weniger Praktiken oder Produkte aus der Lehre berücksichtigen. Das Peer Review Verfahren ist bezüglich Lehrveranstaltungen oder Lehrmaterialien denkbar, allerdings keine gängige Praxis. In der Regel trägt die lehrende Person alleine die Verantwortung für ihre Veranstaltungen und keine qualitätssichernden Verfahren greifen ein. Auch die szientometrischen Indikatoren beschränken sich auf forschungs-bezogene Materialien. Wenn die Anzahl an Publikationen und die Anzahl an Zitationen gezählt werden, dann beschränkt sich das auf den Bereich der Forschung. Dieser Eindruck wird von einem mapping review gestützt, welches untersucht hat, welche Indikatoren zur Erfassung von Open Science herangezogen werden. Dort wird deutlich, dass sich szientometrische Indikatoren vorrangig auf Forschungsobjekte beziehen und Lehrmaterialien nur am Rand eine sehr

kleine Rolle spielen (Weimer et al. 2023). Eine Veröffentlichung der Friedrich-Ebert-Stiftung formuliert das Ungleichgewicht zwischen Forschung und Lehre sehr deutlich:

> „Lehre und Forschung sind gleichermaßen Kernaufgaben von Hochschulen, doch zeigt sich in der Praxis keine Gleichwertigkeit. Nach wie vor betrachtet die große Mehrheit der Professorinnen an Universitäten die Forschung als wichtigsten Teil ihrer Tätigkeit. Der Stellenwert der Lehre ist im Wissenschaftssystem immer noch erheblich geringer als der Stellenwert der Forschung“ (Borgwardt, Felmet 2018, S. 7)

Das Positionspapier führt das Ungleichgewicht auf zwei Ursachen zurück. Zum einen sei Forschung „lukrativer und reputationsträchtiger“. Mit leistungsstarker Forschung könnten Drittmittel und hochschulinterne Mittel eingeworben werden, dies sei auf Grundlage hochwertiger Lehre eher ungewöhnlich. Ebenso seien Professuren mit höherem Lehrdeputat schlechter bezahlt und hätten ein geringeres Ansehen. Forschung sei „karriererelevanter“ (Borgwardt, Felmet 2018, S. 7) als Hochschullehre:

> „Ein hohes Engagement in der Lehre erhöht nicht die universitären Karrierechancen, wohl aber exzellente Forschungsleistungen. In Berufungskommissionen an Universitäten spielen meist nur die Forschungsleistungen (Publikationen, Drittmitteleinwerbung) eine maßgebliche Rolle, Lehrkompetenzen und Lehrleistungen werden als deutlich weniger wichtig eingestuft.“ (Borgwardt, Felmet 2018, S. 7)

Es wird deutlich, wie stark der Wissenschaftswettbewerb auf den Bereich der Forschung konzentriert ist und wie wenig die Hochschullehre im Anerkennungs- und Belohnungssystem Beachtung findet. Im Folgenden betrachten wir, welche Werte in der Hochschullehre erstrebenswert sind und folglich Belohnung und Anerkennung erfahren sollten.

3. Hochschullehre

Sollen Tätigkeiten und Leistungen in der Hochschullehre im Kontext des Anerkennungs- und Belohnungssystems berücksichtigt werden, dann ist die Frage unumgänglich, was unter belohnenswerter Hochschullehre zu verstehen ist. Um dieser Frage möglichst differenziert zu begegnen ziehen wir zu diesem Zweck drei unterschiedliche bildungstheoretische Perspektiven heran. Auf Grundlage des Humboldt´schen Bildungsideals gehen wir auf die vielbeschworene Einheit von Forschung und Lehre ein und ergründen die neuhumanistische Perspektive, der Mensch stehe im Zentrum aller Bildungsprozesse und lerne an einem Äußeren (bzw. der Welt) (Kapitel 3.1). Die Subjektbildungstheorie differenziert dieses Wechselverhältnis zwischen dem bildenden Subjekt und seiner/ihrer gesellschaftlichen Umgebung weiter aus und macht sowohl die Gestaltungsperspektive des Lernenden und auch die daraus resultierende Möglichkeit der gesellschaftlichen Veränderung stark (Kapitel 3.2). Die Systemtheorie bereichert die vorliegende Arbeit durch ihren beschreibenden und wertneutralen Blick auf Hochschulbildung und liefert Argumente für die Sinnhaftigkeit komplexitätsreduzierender Verfahren im Anerkennungs- und Belohnungssystem (Kapitel 3.3).

3.1 Humboldt‘sches Bildungsideal

Die Kritik eines ausschließlich auf die Forschung beschränkten Belohnungs- und Anerkennungssystems erschließt sich insbesondere vor dem Hintergrund des Universitäts- und Bildungsverständnisses von Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835). Humboldt wird häufig die Forderung nach der sogenannten *Einheit von Forschung und Lehre* zugeschrieben. Wenngleich sich diese Wendung in der Primärliteratur Humboldts wortwörtlich nicht findet, lässt sich seine Arbeit dennoch so lesen:

> *„Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Kultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, dass dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben“ (Humboldt 2022 Original um 1810(a), S. 152)*

Humboldt plädiert für die gleichzeitige Verortung von „Wissenschaft“ (bzw. die Erforschung der Welt, oder: Forschung) und „geistiger und sittlicher Bildung“ in der gleichen „Anstalt“ (bzw. Bildungsinstitution oder: Universität). Die Einheit von Forschung und Lehre bedeutet also nicht beides sei identisch, sondern, dass beide Praktiken am selben Ort, in derselben Institution vollzogen werden. Humboldt argumentiert für ein Zusammenspiel beider Praktiken, sodass sie sich gegenseitig befruchten und bereichern. Die Forschung soll in die Lehre einfließen, auf sie verweisen. Ebenso soll die Lehre auf die Forschung verweisen und

diese beeinflussen. Dieses Argument lässt sich mit Humboldts Bildungsverständnis begründen.

In einer Zeit fortschreitender gesellschaftlicher Differenzierung und scharfer Kulturkritik (beispielsweise von Schiller) (Rieger-Ladich 2019, S. 48 – 49) argumentiert Humboldt für eine Rückbesinnung auf das Individuum als zentralen Ausgangspunkt und Mittelpunkt von gesellschaftlicher Transformation. Er setzt den Menschen ins Zentrum seiner Bildungstheorie:

> „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeiten nämlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer verschaffen will.“ (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 6)

Bildung ereignet sich demnach als innerer Prozess (im „inneren Wesen des Menschen“ (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 8). Menschen werden nicht gebildet, sondern bilden sich selber. Dieses Innere ist der Geist, der „mannigfaltige“ (oder: facettenreiche; ausdifferenzierte) Kräfte hat (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 8). Der Geist alleine kommt allerdings nicht aus, so braucht es nach Humboldts Bildungstheorie auch ein Gegenüber, an welchem sich der Mensch bilden kann:

> „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.“ (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 6)

Der Mensch und sein Gegenüber stehen in Bildungsprozessen in einer Wechselwirkung, in welcher der Mensch der Welt „die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 8). Bildung nach Humboldt sind folglich Resonanzgeschehen, in welchen der Mensch Auswirkungen auf die Welt hat und die Welt Auswirkungen auf den Menschen hat (Rieger-Ladich 2019, S. 51-52). Diese „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 7) ist nach Humboldt der Kern des Bildungsprozesses.

Werden sowohl die Hochschullehre als auch die Forschung als Bildungsprozesse der Wissenschaftler:innen gesehen, dann erklärt sich die Forderung nach der Einheit von Forschung und Lehre in dem Grundsatz des humboldtschen Bildungsideals. Es ist argumentativ schlüssig, dass Studierende von einem *Außen* profitieren, in welchem Forschung geschieht. Sie können sich an der Forschungsfront abarbeiten und mit neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen beschäftigen. Ebenso ist es schlüssig, dass Forschende, bzw. Lehrende ihre Forschungs- und Bildungsprozesse bereichern, wenn sie ihre Inhalte dem wissenschaftlichen Nachwuchs präsentieren und diskutieren. Sie sind damit konfrontiert komplexe Inhalte auf verständliche und nachvollziehbare Art zu kommunizieren und diese resonieren potentiell mit kritischen Nachfragen oder interessanten Gedanken.

Hochschulbildung im Sinne des humboldtschen Bildungsideals zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung und ist (in der Tradition der Aufklärung) auf die Herausbildung von selbstbestimmten Individuen ausgerichtet (Rieger-Ladich 2019, S. 50). In dieser Individualität soll

sich der Mensch seiner selbst und seiner Allheit und Ganzheit bewusstwerden:

> „um der zerstreuenden und verwirrenden Vielheit zu entfliehen, sucht man Allheit; um sich nicht auf eine leere und unfruchtbare Weise ins Unendliche hin zu verlieren, bildet man einen, in jedem Punkt leicht übersehbaren Kreis; um an jeden Schritt, den man vorrückt, auch die Vorstellung des letzten Zwecks anzuknüpfen, sucht man das zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes, die bloße Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloß unruhige Streben in eine weise Tätigkeit zu verwandeln“ (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 9)

Bezüglich der Frage welches „weise Tätigkeiten“ im humboldtschen Sinne sind, sei auf die geisteswissenschaftliche Arbeit Eduard Sprangers verwiesen. Er endet seine Habilitationsschrift „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ mit dem folgenden Statement:

> „Individualität und Formensinn (Totalität) freilich kann kein Unterricht schaffen. Wohl aber kann er sie ersticken, wenn er ihnen entgegenwirkt. Deshalb lauten die Forderungen an jede Schulform der Gegenwart: „Stärkung und Schonung der Individualität. Berührung mit und Schulung an der Realität.“ Innere Form und Einheit des Bildungsideals: Humanität!“ (Spranger 1936, S. 500)

Die Begrifflichkeit *Individualität* meint dabei die Zentralisierung des Menschen und *Formensinn/Totalität* das Über-sich-selber-

Hinausgehen. Nach Spranger sind diese beiden Aspekte im humboldtschen Bildungssinne zwar obligatorisch, aber nicht ausreichend. Erst der Humanitätsgedanke vervollständigt das Bildungsverständnis und muss auf Grund dessen auch Teil von Hochschulbildung sein. Dieser Humanitätsgedanke meint dabei die Ergänzung der Selbstvervollkommnung durch „soziale Ethik“, bzw.: „praktische Menschenliebe“ (Spranger 1936, S. 16).

Wenn der Humanitätsgedanke in die Hochschullehre mit einbezogen werden soll, dann stellt sich die Frage, welche Umstände für das Gelingen geschaffen werden müssen. Diesbezüglich wird von Humboldt in erster Linie die Freiheit der sich Bildenden betont: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung“ (Humboldt 2022 Original um 1810(c), S. 76). Nur wenn die Menschen frei von äußeren Zwängen sind, dann können sie sich selbstbestimmt entfalten, ihre geistigen Kräfte können der Persönlichkeitsentwicklung beitragen und Humanität entwickeln. Die Humanität ist folglich dem Menschen innewohnend. Wie die Entfaltung dessen im Konkreten aussieht, ist den Menschen überlassen: „so würde Einer für sich grübeln und sammeln, ein anderer sich mit Männern gleichen Alters verbinden, ein Dritter einen Kreis von Jüngern um sich versammeln.“ (Humboldt 2022 Original um 1810(a), S. 153). Dieses Argument bezieht sich folglich auf die persönlichen Umstände, in welchen sich die sich Bildenden befinden. Aus heutiger Perspektive kann gesagt werden, dass Humboldt damit auf die sozialisatorische Wirkung von Bildungsprozessen hinweist. Wer sich beispielsweise Sorgen um sein Einkommen machen muss oder von Führsorgearbeit von Angehörigen oder Nahestehenden überlastet ist, wird gedanklich nicht frei sein, um sich nach dem humboldtschen Ideal

zu bilden. Der Freiheitsgedanke bezieht sich darüber hinaus allerdings auch auf die Universität. Humboldt macht sehr stark, dass sich der Staat aus der Organisation einer Universität rauszuhalten hat, welche das humboldtsche Bildungsideal vertritt: „Öffentliche Erziehung scheint […] daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss.“ (Humboldt 2022 Original um 1810(d), S. 104). Auch dies thematisiert eine Form der Freiheit, wenn der Raum der Hochschulbildung nicht politisch geleitet wird, sondern ausschließlich als Zusammenspiel von Forschung und Lehre fungieren kann. Politische Einflussnahme kann auch in Form von Drittmitteln oder der Bezuschussung besonderer Forschungsprojekte erfolgen. Ist eine vollständige Unabhängigkeit der Universitäten von dem Staat gefordert, dann kann die Finanzierung lediglich über Institutsgelder erfolgen und schließt projektgeförderte Forschungsgelder als Möglichkeit aus. Die einzige steuernde Aufgabe des Staates sei es, dafür zu sorgen, dass Schulen junge Erwachsene auf die Universitäten vorbereiten. Der Schulbildung verwehrt Humboldt demnach nicht den Einfluss des Staates. Insbesondere in Form von Lehrplänen und organisatorischen Fragen sieht Humboldt den Staat in der Verantwortung (Humboldt 2022 Original um 1810(a), S. 158).

Abschließend sei bezüglich einer humboldtschen Hochschullehre auf das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden eingegangen. Humboldt betont, dass Wissenschaft als „ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem“ (Humboldt 2022 Original um 1810(a), S. 153) zu behandeln sei und auch als solches gelehrt werden muss. Daraus resultiert, dass in einem universitären Kontext ein anderes Lehrende-Lernende-Verhältnis angebracht ist als in einem schulischen Kontext. In der Schule ist die

Lehrkraft vor Ort, um Schüler:innen Wissen zu vermitteln und einen Raum für Bildung zu schaffen. In der Hochschule ist nicht die lehrende Person da um Studierenden Lehre wie eine Dienstleistung anzubieten. Eher gestalten Lehrende und Lernende gemeinsam einen Raum, in dem Bildungsprozesse möglich sind. Neben der Option auf Persönlichkeitsbildung müsste es darüber hinaus heißen: „Beide sind für die Wissenschaft da“ (Humboldt 2022 Original um 1810(a), S. 153).

3.2 Subjektbildung

Einige von Humboldts Bildungsgedanken werden von der Emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und der damit einhergehenden Subjektbildungstheorie geteilt und weiterentwickelt. Insbesondere die Wechselwirkung des Sich-bildendenden mit der ihn umgebenden Welt ähnelt sich in den Bildungstheorien. Humboldt spricht diesbezüglich davon, dass der Geist des Individuums mit dem Gegenüber verknüpft ist (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 8). Die Emanzipatorische Erziehungswissenschaft argumentiert, dass das Subjekt (der/die Lernende) mit der Welt in einem Wechselverhältnis steht (Subjekt-Objekt-Dialektik) (Lisop, Huisinga 2004, S. 103).

Beide Theorieschulen sind in ihren unterschiedlichen kulturellen und historischen Kontexten zu sehen. Das Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts ist geprägt von fortschreitender gesellschaftlicher Differenzierung, der ständig geforderten Leistungssteigerung und des damit einhergehenden auseinanderfallenden Individuums (Rieger-Ladich 2019, S. 48 – 49). Dies veranlasst Humboldt zur Forderung nach einer Rückbesinnung auf den Menschen als Ausgangspunkt aller Tätigkeiten (Humboldt 2022 Original um 1810(b), S. 6). Die in den 1970er Jahren

aufkommende Emanzipatorische Erziehungswissenschaft reagiert auf die geisteswissenschaftlich betriebene pädagogische „Wesensschau“ (Roth 1963, S. 112), die dem deutschen Faschismus und Holocaust nichts entgegenzusetzen wusste. Sie fundiert auf einer gesellschaftlichen Ideologiekritik, appelliert an individuelle und kollektive Mündigkeitspotentiale unter Verfolgung demokratischer und humanistischer Zielvorstellungen und erweitert damit das Humboldt'sche Bildungsideal um eine emanzipatorische Dimension. Bildung soll nicht funktional sein, Bildung soll nicht ausnahmslos die freie Entfaltung der Persönlichkeit erwirken, sondern soll zusätzlich von der politisch-ökonomischen Vereinnahmung befreien (Mollenhauer 1977, S. 27).

Lisop und Huisinga (2004) entwickeln mit der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ eine Theorie der Subjektbildung, welche diesem Anspruch gerecht werden soll. Sie argumentieren, dass Menschen durch Arbeit mit ihrer Umwelt in Kontakt treten, diese verändern, und von dieser verändert werden. Dabei greifen Lisop und Huisinga auf einen weiten anthropologischen Arbeitsbegriff mit trinärem Charakter zurück (Erwerbsarbeit, Reproduktionsarbeit und öffentliche Arbeit) und schließen damit jegliches bewusste Tun in allen Lebensbereichen in den Arbeitsbegriff mit ein (Lisop, Huisinga 2004, S. 20). Das Individuum, welches sich dadurch zum Subjekt konstituiert, ist dementsprechend Teil der Gesellschaft und wird ebenso durch diese geprägt (Lisop, Huisinga 2004, S. 138-139). Durch die Subjekt-Objekt-Dialektik und die Objektivierung der individuellen Lebenswelt kommt es zur Entfaltung der eigenen Individualität mittels Arbeits- und Erkenntnisfähigkeit (Lisop, Huisinga 2004, S. 138). Demnach konstituiert sich das Subjekt durch „Wissen und Können, Reflexivität und Arbeit, mit welchem die Menschen den Status

des Objektseins, des bloßen Funktionierens überschreiten können“ (Lisop, Huisinga 2004, S. 103). Damit grenzen die Autor:innen die Begrifflichkeit Individuum gegenüber dem Subjekt ab. Letzteres gilt als Überschreitung, begründet in der anthropologischen Entwicklungsfähigkeit des Menschen, gemäß seiner Gattung. Mithin zielt die Entwicklung auf die Entfaltung als soziales, gestaltungsfähiges Wesen. Diese Höherwertigkeit innerhalb des Entwicklungsprozesses ist Kennzeichen von Autonomie, Aktivität, Reflexivität der eigenen Geschichte und der Umwelt, sowie der diesbezüglichen bewussten Gestaltung und autonomen Entfaltung. Das Werden des Subjekts ist ebenso immer sowohl ein Individuelles, als auch ein Geprägtes durch die Lebenswelt. Schließlich bezieht sich das Bewusstsein des Subjektes sowohl auf seine innere Ich-Entwicklung, als auch auf die inneren Vorstellungen von Gesellschaft und Gattung (Lisop, Huisinga 2004, S. 138). Damit ist das Subjekt fähig, Bedeutungszusammenhänge zwischen Teilbereichen und dem gesellschaftlichen Ganzen herzustellen, um autonome und diskursive Problem- und Konfliktlösungen zu generieren. In diesem Kontext unterliegt das Subjekt gewissen Ambiguitäten und Polaritäten, die, bedingt durch die Umwelt und bedingt durch das psychische Erleben mittels Handlungs-, Entscheidungs- und Wertungsfähigkeit tendenziell allerdings nicht immer endgültig überwunden werden können. Insofern ist das Subjekt aufgeklärt, verfügt über wissenschaftliches Bewusstsein und ebenso über eine moralische Weltsicht (Lisop, Huisinga 2004, S. 102-103).

Ausgehend vom beschriebenen Prozess der Subjektbildung erfassen die Autor:innen ihr emanzipatorisches Bildungsverständnis als Vermittlung von Wertemustern für die Lebens- und Gesellschaftsgestaltung

sowie für die Entwicklung der Persönlichkeit (Lisop, Huisinga 2004, S. 106) mittels Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz nach Heinrich Roth:

- Die Selbstkompetenz, von Roth auch als Werteinsicht und Ich-Kompetenz beschrieben (Roth 1971, S. 448), zielt auf Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit. Damit ist die Fähigkeit gemeint, für sich selbst verantwortlich zu handeln (Roth 1971, S. 17, S. 180). Entscheidend ist deshalb die Entwicklung von Werten und Normen im Individuum und in der Gesellschaft, um den/die Einzelne(n) zu befähigen, moralische Aufgaben zu lösen. Moralische Mündigkeit als Handlungsfähigkeit ist nur möglich, wenn der/die Einzelne über Sach- und Sozialkompetenz verfügt (Roth 1971, S. 389, S. 405, S. 589).
- Das sacheinsichtige Handeln umfasst intellektuelle Neugierde (Roth 1971, S. 456) als Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, sie durch Denken- des inneres Handeln, durch Vorwegnahme des Handlungsentwurfs sowie sprachlicher Artikulation als Realitätserfahrungen zum Aufbau von Wissen über die Welt heranzuziehen (Roth 1971, S. 459–460). In Sachbereichen erfordert kritisches Denken, dass der Realitätsbezug nicht verloren geht, gleichwohl kreativ überschritten wird. Kritisches Denken ist deshalb mit kreativem Denken gekoppelt, als Hinausgehen über bestehende Verhältnisse (schöpferisch-kreatives Denken: Kreativität, Fantasie, Einfälle, Intuition, Erfinden und Entdecken) (Roth 1971, S. 465-467, S. 470). Die Sacheinsicht führt zudem zum Erlernen eines distanzierten Verhaltens zur Welt (Roth 1971, S. 432).
- Die Sozialkompetenz umfasst soziale Mündigkeit. Das bedeutet, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und

Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können (Roth 1971, S. 17, S. 180).

In dieser Subjektbildung sehen Lisop und Huisinga die Ermöglichung zu „ganzheitlichen Entwicklung und Entfaltung“ (Lisop, Huisinga 2004, S. 107) von Humanpotenzial unter Bezugnahme der folgenden dreifachen Prinzipien von Bildung begründet:

- Historische Bildung: Ursache- und Wirkungsgefüge sowie Kausalzusammenhänge und die Fähigkeit des Folgedenkens
- Technische Bildung: Wissen und Können für eine herstellende Effizienz und die Funktionalität in allen Lebensbereichen
- Ästhetische Bildung: wertende Formgebung der Arbeit sowohl Produktbezogen als auch in Bezug auf Ereignisse (Lisop, Huisinga 2004, S. 107)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in Bildungsprozessen die Herausforderung darin besteht, aus den Bedingungen der Subjektkonstitution die Möglichkeit der kritischen Analytik des sozialen Seins, mit besonderem Blick auf die Ressourcen autonomer Selbstverwirklichung, zu gewinnen. Dies schließt die Forderung der Reflexivität des Subjekts auf das in ihm wirksame Vorverständnis einer gegebenenfalls linearen oder mittleren Reflexionsstufe ein, insofern sich das eigene Denken über seine Voraussetzungen, die unter bestimmten historischen und kulturellen Bedingungen entstanden sind, klar zu werden hat. Eine solche selbstreflexive Arbeit an den eigenen Voraussetzungen eröffnet nicht per se gattungsgeschichtliche Einsicht. Vielmehr bedürfen die konkreten Bestimmungen des eigenen Denkens, Handelns und Bewertens dem o. g.

Bildungsverständnis zur Erschließung und Aufklärung bestimmter Vorerfahrungen, in das sozial-kulturelle Implikationszusammenhänge bereits eingegangen sind. Eine solche implikationstheoretische Sicht kann also nicht bei einer bloßen Sammlung von Kenntnissen stehen bleiben. Die Bildungsanstrengung zielt darauf, die Oberfläche des Tatsachenmaterials zu durchdringen, die Unmittelbarkeit der aktuellen gesellschaftlichen Problemkontexte subjektorientiert aufzuschlüsseln, um ihren immanenten Zusammenhang zu entfalten. Diese Intension verfolgen die Autor:innen, wenn sie Bildung als Implikation (Lisop, Huisinga 2004, S. 98) als Gefüge wechselseitiger Einbeziehung begreifen; durch die Einordnung eines Gegenstandes in einen Gesamtzusammenhang, durch das Finden sämtlicher thematischer Verschränkungen (Lisop, Huisinga 2004, S. 97). Damit zielt Lehren nicht auf den Lernstoff oder den Lernprozess an sich, sondern auf die Subjektbildung (Lisop, Huisinga 2004, S. 74). Mittels der Exemplarik als didaktisches Leitprinzip, geben sie eine Handreichung, wie Lerngegenstände unter Bedingungen von Komplexität und hohem psycho-sozialen wie kognitiven Integrationsbedarfen ausgewählt und aufbereitet werden können (Lisop, Huisinga 2004, S. 17, S. 19). Ausgangspunkt des exemplarischen Bildens ist ein prägnanter Punkt (Gegenstand, Komplex, Begriff oder Gesetz), von dem aus sich Sinnstrukturen, Erscheinungsformen, Teile und Ganzes, Individuelles und Gesellschaftliches, Allgemeines und Besonderes erkenntnisorientiert erschließen lässt. Lernziele entfalten dann ihre bildende Wirkung, wenn die Zugehörigkeit sinnorientiert zum Ganzen gegeben ist (Lisop, Huisinga 2004, S. 433-434). Die Ganzheit der gesellschaftlichen Konstitutionslogik (Lisop, Huisinga 2004, S. 93-96) ergibt sich aus der Strukturierung der Einzelteile zueinander, sodass die Lerner:innen von

den Teilen aus gesehen das Muster des Ganzen erschließen können (Lisop, Huisinga 2004, S. 433). Dazu entwickeln Lisop und Huisinga drei Implikationszusammenhänge:

Der didaktische Implikationszusammenhang (DIZ) klärt nach Blankertz die zentrale Sinnfrage der Bedeutung des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungsmustern für das Leben und den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang (Interdependenz zwischen Ziel, Inhalt und Methode) (Lisop, Huisinga 2004, S. 163). Diese inhaltliche und methodische Entscheidung ist von grundlegender Bedeutung:

> „Die methodische Strukturierung des Unterrichts hat immer, ungeachtet aller sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen, die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits soziokulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen. Für unsere Zwecke wollen wir das die methodische Leitfrage nennen“ (Blankertz 1977, S. 99)

Die Leitfrage kann sodann nicht rezeptartig übergestülpt werden (Lisop, Huisinga 2004, S. 9), vielmehr bedürfen sie des Referenzrahmens der einzelnen Implikationszusammenhänge (s. u. DIZ, PIZ, GIZ) als Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden (Lisop, Huisinga 2004, S. 73-74). Insofern meint Vermitteln nicht „„Beibringen“ [Herv. i. Org.], sondern Verknüpfen, Verbinden und Integrieren“ (Lisop, Huisinga 2004, S. 79) durch den Lehrkörper. Das Medium ist dabei Werkzeug durch welches methodisch die Vermittlung erfolgt (Lisop, Huisinga 2004, S. 52), ohne dass die Stoffmodulation im Kontext von Zielen und Entwicklungsstand

der Lernenden ausgeblendet wird. Die Implikationszusammenhänge verhindern somit eine Reduzierung auf methodische Arrangements“ (Lisop, Huisinga 2004, S. 55, S. 254-255). Kurz, es wird keine Unterscheidung nach der Methodik- und Medienfrage getroffen:

> „Die Didaktik […] wird von uns als professioneller Kern pädagogischer Tätigkeit angesehen, die Ziele, Lern- oder Erkenntnisgegenstände, Methoden und Rahmenbedingungen, Entwicklungsstand und Interessen der Lernenden sowie gesellschaftliche Belange aufeinander zu beziehen hat“ (Lisop, Huisinga 2004, S. 431).

Der psychoanalytische Implikationszusammenhang (PIZ) zentriert die Subjektkonstitution aus somato-psychisch-sozialer Vermittlung von Individuellem und Gesellschaftlichem. Das heißt auf der Subjektseite wirken die Lebenskräfte und -bedürfnisse, die sich nach zwei Bewegungsseiten – der somato-psychischen und der psycho-sozialen Seite – ausdifferenzieren, um Sinn und Identität durch die Befriedigung dieser Lebensbedürfnisse und Äußerung der Lebenskräfte herstellen. Der PIZ ist ein Modell menschlicher Grundorientierung im Vergesellschaftungsprozess, um Motivationsproblemen, Bindungsfragen und Lernabwehr entgegenzuwirken (Lisop, Huisinga 2004, S. 178-182).

Der gesellschaftliche Implikationszusammenhang (GIZ) löst die Frage nach den subjektiv wirksamen Erfahrungen, Normen und Werten des kontextualisieren gesellschaftlichen Vorverständnisses. Insofern sind Lerninhalte gesellschafts- und milieubezogen aufzubereiten. Der

GIZ liefert dazu einen Analyse- und Entscheidungsrahmen für die Stoffstrukturierung:

- Orientierung im Fach oder im Feld der Produktionsformen (Kategorien wie Welterfassung, -bewegung, -bewältigung)
- Zielsetzung bzgl. der Verkehrsformen (Welches Können und welche Kompetenzen sollen gefördert werden?)
- Sozialisation und Psychodynamik – Subjektbezug (Vorwissen, Erfahrung)
- Korrelation und Verdichtung (Gibt es im exemplarischen Sinn etwas, was die gesellschaftliche Konstitution erklärt und charakterisiert?) (Lisop, Huisinga 2004, S. 208-215).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Autor:innen einen kompetenzorientierten Relevanzrahmen zur Entscheidung und Ausdifferenzierung von Ziel, Inhalt und Methode vorlegen, um in Bildungsprozessen menschliches Verhalten, Beziehungen sowie Werte und Handlungsbedarfe der Gesellschaft sozialpsychologisch, individualpsychologisch als auch ökonomisch aufzugreifen. Mit diesem Ansatz berücksichtigen Lisop und Huisinga, dass Lernen nicht ausschließlich ein kognitiver Vorgang ist, und gerade aufgrund der gesellschaftlichen Konflikte und daraus resultierender Widersprüche emotionale und affektive Vorgänge bildungsorientiert in Bearbeitung zu bringen sind. Insofern leistet das Werk aus emanzipatorischer Perspektive ein am Subjekt orientierten Beitrag zur pädagogischen Professionalität, der auch an die Hochschulbildung adressiert ist (Lisop, Huisinga 2004, S. 15), um den sozialen Handlungszusammenhang im Schnittfeld von Wissenschaft und Praxis zum Erkenntnisgegenstand einer kritischen (Selbst-)Refle-

xion zu machen. Dies ist ein Beitrag zur individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung, Qualifizierung und Professionalisierung.

3.3 Systemtheoretische Perspektive

Niklas Luhmann (1927-1998) vertritt einen Ansatz welcher konträr zur humanistischen Bildungsperspektive steht. Mit seiner systemischen Betrachtung rekurriert er auf eine deskriptive und damit nicht normativ aufgeladene Perspektive auf die Hochschullehre. Luhmann versteht Wissenschaft als Funktionssystem, von welchem Hochschulbildung ein Teil ist.

Um dieses (und andere Funktionssysteme) beschreibbar zu machen greift Luhmann in seiner Systemtheorie auf Codes zurück, also binäre Schemata, die in funktional differenzierten Systemen verwendet werden, um Informationen zu verarbeiten und zu organisieren. Sie dienen dazu, die Kommunikation innerhalb eines Systems zu orientieren und zu strukturieren. Das Wissenschaftssystem verwendet den Code wahr/unwahr, um Informationen zu bewerten und Entscheidungen zu treffen. Programme sind komplexe Regelwerke oder Kriterien, die in Systemen eingesetzt werden, um zu bestimmen, wie Codes angewendet werden. Sie bieten eine detailliertere Anleitung für die Entscheidungsfindung innerhalb eines Systems und sind oft an die spezifischen Bedingungen und Ziele des jeweiligen Systems angepasst. Im Wissenschaftssystem sind Theorien und Methoden Beispiele für Programme, die Informationen nach dem Code wahr/unwahr bewertbar machen (Luhmann 1998).

Neben dem Wissenschaftssystem kann Hochschulbildung auch als Teil des Funktionssystems Erziehung gesehen werden. Das Funktions-

system der Erziehung trägt zur Stabilisierung von Gesellschaftsstrukturen durch die Vermittlung und Aufrechterhaltung von Normen und Werten bei. Sozialisation ist der grundlegende Prozess, durch den Menschen lernen und sich an die Normen, Werte, Verhaltensweisen und Kultur ihrer Gesellschaft anpassen. „Während Sozialisation immer Selbstsozialisation aus Anlaß von sozialer Kommunikation ist, ist Erziehung die kommunikative Veranstaltung selbst, denn nur so ist ihre Einheit zu begreifen.“ (Luhmann 2009(a), S. 188)

Um die Hochschullehre als Teil des gesellschaftlichen Funktionssystems Erziehung zu beschreiben, muss nach dem Medium gefragt werden, durch das das System operiert, welche Formen dieses Medium annehmen kann, innerhalb welchen Codes und mit welchen Programmen das System operiert.

In Luhmanns Theorie wird ein Medium als etwas verstanden, das Formbarkeit ermöglicht. Es handelt sich um eine lose, aber stabilisierende Struktur, die die Bildung von Formen erleichtert. Ein Medium besteht aus einer Vielzahl von Elementen, die in einer Art Potenzialzustand existieren und durch Formen strukturiert werden können. Zum Beispiel ist Sprache ein Medium, das verschiedene Formen der Kommunikation ermöglicht. Im Wirtschaftssystem ist das Medium Geld, das ebenfalls Kommunikation im Sinne von Zahlungen ermöglicht. Eine Form ist eine spezifische Struktur, die innerhalb eines Mediums entsteht. Sie wird durch die Selektion aus den Möglichkeiten des Mediums gebildet. Formen sind die konkretisierten Zustände innerhalb eines Mediums, die eine bestimmte Information oder Bedeutung tragen. Im Beispiel der Sprache wäre ein spezifisches Wort oder ein Satz eine Form.

Im Erziehungssystem ist das Medium das Kind, das nach der modernen Erziehungslehre für ein Leben in der Gesellschaft mit Kenntnissen und Fertigkeiten „ausgerüstet“ werden muss (Luhmann 2008, S. 195). Dabei ist das Kind das Konstrukt eines Beobachters (Luhmann 2008, S. 199). Wie Medien formbar sind, so ist auch das Kind als Medium der Erziehung formbar. „Wissen ist, so gesehen, die Kontraktion des Mediums auf bestimmte, fest gekoppelte Formen, und man unterstellt, daß die zu erziehenden Kinder damit umgehen können (oder dies zumindest lernen sollten), wann immer es in Betracht kommt“ (Luhmann 2008, S. 206). Das Medium/Form-Schema hierzu lautet also Kind/Wissen.

Um das Medium Kind nicht durch seine Formbildung zu „verbrauchen“, muss der Begriff der Bildung durch die Formel Lernfähigkeit ersetzen werden. „Die Formel Lernfähigkeit postuliert ein Prinzip der Selektion von Wissensformen, das an den Lernmöglichkeiten ausgerichtet ist, die sie vermitteln. Und Lernmöglichkeit heißt eben, daß neue, noch nicht bestimmte Kopplungsmöglichkeiten erzeugt werden. […] Das Medium bleibt an die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen gebunden, aber es kann die Terminologie ‚Kind‘ durch andere ergänzen (Schüler, Studenten oder schließlich: Lernende).“ (Luhmann 2008, S. 210)

Zudem erfolgt das „Oktroyieren von Formen in einem Medium“ immer auf selektive Weise. Es greift spezifische Möglichkeiten auf und führt dadurch, dass diese bevorzugt werden, zum Übergehen anderer Möglichkeiten. Angesichts der Offenheit des Mediums (Kind) impliziert jedes Lernen gleichzeitig entsprechende Lernbeschränkungen (Luhmann 2008, S. 208). In der Lehrveranstaltung soll wahres Wissen

gelehrt und erlernt werden. Dadurch kommt es zu einer Relevanz von Wahrheit, die dem Code Wahrheit des Wissenschaftssystems entspricht (Luhmann 2008, S. 207).

Luhmann (2008, S. 211; 2009(a), S. 197) tut sich etwas schwer damit das Medium Kind binär zu codieren, da die Codierung in gute/schlechte Kinder, bestandene/nichtbestandene Prüfungen etc. aus Gründen der Selektion und nicht aus Gründen der Erziehung vorgenommen wird. Um diese Codierung vorzunehmen, muss das Erziehungssystem nicht-triviale Systeme (Kinder) als triviale Systeme erziehen (Luhmann 2009(b), S. 204). Nicht-triviale und triviale Systeme unterscheiden sich dadurch, dass triviale Systeme qua Programmierung bei gegebenem Input einen erwartbaren (immer selben) Output erzeugen: 2+2=4. Kinder als nicht-triviale Systeme „bilden“ ein „Selbst“ heraus, das wiederum auf die Programmierung einwirkt.

Begreifen wir nun Studierende als Medium der Hochschullehre, müssen wir feststellen, dass spätestens seit der Bolognareformen, die Trivialisierung der Studierenden eine neue Qualität erreicht hat. Im Humboldt'schen Sinne steht die Universität im Spannungsfeld zwischen Organisation und Freiheit. Alles, was nicht durch Organisation zu Regeln ist, kann in einer Sphäre der Freiheit verweilen. Luhmann begreift dabei die Freiheit als Medium und die Organisation als Form. Doch argumentiert Luhmann (2009(c), S. 214) schon in den 1980er Jahren, dass diese Unterscheidung obsolet geworden ist. Ferne sieht er vor allem drei Trends, die das traditionelle Selbstverständnis der Universitäten unterminieren:

(1) Funktion der Prestigemultiplikation: „Die Erziehung partizipiert am Prestige der wissenschaftlichen Forschung, während diese For-

schung ihr gesellschaftliches Prestige nicht zuletzt der Tatsache verdankt, daß sie von Akademikern betrieben wird.“ (Luhmann 2009(d), S. 218)

(2) Deinstitutionalisierung der Lebensläufe: „Damit ist gemeint, daß die Zukunftsperspektiven des Einzelnen sich nicht mehr auf vorgezeichnete Normalitätsbedingungen stützen, ja nicht einmal mehr von ihnen abweichen können. Die relativ rigide Ordnung richtiger Zeit (4) in Bezug auf Ausbildung, Kontakt zum anderen Geschlecht, Heirat, Kinderkriegen, Berufswahl, Berufskarriere und Alter hat sich deutlich gelockert.“ (Luhmann 2009(d), S. 218)

(3) Abnehmende Verwendungsfähigkeit von Bildung in Interaktionen: „Etwas handfest formuliert geht es bei Bildung darum, Lesefrüchte in der Interaktion unter Anwesenden zum Besten zu geben.“ (Luhmann 2009(d), S. 219)

Durch die systemtheoretische Perspektive Luhmanns erhalten wir einen neuen Blickwinkel auf das Thema Hochschullehre, als wir es aus der Perspektive Humboldts und der Subjektbildungstheorie erfahren haben. Wird die Hochschullehre systemisch betrachtet und Studierende als Medium von Hochschulprozessen verstanden, dann eröffnet das einen anderen Blickwinkel auf das Anerkennungs- und Belohnungssystem der Wissenschaft.

3.4. Zwischenfazit: Was zeichnet gute Hochschullehre aus?

Nähern wir uns einer Kritik an einem auf Forschung fokussierten Belohnungs- und Anerkennungssystem an Universitäten im Kontext von Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis. Humboldt betont die

Bedeutung der Integration von Wissenschaft und geistig-sittlicher Bildung in einer Bildungsinstitution. Er argumentiert für ein Zusammenspiel von Forschung und Lehre, wobei beide sich gegenseitig bereichern sollen. Er stellt das Individuum in den Mittelpunkt seiner Bildungstheorie und sieht Bildung als einen inneren Prozess, bei dem Menschen sich selbst bilden. Bildung erfolgt in Wechselwirkung mit der Welt, wobei der Mensch und seine Umwelt sich gegenseitig beeinflussen. Er sieht Hochschullehre und Forschung als Bildungsprozesse, die Studierende und Forschende gleichermaßen bereichern, wobei beide für die Wissenschaft da sind und nicht die Lehrenden ausschließlich Wissen vermitteln.

Die Subjektbildungstheorie nimmt eine kritische Perspektive in der Pädagogik ein. Sie betont die Notwendigkeit einer systematischen Überprüfung gesellschaftlich-historischer Voraussetzungen auch hinsichtlich des sozialisatorisch-subjektiven Erfahrungswissens und strebt nach der Förderung individueller und kollektiver Mündigkeit unter demokratischen und humanistischen Zielsetzungen. Bildung darf nicht in einem vorgesellschaftlichen und unpolitischen Raum angesiedelt sein, sondern muss politische, ökonomische und ideologische Faktoren mit einbeziehen, die subjektorientiert – also unter psychologischen Voraussetzungen – didaktisch zu vermitteln sind. In Bezug auf die Hochschullehre betonte Humboldt die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung und der Herausbildung selbstbestimmter Individuen. Er fordert eine Bildung, die auf Humanität abzielt und durch soziale Ethik ergänzt wird. Die kritische Bildungstheorie geht über das Ideal der Bildung der Individualität als Selbstbildungsprozess hinaus und integriert die Vorstellung, dass das Individuum im Gattungswesen aufgeht. Bildung wird als ein Prozess

verstanden, der in die geschichtlichen Widersprüche eingebettet ist und zur Erinnerung an eine befreite Menschheit beiträgt.

Im Kontext der Hochschulbildung fokussiert diese Perspektive auf die Verknüpfung von Bildung, Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis und stellt die kritische Funktion der Wissenschaft in den Vordergrund. Hochschulbildung soll nicht nur aktuellen Zwecken dienen, sondern diese Zwecke selbst reflektieren können. Die Subjektbildungstheorie geht über das bloße Reflektieren der Zwecke hinaus, sie zielt darauf ab, Bildung und Erziehung von politisch-ökonomischer Vereinnahmung zu befreien und sie stattdessen als Mittel zur Gesellschaftsveränderung und zur Entwicklung von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie zu nutzen. Zentral ist die Idee, dass Subjekt Gesellschaft und damit ihre Lebensverhältnisse bewusst gestalten und verändern können. Für gute Hochschulbildung und Professionalität ergibt sich daraus eine doppelte Problemstellung: Einerseits die (historisch) wahrheitsgemäße Erfassung der sozialen Wirklichkeit und andererseits die Bewahrung des Bezugs zu normativen Werteinstellungen, insbesondere die der Emanzipation des Subjekts.

Diese Ziele stehen in einem (scheinbaren) Widerspruch zu Kennzahlen an einem auf Forschung fokussierten Belohnungs- und Anerkennungssystem, dass die Qualität guter Lehre im Sinne des skizzierten Bildungsideals wohl schwerlich als Kennzahlen auszudrücken im Stande ist. Versuchen wir diesen Widerspruch aufzulösen, müssen wir die Fähigkeit der Komplexitätsreduktion eines solchen Kennzahlensystems ernst nehmen.

Luhmann sieht Erziehung als einen fundamentalen Prozess zur Stabilisierung von Gesellschaftsstrukturen, indem sie Normen und Werte

vermittelt und aufrechterhält. Erziehung wird als kommunikativer Prozess verstanden, der sich um das Medium „Kind“ dreht, das formbar ist und durch Erziehung mit Wissen und Fähigkeiten für das Leben in der Gesellschaft ausgestattet wird. Dabei wird betont, dass das Kind als Medium und Wissen als Form zu verstehen sind. In der modernen Erziehungslehre wird die Lernfähigkeit als zentrales Element betont, welches neue, noch nicht bestimmte Kopplungsmöglichkeiten erzeugt und damit die Bildung des Erziehungsmediums (dem Kind, oder dem Studierenden) beeinflusst. Luhmann identifiziert zudem Trends, die das traditionelle Selbstverständnis der Universitäten unterminieren, wie die Funktion der Prestigemultiplikation, die Deinstitutionalisierung der Lebensläufe und die abnehmende Verwendungsfähigkeit von Bildung in Interaktionen. Er kritisiert die zunehmende Organisierung und Trivialisierung der Studierenden und betont die Bedeutung der Selbstreflexion und der Berücksichtigung von Folgeproblemen bei der Festlegung von Bildungsformen. Luhmann unterscheidet zwischen trivialen und nicht-trivialen Systemen, wobei Kinder (und Studierende) durch Pädagog:innen und Lehrende als nicht-triviale Systeme gesehen werden, die ein eigenes Selbst entwickeln. Das Erziehungssystem operiert mit einem binären Code. Codierungen wie gute/schlechte Kinder oder bestandene/nicht bestandene Prüfungen haben jedoch mehr mit Selektion als mit Erziehung zu tun. In diesem Sinne behandelt das System das zu erziehende Medium wie eine triviale Maschine, die bei gegebenem Input immer den gleichen Output erzeugt bzw. erzeugen soll – wenn sie das nicht tut, ist die Maschine kaputt. Heben wir die Komplexität und Vielschichtigkeit des Erziehungssystems hervor, so identifizieren wir auch einen Mechanismus zur Komplexitätsreduktion im Erziehungssystem: Schulnoten.

Sie reduzieren die unterstellte Leistung eines Kindes (oder eines Studierenden) auf eine Ziffer. Dieser Ziffer wiederum ist im Bildungssystem kommunikativ anschlussfähig und kann im System zum Übergang auf weiterführende Schulen oder Hochschulen verarbeitet werden. Eine ähnliche Form der Komplexitätsreduktion ermöglicht die Noten in ihrer Verarbeitung im Wirtschaftssystem, wenn es um die Zuteilung der Personen auf berufliche Tätigkeiten, die Beurteilung ihrer Eignung und die schließliche Auswahl geht. Eine ähnliche Form der Komplexitätsreduktion wird unter anderem im Anerkennungssystem der Hochschulen greifbar, die Kennzahlen wie Zitationsindizes wie Schulnoten behandeln.

Wenn wir diese drei Perspektiven betrachten, wird deutlich, dass Sie teilweise ergänzend ineinander überführen, teilweise konträre Positionen eröffnen. Entsprechend verdeutlicht Humboldts Ansatz eine stark individualistische Sichtweise, wobei er die Wechselwirkung des Individuums mit der Welt, oder dem System bzw. der Umwelt mitdenkt. Die Subjektbildungstheorie fügt dieser Weltsicht eine kritisch-normative und vor allem gesellschaftlich-partizipativ zu gestaltende Perspektive hinzu, was insbesondere die Frage nach der Vermittlung von Bildungsinhalten aufwirft. Das Didaktische, wie Stoffauswahl unter Bezugnahme des Exemplarischen rücken damit in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Systemtheorie löst sich von der Individual-Ebene, die bei Humboldt und in der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft noch eine zentrale Rolle spielt. Sie verdeutlicht, wie der Widerspruch zwischen dem individuellen, normativen Erziehungsanspruch und der systemischen Logik der Komplexitätsreduktion zugunsten Letzterer aufgelöst werden muss, um sowohl die strukturelle Kopplung zwischen den

verschiedenen Funktionssystemen als auch die Kommunikationsprozesse innerhalb eines Funktionssystems zu gewährleisten. Damit leistet sie im Hinblick auf den Problemzusammenhang des vorliegenden Artikels – guter Hochschullehre im Wissenschaftswettbewerb – durchaus eine bereichernde Perspektive: Stellen wir uns nur einmal vor, dass in einem Bewerbungsverfahren zwei Personen mit all ihren Facetten, von der Geburt, bis hin zum heutigen Tage beurteilt werden müssten, so wäre eine Entscheidung unmöglich. Darüber hinaus entlasten uns Kennzahlen moralisch, so dass wir die Wahl nicht mit einer Bewertung der Persönlichkeit, des Selbst einer Person begründen müssen, sondern auf dieses „objektive“ Maß zurückführen können. Dadurch werden Entscheidungen begründbar und zurechenbar. Doch wie kommen wir aus dieser funktionalen Falle wieder heraus?

4. Hochschullehre als Teil des wissenschaftlichen Anerkennungs- und Belohnungssystems

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat 2013 mit der „Charta guter Lehre“ Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur herausgegeben und diskutiert in diesem Zusammenhang auch Anerkennungs- und Belohnungssysteme für gute Hochschullehre. Darin stützt der Stifterverband zum einen, dass sich Wissenschaft durch die Einheit von Forschung und Lehre auszeichnet und zum anderen, dass Forschung im Anerkennungs- und Belohnungssystem wesentlich stärker Beachtung findet:

> „Die zentrale Aufgabe der Hochschulen ist die Entwicklung der Wissenschaft durch Forschung und Lehre. Da Erfolg im

> Wissenschaftsbetrieb vorrangig an der Güte der Forschungsergebnisse, der Anzahl der darauf basierenden Veröffentlichungen sowie an der Einwerbung von Drittmitteln für Forschungsprojekte gemessen wird, müssen an Hochschulen geeignete Anreizsysteme entwickelt werden, um Investitionen in die Lehre einen höheren Stellenwert einzuräumen.“ (Jorzik 2013, S. 61)

Ein Anerkennungs- und Belohnungssystem, welches diese Aspekte berücksichtigt, kann Hochschullehr-Leistungen adäquat wertschätzen, geht aber immer auch mit einer Komplexitätsreduktion einher. Aus systemtheoretischer Perspektive beschreibt die Reduktion der Komplexität die Möglichkeit, Informationen (in diesem Fall Leistungen im Wissenschaftssystem) verarbeitbar zu machen. Die wissenschaftliche Güte der Arbeit einer Person wird im System zum Beispiel durch eine Ziffer operationalisierbar und für Auswahlprozesse bei Stellenbesetzungen, Drittmittelvergaben und Exzellenzförderungen nutzbar gemacht. Die Kennzahlen folgen einer bürokratischen Logik, indem sie in Bewerbungsschreiben, Antragsformularen und Social-Media-Auftritten der Forschenden auf solche Kennzahlen oder schlicht die Summe der Publikationen hin gefiltert werden. Damit wird einer Quantifizierung der Anerkennung von Publikationen ein Vorzug gegeben, die die eigentliche Qualität der geleisteten Arbeit nur unzureichend erfasst. Aber verglichen mit der Logik von Schulnoten, die nicht wirklich eine Aussage über das Erlernte und die Qualität des Erlernten geben, können sie dennoch als ein statistisch guter Prädiktor für den weiteren Erfolg im Schulsystem oder der Wirtschaft gelten. So liegt auch in diesen Kennzahlen eine

gewisse Vorhersagekraft wissenschaftlicher Karrieren. Diese Logik der Quantifizierung folgt gleichzeitig einer Logik der Ökonomisierung. Da Zeitschriftenartikel den höchsten Wert in diesem System der Anerkennung versprechen, ist es ökonomisch für die Karriere der Einzelperson, ihren Fokus auf die Publikation von Zeitschriftenartikeln zu legen. Hierdurch ändert sich die Form der Kommunikation und Forschung im Wissenschaftssystem.

Es ist theoretisch möglich Hochschullehre in das quantitative Anerkennungs- und Belohnungssystem mit einzubeziehen und damit sowohl Forschung und Lehre wertzuschätzen als auch der potentiell notwendigen Komplexitätsreduktion gerecht zu werden. Klassisch wird die Szientometrie (die Lehre vom Messen der wissenschaftlichen Aktivitäten im Wissenschaftsbetrieb) herangezogen, um Produkte der Forschungsaktivitäten zu Quantifizieren und damit dem Anerkennungs- und Belohnungssystems zugänglich zu machen. Meist werden veröffentlichte Forschungsergebnisse als Datenbasis herangezogen (bspw. Monografien, Artikel, Konferenzbeiträge oder auch Forschungsdaten). Lehr-/Lernmaterialien können als szientometrisches Äquivalent aus dem Bereich der Hochschullehre gesehen werden. Sie verkörpern Lehre in Form von Material, sowie Bücher oder Artikel Forschung verkörpern (Kullmann, Weimer 2024).

Lehrmaterial fungiert als Vermittler zwischen visualisierenden und epistemischen Objekten (Hiebl 2021, S. 134). Visualisierende Objekte ermöglichen die Vermittlung von Wissen, indem sie dieses anhand ihrer materiellen und medialen Eigenschaften darstellen. Rheinberger (2010) demonstriert, wie verschiedene Visualisierungsmodi wissenschaftliches Wissen übertragen ("epistemische Bildstrategien"). Dies kann

verschiedene Formen annehmen: (1) die Integration von instrumentellen Technologien, wissenschaftlichen Objekten und entsprechenden Visualisierungsformen, (2) ihre Darstellung in Ausstellungen und Vorträgen, oder (3) ihre Beschreibung in akademischen Texten. Visualisierende Objekte können sowohl epistemische Objekte (Knorr Cetina 2001) als auch didaktische Objekte (Kalthoff et al., 2020) medial repräsentieren.

Wenn wir diese Konzepte mit Luhmanns Medienbegriff und seiner Identifikation des Kindes als Medium des Erziehungssystems verknüpfen und auf das Hochschulsystem übertragen, dann dienen Lehrmaterialien als Vermittler zwischen Studierenden (Kinder) und Lehrenden (Erwachsene). In diesem Sinne bieten die Materialien die Möglichkeit, zwischen Lehre und Forschung zu vermitteln und diese Vermittlung greifbar zu machen.

Wenn wir unserer Argumentation der Subjektbildungstheorie folgen, dann müssen wir davon ausgehen, dass ein Gattungs- und Lebensweltbezug in der Lehre enthalten sein und sich auch in Vorlesungen, Skripten, Theorien, Empirie etc. ausdrücken muss. Lehrmaterialien, verstanden als Medium zwischen Studierenden und Forschenden, sind hinsichtlich des Aufschließens von Alltagsbewusstsein, respektive Erfahrungswissen unabdingbar. Sie fungieren sowohl im subjekttheoretischen als auch im humboldtschen Sinne dialektisch in Subjekt-Objekt-Wechselverhältnissen. Agieren Lehrende (bzw. Wissenschaftler:innen) im Kontext ihrer Vorlesungen oder Seminare, dann können sie neben den Lehrmaterialien auch Studierende oder Lehrpraktiken als Lebenswelt, bzw. Objekte erleben, sofern sie nicht als Rezepte, sondern vielmehr aus der Tradition der Exemplarik Berücksichtigung finden. Didaktisch ist es die Aufgabe ein Konstrukt aus Zielen, Inhaltselementen und Verfahren

zum Zweck des Anwendens und Übens von Erlerntem, aber auch zum Zweck der Impulsgebung für Denk- und Gestaltungsprozesse zu ermöglichen. Lehrende haben die Möglichkeit diesen Raum als Bildungschance zu begreifen, wenn die begrenzt fachstrukturierten Inhalte der Hochschulbildung nicht lebensfern werden, denn Praxisaufgaben sind nicht so strukturiert, wie Wissenschaftssysteme. Die Lebenswelt einzufangen, bedeutet sodann über das didaktische Instrumentarium (GIZ, DIZ, PIZ) Wege zu finden, wie über die begrenzte Fächerstrukturierung hinaus inhaltlich und methodisch gesellschaftliche Praxis zu integrieren ist. Die Exemplarik fungiert dabei als ein Verfahren zur Handhabung von Implikationen. Erst darüber eröffnet sich die Möglichkeit, die Lehrveranstaltung als kritisch-kreatives und solidarisches Lernfeld zu begreifen. Für Lernende stellen sich dann die eigene Sozialisation als (emanzipatorische) Lebenswelt und Objekte dar, sei es als Impuls oder Transfer aus fächerübergreifenden Perspektiven. Im Weiteren verdeutlicht dies, dass die Vermittlung zwischen Bildungszielen, konkreten Aufgabenstellungen und Anforderungen nicht durch Kompetenzvermittlung gelingt. Kompetenzvermittlung ist selbst das Ziel. Eine starke methodische Orientierung an der Form der Veranstaltungsorganisation wird zugunsten von Implikationszusammenhängen zurückgestellt, um die Inhalte subjektorientiert, also am Kontext vom Entwicklungsstand der Lernenden auszurichten.

Diese Implikationszusammenhänge sind somit Kommunikation, Vermittlung und Wechselwirkung zwischen Forschenden und Studierenden, zwischen Forschung und Lehre, zwischen Lehrenden und ihrer Lebenswelt und Studierenden und ihrer Lebenswelt. Daneben sind sie Kernelement von Bildungsprozessen und Verkörperung von Lehrpraxis

und sind ohne Lehr-/ Lernmaterialien funktionslos. Dies legitimiert sie als Äquivalente zu szientometrischen Objekten im Forschungsbereich. Allerdings unterscheiden sich szientometrische Objekte in der Forschung und in der Lehre entscheidend dadurch, dass es gängige Praxis ist, Forschungsobjekte zu veröffentlichen und somit dem wissenschaftlichen Diskurs freizugeben. Mit der Ausnahme von Lehrbüchern, werden Objekte in der Lehre traditionell nicht veröffentlicht, sondern lediglich den Studierenden zur Verfügung gestellt. Sie sind nicht Teil eines offenen Diskurses und frei zugänglich. Dieser Umstand macht sie für szientometrische Analysen unzugänglich bzw. nur über persönlichen Kontakt zugänglich. Anders als es bezüglich Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen der Fall ist, existieren keine allgemein anerkannten Datenbanken, welche Lehr-/Lernmaterialien systematisieren.

Eine Möglichkeit zur szientometrischen Analyse von Lehr-/Lernmaterialien, ohne persönlichen Kontakt zu den zu analysierenden Personen, bietet die Bewegung um Open Educational Resources (OER), da die Daten dieser, ähnlich wie die Daten über Forschungsarbeiten, frei einsehbar sind. OER können unterschiedliche Formen annehmen, von einzelnen Materialien bis hin zu ganzen Kursen oder Büchern. Sie können in jeder Medienform existieren, einschließlich Lehrplänen, Kursmaterialien, Lehrbüchern, Streaming-Videos, Multimedia-Anwendungen und Podcasts. All diese Medien gelten als OER, wenn sie unter einer offenen Lizenz veröffentlicht werden. Diese Art von Lizenz erlaubt freien Zugriff und gestattet die kostenfreie Nutzung, Modifikation und Weitergabe durch andere Personen, oft ohne oder nur mit minimalen Einschränkungen. Hierbei legen die Urheber:innen fest, welche Rechte sie gewähren und welche sie sich selbst vorbehalten (UNESCO 2024).

Im deutschen Hochschulsystem – aber auch weltweit – sind in den letzten 20 Jahren Repositorien, also Dokumentenserver, für diese Art von offen lizenzierten Lehr- und Lernobjekten entstanden. Diese bieten verschiedene Funktionalitäten zur Bereitstellung von OER (Hiebl et al. 2023). Die Beschleunigung des Diskurses kann durch die urheberrechtlich gesicherte und infrastrukturell nachhaltige Umgebung der Repositorien erfolgen. Zusätzlich zu den in der Definition und dem Begriff selbst eingeschriebenen Normen beinhaltet das OER-Modell zwei normative Versprechen (vgl. Hiebl 2021, S. 134). OER stellen, u.a. laut der UNESCO, eine wichtige Möglichkeit dar, um die Lernqualität und den Austausch von Wissen zu erhöhen und gleichzeitig den politischen Diskurs, den globalen Wissensaustausch und den Aufbau von individuellen Fähigkeiten zu unterstützen.

Es ist möglich, OER als szientometrische Objekte zu betrachten und damit dem Anerkennungs- und Belohnungssystem quantitative Daten über Hochschullehre zur Verfügung zu stellen. Unter der Berücksichtigung der spezifischen Charakteristika von OER können diese als Gegenstand szientometrischer Analysen verwendet werden (Kullmann 2024, in press). Weimer und Kullmann (2024) haben dargelegt, welche Grundvoraussetzungen bei diesen Analysen berücksichtigt werden müssen, welche Statistiken durchgeführt werden können, welche konkreten Anwendungsfälle sinnvoll erscheinen und welche Limitationen dieser Methode berücksichtigt werden müssen. Werden diese Analysen unter der Berücksichtigung dieser Aspekte angewendet, dann können sie eine Möglichkeit sein, Hochschullehre in der Form und in dem Umfang in das quantitative Anerkennungs- und Belohnungssystem einzubeziehen. Allerdings darf bei der praktischen Umsetzung dieser Verfahren nicht

vergessen werden, dass die offene Gestaltung von Lehrpraktiken noch immer keine gängige Praxis ist und die Gestaltung von OER nicht als Alltagspraxis angesehen werden darf. Was mit szientometrischen Analysen erfasst werden kann, ist Erkenntnis über offene Hochschullehre, nicht über Hochschullehre im Allgemeinen. Dies ist ein entscheidender Unterschied zu der Verwendung szientometrischer Methoden im Anerkennungs- und Belohnungssystem der Forschung. Dort werden Daten über Leistungen in systematischen Literaturdatenbanken verwaltet und können relativ problemlos für szientometrische Analysen herangezogen werden. Das bedeutet, dass sowohl Informationen über offen publizierte Artikel oder Bücher ausgewertet werden können, aber auch Informationen über klassisch publizierte Werke hinter einer Bezahlschranke.

Es gibt weitere Unterschiede in der Verwendung von szientometrischen Methoden im Bereich der Forschung und der Lehre. Die Charta guter Lehre geht auf die unterschiedliche Sichtbarkeit von Forschungs- und Lehrleistung ein:

> „Die Bewertung der Forschung ist in der Regel zeit- und ortsunabhängig möglich, da ihre Ergebnisse als „Produkte“ vorliegen, die anderen für ihre Arbeit zur Verfügung stehen. Die Lehre selbst ist vorrangig ein Prozess, dessen Qualität für am Prozess selbst nicht Beteiligte kaum sichtbar wird.“ (Jorzik 2013, S. 64)

Des Weiteren gilt zu diskutieren, ob Praktiken und Leistungen in der Hochschullehre eher von individuellen Vorlieben abhängig sind als im Bereich der Forschung. „Da es verschiedene Lern- und Persönlichkeitsstrukturen unter den Lernenden gibt, müssen entsprechend der

Heterogenität der Lernenden auch vielseitige didaktische Methoden zum Einsatz kommen.“ (Jorzik 2013, S. 64). Auswirkungen und Effekte von Hochschullehre sind eher persönlich und individuell als im Bereich der Forschung. Eine Forschungscommunity wird sich (trotz potentiell verschiedener Theorieschulen oder methodischer Vorlieben) meistens darauf einigen können, ob eine neue Forschungsarbeit den Regeln wissenschaftlicher Standards entspricht oder nicht. Die Frage, ob Forschende Leistungen mit ihrer Forschung erreicht haben, lässt sich infolgedessen nach allgemein anerkannten Kriterien beantworten. Dies dürfte in der Hochschullehre etwas weniger deutlich abzugrenzen sein. Wenn wir als Ziel von Hochschullehre bestimmen, dass Bildungsprozesse bei den Studierenden in Gang gesetzt werden und die Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens unterstützt und von den Lehrenden begleitet wird, dann lassen sich diese Prozesse von den Lehrenden viel weniger stark verantworten. Zwar sind die Lehrenden verantwortlich für eine inhaltlich richtig und didaktisch gut aufbereitete Lehre (und dafür ließe sich auch festlegen, welches allgemein anerkannte Standards sind), allerdings sind die daraus resultierenden Bildungsprozesse nicht nur von der Lehrkraft abhängig, sondern auch von vielen anderen Faktoren. Hat die lernende Person beispielsweise starke finanzielle Sorgen, muss einen Trauerfall verarbeiten oder den ersten Liebeskummer verkraften, dann ist es möglich, dass sie an Seminarsitzungen teilnimmt, die inhaltlich richtig sind, didaktisch gut vorbereitet wurden und darüber hinaus großes Potential für Persönlichkeitsentwicklungen bietet und dennoch keine Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden. Der psychosoziale Implikationszusammenhang (PIZ) der Studierenden könnte von der Lehrperson nicht angemessen adressiert werden und das Gelingen

oder Nicht-Gelingen von Bildungsprozessen läge außerhalb der Verantwortung der Lehrperson. Sie ist selbstverständlich verantwortlich für seine/ihre Lehre, allerdings sind die Effekte und Auswirkungen der Hochschullehre auf die Studierenden ebenfalls abhängig von denjenigen.

Wir sehen, dass entscheidende Unterschiede in der Verwendung szientometrischen Messverfahren in der Forschung und in der Lehre bestehen. Zwar ist Forschungsleistung auch nicht ausschließlich in Produktform vorhanden, allerdings haben Produkte in diesem Bereich einen weit stärkeren Stellenwert als im Bereich der Lehre. Ebenso sind Wissenschaftler:innen sowohl für ihre Forschung als auch für ihre Lehre verantwortlich, allerdings haben sie direkteren Einfluss auf ihre Forschungsergebnisse als auf das „Ergebnis“ ihrer Lehre.

Wenden wir uns einem konkreten Anwendungsfall szientometrischer Verfahren im Anerkennungs- und Belohnungssystem zu: soll entschieden werden, welche Person eine bestimmte Position erhalten soll, dann ist es in unseren Augen wichtig, sich nicht nur Leistungen in der Forschung der Bewerber:innen anzusehen, sondern ebenfalls Leistungen, welche im Bereich der Hochschullehre erbracht wurden. Wird die Frage nach dem Datenzugang ausgeklammert, dann kann szientometrisch erfasst werden:

- Wie viele Vorlesungen/ Seminare hat die Person geplant und durchgeführt? (Interpretiert in Relation zu dem sogenannten „akademischen Alter“ der Person, also der Anzahl an Jahren, die die Person bereits im Wissenschaftsbetrieb aktiv ist)
- Ist das Lehr-/Lernmaterial der Person frei zugänglich (open access)?

- Welche Themenbereiche decken die bereits gehaltenen Vorlesungen/ Seminare ab? (Schlagwortanalyse der Titel)

Diese Fragen können sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene beantwortet werden. Geht es um die Anerkennung der Leistung einer Einzelperson, dann können die OER dieser Person analysiert werden. Darüber hinaus kann auf institutioneller Ebene beispielsweise der Frage nachgegangen werden welche Hochschulen im Bereich offener Hochschullehre Vorreiter sind und an welchen Standorten auf diese Praktiken besonders Wert gelegt werden.
Der systemtheoretischen Argumentation Luhmanns folgend, könnte das wissenschaftliche Anerkennungs- und Belohnungssystem somit als triviales System beschrieben werden. Eine binäre Codierung dieses Systems erfolgt demnach nach dem Muster Leistung erbracht/ Leistung nicht erbracht (bzw.: OER veröffentlicht/ OER nicht veröffentlicht).

Allerdings lässt sich die Frage stellen, ob diese Praktiken sinnvollerweise in Form von trivialen Systemen und binären Codierungen angegangen werden sollten. Wird das humboldtsche Bildungsideal oder die Bildung von emanzipierten Subjekten als Ziel von Hochschulbildungsprozessen gesetzt, dann können szientometrische Indikatoren die Erfüllung dieser Leistung nicht abbilden. In dieser Logik müssten inhaltliche Aspekte zum Tragen kommen und untersucht werden. Es müsste beispielsweise in Bewerbungsverfahren herausgearbeitet werden, ob in dem Lehrmaterial Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über die fachhinhalte hinausgehend verzahnt werden (im Sinne der Theorie-Praxis-Kopplung). Die Lerninhalte sollten im besten Falle einen Bezug zu der Lebenswelt und zum Entwicklungsstand der Studierenden

haben, damit sie sich selber in den Lernprozessen reflektieren und daran wachsen können. Es sollte die Möglichkeit bestehen im Rahmen von Hochschulseminaren Persönlichkeitsbildung voranzutreiben und die eigenen Werte und Normen mit Gesellschaftsbezug kritisch zu hinterfragen. Zu diesem Zweck sollten Diskurse zwischen Studierenden, aber auch mit der Lehrperson stattfinden.

Wenn Hochschullehre qualitativ im Anerkennungs- und Belohnungssystem berücksichtigt werden soll, dann lassen sich folgende Fragen an die Hochschullehre adressieren:

- Dient die Lehre der Begünstigung von Subjektbildung/ Persönlichkeitsentwicklung?
- Haben die Lernenden die Möglichkeit Werte und Normen zu entwickeln und zu reflektieren?
- Erschließt sich der ganzheitliche Sinnzusammenhang von Lernziel und Lernmaterial?
- Wird die persönlichkeitsgebundene Kompetenzentwicklung bei den Lernenden erreicht?
- Ist die Lehre didaktisch gut aufbereitet? (siehe DIZ; Kapitel 3.2)
- Ist die Lehre an die Lebensbedürfnisse und Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet? (siehe PIZ; Kapitel 3.2)
- Hat die Lehre Gesellschaftsbezug? (siehe GIZ; Kapitel 3.2)

Fragen wie diese ließen sich qualitativ beantworten. Kolleg:innen aus dem gleichen Fachbereich könnten Lehre begutachten und somit einen umfassenderen Einblick in die Lehrleistung einer Person oder Institution geben (äquivalent zum peer review im Forschungsbereich). In Berufungsverfahren werden solche Begutachtungen bereits vorgenommen.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat dargelegt, dass Hochschulfinanzierung zwar in erheblichem Ausmaß von der Studierendenanzahl abhängig ist, Lehre abgesehen davon im Anerkennungs- und Belohnungssystem der Wissenschaft gegenüber Forschung hingegen eine untergeordnete Rolle spielt (siehe Kapitel 2). Tätigkeiten, welche wissenschaftliche Mitarbeiter:innen in ihrer Rolle als Hochschullehrende erbringen, tauchen weder in quantitativen noch in qualitativen Bewertungsverfahren auf. Für die eigene Karriere ist es praktisch unrelevant, ob qualitativ hochwertige Lehre geleistet wird, oder ob diese lediglich nebenbei läuft.

Der Frage nach hochwertiger Lehre wurde in Kapitel 3 ausführlich und unter Bezugnahme unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Perspektiven nachgegangen. Wir haben gesehen, dass schwer greifbar ist, was unter „guter Hochschullehre“ zu verstehen ist. Das Gefüge ist komplex und kann nicht auf einzelne wenige Aspekte reduziert werden. Viel zu sehr sind Bildungsprozesse von den Individuen abhängig und von spezifischen Settings. Zumindest aus der Sicht eines humboldtschen Bildungsideals und einer Subjektbildungsperspektive ist folglich der Anspruch aussichtslos, die Leistungen, welche in der Hochschullehre erbracht werden, in das Anerkennungs- und Belohnungssystem mit einzubeziehen. Wenn das doch geschehen soll, dann bietet sich der systemtheoretische Blick eher an.

Wird davon ausgegangen, dass das Wissenschaftssystem nicht ohne Belohnung, Anerkennung sowie nicht ohne Wettbewerb auskommt, dann ist es hilfreich anzuerkennen, dass Bildungsprozesse wie triviale Systeme behandelt werden müssen und das Begreifen der Welt in Form

von Kodierungen weiterhilft. Ausgehend von dieser Argumentation ist nichts gegen Indikatoren einzuwenden, welche Lehrmaterial quantifizieren und somit der Szientometrie zugänglich macht (siehe Kapitel 4). Was diese Indikatoren nicht abbilden können, sind Wechselbeziehungen zwischen Individuen und der Welt, bzw. dem Lehrmaterial. Quantitative Indikatoren können keine Persönlichkeitsentwicklung erfassen, sie können nicht abbilden, ob die Studierenden in der Lehre die Möglichkeit erfahren sich selbst zu reflektieren und zu selbstbewussten Subjekten zu entwickeln. Es kann nicht dargelegt werden, ob sie lernen, sich als Gestalter:innen von Welt zu begreifen. Es kann ebenfalls kein Aufschluss darüber erlangt werden, ob Humanitätsgedanken in der Hochschullehre eine Rolle spielen und auch nicht, ob eine emanzipatorische Dimension eröffnet wird. Szientometrische Indikatoren haben keine Möglichkeit zu prüfen, ob Studierende die Möglichkeit haben, Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen zu entwickeln. Dies alles gehört nicht zu den Potentialen der Szientometrie.

Dieser Umstand ist allerdings eine Beschränkung in der Szientometrie als Methode. Es handelt sich hierbei nicht um eine Beschränkung, welche ausschließlich der szienotmetrischen Erfassung von Lehrmaterial vorbehalten ist. Diese Limitationen treffen auf den Forschungsbereich genauso zu, wie auf den Lehrbereich. Szientometrie kann Lehrmaterial quantifizieren sowie sie auch Forschungsmaterial quantifizieren kann. Szientometrie kann keine Aussagen über Inhalt oder wissenschaftliche oder hochschulpolitische Relevanz treffen. Diesen Anspruch darf niemand haben, welcher diese Methoden anwendet oder auf Grund dessen wissenschaftspolitische Entscheidungen legitimiert.

Auch wenn sich Forschungs- und Lehrmaterial in ihrer Form stark unterscheiden und somit auch nicht gleichgesetzt werden können, argumentieren wir, dass szientometrische Verfahren in der Lehre genauso richtig oder falsch sind wie in der Forschung. In beiden Wissenschaftsbereichen sind die Limitationen der Methode nicht zu unterschätzen und in der Verwendung zu berücksichtigen.

Ebenso gilt zu berücksichtigen, dass Anerkennung und Belohnung sowohl in der Forschung als auch in der Lehre durch qualitative Verfahren begleitet werden müssen. Das peer review Verfahren bietet einen geeigneten Rahmen für diesen Anspruch.

Abschließend sei auf eine niederländische Initiative verwiesen. Der Verbund der Universitäten (VSNU – Association of Universities; The Netherlands) hat gemeinsam mit einigen anderen niederländischen Verbünden ein Positionspapier herausgegeben, indem sie „Room for everyone‘s talent“ und „a new balance in the recognition and rewards of academics“ fordern (VSNU, et al. 2019). Die Initiative spricht sich für eine verstärkte Diversifizierung der Karrierewege im Wissenschaftsbereich aus und fordert Anerkennung und Wertschätzung, welche über Forschung hinausgeht:

> „Many academics feel there is a one-sided emphasis on research performance, frequently leading to the undervaluation of the other key areas such as education, impact, leadership and (for university medical centres) patient care. This puts strain on the ambitions that exist in these areas. The assessment system must be adapted and improved in each of

> the areas and in the connections between them." (VSNU et al. 2019, 4)

Wir argumentieren in unserer Arbeit folglich einhergehend mit internationalen Perspektiven. Ähnlich wie die niederländische Initiative argumentieren wir mit unserer Forderung des Einbezugs von Lehrleistungen in das akademische Anerkennungs- und Belohnungssystem für eine breitere Berücksichtigung von wissenschaftlichen Leistungen.

Referenzen

Ball, R./Tunger, D. (2005): Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager, Forschungseinrichtungen und Hochschulen. Jülich: Forschungszentrum Jülich.

Blankertz, H. (1977): Theorien und Modell der Didaktik. München.

Borgwardt, A./Felmet, A. (Hg.) (2018): Spannung im Hörsaal. Wie gelingt gute Lehre an Hochschulen? (Schriftenreihe Hochschulpolitik Bd. 15). Berlin.
URL: https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14345.pdf

DFG (2021): Förderatlas 2021. Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland.
URL: https://sites.dfg.de/sites/foerderatlas2021/

Hiebl, J. (2021): Normative Objects in Educational Infrastructures. In: Cole, N. L./Jahrbacher, M./Getzinger, G. (Hg.): Conference Proceedings of the STS Conference Graz 2021. Critical Issues in Science, Technology and Society Studies, 3 – 5 May 2021. Science,

Technology and Society online. Open Access E-Book. Verlag der Technischen Universität Graz, S. 132-149.

Hiebl, J./Kullmann, S./Heck, T./Rittberger, M. (2023): Reflecting Open Practices on Digital Infrastructures: Functionalities and Implications of Knowledge. In: Otto, D./Scharnberg, G./Kerres, M./Zawacki-Richter, O. (eds.): Distributed Learning Ecosystems. Wiesbaden, pp. 203-225.

Hinze, S. (2010): Forschungsförderung in Deutschland. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 162-175.
doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05455-7

Hornbostel, S. (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen.

Humboldt, W. von (2022 Original um 1810(a)): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Lauer, G. (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung. Stuttgart, S. 152-165.

Humboldt, W. von (2022 Original um 1810(b)): Theorie der Bildung des Menschen. In: Lauer, G. (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung. Stuttgart, S. 5-12.

Humboldt, W. von (2022 Original um 1810(c)): Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staats um das Wohl seiner Bürger erstrecken? In: Lauer, G. (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung. Stuttgart, S. 76-97.

Humboldt, W. von (2022 Original um 1810(d)): Über öffentliche Staatserziehung. In: Lauer, G. (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung. Stuttgart, S. 98-104.

Jorzik, B. (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen.
URL: https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre

Kalthoff, H./Wiesemann, J./Lange, J./Roehl, T. (2020) The meaning of things. Didactic objects and the implementation of educational theory. In: Pedagogy, Culture & Society 28, pp. 281-298.

Knorr Cetina, K. (2001): Objectual practice. In: Schatzki, T. R. (ed.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London: Routledge, pp. 175-188.

Krüger, A. K./Reinhart, M. (2016): Wert, Werte und (Be)Wertungen. Eine erste begriffs- und prozesstheoretische Sondierung der aktuellen Soziologie der Bewertung. In: Berliner Journal für Soziologie. https://doi.org/10.1007/s11609-017-0330-x

Kullmann, S./Weimer, V. (2024): Teaching as part of Open Scholarship – Developing a scientometric framework for Open Educational Resources. Scientometrics.
doi: https://doi.org/10.1007/s11192-024-05007-1

Kullmann, S. (2024): Teaching counts! Open Educational Resources as an object of measurement for scientometric analysis. (in press)

Lisop, I./Huisinga, R. (2004): Arbeitsorganisierte Arbeit. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (1998): Die Wissenschaft der Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (2008): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Auflage. Wiesbaden.

Luhmann, N (2009(a)): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur Funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 182-201.

Luhmann, N. (2009(b)): Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur Funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 202-211.

Luhmann, N. (2009(c)): Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur Funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, 4. Auflage. Wiesbaden, S. 212-215.

Luhmann, N. (2009(d)): Perspektiven für Hochschulpolitik. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur Funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 216-226.

Merton, R. K. (1957): Priorities in Scientific Discovery. In: American Sociological Review 22, pp. 635-659.

Mollenhauer, K. (1977): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizze. München.

Neidhardt, F. (2010): Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden.
doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05455-7 S. 280-292.

Rheinberger, H.-J. (2010): Making Visible. Visualization in the Sciences – and in Exhibitions? In: Lehmann-Brauns, S./Sichau, C./Trischler, H. (eds.): The Exhibition as Product and Generator of Scholarship. PrePrint 399, pp. 9-24.

Rieger-Ladich, M. (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg.

Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55 (III), S. 109-119.

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung (Bd. 2). Hannover.

Spranger, E. (1936): Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin.

UNESCO (2024): Open Educational Resources (OER) - Definition. https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer (21.10.2024).

VSNU, NFU, KNAW, NWO, ZonMw (2019): Room for everyone's talent. Towards a new balance in the recognition and rewards of academics. URL: https://recognitionrewards.nl/wp-content/uploads/2020/12/position-paper-room-for-everyones-talent.pdf

Webler, W.-D. (2023): Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege. Bielefeld. doi: https://doi.org/10.25656/01:28298

Weimer, V./Heck, T./van Leeuwen, T./Rittberger, M. (2023): The quantification of open scholarship – a mapping review. In: Quantitative Science Studies 4 (3), pp. 650-670.
doi: https://doi.org/10.1162/qss_a_00266

Weingart, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld.

„Den Tiger reiten“: Profildaten der Internationalisierung im Hochschulbereich im Spannungsfeld von ‚Rankeritis‘ und evidenzbasierter Leistungsmessung

Jörg Jerusel & Melina E. Geveke

Hintergrund: Internationalisierung tut not

Für Hacker und Gaul agiert Wissenschaft und Forschung seit jeher – wenn auch nicht naturgemäß – international (Hacker/Gaul 2007, S. 28f). Auch der Wissenschaftsrat betont in seinen Empfehlungen zum 'Kerndatensatz Forschung' die internationale Forschungsebene, wenn er die Erfassung von EU-geförderten Projekten explizit mit aufnimmt (Wissenschaftsrat 2013, S. 27). Gleichzeitig wird auch innerhalb der Science Community nicht infrage gestellt, dass Internationalität von Forschung, hier fokussiert auf die Forschungsrahmenprogramme der EU, einen Mehrwert für die gesamte (europäische) Forschungslandschaft darstellt. So formulieren Maggioni et al. in ihrer Analyse: „[T]he most relevant function of Framework Programmes lies in the creation of dynamic networks, bringing together researchers from laboratories scattered throughout European firms, universities and other research institutions, providing access to complementary skills and reducing the degree of excessive competition among researchers and the duplication of research efforts“ (Maggioni et al. 2007, S. 490-491).

Vor diesem Hintergrund überrascht die Internationalisierungsstrategie der Bundesregierung von 2017 nicht wirklich. Und auch die Appelle, dass ein „Bildungs-, Wissenschafts- und Innovationsstandort […] international ausgerichtet sein“ muss bzw. dass es für Deutschland als Hightech-Standort essentiell ist, „in weltweite Wissensflüsse und Wertschöpfungsketten integriert zu sein“ erfinden das hochschul- und wissenschaftspolitische Rad nicht neu. Beachtenswert an der Internationalisierungsstrategie von 2017 ist vielmehr, dass sie das erklärte Ziel beinhaltet, die Beteiligungen an den Forschungsrahmenprogrammen der EU auszubauen, die fragmentierten Monitoraktivitäten[1] bezüglich der Internationalisierung zusammenzuführen und ein umfängliches Berichtssystem zu etablieren: Abgebildet werden soll in diesem neuen Monitoringsystem beispielsweise die deutsche Hochschulpartizipation an den Forschungsrahmenprogrammen der EU, so beispielsweise am Horizon 2020. (BMBF 2016, S. 36, 104f).

Auch wenn Internationalisierungsprozesse von Hochschulen nicht erst mit der Internationalisierungsstrategie der Bundesregierung in den Fokus rücken[2] und auch das Messen von Internationalität bzw.

---

[1] Nicht von ungefähr arbeitet die Allianz der Wissenschaftsorganisationen (DAAD, HRK, AvH) seit 2018 mit der DFG zusammen. Vgl. diesbezüglich: https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/profildaten-internationalitaet-deutscher-hochschulen/

[2] In der Analyse von Jerusel/Pieper wird der Internationalisierungsprozess an Hochschulen (von der Studierendenmobilität über die Entwicklung der Curricula bis hin zur Forschung bzw. der (Hochschul-) Organisation selbst) dargelegt. (Vgl. Jerusel/Pieper 2013: S. 79f bzw. ausführlich Hahn, K. 2004).

Internationalisierung seit geraumer Zeit auf der Agenda steht[3], bewirkt das Engagement der Bundesregierung bzw. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) doch, dass wieder reflektiert wird, was gemessen werden soll, wie es gemessen werden soll und womit es gemessen werden soll. Hierbei beginnt das Problem nicht erst damit, zu definieren, was Internationalität bzw. Internationalisierung ist. Das Problem beginnt auch nicht erst mit der Auswahl der relevanten Kennzahlen oder Indikatoren, die angewandt werden, um Internationalisierung operationalisierbar bzw. vergleichbar zu machen. Die Schwierigkeit beginnt häufig schon beim Datenzugang: Oft wird auf Datenquellen zurückgegriffen, die öffentlich zugänglich sind, um dann ein „Rankingprodukt“ anzubieten.

Anknüpfend an den vielschichtigen Rankingdiskurs soll in der vorliegenden Analyse zweierlei aufgezeigt werden: Zum einen (Teil 1) möchten wir anhand ausgewählter Aspekte bezüglich des Erhebungsdesigns bzw. der Methodik aufzeigen, wie schwierig es ist – gerade bei öffentlich zugänglichen Daten, valide Basisdaten für eine Leistungsmessung bzw. -bewertung zu genieren. Folgende Frage war im Rahmen dieses ersten Teils von Interesse: Lässt sich sichtbar machen, dass im Rahmen eines Hochschulrankings ein Rückgriff auf entweder

[3] So misst die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) die Beteiligung der deutschen Hochschulen am größten Forschungsförderinstrument der EU, den Forschungsrahmenprogrammen (FRP), erstmalig 2003. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) u. a. startete erstmalig 2010 im Rahmen einer Pilotstudie mit der Erfassung von Internationalisierungsaspekten an deutschen Hochschulen.

öffentliche oder nichtöffentliche Quelldaten unterschiedliche Ergebnisse generiert? Mittels zweier Datensätze (CORDIS [öffentlich]; E-Corda [nichtöffentlich]) soll diese Fragestellung beantwortet werden. Zum anderen (Teil 2) soll aufgezeigt werden, dass eine valide Datenbasis eine Grundlage für eine evidenzbasierte Politik zum Themenkomplex Internationalisierung im Hochschulbereich bilden kann. In diesem Teil wird die Koordinationstätigkeit in H2020-Projekten untersucht.

Während wir uns im ersten Teil der Analyse schwerpunktmäßig auf die deutschen Hochschullandschaft konzentrieren, wird im zweiten Teil eng auf die Partizipation der Mitgliedshochschulen des TU9-Verbunds[4] am größten Forschungsförderinstrument der EU, dem Horizont 2020 (H2020), fokussiert.[5]

---

[4] Homepage des TU9-Verbunds/Vereins: https://www.tu9.de/

[5] Wir bedanken uns beim EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim und beim Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur für die Freigabe der Daten. Dadurch konnte außerhalb der alltäglichen Arbeit eine tiefergehende Analyse durchgeführt werden, die auch den oben genannten Einrichtungen zugutekommt.

1. Methodische Ausführungen zur Aussagekraft von (internationalen) Hochschulrankings als Leistungsmessung

Abb. 1 zeigt, dass das Karlsruher Institut für Technologie (KIT)[6] im Rahmen eines durchgeführten TU9-Rankings im Horizon 2020-Programm einmal auf Rang 2 mit einer Mittelakquise von rd. 145,3 Mio. (öffentliche Datenquelle/CORDIS) EUR und einmal auf Rang 5 mit einer Mittelakquise von rd. 65,9 Mio. EUR (nichtöffentliche Datenquelle/E-Corda) zu finden ist.

Öffentlichen Datenquellen			Nicht öffentliche Datenquellen		
Rang	Einrichtung	Fördersumme in Mio. Euro	Rang	Einrichtung	Fördersumme in Mio. Euro
1	...		1	...	...
2	Karlsruher Institut für Technologie	145,3	2	...	...
3	...	...	3	...	...
4	...	...	4	...	...
5	...	...	5	Karlsruher Institut für Technologie	65,9
6	...	...	6	...	...
7	...	...	7	...	...
8	...	...	8	...	...
9	...	...	9	...	...

Abb. 1: Unterschiedliche H2020-Platzierung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) in einem konstruierten TU9-Vergleich durch die Nutzung unterschiedlicher Datenquellen.
Öffentliche Datenquelle: https://cordis.europa.eu/search; Nichtöffentliche Datenquelle: E-Corda. Eigene Darstellung.

[6] Das KIT ist eine Technische Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft sowie Mitglied des Verbunds TU 9. Es entstand 2009 als Zusammenschluss der Universität Karlsruhe (TH) mit dem Forschungszentrum Karlsruhe und versteht sich als „Die Forschungsuniversität in der Helmholtz-Gemeinschaft“. Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Karlsruher_Institut_f%C3%BCr_Technologie

Begründet ist die unterschiedliche Mittelakquise im H2020-Programm und daraus resultierende Platzierung darin, dass das KIT in der öffentlichen Datenbank (CORDIS) ausschließlich als Gesamtheit, also sowohl der Hochschulstandort als auch der außeruniversitäre Forschungsbereich, abgefragt werden kann. Während in der nichtöffentlichen Datenbank mithilfe einer Splitvariable ausschließlich der Hochschulbereich des Instituts sichtbar gemacht werden kann bzw. die H2020-Mittelakquise von rd. 79,4 Mio. EUR des außeruniversitären Forschungsbereichs unberücksichtigt bleibt. Durch die Fusion beider Einrichtungen ist die größte deutsche Forschungseinrichtung entstanden und im Rahmen eines methodisch „sauberen" Vergleichs der TU9-Gruppe sollte entweder nur der KIT-Hochschulbereich berücksichtig oder das KIT gänzlich ausgeklammert werden.

In der öffentlichen Datenbank CORDIS würde die TU Dresden im Rahmen eines TU9-Vergleichs auf EU-Ebene mit 174 H2020-Beteiligungen sowie einer Mittelakquise von rd. 98,8 Mio. EUR abgebildet. Auch in der nichtöffentlichen Datenbank E-Corda sind 174 H2020 Beteiligungen und eine Mittelakquise von ebenfalls rd. 98,8 Mio. EUR erfasst.

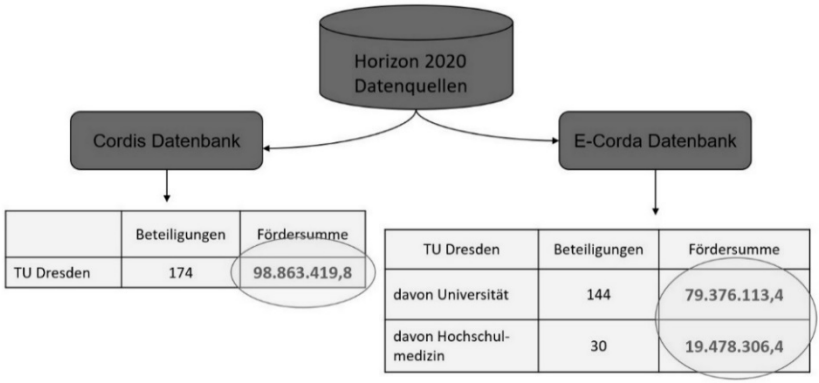

Abb. 2: „Unterschiedlich“ hohe H2020-Partizipation der Technischen Universität Dresden (TUD) in Abhängigkeit der Datenquelle; Fördersumme in absolut.
Öffentliche Datenquelle: https://cordis.europa.eu/search; Nichtöffentliche Datenquelle: E-Corda. Eigene Darstellung.

Da die TU Dresden über eine Hochschulmedizin (Medizinische Fakultät/Universitätsklinikum) verfügt, würde jedoch gegenüber anderen Akteuren der TU-Vergleichsgruppe, welche nicht über eine Hochschulmedizin verfügen – so beispielsweise die TU-Standorte in Hannover, Braunschweig, Stuttgart oder Darmstadt – eine Verzerrung bestehen. In der nichtöffentlichen Datenbank können die 30 H2020-Beteiligungen bzw. die rd. 19,4 Mio. EUR der Hochschulmedizin Dresden, welche in

Abb. 2 abgebildet sind, im Rahmen eines valideren TU9-Vergleichs rausgerechnet werden.[7]

Um die Thematik „Legal Entity“ und „Participant Identification Code“ (PIC) weiter zu vertiefen, würden wir im Rahmen dieser Analyse die Hypothese wagen, dass es die Universität Belgrad nie in ein internationales Hochschulranking schafft. Warum nicht? Da „die Fakultäten einer Universität in Serbien – wie auch in den anderen ex-jugoslawischen Staaten – rechtlich eigenständig und teilweise auch finanziell unabhängig sind“ (DAAD 2018, S. 3), agieren die Fakultäten bei der Beantragung und Durchführung im größten EU-Forschungsförderprogramm, dem H2020-Programm, mittels eigener PIC bzw. als „Legal Entity“. Dieses würde bei einer rankingartigen Abfrage der Universität Belgrad in der öffentlich zugänglichen Datenbank zu einer „Zersplitterung“ der H2020-Beteiligungen führen. In Tab. 1 ist der wenig standardisierte Datenstand der beteiligten Fakultäten bzw. die uneinheitliche Nennung der Universität Belgrad sichtbar.

[7] Im Unterschied zum Bsp. zur Hochschulmedizin der RWTH Aachen, verfügt die TUD-Hochschulmedizin über keine eigenen PIC (Participant Identification Code) und kann somit auch nicht als eigenständiger Akteur (Legal Entity) bei der Projektbeantragung auf EU-Ebene auftreten.

Country: Serbia | Legal Entity Type: HES | City: 2 von 10664

H2020 Participations

Top Participants

Legal Name	Country	City	H2020 Participations
Totals			**84**
UNIVERZITET U BEOGRADU	Serbia	BEOGRAD	12
Univerzitet u Beogradu - Saobracajni fakultet	Serbia	BELGRADE	12
HEMIJSKI FAKULTET, UNIVERZITET U BEOGRADU	Serbia	BEOGRAD	2
FACULTY OF MEDICINE, UNIVERSITY OF BELGRADE	Serbia	BELGRADE	7
FARMACEUTSKI FAKULTET UNIVERZITETAU BEOGRADU	Serbia	BELGRADE	2
University of Belgrade - Faculty of Mechanical Engineering	Serbia	BELGRADE	5
FACULTY OF BIOLOGY OF THE UNIVERSITY OF BELGRADE	Serbia	BEOGRAD	2
FACULTY OF CIVIL ENGINEERING	Serbia	BELGRADE	7
FACULTY OF AGRICULTURE - UNIVERSITY OF BELGRADE	Serbia	BELGRADE	6
FACULTY OF TECHNOLOGY AND METALLURGY UNIVERSITY OF BELGRADE	Serbia	BELGRADE	3
ELEKTROTEHNICKI FAKULTET UNIVERZITET U BEOGRADU	Serbia	BEOGRAD	4
EKONOMSKI FAKULTET, UNIVERZITET U BEOGRADU	Serbia	BELGRADE	3

Tab. 1: Die H2020-Beteiligungen der Universität Belgrad im H2020-Dashboard.
Quelle: https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/opportunities/horizon-dashboard

Aufgrund der Eigenständigkeit auf der Fakultätsebene ist diese Problematik auch in der nichtöffentlichen Datenbank der Kommission zu finden. In der nichtöffentlichen Datenbank würden sich jedoch die 78 H2020-Beteiligungen der Universität Belgrad über diverse Bereinigungsschritte kumuliert abbilden lassen, was sicherlich eine höhere

Platzierung im internationalen Hochschulvergleich zur Folge hätte als die der aufgelisteten Einzelbeteiligungen.

In Tab. 2 haben wir die ersten 20 Platzierung eines konstruierten (deutschen) Hochschulrankings im H2020-Programm abgebildet – hiermit könnte die Frage beantwortet werden, wie stark die deutschen Hochschulen im jüngst abgelaufenen Rahmenprogramm aktiv waren. Während auf der linken Seite die Platzierungen aus dem öffentlich zugänglichen H2020-Dashboard abgetragen wurden, sind auf der rechten Seite die deutschen Hochschulplatzierungen innerhalb der nichtöffentlichen Datenbank sichtbar. Während in der öffentlichen Datenbank die Hochschulen nur unbereinigt abgefragt werden können, wurde in der nichtöffentlichen Datenbank ein Bereinigungsschritt durchgeführt: Für eine besser Vergleichbarkeit der Hochschulakteure wurden die Beteiligungen der jeweiligen Hochschulmedizin nicht berücksichtigt[8]. Die Datenbereinigung bewirkt bei einige Hochschulen keine Verschiebungen bei der Platzierung – so bei der TU München oder der LMU bzw. bei einigen Hochschulen sind die Schwankungen bei der Platzierung nur gering – so bei der U Bochum oder bei der U Stuttgart. Bei anderen deutschen Hochschulen zeigen sich jedoch deutliche Änderungen bei der Platzierung – so bei der U Tübingen, welche im öffentlichen Dashboard im

[8] Darin liegt auch begründet, warum die Charité – Universitätsmedizin Berlin im Hochschulranking der öffentlich zugänglichen Datenbank auf der Position 9 liegt, im Hochschulranking mittels der nichtöffentlichen Datenbank (E-Corda) nicht berücksichtigt wurde. Zur Verdeutlichung des unterschiedlichen Erhebungsdesigns wurde diese Information der neunten Platzierung gegenübergestellt.

deutschen Hochschulvergleich bei der H2020-Partizipation einen beachtlichen 7. Platz erreichen würde. In der nichtöffentlichen Datenbank würde die U Tübingen bei einem TOP20-Ranking gerade noch den 20. Platz belegen. Wie sind diese Unterschiede zu erklären? Zwar ist das Universitätsklinikum Tübingen über eine eigene PIC ausgewiesen und werden somit die H2020-Beteiligungen dieser Legal Entity im EU-Dashboard auch separat gelistet. Die H2020-Beteiligungen der Medizinische Fakultät der U Tübingen hingegen nicht. Dieser Umstand macht die U Tübingen im H2020-Dashboard so stark bzw. führt zu einer Verzerrung bei einem Vergleich mit Universitäten, deren Hochschulmedizin selbstständig agiert: Beispielsweise würde die Universität Göttingen, deren Universitätsmedizin über eine eigene PIC selbstständig ist, in einem TOP-20-Hochschulranking innerhalb des H2020 gar nicht sichtbar sein.

Top 20 Ranking der deutschen Hochschulen			
H2020-Dashboard		**E-Corda-Ranking**	
Hochschule	**Platz**	**Platz**	**Hochschule**
TU München	1.	1.	TU München
Ludwig-Maximilians-Universität München	2.	2.	Ludwig-Maximilians-Universität München
Karlsruher Institut für Technologie	3.	⋮	⋮
⋮	⋮	5.	Uni Stuttgart
Uni Stuttgart	6.	6.	Karlsruher Institut für Technologie
Uni Tübingen	7.	⋮	⋮
⋮	⋮	⋮	⋮
Charité – Universitätsmedizin Berlin	9	-	nicht berücksichtigt
Uni Frankfurt am Main	10.	⋮	⋮
⋮	⋮	14.	Uni Frankfurt am Main
nicht aufgeführt	-	15.	Uni Bremen
⋮	⋮	⋮	⋮
nicht aufgeführt	-	17.	Uni Göttingen
Uni Hamburg	18.	-	nicht aufgeführt
⋮	⋮	19.	Uni Bochum
Uni Bochum	20.	20.	Uni Tübingen

Tab. 2: Die TOP20 Hochschulen (DE) im H2020-Programm in Abhängigkeit der Datenquelle – ein konstruierter Rankingvergleich.
Quelle Öffentliche Datenbank: https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/opportunities/horizon-dashboard.
Eigene Darstellung.

Neutralisiert man hingegen bei der U Tübingen die H2020-Beteiligungen der Medizinischen Fakultät, wie in der nichtöffentlichen Datenbank von uns durchgeführt, wäre die U Tübingen gerade noch auf Platz 20 zu

finden.[9] Die Universität Göttingen hingegen befindet sich dann auf Platz 17 und wäre somit in einem internationalen TOP20-Hochschulranking sichtbar.

Ähnliches lässt sich über die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) feststellen. Jedoch ist die LMU auch nach der Bereinigung der H2002-Beteiligungen der Medizinischen Fakultät so stark, dass diese auch im bereinigten Hochschulranking (in der nichtöffentlichen Datenbank) die 2. Position im deutschen Hochschulvergleich auf EU-Ebene behaupten kann. Jedoch lässt sich anhand der LMU ein anderer Aspekt bezüglich der Rankingdiskussion darlegen: Was die tabellarische Darstellung eines Rankings nicht zeigt, ist der Umstand, dass der Abstand der LMU zum drittplatzierten Akteur (in der nicht öffentlichen Datenbank) deutlich geschrumpft ist: Während die Daten in beiden Fällen nach Mitteleinwerbung, also intervallskaliert, abgefragt wurden, beinhaltet die tabellarische Darstellung eines Rankings nach Platzierung durch die ordinalskalierte Darstellung immer auch einen Informationsverlust. Zwar ist dies ein Aspekt, welcher über die eingangs formulierte Fragestellung „öffentlich vs. nichtöffentlich Datenquellen“ hinaus geht, der jedoch aus unserer Sicht als ein wichtiger Punkt in der aktuellen (Hochschul-) Rankingdebatte betont werden sollte.

Ein weiterer Aspekt in der Rankingdebatte kann anhand der LMU diskutiert werden: Welche Kennzahl, welcher Indikator ist besser

[9] Was in einem Umkehrschluss für eine hohe H2020-Beteiligung der Medizinischen Fakultät der Universität Tübingen spricht.

geeignet, um eine Forschungsleistung, hier die Teilnahme der LMU am H2020-Programm, vergleichend darzustellen? Im Gegensatz zum Rückgriff auf die absolute Mittelakquise würde eine Pro-Kopf-Einwerbung einen größenneutralisierenden Effekt haben. Somit könnte man die LMU, welche immerhin eine der größten deutschen Universitäten ist, auch mit kleineren Universitäten vergleichen. Würde man auf die Pro-Kopf-Einwerbung je besetzter Professur zurückgreifen, würde die LMU vom 2. auf den 5. Platz abrutschten.[10]

Weiter wird in Tab. 2 deutlich, dass Universitäten ohne Medizinische Fakultät bzw. Universitätsklinikum in einem Ranking basierend auf dem H2020-Dashboard (öffentliche Datenbank) immer benachteiligt werden: So ist die Universität Bremen im öffentlich zugänglichen Dashboard im TOP20-Ranking nicht präsent, belegt aber im um die Medizinstandorte bereinigten, nichtöffentlichen Ranking die 15. Position. Die unterschiedlichen Platzierungen des KIT wiederum beruhen darauf, dass das Institut im öffentlich zugänglichen H2020-Dashboard als Gesamteinrichtung abgebildet wird und in der nichtöffentlichen Datenbank über einen Bereinigungsschritt auf den Hochschulbereich dieses Akteurs fokussiert wurde.

[10] Vgl. die Analyse des EU-Hochschulbüros Hannover/Hildesheim von 2020: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/dezernat4/SG41/Datenbank/DE-staatl-UNIV-Vgl_H2020_Febr-2020_v02_homepage-vers.pdf

Zusammenfassung der Ergebnisse des Kapitels:
Die Frage, ob unterschiedliche Datenquellen, hier dichotomisiert nach öffentlich versus nichtöffentlich, unterschiedliche Rankingergebnisse produzieren können, kann aufgrund der von uns dargelegten Ergebnisse bejaht werden.

2. Profildaten der Internationalisierung im Hochschulbereich: Die TU9-Partizipation im Horizon 2020-Programm der EU

Mit der Forschungsprojektdatenbank im EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim besteht für das Bundesland Niedersachsen die einzigartige Möglichkeit des Monitorings von niedersächsischen Beteiligungen am größten Forschungsförderinstrument der Europäischen Union, den Forschungsrahmenprogrammen. Aktuell liegt der Auswertungsfokus auf dem Ende 2020 abgelaufenen Programm Horizon 2020. Aufgrund des Bestehens seit 1993 sind nicht nur Vergleichsmöglichkeiten auf der horizontalen Ebene wie beispielsweise Bundesländer- oder Regionalvergleiche möglich, sondern auch longitudinale Auswertungen über diverse Rahmenprogrammen hinweg. Aus diesen Analysen können Handlungsempfehlungen zur Steuerung und Lenkung der forschungspolitischen Maßnahmen in Niedersachsen abgeleitet werden.

Im vorliegenden Abschnitt möchten wir die eingangs formulierte Frage bezüglich der Koordinationsfunktion ausgewählter niedersächsischer Universitäten aufgreifen. Konkret: Wie ist die Anzahl der Koordinationsprojekte (CO-Projekte) der technisch orientierten Universitäten

in H2020-Verbundprojekten einzuordnen? Zunächst kurz zur Koordinationsfunktion in Rahmenprogrammprojekten. Vor dem Hintergrund der Netzwerktheorie (SNA) ist diese Funktion im Forschungskonsortium sehr interessant, da die Koordinatoren aus Sicht der SNA die zentralen Akteure (Knotenpunkte) im Konsortium sind und gleichzeitig über den Kontakt zum Project Officer der Kommission eine Art Broker-Funktion innehaben. Somit verfügen sie aus Sicht der SNA über das meiste (nicht-kodifizierte) Wissen innerhalb eines EU-Forschungskonsortiums.

Methodische Vorüberlegungen: Möchte man die Koordinationstätigkeit im H2020-Programm valide untersuchen, sollte aus unserer Sicht auf die Verbundprojekte fokussiert werden und H2020-Programme, bei denen der Forschungsakteur die CO-Funktion automatisch zugewiesen bekommt, nicht berücksichtigt werden[11]. Gleichzeitig wurden für die vorliegende Analyse die H2020-Programme ausgeklammert, bei denen Hochschulakteure gar nicht die CO-Funktion übernehmen können[12]. Als Vergleichsgruppe wurden die Technischen Universitäten gewählt, hier eingegrenzt auf die TU9-Gruppe. Weiter wurden für einen belastbaren Vergleich die H2020-Beteiligungen der Medizinische Fakultät bzw. des Klinikums der TU Dresden herausgerechnet sowie bezüglich des KIT nur der Hochschulstandort abgebildet.

In Tabelle 3 (3A-3C) ist die Koordinationsfunktion der TU9-Akteure mittels diverser Kennzahlen abgebildet. In der Tabelle 3A ist zu

[11] Demnach wurden das ERC- bzw. das MSCA-Programm nicht berücksichtigt.
[12] Demnach wurde das INNOVSME-Programm nicht berücksichtigt.

sehen, dass die beiden niedersächsischen Universitäten mit einer Koordinationshäufigkeit von sechs (Leibniz Universität Hannover/LUH) bzw. von fünf (TU Braunschweig) auf der 6. bzw. 8. Position liegen. Gleichzeitig ist sichtbar, dass eine Universität der TU9-Gruppe durchschnittlich 9,6 Mal als Koordinator tätig ist – somit kann gesagt werden, dass die beiden niedersächsischen Universitäten die Koordinationstätigkeit unterdurchschnittlich häufig wahrnehmen. Auch in Tabelle 3B ist zu sehen, dass die Professorenschaft der LUH sowie der TU Braunschweig unterdurchschnittlich agiert: Basierend auf dem intervallskalierten Indikator „Koordinationsaktivität je besetzter Professur“ lässt sich sagen, dass eine Professur der TU München mehr als doppelt so häufig die Koordinationsfunktion wahrnimmt als eine Professur der TU Braunschweig – zur LUH ist der Abstand gar noch größer.

A: Absolute Betrachtung: Koordinationshäufigkeit je TU9-Hochschule		
Rang	Hochschule	Wert
1.	TU München	24
2.	RWTH Aachen	14
3.	TU Dresden	12
4.	TU Berlin	10
5.	U Stuttgart	7
6.	**LUH**	6
6.	KIT	6
8.	**TU Braunschweig**	5
9.	TU Darmstadt	2

∅: 9,6

B: Indikator: Koordinationsaktivität je besetzter Professur		
Rang	Hochschule	Wert
1.	TU München	0,0545
2.	RWTH Aachen	0,0376
3.	TU Berlin	0,0271
4.	TU Dresden	0,0270
5.	Uni Stuttgart	0,0251
6.	**TU Braunschweig**	0,0207
7.	KIT	0,0197
8.	**LUH**	0,0182
9.	TU Darmstadt	0,0064

∅: 0,0278

C: Interne Koordinationsquote in % an Gesamt		
Rang	Hochschule	Wert
1.	TU München	15,6
2.	**LUH**	14,0
3.	TU Dresden	12,5
4.	**TU Braunschweig**	11,6
5.	TU Berlin	11,5
6.	RWTH Aachen	8,4
7.	U Stuttagrt	6,8
8.	KIT	5,6
9.	U Darmstadt	4,4

∅: 10,2 %

= positiv = negativ

Tab. 3(A-C): Die Koordinationsfunktion im H2020-Programm: Die LUH und die TU Braunschweig innerhalb der TU9-Gruppe; GG nur Verbundprojekte

Quelle: E-Corda, Stand Febr. 2020 (H2020 noch nicht abgeschlossen)

In Tabelle 3C wird die interne Koordinationsquote[13] abgebildet. Innerhalb der Vergleichsgruppe zeigt sich, dass mit 10,2 % jedes 10. Verbundprojekt als Koordinationsprojekt durchgeführt wird. Bei dieser Kennzahl liegen beide niedersächsischen Akteure oberhalb des Durchschnittswerts. Innerhalb der Vergleichsgruppe erreicht die LUH mit 14,0 % gar den zweithöchsten Wert.

Mit Rückgriff auf einen Rahmenprogrammvergleich bezüglich der Koordinationsquote der niedersächsischen Hochschulakteure können weitere Informationen gewonnen werden. So ist für die TU Braunschweig in Abbildung 3 ein deutlich positiver Trend bei der Übernahme der Koordinationsfunktion ablesbar: War im 6. FRP mit 4,7 % lediglich jedes 20. Verbundprojekt ein Koordinationsprojekt, wurde im H2020-Programm mittlerweile jedes 9. Verbundprojekt mittels Koordination durchgeführt.

[13] Also der Anteil der Koordinationsprojekte an allen H2020-Verbundprojekten der jeweiligen Hochschulen.

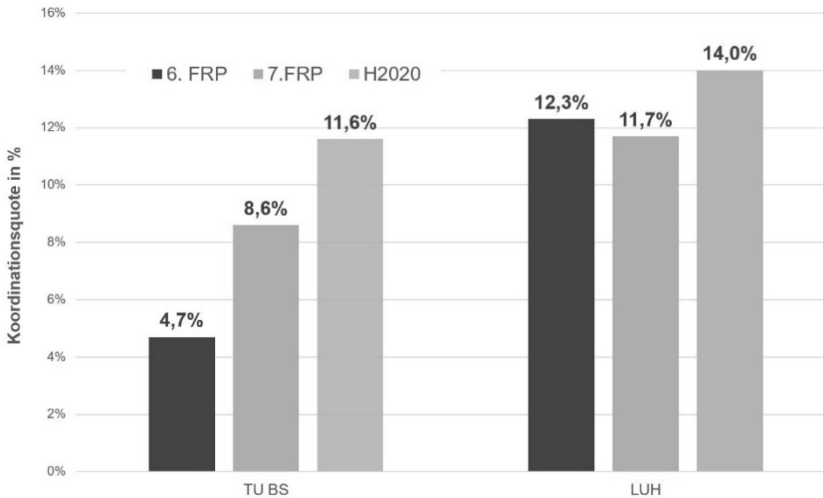

Abb. 3: Rahmenprogrammvergleich der internen Koordinationsquote von LUH und TU Braunschweig (TU BS) in % an Gesamt
Quelle: Forschungsprojektdatenbank EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim; E-Corda, Stand Febr. 2020 (H2020 noch nicht abgeschlossen)

Auch für die LUH zeigt sich im Rahmenprogrammvergleich ein positiver Trend bei der Übernahme der Koordinationsfunktion – wenn auch nicht so deutlich ausgeprägt wie bei der TU Braunschweig. Weiter fällt im Vergleich der beiden niedersächsischen Universitäten das grundsätzlich höhere Niveau bei der Koordinationsquote auf.

Tabelle 4 zeigt die Hochschulakteure der Vergleichsgruppe (TU9-Gruppe), sortiert nach Größe – gemessen an der Anzahl der besetzten Professuren. Diesen Größendaten wird die komplette H2020-Partizipation je Universität der Vergleichsgruppe überblicksartig gegenüber-

gestellt. So zeigt sich, dass die fünftgrößte Universität der Vergleichsgruppe, die LUH, sowohl bei den Beteiligungen als auch bei der Mittelakquise in absolut jeweils den achten Rang belegt. Hingegen zeigt sich für die TU Braunschweig bei Beteiligungen und Mittelakquise in absolut „lediglich“ ein Größeneffekt: Die neuntgrößte Technische Universität befindet sich jeweils auf der neunten Position.

	Strukturdaten		H2020-Partizipation – Überblick					
Hochschule	Anzahl Prof. JG 2017	Größe nach Prof./Platz	H2020-Beteiligungen	Platzierung Beteiligung	H2020-FS in EUR abs.	Platzierung FS in EUR abs.	pro Kopf Einwerbung in EUR	Platzierung Pro-Kopf-Einwerbung
TU Dresden	444	1	144	4	79.376.113	3	178.775	5
TU München	440	2	256	1	176.316.227	1	400.719	1
RWTH Aachen	372	3	212	2	116.891.821	2	314.225	2
TU Berlin	369	4	123	6	55.549.696	6	150.541	7
LUH	330	5	78	8	30.890.925	8	93.609	8

TU Darm-stadt	312	6	81	7	52.295.366	7	167.613	6
KIT	304	7	147	3	65.941.324	5	216.912	4
U Stutt-gart	279	8	140	5	66.053.991	4	236.753	3
TU Braun-schweig	241	9	51	9	19.008.475	9	78.873	9

Tab. 4: Die H2020-Partizpation der TU9-Gruppe in absolut und Pro-Kopf-Einwerbung; sortiert nach Größe (Prof.) der Hochschule
Quelle: destatis 2017; E-Corda, Stand Febr. 2020 (H2020 noch nicht abgeschlossen)

Vergleicht man die beiden niedersächsischen Universitäten größen-neutralisiert mittels Indikator, so ist in Tabelle 4 zu sehen, dass die LUH mit einer Pro-Kopf-Einwerbung von rd. 94,6 Tsd. EUR den vorletzten und die TU Braunschweig mit einer Pro-Kopf-Einwerbung von rd. 78,8 Tsd. EUR den letzten Rangplatz belegt. Somit zeigt Tabelle 4 in der Gesamtschau[14], dass die beiden niedersächsischen Universitäten im TU9-Vergleich die geringste H2020-Partizipation aufweisen.

[14] Gesamtschau meint die gesamte H2020-Partizipation je TU9-Mitgliedsuniversität, nicht mehr nur die Betrachtung der Verbundforschung innerhalb des abgelaufenen Rahmenprogramms.

Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse des Kapitels:
Zwar deuten sowohl die absolute Anzahl der Koordinationsprojekte (Tabelle 3A) als auch der Indikator „Koordinationsaktivität je besetzter Professur“ (Tabelle 3B) darauf hin, dass sowohl die LUH als auch die TU Braunschweig die Koordinationsfunktion in der Tat seltener wahrnehmen als die anderen Akteure der Vergleichsgruppe. Jedoch weist sowohl die interne Koordinationsquote (positiver Vergleichswert in Tabelle 3C; positiver Trend in Abbildung 3) sowie die geringe Pro-Kopf-Einwerbung je besetzter Professur für beide niedersächsische Universitäten (Tabelle 4) darauf hin, dass nicht zwingend die Koordinationsquote im Fokus von hochschulpolitischen Maßnahmen stehen muss. Vorstellbar wäre ebenso, die H2020-Partizipation der beiden niedersächsischen Universitäten insgesamt zu stärken. So belegt beispielsweise die LUH trotz ihrer mittleren Größe (von 330 Prof.) bei den Kennzahlen in Tabelle 4 nur unterproportionale Rangplätze. Hierfür könnte ein hochschulpolitisches Förderinstrument initiiert werden, welches die „Hemmschwelle“ der H2020-Partizipation mittels gezielter Informationsveranstaltungen senkt. Gleichzeitig könnte eine monetäre Antragsförderung für zukünftige Rahmenprogramme als ein geeignetes Instrument angesehen werden.

3. Einordnung der Ergebnisse und Ausblick

Rankings are here to stay
Wir haben im ersten Teil der vorliegenden Auswertung aufgezeigt, dass unterschiedliche Datenquelle unterschiedliche Rankingergebnisse produzieren können. Und schon 2013 haben wir anhand eines

Bundesländervergleichs im Hochschulbereich in einer FP7-Analyse dargelegt, dass die Auswahl von Leistungsindikatoren (Akquise- oder Beteiligungsquote) das Ergebnis bedingen kann (Jerusel/Pieper 2013: S. 84ff). Weiter haben wir im zweiten Teil der Analyse gezeigt, dass eine Fokussierung auf nur eine Kennzahl oder einen Indikator (Koordinationsquote hier vs. Pro-Kopf-Einwerbung) das Partizipationsverhalten einer Hochschule oft nicht detailliert genug abbildet und es somit zu einer Fehlinterpretation, hier der H2020-Partizpation, kommen kann. Beispielsweise wissen wir durch unsere Tätigkeit, dass eine Pro-Kopf-Einwerbung im H2020-Programm stark von der Anzahl der eingeworbenen ERC-Projekte abhängt. Somit kann es durchaus sein, dass die beiden niedersächsischen Universitäten eine geringe Pro-Kopf-Quote aufweisen – bedingt durch eine geringe Anzahl an ERC-Projekten, jedoch die Beteiligungen innerhalb der Verbundforschung durchaus vergleichbar mit denen der anderen TU9-Mitgliedhochschulen sind.

Trotz der aufgeführten Limitationen von schnell erfassbaren Rankingwerten gehen wir davon, dass die rankingartige Darstellung von Leistungsbewertungen nicht nur bleiben werden – oder wie Burckhart formuliert „Rankings are here to stay“ (Burckhart 2012, S. 822), sie wird vermutlich noch weiter zunehmen. Dies hat diverse Hintergründe: Beispielsweise den verstärkten Wettbewerb der Hochschulen untereinander – nicht erst seit 1997, als der damalige Bundespräsident Herzog forderte, dass die deutschen Hochschulen stärker vom Prinzip des Wettbewerbs geleitet werden sollen (Burtscheidt 2010, S. 7). Auch der Wissenschaftsrat plädierte im Jahr 2000 in seinen Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland für einen „Wettbewerb in und zwischen den Institutionen“ plädierte (Wissenschaftsrat 2000, S. 54ff).

Für Krücken vollzieht sich seit geraumer Zeit eine „Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure“ (Krücken 2017, S. 10).

Gleichzeitig ist das Prinzip der Klassifizierung, der Kategorisierung bzw. sind Kennzahlen ein elementarer Bestandteil des Wissenschaftsprinzips. Sie bilden die Basis des Wertens und Bewertens (Krüger, A. K. 2022, S. 30ff). Somit ist es Wissenschaft gewohnt einen Sachverhalt zusammenzufassen – und sei es letztendlich auf eine Kennzahl. Korrespondierend hierzu arbeiten die Zielgruppen solcher Rankingprodukte selbst unter Zeitdruck. Demnach scheint eine hochverdichte Zahl auch für hochschulpolitische (Entscheidungs-) Akteure in den Ministerien oder Hochschulen eine hilfreiche Handreichung im Alltagsgeschäft zu sein.

Vor diesem skizzierten Problemhintergrund scheint es enorm wichtig zu sein, Hochschulrankings oder Analysen der Internationalisierung im Hochschulbereich immer in weitergehende Analysen des hiesigen Hochschulstandorts einzubetten: So könnte auf ein Ranking immer eine statistisch-deskriptive Analyse anschließen (Jerusel/Pieper 2013, S. 95). Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, dass die Rankings selbst stärker in den Analysefokus genommen werden. Genauer: „[D]ie Untersuchung von Rankings als Geschäftsmodell, durch die insbesondere die „profitorientierten `Rankingunternehmen´“ in den Blick genommen werden, die Rankings erstellen, verkaufen und sich auf diese Weise „als zentrale Evaluationsinstanzen etablieren“ (Krüger 2022, S. 101).

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Internationalisierung von Bildung und Forschung. Strategie der Bundesregierung. Bonn.

Burckhart, H. (2012): „Rankings are here to stay“. Ein Plädoyer für mehr Sachlichkeit in der Rankingdiskussion. In: Forschung & Lehre (10), S. 822-824.

Burtscheidt, C. (2010): Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform. Frankfurt am Main.

Hacker, J./Gaul, H.P. (2007): Regionalisierung versus Europäisierung und Globalisierung der Wissenschaft? Perspektiven der Forschung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 29 (3), S. 28-39.

Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden.

Jerusel, J./Pieper, R. (2013): Wie international ist die niedersächsische Forschungsförderung? Die Partizipation der niedersächsischen Hochschulen am siebten Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union. In: Beiträge zur Hochschulforschung 35 (2), S. 76-98.

Krücken, G. (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. In: Beiträge zur Hochschulforschung 39 (3-4), S. 10-29.

Krüger, A. K. (2022): Soziologie des Wertens und Bewertens. Bielefeld.

Maggioni, M. A./Nosvelli, M./Uberti, T. E. (2007): Space versus networks in the geography of innovation: A European analysis. In: Papers in Regional Science 86 (3), pp. 471-493.

https://www.dfg.de/sites/foerderatlas2021/publikation.html (09.01.2023).

https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/profildaten-internationalitaet-deutscher-hochschulen/ (09.01.2023).

https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laender-sachstand/serbien_daad_sachstand.pdf (06.12.2022).

https://de.wikipedia.org/wiki/Karlsruher_Institut_f%C3%BCr_Technologie (09.01.2023).

https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/dezernat4/SG41/Datenbank/DE-staatl-UNIV-Vgl_H2020_Febr-2020_v02_homepage-vers.pdf (06.12.2022).

https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2855-13.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (06.12.2022).

https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-00.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (07.12.2022)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

	Alt, Rebecca, Dr., Bildungsreferentin, Servicestelle Hochschuldidaktik, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: rebecca.alt@admin.uni-giessen.de
	Dilger, Alexander, Prof. Dr., geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift Hochschulmanagement, Institut für Organisationsökonomik, Universität Münster, E-Mail: alexander.dilger@uni-muenster.de
	Geveke, Melina E., Studierende B.A. Digitale Sozialwissenschaften, Universität Hildesheim, Studentische Hilfskraft, Leibniz Universität Hannover, Dezernat Forschung und EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim, Technologietransfer, E-Mail: melina.geveke@zuv.uni-hannover.de

	Hiebl, Johannes, Informationszentrum Bildung, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, E-Mail: j.hiebl@dipf.de
	Jerusel, Jörg, EU-Referent, Leibniz Universität Hannover, Dezernat Forschung und EU-Hochschulbüro Hannover/Hildesheim, Technologietransfer, E-Mail: joerg.jerusel@zuv.uni-hannover.de
	Seyfried, Markus, Prof. Dr., Professor für Politikwissenschaft und Governance, Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung, NRW (HSPV NRW, Duisburg), Arbeitsschwerpunkte: politikwissenschaftliche Verwaltungsforschung, Organisationstheorie, Hochschulforschung im Bereich Evaluation und Qualitätsmanagement und Methoden der empirischen Sozialforschung, E-Mail: markus.seyfried@hspv.nrw.de

	Webler, Wolff-Dietrich, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de
	Weimer, Verena, Informationszentrum Bildung, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, E-Mail: v.weimer@dipf.de

Wettbewerb ist etwas Normales in vielen Situationen des Lebens – so auch in der Wissenschaft. Auf seine Varianten wird in diesem Band eingegangen. Trotzdem ist festzustellen, dass es zahlreiche Anzeichen dafür gibt, dass in der Ausgestaltung von Wettbewerb von den Trägern des Wissenschaftssystems (meistens dem Staat) so gravierende Fehler begangen wurden und noch immer begangen werden, dass die Situation als „überzogen" bezeichnet werden muss. Dies geht vor allem zu Lasten von Forschung und Lehre und der Wissenschaftler*innen selbst. Worin liegen die Ursachen? Welche Kriterien müssen für das Verdikt „überzogen" erfüllt sein?

Wettbewerbe in der Wissenschaft von Seiten des jeweiligen Trägers zu inszenieren, verfolgt nicht immer wissenschaftsimmanente und der Wissenschaft förderliche Ziele. Diese Vorgänge in theoretischen und analytischen Perspektiven aufzuschlüsseln, hat sich dieser Band in seinen 5 Beiträgen vorgenommen. Dabei werden nicht nur wichtige Zusammenhänge deutlich, sondern den wissenschaftspolitischen Akteurinnen und Akteuren auch gravierende Fehler nachgewiesen, die kaum glaublich erscheinen.

Die Bände I und II zu dieser Thematik können in ihrem gesammelten Ergebnis als fundierte Politikberatung aufgefasst werden.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

ISBN 978-3-946017-54-7

www.universitaetsverlagwebler.de