pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Webler, Wolff-Dietrich [Hrsg.]

Entwicklung und Stand der Hochschulforschung in Deutschland. Hochschulen erforschen sich selbst – oder gerade auch nicht!

Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2025, 418 S. - (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis; N. F. 49)

Quellenangabe/ Reference:
Webler, Wolff-Dietrich [Hrsg.]: Entwicklung und Stand der Hochschulforschung in Deutschland. Hochschulen erforschen sich selbst – oder gerade auch nicht! Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2025, 418 S. - (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis; N. F. 49) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-345436 - DOI: 10.25656/01:34543; 10.53183/9783946017400

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-345436
https://doi.org/10.25656/01:34543

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.)

Entwicklung und Stand der Hochschulforschung in Deutschland

Hochschulen erforschen sich selbst – oder gerade auch nicht!

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.)

Entwicklung und Stand der Hochschulforschung in Deutschland

Hochschulen erforschen sich selbst – oder gerade auch nicht!

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.)

Entwicklung und Stand der Hochschulforschung in Deutschland
Hochschulen erforschen sich selbst – oder gerade auch nicht!

ISBN 978-3-946017-40-0
DOI 10.53183/9783946017400

Erschienen 2025 im 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.

Umschlaggestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried; Manuela Ewers, UVW
Satz: Corinna Amen, Carolin Buthke, UVW
Lektorat/Redaktion: Carolin Buthke, Susanne Dölle, UVW

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

Einleitung und Konzept des vorliegenden Bandes
Wolff-Dietrich Webler 5

I. Hochschule, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft als Felder der Hochschulforschung

Hochschule und Demokratie. Zur Wissenschaftsfreiheit
Joachim Nettelbeck 19

Gesellschaftliche Transformationsdynamiken und die Wissenschaftssystementwicklung als Gegenstand der Hochschulforschung
Philipp Pohlenz 35

Die Expansion des Hochschulbesuchs als Thema der Hochschulforschung
Andrä Wolter 51

II. Entwicklungsphasen der Hochschulforschung und Ausdifferenzierung in ihre Gegenstandsbereiche

Die Entwicklung der Internationalität in der deutschen Hochschulforschung
Ulrich Teichler 105

Hochschulpädagogik in der DDR
Peer Pasternack 133

Hochschule und Region
Peer Pasternack 151

Fächer
Frank Meier, Andreas Röß & Uwe Schimank 171

Institutionelle Entwicklungen als Gegenstand der Hochschulforschung am Beispiel des Studienfachs Erziehungswissenschaft
Ines Langemeyer 201

III. Institutionalisierungsformen der Forschung über Hochschulen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Markus Lörz, Victoria Herrmann-Feichtenbeiner & Tilman Drope .. 217

Zur Geschichte der AG Hochschulforschung

Die Zeit im Zentrum I Bildungsforschung/ Sonderforschungsbereich 23 (1966-1984)
Tino Bargel 229

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF): 1991 – 1996 – 2024
Peer Pasternack 285

Kurze Geschichte des IHF
Götz Schindler 307

Entwicklung der institutionalisierten Hochschulforschung an der Universität Bielefeld – Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD)
Wolff-Dietrich Webler 313

IV. Zukunft der Hochschulforschung

Studiengänge zu Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement in Deutschland: Welche gibt es und was sind zentrale Unterscheidungsmerkmale?
Kerstin Janson, Ester Höhle, René Krempkow & Julia Rathke..... 337

Daten und Analysen für die Hochschulen: Evidenznutzung als Gegenstand der Hochschulforschung?
Antje Wegner, Christoph Thiedig & René Krempkow..... 367

Neue Maschinen, neue Methoden, neue Kompetenzen, mehr Transfer

Die Zukunft der Hochschulforschung zwischen Herausforderungen und Möglichkeiten der neuen Datenwelt und dem Anspruch an Wirksamkeit. Ein Werkstattbericht

Pascal Hetze, Volker Meyer-Guckel, Eike Schröder & Felix Süßenbach *399*

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

..... *413*

Einleitung und Konzept des vorliegenden Bandes

Wolff-Dietrich Webler

Dieser Band hat zum Ziel, die Bedeutung der Hochschulforschung am Beispiel Deutschlands herauszuarbeiten. Zwischenbilanzen, wie die hier vorliegende, sind auch Gelegenheiten zur Kurskontrolle, bieten die Chance zu einem Neuanfang oder zumindest einer Kurskorrektur, weil auch Schwächen bilanziert werden. Insofern enthalten sie immer den Rückblick und – aus der Bilanzierung heraus – den Blick in die Zukunft. Gleichzeitig werden Grundlagen gewonnen, um die Gegenwart in ihrer Entstehung zu verstehen – aber auch in ihrer gezielten Veränderbarkeit zu begreifen, denn auch in der Vergangenheit wurde willentlich gehandelt und zwischen Alternativen entschieden. Beabsichtigt ist die Rekonstruktion und Bewahrung einer Entwicklung, die sonst in weiten Bereichen in Vergessenheit geraten würde. Erfolgreiche Konzepte zu identifizieren und auf ihre Transferfähigkeit in die Zukunft zu prüfen, ist eine weitere Aufgabe.

Aber Hochschulforschung ist kein in sich ruhendes Erkenntnisfeld, das ausschließlich nach eigenen Prioritäten und zu selbst bestimmten Zeitpunkten beackert wird. Sie ist mit ihren Mitteln auch zur Unterstützung von Politik und Gesellschaft verpflichtet. Aktuelle Vorgänge, wie die Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit, auch der Meinungsfreiheit in den USA, machen das schnell deutlich. Wir werden in einem traditionell demokratischen Land – den USA – Zeuge einer vorher nicht für möglich gehaltenen Verfassungskrise. Könnte dies – bei entsprechenden Wahlergebnissen in politischer Verwandtschaft zu den dort vertretenen Positionen – auf die EU oder Deutschland übertragen werden?

In den USA als internationale Studierende studieren zu können und sich der Wissenschaft in einem freien Land widmen zu können – ja vielen verfolgten Wissenschaftler*innen ein Exil zu bieten, sodass sie ihrer Wissenschaft weiter

nachgehen konnten, obwohl Freiheit in ihrem Herkunftsland nicht mehr garantiert oder sogar zerstört war – dies galt historisch als ein besonderes Privileg der USA. Jetzt müssen andere Länder diese Rolle übernehmen.

Ausgerechnet die neun Universitäten der Ivy League, die zentrale demokratische Werte leben, werden zur Zielscheibe antidemokratischer Aktionen der Regierung. Immer mehr internationalen Studierenden wird das Visum entzogen, immer genauer wird versucht, von Regierungsseite Lehrinhalte festzulegen und andere zu unterbinden oder ganze Forschungsgebiete zu schließen.

Was bedeutet das für die Fachöffentlichkeit der Hochschulforschung als Handlungsfeld? Sie ist bei so zentralen Vorgängen mit ihrer analytischen Kompetenz aufgerufen, das Ausmaß der Gefährdung aufzudecken, verbliebene Schutzmaßnahmen sichtbar zu machen und die Legislative und schließlich die Exekutive durch eigene Analysen in ihren Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen. Was kann vorbeugend gegen solche Entwicklungen unternommen werden?

Hochschulen sind für den Erkenntnisfortschritt und für die Reproduktion wesentlicher Teile der Gesellschaft (mit Politik und Wirtschaft) wichtiger, als dies häufig von außen eingeschätzt wird. Ihre institutionelle Autonomie und ihre individuelle Wissenschaftsfreiheit im Denken, Lehren, Forschen und im Studium sind historisch unter Opfern hart erkämpft worden und für alle Beteiligten wertvoll. Aber sie sind keine Selbstläufer. Ihre Strukturen und Prozesse sind äußerst komplex, um sie in die Lage zu versetzen, die vielfältigen Erwartungen an sie (auch ihrer Mitglieder selbst) erfüllen zu können. Entwicklungstendenzen und Entwicklungspläne müssen transparent sein, um sie (kontrollierend, unterstützend) begleiten zu können. Diese Transparenz stellt Hochschulforschung her. Es geht dabei nicht um Forschung an Hochschulen (etwa im Gegensatz zur außeruniversitären oder der Industrieforschung), sondern über Hochschulen als Forschungsgegenstand. Ihre Ergebnisse und ihre (mit dem Ziel der Praxisberatung) entwickelten, alternativen Lösungsentwürfe bieten den Akteur*innen wichtige Entscheidungsgrundlagen.

Der vorliegende Band zeigt mit seinen Beiträgen einerseits, wie Hochschulforschung (zumindest in Deutschland) entstanden ist und sich entwickelt

hat. Andererseits soll der Band erkennen lassen, in welchen Dimensionen, auf welchen Feldern Hochschulforschung inzwischen stattfindet und was sie zu leisten imstande ist. Das ist überraschend viel. Das Inhaltsverzeichnis spiegelt die vielfältigen Dimensionen der Hochschulen. Entsprechend vielfältig ist die Hochschulforschung, die diesen Merkmalen nachgeht. Aber hier berichten nicht nur Hochschulforscher*innen über Hochschulforschung, sondern Praktiker*innen stellen anhand ihres Bedarfs auch Lücken fest, die es zu schließen gilt. Ergänzungswünsche zu Untersuchungsfeldern kommen insbesondere aus dem Wissenschaftsrat, dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, dem Wissenschaftskolleg zu Berlin, den Hochschulräten und aus dem Kreis der Universitätskanzler.

Mittlerweile gibt es zwar eine lange Reihe von Instituten, die regelmäßig Hochschulforschung betreiben. Aber vor deren Gründung standen einzelne Wissenschaftler*innen, die im Rahmen ihrer u.U. ganz anders gelagerten, vielleicht Hochschulen eher nur am Rand betreffenden Forschungsgebiete irgendwann auf eine Frage gestoßen sind, die sie fesselte. Daraus entwickelten sich Fortsetzungen und Regelmäßigkeiten, sodass sich die Denomination ihrer Professur änderte. Umfangreichere Drittmittelaktivitäten sorgten für größere Zahlen an Mitarbeiter*innen, diese Aktivitäten bekamen einen eigenen Institutsnamen, die Grundausstattung wuchs und die betreffende Hochschule begann dies sogar als Profilmerkmal zu unterstützen – vor allem, wenn die Politik ihr Interesse an solchen Forschungen zu erkennen gegeben hatte. So oder ähnlich verlief nicht selten die Gründung inzwischen renommierter Stützpunkte der Hochschulforschung. Trotzdem wird dieser Band beginnende individuelle Aktivitäten einzelner Mitglieder der Hochschulforschung als einzelne Professuren nicht nachzeichnen können. Das würde eine Publikationsanalyse voraussetzen, die im Rahmen eines solchen Bandes nicht geleistet werden kann. Erst größere Institute können in einem kurzen Steckbrief in ihrer Entstehung gezeigt werden. Diese Infrastruktur der Hochschulforschung wird in einem eigenen Abschnitt dieses Bandes sichtbar gemacht.

Hochschulforschung will nicht nur aufklären, sondern auf Basis seiner Befunde transformativ auch (möglichst mehrere) alternative Entwicklungs- und Entscheidungsmöglichkeiten aufzeigen, ohne die (anders legitimierte) Entscheidungsseite aus ihrer Verantwortung zu entlassen.

Mit dem geplanten Band wird die Handlungsfähigkeit in der Gegenwart erhöht, aber auch der Respekt vor den Leistungen der Vergangenheit entwickelt und wachgehalten – ein wichtiges Ziel bewussten Zusammenlebens. Ein Stück weit ist ein solcher Band Teil einer Rechenschaftslegung der weiteren Öffentlichkeit gegenüber. Daher können auch Förderorganisationen und die Politik neue Motivation und Legitimation schöpfen, um diesen Sektor „Hochschulforschung" weiter zu fördern, aber auch Maßstäbe zu seiner Beurteilung zu gewinnen.

Wegen dieser breit gelagerten Ziele sind im Kreis der Autor*innen nicht nur seit Jahren spezialisierte Forscher*innen vertreten, sondern auch besonders reflektierte Praktiker*innen. Sie kommen aus diesem Handlungsfeld mit wissenschaftlichem Hintergrund. Ihre Texte werden dem gleichen Peer Review unterzogen wie alle anderen Texte.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht also nicht um eine Darstellung des Hochschulsystems – als Ergebnis von Erkenntnissen der Hochschulforschung, sondern um Vergangenheit, Strukturen, Aufbau und Vorgehen der Hochschulforschung selbst. Sie hat allerdings einen der wichtigsten Zusammenhänge in Deutschland zum Erkenntnisgegenstand: Ein großer Teil der geistigen Reproduzent*innen dieser Gesellschaft wird hier (aus-)gebildet.

Ein spannendes, aber auch äußerst verantwortungsvolles Thema, denn mit Hilfe der von der Hochschulforschung bereitgestellten Untersuchungsergebnisse als Entscheidungsgrundlagen für die weitere Gestaltung des Hochschulsystems wird die Zukunft tausender Menschen, ganzer Generationen von Akademikerinnen und Akademikern, hochgradig beeinflusst. Dies zu optimieren ist ein relevantes Ziel.

Die Hochschulforschung in Deutschland hat eine derartige Vielfalt und einen solchen Entwicklungsstand erreicht, dass sich eine Standortbestimmung lohnt.

Eine solche Darstellung ist – bei aller kritischen Distanz und allen darzustellenden Störfaktoren – imstande, auch die Erfolgsgeschichte dieses Wissenschaftsbereichs zu unterstreichen und die Politik und Wissenschaftsförderorganisationen zu ermutigen, weiter in diesen Bereich zu investieren.

Wie sich der Gegenstand der Hochschulforschung entwickelt hat, sich heute darstellt, wie heutige dringliche Aufgaben aussehen und welche Zukunftsperspektiven sich heute schon zeigen – dieses alles will der vorliegende Band in einer Zwischenbilanz vorlegen.

Für dieses Vorhaben waren viele Autor*innen zu gewinnen, die ebenfalls der Auffassung waren, dass eine solche Zwischenbilanz überfällig sei. Mit ihrer Hilfe kann der Kurs überprüft und gegebenenfalls neu bestimmt werden. Angesichts der Gesamtbedeutung für das Hochschulsystem eine dringliche Aufgabe.

Der vorliegende Band knüpft an den Forschungsstand an. Seit über 20 Jahren fehlt eine Darstellung, wie sie Ulrich Teichler in einem Zeitschriftenartikel zusammengefasst hatte:

> *„In der Vergangenheit hat es wiederholt Versuche gegeben, den Stand der Hochschulforschung zu resümieren. Unter deutschen Autoren haben Wolfgang Nitsch und Walter Weller um 1970 den internationalen Stand der Hochschulforschung zu einer Zeit resümiert, als diese noch in den Kinderschuhen steckte (Nitsch und Weller 1970-73; Nitsch 1973). In den achtziger Jahren wurden die Ansätze und Erträge der Hochschulforschung in dem Sammelband von Dietrich Goldschmidt, Ulrich Teichler und Wolff-Dietrich Webler (1984) dargestellt und in einer Bibliografie mit Sachstandsresümees von Over (1986) dokumentiert. Ende der achtziger Jahre folgte ein Sammelband von Christoph Oehler und Wolff-Dietrich Webler (1988), in dem die Arbeitserträge verschiedener Einrichtungen der Hochschulforschung im deutschsprachigen Raum zusammengefasst wurden. Danach folgte keine umfassende Bilanz mehr.“*

Das schrieb Ulrich Teichler im Jahr 2000 in seinem knappen Artikel: Hochschulforschung. Sachstand und institutionelle Basis. Danach erschien 2003 noch (als Teilaspekt) ein Verzeichnis für die Hochschulrektorenkonferenz, herausgegeben von Sonja Gunkel, Gabriele Freidank und Ulrich Teichler:

Directory der Hochschulforschung: Personen und Institutionen in Deutschland. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/2003). Später erschienen noch ein Zeitschriftenartikel (Peer Pasternack 2006) und ein Buchbeitrag (Andrä Wolter 2011) mit jeweils rd. 10 Seiten Umfang. Immer mal wieder sind Teilaspekte publiziert worden, etwa Martin Winter & René Krempkow (2013): Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013, Margret Bülow-Schramm & René Krempkow (2014): Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der Hochschulforschung auf dem Prüfstand, oder Ramírez Múnera, Beer & Pasternack (2021): Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung. Auf der Seite soziologischer Beiträge zu nennen ist auch der 2016 publizierte Beitrag von Michael Hölscher: Hochschulforschung. (Kölner Zeitschrift für Soziologie 68, 753–756). Besondere Erwähnung verdient auch der Band von Otto Hüther und Georg Krücken (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Aber da die Hochschulen umfassender nur interdisziplinär erfasst und in ihrem Handeln verstanden werden können (wobei eine Fülle von Disziplinen beteiligt ist, nur als Beispiel vom Hochschulrecht bis zur Hochschularchitektur), spiegeln diese Publikationen unzweifelhaft wertvolle Einblicke, aber nur Teilaspekte. Darüber hinaus wurden zwar immer wieder Ergebnisse der Hochschulforschung veröffentlicht, aber nicht über sie selbst als Gegenstand. Kehren wir also zu den Bänden von 1984 und 1988 zurück.[1]

Editorial[2]

Der vorliegende Band vereint 16 Beiträge, die sich dem zentralen Thema, der Hochschulforschung, auf unterschiedlichste Weise nähern. Rolle und Themen

---

[1] Nach Fertigstellung dieses Manuskripts ist noch das Handbuch über Hochschulforschung von Pasternack/Reinmann/Schnijderberg (Hg.) (2025) erschienen. [Anm. der Redaktion]

[2] Das Editorial wurde ergänzt von der Verlagsredaktion.

der Hochschulforschung, historische Herleitungen der heutigen Lage, Darstellungen aus der Praxis.

In vier großen Blöcken sind die Texte unter Teilaspekten vereint. Den Auftakt machen Beiträge zu Hochschule, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft als Felder der Hochschulforschung.

Joachim Nettelbeck diskutiert in seinem Beitrag, inwieweit der „deutsche Sonderweg" des im Grundgesetz verankerten Begriffs der Wissenschaftsfreiheit heute noch zeitgemäß ist, oder ob nicht – mit vergleichendem Blick auf andere Länder – den Bedrohungen der Wissenschaftsfreiheit heute in ganz anderer Weise begegnet werden müsste.

Mit den Auswirkungen einer sich verändernden Gesellschaft auf die Hochschulforschung hat sich Philipp Pohlenz befasst und einige Konfliktlinien sowie damit verbundene Herausforderungen für die Wissenschaft herausgearbeitet.

Abgeschlossen wird der erste Themenblock mit einer umfassenden Betrachtung der Hochschulexpansion als wichtigem Thema der Hochschulforschung. Andrä Wolter beschreibt die nationale und internationale Entwicklung, benennt Faktoren und präsentiert Erklärungsansätze.

Der zweite Teil beleuchtet ausgewählte Entwicklungsphasen der Hochschulforschung sowie die Ausdifferenzierung in ihre Gegenstandsbereiche. Dazu wird zunächst der Blickwinkel international geweitet, um sich dann nationalen und regionalen Aspekten zu widmen. Schließlich wird die Disziplin – das Fach – als Gegenstandsbereich in den Fokus gerückt; abschließend geht es – unter dem Gesichtspunkt der Hochschulforschung – exemplarisch um die kritische Betrachtung eines einzelnen Faches.

Ulrich Teichler prüft in seinem Beitrag, wie sich die Erwartungen an „Internationalität" und der tatsächliche Stellenwert von „Internationalität" in der deutschen Hochschulforschung seit Beginn der 1960er Jahre entwickelt haben. Dabei stellt er Erwartungen und tatsächliche Entwicklung nebeneinander.

Auf nationaler Ebene bewegt sich die Darstellung der Hochschulpädagogik in der DDR von Peer Pasternack. Auch wenn der Begriff der

Hochschulforschung damals nicht verwendet wurde, so fand sie doch an vielen Stellen statt. Einen Teilbereich dieser Forschungen bildete die Hochschulpädagogik. Wie sie es schaffte, trotz der herausfordernden Umstände „brauchbare anwendungsorientierte Arbeitsgrundlagen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen an der Hochschule“ vorzulegen, zeigt dieser Beitrag.

Die wechselseitige Beziehung zwischen Hochschule und Region steht im Zentrum des folgenden Beitrags. Peer Pasternack beleuchtet Anwesenheits- und Aktivitätseffekte sowie Probleme und deren Lösungen.

Frank Meier, Andreas Röß und Uwe Schimank befassen sich in ihrem Beitrag mit der Ausdifferenzierung der modernen Wissenschaft in einzelne Fächer und geben Denkanstöße für eine auf Fächer achtende Forschung über Wissenschaft und Hochschulen. Dabei skizzieren sie zunächst die historische Entwicklung ausgehend von den Fakultäten. Fächerunterschiede und -ungleichheiten werden herausgearbeitet. Es wird das Übertreten von Fächergrenzen diskutiert sowie der Frage nachgegangen, ob fachliche Differenzierung tatsächlich als überholt zu betrachten ist oder ihr nicht vielmehr zentrale Bedeutung zukommt.

Der Themenblock schließt mit einem Beitrag von Ines Langemeyer. Am Beispiel des Fachs der Erziehungswissenschaften stellt sie institutionelle Entwicklungen an Hochschulen infrage. Entwicklungen, die für die Wissenschaftsfreiheit, die freie Berufswahl und die Chancengleichheit keine gute Wendung genommen haben. Die Möglichkeit, ja, die Pflicht, zu intervenieren und das System von innen heraus zu verändern, sieht sie bei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, denn „(v)on außen wird das niemand leisten“.

Es folgt der dritte Teil über Institutionalisierungsformen der Forschung über Hochschule, in dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu Wort kommen, die diese Institutionen über lange Zeiträume begleitet haben. Dabei sind lesenswerte Texte entstanden, die über (Gründungs-)Geschichten und Personenkonstellationen informieren sowie deutlich machen, welchen Einfluss diese Einrichtungen auf die (deutsche und internationale) Hochschulforschung genommen haben.

Den Auftakt macht das 1951 gegründete DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Markus Lörz, Victoria Herrmann-Feichtenbeiner und Tilman Drope liefern eine ausführliche Darstellung des Instituts und verweisen auf vielfältige Bezüge zur Hochschulforschung.

Der Beitrag von Tino Bargel gewährt umfangreiche Einblicke in die AG Hochschulforschung, die inzwischen auf knapp 60 Jahre ereignisreiche Geschichte zurückblickt. In seinem Beitrag konzentriert er sich auf die Jahre 1966 bis 1984, als die AG Teil des Zentrum I Bildungsforschung und des Sonderforschungsbereichs 23 war. Ausführlich berichtet er über Gründung, Projekte, Neuausrichtung und Kooperationen. Abschließend gewährt er einen Ausblick auf die weiteren zeitlichen Abschnitte der AG: von 1984 bis 2018 und von 2018 bis heute; Abschnitte, in denen neue Themenfelder (und damit Fördermöglichkeiten) erschlossen werden. Die Geschichte geht also weiter.

Das in den 1990er Jahren gegründete Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) wird von Peer Pasternack vorgestellt. Er skizziert die Entstehungsgeschichte des Instituts und benennt thematische Schwerpunkte sowie weitere prägende Aspekte.

Darauf folgt Götz Schindlers „Kurze Geschichte“ des im Jahr 1973 gegründeten Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), die auch auf die Entwicklungsstationen der zentralen Fragestellungen und Forschungsvorhaben eingeht.

Wolff-Dietrich Webler blickt zurück auf die Entwicklung der institutionalisierten Hochschulforschung an der Universität Bielefeld im Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD). Auf die Schilderung der spannenden Gründungsphase folgt eine ausführliche Darstellung einiger Projekte, die das Institut in den Jahren seines Bestehens verfolgt hat.

Der vierte und letzte Themenblock des vorliegenden Bandes beschäftigt sich mit der Zukunft der Hochschulforschung.

Den Auftakt macht der Beitrag von Kerstin Janson, Ester Höhle, René Krempkow und Julia Rathke. Er bietet einen Überblick über die Studiengänge zu Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement in Deutschland. Im

Fokus stehen sowohl grundständige als auch weiterbildende Studiengänge. Ein historischer Rückblick erläutert die Entstehungsgeschichte der zentralen Institute der Hochschulforschung seit den 1970er Jahren und die spätere Herausbildung der ersten Studienangebote.

In ihrer Untersuchung „Daten und Analysen für die Hochschulen: Evidenznutzung als Gegenstand der Hochschulforschung?“ setzen sich Antje Wegner, Christoph Thiedig und René Krempkow zum Ziel, einen Überblick über aktuelle Erkenntnisse zu geben und herauszuarbeiten, warum sich hier ein „genuiner Forschungsgegenstand“ etabliert, der mehr Aufmerksamkeit verdient.

Der abschließende Werkstattbericht von Pascal Hetze, Volker Meyer-Guckel, Eike Schröder und Felix Süßenbach bietet einen Ausblick auf die Chancen und Nutzen KI-gestützter Methoden in der Hochschulforschung: Unter der Überschrift „Neue Maschinen, neue Methoden, neue Kompetenzen, mehr Transfer. Die Zukunft der Hochschulforschung zwischen Herausforderungen und Möglichkeiten der neuen Datenwelt und dem Anspruch an Wirksamkeit“ explizieren die Autor*innen den Gegenstand und plädieren dafür, „[d]arüber aktiv in einen Diskurs mit den Hochschulen zu gehen“, um einerseits Hochschulforschung für Hochschulen wirksamer zu machen und andererseits Forschung und praktische Anwendung neu auszutarieren.

Literatur

Bülow-Schramm, M./Krempkow, R. (2014): Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der Hochschulforschung auf dem Prüfstand. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 23 (1), S. 50-62.

Gunkel, S./Teichler, U./Freidank, G. (Hg.) (2003): Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland. Bonn.

Hölscher, M. (2016): Hochschulforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68 (4), S. 753-756

Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Pasternack, P. (2006): Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. In: Das Hochschulwesen, 54 (3), S. 105-112.

Pasternack, P./Reinmann, G./Schnijderberg, C. (Hg.) (2025): Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft. Baden-Baden: Nomos.

Ramírez Múnera, R./Beer, A./Pasternack, P. (2021): WiHo-Top – Elemente einer Topographie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung. Unter Mitarbeit von S. Korthase. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 30 (2), S. 5-80.

Teichler, U. (2000): Hochschulforschung. Sachstand und institutionelle Basis. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 22 (1/2), S. 7-19.

Winter, M./Krempkow, R. (2013): Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. Wittenberg/Berlin.

Wolter, A. (2011): Hochschulforschung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-135. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_11

I. Hochschule, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft als Felder der Hochschulforschung

Hochschule und Demokratie. Zur Wissenschaftsfreiheit

Joachim Nettelbeck

Der Blick auf andere Länder, andere Funktionsbereiche und auf frühere Konflikte hilft der Wahrheitsfindung, auch in der Forschung über Hochschulen. Sie will praxisbezogen sein, helfen, dass die Hochschulen besser funktionieren, kann dabei aber aus dem Auge verlieren, wie unangemessene, fraglos gewordene Definitionen von Begriffen sie einengt. Die „Wissenschaftsfreiheit" ist ein Beispiel. Sie wird wie eine Monstranz vor alle möglichen Forderungen und Regelungen gespannt und scheint eine unveränderliche Voraussetzung zu sein, wissenschaftliche Einrichtungen zu organisieren. Doch so, wie sie vom Bundesverfassungsgericht interpretiert und als Teil der Verfassung ausgegeben wird, behindert sie die zeitgemäße Gestaltung der Hochschule. Darin spiegelt sich ein Verhältnis von Hochschule und Demokratie wider, das die Standesinteressen der Gruppe der Professoren in den Vordergrund rückt und den demokratischen Gesetzgeber unangemessen begrenzt. Verschleiert wird dieses Verhältnis, dadurch, dass für die Beteiligung der Betroffenen innerhalb der Hochschule der attraktive Begriff „Demokratisierung" verwendet worden ist. Tatsächlich handelt es sich einfach um Mitbestimmung. Den Betroffenen je nach ihrer Stellung in der Organisation eine Stimme zu geben, ist in einer Demokratie eine sinnvolle Gestaltung einer Korporation, aber die Hochschulangehörigen sind nicht das Volk; sie werden durch das Gesetz, vom Parlament und von der Regierung zur Mitwirkung ermächtigt.

Mit dem Begriff Wissenschaftsfreiheit wird Schindluder getrieben. Das Ministerium ruft ein Wissenschaftsjahr „Zeit, für Freiheit zu streiten" aus und überlegt in demselben Jahr, Wissenschaftler zu maßregeln, die sich die Freiheit herausnehmen, Studenten zu verteidigen, die für zweifelhafte Meinungen demonstrieren. Steckt dahinter nicht für beide Seiten eine Unklarheit über das Verhältnis der Hochschule zur Demokratie, die durch den Begriff

„Wissenschaftsfreiheit“ als institutionelles Recht der Hochschule übertüncht wird? Ein Ministerium, das die Wissenschaft fördern soll, glaubt sich berufen, eine allgemeine, staatsbürgerliche Haltung zu propagieren: Der Bürger soll sich frei fühlen zu streiten. Gleichzeitig überlegt es, denjenigen Forschungsmittel zu verweigern, die sich für die Freiheit zu unbotmäßigen, politischen Demonstrationen einsetzen. Was geht da nicht alles durcheinander! Ein Ministerium, das seine Zuständigkeit vergisst, Wissenschaftler, die meinen, besonders dazu berufen zu sein, Demonstrationen von Studenten zu verteidigen, Studenten, die glauben, sie seien wie im Mittelalter durch die Korporation Universität auf dem Campus vor Polizeieinsätzen gefeit. Der inflationäre Gebrauch der „Freiheit“ nimmt groteske Züge an, wenn das Bundesverfassungsgericht eine Regelung des Hochschul“freiheits“gesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen aufhebt, weil es gegen die Wissenschaftsfreiheit gemäß Art. 5 Abs. 3 des Grundgesetzes verstößt (BVerfGE 141, 143, Ziffer 71). Das Wissenschaftsfreiheitsgesetz des Bundes befreit Verwaltungen von einigen zu detaillierten Regelungen, aber mutet ihnen stattdessen über quantifizierte Indikatoren eine Steuerung zu, die die Wissenschaftler zusätzlich mit Berichten belastet und ihr Verhalten steuert. All diese Unklarheiten sollten Gegenstand der Forschung über Hochschulen sein und dem Verfassungsgericht nahelegen, sich genauer mit der heutigen Realität der Wissenschaftsfreiheit zu beschäftigen.

Christoph Möllers hat in einem Vortrag bei der Max Weber Stiftung vorgeführt, wie die eingangs genannte, vergleichende Betrachtung erlaubt, einen Schritt zurückzutreten, um eine zeitgemäße Vorstellung von Wissenschaftsfreiheit zu entwickeln. Der Vergleich zeigt, dass die Wendung des individuellen Freiheitsrechts zu einem Recht der Institution eine deutsche Besonderheit ist, ein deutscher Sonderweg, wie Möllers sagte. In Ländern wie Frankreich oder den USA gibt es kein Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit, das die Mitwirkung der Professoren an der Verwaltung der Hochschule von Verfassungswegen garantiert, und doch respektieren auch sie die Freiheit des Wissenschaftlers, „über die Inhalte von Forschung und Lehre sowie die Kundbarmachung der Ergebnisse in autonomer Selbstbestimmung zu entscheiden“ (BVerfGE 33, 79, Ziffer 216), auch mittels der Mitwirkung an der Verwaltung der Hochschulen. Zum

Vergleich mit anderen Funktionsbereichen verwies Möllers auf die Kunstfreiheit. Dort gibt es keine vergleichbaren Auseinandersetzungen, ein weiterer Hinweis, wie – unabhängig von der Bewertung – eigentümlich die deutsche Situation in der Wissenschaft ist.

Die historische Betrachtung macht verständlich, wie sich ein solches, zunftartiges Sonderrecht in der Demokratie erhalten konnte. Die Historiker beginnen meist mit Wilhelm von Humboldt – auch wenn er den Begriff „Wissenschaftsfreiheit" nicht verwendet, sondern nur von Freiheit spricht, den damaligen philosophischen Diskussionen entsprechend. Sein Vorschlag an den König, die Berliner Universität zu errichten, ist ohne die „Zeitenwende" von 1806, das Ende des Reiches und die Niederlage Preußens, nicht richtig zu verstehen. Durch Reformen galt es die Französische Revolution und ihre Folgen, „la terreur", zu vermeiden. Die Herrschaft des Königs durch das Recht zu begrenzen, wurde übernommen, wie es schon mit dem Allgemeinen preußischen Landrecht begonnen hatte, nicht aber die Idee der Volksherrschaft. Die Berliner Universität wurde eine „Staatsanstalt", aber nicht direkt dem Willen des Volkes oder des Königs unterworfen, sondern der historischen Tradition der Universität als Korporation folgend mit eigenen Rechten ihrer Mitglieder, der Professoren, allerdings im Rahmen der „äußeren Organisation", auch begleitet von entscheidenden Vorrechten des Staates, vor allem dem zunächst ausschließlichen Recht zur Berufung neuer Professoren. Die Idee, dass die „innere Organisation" der Universität darauf ausgerichtet sein soll, die Freiheit des Wissenschaftlers zur Geltung zu bringen, fügte sich so in die allgemeine Tendenz zur mittelbaren Staatsverwaltung ein. Das abschreckende Gegenbild war – mal abgesehen von den klerikalen Traditionen der Universitäten in ganz Europa – die Organisation der französischen, höheren Berufsschulen, les Grandes Écoles, als Teil der unmittelbaren Staatsverwaltung zur Ausbildung der Staatsbediensteten. Ständische Korporationen wurden nach der Revolution in Frankreich als inakzeptable, intermediäre Institutionen angesehen, die der Macht des Volkes im Wege stehen; sie werden noch heute, zumindest theoretisch, als antidemokratisch gebrandmarkt.

Aufgrund des internationalen Erfolges der Berliner Gründung entstand eine Art Pfadabhängigkeit, die nur noch einmal bei der Beratung des Grundgesetzes nach dem Zweiten Weltkrieg in Frage gestellt wurde. Ute Frevert hat bei der Veranstaltung der Max Weber Stiftung auf eine Auseinandersetzung bei der Entstehung des Grundgesetzes hingewiesen, ob es überhaupt eines solchen gesonderten Freiheitsrechtes bedurfte. Dem Politologen Arnold Bergstraesser schien die allgemeine Meinungsfreiheit ausreichend, um die Freiheit der Wissenschaftler zu gewährleisten. Als Remigrant hatte er die Verhältnisse in den USA und die weitreichende Bedeutung von „Free Speech" vor Augen. Die führenden Universitäten dort waren private Organisationen, deren Leitungen in sich die verschiedenen Interessen zum Ausgleich bringen mussten, ohne, selbst in Berufungsverfahren, an die Mehrheit der Professoren gebunden zu sein. Die staatlichen Universitäten wurden vergleichbar gestaltet. Die deutsche Verfassungstradition und die Diskussionen um das Grundrecht der Universität in der Zeit der Weimarer Verfassung sprachen jedoch wie selbstverständlich für das Sonderrecht der Wissenschaft. Tatsächlich hatte der parlamentarische Rat vor allem andere Sorgen. Ihm ging es darum, dafür zu sorgen, dass das korporative Vorrecht der Professoren nicht missbraucht wird. Daher der zweite Satz in Art. 5 Abs. 3 GG: „Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung." Die Mehrheit der Professoren und damit die Universitäten hatten sich gegenüber dem Nationalsozialismus als willfährig erwiesen, ja hatten sich, wie es Klaus Taschwer für die Universität Wien dargestellt hat, als ein besonderer Hort des Antisemitismus hervorgetan.

Die jüngere Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Wissenschaftsfreiheit lässt die methodisch vielseitige Analyse von Christoph Möllers vermissen. Zu vielen Detailfragen hat sie präzisiert, was aus der „wertentscheidenden Grundsatznorm" für die Organisation der Hochschule folgt, etwa zur Wahl von Leitungsorganen, zur Akkreditierung, zu Haushaltsfragen, bis zur Verknüpfung mit der Krankenversorgung in der medizinische Hochschule Hannover. Über all diese Fragen hätte der Gesetzgeber kaum präziser antworten können. Die ständigen Beteuerungen: der „Gesetzgeber verfügt über einen

weiten Gestaltungsspielraum“ (BVerfGE 136, 338), werden zu einem Lippenbekenntnis, wenn gleichzeitig verordnet wird:

„Eine strukturelle Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit kann aus den nicht hinreichenden Mitwirkungsbefugnissen des Senats an den Entscheidungen des Vorstands über den Wirtschaftsplan (§ 63e Abs. 2 Nr. 5 NHG) und die Aufteilung der Sach-, Investitions- und Personalbudgets auf die Organisationseinheiten (§ 63e Abs. 2 Nr. 10 NHG) sowie über die Bereitstellung von Mitteln für zentrale Lehr- und Forschungsfonds (§ 63e Abs. 2 Nr. 11 NHG) resultieren, da die damit begründeten Einflussdefizite des Senats vorliegend nicht anderweitig kompensiert sind.“ (Ziffer 70)

Bei all diesen jüngeren Entscheidungen werden zu Beginn wie ein Mantra die Grundsätze des Hochschulurteils von vor mehr als 50 Jahren wiederholt. An einer eingehenden Untersuchung zur technologischen und wirtschaftlichen Entwicklung seither und zum Vergleich mit anderen Ländern im globalisierten System der Wissenschaft dagegen mangelt es, ganz im Gegensatz zu dem immer zitierten Urteil zum niedersächsischen Vorschaltgesetz von 1973 (BVerfGE 33, 79). Es weitete in seinen Begründungen den Blick auf die Geschichte der Institution Hochschule, auf die Verfassungen und darauf aus, dass sich die gesellschaftliche Bedeutung von Hochschule und Wissenschaft – vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg – entscheidend verändert hatte. Das Gericht berücksichtigte auch die politische Situation infolge der Studentenbewegung in den 1960er Jahren. Die sozialen und politischen Auseinandersetzungen, auf die das Verfahren reagierte, wurden zudem in einer Sprache beschrieben, die für jedermann verständlich war. Die Begründungen warben um die allgemeine Akzeptanz der Entscheidung. Es fehlte nur am internationalen Vergleich; er war damals für das Gericht noch unüblich.

So ist diese Entscheidung von heute aus gesehen als eine zeitgemäße nachvollziehbar. Ihre Begründungen sich erneut zu vergegenwärtigen lohnt, um zu sehen, in welcher Art und Weise die Wissenschaftsfreiheit heute zeitgemäß zu interpretieren wäre. Die Gründe beginnen wie immer mit Wilhelm von Humboldt (ab Ziffer 121):

„Nach den Vorstellungen des Neuhumanismus, insbesondere Wilhelm von Humboldts, war die deutsche Universität als eine ‚absichtslose' Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden im Zeichen der engen Verbindung von Forschung und Lehre verfasst, die dem Einzelnen durch die Beschäftigung mit zweckfreier Wissenschaft ‚in Einsamkeit und Freiheit' über wissenschaftliche Erkenntnisse hinaus ethische Handlungsnormen vermitteln sollte. Demgegenüber haben sich im 19. und 20. Jahrhundert tiefgreifende Veränderungen vollzogen. Die sprunghafte Expansion der Forschung namentlich in den Bereichen der Naturwissenschaften, der Medizin und der Technik erforderte einen kostspieligen Apparat mit Maschinen, Instrumenten und Einrichtungen besonderer Art, damit aber auch die Fachkräfte zu ihrer Bedienung. Die Vermehrung des wissenschaftlichen Stoffes und die fortschreitende Spezialisierung auf allen Gebieten, die dem Einzelnen den Überblick schon über sein eigenes Fachgebiet erschwerte, erzwang Arbeitsteilung und Zusammenarbeit in Gruppen. Außerdem nahm die Zahl der Studenten ständig zu, zumal da das Hochschulstudium immer häufiger auch als Mittel des sozialen Aufstiegs angesehen wurde. Die Selbstbeschränkung der Universität auf eine Stätte der reinen und zweckfreien Wissenschaft geriet in ein Spannungsverhältnis zu den Ansprüchen der zunehmend technologisch organisierten Industriegesellschaft, zu der wachsenden Bedeutung einer wissenschaftlichen Ausbildung für beruflichen Aufstieg und gesellschaftliche Emanzipation, zu der erschwerten Studiensituation in der modernen Massenuniversität und zu dem gesteigerten Bedürfnis, die Wissenschaft in den gesellschaftlichen Bereich zu integrieren. … Diese Veränderungen führten zu einer Struktur- und Organisationskrise der Universität."

Auch der verfassungsgeschichtliche Hintergrund wird ausführlich geschildert. Er macht verständlich, dass es bei einem korporativen Verständnis der Hochschulen geblieben ist, dass schließlich auch der parlamentarische Rat einfach auf diese Tradition zurückgegriffen und die Wissenschaftsfreiheit ausdrücklich in den Katalog der Grundrechte aufgenommen hat (Ziffern 137-144):

„Für die deutsche Universität ist seit ihrer Entstehung im Mittelalter der Charakter einer Korporation aus Professoren und Studenten kennzeichnend gewesen, die – unbeschadet ihrer Abhängigkeit von Fürsten, Städten oder der

Kirche – ihre Angelegenheiten durch eigene Organe (Fakultäten, Senat, Rektor) selbst verwaltete. Hieran änderte sich nichts, als die Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert zu Staatsanstalten wurden. Der Doppelcharakter von selbständiger Korporation und staatlicher Anstalt blieb im Nebeneinander von staatlicher Hochschulverwaltung und akademischer Selbstverwaltung sichtbar. Die Abgrenzung zwischen beiden Bereichen war von den allgemeinen Anschauungen über das höhere Unterrichtswesen und über die Aufgaben des Staates auf dem Gebiet der Wissenschaftspflege abhängig. Leitendes Prinzip blieb jedoch, dass die wissenschaftliche Forschung und Lehre in Inhalt und Methode vom Einfluss der Staatsgewalt möglichst frei sein solle; in der Konzeption Wilhelm von Humboldts von der Autonomie der Wissenschaft gewann diese Auffassung eine neue Grundlage. Der Staat sollte sich auf die Regelung der ‚äußeren Angelegenheiten' der Hochschule, namentlich auf ihre Finanzierung … beschränken."

„Das Verhältnis zwischen staatlicher Hochschulverwaltung und akademischer Selbstverwaltung blieb nicht frei von Spannungen. Doch erhielt sich der Grundsatz der Freiheit der Wissenschaft als eines konstitutiven Prinzips des Hochschulwesens; sogar das (Bundes-)Universitätsgesetz von 1819, das im Gefolge der Karlsbader Beschlüsse aus allgemein-politischen Motiven den Staatseinfluss auf die Hochschulen verstärkte, gebot den neu eingeführten landesherrlichen Bevollmächtigten (Kuratoren), die Staatsaufsicht 'ohne unmittelbare Einmischung ins Wissenschaftliche oder die Lehrmethoden' auszuüben."

„… Noch Humboldt hatte die Auswahl und Ernennung der Universitätsprofessoren allein dem Staat vorbehalten; er sah darin eine Garantie für die Freiheit des Forschers vom Zunftdenken der Fakultäten. Die von ihm gegründete Universität Berlin hatte weder Satzungsautonomie noch echte Selbstverwaltung; erst 1838 wurde ihr wenigstens das Vorschlagsrecht für Berufungen gewährt."

„So war es nicht mehr als ein allgemeines Bekenntnis zur Freiheit der Wissenschaft als einem Wesensprinzip aller wissenschaftlichen Tätigkeit, wenn die Frankfurter Reichsverfassung (§ 152) und ihr folgend die Preußische Verfassung von 1850 (Art. 20) den Grundsatz aufnahmen: ‚Die Wissenschaft und ihre

Lehre ist frei‘. Damit war die akademische Freiheit als objektives Prinzip des Wissenschaftsbetriebs an den Hochschulen anerkannt; die staatliche Universitätshoheit hinsichtlich der Organisation der Verwaltung der Hochschulen wurde davon nicht berührt.“ (Zu der entsprechenden Regelung der Weimarer Verfassung) „setzte Rudolf Smend (VVDStRL 4 [1928], S. 44 [56 ff.]) erfolgreich seine Auffassung von der Wissenschaftsfreiheit als dem ‚Grundrecht der deutschen Universität‘ entgegen.“ Die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Situation und angemessener Organisation der Hochschulen rückte so ins Bild:

„Die bisherige Ordinarienuniversität, in der die Selbstverwaltung im Wesentlichen den Lehrstuhlinhabern vorbehalten blieb, war organisatorisch weder auf den sprunghaften Anstieg der Studentenzahl noch auf die vermehrte Übernahme von Aufgaben und Funktionen durch Nichtordinarien, insbesondere durch wissenschaftliche Assistenten vorbereitet. Die Vergrößerung des akademischen ‚Mittelbaus‘ und seine zunehmende Bedeutung für den Gesamtprozess der Wissenschaft standen in einem Missverhältnis zu seinen geringen Kompetenzen in der Selbstverwaltung. Bei den Studenten verstärkte das Ausbleiben einer der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung tragenden Studienreform das Begehren, Einfluss auf die Wissenschaftsverwaltung zu erlangen und mit den in ihren Kreisen erarbeiteten Reformgedanken wirksam zu Gehör zu kommen.“

„Die Krise der deutschen Hochschulen traf seit den 60er Jahren dieses Jahrhunderts mit einer weltweiten Bewegung gegen ‚etablierte Wertmaßstäbe‘, ‚autoritäre Gesellschaftssysteme‘ und ‚überholte Herrschaftsstrukturen‘ zusammen. Diese antiautoritäre Bewegung griff auf die Hochschulen der Bundesrepublik über und führte hier bei einzelnen Gruppen zu radikal ablehnender Haltung gegenüber den Institutionen, die sich bis zu gewaltsamen Aktionen steigerte.“

Die Art, die Situation zu beschreiben, zeigt, vor welcher Aufgabe sich das Gericht gestellt sah. Einerseits erforderten die Gründe, warum sich die Struktur und die Organisation der Universität in der Krise befanden, organisatorische Veränderungen. Andererseits sah es die Hochschulen von einzelnen Gruppen

bedroht, „deren Haltung … sich bis zu gewaltsamen Aktionen“ gesteigert hatte. Im Ergebnis gab das Urteil beiden Seiten etwas. Es akzeptierte einerseits die Einbeziehung des Mittelbaus, der Studenten und der Mitarbeiter in die Selbstverwaltung, also die Gruppenhochschule. Andererseits baute es durch abgestufte Privilegien der Professoren Sicherungen ein, damit die Mitbestimmung nicht aus dem Ruder geriet.

Der Vergleich mit Frankreich zeigt, dass mit dieser Gemengelage auch ganz anders umgegangen werden konnte. In der Bundesrepublik begannen die Demonstration wie in den USA bereits Mitte der 1960er Jahre und es dauerte beinahe ein Jahrzehnt, bis es letztlich zu dieser Entscheidung kam, und zwar durch die autoritärste der demokratischen Institutionen, durch das Verfassungsgericht, und mit lange anhaltenden Auseinandersetzungen über die genaue Bedeutung seiner Entscheidung. In Frankreich dagegen ging alles sehr schnell. Es begann mit dem Aufstand der Studenten am 22. März 1968 in Nanterre, führte im Mai zu gewalttätigen Ausschreitungen mit Barrikaden und wurde bereits im September desselben Jahres befriedet, kurz vor den Terminen, zu denen die Studenten ihre Prüfungen nachholen konnten. Die Universitäten wurden per Gesetz, dem loi d’orientation, neu geordnet, also durch die Regierung (mit Charles de Gaulle als Präsident und Edgar Faure als Bildungsminister) und durch das Parlament. Auch hier wurde die Gruppenuniversität eingeführt, in den größeren Städten je eine für links und eine für rechts, eine für die Naturwissenschaften und eine für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Die Sicherung des staatlichen Einflusses war für den Uneingeweihten kaum zu erkennen. Der Zentralstaat behielt alle strukturell wichtigen Kompetenzen: die Entscheidungen über das Personal, die Finanzen, die Investitionen und die Prüfungen. Die Elite der Studenten wurde unverändert an den Grandes Écoles ausgebildet. Es blieb dabei, dass, wer sich der Forschung widmen wollte, versuchen musste, eine Stelle in den großen, staatlichen Forschungsorganisationen zu bekommen. Es ist schwer zu sagen, welche Lösung zur Befriedung der „weltweiten Bewegung“ günstiger war.

Um befriedend eingreifen zu können, musste das Bundesverfassungsgericht begründen, dass seine Lösung des Konflikts von Verfassungswegen geboten ist; es musste seine normativ bindenden Aussagen aus Art. 5 Abs. 3 GG herleiten. Dazu griff es die Figur der objektiven Wertordnung des Grundgesetzes auf (Ziffer 131, 132):

„Eine solche Wertentscheidung enthält auch Art. 5 Abs. 3 GG. Sie beruht auf der Schlüsselfunktion, die einer freien Wissenschaft sowohl für die Selbstverwirklichung des Einzelnen als auch für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zukommt. Diese Wertentscheidung bedeutet nicht nur die Absage an staatliche Eingriffe in den zuvor gekennzeichneten Eigenbereich der Wissenschaft; sie schließt vielmehr das Einstehen des Staates, der sich als Kulturstaat versteht, für die Idee einer freien Wissenschaft und seine Mitwirkung an ihrer Verwirklichung ein und verpflichtet ihn, sein Handeln positiv danach einzurichten, d.h. schützend und fördernd einer Aushöhlung dieser Freiheitsgarantie vorzubeugen."

„Der Staat hat die Pflege der freien Wissenschaft und ihre Vermittlung an die nachfolgende Generation durch Bereitstellung von personellen, finanziellen und organisatorischen Mitteln zu ermöglichen und zu fördern. Das bedeutet, dass er funktionsfähige Institutionen für einen freien Wissenschaftsbetrieb zur Verfügung zu stellen hat. … Der Staat besitzt hinsichtlich dieses Wissenschaftsbetriebs heute weithin ein faktisches Monopol; eine Ausübung der Grundfreiheiten aus Art. 5 Abs. 3 GG ist hier notwendig mit einer Teilhabe an staatlichen Leistungen verbunden."

Eine funktionsfähige Hochschule erfüllt alle möglichen Aufgaben. Das Gericht musste deshalb, wenn es organisatorische Anforderungen aus Art. 5 Abs. 3 herleiten wollte, zwischen „wissenschaftsrelevanten" und anderen Aufgaben der Hochschule unterscheiden. Auch wenn es immer wieder betonte, dass der Gesetzgeber Gestaltungsfreiheit habe, so sei er doch im Bereich derjenigen Angelegenheiten begrenzt, „die als ‚wissenschaftsrelevant' angesehen werden müssen, d.h. „die Forschung und Lehre unmittelbar berühren". Logisch ist diese Unterscheidung nicht zu bewältigen, denn alle Aktivitäten der Hochschule können die Arbeit des Wissenschaftlers beeinflussen, selbst wenn es sich

um das ästhetische Vergnügen des Professors handelt, wenn sein Büro sauber ist und er auf einen wohl gepflegten Rasen blicken kann. So ist das Gericht gezwungen, ein zusätzliches Kriterium einzuführen: die dem jeweiligen Gegenstand adäquaten organisationsrechtlichen Vorkehrungen (Ziffer 146):

„Der unmittelbare kausale Zusammenhang zwischen organisatorischen Normen, die lediglich die Bildung und Zusammensetzung von kollegialen Beschlussorganen regeln, und Beeinträchtigungen der freien Ausübung von Forschung und Lehre ist nicht ohne weiteres einsichtig. Es ließe sich einwenden, dass erst Beschlüsse dieser Organe die Wissenschaftsfreiheit faktisch beschränken könnten und dass allenfalls von einer beständigen verfassungswidrigen Praxis der Organe her ein Rückschluss auf die Verfassungswidrigkeit ihrer Organisation zulässig wäre. … Nicht nur das formale Beratungs- und Entscheidungsverfahren der einzelnen Organe, sondern auch der Inhalt ihrer Entscheidungen wird durch ihre Zusammensetzung mindestens tendenziell, in einem allgemeinen qualitativen Sinn, vorausbestimmt mit der Folge, dass die Entscheidungen dieser Organe sich je nach deren Zuständigkeit auf den durch Art. 5 Abs. 3 GG geschützten Freiheitsraum auswirken können. Ein effektiver Grundrechtsschutz erfordert daher adäquate organisationsrechtliche Vorkehrungen."

„Auch ein nach Sachverstand und Erfahrung optimal zusammengesetztes Gremium kann im Einzelfall – aus welchen Gründen auch immer – eine Entscheidung treffen, die den oben umschriebenen Kernbereich (von Art. 5 Abs. 3) verletzt. Der Gesetzgeber muss jedoch alle erforderlichen und geeigneten organisatorischen Vorkehrungen treffen, um die Gefahr solcher fehlsamen Entscheidungen im Rahmen des Möglichen und Zumutbaren auszuschließen." (Ziffer 154) Und (Ziffer 160 a.E.): (Der Gesetzgeber) „muss durch geeignete organisatorische Maßnahmen sicherstellen, dass Störungen und Behinderungen ihrer (der Wissenschaftler) freien wissenschaftlichen Tätigkeit durch Einwirkungen anderer Gruppen soweit wie möglich ausgeschlossen werden." Das Klagerecht des einzelnen Wissenschaftlers genüge dafür nicht (Ziffer 180): „Jedoch würden bloße nachträgliche Kontroll- und Aufsichtsbefugnisse gegenüber den Beschlüssen der Kollegialorgane, wie z.B. die auf Nachprüfung der

Rechtmäßigkeit beschränkte Rechtsaufsicht oder auch die Eröffnung eines Rechtswegs, nicht genügen, um die freiheitliche Sphäre zu schaffen, die der Wissenschaftler für seine Arbeit von vornherein benötigt. … (Das Gericht befürchtet), dass die Interessengegensätze vor allem zwischen den Hochschullehrern auf der einen und den Studenten und wissenschaftlichen Mitarbeitern auf der anderen Seite zur Polarisierung aus wissenschaftsfremden Motiven führen können. … Der Gesetzgeber muss daher organisatorische Vorkehrungen zur Abwehr einer solchen Gefahr treffen." (Ziffer 198)

Dieses unklare Kriterium führte zu allen erdenklichen Auseinandersetzungen, wie das Gericht schon im Hinblick auf frühere Forderungen befürchtet hatte (Ziffer 126):

„Im Laufe der intensiven Diskussion über die Hochschulreform ist nicht überall der Versuchung widerstanden worden, Art. 5 Abs. 3 GG mit hochschulpolitischen Forderungen der verschiedensten Art aufzuladen, um dann Regelungen und Vorgänge im Hochschulbereich, die sich diesen Forderungen nicht fügen wollen, als der Verfassungsnorm widersprechend zu kennzeichnen. Für die Entscheidung über die vorliegenden Verfassungsbeschwerden kommt es deshalb darauf an, den verfassungsrechtlichen Gehalt des Art. 5 Abs. 3 genau zu definieren und den Gestaltungsraum des Gesetzgebers im Hochschulbereich möglichst eindeutig zu bestimmen."

Die Folge dieses wenig eindeutigen Kriteriums war eine im Vergleich zur Kunstfreiheit erstaunlich umfangreiche Rechtsprechung, die immer mehr Bereiche der Hochschulen erfasste. Vor allem aber beherrscht die logisch unklare Unterscheidung zwischen wissenschaftlich und nicht wissenschaftlich die Organisation und dementsprechend das Verhalten der Beteiligten bis heute. Da die Situation sich in der Zwischenzeit grundlegend geändert hat, ist dadurch eine Scheinwelt entstanden, die von den Beteiligten und vom Verfassungsgericht eigentümliche, weit hergeholte Interpretationen nahelegte. Es wird ein effizientes Management und eine entsprechende Leitung der Hochschulen gefordert. Doch wie lässt sich eine solche „monokratische" Leitung mit den korporativen Rechten der Professoren vereinbaren, ohne den betriebswirtschaftlichen Sinn einer solchen Form der Leitung zu gefährden? So war das

Bundesverfassungsgericht gezwungen, immer mehr Unterscheidungen zum Inhalt des Art. 5 Abs. 3 zu machen und damit faktisch an die Stelle des Gesetzgebers zu treten.

Insgesamt betrachtet machen die Begründungen des Urteils zum niedersächsischen Hochschulgesetz deutlich, wie sehr das Gericht von der damaligen Situation geleitet war, sowohl bei der Art, wie es den Sachverhalt darstellte, wie bei den normativen Aussagen, welche Pflichten für organisatorische Maßnahmen dem Gesetzgeber durch Art. 5 Abs. 3 auferlegt seien. In den Worten des abweichenden Minderheitsvotums (Herr Dr. Simon und Frau Rupp-Brünneck) (Ziffer 246):

„In dieser Abhängigkeit von der gegenwärtigen hochschulpolitischen Situation sollte auch das Mehrheitsergebnis gesehen werden, auch wenn das nicht ausdrücklich ausgesprochen wird. Anderenfalls besteht die zusätzliche Gefahr, dass bei einer durchaus vorstellbaren grundlegenden Änderung dieser Situation – etwa einer Auflösung des derzeitigen Gruppenkonflikts, einer stärkeren Annäherung des Mittelbaus an die Hochschullehrer oder anderen wesentlichen Veränderungen in der Grundeinstellung der Hochschulangehörigen zueinander – die aufgestellten verfassungsrechtlichen Anforderungen an ambivalente Organisationsnormen ein Eigenleben entwickeln, das auch vom Standpunkt der Mehrheit zu unerwünschten Konsequenzen führt."

Unausgesprochen? Immerhin finden sich in der Wortwahl viele Hinweise auf die Auseinandersetzungen mit der Studentenbewegung: „Diese antiautoritäre Bewegung … führte … bei einzelnen Gruppen zu radikal ablehnender Haltung gegenüber den Institutionen, die sich bis zu gewaltsamen Aktionen steigerte", „Struktur- und Organisationskrise der Universität", „schützend und fördernd einer Aushöhlung dieser Freiheitsgarantie vorbeugen", „Gefahr der fehlsamen Entscheidung", „Polarisierung aus wissenschaftsfremden Motiven". Das Gericht fühlt sich veranlasst, „vorzubeugen", „dafür zu sorgen", es bedarf der „organisatorischen Vorkehrungen, um die Gefahr … (soweit wie möglich) auszuschließen", „ist es (Störungen und Behinderungen ihrer freien wissenschaftlichen Tätigkeit durch Einwirkungen anderer Gruppen) in der Gruppenuniversität in erhöhtem Maße zu befürchten". Dieser sprachliche Duktus ist ein

Widerhall der öffentlichen Reaktion auf die Studentenunruhen und greift insofern die Umstände der Zeit recht umfassend auf.

Das Minderheitsvotum beklagt, dass Art. 5 Abs. 3 „sinnwidrig in ein ständisches Gruppenprivileg und Herrschaftsrecht umgemünzt wird. Dieses Vorgehen erscheint nicht zuletzt deshalb bedenklich, weil verfassungsgerichtliche Verbote im Unterschied zu inhaltsgleichen Gesetzesregelungen auch in ihren Fehleinschätzungen nur schwer korrigierbar sind und die weitere hochschulpolitische Entwicklung in einer krisenhaften Übergangsphase festschreiben, in der sich der Freiheitsgedanke eher in zukunftsoffener Flexibilität bewähren müsste.“ (Ziffer 216)

Historisch behielt die Minderheit recht. Es erwies sich im Laufe der weiteren Entwicklung der Hochschulen als immer komplizierter, diese Auslegung von Artikel 5 Abs. 3 aufrecht zu erhalten. Sicher ist es ein hoher, stabilisierender Wert, dass die Kriterien des Verfassungsgerichts wie die Verfassung selbst über lange Zeit unverändert gelten, aber die jahrzehntelange, immer detailliertere Rechtsprechung zeigt, dass es zwischen diesen Kriterien und der Realität der Hochschulen ganz erheblich knirscht. Wäre es nicht angebracht, dass das Gericht sich wieder wie in dem damaligen Urteil die Realität genauer ansieht, statt die alten Grundsätze gebetsmühlenartig zu wiederholen? Müsste es sich nicht erneut die Frage stellen, was unter den heutigen Umständen die Freiheit des Wissenschaftlers bedroht? Von den damaligen Befürchtungen ist nichts mehr zu sehen. Es gibt gelegentliche Auseinandersetzungen über korrekte Ausdrucksweisen oder Plagiate, aber keine Aufstände, die die Wissenschaftler an Forschung und Lehre hindern könnten.

Die Gefahren sind viel subtiler geworden. Der allseitige Konformitätsdruck behindert Neugier getriebene Forschung, Lehre und Studium, aber macht sie nicht unmöglich. Der Bologna Prozess verleitet die Studenten dazu, Punkte zu sammeln, statt ihren eigenen Fragen nachzugehen, aber er überlässt es ihnen, außerhalb der verplanten Zeiten anderes zu studieren. Niemand wird den Professor daran hindern können, Forschung zu betreiben, die kein Echo findet, die nicht in internationalen Zeitschriften veröffentlicht wird und für die er keine Drittmittel erhält; er wird nur von der Leitung der Hochschule als überflüssig

erachtet werden. Die Methoden des New Public Managements veranlassen die Hochschulen, sich den weltweiten Tendenzen des Großbetriebes Wissenschaft anzupassen, auch wenn sie den Wissenschaftlern ihre Zeit rauben. Die Steuerung nach Indikatoren drängt sie dazu, in internationale Ranglisten wie dem Shanghai Ranking erfolgreich zu sein. Paris hat seine Universitäten mit enormem Koordinationsaufwand so zusammengefügt, dass zwei von ihnen nun unter den 50 besten erscheinen. Der Drang, mehr Drittmittel nachweisen zu können, selbst in Berufungsvereinbarungen mit Professoren des Rechts, hält die Forscher davon ab, Wege zu beschreiten, die von nationalen und internationalen Gremien (noch) nicht als aussichtsreich anerkannt werden. Doch solche Seitensprünge sind häufig wichtig, um wissenschaftlich neue Wege zu eröffnen. Raghavendra Gadagkar hat mit vielen wissenschaftshistorischen Beispielen in seinem Buch: Experiments in Animal Behaviour. Cutting Edge Research to Trifling Cost, beschrieben, wie grundlegende Änderungen in der Biologie weniger Geld als unkonventionelle Ideen erforderten. Wenn die Hochschule zu einem Drittel von externen Mitteln abhängig ist und gleichzeitig die Mehrheit der vorhandenen Professoren über all das entscheidet, was inzwischen als wissenschaftsrelevant angesehen wird, ist der Präsident nicht zu beneiden, von dem erwartet wird, dass er die Hochschule im Ranking vorwärtsbringt. Das Verfassungsgericht sieht, dass es deshalb „monokratischer“ Entscheidungen bedarf, muss dafür aber komplizierte interpretatorische Verrenkungen machen (BVerfGE 111, 333, Brandenburg).

Gefährdungen der Wissenschaftsfreiheit durch solche, subtil wirkende Mittel sind wohl kaum durch detaillierte Regelungen der Verfassungsrechtsprechung abzuwenden. Ein wissenschaftsdienlicher Umgang mit diesen Tendenzen hängt von den lokal handelnden Personen ab. Die besten Universitäten in den USA und Großbritannien haben diese Möglichkeit, allerdings unter ganz anderen Voraussetzungen. Immerhin gibt es auch in Europa Vorbilder, etwa wenn in der Schweiz Forschungsentscheidungen quasi ausschließlich den Universitäten und dem Nationalen Forschungsfonds überlassen sind und es so nicht dazu kommen kann, dass, wie es offenbar 2024 der Fall war, die

Bundesministerien über mehr Mittel für Forschungsprojekte verfügen als die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

So ist zu hoffen, dass das Bundesverfassungsgericht bei der nächsten Gelegenheit wie damals 1973 die derzeitige Situation umfassend in Betracht zieht und daraus den Schluss zieht, dass es wie in anderen Demokratien dem Gesetzgeber überlassen werden kann, die Hochschulen wissenschaftsdienlich zu gestalten. Es kann sich dann darauf beschränken einzugreifen, wenn die Wissenschaftsfreiheit tatsächlich verletzt wird. Es muss sich nicht mit einer „strukturellen Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit“ abgeben, muss also nicht spekulieren, wie sie gefährdet werden könnte.

Literatur

https://www.researchgate.net/publication/350312430_Gadagkar_-_2021__Experiments_in_Animal_Behaviour_-_Cutting-Edge_Research_at_Trifling_Cost_Please_access_full_text_of_this_book_at_the_link_below_httpswwwiasacinPublicationse-BooksExperiments_in_Anima

Klaus Taschwer: Hochburg des Antisemitismus. Der Niedergang der Universität Wien im 20. Jahrhundert, Wien 2015.

Gesellschaftliche Transformationsdynamiken und die Wissenschaftssystementwicklung als Gegenstand der Hochschulforschung

Philipp Pohlenz

Zusammenfassung: Die Wissenschaft gerät unter einen steigenden Legitimationsdruck hinsichtlich der Effizienz ihrer Leistungen, wie auch hinsichtlich der Modi der Wissensproduktion. Gesellschaftliche Transformationen, wie etwa eine voranschreitende Digitalisierung ermöglichen eine gesellschaftlich breiter gestreute Teilhabe am Diskurs über den Zweck von Wissenschaft und stellen zugleich die exklusive Stellung von Wissenschaft als Quelle gesicherten Wissens in Frage. Angesichts der sich daraus ergebenden Herausforderungen ist die Hochschulforschung gefordert, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in den Blick zu nehmen.

Abstract: Considerable strain is put on the science system's legitimacy with regard to its efficiency and the established modes of knowledge production. Societal transformation, such as a progressing digitalisation, facilitate a socially broader access to public debate on the worth and merit of science as such. At the same time, these transformations contribute to questioning the science system's role as an exclusive source of established knowledge. With a view to the respective challenges, research into higher education and science is called upon providing insights in the relationship between science and society.

Schlagwörter: Digitalisierung, Transformationsdynamiken, Hochschulforschung, Wissenschaftsforschung, Hochschullehre

1. Einleitung

Angesichts der Wissensbasierung nahezu aller Prozesse gesellschaftlicher Reproduktion (Willke 1998; Stehr 2006) sind eine steigende Aufmerksamkeit, die dem Wissenschaftssystem seitens der Öffentlichkeit zuteilwird sowie Forderungen nach Öffnung und breiteren gesellschaftlichen Partizipationschancen (Weingart 2005; Wissenschaftsrat 2021; Wissenschaft im Dialog 2019), nachvollziehbar. Ebenso nachvollziehbar ist eine gewisse Skepsis gegenüber der Wissenschaft hinsichtlich ihrer Kapazität, gesellschaftlich relevante Probleme zu lösen. Beispielsweise in der Corona-Pandemie wurde von der Wissenschaft Lösungskompetenz erwartet, und vielfach wurde diese Erwartung nicht nur nicht erfüllt, sondern zu neuen Unsicherheiten beigetragen, indem sich widersprechende Forschungsergebnisse kommuniziert wurden, die unterschiedliche Schlussfolgerungen und gegenläufige Handlungsoptionen implizierten. Für Kennerinnen und Kenner des Ablaufs wissenschaftlicher Wissensproduktion ist es nichts Ungewöhnliches, dass vor der Konsolidierung eines bestimmten Wissensstandes zunächst mit Ambiguität und Unsicherheit sowie der Erkenntnis des Vorliegens von Wissensdefiziten und daraus entstehenden Begrenzungen der Handlungsmöglichkeiten (Stehr 2013) umgegangen werden muss. Die landläufige Wahrnehmung der Wissenschaft in allgemeinen öffentlichen Diskursen ist jedoch von vertiefter Kenntnis der entsprechenden wissenschaftstheoretischen Begründungen wissenschaftlicher Arbeitsweisen nicht notwendigerweise geprägt. Vielmehr besteht die – angesichts der Höhe der für die Wissenschaft aufgewendeten öffentlichen Geldern berechtigte – Erwartung, dass die Aufgabe, der Gesellschaft Orientierung durch grundlegendes und anwendungsbezogenes sowie problemlösendes Wissen zu geben, erfüllt wird.

Zugleich spielt sich Wissenschaft zunehmend unter Beobachtung durch die Öffentlichkeit ab. Laienpubliken haben mittlerweile einen deutlich leichteren Zugang zu den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung und beteiligen sich an der öffentlichen Kommunikation über diese Ergebnisse (Knoblauch 2013). In Zeiten von Social Media sind dabei absichtsvolle Fehldeutungen und Verzerrungen wissenschaftlicher Wissensbestände keine Seltenheit und stellen

die Wissenschaft vor neue Herausforderungen hinsichtlich des Wissenstransfers und der Kommunikation mit der Öffentlichkeit. In diesem Zusammenhang ist überdies zu beobachten, dass angesichts ungesteuerter und offenkundig auch nicht steuerbarer Verbreitung von Informationen aller Art, auch konkurrierende Quellen von Wissen, jenseits derjenigen, die eine wissenschaftliche Absicherung und damit Autorität für sich in Anspruch nehmen können, für viele Menschen an Akzeptanz gewinnen (Kumkar 2023). Im Umkehrschluss ließe sich vermuten, dass „die Wissenschaft" an Autorität hinsichtlich der Weltdeutung verliert. Empirisch drückt sich dies so aus, dass zwar nach wie vor ein hohes Vertrauen in die Wissenschaft als gesellschaftliche Institution besteht, also neben dem Vertrauen in einzelne Personen der Wissenschaft, die bspw. für bahnbrechende Ergebnisse stehen, auch in die Modi und Regeln der Wissensproduktion, die institutionalisiert sind, vertraut wird. Zugleich manifestiert sich aber in bestimmten gesellschaftlichen Milieus eine gewisse Wissenschaftsskepsis und sogar Wissenschaftsfeindlichkeit (Wissenschaft im Dialog 2019; Haselwanter 2023; Bührer 2022).

Die gesellschaftlichen Transformationsdynamiken mit Relevanz für die Wissenschaft, die hier andeutungsweise skizziert werden, lassen sich zu den folgenden, zeitdiagnostisch bereits vielfach beobachteten Phänomenen verdichten (Hölscher et al. 2020): Die Gesellschaft ist zum einen nicht (mehr) bereit, die exklusive Rolle der Wissenschaft als alleinige Quelle für akzeptiertes Weltwissen umstandslos hinzunehmen. In manchen Teilen der Gesellschaft macht sich hingegen sogar Wissenschaftsskepsis und die Offenheit für Wissensquellen, die nicht durch systematische Verfahren und Methoden abgesichert sind, breit. Solche Entwicklungen werden durch die leichte Verfügbarkeit von Informationen aller Art aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung verstärkt und führen zu einem insgesamt steigenden Legitimationsdruck, der auf der Wissenschaft bzw. den traditionellen Modi der Wissensproduktion lastet (a.a.O.).

Einer der Gegenstände der Hochschulforschung ist die Untersuchung des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft (Krücken 2012). Mithin ist es eine ihrer Aufgaben, ein Sensorium für Veränderungen in diesem Verhältnis zu

entwickeln und diese Veränderungen durch Beratung (bspw. von wissenschaftspolitisch Verantwortlichen) zu prozessieren. Generell lässt sich die Hochschulforschung als ein interdisziplinäres Arbeitsfeld zur Untersuchung von Belangen von Hochschuleinrichtungen beschreiben (Winter u. Krempkow 2013). Auf diesem Feld haben die Sozialwissenschaften mit ihrem empirischen Methodenrepertoire und ihrem theoretischen Begriffskorpus eine gewisse Dominanz (a.a.O.). Entsprechend sollen im Folgenden die oben skizzierten Transformationsdynamiken in der Gesellschaft auch mit den Begriffen der Sozialwissenschaften adressiert werden.

Ziel ist es, Handlungsfelder für die Hochschulforschung zu identifizieren, die sich aus der Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Rahmen ergeben, in dem sie selbst – sowohl als Teil der Wissenschaft, aber auch als Beobachterin der Wissenschaft – agiert. In diesem Zusammenhang ist zudem einleitend anzumerken, dass für die Ausführungen im vorliegenden Artikel ein breites Verständnis von Wissenschaft angelegt und alle Leistungsbereiche – Forschung, Lehre, Transfer, etc. – in die Überlegungen einbezogen sind, weil sie alle gleichermaßen von den diskutierten Transformationsdynamiken berührt werden.

2. Theoretische Referenzpunkte

Die Befassung mit gesellschaftlichen Transformationsdynamiken in ihrer Einflussnahme auf Wissenschaft und Hochschule erfordert es, einen geeigneten theoretischen Rahmen zu entwerfen, mittels dessen analytische Modelle für empirische Untersuchungen fruchtbar gemacht werden können. Der Hochschulforschung wurde in den vergangenen Jahren attestiert, dass sie bezüglich der Entwicklung von Gegenstandstheorien defizitär sei (Wissenschaftsrat 2014). Ungeachtet der Frage, ob es überhaupt möglich (oder sinnvoll) ist, eine Gegenstandstheorie „der Hochschule“ zu entwerfen, lässt sich der Defizitdiagnose entgegenhalten, dass die Hochschulforschung durchaus vielfältige Anleihen bei bewährten Modellen zur Beschreibung von modernen Gesellschaften (bspw. Ungleichheitsverhältnisse; vgl. z.B. Wolter 2011) oder einzelner

Aspekte moderner Gesellschaften (bspw. Hochschulen als Organisation; vgl. Wilkesmann u. Schmid 2012) nimmt (vgl. für einen Überblick Krücken 2011).

Zudem gibt es durchaus einige Versuche, den Gegenstandsbereich der Hochschulforschung in abstraktere, makrotheoretische Reflexionen über moderne Gesellschaften und die Bedeutung von Wissenschaft für deren Entwicklung einzufassen. Wolter (2011) bspw. diskutiert am konkreten Phänomen der Hochschulexpansion verschiedene theoretische Perspektiven zu dessen Erklärung, namentlich die der Humankapitaltheorie sowie modernisierungstheoretische, statusdistributionstheoretische, meritokratietheoretische, entscheidungstheoretische und neoinstitutionalistische Ansätze. Krücken (2011) ordnet die Frage der Zuteilung von Chancen beim Zugang zum Studium in makrosoziologische Überlegungen zu sozialen Ungleichverhältnissen als Kennzeichen von Gesellschaften generell ein. Diese in der Hochschulforschung vielfach theoretisch und empirisch eingenommene Perspektive wird von Schimank (2015) aufgegriffen und in den Versuch überführt, eine umfassende Gesellschaftstheorie für die Hochschulforschung zu entwerfen. Dabei wird ein integrierender Zugang entworfen und die – nach Schimank (2015) – auf rein ungleichheitstheoretische Ansätze verengte Perspektive um differenzierungs- und kulturtheoretische Blickwinkel erweitert.

Während die ungleichheitstheoretische Perspektive die verteilungsbezogene Frage nach den Zugangs- und Erfolgschancen, die mit Studienwahl und Studienverlauf verknüpft sind, in den Fokus rückt, konzentriert sich die differenzierungstheoretische Perspektive auf die Seite der Produktion von Leistungen, die – im Falle von Hochschule und Wissenschaft sind das zu allererst Bildungsangebote und wissenschaftliche Erkenntnisse – ungleich verteilt sein können. Als zentral kennzeichnet Schimank (2015) die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen diese Leistungen erbracht werden. Im Fall moderner Gesellschaften geschehe dies in funktional differenzierter Verantwortung unterscheidbarer gesellschaftlicher Subsysteme, wie eben dem Wissenschaftssystem. Als soziales Subsystem agiert die Wissenschaft in der Logik ihrer eigenen Wertsphäre und ist dabei sowohl auf Kommunikation und Kooperation mit den jeweils anderen gesellschaftlichen Teilsystemen angewiesen (z.B. mit der

Politik zur Entwicklung stabiler Rechtsrahmen, mit der Wirtschaft zu deren Versorgung mit qualifizierten Fachkräften etc.). Zugleich steht sie aber auch in Konflikten mit ihnen, wenn es um die gegenseitige Einflussnahme auf die Autonomie innerhalb der je eigenen Wertsphäre geht (z.B. Zumutungen durch wissenschaftspolitisch verordnete Reformen in Studium und Lehre, die der Eigenlogik des Wissenschaftssystems zu widersprechen scheinen oder Versuche der Beeinflussung von Entscheidungen über Studieninhalte zur Befriedigung konjunkturabhängiger und wissenschaftsfremder Bedarfe des Arbeitsmarktes). In kulturtheoretischer Perspektive ist nach Schimank (a.a.O.) die moderne Gesellschaft zudem als „Komplex bestimmter hochgradig generalisierter, gesellschaftsweit geltender evaluativer, normativer und kognitiver Orientierungen“ (Schimank 2015: 86) zu interpretieren.

Die dargestellten makrotheoretischen Perspektiven werden sodann in einer integrierten Perspektive auf Konfliktlinien der Wissenschaftssystementwicklung mit dem Ziel angewendet, die unterschiedlichen Dynamiken gesellschaftlicher Transformation, mit die den Gegenstand der Hochschulforschung betreffen, wie etwa bezüglich beobachtbarer Prozesse der Ökonomisierung von Leistungen der Wissenschaft, in einem ganzheitlichen Analyserahmen abzubilden.

Nun sind die hier dargestellten Versuche der makrotheoretischen Standortbestimmung der Hochschulforschung ihrerseits bereits wieder rund ein Jahrzehnt alt. Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit, die ihrerseits die Koordinaten der gesellschaftlichen Entwicklungen verschoben haben, sind in ihnen naturgemäß noch nicht abgebildet, wie etwa die voranschreitende Digitalisierung. Zukünftige Artikel dieser Art werden zudem über den Einsatz Künstlicher Intelligenz in Wissenschaft und Hochschule und ihren Einfluss auf den Verlauf gesellschaftlicher Transformationen zu berichten wissen. Für den Moment ist das diesbezügliche Bild noch zu unklar, als dass seriöse Prognosen über die weitere Entwicklung in diesem Bereich angestellt werden könnten. Aber auch der derzeitige Stand der Digitalisierung gibt Anlass dazu, über den Einfluss, den diese jenseits neuer technischer Möglichkeiten auf die Entwicklung von gesellschaftlichen Verhältnissen nimmt, zu diskutieren und zu versuchen, für die entsprechenden Entwicklungen eine theoretische Rahmung zu entwerfen.

Verschiedene Angebote liegen dazu bereits vor. So beschreibt etwa Kucklick (2016), dass durch eine voranschreitende Datenbasierung zunehmend aller Prozesse gesellschaftlicher Reproduktion (Bildung, Gesundheit, persönliche Beziehungen etc.) die Möglichkeiten zur Berücksichtigung individueller Abweichungen von einem gesellschaftlich akzeptierten Normwert deutlich steigen und so gesellschaftlich relevante Leistungen, wie eben Bildungsangebote, aber auch Leistungen der Gesundheitsfürsorge, deutlich stärker individualisiert werden können. Insofern durch kontinuierliche Datenverfügbarkeit auch feiner granulierte Informationen über die Besonderheiten des Einzelfalls verfügbar sind, ist es nicht nur möglich, sondern wäre es geradezu fahrlässig, diese Informationen nicht für eine individualisierte Behandlung des Einzelfalls zu nutzen. Eine ähnliche Stoßrichtung, wenn auch nicht mit der beschriebenen Fokussierung auf die (technischen) Auswirkungen der Digitalisierung auf die Gesellschaft, verfolgt Reckwitz mit seinen kultursoziologischen Überlegungen zur Gegenwartsgesellschaft als einer Gesellschaft der Singularitäten (Reckwitz 2017). Damit ist im Kern gemeint, dass die moderne Gesellschaft einen Strukturwandel in Richtung der Betonung und Wertschätzung von Einzigartigkeit anstelle von Durchschnittlichkeit erlebt und diese Einzigartigkeit (in der Lebensführung, in der Gestaltung von Bildungsbiographien, in der Wahl von Konsumentscheidungen etc.) zu einer gesellschaftlichen Erwartung wird, die dem Individuum abverlangt, zum Beispiel Bildungsentscheidungen entlang von Bewertungskriterien zum distinktiven und performativen Wert des jeweiligen Bildungsangebots zu treffen.

Diese theoretischen Überlegungen zum Stand gesellschaftlicher Entwicklung im Zeitalter der Digitalisierung lassen sich unmittelbar auf die Hochschulbildung anwenden: Stand in der Anfangszeit des Bolognaprozesses noch der/die theoretische Durchschnittsstudierende im Mittelpunkt der Berechnung von curricularen Normwerten (bezüglich des abzuverlangenden Workload etc.), ist jetzt der Bedarf an Individualisierung und Personalisierung von Studienverläufen ein allgemein konsentierter Gestaltungsauftrag für die Hochschullehre (Landenfeld et al. 2019; Di Nardo et al. 2018). Wurden die Bologna-Studiengänge der ersten Generation noch an den anzunehmenden Lernverläufen

der „Normalstudierenden“, denen eine zumindest durchschnittliche Begabung unterstellt werden könne, ausgerichtet, geht die Entwicklung mittlerweile eher in die Richtung von kleinteiligeren und dadurch auf individualisierte Lernbedarfe reagierenden Lerneinheiten (z.B. Micro-credentials, vgl. Rampelt et al. 2021). Durch diese Individualisierung könne eine stärker individualisierte Teilnahme an akademischer Bildung erreicht werden, deren Erfolg durch ebenfalls individualisierte Methoden der Lernerfolgsbewertung („learning analytics“) prozessbezogen überwacht und gesteuert wird (Scheidig u. Holmeier 2021).

Für die Hochschulen heißt dies ganz praktisch, dass sich die Aufgaben in der Lehre in Richtung individueller Beratung verschiebt und dass neue Formen der Anerkennung von Lernleistungen gefunden werden müssen (Roithmayr 2024). Zugleich gerät dann die Frage der Qualitätsbewertung von hochschulischem Lernen auf die Agenda, die neu gestellt werden muss, wenn das Lernen nicht mehr unter der Kontrolle der Hochschulen steht. Letztlich stellt sich die Frage der Bedeutung der Hochschule für die Gesellschaft, die zwischen den Funktionen einer emanzipatorischen Kraft und der Erwartung, eine Zertifizierungsagentur für klein- und kleinstteilige Lernergebnisse zu sein, navigieren muss.

Dies soll jedoch nicht als Opposition zu Prozessen der Digitalisierung als Mittel der Individualisierung und damit der Öffnung von Hochschule und Wissenschaft missverstanden werden. Vielmehr zeichnen sich hier neue Gestaltungsaufgaben ab, die dem Zuständigkeitsbereich der Hochschul- und Wissenschaftsforschung zuzurechnen sind und für die es eines gesellschaftstheoretischen Rahmens bedarf, mittels dessen eine Abbildung des Verhältnisses von Wissenschaft und sich verändernden gesellschaftlichen Resonanzbedingungen gelingen kann.

In dem Sinne der kontinuierlichen gesellschaftlichen Transformationsdynamik ist auch der Bedarf an kontinuierlicher Weiterentwicklung theoretischer Modelle als Rüstzeug der Hochschulforschung gemeint. Dadurch, dass es wirkmächtige Ereignisse, wie etwa die Covid-19 Pandemie als Katalysator für die Digitalisierung in Wissenschaft und Hochschullehre gegeben hat, die die Theoriebildung in den Jahren vor der Pandemie noch nicht einbeziehen konnte,

werden die „prä-pandemischen“ Theorieangebote, die oben kurz skizziert wurden, nicht obsolet. Es ist aber notwendig, sie einer kontinuierlichen Reflexion zu unterziehen und die theoretische Modellbildung zur Beschreibung moderner Gesellschaften weiterzuentwickeln.

3. Konfliktlinien

Mit einem entsprechend theoretisch gerahmten Begriffsrepertoire und unter Nutzung verschiedener analytischer Perspektiven lassen sich auch die verschiedenen anstehenden Konfliktlinien adressieren, die die Wissenschaftssystementwicklung und das Hochschulbildungswesen kennzeichnen. Bei deren Diskussion, die den Abschluss dieses Beitrags bilden soll, liegt der Fokus auf der Hochschullehre, weil diese eher als die Forschung im Zentrum des Interesses der Hochschulforschung steht (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2012). Welche Konfliktlinien sind es also, die durch die dargestellten gesellschaftlichen Transformationsdynamiken nahegelegt und daher zukünftig von der Hochschulforschung aufgegriffen werden sollten? Nach vorliegender Sicht handelt es sich nicht zuletzt um die Folgenden, die hier für die Diskussion exemplarisch ausgewählt wurden und nicht den Anspruch erheben, ein vollständiges Bild möglicher Entwicklungsrichtungen und zu setzender Prioritäten zu zeichnen:

Inklusivität vs. Leistungsorientierung: Die immer wieder geäußerte Befürchtung, dass durch eine steigende Heterogenität der Studierendenschaft Einbußen bei der wissenschaftlichen Tiefe und Komplexität von Lerninhalten einhergingen, war (und ist) ein kontinuierlicher Begleiter der Debatte um die Schaffung von Zugangsmöglichkeiten von nicht-traditionellen Studierenden und die Eröffnung von wissenschaftlichen Karrierechancen für eine breitere Bevölkerungsgruppe (Seidel 2014). Nicht einbezogen wurde in diese Debatte zumeist die Option, dass akademische Lernumwelten durch den Einbezug einer Breite an Erfahrungshintergründen auch bereichert werden kann. Im Kontext von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und ungleich verteilten Teilhabechancen, aber auch im Kontext einer insgesamt komplexer werdenden Arbeits- und Berufswelt stünde es an, Bedingungen zu analysieren, unter denen

verschiedene Zugänge zu akademischem und praktischem Wissen fruchtbar auf einander bezogen und zu einer gleichberechtigten Teilhabe führen können (Bosche/Brandt 2025), ganz ungeachtet aller bildungspolitischen Absichtserklärungen und Verlautbarungen.

Regionale Verantwortung vs. Universale Wissenschaft: Wissenschaft und Hochschulbildung sollen, so die gesellschaftliche Erwartung, Verantwortung übernehmen und der Gesellschaft Orientierung bieten. Im Bereich der Hochschullehre ist dafür in der letzten Zeit das Konzept des engaged learning populärer geworden (Chmelka et al. 2023). Darunter ist zu verstehen, dass akademisches Lernen (auch) im Kontext authentischer Fragestellungen stattfindet, die für die eine Hochschule umgebende Gemeinde von Relevanz ist. Akademisches Lernen wird also als in hohem Maße gegenstands- und anwendungsbezüglich modelliert und ist davon gekennzeichnet, dass es unmittelbaren Nutzen für ein außerhochschulisches Zielpublikum stiftet. Dieser Anspruch steht potenziell im Widerspruch zu einem herkömmlichen Verständnis von Wissenschaft und wissenschaftlicher Wissensproduktion und -vermittlung, die auf abstrakte und (zunächst) zweckfreie Beschäftigung mit einem Gegenstand ausgerichtet sind. Dieses idealistische Bild von Wissenschaft und Hochschulbildung mag nicht erst jetzt angestaubt wirken, sondern wird spätestens seit den Bologna-Reformen immer wieder wissenschaftspolitisch hinterfragt und in Zweifel gezogen. Unabhängig von der Frage, ob die Kritik berechtigt ist oder nicht, ist in einer Wissenschaft, die unabhängig von spezifischen Kontexten und Nutzungsinteressen abstraktes und generalisierbares Wissen produziert und die Fähigkeit vermittelt, die entsprechenden Produktionsweisen zu verstehen und einzusetzen, möglicherweise ein Wert in sich selbst zu sehen. Die mit den verschiedenen Auffassungen von Wissen und Wissenschaft einhergehenden bildungspraktischen, aber auch epistemologischen Widersprüche sind daher ein wichtiger Gegenstand hochschulforschender Analyse und Aufklärung, zumal der Kampf um die Deutungshoheit über Leitbilder für Forschung und Lehre nicht als abgeschlossen bezeichnet werden kann.

Disziplinarität vs. „Future Skills": Das wissenschaftliche Arbeiten und Lernen in Disziplinen geraten zusehends unter Druck. Zu plausibel ist die

These, dass angesichts der Komplexität von gesellschaftlich drängenden Problemlagen, wie der Bewältigung des Klimawandels, wissenschaftliche Gegenstände nur aus einer interdisziplinären Perspektive angemessen adressiert werden können. Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität, also der Einbezug nicht-wissenschaftlicher Wissensquellen in die Wissensproduktion, sind mithin landläufige Erwartung an die Entwicklung von Forschungsdesigns sowie von neuen Studiengängen. Für die Entwicklung von Curricula für Studiengänge werden zudem Lehrinnovationen, wie der Einbezug überfachlicher Qualifikationen gefordert, die die Studierenden für die Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen vorbereiten sollen. So plausibel die entsprechenden Forderungen sind, so problematisch ist zuweilen die Umsetzung bzw. die Erfüllung der Forderungen. Sei es aufgrund der nach wie vor auf Disziplinarität ausgerichteten Reputationsregimes und Karrierechancen in der Wissenschaft (Wissenschaftsrat 2020) oder aufgrund des Konflikts zwischen anspruchsvoller werdenden Qualifikationszielen für Studiengänge bei gleichbleibenden Zeitbudgets für deren Erreichung. Die entsprechenden Konfliktlinien zwischen Anspruch und Wirklichkeit wirksam und lösungsorientiert zu adressieren, ist sicher ein zukünftig wichtiges Feld für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Verplante (Studien-)Karrieren vs. Unbestimmtheit von Wissenschaft: Ungeachtet aller Singularität und Wertschätzung des Besonderen und Einzigartigen (s.o.) ist die Struktur von Studiengängen unter dem Vorzeichen von Bologna derzeit noch darauf angelegt, dass Studierende in einer standardisierten Zeit vorgegebene Lernziele erreichen, mittels derer ihnen Qualifikationen und Kompetenzen zur Steigerung ihrer Employability vermittelt werden. Der wissenschaftliche Nachwuchs hat eine durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz vorgegebene Zeit, um zu wissenschaftlicher Persönlichkeit zu reifen. Die Ziele und zu erwartenden Ergebnisse der Forschung sind in Projektanträgen zu spezifizieren, Lernziele sind im Modulhandbuch niedergelegt und machen das Studium bis auf die Ebene der einzelnen Seminarsitzung planbar. In diesen Strukturen ist erfahrungsgemäß relativ wenig (curricularer) Raum für Kreativität und Unbestimmtheit, welche aber schon immer maßgeblich den Funken für die Erreichung wissenschaftlich bahnbrechender Leistungen entzündet haben. Eine

der zukünftigen Herausforderungen für die Entwicklung des Wissenschaftssystems wird daher sein, wie es gelingen kann, die durch Effizienzerwägungen getriebenen Einhegungen wissenschaftlicher Freiheiten durch Standardisierungen und Verrechtlichungen zu lockern. Es steht zu diskutieren, wie die Wissenschaft sich zu größtmöglicher Blüte entfalten und trotzdem das in sie gesetzte gesellschaftliche Vertrauen in die Effizienz ihrer Leistungen rechtfertigen kann. Dafür lohnt sich, die Überlappungen und fremdreferenziellen Zumutungen der verschiedenen Interessengruppen und sozialen Subsysteme in den Blick zu nehmen.

4. Ausblick

Die Liste möglicher Spannungsfelder in der Wissenschaftssystementwicklung, die im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse relevante Anknüpfungspunkte für die Erschließung von Forschungsfragen und Forschungsfeldern bieten könnten, ließe sich noch weiter fortsetzen. Gleiches gilt für die oben andiskutierten theoretischen Referenzrahmen. Die gewählten Beispiele sollen verdeutlichen, dass sich in den Spannungsfeldern, die auf dem Terrain der Hochschulforschung abgesteckt werden können, gesellschaftliche Konfliktlinien widerspiegeln. Als angewandte empirische Sozialwissenschaft hat die Hochschulforschung ein Begriffs- und Methodenrepertoire zur Verfügung, mit dem ihr die Analyse von Trends in der Wissenschaftssystementwicklung als Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft gelingen kann.

Literatur

Bosche, B., Brandt, P. (2025). Unterschätzte Theorie. Wissenschaft-Praxis-Interaktionen im DIALOG-Praxisnetzwerk - In: Magazin erwachsenenbildung.at, 54, 18-26 DOI: 10.25656/01:32790

Bührer, W. (2022). Neue Literatur zu Verschwörungstheorien. *Neue Politische Literatur,* 67, 287-318. https://doi.org/10.1007/s42520-022-00455-6.

Chmelka, A., Griffith, M. & Weiner, H. (2023). Engaged Learning. In: Philipp, T. & Schmohl, T. (eds.): *Handbook Transdisciplinary Learning*, 113-122. Bielefeld: Transcript.

Di Nardo, S. Wagner, C. u. Arn, C. (2018). Individualisiertes Lernen an der Hochschule: Konzeption und Durchführung eines Pilotmoduls. *Die Hochschullehre*, 4(2), 420-442.

Haselwanter, M. (2023). Politische Erwachsenenbildung und Protestbewegungen. Die erwachsenenbildnerische Rezeption der „Fridays for Future" – und der Querdenker*innen-Bewegung. In: Ebner von Eschenbach, M., Käpplinger, B., Kondratjuk, M., Kraus, K., Rohs, M., Niemeyer, B. u. Bellinger, F. (Hg.): *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*, 155-167. Opladen: Budrich.

Hölscher, M., Pasternack, P. u. Pohlenz, P. (2020). Gesellschaftliche Transformationsdynamiken und die Entwicklung des Wissenschaftssystems. In: Kohler, J., Pohlenz, P. u. Schmidt, U. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, Bd. C, 1-26. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Knoblauch, H. (2013). Wissenssoziologie, Wissenschaftsgesellschaft und die Transformation der Wissenschaftskommunikation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63(18), 9-16.

Krücken, G. (2011). Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 20(2), 102-116. https://doi.org/10.25656/01:16326.

Krücken, G. (2012). Hochschulforschung. In: Maasen, S., Kaiser, M., Reinhart, M. u. Sutter, B. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*, 265-276. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Kucklick, C. (2016). *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst.* Berlin: Ullstein.

Kumkar, N. (2023). Die Wahrheitskrise als Krise der gesellschaftlichen Selbstverständigung. DOI: 10.6094/behemoth.2023.16.2.1099

Landenfeld, K., Priebe, J. u. Eckhoff, M. (2019). I-Learning – Individualisiertes Lernen im Übergang von der Schule in die Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 257-271.

Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. (2012). Hochschulforschung. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (eds.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_38

Rampelt, F., Orr, D., Knoth, A. u. Suter, R. (2021). Bologna Digital – die digitale Transformation im Europäischen Hochschulraum gestalten. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hg.): *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*, 139-163. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Roithmayr, F. (2024). Wie kann die Zertifizierung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen in das Qualitätsmanagement von Hochschulen integriert werden? – Ein konzeptioneller Ansatz. *Qualität in der Wissenschaft*, 4/2023, 114-122.

Scheidig, F. u. Holmeier, M. (2021). Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hg.): *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*, 215-232. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften

Schimank, U. (2015). Welche Gesellschaftstheorie braucht die Hochschulforschung? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(4), 80-99.

Seidel, S. (2014). Defizitär oder produktiv? Die Heterogenität der Studierenden. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 23(2), 6-21.

Stehr, N. (2006). Eine Welt aus Wissen. In: Fatke, R. u. Merkens, H. (Hg.): *Bildung über die Lebenszeit*, 97-110. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Stehr, N. (2013). Wissen und der Mythos vom Nichtwissen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63(18), 48-54.

Weingart, P. (2005). *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Wilkesmann, U. u. Schmid, C. (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Willke, H. (1998). Organisierte Wissensarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(3), 161-177.

Winter, M. u. Krempkow, R. (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen.* Wittenberg/Berlin.

Wissenschaft im Dialog (Hg.) (2019). Wissenschaftsbarometer 2019. URL: www.wissenschaftsbarometer.de (letzter Zugriff 19.02.2024)

Wissenschaftsrat (2014). *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland.* Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität*. Positionspapier. Köln.

Wissenschaftsrat (2021). *Wissenschaftskommunikation. Positionspapier des Wissenschaftsrates vom 29.10.2021*, Kiel: Wissenschaftsrat.

Wolter, A. (2011). Hochschulforschung. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. u. Gniewosz, B. (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 125-136. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Die Expansion des Hochschulbesuchs als Thema der Hochschulforschung

Andrä Wolter

1. Einleitung

Bei der Expansion des Hochschulsystems, insbesondere des Hochschulbesuchs, handelt es sich um eine globale, keineswegs um eine nur deutsche Entwicklung, auch wenn ihre Bedingungen und Folgen immer wieder im nationalen Kontext diskutiert werden – zum Beispiel hinsichtlich des angeblichen Verfalls gymnasialer und akademischer Qualitätsstandards oder der Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. Von daher ist die Hochschulexpansion ein zentrales Thema ebenso der internationalen Bildungspolitik, allen voran der OECD und der UNESCO, wie der international-vergleichenden Hochschulforschung. Dass es sich um einen weltweiten Trend handelt (dazu später mehr), gilt in der Hochschulforschung weithin als Konsens. „Participation rates in higher education have been growing worldwide consistently for over a century … The expansion of higher education has become a global phenomenon …“ (Mitterle/Stock 2021, S. 292). „The massive expansion of higher education across all continents has been one of the defining features of the late 20th and early 21st centuries“ (Guri-Rosenblit/Sebkova/Teichler 2007, S. 1). Peter Scott (2015 b, S. 43) zählt „the massive growth in the number of students and institutions“ zu den drei wichtigsten Dynamiken[1], welche die moderne Hochschulentwicklung geprägt

---

[1] Daneben nennt er „the differentiation, the proliferation of institutional types, new disciplines, modes of study and patterns of research and knowledge generation; and finally modernisation, the transformation of institutional cultures, the development of new

haben. Er verstärkt dann noch einmal: „The story of higher education has been first and foremost about growth, in particular after 1945“ (2015 b, S. 45).

Das Interesse der deutschen Hochschulforschung an der Hochschulexpansion hat in den letzten Jahren gegenüber früheren Jahrzehnten etwas nachgelassen, ohne ganz zu verschwinden. Andere Themen – z.B. Organisationsentwicklung, Wettbewerb, Internationalisierung und Globalisierung, Qualitätssicherung oder politisch-administrative Steuerung im Hochschulsystem – haben sich in den Vordergrund geschoben. Dabei ist das bislang so gut wie kontinuierliche quantitative Wachstum des Hochschulsystems ein wesentlicher Faktor auch für dessen qualitativen Wandel, etwa die Implementation neuer Organisations- und Managementkonzepte, veränderte Formen der Hochschulfinanzierung, die Frage nach Effektivität und Effizienz des Studiums mit der damit einhergehenden Fokussierung von Studienqualität und Evaluationsverfahren. In besonderer Weise gilt dies für die Zusammenhänge zwischen Hochschulexpansion und der institutionellen Differenzierung des Hochschulsystems, die oft als zwei Seiten derselben Medaille gesehen werden (auch dazu später mehr). In der Hochschulforschung ist die Annahme einer Komplementarität zwischen Expansion und Differenzierung weit verbreitet (u.a. Windolf 1990; Altbach/Reisberg/de Wit 2017), auch wenn diese Beziehung nicht ganz eindeutig ist und Expansion auch mit zumindest partieller Entdifferenzierung einhergehen kann.

Zwar gilt die Zunahme in der Beteiligung an Hochschulbildung weithin als ein gleichsam universelles Kennzeichen moderner Hochschulsysteme und zeitgenössischer Hochschulentwicklung. Gleichwohl gibt es im internationalen Vergleich große Unterschiede, und diese Entwicklung wird nicht nur, aber vor allem in den deutschsprachigen Ländern kontrovers diskutiert. „Gibt es in Deutschland zu viele oder zu wenige Studierende oder Akademiker/-innen?“ ist eine Frage, die schon seit dem 18. Jahrhundert kontrovers diskutiert wird.

---

funding, quality assurance and accountablity regimes and the inexorable advance of internationalization and globalisation.“

Gilt den einen eine wachsende Zahl von Studienanfängern als unumgängliche Folge eines mehr oder weniger globalen Wandels zu einer wissensbasierten Ökonomie, so wird sie von anderen eher als Anzeichen einer gestörten Balance zwischen Bildungsbeteiligung, Studienqualität, Absolventenangebot und dem Bedarf des akademischen Arbeitsmarktes gesehen. Insbesondere „das Gespenst der akademischen Überproduktion“ (Maier 1994, S. 19) wird seit dem 19. Jahrhundert immer wieder an die Wand gemalt (Titze 1990). Die Auswirkungen sowohl auf den akademischen Teilarbeitsmarkt wie auch den Teilarbeitsmarkt für betrieblich qualifizierte Fachkräfte sind über den gesamten Zeitraum ein prominentes Thema geblieben, in den letzten Jahren vorzugsweise unter dem Topos eines unterstellten „Akademisierungswahns“. (kritisch dazu: Webler 2017; Wolter 2022)

In den letzten Jahren häuften sich nun Berichte und Analysen über eine rückläufige Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland, die allerdings zwischen den Hochschularten, Studienfächern und Ländern variiert (CHE 2023 a, b; Lörz u.a. 2022; Spiegel online 18.04.2023; CHE 2024; Kerst/Wolter 2025). Dies hat unterschiedliche öffentliche Reaktionen ausgelöst: Ist die Hochschulexpansion schon ausgelaufen, kommt endlich ein Ende der „Akademikerschwemme“? Oder droht Deutschland im internationalen Vergleich beim Angebot hochqualifizierter Arbeitskräfte als eine Referenzgröße für Humankapital weiter abgehängt zu werden? Vor einer vorschnellen Bewertung muss hier gewarnt werden. In einer historischen Betrachtung schwankten die Studienanfängerzahlen in Deutschland über das gesamte 20. Jahrhundert; schon immer folgten auf steigende auch sinkende Zahlen und umgekehrt. So ist 2023 die Anfängerzahl schon wieder um ca. 10.000 Personen gestiegen (Destatis 2024). Für diese Bewegungen gibt es verschiedene Gründe: Neben politisch induzierten Ursachen (z.B. die wechselnden Maßnahmen zur gymnasialen Schulzeit) spielen hier demographische Entwicklungen, insbesondere die Geburtenzahlen, ebenso eine Rolle wie internationale Studierendenmobilität oder völlig unvorhersehbare Faktoren (z.B. die Coronapandemie).

Von daher sollen in den folgenden Ausführungen zunächst die vorhandenen Indikatoren für die Hochschulexpansion kurz betrachtet werden, danach die

weltweite Entwicklung und der historische Verlauf in Deutschland. Es folgen jeweils ein Abschnitt mit Erklärungsansätzen (Faktoren) und theoretischen Konzepten zur Hochschulexpansion und ein kurzer abschließender Teil zu den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskursen über das Wachstum der Hochschulbildung.

2. Indikatoren der Hochschulexpansion

Mit dem Begriff der Hochschulexpansion wird ein mehrschichtiger Prozess des Wachstums der Hochschulsysteme bezeichnet, der sich auf verschiedenen Ebenen vollzieht und an verschiedenen statistischen Indikatoren abgelesen werden kann. Mindestens auf fünf Feldern kann eine Ausweitung von Hochschulbildung beobachtet werden: (1) am Hochschulbesuch, d.h. an der Zahl der Studienanfänger/-innen (bzw. an der Anfängerquote) und Studierenden, (2) an der Zahl der Hochschulabsolventen/-absolventinnen, also am Arbeitskräfteangebot, (3) an der Zahl und Größe der Hochschulen, (4) an der Personalentwicklung, insbesondere beim lehrenden Personal, und (5) an den finanziellen Aufwendungen. Hier soll primär die Entwicklung des Hochschulbesuchs analysiert werden, in der Fachliteratur oft als „massification" bezeichnet, wobei dieser Begriff in der englischsprachigen Hochschulforschung primär einen statistischen Verlauf beschreibt und ihm nicht die negative Konnotation des Massenbegriffs in der deutschen Sprache anhaftet. In jedem Fall sind für eine Analyse der Hochschulexpansion, gleich mit welchem Indikator, Zeitreihendaten erforderlich, da es sich um einen Prozessbegriff handelt.

International werden zum Teil unterschiedliche statistische Kennzahlen verwendet. So kann für die Studienanfängerquote die absolute Zahl der Studienanfänger/-innen auf Alterskohorten, Geburtsjahrgänge oder auf die gesamte Bevölkerung bezogen werden. Auch variiert der Begriff ‚Studienanfänger/-innen' mit der nationalen Struktur postsekundärer Bildung, z.B. mit dem Vorhandensein hybrider oder als gleichwertig anerkannter Bildungseinrichtungen. Von daher unterscheidet sich zwischen den Staaten, was zu den Hochschulen gezählt wird. Das gilt insbesondere für den oft unscharfen Begriff der tertiären Bildung.

So differenziert die international übliche ISCED-Klassifikation[2] auf der Stufe 6 (Bachelor und gleichwertige Bildungsprogramme) die Stufen 64 (akademische Programme) und 65 (berufsorientierte Programme). Letztere werden in Deutschland traditionell nicht zur Hochschulbildung gezählt. Zudem gibt es in einigen Ländern kurze tertiäre Studienangebote (ISCED 5), die in Deutschland kaum vorhanden sind. Je nach Zuordnung können sich daraus unterschiedliche Anfängerzahlen und -quoten ergeben. Internationale Vergleiche werden also dadurch erschwert, dass es nationale Unterschiede darin gibt, was als Hochschule oder Studiengang anerkannt wird.

In der deutschen Hochschulstatistik bieten sich für den Hochschulbesuch drei statistische Kennzahlen an: die Zahl der Studierenden, die der Studienanfänger/-innen und die Studienanfängerquote. Alle drei lassen sich nach verschiedenen Merkmalen von Diversität auf ihre Zusammensetzung und Verteilung untersuchen (z.B. nach Hochschularten, Studienfächern/-gängen, Hochschulregionen, Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationsstatus usw.). Die Nutzung solcher Kennzahlen kann sich nach den Verwendungszwecken unterscheiden. So sind für die Hochschul(entwicklungs)planung vor allem die absoluten Studienanfänger- und Studierendenzahlen relevant, z.B. für die Kapazitäts- oder Raumplanung. Für internationale Vergleiche oder Zeitreihenanalysen zur Hochschulexpansion haben sie jedoch zwei Nachteile. Studierendenzahlen werden von der drop-out-Quote und den Studienzeiten beeinflusst, sowohl von den normierten, die sich zwischen Studiengängen und zwischen nationalen Hochschulsystemen unterscheiden können, als auch von den faktischen Studienzeiten, die sowohl im Zeitverlauf als auch zwischen Studienfächern stark schwanken können.

Darüber hinaus werden Studienanfängerzahlen ebenso wie Studierendenzahlen von demographischen Faktoren, den Geburtenzahlen, beeinflusst. Eine

---

[2] Die von der UNESCO entwickelte und in der Regel in der OECD-Bildungsstatistik zugrunde gelegte International Standard Classification of Education.

wachsende Anfängerzahl kann allein (oder primär) auf wachsende Jahrgangsgrößen zurückgeführt werden, ohne dass sich in der relativen Bildungsbeteiligung etwas geändert hat. Umgekehrt sind rückläufige Anfängerzahlen mindestens teilweise sinkenden Geburtenzahlen in den entsprechenden Altersjahrgängen geschuldet. Von daher wird in der Hochschulforschung in der Regel die Studienanfängerquote als Indikator für Hochschulexpansion herangezogen. Hierbei ist wiederum zu berücksichtigen, dass sich gelegentlich die statistische Erfassung von Studienanfängern ebenso wie die Berechnung der Anfängerquote verändert hat.

Die Studienanfängerquote gibt an, wie hoch der Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an einem entsprechenden Geburtsjahr in der Bevölkerung oder an einer Alterskohorte ist. Um das Wachstum der Beteiligung an Hochschulbildung zu dokumentieren – also um Aussagen der Art zu formulieren „im Jahr 1900 nahm ein Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium auf, heute ein Drittel“ – sind solche Zeitreihendaten notwendig, die von demographischen Faktoren unabhängig sind. Die Studienanfängerquote wurde in Deutschland lange Zeit berechnet, indem die jährlichen Anfängerzahlen auf einen durchschnittlichen Altersjahrgang bezogen wurden (z.B. auf die 19- bis 21-jährige Bevölkerung). Heute erfolgt die Berechnung der Studienanfängerquote gemäß dem OECD-Standard nach dem sogenannten Quotensummenverfahren. Dafür wird der Anteil der Studienanfänger/-innen an jedem einzelnen Geburtsjahrgang berechnet. Alle Anteilswerte werden dann zu einer Summe addiert. Somit fließen nicht nur alle Studienanfänger/-innen in die Studienanfängerquote ein, sondern sie werden auch auf ihren jeweiligen Jahrgang und nicht eine artifizielle Altersgruppe bezogen.

3. Hochschulexpansion international

Einer der bedeutsamsten globalen Wandlungsprozesse in der Hochschulbildung nach dem Zweiten Weltkrieg besteht in der massiven Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung und in dessen Folgen für die Hochschul- und Arbeitsmarktentwicklung. Die Expansion zeigt zwar weltweit einen gleichsam

universellen Trend und ein ähnliches Muster. Aber es gibt zwischen den verschiedenen Ländern z.T. beträchtliche Unterschiede in der Zeitstruktur, im Ausgangsniveau und in der Geschwindigkeit des Wachstumsprozesses, Unterschiede, die sowohl zwischen Ländergruppen als auch innerhalb dieser regionalen Agglomerationen verlaufen. Eine besondere methodische Schwierigkeit besteht in der Kausalität dieser Prozesse: Sind bestimmte sozio-ökonomische, politische oder kulturelle Zustände eher als Konsequenzen oder Antezedenzien (oder als Interdependenzen) der Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung zu verstehen?

Den besten Prädiktor sehen Ramirez/Riddle (1991, S. 94) in der Beteiligung an Sekundarschulbildung (ähnlich Scott 2009). Dies gilt auch für die deutsche Entwicklung, in der die Studienberechtigten- und die Studienanfängerquote weitgehend parallel verlaufen. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern werden primär durch die nationale ökonomische und technologische Entwicklung, die demographische Struktur, durch die nationale Organisation der Bildungssysteme, insbesondere die Struktur des Schulsystems und des Hochschulzugangs, hervorgerufen. Von großer Relevanz ist die Frage, wie ‚freizügig' (d.h. unabhängig von staatlicher Lenkung) Bildungsentscheidungen in der Bevölkerung getroffen werden können und in welchem Ausmaß ein wachsendes Angebot an akademischen Qualifikationen als bildungs- und arbeitsmarktpolitisches Ziel dient (oder nicht). Auch wenn man bei internationalen Vergleichen aus den genannten Gründen vorsichtig sein muss, ist – unabhängig von solchen Unterschieden – ein Wachstumstrend in nahezu allen Staaten erkennbar.

In vielen Ländern erfasst Hochschulbildung inzwischen bereits mehr als die Hälfte der jüngeren Alterskohorten; der Abschluss eines Hochschulstudiums ist zur wichtigsten Eintrittskarte für den Arbeitsmarkt geworden. Evan Schofer und John Meyer (2005 b) und Simon Marginson (2016) haben diesen globalen Wachstumstrend in aufwendigen Graphiken nachgezeichnet. Die international-vergleichende Analyse führt zu „one strong finding: The twentieth century expansion of higher education is a worldwide phenomenon, not only mainly linked to particular countries or types of countries" (Schofer/Meyer

2005 a, S. 7; Schofer/Meyer 2005 b). Schofer und Meyer haben die weltweite Hochschulexpansion im Zeitraum zwischen 1900 und 2000 anhand des Indikators "tertiary students per 10.000 capita" dokumentiert und zwischen sechs Ländergruppen verglichen. Danach verläuft das Wachstum bis etwa 1940/1945 eher flach, nimmt aber nach dem Zweiten Weltkrieg, besonders stark nach 1960, in allen Ländergruppen drastisch zu.

Dabei treten einige Unterschiede im Verlauf zwischen den hier unterschiedenen Ländergruppen auf. In den ‚alten' westlichen Industriestaaten setzt die Expansion eher ein und verläuft bis heute auf einem höheren Niveau als in allen anderen Ländergruppen. Seit 1990 zeichnet sich in den osteuropäischen Ländern, in denen die Beteiligung an Hochschulbildung bis etwa 1960 auf dem Niveau der westlichen kapitalistischen Staaten lag und danach deutlich zurückblieb, ein Aufhol- und (Wieder-)Annäherungsprozess ab. Daher unterscheiden Reisz/Stock (2007) ein westliches und ein östliches Verlaufsprofil, wonach die Hochschulexpansion in den staatssozialistischen Ländern etwa zwischen 1960 und 1990 zum Erliegen kommt, danach aber ein schneller Angleichungsprozess einsetzt. Nach Meyer/Schofer steigt im Zeitraum zwischen 1960 und 2000 die Teilnahme an Hochschulbildung in beiden Ländergruppen um ungefähr das Siebenfache (auf 350 Studierende per 10.000 Einwohner) an. In etwas niedrigerem Umfang, im Verlauf aber weitgehend parallel vollzieht sich der Expansionsprozeß in Lateinamerika, Asien und im Mittleren Osten/Nordafrika. Die einzige Ländergruppe mit einem bescheidenen Wachstum (auf weniger als 50 Studierende unter 10.000 Personen) ist das subsaharische Afrika.

Die von Meyer und Schofer zusammengetragenen Daten lassen leider keine Differenzierung nach einzelnen Staaten zu. Sonst wären z.T. größere Unterschiede auch innerhalb der Ländergruppen erkennbar, etwa das früh einsetzende starke Wachstum der Beteiligung an Hochschulbildung in den USA und zeitversetzt in Japan und China. Unter den asiatischen Staaten zeigt die Volksrepublik China gegenwärtig den stärksten Wachstumsprozess: Die Zahl der Studierenden ist hier von etwa 2,5 Millionen am Ausgang der 1990er Jahre auf mehr als 20 Millionen (2010) und über 53 Millionen (2023) steil angewachsen (Zha 2012; DAAD 2023), zunächst noch mit einer unterdurchschnittlichen

Quote von 17 % (2010), die inzwischen aber bei 64 % eines Altersjahrgangs liegt (ohne internationale Studierende), weit höher als in Deutschland, aber auch mit deutlich größeren Problemen für die Hochschulen und den Arbeitsmarkt.

Simon Marginson (2016) verwendet zwar einen anderen Indikator, die "gross tertiary enrolment rate"[3], eine andere Periodisierung (1971-2013) und eine geringfügig andere Ländertypologie, kommt aber zu denselben Befunden. Weltweit ist in diesem Zeitraum die Beteiligung an Hochschulbildung von 10 % auf 33 % angestiegen. Mit leichten Schwankungen zeigt sich auch hier ein weitgehend paralleler Trend in fast allen Ländergruppen, aber auf unterschiedlichem Niveau. Die höchsten Partizipationsquoten, weit über dem weltweiten Durchschnitt, zeigen die nordamerikanischen und westeuropäischen Staaten (76 %), gefolgt von Osteuropa (71 %) sowie Lateinamerika (44 %). Etwa im Durchschnitt liegen die ostasiatischen/pazifischen (33 %) und arabischen Staaten (38 %), unter dem Durchschnitt die anderen asiatischen und subsaharischen Länder. Mit demselben Indikator und einer eher weiten Definition von tertiärer Bildung bestätigen Patrick Clancy und Simon Marginson (2018) in einer nachfolgenden Studie diese Entwicklungstrends und -muster. Basierend auf der OECD-Statistik weisen sie hier für das Jahr 2013 auch länderspezifische Daten aus, wobei Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Die jährlichen OECD-Bildungsberichte bestätigen im übrigen, wie groß die nationalen Unterschiede in der Anfängerquote im Tertiärbereich sind, die zwischen Anfängerquoten um die 70 % und solchen um die 30 % variieren. Leider lassen die Berichte keine Zeitreihenvergleiche zu (u.a. wegen häufiger Veränderungen in der Erhebungsmethodik).

Vergleicht man die jährlichen OECD-Bildungsberichte miteinander, so zeigt sich kontinuierlich, dass Deutschland kein Vorreiter der Entwicklung ist.

---

[3] „Total enrolment in 2-year programs and above" bezogen auf „the school leaver age cohort" (Marginson 2016, S. 414).

Die Quoten liegen hier immer niedriger als im OECD-Durchschnitt, haben sich diesem in den letzten Jahren aber angenähert. Solche Vergleiche zwischen den Studienanfängerquoten in den OECD-Staaten haben in Deutschland, gleichsam als reflexhaftes Abwehrverhalten, regelmäßig eine kritische Debatte hervorgerufen (vgl. dazu Banschbach 2007; Powell/Solga 2011). Der Wert solcher internationalen Vergleiche wird immer wieder mit dem Argument angezweifelt, die OECD-Statistiken würden institutionelle Unterschiede in den nationalen Qualifizierungssystemen verdecken und im Falle Deutschlands die Bedeutung der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung als den zentralen Institutionen des nationalen Qualifizierungssystems ignorieren. In anderen Ländern wären viele Ausbildungswege im Hochschulbereich angesiedelt, die sich in Deutschland im Berufsbildungssystem befinden (z.B. in den nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen). Deshalb seien die Anfängerquoten im Hochschulbereich nur begrenzt aussagekräftig. Dieser Einwand ist insoweit zutreffend, als es in der Tat nationale Unterschiede in der institutionellen Zuordnung von Ausbildungswegen und Ausbildungsprogrammen gibt. Dieses Argument wird jedoch ideologisch, wenn damit die Hochschulexpansion in Deutschland als Fehlentwicklung hingestellt werden soll.

Körnert, Reisz, Schildberg und Stock (2005) haben für 26 europäische Länder und die USA ein Datenkompendium für den Zeitraum 1950 bis 2000 zusammengestellt, das auch die Entwicklung des Hochschulbesuchs umfasst. Leider weisen sie keine Studienanfängerquote aus, die aus den dokumentierten Daten auch nur teilweise rekonstruiert werden kann. Aus den verfügbaren Daten kann jedoch für alle Länder und Jahre eine Quote Studierende pro Bevölkerung berechnet werden. Danach weisen fast alle Länder um 1950 relativ einheitlich eine Studierendenquote zwischen 0,2 und 0,6 % auf, einzige Ausnahme sind die USA (1,5 %). Im Jahr 2000 betragen die Studierendenquoten mit Ausnahme von drei Ländern 2,0 % oder mehr, in 12 Ländern z.T. deutlich über der 3-Prozentmarke. Die höchsten Werte erreichen die USA (5,3 %, hier im Jahr 1998), Finnland (5,3 %) und Spanien (4,5 %). Der mit um die vier Prozentpunkte höchste Zuwachs zwischen 1950 und 2000 vollzieht sich in Finnland, Norwegen, Spanien und den USA. Deutschland kommt im Jahr 2000 auf eine

unterdurchschnittliche Quote von 2,2 % und einen gegenüber 1950 eher niedrigen Zuwachs von zwei Prozentpunkten. Wie für alle internationalen Vergleiche zu verschiedenen Zeitpunkten gilt auch hier, dass sich in diesem Zeitraum nicht nur die nationale Definition und Zuordnung von Hochschulen, sondern auch die Genauigkeit der statistischen Erfassung verändert haben kann.

4. Martin Trow's Beiträge zur Hochschulexpansionsforschung

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Hochschulexpansion, ihre Ursachen und Folgen sowohl in der Hochschulforschung als auch in der Hochschulpolitik schon vor Jahrzehnten zu einem prominenten Thema geworden sind. Zu den Hochschulforschern, die sich im internationalen Vergleich wiederholt intensiver mit der Hochschulexpansion beschäftigt haben, zählen unter anderem Martin Trow, die neoinstitutionalistische Gruppe um John W. Meyer (mit seinen verschiedenen Co-Autoren) (u.a. 1977, 1992, 2005; Schofer/Meyer 2005 a, b; Frank/Meyer 2007), ferner Philip G. Altbach (u.a. 2017), Peter Scott (1995, 2009, 2015 a, b), Simon Marginson (2016; mit Cantwell u. Smolentske 2018) und in Deutschland Ulrich Teichler (2005 a, b, 2014; Teichler/Hartung/Nuthmann 1976), Paul Windolf (1990, 1992) und Manfred Stock (2017; Mitterle/Stock 2021; Reisz/Stock 2007).

Martin Trow kann in gewisser Weise als der Nestor der Hochschulexpansionsforschung angesehen werden. Sein 1974 unter dem Titel „Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education" veröffentlichter Vortrag auf einer OECD-Konferenz (1973 in Paris) ist wohl einer der am häufigsten zitierten Texte aus der Hochschulforschung, „the ur-text of Martin Trow's grand schema of the transformation of higher education systems in the second half of

the 20th century“ (Scott 2019, S. 2)[4]. Dabei zeichnet sich dieser Beitrag, anders als bei den Texten zur Hochschulexpansion aus der neoinstitutionalistischen Schule, weder durch eine ausgefeilte statistische Analyse noch eine elaborierte theoretische Reflexion, allein durch gedankliche Schärfe aus. Trow unterscheidet hier etwas mechanisch drei Stadien der Hochschulentwicklung: „elite higher education“ (wenn weniger als 15 bis 20 % eines Altersjahrgangs ein Studium aufnehmen), „mass higher education“ (zwischen 15 und 50 % studieren) und „universal higher education“ – wenn mehr als 50 % studieren (Trow 1979, S. 188), zum damaligen Zeitpunkt noch eine Zukunftsoption.

Dazwischen liegen Übergangsphasen, und Trow’s besonderes Anliegen besteht genau darin, die strukturellen Probleme, Spannungen und Herausforderungen dieser Übergänge und der damit verbundenen Transformation(en) in den Hochschulsystemen zu analysieren. Er hat diese gleichsam zum Gemeinplatz gewordene Sequenzierung in späteren zum Teil textgleichen Veröffentlichungen immer wieder aufgegriffen und weiterentwickelt (u.a. Trow 1972, 1979, 1991, 2007). Zwar hat er durch diese Phaseologie und deren quantitative Klassifikation dem in der Rezeption weit verbreiteten Mißverständnis selbst Vorschub geleistet, dass diese von ihm als idealtypisch bezeichnete Differenzierung (Trow 1974, S. 73; 2007, S. 263) drei aufeinanderfolgende historische Sequenzen der Hochschulentwicklung bezeichnet. Er hat jedoch immer wieder betont, dass diese auch gleichsam sektoral, institutionell oder vertikal innerhalb eines Hochschulsystems nebeneinander existieren können (Trow 1974, S. 73; 1979, S. 189, 213 ff.; 2007, S. 263 f.). Das gilt insbesondere für das Fortbestehen von ‚Eliteeinrichtungen‘ auch unter den Bedingungen einer wachsenden Beteiligung an Hochschulbildung. So hat Trow (1979, S. 214 ff.) sein Modell einerseits als „a ‚phaseology‘ of historical development of higher education systems“ bezeichnet, andererseits als funktionale Charakterisierung „of the

[4] „A decade after his death Martin Trow remains perhaps the most influential figure in higher education studies“ (Scott 2019, S. 15).

academic division of labor among the several forms, both between and within institutions“. Von daher ist Trow auch einer der ersten Hochschulforscher/-innen, der sich dem Thema der Differenzierung des Hochschulsystems gewidmet hat.

Die von Trow in den 1970er Jahren in die komparative Hochschulforschung und -politik eingeführte idealtypische Unterscheidung zwischen diesen drei Stadien expansiver Hochschulentwicklung ist vielfach kritisiert worden, weil sich im internationalen Vergleich weder die mit diesem Modell verbundene Prognose der Entwicklung zu einem „universal system“ noch die Annahme einer weitgehend konvergenten Tendenz bestätigt hat (u.a. OECD 1993, S. 25 f.; Neusel/Teichler 1988, S. 323; Windolf 1990, S. 109). Dennoch liegen Trow's bleibende Verdienste – erstens – darin, dass er die Expansion der Hochschulbildung von vornherein als einen systemischen Prozess begriffen hat, der auch ihren „impact“ auf die Gesellschaft einschließt, und – zweitens – darin, die inneren Spannungen und Belastungen dieser Transformationen zu thematisieren.

Zum ersten Punkt: Trow wird nicht müde, die These in verschiedenen Formulierungen zu wiederholen, wonach „mass higher education differs from elite higher education not only quantitatively but qualitatively“ (Trow 1974, S. 61). „They differ obviously in the proportions of the age grade that they enrol, but also in the ways in which students and teachers view attendance in university or college[5]; in the functions of the system for the society; in the curriculum; in the typical student's career; in the degree of student homogeneity; in the character of academic standards; in the size of institutions; in the forms of instruction; in the relationships between student and faculty; in the nature of institutional boundaries; in the patterns of institutional administration and governance; and in the principles and procedures for selecting both students and

[5] „ …the meaning of college attendance changes – first from being a privilege to being a right, and then … to being almost an obligation“ (Trow 1974, S. 59; 2007, S. 246 f.).

staff“ (1974, S. 61 f.). Diesen hier benannten Interdependenzen zwischen quantitativem und qualitativem Wandel hat sich Trow ausführlich in seinen Essays gewidmet (1974, S. 63-71; 2007, S. 252-262).

Zweitens problematisiert er ausführlich die Herausforderungen, die speziell mit dem Übergang von „elite“ zu „mass higher education“ verbunden sind. An diesem Punkt scheint seine über weite Strecken eher konservative Sichtweise gegenüber einem „almost unlimited growth of higher education“ durch. So sieht er ein Dilemma, insbesondere in den europäischen Staaten, in den oft egalitären Standards der Expansion, die sich gegenüber Maßnahmen zur institutionellen oder sektoralen Differenzierung des Hochschulsystems eher kritisch verhalten – die „unitarische“ Forderung egalitärer Qualitätsstandards für Hochschulbildung. „And this dual commitment – to continued growth and also to high quality in all parts of the system – posed a dilemma“, so Trow (2007, S. 265) in einer retrospektiven Betrachtung. Dies ist gleichsam seine Leitlinie auch für seinen eher kritischen Blick auf die europäische Hochschulentwicklung.[6]

Neben „a serious threat to academic standards“ (a.a.o.) bestehen weitere Dilemmata seiner Auffassung nach in den ausufernden Kosten der Expansion sowie in den Auswirkungen auf Arbeitsmarkt und Berufsstruktur. Hier formuliert er ein Argument, das der Inadäquanz zwischen erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung, das bis heute oft die Debatten über die Arbeitsmarkteffekte der Hochschulexpansion durchzieht: „What mass higher education does is to break the old rigid connection between education and the

---

[6] So vielleicht etwas zu pauschal gegenüber der Vielfalt europäischer Hochschulsysteme, zeitlich noch weit vor den europäischen Studienreformen: „The history of European higher education since World War II has been the story of their efforts to grow in size and functions without radically transforming their institutional structures, and of the ensuing difficulties all European systems have encountered in trying to accomodate mass numbers and mass functions within structures designed for elite higher education“ (Trow 1991, S. 165).

occupational structure under which a degree not only qualified men for a certain range of occupation and professions but also disqualified them for all the jobs which formerly did not employ graduates“ (1974, S. 91). Diese Prognose antizipiert den Wandel von Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen infolge der Ausweitung des Angebots an Hochschulabsolventen und -absolventinnen nur teilweise zutreffend, ignoriert sie doch, dass umgekehrt gerade der Wandel von Arbeit, Beruf, Beschäftigung und Wertschöpfung infolge Höherqualifizierung auch ein Motor der Expansion gewesen ist und immer noch ist.

Als einer der ersten hat Martin Trow (1974) die These formuliert, dass die Hochschulexpansion mit einer Differenzierung innerhalb der nationalen Hochschulsysteme einhergeht, die sich auf verschiedenen Ebenen – den Institutionen wie den Curricula oder den Abschlüssen – vollzieht. Nach Trow gilt: „Growth is now conceived in terms of ‚difference'“ (Scott 2015 b, S. 47). Von daher bildet das Thema Differenzierung neben der Expansion der Hochschulsysteme seit den 1970er Jahren einen zweiten Schwerpunkt der internationalen Hochschulforschung (vgl. u.a. Meek u.a. 1996; Teichler 2005 a, b). Expansion und institutionelle Differenzierung werden oft als komplementäre Pfade der Hochschulentwicklung gesehen (u.a. OECD 1993; Windolf 1990; Scott 2015a, b; Altbach u. . 2017). “Global massification of postsecondary education … necessitates a differentiated system of postsecondary education in every country“ (Altbach u. a. 2017, S. XI), auch wenn sich zwischen den Ländern große Unterschiede zeigen. Altbach u.a. unterscheiden zwischen „differentiation“ und „diversity“: „Postsecondary education has become diversified, with an anarchy of institutions, but without adequate differentiation in most countries ... There is a vast array of institutions, but there is no clear differentiated system of institutions with clearly identified missions and purposes“ (als Ausnahmen nennen sie die USA und Kanada).

Neben der funktionalen Differenzierung (z.B. durch neue Dienstleistungsaufgaben wie Weiterbildung, kulturelle oder regionale Versorgung, neue Zielgruppen oder Angebotsformen wie Fernstudien oder Moocs) und der stark wachsenden Spezialisierung der Wissenschaften gilt die Expansion als der wichtigste Motor für Wachstum und Differenzierung der Hochschulsysteme

(Teichler 1997), nicht allein durch die zunehmende Zahl der Studierenden, sondern auch deren heterogenere Zusammensetzung. Allerdings können sich Differenzierungsformen zwischen den Staaten erheblich unterscheiden; auch lassen sich trotz (oder wegen) Expansion Varianten von Entdifferenzierung beobachten (z.B. in England durch die Überführung der Polytechnics in Universitäten oder in Deutschland durch die Umwandlung von Pädagogischen Hochschulen). Neben formeller, struktureller Differenzierung (z.B. von Hochschultypen) gilt es auch informelle Prozesse (z.B. in der Reputation etwa durch Rankingverfahren) zu beachten. Differenzierung kann eher horizontal (z.B. funktional) oder vertikal durch Stratifizierung verlaufen, ebenso inter- oder intrainstitutionell (z.B. durch Diversifizierung von Studienangeboten). So hat sich insgesamt eine bunte Vielfalt von Differenzierungsvarianten ausgebildet (Teichler 2005), im staatlichen ebenso wie im privaten Hochschulsektor. Während sich unter Forschungsuniversitäten in manchen Ländern eine stärkere Hierarchisierung (durch ‚world class' oder ‚flagship universities') vollzieht, hat sich in vielen Ländern ein stark praktisch ausgerichteter Hochschulsektor mit fließenden Übergängen zu einer nicht-akademischen Berufsausbildung ausgebildet.

5. Hochschulexpansion in Deutschland

In Deutschland lässt sich die Expansion in der Beteiligung an Hochschulbildung bereits von den ersten Universitäten an, spätestens seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts beobachten, die allerdings bis in die 1950er Jahre sehr moderat und nicht kontinuierlich verlief. Von daher entspricht die steigende Beteiligung an Hochschulbildung einem in nahezu allen modernen Gesellschaften beobachtbaren Wachstumstrend, auch wenn es z.T. erhebliche Niveauunterschiede zwischen den Staaten gibt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass alle statistischen Angaben aus der Zeit vor Einführung einer halbwegs systematischen Hochschulstatistik teilweise unvollständig bzw. ungenau sind; Trendaussagen sind dennoch möglich. Oft wird die Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung für ein Merkmal der deutschen Hochschulentwicklung im Zeitraum nach 1960 gehalten. Auch wenn ohne Zweifel die stärksten Wachstumsphasen

in diesen Zeitraum fallen, so greift diese Einschätzung zu kurz. In Deutschland hat sich spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein nicht kontinuierlich, aber nachhaltig verlaufender Expansionsprozess als langfristiger, gleichsam säkularer Trend herausgebildet.

In Deutschland wurden (in den damaligen territorialen Grenzen) die ersten Universitäten in der Mitte bzw. zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts gegründet. Für Jahrhunderte sind Universitäten sehr kleine Einrichtungen gewesen, mit in der Regel weit weniger als 1.000 Studierenden, oft nur ein paar hunderten (Schwinges 1993). In ganz Deutschland gab es vermutlich bis 1800 nie mehr als 10.000 Studierende (Weber 2002, S. 92) – heute eine kleine Universität. Aber schon in den Zeiten der vormodernen Universität konnte in bestimmten Perioden ein leichter Wachstumsprozess beobachtet werden, der jedoch oft von massiven Einbrüchen in den Studierendenzahlen unterbrochen wurde (Eulenburg 1904). Solche Einbrüche waren meist das Ergebnis von Krisen, Kriegen, Epidemien oder anderer externer Faktoren. Ein wesentlicher Wachstumsimpuls war ohne Zweifel die langsame und insgesamt noch sehr bescheidene Ausbildung frühmoderner staatlicher Strukturen einschließlich der Zunahme höherer Bildungseinrichtungen.

Mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts setzte dann, ausgehend von einem Tiefpunkt mit etwa 3.000 Studierenden um 1800 herum, ein steiler, aber diskontinuierlicher Wachstumsprozess auf etwa 35.000 Studierende an der nächsten Jahrhundertwende ein. Um 1920 wurde erstmals die Marke von 100.000 Studierenden übertroffen; Nachholeffekte aufgrund des Weltkrieges spielten hier ebenso eine Rolle wie das um die Jahrhundertwende ermöglichte Frauenstudium. Nach einem Rückgang in der Inflationszeit wurde 1931 ein Höchststand von ca. 138.000 erreicht, bevor dann die restriktive nationalsozialistische Hochschulpolitik mit straffer Zulassungssteuerung und strikter Exklusionspolitik die Zahl bis 1940 wieder auf ca. 52.000 im Gebietsbestand des „Altreiches“ reduzierte (Titze 1987, S. 29 f.; vgl. auch Jarausch 1984, S. 129 ff., 176 ff.). Die mit komplexen statistischen Modellen dokumentierte Entwicklung der Studierendenquoten zwischen 1800 und 2000 zeigt diese nur periodisch unterbrochene Wachstumsdynamik recht deutlich (Metz 2006). Anders als Windolf

(1990) sollte man aber sehr vorsichtig sein, die Entwicklung als einen zyklischen Prozess zu beschreiben, weil hierfür ein im Zeitverlauf auftretendes regelmäßiges Strukturmuster fehlt, auch wenn es zu Schwankungen unterschiedlicher Dauer und Stärke kommt.

Da absolute Studierendenzahlen immer eine demographische Komponente enthalten, ist der relative Hochschulbesuch aussagekräftiger, der allerdings unterschiedlich berechnet wird. Nach den Berechnungen von Fritz Ringer (1980, S. 11) stieg die kohortenbezogene Studierendenquote von 0,5 % (1870) auf 1,1 % (1900), erreichte ihren vorläufigen Höhepunkt mit 2,7 % im Jahr 1931 und ging dann bis 1939 wieder auf 1,5 % zurück. Titze (1987, S. 72 ff.) gibt eine Studierendenquote von 0,4 für 1872 an, die bis 1900 auf 0,6 % steigt, dann sprunghaft bis 1919 auf 1,1 %, bis 1930 auf 1,3 % und dann wieder auf 0,6 % (1939) zurückgeht. So ist ein langfristiger, wenn auch unterbrochener Wachstumstrend seit etwa 1870 zu beobachten. Aber das gesamte Niveau der Entwicklung ist weit von heutigen Beteiligungsquoten entfernt.

Die Ursachen dieser frühen Expansion des Hochschulbesuchs sind vielschichtig. Sie liegen zum Teil im Bevölkerungswachstum; zwischen 1870 und 1940 hat die Einwohnerzahl von ca. 40 auf ca. 65 Millionen (ohne Gebietserweiterungen) zugenommen. Die Kennzahlen für den relativen Hochschulbesuch deuten aber darauf hin, dass es sich bei diesem Wachstum nicht allein um einen demographisch induzierten Effekt handelt, sondern daran auch andere Faktoren beteiligt sind. So der Ausbau des Schulsystems: die Zahl der Gymnasien hat in diesem Zeitraum deutlich zugenommen, vor allem durch die Erweiterung des Kreises der zum Abitur führenden Schulen. Mit dem Ausbau des höheren Schulwesens geht eine Öffnung einher, insbesondere die Öffnung der Universitäten für Frauen und der Aufbau eines öffentlichen höheren Mädchenschulwesens, das zum Abitur führt. Wenig deutet allerdings darauf hin, dass die Expansion des Hochschulbesuchs bis 1933 mit einer sozialen Öffnung gegenüber Jugendlichen aus der Arbeiterklasse und der ländlichen Bevölkerung verbunden war, deren Ausgrenzung recht stabil blieb (Ringer 1980; Kaelble 1975).

Die Zahl der Universitäten hat nicht nur durch Neugründungen, sondern insbesondere durch die Gleichstellung der Technischen Hochschulen und

anderer Hochschultypen deutlich zugenommen. Der Bedarf an akademisch qualifizierten Arbeitskräften ist als Folge des mit der Bürokratisierung öffentlicher Aufgaben einhergehenden Wachstums staatlicher Institutionen und der mit der Industrialisierung zunehmenden Ausbildung eines nicht-staatlichen Arbeitsmarktes für akademisch qualifizierte Fachkräfte etwa seit der Mitte des 19. Jahrhunderts erheblich gestiegen. Nicht zuletzt hat der zunehmende Eigenbedarf des Bildungssystems an Lehrkräften eine Rolle gespielt. Titze (1990) sieht insbesondere die Rückkopplung zwischen Studiennachfrage und Arbeitsmarktbedarf, fachspezifisch und sektoral differenziert, als den zentralen Mechanismus für die Entwicklung der Studienanfängerzahlen an. Schließlich setzten sich im Bildungs- und Beschäftigungssystems neue Allokationsmechanismen und Legitimationsmuster durch. Die alten geburts- oder berufsständischen Rekrutierungs- und Allokationsprozeduren werden mehr und mehr durch nachgewiesene Qualifikationen und formale Zertifikate überlagert, wenn auch nicht gänzlich außer Kraft gesetzt.

Auch wenn sich Wachstumsphasen in der Beteiligung an Hochschulbildung schon vor 1933 beobachten lassen, so fällt die eigentliche Hochschulexpansion in Deutschland in die Zeit nach 1960, international in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Ein bisher ziemlich kontinuierlicher Wachstumstrend ist über den gesamten Zeitraum kaum zu übersehen. Von 1950 mit einer Anfängerzahl von ca. 30.000 Personen bis in die Mitte der 1980er Jahre lässt sich, von einzelnen Jahren abgesehen, in Westdeutschland eine fast stetige Zunahme bei den Studienanfängerzahlen feststellen; um 1970 gibt es erstmals mehr als 100.000 Studienanfänger/-innen in einem Studienjahr. Seit 1981 gab es nie wieder weniger als 200.000 Anfänger/-innen in einem Jahr. In der Mitte der 1980er Jahre setzt ein leichter Rückgang ein, dem dann bis Anfang der 1990er Jahre ein erneuter starker Zuwachs folgt. In der DDR verdoppelte sich die Anfängerzahl bis 1972 auf knapp 40.000 und lag danach bis 1989 aufgrund der staatlichen Lenkung des Hochschulzugangs relativ konstant bei ca. 35.000 Personen.

In der Mitte der 1990er Jahre stagnieren die Anfängerzahlen, jetzt für Gesamtdeutschland, für wenige Jahre. Nach 1998 setzt wiederum bis 2003 ein steiles Wachstum ein mit seitdem konstant jährlich mehr als 300.000

Anfängern. Zwischen 2004 und 2006 folgen wieder für wenige Jahre leicht sinkende Anfängerzahlen und danach ein steiler Anstieg von 345.000 Personen (2006) auf die bislang höchste Anfängerzahl von 519.000 Personen im Jahr 2011. Dieses beinahe schon eruptive Wachstum ist neben dem anhaltenden nachhaltigen Expansionstrend im Schulbesuch als Sonderfaktoren unter anderem auf die doppelten Abiturientenjahrgänge (Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur in der Mehrzahl der Länder) sowie auf das Aussetzen der Wehrpflicht (2011) zurückzuführen. Von 2013 bis 2017 schwankten die Anfängerzahlen um die 510.000 Personen herum. Seit 2019 sinken sie bis 2021 auf einen Tiefstand von 472.000 Anfängern und Anfängerinnen; danach vollzieht sich wieder ein leichter Anstieg auf 491.000 Personen (2024)[7].

Betrachtet man für den Zeitraum von 1950 bis 2023 die Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland, dann kann man als Trendbeschreibung zugespitzt sagen, dass es bis 2013 in fast in jedem Jahr relativ zum Altersjahrgang mehr Anfänger/-innen gab als im Jahr zuvor. Die Studienanfängerquote hat den Vorteil, dass demographisch induzierte Effekte rechnerisch ausgeschlossen werden und primär der soziale Wandel des Bildungs(entscheidungs)verhaltens abgebildet wird. Die Studienanfängerquote betrug in Westdeutschland 1950 ungefähr 5 % und übertraf Mitte der 1960er Jahre erstmals die 10 %-Marke. Infolge der Etablierung der Fachhochschulen, deren Vorläufereinrichtungen nicht als Hochschulen gezählt wurden, stieg sie in der ersten Hälfte der 1970er Jahren stark an und lag 1981 erstmals über 20 %. In der DDR lag die Anfängerquote in den 1960er Jahren bei ca. 15-18 % und damit sogar höher als in Westdeutschland. Nach 1972 schwankte sie aufgrund der staatlichen Festsetzung von Zulassungszahlen bis 1989 zwischen 12 und 16 %. Nach

---

[7] Alle Daten nach Helberger/Palamidis (1992), Wolter (1995, 2014, 2017) sowie für die Jahre ab 2000 nach den zweijährlichen Nationalen Bildungsberichten (zuletzt Autorengruppe Nationale Bildungsberichterstattung 2022). Für 2024 vorläufiges Ergebnis nach DESTATIS.

der Wiedervereinigung ging die Anfängerquote, nun für Gesamtdeutschland, für wenige Jahre zurück; danach hat sich ein nahezu kontinuierliches Wachstum von 27 % (1995) auf 59 % (2013) vollzogen. Zwischen 2014 und 2021 betrug die Quote zwischen 58 % und 56 %. Betrachtet man die Quoten, fällt der Rückgang seit 2019 weitaus bescheidener aus als bei den absoluten Anfängerzahlen.

Es werden nach 1960 mehrere Phasen der Hochschulexpansion erkennbar: bis in die zweite Hälfte der 1960er Jahre, zu Beginn der 1970er Jahre, in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre bis 2003 und dann wieder zwischen 2007 und 2014. Der neben den Coronaeffekten – z.B. dem vorübergehenden Einbruch in der Zahl der internationalen Studierenden, dem seit 2022 wieder ein Anstieg folgt – wichtigste Grund für den Rückgang der absoluten Anfängerzahlen seit 2019 besteht darin, dass sich die Geburtenzahlen in den Jahrgängen, aus denen sich gegenwärtig die Studienanfänger/-innen rekrutieren, von 785.000 (1998) auf 706.000 (2004) vermindert haben. Von daher ist die rückläufige Entwicklung der absoluten Anfängerzahlen kein Indiz für einen Schwund oder gar Einbruch in der relativen Beteiligung an Hochschulbildung und sollte gegenwärtig bildungspolitisch (noch) nicht überschätzt werden. Kurzfristige Schwankungen dürfen nicht mit langfristigen Trends verwechselt werden.

Solche Rückgänge hat es historisch schon häufiger gegeben. In ihnen ist immer wieder die Frage aufgeworfen worden, ob es gleichsam eine „natürliche“ Obergrenze, eine Art Gipfelpunkt („ceiling-Effekt“) des Wachstums gibt, an dem eine Sättigung des Bedarfs eintritt und die Beteiligung nicht weiter zunimmt oder sogar wieder zurückgeht. Bislang gibt es jedoch keine Anzeichen für einen solchen Wendepunkt, zumindest nicht für einen Rückgang. Im langfristigen Zeitvergleich kann von einem Ende der Hochschulexpansion (noch) keine Rede sein, allenfalls von einer Stagnation auf sehr hohem Niveau. Seit 2013 beträgt die Anfängerquote, wie bereits gesagt, kontinuierlich zwischen 56 und 58 %. Betrachtet man nur die ‚inländische‘ Studienanfängerquote, also ohne internationale Studienzuwanderer/innen, erreichte diese ihren Höhepunkt im Jahr 2012 mit 48,7 % (mit G8-Effekt; 42,8 % ohne G8-Effekt); sie streute

dann (ohne G8-Effekte) zwischen 2014 und 2020 zwischen 45 und 48 % und ging bis 2022 auf 43 % zurück. Nimmt man also die Studienanfängerquote als Maß der relativen Beteiligung an Hochschulbildung, so zeichnet sich bislang noch kein Einbruch ab, allenfalls eine Stagnation auf hohem Niveau, aber immer noch deutlich oberhalb des vom Wissenschaftsrat angepeilten Niveaus.

Der Wissenschaftsrat (2006, S. 65) hatte nämlich im Jahr 2006 in seinen Empfehlungen zum demographie- und arbeitsmarktgerechten Ausbau des Hochschulsystems empfohlen, in Deutschland eine Studienanfängerquote „von deutlich über 40 % eines Altersjahrgangs“ anzustreben. Der Dresdner Bildungsgipfel hatte im Oktober 2008 vereinbart, dass es ein gemeinsames Ziel von Bund und Ländern sei, die Studienanfängerquote auf 40 % eines Jahrgangs zu steigern. Der Bund hat in der so genannten Qualifizierungsinitiative diese Zielsetzung bekräftigt. Diese Zielsetzungen wirkten damals durchaus ehrgeizig, obgleich es bildungsökonomisch und arbeitsmarktpolitisch offenblieb, warum Deutschland exakt eine Studienanfängerquote von 40 % benötigt. Diese Zielzahl wirkte ein wenig beliebig gesetzt.

Tatsächlich ist diese bildungspolitische Zielsetzung jedoch innerhalb kürzester Zeit von der Realität überholt worden – angesichts der sonst eher langfristigen Verläufe in der Entwicklung der Bildungsbeteiligung ein historisch bemerkenswerter Vorgang. Dazu haben wesentlich neben dem Wandel des Bildungsverhaltens in der Bevölkerung zeitgebundene politische Entscheidungen (gymnasiale Schulzeit, Wehrpflicht) beigetragen. Rechnerisch scheint also in den letzten Jahren mit den internationalen Studierenden schon mehr als die Hälfte aus einem Altersjahrgang ein Studium aufgenommen zu haben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Anfängerquote nach dem international üblichen OECD-Quotensummenverfahren berechnet wird. Das bedeutet, dass es aufgrund von Mehrfachausbildungen oder Studienabbruch zu Summen kommt, die über 100 % liegen. Statistisch ist zusätzlich noch in Rechnung zu stellen, dass die Zahl der Studienanfänger/-innen, wie bereits erwähnt, auch die internationalen Studierenden enthält, von denen später nur ein Teil dem deutschen Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. In den letzten Jahren sind ca. zehn Prozentpunkte aus der Anfängerquote auf Zuwanderung zurückzuführen.

Auch in Deutschland ist die Expansion des Hochschulbesuchs mit einer – im internationalen Vergleich allerdings – bescheidenen Ausdifferenzierung des Hochschulsystems verbunden. In einer ersten Phase, im wesentlichen in den 1960er und 1970er Jahren, wurde das Wachstum der Studiennachfrage von einem Ausbau der bestehenden Hochschulen und der Neugründung von Universitäten begleitet, zum Teil durch Umwandlung Pädagogischer Hochschulen. 1960 gab es in Westdeutschland 33 Universitäten, bis 1980 stieg ihre Anzahl auf 64 (mit Gesamthochschulen). In einer zweiten Phase in den 1970er Jahren ging die Hochschulexpansion mit der Neueinrichtung der Fachhochschulen als zweitem Standbein des deutschen Hochschulsystems einher, deren Vorläufereinrichtungen noch nicht als Hochschulen anerkannt waren. 1980 gab es bereits 115 Fachhochschulen (Teichler 1990, S. 21). Nach 1990 nahm die Zahl der Hochschulen sprunghaft durch die Wiedervereinigung zu. So nahm allein die Zahl der Universitäten mit staatlicher Trägerschaft bis 1995 auf 91 zu.

In einer dritten Phase wuchs seit den 1990er Jahren vor allem der private Sektor des Hochschulsystems, insbesondere im Fachhochschulbereich, während sich im öffentlichen Hochschulsektor kaum noch Zuwachs abzeichnete (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 194). Gab es 1995 20 private Fachhochschulen, stieg ihre Zahl bis 2020 auf 83 an, die Anzahl privater Universitäten von 5 auf 21. Heute befindet sich gut ein Viertel aller Hochschulen in Deutschland in privater Trägerschaft (ohne kirchliche Einrichtungen), an denen 2020 ca. 14 % aller Studierenden immatrikuliert waren. Allerdings ist das fachliche Spektrum privater Hochschulen eingeschränkt, und ihre Lehrfunktion steht im Vordergrund. Die mit der Zunahme der Zahl der Hochschulen verbundene regionale Verdichtung des Hochschulstandortnetzes war seit dem Ausgang der 1960er Jahre ein erklärtes bildungspolitisches Ziel. Das regionale Standortnetz von Hochschulen erfüllt eine doppelte Funktion. Zum einen ist es eine Reaktion auf eine wachsende Studiennachfrage, indem es die Studienplatzkapazitäten erweitert. Zum anderen kann seine Verdichtung durch Angebotserweiterung, bessere räumliche Erreichbarkeit und Reduktion regionaler Disparitäten auch eine zusätzliche Studiennachfrage mobilisieren.

6. Faktoren der Hochschulexpansion

Seit Jahrzehnten gibt es eine Debatte, ob die Bildungsexpansion eher durch den ökonomischen Arbeitskräftebedarf, durch bildungspolitische Maßnahmen seitens des politisch-administrativen Systems oder durch ein verändertes Bildungs(-entscheidungs-)verhalten ausgelöst wurde. Schon Trow (1974) diskutierte diese Frage und hat eine frühe Hypothese zur Irreversibilität und Eigendynamik der Bildungsexpansion formuliert: „ … it seems very unlikely that any advanced industrial society can or will be able at any time in the near future to stabilize the number going on to some form of higher education“ (1974, S. 89). Er begründet dies mit einer noch rudimentären Version einer Statusdistributionstheorie: Primäres Motiv für eine Studienaufnahme sei das Bestreben, entweder ökonomisch Arbeitsmarktvorsprünge oder „a symbol of a rising social status“ zu erlangen; „higher education enters into the standard of living“ (1974, S. 90).

Peter Scott (2009, S. 3 f.) unterscheidet zwischen „two fundamental drivers of massification … The first, ‚pull‘ driver, is the increasing demand for graduates with expert and professional skills … The second – ‚push‘ – driver of massification is the increasing social demand for higher education.“ Dem veränderten Bildungsaspirationsniveau von Eltern schreibt Scott eine besondere Bedeutung zu: „the rising levels of attainment (or ambition) in secondary education appear to be as much the cause as the effect of increasing skill levels in the workforce. If this is true, this second driver of massification is perhaps even more significant than the first“ (Scott 2009, S. 4). Ähnlich argumentiert Simon Marginson (2016, S. 414 f.): „the ongoing dynamism of higher education is powered by the ambitions of families for social position and of students for self-realization. […] In contemporary societies, those desires, particularly the hopes of parents for children, have become primarily focused on formal education, which is seen as the privileged pathway to professional work“. Sowohl Scott als auch Marginson sehen den zentralen Motor der Hochschulexpansion mithin in der steigenden gesellschaftlichen Nachfrage nach Hochschulbildung durch den Wandel der Bildungsaspirationen in der

Bevölkerung. Ähnlich kommen auch Mitterle/Stock (2021, S. 402) zu der Schlussfolgerung: „The increasing interest of individuals to study – may it be for reasons of income and status increases … or self-fulfilment – seems to be the primary drivers of higher education expansion“, wobei sie der Teilnahme an Hochschulbildung „in the name of civil rights“, als Wahrnehmung eines Bürgerrechts auf Bildung, eine Schlüsselrolle zuerkennen.

Die konkreten Ursachen dieser – alles in allem – anhaltenden Expansion des Hochschulbesuchs in Deutschland sind vielfältig. Der Bedarf des akademischen Arbeitsmarktes ist zwar seit den 1960er Jahren ein stets präsentes Argument im bildungspolitischen Diskurs – in beiden Varianten: als unterstützendes Argument für eine steigende Bildungsbeteiligung wie als Abwehrargument gegen ein arbeitsmarktpolitisch vermeintlich kontraproduktives Überangebot an Fachkräften mit Hochschulabschluss. Tatsächlich ist der Bedarf des Arbeitsmarktes jedoch immer nur ein relativ abstraktes, eher rhetorisch bedeutsames Motiv für eine Ausweitung von Hochschulbildung gewesen. Eine operative bedarfsorientierte Bildungs- oder Hochschulentwicklungsplanung hat es in Deutschland praktisch nie gegeben, nicht zuletzt wegen der seit den 1970er Jahren bekannten methodologischen Probleme der Bedarfsprognostik und einer nicht zuletzt aus verfassungsrechtlichen Gründen politisch kaum umsetzbaren bedarfsorientierten Steuerung der Bildungsentwicklung. Vielmehr folgte die Hochschulentwicklungspolitik eher der Nachfragedynamik und arbeitete sich mit einer widersprüchlichen Politik der Kapazitätssteuerung durch Begrenzung durch Zulassungsbeschränkungen, wo immer möglich weitgehendem Offenhalten der Zugänge und – soweit finanzierbar – Studienplatzerweiterung durch Ausbau schrittweise an den Folgen der steigenden gesellschaftlichen Nachfrage nach Hochschulbildung ab.

So ist die Bildungs- bzw. Hochschulexpansion ein Ergebnis politisch intendierter und nicht-intendierter Faktoren und deren Wechselwirkungen. Sie ist z.T. auf langfristig wirksame latente Entwicklungen, z.T. auf bildungspolitische Interventionen zurückzuführen. Zu den politisch intendierten Faktoren zählen die seit den 1960er Jahren eingeleiteten Maßnahmen zur Öffnung von Übergangsstellen innerhalb des Bildungssystems, zur Einrichtung alternativer oder

zum Ausbau von vorhandenen Institutionen, die zur Hochschulreife bzw. zum Hochschulzugang führen, ebenso wie zum Ausbau des Hochschulsystems. Der unterstellte steigende Bedarf des Arbeitsmarktes – etwa auf den Teilarbeitsmärkten für Lehrkräfte und für Ingenieursberufe – und der Abbau der beträchtlichen sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung waren die zentralen Motive. Neben solchen strukturellen Faktoren können auch kurzfristige Maßnahmen (wie z.B. im letzten Jahrzehnt die Verkürzung der Schulzeit zum Abitur oder das Aussetzen der Wehrpflicht) hinzukommen.

Zu den nicht-intendierten Faktoren gehört vor allem, dass in Deutschland seit den 1950er Jahren ein mehr oder weniger latenter Wandel im Bildungsbewusstsein der Bevölkerung stattfindet, der zu einem steigenden Bildungsaspirationsniveau und veränderten Bildungsentscheidungen von Eltern und Jugendlichen führt (Meulemann 1982; Becker u.a. 2022). Immer größere Teile der Bevölkerung haben erkannt, welche zentrale berufliche und soziale Statusdistributionsfunktion Bildung und Ausbildung ausüben. Dies hat dazu geführt, dass einige Schulformen, allen voran die Hauptschule, massiv an Akzeptanz verloren und andere Schulformen, allen voran das Gymnasium in seinen verschiedenen Varianten, gewonnen haben. Höhere Bildung gilt für einen wachsenden Teil der Bevölkerung inzwischen als eine Art Grundausstattung unter den Bedingungen einer stark an Abschlüssen und Berechtigungen orientierten gesellschaftlichen Statuskonkurrenz, auch wenn das Vertrauen in die Chancen- und Leistungsgerechtigkeit des Bildungssystems tendenziell abgenommen hat (Becker u.a. 2022). Mit den veränderten Bildungsentscheidungen von Eltern und Jugendlichen ist die herkömmliche institutionelle Struktur des deutschen Schulsystems – mit dem Gymnasium als eine Einrichtung für eine Minderheit („Elite“) und der Hauptschule für die große Mehrzahl eines Altersjahrgangs – gleichsam überrollt worden. Ein stark angewachsener Teil der Schulabsolventen/-absolventinnen erwirbt eine Studienberechtigung, und die Weichen dafür werden primär durch Entscheidungen der Eltern gestellt.

Anders als in anderen Staaten erfolgen in Deutschland die Allokation und Selektion für den Hochschulzugang weniger direkt an dieser Schwelle, sondern primär im Schulsystem, in dessen vertikaler Organisation der Weg zur

Studienberechtigung über bestimmte Schulformen, primär das Gymnasium, führt. So ist die Zuweisung der Allokationsfunktion für den Hochschulbesuch an das Schulsystem ein Charakteristikum des deutschen Bildungssystems. Die zeitliche Entwicklung der Studienanfängerquote verläuft daher mit nur geringfügigen Abweichungen parallel zur Studienberechtigtenquote, wobei auf eine kurzfristig rückläufige oder stagnierende Studienaufnahme oft ein umso höheres Wachstum in den nächsten Jahren folgt. Die wachsenden Beteiligungsquoten an Hochschulbildung finden ihre Ursachen also primär in der Allokationsstruktur des deutschen Schulsystems und werden durch die familialen Schullaufbahn- und Bildungswegentscheidungen präformiert. Diese Entwicklung ist durch die seit den 1960er Jahren formal offeneren institutionellen Strukturen des deutschen Bildungssystems begünstigt worden. Dem sozialen Wandel des Bildungsbewußtseins ist durch bildungspolitische Maßnahmen ein Erfüllungsraum geöffnet worden.

So sind formelle Aufnahmeverfahren für das Gymnasium weitgehend beseitigt und spätere Übergänge in das Gymnasium (etwa nach der 10. Klasse) ermöglicht worden. Das Netz an Gymnasien wurde massiv ausgebaut, die Vielfalt der Wege zu einem Hochschulstudium hat (z.B. durch Ausbau der Fach-/Berufsgymnasien, Einrichtung gymnasialer Oberstufen an Gesamtschulen, Ausbau berufsbezogener Wege zur Hochschulreife) zugenommen. Die Zahl der Gymnasien in Westdeutschland ist von 1.820 (1960) bis 1990 auf 2.440 gestiegen, von 1990 (also nach der Wiedervereinigung) bis 2021 auf 3.150. Inzwischen erwirbt gut die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung (Hochschul- und Fachhochschulreife). Auch hat sich ein schleichender Wandel der inneren Schulkultur in den Gymnasien durch eine Art Liberalisierung vollzogen (Gass-Bolm 2005), was sich u.a. in einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeit in der gymnasialen Schullaufbahn manifestiert (Hillebrand 2014). Auch wenn die Bildungsbeteiligung insgesamt immer noch durch ausgeprägte soziale Disparitäten bestimmt ist, hat sich das Gymnasium mit seiner seit den 1950er Jahren sukzessive ausgebildeten Marktführerschaft unter den verschiedenen Schulformen von einer früher hochselektiven und sozial distinktiven

‚Elite'einrichtung zu einer vielleicht noch nicht ganz offenen, aber doch offeneren Institution entwickelt.

Den Analysen von Peter Scott und Simon Marginson folgend sind für die Hochschulexpansion in Deutschland insbesondere die tieferliegenden, langfristigen mentalen Faktoren bestimmend, insbesondere der Wandel des gesellschaftlichen Bildungsbewusstseins und der familiären Bildungsentscheidungen. Im Zeitverlauf hat sich die subjektive Wahrnehmung der Statusdistributionsfunktion von Bildung und der ökonomischen Bedeutsamkeit von Bildung durch Eltern und Jugendliche verstärkt, die soziale Wahrnehmung, dass Bildung ein Medium der Positionszuweisung und Statusdistribution ist und über Abschlüsse und Berechtigungen Lebenschancen vermittelt werden. Eine besondere Rolle spielt dabei das in Deutschland historisch etablierte sog. Berechtigungswesen, die enge Verzahnung von Bildungsabschlüssen, Berechtigungen und Zugängen sowohl zu nachfolgenden Bildungseinrichtungen wie zu Berufsfeldern und Arbeitsmarktsegmenten (exemplarisch für das Abitur vgl. Wolter 1987; Mitterle/Stock 2021). Insofern ist Deutschland ein gutes Beispiel für eine „credential society" (Collins 1979) – in dem doppelten Sinne: Abschlüsse, Zertifikate, Berechtigungen und Titel regulieren den Zugang zu nachfolgenden Qualifikationsstufen und zu Arbeitsmarktpositionen, und die Bildungsteilnehmer/-innen bzw. die Bevölkerung verbinden mit solchen „credits" die Erwartung, auf diesem Wege Zugang zu herausgehobenen beruflichen und sozialen Positionen zu erreichen.

Bildungsentscheidungen folgen oftmals einer Optionslogik, möglichst viele Wege nachschulischer Qualifizierung offenzuhalten und möglichst wenige zu verschließen. Hier ist das Abitur gegenüber allen anderen Schulabschlüssen bevorteilt, was sich, wie sich empirisch regelmäßig in Studienberechtigtenbefragungen zeigt, nachdrücklich in den progymnasialen Bildungsentscheidungen von Eltern und Jugendlichen niederschlägt. Indirekt hat sich darin auch die ökonomische „pull"-Kraft der Expansion manifestiert. Nicht direkte ökonomische Bedarfsanforderungen, sondern die subjektive Wahrnehmung der Statusdistributionsfunktion von Bildung für den Arbeitsmarkt durch Eltern und Jugendliche, die Wahrnehmung oder zumindest die Hoffnung, dass sich

Investitionen in Bildung und Qualifizierung „auszahlen“, hat die Bildungsexpansion vorangetrieben. So ist die Hochschulexpansion durch die Opportunitätsstrukturen des Arbeitsmarktes und die mit einem Hochschulabschluss zu erwartenden höheren Bildungserträge verstärkt worden.[8] Eine oftmals prognostizierte Sättigung auf dem Arbeitsmarkt ist bislang nicht erkennbar gewesen (Wolter 2022). Immer wieder geäußerte pessimistische Arbeitsmarktszenarien für Hochschulabsolventen/innen haben sich bislang, von fachspezifischen Konjunkturen und Disparitäten abgesehen, nicht bestätigt.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Bildungs- bzw. Hochschulexpansion in Deutschland ihre Ursache primär in dem latenten säkularen Wandel des gesellschaftlichen Bildungsbewußtseins mit einem in der Bevölkerung steigenden Bildungsaspirationsniveau gefunden hat, der durch die Statuszuweisungsfunktion von Bildung, nicht zuletzt durch die Hierarchisierung gymnasialer Bildung gegenüber der beruflichen Ausbildung, hervorgerufen und dem durch bildungspolitische Maßnahmen ein Realisierungsraum eröffnet wurde. Dies lässt auf eine beständige Interaktion zwischen systemischen Strukturen und subjektiven Dispositionen als Antriebskräfte der Expansion schließen. Zwei weitere Faktoren, die maßgeblich zur Hochschulexpansion beigetragen haben, sollen zumindest erwähnt werden: die über Jahrzehnte gewachsene Bildungsbeteiligung der jungen Frauen im Gymnasial- und im Hochschulbereich und die Attraktivität des deutschen Hochschulsystems für internationale Studierende. Während 1950 nur 25 % der Studierenden weiblichen Geschlechts war, stieg der Anteil der Frauen bis 1991 auf 39 %, schwankt seit dem Jahr 2000 um die

[8] Die politisch und in den Medien weitverbreitete These, mit einem Abschluss der beruflichen Ausbildung könne man genauso viel oder sogar mehr verdienen als mit einem Hochschulabschluss, hat die Bildungsentscheidungen in Familien bislang kaum beeinflusst – und kann vielleicht durch Einzelfälle, aber nicht durch die empirische Bildungsertragsforschung bestätigt werden, die immer wieder erhebliche Unterschiede in den monetären und nicht-monetären Bildungserträgen zwischen den verschiedenen Qualifikationsgruppen aufzeigt (Wolter 2022).

50 %-Marke (mit Ausnahme des Jahres 2011) und betrug zuletzt (2021) 52,3 %. Die Studienanfängerquote der Frauen lag 2021 bei 61 % gegenüber 51 % bei den Männern. Und in den letzten 25 Jahren hat sich der Anteil internationaler Studierender auf 13 % (2022) gut verdoppelt, trotz einer leichten Stagnation in der Coronazeit.

An dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll auf die erdrückende Evidenz und kaum noch überschaubare Zahl an Studien, wonach die Hochschulexpansion bislang die sozialen Disparitäten in der Beteiligung an Hochschulbildung wenn überhaupt, dann nur wenig abbauen konnte, dies auch im internationalen Vergleich (Shavit/Blossfeld 1993; Shavit u.a. 2007; Scott 2009, S. 10 ff., S. 14; Cantwell/Marginson/Smolentseva 2018, Kap. 5 u. 6), auch wenn einige Studien zu optimitischeren Ergebnissen kommen (u.a. Müller u.a. 2009), zumindest in einer alterskohortenspezifischen Perspektive (Bar-Haim/Shavit 2013). Von daher geht „increasing participation in higher education" nicht zwingend mit „widening higher education" einher. Die von Raftery/Hout (1993) entwickelte Theorie der „maximally maintained inequality" bzw. Saturierungshypothese behauptet sogar, dass eine soziale Öffnung von Bildungswegen oder des Hochschulzugangs erst eintritt, wenn die sozial privilegierten Gruppen ihre Chancen und Potenziale nahezu ausgeschöpft haben (vgl. auch Lucas 2001; Hout 2006).

7. Theoretische Erklärungsansätze

Angesichts der globalen Bedeutsamkeit der Hochschulexpansion ist es nicht sonderlich überraschend, dass das Wachstum in der Beteiligung an Hochschulbildung seit den 1960er Jahren ein bevorzugtes Thema komparativer sozialwissenschaftlicher Forschung ist und es inzwischen ein kaum noch überschaubares Angebot an theoriebasierten Deutungen dieses Wandels gibt. Streng genommen bilden sie eher Theoriegruppen, weil es innerhalb dieser Konzepte wiederum zu unterschiedlichen Ausformungen und zwischen diesen Konzepten zu fließenden Übergängen kommen kann. Einige dieser Konzepte, welche in der Debatte über die Hochschulexpansion eine prominente Bedeutung gewonnen

haben, sollen hier im Blick auf ihre explanatorische Kraft in aller Kürze umrissen werden. Als Leitlinie lässt sich sagen, dass alle der hier einbezogenen Ansätze bestimmte Aspekte der Bildungs-/Hochschulexpansion zutreffend erfassen, in der Regel aber nicht als Ganzes, und sich somit durchaus ergänzen.

Die seit den späten 1950er und 1960er Jahren entwickelte *Humankapitaltheorie* (Überblick bei Hummelsheim/Timmermann 2010; Hüfner 1970; Becker 1964; Schuetze 1995; Moodie/Wheelahan 2023) geht davon aus, dass Bildungsaktivitäten von Individuen oder gesellschaftliche Bildungsinvestitionen außer den damit verbundenen Aufwendungen und Kosten auch Erträge und Nutzen abwerfen – sowohl für die Individuen (interne Erträge) als auch für die Gesellschaft (externe Erträge) (Weiss 1993). Nehmen also Bildungsaktivitäten zu, indem Individuen mehr Zeit in Bildungsinstitutionen verbringen und für (auch non-formales und informelles) Lernen aufwenden und dabei höhere Abschlüsse oder Kompetenzen erwerben, so ist das mit der Erwartung steigender Erträge verbunden, wobei diese Erträge monetär oder nicht-monetär oder ein Mischgut sein können. Vor diesem Hintergrund enthält die Humankapitaltheorie eine makro- und eine mikrotheoretische Perspektive. *Makrotheoretisch* postuliert dieser Ansatz einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Bildungsinvestitionen und den externen Erträgen für die Volkswirtschaft und die Gesellschaft. Die angenommene Kausalkette besteht darin, dass Bildung und Qualifikationen, also individuelle Bildungsinvestitionen, zu einem individuellen Kompetenz- und Leistungszuwachs führen und dadurch die Arbeitsproduktivität steigern, was wiederum zu einem höheren wirtschaftlichen Wachstum führt und zur Wohlfahrtsentwicklung beiträgt.

Mikrotheoretisch besteht der „Motor" der Bildungsexpansion dagegen in der Erwartung von Familien bzw. Jugendlichen, durch höhere Bildung die individuellen Bildungserträge – höheres Einkommen, sichere Arbeitsplätze, höheres soziales Ansehen, bessere Lebenschancen – steigern zu können („Bildung lohnt sich"). Dabei wird eine ähnliche Kausalkette über Kompetenzzuwachs und höhere Arbeitsproduktivität postuliert, die sich hier dann in einer steigenden individuellen Bildungsrendite niederschlägt. Eine zunehmende individuelle Bildungsnachfrage ist dann das Resultat einer erwarteten hohen internen

Bildungsrendite. Wichtig für beide Perspektiven ist es, nicht nur auf die monetären, finanziellen Erträge zu sehen, sondern auch die sozialen Renditen von individuellen und gesellschaftlichen Bildungsinvestitionen zu betrachten (z.B. Auswirkungen auf Gesundheit, Weiterbildungsbeteiligung, politische oder kulturelle Teilhabe). Die Grundhypothese der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsexpansion besteht also darin, dass sowohl die Individuen als auch die Gesellschaft mit größeren Bildungsanstrengungen und Bildungsinvestitionen einen ökonomischen oder sozialen Nutzen anstreben. Die Frage ist jedoch, ob individuelle bzw. familiale Bildungsentscheidungen nur einer solchen rationalen ökonomischen Logik folgen oder welche Bedeutung hier andere nichtökonomische Motive, Aspirationen oder Interessen haben.

Argumente und Denkfiguren aus der Humankapitaltheorie haben auch andere Erklärungsansätze der Bildungsexpansion beeinflusst (oder umgekehrt). So liegt eine ähnliche Denkfigur den *Theorien der Wissensgesellschaft* zugrunde, die davon ausgehen, dass Verfügung über kognitives oder wissenschaftliches Wissen eine immer wichtige Voraussetzung für den Wandel zu einer „knowledge based economy/society" ist (Stehr 1994; Rubenson/Schuetze 2000; Weingart 2001; Willke 2001; Bittlingmayer/Bauer 2006). Die anhaltende Bildungsexpansion ist dann eine Art Epiphänomen der Entwicklung moderner Gesellschaften zu Wissensgesellschaften, der Ausbreitung wissensbasierter Arbeit in modernen Gesellschaften. Offen bleibt das Kausalverhältnis: Ist die Expansion eine Folge oder eine Bedingung gesellschaftlichen Wandels oder handelt es sich um eine Interdependenz? Im Bezugsrahmen des Neoinstitutionalismus haben Frank und Meyer (2007, 2020) die weltweite Expansion von Universitäten als Ausdruck der Entwicklung zu einer globalen Wissensgesellschaft analysiert, deren gemeinsame Basis in einer universalistischen rationalistischen Kultur und eines entsprechenden Verständnisses akademischen Wissens besteht. Die Reziprozität zwischen Universitäten und Wissensgesellschaft manifestiert sich darin, dass Universitäten ebenso zur Distribution wissenschaftlichen Wissens in die Gesellschaft hinein beitragen wie umgekehrt gesellschaftliche Anforderungen die Universität durchdringen.

Eine Querverbindung der Humankapitaltheorie besteht auch zu einem der gegenwärtig am weitesten verbreiteten Erklärungsansätze zur Bildungsexpansion, der handlungstheoretisch inspirierten Theorie (oder den Theorien) rationaler Wahl. Die *Rational-Choice-Theorie* konzentriert sich auf die Rationalität individueller Entscheidungen, wonach Entscheidungen das Resultat eines Abwägungsprozesses zwischen Kosten, Nutzen, Realisierungschancen und Risiken sind (vgl. dazu verschiedene Beiträge in Becker/Lauterbach 2004; Boudon 1974; Hadjar/Becker 2006; Baumert/Maaz/Trautwein 2009; Lörz 2012). Dabei geht es primär um die subjektive Rationalität solcher Entscheidungen. Diese Zweck-Rationalität bestimmt auch Bildungsaspirationen und -entscheidungen von Familien oder Personen. Die Bildungsexpansion wird dann gleichsam als aggregiertes Resultat individueller (familiärer) Bildungsentscheidungen verstanden, bei denen unter verschiedenen alternativen Optionen (z.B. Berufsausbildung oder Studium) derjenige Bildungsweg gewählt wird, der die günstigste Kosten-Nutzen-Relation – monetär wie nicht-monetär (z.B. soziale Statussicherung) – verspricht. Weiterführende Bildungsangebote werden häufiger gewählt, weil sie höhere Belohnungen und eine günstige Kosten-Nutzen-Bilanz versprechen.

In diese rationale Abwägung gehen auch Aspekte ein, welche die Risiken und Erfolgswahrscheinlichkeiten dieser Entscheidungen berücksichtigen, eine wichtige Erweiterung der Theorie der rationalen Wahl (Erikson/Jonsson 1996). Eine Entscheidung für höhere und akademische Bildung wird also dann getroffen, wenn nicht nur der erwartete Nutzen die angenommenen Kosten übersteigt, sondern auch das Scheiternsrisiko als gering (bzw. die Erfolgschance hoch) eingeschätzt wird. Umgekehrt kann das auch zu einer Art Ablenkung führen, wenn das Scheiternsrisiko für hoch gehalten wird und die Vorteile einer beruflichen Ausbildung gegenüber einem Studium stärker gewichtet werden – dies kann vor allem bei Jugendlichen aus ‚bildungsfernen' Familien der Fall sein. Von daher bildet die soziale Ungleichheit in Bildungsentscheidungen und in der Bildungsbeteiligung einen produktiven Schwerpunkt in diesen Ansätzen. Bildungseinrichtungen können solche Entscheidungen verstärken und unterstützen oder korrigieren. Ihr Einfluss (z.B. bei Schullaufbahnempfehlungen) ist deshalb

als Teil solcher Prozesse zu berücksichtigen. Rational Choice-Theorien können sicherlich das Streben nach höherer und akademischer Bildung erklären, aber gerade der Verzicht darauf basiert oft auf nicht-rationalen Faktoren. Die Einschätzung einer geringen Erfolgswahrscheinlichkeit oder eines hohen Scheiternsrisikos geht auf soziale und affektive Distanzen, Ängste oder Befürchtungen zurück, die keineswegs rational bestimmt sind.

Modernisierungstheorien (neben anderen Parsons 1971) betrachten die Expansion der Bildungsbeteiligung als ein Instrument oder Element kultureller und gesellschaftlicher Modernisierung. In jedem Fall gibt es so etwas wie eine Entsprechung oder Gleichgerichtetheit (Homologie) zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Bildungsentwicklung. Diese kann sich auf einer ökonomischen Dimension (Bildung in der Wechselbeziehung mit technologischem Wandel und wirtschaftlichem Wachstum) ebenso wie auf einer politischen Dimension (Bildung im Kontext von Demokratisierung und politischer Partizipation) oder einer kulturellen Dimension (Teilnahme an Bildung als Ausdruck von Selbstentfaltungs- und Teilhabewerten) vollziehen. Je nach besonderer Akzentsetzung von Modernisierungstheorien kann die Bildungsexpansion im Kontext des Wandels der Arbeitsgesellschaft als Teil des sozioökonomischen Wandels gesehen werden; oder im Kontext von Individualisierungstheorien als Epiphänomen fortschreitender Individualisierung und veränderter Lebenslaufregimes, wonach sich herkömmliche soziale Einbindungen und standardisierte Lebensverläufe tendenziell auflösen und durch Bildung und Lernen als neuartige Vergesellschaftungsformen überformt werden.

Zwischen Demokratisierung und Bildungsexpansion wird oft ein enger Zusammenhang gesehen, weil Demokratisierung den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen und zum Hochschulsystem durch Beseitigung ständischer oder institutioneller Barrieren entprivilegiert. Auch die schon erwähnten Theorien wissensgesellschaftlicher Entwicklung fügen sich insofern in dieses Deutungsmuster ein, als hier wachsende Beteiligung an Bildung mit einer zunehmenden Bedeutung kognitiver Fähigkeiten und rationalen Wissens zur Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen einhergeht. Durch Bildung werden kognitive oder intellektuelle Ressourcen für gesellschaftliche Innovation und

Modernisierung mobilisiert; die Expansion von Bildung generiert also einen zusätzlichen Modernisierungsimpuls.

Die in den letzten Jahren in der Bildungsforschung populär gewordenen *neoinstitutionalistischen Ansätze* enthalten ebenfalls eine implizite modernisierungstheoretische Hypothese. In Deutschland haben vor allem Robert Reisz und Manfred Stock (2007) eine differenzierte neoinstitutionalistisch beeinflusste Erklärung der Hochschulexpansion entwickelt. Nach neoinstitutionalistischem Verständnis handelt es sich bei der Bildungsexpansion um einen globalen Prozess, der auf einer weltweiten Institutionalisierung ähnlicher kultureller Normen, der Etablierung weltgesellschaftlicher kultureller oder kognitiver Muster beruht. Er vollzieht sich in (nahezu) allen Staaten weitgehend unabhängig vom nationalen Niveau der ökonomischen und politischen Entwicklung. Meyer u. a. (1977, S. 255) sprechen von einem „universal increase in education", dessen Ursachen „in characteristics of the contemporary world system" liegen, "since such characteristics would affect all nations simultaneously". "This massive tertiary educational expansion occurs in institutions with a great deal of isomorphism around the world" (Schofer/Meyer 2005 b, S. 917). Sie erklären den gleichsam universellen Charakter der Bildungs- bzw. Hochschulexpansion primär "in terms of global institutional changes linked to the rise of a new model of society: increasing democratization and human rights, scientization, and the advent of developing planning". Darüber hinaus hängt die Expansion der Bildungsbeteiligung mit der Durchsetzung von Professionsstrukturen in der gesellschaftlichen Arbeit und neuen, qualifikationsbasierten Formen der Elitenrekrutierung zusammen.

Nationale Unterschiede in der Dynamik der Expansion sind vor allem darauf zurückzuführen, wie eng die Kultur eines Landes mit dieser „world polity" verknüpft ist – „enrollments expand faster in countries with strong links to the international system or the ‚world polity'" (Schofer/Meyer 2005 b, S. 916) – und wieweit Bildung als Instrument produktiver gesellschaftlicher Entwicklung zur Förderung der nationalen Wohlfahrt und der Institutionalisierung eines globalen kulturellen Wertesystems („doctrines of progress and justice") anerkannt ist. „We see mass education as an outcome of the religious, economic, and

political processes that expand and secularize the organization and ideological rules of individual membership in these larger units“ (Boli u. a. 1985, S. 146). Die weltweit zu beobachtende Hochschulexpansion erklärt sich also primär aus der Institutionalisierung ähnlicher normativer Orientierungen und kognitiver Erwartungen im Blick auf die individuelle und gesellschaftliche Funktion von Bildung. Dies kann sich auf einer gesellschaftlichen Ebene vollziehen – die nationalen Bildungspolitiken folgen derselben globalen Logik – oder auch auf der Ebene individueller Entscheidungen, die sich an denselben global verbreiteten Motiven orientieren. Bildung und Qualifikation werden als Instrumente gesehen, um wirtschaftliches Wachstum und soziale Wohlfahrt ebenso wie individuelle Entwicklungschancen zu fördern. Die neoinstitutionalistischen Ansätzen knüpfen zu Recht an den globalen Charakter der Hochschulexpansion an, unterschätzen aber möglicherweise die nationalen historischen Pfadabhängigkeiten, welche den Verlauf der Expansion modifizieren, verstärken oder auch begrenzen können. Das gilt insbesondere für die Interaktion globaler Entwicklungen mit nationalen Bildungsstrukturen und bildungspolitischen Strategien. Anders als in den Theorien rationaler Wahl spielt die soziale Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung so gut wie keine Rolle im Neoinstitutionalismus.

Statusdistributionstheorien erklären die Bildungsexpansion als eine sich eigendynamisch verstärkende Konsequenz aus der wachsenden Bedeutung von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung für kompetitive Prozesse der Statusdistribution. Im Mittelpunkt steht weniger die qualifikatorische Funktion von Hochschulbildung als ihre Allokationsfunktion unter den Bedingungen einer durch soziale Ungleichheit gekennzeichneten Sozialstruktur (vgl. u.a. Teichler 2003 Kap. II). Auch unter diesen Theorietypus lassen sich verschiedene Ansätze subsumieren. So kann im Anschluss an Pierre Bourdieu die Bildungsexpansion als Folge der kollektiven Auseinandersetzung sozialer Klassen um die Verteilung des Bildungskapitals gedeutet werden (Bourdieu u. a. 1981). Die Nachfrageexpansion auf dem Bildungsmarkt ergibt sich primär aus dem Wandel der Reproduktionsstrategien sozialer Klassen. Wenn die Verfügung über ökonomisches Kapital in zunehmendem Maße durch Bildungskapital, den Besitz von Bildungszertifikaten und Titeln, ermöglicht oder legitimiert wird, dann

wird die gesellschaftliche Verteilung des Bildungskapitals zu einem zentralen Feld des Kampfes um Machterhalt und Machterweiterung. Die Konkurrenz sozialer Klassen um ihren Anteil am Bildungskapital bringt dann eine gleichsam inflationäre Vermehrung von Zertifikaten und Titeln hervor. Diese „Wachstumslogik der Bildungskonkurrenz“ (Müller 1992, S. 276) führt nicht nur zu einer Spannung zwischen Titel bzw. Zertifikat und Stelle, sondern auch zu einer spiralförmigen Verschärfung des Bildungswettbewerbs, in dem dann „feinere Unterschiede“ (Bourdieu) eine immer größere Bedeutung gewinnen.

Zertifikate und Titel sind – gemäß der Signal- und Filtertheorie (Arrow 1973) – so etwas wie eine „screening device“ angesichts fehlender realer Informationen über individuelle Kompetenzen. Das erstmals von Dieter Mertens (1984) beschriebene Bildungsparadoxon fügt sich ebenfalls in diesen theoretischen Kontext ein, wonach ein höherer Bildungsabschluss eine immer notwendigere, aber immer weniger allein hinreichende Voraussetzung für Berufs- und Lebenserfolg ist. Deshalb pflanzt sich die Bildungsexpansion gleichsam spiralförmig fort, da die nächste Generation an den Standards der vorangegangenen gemessen wird. Und die formalen Zertifikate werden mehr und mehr von anderen Allokationskriterien (besondere Leistungen, praktische Erfahrungen oder Persönlichkeitsmerkmale) ergänzt. Ulrich Teichlers Statusdistributionstheorie (Teichler 1974; Teichler/Hartung/Nuthmann 1976) führt zu einer ähnlichen Schlussfolgerung: Wenn sich als Folge früherer Expansionswellen eine eindeutige Zuordnung von Bildungsstatus und Berufsposition tendenziell auflöst, dann wächst der Selektionsdruck auf spätere Übergangsstellen und Zeitpunkte, insbesondere den Hochschulbesuch und den Arbeitsmarkt. Und immer kleinere Unterschiede im Bildungsstatus oder anderen Merkmalen gewinnen als Distinktionsmerkmale eine immer größere Bedeutung. Das löst einen neuen Expansionsschub aus durch vermehrte individuelle Anstrengungen, in der Bildungs- und Arbeitsmarktkonkurrenz einen individuellen Vorsprung zu erzielen.

Eine zentrale Prämisse dieses Erklärungsansatzes besteht darin, dass die veränderte statusdistributive Funktion von Bildung auch von den Individuen, die sich auf dem Bildungsmarkt bewegen und Bildungsentscheidungen zu treffen haben, erkannt und in ihrem Bildungsverhalten realisiert wird. Dafür hat

Wolfgang Schulenberg mit seinen verschiedenen Co-Autoren in den 1960er und 1970er Jahren den Begriff des Bildungsbewusstseins eingeführt (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg u. a. 1978, 1979). Danach sind subjektive Ursachen der Bildungsexpansion in den veränderten Tiefenstrukturen des Bildungsbewusstseins zu suchen, in tieferliegenden und langfristigen mentalen und kognitiven Veränderungen der Bildungsaspirationen. Im Zuge eines grundlegenden Wandels der sozialen Lebensverhältnisse hat danach die subjektive Bedeutung von Schulbildung, Ausbildung und Weiterbildung im gesellschaftlichen Bewusstsein kontinuierlich zugenommen. Das Bildungsbewusstsein hat sich schärfer ausgeprägt, auch wenn hier immer noch deutliche soziale Disparitäten zwischen den sozialen Gruppen erkennbar sind. Als Teil dieses Wandels hat sich im Bildungsbewusstsein auch die statusdistributive Funktion von Bildung niedergeschlagen. Bildung gilt immer mehr als ein Weg bzw. Instrument zur Verbesserung der sozialen Lebens- und Teilhabechancen. Ulrich Teichler (2003, S. 69) hat von einer „wachsenden Sensibilisierung der Bevölkerung für das bestehende Gratifikationssystem und … für den Zusammenhang von Bildung und Statusdistribution“ gesprochen.

Ähnlich wie Burkhart Lutz (1983) haben Schulenberg u. a. (1979, S. 231) diese Entwicklung als eine gesellschaftliche Grundströmung bezeichnet. Danach gehört die Bildungsexpansion gleichsam zu den irreversiblen sozialen Vorgängen und Fundamenten in modernen Gesellschaften, die Prozesse der Statuszuweisung marktförmig und leistungsorientiert organisieren oder mindestens so legitimieren, auch wenn die Realität dem nicht oder nur teilweise entspricht. In einer Gesellschaft, in der sozialstrukturelle Verteilungsprozesse immer stärker durch formale Bildung, Zertifikate und Titel gesteuert oder legitimiert werden, muss dieses Prinzip einen wachsenden Druck auf die nachkommenden Generationen zum Erwerb höherer Bildung als Grundausstattung in der Statuskonkurrenz ausüben. In dem Maße, in dem Hochschulzertifikate der zentrale Filter für den Zugang zu den gesellschaftlich höher bewerteten Berufen und sozialen Positionen werden, „the long term trend of higher education becoming the gate for elite positions in society“ (Teichler 1992, S. 976), verstärkt sich die Orientierung von Bildungsentscheidungen an genau dieser

Allokationsfunktion von Bildung. Die Bildungsexpansion gewinnt damit eine intergenerative Eigendynamik, deren Konsequenzen zwar bildungspolitisch „bearbeitet“ werden müssen, die sich aber politischen Steuerungsversuchen im Sinne von Begrenzungsstrategien weitgehend entzieht.

Burkhart Lutz (1982, 1983) hat eine Brücke zwischen Meritokratiethese, der Theorie der rationalen Wahl und der Statusdistributionstheorie entworfen. Danach zwingen meritokratisch organisierte oder legitimierte Gesellschaften, in denen sich die Statuszuweisung an individueller Leistung und am Bildungserfolg orientiert, die handelnden Personen mehr und mehr, sich der Logik meritokratischer Verteilungsprozesse zu unterwerfen. „In einem weit größeren Umfang als je zuvor“ wird dadurch den Individuen „tauschrationales Nutzenkalkül als dominante Verhaltensorientierung“ abverlangt (Lutz 1983, S. 234; 1982, S. 28). „Je mehr ein Bildungssystem von meritokratischen Prinzipien geprägt wird, desto mehr wird sein eigentlicher Auftrag der Sozialisation, Bildung und Erziehung überlagert von den unerbittlichen Mechanismen der individuellen Konkurrenz“. Über kollektive soziale Lernprozesse findet dieses Orientierungsmuster Eingang in immer größere Bevölkerungsteile und führt auf diese Weise zu einer anwachsenden Nachfrage nach weiterführender Bildung und zu einer eigendynamischen Fortsetzung der Expansion. Auf diese Weise produzieren die Bildungsexpansion und das zu einem erheblichen Teil kontrafaktische meritokratische Selbstverständnis moderner Gesellschaften ihre eigene Selbstverstärkung, die bildungspolitisch in offenen Systemen kaum steuerbar ist.

8. Schlussbemerkungen: Bildungspolitische Diskurse

Seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts bis heute hin wird nahezu jede Phase der Hochschulexpansion von denselben bildungspolitischen Diskursen, insbesondere in den Echokammern der konservativen Hochschulkritik, begleitet: erstens dem Argument einer mit dem Wachstum zunehmenden Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden, zweitens dem damit einhergehenden Verlust in der Einheitlichkeit und Qualität der schulischen Vorbildung (Studierfähigkeit), drittens in der unumgänglichen Konsequenz einer Nivellierung bzw.

eines Aderlasses der akademischen Standards und Studienanforderungen und viertens schließlich in der drohenden oder schon gegebenen Überfüllung des akademischen Arbeitsmarktes mit den Folgen Arbeitslosigkeit und inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen sowie eines Verdrängungswettbewerbs mit anderen Arbeitskräften. Hier manifestiert sich erneut, dass die Hochschulexpansion nicht nur ein quantitativer Prozess ist, sondern mit tiefgreifenden mehrschichtigen qualitativen Konsequenzen für Hochschulen und Gesellschaft verbunden ist. Und so variiert die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Bewertung der Hochschulexpansion im wesentlichen zwischen zwei Einschätzungen: einer eher skeptischen mit den Befürchtungen von Überakademisierung und Qualitätsverlusten und eine eher optimistische in der Perspektive des wissensgesellschaftlichen Strukturwandels.

Schon in Zeiten, die von der modernen Massenuniversität noch weit weg waren, wurde zeitweilig über eine arbeitsmarktpolitisch problematische Überfüllung der deutschen Universitäten – des „gelehrten Standes“, zeitgenössisch ausgedrückt – mit „ungeeigneten“ Studierenden, vorwiegend aus den unteren Ständen, lamentiert, besonders intensiv in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, gipfelnd in der Einführung des Abiturs als Maßnahme zur staatlichen Regulierung des Hochschulzugangs (Wolter 1987). Diese Klage korrespondiert jedoch keineswegs mit der tatsächlichen – rückläufigen – Entwicklung der Immatrikulationsfrequenzen, so dass die Hypothese naheliegt, es handelte sich bei der Überfüllungsthese historisch eher um ein symbolpolitisches Deutungsmuster, welches die sozialen Funktionszuweisungen und Trennungslinien einer sozial hoch differenzierten Gesellschaft, im 18. Jahrhundert einer noch ganz und gar ständischen, symbolisch verdeutlichen sollte. Man muss jedoch berücksichtigen, dass bis weit in das 19. Jahrhundert hinein der staatliche Arbeitsmarkt nahezu ein Monopol für den beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventen/-innen hatte und die starke Ausweitung des Beschäftigungsspektrums erst danach einsetzte. Titze (1990) hat gezeigt, dass sich dieses Bedrohungsszenario bis weit in das 20. Jahrhundert hinein in Wachstumsphasen des Hochschulsystems wiederholt, wenn auch in angepasster Form.

In der Tat hat es historisch in einigen Wachstumsphasen auch eine steigende Arbeitslosigkeit in verschiedenen Sektoren des akademischen Arbeitsmarktes gegeben, z.B. in den staatlich monopolisierten Teilarbeitsmärkten (insbesondere den Lehrkräften), in einigen häufiger prekären Fachrichtungen (speziell geisteswissenschaftlichen Fächern), gelegentlich sogar in einigen Ingenieurwissenschaften (so in den 1990er Jahren). Ausschlaggebend waren in der Regel wirtschaftliche Einflüsse (Konjunkturen, Strukturwandel, Innovationen) und die staatliche Beschäftigungspolitik. In der Regel passte sich die Studiennachfrage relativ zügig den veränderten Arbeitsmarktbedingungen an. Umgekehrt hat es immer wieder auch Perioden eines starken Bedarfsüberhangs gegeben, auch hier wieder gerade bei den Lehrkräften und in den MINT-Fächern. Für die nachhaltigste Phase der Hochschulexpansion in den letzten 20 Jahren zeigen die verfügbaren Arbeitsmarktindikatoren (Erwerbsquote, qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit, Inadäquanz zwischen erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung, monetäre Bildungserträge) nun gerade keine Überforderung des Arbeitsmarktes, von wenigen Studienrichtungen abgesehen (Wolter 2022, dort zahlreiche Belege). Der wichtigste Grund für die überdurchschnittlichen Arbeitsmarktchancen von Fachkräften mit Hochschulabschluss ist der sozioökonomische Strukturwandel (‚Tertiarisierung'), der Qualifikationsstrukturwandel mit einer Akademisierung von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung. So deutet sich in zahlreichen Sektoren (MINT-Fächer, Lehrkräfte, ärztliche Berufe) gegenwärtig sogar ein gravierender Nachwuchsmangel an. Insoweit lässt sich sagen, dass Hochschulexpansion und Akademikerarbeitsmarkt zwar miteinander korrespondieren, periodische Ungleichgewichte auf beiden Seiten, als Bedarfsüberhänge ebenso wie als Überangebote, aber immer wieder auftreten und es von daher keine prästabilierte Harmonie zwischen Studiennachfrage und Arbeitsmarktbedarf gibt (vgl. ausführlich Alesi/Teichler 2013). Dies trifft im übrigen auch auf andere Teilarbeitsmärkte zu, nicht nur für Fachkräfte mit Hochschulabschluss.

Auch die Klage über eine zunehmende Heterogenisierung der Studierenden mit negativen Folgen für akademische Vorbildung und Studienleistungen zieht sich durch die Geschichte der Hochschulexpansion. Auch dieses

Argument ist empirisch differenziert zu betrachten (Wolter/Kerst 2016), abgesehen davon, dass eine größere Diversität hochschulpolitisch oft sogar eher erwünscht und nicht beklagt wird. Zunächst ist zwischen Heterogenität (einem Zustandsbegriff) und Heterogenisierung (einem Prozessbegriff) zu unterscheiden. Der Befund einer heterogenen Zusammensetzung trifft, je nach Indikator, seit Jahrzehnten zu und ist in gewisser Weise trivial. Zudem wirft er die Frage nach dem Referenzwert auf, ab dem eine Zusammensetzung als heterogen gilt. Die Behauptung, die Zusammensetzung würde immer heterogener, lässt sich dagegen nur mit nicht gerade üppig verfügbaren Zeitreihendaten überprüfen, wie sie etwa durch die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks und den Konstanzer Studierendensurvey für einen mehrere Jahrzehnte umfassenden Zeitraum zur Verfügung gestellt werden. Danach unterscheidet sich die Entwicklung beträchtlich zwischen den jeweils betrachteten Indikatoren (Middendorff/Wolter 2021; Wolter 2025).

Bei einigen Kennzahlen zeichnet sich keine Heterogenisierung ab, so beim Anteil der Studierenden mit beruflicher Vorqualifikation, beim Anteil der first-generation-Studierenden – in beiden Fällen ist der Anteil sogar z.T. deutlich zurückgegangen – oder derjenigen mit Behinderung. Bei anderen Kennzahlen dagegen gibt es Hinweise auf steigende Diversität, etwa den schulischen Bildungsbiographien vor der Studienaufnahme, dem Anteil der internationalen Studierenden oder derjenigen mit Migrationshintergrund (Kerst u. a. 2023; Wolter 2025). Auch in den Studienmotivation zeichnet sich eine größere Vielfalt ab. Anders als gelegentlich zu lesen ist, ist das Wachstum im Hochschulbesuch auch nicht auf die Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende (beruflich Qualifizierte ohne Abitur) zurückzuführen, deren Anteil erst in den letzten 15 Jahren sehr moderat zugenommen hat (Kerst/Wolter 2022). Vielmehr ist das Wachstum primär über den gymnasialen Zugangsweg verlaufen.

Bei einigen Indikatoren herrscht empirisch große Unsicherheit: den Kompetenzprofilen des studentischen bzw. akademischen Nachwuchses. Während sich bei den messtheoretisch aber sehr fragwürdigen Zensuren (beim Abitur oder Studienabschluss) noch Zeitreihenvergleiche anstellen lassen, gibt es bei

kompetenzbasierten, nicht notenabhängigen Messungen bislang so gut wie keine länger zurückreichenden Zeitreihen. Zwar erscheint es plausibel, dass der enorme Zuwachs in der Studienbeteiligung mit einer Verbreiterung des Kompetenz- und Leistungsspektrums einhergeht. Jede ältere Akademikergeneration urteilt pessimistisch über die nachfolgenden Generationen, ausschließlich gestützt auf subjektiver Wahrnehmung und individueller Evidenz. Historisch war das Argument mangelnder Studieneignung oft von sozialer Diskriminierung durchsetzt – als ungeeignet galten zumeist ‚Bildungsaufsteiger/-innen' (Titze 1996). Verfolgt man die sich geschichtlich wiederholenden Klagen über den Qualitätsverlust des akademischen Studiums, so muss sich die deutsche Universität seit ihrer Blütezeit im 19. Jahrhundert in einem nahezu kontinuierlichen Verfallsprozess befinden.

Dieses gelegentlich zum Stereotyp geronnene Lamento verhindert eher eine produktive Auseinandersetzung mit der Frage, wie studienorganisatorisch mit einer wachsenden Heterogenisierung in der Zusammensetzung und im Leistungsspektrum der Studierenden umzugehen wäre und was die Expansion für die zukünftige Ausgestaltung des Verhältnisses von beruflicher und hochschulischer Bildung bedeutet. Vor allem fehlt eine bildungspolitische Alternative zur expansiven Hochschulentwicklung: Will man wirklich zurück zu früheren Gymnasial- und Studierquoten – und wenn ja zu welchen? Welche Studienanfängerquote wird als angemessen angesehen und mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen soll sie begrenzt werden? Sollen die wachsenden Bildungsaspirationen in der Bevölkerung durch eine Politik der Schließung von Übergängen und Institutionen unterdrückt werden? Will man sich der globalen Entwicklungsdynamik zu wissensbasierter Dienstleistungs- und Industriearbeit und zu Höherqualifizierung durch eine Umsteuerung der Bildungsentwicklung weg von Gymnasium und Hochschule – wohin eigentlich, zurück zu einer historisch untergegangenen Elitevorstellung? – entgegenstellen?

Literatur

Alesi, B./Teichler, U. (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland, in: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt, Bonn, 19-39.

Altbach, P. G./Reisberg, L./de Witt, H. (eds.) (2017): Differentiation in Post-secondary Education Worldwide, Rotterdam/Boston/Taipei.

Arrow, K. (1973): Higher Education as a Filter, in: Journal of Public Economics, Vol. 2, 193-216.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022, Bielefeld.

Banschbach, V. (2007): Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 27, Heft 2, 54-76.

Bar-Haim, E./Shavit, Y. (2013): Expansion and inequality of educational opportunity: A comparative study, in: Research in Social Stratification and Mobility, Vol. 31 (1), 22-31.

Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12.

Becker, G. S. (1964): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, New York.

Becker, R./Gilgen, S./Anhalt, E. (2022): Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel – eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik in der Zeit von 1958 bis 2018, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 51 (1), 23-40.

Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden.

Bittlingmayer, U. W./Bauer, U. (Hg.) (2006): Die „Wissensgesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden.

Boli, J./Ramirez, F. O./Meyer, J. W. (1985): Explaining the Origins and Expansion of Mass Education, in: Comparative Education Review, Vol. 29, No. 2, 145-170.

Bourdieu, P./Boltanski, L./Saint Martin, M./Maldidier-Pargamin, P. (Hg.) (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt.

Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society, New York.

Cantwell, B./Marginson, S./Smolentseva, A. (eds.) (2018): High Participation Systems of Higher Education, Oxford.

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2023 a): Rückgang der Studienanfänger*innen: Universitäten verlieren deutlich, www.che.de/kategorie/Hochschulzugang/, 18. April 2023.

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2023 b): Die Entwicklung der Studienanfänger*innen in Deutschland, CHECK April 2023.

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2024): Erstsemesterzahlen: Stabilisierung auf niedrigerem Niveau, Gütersloh, Newsletter CHEckpoint.

Clancy, P./Marginson, S. (2018): Comparative Data on High Participation Systems, in: Cantwell, B./Marginson, S./Smolentseva, A. (eds.): High Participation Systems of Higher Education, Oxford, 39-67.

Collins, R. (1979): The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification. New York.

DAAD (2023): Datenblatt China 2023, DAAD Globus Bildungssystemanalyse. www.daad.de/app/bsa/pdf/short/45/current.

Destatis (2024): Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsemester nach Bundesländern, https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/03/PD24_096_213.htm, 13. März 2024.

Erikson, R./Jonsson J. O. (1996): Can Education be Equalized? Stockholm.

Eulenburg, F. (1904): Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart, Leipzig.

Frank, D. J./Meyer, J. W. (2007): University expansion and the knowledge society, in: Theory and Society, Vol. 36, 287-311.

Frank, D. J./Meyer, J. W. (2020): The University and the Global Knowledge Society, Princeton.

Gass-Bolm, T. (2005): Das Gymnasium 1945-1980 – Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen.

Guri-Rosenblit, S./Sebkova, H./Teichler, U. (2007): Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions, UNESCO Forum, Paris.

Hadjar, A./Becker, R. (Hg.) (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden.

Helberger, C./Palamidis, H. (1992): Die Nachfrage nach Bildung, Berlin.

Hillebrand, A. (2014): Selektion im Gymnasium, Münster.

Hout, M. (2006): Maximally maintained inequality and essentially maintained inequality: Crossnational comparisons, in: Riron to Hoho - Sociological Theory and Methods, Vol. 21 (2), 237-252.

Hüfner, K. (Hg.) (1970): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Stuttgart.

Hummelsheim, S./Timmermann, D. (2010): Bildungsökonomie, in: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Auflage, Wiesbaden, 93-134.

Jarausch, K. H. (1984): Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt.

Kaelble, H. (1975): Chancenungleichheit und akademische Ausbildung 1910-1960, in: Geschichte und Gesellschaft, Jg. 1, 122-149.

Kerst, C./Kroher, M./Steinkühler, J. (2023): Heterogene Studierendenschaft – Zur Sozialstruktur und Studiensituation der Studierenden in Deutschland, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 521-543.

Kerst, C./Wolter, A. (2022): Statistisch marginal trotz bildungspolitischer Öffnung? Die Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender, in: Kerst, C./Wolter, A. (Hg.): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung. Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg, Wiesbaden, 83-109.

Kerst, C./Wolter, A. (2025): Das Ende der Hochschulexpansion? Die gegenwärtige Entwicklung der Studiennachfrage und ihrer Einflussfaktoren, in: Das Hochschulwesen, Jg. 73, Heft 3/4, 79-94.

Körnert, J./Reisz, R./Schildberg, A./Stock, M. (Hg.) (2005): Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium, Wittenberg.

Lörz, M. (2012): Bildungsexpansion, Differenzierung des Bildungssystems und die Entwicklung herkunftsspezifischer Ungleichheiten, Diss., Universität Mannheim.

Lörz, M./Book, A./Seyfeli-Özhizalan, F. (2022): Expansion oder Stagnation im Hochschulbereich? Die Entwicklung der Studienanfänger:innenzahlen zwischen 2011 – 2020, HIS-HE: Medium (Oktober 2022).

Lucas, S. R. (2001): Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects, in: American Journal of Sociology, Vol. 106, No. 6, 1642-1690.

Lutz, B. (1982): Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums, in: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.): Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft, Essen, 25-36.

Lutz, B. (1983): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit – Eine historisch-soziologische Skizze, in: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, 221-245.

Maier, H. (1994): Die Interdependenz zwischen der Bildungsexpansion und dem Beschäftigungssystem, in: Grözinger, G./Hödl, E. (Hg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Forschung und Lehre, Marburg, 15-31.

Marginson, S. (2016): The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems, in: Higher Education,Vol. 72, 413-434.

Meek, V. L./ Goedegebuure, L./Kivinen, O./Rinne, R. (eds.) (1996): The Mockers and the Mocked. Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education, Oxford.

Mertens, D. (1984): Das Qualifikationsparadox – Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30, 439-455.

Metz, R. (2006): „Lange Wellen“ im deutschen Bildungswachstum? Möglichkeiten und Grenzen moderner Zeitreihenanalyse, in: Lundgreen, P. (Hg.): Bildungsbeteiligung: Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800-2000. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 6, Wiesbaden.

Meulemann, H. (1982): Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 11, 227-253.

Meyer, J. W./Ramirez, F. O./Rubinson, R./Boli-Bennett, J. (1977): The World Educational Revolution 1950-1970, in: Sociology of Education, Vol. 50, 242-258.

Meyer, J. W./Ramirez, F. O./Soysal, Y. N. (1992): World Expansion of Mass Education, in: Sociology of Education, Vol. 65, 128-149.

Meyer, J. W./Schofer, E. (2005): Universität in der globalen Gesellschaft, in: Die Hochschule, Jg. 14, 81-98.

Middendorff, E./Wolter, A. (2021): Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener? In: Das Hochschulwesen, Jg. 69, Heft 5/6, 138-151.

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, Vol. 11, No. 3, 292-311.

Moodie, G./Wheelahan, L. (2023): Human Capital Theory and Its Discontents, in: Parry, G./Osborne, M./Scott, P. (eds.): Access, Lifelong Learning and Education for All, London, 51-79.

Müller, H.-P. (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit, Frankfurt.

Müller, W./Pollak, R./Reimer, D./Schindler, S. (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit, in: Becker, R. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, 281-319.

Neusel, A./Teichler, U. (1988): Strukturentwicklung des Hochschulwesens, in: Gorzka, G./Heipcke, K./Teichler, U. (Hg.): Hochschule – Beruf – Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen, Frankfurt, 307-336.

OECD (1993): The Transition from Elite to Mass Higher Education – An International Conference, Canberra.

Parsons, T. (1971): The System of Modern Societies, Englewood Cliffs.

Powell, J. W./Solga, H. (2011): Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion, in: Journal of Education and Work, Vol. 24, 49-68.

Raftery, A. E./Hout, M. (1993): Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75, in: Sociology of Education, Vol. 66, 41-62.

Ramirez, F. O./Riddle, P. (1991): The Expansion of Higher Education, in: Altbach, P. G. (ed.): International Higher Education – An Encyclopedia, Vol. I, Chicago/London, 91-105.

Reisz, R./Stock, M. (2007): Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000), Bonn.

Ringer, F. (1980): Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland 1800-1960, in: Geschichte und Gesellschaft, Jg. 6, 5-35.

Rubenson, K./Schuetze, H. G. (eds.) (2000): Transition to the Knowledge Society. Policies and Strategies for Individual Participation and Learning, Vancouver.

Schofer, E./Meyer, J. W. (2005 a): The World-Wide Expansion of Higher Education, Stanford (CDDRL Working Papers No. 32).

Schofer, E./Meyer, J. W. (2005 b): The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, in: American Sociological Review, Vol. 70, 898-920.

Schuetze, H. G. (1995): Weiterbildung im bildungspolitischen Konzept der OECD, in: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. No. 1, Neuwied, 1-24.

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart.

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung, Braunschweig.

Schwinges, R. C. (1993): Die Zulassung zur Universität, in: Rüegg, W. (Hg.): Geschichte der Universität in Europa, München, 161-180.

Scott, P. (1995): The Meanings of Mass Higher Education, Buckingham.

Scott, P. (2009): Access in Higher Education in Europe and North America. Trends and Developments, Bucharest.

Scott, P. (2015 a): Mass to Market Higher Education Systems: New Transitions or False Down? In: Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H. G./Wolter, A. (eds.): Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward, Frankfurt, 49-63.

Scott, P. (2015 b): Expansion, Differentiation and Modernization in Contemporary Higher Education Systems, in: Banscherus, U. u.a. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, Münster, 43-57.

Scott, P. (2019): Martin Trow's elite-mass-universal triptych: conceptualising higher education development, https://doi.org/10.1111/hequ.12224.

Shavit, Y./Blossfeld, H.-P. (eds.) (1993): Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries, Boulder.

Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (eds.) (2007): Stratification in Higher Education. A Comparative Study, Stanford.

Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt.

Stock, M. (2017): Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung, in: Soziale Welt, Jg. 68, 347-364.

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, Stuttgart.

Teichler, U. (1974): Struktur des Hochschulwesens und ‚Bedarf' an sozialer Ungleichheit, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7, 197-209.

Teichler, U. (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Überblick, in: Teichler, U. (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim, 11-42.

Teichler, U. (1992): Occupational Structures and Higher Education, in: Clark, B. R./Neave, G. R. (eds.): The Encyclopedia of Higher Education, Vol. 2, Oxford/New York, 975-992.

Teichler, U. (1997): Strukturwandel des Hochschulwesens – Konzepte, internationale Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland, in: Das Hochschulwesen, Jg. 45, 150-157.

Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt – Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt.

Teichler, U. (2005 a): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess, Münster.

Teichler, U. (2005 b): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten, Frankfurt.

Teichler, U. (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik, Münster.

Teichler, U./Hartung, D./Nuthmann, R. (1976): Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft, Stuttgart.

Titze, H. (1987): Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band I, Göttingen.

Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus, Göttingen.

Titze, H. (1996): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42, 389-405.

Trow, M. (1972): The Expansion and Transformation of Higher Education, in: International Review of Education, Vol. 18, No. 1, 61-84.

Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, in: OECD (ed.): Policies for Higher Education – General Report, Paris, 51-101.

Trow, M. (1979): Elite and Mass Higher Education. American Models and European Realities, in: National Board of Universities and Colleges (ed.): Research into Higher Education, Stockholm, 183-219.

Trow, M. (1991): The Exceptionalism of American Higher Education, in: Trow, M./Nybom, T. (eds.): University and Society, London, 156-172.

Trow, M. (2007): Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII, in: Forest, J./Altbach, P. G. (eds.): International Handbook of Higher Education, Part one, Dordrecht, 243-280.

Weber, W. (2002): Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart.
Webler, W.-D. (Hg.) (2017): Leiden Sie unter Überakademisierung – Notwendige Akademisierung oder "Akademisierungswahn?" Bielefeld.
Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist.
Weiss, M. (1993): Bildung als Investition. Individuelle und gesellschaftliche Erträge, in: Forum E, 7-10.
Willke, H. (2001): Wissensgesellschaft, in: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.): Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie, München, 379-398.
Windolf, P. (1990): Die Expansion der Universitäten 1870-1985, Stuttgart.
Windolf, P. (1992): Zyklen der Bildungsexpansion 1870-1990, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, Heft 2, 110-125.
Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Berlin.
Wolter, A. (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg.
Wolter, A. (1995): Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland, Hannover.
Wolter, A. (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland, in: Banscherus, U. u.a. (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion, Bielefeld, 19-38.
Wolter, A. (2017): The expansion and structural change of postsecondary education in Germany, in: Altbach, P. G./Reisberg, L./de Witt, H. (eds.): Differentiation in Postsecondary Education Worldwide, Rotterdam/Boston/Taipei, 115-126.
Wolter, A. (2022): Führt die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung? Eine bildungsstatistische Analyse zur Akademisierungsdebatte in Deutschland, in: Annen, S./ Maier, T. (Hg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf – Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn, 43-71.
Wolter, A. (2025): Mehr Heterogenität oder ‚more of the same' – Wie verändert sich die Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland? In: DENK-doch-MAL.de. https://denk-doch-mal.de/ausgaben/03-25-chancenstrukturen-und-selektion-beim-hochschulzugang-und-im-studium/

Wolter, A./Kerst, C. (2016): Neue Vielfalt im deutschen Hochschulsystem? In: DIPF informiert (Hg.): Bildung in Deutschland – Befunde und Perspektiven aus dem Bildungsbericht 2016, Frankfurt, 26-30.

Zha, Q. (2012): The “Beijing Consensus” and Chinese Universities: The Looming Crisis. Paper presented at the 9th Higher Education Reform Workshop, University of Pittsburgh.

II. Entwicklungsphasen der Hochschulforschung und Ausdifferenzierung in ihre Gegenstandsbereiche

Die Entwicklung der Internationalität in der deutschen Hochschulforschung

Ulrich Teichler

1. Zur Thematik und zur Informationsbasis

In vielen Ländern der Welt hat sich seit einigen Jahrzehnten – sehr deutlich seit den 1990er Jahren – die These verbreitet, dass die Hochschulen zunehmend von „Internationalität" geprägt werden. Die These wird – oft unter Verwendung verschiedener Termini – im Hinblick auf öffentliche Hochschul-Diskurse und ebenfalls im Hinblick auf die Hochschulforschung vertreten. Demgegenüber hatte, als der institutionelle Aufbau der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland und vielen anderen Ländern vor mehr als fünf Jahrzehnten begann, eindeutig ein nationaler Fokus dominiert: Der Blick auf einzelne Hochschulen, Regionen oder eben das gesamte Land. Man könnte daher vermuten, dass dies für die weitere Entwicklung folgenreich wäre und es der Hochschulforschung in Deutschland wie in vielen anderen Ländern bis heute schwerfallen würde, international zu werden und Internationalität deutlich zu thematisieren. Daher soll geprüft werden, wie sich die Erwartungen an „Internationalität" und der tatsächliche Stellenwert von „Internationalität" in der Hochschulforschung seit Beginn der 1960er Jahre über sechs Jahrzehnte entwickelt haben – in diesem Artikel im Falle der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland, da diese im Zentrum des gesamten Bandes steht.

Antworten auf diese Frage können nicht leicht gegeben werden. Der Gegenstand der Analyse bedarf genauerer Bestimmung, denn es gibt sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, was unter „Internationalität" zu verstehen ist. Auch ist zu klären, wie der Entwicklungsprozess der Hochschulforschung betrachtet werden soll: Wie weit zum Beispiel bestimmte Etappen zu berücksichtigen sind. Schließlich ist zu klären, welche Quellen und welche Methoden sich

am besten eignen, um eine Bilanz über den Stellenwert dieses Themas in der hiesigen Hochschulforschung zu ziehen.

Zur Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland – zur institutionellen wie personellen Lage und zu substantiellen Akzentsetzungen – liegen zahlreiche Studien vor (siehe vor allem Goldschmidt/Teichler/Webler 1984; Oehler/Webler 1988; Gunkel/Freidank/Teichler 2003; Kehm/Teichler 2012; Ramirez/Beer/Pasternack 2021; siehe auch den Beitrag von Schmidt/Krücken in diesem Band). Sie zeigen durchgängig, dass Hochschulforschung ein themen-bezogenes Forschungsgebiet ist, das durch verschiedene sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen in Theorie und Methode angeregt und personell unterstützt worden ist. Sie unterstreichen ebenfalls, dass sich Hochschulforschung immer in enger Beziehung zur aktuellen öffentlichen Aufmerksamkeit auf Hochschulfragen (siehe dazu insbesondere Oehler 1989; Krücken/Hüther 2015) entwickelt hat. Schließlich wird durchgängig unterstrichen, dass das recht kleine Gebiet der Hochschulforschung von Anfang an institutionell und personell recht heterogen zusammengesetzt war.

Im Folgenden werden zunächst die *begriffliche und konzeptionelle Abgrenzung* sowie die *institutionelle und personelle Entwicklung* der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland – im Kontext der Entwicklung des öffentlichen Diskurses über Hochschulfragen – dargestellt. Dabei spielt eine zentrale Rolle, wie sich die *Erwartungen an „Internationalität"* der Hochschulforschung verändert haben. Daran schließt sich der Versuch der Klärung an, *in welchem Maße und mit welchen Akzentsetzungen „Internationalität" tatsächlich prägend für die deutsche Hochschulforschung* im Laufe der Zeit gewesen ist. Abschließend werden die Befunde international vergleichend eingeordnet.

2. „Internationalität“ der Hochschulen und der Hochschulforschung – ein vieldeutiger Themenbereich

Die international vorliegende Literatur zu diesem Themenbereich (siehe die Übersichten in Altbach/Knight 2007; Deardorff/de Wit/Heyl/Adams 2012; de Wit/Hunter/Howard/Egron-Pollak 2015; Kosmützky/Putty 2016; Bedenlier/Kondakci/Zawacki-Richter 2018) macht deutlich, dass „Internationalität“ oder andere Begriffe in öffentlichen Hochschul-Diskursen und in der Hochschulforschung vieldeutig verwendet werden. Internationalität hat sich als ein viel diskutiertes Thema erwiesen, weil das Hochschulwesen, wie der Amerikaner Clark Kerr (1990) es verdeutlicht hat, dauerhaft von einem Konflikt zwischen der Internationalität – oder Globalität bzw. Universalität – in der Substanz und der Nationalität in der Organisation und Steuerung gekennzeichnet ist.

Der Autor dieses Artikels hat in Vergangenheit mehrfach den Versuch unternommen, diese Diskurse zu bilanzieren (Teichler 2000, 2007, 2023; Kehm/Teichler 2012). Im Rückgriff auf diese Analysen erscheint es angemessen, drei Bedeutungen von „Internationalität“ als besonders weit verbreitet hervorzuheben:

- „Internationalität“ wird zur Kennzeichnung *grenzüberschreitender Hochschulphänomene und -aktivitäten* verwendet: Vor allem sind damit der grenzüberschreitende Transfer des Wissens, die internationale Mobilität der Studierenden, Wissenschaftler/innen sowie auch der Administrations-Angehörigen und darüber hinaus die internationale Hochschulkooperation angesprochen.
- Hochschulphänomene und -entwicklungen werden als „international“ bezeichnet, wenn sie nicht auf einzelne Länder begrenzt sind, sondern *in zahlreichen Ländern oder weltweit beobachtbar* sind.
- Schließlich ist von „internationalem Vergleich“ die Rede, wenn explizit – *international vergleichend* – geprüft wird, wieweit Hochschulphänomene und -entwicklungen in verschiedenen Ländern sich als ähnlich bzw. unterschiedlich erweisen.

Häufiger als der Terminus „Internationalität“ ist in den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen der Ausdruck *„Internationalisierung“* anzutreffen, der postuliert, dass ein dauerhafter Anstieg zu beobachten ist. Auf einen weiteren, häufig verwendeten Begriff ist in diesem Zusammenhang zu verweisen: Von *„Globalisierung“* ist ebenfalls häufig die Rede, wenn postuliert wird, dass die Hochschulsysteme der Welt sich in eine gemeinsame oder zumindest ähnliche Richtung bewegen oder bewegen sollten. Diese Begriffe, die einen Trend implizieren, und ihre Verwendungen werden im Folgenden nicht angesprochen, weil es prüfenswert bliebe, ob solche Trends tatsächlich relativ gleichmäßig und von Dauer sind.

3. Zur Entwicklung der Hochschulforschung und der Erwartungen an die Hochschulforschung

3.1 Die Szene in den 1960er und 1970er Jahren

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland bis in die frühen 1960er Jahre hinein nach dem Muster der Hochschul-Essentials vor der Herrschaft des Nazi-Regimes wiederaufgebaut. Im Ergebnis dominierte die Einschätzung, dass das Hochschulsystem im „Kern gesund“ sei. So kann es nicht überraschen, dass zunächst kaum ein Bedarf an Hochschulforschung gesehen wurde, d.h. an systematischen Analysen von Problemen, Implementationen von Reformen und Ergebnissen von ergriffenen Maßnahmen. In dieser Zeit war eindeutig die Vorstellung vorherrschend, dass beim deutschen Hochschulwesen besondere Charakteristika überwiegen. Hinweise auf die Entwicklungen in anderen Ländern wurden in der öffentlichen Diskussion gewöhnlich mit „Das kann man nicht vergleichen“ abgetan.

Zu Beginn der 1960er Jahre begannen in der Bundesrepublik Deutschland Hochschulfragen in der öffentlichen Diskussion eine bedeutsame Rolle zu spielen. Drei Themenkreise bzw. Anlässe trugen dazu bei, die keineswegs national begrenzt waren. Erstens fand die Vorstellung Anklang, dass eine deutliche *Bildungsexpansion* zum *Wirtschaftswachstum* beitragen kann. Zweitens

entwickelte sich die *Hochschulexpansion* zu einem zentralen Thema: Nicht nur die prognostizierten gesellschaftlichen Folgen der deutlichen Steigerung der Studierendenzahlen wurden Gegenstand kontroverser Diskussionen – Förderung des Wirtschaftswachstums und Reduzierung der Ungleichheit von Bildungschancen einerseits und Entstehung eines „akademischen Proletariats" infolge eines Überangebots an Hochschulabsolventen andererseits. Auch bahnten sich große Veränderungen in der Struktur des Hochschulwesens an; kontrovers wurde ebenfalls diskutiert, welche „Differenzierung" des Hochschulwesens wünschenswert sei. Drittens war in der zweiten Hälfte der 1960er Jahren der starke *studentische Protest* darin wirkungsvoll, dass noch stärker noch als in der vorangehenden Diskussion über die möglichen Erträge und Gefahren der Hochschulexpansion die Vorstellung in Frage gezogen wurde, Hochschulen seien in Deutschland „im Kern" gesund.

Um 1970 entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland ein ausgeprägtes Problembewusstsein und eine große Bereitschaft zur Suche neuer Lösungen und auch zu Hochschulreformexperimenten. Das war verbunden mit einem stark wachsenden *Interesse an systematischem Wissen* über Probleme der Ausgangslage, über die Implementationsprozesse von Veränderungsmaßnahmen und über deren Wirkungen. In den Diskussionen und Analysen war deutlich, dass die Impulse für das gewachsene Problembewusstsein und für zunehmende Reformbemühungen international waren: Die Diskussion über das Verhältnis von Bildungsexpansion und Wirtschaftswachstum hatte viel früher in den USA begonnen und war durch die OECD stark beflügelt worden. Auch die These, dass die Expansion eine starke Differenzierung des Hochschulsystems notwendig machte, wurde zunächst stark von amerikanischen Wissenschaftlern vertreten und bald darauf von internationalen Organisationen aufgenommen. Ebenfalls war der starke studentische Protest in den späten 1960er Jahren kein isoliertes deutsches Phänomen, sondern schlug zum Beispiel ebenso in Frankreich, den USA und Japan hohe Wellen. Dennoch dominierte in den 1970er und 1980er Jahren sowohl in dem öffentlichen Diskurs als auch in der Hochschulforschung weiterhin die Vorstellung, dass die Hochschulsituation in der

Bundesrepublik Deutschland kaum mit der in anderen Ländern vergleichbar sei und Lösungen vor allem Blick auf das eigene Land zu suchen seien.

Diese Hochschul-Entwicklungen wurden in den 1960er Jahren zunehmend von *einzelnen Wissenschaftler/inne/n* – insbesondere der Ökonomie, Soziologie und Rechtswissenschaft – thematisiert, für die die Hochschule zumeist ein Forschungsgegenstand neben anderen wurde. Von 1968 bis 1978 kam es dann zur institutionellen Etablierung der Hochschulforschung – wohl weniger umfangreich als zeitweilig vermutet und zumeist in Verbindung mit Service- und Beratungsfunktionen (siehe dazu Oehler/Webler 1988).

Zwei *Institutionen* entstanden frühzeitig außerhalb der Hochschulen: Ein Arbeitsbereich des – mit Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk aufgebauten – Hochschul-Informations-System (HIS), das im Jahre 1968 in Hannover etabliert wurde, und das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), das 1973 in München gegründet wurde. Eine große Zahl von Hochschulen richtete um 1970 hochschuldidaktische Zentren ein, von denen in erster Linie praktische Leistungen zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre erwartet wurden, bei denen aber auch Forschung dazugehören konnte; tatsächlich traten zwei dieser Zentren (in Hamburg und Dortmund) in der Hochschulforschung kontinuierlich hervor, und aus einigen anderen Zentren wurden einzelne Wissenschaftler/innen bekannt. Nur an einer Hochschule wurde im Kernbereich von Forschung und Lehre eine Forschungseinheit für Hochschulforschung etabliert: Im Jahre 1978 an der Gesamthochschule Kassel das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Darüber hinaus war Hochschulforschung bei zwei Forschungsinstituten außerhalb der Hochschulen Hochschulforschung eines von mehreren Themen in einem breiten Forschungsspektrum: Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg. Schließlich ist zu erwähnen, dass am Zentrum Bildungsforschung der Universität Konstanz gegen Ende der 1960er Jahre dauerhaft eine Arbeitsgruppe Bildungsforschung etabliert wurde.

Die Zeit von Ende der 1960er bis Ende der 1970er Jahre kann somit als Etablierungsphase der Hochschulforschung in der in der Bundesrepublik Deutschland betrachtet werden. In den nachfolgenden Jahrzehnten wurden weitere Institutionalisierungen nur noch in Einzelfällen vorgenommen.

Die Namen der Institutionen, die sich mit Hochschulfragen wissenschaftlich befassten, thematisierten in der Regel den Gegenstandsbereich oder den Forschungsansatz – etwa Hochschuldidaktik, Hochschulplanung oder die Beziehungen von Hochschule und Beruf. Ein expliziter geopolitischer Bezug im Namen der Institution erfolgte allerdings zunächst nur in einem Falle – beim Bayerischen Staatsinstitut. Dennoch schien von der institutionell neu etablierten Hochschulforschung in der Regel explizit gefordert oder implizit erwartet zu sein, die Aufmerksamkeit auf die nationale Hochschulsituation – insgesamt oder auf einzelne Regionen bzw. einzelne Institutionen – zu richten.

Die *Dominanz der deutschen Hochschulszene in den frühen Analysen der Hochschulforschung* wurde sicherlich auch dadurch gestärkt, dass bei der Mehrheit der Institutionen, die in der Hochschulforschung aktiv wurden, diese in enger Verbindung mit Dienstleistungen und Beratungstätigkeiten stand. Hinzu kam, dass auch die wichtigsten Förderer von Projekten der Hochschulforschung in ihren ersten Jahrzehnten – die Stiftung Volkswagenwerk und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) – in dieser Zeit auch eher dazu tendierten, Forschung mit nationalem Fokus zu unterstützen. Diese Institutionen zeigten sich jedoch später sehr schnell bereit, Forschungsprojekte mit internationalen Akzenten zu fördern.

Allerdings hatten an den in Hochschulforschung aktiven Institutionen die einzelnen *Wissenschaftler/innen große Spielräume für die Ausprägung ihrer Berufsrolle*. So waren innerhalb der jeweiligen Institutionen in der Regel jeweils verschiedene der Typen von Hochschulforschern vertreten, wie sie in einer internationalen Studie herausgearbeitet worden sind (Teichler 1996): (1) Disziplin-Basierte, die sich gelegentlich mit Hochschulfragen befassen; (2) Disziplin-Orientierte, die sich Hochschulfragen dauerhaft zuwenden; (3) Hochschulforscher/innen, die typisch für entsprechend spezialisierte wissenschaftliche Institutionen sind; (4) Angewandt orientierte Hochschulforscher/innen; (5)

Berater in Hochschulfragen, für die auch Hochschulforschung prägend ist; (6) „Reflective practitioners", die ihre Aufmerksamkeit auch auf die Hochschulforschung richten. Vor allem bei den erstgenannten Typen erfolgte die intensive Aufarbeitung der Hochschulforschung häufig international ausgelegt, und bei einigen Hochschulforscher/inne/n und auch bei einigen Institutionen wuchs frühzeitig das Interesse am internationalen Vergleich und an internationalen Hochschulbeziehungen.

3.2 Die Szene in den 1980er und 1990er Jahren

Die 1980er und 1990er Jahre, in denen man eine Konsolidierung der deutschen Hochschulforschung hätte erwarten können, waren von zahlreichen Veränderungen in den öffentlichen Hochschuldiskursen gekennzeichnet. Der relativ großen Hochschulreformeuphorie um 1970 folgte *ab Ende der 1970er Jahre ein „Tief"*. Es setzten heftige hochschulpolitische Kontroversen über Schwächen und Stärken der vorangehenden Veränderungsversuche ein. Das deutliche geringere Wachstum der öffentlichen Hochschulfinanzierung als das der Studentenzahlen wurde von Aufrufen begleitet, sich einige Zeit ganz auf die Bewältigung der „Studentenbergs" zu konzentrieren. Die *deutsche Vereinigung* stellte in der ersten Hälfte der 1990er Jahre die Frage in dem Mittelpunkt, wieweit die Hochschulen im Osten Deutschlands sich in das bestehende System im Westen einzupassen hätten oder auch gesonderte Akzente pflegen könnten.

Weiterhin waren für einen bemerkenswerten Teil der Hochschulforscher/innen in Deutschland Fragen der Internationalität der Hochschulforschung von großer Bedeutung. Auch beteiligte sich insbesondere das Kasseler Zentrum in starkem Maße an der internationalen Kooperation der Hochschulforschung: So erfolgte die Gründung des Consortium of Higher Education Researchers (CHER) 1988 in Kassel, und Mitglieder des Zentrums übernahmen jahrelang Leitungs- und Sekretariatsfunktionen. Sie waren darüber hinaus auch an Leitungsfunktionen der beiden weiteren bedeutsamen Institutionen der Hochschulforschung in Europa – der European Association for Institutional Research (EAIR) und der Society for Research into Higher Education (SRHE) –

beteiligt und spielten auch eine bedeutsame Rolle bei der ab 1990 erfolgten Durchführung von multinationalen Forschungsprojekten zur Beziehung von Hochschule und Beruf und zum Hochschullehrerberuf.

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurden dann *deutliche Änderungen der Hochschullandschaft* markant, wie sie ähnlich auch bereits vorher in einigen anderen europäischen Ländern eingesetzt hatten: Ein großer Stellenwert von Hochschul-Evaluation, eine Verschiebung der staatlichen Handelns in Richtung reduzierter Detailaufsicht sowie einer stärker strategisch ausgerichteten Hochschulpolitik sowie schließlich ein erheblicher Machtzuwachs für das Hochschulmanagement verbunden mit einer elaborierten Hochschulorganisation, aber auch mit stärkerer Steuerung der Wissenschaftler/innen.

In der Zeit von Ende der 1970er bis Mitte der 1990er Jahre sank an vielen deutschen Hochschulen die Einsatzbereitschaft für die Verbesserung von Studium und Lehre, und manche hochschuldidaktischen Zentren wurden nach kurzer Zeit wieder geschlossen. *Für einen weiteren Ausbau von Hochschulforschung fehlte das Interesse.*

Nur zwei Institutionen traten hinzu. Nach langen Schwierigkeiten in Versuchen, wenigstens kleine Bestände der Hochschulforschung aus DDR-Zeiten zu bewahren, wurde 1996 das Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF Wittenberg) als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gegründet. Das im Gefolge des wachsenden Interesses an Beratung des Hochschulmanagements im Jahre 1994 entstandene Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) etablierte auch einen dauerhaften Arbeitsbereich Hochschulforschung. Die Gesamtzahl der einzelnen Wissenschaftler/innen in Deutschland zu dieser Zeit, die sich in ihrer Forschung auf Hochschulfragen konzentrierten oder als eines ihrer Themenbereiche behandelten, ist schwer einzuschätzen, scheint jedoch nicht zurückgegangen zu sein (siehe dazu Gunkel/Freidank/Teichler 2003). Man hätte in dieser zweiten Phase der Entwicklung für die Hochschulforschung wohl Bemühungen um Konsolidierung erwartet, aber vor allem neue Herausforderungen waren zu bewältigen.

Erst in den späten 1990er Jahren *begannen internationale Entwicklungen eine bedeutsame Rolle im öffentlichen Hochschuldiskurs in Deutschland zu*

spielen. Unter anderem wuchs das Interesse an der Mobilität von Studierenden und jungen Wissenschaftlern in Europa. Auch wurden nunmehr internationale Hochschulstatistiken aufmerksam mit der Frage verfolgt, ob das deutsche Hochschulwesen gegenüber manchen anderen Ländern in Rückstand geraten sei. Und natürlich war auch der Blick auf die Transformation der Hochschulsysteme in Mittel- und Osteuropa gerichtet.

Daher wurde auch *von der Hochschulforschung erwartet, sich dem internationalen Vergleich und den internationalen Hochschulbeziehungen mehr als in Vergangenheit zu widmen.* Für selbstverständlich wurde in solchen Erwartungen und auch von der Mehrheit der Hochschulforscher/innen allerdings gehalten, dass der Blick überwiegend auf die deutsche Situation gerichtet blieb.

3.3 Die Szene seit Beginn des 21. Jahrhunderts

Nach Beginn des 21. Jahrhunderts setzten sich in der deutschen Hochschullandschaft die bereits in den 1990er Jahren beobachtbaren Trends einer wachsenden Bedeutung unterschiedlicher Evaluierungsaktivitäten (nun z.B. in Form von Akkreditierungen) und einer zunehmenden Macht des Hochschulmanagements fort. Hinzu trat in dem öffentlichen Hochschuldiskurs eine *große Aufmerksamkeit auf zwei aus internationalen Entwicklungen auf das deutsche Hochschulwesen hinzukommende Herausforderungen:* Die Entscheidung vieler europäischer Länder im *Bologna-Abkommen* von 1999, eine europäische Hochschul-Konvergenz in verschiedenen Aspekten zu fördern, so in der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse und in der flächendeckenden Einführung eines Credit-Systems zur Leistungsbewertung im Studium, führte trotz verbreiteter Skepsis in Deutschland zu entsprechenden Umstellungen im Laufe eines Jahrzehnts. Und die international gewachsene Aufmerksamkeit auf *„Rankings"* von „World-Class Universities" wurde in Deutschland mit der Etablierung der „Exzellenz-Initiative" aufgenommen und damit mit einer Förderung von Qualitätsunterschieden zwischen den Hochschulen und somit mit einer stärkeren vertikalen Stratifizierung des Hochschulwesens, allerdings in weitaus bescheidenerem Maße als zum Beispiel in den USA.

In dieser dritten Phase der Hochschulforschung in Deutschland – in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts – war *keine institutionelle Ausweitung* zu beobachten. Mehrere hochschuldidaktische Zentren wurden geschlossen, allerdings die forschungsintensivsten von ihnen (in Hamburg und Dortmund) zu Instituten für Hochschulforschung innerhalb von Fachbereichen umgewandelt. Das Kasseler Zentrums, bei dem „Internationalität" von Anfang an eine größere Rolle gespielt hatte, wurde 2006 in „Internationales Zentrum für Hochschulforschung" (INCHER-Kassel) umbenannt. Die Abteilung für Hochschulforschung des Hochschul-Informations-Systems wurde zu einem eigenständigen Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) ausgebaut. Ganz neue Institutionen der Hochschulforschung kamen nicht hinzu, allerdings einzelne Professuren.

Es wuchs jedoch ein neuer Bereich und ein *neuer Typus von Beteiligten an der Hochschulforschung* heran. Im Zuge des wachsenden Einflusses des Hochschulmanagements stieg die Zahl der an den einzelnen Hochschulen beschäftigten Personen mit Hochschulabschluss, die für Entscheidungsvorbereitung und -umsetzung und für anspruchsvolle Dienstleistungen zuständig sind, an deutschen Hochschulen sehr stark an. Ein beachtlicher Anteil dieser „Hochschulprofessionellen" (siehe Schneijderberg u. a. 2013) bzw. zumeist „Wissenschaftsmanager/innen" Genannten (siehe Krempkow/Höhle/Janson 2023; Krempkow u. a. 2023) widmet einen Teil ihrer Zeit der Forschung zu ausgewählten Hochschulthemen, z.B. der Situation der international mobilen Studierenden oder dem beruflichen Verbleib der Absolvent/inn/en. Daneben scheinen Hochschulfragen auch als Themengebiet einzelner Wissenschaftler/innen in jüngster Zeit eher zugenommen zu haben (siehe Ramirez/Beer/Pasternack 2021).

Die gewachsene Bedeutung internationaler Entwicklungen im öffentlichen Diskurs über Hochschulfragen in Deutschland wurde natürlich in der Hochschulforschung auch als *Aufforderung* wahrgenommen, *den internationalen Hochschulentwicklungen und der internationalen Mobilität größere Aufmerksamkeit zu widmen*; dazu gehörte auch die Erwartung, dass *internationale Vergleichsstudien* zunehmen.

Dass eine Institution in dieser Zeit „international“ in den Namen aufnahm, scheint in die Zeit zu passen: Wie bereits erwähnt, wurde das Kasseler Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung im Jahre 2006 in *Internationales Zentrum für Hochschulforschung* umbenannt und zumeist *International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel)* genannt. Allerdings hatte diese Institution bereits seit der Gründung im Jahre 1978 sehr stark international orientiert. Bei der Gründung wurde ein Professor berufen, dessen vorangehende Forschungsarbeiten ganz auf internationale Vergleiche konzentriert waren und dessen vorangehende Publikationen zu etwa einem Viertel fremdsprachlich waren. Die Gesamthochschule Kassel brachte von Beginn an zum Ausdruck, dass von diesem Zentrum international sichtbarer Forschungserfolg erwartet würde. Bereits in den 1980er Jahren war das Zentrum an zahlreichen international vergleichenden Studien – mit Unterstützung durch das zuständige Bundesministerium und die Europäische Kommission – beteiligt (siehe dazu Oehler 1988; Teichler 1990); in den 1990er Jahren trat eine maßgebliche Beteiligung an international kooperativen empirischen Studien hinzu (siehe Schwarz/Teichler 2003). Größere Studien zur internationalen Situation der Hochschulforschung konnten wiederholt – unterstützt durch die Volkswagen-Stiftung – durchgeführt werden (siehe z.B. Neave/Teichler 1989; Schwarz/Teichler 2000). Auch erfolgte in Kassel bei einer internationalen Tagung die Gründung der wichtigsten internationalen Hochschulforscher-Vereinigung – des Consortium of Higher Education Researchers (CHER) (siehe Kehm/Musselin 2013). Die starke internationale Orientierung schlug sich später unter anderem darin nieder, dass die Mehrheit der Publikationen in Englisch und anderen Fremdsprachen verfasst waren.

Im Gegensatz dazu wurde im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, als der Hochschulforschungsbereich des Hochschul-Informations-Systems (HIS) zu einer eigenständigen Institution erhoben und mit einem Institut für Wissenschaftsforschung fusioniert wurde, „deutsch“ erstmals in den Namen einer Institution der Hochschulforschung aufgenommen: *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung* (DZHW). Mit der Namensnennung war zweifellos die Absicht verbunden, eine große Bedeutung dieser Institution

innerhalb der deutschen Hochschulforschung zu fördern. Ob mit der Namenwahl auch eine Sorge seitens der deutschen staatlichen Förderer und der Gründer mitgespielt hat, dass die Hochschulforschung in Deutschland zu sehr auf Internationalität einginge, ist nicht eindeutig festzustellen.

Zusammenfassend zeigt ein Blick auf den öffentlichen Diskurs zu Hochschulfragen und auf die institutionelle personelle Entwicklung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren, dass in den Anfangsjahrzehnten der Blick auf die deutsche Situation ganz eindeutig im Vordergrund stand. In der öffentlichen Diskussion bekam der Blick über die Grenzen hinaus in den späten 1990er Jahren ein gewisses Gewicht, und seit dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts gehört er dazu. Eindeutig wuchs damit auch die Erwartung an die Hochschulforschung, sich den internationalen Hochschulentwicklungen stärker zuzuwenden und mehr international vergleichende Analysen vorzunehmen, und tatsächlich wurde Internationalität auf vielfältige Weise in der deutschen Hochschulforschung bedeutsam.

4. Der tatsächliche Stellenwert von Internationalität in der deutschen Hochschulforschung

4.1 Internationalität in den 1960er und 1970er Jahren

Für die Analyse, welchen Stellenwert Internationalität tatsächlich in der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland gehabt hat, bietet sich ein Blick auf einschlägige Trend-Reports, Verzeichnisse von Personen und Institution sowie auf Bibliographien an. Sofern solche Quellen nicht für alle Etappen in der Entwicklung der Hochschulforschung vorliegen, wird mit einem Blick auf ausgewählte Analysen von Hochschulforscher/inne/n die Informationsbasis ergänzt.

Der erste Trendreport zur Hochschulforschung, der in Deutschland erarbeitet wurde, war nicht auf dieses neue Forschungsgebiet in der Bundesrepublik Deutschland fokussiert, sondern beabsichtigte, die weltweite Situation zu erfassen. Zu den ersten größeren Projekten in dem im Jahre 1963 in Berlin

gegründeten Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft gehörte eine möglichst umfassende Bestandsaufnahme der Hochschulforschung. Sie wurde vom International Committee for Social Science Information, das auf Initiative der UNESCO entstanden war, angeregt sowie mitfinanziert und erhielt auch Unterstützung vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Mehr als fünf Jahre recherchierte ein Wissenschaftler-Team unter der Leitung des Soziologen Dietrich Goldschmidt. Die in deutscher Sprache erschienene kürzere Fassung des Trendreports (Nitsch 1973) verdeutlicht, dass insbesondere auf die Analyse von internationalen und vergleichenden Studien und von Studien zu interkulturellen Beziehungen Wert gelegt wurde. Im Sachindex wurden 18 Länder bzw. Regionen – darunter die Bundesrepublik Deutschland – genannt, deren Publikationen gründlich sondiert wurden. Der Band in deutscher Sprache enthält eine Auswahl von mehr als 2.000 – der insgesamt mehr 10.000 gesammelten – Publikationstiteln, davon mehr als 80 Prozent in Englisch oder anderen Fremdsprachen. Der Trend-Bericht lässt allerdings keine Schlüsse zu, wieweit Internationalität in der Hochschulforschung bis zu den 1960er Jahren – insgesamt und in den einzelnen Ländern – eine Rolle gespielt hat.

Im Laufe der 1980er Jahre wurde der Stand der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland dreimal in größeren Sammelbänden behandelt, weshalb die Hochschulforschung der 1960er und 1970er Jahre als gründlich recherchiert betrachtet werden kann. Im ersten Fall erschien im Rahmen einer vielbändigen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft ein Band „Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule“, der von dem für seine hochschuldidaktischen Studien bekannten Ludwig Huber (1983a) herausgegeben wurde. Im Herausgeber-Vorwort wird betont, dass „historische Sachverhalte und internationale Entwicklungen“ in den Beiträgen berücksichtigt werden sollten, die als „Alternativen zur Diskussion über das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland anregen können“ (Lenzen 1983, S. 13). Im Vorwort des Hochschulbandes wird die These vertreten, dass die deutsche Hochschulforschung sich noch nicht zu einer europäischen oder gar internationalen Forschung entwickelt habe und noch nicht den Stand der Hochschulforschung in den USA

und in einigen anderen Ländern erreicht habe. Der – zuvor behandelte – Report von Nitsch sei ein einsames Monument geblieben (Huber 1983b, S. 24).

Dennoch gelang es dem Herausgeber dieses Bandes, eine Reihe der Kapitel-Autoren zur Berücksichtigung der internationalen Diskurse der Hochschulforschung zu veranlassen. In 14 der 22 Aufsätze hatte dies einen bedeutenden Stellenwert. In einigen Beiträgen waren mehr als ein Viertel der genannten Publikationen englischsprachig – zumeist verfasst von Wissenschaftler/inne/n anderer Länder. Im zweiten Teil, der als „Lexikon" bezeichnet ist, sind die meisten der etwa 100 Beiträge eher auf die deutsche Situation fokussiert, aber ein Viertel der etwa 300 Seiten ist für Darstellungen der Hochschulsysteme in anderen Ländern bzw. Regionen reserviert.

Im zweiten Fall wurde – mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft – ein großer Sammelband zum „Forschungsgegenstand Hochschule" in der Bundesrepublik Deutschland publiziert (Goldschmidt/Teichler/Webler 1984). Den Beiträgen und der Bibliographie-Erarbeitung ging eine – vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld veranstaltete – Fachtagung voraus, die das Konzept für diesen Band prägte. Die 13 Kapitel-Überschriften in diesem Band enthalten in der Regel keine örtlichen Angaben als Zusatz zu den behandelten Themen, aber von den Autor/inn/en war erwartet worden, in erster Linie Trendreports zu Hochschulfragen in der Bundesrepublik Deutschland zu erstellen. In einigen Kapiteln wurde kurz auf die internationale Lage der Forschung eingegangen. Ein Kapitel – zum „Auslandstudium an deutschen Hochschulen" – ist ganz der Forschung zu „Internationalität" zuzurechnen.

In diesem Band ist auch eine „Bibliographie zur Hochschulforschung" veröffentlicht (Schöfthaler 1984). Sie umfasst nicht nur die in dem Sammelband zitierten Werke, sondern ist einschlägig entsprechend der Akzente des Bandes erweitert. Sie enthält auch Übersichten, die man nicht als Forschungsarbeiten betrachten würde, und gezielt auch „ausländische und internationale Forschung". So sind 13 Prozent der angegebenen Werke in Fremdsprachen – fast in allen Fällen in Englisch – verfasst. Dabei überwiegen Werke von ausländischen Autoren und ausländischen bzw. internationalen Organisationen.

Immerhin vier Prozent der genannten Publikationen von deutschen Autor/inn/en sind in englischer Sprache verfasst.

Im Anschluss an diese Publikation wurde am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel – wiederum mit finanzieller Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – eine ausführlichere kommentierte Bibliographie erstellt, die vier Jahre später als Buch erschien (Over 1988). Unter den über 4.000 genannten Publikationen sind vor allem solche, die zwischen 1965 und 1985 erschienen sind, und ergänzend selektiv auch solche aus den Jahren zwischen 1945 und 1965. Der Titel der Buchpublikation „Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland" verdeutlicht, dass es in erster Linie um Publikationen von deutschen Autor/inn/en ging und dabei in der Regel um Texte in deutscher Sprache. In der Einleitung wurde ausgeführt, dass allerdings auch fremdsprachliche Werke deutscher Wissenschaftler/innen aufgenommen worden waren und auch wichtige Werke nicht-deutscher Autoren. Tatsächlich sind in dieser Bibliographie nur etwa ein Prozent der aufgeführten Werke von deutschen Autor/inn/en in englischer Sprache verfasst (so mehrere Publikationen von Claudius Gellert, Dietrich Goldschmidt, Ulrich Teichler und Peter Weingart). Ebenfalls etwa ein Prozent – fast durchgängig in englischer Sprache – haben ausländische Verfasser bzw. Herausgeber (darunter mehrmals OECD und UNESCO). Bei den Titeln der über 30 Sachgebiete, nach denen der Band gegliedert ist, waren „Internationalität" oder ähnliche Begriffe nicht genannt worden. In den Bereichen „Besondere Studiengänge" und „Besondere Studentenkategorien" waren allerdings eine größere Zahl von Publikationen zur internationalen studentischen Mobilität aufgeführt worden.

Der dritte Fall ist ein im Jahre 1988 erstellter Sammelband, der aus der Arbeit der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Sektion Bildungs- und Erziehungssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) hervorgegangen ist (Oehler/Webler 1988). In zwölf Kapiteln wurden die Forschungsarbeiten in einzelnen deutschen Institutionen oder Gruppen von Institutionen dargestellt, an die sich Kapitel über ausgewählte Forschungsthemen anschlossen. In einem der beiden Einleitungskapitel wurde betont, dass die Analysen zu

Hochschulreformversuchen und zum Scheitern dieser Versuche oft Besonderheiten des deutschen Hochschulwesens im internationalen Vergleich ansprechen sollten, ohne jedoch explizit internationale Vergleiche vorzunehmen. Allerdings seien eine Reihe von Analysen zu ausländischen Hochschulsystemen von deutschen Hochschulforschern vorgenommen worden, in denen auch oft vergleichend Bezug zur deutschen Situation hergestellt worden sei (Webler 1988, S. 36).

Dieser Sammelband enthält auch Kapitel zur Hochschulforschung in Österreich und in der Schweiz. Das war offensichtlich nicht dem Interesse an international vergleichender Forschung zu verdanken, sondern der engen Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen im deutschsprachigen Raum. Das zeigte sich auch später bei der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) im Jahre 2006: Ihr gehören mit Selbstverständlichkeit ohne kulturelle Barrieren ebenfalls Wissenschaftler/innen aus dem ganzen deutschsprachigen Raum in Europa an.

In den zwölf Kapiteln zur Hochschulforschung in einzelnen Institutionen bzw. Gruppen von Institutionen sind etwa drei Prozent der genannten – von den Wissenschaftler/inne/n dieser Institutionen verfassten – Texte englischsprachig. Die Darstellung der wissenschaftlichen Arbeit ist in der Mehrheit der Kapitel ganz auf die deutsche Situation konzentriert. Internationalität – vor allem internationaler Vergleich – hatte allerdings bei vier Institutionen bzw. Institutionsgruppen einen ergänzenden – eher untergeordneten – Stellenwert und bei einer Institution – dem Kasseler Zentrum – einen sehr hohen Stellenwert.

4.2 Internationalität in den 1980er und 1990er Jahren

Da in den 1980er und 1990er Jahren das öffentliche Interesse an Hochschulforschung in Deutschland nicht so groß erschien wie etwa Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre, sollte es nicht überraschen, dass über diesen Zeitraum keine ausführlichen Bilanzen der Hochschulforschung erarbeitet wurde. Daher ist das im Jahre 2003 publizierte Directory der Hochschulforschung (Gunkel/Freidank/Teichler 2003), das aus einem mehrjährigen – von der Stiftung

Volkswagenwerk unterstützten – Projekt über „Ergebnisse und Potenziale der Forschung über Hochschulen“ hervorging, die ergiebigste Quelle.

In diesem Zeitraum wurden allerdings zahlreiche Analysen zur internationalen Situation der Hochschulforschung – großenteils unter Beteiligung des Kasseler Zentrums – veröffentlicht (Neave/Teichler 1989; Sadlak/Altbach 1997; Altbach/Engberg 2000; Schwarz/Teichler 2000; Teichler/Sadlak 2000). Diese beziehen zwar die deutsche Hochschulforschung ein, gehen aber darauf nicht so detailliert ein, dass dies zur detaillierten Bilanzierung in diesem Rahmen beitragen könnte.

Der im Jahre 2003 veröffentlichte Band enthält grundlegende Information über sieben Institutionen, die entweder auf Hochschulforschung fokussiert waren oder dies als einen ihrer bedeutenden Aufgabenbereiche betrachteten. In den kurzen Aussagen zu Forschungsschwerpunkten wurden der internationale Vergleich oder die internationalen Hochschulentwicklungen in vier von sieben Fällen genannt.

Darüber hinaus wurden in dem Band Profilinformationen von bis zu zwei Seiten zu fast 200 Wissenschaftler/inne/n angeboten. 28 Prozent berichteten, dass zu ihren wissenschaftlichen Aktivitäten der internationale Vergleich gehört oder dass sie bestimmte internationale Themen bearbeiten, z.B. internationale studentische Mobilität, Wissenschaftler-Migration, internationaler Wissenstransfer, Internationalisierungspolitiken von Staaten bzw. Hochschulen und Europäisierungs-Politiken. 24 Prozent nannten unter ihren wichtigsten bis zu fünf Publikationen fremdsprachliche – zumeist englischsprachige – Texte; diese machten etwa 10 Prozent aller genannten Publikationen aus.

4.3 Internationalität in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts

Die Einschätzung, wie sich der Stellenwert von Internationalität in der Hochschulforschung in Deutschland im ersten und zweiten Jahrzehnt verändert hat, ist dadurch erschwert, dass die einzige gründliche Bestandsaufnahme – vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg auf Initiative des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt (Ramirez/Beer/Pasternack 2021) – fast durchgängig nur Information im Aggregat für Hochschul- und Wissenschaftsforschung bereitstellt. Auf Vorschlag des Wissenschaftsrats im Jahre 2014, mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und auch unterstrichen durch die Überleitung von HIS-Teilbereichen in das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung wurden zahlreiche Versuche unternommen, die beiden Forschungsbereiche aufeinander zuzuführen

Da die Bestandsaufnahme einige Listen – so der einzelnen Institutionen und der Zeitschriften, in denen häufig publiziert wird – enthält, lassen sich jedoch auf dieser Basis einige Einschätzungen zur Hochschulforschung gewinnen. So wird die Vermutung bestärkt, dass die Hochschulforschung in den jüngsten zwei Jahrzehnten in der Zahl der Institutionen und der Zahl der Wissenschaftler/innen nicht gewachsen ist.

Zur Internationalität nannten 17 Prozent der kontinuierlich und 11 Prozent der diskontinuierlich in den beiden Forschungsbereichen aktiven Wissenschaftler/innen „Internationalisierung“ als Forschungsthema. Das sind weniger als die Nennungen von internationalem Vergleich seitens der Hochschulforschern im Jahre 2003. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass internationale Forschungsakzente in der jüngeren Studie vermehrt unter andere Kategorien subsumiert worden sind.

Bei den Angaben zur den Publikationsaktivitäten zeigte sich, dass 24 Prozent der Aufsätze, die in Zeitschriften mit einem expliziten Hochschul-Bezug im Titel veröffentlicht worden waren, englischsprachig sind. Ob das eindeutig eine deutliche Steigerung gegenüber den 10 Prozent belegt, die 2003 seitens der Hochschulforscher/innen für alle Publikationen genannt worden sind oder ob hier Unterschiede in den Respondenten und in den Publikationsorganen zum Tragen kommen, lässt sich nicht mit Sicherheit aussagen.

Auch internationale Studien zur Hochschulforschung verschaffen hier keinen Überblick. Nur wenige wurden in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts veröffentlicht – darunter zwei mit deutscher Beteiligung (Brennan/Teichler 2008; Meek/Teichler/Kearney 2009), und wiederum zeigte sich –

wie bei den früheren Publikationen, dass die Informationen nicht so stark nach Ländern und nach Themen untergliedert waren, dass sie für die hier behandelte Thematik hätten hilfreich sein können. Eine Publikation zum Stellenwert des Themas „Internationalisation" in der internationalen Hochschulforschung (Kehm/Teichler 2007) ist zwar aufschlussreich in der Spezifizierung der Themen, nimmt aber ebenfalls keine Aufgliederung nach Ländern vor, aus den die Autor/inn/en stammen. Der Rückgang solcher Trendreporte ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass inzwischen verschiedene Organisationen Häufigkeiten der Zitierungen von Wissenschaftler/inn/en sammeln und online bekannt machen. Damit wird wiederum der Stellenwert von Internationalität in den wissenschaftlichen Arbeiten nicht deutlich gemacht, aber zumindest ergeben sich dadurch Anhaltspunkte dafür, wie wieweit deutsche Hochschulforscher/innen international zur Kenntnis genommen werden. So nannte z.B. research.com im Jahre 2022 den deutschen Wissenschaftsforscher Lutz Bornmann und den deutschen Hochschulforscher Ulrich Teichler unter den 25 am häufigsten zitierten deutschen Geistes- und Sozialwissenschaftler/inne/n und unter den zehn weltweit am häufigsten zitierten Hochschul- und Wissenschaftsforschern.

Eine gründliche Analyse des Stellenwerts von Internationalität in den jüngeren Publikationen der Hochschulforscher/innen in Deutschland kann daher hier nicht geleistet werden. Aber ein Blick auf ausgewählte Beispiele kann helfen, die Situation ungefähr einzuschätzen. Drei Sammlungen von Text seien im Folgenden geprüft:

- In der vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg herausgegebenen Zeitschrift „die hochschule. journal für wissenschaft und Bildung" war im Jahre 2022 „Studieren mit und ohne Corona" (Pasternack/Watermann 2022) das Hauptthema. Die acht Aufsätze dieses Bereichs bezogen sich auf die deutsche Situation, allerdings einer davon mit deutlichen Komponenten des internationalen Vergleichs. Fast ein Viertel der insgesamt zitierten Publikationen hatten ausländische Autoren, und etwa ein Fünftel waren englischsprachig.
- In der vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung herausgegebenen Zeitschrift „Beiträge zur

Hochschulforschung“ war im Jahre 2022 ein Hauptthema: „Internationale Studierende in Deutschland“; in den meisten Beiträgen dazu überwogen eindeutig Nennungen von englischsprachigen, meistens von ausländischen Autor/inn/en verfasste Publikationen. In den weiteren zwölf Artikeln dieses Zeitschriftenjahrganges, in denen primär Hochschulfragen mit Blick auf die deutsche Situation behandelt wurden, waren mehr als ein Viertel der genannten Publikationen englischsprachig – zumeist zur theoretischen bzw. methodischen Fundierung des Gegenstandsbereichs oder zur Erläuterung der internationalen Entwicklungen im Gegenstandsbereich.

- Schließlich sind in diesem Zusammenhang Publikationen von Interesse, in denen die deutsche Situation einer Thematik dargestellt wird, die durch internationale Entwicklungen angestoßen worden war und im Laufe der Zeit in Deutschland zunehmend Beachtung gefunden hat. In einem Sammelband zum gewachsenen Wettbewerbsklima in Hochschulen und Wissenschaft in Deutschland (Webler 2023) wurde die internationale Szenerie in fünf von neun Kapiteln behandelt, und nur fünf Kapitel waren klar auf die deutsche Situation konzentriert. Etwa ein Drittel der zitierten Publikationen waren englischsprach – zu etwa zwei Dritteln von ausländischen und zu etwa einem Drittel von deutschen Autor/inn/en.

Die ergänzenden Befunde bestätigen, dass in Deutschland im Zuge der allgemein wachsenden Aufmerksamkeit auf internationale Hochschulentwicklungen in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts sich die deutsche Hochschulforschung tatsächlich mehr diesen Themen und der dazu vorliegenden wissenschaftlichen Literatur zugewandt hat.

5. Fazit

In der Bundesrepublik Deutschland wurden in den 1960er Hochschulfragen ein oder der dominante Forschungsgegenstand bei einer bemerkenswerten Zahl von einzelnen Wissenschaftler/inn/en. Von 1968 an kam es zu einer Welle von Institutionalisierungen in der Hochschulforschung, die zumeist eng verwoben

mit Dienstleistungs- und Beratungsfunktionen waren. Die Diskurse über Bildung und Wirtschaftswachstum und über Chancen und Probleme der Hochschulexpansion seit Anfang der 1960er Jahre sowie der studentische Protest in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre galten als Auslöser, und die folgende – zeitweilig große – Hochschulreformeuphorie stabilisierte das Interesse an systematischen Hochschulanalysen. Der öffentliche Hochschuldiskurs, in dem die Besonderheiten des deutschen Hochschulwesens betont wurden und in dem die gelegentlichen Hinweise auf internationale Entwicklungen gewöhnlich mit dem Hinweis „Das kann man nicht vergleichen" abgetan wurde, hatte offenkundig großen Einfluss auf weitere Bereiche der jungen Hochschulforschung. Allerdings waren bereits von Beginn an nicht wenige deutsche Wissenschaftler/innen mit den Theorien und Methoden der Hochschulforschung in anderen Ländern, mit der internationalen Hochschulszenerie und mit den wichtigsten Befunden der international vergleichenden Hochschulforschung vertraut.

Die 1980er und 1990er Jahre, in denen man eine Stabilisierung der Hochschulforschung hätte erwarten können, waren von häufigen Themenwechseln im öffentlichen Hochschuldiskurs gekennzeichnet. Einige Zeit war das Interesse an größeren Hochschulreformen verflogen und auch die Aufmerksamkeit für Hochschulforschung gering. Ab der Mitte der 1990er nahm jedoch das Interesse an Hochschulforschung zu, und seitdem spielen internationalen Hochschulentwicklungen in der Hochschulforschung eine bedeutsame Rolle – nunmehr oft begleitet von der Sorge, Deutschland könnte Nachzügler bei der Hochschulexpansion, der zunehmenden internationalen Mobilität und der internationalen Hochschulkooperation, beim Aufbau von Evaluierungssystemen und bei der Stärkung des Hochschulmanagements sein. Hochschulforschung thematisierte zwar weiterhin überwiegend nationale Hochschulentwicklungen, aber der Blick auf die Internationalität von Hochschulangelegenheiten verstärkte sich deutlich. Bemerkenswert war auch die starke deutsche Beteiligung an international kooperativen Hochschulprojekten dieser Zeit.

Etwa seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurde es in Deutschland zur Selbstverständlichkeit, dass der Blick auf Hochschulfragen deutlich über Deutschland hinausgeht. Insbesondere Bemühungen um eine größere Ähnlichkeit der

europäischen Hochschulsysteme – so im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ und Anzeichen für „globale Hochschultrends“ – etwa mit der wachsenden Betonung von Rangstufungen zwischen den Hochschulen, mit der steigenden Macht des Hochschulmanagements und einer wachsenden Wettbewerbsatmosphäre – hatten auch in der Hochschulforschung zur Folge, dass der Blick stärker auf die internationale Hochschulszene gerichtet wurde und dass das Interesse an international vergleichenden Studien wuchs. Weiterhin konzentrierte sich zwar die Mehrheit der Analysen auf die deutsche Situation, aber internationale theoretische wie methodische Unterfütterung und internationale Vergleiche wurden große, fast selbstverständliche Ergänzungen.

Heutzutage scheint ein Blick in der deutschen Hochschulforschung über das eigene Land hinaus recht verbreitet – mehr als zum Beispiel in den USA und Großbritannien, wo der Glaube weit verbreitet ist, dass man in Globalisierungsprozessen so weit vorangeschritten ist, dass man kaum international vergleichende Analysen benötigt, aber weniger als in etwa in Japan und vielen anderen europäischen Ländern, wie etwa den Niederlanden und den nordischen Ländern, in denen ein aufmerksamer vergleichender Blick viel stärker zu Selbstverständlichkeit geworden ist.

Deutsche Hochschulforscher/innen sind auch im Laufe der Zeit in der internationalen Community immer mehr als interessante und wichtige Partner wahrgenommen worden, aber dies traf bisher für eine relativ begrenzte Zahl von Personen und Institutionen und bei einer begrenzten Zahl von Projekten und wissenschaftlichen Gesellschaften zu. Vieles spricht dafür, dass in der deutschen Hochschulforschung die Bemühungen um internationale Sichtbarkeit zunehmen. Dies kann für die deutsche Hochschulforschung wertvoll sein, wenn bei den dabei mitspielenden Bemühungen um Reputationsgewinn nicht die Praxisrelevanz der Forschung leidet, die ja oft im nationalen Rahmen am ehesten zum Tragen kommt. So wird es um eine Balance gehen – zwischen der Aufmerksamkeit auf Örtliches und Nationales und der Aufmerksamkeit auf Internationales.

Literatur

Altbach, P. G./Engberg, D. (Hg.) (2000): Higher Education. A Worldwide Diretory of Centers and Programs. Chestnut Hill, MA: Boston College, School of Education, Center for International Higher Education.

Altbach, P. G./Knight, J. (2007): "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities". In: Journal of Studies in International Education, 11. Jg., H. 3-4, S. 290-305.

Bedenlier, S./Kondakci, Y./Zawacki-Richter, O. (2018): "Two Decades of Research on Internationalization of Higher Education". In: Journal of Studies in International Education, 22. Jg., H. 2, S. 108-135.

Brennan, J./Teichler, U. (Hg.) (2008): "Special Issue: The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research". In: Higher Education, 56. Jg., H. 3.

De Wit, H./Hunter, F./Howard, L./Egron-Polak, E. (Hg.) (2015): Internationalisation of Higher Education. Brüssel: European Parliament.

Deardorff, D. K./de Wit, H./Heyl, J. D./Adams, T. (Hg.) (2012): The SAGE Handbook of International Higher Education. Los Angeles, CA: Sage.

Goldschmidt, D./Teichler, U./Webler, Wolff-Dietrich (Hg.) (1984): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Gunkel, S./Freidank, G./Teichler, U. (Bearb.) (2003): Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 4/2003).

Huber, L. (Hg.) (1983a): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10).

Huber, L. (1983b): „Vorwort des Herausgebers von Band 10". In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 15-24.

„Internationale Studierende in Deutschland" (Themenheft) (2022). In: Beiträge zur Hochschulforschung, 44. Jg., H. 2-3.

Kehm, B. M./Musselin, C. (Hg.) (2013): The Development of Higher Education Research in Europe. 25 Years of CHER. Rotterdam: Sense Publishers.

Kehm, B. M./Teichler, U. (2007): "Research on Internationalisation of Higher Education". In: Journal of Studies in International Education, 11. Jg., H. 3-4, S. 260-273.

Kehm, B. M./Teichler, U. (2012): „Internationalität der Hochschulen als Thema neuerer Forschungsarbeiten“. In: Kehm, B. M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 445-457.

Kerr, C. (1990): “The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two ‘Laws in Motion‘ in Conflict“. In: European Journal of Education, 25. Jg., H. 1, S. 5-22.

Kosmützky, A./Putty, R. (2016): “Transcending Borders and Traversing Boundaries: A Systematic Review of on Transnational, Off-shore, Cross-border, and Borderless Higher Education”. In: Journal of Studies in International Education, 20. Jg., H. 1, S. 8-33.

Krempkow, R./Höhle, E./Janson, K. (2023). Karriere im Wissenschaftsmanagement? Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Krempkow, R./Janson, K./Harris-Huemmert, S./Rathke, J./Höhle, E./Hölscher, M. (2023): Berufsfeld Wissenschaftsmanagement. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Krücken, G./Hüther, O. (2015): Hochschulen – Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Lenzen, D. (1983): „Vorwort des Herausgebers der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 13.

Meek, V. L./Teichler, U./Kearney, M.-L. (Hg.) (2009): Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).

Neave, G./Teichler, U. (Hg.) (1989): „Research on Higher Education in Europe“ (Schwerpunktthema). In: European Journal of Education, 24. Jg., H. 3.

Nitsch, W. (1973): Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim/Basel: Beltz.

Oehler, C. (1988): „Forschung über Hochschule und Beruf. Das Wissenschaftliche Zentrum I an der Gesamthochschule Kassel“. In: Oehler, C./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 239-265.

Oehler, C. (1989): Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Oehler, C./Webler, W.-D. (Hg.) (1988): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 84). Zu Seite 104

Over, A. (1988): Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985. München: K. G. Saur.

Pasternack, P./Watermann, D. (Hg.) (2022): „Studieren mit und ohne Corona". In: die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 21. Jg., H. 1-2/2022.

Ramirez, R./Beer, A./Pasternack, P., unter Mitarbeit von Korthase, S. (2021): „WiHoTop – Elemente einer Topographie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung". In: die hochschule, journal für wissenschaft und bildung, 20. Jg., H. 2/2021, S. 5-80.

Sadlak, J./Altbach, P. G. (Hg.) (1997): Higher Education Research at the Turn of the New Century. Paris: UNESCO; New York/London: Garland.

Schneijderberg, C./Merkator, N./Teichler, U./Kehm, B. M. (Hg.) (2013): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt a. M./New York: Campus 2013.

Schöfthaler, T., in Zusammenarbeit mit Gorzka, G. (1984): „Bibliographie zur Hochschulforschung". In: Goldschmdt, D./Teichler, U./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 329-405.

Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.) (2000): The Institutional Basis of Higher Education Research. Dordrecht: Kluwer.

Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.) (2002): The Institutional Basis of Higher Education Research. Experiences and Perspectives. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.) (2003): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Teichler, U. (1990): "The Centre for Research on Higher Education and Work". In: Higher Education Policy, 3. Jg., H. 4, S. 23-25.

Teichler, U. (1996): „Chancen und Grenzen der vergleichenden Hochschulforschung. In: Kehm, B. M./Teichler, Ulrich (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Kassel: Wissenschaftliches

Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, Nr. 50), S. 15-50.

Teichler, U. (2000): „Hochschulforschung. Sachstand und institutionelle Basis“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 22. Jg., H. 1-2, S. 7-19.

Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Teichler, U. (2018): „Der studentische Protest der 1960er Jahre und die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland“. In: die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 27. Jg., H. 1-2/2018, S. 179-203.

Teichler, U. (2023): “Internationalization of Higher Education”. In: Tierney, R. J./Rizvi, F./Erkisan, K. (Hg.): International Encyclopedia of Education. Fourth Edition. Oxford: Elsevier, S. 239-249.

Teichler, U./Saklak, J. (Hg.) (2000): Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice. Oxford: Pergamon/IAU Press.

Webler, W.-D. (1988): „Forschungsfelder und Perspektiven der Hochschulforschung“. In: Oehler, C./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 21-49.

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

Hochschulpädagogik in der DDR

Peer Pasternack

Die DDR-Hochschulpädagogik war erstens Teil der Forschung über Hochschulen, die in der DDR recht vielfältig existierte, aber nicht Hochschulforschung genannt wurde. Zweitens gehörte sie zum disziplinären und häufig auch institutionellen Zusammenhang der wissenschaftlichen Pädagogik. Drittens war sie eine praktische Anleitungslehre für die hochschulpädagogische Ertüchtigung des akademischen Lehrpersonals. Mit diesen drei Charakteristika gehörte sie sowohl zu den marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften als auch zu den Bemühungen des sozialistischen Systems, „kommunistische Erziehung" – hier der akademischen Jugend – zu realisieren. Die Gewichtigungen zwischen den politischen und professionellen Aspekten, die von den einzelnen Fachvertreterinnen und -vertretern vorgenommen wurden, waren unterschiedlich, zum Teil gegensätzlich, und individuell änderte es sich mitunter auch im Zeitverlauf.

1. Forschung über Hochschulen

Forschungen über Hochschulen zu institutionalisieren war in der DDR 1964 begonnen worden. In den 60er und 70er Jahren entstand dann eine ganze Reihe entsprechender Einrichtungen (vgl. Pasternack 2019). 1964 wurde das Institut für Hochschulpolitik an der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB) gegründet, das ab 1974 Institut für Hochschulbildung hieß. 1965 entstand die Forschungs- und Entwicklungsstelle für Technologie der Hoch- und Fachschulbauten in Dresden, ab 1970 unter dem Namen Institut für Hoch- und Fachschulbau. 1968 nahm die Abteilung Studentenforschung am 1966 gegründeten Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig ihre Arbeit auf. Daneben gab es soziologische Studentenforschung auch an verschiedenen Hochschulen. Explizite

Forschungsgruppen dazu bestanden an der TU Dresden, der Hochschule für Verkehrswesen Dresden und der Karl-Marx-Universität Leipzig.

1968 bis 1973 existierte ein Institut für Weiterbildung beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (MHF), das 1974 in das HUB-Institut für Hochschulbildung integriert wurde. Zugleich wurde 1974 ein Weiterbildungszentrum des MHF an der TH Leuna-Merseburg gegründet, das eine Teilverselbstständigung aus dem HUB-Institut für Hochschulbildung heraus darstellte. Eine Leitstelle für Organisation und Leitung der Forschung und Ausbildung wurde 1975 als Außenstelle Berlin der TU Dresden etabliert. 1977 gründet man das Institut für Hochschulforschung an der Hochschule für Ökonomie „Bruno Leuschner" in Berlin-Karlshorst; dieses befasste sich nicht mit Forschung über, sondern Forschungsprozessen an Hochschulen. Auch zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass es seit 1963 in Karl-Marx-Stadt ein dem MHF nachgeordnetes Institut für Fachschulwesen gab. Schließlich waren an allen Universitäten und einer Reihe weiterer Hochschulen Wissenschaftsbereiche für Hochschulpädagogik aufgebaut worden.

Besonders dichte Konzentrationen hochschulforscherischer, darunter vor allem hochschulpädagogischer Einrichtungen bestanden in Berlin und Leipzig. In Berlin waren das

- das Zentralinstitut für Hochschulbildung
- der Wissenschaftsbereich Hochschulpädagogik an der HUB-Sektion Pädagogik
- der Wissenschaftsbereich Hochschulmethodik/Fremdsprachenausbildung an der HUB
- die Arbeitsgruppe Hochschulmethodik/Medizinmethodik an der HUB
- die Abteilung Hochschulpädagogik an der Hochschule für Ökonomie Berlin-Karlshorst und
- die Arbeitsstelle für Erziehungswissenschaftliche Ausbildung (Lehrerbildung) der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW). (Vgl. Olbertz 1997: 260)

In Leipzig setzte sich die Landschaft hochschulforschungsrelevanter Einrichtungen zusammen aus

- dem Wissenschaftsbereich Hoch- und Fachschulpädagogik an der Sektion Pädagogik der Karl-Marx-Universität (KMU),
- dem Wissenschaftsbereich Landwirtschaftliche Hoch- und Fachschulpädagogik an der Sektion Tierproduktion und Veterinärmedizin der KMU,
- dem Bereich Bildungssoziologie am Wissenschaftsbereich Marxistisch-Leninistische Soziologie der KMU,
- dem Laboratorium für Studentenforschung an der KMU,
- der selbstständigen Wissenschaftlichen Abteilung Hochschulmethodik an der KMU,
- einer Abteilung „Leitung und Organisation medizinischer Hochschuleinrichtungen“, die an der Medizinischen Fakultät der KMU tätig war;
- hinzu trat außerhalb der Universität die Abteilung Studentenforschung am Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). (Vgl. Bathke/Starke 1999)

Die DDR-weit wichtigste Einrichtung für die Forschung über Hochschulen war das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) mit Sitz in Berlin-Karlshorst. Das ZHB war direkt dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen nachgeordnet, also – in westlicher Terminologie – eine Einrichtung der Ressortforschung. Es wurde am 1.1.1982 gegründet und zum 31.12.1990 abgewickelt. Allerdings hatte das ZHB eine auf 1964 zurückgehende Vorgeschichte. In diesem Jahr war mit dem Institut für Hochschulpolitik (später „für Hochschulbildung“, IfH) an der Humboldt-Universität zu Berlin dessen wichtigste Vorgängereinrichtung gegründet worden. 1982 wurden vier Einrichtungen zum ZHB fusioniert.

Das Zentralinstitut hieß zwar „für Hochschulbildung“, doch neben zwei Abteilungen, die sich auf Lehre und Studium bezogen, gab es auch solche für Bildungssoziologie, Forschung und Wissenschaftsentwicklung, Ökonomie und Planung des Hochschulwesens, Leitung des Hochschulwesens, Hoch- und Fachschulbau, Geschichte des Hochschulwesens und für das Hochschulwesen des Auslands. Insgesamt verfügte es 1989 über neun Forschungsabteilungen,

hinzu traten ein Informations- und ein Rechenzentrum. Zentralinstitut war das ZHB insofern, als es für die gesamten hochschulbezogenen Forschungen in der DDR koordinierende Aufgaben wahrnahm. Das Institut beschäftigte 1989 333 Personen, darunter 226 Forscher.innen, davon 38 Dozent.innen und Professoren (MHF 1989: 112; Hildebrandt 1997: 111). Damit hatte das ZHB allein mehr Mitarbeiter.innen als seinerzeit die gesamte westdeutsche Hochschulforschung mit Hochschuldidaktik zusammen. In der DDR machten die ZHB-Wissenschaftler.innen ca. 40 Prozent derjenigen aus, die über Hochschulen forschten (Schulz 1988: 6). Insgesamt betrieben im gesamten Land 575 Personen Forschungen über Hochschulen, davon außerhalb des ZHB 345.[1]

2. Hochschulpädagogik

Als ab den 2000er Jahren hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung in den dann gesamtdeutschen Reformdebatten als etwas bezeichnet wurde, das selbstverständlicher Bestandteil einer jeden Wissenschaftlerlaufbahn sein sollte, handelte es sich nicht um etwas wirklich Neues für das deutsche Hochschulwesen: In der DDR war es eine Voraussetzung für den Erwerb der akademischen Lehrberechtigung, dass auf eine zertifizierte hochschulpädagogische Ausbildung verwiesen werden konnte. Um dies logistisch abzusichern, musste die Hochschulpädagogik breit an den Hochschulen des Landes vertreten sein.

---

[1] Berechnet aus den Angaben in Zentralinstitut für Hochschulbildung, Direktor: Grundlinien der Entwicklung des wissenschaftlichen Profils des ZHB und des Bestandes der Professuren und Dozenturen bis 1990, Dezember 1984, S. 1, in: Bundesarchiv DR 305/101 (Mappe 1); Schulz (1988: 6) und Hildebrandt (1997: 111).

2.1. Etablierung und Ressourcen

Die Etablierung der Hochschulpädagogik hatte bereits in den frühen 50er Jahren begonnen (vgl. Naumann 2007: 58, 62; ders. 2015: 186–200), und Anfang der 60er setzte eine Dynamisierung ein. Bis dahin habe der problematische Grundsatz gegolten, „dass die Assistenten von ihren Professoren lernten, und das müsse dann wohl ausreichen“ (Keil 2014: 150). 1959 war die Zentrale Kommission für Hochschulpädagogik beim Staatssekretariat (dem späteren Ministerium) für Hoch- und Fachschulwesen gegründet worden. Die ersten Professuren für Hochschulpädagogik gab es dann in Rostock, Leipzig und Dresden (Dany 2007: 16, 19). Seit 1960 war Helmut Lehmann damit beauftragt, an der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB) die Hochschulpädagogik aufzubauen (Keil 2014: 149).

Mit der Umsetzung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965, den Beschlüssen der IV. Hochschulkonferenz der SED 1967 (vgl. Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen 1967) und der III. Hochschulreform ab 1968 gab es eine grundsätzliche Veränderung. Schrittweise wurden nun die organisatorischen und personellen Voraussetzungen geschaffen, um neu definierte Aufgaben der Hochschulpädagogik erfüllen zu können. 1971 erließ das MHF erstmals ein „Rahmenprogramm für die hochschulpädagogische Aus- und Weiterbildung an den Universitäten und Hochschulen der DDR in den Jahren 1971–75“. Auf dieser Grundlage beschlossen die Leitungen der Hochschulen spezielle Lehrprogramme für die hochschulpädagogische Aus- und Weiterbildung (Keil 2014: 151).

Die Ausbaudynamik führte dazu, dass das einschlägige Personal von 1970 bis 1980 von 60 auf 145 und damit auf mehr als das Doppelte expandierte (Lehmann 1980: 67f.). Anfang der 80er Jahre gab es 39 Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer (Dozenten und Professorinnen), die für dieses Gebiet berufen waren; hinzu trat ein entsprechender Unterbau an Mitarbeiter.innen (Olbertz 1997: 261). Am Ende der DDR existierten 19 hochschulpädagogische Bereiche an den Hochschulen, typischerweise an den jeweiligen Sektionen Pädagogik angesiedelt. Daneben bestanden außeruniversitäre Einrichtungen: die

Abteilungen „Hochschulpädagogik“ und „Planung und Organisation der Hochschulstudien“ des ZHB sowie die Arbeitsstelle für Theorie und Methodik der Lehrerbildung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) (zu letzterer vgl. Flach 1988 und Flach/Lück/Preuss 1995).

2.2. Inhalte

Im Rückblick auf die DDR-Hochschulpädagogik kam es nach 1989 zu kontroversen Einschätzungen, die jeweils auf Innenansichten beruhten: Jan-Hendrik Olbertz (1997: 256) beschrieb das Fach als Präventivinstrument, um seitens der SED befürchtete Unruhen an den Hochschulen zu kontrollieren, „denn eine gut ausgebaute Hochschulpädagogik konnte dazu beitragen, das Hochschulstudium im wohlgeordneten Sinne als pädagogisches Verhältnis auszugestalten und durch pädagogische Führung unter Kontrolle zu halten“. Werner Naumann (2007: 59f.–62) kritisierte diese Aussage als rein hypothetisch, da sie nicht hinreichend belegt sei. Belegbar dagegen sei, dass in den 50er Jahren vielfach ineffiziente Lehrveranstaltungen und die Verschulung seit der II. Hochschulreform zu hohen Durchfallquoten und Studienabbrüchen geführt haben, sich daraus Kostensteigerungen im Hochschulwesen ergaben und dies den Aufbau einer Hochschulpädagogik motiviert habe. Siegfried Kiel (2000: 7) als ein weiterer Vertreter der DDR-Hochschulpädagogik beschrieb retrospektiv die angestrebte höhere Qualität der Lehre als konstitutives Moment für die Fachentwicklung. Die ideologisch-politischen Einflüsse auch auf die Hochschulpädagogik hingegen seien das im Rahmen des DDR-Hochschulsystems Übliche gewesen.

Möchte man die Einschätzungen anhand der hochschulpädagogischen Textproduktion prüfen, so stößt man auf charakteristische Hürden. Es sind vor allem Decodierungsfertigkeiten gefragt, denn der in den Publikationen gepflegte Jargon stellt (und stellte) ein beträchtliches Rezeptionshemmnis dar. Ein Großteil der überlieferten Texte ist gekennzeichnet durch den Einsatz politischer Formeln als wissenschaftliche Argumente, eine schablonenhafte Sprache, die übermäßige Verwendung von Passivkonstruktionen und Genitivhäufungen, eine eingeschränkte Lexik und verunklarende Formulierungen, um entweder

Problematisches oder Trivialitäten zu kaschieren. Sprachlich seien so Prozesse in Statik umgewandelt worden, wie es in der einzigen autobiografischen Darstellung zum IfH und ZHB heißt (Thiel 2010: 162), und die überlieferten Texte wirken dadurch sehr hermetisch. Bereits die Betitelungen sind oftmals in einer bürokratisch anmutenden Weise überdeterminiert: „Auswertung von Materialien der vierzehnten Konferenz der Hochschulminister sozialistischer Länder unter den Aspekten Vervollkommnung der Ausbildung und der politisch-ideologischen Erziehung der Studenten und des wissenschaftlichen Nachwuchses und Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Ländern auf dem Gebiet des Hochschulwesens: Forschungsbericht“ (Dimitrov/Eberhardt/Fliegel 1985) – dass Wissenschaft immer auch anstrengungsreich ist, wird hier der Leserin bereits bei der Kenntnisnahme des Titels überdeutlich in Erinnerung gerufen.

Die weitflächige Infektion wissenschaftlicher Texte durch die parteibürokratische Sprache der offiziellen politischen Kommunikation mindert nicht nur den Lesespaß. Sie erschwert auch den Zugang zu den Inhalten. Gab es konzeptionelle Innovationen, so mussten diese in der gegebenen politisch-epistemischen Anordnung als Entfaltung des marxistischen Kanons getarnt werden. Die Technik dieser Tarnung waren codierte Sprachregelungen. Auch sie machen es dem heutigen Leser oft mühsam, aus den Texten das zu erschließen, was an Aufschlussreichem (auch) in ihnen steckt.

Hier ist zum ersten in Rechnung zu stellen, dass die Texte zum politischen Selbstverständnis des Sozialismus passfähig sein mussten, um veröffentlichungsfähig zu sein. Also entsprach alles Veröffentlichte diesem Selbstverständnis. Zum zweiten müssen aus formulierten Lösungen die zugrundeliegenden, aber nicht immer benannten oder aber verklausulierten Probleme ermittelt werden. Ein Beispiel für eine solche Retro-Identifizierung von Problemen aus Lösungsvorschlägen: Für das Weiterbildungsengagement der Hochschulen gehe es auch darum, so schrieb das ZHB, die Weiterbildungsbedarfe inhaltlich abzustimmen und daraus eine „größere Planmäßigkeit und Verbindlichkeit in der beruflichen Weiterbildung von Hoch- und Fachschulkadern“ zu gewinnen. Nicht jedoch solle es darum gehen, „vordergründige, vom Inhalt losgelöste

Regelungen zur Schaffung verbindlicher Systeme sich regelmäßig wiederholender Weiterbildungsveranstaltungen mit obligatorischer Teilnehmerschaft“ zu treffen (ZHB 1989: 37). Indem hier vor formalistischen Erledigungen des Weiterbildungsanliegens gewarnt wurde, lässt sich dreierlei rückschließen: (a) die Ermahnung war offenbar nötig, da (b) das ZHB über empirisches Wissen verfügte, welches eine solche Mahnung nahelegte, also war (c) nicht ein wahrgenommener Weiterbildungsbedarf der dominierende Impuls für diesbezügliche Kooperationen von Hochschulen und Betrieben, sondern die formale Erledigung einer politischen Anforderung.

Zum dritten: Da jeder professionell nachdenkende Mensch, wie es Wissenschaftler.innen sind, auch zu Denkergebnissen kommt, mussten sich mindestens gelegentlich auch Dissonanzen zu Realentwicklungen ergeben. Der daraufhin zu formulierende Widerspruch war gebremst vorzutragen, wenn er eine Chance auf Veröffentlichung haben sollte – etwa als nuancierte Abweichung von hergebrachten Sprachschablonen, als Frage, die „noch intensiver“ untersucht werden müsse, oder als Antwort, die „noch umfassender“ Anwendung finden müsse. Auch die Formulierungen „immer mehr“ und „noch besser“ wurden ritualisiert benutzt, um negativ bewertete Sachverhalte in positive Nachrichten umzuformulieren. Die häufigen Vokabeln „Weiterentwicklung“ und „Vervollkommnung“ sind oftmals als Defizitmarkierungen zu lesen, ohne einer defätistischen Betrachtungsweise geziehen werden zu können. Wo ein Anliegen „weiterzuentwickeln“ war, dort war es bislang nicht selten ignoriert worden. Sollte etwas „vervollkommnet“ werden, hieß das oft, nun müsse endlich damit begonnen werden. Ebenso war die Beschreibung, dass man einer Sache noch „nicht voll gerecht“ werde, eine typische Umschreibung für „wurde bisher komplett verfehlt“. Wenn aber doch nicht darauf verzichtet werden konnte, Probleme explizit zu thematisieren, dann waren diese Probleme nicht bisher unbearbeitet, wie es meist die zutreffende Beschreibung gewesen wäre, sondern „nunmehr herangereift“ – also genau in diesem Augenblick aufzugreifen.

Die Texte pflegten insofern meist einen Stil der sprachlichen Entschärfung für Mitteilungen, die politisch beunruhigend waren oder hätten sein können. Die Techniken verschleiernden Formulierens versteckten also die

Kenntlichkeit, sorgten damit aber auch dafür, dass die Texte sie indirekt enthielten. Da die verklausulierenden Sprachregelungen implizit standardisiert waren, können sie durchaus entschlüsselt werden[2] – dies selbstredend unter der Voraussetzung, dass sie etwas zu Entschlüsselndes enthalten.

So gab es etwa ein probates Mittel, um Gegenläufigkeiten in der Realentwicklung ideologieverträglich umzuformulieren: Die Diskussion von Widersprüchen war zwar politisch nicht sonderlich erwünscht, aber im Historischen Materialismus galten Widersprüche als Triebkräfte der Entwicklung, und die Lehre davon war die marxistische Dialektik. Daher wurden Widersprüche sprachlich fortwährend als Dialektiken ausgedrückt: allgemein als Objekt-Subjekt-Dialektik oder als Dialektik von Quantität und Qualität, konkret als „Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit im Studium“ (Widmann 1986; Kaulin 1986), „Dialektik politischer und sozialer Wertorientierung von Studienanfängern“ (Wächter 1982), „Dialektik zwischen Wissenschafts- und Hochschulpolitik einerseits sowie Ökonomie andererseits“ (ZHB 1988: 21) oder „Dialektik von disziplinärer und interdisziplinärer wissenschaftlicher Tätigkeit“ (Wilms 1983).

Nicht immer folgt dann in den Texten tatsächlich eine substanzielle Entfaltung von Widersprüchen (sondern häufig nur die Darstellung von aktuellen Unstimmigkeiten, die durch bessere Organisation und Leitung zu beseitigen seien). Aber vergleichsweise häufig ist eine annoncierte „Dialektik von ...“ das Codewort, mit dem auf tieferliegende Probleme verwiesen wird. Mitunter genügte es aber auch, zunächst Erfolge im Großen zu konstatieren, um dann bestehende Defizite im Kleinen benennen zu können, etwa so: „Die bedeutsamen Fortschritte, die bei der Erarbeitung der neuen Ausbildungsdokumente erzielt worden sind, dürfen uns nicht daran hindern, zu erkennen, dass ein wesentliches Anliegen der Studienplanung z.Zt. noch nicht erreicht wurde ...“ (Buck-Bechler/Knopke 1977: 2).

---

[2] wie genau, steht in Pasternack (2019: 340–347)

Entschlackt man die Texte von den ideologiesprachlichen Dekorationen, dann lässt sich unter ihnen auch eine Reihe solcher finden, die durch ein vergleichsweise deutliches Problembewusstein gekennzeichnet sind. Zwar erfordert deren Auffinden die Durchsicht vieler Texte bzw. innerhalb der Texte vieler Seiten, bei denen dies kaum oder komplett nicht der Fall ist. Doch einige der Texte oder Passagen erhellen, dass mit empirisch fundierten Studien nicht nur zu bestehenden Problemlagen vorgedrungen, sondern die so gewonnenen Informationen auch an Politik und Hochschulpraxis weitergereicht wurden. Einige Beispiele aus dem ZHB:

- Während die Politik Strategien wünschte, um Einheitlichkeit in Studium und Studierverhalten herzustellen, lieferte die Hochschulpädagogik Differenzierungen: Sie orientierte auf Forschungserfahrungen im Studium, variable Studienpläne, Erweiterungen des Handlungs- und Entscheidungsspielraumes für die Studenten und Begabungsförderung. Zum Beispiel seien am Durchschnitt orientierte Gestaltungskonzepte und Bewertungsverfahren „endgültig zu überwinden“ (ZHB 1989: 30), zumal sich mehr als die Hälfte der Studierenden in ihren Leistungsstärken nicht anerkannt fühle (Buck-Bechler/Jahn/Lewin 1997: 469).
- Wo die Politik ein funktionalistisches Verständnis des Studiums präferierte – „Employability“, wenn das Wort damals schon üblich gewesen wäre –, bediente das die Hochschulpädagogik rhetorisch und unterlief es zugleich inhaltlich mit einem Konzept der „beruflichen Grundbefähigung“. Ähnlich wie die heutige Kompetenzorientierung reagierte diese „Grundbefähigung“ darauf, dass Bildung, um sich politische Unterstützung organisieren zu können, immer kommunizierbare und wissenschaftsextern anschlussfähige Begriffe braucht. Durchaus penetrant wurden von den Hochschulpädagog.innen auch reichlich politische und ideologische Anforderungen an die Studenten und das Studium formuliert. Doch jenseits dessen pflegten sie einen zentralen Topos, mit dem der „Kühnheit im Denken, Risikobereitschaft und Beharrlichkeit“ eine Bahn geschlagen werden sollte: die „selbständige wissenschaftliche Tätigkeit“ der Studierenden (ZHB 1989: 25–27).

- Studienabbruch war politisch eigentlich nicht vorgesehen. Das ZHB lieferte Zahlen, die in einem Land, in dem es – rhetorisch – immer aufwärts ging, stören mussten: „im Direktstudium beträgt der Studienabbruch im Durchschnitt mehr als ein Fünftel der Studienanfänger". Von 1975 bis 1986 verschlechterte sich das Verhältnis von Studienabbrechern zu Absolventen von 1 : 6 auf 1 : 4 (zit. aus unveröff. Analyse in Gebuhr 1987: 1).
- Im Februar 1989 schrieb das ZHB, die Finalisierung der Systemkrise weniger ahnend als spürend: Es brauche auch kulturell einen „stimulierenden Nährboden", der nur dann zustandekomme, wenn „ein wissenschaftsförderndes Klima existiert, das von Meinungsstreit, öffentlichen Disputen, Beifall und Widerspruch geprägt ist" (ZHB 1989: 55). Dies wurde mit einem „aber nur dann, wenn ..." eingeführt. Daher dürfte mit der expliziten Erwähnung zum Ausdruck gebracht worden sein, dass es nach Ansicht des ZHB mit Meinungsstreit, öffentlichen Disputen und Widerspruch an den DDR-Hochschulen nicht allzu weit her ist. Es erscheint durchaus bemerkenswert, dass dies aus einem regierungsnahen Zentralinstitut zu vernehmen war.

Dass die Ideologie die Empirie nicht vollständig dominieren konnte, zeigen auch Ergebnisse des Laboratoriums für Studentenforschung an der Leipziger Universität. So habe 1987 ein Viertel (23 %) der Elektrotechnik-Studierenden der Hochschule für Verkehrswesen Dresden (HfV) die Möglichkeit, kreativ zu sein, als einen sehr bedeutsamen Lebenswert benannt. Bei den Medizinstudent.innen der Universität Leipzig sei das nur bei vier Prozent der Fall gewesen, „und von den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften in Rostock gar keiner". Das Verhältnis zwischen Hochschullehrkräften und Studierenden hätten 1985 zwei Drittel (64 %) der Physik-Lehrer-Studenten im 3. Studienjahr der Friedrich-Schiller-Universität Jena als vertrauensvoll charakterisiert. „Von den Leipziger Diplom-Chemikern sagten das 41 %, und bei den Leipziger Medizin-Studenten waren es nur 8 %." 1987 fand eine Lehrkräftebefragung an den Universitäten Leipzig und Jena sowie der HfV statt: Danach übte nur jeder und jede zehnte die Lehrtätigkeit mit „vollstem Engagement" aus. „In der Batterie der

Lebenswerte nahm die Lehrtätigkeit den letzten Rangplatz ein.“ 42 Prozent der Lehrenden würden nichts vermissen, wenn sie nicht lehren könnten. „Ihr Lebensglück wurde also von der Lehrtätigkeit praktisch nicht berührt.“ (Starke 1999: 545f.)

3. Diskussion

In der DDR-Hochschulpädagogik wurden keine systemsprengenden Ergebnisse erarbeitet. Doch deutlich wird immerhin, dass nicht ausschließlich politische Gefälligkeitsforschung betrieben wurde – und zugleich, dass die Spielräume recht begrenzt waren. Wissenschaftlich wie praktisch sollte die Hochschulpädagogik Beiträge zur „kommunistischen Erziehung“ leisten (paradigmatisch: ZHB 1984). Zugleich wurden brauchbare anwendungsorientierte Arbeitsgrundlagen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen an der Hochschule vorgelegt (z.B. ZHB 1986 oder ein verdienstvollerweise später noch zur Verlagspublikation befördertes Skript, das eine Anleitung zur Vorlesungsgestaltung lieferte: Kretschmar/Plietz 2005). In praktischer Hinsicht war der Auftrag an die Hochschulpädagogik, die Effizienz und Lehrqualitätssteigerung voranzutreiben. Doch war das Fach auch dahingehend angelegt, den wissenschaftlichen Nachwuchs unter anderem durch hochschulpädagogische Schulung zu systemtragenden, ideologisch zuverlässigen Hochschulkadern auszubilden (vgl. Keil 2010). Man wird hier wohl einen Doppelauftrag der Hochschulpädagogik konstatieren können: Zum einen war der wissenschaftliche Nachwuchs, dem dies verpflichtend aufgegeben war, zu ertüchtigen, didaktisch anspruchsvoll lehren zu können; dies war praktisch umzusetzen und wissenschaftlich zu fundieren. Zum anderen gab es den politischen Auftrag, Linientreue zu erzeugen, was nicht zuletzt auch innerhalb des Faches selbst galt: Der hochschulpädagogische Nachwuchs wurde je nach politischer Zuverlässigkeit gefördert oder nicht gefördert.

Werden die politischen Wünsche an die Erkenntnisleistungen der Hochschulpädagogik und deren Erkenntnisproduktion kontrastiert, so zeigt sich: Die DDR-Politik wünschte Strategien, um Einheitlichkeit – der Orientierungen, in

den sozialen Beziehungen der Studierenden und im Leistungsverhalten – herzustellen, und die Hochschulpädagogik lieferte Anleitungen für Differenzierungen – mit Konzepten zu studentischer Individualität, selbstständigem wissenschaftlichen Arbeiten der Studierenden, variablen Studienplänen sowie neuen Lehr- und Studienformen. Diese Ambivalenzen waren zu prozessieren. Das Fach hatte fortlaufend auch zu bestätigen, dass die Hochschulpolitik der SED und der kommunistische Erziehungsauftrag „richtig" seien (Krause 1998: 135). Aus Sicht vieler Hochschulpädagog.innen waren das indes eher Fassadenmalereien, hinter denen die eigentliche Fachlichkeit ihrer Arbeit verborgen lag.

In mancherlei Hinsicht ähnelten die Konzepte und Kontexte der DDR-Hochschulpädagogik durchaus auch solchen, die außerhalb des ideologisch bestimmten Rahmens der DDR entstanden. Als Hauptfunktion eines Studiums arbeitete das ZHB die erwähnte „berufliche Grundbefähigung" heraus. Damit fanden sich funktionalistische Aufgabendefinitionen, wie sie die DDR-Hochschulpolitik und die sozialistische Wirtschaft favorisierten, ebenso rhetorisch bedient wie inhaltlich unterlaufen – ähnlich dem Umgang mit der heutigen Kompetenzorientierung. Es ging um das Verhältnis von Bildung und Ausbildung, von Theorie und Praxis sowie von Generalisten- und Spezialistentum. Die Ideen zu einer Spezialisierungsausbildung, welche die „Grundbefähigung" exemplarisch in einer bestimmten Richtung vertiefen solle, lässt das Konzept des exemplarischen Lernens aufscheinen.

Der Duktus der wissenschaftlichen Texte – insbesondere die Verpackung heikler Aussagen in abfedernde Bekenntnisse – verweist deutlich auf das Merkmal, staatliche Wissenschaft im Sozialismus gewesen zu sein. Dieser Duktus folgte aus der Grundannahme, dass sich trotz allem ‚gesetzmäßig' durchsetzen werde, was historisch den Fortschritt verkörpere: der Sozialismus. Die Option eines Zusammenbruchs des Systems – incl. des Hochschulsystems – musste folglich denkunmöglich bleiben. Letzteres war auch in der DDR-Hochschulpädagogik eine Gemeinsamkeit mit den Analytikern des Ostens im Westen.

Literatur

Bathke, Gustav-Wilhelm/Kurt Starke (1999): Studentenforschung, in: Walter Friedrich/Peter Förster/Kurt Starke (Hg.), Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte – Methoden – Erkenntnisse, Berlin, S. 225–68.

Buck-Bechler, Gertraude/Heidrun Jahn/Dirk Lewin (1997): Lehre und Studium, in: Gertraude Buck-Bechler/Hans-Dieter Schaefer/Carl-Hellmut Wagemann (Hg.) (1997), Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, Weinheim, S. 421–521.
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Hochschulen-in-den-neuen-L%C3%A4ndern-der-BRD_Handbuch.pdf (22.7.2024).

Buck-Bechler, Gertraude/Karl Knopke (1977): Zur Arbeit mit Ausbildungsdokumenten (=Kurzinformation Minister 1(1977)28), in: Bundesarchiv DR 305/53.

Dany, Sigrid (2007): Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag, Berlin.

Dimitrov, Angela/Jürgen Eberhardt/Kerstin Fliegel (1985): Auswertung von Materialien der vierzehnten Konferenz der Hochschulminister sozialistischer Länder unter den Aspekten Vervollkommnung der Ausbildung und der politisch-ideologischen Erziehung der Studenten und des wissenschaftlichen Nachwuchses und Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Ländern auf dem Gebiet des Hochschulwesens, hrsg. vom Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Flach, Herbert (1988): Veröffentlichungen 1971 bis 1987. Zur Lehrerbildungsforschung, Lehrerforschung, Berufsbezogenheit der Lehrerausbildung, Lehrertätigkeit, Entwicklung des pädagogischen Könnens, zu inhaltlichen und theoretisch-methodischen Grundlagen der Lehre der Pädagogik, in: Rosemarie Preuss/Barbara Treufeldt, Bibliographie der Publikationen von Herbert Flach. Zeitraum 1952 bis 1987, Berlin [DDR], S. 10–20.

Flach, Herbert/Joachim Lück/Rosemarie Preuss (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung, Frankfurt a.M.

Gebuhr, Klaus (1987): Aspekte des vorzeitigen Abganges aus dem Hochschuldirektstudium, hrsg. vom Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, in: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik Teil I Nr. 6/1965.

Hildebrandt, Karin (1997): Außeruniversitäre Institute der Bildungsforschung in der DDR. Verbleib des erziehungswissenschaftlichen Potentials, in: Adolf Kell/Jan-Hendrik Olbertz (Hg.), Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern, Weinheim, S. 90–122.

Kaulin, Manfred (1986): Erhöhung der Effektivität des Studiums durch aktive Einbeziehung der Studenten in die Gestaltung von Konsultationen im ökonomischen Fachschulfernstudium. Dissertation A, hrsg. vom Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Keil, Johannes (2010): Professoren und Pädagogik? Die Entwicklung der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989, in: die hochschule 1/2010, S. 165–182.
URL https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Keil.pdf (22.7.2024).

Keil, Johannes (2014): Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945–1989, Leipzig.
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Und-der-Zukunft-zugewandt.pdf (22.7.2018).

Kiel, Siegfried (2000): Die hochschulpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften in der DDR im Spannungsfeld von Reglementierung und Offenheit, in: HoF-Berichte Sonderheft, S. 7–10.
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/2000-Sonderheft_HoF-Berichte.pdf (22.7.2024).

Kretschmar, Werner/Ernst Plietz (2005): Die Vorlesung. Eine Anleitung zu ihrer Gestaltung, Bielefeld.

Krause, Konrad (1998): Zur Entwicklung der Hochschulfachdidaktiken als Teilgebiete einer Hochschulpädagogik in der DDR, in: Jörg Knoll (Hg.), Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, S. 130–172.

Lehmann, Helmut (1980): Stand und Aufgaben der Entwicklung der Hochschulpädagogik/Fachschulpädagogik in der DDR, in: Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen/Institut für Hochschulbildung (Hg.), Materialien der Zentralen Arbeitstagung Hochschulpädagogik/ Fachschulpädagogik am 8. und 9. Februar 1980, Leipzig, S. 41–72.

MHF, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen, Sektor Statistik (1989): Statistisches Jahrbuch des Hochschulwesens der DDR 1989, o.O.

Naumann, Werner (2007): Zu historischen Wurzeln und ausgewählten Schwerpunktaufgaben der Hochschulpädagogik der DDR, in: Karin Reiber/Regine Richter (Hg.), Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn, Berlin, S. 56–76.

Naumann, Werner (2015): Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M. u.a.

Olbertz, Jan-Hendrik (1997): Hochschulpädagogik. Hintergründe eines „Transformationsverzichts“, in: Adolf Kell/Jan-Hendrik Olbertz (Hg.), Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern, Weinheim, S. 246–284.

Pasternack, Peer (2019): Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014, Berlin. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Pasternack-2019_ZHB-usw.pdf (21.11.2025).

Schulz, Hans-Jürgen (1988): Stellung und Aufgaben des Zentralinstituts für Hochschulbildung, in: ZHB (Hg.), Das Zentralinstitut für Hochschulbildung. Kurze Übersicht, Berlin [DDR], S. 5–11.
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/1988_Das-ZHB_Kurze-Uebersicht.pdf (22.7.2024).

Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen (Hg.) (1967): Die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen im einheitlichen Bildungssystem der sozialistischen Gesellschaft. IV. Hochschulkonferenz 2. und 3. Februar 1967 in Berlin, Berlin [DDR].

Starke, Uta (1999): Das Laboratorium für Studentenforschung an der Universität Leipzig, in: Walter Friedrich/Peter Förster/Kurt Starke (Hg.), Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse, Berlin, S. 542–549.

Thiel, Rainer (2010): Neugier. Liebe. Revolution. Mein Leben 1930–2010, Berlin.

Wächter, Detlef-Dieter (1982): Zur Dialektik politischer und sozialer Wertorientierung von Studienanfängern für Studium, Beruf und künftiges Leben, in: Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.), Ergebnisse und weitere Aufgaben bei der Erforschung des Hochschulzugangs in der DDR, Berlin [DDR], S. 64–73.

Widmann, Manfred (1986): Die Ausschöpfung der Leistungspotenz jedes Studenten durch Verwirklichung des Prinzips der Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit, in: ZHB (Hg.), Entwicklung von

Selbständigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit. Von bewußter Aktivität und wachsender Eigenverantwortung der Studenten im Studium (XI. internationales Symposium zur kommunistischen Erziehung), Berlin [DDR], S. 363–366.

Wilms, Bruno (1983): Dialektik von disziplinärer und interdisziplinärer wissenschaftlicher Tätigkeit unter den Bedingungen der Einheit von Lehre und Forschung, in: Klaus Däumichen (Hrsg.-Kollektivltg.), Leitung der Hochschulforschung. Ausgewählte Probleme und Erfahrungen. Bd. 2, Berlin [DDR], S. 38–48.

ZHB, Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.) (1984): Einführung in die Hochschulpädagogik, Teil 1. Grundlagen und Aufgaben der kommunistischen Erziehung an den Hochschulen der DDR, Berlin [DDR].

ZHB, Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.) (1986): Einführung in die Hochschulpädagogik, Teil 2. Die Gestaltung von Lehr- und Studienprozessen an den Hochschulen der DDR, Berin [DDR].

ZHB, Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.) (1988): Das Zentralinstitut für Hochschulbildung. Kurze Übersicht, Berlin [DDR].
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/1988_Das-ZHB_Kurze-Uebersicht.pdf (22.7.2024).

ZHB, Zentralinstitut für Hochschulbildung (1989): Grundlinien der Gestaltung des Hochschulwesens der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts, Berlin [DDR].
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ZHB-1989_Grundlinien-Gestaltung-Hochschulwesens_DDR-Beginn-21-JH.pdf (22.7.2024).

Hochschule und Region

Peer Pasternack

In Deutschland sind Hochschulansiedlungen seit dem 20. Jahrhundert wesentlich staatliche Strukturentscheidungen, d.h. Entscheidungen zur Strukturstärkung von Regionen. Zusammen mit der auch zuvor schon gegebenen Dezentralität des Hochschulwesens – historisch verursacht durch die Kleinstaaterei, dann stabilisiert durch den Föderalismus – ergibt sich so eine Versorgung weitgehend aller Regionen mit Hochschulen. Damit sind Erwartungen verbunden, dass die Anwesenheit der Hochschulen regionale Effekte zeitigen möge. So beschrieb etwa der Bürgermeister Senftenbergs (Brandenburg) mit dem Pragmatismus des kommunalen Machers die Vorteile, eine Hochschule zu haben, in fünf Punkten: Hochschule als Bildungsschmiede, als stabiler Arbeitgeber und Leistungsnachfrager, als Partner der Wirtschaft („verlängerte Forschungsbank"), als Imagefaktor für die Region und als Partner der regionalen Gebietskörperschaften (Fredrich 2012).

Hochschulen nehmen eine regionale Versorgungsfunktion wahr, die sich auf Studienplätze, akademische Fachkräfte, Forschung und Entwicklung sowie den Anschluss an überregionale Entwicklungen und Netzwerke bezieht. Sie stellen Hochqualifikationsangebote bereit und können system-, prozess- und produktbezogenes Problemlösungswissen erzeugen. Insbesondere in demografisch herausgeforderten und entwicklungsgeschwächten Regionen sind die Hochschulen eine zentrale Bedingung, um Resonanzfähigkeit ihrer Regionen für wissensbasierte Entwicklungen zu erzeugen bzw. zu erhalten. Sie stellen dort ein Verödungshemmnis erster Güte dar, etwa indem sie eine jüngere Klientel in der Region halten bzw. von außen anziehen. Durch ihre öffentliche Finanzierung sind die Hochschulen in den Regionen die institutionell stabilsten Agenturen der Wissensgesellschaft. Anders als sonstige Akteure sind sie zudem prädestiniert dafür, die dortigen Entwicklungen nicht einfach geschehen zu

lassen, sondern einen wissensgestützten strategischen Umgang damit zu entwickeln.

Die erwarteten Effekte sollen hier grundlegend in regionale Anwesenheits- und Aktivitätseffekte unterschieden werden, womit sich passive und aktive Hochschule-Region-Beziehungen voneinander absetzen lassen. Anschließend werden damit einhergehende Probleme und Lösungen diskutiert.

Anwesenheitseffekte

Die Anwesenheitseffekte (oder *backward linkages*) bestehen aus Angebots-, Nachfrage- sowie räumlichen und kulturellen Effekten. Zum ersten ergeben sich aus der Lehrfunktion der Hochschulen passive *Angebotseffekte*, indem die regionale Ausstattung mit Studienangeboten Bildungsmöglichkeiten durch ihre Präsenz vor Ort bewusst macht, gegen ihre Nutzung keine Entfernungswiderstände aufgebaut werden und so die Herstellung bildungsinduzierter Chancengleichheit erleichtert wird.

Zum zweiten erzeugen Hochschulen in ihren jeweiligen Sitzregionen *Nachfrageeffekte*. Indem sie Personal beschäftigen und Studierende haben, gibt es Wohnraumnachfrage und entsprechende Mieteinnahmen. Ebenso konsumieren beide Personengruppen vor Ort. Die Hochschulen entfalten Bautätigkeiten, erwerben Geräte und nehmen Dienstleistungen in Anspruch. Sie veranstalten Tagungen und lenken dadurch Besucher.innen in die Sitzstadt. Daneben bringen die Hochschulbeschäftigten Einkommenssteuerzahlungen (15 Prozent verbleiben bei der Wohnortgemeinde).

Zum dritten gibt es durch Hochschulen *räumliche und kulturelle Effekte*. Hochschulen sind baulich im Stadtraum präsent, beleben die Lokalität (und Lokalitäten), führen zu kultureller Heterogenisierung durch das studentische Milieu, ggf. auch in Dissonanz mit der angestammten Bevölkerung, und können die Zivilgesellschaft stärken, wenn sich Hochschulangehörige als Teil einer aktiven Bürgerschaft einbringen. Hier sind auch Unterschiede zwischen Universitäten und Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) zu konstatieren. Während erstere vor allem global vernetzen, Wirkungen auf einer

kulturellen Ebene nach sich ziehen und damit Städte, Regionen und regionale Wissenskulturen ökonomisch und kulturell prägen, wirken HAWs mit ihrer eher regionalen Orientierung unmittelbarer auf das wirtschaftliche Geschehen vor Ort ein, entfalten allerdings geringere kulturelle Prägewirkungen.

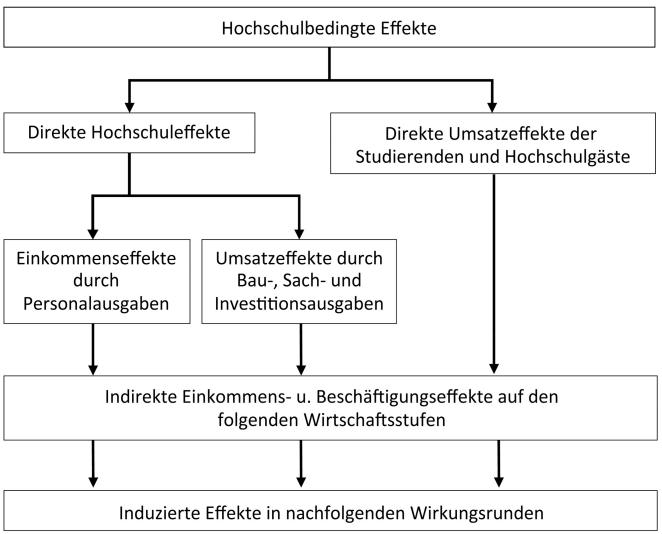
Diese Effekte stellen zentrale Bezugspunkte des passiven Hochschulregionalismus dar: Sie ergeben sich einfach aufgrund des Umstands, dass eine Hochschule vor Ort präsent ist. Sie sind unabhängig von der Leistungserstellung bzw. den Leistungsergebnissen der Hochschule. Zudem weisen sie einen zentralen Vorteil auf: Sie treten nicht nur immer, sondern auch sofort ein, wenn eine Hochschulansiedlung stattfindet. Insofern leisten Hochschulen auch dann einen Beitrag zur Regionalentwicklung, wenn kein einziger Absolvent der Wirtschaft in der Region zur Verfügung stünde oder kein einziges Forschungsergebnis in die Wirtschaft transferiert würde (Assenmacher/Leßmann/Wehrt 2004: 83).

Mit und seit der Hochschulexpansion in den 60er und 70er Jahren waren die Hochschulen als staatliche Infrastruktur entdeckt worden. Sie wurden in den Gesamtzusammenhang der Zielstellungen eingerückt, die Lebensverhältnisse in Stadt und Land, in Zentrum und Peripherie anzugleichen sowie ‚Begabungsreserven' zur Sicherstellung des wirtschaftlichen Wachstums zu erschließen. Diese Motive blieben auch später wirksam, wenn weitere Hochschulen gegründet wurden, und sie bauten und bauen immer auf einem Ergänzungsverhältnis von ökonomischen und sozialen Motiven auf.

Versuche, solche hochschulischen Effekte zu quantifizieren, werfen erhebliche methodische Schwierigkeiten auf. Das gilt vor allem dann, wenn die Wirkungsketten der Effekte über mehrere Wirkungsebenen rekonstruiert werden sollen (vgl. Stoetzer/Krähmer 2007). Etwa: Die Hochschule verausgabt Ressourcen in Rahmen ihrer Bautätigkeit und stützt somit regionale Firmen, die aufgrund dieser Aufträge Arbeitsplätze sichern können, deren Inhaber wiederum eine erhöhte regionale Nachfrage erzeugen (Abb. 1). Aus Legimationsgründen werden gleichwohl immer wieder derartige Berechnungen durchgeführt. Sie ermitteln regelmäßig Multiplikatorwerte im Bereich zwischen 1,3 und 1,6, d.h., jeder von einer Hochschule an ihre Mitarbeiter.innen gezahlte Euro führe

zu einem um 30 bis 60 Prozent höheren weiteren regionalen Einkommens. Nimmt man noch die Ausgaben der Studierenden hinzu, können sich Werte von bis zu 1,9 ergeben. (Hamm/Koschatzky 2020: 32)

Abbildung 1: Anwesenheitseffekte von Hochschulen



Quelle: Stoetzer/Krähmer (2007: 19)

Aktivitätseffekte

Mochte die Hochschulexpansion neben der bildungspolitischen Motivation auch als Instrument standortorientierter Infrastrukturpolitik initiiert worden sein – ihre Einbindung in räumlich bezogene Nutzenkalküle wurde von den Hochschulen selbst lange Zeit nicht akzeptiert, geschweige denn positiv in ihre Selbstdefinition aufgenommen. Derartiges fand sich vielmehr als Instrumentalisierung kritisiert (etwa Schelsky 1969: 120). Das änderte und ändert sich erst langsam.

Einst konnten die Hochschulen soziale und ökonomische Umweltbedingungen voraussetzen (und entsprechend vernachlässigen), die eine Nachfrage

nach ihren spezifischen Leistungen in Forschung und Lehre beständig reproduzieren – nicht zuletzt Nachfrage jenseits der eigenen Sitzregion. Heute dagegen sehen sich Hochschulen zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, selbst wesentlich zur (Re-)Produktion jener Umweltbedingungen beitragen zu müssen, die sie unentbehrlich machen. Legitimationsbedarfe bewirken, dass nun auch eine verstärkte Integration regionsbezogener Motive und Wirkungen in das Selbstverständnis der Hochschulen – und sei sie rein rhetorischer Natur – erfolgt. Ursachen dessen sind zum einen die prekärer werdende öffentliche Hochschulfinanzierung, zum anderen eine diskursive Verschiebung vom passiven zum aktiven Hochschulregionalismus. Genügten früher Anwesenheitseffekte, die einfach deshalb entstehen, weil die Hochschulen da sind, so sind diese allein nicht mehr überzeugungsstark genug. Ergänzend geht es nun um explizite Aktivitätseffekte.

Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass seit Mitte der 1990er Jahre die Regionen als Gegenstand von Innovationspolitik entdeckt wurden und Hochschulen als Teil eines „Wettbewerbs der Regionen“ (vgl. Kauffmann/Rosenfeld 2012). Der sog. Neue Regionalismus entfaltete sich als eine Diskurskonfiguration in Ökonomie, Geografie und Politikwissenschaft, die davon ausgeht, dass die entscheidenden Subjekte des wirtschaftlichen Wettbewerbs nicht mehr Nationalstaaten, sondern Regionen sind; Innovationspolitik müsse demzufolge eine regionale Komponente aufweisen (vgl. Heidenreich 2005). Hochschulen gelten seither als Motoren regionaler Entwicklung, deren treibende Kraft sie sein müssten. Da Regionalentwicklung aber nicht nur regionale Wirtschaftsentwicklung ist, finden sich auch Ansprüche an die Hochschulen formuliert, soziale, kulturelle und politische Entwicklungen zu unterstützen.

Konzeptionell ausformuliert wurden diese verschiedenen Ansinnen in einer ganzen Reihe von Entwürfen. Als die wichtigsten können das „RIS-University-Model“, das Konzept der „Engaged University“ und das der „Third Mission“ genannt werden. Letzteres hat vieles aus vorgängigen Konzepten verarbeitet.

Bei den *Regionalen Innovationssystemen* (RIS) handelt es sich um einen wissenschaftsgestützten politischen Ansatz, der auf die positiven Effekte

regionaler Vernetzung setzt. Er orientiert bspw. die Regionalpolitik der Europäischen Union (EU-Kommission 2006). Dass räumliche Nähe wesentlich zu positiven ökonomischen sowie wissens- und innovationsbezogenen Effekten beiträgt, bildet die Annahme des Ansatzes. Das Regionale Innovationssystem setzt sich aus zweierlei zusammen (Autio 1998: 133): zum einen Wissensgenerierung und -diffusion durch die Wissenschaft, zum anderen Wissensanwendung und -verwertung durch Unternehmen. Der Austausch des Wissens zwischen Wissenschaft und Unternehmen sei daher von zentraler Bedeutung für den Erfolg eines Innovationssystems.

Die Hochschulen sehen sich aufgefordert, Entwicklungen erfolgreicher Agglomerationen zu unterstützen und zum Aufbau regionaler Netzwerke beizutragen. Sie sind dabei im RIS-University-Modell weniger als unternehmerisch handelnde Akteure definiert, sondern eher als Schlüsselakteure einer regionalen Wissensinfrastruktur. Dazu sollen die Hochschulen ihre Strategien auf die regionalen Kontextbedingungen abstimmen. (Autio 1998: 134; Asheim/Gertler 2005: 302) Die theoretische Begründung des Konzepts setzt bei der Unterscheidung von explizitem Wissen und implizitem Wissen an (Polanyi 1967): Implizites Wissen ist an die jeweiligen Wissensträger gebunden, ist nicht gleichmäßig im Raum verteilt und hat daher eine räumliche Dimension. Während implizites Wissen einen gewissen Grad von Immobilität aufweise und damit einen tendenziell regionalen Fokus hat, kann explizites Wissen ohne räumliche Barrieren transferiert werden (Warnecke 2017: 136). Physische Nähe der Akteure fördere lokale Wissensspillover (Morgan 2004: 12).

Im Konzept der *Engaged University* geht es nicht um vermarktungsfähige Kooperationen, sondern um Beiträge, welche die Hochschulen vor allem für die soziale Entwicklung einer Gesellschaft leisten: Für die jeweilige Hochschule stünden soziale Innovationen im Mittelpunkt. Lehrende und Studierende arbeiteten an der Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen mit. Lehre und Forschung setzten dabei auf Zusammenarbeit mit regionalen öffentlichen und privaten Akteuren. (Howard/Sharma 2006: 3) Normativ wird dazu auch das Bestreben gezählt, Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung zu schaffen sowie Vorteile einer heterogenen Studierendenschaft zu erkennen und zu nutzen.

Leistungen wurden im Rahmen gesellschaftlichen Engagements auch Nichtmitgliedern der Hochschule angeboten. Durch die Weitergabe bestimmter Werte, wie Freiheit und Rechtsstaatlichkeit, werde ebenfalls gesellschaftliches Engagement realisiert. Engagierte Hochschulen begreifen sich als Teil der Gesellschaft, deren Handeln allen Mitgliedern der Gesellschaft zugutekommt.

Die Aktivitätseffekte (oder *forward linkages*) der Hochschulen lassen sich mit den Elementen des *Third-Mission*-Konzepts beschreiben, die großteils auch bereits von den Autor.innen der „Engaged University" genannt werden. Dabei ist zwar die Third Mission der Hochschulen nicht zwingend regional gebunden, umfasst aber eher auf den Nahraum bezogene als fernräumige oder räumlich unspezifische Aktivitäten. Grundsätzlich sind das solche, die über die herkömmlichen Aufgaben in Lehre und Forschung hinausgehen, aber zugleich – da es sich um die Third Mission *von Hochschulen* handelt – einen Bezug zu Lehre und Forschung aufweisen sowie das unmittelbare Wirksamwerden der Wissenschaft in außerwissenschaftlichen Kontexten betreffen (mittelbar wird die Wissenschaft in diesen Kontexten auch über ihre erste und zweite Mission, also Forschung und Lehre, wirksam, indem sie Wissen und Qualifikationen emittiert) (Henke/Pasternack/Schmid 2017: 77f.).

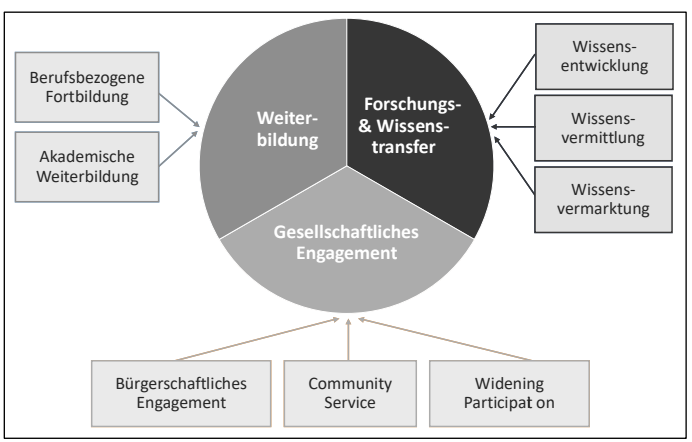
Die Fassung der „Dritten Aufgabe" als „Mission Gesellschaft" (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010) sprengt ältere Begriffsbestimmungen, welche die Third Mission vor allem auf wirtschaftsaffine Aktivitäten wie Innovations- und Patentierungsaktivitäten oder Ausgründungen beschränkten. Sie sprengt ebenso aber auch die sehr enge Fassung, die allein Weiterbildung als dritte Aufgabe der Hochschulen betrachtet. In der erweiterten Fassung lässt sich die Dritte Aufgabe der Hochschulen in mindestens acht Tätigkeitsbereiche untergliedern. So gehe es

(1) „um den Transfer von Humanressourcen, Absolvent/innen für die regionalen Arbeitsmärkte,
(2) um Patentierungsaktivitäten und den Besitz von Patenten,
(3) um *Spin Offs* und Ausgründungen,
(4) um Industriekontakte und -kontrakte,
(5) um Forschungskontrakte für öffentliche Auftraggeber,

(6) um die Partizipation in Politikprozessen vor Ort,
(7) um die Beteiligung von Hochschulen und ihren Angehörigen am örtlichen Sozialgeschehen und
(8) schließlich um die Beteiligung an *Public Understanding of Science-Programmen* und Prozessen“ (Inzelt et al. 2007: 121).

Dies lässt sich unter Berücksichtigung der neueren konzeptionellen Entwicklungen in drei Teilbereiche der Third Mission gliedern: Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement (Abb. 2). Es geht vor allem darum, den Nachwuchs akademischer Fachkräfte für die jeweilige Region zu sichern, Impulse zur Entwicklung regionaler Innovationsstrukturen zu geben sowie Beiträge zur Bewältigung nichtökonomischer regionaler Herausforderungen zu leisten. Dies sind aktive Angebotseffekte, die in Regionen ohne Hochschulen so nicht entstehen können.

Abbildung 2: Systematik der Third Mission



Neben den genannten konzeptionellen Bezügen gibt es benachbarte Konzepte, die für das Handlungsfeld „Hochschule und Region“ bedeutsam geworden sind und sich auch in vielerlei Hinsicht überschneiden. Hierzu zählen insbesondere die Konzepte „Innovative Milieus“ (vgl. Camagni 1991 und Florida 2002),

„Lernende Region“ (vgl. Morgan 1997), „Mode 2“ (vgl. Gibbons et al. 1994 und Nowotny 1999), „Soziale Innovation“ (vgl. Gillwald 2000 und Howaldt/Schwarz 2010: 89f.), „Transformative Wissenschaft“ (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014), „Responsible Research and Innovation (RRI)“ (vgl. Owen/Macnaghten/Stilgoe 2012 und Stilgoe/Owen/Macnaghten 2013) und „Citizen Science“ (vgl. Finke 2014).

Probleme

Zunächst muss man sich vergegenwärtigen, dass im Handlungsfeld „Hochschule und Region“ Zielkonflikte zu prozessieren sind. So wird seitens der Hochschulen häufig der Spagat zwischen der (unaufgebbaren) internationalen Orientierung der Wissenschaft und gleichzeitigem regionalen Wirksamwerden als Zielkonflikt wahrgenommen. Hochschulen sind wissenschaftliche Einrichtungen. In kognitiver Hinsicht gibt es keine regionalen Wissenschaften. Wollte man sie regionalisieren, stünde ihr Charakter als Wissenschaft infrage. Regionale Funktionen können die Hochschulen gleichwohl wahrnehmen, doch bedürfen sie dafür des Kontakts zu den Fronten des Wissens – und diese verlaufen nicht regional. Zugleich ist die regionale Wirksamkeit von Hochschulen dann am aussichtsreichsten, wenn diese ihre Region an die überregionalen Kontaktschleifen der Wissensproduktion und -distribution anschließen. Dazu wiederum sind die Hochschulen wie keine andere Institution in ihren Regionen in der Lage. Ebenso gilt: Allein das Normensystem der Wissenschaft – Unabhängigkeit, Kritik, Methodenbindung usw. – zu vertreten, sichert noch nicht fraglos die organisationale Stabilität. Wo es, wie in Deutschland, regionale Gebietskörperschaften sind, welche die Grundfinanzierung der Hochschulen tragen, dort sollte man jedenfalls auch immer auf die Frage nach regionalen Wirkungen der Hochschulen vorbereitet sein.

In dieser Beschreibung enthalten ist aber auch eine Reihe tatsächlicher Zielkonflikte, die im Zuge der Gestaltung regionaler Engagements zu prozessieren sind. Dabei sind auch die Länder gefordert. So kollidiert die regionale Ausrichtung von Aktivitäten mit den individuellen Bestrebungen der Wissen-

schaftler.innen, am überregional ausgerichteten Reputationssystem der Wissenschaft teilzuhaben: Regionale Aktivitäten versprechen in der Regel auch nur regionale Reputationsgewinne. Es kann regionale Angebots-Nachfrage-Differenzen geben, wenn hochschulische Angebote und regionale Bedarfe nicht unmittelbar zueinander passen. Die Zusammenarbeit mit großen überregionalen Unternehmen hat für Hochschulen ein größeres Reputationspotenzial als die Kooperation mit unbekannten lokalen KMUs. Projektförderung regionsbezogener Aktivitäten über Förderprogramme kann der Nachhaltigkeit dieser Aktivitäten incl. ihrer dauerhaften Institutionalisierung entgegenstehen. Das Interesse einer Hochschule an der Exklusivität ihrer Praxiskontakte steht der politischen Forderung entgegen, stärker mit anderen Hochschulen zu kooperieren. Die regional häufig erwünschte Heranbildung von Spezialisten passt nicht umstandslos zu der ebenso notwendigen Heranbildung von Generalisten – beides im Hinblick auf die Bedarfe der Beschäftiger von Hochschulabsolvent.innen.

Probleme ergeben sich auch in der Governance von Hochschule-Region-Kooperationen. Städte und Regionen verfügen gegenüber den Hochschulen über faktisch keine Steuerungsmechanismen und umgekehrt. Beide sind lediglich lose gekoppelt, und strukturelle Kopplungen ergeben sich – meist punktuell, weil temporär – allenfalls im Zusammenhang des Flächenmanagements und der Bauplanung. Zudem sind in der einschlägigen Forschung zwar weniger die Regional-, aber die Stadtentwicklung wie auch die Hochschulentwicklung als besonders planungsresistente Handlungsfelder herausgearbeitet worden. Zwei solcher Felder zu synchronisieren, stellt eine Herausforderung dar.

So kommt es dann, dass sich bei den Hochschulen verschiedene Typen der Governance in Bezug auf die Sitzregion identifizieren lassen (Kujath/Pasternack/Radinger-Peer 2020: 96–104): Es gibt Hochschulen, die in ihrem Leitbild keinen spezifischen Auftrag zur Entwicklung der eigenen Hochschulregion verankert haben, weil sie sich ausschließlich als globale Wissensproduzenten verstehen. Andere Hochschulen berücksichtigen zwar die Qualifizierungsbedarfe der regionalen Wirtschaft bei ihrer Studiengangsentwicklung, verstehen sich aber ansonsten in erster Linie als Wissensproduzenten, die sich an der internationalen Scientific Community ausrichten. Wieder andere Hochschulen wollen

über Wissens- und Technologietransfer und Ausgründungen einen Beitrag zur Entwicklung des regionalen Innovationssystems leisten. Schließlich lassen sich regional umfassend engagierte Hochschulen finden, die sich als zentrale Akteure der regionalen Entwicklung verstehen und dabei über den herkömmlichen Wissens- und Technologietransfers hinausgehen.

In Kooperationen mit der Region wiederum sind zum einen eigensinnige Handlungsrationalitäten in Rechnung zu stellen: wissenschaftlich-professionell (Hochschule) vs. rational-bürokratisch (kommunale Verwaltung) vs. sprunghaft-fragmentiert (Stadtgesellschaft). Zum anderen sind wissensbezogene Such- und Findeprozeduren grundsätzlich nicht planbar, und Gelegenheiten der Kooperation werden genutzt oder auch nicht. Daher können Anstrengungen, produktive Kooperationsverhältnisse zwischen Stadt und Hochschulen zu generieren, nicht auf Automatismen setzen. Vielmehr müssen zunächst konsensual Schnittmengen identifiziert werden. Zu planen und gestalten sind dann Arrangements und Kontexte, welche die Wahrscheinlichkeit von Kontakten, Kopplungen und letztendlich Kooperationen erhöhen. Kurz: Kommunale Selbstverwaltung und Hochschulautonomie sind zwar je für sich leistungsfähige Konzepte. Doch wo sie aufeinandertreffen, dort können sie auch vor Ansprüchen der jeweils anderen Seite schützen. So kann es kaum verwundern, dass die wechselseitigen Wahrnehmungen der Hochschulen und Regionen uneinheitlich sind.[1]

Nimmt man die offiziellen Verlautbarungen, dann ist das Verhältnis von Hochschulen und Regionen bzw. Sitzstädten typischerweise nicht nur harmonisch, sondern erzeugt auch für beide Seiten ausgesprochen vorteilhafte Resultate. Wertet man weniger die offiziellen Texte aus und führt Interviews vor allem jenseits der Großstädte, dann klagen Vertreter.innen der Regionen aber mitunter darüber, dass sich aus der Hochschule gar nicht so viele Wirkungen ergäben. Die Lehrenden wohnten großenteils nicht am Ort. Die Studierenden

[1] Die folgenden Erläuterungen ausführlicher und m.N. in Hechler/Pasternack/Zierold (2018).

seien überwiegend Fahrstudenten. Die Ansprechbarkeit der Hochschule für lokale oder regionale Anliegen erweise sich immer wieder als recht hochschwellig. Stadt- und Regionalentwicklungseffekte seien kaum messbar.

Fragt man umgekehrt die Hochschulen, so heißt es häufig: Wir tun, was wir können – Kinderuni, Seniorenuni, Tag der offenen Tür, Zugangsmöglichkeiten für Wirtschaftspartner zu hochschulischen Anlagen und Geräten usw. Aber wenn wir ein Anliegen bei der Kommunalverwaltung haben, treffen wir auf Schwerfälligkeit. Die zeitlichen Planungshorizonte seien andere. Die lokale Wirtschaft biete nicht genügend Praktikumsplätze an. Schulen müssten zu gemeinsamen Projekttagen mit der Hochschule überredet werden. Im Stadtwicklungskonzept käme die Hochschule nur mit Allgemeinplätzen vor. Das Stadtmarketing nenne die Hochschule in einer Reihe mit Stadtbibliothek, Volkshochschule und Heimatstube.

Den Kontrast wiederum bilden Städte und Regionen, die über die Abwesenheit einer Hochschule klagen: Ja, wenn wir eine Hochschule hätten, dann wäre alles lebendiger, der Leerstand geringer, die Bildungskette für unsere jungen Leute nach oben offener, das Beschäftigungsangebot größer, die Dienstleistungsnachfrage umfangreicher, der Zugriff auf Wissensressourcen für die ansässige Wirtschaft und die Verwaltung einfacher, das Stadtimage besser.

Lösungen

Scheinbar konkurrierend zur Ausweitung der regionalen Rolle von Hochschulen gibt es die Exzellenzorientierung als eine zentrale hochschulpolitische Leitlinie. Bemühungen um Exzellenz und Ressourcenkonzentration an wirtschaftsstarken Standorten zielen auf eine vertikale Differenzierung der Hochschullandschaft: Schließlich sind diese Ziele nur für eine geringe Zahl von Einrichtungen erreichbar. Daher markiert die verstärkte Integration von Hochschulen in die regionale Entwicklung weniger das Gegenmodell der exzellenten Hochschule in einer prosperierenden Region, sondern ihr komplementäres Leitbild. Die Regionaloption kann an die Seite oder die Stelle einer Exzellenzorientierung treten. Damit lassen sich Legitimationsgewinne einfahren, die für einen

größeren Teil der Hochschulen bzw. ihrer Fachbereiche auf dem Wege von Exzellenzwettbewerben nicht zu erlangen sind.

Die Hochschulen und ihre Institute verfügen als alleinige regionale Akteure über die intellektuellen Ressourcen und überregionalen Vernetzungen, um sowohl einen Teil identifizierter regionaler Wissensprobleme im eigenen Hause lösen als auch für den anderen Teil die Lösungen unter Einbeziehung überregionaler Partner organisieren zu können. Auch nehmen sie eine „Antennenfunktion" wahr, mit dem sie internationales Wissen für die Region verfügbar machen (Fritsch/Schwirten 1998: 253). Widmen sie sich diesen Aufgaben, so fällt es ihnen leichter, die eigene Unentbehrlichkeit nicht nur zu behaupten, sondern auch zu plausibilisieren. Dazu könnten sich Hochschulen als die zentralen Knotenpunkte eines in die Region vernetzten Wissensmanagements aufstellen. Das steigerte nicht zuletzt ihre Wahrnehmung als Teil eines über ihrem Land liegenden Netzes, das Zukunftsfähigkeit verbürgt.

Regional wie überregional verfügbare wissenschaftliche Wissensbestände sind für regionale Akteure nutzlos, wenn sie nicht von ansprechbaren Experten gewusst und mit Blick auf die Situation vor Ort durchsucht, geordnet, aufbereitet und kommuniziert werden. Wird dies jedoch geleistet, dann lässt sich die Bedeutsamkeit der Hochschulen in den regionalen Kontexten steigern – und zwar, indem sie ihre genuinen Kompetenzen nutzen. Die Aufgaben eines regionalen Wissensmanagements wären dreierlei: ungenutztes Wissen aktivieren, die Erzeugung noch nicht vorhandenen, aber benötigten Wissens anregen und Problemstellungen mit – auch überregional – vorhandenem Problemlösungswissen zusammenführen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der Regel eine zeitliche Entkopplung zwischen Wissen und Wissensbedarfen besteht: Praktiker benötigen Wissen nicht deshalb, weil es gerade angeboten wird, sondern dann, wenn praktische Probleme zu lösen sind. Das kann vor, während oder nach der Erzeugung des einschlägigen Forschungswissens sein. Hier muss also eine Überbrückung der zeitlichen Entkopplung zwischen Wissensproduktion und praktischen Wissensbedarfen durch zugriffsfähige überzeitliche Wissensspeicherung organisiert werden. Zudem muss es jemanden geben, die sich im entscheidenden Augen-

blick daran erinnert, dass das jetzt benötigte Wissen schon da und wo es gespeichert ist.

Spätestens, wenn zur Bearbeitung regionaler Problemlagen gescheite Einordnungen zunächst unsortierter Informationen benötigt werden, sollte es die Wissenschaft beunruhigen, wenn nicht sie es ist, die um diese Einordnungen gebeten wird (sondern z.B. auswärtige Beratungsagenturen). Dann sollten die Ursachen identifiziert werden. Häufig sind dies die konventionellen Formate, mit denen Hochschulen den Bedarf nach regionaler Vernetzung zu bedienen meinen: So erschöpft sich regionales Wissensmanagement nicht in der Erstellung von Forschungsdatenbanken. Solche sind eine mögliche Voraussetzung für Problemlösungen, aber noch nicht die Problemlösung selbst. Sie können aber um weitere datenbankbasierte Wissenssysteme ergänzt werden: Transferatlanten, Experten-Pools oder Verfügbarkeitskataloge zu Spezialgeräten und Laboren, die an Hochschulen existieren und auch von außerhochschulischen Partnern genutzt werden können, etwa für Rapid Prototyping. Ein regional vernetztes Wissensmanagement sollte Wissensbedarfe bei regionalen Bedarfsträgern auch aktiv identifizieren, statt allein passive Informationsangebote zu unterhalten. Die Navigation durch die öffentlich finanzierten Wissensangebote sollte nicht allein den potenziellen externen Interessenten, die sämtlich unter Zeitknappheit agieren, überantwortet werden. Intuitive Nutzerführung und Niedrigschwelligkeit der Zugänge sind hier basale Anforderungen – aber bisher noch kein Standard.

Regionale Kooperationen, die unter Berücksichtigung dessen dann entstehen können, werden weniger dadurch stabilisiert, dass sie z.B. in Absichtserklärungen oder Kooperationsverträge geschrieben werden. Sie lassen sich vielmehr etablieren und verstetigen, weil und wenn es (a) ein gemeinsames fachliches Interesse bei kooperationswilligen Partnern gibt, (b) wechselseitige Resonanzstrukturen vorhanden sind und schließlich (c) das Kooperationsinteresse durch die Finanzierung der kooperationsbedingten Mehrkosten gefestigt wird.

Die wechselseitigen Resonanzstrukturen haben einige Voraussetzungen, die meist erst entwickelt werden müssen. Aufseiten der beteiligten Wissenschaftler.innen geht es um sog. transdisziplinäre – gemeint ist: transakademi-

sche – Kommunikation, also die Übersetzung wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftliche Anwendungskontexte. Anders gesagt geht es um die Beantwortung der Frage: Wie lässt sich empirisches und Erklärungswissen (was passiert und warum?) transformieren in Handlungs- und Beratungswissen (was und wie kann es getan werden?)? Hier sind auch Kommunikationsfallen zu umrunden.

So sind es Wissenschaftler.innen gewohnt, den Aspekt der Wahrheitsfähigkeit von Aussagen und nicht ihre Praxisrelevanz in den Vordergrund zu rücken. Dagegen erwarten Akteure der Praxis anwendungsrelevante Informationen und transferfähige Konzepte, und die allgemeine Öffentlichkeit muss mit einem Wissen angesprochen werden, das zu Botschaften verdichtet und zugespitzt ist. Der Informationsfluss ist daher durch wissenschaftskommunikative Übersetzungsleistungen zu gestalten. Übersetzungen jeglicher Art wiederum sind nie völlig verlustfrei zu haben. Es kann zu Sinnverschiebungen, Neudeutungen und Rekontextualisierungen kommen (was wiederum auch Gewinne sein können). Allerdings liegt die alternative Option zum Transfer mit Übersetzungsverlusten nicht im Transfer ohne Übersetzungsverluste – sondern wäre der Nichttransfer des Wissens, das dann zwar vor der ‚Verschmutzung' durch Praxiserfordernisse gerettet wurde, aber so auch nichts zur Entwicklung der Praxis beitragen kann.

Kommunikation zwischen Hochschulen und regionalen Akteuren ist Schnittstellenkommunikation. Forschungsergebnisse sind nicht immer umstandslos ‚lesbar', d.h. durch Praktiker in ihrer Relevanz für konkrete Problemlösungen einzuschätzen. Daher sind Übersetzungsleistungen zwischen unterschiedlichen Rationalitäten zu erbringen: Die Praxis kommuniziert nicht wissenschaftlich, sondern praktisch. Hierfür bedarf es entsprechender Formate, die an die Kommunikationsgewohnheiten der Adressaten anschließen. Denn welche Expertise sie zu welchem Zweck nutzen, bestimmen immer die Nachfrager, nie die Anbieter (vgl. Ronge 1996: 137f.).

In Kooperationen zwischen Hochschulen und regionalen Partnern können einige strategische Erfolgsfaktoren eingebaut werden, die sich in zwei Gruppen sortieren lassen: Wechselseitigkeit und Prozessgestaltung. Wechselseitigkeit

heißt: (1) Elementare inhaltliche Voraussetzung jeglicher Kooperation ist, dass sachbezogene Anknüpfungspunkte zwischen Hochschule und regionalen Akteuren erstens bestehen und zweitens erkannt werden. (2) Um seitens der Hochschule Ideen für die Region bzw. Stadt zu entwickeln, bedarf es eines Problembewusstseins für die Umfeldgegebenheiten. (3) Ist dieses entwickelt, muss es auf Resonanz in der Region treffen. Das heißt: Auch die regionalen Akteure müssen für die Problemlagen und Handlungsbedarfe der eigenen Region und die Möglichkeiten, darauf mit Hilfe der Wissenschaft reagieren zu können, sensibilisiert sein.

Die Prozessgestaltung ist ähnlich anspruchsvoll: (1) Vereinbarungen über Ziele und Inhalte einer Partnerschaft so wie verbindliche Absprachen über zu erbringende Leistungen dürfen nicht allein der operativen Umsetzung überlassen bleiben, sondern stellen strategische Weichenstellungen dar. (2) Es bedarf entweder einer Synchronisierung von Zeitvorstellungen und Planungshorizonten der Partner. Oder diese Horizonte sind, wenn nicht zu synchronisieren, dann zu managen, d.h. wechselseitig in Rechnung zu stellen, indem Entscheidungsabläufe Zeitpuffer enthalten. (3) Kontinuität ist organisatorisch abzusichern, da sie nicht zwingend im Selbstlauf entsteht und häufig personengebunden ist. (4) Dysfunktionalitäten in den Strukturen und Abstimmungen wirken als Kooperationskiller, sind also zu vermeiden. Das betrifft etwa Überbeanspruchungen oder Konformitätsdruck, der dem Ausprobieren innovativer Ideen entgegensteht. Ebenso sind Institutionalisierungen von Kooperationen erfolgversprechender, wenn Kooperationsbürokratie vermieden wird. (5) Die interne Dezentralität der Hochschule – Fachbereiche und Professuren – und der Durchführung regional relevanter Hochschulaktivitäten sollte als Potenzial und Motivationsressource anerkannt werden. Eine künstliche Zentralisierung regionsbezogener Aktivitäten bei der Hochschulleitung würde ohnehin an administrative Grenzen stoßen, aber Rektorat bzw. Präsidium und Zentrale Verwaltung sollten Unterstützungswünsche bedienen. Schließlich (6): Jede Initiative ist vor allem dann gefährdet, wenn die Kooperationskosten die (prognostizierten) Kooperationsgewinne übersteigen.

Literatur

Asheim, Björn/Meric S. Gertler (2005): The Geography of Innovation. Regional Innovation Systems, in: Jan Fagerberg/Dacid C. Mowery/Richard R. Nelson (Hg.), The Oxford Handbook of Innovation, Oxford, S. 291–317.

Assenmacher, Marianne/Grit Leßmann/Klaus Wehrt (2004): Regionale Entwicklungsimpulse von Hochschulen. Einkommens-, Beschäftigungs- und Kapazitätseffekte der Hochschulen Anhalt und Harz (FH), Wernigerode.

Autio, Erkko (1998): Evaluation of RTD in Regional Systems of Innovation, in: European Planning Studies 2/1998, S. 131–140.

Berthold, Christian/Volker Meyer-Guckel/Wolfgang Rohe (2010): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis, Essen.
URL https://www.stifterverband.org/download/file/fid/265 (2.8.2024).

Breznitz, Shiri M./Maryann P. Feldman (2012): The Engaged University, in: Journal of Technology Transfer 2/2012, S. 139–157.

Camagni, Roberta (1991): Local ‚milieu', uncertainty and innovation Networks. Towards a new dynamic Theory of Economic Space, in: dies. (Hg.), Innovation Networks – Spatial Perspectives, London/New York, S. 121–144.

EU-Kommission (2006): Regionale Innovative Strategien und Maßnahmen. Ergebnisse von fünfzehn Jahren Experimentieren, o.O. [Brüssel].

Finke, Peter (2014): Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien, München.

Florida, Richard (2002): The Rise of the Creative Class. And How it's transforming work, leisure, community and everyday life, New York.

Fredrich, Andreas (2012): Mehr als ein Jungbrunnen. Was eine Hochschule für eine Region bedeutet, in: perspektive21 – Brandenburgische Hefte für Wissenschaft und Politik H. 53, S. 61–65.

Fritsch, Michael/Christian Schwirten (1998): Öffentliche Forschungseinrichtungen im regionalen Innovationssystem, in: Raumforschung und Raumordnung 56(4), S. 253-263.

Gibbons, Michael/Camille Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartzman/Peter Scott/Martin Trow (1994): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies, London/Thousand Oaks, Calif.

Gillwald, Katrin (2000): Konzepte sozialer Innovationen, Berlin.
URL https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2000/p00-519.pdf (2.8.2024).

Hamm, Rüdiger/Kurt Koschatzky (2020): Kanäle, Determinanten und Hemmnisse des regionalen Transfers aus Hochschulen, in: Rolf-Dieter Postlep/Lorenz Blume/Martina Hülz (Hg.), Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung, Hannover, S. 24–75.
URL https://www.arl-net.de/system/files/media-shop/pdf/fb/fb_011/02_hamm_koschatzky.pdf (2.8.2024).

Heidenreich, Martin (2005): The renewal of regional capabilities. Experimental regionalism in Germany, in: Research Policy 34, S. 739–757.

Hechler, Daniel/Peer Pasternack/Steffen Zierold (2018): Wissenschancen der Nichtmetropolen. Wissenschaft und Stadtentwicklung in mittelgroßen Städten, Berlin.
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/2018-HePaZie_Wiss-u-Stadt_web.pdf (2.8.2024).

Henke, Justus/Peer Pasternack/Sarah Schmid (2017): Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission, Berlin
URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/2017-HePaSchm_Mission-die-dritte_web.pdf (2.8.2024).

Howaldt, Jürgen/Michael Schwarz (2010): Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven, in: Jürgen Howaldt/Heike Jacobsen (Hg.), Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma, Wiesbaden, S. 87–108.

Howard, John/Arun Sharma (2006): Universities' Third Mission: Communities Engagement, Fitzroy.

Inzelt, Annamária/Philippe Laredo/Paloma Sanchez/Marina Marian/Frederica Vigano/Nicolas Carayol (2007): Third Mission, in: University OEU Observatory of the European (Hg.), Strategic Management of University Research Activities. Methological Guide, S. 117–154.

Kauffmann, Albrecht/Martin T.W. Rosenfeld (Hg.) (2012): Städte und Regionen im Standortwettbewerb. Neue Tendenzen, Auswirkungen und Folgerungen für die Politik, Hannover.

Kujath, Hans-Joachim/Peer Pasternack/Verena Radinger-Peer (2020): Governance-Formen des regionalen Wissenstransfers, in: Rolf-Dieter Postlep/Lorenz Blume/Martina Hülz (Hg.), Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung, Hannover, S. 76–118.

URL https://www.arl-net.de/system/files/media-shop/pdf/fb/fb_011/03_kujath_pasternack_radinger-peer.pdf (2.8.2024).

Morgan, Kevin (1997): The learning region. Institutions, innovation and regional renewal, in: Regional Studies 31, S. 491–503.

Morgan, Kevin (2004): The exaggerated death of geography. Learning, proximity and territorial innovation systems, in: Journal of Economic Geography 1/2004, S. 3–21.

Nowotny, Helga (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, Frankfurt a.M.

Owen, Richard/Phil Macnaghten/Jack Stilgoe (2012): Responsible Research and Innovation. From Science in Society to Science for Society, with Society, in: Science and Public Policy 39 (6), S. 751–760.

Polanyi, Michael (1967): The Tacit Dimension, New York.

Ronge, Volker (1996): Politikberatung im Licht der Erkenntnisse soziologischer Verwendungsforschung, in: Annette Vogel/Heine Alemann (Hg.), Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. 9. Tagung für angewandte Soziologie, Opladen, S. 135–144.

Schelsky, Helmut (1969): Abschied von der Hochschulpolitik oder die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Bielefeld.

Schneidewind, Uwe/Mandy Singer-Brodowski (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, 2. verb. u. aktual. Aufl., Marburg.

Stilgoe, Jack/Richard Owen/Phil Macnaghten (2013): Developing a framework for responsible innovation, in: Research Policy 42 (9), S. 1568–1580.

Stoetzer, Matthias-Wolfgang/Christian Krähmer (2007): Regionale Nachfrageeffekte der Hochschulen. Methodische Probleme und Ergebnisse empirischer Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland, Jena.
URL https://www.econstor.eu/bitstream/10419/43652/1/635774461.pdf (2.8.2024).

Warnecke, Christian (2017): Wissenstransfer aus Hochschulen. Methodik und Ergebnisse einer bundesweiten Professorenbefragung, in: die hochschule 1/2017, S. 135–147.
URL https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/17_1/Warnecke.pdf (2.8.2024).

Fächer

Frank Meier, Andreas Röß & Uwe Schimank

Ein zentrales Strukturmerkmal moderner Wissenschaft ist die Differenzierung in Fächer.[1] In der „prä-disziplinären" (Hacking 2010, S. 195) Wissenschaft des 18. Jahrhundert gab es noch Universalgelehrte wie Gottfried-Wilhelm Leibniz, der von der Mathematik bis zur Geschichtswissenschaft substantielle Beiträge leistete. Eine solche Breite des Interesses und der Kompetenz – oft dem individuellen Genius zugerechnet – war damals möglich, weil sich die Menge wissenschaftlichen Wissens und die ‚Esoterik' der verschiedenen Wissensgebiete noch in Grenzen hielten. Die Wachstumsgeschwindigkeit der heutigen wissenschaftlichen Wissensproduktion in allen Fächern – ablesbar etwa an der Zahl der Veröffentlichungen – erlegt selbst den Fachkundigen eine hochgradige Selektivität der Aufmerksamkeit sogar in ihren Spezialgebieten auf. Zugleich haben sich nicht nur auf Fachebene, sondern ebenso auf der darunterliegenden Ebene der Teilfächer oftmals spezielle theoretische und methodische Herangehensweisen herausgebildet, ohne deren Kenntnis man den Zugang zum

---

[1] Alternativ wird oft auch von „Disziplinen" gesprochen. Eine einheitliche Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen hat sich im deutschen Sprachraum nicht durchgesetzt, und so verwenden wir beide Begriffe synonym (so auch Wissenschaftsrat 2020, S. 14). Jürgen Mittelstraß (1998, S. 34) optiert hier anders und unterscheidet die Begriffe in Anschluss an Heckhausen (1987) derart, dass Disziplinen als durch paradigmatische Theorien und Methoden bestimmte einheitsstiftende Rahmen für beliebig differenzierte und differenzierbare Fächer zu verstehen sind. Björn Hammarfelt (2018, S. 20 et passim, vgl. auch Hammarfelt 2019) beklagt für die englischsprachige bibliometrische Wissenschaftsforschung, dass „discipline" ein „under-defined concept" sei und eine Unterscheidung zu Begriffen wie „research field", „topic", „subject category", „specialty" oder „area" oftmals nicht gemacht werde.

jeweiligen Stand der Forschung nicht findet. Wie es das Apercu zum Ausdruck bringt: Ein wissenschaftlicher Spezialist ist jemand, der mehr und mehr über immer weniger weiß.

Fächer stellen angesichts dieses immer weiter wachsenden *information overload* eine nach Sachgebieten geordnete funktionale Differenzierung des wissenschaftlichen Wissenskorpus dar, der soziale Differenzierungen von Personen als Fachvertretern sowie Organisationen oder Organisationseinheiten und Zeitschriften als fachliche Infrastrukturen korrespondieren (Stichweh 1988, S. 64/65; 1984). Fächer machen die Überfülle wissenschaftlichen Wissens handhabbar, was dessen Nutzung ebenso wie dessen Weiterentwicklung und Vermittlung anbelangt.

Dieser eminenten Wichtigkeit von Fächern für eine funktionstüchtige Wissenschaft entspricht allerdings nicht die geringe Aufmerksamkeit, die sie in der Wissenschaftsforschung gefunden haben. Schon ein Blick in Einführungen (z.B. Felt et al. 1995), Handbücher (z.B. Maasen et al. 2012) oder Überblicksartikel zum *state of the art* (etwa Petersohn 2013; Hamann et al. 2018) zeigt, dass diese Strukturkomponente der Wissenschaft als Untersuchungsgegenstand selten im Fokus steht.[2] Dafür gibt es Gründe, die im Weiteren noch deutlich werden. Am ehesten findet Fachlichkeit dann eine Beachtung aus eigenem Recht, wenn sich Wissenschaftshistoriker oder -soziologen der Geschichte eines bestimmten Fachs oder einer Fächergruppe zuwenden (z.B. Veysey 1979; Stichweh 1984; Brandstetter 2012). So existieren etwa einige spezielle Professuren für Medizin- oder Technikgeschichte; und ein Fach wie die Soziologie hat die Soziologiegeschichte als Teilgebiet sowohl der Forschung als auch des Lehrkanons (Moebius 2021) etabliert – nicht hingegen z.B. die Soziologie der Soziologie, zu der es nur immer wieder vereinzelte Beiträge gibt. In Zugängen

---

[2] Siehe jedoch Hammarfelt 2019. Einschlägige Einträge finden sich zudem an überraschenden Stellen, die ihrerseits Ausdruck zunehmender Spezialisierung in der Wissenschaft sind (siehe etwa Rödder 2021).

dieser Art werden Fächer allerdings selten systematisch vergleichend mit anderen Fächern betrachtet, obwohl erst solch ein Zugang zeigt, was generelle Merkmale dieses Untersuchungsgegenstands und was spezielle Merkmale bestimmter Fächer sind.

Nicht als eigener Untersuchungsgegenstand, wohl aber als Kontextvariable für vielerlei Wirkungszusammenhänge, an denen die Wissenschaftsforschung interessiert ist, werden Fächer bzw. sich aus als relativ ähnlich geltenden Fächern zusammensetzende Wissenschaftsgebiete wie etwa die Natur- oder die Geisteswissenschaften oft herangezogen. Hierbei geht es um spezielle, Fächer unterscheidende Ausprägungen bestimmter Merkmale; und diese Ausprägungen machen in ganz vielen Hinsichten einen Unterschied. Diese Berücksichtigung von Fächern als Kontexte erfolgt allerdings selten systematisch angeleitet und begründet; es herrscht vielmehr ein vager Eindruck vor, dass sich die Dinge z.B. für die Elektrotechnik anders darstellen als für die Politikwissenschaften, und es werden dann zumeist ad hoc bestimmte Variablen wie z.B. der Finanzbedarf der Forschung oder die Art von Lehrveranstaltungen, in denen ein Fach sein Wissen an Studierende vermittelt, zusätzlich zu den eigentlich interessierenden abhängigen und unabhängigen Variablen mit in den Blick genommen. Hinzu kommt, dass in empirischer Forschung oftmals implizit bleibt, was überhaupt unter Fächern, Disziplinen, Feldern oder Spezialgebieten verstanden werden soll, und – etwa in der Bibliometrie – bestehende Klassifikationsschemata unreflektiert zur Operationalisierung herangezogen werden (Hammarfelt 2018).

Ein systematischer theoretischer Bezugsrahmen, der dabei anleitet, wie man Fächer als Kontextvariablen – oder auch als abhängige oder unabhängige Variablen – der Wissenschafts- und Hochschulforschung betrachten sollte, fehlt weitgehend. Diese Lücke kann im Folgenden nicht geschlossen werden. Es können aber auf der Basis vorhandener Forschungen und weitergehender Überlegungen Fragerichtungen skizziert werden, denen eine auf Fächer ausgerichtete bzw. achtende Forschung über Wissenschaft und Hochschulen nachgehen sollte. Zur Illustration werden hier hauptsächlich Beispiele aus dem deutschen Hochschulsystem genutzt.

1. Fächerdifferenzierung

Die mittelalterliche Universität gliederte sich zunächst in die drei klassischen Professionen (Theologie, Recht, Medizin), die je eine eigene Fakultät bildeten, sowie in die Artistenfakultät, in der als Propädeutikum zum Studium der Professionen die sieben *artes liberales* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik) gelehrt wurden. Im 14. Jahrhundert differenzierte sich eine eigenständige Philosophie aus der Theologie aus und bildete eine den drei Professionen untergeordnete Fakultät. In der frühneuzeitlichen Universität nahm dann bis zum 18. Jahrhundert die Philosophische Fakultät die Fächer der Artistenfakultät in sich auf und differenzierte aus der Philosophie heraus allerlei Arten von Naturkunde, aber auch schon Geschichtswissenschaft und einiges weitere aus.[3] Daran anschließend hat sich seit dem späten 18. Jahrhundert die weitere Fächerdifferenzierung dann – etwas vereinfacht – so vollzogen, dass zum einen die drei oberen Fakultäten als Fächer bestehen geblieben sind, aber sich intern erheblich weiter in Subdisziplinen differenziert haben. Zum anderen – und das war die weitaus umfangreichere und für die moderne Wissenschaft insgesamt prägendere Differenzierungsdynamik – haben sich die Natur-, die Geistes- und dann auch die Sozialwissenschaften als große Wissenschaftsgebiete zu ihrer heutigen Fächervielfalt ausdifferenziert (Ben-David 1971; 1977). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts differenzierten sich schließlich noch die Technikwissenschaften aus – außerhalb der Universitäten in eigens gegründeten Technischen Hochschulen, die sich erst später Universitäten nennen durften, womit insbesondere das Promotionsrecht verbunden war (Manegold 1970).

Treibende Kraft hinter dieser heute noch weitergehenden Dynamik ist die schon erwähnte ungeheure Wissensvermehrung, deren Beschleunigung immer noch weiter zunimmt. Nimmt man die Anzahl jährlich erscheinender

---

[3] Siehe zu dieser Vorgeschichte der modernen Universität: Schwinges 1999.

wissenschaftlicher Publikationen als Indikator, dann extrapolierte Derek de Solla Price (1963) Anfang der 1960er Jahre die Entwicklung ab 1800 so, dass das wissenschaftliche Wissen, das sich bereits damals etwa alle 15 Jahre verdoppelte, fortan immer noch schneller wachsen werde. Dies hat sich als richtig erwiesen und ist darauf hinausgelaufen, dass in den letzten Jahren – und das dürfte aufgrund der Selektivität der erfassten Daten noch eine Unterschätzung sein – pro Jahr circa 7 Millionen neue Artikel veröffentlicht worden sind (Fire/Guestrin 2019, S. 6).

Die Reintegration der Fächervielfalt der Philosophischen Fakultät vollzog sich zunächst als übergreifende Differenzierung von Naturwissenschaften auf der einen, Geisteswissenschaften auf der anderen Seite – den „two cultures", wie man noch in den 1950er Jahren sagen konnte (Snow 1959). Die drei Fächer der oberen Fakultäten gliederten sich dieser Zweiteilung ein – die Medizin den Natur-, die Theologie und die Rechtswissenschaft den Geisteswissenschaften – und verloren so endgültig ihren früheren übergeordneten Status. Weiterhin kamen im 19. Jahrhundert Fächer auf, die rasch an Bedeutung gewannen und sich keiner der beiden „cultures" einfügten: vor allem die Soziologie, die dann zum Kernfach der Sozialwissenschaften als „dritter Kultur" (Lepenies 1985) wurde, sowie die technikwissenschaftlichen Fächer, die interessanterweise bis heute nicht als eine ‚vierte Kultur' ausgerufen worden sind.

Bei Fächern und Wissenschaftsgebieten mit ihren je eigenen Kulturen ist die sachliche funktionale Differenzierung der Wissenschaft allerdings nicht stehengeblieben. Denn auch der Wissenskorpus eines Faches ist für jeden einzelnen Fachangehörigen längst nicht mehr zu überblicken, so dass sich nochmals kleiner dimensionierte kognitive Felder und soziale Gebilde ausdifferenziert haben bzw. als schon vor der Ausdifferenzierung der betreffenden übergeordneten Fächer bestehende Kommunikationszusammenhänge beibehalten worden sind. Hinsichtlich der Forschungsfunktion der Wissenschaft – der Ermittlung neuer Erkenntnisse – koexistieren mit den Fächern die wissenschaftlichen Gemeinschaften (Stichweh 1988, S. 62-64; Gläser 2006; 2012), die „specialties" (Chubin 1976) und die „invisible colleges" (Crane 1972). Dies sind teils sub-, teils interdisziplinäre Gemeinschaften, die ein sachliches Interesse an

spezifischen Forschungsthemen und Herangehensweisen an diese Themen teilen und kommunikativ über gemeinsam gelesene und zitierte Publikationen enger verflochten sind: z.B. die Biochemiker, die soziologischen Systemtheoretiker, die Meeresforscher oder die Teilchenphysiker. Diese einander stark überlappenden, aber eben nicht miteinander identischen Kommunikationszusammenhänge sind auch Manifestationen der Grenzarbeit (Gieryn 1983) und der dauerhaft umkämpften Grenzziehungen innerhalb von und zwischen Fächern (Abbott 2001). Gleichzeitig bilden sich so epistemische Kulturen heraus, die sich gerade nicht an Fächergrenzen orientieren (Knorr-Cetina 2002; Reichmann/Knorr-Cetina 2016).

Auch für die Belange der Lehre, die ursprünglich den Anstoß zur Fächerbildung gaben, erwiesen sich die Fächer als zum einen zu groß, zum anderen nicht groß genug. Ersteres zeigt sich an der Ausdifferenzierung der Denominationen von Professuren in allen Fächern, was ja besagt: Von der Inhaberin einer Professur für Mediävistik kann nicht verlangt werden, dass sie zur Geschichte des 20. Jahrhunderts lehrt. Den Studierenden wird in Gestalt eines Kernkanons ein Gesamtüberblick über ihr Fach vermittelt, ergänzt durch Vertiefungen nach Wahl in Spezialgebieten. Es gibt weiterhin auch Lehrinhalte, die mit Blick auf ein sinnvolles berufliches Qualifikationsprofil der Studierenden Fächergrenzen überschreiten. Solche Lehrgebiete sind beispielsweise die Rechtssoziologie in der Juristenausbildung oder die physikalische Grundausbildung in vielen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen.

Sowohl in der Forschung als auch in der Lehre bekommen die sachlichen Gründe zur Überschreitung von Fächergrenzen immer mehr Gewicht, was unter dem Stichwort der Interdisziplinarität schon seit einigen Jahrzehnten hinsichtlich seiner Implikationen für die etablierten Fächerstrukturen diskutiert wird (Stehr/Weingart 2000; Frodeman et al. 2010). In der Forschung gab es schon früh innerwissenschaftliche Fragestellungen, die Interdisziplinarität erforderlich machten – siehe etwa die Biochemie oder die physikalische Chemie. Je mehr sich die Wissenschaft außerwissenschaftlichen Relevanzen öffnet, desto mehr muss interdisziplinär zusammengearbeitet werden, weil sich die Profile der mit Hilfe wissenschaftlicher Forschung bearbeiteten gesellschaftlichen

Probleme vom Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft über den Individualverkehr der Zukunft bis zur Anpassung an den Klimawandel nicht in Fächergrenzen fügen (siehe als eindrucksvolles aktuelles Beispiel das seit 2019 geförderte Exzellenzcluster "Climate, Climatic Change, and Society" an der Universität Hamburg.

In der Lehre haben sich nicht erst mit den „Bologna-Reformen", aber seitdem beschleunigt interdisziplinäre Studiengänge etabliert, die den rein disziplinären vielleicht bald den Rang ablaufen könnten (Braßler et al. 2023). Dahinter steckt derselbe Grund wie bei der Forschung: Die Anforderungsprofile vieler außerwissenschaftlicher Berufsfelder haben sich verwissenschaftlicht, aber halten sich dabei oft nicht an Fächergrenzen; und wenn immer mehr Studiengänge wie etwa die Pflege- oder die Umweltwissenschaften – anders als die meisten klassischen Fächer – von vornherein auf bestimmte Berufsfelder ausgerichtet sind, wird die Interdisziplinarität der Lehre noch weiter vorangetrieben. Sowohl hinter den forschungs- als auch hinter den lehrgetriebenen Überschreitungen von Fächergrenzen stehen im Übrigen nicht nur kognitive, sondern zumeist auch oder manchmal sogar vorrangig soziale Faktoren wie etwa innerwissenschaftliche Fächerrivalitäten oder das Statusstreben bestimmter Berufsgruppen.

2. Fächerunterschiede

Unterschiede zwischen Fächern interessieren nicht um ihrer selbst willen, sondern weil zu erwarten ist, dass sie im Hinblick auf zentrale Fragestellungen der Wissenschafts- und Hochschulforschung und entsprechende Belange der Wissenschaftspolitik und des Wissenschaftsmanagements einen gewichtigen Unterschied machen. Das zeigt sich insbesondere an neueren Studien, die sich mit den Auswirkungen existierender wissenschaftspolitischer und organisationaler Arrangements oder von deren gezielter Umgestaltung, etwa durch „New Public Management" (NPM) oder die so genannten „Bologna-Reformen", beschäftigen. Sie gehen oft von der Vermutung aus, dass die Fächer solche auferlegten

Strukturen oder Strukturveränderungen unterschiedlich verarbeiten und verkraften können (als ein Beispiel für viele siehe: Janßen et al. 2021).

Wer Fächer vergleicht, läuft Gefahr, nur Unterschiede zwischen als intern homogen gedachten Entitäten zu sehen. Doch auch die Unterschiede innerhalb von Fächern können erheblich sein – worauf bereits das schon erwähnte Konzept der ‚epistemischen Kulturen' hinweist. Es ist keineswegs gesagt, dass die wichtigsten Scheidelinien entlang von Fächergrenzen verlaufen.

Fächerunterschiede sind zunächst epistemischer Art (Whitley 1984; Gläser et al. 2012). Um nur drei sehr offensichtliche Unterschiede zu benennen: Hat sich ein dominierendes Paradigma entwickelt, in dessen Rahmen „puzzle-solving" (Kuhn 1962) betrieben wird? Gibt es einen Konsens über zentrale Forschungsprobleme und legitime Methoden? Lassen sich Forschungsfragen in klar definierte Einzelprobleme zerlegen, die arbeitsteilig bearbeitet werden können? Doch es gibt auch Differenzen, die nicht auf den ersten Blick ersichtlich sind – beispielsweise, ob die Bearbeitung von Forschungsfragen längere ununterbrochene Zeitfenster benötigt oder auch in viele kleine Zeitfenster, wann immer sie sich bieten, zerlegbar ist, und ob größere Intervalle, in denen man gar nicht zur Weiterarbeit kommt, hinnehmbar sind oder man dann wieder ganz von vorne beginnen muss (Gläser et al. 2012, S. 314f.).

Der bislang anspruchsvollste Vorschlag für eine systematische Typologie von Fächerunterschieden mit Blick auf die Art des wissenschaftlichen Wissens, das produziert wird, stammt von Richard Whitley (1984) und ist von Stephan Fuchs (1992) weiter ausgearbeitet worden. Ohne den Vorschlag hier näher betrachten zu können, soll nur dessen Machart kurz angedeutet werden. Whitley knüpft an organisations- und arbeitssoziologische Perspektiven an und benennt zwei zentrale Dimensionen, in denen sich die Forschungsprobleme und Erkenntnisse von Fächern unterscheiden: Wie stark oder schwach ist die wechselseitige Abhängigkeit unterschiedlicher Forschungsaktivitäten im Fach, und wie stark oder schwach ist die Ungewissheit der sich stellenden Forschungsfragen? Es lassen sich weiterhin jeweils eine technische und eine strategische Abhängigkeit bzw. Ungewissheit unterscheiden, so dass die Typologie insgesamt 16 Kombinationen dieser vier Ausprägungen der beiden Dimensionen ergibt, von

denen allerdings nur sieben Kombinationen in sich stimmig, also in den Ausprägungen zueinander passend sind und damit stabile Muster wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion darstellen. In diesen lassen sich viele Fächer, oft auch nur Teilfächer für einen bestimmten Zeitraum, einfangen.

Stephan Fuchs (1992, S. 111-192) hat diese Konzeption aufgegriffen und um zwei Determinanten von wechselseitiger Abhängigkeit – die Konzentration der für Forschung benötigten Ressourcen und die Reputationsautonomie des Faches – sowie um die Größe des Faches ergänzt. Er kann so einen komplexen Wirkungszusammenhang all dieser Variablen postulieren, also die bei Whitley noch zu wenig entfaltete erklärende „theory of scientific production" (Fuchs 1992, S. 177-180) ausbuchstabieren. Leider sind beide Vorschläge in der Wissenschaftsforschung weder theoretisch gründlich diskutiert noch empirisch – etwa in fächervergleichenden Fallstudien – weiter überprüft worden.

Andere Unterschiede zwischen Fächern sind zwar oft mit solchen epistemischen Differenzen verknüpft, hängen aber auch an historisch kontingenten innerfachlichen Entwicklungspfaden sowie an außerwissenschaftlichen Kontextbedingungen. Das gilt etwa für die Publikationspraxis: Fächer unterscheiden sich danach, in welchen Veröffentlichungsformen, also etwa in Monographien, Sammelbänden, Zeitschriften oder Proceedings, sie ihre Ergebnisse üblicherweise mitteilen (DFG 2005a, S. 22-38; 2005b; Volkmann et al. 2014). Solche Differenzen haben einen epistemischen Hintergrund. So bieten sich kurze und standardisierte Journalveröffentlichungen tendenziell eher im paradigmatischen puzzle-solving an. Sie sind aber auch tradiert. Wenn sich nun auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften, durch metrifizierte Bewertungsverfahren forciert, Publikationspraktiken in Richtung eines einheitlichen Primats der Journalveröffentlichung verschieben, mag dies entweder nur Traditionsbrüche darstellen, durch epistemisch weniger geeignete Formen der wissenschaftlichen Kommunikation den Erkenntnisfortschritt hemmen oder zu epistemischen Veränderungen führen.

Analoges gilt für Kooperationsformen. Fächern, in denen – zum Teil große – Arbeitsgruppen dominieren, stehen solchen gegenüber, die durch Einzelforschung geprägt sind. Auch hier lässt sich fragen, zu welchen differentiellen

Folgen ein übergreifender Trend zur – hochschulpolitisch erwünschten – Kooperation, möglichst in großen Verbünden (Kosmützky/Krücken 2024), in unterschiedlichen fachlich Kontexten führen.

Fächer unterscheiden sich zudem danach, welche Infrastrukturen Forschung und Lehre – jenseits von Literaturzugang und Personal – voraussetzen. Vom Bleistift zum Teilchenbeschleuniger zeigt sich eine große Spannweite. Während die Infrastrukturabhängigkeit einerseits ein Problem für die wissenschaftliche Entwicklung darstellen kann, nämlich dann, wenn kein Zugang besteht, können verfügbare Infrastrukturen andererseits als sichtbare und laienverständliche Statussymbole fungieren, die solchen Fächern nicht zur Verfügung stehen, die eben keine Forschungsschiffe brauchen.

Kooperation und Infrastrukturen sind im Übrigen eng miteinander verknüpft. Kooperationen sind zum einen regelmäßig Voraussetzung dafür, Infrastrukturzugänge zu erhalten bzw. Infrastrukturen finanziert zu bekommen, zum anderen sind Infrastrukturen ihrerseits Katalysatoren für Kooperationen (Reichmann/Knorr-Cetina 2016, S. 50ff.).

Auch wenn der verbreiteten Rede von der Wissenschaft im Elfenbeinturm ganz grundsätzlich mit größter Skepsis begegnet werden muss, ist sie in manchen Fächern noch unzutreffender als in anderen und in unterschiedlichen Fächern auf unterschiedliche Weise falsch. Außerwissenschaftliche Kontakte und außerwissenschaftliche Relevanz sind unterschiedlich intensiv ausgeprägt und nehmen unterschiedliche Formen an. Wissenstransfer erschöpft sich nicht in Patenten und Ausgründungen. Während beispielsweise für ingenieurwissenschaftliche Fächer und die Chemie Industriekontakte seit langer Zeit selbstverständlich sind, stehen Verwaltungswissenschaftlerinnen im engen Kontakt mit Ministerien und nehmen Soziologinnen und Zeitgeschichtlerinnen an Feuilletondebatten teil. Das schließt nicht aus, dass für manche – nicht zuletzt auch naturwissenschaftliche – Grundlagenforschung die zunehmend geforderte Nutzanwendung in der Antragsprosa angestrengt versprochen werden muss.

Wissenschaft ist vom Anspruch her ein globales und universelles Unterfangen. Allerdings unterscheiden sich Fächer auch dahingehend, inwieweit dieser Anspruch realisiert wird, welche Bedeutung also nationalen Grenzen und

regionalisierten Kommunikationszusammenhängen zukommt (Thelen 2011). Neben lokalisierten Gegenstandsbereichen (z.B.: niederländische Geschichte, österreichische Sozialstruktur) spielen hier Publikationssprachen eine wichtige Rolle. Gerade Fächer, in denen der präzise sprachliche Ausdruck nicht nur schmückendes Beiwerk bleibt, sondern zum Kern der wissenschaftlichen Leistung zählt, also im Wesentlichen Geistes- und Teile der Sozialwissenschaften, tendieren hier zur Beibehaltung von nicht-englischsprachigen Kommunikationszusammenhängen. Das hat spezifische Folgen, etwa in der Begrenzung der Rezeption, aber auch dahingehend, dass mehrere differenzierte Publika gehandhabt werden müssen.

Es hat Versuche gegeben, sowohl epistemische als auch die genannten und weitere andere Fächerdifferenzen in einem Gesamtrahmen abzubilden. In der Hochschulforschung ist hier insbesondere Tony Bechers (1989) Vorschlag zu nennen, mit einer Metaphorik von *tribes* und *territories*, Fächer als Stämme zu begreifen, deren spezifische akademische Kulturen durch die Merkmale der Gebiete der Wissenslandschaft geprägt sind, die sie bewohnen. Becher zufolge lassen sich Fächer so in kognitiver und sozialer Hinsicht jeweils in einem Vierfelderschema verorten. In kognitiver Hinsicht wird dies durch die Unterscheidungen von *harter* und *weicher* Wissenschaft sowie *angewandter* und *reiner* Wissenschaft aufgespannt. In sozialer Hinsicht unterscheidet Becher *konvergente* Fächer mit hoher Vereinheitlichung von Standards und stabilen Hierarchien von sehr viel pluralistischeren und instabileren *divergenten* Fächern und stellt durch hohe Interaktion und Konzentration von Forschungsproblemen gekennzeichneten *urbanen* Fächern *ländliche* Fächer, in denen Probleme und Interaktionen sehr viel weniger verdichtet sind, gegenüber. Man erkennt gewisse Ähnlichkeiten zu den Konzeptionen von Whitley und Fuchs, die freilich analytisch deutlich präziser als die oftmals eher suggestiven Beobachtungen von Becher gearbeitet sind. Ging dieser ursprünglich davon aus, dass sich akademische Praktiken in den jeweiligen Quadranten als weitgehend homogen erweisen würden, so übten sich Nachfolgepublikationen im Angesicht der sich immer stärker herauskristallisierenden empirischen Diversität in Relativierungen (siehe in diesem Sinne insbesondere: Trowler 2014). Die reale Komplexität sowohl

zwischen- als auch innerfachlicher Differenzen bleibt eine Herausforderung für jeden Versuch, sie durch empirisch handhabbare Unterscheidungen instruktiv zu bändigen.

3. Fächerungleichheiten

Fächer sind nicht nur in epistemischen und sozialen Hinsichten ungleichartig – es gibt auch Ungleichrangigkeiten zwischen ihnen. Einzelnen Fächer kommt innerhalb einer *Prestigehierarchie* unterschiedliche Wertigkeit zu (Stichweh 1979, S. 29). Solche Prestigeunterschiede werden zum einen innerwissenschaftlich zugeschrieben; zum anderen genießen aber Fächer auch eine ungleiche Aufmerksamkeit und Ansehen in der Öffentlichkeit und der Wissenschaftspolitik.

Prägend für solche Debatten zur Fächerungleichheit war und ist die Gegenüberstellung von *harten* und *weichen* Fächern (Becher 1989), also Natur- und Ingenieurwissenschaften auf der einen und Geistes- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite. Auch wenn in derlei Gegenüberstellung oftmals den *harten* Naturwissenschaften eine Art wissenschaftliches Idealbild zugeschrieben wird (Stichweh 1979, S. 29) und bspw. die Physik der Wissenschaftstheorie häufig als Vorbild für Wissenschaft überhaupt diente (so etwa Popper 1934, Kuhn 1962), an dem sich die Geisteswissenschaften orientieren sollten, zeigen sich im historischen Rückblick durchaus auch Konjunkturen, in denen den Geistes- und Sozialwissenschaften großes Renommee inner- und außerhalb der Wissenschaften zukamen.

So nahmen etwa im deutschen Kaiserreich zwischen 1871 bis 1918 die Geisteswissenschaften eine für das damalige kulturelle und politische Selbstverständnis prägende Rolle ein. Fritz K. Ringer prägte für diesen Zeitraum den Begriff des *deutschen Mandarinentums*, das zum einen die hohe gesellschaftliche Anerkennung der sich aus dem Bildungsbürgertum rekrutierenden geisteswissenschaftlichen Eliten und zum anderen die staatstragende Funktion der damaligen Geisteswissenschaften für eine monarchistisch verfasste Staatsform bezeichnet (Ringer 1969, Eckel 2008, S. 34). In den 1960er und 70er Jahren

erfuhren wiederum sozialwissenschaftliche Paradigmen und Forschungsansätze großen inner- wie außerwissenschaftlichen Zuspruch und wurden etwa für geisteswissenschaftliche Fächer wie die Geschichte zu einem maßgeblichen Einfluss (Eckel 2008, S. 121). Dies war nicht zuletzt auch eine Folge von gesellschaftlichen Umbrüchen. Staatlicherseits stießen die Sozialwissenschaften in diesem Zeitraum aufgrund des ihnen unterstellten Potentials, gesellschaftliche Entwicklungen rational plan- und steuerbar zu machen, auf großes Interesse (Leendertz 2022).

Besaßen demnach die Geisteswissenschaften bis 1918 und die Sozialwissenschaften in den 1960er und 1970er Jahren sowohl inner- als auch außerwissenschaftlich große Strahlkraft, so haben seitdem wiederum andere Disziplinen die Rolle öffentlicher und wissenschaftlicher Leitdisziplinen übernommen. Als politisch nachgefragter erweisen sich schon seit längerem die Wirtschaftswissenschaften (Maeße 2017) – und zwar sowohl die Volkswirtschaftslehre, die wirtschaftspolitisch nach dem Keynesianismus nunmehr in größeren Teilen den „Neoliberalismus“ verficht, als auch die Betriebswirtschaftslehre, deren NPM-Mantra den öffentlichen Sektor weitreichend umstrukturiert hat. Schließlich genießen die Lebens- und Biowissenschaften sowie die Informatik aufgrund der ihnen zugeschriebenen medizinischen und technologischen Potentiale eine hohe wissenschaftspolitische Priorität für das 21. Jahrhundert (siehe etwa: Leopoldina 2014, S. 33).

Eine weitere Ungleichheitsdynamik bzw. -verstärkung zwischen Fachgebieten wird den in den 1990er Jahren einsetzenden, am NPM orientierten Reformen des Governance-Regimes von Hochschulen und Wissenschaft zugeschrieben (Schimank 2005; Schimank/Lange 2009). Im Zuge dieser Reformen wurden in vielen Ländern wettbewerbliche Steuerungsformen forciert sowie die Entscheidungsbefugnisse von Hochschulleitungen ausgeweitet. Ziel hierbei war eine aktive Profilierung von Hochschulen im internationalen Feld. Akademischer Wettbewerb ist daher gegenwärtig nicht mehr nur eine Sache zwischen individuellen WissenschaftlerInnen, die um fachliche Reputation und um die für ihre Forschung benötigten Ressourcen (u. a. die personelle und technische Ausstattung der Arbeitsgruppe) konkurrieren, sondern wird durch einen

organisationalen Wettbewerb zwischen Hochschulen erweitert (Musselin 2018). Eine solche Verknüpfung unterschiedlicher Wettbewerbe zu einem *multiplen Wettbewerb* (Krücken 2021, Buenstorf et al. 2025) wirft nicht nur Fragen nach den Effekten für die wissenschaftliche Wissensproduktion insgesamt auf, sondern auch bezüglich der sich daraus ergebenden Vor- oder Nachteile einzelner Fächer.

Mit Blick auf den universitären Wettbewerb im deutschen System zeigt sich, dass insbesondere hoch reputierte Verbund-Drittmittel (z.B. Exzellenzcluster, Sonderforschungsbereiche, ERC-Grants) eine zentrale ‚Währung' für Universitätsleitungen darstellen (Kosmützky/Krücken 2024). Dementsprechend haben vor allem die Geisteswissenschaften, deren Forschungspraktiken traditionell eine geringere Affinität zu Formaten der Verbundforschung zugeschrieben wird, im wissenschaftspolitischen Diskurs eine systematische Benachteiligung für sich reklamiert[4]. Ebenfalls zu einem negativen Befund für die Geistes-, aber auch die Sozialwissenschaften kommen soziologische Diagnosen (Münch 2009, 2011; Böhler/Maasen 2011), die eine zunehmende Überformung bzw. *Kolonisierung* wissenschaftlicher Forschungslogiken durch den – gemäß dem Vorbild der Naturwissenschaften – an Metriken und quantitativen Kennziffern orientierten Organisationswettbewerb konstatieren. Wenn geisteswissenschaftliche Forschung in diesem „*akademischen Kapitalismus"* erfolgreich sein will, kommt es – so die Befürchtung – zu einer zunehmenden Übernahme naturwissenschaftlicher Forschungspraktiken (Münch 2009, S. 170-172).

Solche relativ pauschalen Beurteilungen vernachlässigen allerdings die interne Heterogenität der Forschungspraktiken der Fächer. Soziologische Theorie und soziologische Ungleichheitsforschung beispielsweise sind ähnlich weit auseinander wie Philosophie und Psychologie. Selbst innerhalb einzelner Subdisziplinen zeigen sich oft bedeutsame paradigmatische Differenzen und ‚Geschäftsmodelle', die mit unterschiedlichen Kooperationsmöglichkeiten,

[4] siehe für einen Überblick dieses Diskurses: Dreyer et al. 2014.

Drittmittelchancen und Publikationsformen korrespondieren. Ohnehin verbietet sich ein zu undifferenzierter Blick auf die vermeintlichen Vor- und Nachteile der Fächer. Zum Beispiel sind kleine geisteswissenschaftliche Fächer, gerade weil sie nur über einen begrenzten innerfachlichen Resonanzraum verfügen, oftmals geübt darin, zum ‚Laienpublikum' angrenzender Disziplinen zu sprechen, was ihnen die Teilnahme an interdisziplinären Verbünden tendenziell erleichtert. Das setzt freilich ein geeignetes Umfeld voraus. Die Verbundfähigkeit kleiner geisteswissenschaftlicher Fächer wird eben nicht nur durch ihre Fächerkulturen und ihre eigene Größe, sondern auch durch ihre lokale ‚Ökologie', also durch vorhandene oder fehlende geeignete Kooperationspartnerinnen an der jeweiligen Universität und in außeruniversitären Einrichtungen im regionalen Umfeld, bestimmt. Weniger thematisiert als die Lage der Geisteswissenschaften wurde bislang auch, wie sich die Wettbewerbssituation für die Ingenieurwissenschaften darstellt. Hier zeigt sich etwa, dass das für Forschungsvorhaben häufig praktizierte Einwerben von Drittmitteln aus der Industrie nicht gut zu der auf innerwissenschaftliche Reputation abzielenden Prestige-Hierarchie des universitären Drittmittelwettbewerbs passt.

Ebenfalls stärker berücksichtigt werden sollte, dass im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem immer wieder eine formale Fächergleichheit als legitimatorischer Rahmen betont wird (Röss 2024). Das setzt faktischen Ungleichheitsdynamiken zumindest normative Grenzen, so dass sich benachteiligt fühlende Fächer hier die andere Seite argumentativ unter Druck setzen können. Kompensationen für tatsächliche oder behauptete Benachteiligungen der Geisteswissenschaften im Drittmittelwettbewerb zeigen sich im deutschen System etwa in einer verglichen mit anderen Ländern hohen Anzahl an speziellen Förderprogrammen und -maßnahmen für diesen Wissenschaftsbereich (Hornbostel 2014, S. 111f.).

4. Fächer und Organisationen

Fächer sind nicht nur Kategorien der wissenschaftlichen Beobachtung von Wissenschaft; auch die wissenschaftliche Selbstorganisation orientiert sich an Fächern. Hierbei spielen formale Organisationen eine zentrale Rolle.

Zu denken ist zunächst an Fachgesellschaften, die zumindest zwei Hauptfunktionen wahrnehmen (Schimank 1988; Wissenschaftsrat 1992; Delicado et al. 2014). Nach innen organisieren sie neben eventuell von ihnen getragenen Zeitschriften als weiteres periodisches Angebot kommunikativer, auch interaktiver Verdichtung regelmäßige Kongresse. Gleichzeitig sind sie nach außen repräsentative Sprecherinnen für die reflexiven Interessen des Faches (Meier 2023) – hier allerdings fast alle ziemlich schwächlich. Mit einer politikwissenschaftlichen Unterscheidung Claus Offes (1969) formuliert: Fachgesellschaften erweisen sich als durchaus organisations-, aber wenig konfliktfähig. Ein nennenswerter Teil der forschungsaktiven Angehörigen eines Faches, insbesondere der Professorinnen, sind Mitglieder der jeweiligen Fachgesellschaft; doch über ein nennenswertes politisches Druckpotential verfügen die Fachgesellschaften kaum.

Sie sind insbesondere selbst in der Regel nicht in der Lage, relevante Entscheidungen über wissenschaftliche Produktionsmittel zu treffen, also etwa darüber, welche Forschungs- und Lehreinrichtungen gegründet werden, wer mit Stellen und Sachmitteln ausgestattet wird, welche wissenschaftlichen Infrastrukturen aufgebaut werden und wer Zugang zu ihnen erhält. Vielmehr müssen sie als Lobbyorganisationen an die eigentlichen Entscheidenden in Ministerien, Lehr- und Forschungseinrichtung und Förderorganisationen herantreten, um die Belange ihres Fachs zu vertreten. Dabei hilft es freilich, wenn die Fächer in diesen Organisationen ihre eigenen Repräsentanten positioniert haben. Dies wiederum ist schon deshalb regelmäßig der Fall, weil wissenschaftsbezogene Entscheidungen – normativ abgesichert – spezialisierte Fachkenntnisse einbeziehen müssen, die häufig nur disziplinzugehörigen Wissenschaftlerinnen zugetraut werden.

Im Rahmen von Universitäten ist insbesondere an Fachbereiche oder Fakultäten – die bei hinreichender Größe nur ein Fach und ansonsten mehrere kleinere Fächer umfassen – sowie meist fachlich oder sub- und interdisziplinär spezialisierte Institute zu denken. Die durchaus heterogene organisationale Verankerung von Fächern ist insofern bemerkenswert, als die Wissenschaftsforschung oftmals davon ausgeht, dass sich als „Disziplinen" nur solche spezialisierten Gebiete qualifizieren, die in eigenen Fachbereichen (‚*departments*') organisiert sind (etwa Becher 1989, S. 19), was offenbar an amerikanischen Verhältnissen orientiert ist und keineswegs immer der etablierten Selbst- und Fremdwahrnehmung entspricht. Auf der Ebene einzelner Professuren werden fachliche, heutzutage zumeist subdisziplinäre Denominationen etabliert, die vor allem für die Lehre bindend sind. Die Professur für soziologische Theorie mag in der Forschung auch oder sogar überwiegend in der Sportsoziologie tätig sein; in der Lehre muss soziologische Theorie angeboten werden.

An Disziplinen orientieren sich auch die Fachkollegien in Förderorganisationen. Mit zunehmender Abhängigkeit der Forschung von Drittmitteln müssen Fächer darauf drängen, dass Anträge aus ihren Reihen nur von Fachangehörigen bzw. zumindest Angehörigen benachbarter Fächer beurteilt werden. Die großen Förderorganisationen wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft haben dies von Anfang an institutionalisiert und aus dem Fach heraus periodisch gewählte Fachvertreter zu autoritativen Bewertern von Förderanträgen gemacht (Neidhardt 1988). Allerdings hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft erst Anfang der 2000er Jahre das System der Fachkollegien eingeführt.

Fächer strukturieren darüber hinaus organisierte Evaluationssysteme. Sie bestimmen hier zum einen die Horizonte, in denen wissenschaftliche Leistungen etwa in Rankings und Ratings plausibel verglichen werden können (Meier 2024); zum anderen werden, wo Peer Review in Anschlag gebracht wird, fachangehörige oder zumindest fachnahe Wissenschaftlerinnen als Evaluatorinnen gewonnen, weil nur diese als qualifizierte und deshalb legitime Urteilende gelten.

Organisationen spielen auch in der Regelung der Fachzugehörigkeit eine zentrale Rolle. Fachzugehörigkeit lässt sich dabei doppelt verstehen. Zum einen

gehört zu einem Fach, wer fortlaufend relevante Beiträge in den wissenschaftlichen Kommunikationsprozess einspeist und im Fach rezipiert wird. In dieser erstgenannten Hinsicht bilden Fachzeitschriften als entweder von Fachgesellschaften oder heute zumeist von kommerziellen Verlagen getragene Organisationen – je mehr ein Fach sich auf die Publikationsform des Zeitschriftenartikels einlässt, desto mehr – das Nadelöhr der fachlichen Kommunikation (Stichweh 1988, S. 64f.; Hirschauer 2004). Vor allem hier erscheint, was für Fachangehörige lesenswert sein soll – in oftmals harter Konkurrenz ausgewählt von Peers und Herausgeberinnen. Wer hier veröffentlicht, gehört dazu. Analoges gilt in einigen Fachkulturen für Proceedings von großen Konferenzen, Monografien in angesehenen Buchverlagen und ausgewählte Buchreihen sowie für Hand- und Lehrbücher, die den Wissensstand und die Klassikerinnen des Fachs kanonisieren.[5]

Zum anderen gehört zum Fach, wer jenseits der aktuellen Publikationstätigkeit mit einem dauerhaften Mitgliedschaftsstatus versehen wird. Hier sind es insbesondere die Universitäten, die mit ihren Entscheidungen disziplinäre Karrieren vom Studium über Promotion und gegebenenfalls Habilitation bis zur Berufung auf Professuren maßgeblich prägen, ermöglichen oder verhindern. Bereits die beiläufigen Bewertungen innerhalb des Studiums können nicht nur als Elemente eines disziplinären Sozialisations-, sondern auch eines Auswahlprozesses zukünftiger Wissenschaftlerinnen begriffen werden (Kalthoff/Engert 2021).

Ausgerechnet bei den wichtigsten Entscheidungen im Karriereverlauf – bei den Berufungen – wirken die Disziplinen jedoch nur mit. Historisch diente die Habilitation dazu, komplementär zum letztlich von der Ministerialbürokratie kontrollierten Zugang zum Staatsdienst, eine autonome wissenschaftliche Entscheidung über Fachzugehörigkeit zu ermöglichen (Becker 1919). Da der Status der Privatdozentin als solcher nicht mit den ökonomischen und

[5] Kritisch zum Kanon in der Soziologie Heßelmann 2024.

sachlichen Voraussetzungen dafür, praktisch Forschung betreiben zu können, einherging und -geht, ging es hier letztlich primär darum, eine Vorbedingung der Professur in die Hände der Disziplin zu legen. Mit dem Bedeutungsverlust der Habilitation geht in Deutschland dieses Instrument disziplinärer Grenzziehung allerdings zunehmend verloren. Es bleibt hier bei der, freilich gewichtigen, Mitwirkung von Fachvertreterinnen an Berufungen.

Während in Deutschland Fachzugehörigkeit in dieser Weise dezentral in einzelnen Fakultäten oder Fachbereichen geregelt wird (ggf. unter Einbeziehung externer Gutachterinnen, über die dann allerdings wiederum dezentral entschieden wird), gibt es auch Beispiele nationaler Zugangsentscheidungen wie etwa im Falle des nationalen polnischen Habilitationssystems. Hier wird – ähnlich wie auch in Frankreich – der Prozess durch eine disziplinär organisierte zentrale Einrichtung (seit 2021 ist dies der Rat für Wissenschaftliche Exzellenz (Rada Doskonałości Naukowej)) gesteuert und administriert. Diese wählt auch die Mehrheit der Mitglieder der für das jeweilige Verfahren eingerichteten Habilitationskommission. Der ausrichtenden Universität bleibt hier nur eine Minderheitenposition. Es ist zumindest zu erwarten, dass Disziplinen unter solchen Bedingungen eine systematisch stärkere Position einnehmen können als in mehr dezentralen Systemen, was allerdings mit einer innerfachlichen Hierarchisierung der Entscheidungsbeteiligung einhergeht.

Die organisierte Regelung von Mitgliedschaft trägt wesentlich zur Selbstreproduktion der Fächer bei – ein Element, das etwa von Stephen Turner (2000) stark gemacht wird, der ‚disciplines' sogar darüber definiert, dass Hochschulen, die akademische Grade eines bestimmten Fachnamens vergeben, Inhaberinnen des fraglichen Grades beschäftigen und ihnen die Kontrolle über diese Vergabe hauptsächlich überlassen. So hilft die organisierte Mitgliedschaftsregelung auch eine der Kernfunktionen von Fächern zu erfüllen: die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit – wie vage und fluide auch immer bestimmten – Gegenständen mithilfe nicht minder wandelbarer Theorien und Methoden auf Dauer zu stellen.

5. Fachliche Differenzierung – überholt?

Seit den 1960er Jahren wird eine zunehmende *Verwissenschaftlichung* der Gesellschaft diagnostiziert, die mit einer zunehmenden *Vergesellschaftung* von Wissenschaft einhergeht (Weingart 2001). Diese Doppeldynamik hat dazu geführt, dass sich rein disziplinäre Wissenschaft zunehmend unter Druck sieht, den aus der Gesellschaft an sie herangetragenen Problemen gerecht zu werden.

In einem ersten Schritt gingen daraus Forderungen nach mehr *Interdisziplinarität* von Forschung und Lehre einher (Stehr/Weingart 2000; Weingart/Padberg 2014; Wissenschaftsrat 2020). So sollten beispielsweise in Forschungen, die sich mit den Problemen des Städtebaus beschäftigen, nicht nur Architekten und Bauingenieure, sondern etwa auch Soziologen, Psychologen und Ökonomen mitwirken; und auch die Studiengänge derer, die dann als Stadtplaner Neubauviertel oder Innenstädte konzipierten, sollten entsprechend multidisziplinär angelegt sein. Dass Interdisziplinarität erforderlich ist, wenn die Wissenschaft zur Mitwirkung an der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme herangezogen wird, ist zunächst einmal sehr plausibel, fügen sich doch diese Probleme nur selten disziplinären Grenzziehungen. Schwierig ist gelungene Interdisziplinarität aufgrund der angesprochenen Fächerdifferenzen und -ungleichheiten allerdings nicht selten bis heute geblieben; und mit Blick auf Disziplinarität lässt sich feststellen, dass interdisziplinäre Forschungsprogramme bislang weniger zu einer Aufhebung, sondern allenfalls zur *Readjustierung* disziplinärer Grenzen oder auch zur Entstehung neuer Fächer geführt haben (Halfmann/Schützenmeister 2009, S. 12). Von einem Ende der disziplinären Verfasstheit der Wissenschaft kann diesbezüglich nicht gesprochen werden.

Ein sich nach einiger Zeit anschließender zweiter Schritt geht deutlich weiter und fordert – wiederum unter Verweis auf die mannigfachen drängenden gesellschaftlichen Problemkonstellationen – *Transdisziplinarität*. Darunter werden verschiedene, relativ neue Konzeptionen praxisorientierter Forschungsformate gefasst, die nicht nur die strategische, sondern auch die operative Dimension wissenschaftlicher Autonomie adressieren. Der *epistemische Kern* (Nowotny et al. 2004) der Wissenschaften und damit auch die fachspezifischen

Formen der Wissensproduktion und Erkenntnisziele sollen hier noch stärker an außerwissenschaftliche gesellschaftliche Erwartungen und Herausforderungen (den „grand challenges“) ausgerichtet werden. Was sind die möglichen Auswirkungen dieser Form fremdreferentieller Leistungserwartungen an die Fächer?

Als transdisziplinäre Forschungskonzeptionen können dabei solche Programme und Praktiken bezeichnet werden, die in ihrer Sachdimension auf eine verstärkte Responsivität im Sinne eines Beitrags zur Lösung gesellschaftlicher Großprobleme (z.B. den Klimawandel oder die Erosion gesellschaftlichen Zusammenhalts) zielen, in ihrer Sozialdimension hierzu auf eine Partizipation außerakademischer Praxispartner setzen und in ihrer Zeitdimension – bspw. über Technikfolgenabschätzung – Nachhaltigkeitsaspekte in wissenschaftlichen Forschungs- und Innovationsvorhaben berücksichtigen (Maasen/Dickel 2016, S. 231ff.). Forschungskonzepte wie *Citizen Science*, *Open Science* oder *Transformative Forschung* unterscheiden sich damit gegenüber dem klassischen Wissens- und Technologietransfer dadurch, dass hier zu unterschiedlichem Graden außerakademische Akteure in Ko-kreation, möglichst ‚auf Augenhöhe‘, bereits in die Wissensproduktion selbst einbezogen werden sollen.

Beurteilt man diese relativ jungen Forschungskonzepte unter dem Aspekt der Autonomie von Fächern, so lassen sich einige Parallelen und Kontinuitäten zu älteren Forschungsprogrammen und Debatten zur Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft erkennen – insbesondere zur in den 1970er Jahren vorgebrachten *Finalisierungsthese* (Böhme/van den Daele/Krohn 1973) und zur *Mode-2* Diagnose der 1990er Jahre (Gibbons et al. 1994). Beide beobachten und befürworten eine zunehmende *Entgrenzung* von Wissenschaft, die zu einer neuen Form der Wissensproduktion führe, die außerakademischen Akteuren und deren anwendungsorientierten Erkenntnisinteressen eine forschungsleitende Rolle einräumt. Fachliche Grenzen würden dabei jeweils aufgrund der Orientierung an außerwissenschaftlichen Problemstellungen zunehmend an Bedeutung verlieren.

Beide Konzeptionen wurden wissenschaftspolitisch und in der Wissenschaftsforschung hinsichtlich des damit verbundenen potentiellen

wissenschaftlichen und fachlichen Autonomieverlusts sowohl unter normativen als auch empirischen Vorzeichen kontrovers diskutiert. Normativ wurde dabei jeweils ein drohender Autonomieverlust als Einfallstor politischer Ideologien und Zwecke kritisiert (vgl. für einen Debattenüberblick: Hessels/van Lente 2008, Leendertz 2013). Empirisch fundierte Kritikansätze bemängelten hingegen eine – für Zeitdiagnosen typische – unzulässige Verallgemeinerung einzelner epistemischer Entwicklungen in bestimmten Forschungsgebieten als Strukturmerkmal von Wissenschaft in ihrer Gesamtheit. So weisen beispielsweise anwendungsorientierte Fächer wie die Informatik oder die Metallurgie, aber auch relative ‚junge' Fächer, die eine Nähe zu politischen Zielen haben, wie die Umwelt- und Klimawissenschaften, epistemische Charakteristiken auf, wie sie die Mode-2 Diagnose oder die *Finalisierungsthese* formulierten (Weingart 1997); doch bei vielen anderen Fächern ist dies nicht der Fall. Darüber hinaus legen wissenschaftshistorische Studien nahe, dass insbesondere im Entstehen begriffene Wissensgebiete transdisziplinäre und wissenschaftspolitische Konjunkturen strategisch, aber nur zeitweilig nutzen, um sich als Fach zu etablieren (für die Kriminologie siehe etwa: Schauz 2010, S. 43f.). Ähnlich wie bei interdisziplinären Forschungspraktiken kommt es dabei jedoch sowohl darauf an, fachliches Wissen öffentlich ‚sichtbar' zu präsentieren, als auch darauf, das in solchen Konstellationen erzeugte Wissen in den beteiligten Disziplinen zu konsolidieren und zu integrieren.

Es sprechen jedoch nicht nur historische oder empirische Gründe gegen ein Aufgehen von Fächern in inter- oder transdisziplinären Forschungskonstellationen, sondern auch rein sachlich-funktionale (Jacobs 2013). Denn sowohl für darin aktive Wissenschaftlerinnen als auch für die Wissenschaftspolitik ist es ratsam, die durch die relative Autonomie der Wissenschaften und den damit ermöglichten *inkongruenten Perspektiven* (Luhmann 1967) fachlichen Wissens nicht durch eine zu starke Anpassung an außerwissenschaftliche Problemkontexte einzuebnen und dadurch eine spezifisch wissenschaftliche Problembeschreibung zu verhindern. Auch das in transdisziplinären Arrangements anvisierte lokale und situationsspezifische Anwendungswissen bleibt auf eine Rückspeisung und Etablierung in fachlichen Kommunikationszusammen-

hängen angewiesen, da ansonsten so erarbeiteten Wissensbeständen nur noch situative Relevanz und provinzielle Gültigkeit zukommen würde (Renn 2006, S. 425).

So gesehen ist es gerade zur Ermöglichung fortlaufender effizienter gesellschaftlicher Problembearbeitung unter Mitwirkung der Wissenschaften sinnvoll, wissenschaftliche Autonomie und diese mittragende fachliche Grenzziehungen nicht aufzugeben, sondern die durch transdisziplinäre Projekt-Settings erzeugten wechselseitigen Irritationen zwischen den beteiligten Akteuren als ein produktives Lernpotential für die Bearbeitung der „grand challenges“ zu verstehen (Bosch/Kraetsch/Renn 2001; Schimank 2024). Robert Frodemans (2014) Prognose eines „end of disciplinarity“ könnte also besser nicht als Empfehlung, sondern als Warnung gelesen werden.

Literatur

Abbott, A. (2001): Chaos of disciplines. Chicago: University of Chicago Press.

Becher, T. (1989): Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Society for Research into Higher Education: Buckingham.

Becker, C. H. (1919): Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig: Quelle & Meyer.

Ben-David, J. (1971): The Scientist's Role in Society. A Comparative Study. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Ben-David, J. (1977): Centers of Learning. Britain, France, Germany, United States. New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Bosch, A./Kraetsch, C./Renn, J. (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die neue ‘Liaison’ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt, 52 (2), S. 199-218.

Böhler, F./Maasen, S. (2011): Die Transformation der Geisteswissenschaft 1990 – 2007. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden: VS Springer, S. 63-89.

Böhme, G./van den Daele, W./Krohn, W. (1973): Die Finalisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 2 (2), S. 128-144.

Brandstetter, Thomas (2012): Wissenschaftsgeschichte. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 241-264.

Buenstorf, G./Hottenrott, H./Kosmützky, A./Krücken, G./Meier, F./Schaper, F./Schimank, U. (2025): Analyzing Constellations of Multiple Competition in Science and Higher Education. In: Minerva. https://doi.org/10.1007/s11024-025-09616-9

Braßler, M./Brandstädter, S./Lerch, S. (Hg.) (2023): Interdisziplinarität in der Hochschullehre. Bielefeld: wbv.

Chubin, D. E. (1976): The Conceptualization of Scientific Specialties. In: The Sociological Quarterly, 17 (4), pp. 448-476.

Crane, D. (1972): Invisible colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities. The University of Chicago Press: Chicago and London.

Delicado, A./Rego, R./Palma Conceição, C./Pereira, I./Junqueira, L. (2014): What Roles for Scientific Associations in Contemporary Science? In: Minerva, 52 (4), pp. 439-465.

de Solla Price, D. J. (1963): Little Science, Big Science. Columbia University Press.

DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2005a): Publikationsstrategien im Wandel? Ergebnisse einer Umfage zum Publikations- und Rezeptionsverhalten unter besonderer Berücksichtigung von Open Access. Bonn: DFG.

DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2005b): Publikationsstrategien im Wandel? Tabellenband. Bonn: DFG.

Dreyer, M./Schmidt, U./Dicke, K. (Hg.) (2014): Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität von morgen. Innenansichten und Außenperspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Eckel, J. (2008): Geist der Zeit. Deutsche Geisteswissenschaften seit 1870. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Felt, U./Nowotny, H./Taschwer, K. (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Fire, M./Guestrin, C. (2019): Over-optimization of academic publishing metrics: observing Goodhart's Law in action. In: Giga Science, 8 (6), pp. 1-20.

Frodeman, R. (2014): The End of Disciplinarity. In: Weingart, P./Padberg, B. (eds.): University Experiments in Interdisciplinarity. Obstacles and Opportunities. Bielefeld: Transcript, pp. 175-198.

Frodeman, R./Thompson, J./Klein, C. M. (eds.) (2010): The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. Oxford: Oxford University Press.

Fuchs, S. (1992): The Professional Quest for Truth. A Social Theory of Science and Knowledge. Albany: SUNY Press.

Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzmann, S./Scott, P./Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge. London et al.: Sage.

Gieryn, T .F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: American Sociological Review, 48 (6), pp. 781-795.

Gläser, J. (2006): Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung. Frankfurt a.M.: Campus.

Gläser, J./Lange, S./Laudel, G./Schimank, U. (2012): The Limits of Universality: How Field-Specific Epistemic Conditions Affect Authority Relations and Their Consequences. In: Whitley, R./Gläser, J./Engwall, L. (eds.): Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation. Oxford: Oxford University Press, pp. 291-324.

Hacking, I. (2010): Verteidigung der Disziplin. In: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hg.): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 193-206.

Halfmann, J./Schützenmeister, F. (2009): Die Organisation wissenschaftlicher Entwicklung. Forschungspolitik und (inter-)disziplinäre Dynamik. In: dies. (Hg.): Organisationen der Forschung. Der Fall der Atmosphärenwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 8-27.

Hamann, J./Kaldewey, D./Bieletzki, N./Bloch, R./Flink, T./Franzen, M./Graf, A./Hölscher, M./Huelsmann, I./Kosmützky, A./Krüger, A. K./Mayer, A./Meier, F./Müller, R./Priester, S./Reinhart, M./Rödder, S./Schneickert, C./Serrano Velarde, K. (2018): Aktuelle Herausforderungen der Wissenschafts- und Hochschulforschung: Eine kollektive Standortbestimmung. In: Soziologie, 47 (2), S. 187-203.

Hammarfelt, B. (2018): What is a discipline?: The conceptualization of research areas and their operationalization in bibliometric research. In: Costas, R./Franssen, T./Yegros-Yegros, A. (eds.): Proceedings of the 23rd

International Conference on Science and Technology Indicators. Leiden: CWTS, pp. 189-2003. https://hdl.handle.net/1887/64521

Hammarfelt, B. (2019): Discipline. In: Hjørland. B./Gnol, C. (Hg.): Encyclopedia of Knowledge Organization. https://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1361084/FULLTEXT01.pdf

Heckhausen, H. (1987): ‚Interdisziplinäre Forschung' zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Kocka, J. (Hg): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 129-145.

Heßelmann, F. (2024): Kein Gott, kein Staat, kein Klassikerdiktat! Plädoyer für eine andere Soziologiegeschichte. Soziopolis: Gesellschaft beobachten. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-92788-3

Hessels, L. K./van Lente, H. (2008): Re-Thinking new knowledge production. A literature review and a research agenda. In: Research Policy, 37 (4), pp. 740-760.

Hirschauer, S. (2004): Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand / Peer Review Research – Reviewed: Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation / Sociological Shortcomings of Academic Evaluation. In: Zeitschrift für Soziologie, 33 (1), S. 62-83. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2004-0104

Hornbostel, S. (2014): Schisma oder Diversifikation. Das Verhältnis von Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften. In: Dreyer, M./Schmidt, U./Dicke, K. (Hg.): Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität von morgen. Innenansichten und Außenperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-123.

Jacobs, J. (2013): In Defense of Disciplines: Interdisciplinarity and Specialization in the Research University. Chicago: The University of Chicago Press.

Janßen, M./Schimank, U./Sondermann, A. (2021): Hochschulreformen, Leistungsbewertungen und berufliche Identität von ProfessorInnen. Eine fächervergleichende qualitative Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Kalthoff, H./Engert, K. (2021): Universitäre Bewertung. Die Geschichtswissenschaft und die Einsätze ihrer Mitglieder. In: Meier, F./Peetz, T. (Hg.): Organisation und Bewertung. Organisationssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-270.

Knorr-Cetina, K. (2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kosmützky, A./Krücken, G. (2024): Governing Research: New Forms of Competition and Cooperation in Academia. In: Research in the Sociology of Organizations, Volume 86, pp. 31-57.

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

Kuhn, T. S. (1962): Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Leendertz, A. (2013): Finalisierung der Wissenschaft: Wissenschaftstheorie in den politischen Deutungskämpfen der Bonner Republik, In: Mittelweg 36, 22 (4), S. 93-121.

Leendertz, A. (2022): Der erschöpfte Staat. Eine andere Geschichte des Neoliberalismus. Hamburg: Hamburger Edition.

Leopoldina (2014): Lebenswissenschaften im Umbruch. Herausforderungen der Omics-Technologien für Deutschlands Infrastrukturen in Forschung und Lehre. Halle/Saale.

Lepenies, W. (1985): Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. München: Hanser Verlag.

Luhmann, N. (1967): Soziologische Aufklärung. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 66-91.

Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hg.) (2012): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.

Maasen, S./Dickel, S. (2016): Partizipation, Responsivität, Nachhaltigkeit. Zur Realfiktion eines neuen Gesellschaftsvertrags. In: Simon, D/Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225-242.

Maeße, J. (2017): Deutungshoheit. Wie ‚Eliteökonomen' und ‚Wirtschaftsexperten' Diskursmacht herstellen. In: Gengnagel, V./Hamann, J./Hirschfeld, A./Maeße, J. (Hg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 291-318.

Manegold, K.-H. (1970): Universität, Technische Hochschule und Industrie. Ein Beitrag zur Emanzipation der Technik im letzten Jahrhundert. Berlin:

Meier, F. (2023): The Agency of Scientific Disciplines. In: Historical Social Research, 48 (3), pp. 277-295.

Meier, F. (2024): Fairer Wettbewerb in Sport und Wissenschaft. In: Schmidt, R./Kempf, D./Weigelin, M. (Hg.): Leistungsvergleiche und evaluative Praktiken. Sport als instruktiver Fall der Soziologie der Bewertung. Bielefeld: transcript, S. 241-264.

Mittelstraß, J. (1998): Die Häuser des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Moebius, S. (2021): Sociology in Germany. A History. Cham: Palgrave-Macmillan.

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

Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.

Neidhardt, F. (1988): Selbststeuerung in der Forschungsförderung: Das Gutachterwesen der DFG. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2004): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Offe, C. (1969): Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. In: Kress, G./Senghaas, D. (Hg.): Politikwissenschaft. Frankfurt/M., 1975: Fischer, S. 135-165.

Petersohn, S. (2013): Wissenschaft und Organisation. (Recherche Spezial, 2/2013). Köln: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-371665

Popper, K. (1934): The Logic of Scientific Discovery. London, 1975: Hutchinson.

Reichmann, W./Knorr-Cetina, K. (2016): Wissenspraktiken. Wissenschaftliche Praxis und gesellschaftliche Ordnung. In: Baur, N./Besio, C./Norkus, M./Petschick, G. (Hg.): Wissen – Organisation – Forschungspraxis. Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 46-70.

Renn, J. (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Ringer, F. K. (1969): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. München, 1989: DTV.

Rödder, S. (2021): Disziplinarität. In: Schmohl, T. /Philipp, T. (Hg.)/Schabert, J. (Mitarb.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript 2021, S. 67-78.

Röss, A. (2024): Zur Situation der Geisteswissenschaften im forcierten Hochschulwettbewerb. In: Fäßler, P./Kramps, D./Pöppinghege, R. (Hg.): Junge

Hochschulen. Institutionen im Spannungsfeld von Tradition, Reformanspruch und Pragmatismus. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 79-101.

Schauz, D. (2010): Zum Verhältnis von Kriminologie und Kriminalpolitik. Die transdisziplinäre Genese der deutschen Kriminologie. In: Pieper, C./Uekötter, F. (Hg.): Vom Nutzen der Wissenschaft. Beiträge zu einer prekären Beziehung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 41-65.

Schimank, U. (1988): Scientific Associations in the German Research System. Results of an Empirical Study. In: Knowledge in Society, 1 (2), pp. 69-85.

Schimank, U. (2005): New Public Management and the Academic Profession: Reflections on the German Situation. In: Minerva, 43, pp. 361-376.

Schimank, U. (2024): Wissenschaftliche Objektivität und gesellschaftliche Interessen – die konstitutive Grundspannung ko-produzierten Transfers. In: Backhaus-Maul, H. et al. (Hg.): Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Frankfurt/M.: Campus, S. 439-466.

Schimank, U./Lange, S. (2009): Germany: A Latecomer to New Public Management. In: Paradiese, C./Reale, E./Bleiklie, J./Ferlie, E. (eds.): University Governance – Western European Comparative Perspectives. Dordrecht: Springer Science and Business Media B.V., pp. 51-75.

Schwinges, R. C. (Hg.) (1999): Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert. Basel: Schwabe.

Snow, C. P. (1959): The Two Cultures and the Scientific Revolution. Cambridge: Cambridge University Press.

Stehr, N./Weingart, P. (eds.) (2000): Practicing Interdisciplinarity. Toronto: University of Toronto Press.

Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stichweh, R. (1988): Differenzierung des Wissenschaftssystems. In: Mayntz, R./Rosewitz, B./Schimank, U./Stichweh, R. (Hg.): Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt/New York: Campus, S. 45-115.

Stichweh, R. (2013 [1979]): Differenzierung der Wissenschaft. In: ders (2013): Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 15-45.

Thelen, P. (2011): Vergleich in der Weltgesellschaft: Zur Funktion nationaler Grenzen für die Globalisierung von Wissenschaft und Politik. Bielefeld: transcript.

Trowler, P. R. (2014): Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory. In: ÖZG, 25 (3), pp. 17-26.

Turner, S. (2000): What are Disciplines? And How is Interdisciplinarity Different. In: Weingart, P./Stehr, N. (Hg.): Practising Interdisciplinarity. Toronto: University of Toronto Press, pp. 46-65.

Veysey, L. (1979): The Plural Organized World of the Humanities. In: Oleson, J./ Voss J. (eds.): The Organization of Knowledge in Modern America. Baltimore/London, pp. 51-106.

Volkmann, U./Schimank, U./Rost, M. (2014): Two Worlds of Academic Publishing: Chemistry and German Sociology in Comparison. In: Minerva, 52 (2), pp. 187-212.

Weingart, P. (1997): From Finalization to Mode 2: Old Wine in New Bottles? In: Social Science Information, 36 (4), pp. 591-613.

Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Weingart P./Padberg, B. (eds.) (2014): University Experiments in Interdisciplinarity. Obstacles and Opportunities. Bielefeld: transcript.

Whitley, R. (1984): The Intellectual and Social Organization of the Sciences. Oxford: Clarendon Press.

Wissenschaftsrat (1992): Zur Förderung von Wissenschaft und Forschung durch wissenschaftliche Fachgesellschaften. Bremen. Drs. 823/92.

Wissenschaftsrat (2020): Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität Positionspapier. Köln. Drs. 8694-20.

Institutionelle Entwicklungen als Gegenstand der Hochschulforschung am Beispiel des Studienfachs Erziehungswissenschaft

Ines Langemeyer

Im Wettbewerb um Exzellenztitel und Prestige sitzt die wissenschaftliche Lehre – und nicht nur sie im Abstrakten, sondern überhaupt die Lehrenden – zwischen den Stühlen. Man kann sowohl eine Über- als auch eine Unterregulierung beklagen, wobei am Beispiel der Disziplin Erziehungswissenschaft die paradoxe Wirklichkeit vor Augen geführt werden soll. Auf dem Spiel stehen die Grundrechte der Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 III GG) wie auch der freien Berufswahl (Art. 12 GG) und die Chancengleichheit (Art. 3 GG). Das Wissenschaftssystem ist in mancher Hinsicht auf dem Weg, Züge totalitärer Institutionen anzunehmen.

1. Über- und Unterregulierung der Wissenschaft

Aus Sicht der Hochschulforschung war die „Bologna"-Studienreform von Anbeginn keine geglückte Reform. So warnten etwa Andrä Wolter und Christian Kerst im Jahr 2008, dass auch mit den modularisierten Studiengängen die Qualität des Studiums nicht unbedingt gesichert wäre:

„Die staatliche Regulierung ist nicht nur oft in Überregulierung umgeschlagen, die Innovationen eher behinderte als beförderte. Eine noch so machtvolle staatliche Steuerung hat im Übrigen nicht verhindern können, dass die Qualität des Studiums keineswegs über jeden Zweifel erhaben ist. Institutionelle Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen ist in Deutschland tendenziell unterentwickelt." (Wolter & Kerst, 2008, S. 137)

Neue Steuerungskonzepte hielten mit den sogenannten Experimentierklauseln in den 1990er Jahren zunächst Einzug. Leitungsebenen wie die

Rektorate in Universitäten und Hochschulen wurden gestärkt, Gremien entmachtet, sodann geschah nicht zuletzt aufgrund der Rechtsprechung – etwa durch die Beschlüsse über die Abwahl von Rektorats- und Leitungsmitgliedern (Verfassungsgerichtshof BW, 14.11.2016, 1 VB 16/15) und über das Akkreditierungswesen (BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 - 1 BvL 8/10 -, Rn. 1-88) – ein Gegenlenken und die Hoffnung, ein Mindestmaß an Selbststeuerung sei nun gesichert. Denn wie der Verfassungsgerichtshof Baden-Württemberg schreibt:

„Die Sicherung der Wissenschaftsfreiheit durch organisatorische Regelungen verlangt, dass die Wissenschaftler durch ihre Vertretung in Hochschulorganen Gefährdungen der Wissenschaftsfreiheit abwehren und ihre fachliche Kompetenz zur Verwirklichung der Wissenschaftsfreiheit in die Organisation einbringen können. Die mit Art. 20 Abs. 1 LV garantierte hinreichende Mitwirkung von Wissenschaftlern im wissenschaftsorganisatorischen Gesamtgefüge einer Hochschule erstreckt sich auf alle wissenschaftsrelevanten Entscheidungen. Dies sind nicht nur Entscheidungen über konkrete Forschungsvorhaben oder Lehrangebote, sondern auch über die Planung der weiteren Entwicklung einer Einrichtung und über die Ordnungen, die für die eigene Organisation gelten sollen. Wissenschaftsrelevant sind auch alle den Wissenschaftsbetrieb prägenden Entscheidungen über die Organisationsstruktur und den Haushalt, denn das Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit liefe leer, stünden nicht auch die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Ressourcen zur Verfügung, die Voraussetzungen für die tatsächliche Inanspruchnahme dieser Freiheit sind. Grundlegende ökonomische Entscheidungen, wie etwa diejenige über den Wirtschaftsplan einer Hochschule, sind nicht etwa wissenschaftsfern, sondern angesichts der Angewiesenheit von Forschung und Lehre auf die Ausstattung mit Ressourcen wissenschaftsrelevant.“ (https://verfgh.baden-wuerttemberg.de/de/presse-und-service/pressemitteilungen/pressemitteilung-14112016/)

Was aber kann die Macht der „Vertretung“ der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler heißen, wenn sie jeweils nur über tatsächliche Mehrheiten in Gremien zustandekommt und nur durch gemeinsame Beschlüsse „Gefahren

abwehren“ kann? Der Einzelne bleibt ohne Gehör. Insbesondere die „Angewiesenheit … auf die Ausstattung mit Ressourcen“ ist genauer zu betrachten, wenn Professorinnen und Professoren ihr Fach nicht einfach nur durch eigene Lehrveranstaltungen vertreten, sondern wenn ihr Fach nun in Modulen zur Geltung gebracht werden muss und zwar bis hinein in minutiös beschriebene Kompetenzziele für Teilleistungen, die in Modulen zusammengefasst sein. Der Arbeitsaufwand für Studierende ist dabei ebenfalls geregelt, während jedoch nicht überall präzise durchgerechnet wird, welche Ausstattung in Form von Personal und Ressourcen dafür nötig ist. Modelle der Berechnung und Controlling-Verfahren sind nicht etabliert und vorgeschrieben.

Noch nie hat es außerdem einen wissenschaftlichen Nachweis darüber gegeben, dass die Wissenschaftlichkeit und die Qualität des Denkens und Handelns in einer Disziplin von Regelungen abhängen, mit welchen die Modulhandbücher ausgestattet sind. Man kann umgekehrt zum Modularisieren als Überregulierung das Fehlen eines Personal- und Ressourcencontrollings als Unterregulierung (genannt Autonomie der Hochschulen) begreifen und die Wechselwirkung zwischen beidem betrachten.

In einem Akkreditierungsverfahren soll das Lehrangebot zwar gesichtet und geprüft werden. Aber Regeln, wann beispielsweise Personal nicht ausreichend vorhanden und wann der Anteil professoraler Lehre zu gering ist, existieren nicht verbindlich. Wenn auf der institutionellen Ebene die Verantwortung mangels Regelungen den einzelnen Hochschullehrenden zugewiesen wird, weil sie ja eng mit dem eigenen Fachgebiet verbunden sind, dann obliegt ihnen eine sehr schwierige Verantwortung. Letztlich müssten sie sich aus dieser Verantwortung heraus mit allem Übergeordneten befassen und darauf Einfluss nehmen können: Die Fragen können ganz praktisch sein, wie das Studienangebot in bestimmten Modulen oder im Zusammenspiel aller Teile sinnvoll umzusetzen und weiterzuentwickeln ist, damit es mit dem Arbeitsmarkt anschlussfähig ist und die Vergleichbarkeit mit anderen Studienstandorten gegeben ist, so dass das Lehrangebot den Kompetenzerwerb ermöglicht, der nahtlos ans berufliche Leben anschließt. Es könnte aber auch um das gehen, was das Bundesver-

fassungsgericht dem Studium 2021 bescheinigte, mit allgemeinen Kompetenzen zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen:

„Die Erstausbildung oder das Erststudium unmittelbar nach dem Schulabschluss vermittelt nicht nur Berufswissen, sondern prägt die Person in einem umfassenderen Sinne, indem sie die Möglichkeit bietet, sich seinen Begabungen und Fähigkeiten entsprechend zu entwickeln und allgemeine Kompetenzen zu erwerben, die nicht zwangsläufig für einen künftigen Beruf notwendig sind. Sie weist damit eine besondere Nähe zur Persönlichkeitsentwicklung auf." (BVerfG, Beschluss vom 19. November 2019, 2 BvL 22/14, 2 BvL 27/14, 2 BvL 26/14, 2 BvL 25/14, 2 BvL 24/14, 2 BvL 23/14)

Im Allgemeinen ist die Situation hochschulpolitisch aber davon gekennzeichnet, dass es bei einer solchen Vielzahl von Zielsetzungen (die beständig erweitert wird wie z.B. durch die Forderungen, den Wissenstransfer oder die Nachhaltigkeitsfragen überall in der Wissenschaft stärker zu verankern) zu einer Institutionalisierung von Aufgaben kommt, wozu sich die Trägerinnen und Trägern der Wissenschaftsfreiheit ins Verhältnis setzen müssen. Dabei ist diese Statusgruppe auf dem Gebiet der Forschung schon dem Druck ausgesetzt, die eigene Wissenschaft nicht nur um ihrer selbst willen, sondern durch den herrschenden Wettbewerb als Mittel zum Zweck des Prestige- und Machtgewinns zu betreiben. Die Ressourcenverteilung, die nach einem Wettbewerb gestaltet ist, fordert dabei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine Zweck-Mittel-Verkehrung ab. Sie sollen ihre Forschung als Mittel verstehen, mit welchem sie mehr Ressourcen für sich sichern können. Erst dann entsteht die Möglichkeit, den verschiedenen Aufgaben und der Verantwortung für ein Fach Rechnung tragen zu können. Selbst wenn man also die einzelnen Zielsetzungen (Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden, Nachhaltigkeit, Wissenstransfer etc.) nicht ablehnt oder für falsch hält, ergibt sich strukturell eine Situation, je nach Knappheit der Ressourcen solche Ziele gegeneinander zu gewichten, eines gegenüber einem anderen zu priorisieren und so eine Auf- oder Abwertung zu erzeugen. Die Auswirkungen einer solchen Praxis sind nicht zu unterschätzen,

insbesondere dann, wenn die Währung zum Erhalt der Ressourcen sozusagen die eigenen Forschungsleistungen in Form von messbaren Kennziffern sind.

2. Zum Fall: Erziehungswissenschaft

Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass im Fach Erziehungswissenschaft sich die Fachgesellschaft, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2004 anlässlich der hochschulpolitischen Entwicklungen Sorgen machte. Aus Angst, man könne trotz vieler neuer Regelungen ein wissenschaftliches Niveau im modularisierten Studium nicht mehr sichern, wurde ein Kerncurriculum erarbeitet und veröffentlicht, das 2023 neu diskutiert und überarbeitet wurde. Mit den Vorbemerkungen und Erläuterungen dazu wollte man Standards für die Vergleichbarkeit von Studiengängen setzen und vor allem „technologisch verkürzten Vorstellungen der Theorie-Praxis-Beziehung entgegen[]wirken" (DGfE, 2004 und 2023, S. 2). Es wurde als Konsens über die eigenen Qualitätsstandards festgehalten:

„Erziehungswissenschaftliche Lehre ist auf Professionswissen orientiert, welches das pädagogische Handeln begleitet. Dies erfordert Formate in der Lehre, in denen Diskussionen, begriffliche Präzisierungen und die Reorganisation eigenen Wissens auf theoretischer, methodologischer und methodischer sowie inhaltlicher Ebene geübt und vertieft werden können." (DGfE, 2023, Abschnitt III zu Grundlagen)

Solche allgemeinen Bestimmungen verlangen aber eine Konkretion im Studienbetrieb und mithin eine Priorisierung von Zielen. Für Studierende, die sich für den Aufgabenbereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung oder für die therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen interessieren, heißt „Professionswissen" etwas anderes als für Lehramtsstudierende. Die Kontexte Betrieb, therapeutische Praxis und Schule unterscheiden sich erheblich, so dass auch die Elemente des Professionswissens verschieden sind.

Das lässt sich auch an den Vorgaben der Kultusministerkonferenz für das Bildungswissenschaftliche Begleitstudium beispielhaft zeigen, wenn sie anwendungsbezogen Ziele für Lehramtsstudiengänge so formulieren:

„Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten."

Für den Kontext der allgemeinbildenden oder der beruflichen Schulen sind Fördermaßnahmen in Bezug auf das selbstbestimmte Lernen und Arbeit notwendigerweise sehr spezifisch. Schulunterricht ist ein anderes Format als Erwachsenenbildung, Personalentwicklung oder als die soziale oder therapeutische Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. So kann „selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten" in Schulen nicht bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler für ihre Aufgaben sehr viel länger als die vorgesehenen Schulstunden benötigen, dass sie beliebig häufig individuell angepasste Aufgaben erhalten oder dass sie grundsätzlich frei wählen könnten, wann sie sich einer Prüfung unterziehen, ob sie lieber Englisch oder Französisch oder gar keine Fremdsprache lernen usw. usf. Der schulische Rahmen lässt solche Entscheidungsspielräume auf Seiten der Schülerinnen und Schüler gar nicht zu, so dass es eine kontextuell zu bestimmende Frage ist, was Selbstbestimmung überhaupt bedeuten kann.

Deshalb wäre im Studium etwa die Lektüre von Selbstbestimmungstheorien nicht ausreichend, um Professionswissen zu entwickeln. Diese Theorien müssten auch auf das pädagogische Handeln in der Institution Schule bezogen und auf Handlungsweisen näher eingegangen werden. Denn erst so könnten Studierende eine berufliche Kompetenz erwerben, die tatsächlich Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten fördert.

Das Allgemeine der wissenschaftlichen Erkenntnis muss in einen Zusammenhang von kontextspezifischem Wissen und Können („Professionswissen") gebracht werden. Damit wird aber das notwendige Lehrangebot spezieller und es kann nicht so einfach polyvalent organisiert werden. Denn auch im Prüfungswesen eines Studienfachs muss beachtet werden:

„Der Prüfer muss in der Lage sein, sich ein eigenes Bewertungssystem einzurichten, das sich am Ziel der Prüfung einschließlich der Anforderungen an ein typisches Berufsbild des Studiengangs orientiert.“ (Morgenroth, 2017)

Bei der Modularisierung der Studiengänge in den 2000er Jahren stellte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ihre Disziplin allerdings schon folgende Bedrohung fest:

„Ohne personelle Aufstockung, die in der derzeitigen finanz- und hochschulpolitischen Situation kaum zu erwarten sein dürfte, werden in nicht wenigen Universitäten Bachelor/Master-Hauptfachstudiengänge und Bachelor/Master-Lehramtsstudiengänge nicht gleichzeitig durchführbar sein. Dies dürfte in nicht wenigen Fällen dazu führen, dass die Universitäten vorrangig die Lehramtsstudiengänge bedienen werden (müssen). Dadurch sind die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge in hohem Maße gefährdet; eines der derzeitig großen universitären Studienfächer steht in der Gefahr der Marginalisierung. Gravierende Einbrüche bei den Hauptfachstudiengängen würden im Übrigen auch schwerwiegende Konsequenzen für die Lehrerausbildung haben; denn die Qualität der Lehre in der Lehrerausbildung setzt eine qualitativ anspruchsvolle Forschung voraus.“ (DGfE, 2006, S. 16)

Auch hier ist festzustellen, dass Zielsetzungen in Form von Kompetenzzielen und Standards bis hin zu prüfungsrechtlichen Vorgaben existieren, die aber im praktischen Kontext der Umsetzung in Konkurrenz zueinander geraten, so dass eine Priorisierung notwendig wird – hier in Form einer Auf- und Abwertung von Studiengängen der Erziehungswissenschaft.

Das stellte auch Reuter (2007, S. 44) als Grundproblem der hochschulpolitischen Geschichte des Fachs Erziehungswissenschaften heraus:

„Trotz ihrer Expansion, gemessen an Stellen für wissenschaftliches Personal, die an manchen Orten durch die Überleitung großer Teile des akademischen Mittelbaus in Professorenstellen erfolgt war, entsprach ihre Kapazität nirgendwo den an das Fach gerichteten tatsächlichen Anforderungen – trotz eines Curricularnormwertes (CNW), der die Erziehungswissenschaft gegenüber

ihren Nachbarfächern wie z.B. der Psychologie bis heute diskriminiert. Die Stellenzuwächse und auch das Lehrangebot waren in der Regel vorrangig an die Lehramtsstudiengänge gebunden, deren Studierendenzahlen die Lehrkapazitäten in einem hohen Maße verzehrten. Aus vielen großen Universitäten ist bekannt, dass der Lehrbetrieb nicht aufrechtzuerhalten wäre, wenn die Studierenden die von ihnen formal belegten Lehrveranstaltungen auch tatsächlich besuchten."

Nach Lutz Reuter trugen dabei sowohl die Hochschulen als Institution als auch die Fachvertreterinnen und Fachvertreter dazu bei, dass Studiengänge der Erziehungswissenschaft betrieben wurden, ohne dass Mindeststandards eingefordert und eingehalten wurden.

„Die Vertreter anderer Fächer wie z.B. der Psychologie lehnen ab zu tun, was ErziehungswissenschaftlerInnen tun: die Durchführung und Aufrechterhaltung eines Studiengangs ohne die erforderliche Mindestausstattung, d. h. ohne die angemessene Vertretung der innerfachlichen Kerngebiete und ohne eine den Studentenzahlen einigermaßen entsprechende Stellenausstattung. Psychologen lehnen die Einführung eines Psychologiestudiengangs ohne eine Mindestausstattung von sechs bis acht Professuren, welche die Binnenstruktur des Faches abbilden, ab; Erziehungswissenschaftler hingegen scheuen sich nicht, einen Studiengang ohne mindestens eine Professur für qualitative und quantitative Methoden einzurichten." (Reuter, 2007, S. 45)

Man muss hier mit Reuter also ein gleichzeitiges Versagen institutioneller als auch persönlicher Verantwortung konstatieren, das regelmäßig dazu führte, dass die Fachvertreterinnen und Fachvertreter „den fachlichen Ausbildungsanspruch [reduzieren] und […] Studiengänge trotz fehlender Ressourcen an[bieten]" (S. 45f.).

Ständige Priorisierungszwänge sind aber entweder durch institutionelle Entscheidungen zu lösen (z.B. ob ein Studiengang eingestellt wird oder nicht) oder durch wirksame Regularien zu unterbinden (z.B. durch eine Festlegung einer personellen Mindestausstattung).

In der Tat berechnete 2006 die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, was eine Mindestausstattung für Studiengänge der Erziehungswissenschaft unterschiedlicher Größe ist. Jedoch hatten diese Zahlen an keiner Universität einen bindenden Charakter. Die Lage dürfte sich aber nach den Zahlen des Datenreports Erziehungswissenschaft 2024 jedoch verbessert haben, zeigt sich doch ein durchschnittlicher Zuwachs an Professuren und Mitarbeitenden.

In der Konsequenz weiter bestehender Personalmängel ist jedoch anzunehmen, dass alle strukturellen Probleme aus dieser Lage auf den einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern lastet, je nachdem, wie gut die Leitungsebenen personellen Engpässen entgegenzuwirken bereit waren.

3. Konfliktsituationen von der institutionellen auf die individuelle Ebene

Man muss sich bei den strukturellen Entwicklungen der Institution Universität/Hochschule klarmachen: Auf einer individuellen Ebene besteht so gut wie keine Möglichkeit, Konflikte aus sich überlagernden und ineinandergreifenden Priorisierungszwängen zu lösen, sofern diese z.B. größere Ressourcenprobleme betreffen. Die innerinstitutionellen Satzungen für Gremien wie auch die Rechtsprechung im Allgemeinen sehen lediglich die Hochschullehrermehrheit als notwendige Bedingung zur Sicherung der Wissenschaftsfreiheit an, selbst wenn Artikel 5 III des Grundgesetzes als ein subjektives Recht des Einzelnen als Schutzbereich gegenüber dem Staat anzusehen ist. Aber Machtstrukturen in Gremien und institutionellen Zusammenhängen sind das Geflecht aus Interdependenzen und diesen steht der Einzelne gegenüber, also nicht „dem Staat“ an sich. Unter den Bedingungen der Gruppenuniversität ist anzunehmen, dass Einzelne den ihnen rechtlich durchaus zustehenden Schutzbereich nicht für sich reklamieren (wie schon das Fallbeispiel des Studienfachs Erziehungswissenschaft zeigte) oder nicht vollständig reklamieren etwa durch ein Zurücknehmen von fachlichen Qualitätsansprüchen, weil sie anschließend innerhalb der

gesamten Institution mit mehreren Nachteilen oder weiteren Konflikten zu rechnen haben. Denn wenn in diesen Zusammenhängen Qualitätsansprüche weitestgehend Aushandlungsgegenstände werden, so werden sie zugleich als Verantwortungsgegenstände individualisiert und zur Verhandlungsmasse, so dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Forschung umso mehr als reines Mittel zum Zweck sehen müssen.

Das Hochschulurteil von 1973, das den Wechsel von der Ordinarien- zur Gruppenuniversität besiegelte, ist deshalb noch einmal neu zu betrachten. Es hielt fest:

„Die [ ] Hochschullehrer prägen aufgrund ihrer Vorbildung, ihrer meist langjährigen Tätigkeit und Erfahrung in Forschung und Lehre in erster Linie die Hochschule als wissenschaftliche Einrichtung. Sie tragen kraft ihres Amtes und Auftrages erhöhte Verantwortung für die Funktionsfähigkeit und den wissenschaftlichen Rang der Universität; sie sind nach ihrem Status und ihrer Funktion zur Forschung und Lehre sowie deren Organisation oder Mitorganisation in ihrem Fachbereich verpflichtet und daher mit der Sache der Wissenschaft besonders eng verbunden. Nach der derzeitigen Struktur der Universität sind sie die Inhaber der Schlüsselfunktionen des wissenschaftlichen Lebens. Infolge ihrer regelmäßigen längeren Zugehörigkeit zur Universität werden sie zudem durch langfristig wirkende Entscheidungen der Hochschulorgane stärker betroffen als die Gruppen der wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Studenten.

„Dieser besonderen Stellung der Hochschullehrer muss der Staat Rechnung tragen, wenn er im Rahmen seiner Gestaltungsfreiheit die Organisation der Wissenschaftsverwaltung unter Berücksichtigung der verschiedenartigen Interessen und Funktionen der einzelnen Gruppen von Hochschulmitgliedern gestaltet. Das fordert die Wertentscheidung des Art. 5 Abs. 3 GG in Verbindung mit dem allgemeinen Gleichheitssatz, der es verbietet, Gruppen, die sich nach der Art des zu regelnden Lebensverhältnisses in verschiedener Lage befinden, ohne zureichenden Grund einer gleichen Regelung zu unterwerfen, insoweit also in einer das Gerechtigkeitsgefühl nicht befriedigenden Weise "Ungleiches

gleich" zu behandeln (vgl. BVerfGE 17, 337 [354]; 30, 292 [333]). Hier sachgerechte Unterscheidungen zu treffen, entspricht auch Erwägungen, wie sie Art. 33 Abs. 2 und 4 GG zugrunde liegen. Der Gesetzgeber muss daher gerade bei der Gruppe der Hochschullehrer darauf achten, dass sie unter Berücksichtigung der Aufgaben und Zwecke der Universität so frei wie möglich ihren wissenschaftlichen Auftrag erfüllen können. Er muss durch geeignete organisatorische Maßnahmen sicherstellen, dass Störungen und Behinderungen ihrer freien wissenschaftlichen Tätigkeit durch Einwirkungen anderer Gruppen soweit wie möglich ausgeschlossen werden.“ (BVerfGE 35, 79)

Das Bundesverfassungsgericht idealisierte damals die Professorinnen und Professoren als Träger einer Verantwortung und einer innerinstitutionellen Machtposition und ging davon aus, dass sich die wesentlichen Konflikte zwischen verschiedenen Statusgruppen ereignen, nicht zwischen den Lehrstuhlinhabern selbst. Wo bleibt aber die Autonomie der Professorinnen und Professoren aufgrund der Zunahme von institutionellen Abhängigkeiten und Wettbewerbsstrukturen in der Ressourcenverteilung? Der Konkurrenzkampf ereignet sich zwischen den Lehrstuhlinhabern. Sie bilden ungleiche Gruppierungen z.B. durch kleinere oder größere Institute oder Abteilungen. So ist schon von vornherein nicht mehr gesichert, dass Hochschullehrende gleiche Interessen im Sinne der Wissenschaft vertreten. Für den Einzelnen ergibt sich zunächst einmal nur bei Mehrheiten eine Chance auf Durchsetzung bestimmter Ansprüche. So lässt sich eine ganz andere Situation feststellen, von der das Bundesverfassungsgericht nicht ausging: Es gilt, Mehrheiten zu bilden, die in Abhängigkeit von der Größe der Institute, Abteilungen oder der Fakultäten immer schon vorstrukturiert sind. Allianzen zu bilden, heißt dann unter der Voraussetzung, einer marginalisierten Gruppe anzugehören, sich einer größeren Gruppierung anschließen zu müssen, die bereit ist, einen Teil der verfügbaren Ressourcen zu verteilen. Oder man lässt sich voll und ganz auf den Wettbewerb um Ressourcen ein. Denn Allianzen bringen es mit sich, dass schwächere Gruppierungen an bestimmten Stellen den Kürzeren zu ziehen und Ansprüche zurückstellen müssen.

4. Totalisierende Tendenzen in Wissenschaftsinstitutionen

Die individualisierende Verantwortung, in einem stark strukturierten Studium und in einer wissenschaftlichen Institution mehrere Ziele, die von der Gesellschaft nun erwartet werden (etwa um Wohlstand unter den Bedingungen des Klimawandels und der neuen Ressourcenkämpfe global zu sichern), unter einen Hut zu bringen, wobei man diese Verantwortung vereinzelt als Person trägt, kann daher nur als Zwickmühle beschrieben werden. Eine „herausragende" Stellung haben die „Inhaber der Schlüsselfunktionen" daher schon lange nicht mehr. Dass sie dies nicht in jedem Fall beklagen und z.B. durch Klagen öffentlich machen, ist wahrscheinlich dem geschuldet, dass diese eigene Ohnmacht mit Scham und Schuldgefühlen besetzt ist und in großem Ausmaß verdrängt wird. Die Macht, Gefahren abzuwehren, haben Hochschullehrende insbesondere deshalb nicht mehr, weil man ihnen kontrafaktisch eine Schlüsselrolle zuschreibt, für die sie nur als Gruppe, aber nicht als Einzelne einstehen können.

Das pessimistische Fazit, das man daraus ziehen kann, ist, dass sich wissenschaftliche Institutionen wie Universitäten und Hochschulen einer totalitären Institution annähern. Damit hatte Ervin Goffman zwar die Psychiatrien in den 1970ern in erster Linie gemeint, aber er arbeitete Strukturmerkmale heraus, die sich in einer anderen Form im akademischen Kontext wiederfinden. So werden z.B. mit dem permanenten Wettbewerb um Ressourcen Bedürfnisse von der Wissenschaft künstlich produziert, die die wissenschaftlichen Institutionen auch nur selbst befriedigen. Das Wissenschaftssystem schafft selbst mächtige Räume und betreibt selbst effektive Mechanismen der Inklusion und der Exklusion, die unter dem Modus der individualisierten Verantwortung (siehe oben) totalisierend auf den Einzelnen wirken. Das Ganze verstärkt sich gegenseitig systemisch.

Anders als Peter Weingart es 1983 sah, erfährt die Wissenschaft nicht einfach nur eine Politisierung, sozusagen als Kehrseite zur Verwissenschaftlichung der Gesellschaft. (vgl. Langemeyer 2025) Das Wissenschaftssystem trägt immer

stärker Züge einer totalisierenden Institution und dafür sollten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um der Aufgabe der Wissenschaft gerecht werden zu können, aber auch, um den Grundrechten zu dienen, intervenieren und das System von innen heraus verändern. Von außen wird das niemand leisten.

Literatur

DGfE, D. V. (2006). Personelle Mindestausstattung im Fach Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft, 17(32), 8-17.

Goffman, E. (1972). Asyle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Langemeyer, I. (2025). Akademisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozesse. In: Pasternack, Peer (Hrsg.); Reinmann, Gabi (Hrsg.); Schneijderberg, Christian (Hrsg.): Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft. Baden-Baden: Nomos Verlag 2025, S. 297-306. Aufsatz (Sammelwerk) zugänglich unter URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339169, DOI: 10.25656/01:33916

Morgenroth, C. (2017). Hochschulstudienrecht und Hochschulprüfungsrecht, Baden-Baden: Nomosverlag.

Reuter, L. R. (2007). Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Erziehungswissenschaft, 18(35), 42-50.

Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R., & Züchner, I. (2024). Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (p. 262). Verlag Barbara Budrich.

Weingart, P. (1983). Verwissenschaftlichung der Gesellschaft–Politisierung der Wissenschaft. Zeitschrift für Soziologie, 12(3), 225-241.

Wolter, A., & Kerst, C. (2008). Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse. In: Qualitätssicherung im Bildungswesen, S. 135-155.

III. Institutionalisierungsformen der Forschung über Hochschulen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Markus Lörz, Victoria Herrmann-Feichtenbeiner & Tilman Drope

1. Gründung und Entwicklung

Das heutige DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation wurde am 25. Oktober 1951 auf Beschluss der hessischen Landesregierung zunächst als Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) als rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts gegründet (für einen Überblick siehe Behm & Reh, 2016).[1] Am Gründungsprozess waren die amerikanische Militärbehörde, das Land Hessen und die Stadt Frankfurt am Main beteiligt. Ihr Ziel war es, nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus internationale Anregungen in die deutsche pädagogische Forschung aufzunehmen und diese empirisch auszurichten. Die HIPF nahm im Jahr 1952 ihre Arbeit in Frankfurt am Main auf und wurde eine erste institutionelle Basis für die empirische pädagogische Forschung im Nachkriegsdeutschland. Diese wurde an der HIPF von Beginn an interdisziplinär gestaltet und zeichnete sich auch dadurch aus, dass bereits ab 1953 eigens dafür beurlaubte Lehrkräfte an ihr mitwirkten (Reh, 2017). 1964 wurde das Institut in das so genannte Königsteiner Staatsabkommen der Länder aufgenommen. Zum Zweck der Stiftung wurde die praxisbezogene empirische Bildungsforschung im internationalen Vergleich bestimmt. Zugleich wurde die Hochschule in Deutsches Institut für Internationale

---

[1] Der vorliegende Text basiert in weiten Teilen auf den bereits veröffentlichten Institutsbeschreibungen auf www.dipf.de – ausführlichere Informationen zu den Abteilungen und Projekten finden sich dort.

Pädagogische Forschung (DIPF) umbenannt. Neben der empirischen Forschung setzte das DIPF die forschungsbezogene Aus- bzw. Weiterbildung für pädagogisches Fachpersonal und Beschäftigte der Bildungsadministration fort, bis diese zum Ende der 1970er Jahre auslief und sich das DIPF zunehmend in Richtung eines reinen Forschungsinstituts entwickelte. Dabei konzentrierte sich die Arbeit verstärkt auf den internationalen Vergleich. Das Institut verstand sich dabei auch als Anlaufstelle für internationale Gäste aus Wissenschaft und Politik. Seit 1977 wird das DIPF als Mitglied der so genannten „Blauen Liste“ aufgrund seiner wissenschaftlichen Arbeit von überregionaler Bedeutung und gesamtstaatlichem wissenschaftspolitischem Interesse von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Eine wesentliche, strukturelle Änderung ergab sich nochmals 1990 durch die Integration von Teilen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, mitsamt der Pädagogischen Zentralbibliothek. In der Pädagogischen Zentralbibliothek war zuvor die über hundert Jahre alte Deutsche Lehrerbücherei aufgegangen. Als Teil des DIPF wurde sie – nun als Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) – neu gegründet. Das DIPF besteht seitdem aus zwei Standorten in Frankfurt am Main und Berlin. 1990 wurde das DIPF zudem Gründungsmitglied der "Arbeitsgemeinschaft Blaue Liste", die sich 1997 in "Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz" (kurz: Leibniz-Gemeinschaft) umbenannte. Die Leibniz-Gemeinschaft bietet seither den zentralen institutionellen Rahmen für die wissenschaftliche Kooperation, die Weiterentwicklung des Institutsprofils sowie die kontinuierliche Qualitätssicherung wissenschaftlicher Arbeit am DIPF. Mit dem Ausbau des Dienstleistungsbereichs für die Bildungsinformation seit der Jahrtausendwende und der Gründung neuer Abteilungen bildet neben der Bildungsforschung nun auch die Bildungsinformation den Kern des Institutsprofils. Seit 2018 trägt das Institut den Namen DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

2. Aktuelle Forschung und Schnittmengen mit der Hochschulforschung

2.1 Struktur des Instituts

Das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation trägt mit empirischer Bildungsforschung, digitaler Infrastruktur und gezieltem Wissenstransfer dazu bei, Herausforderungen im Bildungswesen zu bewältigen. Es greift auf die Expertise verschiedener Disziplinen zurück. Dazu gehören insbesondere die Erziehungswissenschaft, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, Soziologie, Kulturgeschichte und Politikwissenschaft sowie eHumanities und Informationsmanagement. Entsprechend vielfältig sind die am DIPF beforschten Themen. Im Kern besteht das DIPF aus fünf eigenständigen Abteilungen, die mit unterschiedlichem Schwerpunkt Fragen der Bildungsforschung, -entwicklung, -infrastruktur und -information sowie des Transfers bearbeiten.

2.1.1 Informationszentrum Bildung

Das Informationszentrum Bildung (IZB) ist eine zentrale Einrichtung für Forschungs- und Informationsinfrastrukturen im Bildungsbereich. Das IZB bietet offenen Zugang zu Literaturinformationen, unterstützt bei der Erhebung, Bearbeitung und Archivierung von Forschungsdaten, stellt Informationen zum deutschen Bildungssystem zur Verfügung und leistet technologische Unterstützung für die Forschung. Neben der Bereitstellung einer umfassenden Forschungs- und Informationsinfrastruktur liegt die Forschung des IZB in den Bereichen Informationsmanagement und Educational Technologies. Zentrale Themenfelder der grundlagen- und anwendungsorientierten Forschung sind Open Science, Bildungsforschungsmonitoring und Bildung in der digitalen Welt.

2.1.2 Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) ist eine Forschungsbibliothek mit umfassenden Bibliotheks- und Archivbeständen zur

deutschen Bildungsgeschichte in ihren internationalen Bezügen und ein Zentrum der historischen Bildungsforschung. Zentral ist die Sammlung von Wissen über Bildung aus historischer Perspektive. Sowohl Quellen als auch nationale und internationale Forschungsliteratur zur deutschen Bildungsgeschichte werden für die wissenschaftliche Nutzung in vielfältigen Formen zugänglich gemacht. Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen werden bei ihrer Forschungsarbeit beraten und unterstützt. Die BBF leistet zudem eigene Beiträge zur historischen Erforschung von Bildung und Erziehung aus wissens- und institutionsgeschichtlicher Perspektive und trägt dazu bei, dieses historische Wissen in die bildungspolitische, professionelle und allgemeine Öffentlichkeit nutzbringend zu transferieren.

2.1.3 Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen

In der Abteilung Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen (LLiB) steht die Untersuchung der Qualität und Wirkung von pädagogischen Bildungsprozessen im Zentrum der Forschung. LLiB befasst sich mit der Qualität und Wirkung pädagogischer Prozesse in Unterricht, Schule und Hochschule – und zwar in ihrer Forschung und ihren wissenschaftlichen Dienstleistungen. Die Schwerpunkte liegen dabei in der Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals, in der multikriterialen Untersuchung von Unterrichtseffekten sowie dem Assessment und der Modellierung von Lernprozessen und Lernergebnissen. Kennzeichnend für die Forschung in LLiB ist dabei die inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit, die methodische Vielfalt – die von Längsschnittstudien, über Interventionsstudien bis hin zu Laborexperimenten reicht – und die Frage, wie aus den Forschungsergebnissen praxisrelevantes Wissen erzeugt werden kann.

2.1.4 Struktur und Steuerung des Bildungswesens

Die Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens (SteuBis) untersucht Bildungserwerbsprozesse und beschäftigt sich mit der Frage, welchen Einfluss gesellschaftliche, strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen auf den Bildungserwerb haben. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der

Untersuchung von Bildungsübergängen und -verläufen sowie deren Konsequenzen für den weiteren Bildungserwerb. Dabei beschäftigt sich SteuBis u.a. mit den Themen, inwieweit und warum soziale Ungleichheiten bestehen, welche Auswirkungen Strukturveränderungen und Reformen auf den Bildungserwerb haben und wie Wissenschaft und Praxis für einen gelingenden Transfer sinnvoll verzahnt werden können. Die Ergebnisse der Arbeiten werden in die Bildungsberichterstattung einbezogen, da sie wichtige Ansatzpunkte für eine evidenzgestützte und nachhaltige Steuerung des Bildungssystems liefern.

2.1.5 Bildung und Entwicklung

Die Abteilung Bildung und Entwicklung analysiert die individuelle und differenzielle Entwicklung in Bildungskontexten im Lebenslauf und ergänzt das Forschungsspektrum des DIPF damit um eine individuelle Perspektive. Im Fokus steht die individuelle Entwicklung von Kindern mit erhöhtem Risiko für Bildungsmisserfolg. Im Bereich der Grundlagenforschung werden die individuellen Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in den Blick genommen. Die anwendungsorientierte Forschung der Abteilung widmet sich der individuellen Diagnostik und Förderung in Kindergarten und Schule: Diagnostische Verfahren zur Erfassung lernrelevanter individueller Voraussetzungen und zur Feststellung von Lernstörungen werden entwickelt. Ansätze zur individuellen Förderung (z.B. Leseförderung) und Prävention von Bildungsmisserfolg (z.B. Sprachförderung) werden konzipiert, begleitet und auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert.

2.2 Bezüge zur Hochschulforschung

Wie sich anhand der breiten Palette der am DIPF verfolgten Themen, Disziplinen und Forschungsperspektiven zeigt, bestehen auch zu den Hochschulen und zur Hochschulforschung vielfältige Bezüge. Die Hochschulforschung weist traditionell in einigen Punkten – bspw. mit Blick auf die Prognose künftiger Studienanfänger*innenzahlen oder veränderte Kompetenzanforderungen an künftige Studierende (u.a.m.) – Schnittstellen zum Bereich der Schulforschung auf.

Die am DIPF verfolgten bildungsbezogenen Fragestellungen, wie bspw., welche Prozesse beim Bildungserwerb stattfinden, wie digitale Technologien die Lehre verbessern können oder wie der Schulalltag und Unterricht zu gestalten ist, um soziale Ungleichheiten abzubauen und die Studierfähigkeit der Schüler*innen zu erhöhen, liefern demnach wichtige Erkenntnisse, auf denen die Fragestellungen der Studierenden- und Hochschulabsolvent*innenforschung aufbauen und von denen die Hochschulen insgesamt profitieren. Umgekehrt profitiert die Schulforschung auch von den Erkenntnissen der Hochschulforschung bspw. mit Blick auf die Frage, wie die Professionalisierung angehender Lehrer*innen zur Verbesserung der Qualität des Lernens und Lehrens in der Schule aussehen könnte. In Teilen findet die **Forschung** am DIPF daher auch auf dem Gebiet der Hochschulforschung statt. Themen hierbei sind u.a., inwieweit soziale Ungleichheiten in Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufen im Lebensverlauf bestehen und wie sich diese über die Zeit verändern (bspw. Bachsleitner, 2020; Bachsleitner et al., 2020, 2022; Scharf et al., 2020, 2023; Koopmann et al., 2024). Aus der Hochschulperspektive werden hier insbesondere der Übergang in das Studium und weiterführend auch in die Promotion in den Blick genommen. Im Rahmen dieser Forschung beschäftigen sich die Wissenschaftler*innen am DIPF u.a. auch mit der Frage, wie die gymnasiale Oberstufe als Zubringeranstalt für die Hochschulen auszugestalten ist, um den Übergang in die Hochschulen zu verbessern (Neumann & Trautwein, 2019; Daniel & Neumann, 2022). Zweitens finden mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften Untersuchungen zu den Bildungs- und Berufswegen von (angehenden) Lehrer*innen statt. Dort stellen sich die Wissenschaftler*innen des DIPF u.a. die Frage, wie die Lehre an den Hochschulen zu gestalten ist, um Bildungsprozesse und die Qualität der Lehre zu verbessern, die Kompetenzen der angehenden Lehrer*innen auszuweiten und die angehenden Lehrer*innen besser auf den Berufseinstieg vorzubereiten (Kunter et al., 2017; Hartl et al., 2022; Jörg et al., 2023; Kube et al., 2024). Drittens finden im Bereich der Digitalisierung von Bildungsprozessen (u.a. im Studium) verschiedene Untersuchungen statt, die sich u.a. mit der Frage auseinandersetzen, wie sich anhand digitaler Technologien die Lehre und das Lernen der Studierenden verbessern ließe (Biedermann

et al., 2023; Hartig et al., 2023; Menzel et al., 2023; Engel et al., 2023). Die Hochschulen sind dabei nicht nur Gegenstand der Forschung, sondern mitunter auch Schnittstelle beim Zugang zu den Studierenden und Lehrenden als Forschungsgegenstand.

Auch in Teilbereichen der **Bildungsberichterstattung** und des **Bildungsmonitorings** liegt am DIPF ein Fokus auf den Hochschulen. Die veränderten Bedingungen im Schulbereich werden dabei in Bezug auf die Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich und in der Weiterbildung analysiert (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dem DIPF kommt insbesondere bei der Entwicklung bildungsbezogener Indikatoren im Rahmen der Bildungsberichterstattung eine zentrale und federführende Rolle zu – deren Definitionen nicht nur im Schulbereich als Referenz dienen, sondern auch im Hochschulbereich Anwendung finden. Dieses Bildungsmonitoring wird von den Hochschulen, der Wissenschaft und der Bildungsverwaltung sowie -politik vielfach rezipiert und für eine evidenzbasierte Steuerung des Bildungssystems genutzt.

Das DIPF stellt mit Literaturdatenbanken, Informationsplattformen und dem Forschungsdatenzentrum am IZB den Hochschulen und der Bildungsforschung insgesamt eine **Forschungsinfrastruktur** zur Verfügung, die die Forschung der Hochschulen zum einen unterstützt und zum anderen in manchen Fragen erst ermöglicht. Auch der Zugang zu historischen Forschungsdaten an der BBF stellt eine solche Infrastruktur dar.

Auch im Bereich des **Transfers** bestehen zwischen dem DIPF und den Hochschulen enge Verknüpfungen. Zum einen übernimmt das DIPF an seinen beiden Standorten als außeruniversitäres Forschungsinstitut Lehrveranstaltungen an der Goethe-Universität Frankfurt und an der Humboldt Universität zu Berlin. Die am DIPF laufenden Forschungsprojekte und Erkenntnisse fließen demnach unmittelbar in den Lehrbetrieb ein. Auch stellt die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Rahmen eines institutsinternen und interdisziplinären Promotionsprogramms ein zentrales Anliegen des DIPF dar. Darüber hinaus werden Forschende in frühen Karrierephasen innerhalb des IDeA-Programms mit Anschubfinanzierungen und Auslandsaufenthalten finanziell gefördert und im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen in ihrer

Qualifikation unterstützt. Zum anderen ist das DIPF in vielen Verbundprojekten ein aktiver Forschungspartner für viele Hochschulen und Forschungsinstitute. Auch werden die Erkenntnisse aus der Forschung am DIPF zur Ausgestaltung der Lehramtsausbildung bzw. für Wissens- und Praxistransferprojekte genutzt. Mit Blick darauf, wie digitale Lehre besser gestaltet werden kann, bietet das DIPF spezielle Workshops und Schulungen an, die sowohl für Universitäten als auch für Schulen geeignet sind.

3. Zukunftsperspektiven

Das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation unterstützt Wissenschaft, Politik und Praxis im Bildungsbereich. Auch künftig wird das DIPF in seiner gewohnt inter- und transdisziplinären Weise Wissen über Bildung erarbeiten, dokumentieren und vermitteln – und dies mit einer für Deutschland einzigartigen Kombination aus Forschung, Transfer und Infrastrukturen. Die zukünftige Arbeit des DIPF wird dabei auf die folgenden strategischen Schwerpunkte ausgerichtet sein:

1. **Differenzielle Bildungsbedingungen und Bildungsverläufe**: Voraussetzungen und Verläufe von vorschulischen, schulischen und hochschulischen Bildungsprozessen werden auf individueller und struktureller Ebene erforscht, sowie hinsichtlich potentieller Risikofaktoren, Bildungsbarrieren und der Wirkung von Bildungsreformen und gesellschaftlicher Veränderungen analysiert. Dabei spielt die Hochschule als Aus- und Weiterbildungsort ebenfalls eine Rolle, etwa wenn es um die Erforschung der sozialen Selektivität bei Zugang, Verlauf und Erträgen von Hochschulbildung sowie Ansätze zum Abbau sozialer Hürden geht.
2. **Bildung in der digitalen Welt**: Erforschung, Entwicklung, Analyse und Evaluation von digitalen Bildungsmedien, technischer Bildungsinfrastruktur und digitalen Werkzeugen über alle Bildungsbereiche hinweg. Aufgrund der Relevanz von Hochschulen für die (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften ist die Digitalisierung dieses Bildungsbereichs im besonderen

Maße zu fördern und damit für das DIPF ebenso ein zentrales Forschungs- und Erprobungsfeld für digitale (Bildungs-)Innovationen.

3. **Open Science:** Förderung und Umsetzung der Ziele von Open Science in zahlreichen Facetten. Stärkung der Open-Science-Kultur innerhalb und außerhalb des DIPF, um den Diskurs über Open Science und über die Prinzipien der Open Humanities in den Fachgemeinschaften der Bildungsforschung vorantreiben. Im Fokus der Anstrengungen des DIPF steht dabei u.a. die Zusammenarbeit mit Hochschulen als wichtige Forschungseinrichtungen, die einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Open-Science-Kultur leisten können.
4. **Transfer und Transferforschung**: Die Wissenschaftskommunikation und die Transferaktivitäten werden strategisch und konzeptionell weiterentwickelt und neue Akzente im Bereich der Forschung über Transferprozesse und ihre Wirkungen in der jeweiligen Praxis gesetzt. Aus Sicht des Instituts kommt der Hochschule dabei sowohl als Ort von weiterer Transferforschung als auch von Bildungspraxis eine wichtige Rolle zu.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv Publikation.

Bachsleitner, A. (2020). Soziale Herkunftseffekte in der Wahl der Hochschulform. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(2), 394-425. doi: 10.1007/s11618-020-00941-1

Bachsleitner, A., Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2020). Soziale Ungleichheit bei den Übergängen ins Studium und in die Promotion: Eine kumulative Betrachtung von sozialen Herkunftseffekten im nachschulischen Bildungsverlauf. Soziale Welt, 71(3), 308-340. doi: 10.5771/0038-6073-2020-3-308

Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (Hrsg.) (2022). Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule: Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA. Münster: Waxmann. doi: 10.25656/01:26079

Behm, B. & Reh, S. (2016). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 107-127. doi: 10.1007/978-3-658-13785-4_7

Biedermann, D., Kister, S., Breitwieser, J., Weidlich, J. & Drachsler, H. (2023). Use of digital self-control tools in higher education: A survey study. Education and Information Technologies, online first. doi: 10.1007/s10639-023-12198-2

Biedermann, D., Ciordas-Hertel, G.-P., Winter, M., Mordel, J. & Drachsler, H. (2023). Contextualized logging of on-task and off-task behaviours during learning. Journal of Learning Analytics, 10(2), 115-125. doi: 10.18608/jla.2023.7837

Daniel, A. & Neumann, M. (2022). Schule und Studium. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 733-757). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-24729-4_73

Engel, O., Zimmer, L., Lörz, M. & Mayweg-Paus, E. (2023). Digital studying in times of COVID-19: Teacher- and student-related aspects of learning success in german higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20:12. doi: 10.1186/s41239-023-00382-w

Hartl, A. & Holzberger, D. & Hugo, J. & Wolf, K. & Kunter, M. (2022). Promoting student teachers' well-being. A multi-study approach investigating the longitudinal relationship between emotional exhaustion, emotional support, and the intentions of dropping out of university. Zeitschrift für Psychologie, 230(3), 241-252. doi: 10.1027/2151-2604/a000495

Jörg, V., Hartmann, U., Philipp, A. & Kunter, M. (2023). Teachers' proactive behaviour: Interactions with job characteristics and professional competence in a longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 2024(94), 198-215. doi: 10.1111/bjep.12642

Hartig, J., Goldhammer, F., Köhler, C., Hahnel, C., Drake, P., Illmann, J. & Schrickel, M. (2023). A01: Generic Critical Online Reasoning (GENCOR) skills - measurement, development and comparative analyses across academic domains. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, J. Fischer & D. Molerov (Hrsg.), Critical Online Reasoning in Higher Education (CORE) - overview of the research unit: Objectives, framework, structure, and

research projects (CORE Working Papers, Bd. 1, S. 13-14). Mainz: Johannes Gutenberg Univ. Abgerufen unter: https://core.uni-mainz.de/files/2023/11/CORE_Working_Paper_No.1_final.pdf#page=15Open Access

Koopmann, J., Zimmer, L. M. & Lörz, M. (2024). The impact of COVID-19 on social inequalities in German higher education: An analysis of dropout intentions of vulnerable student groups. European Journal of Higher Education, 14(2), 290-307. doi: 10.1080/21568235.2023.2177694

Kube, D., Weidlich, J., Kreijns, K. & Drachsler, H. (2024). Addressing gender in STEM classrooms: The impact of gender bias on women scientists' experiences in higher education careers in Germany. Education and Information Technologies, online first. doi: 10.1007/s10639-024-12669-0

Kunter, M. & Kunina-Habenicht, O. & Baumert, J. & Dicke, T. & Holzberger, D. & Lohse-Bossenz, H. & Leutner, D. & Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.), Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven (S. 37-54). Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-07274-2_3

Menzel, L., Gombert, S., Weidlich, J., Fink, A., Frey, A. & Drachsler, H. (2023). Why you should give your students automatic process feedback on their collaboration: Evidence from a randomized experiment. In O. Viberg, I. Jivet, P. Muñoz-Merino, M. Perifanou & T. Papathoma (Hrsg.), Responsive and sustainable educational futures: 18th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2023, Aveiro, Portugal, September 4-8, 2023, proceedings (Lecture Notes in Computer Science, Bd. 14200, S. 198-212). Cham: Springer.
doi: 10.1007/978-3-031-42682-7_14

Neumann, M. & Trautwein, U. (2019). Zwischen individueller Schwerpunktsetzung und Standardisierung - Reformen in der gymnasialen Oberstufe. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends (Pädagogik, S. 547-558). Weinheim: Beltz.

Reh, S. (2017). „Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren. In S. Reh, E. Glaser, B. Behm & T. Drope (Hrsg.), Wissen machen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 63, 164–186. doi: 10.25656/01:20802

Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S. E., Neumann, M. & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(6), 1251-1282. doi: 10.1007/s11618-020-00981-7

Scharf, J., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2023). Rapid expansion of academic upper secondary graduation in Germany: Changing social inequalities in the transition to secondary and to tertiary education? Research in Social Stratification and Mobility, 84, 100771. doi: 10.1016/j.rssm.2023.100771

Zur Geschichte der AG Hochschulforschung

Die Zeit im Zentrum I Bildungsforschung/ Sonderforschungsbereich 23 (1966-1984)

Tino Bargel

Einleitung und Übersicht: drei zeitliche Abschnitte[1]

Was als ‚AG Hochschulforschung' an der Universität Konstanz firmiert, weist seit der Gründung 1966 eine wechselvolle Geschichte auf, auch mit unterschiedlichen Benennungen. Der institutionelle Rahmen, die wissenschaftlichen Aufgaben, die Art der finanziellen Förderung sowie die Leitung erfuhren einige Male grundlegende Änderungen.

Anfangs war das Forschungsprogramm auf eine Dauer von zehn Jahren ausgelegt. Dennoch besteht die AG Hochschulforschung seitdem fort und kann bald auf ein Bestehen von sechzig Jahren zurückblicken (2026). Diese hartnäckige Kontinuität wurde allerdings nur möglich, weil immer wieder eine aktive und kreative Anpassung an neue Bedingungen und Anforderungen gelungen ist.

Im Rückblick lassen sich drei Abschnitte in der Geschichte dieser besonderen Instanz der Hochschul- und Studierendenforschung unterscheiden und hinsichtlich der Aufgaben und Methoden, der Finanzierung und Organisation sowie in der Leitung und den Kooperationen mit anderen Einrichtungen voneinander abheben.

---

[1] Zuerst erschienen in: Das Hochschulwesen, 73 (3+4), S. 103-123.

Im *ersten Abschnitt von 1966-1984* ist die Forschungsgruppe Teil des Zentrum I Bildungsforschung und des Sonderforschungsbereichs 23 (SFB 23). Die Arbeit ist grundlagenorientiert ausgerichtet: zuerst auf die ‚Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern – Hochschulabsolventen' (bis 1974), danach auf die ‚Studiensituation und studentischen Orientierungen' (ab 1975). Es entwickelt sich eine breite internationale Kooperation mit Forschungsgruppen aus West- und Osteuropa. Die Finanzierung in dieser Phase leistet, entsprechend Beantragung und Bewilligung, hauptsächlich die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

Im *zweiten Abschnitt von 1984-2018* besteht die AG Hochschulforschung dann als eigene Einheit in der Fachschaft Soziologie. Den Mittelpunkt der Arbeit bildet nun der ‚Studierendensurvey'; er dient der Dauerbeobachtung zur Entwicklung der Situation an den Hochschulen in Studium und Lehre. Die empirische Erhebung erfolgt alle drei Jahre bundesweit: Sie ist als wiederholte Massenbefragung anhand eines ausgewählten Panels von Hochschulen und Studierenden angelegt. Die Befunde dienen der Beratung von Hochschulen, Interessenten und Verbänden sowie Instanzen der Politik wie Ministerien, Parteien und Stiftungen, wobei sich ein intensiver Austausch entwickelt. Die Finanzmittel werden nun hauptsächlich vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft bzw. Forschung (BMBW, später BMBF in Bonn-Berlin) eingeworben.

Im *dritten Abschnitt seit 2018* wird der Studierendensurvey, auf Betreiben des BMBF, in die umfassende ‚Studierendenbefragung in Deutschland' (SiD) einbezogen, an dessen Spitze das ‚Deutsche Zentrum für Wissenschafts- und Hochschulforschung' (DZHW, Hannover) installiert wird. Das breite Instrument des Studierendensurveys kann nur in Teilen eingebracht werden. Obwohl viel Aufwand in die erste gemeinsame Studierendenbefragung investiert wird, stellt das BMBF die Förderung ab 2024 ein. Es gelingt aber, nun unter neuer Leitung, mit Folgeprojekten zu ‚Rassismus und Anti-Semitismus' und zu ‚Künstlicher Intelligenz im Studium' bei Experten wie in der Öffentlichkeit viel Beachtung zu finden. An diese Studien können weitere Anträge erfolgreich anknüpfen, weshalb die AG Hochschulforschung wieder eine Perspektive für ihre

Zukunft und weitere Arbeit gewinnt. Ihre Geschichte von nahezu 60 Jahren ist somit noch nicht zu Ende ...

Der erste Abschnitt ihrer nunmehr langen Geschichte begann 1966: Der *Start als Forschungsgruppe* wie der Aufbau eines Forschungsvorhabens verliefen vielversprechend. Mit der Neugründung der Universität Konstanz wurde zugleich das ‚Zentrum I Bildungsforschung' als eines der Reformvorhaben eingerichtet; es sollte zur Stärkung universitärer Forschung beitragen. Unter den vier Abteilungen des Zentrums war die Soziologie neben der Psychologie, Politik und Pädagogik vertreten. Die Abteilung ‚Soziologie' befasste sich, neben alten Aufarbeitungen und anderen Themen, mit dem Projekt ‚Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern (Hochschulabsolventen)', das dann ab Anfang 1969 als ein Teil-Projekt im Sonderforschungsbereich (SFB 23) der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) aufgenommen wurde.

Ab 1975 begann eine neue Phase: Die *Transformation in die ‚Forschungsgruppe Hochschulsozialisation'* wurde vollzogen. Sie wandte sich der Untersuchung von Bedingungen, Prozessen und Folgen der Sozialisation und Selektion an den Hochschulen zu, und zwar im internationalen Vergleich. Dazu wurde das Design und Instrumentarium für eine breit angelegte, mehrstufige Paneluntersuchung entwickelt, zeitlich ausgelegt bis in die Mitte der 80er Jahre. Detailliert behandelt wurden zum einen der Hochschulzugang, der Studienverlauf und der Berufs-übergang und zum anderen die Vorstellungen, Urteile und Absichten der Studierenden im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich. Die Förderung als Teil-Projekt im SFB 23 währte bis 1984; sie reichte sogar über den ursprünglich vorgesehenen Gesamt-Förderzeitraum von zehn Jahren hinaus, um die vorgesehenen empirischen Erhebungen und die Berichterstattung, auch im internationalen Rahmen, abzuschließen.

Im nachfolgenden Rückblick wird dieser erste Abschnitt der AG Hochschulforschung, als sie im Zentrum I und SFB 23 angesiedelt war, ausführlicher behandelt. Er umfasst selbst verschiedene Phasen und Umstellungen im Zeitraum von 1966-1984, die sich im Wechsel der Benennung der Forschungsgruppe dokumentieren: anfangs als ‚Abteilung', oder ‚Teil-Projekt' und danach als ‚FG Hochschulsozialisation', erst ab 1985 etablierte sich, mit der

Publikation des ersten ‚Studierendensurveys', die Bezeichnung als ‚AG Hochschulforschung'.

Die Gründungs- und Aufbauphase von 1966-1972

Die *Gründung des Zentrums I Bildungsforschung* im Jahre 1966, eines der Reformvorhaben der neuen Universität Konstanz, geht auf die Überlegung zurück, an den Universitäten wieder langfristige, komplexe Forschungsvorhaben anzusiedeln – nicht nur als Monopol den Max-Planck-Gesellschaften zu überlassen. Damit sollte zugleich das universitäre Prinzip der Lehre aus der Forschung belebt und verstärkt werden, sei es durch die Präsenz größerer Forschungsvorhaben oder die Möglichkeit zur Mitarbeit als studentische Hilfskraft.

Dieses Zentrum für Bildungsforschung, unmittelbar der Hochschulleitung und Forschungsverwaltung zugeordnet, war in vier fachliche Abteilungen untergliedert. Die Abteilung ‚Soziologie' stand unter der Leitung von Prof. H. Peisert, mit inspiriert durch Prof. R. Dahrendorf. Die drei weiteren Abteilungen vertraten andere Fachdisziplinen: Politikwissenschaft (Thema: Reformarbeit in Kultusministerien; Leitung: Prof. W. Besson), Psychologie (Thema: Lehrerausbildung und Praxiszugang; Leitung: Prof. H. Aebli) sowie Pädagogik (Thema: Begabungsreserven im ländlichen Raum; Leitung: Prof. K. Aurin).

In der Abteilung Pädagogik trat früh ein folgenreicher Wechsel ein: Nach dem Ausscheiden von Prof. K. Aurin wurde 1970 das Projekt ‚Schulklima und Schulsozialisation' in das Zentrum wie in den SFB übernommen (Leitung Prof. H. Fend), das den Wandel zur empirischen Erziehungswissenschaft entschieden vollzog. Seine wissenschaftliche Perspektive wie methodische Ausrichtung hat sowohl das gemeinsame Forschungskonzept als auch die empirische Arbeit der anderen Projekte in hohem Maße beeinflusst. Unter anderem wurde in seinem Rahmen ein breit angelegtes ‚Statistisches Analysepaket' entwickelt, das die anderen Projekte zur Analyse der erhobenen (Massen-)Daten gleichermaßen genutzt haben (Nagl/Walter 1981).

Für die Zentren und die dort angesiedelten Projekte war eine zeitliche Begrenzung vorgesehen mit einem auf etwa zehn Jahre ausgelegten

Forschungsprogramm. In ihren Themenstellungen und Arbeitsweisen waren die vier Abteilungen unabhängig. Über die Abteilungen hinweg sollte jedoch ein interdisziplinärer Austausch erfolgen, ohne dass ein gemeinsames Forschungskonzept vorausgesetzt wurde.

In den ersten Jahren standen für alle Abteilungen der *Aufbau der Forschungsteams*, die grundlagenwissenschaftliche Fundierung und eine Reihe von ersten Erhebungen an. Auch die möglichen Formen des Austausches und der Abstimmung zwischen ihnen wurden eingeleitet, wobei die Differenzen der verschiedenen Fachdisziplinen in ihren methodischen Ansätzen und Auslegungen immer wieder zutage traten. Insgesamt herrschte ein Klima des Neubeginns und der Erprobungen vor; es fanden viele Zusammenkünfte auch außerhalb der Arbeitszeit statt, wobei neben dem Aufbau langwährender Freundschaften einige Züge der Konkurrenz nicht zu übersehen waren.

Im Rahmen der *Abteilung ‚Soziologie‘* wurden in der Anfangsphase (1966-1969) zum einen frühere Untersuchungen aufgearbeitet und zur Publikation gebracht. Dazu zählte insbesondere das Projekt zum vorzeitigen Abgang vom Gymnasium, gefördert vom Kultusministerium Baden-Württemberg (Peisert/Dahrendorf 1967). Dessen Befunde lösten einige Diskussionen und Änderungen aus; sie trugen mit dazu bei, das pädagogische Prinzip der Förderung gegenüber dem Prinzip der Selektion stärker zu betonen, dem ‚vorzeitigen Abgang‘, vor allem von Schülerinnen nach der Mittleren Reife (10. Klasse), entgegenzuwirken und der Studienberatung wie -vorbereitung mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Zum anderen wurden die Befragungen über die diskriminierende Situation studierender Frauen und dem vorzeitigen Abgang von der Universität weiter aufgearbeitet. Und schließlich wurde die ungleiche Verteilung von Bildungs-chancen mit den Folgerungen für mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen und eine regionale Schulentwicklung weiter behandelt. Die Publikationen dazu: ‚Studierende Mädchen‘ (Gerstein 1965) und ‚Soziale Lage und Bildungschancen‘ (Peisert 1967) fanden in der fachlichen wie allgemeinen Öffentlichkeit so viel Resonanz, dass weitere Aufarbeitungen und Stellungnahmen nötig waren.

Neben diesem Bündel an Aktivitäten trat der Aufbau eines *neuen Projektes* mit der breiten Thematik *‚Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern‘*: Es sollte der Bildungsweg von Hochschulabsolventen (Akademikern) aufgezeichnet und ihre Vorstellungen zum privaten, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Lebensbereich erfasst werden. Die Untersuchungen sollten in einem internationalen Vergleich eingebettet sein, wofür der Aufbau einer Kooperation mit Forschungsgruppen in anderen Ländern, möglichst aus ‚Ost-‘ und ‚West-Europa‘, vorgesehen war, ein insgesamt ambitioniertes Vorhaben.

Einrichtung des Sonderforschungsbereichs: SFB 23 (1969/70)

Dem damaligen ‚Zeitgeist‘ in der Bildungs- und Hochschulpolitik entsprechend bestand auch bundesweit Einvernehmen, dass die Forschung an den Universitäten neue Konturen und mehr Förderung erhalten sollte. In diesem Zusammenhang richtete die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG) als ein wichtiges Reformvorhaben die *‚Sonderforschungsbereiche‘* ein; übereinstimmend mit der Grundidee der ‚Zentren‘ wurde damit intendiert, längerfristige Forschungsschwerpunkte an Universitäten zu etablieren.

An einzelnen Universitäten sollten fachübergreifende Forschungsprogramme zu einem breiteren Thema entwickelt werden, unter deren Dach mehrere Teil-Projekte zusammengeführt werden und abgestimmt arbeiten. Diese ‚Sonderforschungsbereiche‘ sollten interdisziplinär aufgebaut und längerfristig betrieben werden – mit einer Zeitperspektive von ebenfalls zehn Jahren. Sie hatten in der Forschungslandschaft ein ‚Alleinstellungsmerkmal‘ für die Universität, an der sie angesiedelt waren, und stärkten deren Ruf.

Es war daher naheliegend, dass die vier Abteilungen des Zentrum I Bildungsforschung gemeinsam mit der Universität Konstanz einen Antrag an die DFG stellten, um als Sonderforschungsbereich gefördert zu werden. Dafür wurden übergreifende Forschungsfragen skizziert und jede Abteilung war mit einem speziellen Teil-Projekt vertreten: die Abteilung ‚Soziologie‘ mit dem

Design für das im Aufbau befindliche Projekt ‚Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern'.

Der *Bewilligungsbescheid* der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zum *‚SFB 23 – Bildungsforschung'*, der im Sommer 1968 schließlich eintraf, ermöglichte eine großzügige Finanzierung ab Anfang 1969. Die niedrige Nummer ‚23' verdeutlicht die frühe Zugehörigkeit zum Kreis der geförderten Einrichtungen in der deutschen Universitätslandschaft, was durchaus als Auszeichnung mit besonderem Nimbus verstanden wurde.

In der Bilanz hat sich das Konzept der Sonderforschungsbereiche (wie der Zentren) außerordentlich bewährt, was sich auch an der immensen Zahl von bislang gut 1200 geförderten Sonderforschungsbereichen über die letzten nahezu 60 Jahre ausweist (Stand 2024). Beachtenswert erscheint, dass mittlerweile neben den traditionellen Universitäten ebenfalls vielfach Fachhochschulen und Hochschul-Verbünde im Kreis der Sonderforschungsbereiche vertreten sind.

Der bewilligte *Förderungszeitraum* betrug nach entsprechender Begutachtung jeweils drei Jahre. Alle drei Jahre fand somit eine weitere ausgiebige, dreitägige Begutachtung durch ausgewählte Gutachter/innen statt. Dafür hatten die Sonderforschungsbereiche und deren Teil-Projekte einen ausführlichen wissenschaftlichen Arbeitsbericht und einen detaillierten Antrag, eingefügt in ein gemeinsames Forschungskonzept, vorzulegen. Der ‚Wissenschaftsbericht', im Umfang von über 80 Seiten, hatte die Ausgangssituation im Untersuchungsfeld und den Stand der Erkenntnisse zu skizzieren, die Fragestellungen und angewandten Methoden darzulegen, die erzielten Befunde und Ergebnisse mitzuteilen und am Ende auf die offenen Fragen hinzuweisen (vgl. beispielsweise Forschungsgruppe Hochschulsozialisation 1979).

Rückfragen, Kritik und Hinweise der Gutachter/innen wurden gemeinsam und projektspezifisch diskutiert, was durchweg in einem spannungsreichen, aber überwiegend fairen und anregenden Klima stattfand. Vom Ausgang der Begutachtung war die weitere Förderung für den gesamten SFB wie für die einzelnen Projekte abhängig – dem Eingang des ‚Bewilligungsbescheides'

wurde daher seitens der Projekte wie der Universität stets mit großer Spannung entgegengesehen.

Neuland wird betreten: organisatorisch wie thematisch

Mit dem Zentrum ‚Bildungsforschung' und dem SFB 23 wurde organisatorisch wie thematisch *Neuland* betreten. Unter den durchweg jungen Mitarbeiter/innen, die meisten frische Hochschulabsolventen, waren Aufbruchstimmung, Arbeitseinsatz und Erfolgszuversicht bestimmend. Damit waren gute Voraussetzungen gegeben, um die Vorhaben mit Optimismus anzugehen und entsprechend den Planungen mit hohem Aufwand zu bearbeiten.

Diese Entwicklung wurde aber, im Grunde überraschend, in Frage gestellt. Denn in der *Eingangsphase* der neuen Einrichtung (1969/70) brach eine massive *Bestandskrise* aus. Die Auseinandersetzungen gingen um die innere Organisation der Einrichtung, die Formen der Hierarchie und den Stil der Zusammenarbeit. Nach heftigen, kämpferischen Debatten, in die sogar das Rektorat der Universität eingriff, erfolgte eine Umstellung von der Abteilungsstruktur in die Aufteilung nach Projekten bei einer Abflachung der formalen Autoritätsstufen und der Forderung nach einem egalitären Arbeitsstil. Diese Umstellungen gingen, zum Teil wider Erwarten, insgesamt problemlos vonstatten und die Projektstruktur wurde über die gesamte Laufzeit des SFB beibehalten.

Gegenüber den *Fakultäten und Fachbereichen* an der Universität nahm das Zentrum eine *Sonderstellung* ein, die immer wieder zu Krisen und Konflikten führte. Zum ersten bestand eine gewisse Missgunst, zumeist in den Sozialwissenschaften, gegenüber der angeblich privilegierten Forschungssituation im Sonderforschungsbereich/Zentrum (ohne Lehrbelastungen); zum zweiten war die großzügige Finanzierung manchen Lehrstuhlinhabern, vorwiegend aus den Naturwissenschaften, ein Dorn im Auge (bei eigenen Sparzwängen), und drittens bestanden Vorbehalte, meist vertreten aus den Rechtswissenschaften, wegen des niedrigen ‚akademischen Status' der Mitarbeiter/innen im Zentrum/SFB23, die durchweg dem ‚Mittelbau' zuzurechnen waren; auch das Fehlen einer C-4-Professur mit Lehrstuhl im Leitungsstab wurde missbilligt.

Anders als zu Teilen der Professorenschaft war das Verhältnis des SFB und seiner Projekte zur *Forschungsverwaltung der Universität*. Von ihr erfuhren die Projekte bei allen Finanz-, Rechts- und Personalfragen durchweg eine tatkräftige Unterstützung, die zumeist unbürokratisch, nicht kontrollierend, vielmehr fördernd auftrat. Dieser Umgang erleichterte hinwiederum die Forschungsverwaltung in den einzelnen Projekten und ermöglichte eine größere Konzentration auf die Forschungsarbeiten. Bis zum Ende der AG Hochschulforschung im ‚alten Format' (2018) kann die Zusammenarbeit und Abstimmung mit der Forschungsverwaltung als vorzüglich bilanziert werden.

Gemeinsames Forschungskonzept und Fragestellungen

In dieser Phase der ersten Förderungsperiode von drei Jahren (1969-1972) war die *Konzeptualisierung eines übergreifenden Forschungsprogramms* für die weitere Förderung des SFB und seiner einzelnen Teil-Projekte zwingend. Nach langwierigen Diskussionen und manchen ‚Arbeitspapieren' gelang die Formulierung eines solchen Konzeptes, wobei die ‚kognitive Wende' in der Ausrichtung der empirischen Bildungsforschung den Leitfaden bildete. Der Fokus wurde nun weniger auf die Erfassung von Einstellungen und Meinungen, sondern von Vorstellungen, Urteilen und Kompetenzen gelegt. Die Wendung zur ‚kompetenztheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung' (Fend 1980) verlangte nicht nur thematisch neue Schwerpunktsetzungen, sondern auch methodisch zum Teil andere Vorgehensweisen.

Damit rückte zum einen die Untersuchung von Denk- und Argumentationsmustern, von Handlungsabsichten und Plänen der Lernenden bzw. Studierenden in den Vordergrund, zum anderen richtete sich die Aufmerksamkeit auf den Ertrag von Unterricht und Lehre für die allgemeinen Fähigkeiten und beruflichen Kompetenzen der Absolventen, sei es an Schulen, an Hochschulen oder anderen Bildungsstätten. Diese Ausrichtung ihrer Forschungstätigkeit galt nun für alle beteiligten Projekte im SFB 23.

Die Ausarbeitung des gemeinsamen Forschungskonzeptes für den Sonderforschungsbereich ‚Bildungsforschung' (SFB 23) in theoretischer

Durchdringung, in methodischer Begründung bis hin zu gelungener Formulierung war in maßgeblicher Weise durch H. Fend bestimmt, Leiter des Teilprojektes ‚Schulische Sozialisation', später auch Sprecher des SFB 23 in Nachfolge von H. Peisert. Die neue konzeptuelle Ausrichtung in ihrer grundsätzlichen Perspektive wie ihren projektspezifischen Schwerpunkten fand guten Anklang im Kreis der Gutachter/innen in der entscheidenden Begutachtung im Jahr 1972. Damit war die längerfristige Weiterführung der Projekte aufgrund der Maßgaben der DFG gesichert, auch gegen gewisse weiter bestehende Widerstände in der Professorenschaft an der Universität Konstanz.

Konsolidierung der Arbeitsgruppe: theoretische und methodische Grundlegung

Für die Forschungsgruppe der Abteilung ‚Soziologie' stand in diesen Anfangsjahren die Konsolidierung der Arbeit, die Umsetzung des Untersuchungsplanes und der Aufbau der internationalen Kooperation entsprechend der Antragstellung an die DFG im Vordergrund. Die Vorbereitung und Durchführung der konzipierten Befragungen zum Thema ‚Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern' nahm erheblich viel Zeit in Anspruch, sowohl in der inhaltlichen Ausfüllung als auch in der empirischen Durchführung und Aufarbeitung.

Zur Entwicklung der Untersuchung und zur Interpretation der gesammelten Daten erwies sich eine differenzierte *theoretische Einarbeitung und Grundlegung* als notwendig. Mit erheblichem Aufwand an Lektüre und Durchdringungen, nach mancher Diskussion über Verständnis und Anwendung wurde die Verbindung von Theorien unterschiedlicher Reichweite hergestellt. Dabei lassen sich drei Stufen hinsichtlich der Reichweite der herangezogenen Theorien unterscheiden:

1. Als allgemeiner theoretischer Rahmen wurde in erster Linie auf die Überlegungen von Talcott Parsons zu Struktur und Funktion ‚Sozialer Systeme' (Parsons 1951) und über Aufgaben, Prozesse und Leistungen der

(amerikanischen) Universitäten zurückgegriffen (American University, zusammen mit Platt 1973). Als hilfreich erwies sich die Aufschlüsselung der vier ‚Grund-Funktionen': (1) die Aufgaben- und Zielerfüllung (goal-attainment), der Zusammenhalt und die Einbindung (social integration), die Anpassung und Ressourcengewinnung (adaptation) sowie die Aufrechterhaltung der Wertmuster und Regelungen (latent pattern maintenance) – bekannt geworden als AGIL-Schema.

Zusätzlich wurden in größerem Umfang die Überlegungen von Pierre Bourdieu herangezogen, vor allem wenn es um Fragen der Status- und Machtverhältnisse oder der sozialen Differenzierung und Diskriminierung ging. Hilfreich dazu waren seine Arbeiten über die ökonomischen, kulturellen und sozialen ‚Kapitalsorten' (Bourdieu 1983) sowie über den ‚sozialen Habitus' und ‚soziale Abgrenzungen' (Bourdieu 1987). Seine Arbeiten haben sich vor allem zur Untersuchung der ‚universitären Fachkulturen' und den ‚Prestigestufungen akademischer Berufe' als hilfreich erwiesen.

2. Aus dem Angebot an Theorien mittlerer Reichweite sind unter anderem vier Ansätze wegen ihrer häufigen Verwendung anzuführen; auf sie wurde in der Berichterstattung immer wieder zurückgegriffen:

- über die normative Sozialstruktur und abweichendes, anomisches Verhalten (Merton 1967 und 1968),
- zum College-Einfluss auf die Haltungen und Vorstelllungen der Studierenden (Barton 1959; Feldman/
- Newcomb 1969),
- über Formen der intellektuellen wie der ethischen Entwicklung am College (Perry 1970),
- und über die Ausgestaltung der zivilen und politischen Kultur in verschiedenen Nationen, insbesondere die jeweilige demokratische Verfasstheit (Almond/Verba 1963).

3. Zudem wurden spezielle theoretische Angebote zu eingegrenzten Themensegmenten genutzt: Sie betrafen die Sichtweise auf die Universität als Umwelt,

die Ziele und Zwecke des Studiums, die Erfahrungen zur Kommunikation an der Hochschule, insbesondere mit der Professorenschaft, das Erleben von Belastungen und Stress im Studium, die individuellen und allgemeinen Arbeitsmarktaussichten sowie das persönliche politische Engagement und die demokratischen Grundhaltungen.

Ebenfalls musste zur *methodischen Aufarbeitung und Absicherung* der empirischen Untersuchungen einiger zusätzlicher Aufwand betrieben werden. Aufgrund der damals noch unzureichenden Vorbereitung in statistisch-methodischen Fragen im Studium der Sozialwissenschaften erwies es sich als nötig, dass die jungen Mitarbeiter/innen und Assistenten sich zusammentaten, um eigenständig die Möglichkeiten der statistischen Auswertungen zu sichten, abzuwägen und zu übernehmen. Dazu fanden wöchentlich mehrstündige Arbeitssitzungen statt, auf denen die neuesten statistischen Methoden zur Datenprüfung (z.B. Skalenqualität), über die Irrtumswahrscheinlichkeiten und vor allem zu mehrfaktorialen Analysen – bis hin zur damals modernen Pfadanalyse – behandelt und am eigenen Erhebungsmaterial erprobt wurden.

Dieser Hintergrund an methodischer Aufbereitung und Analyse konnte in den meisten Publikationen, die für eine politische bzw. allgemeine Öffentlichkeit bestimmt waren, nicht ausgebreitet werden, was zuweilen zu einer Fehleinschätzung über das Weglassen solcher statistischen Maßzahlen in den Dokumenten und Berichten führte. Sie lagen aber dank des statistischen Auswertungsprogrammes (Konstanzer Statistisches Analysepaket – Kostas von W. Nagl) den Darstellungen und Interpretationen durchweg zugrunde.

In methodischen Fragen zur Empirie und ihrer Auswertung entwickelte sich von Anfang an eine enge *Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen* (ZUMA, Mannheim); vor allem hinsichtlich des Inhaltes und der Gestaltung des gemixten Befragungs-Instrumentariums mit offenen Fragen (Tonbandaufzeichnung), mit Skalen und Kurz-Tests. Ebenfalls das Sampling der Universitäten und Fächer, die Auswertung und Gewichtung der Befunde sowie die statistische Aufbereitung und Präsentation waren wichtige Fragen, die besprochen und entschieden wurden.

Diese Zusammenarbeit wurde dauerhaft aufrechterhalten und führte zu vielfachen Besuchen, zu besonderen Aufträgen und zur Darlegung von Projektbefunden auf Tagungen oder Workshops von ZUMA. Zur Intensität und Fruchtbarkeit des Austausches trug wesentlich bei, dass Prof. M. Kaase als Leiter von ZUMA seit Anfang der 80er Jahre über fast 30 Jahre ein wichtiges Beiratsmitglied des Projektes war und viele Anregungen einbrachte. So wurde die von ihm (mit-)entwickelte Skala über ‚Demokratische Einstellungen' (Wildenmann/Kaase 1968; Kaase 1970) in das Befragungsinstrument (teilweise) übernommen und seine Arbeiten über das politische Verhalten von Studierenden (Kaase 1973) bei den Interpretationen der Befunde berücksichtigt.

Fragestellungen, Sample und Aufarbeitungen des Teil-Projekts

Die *Grundfrage des Teil-Projektes* lautete: Inwieweit stellen die Absolventen der Universitäten als ‚Akademiker' in ihrem Bildungsweg und ihrer sozialen Zusammensetzung (Selektion) sowie in ihren Haltungen und Vorstellungen (Habitus) eine eigene Gruppierung dar? Ist diese ‚soziale Kategorie' zu einer ‚sozialen Rolle' elaboriert und welche ‚soziale Figur' zeichnet sich ab? Welche grundsätzlichen Züge sind erkennbar und welche fachspezifischen Profile treten auf?

Diese *Fragestellungen waren doppelt aufgefächert*, was zur erhöhten Komplexität von Befragung, Aufarbeitung und Berichterstattung beitrug. Sie war zum einen von Vorteil, weil sie gestufte Analysen und die Herstellung von Vergleichen und Bezügen ermöglichte; sie war aber auch von gewissem Nachteil, weil sie einen erheblichen Aufwand der Datenklärung und Absicherung verlangte.

- Zum *‚biographischen Ablauf'* wurde drei Fragekomplexen nachgegangen: (1) Wie sind die Wege und Irrwege beim Hochschulzugang und wie wurde auf das Studium vorbereitet, nicht nur durch Beratung, sondern auch hinsichtlich einer ‚Wissenschaftspropädeutik' im Unterricht der gymnasialen Oberstufe? (2) Welche Erwartungen an das Studium bestanden und wie

wurde es bewältig, mit dem Hauptinteresse an der Studieneingangsphase einerseits und der Prüfungsphase andererseits? (3) Wie verlief der Übergang auf den Arbeitsmarkt und in den Beruf, entsprach er den Erwartungen (welche Schwierigkeiten traten auf) – und wie wird der Studienertrag rückblickend bilanziert?

- Zu den *‚Daseinsvorstellungen‘* bestanden ebenfalls drei Fragenkomplexe: (1) Wie wird das Privat- und Familienleben gewichtet und eingeordnet (Familienbild)? (2) Welche beruflichen Werte, Wünsche und Absichten herrschen vor (Berufsbild) ? (3) Und welche Haltungen bestehen gegenüber dem gesellschaftlich-politischen Feld und der demokratischen Verfassung (Gesellschaftsbild)? Zudem interessierte die Einschätzung des Status und der Verantwortung von ‚Akademikern‘ und die Identifizierung mit den zugeschriebenen Fähigkeiten und Eigenschaften (soziales Selbstbild).

Das *Sample der ersten Erhebung*, die in den Jahren 1969 und 1970 erfolgte, bestand aus Hochschulabsolventen (im Alter von 32 bis 35 Jahren). Ausgewählt wurde ein Abschluss-Jahrgang (des Jahres 1962) der vier Gymnasien einer Mittelstadt (Konstanz), um deren Bildungsbiographien und Studienwege (auch Studien-Drop-outs) in der Untersuchung zu erfassen – mit den möglichen Folgen im weiteren Lebenslauf. Die Erreichbarkeit des Samples verlangte einen erheblichen Aufwand an Recherchen: zuerst die Registrierung an den Gymnasien und dann das Auffinden des aktuellen Wohnortes sieben Jahre später.

Die *Dauer der Interviews* mit all seinen Instrumentteilen betrug zwei bis drei Stunden, zuweilen noch länger, je nach Ausführlichkeit in der Antwortbereitschaft der befragten Akademiker. Die Fragen zum bisherigen Lebensweg von der Schule über das Studium bis zum Berufsbeginn ebenso wie die Fragen über die Ansichten, Wertungen und Beurteilungen zu den verschiedenen Lebensbereichen trafen durchweg auf großes Interesse, weil sie zum Nachdenken und zur Rechenschaft veranlassten – wie viele Befragte bestätigten.

Aufgrund der Berufs- und Lebenslage der Befragten führte es manchmal zu einer skurrilen Interviewsituation: z.B. dauerte eine Befragung eine ganze

Nacht während des ärztlichen Bereitschaftsdienstes in einer Klinik mit einzelnen Unterbrechungen für notwendige operative Eingriffe; oder ein Interview fand im Besuchsraum eines Untersuchungsgefängnisses statt, in das ein zu Befragender geraten war; schließlich war in einem Fall das absolut depressive Schweigen des zu Interviewenden auszuhalten, der sich als Künstler in einer Schaffenskrise befand und nach jeder Frage erst einmal in längeres, düsteres Schweigen verfiel..

Die *Erhebungsweise der Befragung* war hauptsächlich qualitativ ausgerichtet: Die Interviews umfassten überwiegend offene Fragen, nur zum Teil waren sie halb-standardisiert. Als Nachfrage nach der ersten Beantwortung war häufig ‚Warum?' vorgegeben, um darüber Einblicke in die Begründungen und die Argumentationsweise der Befragten zu gewinnen. Aber auch ‚quantitative' Elemente wie geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben, Statement-Kataloge, Kartenspiele und Skalen waren im Erhebungsinstrument enthalten.

Es erfolgte eine *Registrierung* der offenen Fragen und Antworten anhand von Tonbandcassetten, die danach aufwendig verschriftlicht wurden (mitunter war mehrfaches Korrekturlesen nötig). Für die erhaltenen Antworten, mal kürzer, mal ausführlicher ausgefallen, wurde eine kategoriale bzw. ordinale Codierung vorgenommen. Die Einstufung der einzelnen Antworten nach diesen Codes erfolgte zweimal, um Abweichungen zu klären. Diese technische wie inhaltliche Aufarbeitung erwies sich als derart aufwendig, so dass erste Veröffentlichungen in Fachpublikationen einige Zeit in Anspruch nahmen, was von manchen Seiten als unzureichende Produktivität bemängelt wurde.

Neben der Dokumentation von Befunden und dem Erstellen von ‚Arbeitsheften' zu speziellen Themen, z.T. als Rückmeldung gedacht, sowie einzelnen Fach-Vorträgen konnten daher fachliche Publikationen erst ab 1972 verfasst und ab 1973 veröffentlicht werden. Ein Startpunkt bildete ein gemeinsamer, grundlegender Artikel über die ‚Zweckbestimmungen des Studiums' (Bargel et al. 1973); dem folgten erste weitere Beiträge zum Qualifikationsbewusstsein und den beruflichen Orientierungen bei Akademikern (Bargel/Framhein 1974), über die außerfachlichen Bildungsziele der Universität (Framhein 1975) sowie

zum theoretischen Verhältnis von Sozialisation und Qualifikation, deren Überschneidungen und Abgrenzungen (Bargel 1975).

Auf *weitere, ergänzende Untersuchungen* ist zu verweisen, die zur Abrundung der eigenen Erhebung über die ‚Akademiker' dienten, jedoch einige Zusatzarbeit verlangten. Zu Vergleichszwecken haben zwei andere Institutionen, nach einiger Vorarbeit und Abstimmung, Repräsentativerhebungen bei einem Bevölkerungsquerschnitt in der damaligen BRD durchgeführt:

- zum einen 1973 das Institut für Demoskopie in Allensbach (IfD Umfrage 3.000),
- zum anderen, später 1976, das Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim.

Außerdem wurde von ZUMA zusätzlich eine *spezielle Akademikerbefragung* (1976) durchgeführt. Dabei wurden gezielt unterschiedliche Altersstufen (30-35 und 45-50 Jahre) aus ebenfalls verschiedenen Berufsfachgruppen wie Mediziner, Juristen, Lehrer und Ingenieure einbezogen.

Die verwendeten Fragen wurden aus dem vorliegenden Fragebogen für die Akademiker übernommen, zum Teil in den Befragungsrahmen der Institute transformiert. Damit lag ein breiter Fundus an Erhebungen mit gleichen Fragen vor. Diese differenzierte Datengrundlage ermöglichte aufschlussreiche Vergleiche zwischen Studierenden, Akademikern und Bevölkerung, etwa über erkennbare Übereinstimmungen und Disparitäten in den Werthaltungen (Bargel 1979) oder über die Vorstellungen zur sozialen Ungleichheit, eher kritisch oder eher legitimierend (Sandberger 1983). Mit beiden Instituten, IfD wie ZUMA, entwickelte sich weiterhin eine gedeihliche Kooperation und ein nützlicher Austausch, die über die gesamte Zeit der AG Hochschulforschung aufrechterhalten wurden.

Internationale Kooperation und Austausch: FORM-Projekt

Neben der herzustellenden Interdisziplinarität im Projekt wie im kollegialen Austausch im SFB (zwischen Soziologen, Psychologen und Pädagogen) stand die *Internationalität* von Anfang an im Vordergrund. Es gelang über verschiedene Kontaktwege einen Projektverbund in Europa aufzubauen, dem sogar Kooperationspartner aus Ländern jenseits des ‚eisernen Vorhangs' angehörten (Kellermann 1968). Es beteiligten sich, freilich in unterschiedlicher Intensität und empirischer Involviertheit, Forschungsteams aus sieben weiteren Ländern: England (Open University), Schweden (Universitäten Göteborg und Umea), den Niederlanden (Universität Utrecht), aber ebenso aus Polen (Universität Poznan), der Tschechoslowakei (Universität Prag und Bratislava), Ungarn (Universität Budapest) und Jugoslawien (Universitäten Ljubljana und Zagreb) – ein anfangs disparater Kreis, der zusammenfinden musste.

Koordiniert wurde die Zusammenarbeit durch das *‚Wiener Zentrum'*, das als neutrale Instanz zwischen ‚West- und Osteuropa' galt. Der Titel dieses internationalen Projekts am Wiener Zentrum lautete (in Französisch): ‚Diplôme de l'Université: leur Formation et leur Conception de la Vie', in Kurzform: das *‚FORM-Projekt'*. Für den Austausch zwischen den Projektverbünden der verschiedenen Forschungsteams waren Koordinatoren zuständig, die in Wien ansässig waren.

Bestimmend für diese internationale Zusammenarbeit waren *drei Fragenkomplexe:* erstens zur Stellung und Haltung der (Jung-)Akademiker als Intelligenz und Intellektuelle im politisch-gesellschaftlichen Kontext, zweitens die Art der Lehre und des Studierens sowie der Kommunikation und Zugehörigkeit an den Hochschulen und ihren verschiedenen Fachrichtungen sowie drittens, praktischer ausgerichtet, die Lehrerbildung hinsichtlich ihrer Vorbereitung für die Berufstätigkeit im Sinne einer Evaluation der erzielten Qualifikation (besonders im Vergleich zwischen Polen und Deutschland).

Die *erste internationale Erhebung* fand dann 1972 als ‚Pilot-Studie: Junge Akademiker' statt. Für Deutschland wurde von der Projektgruppe eine

schriftliche Befragung von insgesamt 410 jüngeren Hochschulabsolventen (30-32 Jahre) durchgeführt, die verschiedene Berufsfachgruppen wie Mediziner, Gymnasiallehrer, Juristen, Volkswirte, Ingenieure repräsentierten. Diese fachbezogene Auswahl erfolgte, weil von Anfang an interessierte, inwieweit die Akademiker Träger unterschiedlicher ‚Fach-Kulturen' sind und welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten sich zwischen den ‚Fach-Profilen' feststellen lassen. Die Fragen im Erhebungsinstrument waren nun geschlossen gestaltet (mit Antwortvorgaben, bei denen das Zutreffende anzukreuzen war).

Nach entsprechender Vorbereitung, vor allem bei den Übersetzungen des Fragebogens, konnten Parallelbefragungen in weiteren vier Ländern stattfinden: in Jugoslawien, den Niederlanden, Österreich und Polen. Die Auswahl der einbezogenen Berufsfachgruppen war analog gehalten. Befragt wurden ebenfalls junge Mediziner, Juristen, Lehrer, Ingenieure und Ökonomen, jeweils in einer angemessenen Fallzahl.

Aufgrund des Aufwandes in der Konstituierung und Entwicklung des internationalen Projektes, bei den verschiedenen Befragungen und deren Aufbereitung, nahmen die Auswertungen und Analysen deutlich mehr Zeit als vorab erwartet in Anspruch. *Publikationen unter Einbezug des internationalen Vergleichs* konnten daher erst ab 1974 erscheinen, nicht zuletzt wegen der notwendigen textlichen Abstimmung unter den Autor/innen in den Partnerländern. Die Manuskripte hatten zum Teil den Charakter von ‚Vorberichten' und dienten in ersten Schritten der Selbstverständigung.

Erstmals erschien 1974 ein internationaler Beitrag, und zwar mit dem umgreifenden Titel: Student and Graduat-es. Their Training at University and their Conception of Life (Framhein/Markiewicz/Peisert 1974); etwas später ein weiterer allgemeiner Beitrag über ‚Graduates View on Higher Education' (Framhein/Peisert 1976) gefolgt von Darlegungen ‚Zur Sozialisation von Akademikern' im internationalen Vergleich (Bargel/Framhein/Peisert/Sandberger 1977). Alle drei Beiträge behandeln grundlegende Themen hinsichtlich Erwartungen und Ertrag des Studiums, die immer wieder aufgegriffen wurden.

Im Laufe der Zeit kamen weitere Publikationen zu speziellen Themen und über interessierende Zusammenhänge hinzu: beispielsweise über die

verschiedenen Vorstellungen zur sozialen Ungleichheit und den Status der ‚Akademiker' (Sandberger 1980). Des Weiteren wurde der komplexe Zusammenhang von moralischen Urteilen, der Ich-Stärke und den demokratischen Orientierungen thematisiert (Lind/Sandberger/ Bargel 1981/82). Erst in den 80er Jahre konnten dann Sammelbände mit einer Palette von Beiträgen zusammengestellt und publiziert werden, die hauptsächlich auf der Auswertung späterer Erhebungen (von 1978) beruhten.

Austausch mit ‚Soziale Indikatoren' und ‚Hochschuldidaktik'

Für die Zukunft der AG Hochschulforschung erwies sich die frühe Mitarbeit im *‚Arbeitskreis soziale Indikatoren'* der Deutschen Gesellschaft für Soziologie seit Anfang der 70er Jahre als außerordentlich anregend und nützlich. Der Arbeitskreis befasste sich mit Ansätzen der sozialen Dauerbeobachtung zur sozialen Lebensqualität. Im Mittelpunkt der Diskussionen stand die Frage nach geeigneten Indikatoren, objektiver oder subjektiver Art, um eine Dauerbeobachtung gesamtgesellschaftlicher Ausrichtung oder für gesonderte Bereiche (wie Familie, Arbeitswelt oder das Bildungswesen bzw. den Hochschulbereich) tragfähig aufzubauen und seine Anwendbarkeit bzw. den Nutzen zu klären.

Bei der Teilnahme der Forschungsgruppe ging es überwiegend um die Umsetzung der vielfältigen Fragen zur Lebenssituation von Akademikern und Studierenden in aussagekräftige ‚objektive' oder ‚subjektive' Indikatoren (Einzelwerte, zusammenfügbar zu einem Index) sowie um den möglichen Aufbau einer ‚Dauerbeobachtung' an den Hochschulen als Grundlage einer ‚gesellschaftlichen Berichterstattung' für diesen Bildungsbereich. Auf den Tagungen wurden Konzepte, Umsetzungen und erste Befunde zu wichtigen Themen vorgestellt (etwa zur Leistungsmessung im Hochschulbereich, die Erfassung von ‚Gesellschaftsbildern'). Die Präsentation und Publikation dieser Beiträge erbrachte einige Resonanz und manche nützlichen Rückmeldungen für die weiteren Arbeiten.

In praktischer Hinsicht wurde eine *Brücke zur Hochschuldidaktik* aufgebaut. Es entstand eine wissenschaftliche Kooperation mit intensivem Austausch zu Fragen der Lehrqualität und Studienevaluation. Damit wurde die praktische Entwicklung einer eigenständigen Hochschuldidaktik seit Anfang der 70er Jahre befördert. Mehrere Tagungen fanden statt, die zu Veröffentlichungen in kooperativer Herausgeberschaft führten, vor allem mit den IZHDs in Hamburg (Prof. L. Huber und Prof. G. Portele) und in Bielefeld (Prof. W.-D. Webler und Prof. I. Bürmann).

Als ein wichtiger Ausgangspunkt kann die Publikation *‚Sozialisation in der Hochschule‘* von 1975 angesehen werden, in der ‚Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung‘ versammelt sind (Bargel et al. 1975). Mit diesem Sammelband wurde nicht nur die empirische Fundierung vorangebracht und die möglichen Bezüge zwischen Hochschulsozialisation und Hochschuldidaktik beleuchtet, sondern ebenfalls den Fragen der Bedingungen, Prozesse und Erträge in der Lehre nachgegangen. Damit war der Grundstein für die Befassung mit Themen wie ‚Studienevaluation‘ und ‚Studienqualität‘ gelegt.

Die damaligen Ausführungen wurden von verschiedenen Hochschulen rezipiert als Beiträge für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Lehre in den verschiedenen Fachrichtungen. Diese Ausrichtung auf die Fachrichtungen war nötig, denn es stellte sich he-raus, dass sich die Problemlagen und Lösungswege von Fach zu Fach ganz unterschiedlich darstellen. Die sich entwickelnde Kooperation mit Hochschuldidaktischen Einrichtungen führte zu verschiedenen Mitwirkungen an manchen Universitäten und Fachhochschulen, mit Beiträgen und Vorträgen zur Studienqualität, zum Kommunikationsstil oder zur Studienberatung – etwa am ‚Tag der Lehre‘, der von den Hochschulen immer häufiger veranstaltet wurde. Ein recht großer Kreis von Hochschulen war in diese Beratung einbezogen wie die Universitäten Marburg, Frankfurt, Hamburg, München, Bochum, Essen, Berlin, Giessen, Köln, Freiburg oder die Fachhochschulen Frankfurt, Koblenz, Hildesheim, Hamburg, Paderborn.

In den Jahren 1972 bis 1975 konnte der *Charakter einer Pilotphase* für den SFB 23 Bildungsforschung wie auch für das Teilprojekt über Status und

Habitus von Akademikern im internationalen Vergleich immer stärker überwunden werden. Sowohl die institutionelle Organisation des SFB mit Projektstruktur und gemeinsamen Sprecher ebenso wie dessen thematische Ausrichtung nach einem gemeinsamen Forschungskonzept hatten sich stabilisiert, im Alltag bewährt und fanden im Gutachterkreis wie in der Fachöffentlichkeit Anerkennung.

Für das Teilprojekt war es nach erheblichem Aufwand hinsichtlich theoretischer wie methodischer Grundlegung gelungen, eine erste Befragung von jungen Akademikern erfolgreich durchzuführen. Ebenfalls erwies sich der Austausch mit der Hochschuldidaktik wie mit der Sektion Soziale Indikatoren zur gesellschaftlichen Dauerbeobachtung als anregend und tragfähig. In dieser Aufbauphase der Forschungsgruppe hatten sich im methodischen Ansatz, in der Ausfüllung der thematischen Felder, in der statistischen Analyse der Daten sowie in der Darstellung von Befunden die Grundlagen der weiteren Arbeiten für die Projektgruppe herausgebildet und bewährt – insofern erscheint die Kennzeichnung der Jahre von 1968 bis 1972 übergreifend als ‚Pilotphase' treffend.

Für die *Fortführung und Stabilisierung der Arbeiten und Untersuchungen* konnte sich die Forschungsgruppe in den weiteren Jahren auf die erreichten Grundlagen stützen. Davon ausgehend erwies sich die neue Ausrichtung auf die ‚Studiensituation und studentischen Orientierungen', wie sie zwischen 1972 und 1975 vollzogen wurde, als folgerichtig. Dieses neue Konzept mit dem Wechsel von den Hochschulabsolventen zu den Studierenden wurde in der dafür entscheidenden Gutachtersitzung von 1975 seitens der DFG anerkannt und führte zur Bewilligung und weiteren Förderung. Dazu trug wesentlich das mit den anderen Teil-Projekten im Zentrum I/SFB 23 entwickelte Forschungskonzept bei.

Neue Ausrichtung und Schwerpunktsetzungen ab 1975

Auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Vorarbeiten trat die Arbeitsgruppe 1975 in ihre zweite Phase ein; sie benannte sich nun offiziell *‚Forschungsgruppe Hochschulsozialisation', abgekürzt ‚FG*

Hochschulsozialisation' (zuweilen auch als ‚Projektgruppe Hochschulsozialisation' angeführt). Sie setzte sich im Kern aus den bisherigen Mitarbeiter/innen zusammen: T. Bargel, G. Framhein, J.-U. Sandberger, B. Dippelhofer-Stiem, G. Lind, H.-G. Walter die aus dem Status der Anfänger/innen herausgewachsen waren; die Leitung des Kernprojekts wie weiterer Auftragsprojekte verblieb bei Prof. H. Peisert.

Diese Kontinuität erwies sich für die Produktivität und zunehmende Resonanz der Arbeitsgruppe als günstig. Nicht zu übersehen ist dabei der Beitrag des Sekretariats, besetzt mit E. von Ostini, D. Lang und K. Gauggel. Sie hatten zunehmend Aufgaben der Sachbearbeitung zu übernehmen, die Organisation der Empirie zu leisten, Workshops und Tagungen vorzubereiten sowie die Kommunikation mit den beteiligten Hochschulen und den befragten Studierenden sowie die Bearbeitung von Anfragen seitens der Medien und interessierten Instanzen zu bewältigen.

Der *Untersuchungsschwerpunkt* der FG Hochschulsozialisation wechselte ab 1975 von den ‚Akademikern' mit ihrer Bildungs- und Berufsbiographie, ihrem Status und Daseinsvorstellungen zu den Studierenden und ihrer Studiensituation. Damit rückten die Fragen nach den Bedingungen, Abläufen und Folgen der Hochschulsozialisation in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses, wobei die Prozesse der Selektion gleichermaßen interessierten.

Komplexes, gestuftes Design mit Follow-Ups und Panel

Das in der SFB-Begutachtung bewilligte *Projekt ‚Studiensituation und studentische Orientierungen'* umfasste ein *komplexes Design*. Es beinhaltete drei arbeitsteilig aufeinander bezogene Samples: Abiturienten, Studierende und Absolventen. Damit sollte der Hochschulzugang, die Entwicklung im Studienverlauf und der Berufsübergang jeweils gesondert und detailliert erfasst werden.

Die Anlage der Erhebungen, das Frageinstrument mit seinen Skalen sowie die Durchführung der Studentenbefragungen (Studentenpanel) wurde in einer Arbeitsunterlage nachvollziehbar dargestellt (Projektgruppe Hochschulsozialisation 1979):

- Für den Hochschulzugang wie für den Berufsübergang war jeweils ein *Follow-Up* vorgesehen: zum einen das der ‚Abiturienten – Studienanfänger' (im Abstand von einem Jahr 1976 und 1977 befragt) und zum anderen das der ‚Studenten – Berufstätigen' (Abstand zwei Jahre: 1981 und 1983);
- für die Entwicklung im Studium wurde ein Studierendenpanel gebildet, als *‚Kernpanel'* bezeichnet, das im Abstand von zwei Jahren viermal befragt werden sollte: zum Studienanfang (1. Semester), zur Studienmitte (5. Semester), zum Studienende (9. Semester) und Berufsübergang (bzw. noch im 13. Semester).

Die Vergleiche der Angaben im Zeitverlauf und zwischen den Samplegruppen sollten ermöglichen, Veränderungen nachzuzeichnen und Selektions- von Sozialisationseffekten zu trennen. Dazu war ein weitgehend übereinstimmendes Befragungsinstrument herzustellen, wodurch Erfahrungen und Vorstellungen der Befragten, die sich in unterschiedlichen Lebensphasen befanden, unmittelbar gegenüber gestellten werden konnten. Durch diese Untersuchungsanlage waren vielfältige Analysemöglichkeiten und Bearbeitungsperspektiven gegeben, die vor allem durch die breite Themenpalette der Befragungen eröffnet wurden.

Für die *Erarbeitung des umfangreichen Fragebogens* wurde viel Zeit in den Jahren 1974 und 1975 investiert. Denn es musste ein breiter Satz an Fragestellungen aufgebaut werden, der geeignet war, die gemeinsame Grundlage für die Fragebogen der beiden Follow-Ups wie des Studierenden-Panels zu liefern. Er hatte die theoretischen Grundlagen wie die interpretativen Inte-ressen abzubilden, um langfristig trag- und aussagefähig zu bleiben.

In der Summe gelang es, eine *vielfältige Grundlage an Fragen, Items und Indikatoren* für die verschiedenen Themen und Aspekte der Studierendenbefragungen zu erstellen. Sie haben sich über die Zeit bewährt und konnten daher noch für den späteren ‚Studierendensurvey' ab den 80er Jahren als Fundus dienen, wobei immer wieder Neuerungen in den Fragestellungen aufzugreifen und in das Instrument einzubringen waren.

Als besonderer Vorteil erwies sich, dass *bereichsübergreifende Zusammenhänge* bearbeitet werden konnten, die bei anderen Untersuchungen

aufgrund deren thematischer Ausrichtung gar nicht möglich waren: wie z.B. der Zusammenhang zwischen Kommunikation mit den Lehrenden und politischer Richtung, zwischen Berufsaussichten und der Studienmotivation, zwischen privater Familien-Orientierung und Berufswerten, zwischen öffentlichem Engagement und Studienschwierigkeiten.

Insgesamt wurde ein Schatz, so lässt es sich bezeichnen, von über 200 Fragen aufgebaut, die jeweils zumeist in eine unterschiedliche Menge an Items untergliedert waren und verschiedene Antwortkategorien anboten. Bei diesem Umfang des Fragebogens musste besonders darauf geachtet werden, dass die Frageformen einerseits einem überschaubaren Muster folgten, andererseits abwechslungsreich blieben, um die Antwortbereitschaft der Studierenden möglichst hoch zu halten.

Methodische Prinzipien der Befragungen

Die Behandlung der verschiedenen Themen im Fragebogen folgte *einigen grundsätzlichen methodischen Prinzipien*, die dem besseren Verständnis der Stellungnahmen der Befragten und darüber einer differenzierten Analyse und Interpretation ihrer Aussagen dienen sollten:

- Bei thematisch wichtigen Fragen wurde ein *‚Mehrebenenansatz‘* verfolgt, indem neben der ‚individuellen Situation‘ ebenso die Lage im Fach sowie die ‚allgemeinen Verhältnisse‘ (der Studierenden oder an den Hochschulen) erfasst wurden, um durch den Vergleich der Antworten mögliche Übereinstimmungen und Besonderheiten zu erkennen, was sich nicht zuletzt im Hinblick auf die Untersuchung möglicher Faktoren für den Studienerfolg bzw. Studienertrag als sehr wichtig erwiesen hat.
- Mit gleicher Absicht wurden neben *‚Ist-Fragen‘* zu den vorhandenen Erfahrungen und Gegebenheiten entsprechende *‚Soll-Fragen‘* gestellt im Sinne von Wünschen oder Forderungen, um die Spannung zwischen realen Bedingungen und ideellen bzw. normativen Setzungen aufzuzeigen (z.B. in der Kommunikation zu den Lehrenden, bei dem Einbau von

Praxisphasen ins Studium, bei den Möglichkeiten zur politischen Partizipation).

- Darüber hinaus wurde darauf geachtet, die *Abfolge von Entscheidungsprozessen* Schritt für Schritt in den Fragen abzubilden, z.B. hinsichtlich der Studienfach- oder Berufswahl: von den Wünschen über die Planungen bis hin zur Realisierung, um Kontinuitäten, Wechsel oder Verschiebungen zu registrieren.
- Schließlich wurden *Stufungen* bei manchen Fragen vorgenommen, so bei der Unterscheidung zwischen Schwierigkeiten und Belastungen im Studium, wobei jeweils gleiche Aspekte angesprochen wurden, um deren Zusammenhänge und Folgen für die Studienbewältigung in ihrem jeweiligen Gewicht sichtbar zu machen.

Die aufwändige inhaltliche Ausarbeitung des umfangreichen Fragebogens fußte auf einer *Reihe von vorhandenen Forschungsquellen und manchen eigenen Entwicklungsarbeiten*. Die eigenen Entwicklungen von Fragen und Skalen, von Listen und Katalogen nutzten vor allem die Vorarbeiten und Befunde der vorangegangenen Untersuchungen über die Akademiker und ihre Vorstellungen. Es handelte sich in Teilen um die Transformation der Antworten auf die offenen Fragen in ein geschlossenes Format mit Antwortvorgaben: wobei die entwickelten Antwort-Codes nun als Antwortkategorien im schriftlichen Fragebogen verwendet wurden, freilich mit manchen sprachlichen Anpassungen.

Der Fragebogen wurde so gestaltet, dass er maschinell einlesbar war, d.h. der Fragetext war auf der rechten Seitenhälfte und die Antwortkästen mit ihren Zahlen oder Kategorien auf der linken Seitenhälfte. Das diente zugleich der Übersichtlichkeit und damit einer leichteren Bearbeitung durch die Befragten. Diese Art der Formatierung hat sich im Zuge der Untersuchungen durchgesetzt, sodass sie auch in den späteren Befragungen angewendet wurde. Mit dem Einlesen der Fragebögen auf Datenträger wurden externe Firmen beauftragt, was in der Phase des ‚Studierendensurveys' ebenfalls beibehalten wurde.

Eine Reihe von *Skalen und Index-Konstruktionen* wurden aus anderen Untersuchungen übernommen, meistens aus dem Bereich der amerikanischen

College-Forschung und aus Untersuchungen der sich entwickelnden Hochschuldidaktik in Deutschland: so bei den Fragen zum Studieneingang und der Art der Studieneinführung, über die Kontakte und Beziehungen zu den Kommilitonen wie zu den Lehrenden, zu den Studienanforderungen im Fach bis hin zu den Schwierigkeiten bei der Studienbewältigung. Im Einzelnen wurde auf verschiedene Skalen zurückgegriffen: etwa zur Ambiguitätstoleranz (Budner 1962), zum Lernverhalten im Studium (Entwistle et al. 1979), zur Erfolgszuversicht (Fend et al. 1974) oder zur Kontrollkognition (Rotter 1966).

Für die *Erfassung im Bereich der Daseinsvorstellungen und Werthaltungen* konnte auf einzelne eingeführte Skalen zurückgegriffen werden: zu erwähnen sind u.a. die Skalen zum Menschenbild im Sinne des Humanismus (Tomkins 1962), zu den Geschlechtsrollen (Brogan/Kutner 1976), zu den Berufswerten (Super 1969) oder zu den demokratischen Haltungen (Kaase 1970). Sie konnten freilich nicht in Gänze übernommen werden, sondern mussten adaptiert werden, d.h., es wurden ausgewählte Items herangezogen, um den Umfang des Fragebogens nicht zu sprengen. Solche Auswahl der Items geschah nach methodischer Prüfung der verbleibenden Skalenqualität (Messgenauigkeit und Trennschärfe).

Für viele andere Themen mussten *eigene Skalen oder Fragebatterien* mit einem Satz an Items oder Aussagen entwickelt werden, was vorab einige Recherchen und Abgleichungen verlangte. Zu erwähnen sind die Skalen zur Wichtigkeit von Lebensbereichen und leitenden Handlungswerten, zur Befürwortung oder Ablehnung politischer Ziele und Richtungen, zu den Vorstellungen über soziale Ungleichheiten und soziale Gerechtigkeit oder zu den eigenen beruflichen Aussichten und den Arbeitsmarktperspektiven. Diese eigenen Entwicklungen haben sich über die Zeit als tragfähig erwiesen, wofür einige Beispiele angeführt seien:

- Die Angaben zur Wichtigkeit der verschiedenen Lebensbereiche erwiesen sich als bedeutsam für die Analyse der Verteilung und des Wandels von ‚privater' versus ‚öffentlicher' Orientierung unter den Studierenden;
- die Zustimmung zu den beruflichen Werten diente der Einsicht in die unterschiedliche Relevanz von Leistung und Arbeit oder von

Wissenschaftlichkeit – und ihrer ungleichmäßigen Verteilung in den verschiedenen Fachrichtungen, etwa die geringe Wichtigkeit von ‚Wissenschaftlichkeit' in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;

- die Zustimmung oder Ablehnung von politischen Zielen für die Klärung der inhaltlichen Ausfüllung von ‚linken' und ‚rechten' Haltungen – und ihre Zusammenhänge mit den politischen Grundrichtungen, wobei sich aufschluss-reiche Distanzen und Überschneidungen zwischen den verschiedenen politischen Profilen ergeben;
- die studentischen Feststellungen zum Ausmaß der sozialen Ungleichheit in verschiedenen Dimensionen als Hinweis auf Disparitäten im Gesellschaftsbild der Studierenden und der Einordnung des eigenen Status in der gesellschaftlichen Hierarchie;
- oder die Einschätzung der eigenen beruflichen Aussichten und der allgemeinen Arbeitsmarkt-Entwicklung für die Analyse der Folgen für die Fachwahl und Studienmotivation, auch der Studiendauer (z.B. mit sehr hohem Gewicht für Studierende der Ingenieurwissenschaften, geringem Gewicht für Studierende der Geistes- oder der Naturwissenschaften).

Startpunkt der Erhebungen: Abiturienten Follow-Up

Nach der aufwendigen Entwicklung des umfangreichen Frage-Sets und des komplexen Erhebungsde-signs, letztlich von den Gutachter/innen der DFG gutgeheißen, musste sich beides im empirischen Feld bewähren. Den *Startpunkt der Erhebungen* bildete eine anspruchsvolle *‚Abiturientenuntersuchung'*, die im Februar/März 1976 durchgeführt wurde: Sie war angelegt als klassenweise Befragung an 24 Gymnasien in Baden-Württemberg. Damit wurde ein ganzer Abiturjahrgang zu einem außerordentlich breiten Themenspektrum befragt: Ihnen wurden insgesamt 200 Fragen sowie sechs Listen (u.a. zur sozialen Herkunft, den Bildungswegen und den Berufsplänen) vorgelegt, die insgesamt 49 Seiten umfassten (Forschungsgruppe Hochschulsozialisation 1976).

Wegen des Umfanges wurden die *Fragen auf vier ‚Erhebungshefte'* in unterschiedlichen Farbtönungen aufgeteilt, die mit A, B, C und D gekennzeichnet

waren; sie mussten schrittweise bearbeitet werden. Die Befragung nahm einen gesamten Schulvormittag in Anspruch und fand während der Unterrichtszeit statt. Das Instrument war möglichst bearbeitungsfreundlich gestaltet, was die Aufteilung nach Fragen und Items (rechtsseitig) und die Antwortformate (linksseitig) anging.

Die Abiturienten wurden dann ein Jahr später im WS 1976/77 erneut postalisch-schriftlich befragt, wobei nach aufwendiger Recherche mit 79% eine gute Ausschöpfungsquote erreicht wurde. Der Fragebogen war naheliegenderweise kürzer gehalten und konzentrierte sich vor allem auf Fragen, die für die Untersuchung von Kontinuität oder Wandel wichtig erschienen, wie die Frage, ob Wünsche und Pläne, etwa zum Studienfach oder späteren Beruf, Wirklichkeit geworden sind.

Dadurch konnte für die Frage nach den Bedingungen und Faktoren der Verwirklichung der Fachwünsche wichtige Befunde ermittelt werden: z.B. in welch starkem Maße eine ‚niedrige soziale Herkunft' dazu beiträgt, Wünsche aufzugeben und Ansprüche zu reduzieren; oder inwieweit die Schulleistungen und das Fach-interesse den Hochschulzugang und die Fachwahl bestimmen oder von anderen Faktoren (wie Berufsaussichten, regionale Nähe) überspielt werden.

Eine solche ausführliche Behandlung des *Übergangs vom Gymnasium an die Hochschule* stellte in Art wie Umfang ein Novum dar, was folglich für eine Reihe der damit gewonnenen Befunde gilt. Erste Befunde konnten in Forschungsberichten und kurzen Beiträgen mitgeteilt werden, die zudem den Befragten und beteiligten Schulen als Rückmeldung zugesandt wurden. Zu verschiedenen Themenbereichen wurden ausführlichere Arbeitsberichte verfasst, die die Grundlage für einzelne Artikel, Vorträge und Informationen an Interessenten lieferten.

Eine Gesamtsicht der Befunde konnte aufgrund der verschiedenen aktuellen Anforderungen und Nachfragen erst 1981 publiziert werden, sie erschien unter dem Titel *‚Abiturienten und Ausbildungswahl'* (Peisert 1981). Alle Mitarbeiter/innen waren daran beteiligt und verfassten Beiträge: etwa zur Studienvorbereitung und Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe (Dippelhofer-

Stiem); zu den Informationsquellen bei der Ausbildungswahl, ihrer Nutzung wie Bewertung (Sandberger); das Gewicht von sozialer Herkunft bei der Studienwahl, z.B. die Bedeutung einer ‚akademischen Tradition' im Elternhaus (Walter); die Verwirklichung der Ausbildungswünsche und der Einfluss der Schulleistung (Bargel); die Rolle der Fachinteressen bei der Entscheidung für ein Studienfach (Lind) sowie die Berufswerte und Berufserwartungen der Abiturienten und ihre Sicht auf ihre Zukunftschancen zwischen Hoffnung und Befürchtung (Sandberger).

In den einzelnen Publikationen wie im abschließenden Sammelband wurden aufgrund der Befundlage die *Studien-/Berufsberatung* und die *Studienvorbereitung bzw. Wissenschaftspropädeutik*, wie sie die Abiturienten erfahren hatten, kritisch behandelt. In beiden Bereichen, Beratung wie Vorbereitung, wurden erhebliche Mängel aufgezeigt, die der Ausgangslage bei den Abiturienten nicht gerecht wurden und sie unzureichend auf ein Studium vorbereitet haben. In der Folge hat das Kultusministerium von Baden-Württemberg diese Kritik zum Anlass genommen, eine intensivere Studien- und Berufsvorbereitung zu installieren, um die Abiturienten in ihrer Orientierung und Entscheidungsfindung besser zu unterstützen, wobei diese Vorhaben beratend begleitet werden konnten.

Darüber hinaus ergaben sich in der Folge vermehrte *Aufarbeitungen für die Studien- und Berufsberatung*, die auf Nachfrage einzelner Beratungsämter an den Hochschulen wie des Gesamtverbandes (ARGE Studienberatung) geleistet wurden. So begann ein intensiver Austausch mit der Studienberatung und Berufsberatung, in den mehr und mehr das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg) einbezogen wurde.

Aufgrund der Erhebungen waren eine Reihe von Problemfeldern für die Studien- und Berufsberatung wichtig: unmittelbar interessierte der erfragte Beratungsstand und der geäußerte Beratungsbedarf der Studierenden, insbesondere das vorhandene Informationsdefizit, sei es dessen allgemeine Verteilung oder dessen unterschiedliche Vertretung nach Fachzugehörigkeiten oder an einzelnen Hochschulen. Von größerem Interesse waren ebenso die aufgetretenen Studienschwierigkeiten und Belastungen, um dadurch nicht geäußerte

Probleme und ihre Schwere zu erkennen und sie in der Beratung aufgreifen zu können. Schließlich waren die Befunde zu den Studienmotiven und zur erfahrenen Studiensituation bedeutsam, weil sie öfters den Studienschwierigkeiten zugrunde lagen und den Beratungsbedarf verständlich machten.

Die Publikationen der Forschungsgruppe über die Abiturienten fanden ebenso bei anderen Instanzen des Bildungswesens, *Gymnasien wie Universitäten*, einige Aufmerksamkeit. Für beide Einrichtungen hatten sie aufgezeigt, wie nötig es ist, sich um die Orientierung und Beratung, die Einführung und Studienkompetenz der Abiturienten bzw. Studienanfänger/innen zu bemühen. Solche Anstrengungen starteten sowohl auf Seiten einzelner Gymnasien in der Oberstufe, wo auf die Ausbildung der Studierbefähigung und Wissenschaftsvorbereitung stärker geachtet wurde, als auch auf Seiten mancher Universitäten, die begannen, die Studieneingangsphase aktiver und integrativer zu gestalten.

Solche Vertiefungen und Neuerungen zum Studienzugang wie bei der Studienaufnahme wurden Anfang der 70er Jahre nur von einzelnen Hochschulen, zum Teil als ‚Pilotprojekte' deklariert, eingeführt und entwickelt. Mit der Zeit, zumal unterstützt von Einrichtungen der Hochschuldidaktik und durch die Projektgruppe Hochschulsozialisation, wurden es mehr und mehr Hochschulen, die sich intensiver der Studienanfänger/innen annahmen. Nunmehr lässt sich bilanzieren, dass nahezu an allen Hochschulen die ‚Studienaufnahme' und der ‚Studienzugang' als eigenständige Aufgabe akzeptiert ist, sei es durch Veranstaltungen zentraler Einrichtungen (Bibliothek, Studentenwerk, Studienberatung), durch die Lehrenden (Informationen, Übersichten, Einführungen) oder die Fachschaften (Begrüßung, Hüttenaufenthalt, Stadtbummel).

Das Studierenden-Panel: Anfang, Mitte und Ende im Studium

Neben dem zunehmenden Aufwand für Analysen, Aufarbeitungen und Rückfragen verschiedener Instanzen verlangte die konkrete Forschungsarbeit entsprechend dem Ausgangskonzept ihren Fortgang. Das *zentrale ‚Studierendenpanel'* startete bereits ein Jahr später im Wintersemester 1977/78:

- Das Panel I umfasste Studierende im 1. Fachsemester (Studienanfänger/innen) mit 1.469 Befragten; zugleich wurden für Vergleichszwecke Studierende im 8. bzw. 9 Semester, zum Studienende, befragt (N = 424).
- Zwei Jahre später im WS 1979/80 wurden 1.141 der Studienanfänger als Panel II, nunmehr nominell im 5. Semester, gleichsam in der Studienmitte, erneut befragt.
- Schließlich fand im WS 1981/82 deren dritte Befragung als Panel III statt, an der sich immerhin noch 812 Personen beteiligten, die sich nunmehr nominell im 9. Semester zum Studienende hin befanden.

An den Beteiligungszahlen ist ablesbar, dass die Beteiligung recht hoch gehalten werden konnte, eine wichtige Voraussetzung für die Zeitvergleiche zwischen den verschiedenen Panels. Es ist zu erwähnen, dass parallel zum Panel III, wiederum zu Vergleichszwecken, 311 Studienanfänger/innen befragt wurden.

Im *Sample der Studierenden* waren verschiedene *Fachrichtungen als Quoten* vertreten, denn zwei Fragen, die mit der Fachzugehörigkeit zusammenhängen, waren für das Projekt von großer Wichtigkeit.

- Erstens die Frage nach der Zusammensetzung der Studierenden verschiedener Einzelfächer und Fachgruppen (Fakultäten), ihren Differenzen und Übereinstimmungen aufgrund von Fachinteressen und schulischen Leis-tungen, hinsichtlich sozialer Herkunft oder Geschlecht, Studienmotivation und Berufsabsichten sowie Arbeitsmarktaussichten.
- Zweitens die Frage nach möglichen ‚Fachkulturen', wie sie sich in den Profilen der Studierenden für ihre allgemeinen Werte, beruflichen Wichtigkeiten oder politischen Haltungen zeigen sollten, insgesamt also um den fachspezifischen Habitus der Studierenden und das soziale Milieu in ihrem Studienfach.

Dazu wurden die Studierenden entsprechend den Quotierungen nach sieben Fachrichtungen unterschieden: Sprachwissenschaften, Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, Medizin, Ingenieurwissenschaften und Sozialwesen. Die Angehörigen der Fachrichtungen wurden in

ihren Voraussetzungen und Ausprägungen, ihren Vorstellungen wie Absichten miteinander verglichen. Die Unterscheidung nach der Fachzugehörigkeit erwies sich als wichtig, denn es ergaben sich erhebliche Unterschiede in deren Zusammensetzung wie in deren Profilen (Bargel 1988). Die Befunde fanden Eingang in die Diskussionen um die Menge wie Ausprägung der ‚Fachkulturen'; ebenso bekräftigten sie praktische Bemühungen zur Verbesserung der Studienqualität, die oft einen fachspezifischen Zugang brauchten.

Die Durchführung der drei Studierenden-Panels und der Vergleichserhebungen mit ihrer zeitlichen Abfolge verlangten einen immensen Aufwand nicht nur bei den einzelnen Erhebungen mit Versand, Mahnung und Rücklaufkontrolle, sondern auch bei der weiteren maschinellen Datenerfassung und Datenprüfung sowie Datenaufbereitung und Datenanalyse. Dieser aufwändige Vorgang der ‚Datenbearbeitung' von der Erfassung bis zur Dokumentation wurde anfangs von H.-G. Walter geleistet, später von H. Simeaner übernommen und in den Phasen des Studierendensurveys zuverlässig beibehalten.

Hinzu kam, dass es zum Stil der Arbeitsgruppe gehörte, die Daten *allgemein zugänglich zu dokumentieren* und die beteiligten Hochschulen wie Studierende als erste über die Befunde in ‚Arbeitsberichten' zu informieren, auch als Dank für die Beteiligung gedacht. Sogar über ‚Studierende im internationalen Vergleich' wurde ein ausführlicher Bericht für die ‚Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Befragungen' erstellt und ihnen zugesandt (Forschungsgruppe Hochschulsozialisation 1983). Es liegt auf der Hand, dass bei diesen Ansprüchen an Dokumentation, Rückmeldungen und Aufarbeitungen (als ‚Vorberichte') größere Publikationen oder Artikel in Fachzeitschriften längere Zeit bis zur Fertigstellung brauchten, zumal sie stets einen gewissen Abstimmungsprozess, sei es in der Projektgruppe, sei es im internationalen Rahmen, durchlaufen mussten.

Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang *drei gesonderte Aufarbeitungen*, die später eine eigene Dynamik entwickelten und einen gewissen anerkannten Stellenwert in der Forschungslandschaft eingenommen haben, der bis heute nachwirkt:

- Erstens die Methodik und Erfassung der *‚Hochschule als Umwelt‘* (Dippelhofer-Stiem 1983) als ‚subjektivistischer‘ Zugriff mit einem neuartigen, sozial-ökologisch fundierten Mehrebenen-Ansatz: die Universität, das Fach, die Lehrveranstaltung. Für die Bearbeitung waren vier spannungsvolle, inhaltliche Perspektiven als Gegenüberstellung leitend: (1) Akademische Freiheit vs. Standardisierungsgrad, (2) Fach-Konzentration vs. Inter-/Multidisziplinarität, (3) Praxis-/Berufsbezug vs. Gesellschaftsbezug, (4) Kommunikation und Partizipation vs. Isolierung und Anonymität. Damit konnten nicht nur Typen der Evaluation herausgearbeitet werden, sondern auch ‚Problemgruppen‘ im Spannungsgefüge der Hochschule.
- Zweitens die *Entwicklung des ‚Moralischen-Urteils-Testes‘*, ‚M-U-T‘ betitelt, (Lind 1978, sowie ausführlich 1985), ein Test zur Messung der demokratisch-moralischen Urteilsfähigkeit der Probanden. Dafür wurden verschiedene moralische Dilemmata aufgestellt und als kurze Geschichten formuliert, wobei es besonders he-rausfordernd war, in deren Beantwortung die verschiedenen ‚Stufen‘ der Urteilsfähigkeit in ihrer Argumentationsart sprachlich abzubilden. Anfangs handelte es sich um eine umstrittene Neuerung; vor allem die Anwendung als ‚Test‘ in einem schriftlichen Fragebogen wurde in Zweifel gezogen. Allerdings hat sich Ansatz und Ausarbeitung dermaßen bewährt, dass der Test (M-U-T) im Laufe der Jahre von manchen Forschungsgruppen, auch in anderen Ländern, übernommen und mit aufschlussreichen Befunden bearbeitet wurde.
- Drittens die Zusammenstellungen der *Indikatoren zum Gesellschaftsbild und zur sozialen Ungleichheit* (Sandberger 1977), wobei folgende Gliederung vorgenommen wurde: (1) Strukturen sozialer Ungleichheit (Schichten, Hierarchie, Dimensionen), (2) sozialer Aufstieg und Aufstiegschancen (Ausmaß, Determinanten, Intentionen), (3) Legitimität von Ungleichheit und Aufstieg (Gerechtigkeit, Solidarität, Protest). Auch hier handelte es sich um die neuartige Umsetzung bislang offener, qualitativer Ansätze in eine gestufte ‚Taxonomie‘ zum Gebrauch in schriftlichen Massen-Befragungen. Dadurch wurde es erst möglich, sie zur Dauerbeobachtung im

gesellschafts-politischen Bereich zu verwenden, sie sogar für den internationalen Vergleich in verschiedenen Ländern einzusetzen (Sandberger/Bargel 1980).

Zu allen drei Themenbereichen sind eine Reihe von Veröffentlichungen erschienen, die im Laufe der Zeit weitere Kreise zogen und Anerkennung fanden, insgesamt oder in Teilen sogar repliziert wurden. Diese Themenbereiche haben sich zum Teil später außerhalb der AG Hochschulforschung als eigene Forschungsfelder etabliert, in ihrer Geltung über den Bereich der Hochschulen und Studierenden hinaus.

Internationale Kooperation wird fortgesetzt und vertieft

Intensiv lief in all diesen Jahren, wie intendiert, die *internationale Zusammenarbeit* weiter. Im Mittelpunkt dieser Kooperation stand das zentrale ‚Studierendenpanel' mit einem gemeinsamen ‚Kernsample' und einem nahezu übereinstimmenden schriftlichen Fragebogen, der auf den Arbeiten der AG Hochschulforschung basierte.

An den *empirischen Erhebungen*, die 1978 starteten, beteiligten sich Forschungsteams aus vier weiteren Ländern: den Niederlanden (Universität Utrecht), Polen (Universität Poznan), Österreich (Universität Klagenfurt) und Jugoslawien (Universität Ljubljana) – die Teams aus Schweden, England und der Tschechoslowakei konnten diese umfangreichen empirischen Arbeiten nicht mehr leisten, beteiligten sich aber weiterhin an den Tagungen und stellten Befunde ihrer speziellen Forschungen zur Diskussion, z.B. über die verschiedenen studentischen Lernstile oder die Lehre an universitären Neugründungen.

Die *gegenseitigen Arbeitsbesuche*, vor allem in den sozialistischen Partnerländern, hatten anfangs zuweilen einen überraschend ‚feudalen' Charakter. Die mehrtägigen Zusammenkünfte liefen wie ein ‚Staatsbesuch' ab: Sie fanden auf Schlössern statt, mit weiß behandschuhter Dienerschaft; es stand ein stets bereiter Fahrdienst in schwarzen Limousinen bereit; bei Besichtigungen wurde

an den Besucherschlangen vorbeigeleitet und für die getränkereichen Empfänge wurde gleichsam ein roter Teppich ausgerollt.

Mit der Zeit setzte sich aber eine *nüchterne Arbeitsatmosphäre* durch, der wissenschaftliche Austauschcharakter rückte in den Vordergrund, mit der Konzentration auf Fragen der Datenerhebung, der Auswertungen, des Vergleichs der Befunde und schließlich der gemeinsamen Berichterstattung in Sammelbänden. Nicht wenige der Artikel und Beiträge, die erschienen, waren von mehreren Autor/innen aus verschiedenen Ländern gemeinsam verfasst worden.

Stets war die *politische Einbettung* dieser ‚Ost-West-Kooperation' im Feld der internationalen Spannungen präsent. Das Bemühen um Verständigung und Vertrauen war auf allen Seiten beständig gegeben und letztlich erfolgreich, da es nach anfänglicher Vorsicht, sogar einigen Vorbehalten, dauerhaft herausgebildet werden konnte. Es entwickelte sich in vielen Fällen eine enge wissenschaftliche Kollegenschaft, öfters sogar eine vertiefte Freundschaft, die über die Projektphase hinaus reichen sollte. Insofern hat diese internationale Kooperation mit der damals noch unüblichen ‚Ost-West-Partnerschaft', freilich in seinem begrenzten Rahmen, am europäischen Aufbau und der Überwindung des ‚eisernen Vorhanges' mitgewirkt.

Dazu hat in wesentlichem Maße beigetragen, dass Mitglieder der AG Hochschulforschung zeitweise die Moderation der internationalen Zusammenarbeit vom Wiener Zentrum aus für das ‚FORM-Projekt' übernommen haben, so zuerst Dr. P. Kellermann und später Dr. G. Framhein. Deren Moderation erwies sich als sehr förderlich für die Verankerung der gemeinsamen Empirie und den Austausch zwischen den internationale Partnerteams. Sie begleiteten bilaterale Workshops oder allgemeine Konferenzen, vor allem initiierten sie eine Reihe von internationalen Publikationen, meist als Sammelbände gestaltet.

Entsprechend waren alle Partner aus den beteiligten Ländern in dem ersten gemeinsamen *Sammelband ‚Student und Studium im interkulturellen Vergleich'* vertreten (Framhein/Langer 1984). Darin wurden Ergebnisse aus der gemeinsamen Studie zu verschiedenen Themen vorgestellt, größtenteils von Autorengruppen verfasst: Da-runter waren Beiträge über sozialen Kontakte an den Universitäten und die Beziehung zu den Lehrenden, die in den Ländern

sehr unterschiedlich ausfielen; über die beruflichen Wertorientierungen der Studierenden, die wenig Affinität für Wissenschaft und Forschung erkennen ließen; sowie über die Sicht auf die soziale Ungleichheit, die in den einzelnen Ländern zumeist als ungerecht beurteilt wurde, jedoch waren Unterschiede in der Einschätzung der Aufstiegschancen und Aufstiegskriterien erkennbar.

Ein weiterer Sammelband auf der Grundlage der internationalen Vergleichsstudie behandelte *‚Studentisches Lernen im Kulturvergleich‘* (Dippelhofer-Stiem/Lind 1987); er konnte allerdings erst 1987 in der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik publiziert werden. Ein Beitrag schilderte die Befunde zur Wirklichkeit des forschenden Lernens, wobei allenthalben bei diesem Herzstück universitärer Lehre Defizite zu verzeichnen waren; ein anderer Beitrag ging den Folgen von Erfolgszuversicht für den weiteren Studienverlauf nach und belegte die nachteiligen Folgen der ‚Angst vor Misserfolg‘ für die Studienbewältigung; ein dritter Beitrag behandelte schließlich die Wirkung von Studienanforderungen auf die Motivation und das Lernverhalten der Studierenden.

Zunahme an Nachfragen, Austausch und Expertisen

Im Laufe der Jahre erhöhte sich der Aufwand bei der Berichterstattung, weil die *Nachfrage nach Daten und Befunden* des Projektes ständig zunahm und gutachterliche Expertisen häufiger erbeten wurden. Vermehrt wurden Befunde auf internationalen Fachkongressen vorgestellt: Vorträge behandelten die ‚Rolle der moralischen Urteilsfähigkeit in der politischen Sozialisation‘ (beim Meeting der International Society of Political Psychology in Washington DC durch Lind 1979) oder die ‚Vorstellungen zur sozialen Ungleichheit und Kontrollvermögen‘ (beim 5. EARDH Congress, Sandberger 1980). Beide Arbeiten fanden einige Resonanz, vor allem im anglo-amerikanischen Raum.

Erweitert wurde die *Zusammenarbeit mit verschiedenen Zentren für Hochschuldidaktik*: Neben die vorhandenen Kooperationen mit den IZHD’s in Hamburg und Bielefeld traten vermehrt Kontakte und Dispute mit denen in Frankfurt/Main, an der FU Berlin, in München, Dortmund, Essen und anderen Hochschulen. Sie dienten u.a. der Klärung, inwieweit die Befunde aus den

‚quantitativen Befragungen' der Studierenden und deren Interpretation mit den Erfahrungen und Einsichten in der Hochschuldidaktik, die selbst öfters kleinere Forschungsvorhaben ‚qualitativer Art' durchführten, übereinstimmten oder sich Abweichungen, gar Widersprüche einstellten. Zumeist ergab sich für beide Seiten ein anregender Austausch, der in den weiteren Arbeiten Berücksichtigung und Eingang fand.

An den Hochschulen, Universitäten wie Fachhochschulen, entwickelte sich mehr und mehr ein Bewusstsein, auf die Studienqualität zu achten, öfters durch Befunde aus dem Studierendensurvey angeregt. Es wurde die ‚Evaluation von Lehrveranstaltungen' auf den Weg gebracht, wobei teilweise auf Fragen aus dem Instrument des Studierendensurveys zurückgegriffen wurde. Weiterhin wurde der Einladung einiger Hochschulen Folge geleistet, am ‚Tag der Lehre' Vorträge zu den studentischen Erfahrungen im Studium und ihren Urteilen zur Lehre zu halten. Manche Hochschulen konnten beim Aufbau ihres ‚Studien-Qualitäts-Managements' beraten werden.

Auch die *Mitwirkung in der Sektion ‚Soziale Indikatoren'* der Deutschen Gesellschaft für Soziologie wurde intensiv fortgeführt. Dort konnten für das Projekt wichtige Befunde und Überlegungen vorgestellt werden: z.B. ‚Zur Diskussion von Bildungszielen und zur Leistungsmessung im Hochschulbereich' (Bargel/

Framhein 1976); oder über ‚Gesellschaftsbilder als subjektive Indikatoren im sozio-politischen Bereich' (Sandberger 1977). Die erhaltenen Rückmeldungen und Anregungen im Kreis der Sektion Soziale Indikatoren haben entscheidend mitgeholfen, das Konzept des Studierendensurveys als Dauerbeobachtung von Studierenden zu entwickeln. Die Leiter der Sektion, anfangs Prof. W. Zapf, später Prof. H.-J. Hoffmann-Nowottny, nahmen auch nach Einrichtung des Studierendensurveys ab 1982 an dessen Fortgang regen Anteil und gaben manchen wichtigen Hinweis.

Die Präsentationen von Befunden seitens des Projektes wie seitens der anderen Teil-Projekte im SFB 23 (zur Schulsozialisation und dem Schulklima oder über die Lehrerbildung und den ‚Praxisschock' beim Berufs-einstieg)

fanden auf Tagungen und Workshops, in Berichten und Artikeln seitens der Fachöffentlichkeit wie seitens der Politik und Praxis vermehrt Aufmerksamkeit und Anerkennung. Zum Teil wurden Skalen oder Fragebatterien in anderen Erhebungen angewandt oder an Befunden und Empfehlungen wurde in weiteren Forschungsarbeiten angeknüpft.

Dadurch ergaben sich zudem lang anhaltende Kontakte zu anderen Forschungseinrichtungen wie dem Deutschen Jugend Institut (DJI, München), dem Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt/Main), dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI, Berlin), dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB, Nürnberg), dem Staatlichen Institut für Hochschul-Forschung (IHF, München), dem International Center for Higher Education Research (INCHER, Kassel) und naheliegenderweise häufiger zum Hochschul-Informations-System – GmbH (HIS, Hannover). Diese Zusammenarbeit führte in einigen Fällen zu gemeinsamen Veröffentlichungen; im Fall von HIS sogar später zum gemeinsamen Konzept eines ‚Studienqualitätsmonitors' (SQM) für die einzelnen Hochschulen, der dann seit 2007 durchgeführt wurde (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008).

Bearbeitung von Zusatzprojekten

In dieser Phase wurde eine *Reihe von Zusatzprojekten* übernommen und durchgeführt, die von öffentlichen Einrichtungen, wie die Universität Konstanz, das Kultusministerium Baden-Württemberg oder das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft bzw. Forschung, in Auftrag gegeben wurden. Dadurch erweiterte sich nicht nur das Aufgabenfeld, sondern zeitweise ebenfalls der Kreis der Mitarbeiter/innen.

Diese Auftragsprojekte verlangten zuerst die Rekrutierung und Einarbeitung der neuen Mitarbeiter/innen, danach musste die Kommunikation und der Austausch über die erweiterte Themenpalette mit ihren speziellen Fragestellungen und Anforderungen aufrechterhalten werden. Damit war zwar eine erhebliche zusätzliche Belastung verbunden, zugleich bestand aber ein großer Reiz in der Auseinandersetzung mit neuen Ansätzen und dem Aufgreifen anderer

Perspektiven. Die Größe der Arbeitsgruppe führte zu vermehrten Anforderungen, die thematische Integration zu wahren, den Einbezug der neuen Mitarbeiter/innen zu leisten und den Austausch über die Projekte hinweg zu sichern.

Neben dem grundlagenorientierten Längsschnittprojekt in internationaler Kooperation im SFB 23 wurden in dieser Phase *sechs weitere, eher anwendungsorientierte Projekte* mit spezieller Thematik durchgeführt. Die Themen dieser Projekte waren weit gefächert:

- ein Projekt behandelte die Attraktivität der Universität Konstanz, vor allem hinsichtlich der erwarteten Studierenden aus den Nachbarländern Schweiz und Österreich (Peisert 1975);
- später wurde das Thema der Hochschulortswahl erweitert zu einem bundesweiten Projekt über das regionale Einzugsgebiet von alten und neuen Universitäten (Framhein 1983);
- ein anderes Projekt zur ‚Auslandsmüdigkeit' untersuchte die Hürden vor einem Auslandsstudium bei Abiturienten, seien sie organisatorischer, materieller oder ideeller Art (Framhein/Peisert 1977);
- ein weiteres Projekt nahm die Kommunikation zwischen ‚Studenten und Hochschullehrer' in den Blick sowie die Möglichkeiten, sie zu verbessern (Gleich/Meran/Bargel 1982).
- bis hin zu einer Studie über das Verhältnis von ‚Hochschulen und Staat' und den Forderungen der Hochschulen an die Wissenschaftsverwaltung (Peisert 1980).

Die *Befunde und Folgerungen dieser Studien* fanden bei den Auftraggebern so viel Beachtung, dass sie in deren Schriftenreihen einer weiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden und einige Folgen in der Hochschulpolitik wie an den Hochschulen auslösten.

- Anzuführen ist das gesteigerte Bemühen von Universitäten, mehr ‚Fernstudenten' zur Studienaufnahme zu gewinnen und zugleich die regionale Verortung der Hochschule zu stärken. Dazu war es nötig, das Studienangebot wie die Studienqualität zu steigern.

- Ebenso wurden vermehrt Anstrengungen ausgelöst, über ein Auslandsstudium besser zu informieren, darum breiter zu werben und es finanziell besser zu fördern – die Arbeit kann als ein Auslöser dafür gelten, dass die Auslandsämter an den Universitäten mehr Unterstützung erhielten.
- In der Studie über das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden wurde deutlich, dass oftmals die Kommunikation mit den Studierenden von den Lehrenden vernachlässigt wurde, in manchen Fachrichtungen in besonderem Maße (wie Jura oder Medizin). Es wurde aufgewiesen, dass fehlende Kontakte und unzureichende Beratung in starkem Maße dafür verantwortlich sind, ein Studium nicht zu beenden oder weniger erfolgreich abzuschließen.

In der Folge etablierten sich einige dieser Untersuchungsthemen und wurden in den weiteren Jahren immer wieder aufgegriffen und vertieft bearbeitet, wie z.B. die Frage nach der Rekrutierung von Studierenden durch die Hochschulen (Regionalisierung), die möglichen Barrieren für die Aufnahme eines Auslandsstudiums, finanzieller, informeller oder ideeller Art, oder die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden in ihrer Art und Intensität mit ihren Folgen für den Studienerfolg.

Rolle der DFG-Begutachtungen und Verlängerung

Bedeutsam für die Entwicklung des SFB 23 waren die Begutachtungen durch das Gutachtergremium der DFG, die alle drei Jahre stattfanden. Die Gutachter/innen trugen durch ihre internen Rückmeldungen ebenso wie durch ihre öffentliche Unterstützung in großem Maße zur Sicherung und Stärkung des SFBs und seiner Teil-Projekte bei.

Die Resonanz auf die Arbeiten der Teil-Projekte fiel so gut aus, dass das Gremium der Gutachter/innen der DFG dafür stimmte, den SFB 23 an der Universität Konstanz über seine ursprünglich vorgesehene Laufzeit (bis Ende 1979) zu verlängern, was auch durch das überzeugende Konzept für die

Weiterführung und die vorgesehenen abschließenden Aufarbeitungen der erhobenen Daten gestützt wurde.

Bei der DFG-Gutachter-Sitzung an der Universität Konstanz im Jahre 1978 kam es bei der Frage der Weiterführung zu einem gewissen Eklat: Denn die Universität, in der Sitzung vertreten durch ihre Leitung, wollte den SFB möglichst umgehend schließen, weil er vielen in der Professorenschaft immer noch als Fremdkörper erschien. Es entwickelte sich ein prekärer Dissens über die Frage der Weiterführung des SFB 23 zwischen Universität und Gutachtern. Zur Klärung bat die DFG die Universitätsleitung zu einem Sondergespräch aus dem Raum, um ihr zu verdeutlichen, dass sie nicht ‚willkürlich' über einen SFB verfügen kann, sondern es sich dabei um eine gleichsam vertragliche Abmachung zwischen allen Universitäten in der BRD über die Lokalisierung von ‚Forschungsschwerpunkten' handelt. Erst danach war die Universität Konstanz dazu bereit, in die Weiterführung des SFB 23 einzuwilligen.

Diese *Verlängerung der Laufzeit des SFB 23* über dessen ursprünglich vorgesehenem Ende nach zehn Jahren (1979) hinaus, verdient hervorgehoben zu werden, denn eine solche Verlängerung wurde nur selten bewilligt. Sie zeugte von der Anerkennung für die bisherigen Leistungen und die positiven Erwartungen an die weitere Arbeit der Projekte im SFB. Entgegen mancher Widerstände seitens der Universität Konstanz gelang es daher, die Dauer des SFB bis ins Jahr 1982 zu verlängern, mit dem Auslaufen verschiedener Abschlussarbeiten sogar bis 1984.

Konzept zur Fortführung der Arbeiten nach Ende des SFB

Auf der Grundlage der Erfahrungen mit dem Studierendenpanel wurde von der Forschungsgruppe Hochschulsozialisation Anfang der 80er Jahre das *Konzept einer systematischen Dauerbeobachtung der Studiensituation und der Studierenden* entwickelt (Peisert/ Bargel/Framhein 1981). Dafür waren die Erfahrungen aus der Sektion ‚Soziale Indikatoren' der Deutschen Gesellschaft für Soziologie sehr hilfreich: zum einen um die Ableitung, Fassung und Interpretation solcher subjektiver sozialer Indikatoren zu bewerkstelligen, zum anderen um

das Design und Sample einer repräsentativen Massenbefragung mit dem Anspruch zeitlicher Wiederholungen dauerhaft aufzubauen. Diese Überlegungen wurden dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW – Bonn) vorgestellt, das nach einigen Debatten und Erläuterungen eine Antragstellung zur Dauerförderung anregte.

Um ein derartig *aufwendiges Projekt zur Dauerbeobachtung* mit der langfristigen Finanzierung zu begründen, lag es nahe, dass vorab eine *Probe des Nutzens* solcher Daten für die Hochschulpolitik durch das BMBW verlangt wurde. Dafür wurde ein eigener umfangreicher Bericht erstellt, der auf den Daten der Konstanzer Studentenuntersuchung von 1978 beruhte. Er wurde unter dem Titel *‚Studium und Hochschulpolitik‘* 1981 vom BMBF in seiner Schriftenreihe he-rausgegeben (Framhein et al. 1981).

In diesem Bericht, der recht weite Verbreitung fand, wurde anfangs auf das Informationsverhalten der Studierenden eingegangen: auf ihre Informationsquellen und ihre Informationswünsche, ebenso auf ihr Interesse an hochschulpolitischen Fragen und Gremien. Ausführlich wurden die studentischen Vorstellungen über die Studiengestaltung behandelt: die erfahrenen Anforderungen, ihre Kommunikation mit den Professoren sowie ihre Schwierigkeiten im Studium. Schließlich wurden das politische Engagement und die gesellschaftspolitischen Vorstellungen der Studierenden dargelegt: darunter ihr politisches Interesse und ihr politischer Standort mit seinen programmatischen Zielen.

Einrichtung von AG Hochschulforschung und Studierendensurvey (1982-1985)

Wie zu erwarten, blieben im BMBW weiterhin einige Bedenken und Vorbehalte gegen das Projekt bestehen, die dessen Kosten und dessen möglichen Ertrag betrafen. Aufgrund der Berichterstattung und des vorgelegten Konzeptes konnten die Einwände aber letztlich insoweit ausgeräumt werden, dass der ‚Zuwendungsbescheid‘ schließlich im Frühjahr 1982 eintraf. Er umfasste eine

personelle und sächliche Finanzierung für die ersten zwei Jahre und sah vor, die weitere Förderung dann erneut zu überprüfen.

Auf dieser Grundlage erfolgte die *eigenständige Einrichtung der AG Hochschulforschung*, angebunden an den Fachbereich Soziologie und im unmittelbaren Austausch mit der Forschungsverwaltung. Die Befragung der Studierenden, die nun im Mittelpunkt der Arbeiten stand, erhielt den Namen *‚Studierendensurvey‘*, um diese Untersuchung zu kennzeichnen und auch gegen andere abzuheben, z.B. gegenüber der bereits seit 1951 etablierten ‚Sozialerhebung‘ über die ‚Soziale Lage der Studierenden‘ (Kath 1952; Middendorff 2016).

Die Arbeit der AG Hochschulforschung war nun weniger auf das Fachpublikum ausgerichtet, sondern Information und Beratung von Politik, Hochschulen, Verbänden, Stiftungen und anderen Institutionen bis hin zur allgemeinen Öffentlichkeit war zu leisten. Für Diskussionen und Entscheidungen sollte eine empirische, tragfähige Grundlage geliefert werden, deren Bedeutung für Folgerungen und Praxis als wissenschaftliche Expertise geschah.

Für das Projekt wurde ein *Wissenschaftlicher Beirat* eingerichtet, der über die gesamte Laufzeit eine wichtige Rolle eigenommen hat, auch bei wechselnder Besetzung. In diesem Beirat waren ausgewiesene Experten der Sozialwissenschaft, der Psychologie, Erziehungswissenschaft und Hochschulforschung vertreten: in den ersten Jahren Prof. W. Mangold, Prof. Chr. Oehler, Prof. E. Rupprecht, Dr. H. Griesbach; später kam Prof. M. Kaase dazu. Wie Dr. H. Griesbach war im Beirat nach dessen Ausscheiden wieder das Hochschul-Informations-System (HIS) als verantwortlich für die ‚Sozialerhebung‘ vertreten, um Erfahrungen auszutauschen und die Bearbeitungen abzustimmen: nach Dr. K. Schnitzer folgte Dr. E. Mittelstedt. Auch spätere Mitglieder/innen des Beirates, wie Prof. J. Lischka, Prof. A. Wolter, Prof. B. Dippelhofer-Stiem haben das Projekt und die Forschungsgruppe unterstützt und als Lotsen bei neuen Anforderungen fungiert.

Der Beirat sollte einerseits die methodisch-wissenschaftliche Qualität der Untersuchung und Berichterstattung prüfen und absichern, andererseits zwischen den Interessen der Politik und der Wissenschaft abgrenzen und

vermitteln. Mit dem Beirat erfolgte ein stets offener, dennoch kritischer Austausch (z.B. zu Fragen der Gewichtung der Befunde, zum internationalen Ausbau oder der politischen Einordnung als ‚Links'). Der Beirat lieferte viele Anregungen zur Gestaltung des Fragebogens, zur methodischen Sauberkeit der Analysen und zur theoretischen Verankerung der Befunde. All dies trug zweifelsohne zum dauerhaften Erfolg des Studierendensurveys entscheidend bei.

Bei der *‚Mischfinanzierung' der AG Hochschulforschung* durch die Universität Konstanz und das BMBW handelte es sich um eine eigentümliche Art der Finanzierung, denn eine ‚Dauerfinanzierung' durch den Bund war nur für Institutionen gestattet, die in einer ‚blauen Liste' versammelt waren. Aufgrund ihrer geringeren Größe und engeren Thematik konnte die AG Hochschulforschung nicht in diese Liste aufgenommen werden. Deswegen musste eine ‚Phasenfinanzierung' angewendet werden, mit zeitlichen Lücken oder Abschmelzungen bei der finanziellen Mittelzuwendung. Das verlangte einige Kunstgriffe sowohl beim Geldgeber als auch der Forschungsverwaltung der Universität, aber nicht zuletzt auch von der Leitung und den Mitarbeitern der AG Hochschulforschung (z.B. Arbeitsverträge, Aufträge an Dritte wie Druckerei oder Datenerfassung, Materialbestellungen).

Damit war eine gewisse Labilität und Unwägbarkeit der Förderung verknüpft, zumal alle drei Jahre eine neue Antragstellung fällig war, die sowohl die Zustimmung des Beirates und des BMBW, aber auch der Universität bedurfte. Die großzügige Drittmittelfinanzierung durch das BMBW erwies sich jedoch, etwas überraschend, zunehmend als Vorteil: Weil der Umfang der eingeworbenen Drittmittel beträchtlich war, hatte die Universität aufgrund der ‚Bonusregeln' einen entsprechend ansehnlichen Nutzen davon. Dies trug zum späteren Ansehen der AG Hochschulforschung bei der Hochschulleitung und Forschungsverwaltung erheblich bei.

Der ‚Studierendensurvey' startete 1982 – als *Basiserhebung* wurde im Wintersemester 1982/83 eine repräsentative Studierendenbefragung durchgeführt, an der sich ca. 7.800 Studierende beteiligten. Die ersten drei Jahre bis 1985 waren dem Aufbau und der Etablierung gewidmet. Trotz Bewilligung und

Zusagen befand sich das Projekt in dieser Zeit in einer instabilen Erprobungsphase – stand unter ständigem Bewährungsdruck.

Die Publikation über die erste Befragung im WS 1982/83, *‚Studiensituation und studentische Orientierung‘* betitelt, erschien 1984 in der Reihe des BMBW ‚Studien – Bildung und Wissenschaft‘ als Nr. 5 (Peisert et al. 1984), ein anerkennendes Vorwort der damaligen Ministerin D. Willms war vorangestellt. Der umfangreiche Bericht umfasste ein breites Spektrum an Themen: Eingangs wurden der Hochschulzugang, die Studienvorbereitung und die Studienmotive in den Blick genommen; darauf wurde über die Anforderungen im Studium, die Studiengestaltung und Studienergebnisse, auch über die Stellung der Frau an der Universität, berichtet; es wurden sodann die studentischen Urteile zum Studium mit den Schwierigkeiten und Belastungen, ihren Wünschen und Forderungen (z.B. zum Praxisbezug) dargelegt; und es wurde auf die sozialen Orientierungen der Studierenden eingegangen, darunter ihre beruflichen Werte, angestrebten Tätigkeiten und Berufsaussichten bis hin zu den politischen Zielen und demokratischen Überzeugungen. Dieser Bericht mit einer Reihe neuartiger Befunde fand viel Aufmerksamkeit im Ministerium und in den Medien, der Hochschulpraxis und Fachwissenschaft. Dadurch war eine anerkannte Grundlage für die weitere Fortführung des Studierendensurveys in seiner Ausrichtung wie Ausgestaltung, in seiner Dokumentation wie der Berichterstattung gewonnen.

Auslaufen des SFB 23 und kurzer Ausblick (1984-2018)

Wegen der absehbaren Beendigung der Förderung durch die DFG zum Jahre 1984 wurde ab Anfang der 80er Jahre die Arbeit in der Projektgruppe Hochschulsozialisation ‚zwiespältig‘: Zum einen ging es darum, durch eigene Leistung und Bearbeitung erkennbarer Forschungsfelder (etwa über eine Dissertation) neue Berufswege zu eröffnen, bis hin zur Professorenschaft an einer anderen Universität. Zum anderen war es nötig, sich um alternative Fördermöglichkeiten, etwa über Drittmittel, aus der öffentlichen Hand zu bemühen. Über beide Wege lag längere Zeit eine starke Unwägbarkeit und Unsicherheit. Bei

einzelnen Mitarbeiter/innen strebte die Universität sogar an, sie aus dem Arbeitsverhältnis zu drängen (Gerichtsverfahren wurden bemüht) – aber in keinem Fall ist eine Entlassung gelungen.

Nach der offiziellen Beendigung des SFB 23 im Jahre 1984 folgte der zweite und dritte Abschnitt der Geschichte der AG Hochschulforschung, ebenfalls mit manchen Wendungen in ihrem Verlauf, neuartigen Herausforderungen, aber auch steigender Resonanz und Nutzung von Befunden. Aus diesen weiteren Abschnitten der Geschichte sollen hier nur einige Punkte angesprochen werden.

Ab 1984 erhielt die AG Hochschulforschung eine neue Leitung: dazu erklärte sich Prof. E. R. Wiehn von der Fachschaft Soziologie bereit. Über einen längeren Zeitraum vertrat er das Projekt mit hohem Engagement und verhalf immer wieder, seine Fortsetzung zu erreichen, seine Finanzierung zu sichern und seine Einbettung in die Universität zu bewahren. Ihm folgte zu Anfang des neuen Jahrtausends Prof. W. Georg, der die Leitung aufgrund einer öffentlichen Ausschreibung und Berufung übernahm. Er unterstützte vor allem die internationale Kooperation, erweiterte das methodische Analysespektrum erheblich und erarbeitete eine Reihe von Beiträgen, die in internationalen Zeitschriften erschienen.

In dieser gesamten Zeit ab 1984 wurde die Bewältigung der Alltagsarbeit im Projekt, die Sicherung der Empirie, die Entwicklung von Instrument und Analysen, die Datenaufbereitung und Berichterstattung, die Dokumentation und vielfältige Repräsentation, die Kommunikation mit den Hochschulen und anderen Interessenten von einer sog. ‚Ko-Leitung' geleistet und gesteuert. Diese Position hatte von 1984 bis 2008 T. Bargel inne; sie wurde nach ihm von Dr. Ramm und später von Dr. F. Multrus eingenommen. Sie alle haben, jeder in seiner Art, oft unauffällig, mit viel Einsatz, Voraussicht und Verhandlungsgeschick, aber auch einer großen Portion Improvisation, die Weiterführung des Surveys wie der AG Hochschulforschung gewährleistet.

Der ‚Studierendensurvey' konnte im weiteren Verlauf eine vielfältige Wirksamkeit entfalten, die vor allem durch ein breit gestuftes Veröffentlichungsprogramm (Dokumente, Berichte, Bücher und Artikel) und die häufige

Teilhabe an Tagungen und Konferenzen erreicht wurde. Mit wichtigen Instanzen wurde eine intensive Kooperation und ein breiter Austausch aufgebaut, wie der Hochschul-Rektoren-Konferenz (HRK), dem Wissenschaftsrat (WR), dem Deutschen Studentenwerk (DSW), aber auch mit Verbänden und Stiftungen sowie mit wissenschaftlichen Einrichtungen der Hochschulforschung.

Gleichzeitig waren tiefgreifende Anpassungen an Veränderungen im Zeitgeschehen notwendig: Anzuführen sind die deutsche Wiedervereinigung (1989/90), die zunehmende Digitalisierung von Studium und Lehre (ab 1995) sowie die Einführung der zweistufigen Studienstruktur mit Bachelor und Master (ab 1999). Sie verlangten jeweils unterschiedliche Neuerungen und Erweiterungen im Befragungs-Instrument wie im Sample. Zudem musste in der Erfassungsweise mehr und mehr die digitale Erhebung per Internet erprobt und eingeführt werden.

Über all die Jahre wurde die AG Hochschulforschung und das Projekt Studierendensurvey durch das BMBW, später BMBF, sei es von Bonn, sei es von Berlin aus, nachhaltig unterstützt. Wesentlich verantwortlich für die Förderung und gute Zusammenarbeit waren die zuständigen Referent/innen im Ministerium: von Referentin G. Steffen über Ministerialrätin (MR) von Paffhausen-Diaz bis hin zum Referenten H. Ressel. Sie trugen mit Vorausschau und Entschiedenheit dazu bei, dass das Projekt immer wieder neu bewilligt wurde, die Finanzierung (manchmal stockend) ausgezahlt und alle Erhebungen schließlich erfolgen konnten – und die Befunde jeweils in einem Bericht und einer Pressekonferenz vorgestellt wurden.

Zu jeder Erhebung erschien ein umfangreicher Bericht, wobei im Rückblick es aufschlussreich erscheint, welche Reihe an Ministern oder Ministerinnen das Vorwort verfasst und unterzeichnet hat. Im Laufe der Zeit hat sich deren Zahl auf nahezu ein Dutzend addiert, darunter bekannter gebliebene Namen wie Björn Engholm, Jürgen W. Möllemann, Jürgen Rüttgers, Edelgard Bulmahn, Annette Schavan oder Johanna Wanka. Sie zeigten, zwar in unterschiedlicher Ausrichtung, durchaus Interesse am Survey und manchen speziellen Problemen: wie das Studium der Frauen, die Wahrnehmung eines Auslandsstudiums, die Evaluation der Lehrqualität oder die Entwicklung der politischen

Orientierung der Studierenden. Dazu wurden dann gesonderte Berichte gefordert und die Thematik in den Pressekonferenzen herausgestellt.

Es war anfangs keineswegs absehbar, dass sich der ‚Studierendensurvey' so dauerhaft halten würde und schließlich 13 Erhebungen umfassen sollte; der Hauptbericht zu dieser letzten ‚eigenständigen' Erhebung im WS 2015/16 erschien 2017, wobei der Untertitel gewissermaßen ‚traditionell' wie alle früheren gefasst war: ‚Studiensituation und studentische Orientierungen – Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen' (Multrus et al. 2017).

Dadurch war eine eindrucksvolle Zeitreihe über einen Zeitraum von über 30 Jahren mit 13 ‚Messzeitpunkten' aufgebaut worden, deren Daten viele aufschluss-reiche Bearbeitungen und Vergleiche ermöglichten. So lassen sich damit Annahmen über verschiedene ‚Studentengenerationen' oder spezielle Entwicklungen an den Hochschulen überprüfen. Als Anregung für solche Vorhaben wurden zwei Dokumentationen vorgelegt: zum einen über ‚Studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik im Wandel', worin tabellarisch und graphisch eine Auswahl von Datenverläufen über die gesamte Zeitreihe präsentiert wurde (Bargel 2017a); zum anderen, thematisch enger gefasst, über ‚Studium im Wandel – Studentische Erfahrungen und Evaluation' mit entsprechender Präsentation der Entwicklung des Studiums an den Universitäten und Fachhochschulen (Bargel 2017b).

Es sei übrigens darauf aufmerksam gemacht, dass bereits zwei Beiträge zur ‚Konstanzer Hochschulforschung' vorliegen; sie liegen allerdings bereits einige Jahre zurück. Der erste Bericht geht vor allem auf die breite Palette der Arbeitsfelder und Publikationen zu Fragen der Hochschulsozialisation und Hochschulentwicklung ein, behandelt zudem den Aufbau des ‚Studierendensurveys' (Framhein 1988). Der zweite Beitrag nimmt gleichsam eine Zwischenbilanz der Ansätze und Leistungen der Forschung nach den ersten 25 Jahren vor und geht auf ihre wissenschaftliche Bedeutung für die Bildungssoziologie ein (Zapf 1991).

Beendigung und Neuanfang 2018

Nach der 13. Erhebung im Jahre 2015 wurde es immer schwieriger, den eigenständigen Charakter des ‚Studierendensurveys' im BMBF zu vertreten. Dort setzte sich immer deutlicher in der Leitung des Hauses das Interesse an einer Neuordnung der vom BMBF geförderten Hochschulforschung durch.

Schließlich wird die ‚AG Hochschulforschung', nach einigem Hin und Her, ab 2018 durch Betreiben des BMBF in die neue Einheit der bis dahin vier öffentlich geförderten repräsentativen Studierendenbefragungen integriert. An dessen Spitze wird das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, Hannover) installiert. Das Instrument des ‚Studierendensurveys' wird nur in Teilen in die gemeinsame Erhebung inkludiert, offiziell benannt als ‚Die Studierendenbefragung in Deutschland' (SiD).

Obwohl viel Aufwand in die gemeinsame Erhebung investiert wurde, stellt das BMBF dennoch ab 2024 die Förderung ein. Es gelingt aber, nicht zuletzt aufgrund der Initiativen der neuen Leitung von Prof. T. Hinz und Prof. S. Strauß, neue Themenfelder zu besetzen. Die eine Studie hat Rassismus und Anti-Semitismus in der Studentenschaft untersucht, deren Befunde viel Beachtung finden (Hinz/Marczuk/Multrus 2024); die andere Untersuchung erkundete die Nutzung und Bewertung von ‚Künstlicher Intelligenz im Studium' (Marczuk et al. 2025). Dadurch eröffnen sich für die ‚neue' AG Hochschulforschung wieder weitere Fördermöglichkeiten, die realisiert werden konnten. Die Geschichte der AG Hochschulforschung geht somit weiter, freilich mit neuen Themenschwerpunkten und neuen methodischem Aspekten.

Literatur

Almond, G. A./Verba, S. (1963): The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton.

Bargel, T. (1975): Überlegungen zur Bestimmung von Sozialisation (und dem Verhältnis zu Qualifikation). In: Bargel, T./Framhein, G./ Huber, L./Portele, G. (Hg.): Sozialisation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37. Hamburg, S. 70-82.

Bargel, T. (1979): Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der BRD. In: Klages, H./Kmieciak, P. (Hg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt am Main/New York, S. 147-183.

Bargel, T. (1988): Wieviele Fachkulturen hat die Universität? Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 2. Arbeitsgruppe Hochschulforschung Universität Konstanz.

Bargel, T. (2017a): Studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik im Wandel. Zeitreihe des Studierendensurveys 1983-2013. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 91. AG Hochschulforschung – Universität Konstanz.

Bargel, T. (2017b): Studium im Wandel. Im Zeitraum von 30 Jahren 1983-2013. Studentische Erfahrungen und Evaluation. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 92. AG Hochschulforschung – Universität Konstanz.

Bargel, T./Framhein, G. (1974): Qualifikationsbewußtsein und berufliche Orientierungen bei Akademikern. Arbeitsunterlage 29. Projekt Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern. Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23 – Universität Konstanz.

Bargel, T./Framhein, G. (1976): Zur Diskussion von Bildungszielen und zur Leistungsmessung im Hochschulbereich. In: Zapf, W. (Hg.): Gesellschaftspolitische Zielsysteme. Soziale Indikatoren IV. Frankfurt am Main/New York, S. 126-161.

Bargel, T./Framhein, G./Huber, L./Portele G. (Hg.) (1975): Sozialisation in der Hochschule. Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37. Hamburg.

Bargel, T./Framhein, G./Kellermann, P./Peisert, H./Sandberger, J.-U. (1973): Zweckbestimmungen des Studiums als Thema der Hochschulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (6), S. 943-966.

Bargel, T./Framhein, G./Peisert, H./Sandberger, J.-U. (1977): Zur Sozialisation von Akademikern. Zwischenergebnisse einer international vergleichenden Untersuchung zum Ausbildungseffekt der Hochschule. In: Konstanzer Blätter für Hochschulforschung, 53 (4), S. 5-24.

Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor. Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschule 1. Hannover.

Barton, A. H. (1959): Studying the Effects of College Education: A Methodogical Examination of Changing Values in College. New Haven, Conn..

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, S. 183-198.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main.

Brogan, D./Kutner, N. G. (1976): Measuring Sex-Role Orientiations: a Normative Approach. In: Journal of Marriage & the Family 38, pp. 31-40.

Budner, S. (1962): Intolerance for Ambiguity as a Personal Variable. In: Journal of Personality, 30, pp. 29-50.

Dippelhofer-Stiem, B. (1983): Hochschule als Umwelt. Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde. Blickpunkt Hochschuldidaktik 74. Weinheim-Basel.

Dippelhofer-Stiem, B./Lind, G. (Hg.) (1987): Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Weinheim.

Entwistle, N. J./Hanley, M./Hounsell, D. J. (1979): Identifying Distinctive Approaches to Studying. In: Higher Education, 8, pp. 365-380.

Feldman, K. A./Newcomb, T. M. (1969): The Impact of College on Students. San Francisco.

Fend, H. (1980): Die kompetenztheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. In: Domnick, J. (Hg.): Aspekte grundlagenorientierter Bildungsforschung. Schriftenreihe Forschungsberichte des Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23 38. Konstanz.

Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Väth-Szusdziara, R./Specht, W. (1974): Schülerfragebogen der Hauptuntersuchung. Forschungsgruppe schulische Sozialisation, Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23 – Universität Konstanz.

Forschungsgruppe Hochschulsozialisation (1976): Instrument der Abiturientenuntersuchung, Frühjahr 1976. Arbeitsunterlage 37. Projekt Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern. Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23 – Universität Konstanz.

Forschungsgruppe Hochschulsozialisation (1979): Wissenschaftlicher Bericht 1976-1979. Sonderdruck. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation. Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23 – Universität Konstanz. In: Domnick, J. (Hg.): Aspekte grundlagenorientierter Bildungsforschung. Schriftenreihe Forschungsberichte des Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23, 38, S. 23-86. Universität Konstanz.

Forschungsgruppe Hochschulsozialisation (1983): Studierende im internationalen Vergleich. Bericht für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den

Befragungen. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation. Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23. Universität Konstanz.

Framhein, G. (1975): Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung. In: Bargel, T./Framhein, G./Huber, L./Portele, G. (Hg.): Sozialisation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37. Hamburg, S. 154-166.

Framhein, G. (1983): Alte und neue Universitäten. Einzugsbereiche und Ortswahl der Studenten. Motive und Verhalten. (Hochschule 44, hg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft). Bad Honnef.

Framhein, G. (1988): Hochschulentwicklung und Hochschulsozialisation. Arbeitsfelder der Konstanzer Hochschulforschung. In: Oehler, Chr./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungspotential sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 84. Weinheim, S. 161-189.

Framhein, G./Bargel, T./Dippelhofer-Stiem, B./Peisert, H./Sandberger, J.-U. (1981): Studium und Hochschulpolitik. Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten. In: Schriftenreihe Hochschule 39; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.). Bonn.

Framhein, G./Langer, J. (Hg.) (1984): Student und Studium im interkulturellen Vergleich – Student Worlds in Europe. Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 14. Klagenfurt.

Framhein, G./Markiewicz, W./Peisert, H. (1974): Student and Graduates. Their Training at University and their Conception of Life. In: Niessen, M./Peschar, J. (eds.): Comparative Research in Education. Wien.

Framhein, G./Peisert, H. (1976): Graduates‘ View on Higher Education. In: Bonboir, A. (ed.): Instructional Design in Higher Educa-tion. Proceedings 2. EARDHE Congress. Vol. I. Louvain, pp. 289-303.

Framhein, G./Peisert, H. (1977): Abiturienten und Auslandsstudium. Eine Untersuchung über Motive und Bedingungen für ein Auslandsstudium. Schriftenreihe Bildungsplanung 23, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.). Bonn.

Gerstein, H. (1965): Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München.

Gleich, J. M./Meran, G./Bargel, T. (1982): Studenten und Hochschullehrer. Schriftenreihe Bildung in neuer Sicht 48, Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg (Hg.). Villingen-Schwenningen.

Hinz, T./Marczuk, A./Multrus, F. (2024): Student Opinions on the Escalation of Violence in Israel and Gaza and Antisemitism at German Universities. Working Paper 17. Cluster of Excellence ‚The Politics of Inequality'. Universität Konstanz.

Kaase, M. (1970): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik, Bd. II.. München, S. 119-326.

Kaase, M. (1973): Politisches Verhalten von Studenten im Vergleich mit anderen Gruppen: In: Albrecht, G./Daheim, H./Sack, F. (Hg.): Soziologie. Opladen, S. 560-572.

Kath, G. (1952): Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Verband Deutscher Studentenwerke (Hg.). Frankfurt/Main.

Kellermann, P. (1968): Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern. Arbeitsunterlage 8. European Coordination Centre for Research and Development in Social Sciences. Wien.

Lind, G. (1978): Wie misst man moralisches Urteil? In: Portele, G. (Hg.): Sozialisation und Moral. Weinheim-Basel, S. 171-201.

Lind, G. (1979): Rolle der moralischen Urteilsfähigkeit in der politischen Sozialisation. International Society of Political Psychology. Paper at Annual Meeting. Washington.

Lind, G. (1985): Inhalt und Struktur des moralischen Urteils. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zur Urteils- und Demokratiekompetenz bei Studierenden. Schriftenreihe Forschungsberichte des Zentrum I / SFB 23. (Dissertation). Universität Konstanz.

Lind, G./Sandberger, J.-U./Bargel, T. (1981/82): Moral Judgment, Ego strength, and Democratic Orientations. In: Political Psychology, 3 (3-4), pp. 70-110.

Marczuk, A./Multrus, F./Hinz, T./Strauß, S. (2025): Selektiv genutzt und kritisch bewertet. Generative Künstliche Intelligenz im Studium. In: Forschung & Lehre, 5, S. 44-46.

Merton, R. K. (1967): Social Theory and Social Structure. Toward the Codification of Theory and Research (rev. ed.). New York.

Merton, R. K. (1968): Sozialstruktur und Anomie. In: Sack, F./König, R. (Hg.) Kriminalsoziologie. Frankfurt/Main, S. 282-310.

Middendorff, E. (2016): Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes 1951-2016. Ein historischer Überblick über Akteure, Wellen und Themen. Hochschul-Informations-System (HIS). Hannover.

Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Berlin.

Nagl, W./Walter, H. G. (Hg.) (1981): Konstanzer Statistisches Analyse System – KOSTAS. Eine Einleitung zur Verarbeitung Statistischer Daten. 2 Bd.. Konstanz.

Parsons, T. (1951): The Social System. Glencoe, Ill..

Parsons, T./Platt, G. (1973): The American University. Cambridge, Mass..

Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen. München.

Peisert, H. (Hg.) (1981): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim/Basel.

Peisert, H. (1975): Student in Konstanz. Einzugsbereich und Motive für das Studium an einer neuen Universität. Schriftenreihe Forschungsberichte des Zentrum I/SFB 23 – Universität Konstanz.

Peisert, H. (1980): Hochschule und Staat. Kooperationsprobleme zwischen Universität und Wissenschaftsverwaltung. Hg. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg: Bildung in neuer Sicht, Neue Folge 14. Villingen-Schwenningen.

Peisert, H./Bargel, T./Framhein, G. (1981): Untersuchungen zur Entwicklung der Studiensituation. Konzeptentwurf (Manuskript). Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23 – Universität Konstanz.

Peisert, H./Bargel, T./Framhein, G./Gleich, M./Kammhuber, S./Lenske, W. (1984): Studiensituation und studentische Orientierungen – Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83. Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 5, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.). Bad Honnef.

Peisert, H./Dahrendorf, R. (Hg.) (1967): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium: Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg. Schriftenreihe Bildung in neuer Sicht 6, Hg. Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen.

Perry, W. G. (1970): Form of Intellectual and Ethical Development in the College Years. New York.

Projektgruppe Hochschulsozialisation (1979): Anlage, Instrument und Durchführung der Studentenbefragung im WS 1977/78 (Studentenpanel). Arbeitsunterlage 56. Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23 – Universität Konstanz.

Rotter, J. (1966): Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. Psychological Monography 80 (Whole No. 609).

Sandberger, J.-U. (1977): ‚Gesellschaftsbilder' als subjektive Indikatoren im sozio-politischen Bereich. In: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hg.): Politisches Klima und Planung – Soziale Indikatoren V. Frankfurt a. M./New York, S. 11-41.

Sandberger, J.-U. (1980): Vorstellungen zur sozialen Ungleichheit und Kontrollvermögen. Reader: Proceedings 5. EARDHE Congress. Louvain.

Sandberger, J.-U. (1983): Zwischen Legitimation und Kritik – Vorstellungen von Akademikern, Studenten und Bevölkerung zur sozialen Ungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie, 12, S. 181-202.

Sandberger, J.-U./Bargel, T. (1980): Überlegungen und Materialien zu subjektiven Indikatoren im internationalen Vergleich. In: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hg.): Soziale Indikatoren im internationalen Vergleich. Soziale Indikatoren VII. Frankfurt a. M./New York, S. 155-210.

Super, D. E. (1969): The Work Values Inventory. Boston.

Tomkins, S. S. (1962): Affect Imagery Consciuosness. Bd. IV: Human Being Theory. New York.

Wildenmann, R./Kaase, M. (1968): Die unruhige Generation. Eine Untersuchung zur Politik und Demokratie in der Bundesrepublik. Mannheim.

Zapf, W. (1991): 25 Jahre bildungssoziologische Forschung in Konstanz. Soziologie. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Heft 2, S. 232-253.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF): 1991 – 1996 – 2024

Peer Pasternack

Einigungsturbulenzen 1990

Die Forschung über Hochschulen in der DDR gehörte in der damaligen Nomenklatur zu den marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften. Sie war zu einem beträchtlichen Teil Hochschulpädagogik, die wiederum von einem ihrer Vertreter als „ein theoretisches und ideologisches Instrument der Arbeiterklasse zur Verwirklichung der Politik der Partei“ beschrieben wurde (Lehmann 1984: 23). Zu den DDR-Gesellschaftswissenschaften gehört zu haben, war nach der Implosion des DDR-Sozialismus eine ungünstige Voraussetzung für Fortführungen. Ihre Disziplinen galten 1989/90 als in Grund und Boden diskreditiert, als Ideologieproduzenten, die einer als Staat organisierten politischen Bewegung willfährig zugearbeitet hatten. In Abrede lässt sich dies kaum stellen, wenngleich im Laufe der folgenden Jahre auch seriöse Arbeiten in Erinnerung gerufen werden konnten, das Verhältnis von aktiver Systembindung und Erkenntnispotenzialen genauer herausgearbeitet wurde und sich dadurch das Bild ausdifferenzieren ließ (zusammenfassend Pasternack 2016).

Die zuvor breite Vertretung der Hochschulpädagogik in Ostdeutschland änderte sich jedenfalls nach 1990 gründlich. Die Pädagogik-Sektionen der Universitäten wurden abgewickelt, d.h. für eine „logische Sekunde“ aufgelöst und anschließend als Fachbereiche Erziehungswissenschaften neu gegründet. Bei den Neugründungen wurde die Hochschulpädagogik nicht berücksichtigt, auch nicht als Hochschuldidaktik; in der Regel galt in den 90er Jahren das Gebiet als eines, das innerhalb der Erwachsenenpädagogik inhaltlich mit abzudecken sei. Infolgedessen gab es rund 20 Jahre lang, bis zum Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ 2012, in den östlichen Bundesländern nahezu keine entsprechende Professur oder Arbeitsstelle. Jan-Hendrik Olbertz (1997: 256)

nannte dies einen bewusst unternommenen „Transformationsverzicht“, da der Hochschulpädagogik in der DDR in der Theorie keine Eigenständigkeit zugedacht war, sondern sie konzeptuell eine reine Vermittlungsrolle staatlicher Direktiven ermöglichen und erleichtern sollte.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen war es erstaunlich, dass im Dezember 1996 das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg seine Arbeit aufnahm – und dass es zudem, genau genommen, fünf Jahre älter war. Ende 1990 hatte der Bundesbildungsminister über die Abwicklung des Ost-Berliner Zentralinstitut für Hochschulbildung (ZHB), einer Ressortforschungseinrichtung des bisherigen DDR-Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen, zu entscheiden[1] – obgleich er an sich formal unzuständig war: Laut Einigungsvertrag waren „Einrichtungen mit länderübergreifendem Wirkungskreis … in die gemeinsame Trägerschaft der betroffenen Länder“ übergegangen (Kap. V Art. 13 EV). Das Bundesbildungsministerium (BMBW) hatte hierzu ein Treffen der ostdeutschen Bundesländer koordiniert. Dort äußerten die Länderrepräsentanten „im Prinzip Interesse, gemeinsam einen Teil der Forschungspotentiale zu übernehmen, sahen aber keine Möglichkeit, dies aus eigener Kraft zu finanzieren“.[2] Das konnte kaum überraschen. Immerhin waren die ostdeutschen Länder soeben erst wiedererrichtet worden und ihre Regierungen noch damit beschäftigt, herauszufinden, wofür sie alles so finanziell verantwortlich seien – in der Regel mehr als gedacht.

Zugleich hatte unmittelbar nach der Vereinigung, im Oktober 1990, die Berliner Wissenschaftssenatorin eine Wissenschaftskommission eingesetzt. Am 22.11.1990 beschloss diese unter anderem, umgehend zu prüfen, ob es

---

[1] Zum ZHB siehe Pasternack: Hochschulpädagogik in der DDR, in diesem Band. Desweiteren ein Dossier mit Volltexten aus der wissenschaftlichen Produktion des ZHB unter https://www.hof.uni-halle.de/hof-fis/geschichte/zhb.

[2] Stellungnahme der Berliner Wissenschaftskommission zur Fortführung ausgewählter Forschungsaktivitäten aus dem Bereich des Zentralinstituts für Hochschulbildung. Entwurf, 30.11.90, S. 1, in: Slg. HoF/HoFo Ost

sinnvoll sei, aus dem ZHB ausgewählte Bereiche zu erhalten. Im Auftrag einer entsprechenden Arbeitsgruppe besuchte ihr Mitglied Ulrich Teichler am 30.11.1990 das in Berlin-Karlshorst sitzende Zentralinstitut: „Ein Bündel von Projektideen wurde vorgelegt, und etwa 30 Personen wurden in Gruppengesprächen vorgestellt, aus denen sich ein Neu-Anfang unter veränderten Bedingungen herausschälen könnte. Welche internen Vorgänge im Institut zu diesem Ergebnis geführt haben, weiß der Autor … nicht; er hat auch nie danach gefragt.“ (Teichler 2000: 17f.)

Teichler schlug im Ergebnis vor, einen Projektverbund für zunächst zwölf Monate mit mindestens 20 Personen zu etablieren, „um im Laufe des Jahres 1991 eine dauerhafte Lösung zu prüfen“ (ebd.). Zur Finanzierung regte er an, dass der Bund die Hauptlast trage und das Land Berlin sich beteilige.[3]

Zeitgleich kam es zu einer ungewöhnlichen Initiative von 19 westdeutschen Hochschulforscher.innen. Am 3. Dezember 1990 wandten sich diese mit einem Offenen Brief an den Bundesbildungsminister und forderten ihn zu einer Initiative auf, um Teilpotenziale des Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB) in (Ost)-Berlin zu erhalten. Ihre Begründung lautete: „Auf den ersten Blick ist das Institut, das eine nachgeordnete Einrichtung des Ministeriums war, leicht zu diskreditieren. Es hat wie alle nachgeordneten Wissenschaftseinrichtungen dem SED-Staat ‚zugearbeitet‘ und nicht öffentlich über Mißstände aufgeklärt.“ Auf den zweiten Blick aber, so die Briefautoren, seien „kenntnisreiche, auch kritische Forschungsarbeiten zu entdecken“ („Post für Minister Möllemann…“ 1990). Das fiel zusammen mit einem Interesse des Bundesbildungsministeriums, über die anstehende Hochschultransformation in den ostdeutschen Ländern systematisch informiert zu sein – also über einen Vorgang, der an sich eine Länderangelegenheit war. Der damalige BMBW-Staatssekretär Fritz Schaumann: „Üblicherweise pflegen Bundesministerien nicht auf Zeitungsannoncen“ – den Offenen Brief, veröffentlicht in der „Frankfurter

[3] Ebd., S. 4

Rundschau“ – „zu reagieren. In diesem Falle aber trafen sich bereits laufende Erwägungen im Ministerium … mit dieser öffentlichkeitswirksamen Herausforderung.“ (Schaumann 1997: 2)

Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst

Dann ging alles sehr schnell. Carl-Hellmut Wagemann, Hochschuldidaktiker an der TU Berlin und alsbald zum Leiter der Projektgruppe Hochschulforschung bestellt,[4] beschrieb es so: „Kurz vor Weihnachten kam das ‚grüne Licht‘ aus Bonn. Beim Kanzler der Technischen Universität fand ein kurzfristig anberaumtes Gespräch statt. Ich wurde um die Leitung der aufzubauenden Projektgruppe gebeten und sagte ohne weitere Überlegungen zu. Das Land Berlin stellte das Haus in Karlshorst – das zentrale Gebäude des vorherigen Zentralinstituts – mit zwei Geschossen zur Verfügung. Als Rechtskonstruktion für die Projektgruppe ergab sich die denkbar einfachste als einzig mögliche: Privatverträge mit dem Leiter, alle anderen Konstruktionen waren in der Kürze der Zeit und mit den begrenzten Mitteln nicht zu verwirklichen.“ (Wagemann 1991: 181)

Zwischen Weihnachten und Neujahr wurden die Stellen für die Angehörigen des abzuwickelnden ZHB ausgeschrieben. In den ersten Januartagen 1991 folgte eine Vorauswahl unter den etwa 100 Bewerbungen, am 16. und 23. Januar je eine Anhörung, die zur Auswahl von 20 Personen führte. 18 traten dann ihre Arbeit am 1.2.1991 tatsächlich an, davon acht für den Bereich Fachinformation/Dokumentation/Bibliothek und zwei in der Verwaltung. Parallel wurde

[4] Vgl. zu Wirken und Werk Wagemanns http://www.hof.uni-halle.de/institut/geschichte/carl-hellmut-wagemann/. Seine Verdienste um den Umbau der ostdeutschen Hochschullandschaft wurden 1998 mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse gewürdigt.

ein Beirat berufen.[5] (Ebd: 182) Inhaltlich sei diese plötzliche Dynamik stark durch die Überlegung bestimmt gewesen, „daß die Innenansicht der DDR und ihrer Geschichte im Bildungsbereich notwendig ist, damit das durch Forschungen gezeichnete Bild der Wirklichkeit in den neuen Ländern realistisch wird. … Die Kenntnis vieler Details und das Wissen über die gegenüber unserem westlichen Sprachgebrauch andere Bedeutung vieler Wörter ist notwendig, um Angemessenes auszusagen.“ (Ebd.: 183)

Wenn auch immer mit Ungewissheit behaftet, so wurde die Projektgruppe dann doch für fünf Jahre vom BMBW finanziert: „Jährlich einmal fiel die Entscheidung … über die Fortführung der Institution.“ (Teichler 2000: 18) Entsprechend waren die Mitarbeiter.innen mit befristeten Verträgen ausgestattet, die viermal um je ein Jahr verlängert wurden. Die so über fünf Jahre am Leben erhaltene Projektgruppe Hochschulforschung hat von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens dokumentierend und analysierend begleitet.[6]

Daneben wurden zeithistorische Dokumentationen erarbeitet, die spezifische Aspekte des DDR-Hochschulwesens aufarbeiteten: so die Hoch- und Fachschulbildungsstatistik der DDR, die Forschung an den DDR-Hochschulen, das Förderungssystem für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der DDR und die Wissenschaftsbeziehungen der DDR nach Osteuropa. Als Querschnittsthema wurde die Beteiligung von Frauen an Hochschulbildung und -beschäftigung sowie deren Einmündung ins allgemeine Beschäftigungssystem

---

[5] Dem Beirat gehörten an: Prof. Dietrich Goldschmidt (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin), Dr. Stefan Lullies (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München), Prof. Ulrich Teichler (Universität GH Kassel), Dr. Heinz Griesbach (Hochschulinformationssystem Hannover), Dr. Wolfgang Mönikes (BMBF) sowie ein Vertreter der Senatswissenschaftsverwaltung Berlin.

[6] vgl., auch zum Nachfolgenden, ein Dossier mit den Arbeitsergebnissen der Projektgruppe unter https://www.hof.uni-halle.de/hof-fis/geschichte/projektgruppe-hofo/veroffentlichungen/

bearbeitet. Das Thema hatte eine besondere Transformationsbrisanz: angesichts der deutlichen Unterschiede im Qualifikations- und Erwerbsverhalten von Frauen, die zwischen Ost und West bestanden, der in den 90er Jahren noch gegebenen Gleichstellungsvorsprünge der ostdeutschen Hochschulen (die sich in den 2000er Jahren verloren) und der Differenzen zwischen den Traditionen von DDR-Frauenförderung und westdeutscher Frauen- bzw. Gleichstellungspolitik. In schneller Folge publizierte die Projektgruppe die Ergebnisse ihrer Arbeiten zu all diesen Themen in Ausgaben ihrer „Projektberichte".

Am Ende entstand ein 1997 veröffentlichter Abschlussband, der die Projektgruppen-Arbeiten umfangreich resümierte. Er enthielt acht Einzelstudien zu den Themen „Hochschulsystem im gesellschaftlichen Kontext", „Strukturen der Hochschullandschaft", „Hochschulzugang und Bildungsbeteiligung", „Wissenschaftliches Personal", „Wissenschaftlicher Nachwuchs", „Lehre und Studium", „Forschung an Hochschulen" und „Internationale Hochschulbeziehungen" (Buck-Bechler/Schaefer/Wagemann 1997).

Diese Studien lieferten nicht allein eine empirisch-analytische Bilanzierung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1990ff. Vielmehr begann jede der Einzelstudien mit einer ausführlichen Darstellung der Situation in der DDR, die das Ausmaß des sodann beschriebenen Wandels erst hinreichend deutlich werden ließ. Daher handelt es sich bei diesem Band auch um eine historiografische Kompaktdarstellung wesentlicher Aspekte des DDR-Hochschulwesens – wenn auch nicht aller, worauf Christoph Führ in seiner Rezension hinwies: Unerwähnt blieben einige dramatische Entwicklungen, „so etwa, dass bis zum Mauerbau … rund 35 000 Studenten und Abiturienten sowie ca. 2 700 Hochschullehrer die SBZ/DDR verließen, weil sie Verfolgungen ausgesetzt waren oder trotz guter fachlicher Leistungen aus ideologischen Gründen nicht zum Studium zugelassen bzw. relegiert wurden. Etwa 1 200 Studenten wurden inhaftiert" (Führ 1999: 306).

Auch die zentrale Rolle, welche die Hochschulpädagogik für die Hochschulentwicklung in der DDR z.T. spielen sollte, z.T. gespielt hat, kommt nicht vor. Randständig wird erwähnt, dass wohl auch die Anwesenheit der Hochschulpädagogik an vielen Hochschulen zu einem Klima der Kommunikation

und Beratung beigetragen habe (Buck-Bechler/Jahn/Lewin 1997: 436). Sigrid Dany, die das 700seitige Werk daraufhin ausgewertet hat, konstatierte, dass sich die Autor.innen „um Distanz zur Pädagogik bemühen und dementsprechend nur von ‚hochschuldidaktischen Erkenntnissen' oder ‚hochschuldidaktischen Dimensionen' sprechen" (Dany 2007: 44). Nach Gründen für solche Zurückhaltung allerdings fragte Dany nicht. Man wird diese einerseits in den seinerzeitigen öffentlichen Debatten über die wissenschaftliche und praktische Pädagogik in der DDR vermuten dürfen: Sie waren einem differenzierten Abwägen nicht sehr förderlich. Andererseits hätten die Autor.innen dann auch autobiografisch werden müssen – oder sich, im Vermeidungsfalle, den Vorwurf eingehandelt, es nicht geworden zu sein. Das wiederum wäre für die Textsorte eines Handbuchs eher unpassend gewesen.

Auch in anderer Hinsicht blieb das Handbuch eher zurückhaltend, nämlich im Blick auf bilanzierende Bewertungen des Hochschulumbaus. Die Gründe dürften ebenfalls der 1997 gegebenen diskursiven Anordnung geschuldet sein. Zumindest gab der seinerzeitige Beiratsvorsitzende der Projektgruppe einige Jahre später entsprechende Hinweise: Jede Deutung der Situation seitens der Projektgruppen-Wissenschaftler.innen „konnte leicht als heikle politische Option mißverstanden werden", und dauerhaft habe die Arbeit der Projektgruppe in einer Falle gesessen: Das Akzeptieren des westlichen Modells hätte die Arbeit der Gruppe obsolet, der Hinweis auf gewisse Stärken des DDR-Systems dagegen suspekt gemacht. „Der Wunsch, eine vorurteilslose Suche nach dem Optimum antreten zu können, war immer überschattet von dem Gedanken, daß man ohnehin damit rechnen müsse, mißverstanden zu werden." (Teichler 2000: 18f.) Immerhin aber stellte die Handbuch-Mitherausgeberin Gertraude Buck-Bechler resümierend fest, „daß in einer unvergleichlichen Umgestaltungsleistung bei laufendem und erweitertem Studienbetrieb die Rechtseinheit im gesamtdeutschen Hochschulwesen hergestellt und ein Hochschulsystem nach dem Modell der alten Länder in den neuen Ländern aufgebaut worden ist. Dabei wurden mit allen Vorzügen einer freiheitlich-demokratischen Ordnung auch wesentliche Mängel des altbundesrepublikanischen Systems übernommen." (Buck-Bechler 1997: 43)

Institut für Hochschulforschung (HoF)

Bereits frühzeitig, kurz nach Arbeitsaufnahme der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst 1991, hatten Bemühungen eingesetzt, eine dauerhafte institutionelle Lösung zu finden. Zunächst war eine Ansiedlung an der TU Berlin im Gespräch, da Ulrich Teichler, Beiratsvorsitzender der Projektgruppe, mit dem Land Berlin Gespräche über die Gründung eines TU-Instituts für Hochschulforschung führte. Dies zerschlug sich 1992. Dann stand zur Diskussion, ein solches Institut an der Universität Potsdam oder der Universität Frankfurt/Oder zu errichten. Die Abklärungen gerieten aber ins Stocken. Es seien immer wieder Bremsversuche unternommen worden, „die eher mit einem politischen Mißtrauen gegenüber manchen Mitgliedern der Projektgruppe Hochschulforschung zu tun hatten, aber auch nicht frei von wissenschaftlichen Vorbehalten waren“ (Teichler 2000: 20). An der TU Berlin habe zudem, so berichten weitere Zeitzeugen, der Personalrat von vornherein in Aussicht gestellt, der Übernahme von Projektgruppenmitarbeiter.innen nicht zuzustimmen, da diese seinerzeit – lt. Einigungsvertrag –nach Osttarif hätten bezahlt werden müssen. An einer solchen Ungleichbehandlung innerhalb einer Hochschule werde man nicht mitwirken. Das kann als lehrreiches Beispiel für Versuche notiert werden, mit Konsequenz ein richtiges Leben im falschen zu führen.

1996 schließlich gab es das Angebot Sachsen-Anhalts, ein Institut für Hochschulforschung in Wittenberg zu etablieren. Wichtigster Promotor war dabei der seinerzeitige Staatssekretär im Kultusministerium des Landes, Klaus Faber, zuvor Abteilungsleiter Hochschulen im Brandenburgischen Wissenschaftsministerium. Er hatte das Anliegen als unerledigtes Problem aus Brandenburg nach Sachsen-Anhalt mitgenommen. Unterstützt wurde er vom BMBW-Staatssekretär Fritz Schaumann und den Ministerialdirektoren im BMBW Hans Rainer Friedrich und Wolfgang Mönikes, die für eine fünfzehnjährige Mitfinanzierung des Instituts durch den Bund sorgten.

Letzteres erleichterte dem auch damals schon klammen Land Sachsen-Anhalt die Entscheidung, das Institut in Wittenberg anzusiedeln. Der Standort Wittenberg war dabei ein wesentlicher – nichtwissenschaftlicher – Grund, der das

Entstehen des Instituts ermöglichte: 1994 hatte das Land Sachsen-Anhalt die Stiftung Leucorea Wittenberg als Stiftung „an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ errichtet (Beschluss der Landesregierung 1994). Damit sollte der historische ältere Quellenort der halleschen Universität akademisch wiederbelebt werden; die Wittenberger Universität war 1817 nach Halle überführt worden. Nun wurde in Wittenberg das alte Universitätsareal baulich wieder hergerichtet, und die Fertigstellung näherte sich ihrem Ende. Doch es mangelte noch an Ideen, wie sich die so entstehenden Räumlichkeiten auch angemessen füllen ließen. Dafür bot die Ansiedlung eines Instituts für Hochschulforschung eine Teil-Lösung. Formal wurde die Einrichtung ein An-Institut der Universität Halle-Wittenberg.

Mit dieser gemeinsamen Gründungsanstrengung des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt und des BMBW konnte sichergestellt werden, dass die – damals insgesamt vergleichsweise schwach institutionalisierte – deutsche Hochschulforschung auch in Ostdeutschland sichtbar vertreten ist. Verbunden war die Gründungsentscheidung mit der Absicht, auf Teile der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst zurückzugreifen, diese aber um Personal anderer Herkunft zu ergänzen. Unmittelbar nach der politischen Entscheidung wurde mit der konzeptionellen und organisatorischen Vorbereitung begonnen und eine Gründungskommission berufen.

Im September 1996 erfolgte die bundesweite Ausschreibung der Mitarbeiterstellen für das neue Institut. 127 Bewerbungen gingen ein. Am 15.11.1996 fanden die Bewerbungsgespräche statt und fielen die Entscheidungen über die Startbesetzung: zunächst sechs Wissenschaftler.innen (später eine weitere Einstellung), zwei Bibliotheksfachkräfte, eine Verwaltungsangestellte (zu der dann noch eine weitere hinzutrat). Aus der Projektgruppe Hochschulforschung stammten vier der wissenschaftlichen Mitarbeiter.innen, daneben zwei der weiteren Angestellten. Von der Gründungsbesetzung sind heute, 2024, noch zwei Personen am Institut tätig: die Leiterin des Fachinformationsdienstes und der seit 2010 amtierende Institutsdirektor, letzterer 1996 noch Doktorand in der Promotionsabschlussphase.

Inhaltlich musste anfangs zweierlei berücksichtigt werden: Zwar war HoF das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern Forschung über Hochschulen betrieb. Doch um einen dauerhaften Platz in der deutschen Hochschulforschungslandschaft zu finden, sollte und durfte es sich – im Unterschied zum ausdrücklichen Auftrag der Projektgruppe Hochschulforschung – nicht mehr allein auf die Betrachtung der ostdeutschen Entwicklungen beschränken. Das erste Jahrfünft war dann durch vielfältige thematische Suchbewegungen gekennzeichnet. Sie oszillierten zwischen individuellen Forschungsinteressen und der Erschließung neuer Felder. Zunächst hatte das Institut seine Forschungstätigkeit unter dem allgemeinen Rahmenthema „Hochschule imgesellschaftlichen Wandel" aufgenommen (vgl. Kreckel/Pasternack 2002: 11–15). Dieses Thema resultierte aus den Diskussionen in der Gründungskommission. Es signalisierte in seiner Allgemeinheit, die im Prinzip nichts ausschloss, dass Präzisierungen nicht ungebührlich vorgegriffen werden sollte.

In einem ersten Präzisierungsschritt lautete das rahmende Thema dann „Hochschule und gesellschaftlicher Wandel unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsfunktion der Hochschule" (vgl. Olbertz 1997a: 16). Darin spiegelten sich vor allem die fachlichen Herkünfte der anfänglichen Mehrheit unter den Institutswissenschaftler.innen wider: Hochschulpädagogik und Bildungsforschung. Allerdings wurde recht schnell klar, dass diese Perspektive nur einen Teil der Hochschulentwicklungen adressiert. Nach kurzer Zeit war das Anfangsthema daher zu einer integrierenden Forschungsperspektive unter dem Titel „Qualitätsentwicklung an Hochschulen in akteurszentrierter Perspektive" weiterentwickelt worden (Kreckel/Pasternack 2002: 11). Mit diesem erschloss sich HoF ein Thema, das seinerzeit auf die Agenda der Hochschulentwicklung drängte und zugleich den Einstieg des Institus in die allgemeine, d.h. gesamtdeutsche Hochschulreformdebatte markierte.[7]

[7] Vgl. die wichtigsten Ergebnisse in Olbertz/Pasternack/Kreckel (2001), Olbertz/Otto (2001), Pasternack (2004 und 2006), Pasternack et al. (2017).

Zugleich weiteten international vergleichende Studien, Analysen zur Internationalisierung im Hochschulbereich und zu osteuropäischen Hochschulentwicklungen das Spektrum über die deutschlandzentrierte Perspektive.[8] Ein Querschnittsthema waren und blieben im folgenden „Gleichstellungsfragen und Gender-Politik im Hochschulsektor". Beginnend im Jahr 1999, führte HoF Veranstaltungen zu diesem Thema durch, meist mit Kooperationspartnern, wurde das Institut kontinuierlich mit Evaluationen von einschlägigen Förderprogrammen und Einrichtungen beauftragt, und Untersuchungen zu Gleichstellungsfragen gab es sowohl explizit zum Thema als auch innerhalb von Projekten, die sich vorrangig anderen Gegenständen widmeten. Im Fortgang der Jahre wurde dieses Querschnittsthema in Richtung „Heterogenität & Diversity" erweitert.[9]

Seit Mitte der 2000er Jahre ergab sich durch externe Nachfrage ein weiteres Forschungsthema, das für längere Zeit programmprägend werden sollte: „Personalstrukturen und Karrierewege im deutschen Wissenschaftssystem".[10] Zugleich erwies sich das Institut als resonanzfähig für Themen, die zu bedienen aufgrund externer Nachfrage bzw. interner Kompetenzen nahelag. Das betraf zum einen das Thema „Hochschul- und Wissenschaftszeitgeschichte"; allein zu diesem konnte eine Bilanzierung nach den ersten 20 Jahren HoF 52 Projekte resümieren, deren Ergebnisse in 19 Monografien, 20 Forschungsreports, 21 Sammelwerken und 166 Artikeln mitgeteilt worden waren (zusammenfassend Pasternack 2001 und 2017). Zum anderen blieb die Hochschulentwicklung in Ostdeutschland ein dauerhaftes Thema (z.B. Pasternack 2007; Blasczyk/

---

[8] Vgl. insbesondere Jahn/Kreckel (1999), Teichmann (2002), Kehm (2003), Körnert/Schildberg/Stock (2005), Pasternack (2005), Reisz/Stock (2007), Kreckel (2008), Darraz et al. (2009).

[9] Vgl. die Übersicht in Pasternack (2016a: 88) und die Studien unter https://www.hof.uni-halle.de/thema/heterogenitaet-diversity/ (28.7.2024).

[10] Vgl. vor allem Burkhardt (2008), Kreckel (2008), Kreckel/Zimmermann (2014); Hilbrich/Hildebrandt/Schuster (2014), Burkhardt/Nickel (2015), Burkhardt et al. (2020).

Pasternack 2020). Somit behielt die Arbeit des Instituts auch eine spezifische ‚Ost-Färbung'.

Begleitet wurden diese thematischen Entwicklungen immer durch die Anforderung der Aufsichtsgremien des Instituts, Forschungspläne vorzulegen. In der Regel systematisierten diese die laufenden inhaltlichen Schwerpunkte und führten sie unter rahmenden Themen zusammen. Ab 2010 hieß das Thema „Zwischen Expansion und Kontraktion. Hochschulen und demografischer Wandel – Raumbezüge der Hochschulentwicklung". Es prägte ein Jahrzehnt lang die Arbeit des Instituts,[11] schloss die Erschließung des Themas „Third Mission" für den deutschsprachigen Raum ein (z.B. Henke/Pasternack/Schmid 2017 und Henke 2019) und gelangte von diesem wiederum zu den Themen Citizen Science (Göbel et al. 2020) und Wissenschaftskommunikation (Pasternack 2022).

Andere thematische Schwerpunkte ergaben sich ohne explizit forschungsprogrammatische Absichten, sondern aus den Dynamiken der Hochschulentwicklungen und externen Anfragen an das Institut. Das betrifft vor allem drei Themen. Zum ersten reduzierte sich zwar im Laufe der Jahre die anfangs bestehende, aus der wissenschaftlichen Sozialisation der ZHB- bzw. Projektgruppen-Mitarbeiter.innen resultierende ‚pädagogische' Prägung der Arbeiten. Doch ist es für ein Hochschulforschungsinstitut kaum zu vermeiden, sich auch Fragen der Hochschulbildung zu widmen. HoF-Themen waren hier dann etwa die Bologna-Reform (Winter 2007 und 2009, Hechler/Pasternack 2009, Winter et al. 2012), die begleitende Analyse der 2004 einsetzenden Akademisierung der Frühpädagogik (zusammenfassend Pasternack 2015 und Hechler/Hykel/Pasternack 2021), die Lehrerbildung (vor allem Winter 2004 und Pasternack et al. 2017), drei Trendreports zu Hochschulbildung bzw. -didaktik, alle für österreichische Auftraggeber (Pasternack et al. 2006, Hölscher/Pasternack

[11] vgl. Pasternack/Zierold (2013); Pasternack (2013); Henke/Pasternack/Zierold (2015); Hechler/Pasternack/Zierold (2018)

2007, Arndt/Mielke 2023), internationale Studierende (König/Rokitte 2012, Dömling/Pasternack 2015, Ramirez/Laska/Böker 2023) oder Digitalisierung (Henke et al. 2019) bzw. Netzwerke (Merkt/Pasternack/Pohlenz 2024) als Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium.

Zum zweiten hat sich HoF immer wieder Fragen der Hochschulorganisationsentwicklung gewidmet. Um hier nicht alles nennen zu müssen: Darunter waren zwei Themen, für die Ersterschließungen geleistet werden konnten, da sie bisher (erstaunlicherweise) kein Thema in der deutschsprachigen Hochschulforschung gewesen waren. Dies betraf einerseits den Komplex „Hochschulorganisation und Digitalisierung", also Fragen jenseits der didaktischen Gestaltung und akademischen Verträglichkeit digital gestützter Lehre (Hechler/Pasternack 2017 und Henke et al. 2019). Das wurde dann unter dem Titel „Wie die Hochschulen durch das Zeitalter des Frühdigitalismus kommen" zusammenfassend aufbereitet (Henke/Pasternack 2020). Andererseits erwies sich das Thema „Bürokratie an Hochschulen" als völlig unterforscht, sodass auch hier dringlich etwas neu aufzuschließen war: Ursachen und Wirkungen von Bürokratie, das Verhältnis ihres einerseits segensreichen und andererseits wissenschaftsschädlichen Funktionierens, die Relation von extern auferlegten und innerhalb der Hochschulen selbst erzeugten bürokratischen Zumutungen usw. – zu all dem gab es bestürzenderweise kein systematisches Wissen.[12]

Zum dritten haben sich im Laufe der Jahre immer wieder Untersuchungen zu hochschulsystemischen Fragen ergeben. So hat HoF die seinerzeit mit allerlei Besorgnissen umgebene Föderalismusreform in ihren hochschulspezifischen Wirkungen untersucht (zusammenfassend Pasternack 2011). Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten – also: vieler vorangehender Einzeluntersuchungen – führte zur Formulierung von Qualitätsstandards für Hochschulreformen (Pasternack 2014). In schweizerischem Auftrag entstanden

---

[12] vgl. Pasternack et al. (2018), Pasternack/Schneider/Preußer (2019), Pasternack/Rediger/Schneider (2021) und Beer et al. (2023)

Analysen der Akteurskonstellation in der dortigen Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik (zusammenfassend Pasternack/Maue 2016). Für ein zentrales Thema, die deutsche Hochschulfinanzierung, wurde erstmals die Realsystematik erschlossen. Zuvor war unbekannt, aus wievielen Quellen die Einrichtungen des Hochschulsystems wieviel Geld bezogen. Da es jedenfalls nicht nur die Landeshaushalte, Bundesprogramme und DFG sind, wie in herkömmlichen Betrachtungen meist angenommen, passte dann auch die bisherige Bezeichnung nicht mehr und war durch „Hochschulsystemfinanzierung“ zu ersetzen. Schließlich sind aus den Befassungen mit systemischen Fragen auch Handbücher wie ein Wörterbuch der Hochschulreform (Bretschneider/Pasternack 2005) oder ein Übersichtsband zu den „Ideen der Universität“ (Pasternack/Hechler/Henke 2018) hervorgegangen.

Abschließend und abrundend lässt sich auf weitere vier Aspekte verweisen, welche die Arbeit des Instituts prägten und prägen: (1) Infolge von Kostensteigerungen, die durch gelegentliche Zuschusserhöhungen nicht aufgefangen wurden, finanziert sich HoF heute zu lediglich einem Viertel über die Grundfinanzierung des Landes und zu drei Vierteln aus Drittmitteln. Das ist eine reziproke Relation im Vergleich zum ersten Jahrzehnt des Instituts. Ebenso reziprok verhält es sich auch, wenn Grundmittelausstattung und Personalbeschäftigung gegenübergestellt werden. Während die Grundfinanzierung real, d.h. gemessen am Geldwert, abnahm, wuchs die Beschäftigung: Im ersten Jahrzehnt des Instituts waren an ihm durchschnittlich zehn Forscher.innen tätig, in den letzten zehn Jahren immer rund 20. (2) HoF ist die einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen geblieben, die kontinuierlich auch (zeit-)historische Fragen bearbeitet. In diesen Zusammenhang gehört zudem, dass sich das Institut auch intensiv auf seinen Sitzort Wittenberg und dessen Universitäts- und Bildungsgeschichte eingelassen hat – derart die Third Mission nicht nur erforschend, sondern sie auch selbst wahrnehmend (z.B. Hüttmann/Pasternack 2004; Pasternack/Watermann 2021; Pasternack 2024). (3) HoF gibt die Zeitschrift „die hochschule“ heraus, welche sich auf Texte konzentriert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in

unorthodoxen Perspektiven behandeln.[13] (4) Mit einer gewissen Regelmäßigkeit nimmt das Institut auch Dienstleistungen für die deutsche Hochschulforschung selbst wahr, indem es etwa Dokumentationen von Jahrestagungen der Gesellschaft für Hochschulforschung als Themenhefte der „hochschule" publiziert[14] oder Dokumentationen und Untersuchungen zur Forschungsfeldentwicklung realisiert.[15]

Literatur[16]

Arndt, Christiane/Anne Mielke (2023): Stand und Perspektiven der Implementierung von Hochschuldidaktik in der Governance der öffentlichen Universitäten in Österreich. Projektbericht, Halle-Wittenberg.

Beer, Andreas/Daniel Hechler/Peer Pasternack/Rocio Ramirez (2023): Der Wissenschaftliche Beirat. Das letzte bislang unaufgeklärte Qualitätsinstrument in der Wissenschaft, Berlin.

Beer, Andreas/Justus Henke/Peer Pasternack (2019): Kommunikation organisieren. Die koordinierende Begleitung von Forschungsförderprogrammen, verhandelt an Beispielen aus der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung, Halle-Wittenberg.

Beschluss der Landesregierung über die Errichtung der LEUCOREA, rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts an der Martin-Luther-Universität

---

[13] https://www.hof.uni-halle.de/journal/index.htm

[14] Krücken/Grözinger (2010), Winter/Würmann (2011), Kamphans/Metz-Göckel/Bülow-Schramm (2015), Nickel/Thiele (2025)

[15] Braun/Kloke/Schneijderberg (2011), Winter/Krempkow (2013), Pasternack (2014a), Beer/Henke/Pasternack (2019), Ramirez/Beer/Pasternack (2021)

[16] Die Publikationen des HoF bzw. seiner Wissenschaftler.innen stehen fast ausnahmslos als Volltexte auf der Website des Instituts (www.hof.uni-halle.de) zur Verfügung. Daher wird hier auf die Angabe von URLs verzichtet und werden solche nur jenseits der HoF-Website angegeben. Alle Links sind am 28.7.2024 geprüft worden.

Halle-Wittenberg vom 26.04.1994, in: Ministerialblatt des Landes Sachsen-Anhalt 36/1994, S. 1283.

Blasczyk, Sascha Alexander/Peer Pasternack (2020): Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input- und Leistungsdaten – Schlussfolgerungen, Halle-Wittenberg.

Braun, Edith/Katharina Kloke/Christian Schneijderberg (Hg.) (2011): Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung (=die hochschule 2/2011), Halle-Wittenberg.

Bretschneider, Falk/Peer Pasternack (2005): Handwörterbuch der Hochschulreform, Bielefeld.

Buck-Bechler, Gertraude (1997): Das Hochschulsystem im gesellschaftlichen Kontext, in: dies./Hans-Dieter Schaefer/Carl-Hellmut (Hg.), Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, Weinheim, S. 11–45.

Buck-Bechler, Gertraude/Heidrun Jahn/Dirk Lewin (1997): Lehre und Studium, in: Gertraude Buck-Bechler/Hans-Dieter Schaefer/Carl-Hellmut Wagemann (Hg.), Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, S. 421–521.

Buck-Bechler, Gertraude/Hans-Dieter Schaefer/Carl-Hellmut Wagemann (Hg.) (1997): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, Weinheim.

Burkhardt, Anke (Hg.) (2008): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland, Leipzig.

Burkhardt, Anke/Sigrun Nickel (Hg.) (2015): Die Juniorprofessur. Neue und traditionelle Qualifizierungswege im Vergleich, Berlin.

Burkhardt, Anke/Aaron Philipp/Philipp Rediger/Jens-Heinrich Schäfer (2020): Personalstrukturentwicklung und Personalentwicklung. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021, Wittenberg. URL https://www.buwin.de/downloads/begleitstudien/studie-b1_buwin.pdf/download

Dany, Sigrid (2007): Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag, Berlin.

Darraz, Enrique Fernández/Gero Lenhardt/Robert D. Reisz/Manfred Stock (2009): Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA. Struktur und Entwicklung, Halle-Wittenberg.

Dömling, Martina/Peer Pasternack (2015): Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland, Halle-Wittenberg.

Einigungsvertrag (1990), Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands – Einigungsvertrag – vom 31. August 1990, in: Gesetzblatt der DDR Teil I Nr. 64 vom 28.9.1990.

Führ, Christoph (1999): Rezension zu Buck-Bechler/Schaefer/Wagemann 1997: Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1-2/1999, S. 304–306.

Göbel, Claudia/Justus Henke/Sylvi Mauermeister/Verena Plümpe (2020): Citizen Science jenseits von MINT – Bürgerforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Halle-Wittenberg.

Hechler, Daniel/Theresa Hykel/Peer Pasternack (2021): Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge, München 2021. URL https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF-Studie_34_Hechler_Hykel_Pasternack.pdf

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (Hg.) (2009): Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform (=die hochschule 2/2009), Halle-Wittenberg.

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (Hg.) (2017): Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem (=die hochschule 1/2017 und 2/2017), Halle-Wittenberg.

Hechler, Daniel/Peer Pasternack/Steffen Zierold (2018): Wissenschancen der Nichtmetropolen. Wissenschaft und Stadtentwicklung in mittelgroßen Städten, Berlin.

Henke, Justus (2019): Third Mission als Organisationsherausforderung. Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement, Berlin.

Henke, Justus/Peer Pasternack (2017): Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme, Halle-Wittenberg.

Henke, Justus/Peer Pasternack (Hg.) (2020): Wie die Hochschulen durch das Zeitalter des Frühdigitalismus kommen. Basiswissen für die avancierte

Organisationsgestaltung in 94 Fragen und Antworten, Wiesbaden 2020. URL https://www.springer.com/de/book/9783658307073

Henke, Justus/Peer Pasternack/Sarah Schmid (2017): Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission, Berlin.

Henke, Justus/Peer Pasternack/Steffen Zierold (Hg.) (2015): Schaltzentralen der Regionalentwicklung. Hochschulen in Schrumpfungsregionen, Leipzig.

Henke, Justus/Norman Richter/Sebastian Schneider/Susen Seidel (2019): Disruption oder Evolution? Systemische Rahmenbedingungen der Digitalisierung in der Hochschulbildung, Halle-Wittenberg.

Hilbrich, Romy/Karin Hildebrandt/Robert Schuster (Hg.) (2014): Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht, Leipzig.

Hölscher, Michael/Peer Pasternack (2007): Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, Wittenberg.

Hüttmann, Jens/Peer Pasternack (2004): Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945, Wittenberg.

Jahn, Heidrun/Reinhard Kreckel (1999): Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie, Wittenberg.

Kamphans, Marion/Sigrid Metz-Göckel/Margret Bülow-Schramm (Hg.) (2015): Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen (=die hochschule 2/2015), Halle-Wittenberg.

Kehm, Barbara (Hg.) (2003): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (=die hochschule 1/2003), Wittenberg.

König, Karsten/Rico Rokitte (2012): Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund (=die hochschule 1/2012), Halle-Wittenberg.

Körnert, Juliana/Arne Schildberg/Manfred Stock (2005): Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium, Wittenberg.

Kreckel, Reinhard (Hg.) (2008): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz, Leipzig.

Kreckel, Reinhard/Peer Pasternack (2002): Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996–2001, Wittenberg.

Kreckel, Reinhard/Karin Zimmermann (2014): Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich, Leipzig.

Krücken, Georg/Gerd Grözinger (Hg.) (2010): Innovation und Kreativität an Hochschulen (=die hochschule 1/2010), Halle-Wittenberg.

Lehmann, Helmut (1984): Helmut Lehmann (1928–1980). Mitbegründer und Wegbereiter der Hochschulpädagogik in der DDR (aus seinem wissenschaftlichen Nachlaß), hrsg. und komment. von Gertraude Buck-Bechler, Berlin [DDR].

Merkt, Marianne/Peer Pasternack/Philipp Pohlenz (Hg.) (2024): Verbünde deutscher Hochschulen zur Lehrentwicklung. Analyse der Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren, Hamburg.

Nickel, Sigrun/Anna-Lena Thiele (Hg.) (2025): Wissenstransfer und Hochschulentwicklung. Impulse aus der Hochschulforschung (=die hochschule 1-2/2025)

Olbertz, Jan-Hendrik (1997): Hochschulpädagogik. Hintergründe eines „Transformationsverzichts“, in: Adolf Kell/Jan-Hendrik Olbertz (Hg.), Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern, Weinheim, S. 246–284.

Olbertz, Jan-Hendrik (1997a): Hochschule als Gegenstand von Forschung, in: HoF-Berichte 1–2/1997, S. 1 und 16.

Olbertz, Jan-Hendrik/Hans-Uwe Otto (Hg.) (2001): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven, Wittenberg.

Olbertz, Jan-Hendrik/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.) (2001): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim/Basel.

Pasternack, Peer (Hg.) (2001): DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg, Weinheim/Basel.

Pasternack, Peer (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, Wittenberg.

Pasternack, Peer (2005): Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation, Wittenberg.

Pasternack, Peer (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes, Bonn.

Pasternack, Peer (Hg.) (2007): Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost, Leipzig.

Pasternack, Peer (Hg.) (2011): Hochschulen nach der Föderalismusreform, Leipzig.

Pasternack, Peer (Hg.) (2013): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Leipzig.

Pasternack, Peer (2014): Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten, Bielefeld.

Pasternack, Peer (Hg.) (2014a): Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld (=die hochschule 1/2014), Halle-Wittenberg.

Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, Leipzig.

Pasternack, Peer (2016): Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation, Berlin.

Pasternack, Peer (2016a): 20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate, Berlin.

Pasternack, Peer (2017): Kurz vor der Gegenwart. 20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016, Berlin.

Pasternack, Peer (2022): Wissenschaftskommunikation, neu sortiert. Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft, Wiesbaden 2022.

Pasternack, Peer (2024): Lose gekoppelt. Die Universität Halle-Wittenberg und die Stadt Wittenberg seit 1817: eine Beziehungsgeschichte, Halle (Saale).

Pasternack, Peer/Benjamin Baumgarth/Anke Burkhardt/Sabine Paschke/Nurdin Thielemann (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung, Bielefeld. URL https://www.wbv.de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%406001599w/area/wbv.html?cHash=9c980f0ebb30e9042e6518b20b5efc42

Pasternack, Peer/Roland Bloch/Claudius Gellert/Michael Hölscher/Reinhard Kreckel/Dirk Lewin/Irene Lischka/Arne Schildberg (2006): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich, Wien.

Pasternack, Peer/Daniel Hechler/Justus Henke (2018): Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte, Bielefeld.

Pasternack, Peer/Isabell Maue (2016): Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik, Berlin.

Pasternack, Peer/Philipp Rediger/Sebastian Schneider (2021): Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen, Halle-Wittenberg.

Pasternack, Peer/Sebastian Schneider/Sven Preußer (2019): Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege, Halle-Wittenberg.

Pasternack, Peer/Sebastian Schneider/Peggy Trautwein/Steffen Zierold (2018): Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal, Berlin.

Pasternack, Peer/Daniel Watermann (Hg.) (2021): www.uni-wittenberg.de – Die historische Leucorea (1502–1817) online, Halle-Wittenberg. URL www.uni-wittenberg.de

Pasternack, Peer/Steffen Zierold (2013): Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen, Halle-Wittenberg.

„Post für Minister Möllemann und eine Bitte um Aufschub“, in: Frankfurter Rundschau, 5.12.1990, S. 35.

Ramirez, Rocio/Andreas Beer/Peer Pasternack (2021): WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung (=die hochschule 2/2021), Halle-Wittenberg.

Ramirez, Rocio/Olivia Laska/Arne Böker (2023): Studienvorbereitung für internationale Studieninteressierte in Deutschland. Eine Momentaufnahme eines dynamischen Feldes, Halle-Wittenberg.

Reisz, Robert D./Manfred Stock (2007): Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950–2000), Bonn.

Schaumann, Fritz (1997): Hochschulforschung und Hochschulinnovation. Erwartungen des Staates und der Hochschulen, in: HoF-Berichte 1-2/1997, S. 2–4. URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/1997-1-2_HoF-Berichte.pdf

Teichmann, Christine (2002): Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten, Halle-Wittenberg.

Teichler, Ulrich (2000): Hochschulforschung unter transitorischen Bedingungen. Zum Wirken von Gertraude Buck-Bechler, in: HoF-Berichte Sonderheft 2000, S. 17–20.

Wagemann, Carl-Hellmut (1991): Die Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst. Zur Geschichte einer 'Auf'-Wicklung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 3/1991, S. 179–184. URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Wagemann-1991_Geschichte-einer-Aufwicklung.pdf

Winter, Martin (2004): Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II, Halle-Wittenberg.

Winter, Martin (Hg.) (2007): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess (=die hochschule 2/2007), Halle-Wittenberg.

Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, Halle-Wittenberg.

Winter, Martin/René Krempkow (2013): Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen, Wittenberg/Berlin. URL https://www.gfhf.net/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf

Winter, Martin/Annika Rathmann/Doreen Trümpler/Teresa Falkenhagen (2012): Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität, Halle-Wittenberg.

Winter, Martin/Carsten Würmann (Hg.) (2011): Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011 (=die hochschule 2/2011), Halle-Wittenberg.

Kurze Geschichte des IHF

Götz Schindler

Gründung und Aufgaben

In den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre war nicht nur die Bildungs- sondern auch die Hochschulpolitik in Bewegung geraten, weil die Notwendigkeit der Entwicklung des Hochschulbereichs und von Reformen nicht mehr zu übersehen war. Alle Beteiligten standen vor der Aufgabe, auf diese Herausforderungen Antworten zu geben. Dem wurde in Bayern mit der Errichtung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) am 1.3.1973 Rechnung getragen. In der Pressemitteilung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus v. 27.2.1973 heißt es: „Die Notwendigkeit des Instituts ergibt sich aus der ständig wachsenden Anzahl der Aufgaben aus dem Bereich der Hochschulplanung und Hochschulforschung." Durch die „stürmische Entwicklung" des Hochschulwesens seien „quantitative und strukturelle Probleme im Hochschulbereich aufgetaucht, die (...) eine gründliche wissenschaftliche Vorbereitung von Entscheidungen erfordern."

Das IHF untersteht unmittelbar dem Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (§1 VO). Erster wissenschaftlicher Leiter war der Anglist Prof. Dr. Thomas Finkenstaedt. Da es keine Vorgängerinstitution gab, entstand mit der Errichtung des IHF für die Hochschulen eine neue Situation: Es konnte der Eindruck entstehen, dass durch das IHF die Position des Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst gegenüber den Hochschulen gestärkt werden solle. Dass dies nicht beabsichtigt war, geht aus der Errichtungsverordnung hervor: Aufgabe des Staatsinstituts ist die „Unterstützung der Hochschulen bei der Verwirklichung von Reformvorhaben." (§ 2 (1) Ziff. 8 Errichtungsverordnung v. 18.12.1972, geänd. 12.9.2000, im Folgenden: VO). Da von „Reformvorhaben" und nicht, wie noch in einem maschinenschriftlichen Text des Staatsinstituts

aus dem Jahr 1972, von „Studienreform“ die Rede ist, wurde von vornherein Befürchtungen entgegengewirkt, die in den Hochschulen bei der Gründung des IHF vorhanden gewesen sein mögen, dass das IHF „in die Hochschulen hineinregiert“, insbesondere wenn es um Fragen der Studieninhalte geht. Dem IHF wird bei Reformvorhaben eine unterstützende Funktion aufgegeben, d.h. die Initiative geht in der Regel von den Hochschulen aus und das IHF wird zur Mitarbeit und Unterstützung aufgefordert.

Nichtsdestoweniger wurde auch noch Jahre nach der Errichtung des IHF betont, das IHF sei kein Instrument des Staatsministeriums, sondern diene gleichermaßen den Hochschulen. Bei der Amtseinführung von Prof. Dr. Wulf Steinmann als Leiter des IHF am 1.3.1978, und nochmals in der Festschrift zum 40-jährigen Bestehen des IHF im Jahr 2013, führte der damalige Staatsminister für Unterricht und Kultus Prof. Dr. Hans Maier aus: „Mancher argwöhnt, der Staat wolle sich ein Machtinstrument schaffen, mit dem er den Freiraum der Wissenschaft einengt, ihr eigengesetzliches Wachstum behindert. Planung als Herrschaft der Technokraten, dies ist gewiss nicht das Ziel bayerischer Hochschulpolitik. Es geht vielmehr darum, Entscheidungen, die kraft Gesetzes den Hochschulorganen oder dem Ministerium obliegen, nicht blindlings zu treffen, sondern in Kenntnis der Zusammenhänge und der Folgen, soweit sie erkennbar sind. Hierzu sollen uns Hochschulforschung und Hochschulplanung Hilfe leisten.“

Zu den **Aufgaben** des IHF heißt es in der VO: „Das Staatsinstitut dient der Weiterentwicklung des bayerischen Hochschulwesens“ (§ 1 (1) VO), m.a.W.: Aufgabe des IHF ist die anwendungs- und problemorientierte empirische Hochschulforschung. Seine Arbeit ist wissenschaftlich unabhängig und „erfüllt vorrangig Aufträge des Staatsministeriums aus dem Bereich der Hochschulforschung und Hochschulplanung. Es kann Aufträge anderer Institutionen gegen Kostenerstattung im Rahmen der vom Staatsministerium erlassenen Richtlinien übernehmen.“ (§2 (2) VO), und zwar „in enger Zusammenarbeit mit anderen staatlichen Einrichtungen im Bereich der Bildungs- und Landesplanung.“ Darüber hinaus soll das IHF „im Rahmen seiner Möglichkeiten den bayerischen Hochschulen in Fragen der Hochschulforschung und Hochschulplanung als

Berater zur Verfügung“ stehen (§ 2 (3) VO). Das IHF steht daher in engem Austausch mit dem Bayerischen Wissenschaftsministerium, den Hochschulen, der Praxis, außeruniversitären Forschungseinrichtungen und der Scientific Community. Das Forschungs- und Arbeitsprogramm IHF wird für jedes Jahr mit dem Bayerischen Wissenschaftsministerium abgestimmt, es setzt sich aus Vorschlägen des IHF und Vorschlägen bzw. Aufträgen des Ministeriums zusammen.

In der Errichtungs-Verordnung werden die **Aufgaben im Detail** aufgeführt. Sie betreffen den Hochschulgesamtplan und Hochschulentwicklungsplanung und die Koordination der Forschungsplanung. Bezogen auf die Grundlagen der Hochschulforschung werden die Entwicklung und Erprobung von quantitativen Modellen und Methoden genannt sowie die Dokumentation der bestehenden Hochschulwirklichkeit, die Analyse künftiger Tendenzen und Veränderungen im Hochschulbereich, auch hinsichtlich deren Wechselwirkungen zwischen Hochschulen, Staat und Gesellschaft, darüber hinaus die Unterstützung des Staatsministeriums und der Hochschulen im Bereich der Hochschul- und insbesondere der Entwicklungsplanung. Letzteres wird konkretisiert in der Aufzählung der Aufgaben zur Unterstützung der Hochschulen, z.B. bei der Erprobung von quantitativen Modellen und Methoden für den Hochschulbereich, der Verwirklichung von Reformvorhaben, der Hochschulplanung und der Erforschung und Analyse der bestehenden Verhältnisse und der Entwicklungstendenzen im Hochschulbereich.

Abgerundet wird der Aufgabenkatalog durch die Verpflichtung zur vergleichenden Hochschulforschung und zum wissenschaftlichen Erfahrungsaustausch mit anderen Institutionen und den Hochschulen, d.h. der Blick ist auch für die Entwicklung des Hochschulbereichs außerhalb Bayerns und insbesondere im Ausland zu öffnen. Daher sind viele Projekte des IHF nicht nur auf Bayern zugeschnitten, sondern bundesweit bzw. international angelegt.

Der detaillierten Aufgabenstellung wurde bei der **internen Organisation** des IHF dadurch Rechnung getragen, dass keine thematisch definierten Abteilungen gebildet wurden. Damit wird sowohl der multidisziplinären Zusammensetzung der IHF-Mitglieder als auch der Dynamik der Entwicklungen im

Hochschulbereich und damit der Änderungen der thematischen Schwerpunkte der Aufgaben und Forschungsvorhaben des IHF Rechnung getragen.

Stationen der Entwicklung der Hauptfragestellungen und -Forschungsvorhaben (vgl. Susanne Falk, Rückblick auf die Institutsgeschichte, in: Forschung & Lehre 8/23)

Im Zuge der Hochschul-Expansion in den 70er und 80er Jahren beteiligte sich das Institut am fachlichen und strukturellen Aus- und Aufbau der bayerischen Universitäten und Fachhochschulen, z.B. Institutionalisierung der Praxissemester an den bayerischen Fachhochschulen und Analyse der „Kurzstudiengänge" an den englischen Polytechnics mit ihren dreijährigen praxisbezogenen Studiengängen. Mit der Begleituntersuchung zur Einführung der Kapazitätsverordnung wurde gemeinsam mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus und den Hochschulen ein innovatives Verfahren erprobt, das die administrativen Probleme der Auslastung von Hochschulen in zulassungsbeschränkten Fächern und Studiengängen lösen sollte. In den 1980er Jahren rückten mit der Ernennung des Geografen Prof. Dr. Robert Geipel (1982) zum einen raumplanerische Fragen in den Mittelpunkt, z.B. Standortuntersuchungen für die geplanten Fachhochschulen und Untersuchungen zur Attraktivität von Universitäten für Studienanfängerinnen und -anfänger, zum anderen die Unterstützung des Staatsministeriums bei der Erstellung des zweiten Hochschulgesamtplans und der Weiterentwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen in ausgewählten Fachrichtungen. Zunehmende Bedeutung hatten Untersuchungen zum Bedarf an akademischen Arbeitskräften, deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ihrem Berufseinstieg. Im Fokus standen die Berufschancen von Lehramtsabsolventen, Juristen und Geisteswissenschaftlern in der Wirtschaft.

Mit der Ernennung des Professors für Betriebswirtschaft Hans-Ulrich Küpper zum wissenschaftlichen Leiter im Jahr 1995 verlagerte sich der Schwerpunkt zu betriebswirtschaftlichen Fragestellungen der Hochschulen: Fragen der Steuerungsmechanismen von Hochschulen zur Optimierung ihrer Prozesse; ein weiterer Schwerpunkt war die Entwicklung eines umfassenden

Informations- und Berichtssystems aller bayerischen Hochschulen als Voraussetzung für administratives Handeln (Computerbasiertes Entscheidungsunterstützungssystem für das Hochschulwesen in Bayern (CEUS)). Nach wie vor wurden Untersuchungen zu Studium und Studienverhalten durchgeführt: z.B. Untersuchung zu Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland und zur Förderung und Erleichterung des Auslandsstudiums von Studierenden bayerischer Universitäten. Außerdem beteiligte sich das IHF an der Evaluation der Fächer Biologie, Philosophie, Wirtschaftswissenschaften, Slawistik, Indogermanistik und Geographie an bayerischen Universitäten.

Evidenzbasierte Hochschulforschung in den 2000er Jahren**:** Schwerpunkte waren zwei empirische Untersuchungen zum Promotions- und zum Habilitationswesen an den Universitäten in Bayern; im Jahr 2004 wurde das Langzeitprojekt „Bayerische Absolventenpanel (BAP)“ begonnen, das später in das Projekt „Bayerische Absolventenstudien (BAS)“ überging. Die Ausgangsidee bei der Gründung des BAP im Jahr 2004 war, ein Befragungsinstrument zu schaffen, das den bayerischen Hochschulen aussagekräftige Informationen über Studium, Berufseinstieg und Berufserfolg ihrer Absolventinnen und Absolventen liefert. Darüber hinaus sollten der Hochschulforschung und Wissenschaftspolitik bayernweit repräsentative Daten zur Verfügung stehen, um die Studienqualität und den Arbeitsmarktertrag von Absolventinnen und Absolventen zu analysieren. Darüber hinaus beteiligte sich das IHF an einem internationalen OECD-Projekt zum Thema „Neue Modelle der Hochschulfinanzierung und -steuerung“ und arbeitete am Bundesbericht für den wissenschaftlichen Nachwuchs mit.

Mit der Berufung von Professorin Isabell M. Welpe im Jahr 2014 zur wissenschaftlichen Leiterin des IHF rückten neue Themen ins Zentrum der Institutsarbeit, z.B. die Governance und die digitale Transformation von Hochschulen sowie Projekte zu Studienerfolg und Studienabbruch sowie den Konsequenzen der Umstellung der Bolognareform für die bayerischen Hochschulen und dem Stand und den Perspektiven bayerischer Bachelor- und Masterstudiengänge. Im Zentrum einer Untersuchung zum Studienabbruch bei MINT-Studierenden standen Maßnahmen der Hochschulen zur Erhöhung des Studienerfolgs.

Drei Projekte des IHF im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ mit bundesweitem Zuschnitt zu den Themenschwerpunkten „Internationale Studierende“, „Rolle von institutionellen Maßnahmen“ und „Bedeutung von Resilienz“ gefördert. Zum Ende der 2010er Jahre rückten neue Themen wie die Governance und die digitale Transformation von Hochschulen ins Zentrum der Institutsarbeit.

Publikationsreihen

- Studien zur Hochschulforschung
- IHF kompakt
- IHF Working Paper
- Fachzeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“
- Schlaglichter der Hochschulforschung – die Podcast-Reihe des IHF
- Newsletter

Die Aufgaben werden weiterhin in den folgenden Forschungsbereichen bearbeitet (https://www.ihf.bayern.de/ueber-das-institut):

- Governance und strategische Planung
- Studium, Studierende, Studienabbruch und Digitalisierung in der Lehre
- Übergänge Hochschule – Arbeitsmarkt
- Hochschullehrende und wissenschaftlicher Nachwuchs

Dabei wird das IHF insbesondere auf folgende Herausforderungen reagieren, die auf die Hochschulen zukommen:

- Stärkung des Sozialkapitals der Studierenden
- Individualisiertes und lebenslanges Lernen durch neue Technologien
- Zunahme des internationalen Wettbewerbs zwischen Lehrangeboten und der Rolle von Didaktik in der Lehre
- Förderung des Lebens auf dem Hochschul-Campus

eBook_50_Jahre_IHF_digital.pdf

Entwicklung der institutionalisierten Hochschulforschung an der Universität Bielefeld – Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD)

Wolff-Dietrich Webler

Vorgeschichte und Kontext der Gründung

Das IZHD Bielefeld ist im Zusammenhang mit der Debatte um die Bildungsexpansion entstanden. Um den Hochschulsektor flexibel erweitern zu können, wurde bundesweit Ende der 1960er Jahre das Konzept der Gesamthochschulen entwickelt. Diese Absicht geriet (ähnlich wie das Konzept der Gesamtschulen) in die Parteienauseinandersetzung, was die Konzepte stark verzerrte und beschädigte. Sie hatte politisch zur Trennung in die beiden Typen „kooperative" und „integrierte Gesamthochschule" geführt. Mit dem letzteren Typ sollte die Durchlässigkeit des Studiums für Studierende aus den viel zitierten „bildungsfernen Schichten" (mit einem fragwürdigen, allein akademischen Bildungsbegriff) erhöht werden. Die Vorgänge lagen in einer Zeit, in der von Seiten der Studierenden im Zuge der Studentenbewegung, aber besonders der Bundesassistentenkonferenz (BAK) umfangreiche Konzepte zur Reform der Hochschulen, der Curricula und der Art von Lehre und Studium vorgelegt worden waren. Sie fanden bundesweit große Beachtung. Sogar der Hochschulverband unterhielt eine AG Hochschuldidaktik (aus der – mit einiger Wandlung unter dem Einfluss der BAK – später die bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, AHD, hervorging). Zu jener Zeit gab es bis in die 1970er Jahre hinein eine Debatte darüber, ob Hochschuldidaktik in erster Linie eine Wissenschaft oder eine Reformbewegung sei. Das erklärt auch den Titel einer wichtigen Schrift jener Zeit: „Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren?", verfasst von Ludwig Huber. Die BAK hatte ebenfalls eine AG

Hochschuldidaktik eingerichtet, der aus der neu gegründeten Universität Bielefeld heraus Ludwig Huber, Helmut Skowronek und Otto Herz angehörten. Zusammen mit dem kurz zuvor nach Bielefeld berufenen Hartmut von Hentig („Wissenschaftsdidaktik“) vertraten sie ein Konzept von Hochschuldidaktik als interdisziplinäre, bildungstheoretisch und empirisch zu sichernde Wissenschaft, die noch ganz am Anfang stand. (Auch deshalb richtete die DFG in den Jahren 1974-1979 ein Förderprogramm Hochschuldidaktik ein, das der Co-Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Dietrich Goldschmidt, leitete). Der wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisbestand war noch viel zu schmal (wie die nächsten Jahre zeigten). Schon allein deswegen war eine Beschränkung auf einen bloßen Service mit Beratungsaufgaben (wie von Anfang an diskutiert) inhaltlich verfehlt. Diesem breiteren Verständnis nach handelte es sich nicht um eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften (wie die Hochschulpädagogik), sondern reichte von Studien zur sozialen Schichtung späterer Studierender und deren Herkunftskontext, Studien zum Übergang Schule/Hochschule, über die Bildungsprozesse (zu deren Förderung eine bestimmte Lehrerbildung gehörte), über das eigentliche, forschungsnahe Studium bis zum Übergang in die breite gesellschaftliche Praxis (incl. der Arbeitsmarkterfordernisse), aber nicht reduziert auf Berufspraxis. Ehemalige Mitglieder der Bundesassistentenkonferenz und Exponenten der Hochschuldidaktik hatten wesentlichen Einfluss auf die Ausformulierung der §§ 7 und 8 des HRG („Ziel des Studiums“ und „Studienreform“).[1] Um ein solches Studium anbieten zu können, bedurfte es auf Seiten der Lehrenden einer professionellen Weiterbildung. Sie musste aber erst entwickelt und in das Berufsbild „Hochschullehrer*in“ integriert werden – eine Reform, die die faktisch reine Forschungsorientierung des Berufs um eine professionell fundierte Lehr- und

[1] Der Sekretär der Bundesassistentenkonferenz, Jürgen Lüthje, arbeitete wenig später mit einigen weiteren BAK-Mitgliedern an einem juristischen HRG-Kommentar mit: Denninger et al. (Hg.): Hochschulrahmengesetz. Kommentar. München 1984.

Prüfungskompetenz erweiterte und vielfach abgelehnt wurde. Da sich auch die Berufungskriterien kaum nennenswert änderten, hatte eine so verstandene Hochschuldidaktik von Anfang an Gegner auf breiter Front.

Aber die Notwendigkeit derartiger Reformen war empirisch nicht von der Hand zu weisen, weshalb die Politik eine Neuordnung der Rahmenbedingungen vornahm. Der Landtag von NRW hatte eine Zuordnung der Landeshochschulen zu fünf Gesamthochschulbereichen beschlossen. Dort waren jeweils eine Universität, eine Abteilung der landesweiten Pädagogischen Hochschule, dortige Fachhochschulen und etwaige Spezialhochschulen (wie die Musikhochschule Detmold) zusammengefasst. Wegen der erwarteten curricularen und didaktischen Probleme der Integration der verschiedenen Motivation und Studierendenprofile aus den unterschiedlichen Hochschularten sollte in jedem Gesamthochschulbereich – so der Beschluss des Landtags – ein Zentrum für Hochschuldidaktik gegründet werden – also auch für Bielefeld. (Dem ist aber nicht überall und mehrfach nur mit Verzögerung nachgekommen worden). Trägerhochschule sollte die jeweilige Universität werden (mit entsprechender Haushaltszuweisung), aber die Leitung sollte bei einem Kuratorium liegen, in dem alle beteiligten Hochschulen mit je einem Vertreter/einer Vertreterin mitwirken konnten. Diese Mitglieder wurden durch die jeweiligen akademischen Senate entsandt. In Bielefeld wurde Helmut Skowronek, Prof. für Pädagogische Psychologie, entsandt und zum Kuratoriumsvorsitzenden gewählt. Dessen Ausrichtung auf empirische Forschung war ein weiterer Hinweis auf die künftige (heute würde man sagen evidenzbasierte) Arbeit. Da die Universität Bielefeld insgesamt mit dem Anspruch der Interdisziplinarität ihrer Arbeit gegründet worden war, folgte diesem Ansatz auch die Gründung des Hochschuldidaktik-Zentrums als IZHD Bielefeld. Vorher war diskutiert worden, das Zentrum als Teil einer Fakultät oder sogar als Service-Einrichtung in der Verwaltung des Kanzlers einzurichten. An solchen Lösungen wurden starke Interessen laut. Zu klären war, ob dies als wissenschaftliche Einrichtung, ausgerichtet auf alle Fächer, mit einem Auftrag in Forschung, Lehre und Dienstleistung (insbesondere zugunsten aller Hochschulen des Gesamthochschulbereichs bzw. einzelner Fachbereiche) oder als Service-Einrichtung im wesentlichen mit Beratungs-

und Entwicklungsaufgaben geschehen sollte. Bei letzterer Ausrichtung stellte sich die Frage, auf welcher Basis (wenn nicht auf der von Projekten) Beratung stattfinden sollte angesichts eines noch ganz am Anfang stehenden Fachgebietes. Auch die Professoren verlangten empirische Grundlagen der Beratung. Deshalb entschied sich der Senat für eine senatsunmittelbare zentrale wissenschaftliche Einrichtung.

Interessen/Gegeninteressen bei Gründung

Der Landtag hatte jedes Zentrum schon mit eigenen Planstellen ausgestattet. Diese Lösung unterschied sich vom Land Hamburg, das die Stellen für das wissenschaftliche Personal jeweils in affinen Fachbereichen angesiedelt hatte, sodass IZHD-Mitglieder nur in Zweitmitgliedschaft zum IZHD gehörten – eine Lösung, die sich als zunehmend problematisch zeigen sollte (siehe dort). In Bielefeld war bei der Besetzung der wissenschaftlichen Stellen (eine Professur, eine Stelle für einen akademischen Direktor und Stellen für zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen) eine Zweitmitgliedschaft in der Fakultät des Herkunftsfaches vorgesehen, d.h., die entsprechende Fakultät sollte im Zuge der Einstellungs- bzw. Berufungsentscheidung in einem Kooptationsschritt die Zweitmitgliedschaft verleihen. Obwohl also der Stellenplan der Fakultät durch die Kooptation nicht belastet wurde, erwies sich dieser Schritt z.T. als schwierig, weil diejenigen, die für künftige Aufgaben in der Hochschuldidaktik besonders geeignet schienen, sich in ihrer fachwissenschaftlichen Arbeit u.U. bereits ein Stück von ihrem Herkunftsfach entfernt hatten. Auch wenn das Gründungskonzept der Universität Bielefeld – wesentlich beeinflusst von Helmut Schelsky – wie erwähnt unter dem Motto der Förderung der Interdisziplinarität stand, waren einige Fächer faktisch stark an der disziplinären Abgrenzung interessiert. Bei der Besetzung der Stelle eines Aufbaubeauftragten zeigte sich dieser Umstand noch nicht, weil der Kandidat zweifelsfrei der Fakultät für Soziologie und dem damaligen Praxisschwerpunkt „Wissenschafts- und Bildungsplanung“ zugeordnet werden konnte, aber in den weiteren

Besetzungsverfahren zeigte er sich durchaus und führte zu langwierigen Verhandlungen mit unterschiedlichen Ergebnissen.

Damit war allerdings auch abgelehnt, das Zentrum als Serviceeinrichtung in der Verwaltung anzusiedeln. Der Senat in Bielefeld eröffnete mit dem Gründungsbeschluss zu einer senatsunmittelbaren wissenschaftlichen Einrichtung den besten Zugang für alle Fächer und minderte die Gefahr, ihre unabhängigen Aktionsmöglichkeiten und Verteilung ihrer Arbeitskapazität durch Abhängigkeit von den Interessen einer einzelnen Fakultät zu reduzieren oder gar einzubüßen.

Weder der Kanzler (bzw. seine Nachfolger), noch eine bestimmte Fakultät ließen in den Folgejahren ihre Interessen an einer Änderung der Zuordnung ruhen, was unnötig Arbeitskapazität band. Erst 41 Jahre später, mit der Pensionierung des Leiters des Zentrums (des ehem. Aufbaubeauftragten), gelang den Gegnern der Versuch, das IZHD als wissenschaftliche Einrichtung abzuwickeln und allein mit Servicefunktionen in die Verwaltung zu integrieren.

Äußere Daten der Gründung

Im Herbst 1973 wurde als erstes die Stelle eines Aufbaubeauftragten für das IZHD ausgeschrieben. Das Kuratorium war für die Besetzung zuständig und sah sich 72 Bewerbungen gegenüber. Das erste Mitglied des IZHD konnte am 2. Januar 1974 seine Arbeit als Aufbaubeauftragter aufnehmen. Die Hochschule war stolz, eine schwierige Personalentscheidung getroffen zu haben. In welchen Räumlichkeiten und mit welcher Ausstattung die Arbeit nun beginnen sollte, war aber übersehen worden. Also begann die Arbeit mit Verhandlungen (bzgl. der Räume) und mit Bestellungen.

Der Aufbaubeauftragte – Wolff-Dietrich Webler, ein Soziologe und Historiker aus der Universität Heidelberg, dessen Arbeitsgebiet von (Landes-) Hochschulplanung bis zur Evaluation von Lehrveranstaltungen reichte, schlug in der Folgezeit – dem Konzept der Interdisziplinarität folgend – Johannes Wildt, Psychologe aus dem IZHD Hamburg – schon mit Hochschuldidaktik befasst – Friedemann Schmithals, Physiker, Assistenzprofessor an der Universität

Bremen, der sich besonders mit Projektstudium beschäftigt hatte, und Andreas Welzel, Mathematiker an der Universität Bielefeld aus dem Institut für Didaktik der Mathematik (IDM), dem Kuratorium zur Besetzung der vakanten Stellen vor. Dem wurde Ende 1974/Anfang 1975 gefolgt. Damit war das Zentrum arbeitsfähig. Die Professur sollte erst später besetzt werden.

Die Personalentscheidungen waren dadurch erschwert, dass der Senat zwar eine kluge Entscheidung getroffen hatte, indem die wissenschaftlichen Mitglieder des IZHD eine Zweitmitgliedschaft in den Fakultäten ihrer Herkunftsfächer erhalten sollten, um (naheliegenderweise) ihre Lehrerfahrung aktualisieren zu können. Die jeweiligen Fakultäten aber fürchteten, im Gegenzug eine Stelle zu verlieren, und die Doppelmitgliedschaft (und damit die Besetzung) wurde blockiert. Es bedurfte erheblicher Verhandlungen und Zusicherungen, um dieses Modell aufrecht erhalten zu können.

Hauptstationen der Entwicklung

Die Etappen der Gründung einer wissenschaftlichen Einrichtung verlaufen vergleichbar. Der Konzeptionsentwicklung und der Entscheidung, sie der Gründung zugrunde zu legen, folgt der personelle Aufbau der Leitung (hier des Kuratoriums), der Beschluss über die Reihenfolge des personellen Aufbaus (hier nicht die Besetzung der Professur, sondern einer Geschäftsführung mit konzeptionellen Aufgaben als Aufbaubeauftragter) und der wissenschaftlichen Dauerstellen. Dann erst sollte das Berufungsverfahren für die vakante Professur stattfinden.

Es folgte die Hauptphase, in der die Aufgaben in voller Breite und Interdisziplinarität aufgenommen wurden. Zu dieser Zeit wurden zwei Berufungsverfahren zur Besetzung der Professur durchgeführt, die beide trotz qualifizierter Bewerber (und hervorragender externer Gutachten von prominenter Seite, z.B. von Dietrich Goldschmidt, dem Co-Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung) scheiterten, weil die evtl. aufnehmenden (und am Berufungsverfahren beteiligten) Fakultäten anders geartete Interessen verfolgten.

Erneut wurde dort befürchtet, mit einer solchen Professur in den eigenen Reihen eigene Planungen schwerer verfolgen zu können.

Auch ohne Professur stand diese Hauptphase des IZHD einerseits unter dem Vorzeichen zahlreicher (auch drittmittelfinanzierter) empirischer Studien – viele mit lokaler Verankerung, aber viele bezüglich des Vorgehens, der entwickelten Methodik und Reformstrategie von überregionaler Bedeutung – und der Entwicklung vieler Weiterbildungsangebote zur Professionalisierung der Lehre, der Curriculumentwicklung und der Studienreform.

Trotz sehr erfolgreicher inhaltlicher Arbeit des IZHD mit viel Anerkennung hatte der damalige Kanzler der Universität die längere Ausdauer. Die Nachbesetzung vakant werdender Stellen wissenschaftlicher Mitarbeiter wurde verhindert, das Zentrum ausgetrocknet, und als der ehem. Aufbaubeauftragte und mittlerweile Leiter des IZHD 2005 in Pension ging, wurde das IZHD abgewickelt und in die gewünschte Servicestelle in der Verwaltung allein der Universität überführt. Damit war sie für die Nachbarhochschulen nicht mehr zuständig. Sie wurde in ihrem Programm in den Folgejahren unter Einbezug der Zentralen Studienberatung allerdings zu einem breit angelegten „Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL)“ ausgebaut. Die neuen Aufgaben wurden gut wahrgenommen, aber der Forschungsauftrag und damit der Beitrag zur Hochschulforschung, die Doppelmitgliedschaft im IZHD und in Fakultäten, die Rotationsprojekte (s.u.) sowie das die Hochschulen des ehemaligen Gesamthochschulbereichs Bielefeld verbindende und Forschungs- sowie Entwicklungsprojekte anregende Kuratorium waren erloschen.

Gibt es eine thematische Struktur (z.B. Abteilungen)?

Das Zentrum war nicht groß genug konzipiert, um das gesamte interdisziplinäre Aktionsfeld in allen beteiligten Hochschulen abdecken zu können. Also wurde auf wechselnde, eher projektbezogene Schwerpunkte gesetzt, was sich als richtig erweisen sollte. Um eine vom IZHD entwickelte, nur von außen den Fakultäten empfohlene Reform zu vermeiden, wurde das **Konzept der Rotationsprojekte** entwickelt. Lehrende aus allen, am Gesamthochschulbereich

Bielefeld beteiligten Hochschulen konnten zusammen mit dem IZHD-Stammpersonal ein hochschuldidaktisches Reformprojekt konzipieren, das vom Kuratorium geprüft und beschlossen wurde. Auf dieser Basis konnten sich Interessierte bis zu zwei Jahren an das IZHD abordnen lassen, um den Projektfragestellungen nachzugehen und die Ergebnisse anschließend in die eigene Lehre bzw. den Studiengang einzubringen, in dem hauptsächlich gelehrt wurde. Die empirische Überprüfung der Ergebnisse war regelmäßig Bestandteil. Das Konzept vermied häufige Vorbehalte gegen extern entstandene Lösungen und erwies sich für den Praxistransfer als sehr fruchtbar, weil es fachbereichsinterne „Reformträger" hervorbrachte. Die Ergebnisse waren oft übertragbar und wurden in zahlreichen Publikationen veröffentlicht. Mit den ehemaligen IZHD-Mitgliedern wurde die zentrale Einrichtung immer breiter auch in den Fächern verankert.

Hauptfragestellungen/Projekte/Leistungen (auch mit Wirkungen für die HS-Forschung insgesamt)

Wie üblich entwickelten sich je nach Anlass und Kooperationsmöglichkeiten in den Folgejahren viele Projekte sehr unterschiedlichen Umfangs. Damit wurde auch das Selbstverständnis der Hochschuldidaktik entscheidend weiterentwickelt und gewann große Anerkennung, über die engeren fachlichen Kontexte hinaus. 9 Beispiele sollen das zeigen.

Hochschule und Region

Der Verfasser war u.a. aus der Landeshochschulplanung in Baden-Württemberg gekommen, in der es u.a. darum ging, Standorte für die neu zu gründenden Fachhochschulen aufgrund von Regionalanalysen zu ermitteln. Nach Bielefeld gekommen, lag es nahe, sich mit der Gründungsgeschichte der Universität zu beschäftigen. Nach traditionellen Maßstäben hatte hier eine Gründung „auf dem flachen Land" und in der Provinz stattgefunden, wobei auch noch kommunale Standortkonkurrenzen ausgetragen wurden. Die damit

zusammenhängenden Fragen (auch die Attraktion für neue Studierende aus nicht-akademischen Familien) wurden in einem Projekt ergründet, das in eine internationale Tagung mündete, weil diese Fragen im Rahmen der Bildungsexpansion viele Länder beschäftigte. Die Ergebnisse wurden publiziert[2] und in weitere Tagungen eingebracht.[3]

Was ist Hochschuldidaktik? Reformbewegung oder Wissenschaft – oder beides?[4]

Wie schon erwähnt, wurde die im Titel benannte Frage noch vielfach diskutiert. Die Antwort war für das Selbstverständnis, die Fördervorhaben, die eigene Berufskarriere von großer Bedeutung. Daher sind Johannes Wildt und Wolff-Dietrich Webler dieser Frage weiter nachgegangen und haben einen Sammelband organisiert, der Antworten aus unterschiedlicher Perspektive gebündelt hat. Für sie und die übrigen Autor*innen war die Antwort klar:

Staat und Hochschulen

Gleich in den Anfangsjahren entstand eine längst überfällige Dissertation von W.-D. Webler mit dem Thema „Staat und Hochschulen – Empirie und Theoriebildung am Beispiel Baden-Württemberg“. Hiermit wurden die eigenen Erfahrungen in der Landeshochschulplanung in Baden-Württemberg mit wissenschaftlichen Methoden aufgearbeitet. Diese Arbeit wurde in der Fakultät für

---

[2] W.-D. Webler (Hg.): Hochschule und Region. Wechselwirkungen. Köln 1984.

[3] Paul Kellermann (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 15), Klagenfurt 1984.

[4] Wolff-Dietrich Webler und Johannes Wildt (Hg.): Wissenschaft - Studium - Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 52), Hamburg 1979.

Soziologie so positiv aufgenommen, dass sie auf Kosten der Fakultät veröffentlicht wurde.[5]

Hochschulentwicklung findet immer in einem Spannungsfeld zwischen internationalen, ja globalen Wissenschaftsinteressen und allgemeinpolitischen sowie regionalpolitischen Interessen statt. Hier den richtigen Kurs zu finden, folgt Logiken, die aufzuklären weiterführende Ergebnisse versprach.

„Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerausbildung“

Die Zweiphasigkeit der Lehramtsausbildung, gebildet aus Fachstudium und nachfolgendem Referendariat mit seiner Unterrichtspraxis, führt immer wieder zu Praxisschocks und Abbrüchen der Ausbildung, z.T. verbunden mit Fehlinvestitionen von persönlicher Lebenszeit und öffentlichen Mitteln. Dies zu ändern scheiterte immer wieder an der Dualität von staatlich-politischen und wissenschaftlichen Interessen. An der Universität Oldenburg lief gerade ein Modellversuch der „einphasigen Lehrerausbildung“, der eine Reihe dieser Interessengegensätze zeigte. Da schien der pragmatische Versuch erprobenswert, bei nahezu unveränderten Rahmenbedingungen durch schulpraktische Studienanteile schon in der ersten Phase zumindest den Praxisschock mindern und die Zahl der Studienabbrüche bzw. Studienwechsel senken zu können. Mit Kultusministerium, Schulamt und kooperationsbereiten Schulen konnte der Zugang und die praktische Unterrichtskooperation vereinbart werden.

Eine Projektgruppe aus Mitgliedern des IZHD und der Fakultät für Erziehungswissenschaft entwickelte curriculare und didaktische Lösungsmuster, die sich als überaus erfolgreich erwiesen. Viele Lehramtsstudierende steigerten sogar ihre Motivation, sich auf einen solchen Beruf vorzubereiten. Sowohl die

---

[5] W.-D. Webler: Staat und Hochschulen – Empirie und Theoriebildung am Beispiel Baden-Württemberg. Köln 1984.

wissenschaftlichen, wie auch die praktischen Studienanteile profitierten davon. Die Ergebnisse wurden veröffentlicht, waren aber letztlich politisch unerwünscht. Es blieb bei der Zweiphasigkeit.

„Leben in der Stadt -- Das Beispiel Stadtsanierung in Bielefeld“

Bielefeld und das nähere Umland hatten in der Phase der Industrialisierung Deutschlands eine umfangreiche Maschinenindustrie aufgebaut, vor allem für Textilmaschinen und die aufkommende Möbelindustrie – wie sich erwies, eine ausgesprochen bedeutungsvolle und spannende Entwicklung mit weitreichenden Folgen bis ins Ruhrgebiet hinein. Namen wie Dürkopp-Adler, Gildemeister usw. zeugen davon. Daneben war auch (zusammen mit Nürnberg) der größte Schwerpunkt der Fahrradindustrie entstanden (Rabeneick, Patria z.B.). Diese Entwicklung war historisch wenig aufgearbeitet, geschweige denn Gegenstand des normalen Schulunterrichts als Teil der Pflege regionaler Identität. Als Folge des Emissionsschutzgesetzes von 1972 (und bei dem Versuch, kommunalen Steuern zu entgehen) verlegten viele Fabriken ihre Produktion vor die Stadt ins Umland. Das größte Sanierungsgebiet der Bundesrepublik entstand. Die Bevölkerung und die Stadtplanung standen vor großen Problemen, die mangels Erfahrung nicht aufgearbeitet waren. Eine besondere Gefährdung wurde auch für die Kinder und Jugendlichen dieser Viertel gesehen. Aber auch unter den Erwachsenen entwickelte sich erhebliches Konfliktpotential, weil über ihre Köpfe hinweg geplant wurde und Partizipationsmodelle noch kaum existierten. Die heutigen Modelle der Citizen-Science waren noch nicht entwickelt. Da kam der Fachvertreter für Architektur und Stadtentwicklung der Fachhochschule Bielefeld auf das IZHD zu und schlug ein Rotationsprojekt vor, um diese Probleme zu bearbeiten und daraus Studienmaterial für die Lehramtsausbildung sowie Unterrichtsmaterial für die Bielefelder Schulen zu entwickeln. Das mehrjährige, interdisziplinäre Projekt „Leben in der Stadt am Beispiel Stadtsanierung in Bielefeld“ entstand und lieferte in einer Kooperation von Kolleg*innen des Fachbereichs Gestaltung der FH Bielefeld, einem Sozialgeografen und Historiker der Universität und Mitgliedern des IZHD nicht nur eine wissenschaftliche

Aufarbeitung dieser Probleme, sondern auch praktisches Unterrichtsmaterial für die Bielefelder Schulen.[6]

Begleitforschung zur einstufigen Juristenausbildung (Modell Bielefeld)

Auch in der Juristenausbildung ist die Zweistufigkeit seit langem umstritten. Also hatten sich die Bundesländer auf einen Modellversuch zur Erprobung einer einstufigen Juristenausbildung geeinigt, mit 5 Varianten in 5 Ländern, die von einer Zentralstelle in Mannheim koordiniert wurden. Die Laufzeit betrug 5 Jahre (1977-1982). Einzelne Modelle wurden durch Begleitforschung untersucht. Nach einer Auswertung sollte der Bundestag über das Juristenausbildungsgesetz neu entscheiden. Für NRW lag das Modell an der Universität Bielefeld, und die Begleitforschung übernahm das IZHD. Das Bielefelder Modell wurde im Ergebnis als das für eine bundesweite Einführung attraktivste Modell eingestuft und wies auch zahlreiche sehr erfolgreiche Absolvent*innen auf. Aber die Gegnerschaft war mächtig. Der Gesetzentwurf wurde vom Bundestag in erster Lesung beraten, in den zuständigen Ausschuss überwiesen und kam dort nie mehr heraus….

Veranstaltungsbewertung/Curriculumentwicklung

Seit der Studentenbewegung war eine **Bewertung von Lehr-/Lernveranstaltungen an Hochschulen** durch Befragung der Studierenden in Gang gekommen. Die Bewertungskriterien waren oft Konflikten unterworfen, weil sie direkt von dem Bildungsverständnis und den Studienzielen an einer Universität (oder eines einzelnen Fachbereichs) abhingen. Das IZHD Bielefeld schaffte es, in

---

[6] Jürgen Lauster, Ulrich Mai, Wolff-Dietrich Webler und Johannes Wildt: Leben in der Stadt. Das Beispiel Stadtsanierung in Bielefeld. Stuttgart 1979.

einem ausgedehnten bildungstheoretischen und empirisch-methodischen Dialog mit allen Fakultäten der Universität jeweils einen Konsens über die Befragungskriterien und -instrumente herzustellen. Der Fragebogen umfasste 72 items und übertraf damit alle üblichen Vermutungen zur Motivation der Studierenden, einen solchen Umfang zu bearbeiten. Darunter waren auch Fragen zu persönlichen Lernstrategien der Studierenden und Fragen, mit deren Beantwortung andere Mitstudierende in ihrem Lernverhalten während der Veranstaltung beurteilt wurden. Die Antwortbereitschaft war auch deshalb so hoch, weil die Studierenden den Eindruck hatten, allein schon bei der Bearbeitung des Fragebogens viel zu lernen, aber vor allem, dass sie die Ergebnisse erfuhren – was zu jener Zeit alles andere als selbstverständlich war. Das Neue und Überraschende des Vorgehens bestand darin, dass nicht nur die Veranstaltung (als Leistung der Lehrenden allein) aus Studierendensicht betrachtet, sondern in einem zweiten Instrument die Veranstaltung auch von den Lehrenden (im Spiegel eigener Absichten) rekonstruiert und bewertet wurde. Aber das wirklich Neue bestand darin, dass die Lehrenden die Richtung der Betrachtung umkehrten. Sie bekamen ein drittes Instrument in die Hand, mit dem sie „ihre“ Studierenden bewerten konnten – zum Entsetzen der Studierenden! Natürlich nicht individuell, sondern eher gruppenweise. Anhand der Ergebnisse wurde zunächst eine vom IZHD moderierte Auswertungssitzung pro Veranstaltung angesetzt, um das Feedback der verschiedenen Seiten kennen zu lernen. Dann folgte eine Fachbereichsversammlung mit anonymisierten Daten, in der alle Seiten sehr viel über universitäres Lehren und Lernen sowie individuelle Lernkonzepte lernen konnten. Dabei wurde auch eine individuelle Beratung der Lehrenden zu den „eigenen“ Daten angeboten und vielfach genutzt. Das ganze Modell wurde mehrfach publiziert und in anderen Hochschulen vielfach übernommen.[7]

---

[7] Wolff-Dietrich Webler: Das Bielefelder Modell zur Evaluation der Lehre als Organisationsberatung durch Hochschulforscher. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Evaluation

Mit dem Einsetzen der Bologna-Reform und dem Vordringen des Kompetenzkonzepts wurde das IZHD vielfach zur **Entwicklung neuer Curricula** hinzugezogen. Der Akzent lag nun auf der Verhinderung von Bergen von Lernstoff. Im Vordergrund stand die Spanne von Bildungstheorie bis zu dementsprechend angemessenen Lernsituationen zur Erzielung der intendierten Bildungseffekte und angemessene, kreative Prüfungsformen schon damals nach einem Prinzip, das erst viel später in Großbritannien als „shift from teaching to learning" bezeichnet wurde.

„Nicht von ungefähr…"

1981 wurde die **Ausstellung Preußen - Versuch einer Bilanz** vom 15. August bis zum 15. November 1981 in Berlin im Martin-Gropius-Bau präsentiert. Als der Verfasser dort hinfuhr, hoffte er, die epochalen Leistungen der Wissenschaft in Preußen (insbesondere angestoßen durch Wilhelm von Humboldt zur staatlichen Anerkennung der Forschung als Aufgabe von Professoren und der Verknüpfung von Forschung und Lehre sowie zur Rolle der Studierenden in einem aktiven, selbst verantworteten Studium) in einer Weise zu erleben, die Lehrende möglicherweise stärker an dieser Seite ihres Berufs interessieren könnte. Eine solche Strategie zur Steigerung der Motivation für die akademische Lehre anhand der Historie sollte im IZHD Bielefeld genutzt werden. Aber die Besichtigung endete in einer großen Enttäuschung. Die Ausstellung mochte in anderen Abteilungen sehr gelungen sein – die Abteilung zur Wissenschaft in Preußen erschöpfte sich im wesentlichen in einer Serie von Porträts berühmter

---

und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven. (Beiträge zur Hochschulpolitik 6), Bonn 1998.

Wolff-Dietrich Webler: „Vergleich von fünf wichtigen Evaluationsmodellen in Deutschland - Grundlagen einer Meta-Evaluation." In: Karl Neumann und Jürgen Osterloh (Hg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Weinheim 2002.

Professoren, aufgehängt an den Ausstellungswänden. Da wäre viel mehr denkbar gewesen – bis hin zu ersten interaktiven Elementen. Diesen Eindruck berichtete der Verfasser im IZHD-Kuratorium, verbunden mit der ursprünglichen Absicht, auf diesem historischen Umweg mit einer attraktiven Ausstellung ein Instrument zu gewinnen – einen Beitrag zur Berufsidentität, um das Interesse an der Lehre steigern zu können. Als Vertreter der Fachhochschule Bielefeld gehörte Prof. rer.nat. Gerd Fleischmann vom Fachbereich Gestaltung zum Kuratorium. Er begeisterte sich für diesen Gedanken und bot an, zusammen mit dem Verfasser mit einer Gruppe seiner Studierenden das gedachte Ausstellungsprojekt gemeinsam zu entwickeln. Da der Verfasser ohnehin auf der Basis dieser Idee an einer „Sozialgeschichte des gelehrten Unterrichts – von der Antike bis zur Gegenwart" als seinem Habilitationsprojekt arbeitete,[8] wurde beschlossen, das bereits erstellte Text- und Bildmaterial (740 Seiten, über 400 historische Abbildungen) einem gemeinsamen Ausstellungsprojekt zugrunde zu legen. Nach drei Jahren Entwicklung waren die Vorbereitungen abgeschlossen – verbunden mit einer Reihe von Examensarbeiten beteiligter Studierender. Es wurde auf einer Fläche von 850 qm als Wanderausstellung konzipiert, in zwei Exemplaren produziert (von denen ein Exemplar die Universität Hamburg erwarb) und vom Rektor der Universität Bielefeld, Karl-Peter Grotemeyer, in der großen Eingangshalle eröffnet. Die Verluste durch Diebstahl aus der öffentlich zugänglichen Ausstellung hielten sich in Grenzen. Die Ausstellung wurde 8 Wochen gezeigt, bevor sie dann an der Universität Hamburg, der TU Berlin, der Universität Halle/Saale und der FH Frankfurt/M zu sehen war.

Erwähnenswert für einen Überblick über das IZHD Bielefeld ist auch, dass die AHD mit jeweils wechselnden Hochschulen als Partnern Jahreskonferenzen

---

[8] Geplant zur Durchführung am Fachbereich 5 Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, wobei als externe Gutachter bereits gewonnen waren: Ludwig von Friedeburg und der Leiter des Göttinger Max-Planck-Instituts für Geschichte.

veranstaltet. Während seiner 12-jährigen Amtszeit als AHD-Bundesvorsitzender hat der Verfasser auf der Basis des IZHD Bielefeld insgesamt **12 AHD-Jahreskonferenzen** in wechselnden Hochschulen durchgeführt.

„Projekt Lehrberichte“

Die Kritik an der mangelnden Beachtung der akademischen Lehre in der Karriere und dem Selbstverständnis von Lehrenden sowie dem Erfolg in den Studiengängen führte dazu, dass in der Öffentlichkeit immer lauter eine Zuwendung zu diesem Aufgabenbereich gefordert wurde. So wie die Hochschulen jährlich stolz ihre Forschungsberichte vorlegten, sollten sie auch verpflichtet werden, **jährlich einen Lehrbericht** vorzulegen. Es gab eine politische Bereitschaft, diese Forderung aufzugreifen, aber über Format, Struktur und Inhalt eines solchen Berichts bestand noch Unklarheit. Daraufhin erklärte sich der Verfasser bereit, in einem Pilotprojekt im Auftrag des BMBW den Umfang notwendiger Informationen für einen solchen Zweck zu ermitteln, empirisch zu erproben und als Vorgabe zu empfehlen. Die Erfahrungen wurden vorgelegt. Das Ministerium hat die Ergebnisse dann in seine Empfehlungen übernommen.

Für dieses Format „Lehrberichte“ kamen dann **große Evaluationsprojekte als Kooperationen an 84 Fachbereichen (bzw. kleineren Hochschulen als Ganze) deutschlandweit** zustande. Dazu wurde im IZHD die „Projektgruppe Hochschulevaluation“ gegründet. Von ihr wurde die Situation von Lehre und Studium umfassend untersucht – in einigen Fachbereichen unter Einschluss der Forschung. Die Einzelberichte blieben vertraulich, um Klartext schreiben zu können. Sie gingen nur an das jeweilige Dekanat bzw. bei insgesamt untersuchten kleinen Hochschulen an die Hochschulleitung. Nur die Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) Hamburg (Leitung: Lothar Zechlin) wagte die ungekürzte Publikation. Trotz oder gerade wegen der Vertraulichkeit wurde die Projektgruppe sehr informell und effektiv weiterempfohlen, sodass es zu der Gesamtzahl von Projekten in den meisten Bundesländern kam.

Lokale, studiengangsbezogene empirische Studien auf Fakultätsebene

Seit den 1990er Jahren war es kontinuierlich zu einer Reihe von Analysen der Leistungen bzw. der Attraktivität von Bielefelder Studiengängen gekommen[9].

Internationale Wirkungen der Arbeit

Aufgrund seiner Publikationen und Engagements (insbesondere Weiterbildungsangeboten für Lehrende, für Dekane und Tutorenausbilderinnen und -ausbilder) war der Leiter des IZHD Bielefeld zumindest im deutschsprachigen Raum immer bekannter geworden. Infolgedessen wurde ihm auf EU-Ebene die Mitwirkung an einem Projekt in Litauen zur Gründung von Fachhochschulen nach deutschem Muster angeboten, mehrere Weiterbildungen in Klagenfurt und in der Schweiz zum Higher Education Management fanden statt, er wurde in die Ukraine eingeladen für ein Projekt, mit dem die Regierung die Evaluation und Akkreditierung privater Hochschulgründungen entwickeln und durchführen wollte. Von dort wurde er nach Moskau eingeladen, um dort Weiterbildungen von Lehrenden an Universitäten durchzuführen – auch an der Lomonossow-Universität; das mündete (gefördert von der Bosch-Stiftung) in ein mehrjähriges, mehrstufiges Projekt zur Ausbildung von hochschuldidaktischen

---

[9] z.B. Bettina Beck, Andreas Welzel: Wie gut bereitet das Studium an der Bielefelder Fakultät für Soziologie auf die Diplomarbeit vor? Interdisziplinäres Zentrum f. Hochschuldidaktik d. Univ. Bielefeld, 1995. Die Ergebnisse wurden in der institutseigenen Reihe „Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform“ veröffentlicht. So auch:
Andreas Welzel, Michael Craanen, Lothar Schmidt: Die Entscheidung für ein Studium an der Universität Bielefeld: Befragung der Erstimmatrikulierten aller Fakultäten 1993/94 und 1997/98; Ergebnisse in der Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie. Bielefeld, IZHD, 1988.

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, das mit ausgewählten Teilnehmenden in Jaroslawl/Wolga und in Bielefeld stattfand. In Jaroslawl wurde auf Initiative des Verfassers zur Verstetigung dieser Ausbildung in Trägerschaft von fünf Universitäten und Akademien ein Zentrum für Lehren und Lernen an Hochschulen gegründet, das er in der Anfangszeit auch selbst leitete. Wegen dieses gesamten Projekts entschloss sich einer der Träger – die Staatliche Pädagogische Universität Jaroslawl – dem Leiter im Zuge der Feier zu ihrem 75-jährigen Bestehen eine Ehrenprofessur zu verleihen – erst die zweite in den 75 Jahren seit Gründung.

Schließlich kam der Deutsche Entwicklungsdienst auf ihn zu mit der Einladung, Weiterbildungen an der Nationaluniversität in der Hauptstadt Harare/Simbabwe und in einem anderen Projekt mehrere Male in der Hauptstadt von Äthiopien in Addis Abeba durchzuführen. Hier boten sich Chancen, nicht nur Konzepte des IZHD weiterzugeben, sondern auch Eindrücke zu sammeln, die geeignet waren, die Weiterentwicklung am IZHD selbst zu fördern.

Aufgrund seines Engagements im Vorstand der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) war der Verfasser 1993 als deutscher Vertreter auch an der Gründung des International Consortium of Educational Development (ICED) beteiligt. Dieser Zusammenschluss besteht als einziger in diesem Themengebiet nicht aus personellen Einzelmitgliedern, sondern nur aus nationalen Organisationen – weltweit. Dessen Vorstand (Council) setzt sich aus den jeweiligen nationalen Vorsitzenden zusammen. Damit war der Verfasser (während seiner Amtszeit bis 2001) ständiges Mitglied des Councils. Als solcher organisierte er die **ICED-Weltkonferenz „Scholarship and Professional Practice in Academic Development“** im Jahr 2000 in der Stadthalle Bielefeld. Dort wurde auch die Ausstellung „Sozialgeschichte des gelehrten Unterrichts – von der Antike bis zur Gegenwart“ nochmal gezeigt.

Mit dem Institut und seiner Gründung verbundene, bekanntere Wissenschaftler*innen

Wie schon erwähnt, waren **Ludwig Huber**, Erziehungswissenschaftler und damals noch Assistent von Hartmut von Hentig, bald danach an die Universität Hamburg berufen, noch am Beginn einer bemerkenswerten Karriere als Wissenschaftler stehend, die ihn bald auch zum Vizepräsidenten der Universität Hamburg werden ließ; **Helmut Skowronek**, als Professor für Pädagogische Psychologie nach Bielefeld berufen, später Prorektor und Rektor der Universität, und **Otto Herz**, Psychologe und Pädagoge, Mitarbeiter Hartmut von Hentigs beim Aufbau der Schulprojekte an der Universität Bielefeld, in den 1970er Jahren noch stark in der Studienreform engagiert, bevor er als Reformpädagoge in der Schulreform dauerhaft sein Arbeitsfeld sah.

Aus dem Zentrum heraus überregional bekannt wurden – auch durch bundesweite Engagements – insbesondere **Wolff-Dietrich Webler**[10] und **Johannes Wildt**[11]. Letzterer wurde von Bielefeld aus an das Hochschuldidaktik-Zentrum Dortmund auf eine Professur berufen und hat das dortige Zentrum mitgeprägt, ersterer wurde direkt nach seiner Pensionierung auf eine Professur für „Higher Education“ an die norwegische Universität Bergen berufen, die eine solche Altersgrenze nicht kennt. Beide waren hintereinander Bundesvorsitzende der AHD, Webler außerdem Gründungsmitglied der Sektion Wissenschaftsforschung, jahrelang Sprecher der AG Hochschulforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) sowie der Sektion Bildung und Erziehung der DGS.

---

[10] https://de.wikipedia.org/wiki/Wolff-Dietrich_Webler

[11] https://de.wikipedia.org/wiki/Johannes_Wildt

Inzwischen erfolgte Schließung: bedingte Fortsetzung in anderen Formen

Da eine Berufung auf die am IZHD bestehende Professur nicht stattgefunden hatte, wurden zeitgleich mit der Pensionierung des Leiters und aufgrund der Vakanz der ehemaligen Stelle von Johannes Wildt die beiden verbliebenen wissenschaftlichen Mitarbeiter innerhalb der Universität versetzt und das IZHD aufgelöst. Aufgaben der Beratung und der Evaluation von Veranstaltungen sowie viele andere Aufgaben übernahm jetzt ein Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) im Zuständigkeitsbereich des Kanzlers. Ein Forschungsauftrag war damit nicht mehr verbunden.

Um auch über die Pensionierung des bisherigen Leiters hinaus Hochschulforschung in der Breite betreiben zu können, wie das der Sache nach angemessen schien (und auch einen Träger für Drittmittelprojekte zu gewinnen) gründete er einen gemeinnützigen Trägerverein für das „Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)“. Die Bezeichnung ist so weit gewählt, um künftigen Entwicklungen nicht im Weg zu stehen. Das Institut besteht nun schon seit vielen Jahren. Es bot bisher mehrere Durchgänge des weiterbildenden, masteradäquaten **Studiengangs „Higher Education Development/Science Management“** an – mit gutem Erfolg. Seine Absolventinnen und Absolventen sind von Hochschulen unmittelbar nach dem Abschluss sofort eingestellt worden.

Klausurtagung Hochschulforum mit dem IWBB als Träger: Besonders wirksam ist die alljährliche Durchführung einer intensiven, einwöchigen Klausurtagung mit eingeladenen Expert*innen aus der Praxis der Hochschulleitungen, aus der Hochschulforschung sowie aus der Hochschul- bzw. Wissenschaftspolitik – überwiegend aus dem deutschsprachigen Raum, also auch der Schweiz, Österreichs und Luxemburgs. Die Tagung fand 2025 zum 19. Mal statt. Diese Tagung ist bei den Beteiligten besonders attraktiv: hohes Niveau, Vertraulichkeit, aktuelle Themen.

Der Hochschulforschung ist mit der Gründung des IWBB in jedem Fall weitergeholfen.

Resümee: Zukunftsperspektiven des jeweiligen Instituts

Mit der gewachsenen Bedeutung der Hochschulen in Deutschland (und damit verbunden immer höherem Aufwand an Haushaltsmitteln) wurde konzeptionellen, aber vor allem auch Qualitätsfragen immer höhere Bedeutung beigemessen. Die Hochschulforschung hat in ihren vielen Dimensionen wichtige Beiträge dazu geliefert – so auch das IZHD Bielefeld. Ohne Details der Auflösung des IZHD Bielefeld zu kennen, hat die Leitung der Universität Münster Jahre später noch erklärt, dieses IZHD gerne in den eigenen Mauern gehabt zu haben.

IV. ZUKUNFT DER HOCHSCHULFORSCHUNG

Studiengänge zu Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement in Deutschland: Welche gibt es und was sind zentrale Unterscheidungsmerkmale?

Kerstin Janson, Ester Höhle, René Krempkow & Julia Rathke

An deutschen Hochschulen und Universitäten gibt es inzwischen eine Reihe von Studiengängen im Bereich der Hochschulforschung sowie des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements. Nachfolgend werden sowohl grundständige sowie weiterbildende Studiengängen vorgestellt. Weiterbildungsstudiengänge für das Wissenschaftsmanagement werden betrachtet, da diese als eine Grundlage für reflektiertes Handeln ebenfalls Hochschulforschungsinhalte lehren. Die Heterogenität der Zielgruppen, die Berufsbegleitung und die Verbindung von wissenschaftlichem Wissen mit berufspraktischem Know-how werden beleuchtet. Eine Analyse der Module bildet die Basis für eine inhaltliche Kategorisierung der Studiengänge. Schließlich wird auf Basis der erhobenen Daten des BMBF-geförderten KaWuM-Projekts (Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement) für die weiterbildenden Studiengänge des Wissenschaftsmanagements herausgearbeitet, welche Vorteile die Aufnahme und Absolvierung dieser Studiengänge für den Einstieg und die Karriere im Wissenschaftsmanagement hat. Ein Ausblick betont die Bedeutung weiterer Untersuchungen zu den Auswirkungen von Online-Lernangeboten in der Hochschulforschung und im Wissenschaftsmanagement.

1. Einführung – Abgrenzung Hochschulforschung/ Management

Im Fokus dieses Artikels stehen Studiengänge im Bereich der Hochschulforschung sowie des Wissenschafts- und Hochschulmanagements.[1] Gemeinsam ist beiden der Untersuchungsgegenstand der Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen – die Schwerpunkte allerdings sind unterschiedlich, auch wenn die Abgrenzung häufig fließend ist.[2] Einen Konsens zur Definition der Hochschulforschung ist in der Literatur nicht zu finden (vgl. Ramirez, Beer & Pasternack 2021; Winter & Krempkow 2013). Hochschulforschung wird häufig beschrieben als ein interdisziplinäres, multidisziplinäres und gegenstandorientiertes Forschungsfeld (vgl. z.B. Pasternack 2006). Im Mittelpunkt steht die systematische und methodisch kontrollierte Untersuchung von Hochschulsystemen sowie Einzelphänomenen auf Ebene der Hochschule, des Lehrpersonals und der Studierenden (nach Metz-Göckel 2008:143 in Janson 2014).

Hochschul- und Wissenschaftsmanagement hat eine stärkere Innenperspektive. Im Fokus steht die optimale Gestaltung der internen Organisation der Hochschule hinsichtlich ihrer internen und externen Anforderungen. Definitionen von Wissenschaftsmanagement beziehen sich häufig auf die dazugehörigen

---

[1] Nachfolgend sprechen wir zwecks besserer Lesbarkeit nur noch kurz von Wissenschaftsmanagement.

[2] Befragungen zeigen bereits vor über einer Dekade, dass die relativ gesehen größte Gruppierung innerhalb des Hochschulforschungsnachwuchses in Gebieten der Hochschulplanung, Administration und Governance sowie der Hochschulpolitik tätig ist, die also einen starken Bezug zum Wissenschaftsmanagement aufweisen. Gleichzeitig zeigten auch Befragungen unter Angehörigen des Wissenschaftsmanagements, dass ein wissenschaftlicher Hintergrund für anspruchsvolle Aufgaben an Hochschulen hilfreich sein kann, da hier die Entwicklung wissenschaftsbasierter Konzepte und deren Realisation gefordert sind (vgl. Bülow-Schramm & Krempkow 2014). Dies hat sich in den KaWuM-Ergebnissen bestätigt (Krempkow et al. 2023).

Organisationseinheiten bzw. Personen und weniger der Tätigkeiten (Klumpp & Teichler 2008). Erst in jüngerer Zeit wurden auch deren Tätigkeiten in den Blick genommen (Henke et al. 2022; Krempkow et al. 2019, 2023). Einigkeit hingegen besteht hinsichtlich der Entstehung im Rahmen der Einführung des New Public Managements und der Entwicklung von Hochschulen zu organisatorischen Einheiten (Kehm 2012; Klumpp & Teichler 2008). Durch die Ablösung der staatlichen Hochschulsteuerung ab den 1990er Jahren und der Einführung des New Public Managements bzw. der neuen Governance der Wissenschaft (z.B. Krempkow et al. 2014; Jansen & Pruisken 2011; Bleiklie et al. 2017) wurden die Hochschulen in eine stärkere Selbststeuerung überführt (vgl. Wilkesmann & Schmid 2012), die zu einem Komplex neuer Aufgaben und Anforderungen führte jenseits der traditionellen Kernaufgaben von Lehre und Forschung und auch Verwaltung. Die sich herausbildende Gruppe von Personen, die in den Hochschulen diese Aufgaben übernahmen, formten die Basis für das heutige Wissenschaftsmanagement (vgl. Klumpp & Teichler 2008).

Bisherige Definitionen des Wissenschaftsmanagements haben verschiedene Schwächen in ihrer Eingrenzbarkeit oder Zuordnung. Am vielversprechendsten sind daher tätigkeitsbasierte Definitionen (vgl. Krempkow et. al. 2023). Das BMBF geförderte Projekt KaWuM hat existierende Definitionen wie folgt zusammengefasst: Wissenschafts- und Hochschulmanagement: *ist nicht nur das klassische Management, sondern umfasst auch die teilweise neu entstandenen oder in ihren Tätigkeiten stark veränderten Stellen, ist formal häufig in der Verwaltung angesiedelt, während die Tätigkeiten zwischen Verwaltung und Wissenschaft liegen, stellt eine Brücken- oder Vermittlerfunktion zwischen beiden Bereichen dar, und nimmt wissenschaftsunterstützenden (Dienstleistungs-)Charakter an* (Ebenda).

Während ein Studiengang in der Hochschulforschung somit auf eine analytische Beschäftigung mit dem Feld des Wissenschafts- und Hochschulsystems vorbereiten sollte, sollte das Ziel eines Studiengangs im Wissenschaftsmanagement sein, Personen auszubilden, die sowohl die Organisation und Kultur der Hochschule und Wissenschaft verstehen, aber auch betriebswirtschaftliche und Managementfähigkeiten haben sowie Softskills, die ihnen erlauben,

sich in ihrer Tätigkeit zwischen Verwaltung und Wissenschaft erfolgreich zu bewegen und die Hochschule strategisch zu positionieren. Beide Felder bedingen sich gegenseitig. In den von Teichler (2008) definierten vier Themenbereichen von Hochschulforschung beschäftigt sich der vierte Bereich mit Fragen des Hochschulmanagements, nämlich: Forschungsfragestellungen, welche die Institution Hochschule, d.h. Fragen der Hochschulplanung, -verwaltung, -beratung, des -managements und der Ressourcenallokation zum Thema haben.

Die Übergänge zwischen Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement sind somit fließend. Winter & Krempkow (2013) haben diese Übergänge und die Vielfalt der Themenfelder und zuarbeitenden Disziplinen in ihrem Zentrum-Peripherie-Modell zur Kartierung der Hochschulforschung übersichtlich dargestellt. Der Zusammenhang zwischen Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement – den Akteuren innerhalb der Hochschulen – ist dabei ein besonderer, wie Teichler (2008: 65f.) wie folgt beschreibt: Besonderheiten der Hochschulforschung sind die Einbindung ihrer Akteure in das Feld selbst sowie ihre Relevanz für das „praktische Gestaltungshandeln". Und auch Winter (2014: 29) resümiert: „*(Hochschulforschung) ist umfassend hinsichtlich der Tätigkeit: nicht nur Forschung, sondern auch Beratung, Evaluation, Steuerung, Management/Verwaltung und Didaktik sind von der Hochschulforschung nicht (so einfach) zu trennen"*. Neben der Entwicklung von Methoden, Theorien und vereinzelter Grundlagenforschung wird somit von der Hochschulforschung im Sinne einer „strategischen Forschung" (vgl. Teichler 2008: 65) erwartet, dass systematisches Wissen entwickelt wird, das als Basis für Maßnahmen in Hochschule und Hochschulpolitik relevant ist (vgl. Janson 2014).

2. Überblick und Historie der Studiengänge

Die Existenz eines Studiengangs – einer geregelten Ausbildung für den Nachwuchs – wird als eine der Voraussetzungen für die Ausbildung einer

wissenschaftlichen Disziplin angesehen.[3] So verweist Winter (2014) auf Berwanger, Hoffmann & Stein (2012: 25), die definieren: „Die Spezifizierung eines wissenschaftlichen Themengebiets als Fach liegt in der Rückkopplung von Forschung und Lehre, die es ermöglicht, dass der derzeitige Forschungsstand eines Fachs in der Lehre wiedergegeben wird und die Lehrenden die Möglichkeit haben, über eigene Forschung den Nachwuchs des Faches auszubilden." (Berwanger, Hoffmann & Stein 2012: 25)

Die Diskussion eines (grundständigen) Studienangebots ist somit eng mit der Frage verbunden, ob die Hochschulforschung (oder auch das Wissenschaftsmanagement) auf dem Weg zu einer eigenständigen Disziplin ist (bzw. einer Profession – vgl. Krempkow et al. 2023). Die Hochschulforschung wird in Deutschland seit weniger als 100 Jahren betrieben. Ihre Ursprünge werden in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts verortet und ihr Ansatz ist multidisziplinär (Winter 2014). Die zentralen Institute der Hochschulforschung in Deutschland wurden wie nachfolgend gegründet und institutionalisierten sich ab der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts:

- DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (vormals HIS) gegründet aus Stiftungsmitteln 1969 (1976 vom Bund übernommen)
- IHF – Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung – 1973
- INCHER – Internationale Zentrum für Hochschulforschung – 1978
- AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz – 1982
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung - 1994
- HoF – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – 1996 (1964 als Institut für Hochschulpolitik an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet)
- Abteilung Hochschulforschung – Humboldt-Universität zu Berlin – 2010

[3] Entsprechend werden im Folgenden reine Weiterbildungs- oder Zertifikatsangebote nicht betrachtet.

Mit 20 bis 30 Jahren Abstand haben sich nach den Forschungsinstituten am Anfang des 21. Jahrhunderts die ersten Studienangebote herausgebildet (vgl. Webler 2009a). In seiner Übersicht verweist Webler (2009b) allerdings auf eine Studiengangsentwicklung der Universität Bielefeld mit einem Schwerpunkt auf den Gegenstand der Hochschule schon Mitte der 80er Jahre – nämlich den bilingualen (Zusatz-) Studiengang „Research, Development and Administration in Higher Education", der somit als erster Studiengang im Bereich der Hochschulforschung und des Wissenschaftsmanagement dokumentiert ist (aber nicht mehr angeboten wird).

Nach Webler (2009) gab es 2009 somit sechs Studiengänge (sowie weitere Angebote von Zertifikatskursen), welche von ihm basierend auf ihrem inhaltlichem Schwerpunkt und Zielen in drei Gruppen einsortiert werden: Der Gruppe der Studiengängen, die primär Management- und Führungskompetenzen vermitteln auf der einen Seite; und auf der anderen Seite die eher sozialwissenschaftlich geprägten Studiengänge mit einem Fokus auf den Gegenstandsbereich Hochschule und Forschung; sowie einer Gruppe von Studiengängen, welche beides in unterschiedlichen Gewichtungen kombinieren. Hierzu wird resümiert: „*Die Masterstudiengänge in Bielefeld und Kassel haben sich nicht zum Ziel gesetzt, Wissenschaftsmanager auszubilden, sondern Experten für das Wissenschafts- bzw. Hochschulsystem in unterschiedlichen beruflichen Kontexten. Bilden die Programme mit reinem „Management am Beispiel der Wissenschaftseinrichtungen" das eine Ende des Kontinuums der Absolventenprofile, so stellen das Kasseler und das Bielefelder Programm das andere Ende des Kontinuums dar. Insofern leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Vielfalt der qualifizierenden Angebote - und das auf hohem Niveau. Trotzdem enthalten sie noch Schwächen, die beseitigt werden"* (Webler 2009c: 50). Nachfolgende Übersicht stellt die Gruppierung der Studiengänge tabellarisch dar:

Tabelle 1: Übersicht Studiengänge mit Stand 2009 mit Gruppierung nach Webler

Management/Führung	**Kombination**	**Expertise Gegenstandsbereich Hochschule**
• Wissenschaftsmanagement (Speyer) – Magister	• Hochschul- und Wissenschaftsmanagement (Donau-Uni. Krems) – M. Sc. • Bildungsmanagement (Uni Oldenburg) – MBA • Hochschul- und Wissenschaftsmanagement (FH Osnabrück, MBA)	• History, Philosophy and Sociology of Science (Uni Bielefeld) – M. A. • Higher Education Research and Development" (Uni Kassel) – M.A.

Eigene Darstellung nach Webler (2009b)

Rund 15 Jahre später soll dieser Artikel einen Überblick über das aktuelle Studienangebot geben sowie eine Kategorisierung nach Abschlüssen, Studienorganisation und -bedingungen sowie inhaltlicher Ausrichtung. Basis unserer Recherche war die Darstellung der Studiengänge auf der Webseite WIHO FORSCHUNG des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz sowie ergänzende Internetrecherchen.[4]

[4] Recherchiert wurde mit den folgenden Begriffen: Hochschulforschung, Wissenschaftsforschung, Higher Education, Hochschulmanagement, Wissenschaftsmanagement, Wissenschafts (da Wissenschaft über 700 Einträge zeigte), Bildungsforschung.

3. Übersicht über das Studienangebot im Bereich Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement

Insgesamt konnten im Bereich Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement im Januar 2024 zwei Bachelorstudiengänge und 18 Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen gefunden werden. Kriterium für die Aufnahme eines Studiengangs war neben der allgemeinen Ausrichtung auf Themen der Hochschule und des Wissenschaftssystem das Vorhandenseins mindestens eines Pflichtmoduls, dass sich mit dem Hochschul- oder Wissenschaftssystem befasst. Die Darstellung soll hier differenziert nach Berufsfeld (Hochschulforschung – oder Wissenschaftsmanagement) sowie danach erfolgen, ob es ein grundständiger oder weiterführender Studiengang ist – letzteres bezieht sich in der Regel auf Studiengänge mit einem Fokus auf das Wissenschaftsmanagement.

Während sich laut Meyer et al. (2019) die konsekutiven und eigenständigen Studiengänge an der wissenschaftlichen Ausrichtung der Disziplinen orientieren, wird in Weiterbildungsstudiengängen angestrebt, wissenschaftliches Wissen mit Professionswissen und berufspraktischem Wissen zu verbinden. Ziel ist es, die vorhandene Berufserfahrung einzuordnen und die parallellaufende Berufstätigkeit zu flankieren. Daneben bietet ein meist modulares Teilzeitstudium denjenigen, für die ein Vollzeitstudium nicht möglich ist, die Möglichkeit, nebenberuflich zu studieren (Sandfuchs 2017, S. 54; 62). Als weiterbildender Studiengang wurden somit Studiengänge klassifiziert, bei denen berufliche Erfahrung vorausgesetzt wird.

Das Angebot an weiterbildenden Studiengängen, die in ihrer Selbstdarstellung konkret angeben, auf eine Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement an Hochschulen oder außeruniversitären Wissenschaftseinrichtungen vorzubereiten, umfasst in Deutschland aktuell zehn Studiengänge. Im Gegensatz dazu lassen sich acht grundständige Studiengänge finden – davon zwei auf Bachelorniveau.

Tabelle 2: Übersicht Studiengänge mit Stand 2024 in Deutschland

	Grundständiger Studiengang	**Weiterbildender Studiengang**[5]
Themenfeld Hochschul-/ Wissenschaftsforschung	• Wissenschaft und Gesellschaft, M.A. (Uni Hannover) • Wissenschaftsforschung, M.A. (HU Berlin/DZHW) – Immatrikulation ausgesetzt • Science and Technology Studies, M.A. (TU München) • Master in Research and Innovation in Higher Education, M.Sc. (HS Osnabrück mit Partnern) • Governance of Technology and Innovation, M.A. (RWTH Aachen) • Empirische Bildungsforschung, M.A. (RWTH Aachen)	• Higher Education, M.Sc. (Uni Hamburg)
Themenfeld Hochschul-/ Wissenschaftsmanagement	• Bildungswissenschaft und Bildungsmanagement, M.A. (Uni Freiburg) • Duales Studium Forschungs- und Innovationsmanagement, B.A. (HS Koblenz)	• Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, M.B.A. (HS Osnabrück) • Bildungsmanagement, M.A. (PH Ludwigsburg)

[5] Weiterbildende Studiengänge sind fast durchweg kostenpflichtig, so auch hier (außer an der Uni Hamburg).

		• Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, M.B.A. (Uni Oldenburg) • International Education Management, M.A. (PH Ludwigsburg) • Wissenschaftsmanagement, M.P.A. (DUV Speyer) • Europäische Forschung- Hochschul- und Innovationsgovernance, M.A. (OvG Uni Magdeburg) • Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, M.A. (WWU Münster) • Wissenschaftsmanagement mit Vertiefung in Wissenschaftsmarketing, M.Sc. (TU Berlin) • Innovations- und Wissenschaftsmanagement, M. Sc. (Uni Ulm) – auslaufend
Themenfeld Wissenschaftskommunikation[6]	• Wissenschaft – Medien – Kommunikation, B.A. (KIT)	

[6] Es gibt weitere Studiengänge im Themenfeld Wissenschaftskommunikation, die aber hier angelegten Auswahlkriterien nicht entsprachen.

	• Wissenschaft – Medien – Kommunikation, M. A. (KIT)	

Eigene Darstellung, teilweise aufbauend auf Janson & Krempkow (2018)

Die Tabelle[7] zeigt zum einen, dass das Angebot in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen hat. Konnte Webler (2009b) auf nur sechs Studiengänge im Bereich Hochschule und Wissenschaft verweisen, hat sich die Anzahl in Deutschland inzwischen vervierfacht,[8] wobei auch Bachelorstudiengänge hinzugekommen sind. Allerdings zeigt sich auch, dass Studiengänge wieder eingestellt werden. So sind die Studienangebote an der Universität Kassel und an der Universität Bielefeld nicht mehr zu finden. Das unterstreicht, wie dynamisch dieser Bereich ist.

Die Matrixdarstellung der Tabelle verdeutlicht, dass Studiengänge, die auf das Berufsfeld Wissenschaftsmanagement ausgerichtet sind, in der Regel berufsbegleitend und als weiterbildende Studiengänge angeboten werden. Bei Studiengängen mit dem Fokus auf Hochschul- und Wissenschaftsforschung liegt der Fokus hingegen auf grundständigen Studiengängen. Hier finden sich zudem die einzigen beiden Bachelorstudiengänge. Eine sehr junge Entwicklung ist der erste duale Bachelorstudiengang an der Hochschule Koblenz. Er bildet berufsnah für das Feld des Fördermittelmanagers aus. Auf der Webseite der Hochschule heißt es: "(…) *Fördermittelmanagerinnen und -manager: Sie behalten den Überblick über die finanziellen Rahmenbedingungen eines Förderprojekts und kennen die rechtlichen Anforderungen. In der breit aufgestellten Förderlandschaft spielen sie eine Schlüsselrolle, um Deutschland international*

---

[7] Für die hilfreiche Unterstützung bei der Recherche der derzeit existierenden Studiengänge danken wir herzlich Martje-Elisabeth Schulz, unserer ehemaligen studentischen Mitarbeiterin an der IU – Internationale Hochschule.

[8] Der Studiengang in Krems existiert weiterhin, wir beschränkten unsere Übersicht aber aktuell auf Deutschland.

voranzubringen."[9] Praxispartner des dualen Studiengangs ist der Projektträger des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt in Bonn (PT DLR). Das Curriculum beinhaltet neben Inhalten aus der Betriebswirtschaftslehre die wirtschaftlichen und rechtlichen Grundlagen des Forschungsmanagements sowie Module über das deutsche Forschungssystem. Es bleibt abzuwarten, ob der neue Studiengang langfristig ausschließlich der internen Ausbildung des DLR-Nachwuchses dienen wird oder ob er den Beginn einer deutschlandweiten, grundständigen Hochschulausbildung im Wissenschaftsmanagement markiert.

4. Charakteristika der Studiengänge im Bereich Hochschulforschung und Hochschul- und Wissenschaftsmanagement

Nachfolgend sollen die Charakteristika der gefundenen Studiengänge vergleichend dargestellt werden. Wie oben schon dargestellt, unterscheiden sich die gefundenen Studiengänge nach Berufsfeldfokus, Grundständigkeit/Weiterbildung sowie Abschlussart. Weitere Unterscheidungen finden sich hinsichtlich des Alters, des Zugangs, der Kosten sowie der Studienform.

Wie oben schon eingeführt, ist das Studienangebot dynamisch mit einigen wenigen Studiengängen, die schon seit 20 Jahren auf dem Markt sind (vgl. Webler 2009b). Grob lassen sich zeitlich drei Gruppen unterscheiden: Studiengänge, die zu Beginn der 2000er Jahre entstanden sind. Studiengängen, die um 2010-2012 entstanden sind sowie eine Gruppe von jüngeren Studiengängen, die seit ca. 5 Jahren im Hochschulangebot zu finden sind. Im Vergleich finden sich die älteren Studiengänge im Bereich der weiterbildenden Wissenschaftsmanagementstudiengänge. Die im gleichen Zeitraum gegründeten Studiengängen

[9] Hochschule Koblenz: https://www.hs-koblenz.de/wiso/dlr/duales-studium (abgerufen am 16.1.2024)

im Bereich der Hochschulforschung an der Universität Kassel und der Universität Bielefeld wurden inzwischen wieder eingestellt.

Unterscheidung 1: grundständig vs. weiterbildend

Hinsichtlich des Zugangs und der Studienform kann auf die Unterscheidung nach grundständigem und weiterbildendem Studiengang verwiesen werden. Alle weiterbildenden Studiengänge der Übersicht setzen neben einem ersten Hochschulabschluss ein bis drei Jahre Berufserfahrung voraus und werden berufsbegleitend angeboten. Die grundständigen Studiengänge können konsekutiv studiert werden und werden durchweg in Vollzeit angeboten. Im Vergleich ist im Bereich der weiterbildenden Studiengänge die häufigste Studienform das Blended Learning: Phasen des individuellen Lernens mithilfe von online bereitgestellten Materialien werden mit Blockveranstaltungen – in der Regel am Wochenende – kombiniert und ermöglichen den berufstätigen Studierenden ein flexibles Studium. Seit der Pandemie kombinieren viele Masterstudiengänge ihre Präsenzveranstaltungen mit Onlineangeboten in der Lehre.

Von uns in den Jahren 2024 und 2018 durchgeführte Recherchen (vgl. z.B. Janson/Krempkow 2018, S. 26ff.) zeigten, dass alle Weiterbildungsstudiengänge – mit einer Ausnahme (Higher Education an der Universität Hamburg) – in der Regel kostenpflichtig sind. Die Studiengebühren schwanken für das gesamte Studium zwischen 5.000 Euro und 13.000 Euro – wobei die Länge beziehungsweise die zu erreichenden Leistungs- bzw. Kreditpunkte die Höhe der Studiengebühren beeinflussen. Einige Studiengänge bieten zudem die Möglichkeit, nur einzelne Module zu belegen und Mikrozertifikate hierfür zu erlangen, während andere Studiengänge nur in der Kohorte und als gesamtes Curriculum belegt werden können.

Bei den Masterstudiengängen zeigt sich der Unterschied zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an der Anzahl der zu vergebenen ECTS. Während bei den weiterbildenden Studiengängen insgesamt zwischen 60 und 90 ECTS vergeben werden, beträgt die Anzahl der ECTS bei den grundständigen Masterstudiengängen durchgehend 120 ECTS.

Unterscheidung 2: Inhaltliche Ausrichtung

Betrachtet man die inhaltliche Ausgestaltung auf Basis der zu belegenden Pflichtmodule, so lassen sich bei den Weiterbildungsstudiengängen des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements grob drei Gruppen differenzieren, wobei die ältesten Studienangebote – entstanden vor 2010 – alle der ersten Gruppe angehören:

1. Studiengänge mit einem Fokus auf die Vermittlung von betriebswirtschaftlichem und Managementwissen sowie Wissen zum Hochschul- und Wissenschaftssystem mit Ausrichtung auf ein breites Einsatzgebiet an verschiedenen Schnittstellen des gesamten Feldes
2. Studiengänge mit einem Fokus auf spezifische Tätigkeitsbereiche des Wissenschaftsmanagements, zum Beispiel Lehr- und Lernplanung, Didaktik oder Wissenschaftskommunikation/-marketing
3. Studiengänge zum Thema Bildungsmanagement, die auf Tätigkeiten in verschiedenen Bildungseinrichtungen vorbereiten, unter anderem in Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen

Die Angebote der grundständigen Bachelor- und Masterstudiengänge lassen sich in drei Kategorien unterteilen, die sich teilweise mit den oben genannten überschneiden und von der theoretischen Reflexion über Wissenschaft und Technologie bis hin zur praktischen Anwendung im Bildungs- und Forschungsmanagement reichen:

1. Studiengänge im Bereich Wissenschaftsforschung wie z.B. der Studiengang "Wissenschaftsforschung" an der Humboldt-Universität zu Berlin, der Studiengang "Science and Technology Studies" an der TU München oder auch der Studiengang "Empirische Bildungsforschung" der RWTH Aachen
2. Studiengänge, die spezifisch auf den Bereich Wissenschaftskommunikation und Journalismus ausgerichtet sind wie z.B. der Bachelor-Studiengang „Wissenschaft – Medien – Kommunikation“ am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), der Module wie „Einführung in die Wissenschaftskommunikation“, „Wissenschaft – Technologie – Zukunft“ und „Theorie

und Geschichte der Wissenschaftskommunikation“ umfasst. Diese Kurse zielen darauf ab, Fähigkeiten in der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte zu entwickeln und ein tiefes Verständnis für die Rolle der Wissenschaft in der Gesellschaft zu fördern.

3. Bildungswissenschaften und Bildungsmanagement, die auf die Tätigkeit in verschiedenen Bildungssektoren vorbereiten, unter anderem in Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen. Hierunter fallen z.B. der Studiengang „Bildungswissenschaft und Bildungsmanagement“ an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg oder auch der Studiengang „Governance of Technology und Innovation“ der RWTH Aachen University,

Nicht in diese Gruppierung passen zwei Angebote: Der Master „Research and Innovation in Higher Education – MARIHE“, ein Erasmus Mundus Joint Master Degree, umfasst Module wie „Systems in Transition“ und „Institutional Management“, die Studierende auf Führungs- und Managementaufgaben in der höheren Bildung vorbereiten. Der Studiengang "Duales Studium Forschungs- und Innovationsmanagement" der Hochschule Koblenz kooperiert mit dem DLR-Projektträger und bietet Module wie "Forschungsmanagement und Fördermanagement" an, die auf die praktische Umsetzung von Forschungsprojekten abzielen.

Sowohl für die grundständigen als auch die weiterführenden Studiengänge gilt, dass sie sich aus verschiedenen Gründen nicht immer eindeutig einer einzigen Kategorie zuordnen lassen, es sei denn, ihr Curriculum ist stark spezialisiert und fokussiert. Zum einen sind viele moderne Studiengänge bewusst interdisziplinär konzipiert, um möglichst viele unterschiedliche Kompetenzen zu vermitteln und verschiedene Wissensbereiche zu integrieren. Ein Modul in einem Studiengang kann sich zum Beispiel mit Wissenschaftskommunikation befassen, während ein anderes Modul im selben Studiengang Forschungsmethoden oder Wissenschaftspolitik behandelt. Des Weiteren gibt es auch überschneidende Inhalte, so dass manche Module in mehr als einer Kategorie relevant sein können. Ein Modul über Forschungsethik könnte sowohl im Wissenschaftsmanagement als auch in der Technologieforschung von Bedeutung sein,

da ethische Überlegungen in beiden Feldern eine Rolle spielen. Außerdem bieten viele Hochschulen Wahlpflichtmodule an, die es den Studierenden ermöglichen, ihren Studiengang nach ihren Interessen und Karrierezielen zu gestalten. Diese Flexibilität bedeutet, dass zwei Studierende desselben Studiengangs unterschiedliche Schwerpunkte setzen und somit ihre Ausbildung in verschiedene Richtungen lenken können. So sind dann Spezialisierungen innerhalb von Programmen möglich, so dass der allgemeine Titel des Studiengangs nicht unbedingt alle Nuancen und Spezialisierungen widerspiegelt, die möglich sind.

Während Winter (2014: 31) resümiert, dass seit der Einstellung des Masterstudiengangs „Higher Education" der Universität Kassel Hochschulforschung nur noch im Masterstudiengang „Wissenschaft und Gesellschaft" der Universität Hannover oder in Wahlpflichtmodulen von Masterstudiengängen (wie z.B. im Soziologie-Masterstudium der Universität Halle-Wittenberg) angeboten wird, zeigt sich knapp 10 Jahre später – dass sich das Angebot wieder ausgeweitet hat.

5. Ergebnisse des KaWuM Projekts zu den Weiterbildungsstudiengängen des Wissenschaftsmanagements

Erhebungen zur rückblickenden Einschätzung des Studiums, zum beruflichen Verbleib und Erfolg sind uns spezifisch für Studiengänge zur Hochschulforschung leider nicht bekannt. Allerdings wurden im Rahmen des im Zeitraum 2019 bis 2022 vom BMBF geförderte KaWuM-Projekt zwei bundesweite Onlinesurveys unter Wissenschaftsmanager:innen durchgeführt.[10] Ein Teil dieses

[10] Die erste Online-Befragung fand von Dezember 2019 bis Februar 2020 stattfand. Neben Absolventinnen und Absolventen von Wissenschaftsmanagement-Weiterbildungsstudiengängen wurden hier auch Mitglieder vom Netzwerk Wissenschaftsmanagement (NWM), vom Zentrum für Wissenschaftsmanagement (ZWM), vom Netzwerk für

Surveys bezog sich auf das Angebot der Studiengänge im Wissenschaftsmanagement in Deutschland.[11]

Beispielsweise wurde in den KaWuM-Surveys gefragt, ob ein solcher Studiengang absolviert wurde oder ob es Überlegungen gibt, einen solchen zu absolvieren und welche Gründe dafür und dagegen sprachen. Sofern ein Studiengang im Bereich Hochschul- und Wissenschaftsmanagement absolviert wurde, wurde gebeten, den erlangten weiterbildenden Master hinsichtlich der Auswirkungen auf ihren Berufsweg und Karriere zu bewerten. Zusätzlich wurden Fokusgruppengespräche mit Studierenden von drei Weiterbildungsstudiengängen im Wissenschaftsmanagement durchgeführt sowie ein Transferworkshop mit Expert:innen und Praktiker:innen aus dem Feld, der sich mit den Studiengängen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement beschäftigte.[12]

Von den 192 Personen, die in der Online-Befragung des KaWuM-Projekts angeben, ein Weiterbildungsstudium absolviert zu haben, können 139 eindeutig

---

Forschungs- und Transfermanagement (Fortrama) sowie ehemalige Mitglieder des Hochschulforschungsnachwuchses der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) angeschrieben. Zusätzlich wurde über einen offenen Link zur Teilnahme eingeladen. Vollständig ausgefüllt und in die Auswertung mit einbezogen wurden 1380 Fragebogen. Die Nettorücklaufquote betrug 23 Prozent. Die zweite Onlinebefragung wurde über den Jahreswechsel 2021/2022 fast identisch durchgeführt und erzielte mit 1236 vollständig ausgefüllten Fragebögen ähnlichen Rücklauf (vgl. hierzu ausführlich Krempkow, Höhle & Janson 2023).

[11] Nachfolgend stellen wir ausgewählte Ergebnisse daraus vor, für weitere Information s. Krempkow et al. (2023).

[12] Als Grundlage der vorliegenden Ergebnisse wurden qualitative Interviews und eine standardisierte Online-Befragung im Rahmen des Projekts „Karrierewege und Qualitätsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement – KaWuM“ ausgewertet. Die Interviews wurden im Herbst 2020 geführt: leitfadengestützte, halbstrukturierte Fokusgruppengesprächen mit Studierenden der Wissenschaftsmanagement-Studiengänge in Speyer (N=7), Oldenburg (N=10) und Osnabrück (N=7) und 29 leitfadengestützte Interviews mit Mitgliedern des Netzwerks Wissenschaftsmanagement (NWM).

einem Weiterbildungsstudiengang im Bereich Wissenschafts- und Bildungsmanagement zugeordnet werden. Zusätzlich ordnen einige Befragte ihren verwandten Weiterbildungsstudiengang selbst dem Bereich Wissenschafts- und Bildungsmanagement zu. Damit haben insgesamt 149 Befragte ein solches Studium abgelegt und sollen hier nachfolgend als Absolventinnen und Absolventen betrachtet werden, das entspricht 11 Prozent der Befragten.

Die Hochschulen, an denen die Weiterbildungsstudiengänge stattgefunden haben, waren – neben vielfältigen einzelnen Nennungen – die Hochschulen in Speyer, Oldenburg, Osnabrück und die Technische Universität Berlin. Die Personen, die ein entsprechendes Studium absolviert haben, sind überdurchschnittlich häufig männlich und kommen besonders oft aus den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hinsichtlich der Vorbildung zeigt sich, dass knapp die Hälfte der befragten Absolvent:innen eine überdurchschnittlich hohe Vorbildung (Promotion und Habilitation) mitbringen. Etwas über die Hälfte der Befragten haben das Studium innerhalb der letzten fünf Jahre abgeschlossen (2015 bis 2020). Bei nur 16 Prozent liegt das Studium zehn Jahre oder länger zurück (Abschluss 2009 oder früher). Durchschnittlich waren die Befragten beim Abschluss des weiterbildenden Masters fast 38 Jahre alt und zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich 43 Jahre alt.

Ein Blick auf den Karriereweg der Absolventinnen und Absolventen zeigt, dass sich diese Gruppe früher und klarer als die anderen Gruppen für das Wissenschaftsmanagement entscheidet. Die Absolventinnen und Absolventen von Weiterbildungsstudiengängen zeigen ein deutlich höheres Interesse an der strategischen Entwicklung der Organisation als diejenigen ohne Weiterbildungsstudiengang (85 versus 77 Prozent; $p<0,05$) und orientieren sich früher und klarer hin zum Wissenschaftsmanagement (55 versus 39 Prozent; $p<0,05$) und zur Hochschulverwaltung (28 versus 18 Prozent; $p<0,05$) – dies zeigt sich nur bei Personen ohne vorherigen Promotionsabschluss. Daher kann von einer klaren und frühen Entscheidung für das Wissenschaftsmanagement ausgegangen werden, die auch die Entscheidung für einen kostenpflichtigen Weiterbildungsstudiengang begünstigt

Die Analyse der zusätzlich zu den Onlinebefragungen durchgeführten leitfadengestützten, halbstrukturierten Fokusgruppengesprächen mit Studierenden der Wissenschaftsmanagement-Studiengänge in Speyer (N: 7), Oldenburg (N: 10) und Osnabrück (N: 7) zeigt, dass die Motivationen, sich für ein Weiterbildungsstudium zu entscheiden, heterogen sind. Ein starker Motivator für das Studium ist durchweg die Karriereförderung sowie die Aussicht auf beruflichen Aufstieg innerhalb einer Hochschule bzw. Wissenschaftsorganisation. Darüber hinauswerden die schlechten Beschäftigungsbedingungen und geringen Karrierechancen in der Wissenschaft genannt, außerdem der Misserfolg in Bewerbungsverfahren aufgrund fehlender Qualifikationen im Bereich Wissenschaftsmanagement. Es lassen sich vier Gruppen von Gründen für die Aufnahme eines Weiterbildungsstudiengangs beobachten:

1. Einstieg – Fachwissen und Kompetenzen für das WiMa erwerben

Der spezifische Erwerb von Fachwissen in unterschiedlichsten Bereichen (unter anderem Betriebswirtschaftslehre, Finanzen, Qualitätsmanagement) ist ein wesentlicher Faktor, der Studierende aller Hochschulen zu einem Studium bewegte. Ebenfalls werden genannt der Misserfolg in Bewerbungsverfahren aufgrund fehlender Qualifikationen im Bereich Wissenschaftsmanagement. So beschreibt ein Weiterbildungsstudierender in der Fokusgruppe seine Situation wie folgt: „ich werde jetzt gerade ab Dezember für zwei Jahre wieder befristet wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem Lehrstuhl sein …und deswegen war ich … an einer Art professioneller Ausbildung interessiert“.

2. Aufstieg – Karriereförderung

Ein starker Motivator für das Studium ist durchweg die Karriereförderung sowie die Aussicht auf beruflichen Aufstieg innerhalb einer Hochschule bzw. um die beruflichen Chancen bei einer Bewerbung an einer anderen Hochschule zu verbessern – wie das folgende Zitat einer Studierenden zeigt: „Ich hatte sehr viele Bewerbungsgespräche und ich habe gemerkt, ich glaube, ich brauche noch etwas, womit ich noch mein Profil zuspitzen kann und noch ein bisschen das Zusätzliche, was überzeugen kann“. Geprägt von dem Wunsch nach

Veränderung beziehungsweise nach neuen beruflichen und/oder intellektuellen Herausforderungen: „[D]achte ich, Mensch, das kann doch jetzt echt nicht alles sein, was kannst du machen?“

3. Festigung – das eigene Tun reflektieren

Personen mit der Motivation der „Wissens-Festigung“ haben in der Regel schon eine hohe Jobposition mit Leitungs- und Führungsverantwortung und nehmen das Studium auf, um ihr eigenes Tun zu reflektieren. Das Studium wird somit als Möglichkeit gesehen, vertiefende Kenntnisse zu erlangen und Zusammenhänge besser nachvollziehen zu können. Teilweise bezieht sich das auf den Wunsch, die bereits im Beruf angeeigneten Kompetenzen mit theoretischem Wissen zu fundieren (vgl. Rathke et al. 2023). „[A]lso, wenn schon, dann richtig, also dann auch wirklich wissenschaftlich fundiert.“

4. Verbreiterung – aus der Spezialisierung hinaus entwickeln

Andere Studierende berichten, dass sie in einem bestimmten Bereich des Wissenschaftsmanagements tätig sind und dort vielfältige Erfahrungen gesammelt haben und sich von einem Weiterbildungsstudium allgemeinere Einblicke in das Wissenschaftsmanagement erhoffen. So wollte ein Studierender, „verschiedene Kenntnisse und andere Bereiche des Hochschulmanagements, die ich nicht kannte, ein bisschen näher kennenzulernen.“

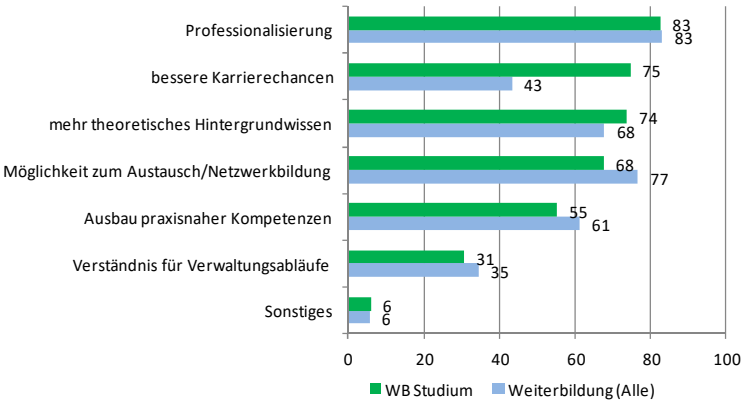
Auch in der Online-Befragung wurde gebeten, die Gründe für die Aufnahme eines Weiterbildungsstudiengangs im Bereich Wissenschaftsmanagement anzugeben. In nachfolgender

Abbildung 1 werden diese Gründe den Gründen für die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot ohne Studienabschluss gegenübergestellt. Als Gründe zur Aufnahme eines Weiterbildungsstudiums wird von der Mehrheit Professionalisierung genannt. Über zwei Drittel führen bessere Karrierechancen, theoretisches Hintergrundwissen und Netzwerkbildung an. Auch der Aufbau praxisnaher Kompetenzen und Verständnis für Verwaltungsabläufe spielen eine Rolle. Es handelt sich damit um eine Mischung aus extrinsischen und intrinsischen Motiven. Aus einzelnen offenen Antworten ist herauszulesen, dass manche der Befragten vor dem Studium darunter litten, ein Wissensdefizit bei sich selbst wahrzunehmen, das sie durch den Studiengang ausgleichen wollten.

Insbesondere fällt auf, dass die Verbesserung der Karrierechancen bei Weiterbildungsstudiengängen im Vordergrund steht, während sie bei Weiterbildungen ohne Abschluss keine so zentrale Rolle einnehmen. Hier ist möglicherweise eher das Erreichen einer besseren Stelle, wie zum Beispiel einer vollen oder unbefristeten Position oder einer Leitungsfunktion mit mehr Gestaltungsspielraum, höherer Anerkennung oder attraktiveren Aufgaben, das Ziel. Ein anderes Schlaglicht wirft folgender Kommentar auf Professionalisierung: „Unabhängig von konkretem Wissen, Zugang zu Netzwerken etc. hat das nebenberufliche Studium auch für einen Blick auf das ganze System gesorgt."

Die intrinsisch motivierten Gründe Austausch/Netzwerken, praxisnahe Kompetenzen und Verständnis für Verwaltungsabläufe werden für die Wahl von Weiterbildungen deutlich häufiger genannt als für die Wahl eines Weiterbildungsstudiengangs. Es ist anzunehmen, dass es sich hier eher um Bereiche handelt, deren Bedarf aus der Tätigkeit heraus entsteht und deren Anwendung sich direkt auf die konkrete Tätigkeit bezieht, während die Motive für einen Weiterbildungsstudiengang eher längerfristig und übergeordnet angelegt sind.

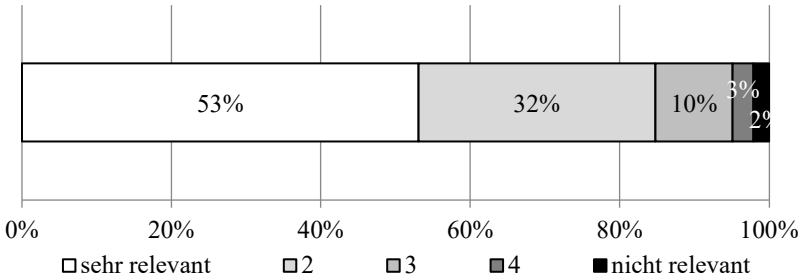
Abbildung 1: Gründe für die Teilnahme an einem Weiterbildungsstudiengang und einem Weiterbildungsangebot



KaWuM-Survey 1: Antworten auf die Frage an Absolventinnen und Absolventen eines Weiterbildungsstudiums (grün): „Was sind die Gründe dafür, dass Sie sich für einen Weiterbildungsstudiengang im Bereich Wissenschafts- oder Bildungsmanagement entschieden haben?“ (Mehrfachnennungen möglich; N=114); Antworten auf die Frage an Absolventinnen und Absolventen einer Weiterbildung (blau): „Was sind für Sie persönlich wichtige Gründe, sich für ein Weiterbildungsangebot zu entscheiden?“ (Mehrfachnennungen möglich; N=1380)

Die positive Auswirkung auf die Karriere wird von der Mehrheit der Absolvent:innen bestätigt. 85% Prozent stuft das Studium als (sehr) relevant für den Karriereweg ein. Nur 5 Prozent stufen es als nicht relevant ein (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Relevanz des Weiterbildungsstudiums für den Karriereweg



KaWuM-Survey 1, Frage: Bitte bewerten Sie die Relevanz Ihrer Weiterbildung für Ihren bisherigen Karriereweg (N=145)

Die Ergebnisse der Onlinebefragung zum Berufserfolg scheinen diese individuelle Einschätzung zu bestätigen. Mit 44% haben deutlich mehr Absolventen eines Weiterbildungsstudiengangs eine Leitungs-/Vorgesetztenfunktion und auch in der Gehaltsstufe zeigen sich Unterschiede: Die befragten Absolventen erreichen häufiger die Gehaltsstufe TVL 15 und höher.

Neben diesen messbaren Karrierevorteilen nennen Studierende der Weiterbildungsstudiengänge weitere Vorteile.[13] Sie heben vor allem die gelungene Verbindung von Theorie und Praxis hervor, wie eine Bemerkung veranschaulicht: *„[D]iese Form von Einübung einer Urteilskraft hinsichtlich der praktischen Probleme, mit denen man später dann zu tun hat, und der Herausforderung[en], das finde ich in diesem Studium sehr wichtig."* Durch das Studium hätten sie zudem an Selbstbewusstsein gewonnen und ein anderes „Standing" im Job. Dies erklären die befragten Studierenden mit dem Aufbau theoretischen Wissens und dem Herausarbeiten von Zusammenhängen sowie einem erhöhten

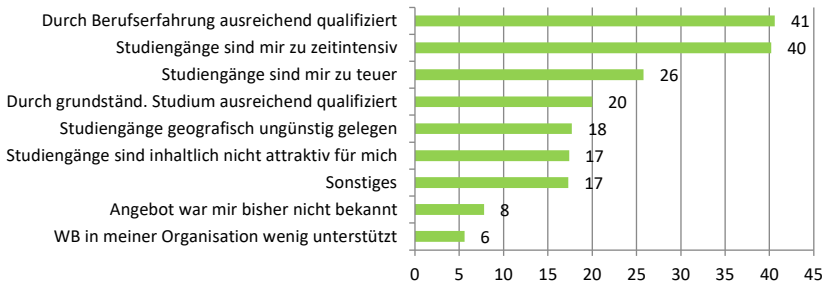
[13] Nachfolgend werden Ergebnisse der Fokusgruppengespräche zusammenfassend dargestellt.

Systemverständnis. Neben dem Zugewinn von fachlichen Kompetenzen wird auch von einer Erhöhung des Selbstreflexionsvermögen und der Kommunikationskompetenz berichtet. Ein weiterer Faktor, der positiv betrachtet wird, ist die Möglichkeit, sich mit Peers auszutauschen und das eigene Netzwerk zu vergrößern.

Trotz der nachgewiesenen positiven Auswirkung auf die Karriere ist die Anzahl der Absolvent:innen verhältnismäßig gering. In der quantitativen Erhebung wurde deshalb auch gefragt, ob die Teilnahme an einem Weiterbildungsstudiengang im Bereich Wissenschafts- und Hochschulmanagement geplant ist. Dies ist bei nur 2 Prozent der Befragten (27 Personen) der Fall.

Wie die vorhergehenden Fragen zeigen, wird dem Studium eine karriereförderliche Wirkung zugeschrieben. Die Erwartung bestätigt sich, indem diejenigen mit einem Weiterbildungsstudium in mehrfacher Hinsicht deutlich erfolgreicher sind als diejenigen mit nur einem Studienabschluss. Warum plant also ein so hoher Anteil von Wissenschaftsmanagerinnen und -managern *kein* Studium? Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass sich die Gründe gegen ein Studium breit über mehrere Motive verteilen. Grob lassen sich die Befragten einteilen in diejenigen, die sich schon ausreichend qualifiziert fühlen, und diejenigen, die grundsätzlich nicht abgeneigt wären, es aber verschiedene äußere Hinderungsgründe gibt. Für die zweite Gruppe ist der folgende Kommentar ein Beispiel: „*Ich habe bereits einige Module eines Weiterbildungsstudiengangs im Bereich Bildungsmanagement absolviert, aber keinen Master-Abschluss erlangt. Die Kosten für die Studiengänge bzw. einzelne Module sind sehr hoch und meine Uni unterstützt mich hierin nicht finanziell. Grundsätzlich bin ich aber sehr interessiert an Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich*.“

Abbildung 3: Gründe gegen die Teilnahme an einem Weiterbildungsstudiengang



KaWuM-Survey 1, Antworten auf die Frage „Was sind die Gründe dafür, dass Sie bisher keinen Weiterbildungsstudiengang im Bereich Wissenschafts- und Hochschulmanagement in Betracht gezogen haben?“ (Mehrfachantworten möglich, N=1089)

Dies zeigt sich auch in den Fokusgruppengesprächen. So wird ein Teil der Studierenden durch den Arbeitgeber weder finanziell noch zeitlich unterstützt, sondern muss den Studiengang privat finanzieren und in der Freizeit zusätzlich zu einer Vollzeitstelle organisieren. Eine betroffene Studierende macht ihren Unmut über diese Situation Luft: „Es ist kein Spaß in dieser Kombination. […] Ich finde es zum Teil eine Frechheit von den deutschen Hochschulen und als Arbeitgeber, dass es fast null Personalentwicklung gibt, aber extrem hohe Anforderungen, was man denn alles können soll.“

6. Ausblick und Empfehlungen

Als Ausblick sollen hier exemplarisch einige ausgewählte Ergebnisse des Transferworkshops zum Thema Curriculumentwicklung im Bereich des Wissenschafts- und Hochschulmanagements wiedergegeben werden, der im Frühjahr 2022 im Rahmen des KaWuM-Projektes stattgefunden hat. Teilgenommen haben insgesamt 15 Studiengangsleitungen und Studiengangskoordinator:innen der Weiterbildungsstudiengänge im Wissenschaftsmanagement sowie

Vertreter:innen der Weiterbildungsanbieter ZWM – Zentrum für Wissenschaftsmanagement und dem CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. Auf Basis der präsentierten Ergebnissen und der Diskussionen mit den teilnehmenden Expert:innen und Praktiker:innen wurden Empfehlungen formuliert, die sich auf die zukünftige Ausgestaltung des Studienangebots im Bereich Wissenschaftsmanagement und in Teilen auch auf die Hochschulforschung beziehen (Auszug aus dem Lessons Learnt Paper Nr. 414 des KaWuM-Projekts):

1. Die Angebote der Studiengänge sollten nach Karrierephasen differenziert werden. Die aktuell dominierenden berufsbegleitenden Masterstudiengänge holen vor allem die mittlere Gruppe der Aufsteiger:innen ab und verbreitern deren Karrieremöglichkeiten.
2. Es sollte ein Studienangebot für Karrieren in der Verwaltung geschaffen werden. Das Studienangebot sollte eine Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis einer modernen Verwaltung enthalten, welche die Logiken des Wissenschaftsmanagements integriert.
3. Die Vielfalt der Vermittlungsformen sollte bewahrt und ausgebaut werden. Die Vielfalt ermöglicht, dass die an WiMa-Studiengängen Interessierten das Passende für ihre jeweiligen Bedürfnisse finden. Die Vielfalt der existierenden Angebote sollte bewahrt bleiben und moderne und flexible Arten der Vermittlung angeboten werden.
4. Die anbietenden Hochschulen sollten Coopetition statt nur Wettbewerb praktizieren. Einerseits sollten sie ihre Differenzierung stärker und deutlicher vorantreiben – andererseits sollten die Studiengangsanbieter auf mehreren Feldern zusammenarbeiten und Strukturen für die Kooperation schaffen. Denkbar wäre eine gemeinsame Arbeitsgruppe wie in den Anfangszeiten ihrer Entwicklung.

---

[14] Lessons Learnt Paper Studiengänge im Wissenschaftsmanagement: https://kawum-online.de/wp-content/uploads/2022/09/LLP_TW4_Curriculumsentwicklung_FIN09-1.pdf

Viele Befragte äußern in den Kommentaren sowie in den Interviews den Wunsch nach kürzeren und flexibleren Angeboten (vgl. ähnlich Dauchert et al. 2017, S. 51). Weiterbildungsstudiengänge werden oft als zu zeit- und kostenintensiv betrachtet. Grundständige Studiengänge sind zwar weniger kostenintensiv, aber ebenfalls zeitintensiv. Verstärkte Modularisierung und digitale Angebote würden eine Teilnahme auch in familien- und arbeitsintensiven Phasen ermöglichen. Der Digitalisierungsschub in Folge der Corona-Pandemie und das dadurch entstandene Angebot von Onlinetagungen und Weiterbildungskursen hat hinsichtlich dieses Bedarfs sicherlich einiges in Bewegung gesetzt, woran sich ggf. anknüpfen ließe. So zeigten Daten aus einer Sonderbefragung des NEPS vom Mai 2020, dass 18% der Erwachsenen im Alter von 34 bis 76 Jahren während der ersten Phase der Pandemie (März bis Mai 2020) Lernangebote im Internet oder über Apps genutzt haben, um dazuzulernen (Ehlert 2021, S. 127).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich – wie am Beispiel der Studiengänge des Wissenschaftsmanagements gezeigt wurde – das Studium solcher Studiengänge sowohl nach subjektiver Einschätzung der Absolvent:innen, als auch nach den Ergebnissen zu ihrem beruflichen Erfolg durchaus lohnt. Hinderungsgründe für die Aufnahme eines solchen Studiums trotz der guten Karrierechancen sind in der Regel der zeitliche Aufwand, die hohen Kosten (insbesondere bei kostenpflichtigen Weiterbildungsstudiengängen) sowie die z.T. fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber. Die Pandemie-bedingte Aussetzung der Präsenzphasen und die ausschließliche Online-Lehre hat gezeigt, dass weitere zeitliche und örtliche Flexibilisierungen des Studiums möglich sind. Hierin – sowie in der inhaltlichen Weiterentwicklung z.B. aufbauend auf Empfehlungen aus Transfer-Workshops und in einer (wieder) verstärkten Kooperation von Studiengangsanbietern in den Bereichen Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement könnten Zukunftspotenziale liegen.

Literatur

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): 40 Jahre Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München, S. 55–58

Berwanger, K.; Hoffmann, B.; Stein, J. (2012): Abschlussbericht des Projekts Kartierung der sog. Kleinen Fächer mit den Statements der Internationalen Tagung Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA vom 2. Dezember 2011. Potsdam. URL: http://www.uni-mainz.de/organisation/Dateien/kleine_faecher_potsdam_abschlussbericht.pdf

Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B. (Eds.). (2017): Managing universities: Policy and organizational change from a Western European comparative perspective. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53865-5

Bülow-Schramm, M. & Krempkow, R. (2014): Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der Hochschulforschung auf dem Prüfstand. In: Die Hochschule 1/2014, S. 50–63

Dauchert, A., Krempkow, R., Krume, J., Meyer-Guckel, V., Schneider, M., Schröder-Kralemann, A., Winde, M., Hieronimus; S., Klier, J., Nowak, S., Schreiber, V., Schröder, J., Sönmez, N. A. (2017): Hochschul-Bildungs-Report 2020: Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015. Berlin: Stifterverband (Hg.) in Kooperation mit McKinsey & Company.

Ehlert, M. (2021): Weiterbildung. In: Statistisches Bundesamt (Destatis); Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.): Datenreport 2021 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 121–127

Henke, J., Schneider, S. & Mauermeister, S. (2022): Forschungsbezogenes Wissenschaftsmanagement: Konzept und Vermessung. Lessons-Learned-Paper 1, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.

Janson, K. (2014): Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung. Waxmann Verlag, Münster.

Janson, K. & Krempkow, R. (2018): Karrierewege und Qualifizierungsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement. Impulsvortrag zum Workshop 11 der Jahrestagung 2018 des Netzwerkes Wissenschaftsmanagement an der Universität Hamburg. 25.-26.09.2018. DOI: 10.13140/RG.2.2.33489.38242

Jansen, D. & Pruisken, I. (Ed.) (2011): The Changing Governance of Higher Education and Research – A multi-level perspective, Dordrecht: Springer.

Kehm, B. M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule'. In: Wilkesmann, U., Schmid, C. J. (eds.) Hochschule als Organisation. Organisationssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
DOI: 10.1007/978-3-531-18770-9_1

Klumpp, M. und Teichler, U. (2008): Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, B.; Mayer, E. und Teichler, U. (Hg.): Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers? Bonn: Lemmens.

Krempkow, R., Janson, K., Harris-Huemmert, S., Rathke, J., Höhle, E. & Hölscher, M. (2023): Berufsfeld Wissenschaftsmanagement. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. DOI: 10.53183/9783946017301.

Krempkow, R., Höhle, E. & Janson, K. (Hg.) (2023): Karriere im Wissenschaftsmanagement? Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
Volltext: DOI: 10.53183/9783946017318.

Krempkow, R., Harris-Huemmert, S., Hölscher, M. & Janson, K. (2019): Wissenschaftsmanagement: quo vadis? Ansätze zur Definition, Personal- und Organisationsentwicklung? In: Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln 4/2019, S. 16–29.

Krempkow, R. & Winde, M. (2021): Etablieren sich Karrierewege auch ins Wissenschaftsmanagement? In: Lemmens, Markus (Hrsg.): Karrierewege in das und im Wissenschaftsmanagement. Bonn: Lemmens, S. 98–111

Krempkow, R., Möller, T. & Lottmann, A. (Hrsg.) (2014): Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft. iFQ-Working Paper 15. Berlin: IFQ Berlin.

Meyer, K.; Walber, M. & Jütte, W. (2019): Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Eine empirische Beobachtung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) 1/2019, S. 30–39

Pasternack, P. (2006): Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. In: Das Hochschulwesen, 54(3) S. 105–112

Ramirez, R., Beer, A. & Pasternack, P. (2021): WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung. In: die hochschule 2/2021, S. 5–80

Rathke, J., Krempkow, R. & Janson, K. (2023): What Competences We Need for HE Managers: Results from the German Mixed Methods Project KaWuM. In: Broucker, Bruno/ Milsom, Claire/ Calleja, James/ O´Hara, Marc (eds.): Accelerating the Future of Higher Education. Amsterdam: Brill, pp. 132–154. DOI: 10.1163/9789004680371_009

Sandfuchs, G. (2017): Flexibilisierung von Studienformen in Bayern. Studien zur Hochschulforschung 88. München

Teichler, Ulrich (2008): Hochschulforschung international. In: Zimmermann, Karin et. al. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 65–85.

Webler, W-D. (2009c): "Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung) Teil I. Wissenschaftsforschung, Hochschulforschung, Bildungsmanagement, Forschungsmanagement, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement - Vergleich der Programme" In: P-OE 4(2009)1/2, S. 39–51.

Webler, W-D. (2009b): "Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung) Teil I. Wissenschaftsforschung, Hochschulforschung, Bildungsmanagement, Forschungsmanagement, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement – Allgemeiner Teil" In: P-OE 4(2009)1/2, S. 2–8

Webler (Hrsg.) (2009a): 11 Studienprogramme zu Hochschule und Wissenschaftsmanagement im Vergleich. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. 2009 – No. 1/2.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. (Hrsg.) (2012): „Hochschule als Organisation" Münster: VS.

Winter, M. (2014): Topografie der Hochschulforschung in Deutschland - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 23. No. 1, S. 25–49 - DOI: 10.25656/01:16253

Winter, M. & Krempkow, R. (2013): Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. Wittenberg/ Berlin. DOI: 10.13140/RG.2.1.1020.8808

Daten und Analysen für die Hochschulen: Evidenznutzung als Gegenstand der Hochschulforschung?

Antje Wegner, Christoph Thiedig & René Krempkow

1. Systeminterner Wissenstransfer als (hochschulpolitische) Erwartungshaltung

Die Hochschulforschung wurde in den vergangenen zwei Dekaden zunehmend durch die Erwartungshaltung geprägt, valide empirische Wissensgrundlagen für verschiedene Akteure an Hochschulen, Forschungseinrichtungen sowie der Hochschul- und Wissenschaftspolitik zu schaffen und dieses Wissen in einer adäquaten Weise an diese Adressatengruppen zu vermitteln (Prenzel/Lange 2017, S. 11; Wissenschaftsrat 2014, S. 14). Das generierte Wissen soll also nicht nur von innerwissenschaftlicher Relevanz sein, sondern auch die Basis für das praktische Gestaltungshandeln in Wissenschaft, Hochschulen und Hochschulpolitik bilden (Teichler 2008, S. 66).

Zwar besteht in der *Community* der Hochschulforscher*innen Konsens dazu, dass insbesondere die Kooperation zwischen der Hochschulforschung und dem Hochschulmanagement als eine durchaus erstrebenswerte Zielstellung betrachtet wird, trotzdem fallen Anspruch und Wirklichkeit häufig auseinander (Hölscher 2017, Krücken 2017, Pausits/Campbell 2017, Ziegele/Vossensteyn 2017). Diese Diskrepanz drückt sich unter anderem darin aus, dass das Angebot an (Befragungs-)Daten und Forschungsergebnissen zwar substanziell gewachsen ist, diese aber immer noch zu selten wahrgenommen bzw. in praktisches Gestaltungshandeln überführt würden (Peus et al. 2017). Empirisch untersucht wurde dies in der deutschen Hochschul- und Wissenschaftsforschung vor allem anhand von Absolventenstudien, dem hochschulischen Qualitätsmanagement (Ansmann/Seyfried 2018, Falk et al. 2018, Janson 2014) sowie dem Umgang

mit Forschungsevaluationen (Gläser et al. 2010, Gläser/von Stuckrad 2013, Gläser/von Stuckrad 2014).

Solche Diagnosen einer ausbleibenden oder geringen Evidenznutzung an Hochschulen werfen für die Hochschulforschung gleich ein ganzes Bündel grundsätzlicher Fragen zu den Ursachen und Implikationen eines geringen systeminternen Wissenstransfers auf: Welche Art von Evidenz ist gefordert und in welchem Verhältnis stehen wissenschaftliche Evidenz, Daten und Praxiswissen? Wie und unter welchen Rahmenbedingungen kann diese Evidenz für die Hochschulentwicklung und -praxis nutzbar gemacht werden? Welche Anwendungsfelder werden bedient und welche Wirkung entfaltet die Evidenz in diesen Praxiskontexten bislang überhaupt? Mit unserem Beitrag möchten wir erstens einen Überblick darüber geben, welche – auch empirisch abgesicherten – Erkenntnisse zur Evidenznutzung[1] im Hochschulsektor bereits vorliegen, und dabei bewusst auch den Blick über die deutschsprachige Hochschulforschung hinauswerfen. Zweitens möchten wir daran anschließend diskutieren, warum die Evidenznutzung in der Hochschulentwicklung und der systeminterne Wissenstransfer auch als genuiner Forschungsgegenstand zukünftig mehr Beachtung verdient.

Eine umfassendere Auseinandersetzung damit, wie Daten und Analysen aus der Hochschulforschung bislang für die Hochschulpraxis und Hochschulentwicklung genutzt wurden, ist für die Hochschulforschung aus unserer Sicht aus mehreren Gründen relevant:

---

[1] Als *Evidenz* verstehen wir hier in Anlehnung an Malin et al. (2020) jegliche Arten von systematisch erhobenen, objektiven und expliziten Informationen und Daten. Evidenz schließt dabei sowohl institutioneneigene sowie mit/von wissenschaftlichen Partnern erhobenen Prozess- und Befragungsdaten als auch wissenschaftliche Evidenz und Daten in bereits verarbeiteter Form von Publikationen, Berichten und Datenbanken ein. Das Verständnis von „Evidenz" folgt damit einer im deutschsprachigen Raum verbreiteten weiten Definition (Bellmann 2016) und reicht über dezidierte Wirkungsanalysen hinaus.

Erstens fußt die Diagnose, dass Ergebnisse der Hochschul- und Wissenschaftsforschung zu selten wahrgenommen und in Praxishandeln überführt werden, bislang überwiegend auf Alltagsbeobachtungen im Feld und in deutlich geringerem Maß auf empirischen Studien. Dies gilt insbesondere für Deutschland bzw. den deutschsprachigen Raum, wo – im Gegensatz zu anderen Ländern – die Kultur eines *institutional research* bislang selten praktiziert wird und die Hochschulforschung in der Regel nicht explizit auf den innerinstitutionellen Ergebnistransfer ausgerichtet ist. Aufbauend auf einer systematischen Sichtung der Literatur, die im Projekt NuDHe[2] vorgenommen wurde, möchten wir deshalb zeigen, welche Erkenntnisse sich aus (empirischen) Studien ableiten lassen, die sich dezidiert mit der Nutzung von Evidenz im Hochschulsektor befassen. Unser Fokus liegt dabei darauf zu zeigen, in welchen konkreten Anwendungsfeldern die Evidenznutzung im Hochschulsektor untersucht und welche förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen dafür bislang herausgearbeitet wurden. Zweitens – so werden wir ebenfalls anhand des internationalen Forschungsstandes verdeutlichen – speisen sich theoretische und konzeptuelle Anknüpfungspunkte, die instruktiv für das Verständnis der Ursachen eines mangelnden Transfers von Erkenntnissen sein könnten, überwiegend aus angrenzenden Forschungsfeldern wie der Evaluations- und Bildungsforschung sowie der Transfer- und Verwendungsforschung. Für die Entwicklung und weitere Erforschung des systeminternen Wissenstransfers in und durch die Hochschulforschung können sie wichtige Impulse geben. Drittens bietet der kritische

---

[2] Das Projekt „Bedingungskonstellationen für die Nutzung befragungs- und prozessbasierter Daten in der Hochschulentwicklung“ (NuDHe) untersucht anhand empirischer Fallstudien an deutschen Hochschulen, unter welchen Bedingungen Befragungs- und Prozessdaten in der Hochschulentwicklung verwendet werden. Das Verbundprojekt des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und der Internationalen Hochschule (IU) wurde durch das BMBFTR in der Förderlinie „Wissenstransfer“ unter den Förderkennzeichen 16WIT008A; 16WIT008B gefördert. Weitere Informationen sind auf der Projekt-Webseite unter https://nudhe.dzhw.eu/ zu finden.

Blick auf die bisherigen Nutzungspraktiken (bzw. deren systematische Erforschung) einen willkommenen Anlass, die Bedingungen, die institutionelle Ausgestaltung und mögliche Wirkungsweisen des Evidenztransfers zwischen der Hochschulforschung und der Praxis zu reflektieren. Unser Beitrag schließt deshalb mit einem kurzen Ausblick darauf, worin für die Hochschulforschung zukünftige Forschungsschwerpunkte und praktische Entwicklungsperspektiven liegen könnten.

2. Von der Evidenzbasierung über die Evidenzorientierung zur Koproduktion von Wissen – Wie verändert sich die Rolle der Hochschulforschung?

Die Art und Weise, wie Daten und Indikatoren im Hochschulkontext verwendet werden, wird durch das wechselseitige Zusammenspiel zwischen der Verfügbarkeit von Daten, ihren jeweiligen Verwendungszusammenhängen sowie den Zielgruppen bedingt (Beerkens 2022, S. 46). Zur Annäherung an die oben genannten Fragen ist deshalb der Blick auf jene Triebkräfte und Anforderungen aufschlussreich, die das Miteinander von Hochschulforschung und Hochschulpraxis in Deutschland in den vergangenen zwei Jahrzehnten geprägt haben.

Auch wenn die Nutzung von *Evidenz* aus der Hochschulforschung eine lange Tradition hat, verstärkte sich diese mit der Orientierung an Prinzipien des New Public Managements (NPM) im Hochschulsektor und dem Paradigma einer evidenzbasierten Outputsteuerung seit den 1990er Jahren deutlich. Dies gilt in moderater Form auch für den deutschen Hochschulsektor, wo der Einfluss NPM-inspirierter Reformen im Vergleich zum angelsächsischen Raum oder auch den Niederlanden als schwächer erachtet wird (Canhilal et al. 2016, Seeber et al. 2015). Dennoch kann die Logik einer Rechenschaftspflicht und Quantifizierung als prägend erachtet werden, da sie die Nachfrage nach Daten und Steuerungswissen im Hochschul- und Wissenschaftssektor verstärkte (Gläser et al. 2010, Grande et al. 2013, Kloke et al. 2010). Nachgefragt werden valide, wissenschaftlich fundierte und steuerungsrelevante Daten und Indikatoren, um Leistungsprozesse in Forschung und Lehre zu monitoren – idealerweise

institutionen- und ländervergleichend (Beerkens 2022). Folglich besteht auch an die deutsche Hochschul- und Wissenschaftsforschung eine zentrale Aufforderung darin, diese Nachfrage nach geeigneten Daten zu befriedigen und passende Dateninfrastrukturen aufzubauen (Prenzel/Lange 2017, Wissenschaftsrat 2014).

In welchem Ausmaß die vergangenen Jahre durch Maßnahmen zur Verbesserung der datenseitigen Ausgangslage geprägt sind, lässt sich exemplarisch sowohl für Befragungsdaten als auch für Prozessdaten und Informationsinfrastrukturen illustrieren (für einen internationalen Überblick vgl. auch Beerkens 2022). In der Einführung, Etablierung und Weiterentwicklung umfassender Befragungsstudien für Studierende, Graduierte und Promovierende drücken sich damit nicht nur die Bestrebungen aus, die Wissenschafts- und Hochschulforschung zu institutionalisieren (Wissenschaftsrat 2014), sondern auch den Hochschulen als zentralen Akteuren im Feld wissenschaftlich geprüfte Daten und Informationsgrundlagen zu bieten (Prenzel/Lange 2017). Weiterhin wurden vor dem Hintergrund der Bemühungen zur Standardisierung von Forschungsinformationen (Wissenschaftsrat 2020, Biesenbender/Hornbostel 2016) an Hochschulen vermehrt komplexe Informationsinfrastrukturen zur Erhebung und Verarbeitung von Prozessdaten, wie Daten zu Beschäftigten, zum wissenschaftlichen Nachwuchs und Drittmittelprojekten, aufgebaut (Ebert et al. 2016). Parallel erforderten neue rechtliche Rahmenbedingungen der Hochschulstatistik umfassendere Erhebungen von Prozessdaten etwa im Bereich der Studienverläufe und Promovierendenerfassung (Eltfeld 2016, Vollmar 2019).

Um das Potential dieser vielfältigen Datenbestände und neuen Informationsinfrastrukturen für die verschiedenen Anwendungsfelder beispielsweise in der Leistungsbewertung, dem Qualitätsmanagement oder der strategischen Organisationsentwicklung zu erschließen, bedarf es sowohl an adressatengerechten Zugängen, als auch an Orientierungswissen im Umgang mit Daten und Indikatoren, Qualifikationen und Kompetenzen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement. Auf diesen Bedarf reagiert die Hochschulforschung u.a. mit einer wachsenden Zahl an Publikationen, die in einer sehr anwendungsorientierten Weise die Analysepotentiale, -grenzen und Auswertungsstrategien der

Datenbestände aufzeigen (exemplarisch Bandorski et al. 2019, Bauer et al. 2023, Güldener et al. 2019). Darüber hinaus haben zentrale Institutionen der Hochschulforschung wie beispielsweise das IHF und das DZHW begonnen, ihre Datenerhebungen in Data-Warehouse-Systemen bzw. Datenportalen bereitzustellen, um ihre Nachnutzung an den Hochschulen zu erleichtern (Falk et al. 2017, Gottwald et al. 2022). Und nicht zuletzt hat sich die Hochschul- und Wissenschaftsforschung in den letzten Jahren auch im Rahmen von Forschungsprojekten intensiver mit dem Berufsfeld des Wissenschaftsmanagements als Adressat und Vermittler von Evidenz und Mitgestalter der Hochschulentwicklung (z.B. Krempkow et al. 2023) sowie mit dort entstehenden, datenintensiven Tätigkeitsfeldern (Thiedig/Petersohn 2023, Schelske/Thiedig 2022) auseinandergesetzt. Die Herausbildung neuer beruflicher Gruppen und Tätigkeitsfelder in diesem Bereich ist vor allem auch deshalb interessant, weil starke professionelle Gruppen oftmals die Normen für adäquates Verhalten wie die Nutzung von Evidenz vorgeben; definieren, was legitime oder illegitime Quellen dafür sind (allgemein Martin/Williams 2019, S. 55) und über professionelle Netzwerke dazu beitragen, diese Normen und Standards auch zu verbreiten (z.B. Seyfried et al. 2019 zur Einführung des Qualitätsmanagements). Zugleich sind diese Gruppen Träger des institutionellen Wissens – und letztlich, wie Georg Krücken in einem Kommentar (2017, S. 26) betont, werden die Ergebnisse der Hochschulforschung in Auseinandersetzung mit dem Anwendungsfeld validiert und interpretiert.

In der Bilanz hat sich das von der deutschen Hochschulforschung adressierte Aufgabenspektrum von der Bereitstellung von Daten und Analysen also sukzessive auf deren adressatengerechte Kommunikation und die Ausgestaltung von Transfermaßnahmen erweitert. In der Konsequenz setzt sich die deutsche Hochschulforschung jüngst auch dezidiert mit Transfererwartungen und geeigneten Formaten des Transfers in das Hochschulmanagement, die

Hochschulverwaltung und die Wissenschaftspolitik auseinander.[3] Nicht zuletzt der zunehmende Einsatz analytischer und generativer Künstlicher Intelligenz (KI) an Hochschulen und die Verwendung von Prozessdaten werden zukünftig sicherlich neue Forschungsfragen zum Verhältnis von Hochschulforschung und Praxis aufwerfen. Dies betrifft z.B. den Einsatz von *diagnostic* und *predictive analytics* zur Förderung von Lehrqualität und Studienerfolg, wobei der Forschungsstand dazu derzeit noch überschaubar ist (Bartok et al. 2024, Lübcke et al. 2024).

3. Evidenznutzung im Hochschulsektor als Gegenstand empirischer Forschung

Wie der Blick auf andere Themenfelder zeigt, ist die Übersetzung von Evidenz in erfolgreiches, evidenz-informiertes Gestaltungshandeln ein sehr voraussetzungsvolles Unterfangen, auf das eine Vielzahl von Faktoren Einfluss nehmen (Johnson et al. 2009, Nutley et al. 2007, Rickinson et al. 2021) und welches häufig auch bereits in frühen Stadien dieses Übersetzungsprozesses scheitern kann (Landry et al. 2001). Welche Faktoren die Nutzung von Evidenz bei der Entscheidungsfindung fördern oder behindern, wird in verschiedenen Anwendungsbereichen wie der Politik, dem Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen untersucht (zum Überblick Nutley et al. 2007). Dies spiegelt sich in einem umfangreichen Korpus an empirischen Studien, Übersichtsbeiträgen und konzeptionellen Modellen wider (Johnson et al. 2009, King/Alkin 2019, Langer et al. 2016, Nutley et al. 2003, Rickinson et al. 2021).

---

[3] Finanziert in der BMBFTR-Förderlinie „Wissenstransfer“ befassten sich beispielsweise seit 2022 die Projekte AGICA, SuRele, TransForM, WiaQM, WiHoWiT mit dem systeminternen Wissenstransfer. Eine Übersicht der Projekte ist auf der folgenden Webseite einsehbar: https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/wissenstransfer/wissenstransfer_node.html.

Die Evidenznutzung im Hochschulsektor wird dabei selten explizit untersucht. Häufig wird dieser nur als ein exemplarischer Anwendungsbereich in sektorvergleichenden Studien herangezogen, ist nur durch einzelne Fallstudien repräsentiert oder indirekt unter den Überbegriff der Bildung subsummiert. In Kontrast hierzu existiert für den Bildungsbereich eine deutlich umfangreichere Forschungsliteratur, die sich sowohl mit den unterschiedlichen Formen von Evidenz und ihrer Anwendung in Bildungseinrichtungen und in der Bildungspolitik beschäftigt als auch Wege auslotet, diese Anwendung institutionell zu unterstützen (Nelson/Campbell 2019). Allerdings wird auch für den Bildungsbereich regelmäßig ein Bedarf an Studien zur Nutzung *wissenschaftlicher* Evidenz – als spezifische Form von Evidenz neben anderen daten- oder praxisbasierten Evidenzquellen – konstatiert (Boaz et al. 2019, Nutley et al. 2007).

Wie stellt sich also die Studienlage über die Evidenznutzung im Hochschulsektor im engeren Sinne dar? Im Rahmen einer systematischen Literatursichtung haben wir den Versuch unternommen, alle zwischen 2010 und 2022 erschienenen Studien zu erfassen, die sich empirisch mit Einflussfaktoren der Evidenznutzung in Hochschule und Wissenschaft beschäftigt haben (zum Vorgehen siehe ausführlich Wegner/Thiedig 2023). Aus über 3.000 gesichteten Studien aus Wissenschaft und Praxis ermittelten wir 77 relevante Veröffentlichungen. Diese zeugen von einem wachsenden Interesse am Thema, mit im Zeitverlauf steigenden Publikationszahlen. Dabei bilden die Studien in der Gesamtschau aber keine klar umrissene oder kohärente Forschungslinie ab. Vielmehr zeigt sich ein sehr heterogenes und fragmentiertes Bild der Literatur mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten, theoretischen und konzeptuellen Bezügen und Paradigmen sowie empirischen Vorgehensweisen. Wenig überraschend dominieren wissenschaftliche und praxisorientierte Beiträge aus dem US-amerikanischen Raum, was vor allem auf den „Evidenz-Imperativ" (Gagliardi/Johnson 2020) und etablierte *institutional research*-Aktivitäten in den USA zurückzuführen sein dürfte (Parnell et al. 2018, Taylor et al. 2013). Mit deutlichem quantitativem Abstand folgen Studien zur Evidenznutzung in den Hochschul- und Wissenschaftssystemen Deutschlands, Australiens und Großbritanniens sowie eine Vielzahl an vereinzelten Studien zu anderen

Ländern.[4] In den folgenden Abschnitten greifen wir vor allem auf diesen Literaturkorpus zurück und ergänzen ihn um relevante konzeptuelle und theoretische Beiträge.

3.1 Typische Anwendungs- und Nutzungskontexte

Unter den gesichteten Studien überwiegen jene, die sich mit der Evidenznutzung an Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen – also innerhalb von Organisationen befassen. Deren Erkenntnisinteressen liegen – mit sehr wenigen Ausnahmen – entweder auf der Frage, ob und in welchem Umfang Evidenz (überhaupt) wahrgenommen und genutzt wird oder darauf, ob sich aus der Nutzung auch Auswirkungen ergeben, z.B. in Form konkreter Maßnahmen oder dem Erreichen organisationaler Ziele. Studien zur Evidenznutzung in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik machen nur einen geringen Anteil aus. Neben der Frage, ob Evidenz Eingang in politisches Gestaltungshandeln findet, betrachten sie auch häufig, ob diese Nutzung eher instrumenteller, symbolischer oder konzeptueller Natur ist.

Die Studien betrachten dabei nicht nur eine Vielzahl an Nutzungsanlässen, sondern analysieren diese aus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Das Spektrum reicht beispielsweise von der Analyse von Mikropraktiken der Datennutzung (Bolhuis et al. 2016, McCoy/Rosenbaum 2019), über die Begleitforschung zur Organisationsentwicklung (Peck/McDonald 2014) bis zum surveybasierten Mapping der Datennutzung über viele Hochschulen hinweg (Parnell et al. 2018). Sich diese Anlässe und Zugänge zu vergegenwärtigen, ist deshalb instruktiv, weil sie einerseits die Vielschichtigkeit des Themenfeldes aufzeigen und zum anderen verdeutlichen, dass sich die Art und Weise der

[4] Eine Beschreibung des Forschungsfeldes einschließlich einer vollständigen Liste der einbezogenen Publikationen ist in folgendem Beitrag veröffentlicht: (vgl. Thiedig/Wegner 2024).

Evidenznutzung selbst *innerhalb* von Hochschulen oder Forschungseinrichtungen sehr unterschiedlich ausgestalten kann, da beispielsweise nicht alle Aufgabenbereiche in gleicher Weise an finanzielle Allokations- oder Steuerungsmechanismen gekoppelt sind (vgl. Rabovsky 2014).

Untersuchungen zur Evidenznutzung im Hochschulsektor legen einen starken Schwerpunkt auf das Anwendungsfeld Studium und Lehre. Vertiefende empirische Untersuchungen liegen auch zur Evidenznutzung im Kontext der Leistungsmessung und Forschungsevaluation sowie in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik vor. Nur randständig untersuchte Themen umfassen unter anderem die Verwendung von Evidenz für die Akquise von Lehr- und Lerntechnologien (Hollands/Escueta 2020), evidenzbasierte Praktiken in wissenschaftlichen Bibliotheken (Thorpe/Howlett 2020), die Datenutzung von Akkreditoren (Arnold et al. 2019) oder die Nutzung von Evaluationsergebnissen durch Forschungsförderorganisationen (Milzow et al. 2019).

Der überwiegende Teil der Studien untersucht die Evidenznutzung im Kontext von **Studium und Lehre**. Die Evidenznutzung bezieht sich hierbei üblicherweise auf die Nutzung von Studierendendaten, mit dem Ziel, die Studienbedingungen zu verbessern. Typische Anwendungskontexte umfassen die Planung oder Evaluation von Kursen und Studienprogrammen, die Verbesserung der Lehrerbildung, die Zulassung von Studierenden oder die Verringerung von Studienabbrüchen.[5] Daneben besteht ein grundsätzliches Interesse an der Frage, inwiefern Daten und *analytics*-Tools (überhaupt) in Entscheidungsprozessen verwendet werden. Analytisch liegt der Schwerpunkt häufig auf der Frage *'what works'*, also der Beschreibung und Analyse von Prozessen, Dynamiken und Faktoren, welche die Datennutzung beeinflussen. Insbesondere auf der Basis von Fallstudien werden auch Implikationen und Empfehlungen für die

[5] Neben diesen Studien zur Datennutzung auf institutioneller Ebene besteht eine umfassende Literatur zur individuellen Datennutzung durch Lehrende an Hochschulen. Diese Literatur haben wir im Rahmen unserer Literatursichtung nicht eingehender betrachtet.

institutionelle Ausgestaltung und Unterstützung dieser Nutzung abgeleitet (z.B. Dalal 2019, Rorison/Voight 2016). Dennoch kann aus diesen Studien und Praxisberichten selten generalisierbares Wissen zu Mechanismen des Transfers abgeleitet werden, da sie vermutlich selektiv über gelungene Beispiele berichten, meist nur eine oder sehr wenige Organisationen betrachten und deshalb für den Transfer relevante Rahmenbedingungen i.d.R. nicht systematisch variieren. Weitere Studien fokussieren die Effekte dieser Nutzung und ihre (nicht-intendierten) Folgen, wie etwa dem impliziten ‚*black-boxing*' der Datengenerierung und -nutzung (Selwyn et al. 2018) oder der Ausbildung von ‚Schattenpraktiken' im Umgang mit *Dashboards* für die Entscheidungsfindung (McCoy/Rosenbaum 2019). Auch in der Literatur aus dem deutschsprachigen Raum liegt ein Schwerpunkt auf der Nutzung von Daten und *analytics* zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Hier steht die Rolle des hochschulischen Qualitätsmanagements im Fokus (Ansmann/Seyfried 2018, Seyfried et al. 2019, Seyfried/Pohlenz 2018). Auch die Nutzung von Datenbeständen wie Studienverlaufsstatistiken (Seyfried/Pohlenz 2014) oder Absolventenstudien (Janson 2015) für die Hochschulentwicklung wird untersucht.

Studien aus dem Anwendungsfeld **Leistungsmessung und Forschungsevaluation** betrachten, wie Hochschulen und Forschungseinrichtungen mit bibliometrischen Indikatoren (Hammarfelt/Rushforth 2017), Rankings (Leiber 2017) und Forschungsevaluationen umgehen (Gläser et al. 2010, Gläser/von Stuckrad 2014, Milzow et al. 2019). Das Spektrum der Analysen erstreckt sich dabei von der qualitativen Rekonstruktion typischer universitärer Reaktionsmuster auf Evaluationen (Gläser et al. 2010, Gläser/von Stuckrad 2014), über fallvergleichende ex-post Analysen zu deren Verwendungszwecken (Milzow et al. 2019) bis zu quantitativen Analysen zur Frage, inwiefern der Einsatz von Leistungsmessungen z.B. durch länderspezifische Governance-Modelle moderiert wird (Rabovsky 2014). Studien in diesem Themenfeld setzen sich häufig durchaus kritisch mit den Praktiken und Wirkungen von Daten und Evidenz im Rahmen der Hochschul-Governance auseinander bzw. thematisieren, welche intendierten und nicht-intendierten Effekte diese in diesen Settings entfalten (können).

Im Anwendungsfeld **Hochschul- und Wissenschaftspolitik** wird die Evidenznutzung deutlich seltener (empirisch) untersucht – obwohl die Policy-Forschung, beispielsweise mit den Arbeiten von Carol Weiss (1979), prägend für die Entwicklung der Forschung zur Evidenznutzung in den nachfolgenden Jahrzehnten war.[6] Hier gilt das Interesse unter anderem der Frage, welche Rolle Evidenz (überhaupt) in Gestaltungsprozessen von Hochschulpolitik spielt und welche Faktoren die Nutzung beeinflussen (Gándara 2019, Natow 2020, 2022; Rickinson/Edwards 2021). Diese Literatur nimmt – deutlich stärker als ihre Pendants aus anderen Anwendungskontexten – die Verwendung *wissenschaftlicher* Evidenz in den Blick. Deutlich wird auch, dass im US-amerikanischen Raum die Entwicklung von Informationsinfrastrukturen im Bereich Studierendendaten und ihre Nutzung durch hochschulpolitische Akteure regelmäßig von intermediären Organisationen mit statistischen Erhebungen und Berichten begleitet wird (z.B. Armstrong 2016, Armstrong/Whitfield 2016).

3.2 Modelle und Konzepte zur Erklärung der (Nicht-)Nutzung von Evidenz

Die gesichteten empirischen Studien zur Evidenznutzung im Hochschul- und Wissenschaftssystem referenzieren ein breites Spektrum an Modellen und Erklärungsansätzen, die in Forschungssträngen wie der Evaluations- und Verwendungsforschung oder der politikwissenschaftlichen Forschung verwurzelt sind. Nachfolgend charakterisieren wir kurz jene Ansätze bzw. Forschungslinien, die in der systematischen Literatursichtung als wichtige Ankerpunkte des theoretischen Diskurses markiert werden konnten, mit dem Ziel, diese auch als

---

[6] In unsere systematische Literatursichtung haben wir nur Studien einbezogen, welche die Evidenznutzung (auch) in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik untersucht haben. Studien zur Evidenznutzung in anderen politischen Feldern sind nicht in unsere Auswahl eingegangen.

mögliche analytische Instrumente für die Hochschulforschung stärker ins Bewusstsein zu rücken.

- Der **„*Two-communities approach*“** (Caplan 1979, Nutley et al. 2007, S. 98ff.) setzt als sehr intuitive Heuristik zur Erklärung des „*evidence-use-gaps*“ bei den unterschiedlichen Handlungsrationalitäten und Anreizstrukturen der wissenschaftlichen Gemeinschaft als Evidenzproduzenten und der Politik als Adressaten und Nachfragern von Evidenz und daraus resultieren Kommunikationsproblemen an. Diese Gegensätze werden zwar als fundamental, aber in der neueren Forschung nicht mehr als unüberbrückbar betrachtet (Amara et al. 2004, Isett/Hicks 2020). Die *„Two-communities“*-These – und die Kritik an ihrer sehr vereinfachenden Sichtweise – bildet den Ausgangspunkt für die Entwicklung differenzierter Modelle zum Verständnis und der Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Forschung und Politik (Nutley et al. 2007, S. 99ff.), die häufig unter dem Oberbegriff evidenzbasierter Praktiken und Politik (EBPP) gefasst werden.
- Der **Evaluationsforschung (*evaluation use*)** als bereits seit Jahrzehnten etablierter Forschungslinie entspringen zahlreiche konzeptuelle Differenzierungen und Modelle (für einen Überblick King/Alkin 2019) und lenkten den Analysefokus auch auf den weiteren organisationalen und sozialen Kontext der Verwendung von Evaluationsergebnissen. Sowohl die Differenzierung zwischen der symbolischen, instrumentellen, konzeptuellen Konnotation von Nutzung als auch die Abgrenzung zwischen der Nutzung (*evaluation use)* und deren Auswirkungen (*evaluation influence)* und postulierten Wirkmechanismen (Mark/Henry 2004) prägen bis heute die empirische Forschung und theoretische Diskussion in der Evaluations-Community. Unter den gesichteten empirischen Studien zum Hochschulsektor greifen jedoch nur sehr wenige dezidiert auf dieses analytische Instrumentarium zurück (z.B. Janson 2015, Kopischke 2021, Milzow et al. 2019).
- Neben der Evaluationsforschung besteht mit der überwiegend sozial- und politikwissenschaftlich geprägten **Forschung zum *research use*** eine zweite weit zurückreichende Tradition der Auseinandersetzung mit dem

Wissenstransfer. Eines der zentralen Anliegen besteht darin, die Nutzung bzw. Nichtnutzung von Forschungsergebnissen konzeptuell besser greifbar und auch empirisch messbar zu machen. Stellvertretend für diesen Forschungsstrang zu nennen sind zum einen die viel zitierte Unterscheidung zwischen der instrumentellen, symbolischen und konzeptuell Nutzung (Weiss et al. 2005), zum anderen Knott and Wildavskys Stufenmodell, welches die Evidenznutzung auf einem Kontinuum von der Rezeption bis Erzeugung eines *impacts* verortet (Knott/Wildavsky 1980). Jene Skalen und Konzepte werden insbesondere in Studien zum Transfer in die Politik referenziert (z.B. Gándara 2019, Landry et al. 2001, O'Connor 2022).

- Hinter dem Oberbegriff der **evidence-based bzw. -informed policies and practice (EBPP/EIPP)** verbirgt sich kein klar abgrenzbares Paradigma, sondern vielmehr eine breitere „Bewegung", deren Protagonisten sich dezidiert mit der Übersetzung von Evidenz in verschiedene Praxiskontexte oder politische Entscheidungen befassen. Dabei bündeln sie die konzeptuellen Debatten rund um die Nutzung von Evidenz sektor- und paradigmenübergreifend, um beispielsweise praxistaugliche Modelle für Interventionen aufzuzeigen (Nutley et al. 2003, 2007, S. 13). Diese können sowohl auf Praktiker als individuelle Adressaten als auch auf die (Um-)Gestaltung von Systemen und Organisationen ausgerichtet sein (Nutley et al. 2003). Für die Hochschulforschung interessant ist der Seitenblick auf diese Bewegung vor allem aus zwei Gründen: erstens folgt sie dem Grundgedanken, dass wissenschaftliche Evidenz professionelle Expertise der Praktiker integriert und diese nicht verdrängt, und zweitens hat die explizite Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Beziehungen zwischen Evidenzproduzenten und Nutzern verbessert werden können, zu experimentelleren und kreativeren Kooperationsformen wie *research-practice-partnerships* ermutigt (Nutley et al. 2019).

- Unter dem Konzept des **data-informed decision-making** (DDDM/DIDM)[7] werden Praktiken der Nutzung institutioneller Daten beispielsweise zur Leistungsmessung beschrieben. Diese sind unmittelbar darauf ausgerichtet, in umsetzbare Erkenntnisse zu münden, wobei diese Nutzung in einen kontinuierlichen Prozess des Monitorings und der Verbesserung organisationaler Praktiken eingebettet ist. Ähnlich wie bei den EBPP liegt diesem Ansatz die Prämisse zugrunde, die Nutzung von Daten würde grundsätzlich zu besseren Entscheidungen führen (Hora et al. 2017, Taylor 2020). Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Ansätzen ist DIDM primär in der Managementforschung verankert (Hora et al. 2017, S. 394) und stark auf das Ziel ausgerichtet, durch die Datennutzung die Effizienz oder Produktivität der Organisation zu erhöhen. Im Vordergrund stehen sowohl analytische und technische Aspekte der Datennutzung als auch organisatorische Voraussetzungen in der praktischen Umsetzung (Webber/Zheng 2020).

Aufgrund der engen Verknüpfung dieser Modelle und Erklärungsansätze mit typischen Anwendungsfeldern wie dem Gesundheitswesen, der Schulforschung oder auch der Untersuchung von Politikfeldern lenken die zuvor vorgestellten Ansätze den Blick auf verschiedene Dimensionen und ein sehr breites Spektrum möglicher Ursachen der Übersetzungslücke zwischen den Evidenzerzeugern und -nutzern.

---

[7] Zur Unterscheidung zwischen data-driven decision making (DDDM) und data-informed decision making (DIDM) und der Anwendung im Hochschulsektor vgl. auch (Webber/Zheng 2020)

3.3 Empirisch fundiertes Wissen über die Einflussfaktoren auf die Evidenznutzung

Obwohl Studien, Modelle und Konzepte ihren Ursprung in unterschiedlichen Forschungssträngen wie der Erforschung evidenz-informierter Praktiken bestimmter professioneller Felder, der evidenz-informierten Politikgestaltung, dem Paradigma datengesteuerter Entscheidungen oder der Evaluationsforschung haben, weisen sie einen bemerkenswerten Konsens in Hinblick auf begünstigende und hinderliche Faktoren für das Gelingen von Transfer und die Nutzung von Evidenz auf. Auf der Grundlage einschlägiger Übersichtsarbeiten (Isett/Hicks 2020, Johnson et al. 2009, Rickinson et al. 2022) lassen sich diese Faktoren danach gruppieren, ob sie sich auf die Merkmale der Evidenz selbst, solche ihrer Nutzer und der Evidenzproduzenten, den organisationalen Kontext oder auch den systemische Kontext und Anreizstrukturen beziehen.

Im Einklang mit (Übersichts-)Arbeiten aus anderen gesellschaftlichen Bereichen (Johnson et al. 2009, Oliver et al. 2014) fokussieren auch Studien zur Evidenznutzung im Hochschul- und Wissenschaftssystem häufig auf die Charakteristika der Evidenz selbst als einem zentralen Einflussfaktor der Nutzung. Meist wird hierbei deren Zugänglichkeit, Relevanz und Glaubwürdigkeit thematisiert. Ob Evidenz beispielsweise als glaubwürdig angesehen wird, hängt nicht nur von ihrer (wahrgenommenen) Qualität und Passfähigkeit für den jeweiligen Anwendungskontext ab. Auch ihre Übereinstimmung mit anderen Evidenzquellen (einschließlich der Praxiserfahrung ihrer Nutzer), ihr Entstehungskontext und die Vertrauenswürdigkeit des Evidenzproduzenten können Evidenz mehr oder weniger glaubwürdig erscheinen lassen. Deutlich seltener wurde betrachtet, welchen Einfluss die inhaltlichen Erkenntnisse darauf haben, ob Evidenz genutzt wird.

In der Literatursichtung wird deutlich, dass neben den Merkmalen der Evidenz eine Vielzahl weiterer Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss auf die Evidenznutzung nimmt. So beeinflussen die Fähigkeiten, Einstellungen und Werte der Nutzer im Umgang mit Evidenz sowie das Engagement von Einzelpersonen ebenfalls die Verwendung von Evidenz und deren

adressatengerechte Kommunikation. Auf organisationaler Ebene sind das *commitment* des Leitungspersonals, die Mobilisierung von Ressourcen oder die Etablierung interner Kommunikationswege weitere relevante Faktoren für die Evidenznutzung und die Etablierung einer entsprechenden organisationalen Kultur. Auch professionelle Gruppen und Netzwerke sowie institutionelle Rahmenbedingungen und Erwartungsstrukturen prägen die Nutzung.

Diese individuellen und organisationalen Faktoren wirken dabei in Wechselwirkung miteinander auf die Nutzung ein. So mag Evidenz beispielsweise erst dann für eine Entscheidung herangezogen werden, wenn sie von einer fachkundigen Person wahrgenommen und als glaubwürdig und relevant konstruiert wird, welche diese Einschätzung in einem dafür geeigneten Austauschformat einer aufgeschlossenen Führungsperson effektiv kommunizieren kann, die gerade einen passenden, weil z.B. hochschulpolitisch oder massenmedial virulenten, Anlass für die Nutzung sieht. Die hier denkbaren *Bedingungskonstellationen der Nutzung* und die Ausprägungen und Bedeutungen der jeweiligen Einzelfaktoren sind dabei vielfältig und komplex und können sich je nach Art der Evidenz und Anwendungskontext unterscheiden. Diese komplexen Bedingungsgefüge werden empirisch bislang nur in wenigen Studien detaillierter rekonstruiert (exemplarisch Bolhuis et al. 2016, Milzow et al. 2019).

Weiterhin legen Ergebnisse unserer systematischen Literatursichtung deutliche Unterschiede in der Nutzung von Evidenz in Hochschulen bzw. Hochschulpolitik nahe. Während für die Evidenznutzung an Hochschulen beispielsweise häufig der Einfluss der (Daten-)Qualität, der Kompetenzen individueller Nutzer sowie organisationaler Merkmale betont werden, verweisen Studien zur hochschulpolitischen Nutzung von Evidenz stärker auf das richtige *timing* und die passende Aufbereitung derselben sowie individuelle und politische Motivationslagen als zentrale Einflussfaktoren für die Nutzung.

4. Evidenznutzung und systeminterner Wissenstransfer als und Forschungsgegenstand und Gestaltungsfeld – Lessons learnt und Desiderata

Ausgehend von der systematischen Literatursichtung möchten wir abschließend Schlussfolgerungen dazu ziehen, inwiefern aus unserer Sicht die Nutzung von Evidenz als empirischer Gegenstand der Hochschulforschung vertiefender Untersuchung bedarf, und aufzeigen, inwiefern die Literatur bereits Denkanstöße bietet, die Hochschulforschung auch in der praktischen Ausgestaltung des Transfers in eine aktivere Rolle zu bringen.

4.1 Komplexe Wirkmechanismen und ihre Implikationen für die Erforschung der Evidenznutzung

Der systematische Überblick über datenseitige, organisatorische und systemische Einflussfaktoren zeigt, die Zugänglichkeit, Verlässlichkeit und Relevanz von Evidenz spielt an Hochschulen als Expertenorganisationen – wenig überraschend – eine entscheidende Rolle und ist vergleichsweise gut untersucht. Glaubwürdigkeit und Relevanz werden jedoch nicht allein durch die objektive methodische Qualität der Daten bedingt, sondern über vielfältige Mechanismen hergestellt oder auch gefährdet. Desiderata bestehen hier vor allem mit Blick auf bestimmte Formen von Evidenz sowie die Frage, wie Evidenz und Praxiswissen bzw. Expertise interagieren (vgl. Abschnitt 4.2). Auch die Art und Weise, wie Evidenz kommuniziert wird, ist hochrelevant für ihre Nutzung. Doch – anschließend an neuere sektorübergreifende Reviews und Synthesen (Hopkins et al. 2021, Langer et al. 2016) – ist zu vermuten: passive Dissemination alleine trägt wohl nur wenig zur Verbesserung der Nutzung von Evidenz bei. Aufschlussreich ist hier, dass in vielen Studien das Verständnis von Dissemination deutlich über reine Formate der Ergebniskommunikation hinausreicht und auch die Einbindung weiterer (hochschulischer) Stakeholder einbezieht. Dies leitet auch unmittelbar zum dritten Punkt über: ob und wie aus der Evidenz Gestaltungshandeln entsteht, kann losgelöst vom jeweiligen organisationalen

bzw. systemischen Kontext bzw. der Entscheidungssituation kaum adäquat verstanden werden. Mehr als die Hälfte der gesichteten Studien zum Hochschulsektor thematisierte den Einfluss von Führung und Organisationskultur sowie organisationaler Strukturen, Prozesse und Ressourcen. Von Interesse für die zukünftige Forschung wird deshalb auch der weitere Blick auf geeignete Formen und institutionelle Rahmenbedingungen des systeminternen Transfers sein (vgl. Abschnitt 4.3).

Bislang wenig untersucht wurde, über welche konkreten Mechanismen aus der Nutzung (*use)* auch Auswirkungen (*impact)* entstehen. Dies liegt zum einen daran, dass die empirische Abbildung dieser Konzepte (vgl. Abschnitt 3.2) aufwändig ist, eine Vielzahl von Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden müssten und darüber hinaus theoretische Ansätze komplexere Bedingungskonstellationen postulieren (z.B. Mark/Henry 2004). Die Kopplung von Theorie und Empirie ist dementsprechend anspruchsvoll. Dies kann gerade in kleineren Begleitstudien und sehr praxisnahen Projekten – wie sie in der systematischen Literatursichtung häufig zu finden waren – nur schwer realisiert werden. Zum anderen handelt es sich um einen Prozess, dessen Dauer nicht immer absehbar und steuerbar ist. D.h., zwischen der Erhebung, Verbreitung, Wahrnehmung und der Verwertung von Evidenz in hochschulischen (oder auch politischen) Gestaltungsprozessen kann mitunter viel Zeit vergehen, sodass diese Vorgänge im Rahmen eines Projektes nicht abschließend beobachtet oder ausschließlich retrospektiv rekonstruiert werden können.

4.2 Vertiefende Forschung zu Evidenzarten und der Interaktion mit Praxiswissen

Angesicht der zunehmenden Fokussierung auf große Befragungs- und Dateninfrastrukturen besteht für die Hochschulforschung vertiefender Bedarf darin zu verstehen, warum und in welchem Umfang spezifische Formen von Daten und Ergebnisse durch Akteure jenseits der *scientific community* genutzt werden. Die systematische Literatursichtung zeigt hier sehr deutlich die Lücken auf: Während die Nutzung *interner Evidenz* wie hochschuleigener Befragungs-

und Verwaltungsdaten international vergleichsweise gut erforscht ist, gilt dies deutlich weniger für die Verwendung *externer Evidenz* bzw. (Befragungs-)Daten wie z.B. bundesweite Befragungen. Dies ist umso wichtiger, da beispielsweise für Befragungsstudien die Kooperation mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen im Feld essenziell ist (u.a. um die Teilnahmebereitschaft von Hochschulen zu erhalten und um ausreichend hohe Rücklaufquoten zu erzielen) und die Kooperationsbereitschaft maßgeblich vom wahrgenommenen Nutzen dieser Befragungen für die Hochschulpraxis abhängen dürfte.

Weiterer Forschungsbedarf zu *Prozessdaten* speist sich insbesondere aus der Verbindung mit neueren Auswertungsmöglichkeiten: So kann in der Auswertung von z.B. Studienverlaufsdaten auch mittels KI und *Machine Learning* ein bisher noch wenig genutztes Potenzial für Datennutzungen zur Förderung des Studienerfolgs gesehen werden (vgl. Bartok et al. 2024). Beispielsweise können beschreibende Modelle, sogenannte *descriptive analytics*, anhand von Daten aus Vergangenheit oder Gegenwart Informationen anschaulich aufbereitet darstellen. *Diagnostic analytics* können helfen, Ursachen für identifizierte Sachverhalte und Probleme zu finden. Prognosemodelle wie *predictive analytics* können dagegen eher helfen, Wahrscheinlichkeiten für künftige Entwicklungen vorherzusagen (z.B. individuellen oder kollektiven Studienfortschritt), und *prescriptive analytics* können Auswirkungen von Veränderungen simulieren (z.B. eines Curriculums). Bisher wurde zur Nutzung solcher analytischer KI-Ansätze für Fragestellungen zur Förderung von Lehrqualität und Studienerfolg in deutschsprachigen Hochschulforschungszeitschriften kaum publiziert. In jüngerer Zeit gab es zwar erste Veröffentlichungen (z.B. Lübcke et al. 2023, Schmidt 2023, Spörk et al. 2021), sie sind bisher jedoch eher die Ausnahme. Ähnlich gilt dies für die Möglichkeiten und Grenzen generativer KI-Ansätze, so für die Auswertung qualitativer Daten wie z.B. Freitextantworten in Befragungen oder von qualitativen Interviews. Ein Desiderat für die Hochschulforschung ist daher in einem verstärkten Austausch von Erfahrungen zu Stärken und Schwächen solcher KI-Modelle in der Anwendung, möglichen Nachnutzungen von Entwicklungsarbeiten und Weiterentwicklungen auf der Basis vorhandenen Wissens zu sehen.

Mehr Aufmerksamkeit verdient auch die Frage, in welchem *Verhältnis (wissenschaftlich produzierte) Evidenz und (lokales) Praxiswissen* stehen. Wie auch die begriffliche Verschiebung von der Evidenzbasierung zur Evidenzorientierung markiert, steht nicht mehr ausschließlich die Qualität des wissenschaftlichen Wissens im Vordergrund, sondern zunehmend die Interaktion mit Praxiserfahrung/-Expertise: Evidenz spricht nicht für sich, sondern muss interpretiert und mit Bedeutung versehen werden. Damit treten die Nutzer der Evidenz sowie deren Netzwerke, Kompetenzen und Ressourcen stärker in den Vordergrund sowie die Einbettung der Nutzer und Nutzungsprozesse in organisatorischen Zusammenhängen.

Praktische Beispiele für zweigleisigen Transfer aus der und zugleich in die Hochschulforschung gibt es bereits einige. Hier sei nur exemplarisch das Beispiel von Transferworkshops eines kürzlich abgeschlossenen Hochschulforschungsprojektes genannt, in denen gemeinsam mit Expert*innen aus der Hochschulpraxis aus empirischen Daten Handlungsempfehlungen abgeleitet wurden (u.a. zur Weiterentwicklung von Studiengängen vgl. Janson/Ziegele 2022). Aus den Workshops heraus wurden aber auch Themen für weitere bzw. vertiefte Forschungen generiert (vgl. Krempkow et al. 2023). Natürlich können und sollen Einzelbeispiele keine Blaupause sein. Vielmehr können sie nur Anregung sein und den weiteren Bedarf aufzeigen, dafür jeweils geeignete Formen zu finden. Hierfür scheint uns auch weitere Interventions- und Begleitforschung von großem Nutzen sein zu können.

4.3 Organisationale Einbettung und institutionelle Arrangements der Evidenznutzung als Forschungs- und Gestaltungsfeld

In Analogie zum „Two-Communities-Approach“ wurde zwar die grundlegende „Perspektivendifferenz“ (Krücken 2017) zwischen Hochschulforschung und -management wiederholt thematisiert. Ansätze, diese zu überbrücken, beschränken sich jedoch meist auf projektbezogene Maßnahmen, um den zweigleisigen Transfer zu fördern. Das Modell eines *institutional research* (IR) bzw. einer

innerinstitutionellen Hochschulforschung (Auferkorte-Michaelis 2008) ist an deutschen Hochschulen nach wie vor wenig verbreitet, und inwiefern Hochschulen (bzw. deren Qualitätsmanagement) möglicherweise von der Hochschulforschung am gleichen Standort profitieren (vgl. Pausits/Campbell 2017), ist nur vereinzelt untersucht.

Auf ihre Wirksamkeit hin überprüfte Modelle und Interventionen, wie diese Perspektivendifferenz überbrückt und der Transfer auch institutionell ausgestaltet werden könnte, fehlen bislang.

Um geeignete institutionelle Formen oder Interventionen für einen besseren systeminternen Transfer zu entwickeln, bedarf es unseres Erachtens eines systematischeren Verständnisses davon, wie Prozesse der Evidenznutzung an Hochschulen und Forschungseinrichtungen organisational eingebettet und inwiefern sie auch institutionalisiert sind. Dies ist u.a. deshalb interessant, weil an Hochschulen mittlerweile eine große Vielfalt von Stabsstellen, Dezernaten und Abteilungen, z.B. in der Hochschulentwicklung, dem akademischen Controlling und Berichtswesen, der Qualitätssicherung und Evaluation, in sehr unterschiedlichen Konstellationen agieren. So wäre hier in Anlehnung an Modelle eines IR (Hawkins/Bailey 2020) beispielsweise zu prüfen, ob und unter welchen Rahmenbedingungen zentrale Organisationseinheiten als Katalysatoren für die Nutzung von Evidenz wirken. Ein solches vertiefendes Verständnis organisationaler Rollen und Verflechtungen wäre auch relevant für die Etablierung langfristiger Stakeholderbeziehungen und die Entwicklung von Interventionen und Kooperationsmodellen, die in Zusammenspiel mit klassischen Disseminationsmaßnahmen der Hochschulforschung helfen können, die Evidenz auch handlungsrelevant zu machen (Langer et al. 2016). Ein nächster Schritt zur Schließung der Übersetzunglücke zwischen Hochschulforschung, Praxis und Politik könnte also sein, inspiriert durch Konzepte der Bildungs- und Public-Policy-Forschung (Coburn/Penuel 2016, Wollscheid et al. 2019) wie z.B. *research practice partnerships,* modellhaft neue Formen der Zusammenarbeit zu erproben und solche Interventionen auch wissenschaftlich zu begleiten.

Literatur

Amara, N./Ouimet, M./Landry, R. (2004): New Evidence on Instrumental, Conceptual, and Symbolic Utilization of University Research in Government Agencies. In: *Science Communication*, *26* (1), pp. 75-106.

Ansmann, M./Seyfried, M. (2018): Qualitätsmanagement als Treiber einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *13* (1), S. 233-252.

Armstrong, J. (2016): *Data Driven Decision-Making in South Dakota: Effective Use of State Data Systems*. State Higher Education Executive Officers.

Armstrong, J./Whitfield, C. (2016): *Strong Foundations 2016: The State of State Postsecondary Data Systems*. State Higher Education Executive Officers.

Arnold, N./Voight, M./Morales, J./Kim, D./Coleman, A. (2019): Informing Improvement: Recommendations for Enhancing Accreditor Data-Use to Promote Student Success and Equity. Institute for Higher Education Policy.

Auferkorte-Michaelis, N. (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung.* Wiesbaden, S. 87-96.

Bandorski, S./McGrory, M./Grözinger, G. (2019): Hochschulstatistik richtig benutzen. In: *Qualität in der Wissenschaft*, *13* (3+4), S. 66-70.

Bartok, L./Spörk, J./Gleeson, R./Krakovsky, M./Ledermüller, K. (2024): *Anwendung statistischer und Machine-Learning-Methoden für Fragestellungen zu Studienerfolg*. Wien: Center for Teaching and Learning, Universität Wien und Wirtschafts-Universität Wien.

Bauer, V. A./Hönnige, C./Jungbauer-Gans (2023): Opportunities and Challenges of Higher Education Administrative Data (HEAD) Analysis: An Empirical Example from a Large German University. In: *Qualität in der Wissenschaft*, *17* (2), S. 56-62.

Beerkens, M. (2022): An evolution of performance data in higher education governance: A path towards a ‘big data’ era? In: *Quality in Higher Education*, *28* (1), pp. 29-49.

Bellmann, J. (2016): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19* (S1), S. 147-161.

Biesenbender, S./Hornbostel, S. (2016): The Research Core Dataset for the German science system: Challenges, processes and principles of a contested standardization project. In: Scientometrics, 106 (2), pp. 837–847.

Boaz, A./Davies, H. T. O./Fraser, A./Nutley, S. M. (Hg.) (2019).: *What works now? Evidence-informed policy and practice*. Bristol: Policy press.

Bolhuis, E./Schildkamp, K./Voogt, J. (2016): Data-based decision making in teams: Enablers and barriers. *Educational Research and Evaluation*, *22* (3-4), pp. 213-233. Scopus.

Canhilal, S. K./Lepori, B./Seeber, M. (2016): Decision-Making Power and Institutional Logic in Higher Education Institutions: A Comparative Analysis of European Universities. In: Pinheiro, R./Geschwind, L./ Ramirez, F. O./VrangbÆk, K. (eds.): *Research in the Sociology of Organizations*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 169-194.

Caplan, N. (1979): The Two-Communities Theory and Knowledge Utilization. *American Behavioral Scientist*, *22* (3), pp. 459-470.

Coburn, C. E./Penuel, W. R. (2016): Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, *45* (1), pp. 48-54.

Dalal, N. (2019): *Don't Stop Improving: Supporting Data-Driven Continuous Improvement in College Student Outcomes*. Institute for College Access & Success.

Ebert, B./Tobias, R./Beucke, D./Bliemeister, A./Friedrichsen, E./Heller, L./Herwig, S./Jahn, N./Kreysing, M./Müller, D./Riechert, M. (2016): *Forschungsinformationssysteme in Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Positionspapier. Version 1.1*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.45564 (01.12.2025).

Eltfeld, E. (2016). Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes. In: *Zeitschrift für amtliche Statistiken Berlin Brandenburg*, *2016* (2), S. 16-17.

Falk, S., Reimer, M., Ende, A. U., & Wolf, M. (2017). Data Warehouse-Systeme im Qualitätsmanagement. In: *Wissenschaftsmanagement,* 2017 (5/6), S. 52-57.

Falk, S. /Reimer, M./Schmidt, U. (Hg.) (2018): *Absolventenstudien und Qualitätsmanagement*. Best practices and deutschen und österrreichischen Hochschulen. Münster.

Gagliardi, J. S./Johnson, G. (2020): The Evidence Imperative: Reflections on How Volatility and Data Are Reshaping the Relationship Between IR and

College and University Presidents. In: *New Directions for Institutional Research*, *2020* (185-186), pp. 105-122.

Gándara, D. (2019): Does Evidence Matter? An Analysis of Evidence Use in Performance-Funding Policy Design. In: *The Review of Higher Education*, *42* (3), pp. 991-1022.

Gläser, J./Lange, S./Laudel, G./Schimank, U. (2010): Informed Authority? The Limited Use of Research Evaluation Systems for Managerial Control in Universities. In: *Reconfiguring Knowledge Production: Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation*. Oxford: Oxford University Press, pp. 149-183.

Gläser, J./von Stuckrad, T. (2013): Reaktionen auf Evaluationen: Die Anwendung neuer Steuerungsinstrumente und ihre Grenzen. In: Grande, E./Jansen, D./Jarren, O./Rip, A./Schimank, U./Weingart, P. (Hg.): *Neue Governance der Wissenschaft*. Bielefeld, S. 73-94.

Gläser, J./von Stuckrad, T. (2014): Von inaktiv bis kreativ: Der Umgang von Universitäten mit Forschungsevaluationen als Herausforderung für die Organisationssoziologie. In *Wissensregulierung und Regulierungswissen*. Weilerswist, S. 41-63.

Gottwald, A./Azeroual, O./Wegner, A. (2022): *Datenportal der National Academics Panel Study (Nacaps)—Ergebnisse der Promovierendenbefragungen 2019 bis 2021.* https://www.nacaps-datenportal.de/ (24.01.2024)

Grande, E./Jansen, D./Jarren, O./Rip, A./Schimank, U. (Hg.) (2013): *Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation - externe Anforderungen - Medialisierung*. Bielefeld.

Güldener, T./Arndt, M./Driesner, I./Radisch, F. (2019): Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, *41* (2), S. 72-83.

Hammarfelt, B./Rushforth, A. D. (2017): Indicators as Judgment Devices: An Empirical Study of Citizen Bibliometrics in Research Evaluation. In: *Research Evaluation*, *26* (3), pp. 169-180.

Hawkins, C./Bailey, L. E. (2020): A New Data Landscape: IR's Role in Academic Analytics. *New Directions for Institutional Research*, 185-186, pp. 87-103.

Hölscher, M. (2017): Ziemlich beste Feinde. Zur notwendigen Kooperation von Hochschulmanagement und -forschung. In: *Wissenschaftsmanagement*, *23* (3), S. 22-23.

Hollands, F./Escueta, M. (2020): How research informs educational technology decision-making in higher education: The role of external research versus internal research. In: Educational Technology Research and Development, 68 (1), pp. 163–180.

Hopkins, A./Oliver, K./Boaz, A./Guillot-Wright, S./Cairney, P. (2021): Are research-policy engagement activities informed by policy theory and evidence? 7 challenges to the UK impact agenda. In: *Policy Design and Practice*, *4* (3), pp. 341-356.

Hora, M. T./Bouwma-Gearhart, J./Park, H. J. (2017): Data Driven Decision-Making in the Era of Accountability: Fostering Faculty Data Cultures for Learning. In: *Review of Higher Education*, *40* (3), pp. 391-426.

Isett, K. R./Hicks, D. (2020): Pathways From Research Into Public Decision Making: Intermediaries as the Third Community. In: *Perspectives on Public Management and Governance*, *3* (1), pp. 45-58.

Janson, K. (2012): Die Implementierung und Verwendung von Absolventenstudien in der Hochschule. In: Kehm, B./Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.): *Funktionswandel der Universitäten – Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Frankfurt, S. 142-161.

Janson, K. (2014): *Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung*. Münster.

Janson, K. (2015): Die Bedeutung von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Zusammenfassung einer empirischen Studie. In: Flöther, C./Krücken, G. (Hg.): *Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung*. Münster, S. 131-150.

Janson, K./Ziegele, F. (2022): *Ergebniszusammenfassung des Transferworkshops „Curriculumsentwicklung". 4. KaWuM Lessons Learnt Paper.* https://kawum-online.de/wp-content/uploads/2022/09/LLP_TW4_Curriculumsentwicklung_FIN09-1.pdf (24.11.2025)

Johnson, K./Greenseid, L. O./Toal, S. A./King, J. A./Lawrenz, F./Volkov, B. (2009): Research on Evaluation Use. A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, *30* (3), pp. 377-410.

King, J. A./Alkin, M. C. (2019): The Centrality of Use: Theories of Evaluation Use and Influence and Thoughts on the First 50 Years of Use Research. In: *American Journal of Evaluation*, *40* (3), pp. 431-458.

Kloke, K./Blümel, A./Krücken, G. (2010): Hochschulmanagement – Auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: *WSI-Mitteilungen*, *63* (5), S. 234-241.

Knott, J./Wildavsky, A. (1980): If Dissemination Is the Solution, What Is the Problem? In: *Knowledge*, *1* (4), pp. 537-578. https://doi.org/10.1177/107554708000100404

Kopischke, A. (2021): Und was hat das jetzt gebracht? Zum Nutzen von Evaluationen bei partizipativen Evaluationsstrategien im Universitätskolleg der Universität Hamburg. In: *Zeitschrift für Evaluation*, *2021* (1), S. 133-155.

Krempkow, R./Harris-Huemmert, S./Janson, K./Höhle, E./Rathke, J./Hölscher, M. (2023): *Berufsfeld Wissenschaftsmanagement* (1. Aufl.). Bielefeld.

Krücken, G. (2017): Gemeinsam unterschiedlich. Zum Nutzen von Perspektivendifferenz. In: *Wissenschaftsmanagement*, *2017* (3), S. 24-25.

Landry, R./Amara, N./Lamari, M. (2001): Climbing the Ladder of Research Utilization: Evidence from Social Science Research. In: *Science Communication*, *22* (4), pp. 396-422.

Langer, L./Tripney, J./Gough, D. (2016): *The Science of Using Science: Researching the Use of Research Evidence in Decision-Making.* Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Science%20Technical%20report%202016%20Langer.pdf?ver=2016-04-18-142648-770 (24.01.2024)

Leiber, T. (2017): University governance and rankings. The ambivalent role of rankings for autonomy, accountability and competition. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, *39* (3-4), S. 30-51.

Lübcke, M./Schrumpf, J./Schurz, K./Seyfeli-Özhizalan, F./Thelen, T., & Wannemacher, K. (2024). Mit digitalen Studienassistenzsystemen durchs Studium. *Call for Papers der Zeitschrift für Hochschulentwicklung – ZFHE*, *19 (04)*.

Lübcke, M./Schrumpf, J./Seyfeli-Özhizalan, F./Wannemacher, K. (2023): Künstliche Intelligenz zur Studienindividualisierung: Der Ansatz von SIDDATA. In: Schmohl, T./Watanabe, A./Schelling, K. (Hg.): *Hochschulbildung: Lehre und Forschung*. Bielefeld, Bd. 4, S. 213-226.

Malin, J. R./Brown, C./Ion, G./van Ackeren, I./Bremm, N./Luzmore, R./Flood, J./Rind, G. M. (2020): World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: What can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany? In: Humanities and Social Sciences Communications, 7 (1), pp. 1-14.

Mark, M. M./Henry, G. T. (2004): The Mechanisms and Outcomes of Evaluation Influence. In: *Evaluation*, *10* (1), pp. 35-57.

Martin, G./Williams, O. (2019): Evidence and service delivery. In: Boaz, A./Davies, H. T. O./Fraser, A./Nutley, S.M (eds.): *What works now? Evidence-informed policy and practice*. Bristol: Policy press, pp. 41-57.

McCoy, C./Rosenbaum, H. (2019): Uncovering unintended and shadow practices of users of decision support system dashboards in higher education institutions. In: *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *70* (4), pp. 370-384.

Milzow, K./Reinhardt, A./Söderberg, S./Zinöcker, K. (2019): Understanding the use and usability of research evaluation studies. In: *Research Evaluation*, *28* (1), pp. 94-107.

Natow, R. S. (2020): Research utilization in higher education rulemaking: A multi-case study of research prevalence, sources, and barriers. In: *Education Policy Analysis Archives*, *28* (95), pp. 1-32.

Natow, R. S. (2022): Research Use and Politics in the Federal Higher Education Rulemaking Process. In: *Educational Policy*, *36* (3), pp. 689-716.

Nelson, J./Campbell, C. (2019): Using evidence in education. In: Boaz, A./Davies, H. T. O./Fraser, A./Nutley, S.M (eds.): *What Works Now?* Bristol: Policy Press, pp. 131-150.

Nutley, S. M./Boaz, A./Davies, H./Fraser, A. (2019): New development: What works now? Continuity and change in the use of evidence to improve public policy and service delivery. In: *Public Money & Management*, *39* (4), pp. 310-316.

Nutley, S. M./Walter, I./Davies, H. T. O. (2003): From Knowing to Doing: A Framework for Understanding the Evidence-into-Practice Agenda. In: *Evaluation*, *9* (2), pp. 125-148.

Nutley, S. M./Walter, I./Davies, H. T. O. (2007): *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol Policy Press.

O'Connor, J. (2022): Evidence based education policy in Ireland: Insights from educational researchers. In: *Irish Educational Studies*.

Oliver, K./Innvar, S./Lorenc, T./Woodman, J./Thomas, J. (2014): A systematic review of barriers to and facilitators of the use of evidence by policymakers. In: *BMC Health Services Research*, *14* (2), pp. 1-12.

Parnell, A./Jones, D./Wesaw, A./Brooks, D. C. (2018): *Institutions' Use of Data and Analytics for Student Success: Results from a National Landscape Analysis*. EDUCAUSE.

Pausits, A./Campbell, D. F. J. (2017): Heiß-kalte Partnerschaft: Zwangsehe, Rosenkrieg? Forschung und Management der Hochschulen auf dem Prüfstand. In: *Wissenschaftsmanagement*, *2017* (3), S. 18-21.

Peck, C. A./McDonald, M. A. (2014): What is a culture of evidence? How do you get one? And ... Should you want one? In: *Teachers College Record*, *116* (3), pp. 1-22.

Peus, C./Knipfer, K./Schmid, E. (2017): Effektive Führung steht im Zentrum. In: Lemmens, M./Horváth, P./Seiter, M./Blum, J. (Hg.): *Wissenschaftsmanagement: Handbuch & Kommentar.* Bonn/Berlin, S. 32-45.

Prenzel, M./Lange, S. (2017): Evidenzbasierte Governance von Organisationen in Forschung und Lehre – Erwartungen an die Wissenschafts- und Hochschulforschung. In: *Hochschulmanagement*, *39* (1), S. 10-21.

Rabovsky, T. M. (2014): Using data to manage for performance at public universities. In: *Public Administration Review*, *74* (2), pp. 260-272.

Rickinson, M., Cirkony, C., Walsh, L., Gleeson, J., Cutler, B., & Salisbury, M. (2022). A framework for understanding the quality of evidence use in education. In: *Educational Research*, *64* (2), pp. 133-158.

Rickinson, M./Cirkony, C./Walsh, L./Gleeson, J./Salisbury, M./Boaz, A. (2021): Insights from a cross-sector review on how to conceptualise the quality of use of research evidence. In: *Humanities and Social Sciences Communications*, *8* (1), pp. 1-12.

Rickinson, M./Edwards, A. (2021): The Relational Features of Evidence Use. In: *Cambridge Journal of Education*, *51* (4), pp. 509-526.

Rorison, J./Voight, M. (2016): *Leading with Data: How Senior Institution and System Leaders Use Postsecondary Data to Promote Student Success*. Institute for Higher Education Policy.

Schelske, S./Thiedig, C. (2022): Competency requirements in research information management and reporting: Evidence from a national survey in Germany. In: *Procedia Computer Science*, *211*, pp. 141-150.

Schmidt, S. (2023): Künstliche Intelligenz und Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: *Qualität in der Wissenschaft*, *17 (3)*, S. 99-101.

Seeber, M./Lepori, B./Montauti, M./Enders, J./de Boer, H./Weyer, E./Bleiklie, I./Hope, K./Michelsen, S./Mathisen, G. N./Frølich, N./Scordato, L./Stensaker, B./Waagene, E./Dragsic, Z./Kretek, P./Krücken, G./Magalhães, A./Ribeiro, F. M./…/Reale, E. (2015): European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations. In: *Public Management Review*, *17* (10), pp. 1444-1474.

Selwyn, N./Henderson, M./Chao, S.-H. (2018): 'You need a system': Exploring the role of data in the administration of university students and courses. In: *Journal of Further and Higher Education*, *42* (1), pp. 46-56.

Seyfried, M./Ansmann, M./Pohlenz, P. (2019): Institutional isomorphism, entrepreneurship and effectiveness: The adoption and implementation of quality management in teaching and learning in Germany. In: *Tertiary Education and Management*, *25* (2), pp. 115-129.

Seyfried, M./Pohlenz, P. (2014): Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument. Eine empirische Betrachtung von Ursachen, Umsetzung und Implementationshindernissen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*.

Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018): Assessing quality assurance in higher education: Quality managers' perceptions of effectiveness. In: *European Journal of Higher Education*, *8* (3), pp. 258-271.

Spörk, J./Tauböck, S./Ledermüller, K./Krikawa, R./Wurzer, G. (2021): Analyse von Studierbarkeit mittels Prognose- und Simulationsmodellen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *16* (04), S. 163-182.

Taylor, J./Hanlon, M./Yorke, M. (2013): The Evolution and Practice of Institutional Research. In: *New Directions for Institutional Research*, *2013* (157), pp. 59-75.

Taylor, L. D. (2020): Neoliberal consequence: Data-driven decision making and the subversion of student success efforts. In: *Review of Higher Education*, *43* (4), pp. 1069–1097.

Teichler, U. (2008): Hochschulforschung international. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden, S. 65-85.

Thiedig, C./Petersohn, S. (2023): IT-gestützte Forschungsberichterstattung – Ein neues Aufgabenprofil in der Qualitätssicherung von Forschung? In: *Hochschulmanagement*, *18* (1), S. 9-15.

Thiedig, C./Wegner, A. (2024): Evidence use in higher education decision-making and policy: a scoping review of empirical studies from 2010 to 2022. In: *London Review of Education, 22* (1). https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.36

Thorpe, C./Howlett, A. (2020): Understanding EBLIP at an organizational level: An Initial maturity model. In: Evidence Based Library and Information Practice, 15 (1), pp. 90–105.

Vollmar, M. (2019): Neue Promovierendenstatistik: Analyse der ersten Erhebung 2017. In: *Wirtschaft und Statistik*, *2019* (1), S. 68–79.

Webber, K. L./Zheng, H. (2020): *Big Data on Campus. Data Analytics and Decision Making in Higher Education.* Johns Hopkins University Press.

Wegner, A./Thiedig, C. (2023): *Evidenznutzung an Hochschulen/Forschungseinrichtungen und in der Hochschul- und Forschungspolitik – Protokoll eines Scoping Reviews.* https://doi.org/10.5281/ZENODO.10034215 (24.01.2024)

Weiss, C. H. (1979): The Many Meanings of Research Utilization. In: *Public Administration Review*, *39* (5), pp. 426-431.

Weiss, C. H./Murphy-Graham, E./Birkeland, S. (2005): An Alternate Route to Policy Influence: How Evaluations Affect D.A.R.E. In: *American Journal of Evaluation*, *26* (1), pp. 12-30.

Wissenschaftsrat (2014): *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland* (Positionspapier Drs. 3821-14).

Wissenschaftsrat (2020): Stellungnahme zur Einführung des Kerndatensatz Forschung (No. Drs. 8652-20). Wissenschaftsrat.

Wollscheid, S./Stensaker, B./Bugge, M. M. (2019): Evidence-Informed Policy and Practice in the Field of Education: The Dilemmas Related to Organizational Design. In: *European Education*, *51* (4), pp. 270-290. https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1619465

Ziegele, F./Vossensteyn, H. (2017): Von der Hochschulforschung in die Managementpraxis. Leitlinien für eine ertragreiche Kooperation zwischen Hochschulforschung und Hochschulmanagement. Ergebnisse des 14. Osnabrücker Kolloquiums zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Hochschule Osnabrück. In: *Wissenschaftsmanagement, 2017* (3), S. 16-17.

Neue Maschinen, neue Methoden, neue Kompetenzen, mehr Transfer

Die Zukunft der Hochschulforschung zwischen Herausforderungen und Möglichkeiten der neuen Datenwelt und dem Anspruch an Wirksamkeit. Ein Werkstattbericht

Pascal Hetze, Volker Meyer-Guckel, Eike Schröder & Felix Süßenbach

Procedures and methods from the fields of screen scraping, machine learning, natural language processing and network analysis as well as new possibilities for data storage, analysis and provision offer higher education research new opportunities to increase relevance and efficiency. However, they also require new research, data and programming skills and different standards of information, data processing and data accessibility at universities.

A case report uses concrete examples to show how the relevance and transfer potential of university research can be further strengthened.

The report is intended as an impetus for a debate that rebalances the role of higher education research in the public-political arena and reflects on how its findings can be translated into concrete implementation formats and instruments in science management. The aim is to create an "experimental space for higher education research" in which higher education research empirically addresses the strategic requirements of universities and the needs of society and the (political) public.

Die Hochschulforschung nutzt zum Daten und -Erkenntnisgewinn zahlreiche qualitative und quantitative Forschungsmethoden sowie Mixed-Methods-Ansätze (vgl. u.a. Wilkesmann: 2019, de Vogel / Brandt: 2022). Zunehmend

jedoch gewinnen auch Verfahren und Methoden aus den Bereichen des Screen Scraping, des maschinellen Lernens, des Natural Language Processings und der Netzwerkanalyse an Bedeutung (vgl. u. a. Heinisch et al.: 2020). Zudem gibt es „neue“ Möglichkeiten der Datenlagerung, -analyse und -bereitstellung – was früher die klassische Publikation war, ist heute oftmals ein interaktives Datenportal mit dahinterliegender Datenbank und Funktionen zur Grafikerstellung und Verknüpfung mit weiteren Datensätzen.

Diese Möglichkeiten – obgleich es sich häufig um etablierte Techniken der Informatik handelt – sind für die Akteure der Hochschulforschung spannend, aber auch herausfordernd. Sie erfordern oftmals fortgeschrittene Kenntnisse im Bereich der Programmierung, des Datentrainierens und -testens, des Promptings, der Interaktionsfähigkeit mit Datenbanken, UX-Design und Systemadministration. Zudem steigen die Anforderungen an die dahinterliegende Infrastruktur als „Produktivumgebung“ zum Teil erheblich.

Neue KI gestützte Methoden bieten der Hochschulforschung neue Chancen, Relevanz und Effizienz zu erhöhen. Sie setzen aber auch andere Standards der Informations- und Datenaufbereitung und der Datenzugänglichkeit an den Hochschulen voraus. Darüber aktiv in einen Diskurs mit den Hochschulen zu gehen, scheint uns als ein notwendiges Desiderat auf Seiten der hochschulforschenden Akteure. Zugleich werden diese Methoden die Hochschulforschung, ihren Forschungsoutput, ihren zugehörigen Kompetenz- Ausbildungs- und Berufsprofilen sowie in ihren Publikations- und Rezeptionsweisen transformieren. Eine Debatte darüber könnte nicht nur die Wirksamkeit der Hochschulforschung für die Hochschule selbst und im politischen Raum stärken, sondern kann auch zu einem neuen Austarieren von Forschung und praktischer Anwendung führen, die wir für geboten erachten.

Dies soll im Folgenden – in einer Art Werkstattbericht – expliziert werden an der sehr konkreten Darstellung eines Projekts und anderer wirkungsorientierten Instrumente des Stifterverbands, der als privater Think Tank viele Erhebungen zur Hochschulentwicklung eigenständig oder in Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen der Hochschulforschung durchführt. Mit diesen Instrumenten experimentiert der Stifterverband, welche neuen Möglichkeiten und

Herausforderungen sich in der Hochschulforschung ergeben und wie Relevanz und Transferpotenziale weiter gestärkt werden können.

1. Die Möglichkeiten neuer Datenwelten nutzen: der Higher Education Explorer

Im sogenannten Higher Education Explorer (HEX) von Stifterverband und der Heinz Nixdorf Stiftung, in dem die Vorlesungsverzeichnisse deutscher Hochschulen zu einem Forschungsdatensatz zusammengeführt werden, finden viele dieser „neuen" Möglichkeiten Anwendung. Eine Beschreibung der Methodiken der „neuen Datenwelt" an diesem Beispiel soll zu einer Reflexion über damit einhergehende Herausforderungen und Zukunftspfade für Akteure der Hochschulforschung führen. Sie berührt zwangsläufig auch Fragen danach, welche Daten in welcher Aufbereitung die Hochschulen zukünftig unter welchen regulatorischen Rahmenbedingungen für die Erforschung ihrer eigenen Organisationsformen und institutionellen Praxen zur Verfügung stellen sollten.

Der Datensatz des Higher Education Explorers beinhaltet Felder zu Veranstaltungstitel, Kursbeschreibung, „ETCS", verwendete Literatur und vieles mehr. Dabei werden auch Vorlesungsverzeichnisse vergangener Semester der Datenbank zugeführt, um Entwicklungen zu einzelnen Themenbereichen oder in der Struktur der Hochschullehre aufzuzeigen. Die Datenbank wird ergänzt durch zentrale Hochschulstatistiken zur Einordnung der Ergebnisse (Zahl der Studierenden, Zahlen zu wissenschaftlichem und künstlerischem Personal etc.). Grundlegendes Ziel des Projektes ist es, die Transparenz im Bereich der Hochschullehre zu erhöhen. Die aufgebaute Datenbank soll dazu im Ergebnis mindestens drei Funktionen erfüllen: Sie soll (1.) als Analyseinstrument für die Hochschullehre, (2.) als Such- und Rechercheinstrument für Hochschulveranstaltungen sowie (3.) als Früherkennungsinstrument für neue Themengebiete innerhalb der Hochschullehre fungieren.

2. Datenbeschaffung mittels Webscraping

Webscraping bezieht sich auf die Extraktion von Daten aus dem Internet, indem Webseiteninhalte systematisch heruntergeladen und analysiert werden. Diese Methode nutzt in der Regel HTML- und XML-Parser, um strukturierte Daten aus Webseiten zu extrahieren. Bei dynamischen Webapplikationen kommt automatisiertes Browser-basiertes Scraping zum Einsatz. Im konkreten Fall der Vorlesungsverzeichnisse werden Scripte geschrieben, die über das jeweilige Gesamtverzeichnis einer Hochschule iterieren und dort die URLs zu den einzelnen Kursbeschreibungen extrahieren. Über diese URLs wird dann wiederrum iteriert, um interessierende Felder (Veranstaltungsbeschreibung, Veranstaltungsart etc.) zu extrahieren. Anschließend werden die Daten bereinigt und in eine Datenbank geschrieben. Programme und Frameworks, die im Bereich Webscraping häufig Anwendung finden, sind unter anderem das R-Package rvest, die Python-Bibliothek BeautifulSoup oder das Framework Selenium. Mittlerweile gibt es auch einige Scraping-Browser-Erweiterungen auf Grundlage von maschinellem Lernen, die sich jedoch derzeit eher zum Auslesen einfacher strukturierter Websites eignen.

Eine der größten und auch zeitaufwendigsten Herausforderung zur flächendeckenden Anwendung dieser Methode ist die rechtliche Absicherung und Klärung: Darf man derartig Websites abgreifen und wenn ja unter welchen Voraussetzungen (bspw. im vorliegenden Beispiel mit Erlaubnis der Hochschulen, oftmals mit Zugriffsverzögerungen zwischen den einzelnen Kursseiten). Dies benötigt Kenntnisse zu verschiedenen Rechtsgebieten (u.a. Forschungs-, Urheber-. Datenbank- und Datenschutzrecht). Es erfordert zudem eine gute Kommunikation und einen Austauschprozess mit den zu erforschenden Hochschulen. Eine weitere große Herausforderung besteht in den Informationssätzen: Die Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulen sind höchst unterschiedlich strukturiert – manche liegen als statische Websites vor, andere als Webapplikationen wiederum andere nur in PDF. Selbst bei Hochschulen, die auf gleiche Anbieter beim Hochschulmanagementsystem zurückgreifen, gibt es zum Teil erhebliche Unterschiede hinsichtlich Seitenaufbau, Suchmöglichkeiten und besetzte/ge-

nutzte Felder – auch zwischen einzelnen Kursseiten. Entsprechend ist sowohl der Scraping als auch der Zusammenführungsprozess gut zu planen und benötigt unter anderem Kenntnisse in Websiteaufbau (u. a. HTML, CSS, XPATH, XML, JavaScript), Schreiben/Coding von Extraktionsscripten und Datenbereinigung (beispielsweise in R oder Python) sowie Themen der technischen Infrastruktur hinsichtlich Server, Datenbanken und Containierisierung sowie – je nach eigener IT– Umgang mit Firewalls und Proxies.

3. Datenanalyse mittels maschinellen Lernens

Maschinelles Lernen eröffnet gerade bei großen zu analysierenden Datenmengen neue Möglichkeiten für die Hochschulforschung. Auch für die Analyse der Textfelder in der HEX-Datenbank, z.B. Kurstitel und Kursbeschreibungen, bieten sich verschiedene Methoden aus dem Natural-Language-Processing (NLP) Bereich an. Um die Textdaten für maschinelles Lernen zugänglich zu machen, werden sie zunächst in Embeddings umgewandelt. Embeddings sind numerische Repräsentationen von Wörtern oder Textabschnitten in einem Vektorraum. Sie erfassen semantische Beziehungen zwischen Wörtern und ermöglichen beispielsweise, Texte mit ähnlichen Inhalten zu identifizieren und komplexe semantische Beziehungen zu erfassen. Die Embeddings können zum Beispiel durch Sprachmodelle wie BERT (Bidirectional Encoder Representations from Transformers) oder Sentence-Transformers erstellt werden, die durch das Training auf sehr großen Textkorpora darauf spezialisiert sind, kontextsensitive numerische Vektoren zu erstellen. Man kann die vortrainierten Modelle direkt für das Embedden verwenden oder sie durch Finetuning auf die eigenen Daten und Tasks zuschneiden. Zwei Tasks, für die in HEX Machine Learning verwendet wird, sind die datengeleitete Extraktion von Themen in der Lehre (Topic Modeling, 1) sowie das Erkennen von der Vermittlung von Future Skills in den Lehrveranstaltungen (Klassifikation, 2). Diese Beispieltasks bilden zwei große Teilbereiche des maschinellen Lernens ab: Das unüberwachte Lernen, das explorativ und nur anhand des Datenmaterials Ergebnisse liefert, und das überwachte Lernen, welches Trainingsbeispiele braucht, um Ergebnisse zu liefern.

Topic Modeling ist eine Methode aus dem unüberwachten maschinellen Lernen und Natural Language Processing (NLP). Diese Methode wird oft angewendet, um Muster und Strukturen in umfangreichen Textkorpora zu identifizieren, die für menschliche Leser möglicherweise nicht sofort ersichtlich sind. Auch für Topic Modeling bedarf es Embeddings, wobei insbesondere solche, die von fortschrittlichen Modellen wie Transformer-basierten Architekturen erstellt wurden, gut geeignet sind. Durch die Zuordnung von Embeddings zu Wörtern kann Topic Modeling die Verteilung und Beziehungen der Wörter in einem Text analysieren. Ein weiterer entscheidender Schritt in Topic Modeling ist die Anwendung von Clustering-Techniken. Clustering hilft dabei, ähnliche Embeddings zu gruppieren, was zur Identifikation von Themen führt. Diese Themen repräsentieren Gruppen von Wörtern, die in Texten häufig gemeinsam auftreten. Durch den unüberwachten, automatisierten Prozess benötigt Topic Modeling nur wenig Zeit und Ressourcen trotz großer Datenmengen. Die Anwendung von Topic Modeling erfordert neben den Programmierkenntnissen oft Fachkenntnisse, um die Ergebnisse angemessen zu interpretieren und sicherzustellen, dass die identifizierten Themen wirklich relevant sind. Die Effektivität von Topic Modeling kann außerdem von verschiedenen Parametern abhängen, und die Ergebnisse können variieren, je nachdem, wie diese Parameter eingestellt sind. In HEX wird das Python-Package BERTopic (https://maartengr.github.io/BERTopic/index.html) verwendet, um Themenschwerpunkte in den Kurstiteln zu analysieren. Für das Embedding werden mehrsprachige Sentence-Transformer Modelle (Yang et al.: 2019) verwendet und der verwendete Clustering-Algorithmus ist HDBSCAN (Hierarchical Density-Based Spatial Clustering of Applications with Noise, McInnes, Healy, Astels: 2017).

Textklassifikation ist ein bedeutender Teilbereich von überwachtem Machine Learning (unter Verwendung von gelabelten Trainings- und Testdaten) und Natural Language Processing (NLP), der sich darauf konzentriert, Texte automatisch in vordefinierte Kategorien oder Klassen einzuteilen. Auch in diesem Task können die Vorteile der Transformer-basierten Sprachmodelle genutzt werden, indem diese Modelle die Grundlage für einen Textklassifikator bilden, gefolgt von einem speziellen Output-Layer. Um gute Ergebnisse zu

erzielen, muss das Modell trainiert werden. Die Trainingsdaten enthalten Texte und ihre zugehörigen Klassen. Während des Trainings lernt das Modell, Muster und Merkmale in den Texten zu identifizieren, die für die Klassifizierung relevant sind. Nachdem das Modell trainiert wurde, wird ein Texteingabevektor durch das Transformer-Modell geleitet. Der Output-Layer nutzt die gelernten Informationen, um die Wahrscheinlichkeiten für verschiedene Klassen zu berechnen. Die Klasse mit der höchsten Wahrscheinlichkeit oder die Klassen, die einen Wahrscheinlichkeits-Schwellenwert überschreiten, werden dem Text dann final zugeordnet. Ein interessanter Fortschritt im Bereich der Textklassifikation ist die Few Shot Klassifikation. Hierbei handelt es sich um eine Technik, bei der das Modell mit nur wenigen Beispielen pro Klasse trainiert wird. Das bedeutet, dass der Klassifikator auch dann präzise arbeiten kann, wenn nur begrenzte Trainingsdaten verfügbar sind. Dies ist besonders nützlich in Situationen, in denen das Sammeln großer Mengen von Trainingsdaten schwierig ist. Insgesamt spielt Textklassifikation eine entscheidende Rolle bei der Automatisierung der Textverarbeitung und ermöglicht es, große Textmengen effizient in vorab definierte Strukturen zu organisieren und zu verstehen. Der Einsatz von Transformer-basierten Modellen und die Entwicklung von Few Shot Klassifikationsmethoden tragen dazu bei, die Leistung und Anwendbarkeit dieser Technologie weiter zu verbessern. In HEX wird Textklassifikation dazu verwendet, die Vermittlung von Future Skills in den Veranstaltungen zu erkennen. Dafür wurden von Hand Trainingsdaten codiert. Das verwendete Modell ist SetFit (https://huggingface.co/docs/setfit/en/index), ein Few Shot Klassifikationsmodell aus Satzebene.

Eine grundlegende Herausforderung bei derartigen Analysen liegt im nötigen Know-how-Aufbau zu diesem sich sehr dynamisch entwickelnden Feld des Natural Language Processings. Des Weiteren ist – im Falle der Klassifizierungsmodelle – das Codieren von Trainings- und Testdaten sehr zeitintensiv und erfordert Fachwissen. Zudem kann das manuelle Codieren zu subjektiven Verzerrungen führen. Im Falle der Topic Models ist eine Herausforderung, dass von Topic-Modellen generierten Topics nicht immer intuitiv oder leicht zu interpretieren sind und stark von der Qualität der Datenvorverarbeitung abhän-

gen. Es bedarf einer gewissen Erfahrung im jeweiligen Themenbereich, um die Ergebnisse interpretieren und auch sauber kommunizieren zu können.

4. Interaktivität und Echtzeit in der Datenanalyse mittels Applikationen:

Der Themenbereich Datenbereitstellung, Interaktivität und Echtzeit-Datenanalyse sowie Datenkommunikation wird in der Hochschulforschung immer wichtiger: so betreiben im Bereich der Hochschulforschung unter anderem CHE, DZHW, Stifterverband, DAAD, HRK, KMK und BMBF Datenportale und/oder Statistikseiten mit zahlreichen Filter- und Einstellungsmöglichkeiten. Auch im Falle von HEX wird eine entsprechende Applikation zur Datenauswertung erstellt. In konkreten Fall erstellen wir eine Shiny-App, die es Nutzenden ermöglicht, Suchbegriffe und/oder Suchtaxonomien einzugeben, Filter und Modelparameter zu setzen und einen entsprechenden Datenbankauszug zu erhalten. Die Nutzenden erhalten zu diesem Auszug zusätzlich Aggregatstatistiken und Analyseergebnisse. Hierdurch entsteht eine bessere Skalierbarkeit für Datenbankabfragen und die Eintrittshürde in HEX-Analysen wird deutlich gesenkt.

Auch in der Erstellung derartiger Applikationen gibt es einige Herausforderungen: Zunächst bedarf es Programmierkenntnisse zur Erstellung, UX-Designkenntnisse für ein ansprechendes und funktionales User-Interface, sowie Kenntnisse der Datenbankanbindung und Hosting. Auch hier spielen wiederum Rechtsfragen (Wer darf welche Daten in welcher Tiefe sehen?) eine Rolle (auch bei HEX ist derzeit noch unklar, für wen die Applikation geöffnet werden kann und darf).

Allen am Beispiel HEX vorgestellten Methoden ist gemein, dass sie Mehrwerte in der Erkenntnisgewinnung bringen können, jedoch auch neben Fach- und Statistikkenntnissen deutlich mehr Programmier- und Administrationsfertigkeiten verlangt werden. Dieser Verschiebung ist entsprechend auch in der Ausbildung von angehenden Hochschulforscherinnen und -forschern – zumindest durch das Angebot flexibler Wahlmodule – Rechnung zu tragen. Gerade

die Nutzung von Large Language Models und/oder multimodaler Sprachmodelle, verändert – über den Themenbereich Hochschule hinausgehend – die Forschungslandschaft drastisch. So können eine Vielzahl von Texten oder wissenschaftlichen Artikeln innerhalb kürzester Zeit durchsucht und zusammengefasst werden. Auch die Datenanalyse kann zukünftig relativ automatisiert und durch sprachliche Eingaben vonstattengehen. Hier braucht es auch Kompetenzen in dem Bereich Prompt-Einstellungen als auch im Wissen über die Möglichkeiten und Limitationen der Modelle.

Hochschulforschung ist jedoch weit mehr als bloße Methodenanwendung, es muss auch Wirksamkeit und Wechselwirkung zwischen Forschung und Praxis geben. Dieser Bereich wird im folgenden Abschnitt anhand der Verknüpfung von Transferforschung und Transferpraxis im Stifterverband beschrieben.

5. Transfer erforschen – Transfer gestalten

Transfer ist nicht nur ein wesentlicher Aspekt im Aufgabenportfolio von Hochschulen, sondern spielt auch bei der Frage nach der Relevanz von Hochschulforschung eine entscheidende Rolle, nicht zuletzt auch mit Blick auf Ressourceneinsatz und Finanzierung. Transfer soll hier konkret verstanden werden als die Weitergabe von in den Hochschulen erarbeiteten wissenschaftlichen Erkenntnissen oder die Weitergabe von Wissen über an den Hochschulen beschäftigte Personen z.B. in Beratungskontexten für Politik und Gesellschaft. Das transferierte Wissen oder die transferierten Erkenntnisse sollen dann in der Praxis, also in Unternehmen, der Zivilgesellschaft oder der öffentlichen Verwaltung, zur Anwendung gebracht werden, etwa in Entscheidungs- oder Strategieprozessen. Idealerweise ist Transfer dabei keine Einbahnstraße, sondern Praxiswissen und Bedarfe der Praxis werden dialogisch mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen gespiegelt. Transfer ist einerseits Gegenstand der Hochschul- bzw. Wissenschaftsforschung, andererseits auch Anspruch an das eigene Tun mit Blick auf die Umsetzung durch Forschung gewonnener Erkenntnisse.

Transfer als Gegenstand von Hochschulforschung kommt in Forschungsfragen und -designs zum Ausdruck, zum Beispiel, indem Transfer in unterschiedlichen Dimensionen insbesondere mit Blick auf Transferprozesse und Gelingensbedingungen von Transfer untersucht werden. Fragen der Prozessqualität, der hochschulischen Governance, der Instrumente, der disziplinären Unterschiede und der gesellschaftlichen Wirkung sind weitere Beispiele dafür. Dennoch scheint es so, dass Transferforschung im Gesamtkonzert der Hochschulforschung eher eine zweite Geige spielt. Ein Grund dafür mag im insgesamt geringeren Stellenwert des Transfers gegenüber den Hochschulaufgaben Forschung und Lehre liegen.[1] Ein weiterer Grund könnte die Schnittstellenfunktion des Transfers sein, die verlangt, dass Transferforschung nicht nur hochschulische Strukturen und Prozesse, sondern auch die der Partnerinstitutionen und Stakeholder inkludieren muss und damit komplexer ist und ggf. auch kritischer im Umgang mit der eigenen Institution sein muss. Doch der Bedarf an Forschung über Wissenstransfer ist hoch. Das zeigt auch eine der jüngeren Ausschreibungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen ihrer Förderlinie zu Hochschul- und Wissenschaftsforschung.[2]

Der Stifterverband leitet aus den genannten Überlegungen zur Transferforschung für seine analytischen Aktivitäten einen starken Fokus auf die Verbindung von Forschung mit Akteurinnen und Akteuren der Praxis ab. Ziel ist es, Erkenntnisse der Forschung mit operativem, strategischem und politischem Handeln zu verbinden, um größtmögliche Relevanz und Wirksamkeit zu erzielen. Drei Beispiele mögen dies illustrieren:

---

1 Laut Transferkompass (Stifterverband 2023) liegt der Transfer bei einer Bewertung der Hochschulaufgaben mit 16 von insgesamt 100 zu verteilenden Punkten deutlich hinter Lehre (44) und Forschung (25).

2 Siehe BMBF (2023)

Da die meisten Änderungsprozesse im Bildungssystem über einen längeren Zeitraum stattfinden, ist ein nachhaltiges Monitoring der Hochschulentwicklung nötig. Neben einer Analyse der Hochschulstatistik geht es dem Stifterverband aber auch um strategische Fragestellungen, Foresight und Einschätzungen zu Auswirkungen beispielsweise aktueller Entscheidungen der Hochschulpolitik.

Seit 2011 befragt der Stifterverband gemeinsam mit der Heinz Nixdorf Stiftung deshalb mit dem Hochschul-Barometer (https://www.hochschul-barometer.de/) jährlich die Leitenden aller Hochschulen in Deutschland unter anderem zu Kooperationen mit hochschulexternen Partnern (z.B. Unternehmen, Schulen, Politik).[3] Dies erlaubt eine längsschnittliche und detaillierte Betrachtung der Transferpartner der Hochschulen. Ein Fokus liegt dabei auf der Zufriedenheit mit den Partnern aus Sicht der Hochschulen. So können Veränderungen in den Transferbemühungen – zum Beispiel durch externe Transferanreize – über die Zeit nachverfolgt werden. Durch Individualauswertungen bekommen die Hochschulen darüber hinaus ein Benchmarking der eigenen Hochschule im Vergleich zu ähnlichen Hochschulen (z.B. Vergleiche zwischen technischen Hochschulen oder Hochschulen mit Exzellenzförderung). Diese Informationen sind ein Angebot für die Hochschulen, Hochschulforschung in Hochschulentwicklung zu übersetzen. In Zukunft soll das Hochschul-Barometer zudem noch besser an weitere Instrumente der Wissenschafts- und Hochschulforschung angebunden werden, um Eigen- und Außensicht miteinander zu verknüpfen, beispielsweise in Bezug die wahrgenommene Freiheit der Wissenschaft und Lehre und die Frage, ob und wann sich Transferbemühungen einer Hochschule in einem wahrgenommenen Spannungsverhältnis zu dessen Autonomie befinden.

---

[3] Etwa die Hälfte aller Hochschulen nimmt jährlich an dieser Befragung teil. Seit 2011 nahmen drei Viertel aller Hochschulen mindestens einmal teil.

Transferpartner der Hochschulforschung müssen nicht nur die Hochschulen selbst sein. Gerade wenn Wissenstransfer selbst der Forschungsgegenstand ist, gilt es den Adressatenkreis zu weiten. Dies erfolgt exemplarisch im Transferkompass (https://www.stifterverband.org/transferkompass). Hier befragte der Stifterverband Hochschulleitungen zu Transferwegen und Transferorganisation. Gleichzeitig wurden Unternehmen eng in die Erstellung der Fragebögen als auch in die Interpretation der Ergebnisse eingebunden. Ziel war es, auch die Bedarfe der Wirtschaft als Transferempfänger von Anfang an in die Analysen mit einzubeziehen. Damit wird Transfer nicht nur angebotsseitig, sondern auch nachfrageseitig gedacht. Und schließlich wurden die Ergebnisse im Dialog mit der Politik intensiv diskutiert, um gemeinsam Schlussfolgerungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Transfer abzuleiten. Hochschulforschung wird somit zu einem Multistakeholder-Prozess, der den Wirkungskreis über den eigentlichen Forschungsgegenstand ausdehnt.

Wenn Transferforschung, oder Hochschulforschung allgemein, ihre Forschungsfragen definiert, sollten die Erkenntnisbedarfe aus der Praxis angemessen berücksichtigt werden. Doch wie finden die praxisrelevanten Fragestellungen den Weg in die Forschung? Einen Ansatz testet der Stifterverband im Themenfeld MINT-Bildung. Gemeinsam mit Forschenden der Universitäten Regensburg und Nürnberg-Erlangen werden im Projekt MesH-MINT (https://www.stifterverband.org/mesh_mint) Erkenntnisse der Bildungsforschung erfasst, ausgewertet und in Transferformate für die Praxis übersetzt. Dabei werden Erkenntnisse der Transferforschung genutzt, um die praktische Umsetzung des Projektes wissenschaftsgeleitet wirkungsvoll zu gestalten. Gleichzeitig liefern die praktischen Erfahrungen über erfolgreiche und nicht erfolgreiche Transferprozesse Erkenntnisse für die Transferforschung selbst. Über eigene praktische Transferarbeit können somit wichtige Impulse für die zukünftige Gestaltung von Forschungsfragen entstehen.

Die Beispiele zeigen, wie Wissenschaftsforschung und operatives Handeln ineinandergreifen. Als Akteur der Hochschulforschung begibt sich der

Stifterverband also direkt in Handlungsverantwortung. Das ist kein spannungsfreies Feld, da, wie auch in der Hochschulforschung üblich, das Forschungsobjekt gleichzeitig das Forschungssubjekt ist oder zumindest in einer engen Beziehung steht: diese Art der Selbstbeforschung verlangt eine Distanz, die der Stifterverband vor allem durch Arbeiten in Partnerschaften zu lösen versucht. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt vor allem in der unmittelbaren Interventionsmöglichkeit. Während in weiten Teilen der Hochschulforschung der Impact erst durch eine veränderungsbereite Politik oder aufnahmewillige Hochschulleitungen erfolgen kann, lassen sich durch die Verknüpfung von Transferforschung und Transfermaßnahmen direkte Veränderungen bewirken.

6. Ausblick und Vision: Experimentierraum Hochschulforschung

Inwieweit sich die beschriebenen Methoden auf das Feld der Hochschulforschung insgesamt übertragen lassen, sollte Gegenstand einer breiten wissenschaftspolitischen Debatte sein, mit dem Ziel, Wirkung und Sichtbarkeit der Hochschulforschung weiter zu verbessern. Eine solche Debatte sollte nicht nur ausloten, wie klassische sozialwissenschaftliche Forschung durch offenere Mixed Methods Ansätze ergänzt werden kann und wie neue datengetriebene Ergebnisse zu schnellerer Aufbereitung, Berichtslegung, größerem Output, besserem Monitoring und „Echtzeit"-Screening und damit insgesamt zu mehr Wirksamkeit führen können. Sie sollte auch unterschiedliche Aspekte im Spannungsfeld von „relevance" und „rigour" beleuchten und damit an aktuelle Diskussionen in anderen wissenschaftlichen Disziplinen anknüpfen, in denen die Rolle der Wissenschaft im politischen Raum neu reflektiert wird (Klimaforschung; Gesundheitsforschung, sozialwissenschaftliche Forschung etc). Unter anderem wäre auch zu klären, wie Fragestellungen und Erkenntnisinteresse von Hochschulforschung auch aus Sicht von Wirtschaft und (Zivil-) Gesellschaft formuliert und beantwortet werden können und wie Ergebnisse der Hochschulforschung konkret in Umsetzungsformate und -instrumente im Wissenschaftsmanagement übertragen werden können. Ziel sollte es sein, dafür

Resonanzräume zu schaffen im Sinne eines „Experimentierraums Hochschulforschung“, in dem sich Hochschulforschung empirisch mit den strategischen Anforderungen der Hochschulen und mit Bedarfen der Gesellschaft und (politischen) Öffentlichkeit auseinandersetzt und an konkreten Umsetzungsfragestellungen mitwirkt, die sich aus den Forschungsergebnissen ableiten. Dafür sind neue Formate und eine wachsende Initiative der Hochschulforschung notwendig, um in einen Dialog zu treten, nicht nur mit den Hochschulleitungen, die Ergebnisse der Hochschulforschung zur Weiterentwicklung ihrer Institution nutzen sollen, sondern auch mit Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Politik, die als Partner der Hochschulen von deren Wissensproduktion und damit indirekt von der Hochschulforschung profitieren können.

Literatur

BMBF (2023). Forschung zum Wissenstransfer. Verfügbar unter: https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/wissenstransfer/forschung-zum-wissenstransfer/wissenstransfer_node.html (abgerufen am 15.1.2025).

Brandt, G. & De Vogel, S. (2022). Survey-Methoden in der Hochschulforschung. Springer VS.

Heinisch, D. P., König, J., & Otto, A. (2020). A supervised machine learning approach to trace doctorate recipients' employment trajectories. In: Quantitative Science Studies, 1(1), 94–116. DOI: 10.1162/qss_a_00001 (Open Access).

McInnes, L., Healy, J., & Astels, S. (2017). hdbscan: Hierarchical density based clustering. J. Open Source Softw., 2(11), 205.

Stifterverband (Hrsg.). (2023). Transferkompass - Analyse der Transferaktivitäten von Hochschulen. Essen: Stifterverband.

Wilkesmann, U. (2019). Methoden der Hochschulforschung: Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung.

Yang, Y., Cer, D., Ahmad, A., Guo, M., Law, J., Constant, N., Hernandez Abrego, G., et al. (2019). Multilingual universal sentence encoder for semantic retrieval. arXiv preprint arXiv:1907.04307.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Tino Bargel, Dipl. Soziologe, (Jg. 1943), Studium der Soziologie in Bonn, Tübingen und Berlin. Ab 1968 Mitarbeit in einem internationalen Projekt zur Hochschulsozialisation an der Universität Konstanz (SFB 23). Mitbegründer des bundesweiten Studierendensurveys, des Studienqualitätsmonitors (SQM) sowie des Arbeitskreises "Qualität von Schule". Moderation des internationalen Reseau Uni 21 (FREREF) zur Hochschulforschung. Anfang 2008 aus dem Hochschuldienst ausgeschieden. Seitdem verschiedene Berichte und Gutachten zur Studienqualität, zur sozialen Ungleichheit im Studium, zuletzt zum Teilzeitstudium.
Kontakt: Tino.Bargel@web.de

Tilman Drope, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin,
Kontakt: t.drope@dipf.de,
https://www.dipf.de/de/institut/personen/drope-tilman

Victoria Herrmann-Feichtenbeiner, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung“ in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt a.M.,
Kontakt: v.herrmann-feichtenbeiner@dipf.de, https://www.dipf.de/de/institut/personen/herrmann-feichtenbeiner-victoria

Pascal Hetze, Dr., ist Programmleiter für Data & Policy im Stifterverband. Er studierte Volkswirtschaftslehre und Politikwissenschaften in München. Von 1999 bis 2007 forschte er an der Universität Rostock und dem Max-Planck-Institut für Demografie zu den Themen Innovation, Beschäftigung und Alterung. Von 2007 bis 2009 war er im Grundsatzreferat des Bundespräsidialamts tätig. Im Stifterverband verantwortet Pascal Hetze seit 2009 verschiedene

Initiativen zur Förderung der MINT-Fächer und Studien zum Wissenschafts- und Innovationssystem.
Kontakt: Pascal.Hetze@stifterverband.de

Ester Höhle, Soziologin und Anglistin, promoviert am INCHER-Kassel in der Hochschulforschung und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMFTR geförderten Projekt BeProf (IU Internationale Hochschule) sowie Vorstandsmitglied des Hochschulforschungs-Nachwuchsnetzwerkes (HoFoNa)
Kontakt: ester-ava.hoehle@iu.org, www.iu.de

Kerstin Janson, Dr., Ökonomin, ist Teilprojektleitung der BMFTR geförderten Projekte NuDHe und KaWuM sowie Head of Resarch & Transfer an der IU Internationale Hochschule. Sie war Gründungsmitglied der Gesellschaft für Hochschulforschung und ist langjähriges aktives Mitglied im Netzwerk Wissenschaftsmanagement
Kontakt: kerstin.janson@iu.org, www.iu.de

René Krempkow, Dr., Soziologe, Senior Manager an der BTU Cottbus - Senftenberg und Dozent im MBA Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Universität Oldenburg). Er war Gründungsmitglied und mehrere Jahre im Vorstand der Gesellschaft für Hochschulforschung und ist langjähriges aktives Mitglied im Netzwerk Wissenschaftsmanagement
Kontakt: rene.krempkow@b-tu.de, www.b-tu.de

Ines Langemeyer, Universitätsprofessorin, Diplom-Psychologin, Dr. phil. Lehr- und Forschungsgebiete: Lehr-Lernforschung in höheren Bildungsinstitutionen, Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik am Karlsruher Institut für Technologie
Kontakt: ines.langemeyer@kit.edu

Markus Lörz, Dr. rer soc., Leitung der Forschungsgruppe „Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten im Kindes- und Jugendalter“ in der Abteilung

„Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt a.M.,
Kontakt: m.loerz@dipf.de,
https://www.dipf.de/de/institut/personen/loerz-markus

Frank Meier, Dr., SOCIUM, Universität Bremen.
Kontakt: frank.meier@uni-bremen.de,
www.socium.uni-bremen.de/ueber-das-socium/mitglieder/frank-meier/

Volker Meyer-Guckel, Dr., studierte Anglistik, Chemie und Philosophie in Kiel, Belfast und New York und wurde 1992 promoviert. Nach Stationen in der Studienstiftung des deutschen Volkes und im Planungsstab des Bundespräsidenten Roman Herzog trat er 1999 in den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ein und bekleidete verschiedene Positionen. Seit Anfang 2022 ist er Generalsekretär. Volker Meyer-Guckel ist Mitglied zahlreicher Gremien in Wissenschaftsorganisationen und Stiftungen. Seine über 100 Publikationen umfassen Themenfelder wie Hochschulentwicklung, Organisationsgovernance, Innovations- und Qualitätsmanagement, Wissenstransfer, Wissenschaftskommunikation und Stiftungswesen.
Kontakt: Volker.Guckel@stifterverband.de

Joachim Nettelbeck, Jurist und Soziologe, war Sekretär des Wissenschaftskollegs zu Berlin
Kontakt: Joachim.nettelbeck@posteo.de, https://www.wiko-berlin.de/institution/das-kolleg/historie/ehemalige-leitungs-personen/joachim-nettelbeck

Peer Pasternack, Prof. Dr., Sozialwissenschaftler und Zeithistoriker, ist Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; http://www.peer-pasternack.de

Philipp Pohlenz, Prof. Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Vorstandsvorsitzender der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval).
Kontakt: philipp.pohlenz@ovgu.de, +49 391 67-56818, www.hw.ovgu.de

Julia Rathke, Dr., Politikwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMFTR geförderten Projekt NuDHe (IU Internationale Hochschule) und Dozentin im MPA Wissenschaftsmanagement (DUV Speyer)
Kontakt: julia.rathke@iu.org, www.iu.de

Andreas Röß, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand, SOCIUM, Universität Bremen und Hochschule Fulda
Kontakt: roess@uni-bremen.de,
www.socium.uni-bremen.de/ueber-das-socium/mitglieder/andreas-roess/

Uwe Schimank, Prof. Dr., Professur für Soziologische Theorie (i.R.), SOCIUM, Universität Bremen.
Kontakt: schimank@uni-bremen.de,
www.socium.uni-bremen.de/ueber-das-socium/mitglieder/uwe-schimank/

Götz Schindler, Dr., von 1973 bis 2004 wissenschaftlicher Referent im Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München
Kontakt: goetz.schindler@t-online.de
Eike Schröder studierte Soziologie, Politik-, Medien- und Kommunikationswissenschaften in Düsseldorf und Potsdam und arbeitete anschließend beim statistischen Bundesamt. Seit 2017 arbeitet er als wissenschaftlicher Referent und Projektleiter SV Data beim Stifterverband. Neben Analysen zur Hochschullehre mit dem Higher Education Explorer befasst er sich mit der technischen Infrastruktur für Datenprojekte im Stifterverband.
Kontakt: Eike.Schroeder@stifterverband.de

Felix Süßenbach, Dr., promovierte 2017 an der University of Edinburgh in Psychologie und arbeitete anschließend am Lehrstuhl für Persönlichkeits- und pädagogische Psychologie der LMU München. Seit 2021 arbeitet er als wissenschaftlicher Referent beim Stifterverband und beschäftigt sich neben Analysen zur Hochschullehre mit dem Higher Education Explorer auch mit den Themen Lehrkräftemangel und Informatikunterricht an Schulen.
Kontakt: Felix.Suessenbach@stifterverband.de

Ulrich Teichler, Professor a.D. für Berufs- und Hochschulforschung, Dipl.-Soz., Dr. phil., Dr. h.c., langjährig Geschäftsführender Direktor des International Center for Higher Education Research (INCHER), Universität Kassel, langjährig Chairman des Consortium of Higher Education Researchers (CHER)
Kontakt: teichler@incher.uni-kassel.de

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)
Kontakt: webler@iwbb.de

Andrä Wolter, Prof. Dr. habil.; Prof. (i.R.) für Hochschulforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin; Mitglied der Autor:innengruppe für den Nationalen Bildungsbericht 2004 – 2018; Mitglied der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech); stellv. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium 2012 – 2016; Mitherausgeber der Zeitschrift Das Hochschulwesen; ehem. Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung; Mitglied des wiss. Beratungskreises IG Metall/ver.di.
Kontakt: andrae.wolter@hu-berlin.de

„Entwicklung und Stand der Hochschulforschung in Deutschland" als Programm dieses Bandes hat sich keine vollständige, detaillierte Abbildung der Hochschulforschung vorgenommen. Das würde zu einer mehrbändigen Ausgabe führen. Aber die Entwicklungsdynamik und den heutigen Stand sowie einzelne Modellprojekte mit breiten Wirkungen zu dokumentieren, ist ambitioniert genug. Lesend nachzuvollziehen, womit sich die Gründungsgeneration intensiv beschäftigen musste, die Fortschritte zu sehen und Vergleiche zur Gegenwart zu ziehen, kann spannend wirken. Zwischenbilanzen, wie die hier vorgelegte, sind auch Gelegenheiten zur Kurskontrolle und gegebenenfalls Kurskorrektur, weil auch Schwächen aufgezeigt werden. Insofern enthalten sie immer den Rückblick und den Blick in die Zukunft. Gleichzeitig werden Grundlagen gewonnen, um die Gegenwart in ihrer Entstehung zu verstehen – aber ebenso in ihrer gezielten Veränderbarkeit, denn auch in der Vergangenheit wurde willentlich gehandelt und zwischen Alternativen entschieden.

Beabsichtigt ist die systematische Rekonstruktion und Bewahrung einer Entwicklung, die sonst in weiten Bereichen in Vergessenheit geraten würde. Erfolgreiche Konzepte müssen identifiziert und – über einen solchen Band weit hinausreichend – auf ihre Transferfähigkeit in die Zukunft geprüft werden. Hochschulforschung will nicht nur aufklären, sondern auf Basis seiner Befunde transformativ auch (möglichst mehrere) alternative Entwicklungs- und Entscheidungsmöglichkeiten aufzeigen, ohne die (anders, meist über Wahlen legitimierte) Entscheidungsseite aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Der Band will auch zeigen, in welchen Dimensionen, auf welchen Feldern Hochschulforschung inzwischen stattfindet und was sie zu leisten imstande ist. Das ist überraschend viel. Diese vielfältigen Dimensionen spiegeln die Beiträge wider.

ISBN 978-3-946017-40-0

www.universitaetsverlagwebler.de