

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Schwerpunkt: Individuelle und institutionelle Exzellenz

■ Nur Exzellenz der Forschung? – Die ganze Hochschule soll es sein!
Forschung darf nicht alleiniger Ausweis herausragender Universitäten bleiben

■ Individuelle und institutionelle Exzellenz

■ „Wat is'n Dampfmaschin'?"

Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil I

■ Die Begutachtung gesamtuniversitärer Strategien in den
Förderprogrammen Exzellenzinitiative und Exzellenzstrategie

■ Die Ideen der Universität
Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte

■ Was soll heißen „Exzellenz (in) der Lehre“?
Einführende Überlegungen

■ Das Teaching Excellence Framework im
Vereinigten Königreich Mitte 2017

■ Budgetierung und interne Mittelverteilung
– Ein Praxisbericht aus der Universität Bielefeld

Herausgeber/innen

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg
Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln
Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber/innen-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., ehem. Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website:
www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 09.10.2018

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

II

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler

Nur Exzellenz der Forschung?
– Die ganze Hochschule soll es sein!
Forschung darf nicht alleiniger Ausweis
herausragender Universitäten bleiben

58

Peer Pasternack

Die Ideen der Universität
Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte

99

Ludwig Huber

Was soll heißen „Exzellenz (in) der Lehre“?
Einführende Überlegungen

105

Olaf Bartz

Das Teaching Excellence Framework im
Vereinigten Königreich Mitte 2017

114

Annette Fugmann-Heesing

Budgetierung und interne Mittelverteilung
– Ein Praxisbericht aus der Universität Bielefeld

119

Hochschulentwicklung/-politik

Uwe Schmidt

Individuelle und institutionelle Exzellenz

76

Sabine Behrenbeck

„Wat is'n Dampfmaschin“?
Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine
Hochschule definiert – Teil I

82

Inka Spang-Grau

Die Begutachtung gesamtuniversitärer Strategien
in den Förderprogrammen Exzellenzinitiative und
Exzellenzstrategie

91

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

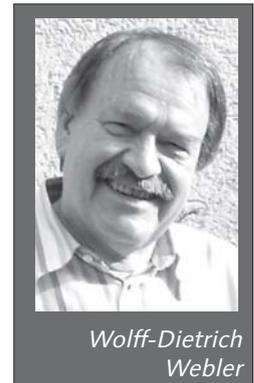
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE, QiW und IVI

IV

Die Debatte um die Hochschulentwicklung und die Niveausteigerung der Universitäten dreht sich seit der Exzellenzinitiative als Mittel deutscher Hochschulpolitik um die Exzellenz von Universitäten im internationalen Maßstab. Die besten 10-11 von ihnen erhalten am Ende das Prädikat „Exzellenzuniversität“. Da es um große Fördersummen geht, die in einem Wettbewerb „gewonnen“ werden können, löste dieser Wettbewerb in vielen Hochschulen erhebliche Anstrengungen aus. Daraufhin haben auch andere Länder Varianten dieses Modells übernommen (s. Beitrag Spang-Grau). Aber dieser Wettbewerb basierte in Deutschland bisher ausschließlich auf Forschungsleistungen (und das auch nur auf Leistungen in vergleichsweise schmalen Bereichen). Dieses Fördermodell ist in Deutschland stark beeinflusst von der spezifischen rechtlichen Situation, dass nicht der Bund, sondern die Länder für die Hochschulen zuständig sind (mit Ausnahme von zwei Bundeswehruniversitäten). Diese Förderung beherrscht zur Zeit, in der gerade die Förderentscheidungen für Exzellenzcluster (in oder zwischen Universitäten) bekannt gegeben worden sind, die öffentliche Debatte. Da der Titel „Exzellenzuniversität“ in einem darauf aufbauenden Wettbewerb im Sommer 2019 vergeben wird – wieder verbunden mit Fördersummen in Millionenhöhe – wird diese Förderung die einschlägige öffentliche Debatte für ein weiteres Jahr mit positiven Schlagzeilen beherrschen und Meinungen prägen. Aber dieser Wettbewerb ist von z.T. gravierenden Schiefen in der Bewertung der Leistungs- und Handlungsbereiche der Hochschulen gekennzeichnet und enthält äußerst folgenreiche Weichenstellungen für das gesamte Hochschulsystem, zumindest in Deutschland. Während bisher Qualitätsunterschiede nicht zuletzt von lokal vorhandenen Personenkonstellationen abhängig waren und damit wechselnd sein konnten, wird nun – so prognostizieren einige Autoren – eine dauerhafte Klassenstruktur des Hochschulsystems eintreten – unterschiedliche Niveaus repräsentierend. Diese Doppelausgabe des HSW und das folgende Heft greifen diese Fragen in Beiträgen auf und führen sie argumentativ in den politischen Prozess zurück. Der Hauptpunkt: In diesem Wettbewerb findet (trotz kleiner Korrekturen) nach wie vor eine Gleichsetzung von Forschungsleistung mit dem statt, was eine moderne Universität als Ganzes ausmachen sollte. Und das wird in mehreren Beiträgen dieser Ausgabe als hochschulpolitisch konzeptionell irreführend eingestuft, denn die übrigen Aufgaben einzubeziehen ist den Antrag stellenden Universitäten nur zur freien Wahl gestellt, allen voran die Leistungen in Studium und Lehre. Ob Förderungen dieses strukturwandelnden Umfangs per Wettbewerb ausschließlich nach bereits lokal/regional erreichter Leistungshöhe – nicht nach bestehendem Förderbedarf im Gesamtsystem – ausgeschrieben werden können und sollten, wird ebenso angesprochen wie die vielfältige Bedeutung von Exzellenz mit ihren möglichen Fehldeutungen. Aufgeworfen wird auch die Frage: Was bedeuten die Siege der anderen für die Verlierer im Universitätssystem? Für ein bedauerndes Schulterzucken sind die Folgen viel zu gravierend. Und bei einem unausgesprochenen „selber schuld“ werden auch noch die Ursachen falsch interpretiert.

Worauf der diese Ausgabe eröffnende Beitrag hinweist: In der medialen Öffentlichkeit werden die Ergebnisse

zur Prämierung von Forschungsclustern zum Teil bereits mit dem Elitenbegriff als „Eliteuniversität“ bezeichnet, womit dort nochmal ein weiterer problematischer Irrtum begangen wird – gekoppelt erneut mit der Gleichsetzung von „Universität“ mit „Forschung“. Diese im Zuge der Exzellenzinitiative bereits absehbare Entwicklung war Anlass genug, 25 Expertinnen und Experten im Spätsommer 2017 zu einer Tagung einzuladen und eine Woche lang die anstehenden Probleme und Lösungsansätze zu diskutieren. Das Treffen hatte den Titel **Nur Exzellenz der Forschung? Die ganze Hochschule soll es sein! – Was macht exzellente Wissenschaft, eine exzellente Hochschule, ein exzellentes Hochschulsystem aus, und wie sind sie angesichts der Realitäten zu gewinnen??** Die Beiträge dieser Doppelausgabe und des Folgeheftes sind (mit Ausnahme des Aufsatzes von Peer Pasternack) in engem Zusammenhang mit dieser Tagung entstanden. Sie gehen Begrifflichkeiten im Themenfeld nach, leuchten jeweils Teilthemen aus und präsentieren ihre Inhalte sehr unterschiedlich. In der Form der Provokation (wie im ersten Beitrag, Webler), der historischen Rekonstruktion und soziologischen Einschätzung (Pasternack, Behrenbeck), der Form der Analyse und Erörterung (Schmidt, Huber, Bartz) sowie des Sachberichts (Spang-Grau, Fugmann-Heesing) werden jeweils Teilaspekte des Gesamthemas ausgeleuchtet. Zur Einordnung der Aufsätze im einzelnen:



Die Ausgabe wird eröffnet durch einen provokant geschriebenen Beitrag von *Wolff-Dietrich Webler (Bielefeld)* unter Wiederaufnahme des Tagungstitels: **Nur Exzellenz der Forschung? – Die ganze Hochschule soll es sein! Forschung darf nicht alleiniger Ausweis herausragender Universitäten bleiben.** Der Text bildet die Einleitung zum Thema, wendet sich dem Exzellenzbegriff zu, beleuchtet grundsätzliche Folgen des Wettbewerbs, enthält aber auch erhebliche Kritik an der (wenn es um Strukturwirksamkeit geht) bisher allzu forschungsorientierten staatlichen Hochschulpolitik und derjenigen einzelner Hochschulen und einzelner Wissenschaftsorganisationen. Eine Chance ersten, intentionalen Ausgleichs bietet zwar die Öffnung der Förderlinie „Exzellenzuniversität“ im zweiten Programm zur Exzellenzförderung für die Aufnahme anderer Leistungsdimensionen einer Universität, aber auch dort muss abgewartet werden, wer von dieser Möglichkeit wie überhaupt Gebrauch macht. Selbst dann muss die Größe der Differenz zwischen Intention und Realität erst einmal abgewartet werden. Andere Förderanreize sind darauf nicht abgestimmt. Der Text wirft zahlreiche Fragen auf, zeigt Fehlentwicklungen und (zumindest) Merkwürdigkeiten und führt zu zahlreichen Denkanstößen, die weiteren Problemlösungen zugrunde gelegt werden könnten. Der Beitrag erscheint unter „Meinungsforum“.

Seite 58

Uwe Schmidt (Mainz) greift das Thema **Individuelle und institutionelle Exzellenz** nochmal gesondert auf und legt

deren Unterschiede differenziert dar. Es geht aber nicht nur um eine begriffliche Klärung. Er verweist auch auf erhebliche Verschiebungen in der Bedeutung der Institution Hochschule und auf deren Folgen. Bei der Fassung des Exzellenzbegriffs ergeben sich zum Teil auch Differenzen zur begrifflichen Fassung im ersten Beitrag und zu Schlussfolgerungen aus dem Artikel von Annette Fugmann-Heesing.

Seite 76

Sabine Behrenbeck (Köln) ist auf der Suche nach einem materiellen Hochschulbegriff des Wissenschaftsrates der Frage nachgegangen, „**Wat is’n Dampfmaschin’?**“ Oder: **wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert.** Dabei hat sie in dankenswerter Weise die Akten bzw. Empfehlungen des Wissenschaftsrates seit seiner Gründung durchforstet und kann interessante Schwankungen und Unschärfen präsentieren. Hier werden zahlreiche Aspekte sichtbar, die dazu einladen, in Folgearbeiten weiter nachzugehen. Wegen des Umfangs ihrer Arbeit werden die Ergebnisse in zwei Teilen auf die vorliegende und die folgende Ausgabe des HSW verteilt.

Seite 82

Inka Spang-Grau (Köln) berichtet über **Die Begutachtung gesamtuniversitärer Strategien in den Förderprogrammen Exzellenzinitiative und Exzellenzstrategie.** Der Artikel entwickelt noch einmal die Komplexität der beiden Programme, insbesondere bezogen auf die Förderlinien „Zukunftskonzepte“ (Exzellenzinitiative) und Exzellenzuniversitäten (Exzellenzstrategie), die beide Neuland in solchen Förderprogrammen darstellten. Besonders hervorzuheben war dabei das Ziel, einen Ideenwettbewerb anzustoßen und durch diese Freiheit auch Veränderungsdynamik zu befördern. Eine wichtige Erweiterung betraf im zweiten Programm das Ziel, „neben dem Primat Forschung“ weitere Leistungsdimensionen und Handlungsfelder fördern zu können, wie Lehre, Transfer, Infrastruktur, falls sie von den Antragstellern aufgegriffen wurden. Angesichts der sich überall zeigenden Kriterienunsicherheiten ist dies ein wesentlicher Beitrag zur Transparenz.

Seite 91

Mit der Phase der Wiederbesinnung auf die Kernideen der deutschen Universität nach der NS-Herrschaft und deren (wie jeweils angenommen wurde zeitgemäße) Ausdeutung in Ost- und Westdeutschland setzte ein Prozess ein, der bis heute eine Vielfalt an Konzepten und Orientierungen hervorgebracht hat. Sie einmal systematisch zusammen zu stellen, vergleichbar zu machen und zu publizieren, ist das Verdienst einer Gruppe um **Peer Pasternack (Halle/Wittenberg)**. Er selbst hat nun in einem Überblicksartikel: **Die Ideen der Universität. Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte** einen Einblick in die Ergebnisse gegeben und auf die eben erschienene Gesamtpublikation neugierig gemacht.

Seite 99

Wenn in der Debatte um Exzellenzförderung gefordert wird, die Leistungsdimensionen einer Universität (und aller Hochschulen) breiter zu fassen, dann gehören Studium und Lehre zu aller erst dazu. Aber um welche Dimensionen handelt es sich dann? Und wie sind sie in einem Wettbewerb um Exzellenz vergleichbar? **Ludwig Huber (Bielefeld)** hat sich auf den Weg zu Antworten gemacht. In seinem Beitrag: **Was soll heißen „Exzellenz (in) der Lehre“?**

Einführende Überlegungen entwickelt er Hilfen zur Orientierung in einem Feld, in dem im Hochschulalltag kaum Konsens besteht über Kriterien guter Lehre.

Seite 105

In dieser Unsicherheit könnte ein Blick über den Kanal helfen. Denn in Großbritannien ist an prominenter Stelle ein ganzes System entstanden, das sich mit diesen Fragen auseinandersetzt. **Olaf Bartz (Bonn)** hat die Einzelheiten zusammen getragen und legt sie in seinem Aufsatz vor: **Das Teaching Excellence Framework im Vereinigten Königreich Mitte 2017.** Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang, dass das Programm in zwischen in „Teaching Excellence and Student Outcomes Framework“ erweitert wurde, offensichtlich der gleichen Einsicht folgend, die auch zur Forderung des „Shift from Teaching to Learning“ geführt hat: Lehre ist kein unabhängiges Gebäude. Sie ist nur so gut, wie sie im Stande ist, Lernen und vor allem Lernerfolge zu fördern. Olaf Bartz trägt manches moderater vor – aber im Kern völlig gleichgerichtet – wie die Kritik von Wolff-Dietrich Webler im Meinungsforum. Er schließt: Mehr als wünschenswert (wäre) eine konzertierte und nachhaltige Erhebung struktureller Daten rund um Studium und Lehre, auf die sich der Hochschulsektor hierzulande aber erst verständigen müsste – für die Öffentlichkeit einfach zugänglich. „Gleiches gilt für eine aussagekräftige, regelmäßige und deutschlandweit einheitlich durchgeführte Befragung zur Zufriedenheit mit Studium und Lehre. Dass derlei grundsätzlich möglich ist, zeigt die langjährig etablierte und in der 21. Auflage vorliegende Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – dass Vergleichbares für Studium und Lehre nicht existiert, mag letztlich nicht recht einleuchten.“

Seite 114

Haushaltsfragen haben für die Hochschulentwicklung zentrale Bedeutung. Ein exzellent zu gestaltender Bereich betrifft daher die Finanzausstattung der Hochschulen – und den autonomen Umgang mit ihr. Die Zahl der zu lösenden Probleme ist erheblich, exzellente Lösungen sind wünschenswert. Hier haben wir eine Begrifflichkeit von Exzellenz, der als exzellentes Modell, als Handlungsmuster (anders als z.T. der Begriff bisher interpretiert wird) keine exklusive, sondern eine möglichst breite Anwendung zu wünschen ist. Also nicht die anwendende Institution wird dadurch exzellent, sondern ihre angewandten Mittel – einem Standard entsprechend. **Annette Fugmann-Heesing (Berlin)**, Vorsitzende des Hochschulrates der Universität Bielefeld und Sprecherin der Hochschulräte in NRW, ist diesen Fragen nachgegangen und präsentiert ein Modell: **Budgetierung und interne Mittelverteilung – Ein Praxisbericht aus der Universität Bielefeld.**

Seite 119

Vorschau auf die Ausgabe 5/2018:

Sabine Behrenbeck (Köln): „Wat is’n Dampfmaschin’?“ Oder: wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert (Teil 2)

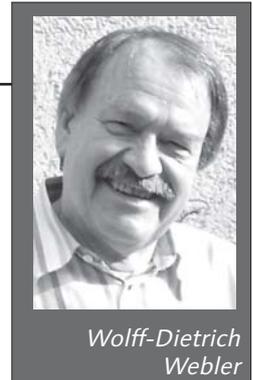
Herbert Grüner (St. Pölten): Private Hochschulen im Vergleich zu staatlichen: exklusiver – elitärer – exzellenter?

René Krempkow (Hannover): Exzellenz in der Gründungsförderung erfassen – ein vermessen(d)es Anliegen an Hochschulen?

Sowie ein weiterer Beitrag.

W.W.

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Nur Exzellenz der Forschung? – Die ganze Hochschule soll es sein!

Forschung darf nicht alleiniger Ausweis herausragender Universitäten bleiben

The strategy of creating excellence in specially proved research areas of universities in Germany as an isolated strategy is misleading, connected with terms like „University of excellence“ or „Elitist University“. In societal perspectives, it is more important to cover teaching and learning with excellence – and in this interest, the challenge should be, to become excellent in all relevant task areas of universities. The term „University of excellence“ therefore should be given only to such universities, which master these task areas – even if this statement is extremely unpopular in the moment among German top universities.

Some further questions are discussed: Using this term „excellence“– is this excluding most other universities, creating an elitist club with special financial support? Or is this just signalling a high level, which could be reached by fulfilling expected tasks without excluding any other university aiming at the same level? Should resources, needed to fulfill public tasks of all universities, be won in a contest by lucky few? This way of finance policy seems extremely problematic. These questions are discussed in this article.

Wenn Perspektiven einer qualitativ hochstehenden Entwicklung der Hochschulen diskutiert werden, bilden die Begriffe Wettbewerb, Rankings, Qualität, Exzellenz (im internationalen Maßstab) die sprachliche Basis. Welche Bedeutungen, welche Konzepte hinter diesen Begriffen stehen, bleibt nicht selten unklar. Sie deuten aber alle in eine Richtung: der Steigerung nach oben. Das fordert auch seinen Preis, bringt Verlierer hervor. Davon wird zu wenig berichtet. Die Verlierer haben zwar die gleichen öffentlichen Aufgaben wie die Sieger, ihnen können aber aufgrund ihrer Niederlage – scheinlegitimiert – angemessene Ressourcen für ihre öffentlichen Aufgaben vorenthalten werden. Gleiche Aufgaben? Ja – sie haben sicher nicht den Auftrag, schlechte Forschung zu generieren... Und kann es staatliche Politik sein, mit ihren Entscheidungen bei den „Verlierern“ und den zum Wettbewerb gar nicht erst angetretenen Universitäten willentlich mittelmäßige Forschung zu fördern? – Hier soll nicht Konsens gestiftet, sondern eine öffentliche Debatte angestoßen werden, an deren Ende hoffentlich ein paar Maßstäbe für die Wahrnehmung gesellschaftlicher Interessen zurecht gerückt werden. Das schließt provokative Formulierungen ein.

Hochschulen sind manchmal gefährdet, Moden, Begriffs-konjunkturen und wohlfeilen Konzepten zu erliegen, die sich dann u.U. als nicht zuende gedacht erweisen.¹ Also lohnt es sich, zunächst einige der o.g. Begriffe und dahinter stehenden Konzepte zu klären. Hierbei werden schon die Umriss eines größeren Entwicklungsprogramms deutlich, von dem im Rahmen des vorliegenden Artikels zunächst nur ein kleiner Teil angegangen werden kann. Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst der Exzellenz- und Elitenbegriff näher bestimmt, Forschungsleistungen in den Kontext auch der übrigen Aufgaben der

Universitäten gestellt, in Erinnerung gebracht, worauf der gute Ruf der Harvard University tatsächlich beruht, wie weit deutsche Universitäten (auch in ihrem momentanen Selbstverständnis) davon entfernt sind und was eigentlich von staatlicher Politik zu halten ist, die die Mittel für reguläre öffentliche Aufgaben in einem Wettbewerb akquirieren lässt...

Dann geht es darum, die Folgen einseitiger Forschungsorientierung für das Gesamtsystem von Wissenschaft zu beleuchten sowie Überlegungen dazu folgen zu lassen, wie Exzellenz in anderen Aufgabenfeldern von Universitäten gewonnen werden könnte.²

I. Einführung

1. Exzellenzstrategie für die Forschung – ist sie wissenschaftsimmanent notwendig oder nicht doch Teil der Wirtschaftspolitik?

Eine Gesellschaft setzt sich durch ihre Abgeordneten ein Wissenschaftssystem ein – öffentlich finanziert, beruft entsprechendes Personal, formuliert Erwartungen, Ziele und Aufgaben und gewährt die individuellen und institutionellen Freiheiten, die zur optimalen Entfaltung der Aufgaben und deren Erfüllung nötig ist. Diese gewährte individuelle Freiheit und Ausstattung sowie die Autonomie ihrer Einrichtungen bleiben von Seiten der Gesellschaft gewährt – auch wenn sie Verfassungsrang haben – denn sie waren von eben dieser Gesellschaft in der Verfassung garantiert. Sie könnten dort auch geän-

¹ Vgl. dazu den Beitrag von Peer Pasternack in dieser Ausgabe.

² Während dies in den folgenden Abschnitten geschehen soll, wird die Frage nach Konvergenzen oder Differenzen im Verhältnis von Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften im Zusammenhang mit Exzellenzkriterien in einer der folgenden Ausgaben des HSW aufgegriffen.

dert werden. Wenn die Verbindung zur Gesellschaft verloren zu gehen droht, dann ist von Elfenbeinturm die Rede – einer von Seiten der Wissenschaftler/innen missinterpretierten, sich selbst zugeschriebenen Autonomie, die ihren Boden verloren hat.

Diese scheinbar selbstverständlichen Zeilen sind nicht selbstverständlich. Jeden Tag kommt es zu Missinterpretationen. So sehr die Balance immer neu gesucht werden muss, gibt es nicht nur von außen gewährte, sondern auch wissenschaftsimmanente Mindestbedingungen für erfolgreiche Suche nach Erkenntnis und für erfolgreiches Studium (inkl. Weiterbildung). In den letzten Jahrzehnten sind einige Zusammenhänge auf Seiten der Wissenschaftspolitik zunehmend unklar geworden. Das hat mit der Frage zu tun, ob die Form der Qualitäts- und Wettbewerbsdebatte (gipfelnd in der Exzellenzstrategie), mit der das Wissenschaftssystem überzogen wird, tatsächlich wissenschaftsimmanent notwendig ist, der Wissenschaft förderlich ist oder eher der nationalen Wirtschaft im globalen Wettbewerb dient. Auslöser für die nähere Beschäftigung mit dem vorliegenden Themenfeld waren insbesondere 8 Aspekte:

1. Der Eindruck einer höchst einseitigen Aufmerksamkeit für die Exzellenz nur der Forschung
2. Die Unklarheit von Basisbegriffen (Was bedeutet „Hochschule“? Was unterscheidet Hochschulen von Schulen?)
3. Die Inflation des Begriffs „Exzellenz“ in Alltagszusammenhängen – was bedeutet das überhaupt?
4. Kaum Übernahme vorhandener professioneller Gütekriterien für Studium und Lehre
5. Zahlreiche Indikatoren für eine strukturelle Krise des Hochschulsystems – worin bestehen sie und wie sind sie zu bewerten?
6. Der Eindruck eines fehlenden Gesamtkonzepts für die formulierten Aufgaben und informellen Erwartungen an Hochschulen
7. Der Eindruck zahlreicher fehlender rational kontrollierter Einzelkonzepte
8. Eine stark sinkende Differenz zwischen Universitäten und HAW's – welche Kriterien gelten noch?
9. Und die Frage: Wird wissenschaftliche Lehre auch dort betrieben, wo nicht der Anspruch besteht, die eigene Lehre stehe mit eigener Forschung direkt oder indirekt in Beziehung? (s.u.).

Die Debatten der letzten 40 Jahre um die Hochschulentwicklung in Deutschland waren – neben anderen Brennpunkten – zunächst vom Qualitäts- und bald vom Wettbewerbsbegriff bestimmt. Zunächst ging es noch darum, mit der Übertragung in der Privatwirtschaft entwickelter ökonomischer Modelle (Wettbewerb, Anreizsysteme usw.) die allgemeine Qualität der Hochschulleistungen zu steigern. Hier schlich sich schon ein Denken in die Politik ein, das den Erfordernissen öffentlicher Dienstleistungssysteme in einer Demokratie zuwiderläuft. Anders als in einem offenen Markt, auf dem die Angebote um die Käufer bzw. Konsumenten konkurrieren, muss an öffentliche Dienstleistungssysteme der Anspruch gestellt werden, die sie nutzenden Bürger möglichst gleich zu versorgen – und das auf hohem Niveau.³ Das bedeutet, dass der Staat – zuständig für öffentliche Leistungen –

diese Dienstleistungssysteme in vergleichbarer Weise durch die zur Verfügung gestellten personellen und materiellen Ressourcen instand setzt, die ihnen von der Gesellschaft abgeforderten Leistungen zu erbringen. Zusammen mit der grundgesetzlich geforderten Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse⁴ (die als Basis des Länderfinanzausgleichs z.T. von der aktuellen Politik aus den Augen verloren wurde – vgl. das Dauerrumoren aus Bayern) und der Kulturhoheit der Länder, die sie zum Träger der Hochschulen macht, müssten die Bundesländer die Hochschulen funktional gleich für ihre jeweiligen Aufgaben ausstatten. Stattdessen ist Deutschland seit Beginn der 1980er Jahre fast vollständig der Strategie gefolgt, durch die Übertragung des ökonomischen Wettbewerbsmodells auf die öffentlichen Hochschulen eine Scheinlegitimation für die staatliche Unterausstattung von Hochschulen zu schaffen. Begründungsmuster: Schwache Hochschulen (als schuldige Akteure gedacht) haben es nicht besser verdient, als bei der Mittelverteilung nicht so bedacht zu werden als starke. Der umgekehrte Gedanke, dass Schwächere einen stärkeren Aufbau und höhere Zuschüsse verdienten als (schon) Starke, um ihren öffentlichen Aufgaben besser nachkommen zu können, passte in dieses strategische Legitimationsmodell für ungleiche (und damit in der Summe geringere) Ausstattung nicht hinein. Verlierer war nur oberflächlich gesehen die angeblich oder tatsächlich unzulänglich handelnde Hochschule, Verlierer war die Gesellschaft als Auftraggeber und Abnehmer der Hochschulleistungen. Diesem Gedanken im Wege stand die Figur der autonomen Hochschule, die als „entfesselte Hochschule“ (Müller-Böling) in ihrer Autonomie weiter gestärkt wurde, sodass der Staat als Träger der Hochschulen seine Aufgaben weiter reduzieren konnte. Auch das verbreitete Selbstverständnis der Wissenschaftler/innen stand dem entgegen: Dienstleister/in im Auftrag der Gesellschaft zu sein, entsprach weithin nicht dem Selbstbild der in Wissenschaftsfreiheit Agierenden – trotz ihres (i.d.R.) Beamtenstatus (soweit sie Professor/innen waren) und dessen Sinn – formuliert im Amtseid.⁵ Als weiterer Widerspruch fiel kaum auf, dass in einer Zeit exponentiell steigender Studierendenzahlen die Politik nur noch von vergleichsweise wenigen Volluniversitäten ausging und darauf drang, sich mit dem Typus Profiluniversität (also dem Verzicht auf erhebliche Teile des Fächerspektrums) zu beschäftigen. Gleichzeitig gab es aufgrund heftiger Interventionen von Länderseite keine bundesweit koordinierte Hochschulplanung mehr (die BLK (Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) war nur noch in der in ihren Kompetenzen stark reduzierten GWK (Gemeinsame Wissen-

³ Mit dem Begriff „öffentliches Dienstleistungssystem“ ist beim Wissenschaftssystem ausschließlich seine Funktion bezeichnet. Sie besteht unstreitig auch dann, wenn der Begriff in diesem Zusammenhang eher tabuisiert ist. Die Unabhängigkeit dieses Systems, seine Rechte im einzelnen, Strukturen usw. werden damit nicht in Frage gestellt.

⁴ Artikel 72 des Grundgesetzes: Von 1949 bis 1994 wird die „Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ gefordert. Ab 1994 heißt es dann „Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“.

⁵ § 64 Eidespflicht, Eidesformel (1) Beamtinnen und Beamte haben folgenden Dienstseid zu leisten: „Ich schwöre, das Grundgesetz und alle in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Gesetze zu wahren und meine Amtspflichten gewissenhaft zu erfüllen, so wahr mir Gott helfe.“ <https://dejure.org/gesetze/BBG/64.html>

schaftskonferenz) existent). Aufgrund der wachsenden Autonomie der Einzelhochschulen bestand in den einschlägigen Landesministerien auch keine koordinierte Planung mehr. So kam es vor, dass manche Fächer in isolierten lokalen Entscheidungen infolge der Profilverpolitik nahezu beseitigt wurden (vgl. das Fach Geografie).

Um den Wettbewerb um Ressourcen inszenieren zu können, mussten zunächst Unterschiede markiert werden. Die Qualitätspflege – in der Wissenschaft traditionell ein Motiv – angefangen bei den Hochschulexamina, mit denen (der Gesellschaft gegenüber) der Schutz von Kunden, Klienten und Patienten durch die Qualität der Absolvent/innen gesichert werden sollte, über die Sicherheit, sich auf die Güte wissenschaftlicher Erkenntnisse verlassen zu können, bis zu Differenzen in der persönlichen Reputation wurde nun institutionell intensiviert, um Unterscheidungsmerkmale zu gewinnen.⁶ Ganze Qualitätssicherungssysteme wurden aufgebaut, Benchmarking zog ein. Um nicht missverstanden zu werden: Prozessevaluation ist ein unverzichtbares Mittel, um entsprechende Prozesse zu verbessern. Als Bilanz eigener Qualitätspflege ist auch die summative Evaluation notwendig. Aber sie als strategisches Mittel der Konkurrenz um Ressourcen einzusetzen, verkennt die Ziele (s.o.).

Als auch noch der internationale Wettbewerb um internationale Studierende und internationale Wissenschaftler/innen dazukam – wobei es nur vordergründig um die Ausbildungs- und Forschungsqualität ging und mittel- bis langfristig um die Stärkung der deutschen Wirtschaft und die Absatzchancen ihrer Waren (wie die Initialkonferenz zur verstärkten Internationalisierung der Hochschulen auf dem Bonner Petersberg 1989 zeigte)⁷ – ging es plötzlich nicht mehr um individuelle Reputation von Hochschulmitgliedern in ihrer Fachgemeinschaft, sondern um die internationale Sichtbarkeit ganzer Hochschulen. Die Debatte um die Exzellenz ganzer Hochschulen in einem globalen Hochschulmarkt verstärkte sich. Verglichen wurden aber nicht in Kosten/Nutzenmodellen die allgemeinen Leistungen der Hochschulen (angefangen bei den Leistungen ihrer internen Infrastruktur, aber hauptsächlich) in Forschung, Studium, Public Service – oder im Einzelfall die Höhe der Studienkosten in Relation zu den Arbeitsmarktchancen und erwartbaren Einkommen. Stattdessen wurden ausschließlich die Forschungsleistungen an Universitäten (also tendenziell mehr Grundlagenforschung als Anwendung) betrachtet. Im Gegensatz dazu haben Studierende – wie empirische Studien gezeigt haben – bei der Wahl ihrer Hochschule zunächst keine lokalen Forschungsleistungen im Sinn, sondern Vorteile des Hochschulortes und des dortigen Studiums.

Hier hatte sich eine Prestigedebatte innerhalb des Wissenschaftssystems verselbständigt und von der Frage wissenschaftlicher Beiträge zu wirtschaftlichem Nutzen bereits gelöst. Mit der Durchsetzung einer wissenschaftsgeleiteten Begutachtung in den Exzellenzverfahren, die zunächst als Sieg der Wissenschaft über länderspezifische, politische Proporzinteressen gefeiert wurde, wurden die dahinter liegenden globalen wirtschaftlichen Interessen zunächst verdeckt. Dies war die andere Seite der Exzellenzdebatte. Wenn es um die internationale Sichtbarkeit ganzer Hochschulen gehen

sollte, waren die in der Wissenschaft gültigen Kriterien für Reputation zu berücksichtigen.

Unterhalb dieser relativ abstrakten Ebene der Ziele ging es dann darum, dass weder der Qualitätsbegriff, noch der Exzellenzbegriff, noch sogar der Hochschulbegriff eindeutig definiert waren. Also wandten sich mehrere Autor/innen diesen Fragen zu, die in dieser und der folgenden Ausgabe des HSW publiziert werden.

2. Die Frage nach Kernaufgaben und Identität von Hochschulen

2.1 Randbemerkungen zur Identität von Hochschulen

Seit Jahren wird intensiv über exzellente Hochschulen diskutiert. Hochschulen haben – dort wo sie über Grundlagen der Menschheit und Menschlichkeit nachgedacht, über Entstehungszusammenhänge der Gegenwart und über Zukunft geforscht haben – faktisch immer einen gesellschaftspolitischen Auftrag wahrgenommen. Die Frage, wann und inwiefern eine Hochschule ihre Aufgaben für die Gesellschaft exzellent erfüllt (weit über Forschung hinaus), führt fast automatisch zur Frage nach ihren Kernaufgaben und damit zu ihrer Identität. Die Summe dieser Antworten lässt Aussagen über das ganze Hochschulsystem zu – aber das Ganze ist auch hier wieder mehr als die Summe seiner Teile: Wenn nicht nur die Einzelhochschule und ihre Chancen zur Exzellenz in allen Teilen, sondern das *Hochschulsystem als Ganzes* betrachtet werden soll, führt dies in seinen Konsequenzen (zumindest für diesen Kontext) weg von der Einzelhochschule als „Einzelkämpferin im Wettbewerb“ noch einmal verstärkt hin zum gesamtgesellschaftlichen Rahmen, in dem die Hochschulen gemeinsame Aufgaben im Verbund haben.

Von da aus ist leicht zu zeigen a) dass die Debatte mit dem Focus „Forschung“ viel zu eng geführt wird und b) die dahinter und daneben liegenden Ziele/Aufgaben erst einmal richtig in den Blick genommen werden müssen. Wenn deren Gewichtung klar ist, schließt sich die Frage an, ob die üblichen Auswahlkriterien für BewerberInnen auf Professuren überhaupt geeignet sind und welcher Vorbereitung die Personen bedürfen, die für diese (korrigierten) Aufgaben am besten geeignet sind – also wie die Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses künftig beschaffen sein müsste. Darauf wird später noch einmal eingegangen.

Kontroversen gibt es auch um den Kernauftrag der Hochschulen. Manchmal wird Forschung als alleiniger Kernauftrag, Lehre quasi als Nebenprodukt dieser Forschung an Hochschulen nur instrumentell gesehen, um zu einem qualifizierten, wissenschaftlichen Studium beizutragen. Zum Teil wird (anknüpfend an den historischen Auftrag) erklärt, dass aus gesellschaftlicher Sicht

⁶ Die bedauerlichen Skandale der letzten Jahre können nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Sicherung hunderttausendfach funktioniert hat.

⁷ Eine Tagung der Quandt-Stiftung mit dem Präsidenten des DAAD, zahlreichen Rektoren und Abgeordneten aus Bund und Ländern, auf der u.a. die bisherige internationale Vernetzung deutscher Hochschulen in einen internationalen Vergleich gestellt wurde, woraus ein hoher Nachholbedarf hervorging. Als Ziele der eingeforderten Steigerung wurden unangefochten rein wirtschaftliche Ziele in den Vordergrund gestellt – auch in so simplen Zusammenhängen wie: „wer in Deutschland als Student deutsche Waren kennen gelernt hat, wird – in Führungspositionen im eigenen Land zurückgekehrt – leichter deutsche Waren bestellen!“

ganz klar das Studienangebot der zentrale Auftrag der Hochschulen sei, das sei wohl unbestreitbar. Es bilde den zentralen Daseinsgrund von Hochschulen. Da das keine Einzelaussage, sondern ein ganzes Fundament bezeichnet, sei auch schon an dieser Stelle darauf eingegangen: Das könnte sich als etwas zu einseitig erweisen. Es geht bei der Anerkennung der Relevanz von Lehre und Studium im Verhältnis zur Forschung nicht um deutliche Nachrangigkeit einer Seite – auch nicht im Tausch gegen die bisher präferierte Forschung. Öffentliche Forschung an Hochschulen ist unverzichtbar – auch als Basis der Lehre. Die Wissenschaftsgeschichte ist voller extrem wichtiger Erkenntnisse, die an Hochschulen gewonnen wurden. Der Forschung fehlt in der Gegenwart aber das Gleichgewicht zu Studium, Lehre, Weiterbildung und „public service/third mission“ (ein Gleichgewicht, das Justus von Liebig z.B. in allen Facetten vorbildlich gelebt hat). Aber Studium und Lehre strategisch und z.T. auch faktisch im Alltag zu vernachlässigen, gefährdet Grundlagen der Gesellschaft (s.u.).

2.2 Exkurs zu privaten Hochschulen

Die Zahl privater Hochschulen nimmt in Deutschland kontinuierlich zu. Der Kontrast zu den privaten Hochschulen ist besonders geeignet, sich über den staatlichen Hochschulsektor klarer zu werden ... und über die Vorstellungen zur Ausgestaltung des privaten Sektors, der öffentliche Hochschulabschlüsse vergeben soll, ebenfalls. Es gibt private Hochschulen, die zunehmend dagegen aufbegehren, über den staatlichen Leisten geschlagen zu werden. Hier sind bereits deutliche Kontroversen entstanden darüber, dass private Hochschulen zwar öffentliche Aufgaben übertragen bekommen wollen, sie aber nach privatwirtschaftlichen Regeln wahrnehmen wollen. Wenn die Einheit von Forschung und Lehre und die Freiheit der Professor/innen von Vorgaben durch den Träger im privaten Sektor ganz anders bewertet werden, weil dort der Ausbildungsauftrag im Zentrum des Geschäftsmodells steht (wie Beobachter/innen feststellen), führt dies zu der (ebenfalls kontroversen) Debatte über die Ziele von Hochschulen in der Bildung. Polemisch gewendet: Soll das private Business College künftige „smarte Banker“ ausbilden können und darüber öffentlich wirksame Abschlüsse vergeben können? Dass Forschung in privatwirtschaftlichen Forschungsabteilungen von Unternehmen nach anderen Wünschen und Aufträgen betrieben werden kann als an öffentlichen Hochschulen, darüber besteht meistens Einigkeit. Ob das aber auch im privatwirtschaftlichen Hochschulsektor der Fall sein soll, ist keine empirische, sondern eine normative Frage. Die privaten Hochschulen bedürfen alle der staatlichen Anerkennung. Sie wird erteilt, wenn Vergleichbarkeit mit den Verhältnissen an staatlichen Hochschulen besteht, denn es soll keine Alternative geboten, sondern es sollen Leistungen anstelle der staatlichen Einrichtung erbracht werden (wie die „Ersatzschulen“ im Schulbereich). Das ist in den Landeshochschulgesetzen besonders ausbuchstabiert.

Bei diesem zentralen Thema sollte nochmal die Basis der individuellen Wissenschaftsfreiheit in Deutschland vor Augen geführt werden, wie sie (erstmalig in der Weltgeschichte) in der Satzung der Universität Göttingen bei

ihrer Gründung 1737 garantiert wurde und auf Verfassungsebene erstmals in der Paulskirchen-Verfassung von 1848, dann in der Weimarer Verfassung (weltweit erstmals 1918 als Verfassungsrecht gültig) und schließlich im Grundgesetz von 1949 verankert worden ist. Es geht (traditionell formuliert) um die Suche nach Wahrheit als Freiheit und Verpflichtung der Wissenschaft (Forschung, Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung) und um die bildungsmächtige Wirkung dieser Suche schon im Studium, zurück gehend auf die bildungstheoretische Debatte des Kreises um Wilhelm von Humboldt. Das führt uns zum Humboldtschen Bildungsbegriff, der heute zwar immer wieder als nicht mehr zeitgemäß bezeichnet – aber sehr oft nicht verstanden wird. Die berechnete Frage allerdings, in welchen Studiengängen Bildung in diesem Sinne noch erreicht wird und ob das überhaupt möglich ist, führt wieder auf Exzellenzansprüche und -kriterien. Sicherlich gibt es auch andere Wege, die hier gemeinte Bildung zu erlangen. Beides muss nochmal geklärt werden: a) Was ist Bildung in unserer Gesellschaft und in einer Qualität, die ihre Träger instand setzt, das individuelle Leben und die umgebende Gemeinschaft mit zu gestalten sowie politisch aufmerksam und mitverantwortlich diese Gesellschaft zu tragen und weiter zu entwickeln und b) welche alternativen Wege dazu existieren. Gymnasium und Berufsschule verfolgen ebenfalls Bildungsziele, ohne dass die dort Lehrenden auch forschen. Sicherlich gibt es mehr Wege als nur durch akademische Bildung in einem wissenschaftlichen Studiengang, denn wir treffen gebildete Menschen zahlreich auch außerhalb akademischer Umgebung an (bis hin zu der bemerkenswerten deutschen Sprachschöpfung „Herzensbildung“, die der Akademisierung entgegen gehalten werden kann). Diese Bildungsvorstellung mag heute belächelt werden – lohnt aber hinterfragt zu werden – dieses Lächeln. Also: Welcher Bildung gehen private Hochschulen nach? Ist es am Ende doch nur employability, nicht citizenship, die sie anstreben? Und wie können sie zur Erfüllung des vollen Auftrags angehalten werden, zu dem sie zweifellos verpflichtet sind?

II. Exzellenz von Hochschulen? Ein schwieriger Begriff

1. Begriff und Merkmale von „Exzellenz“ bzw. „exzellente sein“
Nach wie vor gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen zur Bedeutung und zu den Wirkungen des Begriffs „Exzellenz“. Der Begriff ist also nicht eindeutig. Ein Teil davon kann hier diskutiert werden. In einer ersten, etymologischen Annäherung stammt „Exzellenz“ aus dem Lateinischen (dort excellere „hervorragend“ bzw. excellentia „Vortrefflichkeit“), bezeichnet eine Eigenschaft und ist seit Jahrhunderten in Europa und den USA ein Titel, in Deutschland seit dem Kaiserreich nach 1871 ein Amts- oder Dienstitel, bestimmten Personengruppen vorbehalten.⁸ Diese Eigenschaft kann im Einzelfall förmlich festgestellt oder (z.B. bei einer Funktionsübernahme) einfach unterstellt werden. In unserem Zusammenhang – dem Wissenschaftssystem – bedeutet dies

⁸ Wer dazu einen ersten Zugang sucht, findet dies unter [https://de.wikipedia.org/wiki/Exzellenz_\(Titel\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Exzellenz_(Titel))

keine Anrede, keinen Titel, sondern kann Ausdruck extrem positiver Merkmale sonst graduell unterschiedlich erbrachter Leistungen sein. Manchmal sind sie auch singular und höchst originell ausgeprägt. Es kann auch ein Handlungsmodell mit exzellenten Eigenschaften sein (also als solches exzellent), dem eine große Verbreitung gewünscht wird (vgl. den Beitrag Fugmann-Heesing in dieser Ausgabe). Worauf diese Feststellung inhaltlich jeweils bezogen wird, ist häufig mehrdimensional, aber zunächst offen. In jedem Fall bezieht sich die Einschätzung bzw. Beurteilung auf Zwecke, Ziele oder den Weg dorthin, die hervorragend erfüllt werden (oder in einem Handlungsentwurf – etwa einem Projektantrag – bei dessen Ausführung erfüllt zu werden versprochen). Dabei handelt es sich um eine Situation, einen Zustand, in dem a) etwas als aus dem Durchschnitt „hervorragend/herausragend“ beurteilt wird oder b) die Sache – an einem Maßstab, an Kriterien gemessen – diese Kriterien ausgezeichnet, eben „vortrefflich“ erfüllt. Auch in der alltagssprachlichen Formulierung „Hier gab es alles, was einen perfekten Start ausmacht“ geht es um einen Maßstab. In der ersten Bedeutung hebt sich der betrachtete Gegenstand von einer Gruppe gleichartiger Erscheinungen sehr deutlich ab (die – so wird assoziiert – als Gruppe die Mehrheit bilden, sonst könnten sie nicht den Durchschnitt darstellen). Oft wird dann auch von „Spitze“, „spitzenmäßig“ gesprochen. Anders aber als bei Bergen usw. kann mehr als eine Erscheinung „die Spitze“ bilden. Allerdings umfasst sie in dieser Konstellation nur wenige Mitglieder (z.B. die „Spitzengruppe“ im Sport). **Exzellenz ist aber nicht selbstverständlich identisch mit Spitze!** Denn in der zweiten Bedeutung bezeichnet der Gegenstand eine hervorragende Ausprägung einer gewünschten Eigenschaft, eine vortreffliche Leistung. Dies kann auch ein hoher Standard sein, den es zu erreichen gilt (etwa: Die Olympia-Norm erfüllen). Diese Beurteilung hat nichts Ausschließendes, also keine Exklusivität, insbesondere wird nicht bezeichnet, wie viele vergleichbare Personen bzw. Institutionen diesem Standard bereits entsprechen oder in einem Entwicklungsprozess künftig entsprechen sollen. Die Ivy League in den USA umfasst immerhin 10 Universitäten, also wenn schon dann eine sehr „breite Spitze“. Hier ist auch Abstieg bzw. Platzausgleich möglich.

Diese zweite Bedeutung jedenfalls (die Erfüllung hoher Maßstäbe) steht hier im Vordergrund, ohne andere Implikationen („Exklusivität“, u.U. auch „Elite“) unkritisch zu übersehen. Es soll also um die Suche nach dem jeweiligen Maßstab (Standards, Merkmalen) für Aufgaben bzw. Funktionen, für ihre jeweilige graduell unterschiedliche Erfüllung und um die detaillierte Beschreibung des Maßstabs gehen. Das schließt die Angabe von Zielen und von Merkmalen für die Stationen auf dem Weg der Zielerreichung ein. Jenes erst – die Benennung von Zielen – bedeutet die inhaltliche Füllung des sonst ebenfalls leeren Modewortes „Qualität“ (s.u.). Im gesamten Gutachterwesen werden zu beurteilende Vorlagen schon sehr lange als „hervorragend“, als „exzellent gelungen“ u.ä. bezeichnet. Ganz ähnliche Bedeutungen hatten von alters her solche Ergebnisse wie „magna cum laude“ bzw. „summa cum laude“. Das Urteil lautete: Die verfolgten Absichten waren in dem zu beurteilenden

Text angemessen erfasst und mit (sehr) großem Erfolg eingelöst worden. Die Zahl derer, die diesen Anspruch einlösen konnten, lag nicht von vornherein fest, war aber traditionell klein.

2. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Beispiel

Das Vorstehende klingt zunächst sehr abstrakt. Als Beispiel kann das Aufgabenfeld der *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* herangezogen werden. Um die Güte dieser Förderung fest zu stellen, müssen vielfältige Merkmale erfasst und beurteilt werden. Ein wichtiger Punkt betrifft die Frage, auf welche Themenfelder sich die Betreuung in der Promotionsphase erstreckt (s.u.), wie die Beratung zu beurteilen ist, mit der das Dissertationsthema so schlank formuliert worden ist, dass es in der verfügbaren Zeit an Jahren bewältigt werden kann und ob die den Promovenden übertragenen Dienstaufgaben ausreichend Zeit lassen, um sich der Dissertation zuwenden zu können. Auf dem Hintergrund eines bestimmten Berufsbildes, auf das der Nachwuchs vorbereitet werden soll (also eine normative Zielvorstellung), werden Merkmale entwickelt. Für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind folgende fünf Themengebiete zu verlangen, die a) abgedeckt und b) in ihrem Spektrum erfasst und nach der Intensität ihrer Förderung beurteilt werden können. Diese Intensität wiederum sollte in vielen, in Merkmalen abzufragenden Hinsichten (also Mehrdimensionalität) bezeichnet werden können. Dies ist zumindest der Fall, wenn die Förderqualität evaluiert werden soll. Die Betreuungsthemen sollten mindestens umfassen:

1. Förderung der Forschungskompetenz (inkl. des Antragswesens für Drittmittel)
2. Förderung der Lehrkompetenz (inkl. professionelles Prüfen)
3. Förderung der Fähigkeiten in Selbstverwaltung und Wissensmanagement
4. Informelle Förderung und Einführung des Nachwuchses in die Scientific Community und Expertenkultur seines Faches
5. Karrierestrategische Beratung und Unterstützung.⁹

3. Beurteilung einer ganzen Hochschule

Im Rahmen der Exzellenzinitiative haben sich Hochschulen zu „Exzellenz-Universitäten“ erklärt gesehen – bezogen und eingeschränkt auf die dort untersuchten Merkmale. Das wurde in seiner Pauschalisierung in der öffentlichen Darstellung vielfach als irreführend angesehen. Spätestens hier zeigt sich, wie völlig diffus der Begriff ist, denn er ist – wie erwähnt – jeweils zielabhängig, und diese sind oft nicht geklärt.

Bei einem durch fachlichen Konsens, durch gesetzlichen Auftrag oder Selbstinterpretation der Hochschule gesetzten Ziel (z.B. „mission“, „Markenbildung“) kann es zunächst um eine Zielfindung gehen („eine Hochschule verfolgt exzellente Ziele“). Solche Ziele können auch in einem Gesetzgebungsverfahren oder auf dem Weg zu einem internationalen Vertrag höchst umstritten sein

⁹ Zur Entwicklung und Erprobung dieser Betreuungsfelder vgl. den Bericht über die empirische Studie bei Webler, W.-D. (2003): „Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – das Beispiel der Universität Bielefeld“. In: Das Hochschulwesen, 51 (6), S. 243-251.

(„kann sich ein Hochschulstudium im alleinigen Ziel der employability erschöpfen??“), sozial erwünscht („familienverträgliche Hochschule“), mit einem Versprechen verbunden („unsere Absolventen gehen zu Boeing!“), extrem praxistauglich oder auf Absolvent/innen bezogen sein, die selbst schon wissenschaftlich ausgewiesen sind. Hier geht es um **Zielqualität**. Ein gesellschaftliches Klima kann auch zu der Erwartung an die Hochschulen führen, die Gerechtigkeit (darin eingeschlossen die Gleichstellung der Geschlechter) als gesellschaftlichen Wert voran zu bringen. Erfolgsmeldungen in dieser Richtung könnten ebenfalls mit „exzellent“ belegt werden. Solche gesellschaftlich erwünschten Ziele können etwa durch gesellschaftlich definierte Förderprogramme („Programmfor-schung“) verfolgt werden. Fazit: Je nach Ziel, das verfolgt wird, kann es sehr verschiedene Exzellenzen geben.

Handelt es sich aber um bereits gesetzte Ziele, dann geht es um die **Prozessqualität** in der Verfolgung dieser Ziele. Welche Prozesse kommen diesen Zielen a) am nächsten; b) am schnellsten näher; c) am ressourcenschonendsten näher; usw. Auch hier handelt es sich um unterschiedliche Exzellenzen. Die Fachhochschule der Wirtschaft (FHDW) wies in ihren dualen BWL- und Wirtschaftsinformatik-Studiengängen Ende der 1990er Jahre eine Studienerfolgsquote bis zu 93% aus. Dieser Erfolg war exzellent, machte aber (weil extrem ungewöhnlich) zugleich misstrauisch und löste Verdächtigungen aus, die dazu führten, dass der Verfasser eingeladen wurde, eine externe Evaluation zu übernehmen. Diese Evaluation (methodisch besonders sorgfältig abgesichert) bestätigte den Erfolg. Die Hochschule war in ihren Rahmenbedingungen sowie Lehr- und Studienleistungen bezüglich der Wahrscheinlichkeit, die dort angebotenen Studien erfolgreich zu beenden, exzellent.

Wie die pauschale Bezeichnung „Exzellenzuniversität“ gezeigt hat, wurde der Begriff (ohne Spezifikationen anzugeben) immer wieder als Marketing-Instrument missbraucht. Um über eine Hochschule als Ganze in ihrer Qualität ein Urteil formulieren zu können, müssen viele ihrer Aufgabenfelder geprüft werden – und jede – als „Feld“ – mit einer Fülle von Merkmalen. „Exzellente im Praxisbezug“ müsste z.B. erst noch operationalisiert werden. Die Zahl der zu erfassenden Aspekte an einer Hochschule ist so groß, dass jedes Aufgabengebiet einzeln in der Qualität seiner Wahrnehmung in einer empirischen Studie erfasst werden muss (an deren Ende Indikatoren gebildet werden können). Das Ergebnis wird für jede Hochschule in jedem Gebiet vielfältige Profile ergeben. Aber Indikatoren verführen zu summarischer Evaluation. Ohne Prozessanalyse im Detail sind keine Schwächen auffindbar; nur so können sie beseitigt werden. Um das Ganze praktikabel zu halten, kann dies nicht erst zum Zeitpunkt seiner Evaluation durch Gutachter von außen geschehen, sondern sollte periodisch verteilt z.B. über 2-3 Jahre hinweg schon vorab stattfinden (Qualitätspflege). Das Design dieser Studien muss in wesentlichen Teilen zwischen den Hochschulen übereinstimmen, um einen allgemein für Hochschulen mindestens eines Staates gültigen Maßstab anhand gleicher Merkmale formulieren zu können. Wer die erfüllt, ist Hochschule. Um den Überblick nicht zu verlieren, sollte jedes Teilgebiet in einen abschließenden Indikator

münden. Schließlich müsste eine Gewichtung der Indikatoren untereinander vorgenommen werden, denn sie sind nicht gleichrangig. Dann lässt sich ein Wert festsetzen, bei dessen Erreichen sich Hochschulen für exzellent erklären (bzw. von externen Gutachtern erklärt werden) können. Das wäre außerdem ein offenes System. Die Zahl seiner Mitglieder ist nicht fixiert.

4. Nebenwirkungen des Wettbewerbs

4.1 Wettbewerb als Mittel der Leistungssteigerung?

Beim Begriff Exzellenzwettbewerb verdient der zweite Teil: Wettbewerb näher beleuchtet zu werden. Alles schien zunächst ganz harmlos. Es sei an der Zeit, die „internationale Sichtbarkeit“ der deutschen Hochschulen zu erhöhen. Wer konnte schon dagegen sein? Die deutschen Hochschulen waren seit langem durch gleichbleibend hohe Leistungen bekannt und hatten vielleicht auch als Ganze mehr internationale Beachtung verdient. Jedes Hochschulsystem agierte auf seinem Feld. In einer solchen Formel kam Wettbewerb noch nicht vor. Es gab sicherlich viele Wege, „internationale Sichtbarkeit“ zu erhöhen. Aber dann schienen *hohe Platzierungen in internationalen Rankings* das richtige Mittel. Wer auf diese Idee verfallen ist, sich mit diesem Weg allen Fragwürdigkeiten der Methodik, der Indikatoren, der Instrumente und den dahinter stehenden Interessen auszuliefern (bei Impact z.B. den Interessen großer Wissenschaftsverlage, was wenig bekannt ist), muss erst noch untersucht werden. Wissenschaftspolitik als Teil der Wirtschaftspolitik wäre ebenfalls zu untersuchen. Aber damit stand das Vorhaben im Zeichen des Wettbewerbs. Was bedeutet es für die Gesellschaft, die einzelnen Institutionen und für das Individuum, sich in wachsendem Maße in einem ständigen Wettbewerb um etwas und im Wettlauf mit konkurrierenden Anderen zu befinden? Wettbewerbe werden immer häufiger veranstaltet. An deren Ende können Preise stehen. Preise können Ehrungen sein, für die nicht auf diesen Preis zielende Leistungen erbracht worden sein müssen – wie etwa beim Nobelpreis oder den renommierten fachgebundenen Preisen. Aber Wettbewerbe sind auf Konkurrenzen um eine gleich geartete Leistung gerichtet. Die Teilnahme findet (zumindest teilweise) um eine noch vorausliegende, quasi aus Anlass des Wettbewerbs zu erbringende Leistung statt. Hier geht es immer darum, besser als ein Mitbewerber zu sein. Es geht darum, andere Mitbewerber auszusteichen. Dabei werden nicht nur Sieger belohnt, sondern ebenso kontinuierlich Verlierer definiert. Welche Auswirkungen solche Veränderungen auf das soziale Klima haben, ist noch nicht untersucht. Was bedeutet es, wenn bestimmten Personen permanent relatives Ungenügen in einem Kontext bescheinigt wird, der ihnen immerhin so wichtig war, dass sie in einen Wettbewerb eingetreten sind. Ob sie das latente Aggressionspotential in der Gesellschaft steigern und auch Tendenzen steigern, dann auf Ersatzfeldern zu glänzen, wirft Fragen nach dem gesellschaftlichen Nutzen solcher Wettbewerbe auf.¹⁰ Jedenfalls wird im

¹⁰ Vgl. die Ausmaße, das Aussehen und insbesondere die Frontgestaltung der Automodelle in den letzten 10 Jahren – und das Geschlecht ihrer Käufer, aber auch andere Indikatoren dafür, ein Zu-kurz-gekommen-zu-sein mit verschiedenen Mitteln kompensieren zu wollen.

Bereich der Hochschulen ein Klima erzeugt, in dem einer jeweiligen Öffentlichkeit permanent mitgeteilt werden muss, wie hervorragend an der eigenen Hochschule gearbeitet wird. (Daran muss natürlich möglichst auch selbst geglaubt werden).¹¹ Bestimmte Formen der Bescheidenheit scheinen aus der Zeit gefallen. Der bekannte Wahlspruch „mehr sein als scheinen!“¹² gehört dazu. In dieser Linie liegt eine Überzeugung, die im wirtschaftlichen Bereich sehr verbreitet war und der gleichen Grundauffassung entstammte: „Qualität setzt sich durch!“ und als Überzeugung heute Werbefachleuten vermutlich Probleme bereitet. Der Wahlspruch „Gutes tun und darüber reden!“ (nur halb ironisch gemeint) scheint dagegen der neuen Zeit zu entsprechen.

4.2 Wettbewerb – der Wissenschaft ursprünglich eher fremd

Diese Form persönlicher Rivalität in Wettbewerben ist im Kern der Wissenschaft fremd (bzw. auf wenige Situationen beschränkt, z.B. Berufungsverfahren). In der Wissenschaft soll es zunächst um Erkenntnisprozesse gehen. Das Problem ist nicht der Nachbar, sondern eine Sache aufzuklären, ein Problem zu lösen, zu einer Erkenntnis zu gelangen. Die Herausforderung besteht nicht in der Leistung des anderen, auch der Maßstab ist nicht die Leistung des anderen, sondern die Komplexität des zu lösenden Problems. Der Ansporn, die Motivation zur Leistung liegt als intrinsische Motivation in der Sache, liegt im Ausmaß der Neugier. Weltweit der/die erste zu sein, mit der neuen Erkenntnis zu glänzen, ist kein wissenschaftsspezifisches Bedürfnis, sondern liegt in allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen – dem Bedürfnis nach externer Anerkennung.

Das ist ja nur die idealistische Seite. Aber auch die Wissenschaft kann den Knappheitszwängen nicht entkommen. Dann geht es eben um einen Wettbewerb um die Ressourcen, die nötig sind, um die jeweils persönlich interessierenden Fragen zu lösen. Frühere Berufungszusagen (bis in die 1970er Jahre hinein) hatten den Zweck, den jeweiligen Professor für den Rest seines Berufslebens (!) mit einem festen (und relativ umfangreich bemessenen) Sockel von Forschungsmitteln auszustatten, um ihm in diesem Rahmen eine neugiergeleitete Forschung zu ermöglichen und ihm einen vorgelagerten Wettbewerb zu ersparen. Steigerungen waren bei Verhandlungen zu einer Rufabwendung erzielbar. Heute sind nicht nur Berufungszusagen befristet, sie sind aus strategischen Gründen auch wesentlich niedriger. Es geht nur noch untergeordnet um die selbständige, neugiergeleitete Forschung, denn sie bedarf zur Durchführung von Projekten erheblicher Ergänzung. Daher steht oft im Vordergrund, die in den Berufungsverhandlungen vereinbarte jährliche Summe von Drittmitteln gegen Konkurrenz einzuwerben. Und hier spielt der Aufbau besonderer Reputation als Vertrauenskapital in Begutachtungsprozessen eine wachsende Rolle. Dieser Aufbau geschieht zwar nicht in wechselseitig Konkurrenz ausschließenden Prozessen, aber hier ist es erwünscht, Vorsprünge gegenüber anderen Antragstellern aufzubauen.

Da Forschungen inzwischen i.d.R. als Projekte mit Laufzeiten begrenzt sind, werden auch auf diese Projekte begrenzte Zeitverträge mit den Mitarbeiter/innen

abgeschlossen, die das Projekt realisieren sollen. Mit der Einführung eines verstärkten Wettbewerbs hat sich also nicht nur die Zeitverteilung zwischen der Entwicklung von Forschungsfragen, Antragsentwicklung, Personalauswahl der Mitarbeiter/innen verschoben. Auch geht es nicht nur um die Veröffentlichung der Ergebnisse, sondern um die Publikation als Reputationsgewinn für die nächste Runde. Damit haben sich nicht nur die Arbeitsbedingungen der Professor/innen stark verändert, sondern auch die der Mitarbeiter/innen.¹³

4.3 Gewinne aus Wettbewerben?

Was bedeutet es also für die Wissenschaft, in den letzten 25 Jahren ständig mehr in einen Wettbewerb gestellt worden zu sein? Wie fallen die (sozialen) Kosten- und Nutzenabwägungen aus? Ist der Leistungsumfang des einzelnen erheblich gestiegen? Ist die Qualität der erbrachten Leistungen erheblich gestiegen? Wie haben sich die individuellen Lebensverhältnisse verändert? Hat sich die persönliche Identifikation mit der jeweiligen Arbeit erheblich erhöht? Von unabhängiger Seite sind die Vermutungen bestätigt worden, dass Arbeitsstress und Erkrankungen in den Universitäten erheblich zugenommen haben.¹⁴

Zeithistorisch eingeordnet und auf Hochschulen bezogen begann alles damit, dass die bis Anfang der 1980er Jahre in Deutschland abstrakt geltende Annahme, alle Universitäten seien *vom Anspruch her* qualitativ gleich bzw. sollten es – wo mal verfehlt – wieder werden, fallen gelassen wurde. War die Gleichheitsannahme eine Fiktion? – Nein, nie Realität, sondern eine Richtschnur, eine klare Anspruchsebene, auf die hinarbeiten war. Die Gleichheitsannahme war immer zu sehen in enger Verbindung mit dem Hausberufungsverbot. Externe Rufe mussten angenommen werden, da interne (von großen Ausnahmen abgesehen) nicht zu erwarten waren. Aber solche Rufnahmen galten dann auch nicht als Abstieg, bewirkten keinen Reputationsverlust. Das war Teil des Systems. Dadurch tauchten hervorragende Nachwuchswissenschaftler tendenziell an jeder Universität auf und sorgten für hohes Niveau. Die durch solche Berufungen entstehende Dynamik belebte das Wissenschaftssystem.

Diese Gleichheitsannahme führte dazu, dass (zumindest im Grundsatz) auch der Anspruch bestand, dass alle

¹¹ Ein Wissenschaftsverlag, der auf vielen Verteilern steht, wird täglich mit Tutzenden von Tätigkeits- und Erfolgsmeldungen diverser Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen überschwemmt.

¹² Der Satz stammt aus der Antike, ist bereits bei Cato dem Älteren zu finden und war zeitweise sehr populär. In seiner lateinischen Form *Esse quam videri* ist er auch Wahlspruch im Siegel des US-Bundesstaates North Carolina. Er gilt als Teil preußischer Tugenden der Bescheidenheit (schon bei den Königen Friedrich Wilhelm I. („Soldatenkönig“) und seinem Sohn Friedrich („dem Großen“)). In jüngerer Zeit vertrat ihn der preußischen Generalfeldmarschall Helmuth von Moltke (1800-1891) als Wahlspruch: „*Mehr sein als scheinen – viel leisten und wenig hervortreten*“. 1903 wurde er von dem preußischen Generalfeldmarschall Graf Alfred von Schlieffen in einer Rede vor dem Generalstab als Empfehlung für eigenes Auftreten verwendet.

¹³ Während es bisher um institutionelle Exzellenz ging, liegen hier Kontexte individueller Exzellenz vor. Vgl. den Beitrag von Uwe Schmidt in dieser Ausgabe.

¹⁴ Ruth Klüser: Die Hochschulen im Wandel – Wie steht es um Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten? Voraus. In HSW 6/2018. Bericht aus dem Institut für Arbeitsschutz der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IFA). Es betreibt das Risikoobservatorium der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV).

Hochschulen in der Zuweisung von Haushaltsmitteln in einem Verteilungsgebiet – dem jeweiligen Bundesland – gleich behandelt wurden (nicht zu verwechseln mit gleichen Zuweisungssummen). Bei permanentem Mangel, ständiger Unterfinanzierung¹⁵ hatte das zur Folge, dass im Weltmaßstab keine der deutschen Universitäten sich mit den besten Universitäten der Welt vergleichen konnte – z.B. auch bei internationalen Berufungen keine entsprechend attraktiven Arbeitsbedingungen bieten konnte. Zu diesem Schluss war bereits hier durch das Mittel des Leistungsvergleichs gekommen worden – es spielt später noch eine Rolle. Der Paradigmenwechsel von der ursprünglichen Gleichheitsannahme zur Ungleichheitsannahme für deutsche Universitäten als Übergang in eine Qualitäts-, Reputations- und Exzellenzhierarchie – nicht auf Ebene der Einzelfächer, sondern ganzer Universitäten – sollte dazu führen, dass die wenigen Mittel nicht mehr (wie es polemisch und in völliger Verkennung öffentlicher Aufgaben hieß) *ohne zusätzliche Anstrengung mit der Gießkanne gleich verteilt* wurden, sondern sich durch höhere Anstrengungen als die ihrer Nachbarn verdient werden mussten. „Wettbewerb“ wurde nun zum Schlüsselbegriff.¹⁶ Auf diese Weise wurde staatlicherseits eine „Finanzierung auf Lücke“ gerechtfertigt und Legitimationsdruck für die Unterfinanzierung abgebaut. Für die einzelnen Universitäten ging es zunächst darum (was später noch eine Rolle spielen wird), besser sein zu wollen als die „Konkurrenten im Bewerberfeld“. Dabei waren die Vergleichskriterien und Messmethoden erst noch zu vereinbaren (und beschäftigen uns bis heute). In anderen Feldern war es seit langem selbstverständlich, dass Prioritätenlisten für Investitionen gebildet wurden, die selbstverständlich kriteriengebunden entstanden. Das galt übrigens in der Wissenschaft seit langem schon für die Verteilung von Drittmitteln nach der Güte der beantragten Vorhaben, worüber kollegiale Gutachter befanden. Das waren aber überschaubare Einzelprojekte (selbst bei Sonderforschungsbereichen) und nicht die Forschungslandschaft umwälzende Dimensionen. Die Annahme prinzipieller Gleichheit aufzugeben trug außerdem dazu bei, dass ein weiteres Leitbild deutscher Wissenschaftspolitik, die „Volluniversität“ aufgegeben wurde. Mit knappen Mitteln war eine Qualitätssteigerung (bzw. Steigerung der eigenen Exzellenz) für die einzelne Hochschule nur möglich durch Schwerpunktbildung, durch Konzentration der Investitionen an wenigen Stellen, sprich Profilbildung. Die „überlebenden“ Teile wurden nicht nur besser versorgt, umgekehrt wurde auch der Wettbewerb auf wenige Felder eingeschränkt.

Aber der Wettbewerbsansatz ist auch aus einem anderen Grund für die Organisation öffentlicher Aufgaben und deren angemessene Finanzierung ein äußerst problematischer Ansatz: Die Anforderungen an die Erfüllung öffentlicher Aufgaben sind nicht in einem Marktmodell, sondern einem in der Fläche wirksamen Versorgungsmodell anzusiedeln.¹⁷

Die Erfüllung öffentlicher Aufgaben kann dazu führen, an manchen Stellen nicht Stärken zu stärken, sondern momentane Schwächen erst zu Stärken aufzubauen. Hier wird unmittelbar deutlich, dass ein Wettbewerb zur Lokalisierung weiterer Investitionen völlig untauglich ist (es sei denn in einer Mangelanalyse, also mit Hilfe eines

Negativwettbewerbs, soll der dringendste Investitionsbedarf ermittelt werden).

5. Spitzenuniversitäten

Eine Zuspitzung erfuhr dieser Vorgang, den Gleichheitsanspruch fallen zu lassen, dann durch das von dem damaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder verkündete Ziel, mit wenigen (einer, drei, fünf oder gar zehn?) Universitäten international zu den besten Universitäten weltweit aufzuschließen. Auch hier musste eine Schwerpunktbildung der Investitionen erfolgen. Die Mittel mussten kriteriengebunden (nach zu definierenden Kriterien und Verfahren) vergeben werden. Die erwartbaren Folgen, Vor- und Nachteile wurden ausgiebig in der deutschen Öffentlichkeit diskutiert. Dabei entstand der ebenfalls vielfältig beschriebene und diskutierte Exzellenzwettbewerb, allein bezogen auf Forschungsleistungen. Die dabei entstehenden politischen Konflikte um die Kriterien (allein wissenschaftsgebunden oder auch im Länderproporz usw.) brauchen hier nicht vertieft zu werden. Sie überwiegend wissenschaftsgebunden zu vergeben, hat sich bekanntlich durchgesetzt. Klar war dabei, dass solche Universitäten, die in ihren Profilmitteln in den Jahren zuvor aus Eigenmitteln ein hohes Niveau erreicht hatten, im Vergleich zu den Mitbewerbern schon näher an die hier einschlägigen internationalen Standards heranreichten und daher mit den Sondermitteln weiter gefördert wurden. Da dabei Disparitäten im Vergleich der Bundesländer deutlich wurden, legten einzelne Bundesländer (als sie sich mit der Forderung nach einem politisch motivierten Länderproporz nicht durchsetzen konnten) mit Landes-Förderprogrammen nach, um wenigstens einzelne ihrer Landesuniversitäten für die nächste Runde des Wettbewerbs um „Exzellenzmittel“ besser auszustatten.

Wichtig ist aus diesen Vorgängen festzuhalten, dass eine Debatte um Exzellenzkriterien nicht automatisch bedeutet, besser sein zu wollen als die Nachbarn, sondern zunächst Kriterien zu gewinnen, nach denen Entwicklungsziele (in diesem Fall der Hochschulen) ausgerichtet werden können.¹⁸ Erst wenn die Mittelverteilung dazu kommt, werden Ungleichheiten im Feld – in der direkten Konkurrenz – relevant. Im Exzellenzwettbewerb ging es um die Ermittlung derjenigen Universitäten, deren Abstand zum Weltmaßstab am geringsten ist. Es sollte also gleichzeitig ermittelt werden, wo der Investitionsbedarf am geringsten sein würde, um Weltniveau zu erreichen. In der Logik dieses Wettbewerbs war das zulässig.

¹⁵ Das deutsche Haushaltsrecht mit seiner Jährlichkeit der Haushalte, der Nichtberechtigung, Rücklagen zu bilden und daraus ein Eigenkapital der Hochschule, das durch Verzinsung wachsen könnte wie bei den Privatuniversitäten der Ivy League – macht das zusätzlich unmöglich.

¹⁶ Verkündet von der damaligen Bundeswissenschaftsministerin, Dorothee Wilms (1982-1987), sehr zur Überraschung des eigenen Ministeriums.

¹⁷ Die Versorgung mit Wasser wird nicht meistbietend versteigert; das hätte bei einer Privatisierung der Wasserwerke gedroht, wie es in einigen Bundesländern bevor stand.

¹⁸ Als Qualitätsausweis einen Aufsatz unbedingt in einer Fachzeitschrift platzieren zu wollen, die durch ihr Gutachterwesen (also Qualitätskriterien) allmählich höchste Qualität von Aufsätzen versammelt hat, will zunächst einmal einem Maßstab entsprechen und nicht den Nachbarn „ausstechen“. Ein Wettbewerb findet trotzdem um den redaktionellen Raum der Zeitschrift statt. Das spielt sich dann allerdings nur auf einer Zeitachse ab.

In anderen Zusammenhängen, z.B. bei der Neugründung von tertiären Einrichtungen und deren Antrag an den Wissenschaftsrat, als Hochschulen anerkannt zu werden, geht es wieder nicht um Konkurrenz, sondern darum, bestimmten Maßstäben zu genügen.¹⁹ Die Anerkennungsverfahren führen immer wieder zu Debatten über die Maßstäbe, die sich als keineswegs feststehend erweisen. Das gilt z.B. für die Frage, ob die Einheit von Forschung und Lehre bedeutet, dass jede lehrende Person auch Forschung betreibt (was bei Lehrbeauftragten mit externem Lehrauftrag i.d.R. nicht der Fall ist) – wie das also nach Statusgruppen oder prozentual zu präzisieren ist – oder ob es reicht, dass Forschung auch in der gleichen Institution (wenn auch von anderen Personen) betrieben wird.²⁰

Bei der Betrachtung nicht nur der Gewinner, sondern auch der negativen Folgen für das ganze Hochschulsystem muss zum wiederholten Mal die Frage gestellt werden, in wessen Interesse die Krönung dieser einzelnen Universitäten stattfindet. Wissenschaft findet normalerweise als Austausch- und Kooperationsprozess in den international agierenden Fachgemeinschaften statt, nicht auf der Ebene ganzer Hochschulen. Und innerhalb dieser Fachgemeinschaften hatten deutsche Wissenschaftler/innen auch vor dem Exzellenzwettbewerb einen guten Ruf. Also welchen Zielen dient das Ganze? Sollten noch nicht in Fachgemeinschaften eingebundene internationale Studienanfänger/innen angezogen werden (die mit Anstrengungen in Lehre und Studium besser versorgt wären als mit Forschungsleistungen auf Kosten derselben)? Oder den Universitäten als Auftragnehmerinnen internationaler Auftragsforschung (Auftraggeber: „wir lassen an prominenter Stelle forschen“)? Oder um langfristig – nach einem Abschwung der Studierendenzahlen – sich im Binnenmarkt um Studierende eine bessere Ausgangsposition zu sichern? Von einer solchen Universität zu kommen erhöht die Einstellungschancen... Natürlich können neue Vergleichliche Nachrichtencharakter bekommen: „Im Ranking X ist unsere Universität unter die besten 300 der Welt gekommen!“ (aktuelle Pressemeldung in diesen Tagen). Von den methodischen Fragwürdigkeiten abgesehen: Wem nützt das? Das Signal „wir geben uns Mühe und kommen weit“ hat überaus begrenzte Aussagekraft.

III. Offene Frage: Was macht ein exzellentes Hochschulsystem aus?

1. Welche Fragen stellen sich und wie sind Antworten zu finden?

Unterschiedliche, aber starke Interessen haben bekanntlich dafür gesorgt, dass in Exzellenzinitiative und anschließender Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder ausschließlich Teilgebiete der Forschung zur Basis der Feststellung von Exzellenz gemacht wurden. Viele Hochschulen haben sich auf diese Form der Forschungsförderung eingelassen. Viele anfängliche Befürchtungen (auf die in anderen Teilen dieses Textes eingegangen wird) sind nicht eingetreten – viele intendierte positive Effekte sind ausgelöst worden. Und doch bleibt die Kritik, für internationale Ziele und ebensolche Vergleiche aus dem breiten Band gesellschaftlich wichtiger Hoch-

schulaufgaben ausschließlich einige Sektoren der Forschung ausgewählt zu haben. Das hatte z.T. wirtschaftspolitische Gründe, wie die Lissabon-Strategie, die die Bundesregierung im Jahr 2000 mit beschlossen hatte,²¹ aber auch grundgesetzliche Rahmenbedingungen (die aber auch anders hätten entschieden werden können). Eine vom Verfasser organisierte Tagung hatte im Sommer 2017 die Absicht, sich auf die Suche zu machen nach Kriterien für Exzellenz in (fast) allen Aufgaben- und Funktionsfeldern der Hochschulen, aber auch nach praktischen Schritten, mit denen einer definierten Exzellenz näher gekommen werden kann. Dabei sollen die Ergebnisse hier nicht vorweggenommen werden. Sie werden in dieser und folgenden Ausgaben publiziert werden. Aber ein erster Eindruck von den voraus liegenden Aufgaben soll entstehen. Das Feld ist groß und bietet viele Optionen, denn es geht um Exzellenz auf allen Stufen des tertiären Systems – von der Mikro-Ebene der FuE-Projekte, der Lehr-/Lernprozesse usw. über die Meso-Ebene ganzer Hochschulen und ihrer Exzellenz-Merkmale (vielleicht auch als Mosaik der Ergebnisse auf der Mikro-Ebene) bis zur Makro-Ebene ganzer Hochschulsysteme.

Kriterien für Exzellenz in (fast) allen Aufgaben- und Funktionsfeldern der Hochschulen? Liegen die nicht längst vor? Geben nicht zahlreiche Hochschulen an, in solchen Feldern exzellent zu sein? Bei näherer Prüfung stellt sich überraschend heraus, dass solche Kriterien kaum entwickelt sind (oder einer Prüfung nicht standhalten, vgl. KMK)²² und kaum auf einem Konsens zwischen Hochschulen oder von außen, aus Gesellschaft und Wirtschaft beruhen. Entweder sind sie als Indikatoren höchst umstritten, wie in der Forschung (oder bisher noch zu wenig beleuchtet worden, wie in der Forschungsethik), oder es handelt sich zwar um Kriterien, wie die des Akkreditierungsrates für Studiengänge, aber dann stellt sich heraus, dass es sich dabei doch eher um Mindestkriterien für eine erfolgreiche Akkreditierung handelt. Die Mühe der genauen Sichtung und Differenzierung lohnt also.

2. Fragen zur Klärung des Gegenstandes

Die Gegenstandsbestimmung geschieht schrittweise in Begriffsklärungen und Feldabgrenzungen:

- a) Zunächst geht es um die Klärung des in letzter Zeit inflationär gebrauchten Exzellenzbegriffs. Wonach wird überhaupt gesucht? Führt er in einen kleinen, exklusiven Club mit elitären Tendenzen? Was kann elitär in diesem Zusammenhang heißen?
- b) Dann ist das Untersuchungsfeld und der Hochschulbegriff zu klären. Durch welche Merkmale wird eine

¹⁹ Vgl. den Beitrag von Sabine Behrenbeck in dieser Ausgabe.

²⁰ Vgl. ebd.

²¹ Lissabon-Strategie: „Absicht des Europäischen Rats in Lissabon (2000), die EU binnen 10 Jahren zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen. Ziel war ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt. Bei der Halbzeitbilanz 2005 wurde festgestellt, dass die angestrebten Ziele im genannten Zeitraum nicht erreichbar sind. Die Lissabon-Strategie wurde daraufhin überarbeitet. Bis 2010 soll erreicht werden, dass 3 Prozent des EU-Bruttoinlandsprodukts für die Bildung ausgegeben und dass der Beschäftigungsanteil der Erwerbsfähigen auf 70 Prozent erhöht wird.“ Quelle: Zandonella, Bruno: Pocket Europa. EU-Begriffe und Länderdaten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2005, 2009 aktualisiert.

²² KMK: „Netzwerk der Exzellenz“, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_03_04-Netzwerk-der-Exzellenz.pdf

Hochschule gekennzeichnet? Worin bestehen die Unterschiede zwischen Schulen und Hochschulen? In der Beantwortung dieser Fragen als Konsensprozess in den einzelnen Hochschulen und deren Umsetzung liegt schon eine Dimension von Exzellenz.

- c) Welche Ziele und Merkmale machen eine *wissenschaftliche, was eine künstlerische* Hochschule aus? Sind alle Hochschulen entweder wissenschaftlich oder künstlerisch?
- d) Welche Aufgaben- und Funktionsfelder sind den Hochschulen von der Gesellschaft aufgegeben? Die Landesgesetze geben Auskunft:
- Forschung und Entwicklung,
 - Studium und Lehre,
 - Nachwuchsförderung,
 - Internationale Kooperationsinstanz (für Forschende, Lehrende und Studierende),
 - interne und externe Weiterbildung und (insbes. Technologie-)Transfer,
 - Regionales Entwicklungszentrum,
 - regionaler Arbeitgeber,
 - Betrieb für die berufliche Ausbildung des wissenschaftsunterstützenden Personals.
- e) Und wie sehen Kriterien für Spitzenleistungen in diesen Feldern aus?

3. Exzellenzkriterien im Feld von Lehre und Studium – bunt, kontrovers, unsicher

Wenn wir nach Kriterien für Exzellenz suchen (hier einmal nicht für Forschung, sondern als Beispiel für Lehre und Studium), stoßen wir auf erste Indikatoren, die uns als Merkmal für Exzellenz angeboten werden. Das können z.B. hohe Studienerfolgsquoten, niedrige Abbrecherquoten sein. Aber was sagt das wirklich über die Qualität des voraus gegangenen Studiums aus? Es zeigt nur, dass eine Anzahl Studierende jener Hochschule den dort vom Kollegium gesetzten Kriterien für das Bestehen von Prüfungen entsprochen haben. Ob diese Kriterien anspruchsvoll waren, ist damit nicht belegt. Ob die Kriterien überhaupt geeignet waren, unser Bild eines vollgültigen Studiums abzubilden, ist damit ebenfalls nicht belegt (m.a.W. welche Einstellungen und Haltungen die AbsolventInnen vertreten, über welche Kompetenzen sie verfügen, m.a.W. was sie wirklich können, welchem Muster von Handlungsfähigkeit sie entsprechen usw.). Und das variiert zwischen den Fachkulturen erheblich. Dieses Bild eines vollgültigen Studiums wird auch von Hochschule zu Hochschule wechseln. Es könnte die besondere Eignung, Lernen zu fördern in den Mittelpunkt stellen – also den lernenden Menschen, aber auch eine herausragende berufliche Kompetenz in technischen Fachrichtungen, Probleme zu lösen. In anderen Studiengängen könnte es die Gesellschaft, die physische Welt u.ä. sein. Offensichtlich sind Quoten allein nicht vergleichbar, können allenfalls im Vorfeld ein erstes Signal sein, hier näher aufzuklären. Die Spanne reicht von unsäglich unzureichenden Kriterien guter Lehre zur Vergabe von Lehrpreisen ohne wissenschaftlichen Anspruch bis zu theoriebezogenen, konzeptionell durchdachten Vergabekriterien. Das zeigt sich z.B. auch in den Vergabekriterien von Preisen für gute Lehre einzelner Hochschulen oder überregionaler Preise.

Anhand erster Beispiele zeigt sich, dass Exzellenzkriterien nicht feststehen, sondern abhängig sind von den Zielen, den Erwartungen an ein bestimmtes Ergebnis. Und selbst diese Ziele und Erwartungen müssen auf ihre Qualität, ihre Konsensfähigkeit hin geprüft werden. Hier sind *also in einem weiteren Schritt die Ergebnis- bzw. Produktqualität zu untersuchen und Indikatoren dafür zu bilden*. Dann erst haben wir einen ersten Maßstab für Exzellenz gewonnen. Innerhalb der Evaluationsforschung wäre das eine summative Evaluation.

4. Gründe für Nicht-Exzellenz?

Was sagen die Ergebnisse weiter aus? Diesen Maßstab zugrunde gelegt, können sich Zweifel an der Spitzenqualität einstellen. In diesem Licht betrachtet, sind die Quoten vielleicht gar nicht so hoch, ist das Leistungsvermögen nicht so blendend. Dann zeigt sich zwar, dass hier (noch) keine Exzellenz vorliegt. Aber die Gründe sind noch nicht bekannt. Liegen überhaupt vergleichbare Ausgangsdaten bei den Studierenden vor, die ein Studium beginnen? Hat eine Hochschule, ein Fachbereich, ein Studiengang, die besser dastehen, für das Erreichen der Studienziele günstigere Ausgangsdaten? Worin könnten die überhaupt bestehen? Mehr Abiturienten (womöglich bestimmter Bundesländer)? Mehr berufserfahrene Erstsemester? Die Ausgangsqualität ist festzuhalten und anhand des Ergebnisses zu bewerten. Oder liegen die Schwächen im Entstehungsprozess, im Studienverlauf, die das Ergebnis niedriger ausfallen ließen? Zumindest die betroffenen Hochschulen sind an den Gründen interessiert. Also müssen die Prozesse analysiert werden, *eine Prozessqualität ist Analysegegenstand, als formative Evaluation*.

Sobald die Phasen im Prozess lokalisiert sind, die zu Schwächen führen, zeichnet sich der Weg ab, unter voller Beachtung der Ziele Verbesserungen zu entwickeln und probeweise einzuführen. Sie müssen in ihrem Verlauf wieder darauf kontrolliert werden, ob sie überhaupt zielführend sind, ob andere Alternativen vielleicht sogar leistungsfähiger sind usw. Anhand der Ergebnisse dieser Art der formativen Evaluation (auch „Wirkungsforschung“) kann dann ein Weg zu Exzellenz beschrieben werden. Diese Tätigkeit lebt von Kontinuität. Mit Fristverträgen und relativ hoher Fluktuation ist Exzellenz nicht erreichbar, denn hier stellen sich nicht nur methodische, sondern auch Kommunikations- und Vertrauensanforderungen.

5. Hochschulbegriff und Untersuchungsfeld

Die Frage, worin die Differenz zwischen Schule und Hochschule liege, zwischen Unterricht und Studium, wird überraschend selten gestellt. Das Ganze ist zwar in Deutschland in der Gründungsphase der Fachhochschulen schon einmal praktisch durchgespielt worden. Auch bei den Berufsakademien kam diese Debatte auf. Sie ist vielfältig.²³ Müssen alle Einrichtungen, die beanspruchen, Hochschule zu sein, sich durch wissenschaftliches bzw. künstlerisches Vorgehen auszeichnen? Auf die Antworten darf man gespannt sein – auch weil plötzlich ein Maßstab dafür entsteht, ob denn der Alltag der Universitäten quasi automatisch die Kriterien erfüllt?

²³ So vielfältig, dass ein ganzes Themenschwerpunktheft des HSW dazu erschienen ist: 1/2007. Zu den Inhalten: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2007.pdf>

Gelten für *wissenschaftliche und künstlerische* Hochschulen die gleichen Indikatoren?

Die 8 Aufgabenfelder, wie sie in den Landeshochschulgesetzen den Hochschulen aufgegeben sind (s.o.), müssen hier nicht wiederholt werden. Vieles davon unterliegt traditionellen Freiheiten und fachinternen Normen (etwa wie Forschung und Entwicklung zu betreiben sind) oder eben solchen fachinternen Normen, wie auch die Eigenschaft als großer Ausbildungsbetrieb für praktische Berufe auszufüllen ist. Aber drei Ausnahmen von fachinternen Normen gibt es: Die Bindung der Lehre an die Grundwerte der Bundesrepublik – nicht nur als interne Bindung der Lehrenden, sondern als Bildungsauftrag an die Studierenden in allen Fächern (heute etwa im Studienziel „citizenship“), die Verpflichtung auf beruflich qualifizierende Abschlüsse und die Verpflichtung zum Praxisbezug.

Der vorliegende Artikel kann davon nur einige Schritte gehen. Andere Beiträge in dieser und der folgenden Ausgabe nehmen sich andere Themensegmente vor; einige Bereiche bleiben jedoch weiterer Analyse und Entwicklung vorbehalten.

IV. Exzellenzuniversität, gar Eliteuniversität nur aufgrund eines (schmalen) Sektors von Forschungsleistungen? – Erste Problematiken

Der Exzellenzwettbewerb ist von Anfang an aus unterschiedlichen, aber nicht widersprüchlichen Gründen kritisiert worden. Einige können hier näher erläutert werden, denn hier muss darauf zurück gekommen werden, weil dies die Rahmenbedingungen für weitere Exzellenzen abgibt.

Der Wettbewerb ist a) darin kritisiert worden, dass er sich ursprünglich nur auf Forschungsleistungen bezog (obendrein – wie erwähnt – nur auf einen schmalen Ausschnitt davon), aber die gesellschaftlich relevantere Aufgabe (auch wenn das heftig bestritten wird) nämlich die künftige Generation hochqualifizierter Arbeitskräfte, also gebildeter Funktionsträger/innen dieser Gesellschaft hervorzubringen, fast völlig außer Acht lässt. b) Dass auf dieser schmalen Basis bereits in unzulässiger Verallgemeinerung von Exzellenzuniversität gesprochen wird – womit der Begriff droht, in Absichten des Hochschulmarketing zu geraten. Dies geschieht auch noch ohne festen Einbezug der anderen 8 Aufgabengruppen, die damit inakzeptabel abgewertet werden, wie wenn sie mit einer exzellenten Universität nichts zu tun hätten (also eher stören könnten?) c) kritisiert worden ist weiter, dass dieses Konstrukt von öffentlichen Medien auch noch mit „Eliteuniversität“

gleich gesetzt wird – einem dringend klärungsbedürftigen Begriff von Elite und d) dies auch noch wiederholt mit einem internationalen Symbol einer exzellenten Universität verglichen wird, der Harvard University, was bei derartig einseitigen Kriterien wenig internationale Kenntnis bzw. Kenntnis dieser Universität verrät.

Zu a) Der finanziell weitgehend von Seiten des Bundes getragene Exzellenzwettbewerb war nicht zuletzt deshalb allein auf Forschung ausgerichtet, weil sich die Bundesregierung in der Lissabon-Erklärung verpflichtet

hatte, die Forschungsförderung wissenschaftspolitisch als Mittel des Wirtschaftswachstums einzusetzen und weil seit der Grundgesetzänderung von 2006/2009²⁴ Fragen der Bildung, der Studiengänge, von Lehre und Studium allein den Ländern zugewiesen waren. Der Bund war für diese Seite der Hochschulaufgaben nicht zuständig. Hier hatte politisch verfehlte Strukturpolitik zentral dazu beigetragen, dass in den Hochschulen eine Entwicklung angeschoben wurde, die zahlreiche unerwünschte, langfristige Konsequenzen haben wird.

Wieso besteht (wie oben formuliert) die gesellschaftlich relevantere Aufgabe darin, die künftige Generation hochqualifizierter Arbeitskräfte als gebildete Funktionsträger/innen dieser Gesellschaft hervorzubringen? Weil andernfalls die Gesellschaft, in der wir leben, hochgradig gefährdet wäre – mit Grundwerten, die in hunderten von Jahren erkämpft werden mussten, von denen wir zutiefst überzeugt sind und deren Gefährdung uns inzwischen schon im Alltag entgegentritt. Für diese Gesellschaft wird an Universitäten studiert – auch wenn die meisten Studiengänge diesen Auftrag bisher über ein enges Fachstudium hinaus kaum wahrnehmen. Wenn diese Gesellschaft wankt, wankt auch die Basis der Forschung und ihrer Freiheit. Insofern sind die Prioritäten für die Gesellschaft völlig klar, und Universitäten sind gesellschaftliche Einrichtungen mit einem eindeutigen Rahmenauftrag (bei aller Freiheit in der Durchführung). Neben der häufigen Vernachlässigung von Lehre und Studium zugunsten der Forschung kann überdies der permanenten Abwertung und Vernachlässigung der Lehrerbildung durch viele Universitäten aus gesellschaftlicher Sicht nur entschlossen entgegengetreten werden. (zu weiteren Details s.u.).

Zu b) Aufgrund der geprüften Forschungsanträge pauschal auch den Rest der Forschung dieser Hochschule für exzellent zu erklären – wie dies mit dem Gesamtbegriff „Exzellenzuniversität“ für diese Hochschule geschieht – ist ebenso unzulässig, wie nach aller Erfahrung unzutreffend. Falsch ist die Gleichsetzung von Forschung mit allen Leistungen der Universität, denn die wichtigste – Lehre und Studium – ist damit nicht abgedeckt (s.o.).

Die Erläuterung des Begriffs „Exzellenzuniversität“ durch das BMBF lautet: „Die Förderlinie der Exzellenzuniversitäten dient der Stärkung der Universitäten als Institution bzw. einem Verbund von Universitäten und dem Ausbau ihrer internationalen Spitzenstellung in der Forschung. Hier erfolgt eine dauerhafte Förderung. Voraussetzung einer Förderung als Exzellenzuniversität ist die Förderung von mindestens zwei Exzellenzclustern (bei Universitätsverbänden mindestens drei).“²⁵

Klarer werden die Anforderungen und das Konzept anhand des Textes der 2016 geschlossenen Verwaltungsvereinbarung (§ 4 Abs. 3): „(3) In Ergänzung zu § 1 Absatz 2 Satz 1 und § 2 Absatz 7 gelten für Exzellenzuniversitäten folgende weitere übergreifende Kriterien: a) Bisherige exzellente Forschungsleistungen der antragstellenden Universität bzw. des Verbundes, die nach Parametern der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit unter transparenter Einbeziehung von vorliegenden statistischen

²⁴ https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%B6deralismusreform_II

²⁵ <https://www.bmbf.de/de/die-exzellenzstrategie-3021.html>

Daten (z.B. Drittmittel, Forschungspreise, DFG-Förderatlas, Leistungen in den bisherigen Runden der Exzellenzinitiative) im Rahmen der Begutachtung bewertet werden; b) Kohärenz und Qualität eines strategischen institutionenbezogenen Gesamtkonzepts mit Aussagen u.a. zur Governance der Universität bzw. zwischen den beteiligten Partnern, zu forschungsorientierter Lehre, zur Nutzung von Forschungsinfrastrukturen, zur Attraktion der weltweit führenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen einer gegebenenfalls gemeinsamen Berufungs- bzw. Personalgewinnungsstrategie, zu Personalentwicklung und Chancengleichheit. Weitere Kriterien sind: Struktureller Mehrwert und institutioneller Reifegrad; Vorhandensein einer für den weiteren Ausbau der Spitzenforschung auf internationalem Niveau notwendigen kritischen Masse; Qualität des Konzepts zur dauerhaften Erneuerungsfähigkeit und zum Erhalt der Innovationskraft der Exzellenzuniversität; internationale Spitzenstellung und Sichtbarkeit, internationale Vernetzung, überregionale Bedeutung der Exzellenzuniversität.²⁶

Lehre und Studium und andere Aufgaben kommen in diesen Merkmalen der „Exzellenzuniversität“ also nicht vor. Die erwähnte forschungsorientierte Lehre hat (nach verbreiteter Meinung in den Hochschulen) allenfalls Platz in Masterstudiengängen. Dass diese Art Lehre (und vor allem Studium) in das Bachelorstudium vorzuziehen wäre, stellt ein eigenes Entwicklungsprogramm dar.

Zu c) In dem ZEIT-Kommentar (als Beispiel der öffentlichen Wahrnehmung) heißt es dazu: „die Wissenschaftslandschaft in Deutschland schärfer zu profilieren und echte Eliteunis zu schaffen..“ Gibt es hochstehende Forschung nur an schmal profilierten Universitäten? Da die Universitäten, selbst wenn sie sich von den sog. Orchideenfächern getrennt haben (höchst problematisch, wie die HRK erst spät anhand ihrer Karte kleiner Fächer entdeckt hatte), immer noch ein breites Spektrum an Studiengängen anbieten, für das ein ebenso breites Spektrum an Lehre notwendig ist (besonders in der Lehrerausbildung mit ihren Unterrichtsfächern), führt diese Profilierung dazu, die Lehre immer weniger forschungsbasiert anbieten zu können, weil ihr das Gegenüber in der Forschung fehlt. Das wirkt sich als massiver Niveauverlust aus, wird aber so nicht diskutiert. Ist die Gefahr nicht klar genug erkannt?

Ist gerade dieses Merkmal (Profilierung) Voraussetzung einer „echten Eliteuni“, wie der oben zitierte Satz suggeriert? Dieses Konstrukt auch noch mit dem Begriff „Eliteuniversität“ gleich zu setzen, ist völlig abwegig. Die hier anscheinend zugrunde liegende Vorstellung „elitärer Forschung“ müsste erst einmal anhand der Elitentheorien erklärt werden. Die einzige akzeptierte Funktion in einer Demokratie ist die Erzeugung von Funktionseliten – also für ihre künftigen Funktionen in der Gesellschaft hervorragend vorbereitet. Deren elitäres Merkmal sind dann Bildungsaufgaben – nicht Forschung. Die Ausstattung mit Handlungsmöglichkeiten dieser Eliten ist eng an die Erfordernisse der zu übernehmenden Funktionen gebunden und mit deren Dauer begrenzt. Dass diese Handlungs- (sprich Einfluss-)möglichkeiten über die Dauer der Funktionsübernahme hinausgehen, ist in kleinerem Umfang unproblematisch, aber deutlich als ungerechtfertigte Privilegierung zu kontrollieren.

Die Verwendung des Begriffs „Eliteuniversität“ in umgangssprachlicher Bedeutung für eine Forschungsuniversität spaltet den Begriff von seiner eigentlichen Bedeutung ab und besetzt ihn allein für Forschung. Hervorragende Leistungen in Lehre und Studium (oder Transfer usw.) könnten somit eine „Eliteuniversität“ gar nicht mehr kennzeichnen, Einrichtungen mit diesen primären Merkmalen könnten sich als Folge dieser Exzellenzstrategie so nicht mehr benennen.

Zu d) Auf Basis eines schmalen Forschungssektors prämierte deutsche Universitäten in und von der Öffentlichkeit mit dem internationalen Symbol einer exzellenten Universität zu vergleichen, der Harvard University, verkleinert deren Leistung mit einem extrem einseitigen Maßstab unzulässig (s. u.). Diese Universität legt größten Wert auf die Qualität von Lehre und Studium, auf die Verfolgung eines Bildungskonzepts, auf den Ausgleich sozial ungleicher Bildungschancen, auf hohen Studienerfolg und auf die sorgfältige Schulung ihrer Lehrenden. Harvard hat das größte Hochschuldidaktik Zentrum der Vereinigten Staaten!²⁷ Diese Universität ständig auf ihre Forschung als Basis ihres guten Rufes zu reduzieren, gleicht mittlerweile einer strategischen Falschmeldung. Vielleicht sollen die Vergleiche mit diesen anderen Harvard-Stärken in Deutschland als Qualitätsmaßstab vermieden werden? Es sind gerade die großzügigen Spenden dankbarer Absolvent/innen für ihr wunderbares Studium – nicht aufgrund von Forschung (!) – die diese Universität so aktionsfähig machen (s.u. Ziff. XX).

V. Bewertungen

1. Aktueller Stand und erste Bewertungen

Wenn die durch die Exzellenzinitiative und Exzellenzstrategie entstandene Lage für das Gesamtsystem Hochschule aufgenommen wird, ist es unvermeidlich, wieder in die von Anfang an geäußerte Kritik an diesem einseitigen Vorgehen zu geraten. Das BMBF hat auf seiner Webseite als Ziel der Exzellenzstrategie veröffentlicht: „Im Jahr 2016 haben sich Bund und Länder darauf verständigt, die Spitzenforschung an deutschen Universitäten mit einem neuen Förderprogramm zu unterstützen. Ziel ist dabei insbesondere, den deutschen Wissenschaftsstandort im internationalen Wettbewerb nachhaltig zu stärken. Die Förderung soll wissenschaftliche Spitzenleistungen ermöglichen, die Profile der Universitäten schärfen und zu noch stärkerer Vernetzung und Kooperation im Wissenschaftssystem anregen. So verbindet die Exzellenzstrategie die Förderung von Spitzenforschung mit langfristigen und strategischen Investitionen im Hochschulsystem.“²⁸ Ein Verweis auf wirtschaftspolitische Gründe – etwa die Lisbon-Strategie – erfolgt nicht (s.u.). Auch die nachhaltige Stärkung des Wissenschaftsstandortes im internationalen Wettbewerb wird nicht weiter erklärt.

In den letzten Septembertagen 2018 sind in Deutschland im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der

²⁶ <https://www.bmbf.de/files/2016-10-27%20Verwaltungsvereinbarung%20Exzellenzstrategie%20veroeffentlicht.pdf>

²⁷ <https://bokcenter.harvard.edu/home> sowie: <https://www.fas.harvard.edu/pages/teaching-and-learning>

²⁸ <https://www.bmbf.de/de/die-exzellenzstrategie-3021.html>

Länder die künftig zu fördernden Exzellenzcluster bekannt gegeben worden. In manchen Medien wird die Bekanntgabe atmosphärisch wie eine Oscarverleihung kommentiert. Es gibt inzwischen Regeln, wann einer Universität das goldene Krönchen (wie es im Kommentar genannt wird) „Exzellenzuniversität“ zuerkannt wird. Vergabekriterium: Allein Forschungsvorhaben (zwei Cluster, für exzellente befunden), ein strategisches Gesamtkonzept sowie andere Details, die bewertet werden (s.u.). Diese Basis allein gilt also als konstitutiv für eine exzellente Universität? Wie kommt das Ganze in der Öffentlichkeit an? Ein Kommentar in der ZEIT formuliert ungewollt schon einige der Probleme, die in dem vorliegenden Artikel aufgegriffen und diskutiert werden: Es ging um die „... Entscheidungsfindung, welche Cluster gefördert werden. Es sind viel mehr, als erwartet, nämlich 57 Cluster an 34 Universitäten, und sie sind auffällig flächig verteilt. Das Ergebnis ist ein Paradox: Spitzenforschung in der Fläche, ein bisschen Geld für viele. Das beweist insgesamt die Stärke der deutschen Forschung, hier gibt es eben viele kleine Harvards. Wenn es aber Sinn und Zweck der Exzellenzstrategie ist, die Wissenschaftslandschaft in Deutschland schärfer zu profilieren und echte Eliteunis zu schaffen, ...“ Öffentlich kommt also an, wer mindestens 2 Exzellenzcluster in der Forschung schafft (egal in welchem Gebiet), ist Eliteuniversität und z.B. Harvard vergleichbar. Dieses öffentliche Bild, die Art, wie hier Prominenz und Pracht erzeugt wird, ist aus vielen Gründen in sich falsch und obendrein völlig einseitig. Dieses festzustellen ist gänzlich unpopulär, gleichwohl aber notwendig, um diesen Unsinn aufzuklären. Denn dazu hat es sich inzwischen ausgewachsen. Die Sieger triumphieren, die Verlierer schweigen, und über dieses Echo legitimiert sich der Wettbewerb selbst. Noch ganz im Zeichen von lokalen bzw. länderspezifischen Streitigkeiten um Details der Vergabe einerseits und der Freude über die Förderung andererseits gehen grundsätzliche Fragen zu dieser Strategie und ihren Voraussetzungen nahezu unter. Daher werden sie hier wieder aufgeworfen.

Das Beispiel ostdeutscher Universitäten außerhalb Berlins zeigt dies drastisch: Mit Ausnahme der TU Dresden ein fast völliger Misserfolg. Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Brandenburg gingen leer aus. Nur die Universität Jena (Thüringen), konnte ein einziges Cluster einwerben. Also werden die ostdeutschen Universitäten auch weiterhin nicht von dieser Art Forschungsförderung profitieren. Nicht Wettbewerb – ein Aufbauprogramm gehört hierher!

2. Sicht der Gewinnerseite

Am 27.09.2018 veröffentlichte das BMBF:²⁹ „... Der große Gewinner ist heute der Hochschulstandort Deutschland. Das zeigt die Vielzahl der hervorragenden Förderanträge: Kleine wie große deutsche Universitäten sind im internationalen Maßstab herausragend. Die Exzellenzkommission hatte angesichts der vielen hervorragenden Anträge die schwierige Aufgabe, sich für die Besten der Besten zu entscheiden. Die Exzellenzinitiative als Vorläuferprogramm zur Exzellenzstrategie hat dazu grundlegend beigetragen: In der deutschen Hochschullandschaft hat sich eine beeindruckende Dynamik entfaltet. Diesen Schwung nehmen wir mit in die zweite

Phase der Exzellenzstrategie, die Förderung der Exzellenzuniversitäten.

Mit der Exzellenzstrategie vereinen wir die Förderung der Spitzenforschung mit langfristigen und strategischen Investitionen im Hochschulsystem. Die wissenschaftlichen Durchbrüche der Exzellenzcluster werden Deutschland in den nächsten Jahren weiter voranbringen.“

Nach der Entscheidung über die Auswahl der Exzellenzcluster hat eine Gewinnerin, die TU München, in ihrer Presserklärung die typische Diktion für diese Vorgänge geliefert:³⁰

„TUM mit vier Exzellenzforschungsclustern erfolgreich Chemie, Physik und Medizin an der internationalen Spitze

Abermals startet die Technische Universität München (TUM) erfolgreich in die hochwettbewerbliche Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder. Vier Forschungscluster der TUM und ihrer Kooperationspartner werden in den nächsten sieben Jahren mit jeweils bis zu 70 Millionen Euro finanziert. Die Verbünde werden Energiewandlung, Quantentechnologie, die Entstehung des Universums und neurologische Krankheiten erforschen. Die TUM wird sich nun auch wieder für die Förderung als Exzellenzuniversität bewerben. Als einzige unter den Technischen Universitäten Deutschlands hat sie diesen Status seit 2006 durchgängig inne.

„Die TUM untermauert mit ihren starken Partnern ihre Spitzenstellung in der deutschen Wissenschaft. Die Entscheidung zeigt die Qualität unserer Forschungsprogrammatik. Exzellente Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden international bedeutende Zentren für hochrelevante Themenfelder etablieren. Damit werden wir den gewaltigen Schub, den die Exzellenzinitiative der deutschen Forschungslandschaft gegeben hat, weiter verstärken“, sagt Prof. Wolfgang A. Herrmann, Präsident der TUM. „Die erfolgreiche Arbeit in den Exzellenzclustern der TUM in den vergangenen zwölf Jahren hat gezeigt, dass die themenorientierte Verschränkung unterschiedlicher Disziplinen und mehrerer Partnerinstitutionen die internationale Spitzenstellung des Wissenschaftsstandorts München zur Geltung bringt. Erneut hat sich die besonders enge, auf die korrespondierenden Stärken abgestimmte Zusammenarbeit der beiden Münchner Universitäten mit den Max-Planck-Instituten und dem Helmholtz-Zentrum München als der richtige strategische Ansatz in der Forschung erwiesen“, betont Herrmann. Der Überschwang ist verständlich, und die Freude der TUM ist allzu nachvollziehbar. Gerade ihr ist einseitige Betonung der Forschung nicht vorzuhalten, da sie (als eine der wenigen) schon längere Zeit viel für die Lehre und die Lehrkompetenz ihrer Lehrenden tut.

3. Eine gänzlich andere Sicht des Themas

Wie eingangs schon erwähnt, kann die Debatte um Exzellenz aber auch ganz anders interpretiert werden. Einer der potenziellen Teilnehmer an der o.g. Konferenz, Lukas Mitterauer (Wien) hat sich am Jahresanfang 2017 mit der *Deutung des Begriffs als ausschließende Konkurrenz* beschäftigt und kam in einem Beitrag zur Konferenz

²⁹ Bundesforschungsministerin Karliczek zur heutigen Auswahlentscheidung der Exzellenzcluster. PM Nr. 091/2018, 27.09.2018

³⁰ <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/detail/article/34962/>

zu ganz anderen Ergebnissen.³¹ Damit wollte er die Beteiligten auf Gefahren aufmerksam machen, die in dem Begriff „Exzellenz“ stecken. Die zentrale Aussage lautete: „... Exzellenz bezeichnet keinen absoluten Wert, sondern ein Verhältnis – also eine Abgrenzung von exzellenten Universitäten von nicht exzellenten Universitäten. Es geht hier also nicht um die Verbesserung einer Hochschule, sondern um eine Verbesserung oder die Herausstreichung der relativen Position.“ Zwar ist nicht auszuschließen, dass es einzelnen teilnehmenden Hochschulen in einem solchen Wettbewerb vordringlich nicht um deren Verbesserung geht, sondern um eine bessere öffentliche Positionierung. Das ist jedoch keine zwingende Schlussfolgerung, solange alle Hochschulen mit einem inhaltlichen Verbesserungsziel unterwegs sein können. Zahlreiche Beispiele aus der Phase „Exzellenzwettbewerb“ belegen, dass es vielen Hochschulen um eine solche inhaltliche Verbesserung ging und nicht nur um ihr Erscheinungsbild. Letzteres hätte den Gutachtern auch kaum standgehalten. Eine kombinierte Motivation wäre allerdings plausibel und legitim.

Zweifellos ist große Aufmerksamkeit angeraten für Gefahren, die in dem Begriff bzw. in dem Vorgang stecken, „Exzellenz“ fest zu stellen oder zu erzeugen und zu einem Zugehörigkeitskriterium zu erklären. Ziel kann Exklusivität sein, also Ausschließung. Und das kann als Elitenbildung interpretiert werden – wie im Vorfeld des Hochschulforums geschehen. Dabei wurde auf Michael Hartmann verwiesen (der sich umfangreich mit Eliten beschäftigt hat) und der für die Exzellenzinitiative I Parallelen gezeigt hat.³² Aus solchen Zusammenhängen werde verständlich, „dass in den letzten Jahren in Europa die „Eliteverbünde“ wie die Schwammerln aus dem Boden geschossen sind (z.B.: German U15, Russel Group in GB, Guild), die alle der Ivy League nacheifern wollen.“ Mitterauer ging es darum, diesen Hintergrund der Elitenbildung und deren unerwünschte Effekte für die Tagungsdiskussion bewusst zu machen.

Welche Mittel gibt es gegen die Etablierung eines Clubs mit Exklusivitätstendenzen? Was macht einen solchen Club attraktiv? Was verschafft er seinen Mitgliedern, was sie ohne Club nicht erreichen würden? Oder handelt es sich um einen Ersatzbegriff, wenn „Exzellenzuniversität“ nicht erreicht worden ist? In solchen Fällen wird ursprünglich die Zugehörigkeit auf vorausgegangener, länger anhaltender Leistung beruht haben. Aber dann könnte der erreichte gesellschaftliche Status weitgehend an ihre Stelle treten. Solche Clubs können sich abschirmen und erstarren – niemand kommt mehr hinein, niemand fällt mehr heraus. Das alles ist möglich. Um solche Gefahren weitgehend auszuschließen, ist Begriffsklärung im Gesamtkontext ebenso notwendig wie der Vorgang, normativ den Begriff auf den verschiedensten Feldern der Hochschulaufgaben auszubuchstabieren und mit Kriterien zu besetzen, um diese Kriterien transparent und vergleichbar zu machen. In begrenztem Umfang gibt es zwar auch Manipulationsmöglichkeiten (missbräuchliches Marketing mit dem Exzellenzbegriff usw.), aber zunächst besteht (insbesondere bei Hochschulen als ganze Klasse von Institutionen) die Möglichkeit, Exzellenz viel breiter anzulegen und bei einem umfassenderen Qualitätsausweis (als „nur“ Forschungsaus-

schnitten) von einem gesellschaftlichen Nutzen auszugehen, der zum angestrebten Status führt.

Verbreitet anzutreffen ist der Begriff „Elite-Universität“ anstelle von oder neben der „Exzellenzuniversität“. Bei Einführung dieses Begriffs in (Medien-)Kommentaren wird es leicht unübersichtlich – werden die Begriffe eingesetzt als Bezeichnung eigener (Spitzen-)Leistung oder als Bezeichnung ihrer Funktion zur Ausbildung bzw. Reproduktion einer Elite? Im übrigen müsste geklärt werden, welcher Elitentheorie hier gefolgt wird.³³ In Medien wird der Begriff häufig für die Anerkennung besonderer Leistungen verwendet. Einzelne Kommentare lassen allerdings erkennen, dass jede Elitenbildung für negativ gehalten wird und zur Ausbildung einer Geburtselite („Vererbung“) führe. Das ist aber nicht zwangsläufig der Fall. Damit werden neue Fragen aufgeworfen: Ist jede Leistungsspitze Elite? Ist das insoweit negativ? Ist jede Funktionselite negativ – oder brauchen Gesellschaften nicht sogar Funktionseliten? Nur eine Elitenbildung, die auf Geburtsanspruch rekurriert, entstammt dem Feudalismus, ist undemokratisch und zu bekämpfen (Forderung nach dem Prinzip bürgerlicher Emanzipation: Durchlässigkeit und Aufstieg zuzulassen allein aufgrund von Leistung). Im gegenwärtigen deutschen Hochschulsystem kommen nur noch die Hälfte der Erstsemester aus Akademikerfamilien; in den letzten Jahren wurden mit der Eröffnung des 3. und 4. Bildungsweges und Hochschulzugangs Privilegierungen abgebaut. Dies sollte nicht in direkte Verbindung mit Geburtseliten gebracht werden, auch wenn in den selektiven Binnenprozessen des Bildungssystems zur ausgleichenden Förderung noch viel zu tun bleibt.

Ein Problem allerdings wird keine Gesellschaft lösen können: Die Kinder der Familien aus wissenschaftsnahen Berufen haben einen geringeren Bedarf bzw. kürzeren Weg der Anpassung an Wissenschaftsnormen, die im Studium eine Rolle spielen, als Kinder aus wissenschaftsfernen Berufen. Für letztere werden aber (unter dem Stichwort „Umgang mit Heterogenität“) immer größere Anstrengungen unternommen, um auch ihnen ein erfolgreiches Studium zu erleichtern. Das berührt noch nicht die weiteren (Selektions-)Schritte an der Schnittstelle Hochschule/Beschäftigungssystem. Dort greifen noch immer zahlreiche (auch verborgene) Codes für die Vermutung: Die Person kommt aus dem gleichen Kontext, die passt zu uns! Eher dort kann von Reproduktion der Elite durch Vererbung gesprochen werden.

4. Andere Einsichten aus Exzellenzinitiative und Exzellenzstrategie

4.1 Spaltung in Forschungs- und Lehruniversitäten

Die gegenwärtigen Sieger feiern sich, ihre Forschung ausbauen zu können. Sie müssen sich aber davor hüten,

³¹ Die Diskussion seiner Überlegungen im vorliegenden Zusammenhang ist mit ihm vereinbart.

³² Hartmann, M. (2010): Die Exzellenzinitiative. Ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Adam, C./Müller, J./Thun, R./Warnecke, W. (Hg.): Die bedingte Universität: Die Institution der Wissenschaft zwischen Sachzwang und Bildungsauftrag. Stuttgart. (Transformation der Idee und des Ortes Universität in Zeiten von Exzellenz-Initiative, Bologna-Prozess und Studiengebühren).

³³ Dazu im Überblick: Reitmayer, M.: Eliten, Machteliten, Funktionseliten, Elitenwechsel. Zugänglich über <https://docupedia.de/zg/Eliten>

nicht auch Lehre und Studium exzellent zu gestalten. Eine mit steigenden Studierendenzahlen wachsende einschlägige Öffentlichkeit ist vordringlich am Studienerfolg interessiert – die weitere Gesellschaft ist es vor allem an den dabei erworbenen Kompetenzen zur Lösung der steigenden gesellschaftlichen Probleme. Die Hochschulen sehen sich hier einer immer kritischer werdenden (auch medialen) Öffentlichkeit gegenüber. *Aber daneben ist es vor allem notwendig, auf die direkten und indirekten Verlierer zu schauen.* Die direkten – die sich erfolglos an dem Wettbewerb beteiligt hatten – und bei denen eine ungeheure Dynamik (in der Forschungsplanung und -entwicklung) ausgelöst wurde, wie überall versichert wird, und die indirekten Verlierer – also jene Hochschulen, die gar nicht erst zu diesem Wettlauf angetreten sind. Da wesentliche Summen der Bundesländer in die Kofinanzierung der Forschungscluster fließen, werden nur wenige Landesmittel für eine Steigerung der Leistungen in Lehre und Studium „in der Fläche“ übrig bleiben. Da aber die Zusammensetzung der Studierendenschaft immer heterogener wird, fehlt es dann (mindestens) an Kapazität, um dieser Vielfalt angemessene, förderliche Lernbedingungen anbieten zu können.

Mit dieser massiven Förderung der vergleichsweise geringen Zahl von Universitäten (verglichen mit ihrer Gesamtzahl) werden die anderen – mangels ausreichender Wachstumsmittel – sich vor allem der Lehre zuwenden müssen. Damit zeichnet sich eine Vier-Klassen-Gesellschaft der Universitäten ab: a) die 10-11 in ihrer Forschung umfangreich geförderten, die sich dann „Exzellenzuniversität“ nennen dürfen. b) die übrigen rd. 33 Universitäten, deren Cluster gefördert werden, ergänzt um wenige Universitäten, die die Förderung knapp verfehlt haben, aber schon vorher ein gutes Niveau ihrer Forschung entwickelt hatten; c) Universitäten, die weniger durch Forschung, als durch lernförderliche Strukturen und konkrete Qualität der Lehre mit hohen Erfolgsquoten auffallen und schließlich d) eine Restgruppe von Universitäten, die schlecht und recht ihren Aufgaben nachgehen. Wenn bei der Bekanntgabe der Entscheidungen zur Clusterförderung sowohl die Bundesforschungsministerin als auch die Bremer Wissenschaftssenatorin sinngemäß das Gleiche gesagt haben: „Wir haben Exzellenz an vielen deutschen Hochschulen. Das ist die Stärke und die internationale Attraktivität unseres Systems.“ und „Die Spitze in Deutschland liegt in der Breite.“³⁴ denn es ist jetzt schon zu beobachten, dass Masterstudiengänge an in der Lehre schwächeren Fachbereichen nicht mehr (ausreichend) angenommen werden. Das könnte ein Trend werden, der die Entstehung der „Klassen-Gesellschaft“ beschleunigt.

4.2 Bedeutet Streben nach Exzellenz gleichzeitig Exklusivität?

Wenn jemand Exzellenz gewinnen will, möchte er/sie bestimmte Gütekriterien erreichen. Exzellenz wird dann zu keinem absoluten Wert, sondern – wie oben erwähnt – zu einem Verhältnis, aber möglicherweise nicht zum Verhältnis von Hochschulen zueinander, sondern sie bezeichnet die zu bewältigende Distanz zu Maßstäben (Standards), ablesbar mit Hilfe von Indikatoren. Natürlich stellt Exzellenz keinen absoluten Wert dar, sondern

das Ergebnis einer Vereinbarung über diese Maßstäbe, die sich auch ändern können. Wenn Dutzende Hochschulen inzwischen diese Maßstäbe erfüllen würden, hat sich das allgemeine Niveau erhöht, bildet also nicht mehr einen herausgehobenen Wert.

Letzterer muss dann neu definiert werden. Für diesen Vorgang ist in den letzten 25 Jahren vor allem der Begriff „Qualität“ verwendet worden – mit genau der gleichen Funktion: Orientierung zu geben über die Merkmale, die eine besonders hohe Leistung ausmachen und die über den Vorgang der „Qualitätssteigerung“ durchaus dynamische Prozesse bezeichnen kann. Die Prüfung der Anträge im Rahmen der Exzellenzstrategie anhand von wissenschaftsimmanenten Maßstäben hat im Ergebnis zu einer Abgrenzung der Gruppe von für exzellent befundenen Universitäten geführt von jenen, die diesen Maßstäben (noch) nicht entsprechen. Das muss nicht negativ sein; es ist zunächst einfach klärend, wenn transparent an Kriterien gebunden. Es könnte wie eine Rückmeldung, ein Feedback wirken. Sie alle oder zumindest viele davon können ja auf dem Wege zur Exzellenz sein (zur besseren Erfüllung entsprechender Maßstäbe) – ihre Zahl ist zunächst in diesem Vorgang nicht begrenzt. In der aktuellen Runde der Exzellenzstrategie ist die hier skizzierte Gefahr wohl auch nicht gegeben: Unmittelbar vor der Entscheidung über die „Gewinner“ in der Exzellenzstrategie 2018 befanden sich in Deutschland noch 40 Universitäten mit 88 Exzellenz-Clustern im Rennen! Das bestätigt, dass der Wettbewerb erhebliche Energien auf die Leistungssteigerung bestimmter Forschungsgebiete in den Universitäten gelenkt hat. Und das Endergebnis, 57 Cluster an 34 Universitäten (gefördert mit insgesamt 533 Millionen Euro pro Jahr), spricht nicht für einen exklusiven Club.

Die Bilanz an Leistungsgewinn fällt allerdings einseitig aus. Hier sind für die Entwicklung der Forschungsanstrengungen nicht in erster Linie bisher „schlummernde“ Energien geweckt worden, sondern die Anstrengungen sind (nach Aussage sehr vieler Beteiligter) aus anderen Feldern abgezogen und hierher verlagert worden – direkt auf Kosten von Lehre und Studium oder einer nun verschobenen professionelleren Wahrnehmung der Selbstverwaltung oder auf Kosten anderer laufender Forschungsprojekte, sogar Promotionen. Ob dabei in einer Gesamtbilanz diejenigen Gewinne erzielt wurden wie jetzt öffentlich verbreitet, darf stark bezweifelt werden. Wer zu einem Cluster gehört, kann i.d.R. seine Lehrverpflichtung halbieren. Das fördert die Teilung von Forschung und Lehre. Der Lehrbetrieb basiert immer weniger auf aktueller Forschung der Lehrenden. Um so unsinniger, ja irreführender ist es, in der deutschen Öffentlichkeit Aussagen zur Gesamtleistung von Universitäten allein auf das Abschneiden in einem isolierten Wettbewerb in einer Teilaufgabe zu stützen, die damit quasi als allein relevant in den Vordergrund gerückt wird. *Das Aufgabenspektrum ganzer Hochschulen muss betrachtet werden!* Wenn Kräfte aus Lehre und Studium

³⁴ https://www.jmwiarda.de/2018/09/27/57-exzellenzcluster-pr%C3%A4miert/?wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_cb.m_neu_01.10.2018.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20181001&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_content=zeitde_bildtext_link.20181001&utm_source=zeit_online_chancen_cb.m_neu_01.10.2018_zonaudev_int

abgezogen werden, heißt das – bisher nicht genauer untersucht und nicht veröffentlicht – dass manche Sieger im Wettbewerb (sog. Spitzenuniversitäten) anschließend in Teilbereichen der Forschung glänzen, aber der Gesellschaft möglicherweise Qualitätseinbußen bei Ärztinnen und Ärzten, Anwälten, Lehrerinnen und Lehrern zumuten. Das würde einem Fall öffentlicher Täuschung gleichen – beabsichtigt oder unbeabsichtigt. Eine kritische Bilanz dieser Art der Förderung müsste sich auch darauf beziehen, wie es benachbarten, hier nicht geförderten Forschungsbereichen und ihrer künftigen Entwicklung geht. Im Grunde müsste die hochschulinterne Mittelverteilung eher deren Entwicklung und Bestand sichern, also ein Stück weit kompensatorisch vorgehen. Auch dass die Cluster aus dem Landeshaushalt jeweils kofinanziert werden, heißt im Klartext, dass anderen Aufgaben Landesmittel verloren gehen. Daher hat der Studentenrat der TU Dresden auch Anlage und Folgen der Exzellenzstrategie kommentiert: „Der schöne Name täuscht über Missstände hinweg, die es auch an Deutschlands vermeintlichen Eliteuniversitäten seit Jahren gibt“, sagte Geschäftsführer Fabian Köhler. Er nannte überfüllte Hörsäle, zu wenig Personal und dessen dauernde Befristung sowie Gebäude, in die es hineinregne. Er erinnerte an den bestehenden Investitionsstau und an die unzureichende Finanzierung. Lehre – eine der Hauptaufgaben der Universitäten – müsse mit einem viel höheren Stellenwert versehen werden. „Eine Spitzenförderung darf die Breitenförderung nicht ersetzen, sondern höchstens ergänzen.“³⁵

Expert/innen zwar bekannt, aber öffentlich nicht immer gegenwärtig hat nicht zuletzt die verfassungsmäßige Situation der neu geregelten Zuständigkeiten für dieses Wettbewerbskonstrukt gesorgt, indem die Länder (allen voran für Hessen Roland Koch) den Bund ab 2006 durch Grundgesetzänderung (Art. 91b GG) daran gehindert hatten, mit Bundesmitteln einzelne Hochschulen direkt zu unterstützen. Das ist nur mit Hilfe von Programmen möglich, für die sich beworben werden muss – als Wettbewerb um knappe Ressourcen. *Allerdings – wie oben schon erwähnt – einen Wettbewerb öffentlicher Institutionen um die Mittel zur angemessenen Erfüllung öffentlicher Aufgaben zu veranstalten, muss sich als staatliches Handeln in seiner Tragweite erst einmal bewusst gemacht werden.* Da könnte auch von Staatsversagen die Rede sein. Dieser Wettbewerb kann auch als staatlicher Ablenkungsversuch gelesen werden – Ablenkung von der Unfähigkeit bzw. mangelnden Bereitschaft, öffentliche Aufgaben angemessen zu finanzieren. Das gleicht einem veranstalteten Wettbewerb um den Bezug von Wasser in der Sahelzone.

4.3 Inbegriff einer Exzellenzuniversität – Harvard

Sind exzellente Universitäten automatisch negativ in ihren Wirkungen, wie in dem Bezugstext angenommen? Die Universität Harvard, der Inbegriff einer solchen Universität hat bis Mitte der 1960er Jahre das getan, was von einer solchen Universität erwartet wurde: Sie filterte die Schulbesten des Landes und ließ sie zum Studium zu. Das Ergebnis war eine hochgradig neurotische Studierendenschaft, weil sie in normalverteilten Schülerpopulationen die Besten gewesen waren – jetzt aber kamen nur noch die

Besten zusammen. Um auch hier – dem Selbstanspruch entsprechend – wieder der oder die Beste zu sein, steigerten sie selbst untereinander ihre Leistungserwartungen in so schwindelnde Höhen, dass sie in Neurosen endeten. Daraufhin wurde eine andere Bestenauslese eingeführt: Die Besten in unterschiedlichen Leistungsfeldern wurden aufgenommen, also auch die besten Baseballer, Footballer, Basketballer usw.. Die dahinter stehenden Begabungs- bzw. Eignungsannahmen haben sich nicht bestätigt. Inzwischen ist das Aufnahmeprinzip seit etwa 15 Jahren erneut umgestellt worden. Jetzt werden wieder die Schulbesten aufgenommen – aber die Schulbesten aller Schulbezirke der USA – auch der Ghettos! Das ist mit den üblichen Mustern der Reproduktion von Eliten nicht vereinbar. Und die eigentlich exzellente Leistung besteht in der der Universität selbst: Aus diesem heterogenen Feld wieder „typische Harvard-Absolvent/innen“ zu machen. Das unterscheidet deutsche Universitäten von Harvard: Soweit deutsche Universitäten nicht self-assessments, sondern Aufnahmeprüfungen einführen, suchen sie die Bewerber/innen, die bereits zu ihnen passen. Die Hochschule muss sich dann nicht oder kaum auf die Erstsemester zubewegen – in Harvard schon.

Elitenreproduktion durch Vererbung statt Leistung? Kommt vor. Muss bekämpft werden. Wird heute aber häufig überschätzt. Noch etwas ist in Deutschland kaum bekannt: Die Universität Harvard entscheidet zunächst über die Aufnahme nach Leistungskriterien – *nicht nach sozialer Herkunft und nicht nach Zahlungsfähigkeit.* Dann erst wird die Finanzierung des Studiums geklärt – auch mithilfe umfangreicher Stipendienprogramme! Kein leistungsorientiertes System der Welt konnte – trotz der Tendenz der Ausweitung von Privilegien – auf die Durchlässigkeit für Begabte verzichten – auch der Feudalismus wies diese Art Durchlässigkeit auf. Elitentheorien bzw. deren Interpretation sollten nicht in bloße Vermutungen umschlagen, die dann von der Empirie widerlegt werden.

Resümee und Einladung zu weiterer Debatte

Diese Art bisheriger einseitiger staatlicher Wissenschafts- bzw. Hochschulpolitik ist völlig unzureichend, denn es fehlt ein Gesamtkonzept, dessen Teile dann in ihrer Gewichtung aufeinander abgestimmt werden könnten. Universitäten in Deutschland betonen immer wieder, dass sie weiterhin dem (wohlverstandenen) Humboldtschen Konzept einer Universität folgen würden – und das bedeutet wesentlich mehr als die Einheit von Forschung und Lehre, das sieht z.B. auch die Studierenden in einer besonderen, unabhängigen Rolle. Die besten Universitäten der Welt leben dieses Prinzip. Dann sollte keine einseitige Debatte stattfinden, die ausschließlich Forschungsleistungen zum Maßstab von Exzellenz erklärt. Mit aller Deutlichkeit muss in diesem einseitigen Konzert gesagt werden, dass eine Universität aus der Perspektive ihres Trägers, der Gesellschaft, *alles*

³⁵ http://www.lvz.de/Region/Mitteldeutschland/Drei-saechsische-Forschungcluster-in-Exzellenzinitiative-2019?wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_cb.m_neu_01.10.2018.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20181001&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_content=zeitde_bildtext_link_20181001&utm_source=zeit_online_chancen_cb.m_neu_01.10.2018_zonaudev_int

andere als exzellent ist, wenn sie ihren Auftrag verfehlt, die nächste Generation dieser Gesellschaft auf möglichst hohem Niveau (aus-)zubilden.

Die Gegenkultur, die sich manche Zirkel leisten, sich nur in einer Forschungswelt zu bewegen und qualifizierte Lehre und Studium zu missachten (dem Nachwuchs sogar dringend abzuraten, sich dort zu engagieren, geschweige denn Zeit zu vergeuden, sich dort zu qualifizieren!³⁶), ist nicht als Meinungsvielfalt tolerabel – **nein, sie ist gesellschaftsfeindlich**. Außerdem verletzt sie ihren Generationenvertrag. Sie ist unendlich kurzsichtig, weil die Gesellschaft der nächsten Generation in ihrer Qualität und ihrer Fähigkeit zur Problemlösung von der Qualität ihrer Ausbildung heute und von der Qualität ihrer Hochschullehrer/innen in der Gegenwart abhängt.³⁷

Aus der Perspektive der Gesellschaft – und die Regierungen in Bund und Ländern erhalten in einer Demokratie ihr Mandat allein von dort – **ist eine Universität nur dann exzellent, wenn sie ihren gesellschaftlich gestellten Aufgaben in Forschung und Entwicklung, Transfer, Lehre, Studium und Weiterbildung möglichst exzellent nachkommt**. In dieser Aufgabenstellung auszuwählen und Profilbildung als Selektion zwischen diesen Aufgaben zu (miss-)deuten, ist bekanntlich weder Gegenstand von Autonomie (die beginnt auf der Ausführungsebene darunter) noch Gegenstand der Wissenschaftsfreiheit. Ansätze, die versuchen, Exzellenz und Spitzenförderung auf „Forschung“ zu reduzieren, verfehlen diesen Auftrag des Trägers der Universitäten.³⁸

Nun gibt es auch Förderanstrengungen in Richtung der Verbesserung von Lehre und Studium. Aber auch dort herrscht weitgehend Abwesenheit von Exzellenzkriterien – auch wenn gelegentlich über Kriterien guter Lehre diskutiert wird. Bis in die Konstruktion von Bewertungsbögen von Lehr-/Lernveranstaltungen schaffen es viele dieser Kriterien nicht. Außerdem sind diese Förderanreize nicht mit der Exzellenzstrategie abgestimmt. Der „Qualitätspakt Lehre“ (auf alle Hochschularten gerichtet) jedenfalls fördert vergleichsweise schmale Einzelprojekte und verlangt den Hochschulen keine Verbindlichkeit der Implementation der Ergebnisse nach Projektabschluss ab. Ebenso wenig werden (mit der Exzellenzstrategie vergleichbare) Gesamtkonzepte abgefordert; sie können daher mit der Exzellenzstrategie nicht koordiniert sein. Damit wird kein Anspruch erhoben, das Gesamtverständnis einer Universität (mit-)zuprägen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ leistet dies auch nur in Teilen. Der Hauptmangel: Die fehlende, zumindest ungewisse Implementation der Ergebnisse in den Alltag. Zahlreiche Reformruinen könnten die Folge sein, wie das schon an den BLK-Modellversuchen in den 1970er/1980er Jahren zu Recht kritisiert wurde. Dem Verfasser ist eine Reihe von Projekten im Detail bekannt, die mit hohen Summen gefördert werden und bei denen von einem Teilversagen der Antragsteller/innen und der Gutachter/innen gesprochen werden muss. In dem vorfindlichen Zustand hätten sie nicht gefördert werden dürfen. Auch hier sind mangelnde Exzellenzkriterien zu konstatieren.

Der anfangs untersuchte Exzellenzbegriff hat sich als vieldeutig und schwer abgrenzbar zu Begriffen wie Qua-

lität oder Elite erwiesen (die ihrerseits nicht klar definiert verwendet werden).³⁹ Institutionelle Exzellenz bezeichnet eher einen (sehr) hohen Standard als eine einsame Spitze mit Exklusionswirkung. Das erklärt auch, warum die Ivy League der USA grundsätzlich offen ist und Aufsteiger wie Absteiger kennt. Das muss auch gewährleistet bleiben. Aber wer Mitglied ist, setzt erfahrungsgemäß alles daran, dies auch zu bleiben.

Ein ganz besonders problematisches Ergebnis soll hier wiederholt werden. Es lautet: „...*Einen Wettbewerb öffentlicher Institutionen um die Mittel zur angemessenen Erfüllung öffentlicher Aufgaben zu veranstalten, das muss man sich als staatliches Handeln in seiner Tragweite erst einmal bewusst machen*. Da könnte auch von Staatsversagen die Rede sein. Dieser Wettbewerb kann auch als staatlicher Ablenkungsversuch gelesen werden von der Unfähigkeit bzw. mangelnden Bereitschaft, öffentliche Aufgaben angemessen zu finanzieren. Das gleicht einem Wettbewerb um den Bezug von Wasser in der Sahelzone.“

Die Frage, wie bei fortbestehender Unterfinanzierung der Wissenschaft in Deutschland (oder nur Schwächen in der Verteilung durchaus ausreichender Ressourcen?) trotzdem hervorragende Leistungen erreicht werden sollen, wird die Öffentlichkeit weiter beschäftigen. Öffentlich leichter vorweisbar und sichtbarer als Erfolg darzustellen sind Leistungen in der Forschung im Vergleich zu Lehre, Studium und Weiterbildung, geschweige denn Exzellenz in der Governance von Hochschulen. Allerdings sind für die Forschung auch (nicht ganz zufällig?) von interessierter Seite ganze Systeme der Leistungsbewertung bis hin zu den internationalen Forschungsrankings aufgebaut worden. Für die Leistungen in Lehre und Studium stagniert die Debatte noch bei wenig präzisen und wenig konsensfähigen Kriterien guter Lehre, ablesbar z.T. auch an wenig entwickelten Kriterien bei der Vergabe von (immerhin) Lehrpreisen sowie wenig öffentlich demonstrierbaren Absolventenstudien mit dem Ausweis erfolgreicher Berufskarrieren. Die Probleme sind erkannt und Lösungen kommen in Sichtweite. Die Öffentlichkeit wird zunehmend ungeduldiger und kritischer; die hohe Zahl der Studierenden und ihrer Familien sowie viele kritische Beobachter/innen erzeugen steigenden Druck, den die Politik nicht länger übersehen kann. Den Sonntagsreden müssen endlich kompetente Taten folgen. Der in jüngs-

³⁶ Dem Verfasser sind solche Fälle vielfach direkt von Nachwuchswissenschaftler/innen bekannt, denen dies geraten wurde.

³⁷ Als das geschrieben war, stieß der Verfasser auf eine einschlägige Aussage von Silke Leopold, seinerzeit Prorektorin der Universität Heidelberg und Mitglied der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, in der Ausgabe 1/2006 der „Ruperto Carola“, Forschungsmagazin der Universität Heidelberg: „Exzellente Forschung beginnt im ersten Semester“ „Alle reden von der Exzellenzinitiative, und damit ist ausschließlich Exzellenz in der Forschung gemeint. Es wäre freilich gut, wenn bei dem Wettbewerb um die Millionen die Erkenntnis nicht verloren ginge, dass exzellente Forschung im ersten Semester ihren Anfang nimmt.“ Quelle: <http://www.uni-heidelberg.de/presse/ruca/ruca06-1/meinung.html> (24.01.2014).

³⁸ Dazu gibt es eine erhellende Episode. Der Beauftragte für Hochschuldidaktik an der TUM war zu einem Gespräch zu deren Präsidenten gebeten worden; der sagte zu ihm: Wir sind gerade mit unserer Forschung Exzellenz-universität geworden. Nun wollen wir auch exzellente in der Lehre werden!

³⁹ Hierzu wird ein eigener Artikel erscheinen.

ter Zeit immer mal wieder eingestreute Satz: „Die Lehre müsste eigentlich (!) aufgewertet werden“ ist nicht nur wieder zu einseitig, weil „Studium“ umfassender und wichtiger wäre. Der Satz klingt obendrein völlig unverbundlich. Strukturell wirksame Maßnahmen unterbleiben, wie eine für alle geltende professionelle Vorbereitung auf Lehraufgaben auf internationalem Niveau – ebenso selbstverständlich wie die Vorlage einer Dissertation. Die Lehrprofessur als dauerhafte Typisierung statt wechselnden Schwerpunkten zwischen Forschung und Lehre blieb ein verunglückter Versuch – da gibt es national und international bessere Modelle, wenn sich dafür wirklich interessiert wird. Folgende 6 Punkte sind besonders festzuhalten:

1. Exzellenz wird als ein hoher Standard verstanden, der dem Anspruch nach auf allen Aufgabenfeldern angestrebt werden muss. Die Kriterien sind wissenschaftsimmanent zu entwickeln. Eine Obergrenze der Teilnehmer/innen gibt es nicht.
2. Immer dann, wenn ganze Hochschulen unter dem Gattungsbegriff Universität genannt, verglichen usw. werden sollen, müssen sie auch als Ganze (zumindest in ihren Hauptaufgaben aus Lehre, Studium, Forschung, Transfer und Weiterbildung) den Vergleichsgegenstand bilden. Ist der Vergleich eingeschränkt, muss er auch in seiner Bezeichnung spezifiziert werden („exzellente Forschungsuniversität“). Insofern ist der Begriff „Exzellenzuniversität“ ausschließlich für Gesamtmodelle zu verwenden. Der Begriff „Eliteuniversität“ ist wegen starker Missverständlichkeit unbedingt zu vermeiden, es sei denn, die Argumentation erfolgt auf der Höhe der Elitentheorien.
3. Nach einem hohen Standard der Aufgabenerfüllung zu streben ist positiv. Dies muss dann aber auf allen Aufgabenfeldern der Hochschulen stattfinden. Bei hoher Ressourcenknappheit dies allein im Bereich der Forschungsaufgaben anzustreben, führt zu unverantwortlichen Schiefen in der Wahrnehmung anderer, gleichberechtigter Aufgaben, denn im Wettbewerb werden Ressourcen (vor allem Arbeitszeit) aus Lehre, Studium, Betreuung und sogar anderen Forschungen abgezogen und in die Forschungsanträge investiert. Nur wenn eine Hochschule versucht, vergleichbar in allen ihren Aufgaben hohe Standards zu erreichen und dies auch geprüft wird, kann diese ungerechtfertigte Wahrnehmung nur einer ihrer zentralen Aufgaben, kann diese Schiefen vermieden werden.
4. Der prinzipielle Gleichheitsanspruch der Universitäten in Deutschland darf nicht aufgegeben werden – trotz unvermeidbarer vorübergehender, lokaler Schwankungen, je nach Personenkonstellationen. Es handelt sich um öffentliche Aufgaben, darunter Bildungs- und Ausbildungsaufgaben für die akademischen Berufe mit Zertifizierung. Auch dort müssen vergleichbare Standards gewährleistet sein – schon zum Schutz der Schüler/innen, Kunden, Klienten und Patient/innen, die von diesen Hochschulabsolvent/innen abhängen. Die z.Z. in Kauf genommenen Qualitätsunterschiede sind politisch gegenüber der Bevölkerung nicht vertretbar.

5. Der Anspruch, Lehre und Studium als wichtigste Aufgabe der Hochschulen zu fördern, ist bisher viel zu zögerlich angegangen worden. Das gilt sowohl für die in Erfolgsindikatoren messbaren Leistungen, als auch (fast noch wichtiger) für ein Bildungskonzept. In der schwieriger gewordenen, z.T. gespaltenen Gesellschaft der Bundesrepublik muss eine ganz andere Qualität des Wertebewusstseins erreicht werden. Gesinnung darf nicht in Prüfungen gemessen werden. Aber sie muss als Bildung im Studium in zahlreichen (fachlich integrierten) Gelegenheiten erworben werden. Alle Studierenden – alle – sollten in vielen Kontexten des Studiums Gelegenheit haben, sich mit dem auseinanderzusetzen, was unsere Gesellschaft im europäischen kulturellen Kontext auszeichnet und welche Aufgaben auf alle Absolvent/innen auf ihren beruflichen, privaten und öffentlichen Aktionsfeldern zu kommen, um eine gemeinsame, von gemeinsamen Werten geprägte und sozial integrative Gesellschaft zu leben.
6. Den Abstand zu den führenden Universitäten dieser Welt zu messen und zu verringern, kann auch in einer Strategie zur Steigerung von Forschungsfeldern zur Exzellenz geschehen (Exzellenzstrategie). Aber – um es zu wiederholen – das macht nicht „die Universität“ aus. Daneben müssen die Leistungen führender Universitäten dieser Welt in Lehre und Studium, in der Entwicklung ihrer Studierenden ebenfalls zu einem Exzellenzmaßstab entwickelt und in einer vergleichbaren Exzellenzstrategie gefördert werden. Da geht es um mehr als um tausende geförderter Einzelprojekte.

Für die künftige Entwicklung von Hochschulen und Hochschulsystemen muss die Dominanz von Forschungsleistungen für eine Wertschätzung von Hochschulen zugunsten eines ganzheitlichen Modells von Hochschule aufgegeben werden, in dem alle wesentlichen Aufgaben der Hochschulen vorkommen. Studium und Lehre sind eine besonders prominente Rolle einzuräumen. Die Merkmale, die in den jeweiligen Aufgabenfeldern dann Exzellenz ausmachen und sowohl anzustreben sind, als auch der Evaluation zugrunde liegen können, sind nach einer weiteren Klärung der Ziele erst noch zu entwickeln. Ansätze dazu konnten hier gezeigt werden. Schon allein, alle diese Handlungsfelder zu entwickeln und externer Bewertung zugänglich zu machen, kann eine Hochschule über die erforderlichen Verständigungsprozesse und deren Praxistransfer in die Nähe der Exzellenzränge bewegen.

■ **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), E-Mail: webler@iwbb.de

Uwe Schmidt



Uwe Schmidt

Individuelle und institutionelle Exzellenz

How can excellence be grasped and to what extent can differences be identified with regard to the conceptual location of individual and institutional excellence? How can (excellent) performance be measured at the level of individual actors and entire universities? And finally: What does this mean for the orientation and governance of universities? The following article deals with these questions, which thus follows both evaluation discourses and questions about the university as an organisation.

Der Begriff der Exzellenz hat bzw. hatte eine ausgewiesene Konjunktur im deutschen Hochschulsystem im Anschluss an die erste Phase der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder. Nicht dass Forschungsleistungen als herausragend charakterisiert werden können, war hierbei das Neue im hochschulpolitischen Diskurs, sondern dass nicht zuletzt auch auf institutioneller Ebene unterstellt wurde, dass ganze Hochschulen mehr oder weniger exzellent sind, trug zu einer gewissen Irritation in einem System bei, das grundsätzlich auf Chancengleichheit angelegt ist.

Wie lässt sich Exzellenz fassen und inwiefern lassen sich im Hinblick auf die begriffliche Verortung individueller und institutioneller Exzellenz Unterschiede ausmachen? In welcher Weise lassen sich (exzellente) Leistungen auf Ebene von einzelnen Akteuren und ganzen Hochschulen messen? Und schließlich: Was bedeutet dies für die Ausrichtung und Governance von Hochschulen? Mit diesen Fragen befasst sich der folgende Beitrag, der somit sowohl an Evaluationsdiskurse als auch an Fragen zur Hochschule als Organisation anschließt.

1. Exzellenz – eine begriffliche Annäherung im Kontext von Hochschulen

Der Begriff der Exzellenz und die damit verbundenen hochschulpolitischen Erörterungen sind häufig emotional aufgeladen, da Exzellenz grundsätzlich positiv konnotiert ist und die Zuschreibung einer Hochschule, eines Projektes oder einzelner Akteure als ‚exzellent‘ immer auch alle übrigen als nicht exzellent kennzeichnet. Exzellenz hat mithin per se einen stark selektiven Charakter, was unabdingbar ist, da der Ausweis von Exzellenz nur einen kleinen Anteil an Akteuren oder Organisationen treffen darf, soll der Begriff den Charakter des ‚Outstanding‘ beibehalten. Exzellenz gewinnt ihre Bedeutung entsprechend durch Verknappung ihrer Nutzung. Im Grunde stellt sich damit für die Kennzeichnung von

Exzellenz ein vergleichbares Problem, das mit der Bewertung von Qualifikationsarbeiten und bspw. mit der Vergabe einer summa cum laude-Bewertung für eine Dissertation verbunden ist: Die häufige Vergabe einer solchen Bewertung führt in der Regel auch zu ihrem sukzessiven Bedeutungsverlust.

Anders als andere Bewertungskategorien wird Exzellenz zudem in der Regel nicht als Kontinuum einer Skala verstanden, womit ein gleichmäßiger Qualitätszuwachs oder -abfall charakterisiert wäre. Vielmehr zeichnet sich das Verständnis von Exzellenz durch einen besonderen Qualitätssprung aus, der die Gruppe derer Akteure oder Hochschulen, die als exzellent gekennzeichnet sind, nicht als etwas besser im Vergleich zu anderen beschreibt, sondern als ‚Mitglieder‘ einer spezifischen Gruppe, die geradezu nicht gewöhnlich ist.

Wenngleich Exzellenz sich damit durch ihre Exklusivität auszeichnet, ist nicht gesagt, dass Exzellenz auch eine konkrete Definition zugrunde liege, die in einem benennbaren und absoluten Sinne Exzellenz kennzeichnet. Exzellenz ist unter der Perspektive ihrer selektiven Funktion nicht nur ein soziales Konstrukt – dies gilt grundsätzlich für alle Bewertungsmaßstäbe –, sondern sie ist darüber hinaus ein Konstrukt, das der immer wiederkehrenden Anpassung bedarf, um ihren eigenen Wertschlag der Inkludierung weniger Akteure oder Institutionen beizubehalten. Während es bspw. durchaus denkbar wäre und – betrachtet man die Notengebung in einigen Fächern – auch zu beobachten ist, dass eine besonders gute Bewertung von vielen erreicht werden kann und bspw. die Hälfte aller Geprüften eine Bestnote erhält, ist dies für das Konstrukt der Exzellenz entsprechend den vorherigen Überlegungen ausgeschlossen. Vielmehr bedarf die Bewertung des Exzellenten eines flexiblen Qualitätsverständnisses, das bei einer zu hohen Zahl an potenziell Exzellenten die Grenzen der Exzellenz so verschieben kann, dass der exklusive Charakter des Exzellenten erhalten bleibt. Strittig wären in diesem

Falle bestenfalls die relativen Anteile von Exzellenz – seien es 1, 5 oder 10% oder seien es 50, 100 oder mehr Exzellenzcluster, die ausgezeichnet werden sollen.

Hierbei lässt sich im Diskurs um Exzellenz und nicht zuletzt im Kontext der Exzellenzinitiative beobachten, dass Bewertungskriterien in stärkerem Maß herangezogen werden, die zum einen das Besondere, das Exzellente zu kennzeichnen helfen, zum anderen aber auch den für die genannte Selektivität notwendigen Spielraum belassen. Würde der Fokus ausschließlich auf ‚klassische‘ Wissenschaftsindikatoren, wie Publikationen, Zitationen oder die Einwerbung von Drittmitteln gelegt, wären die Möglichkeiten situationsspezifisch unter Zugrundelegung der eingereichten Anträge eine limitierte Anzahl auszuwählen, durchaus schwieriger. Gerade im Kontext der Exzellenzinitiative finden sich daher ausgeprägter als in anderen Verfahren ‚weiche‘ Indikatoren, wie bspw. ein besonderes Maß an Originalität oder ein ‚ganzheitlicheres‘ Verständnis, das mit Blick auf die institutionelle Auszeichnung als Exzellenzuniversität auch Aspekte der Lehre oder die wahrgenommene Potenzialität auf den unterschiedlichen Ebenen universitärer Handlungsbereiche mit berücksichtigt.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass insbesondere mit Blick auf die Bewertung institutioneller Exzellenz, aber auch im Hinblick auf individuelle Exzellenz die Nutzung indirekter Bewertungen eine hohe Relevanz gewinnt, indem die Zuschreibung von Reputation bspw. als Leibniz-Preisträger als ein Kriterium dient, das zumindest eine Exzellenzvermutung nahe legt. Diese vermittelte Bewertung von Forschungsleistungen oder Konzeptqualität ist nicht außergewöhnlich, zumal die Heranziehung von Kriterien, die auf die Past Performance abstellen, per se sich vormalige Urteile zu eigen macht. Dennoch ist davon auszugehen, dass diesen ‚indirekten‘ Indikatoren insbesondere in solchen Verfahren eine besondere Bedeutung zukommt, die mit der Perspektive der Exzellenz Leistungen und Konzepte als außergewöhnlich bewerten.

Dies geht einher – und das trifft alle Begutachtungsverfahren sowohl in der Forschung als auch in der Lehre – mit einer latenten, zum Teil auch expliziten Delegation der Verhandlung von (Exzellenz-)Kriterien auf die jeweiligen Begutachtungsgruppen. Die Kriterien selbst, ihre Gewichtung, aber auch die Nutzung fallweiser ergänzender Kriterien kennzeichnen hierbei einen Modus der Verhandlung innerhalb von Begutachtungsgruppen, die unter Zugrundelegung von zum Teil im Verfahren wechselnden Kriterien und Relevanzen einzelner Bewertungsschemata zu mehr oder weniger konsensualen Ergebnissen gelangen. Die Balance zwischen der Berücksichtigung messbarer Kriterien und flexiblen, fach- und gegenstandsadäquaten Kriterien zu finden, stellt damit eine der wesentlichen Herausforderungen in Begutachtungsprozessen insgesamt und bei der Bewertung von Exzellenz im Besonderen dar.

2. Bewertung individueller Exzellenz

Individuelle Exzellenz findet ihren Ausdruck in der Regel in spezifischen Auszeichnungen bzw. Preisen, wie dem Nobelpreis, dem Leibniz-Preis u.a. Unter dem Begriff der

Exzellenz werden auch ERC Grants gefasst, die einen Hybrid zwischen der Bewertung von Past Performance und Antragsqualität darstellen (vgl. hierzu ausführlicher u.a. Huber et al. 2015).

Für die Bewertung individueller Leistungen gibt es zumindest für den Bereich der Forschung seit Jahren etablierte, wenngleich nicht unumstrittene Indikatoren und Instrumente (vgl. u.a. Hornbostel 1997). Im Vordergrund stehen hierbei – wie bereits angeführt – drei zentrale Indikatoren, die auf die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, deren Rezeption sowie die Einwerbung von Drittmitteln abstellen. Vereinzelt werden auch weitere Indikatoren, wie die Betreuung von Qualifikationsarbeiten herangezogen, was allerdings eher im Kontext leistungsorientierter Mittelvergabe denn im Kontext der Bewertung von Forschungsleistungen eine zentrale Rolle spielt. Hingegen nehmen solche Indikatoren zumindest im Diskurs um die Messung wissenschaftlicher Leistungen zu, die den Transfer von Ergebnissen in außerwissenschaftliche Bereiche bzw. in Anwendungsbereiche in den Blick nehmen. Neben Patenten wird Transfer hierbei fachabhängig unter anderem in Form von Vorträgen oder Publikationen in außerwissenschaftlichen Kontexten gemessen. Beispielhaft für die Einbindung solcher Kriterien kann das Forschungsrating des Wissenschaftsrates genannt werden (vgl. Wissenschaftsrat 2013).

Fragt man, wie unter Zugrundelegung dieser Indikatoren Exzellenz definiert wird, so besteht weitgehend Konsens darüber, dass die rein quantitativen Ausprägungen alleine keine hinreichende Grundlage bieten. Entsprechend wird der Begriff der Exzellenz eher im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Publikationen in der Scientific Community verwendet, indem bspw. jene Publikationen als exzellent gewertet werden, die zu den 10% der meist zitierten Beiträge gehören (vgl. bspw. Hornbostel/Möller 2015).

Betrachtet man die zuvor genannten prominent vertretenen Indikatoren der Publikationsleistungen, der Drittmittelinwerbung und der Zitationen, so ist festzuhalten, dass auch diese Bewertungskriterien letztlich Ausdruck der Bewertung von Fachkolleginnen und -kollegen sind. Die häufig angeführte Kontrastierung zwischen Indikatoren, die sich eher auf Quantitäten, und solchen, die sich verstärkt auf die Qualität von Forschungsleistungen beziehen, ist unter dieser Prämisse nicht stringent, da sowohl die Versuche der Feststellung wissenschaftlicher Qualität durch die zusätzliche Lektüre von Publikationen – wie im Rahmen des Forschungsratings partiell realisiert – als auch bspw. die Zahl der Publikationen in reputierten Fachzeitschriften mit einem anspruchsvollen Review-Verfahren letztlich auf demselben Prinzip der kollegialen Selbststeuerung von Wissenschaft beruhen. Dies verweist wiederum auf die nicht unumstrittene Rolle von Gutachtenden. Auch im Hinblick auf die Bewertung von Forschungsleistungen zeigen vorliegende Ergebnisse aus der bibliometrischen Forschung, dass insbesondere die Reliabilität – d.h. die Übereinstimmung der Bewertungen zwischen Gutachtenden – der Begutachtungsergebnisse von Einreichungen in Fachzeitschriften als bedenklich zu kennzeichnen ist (vgl. u.a. Bornmann et al. 2010). Hierbei zeigt sich, dass die Überein-

stimmung der Begutachtungen in den Fällen, in denen es um die Abgrenzung ‚nach unten‘ zur Wahrung der Fachstandards geht, in der Regel sehr hoch ist, hingegen die Abgrenzung zwischen guten und sehr guten oder sehr guten und exzellenten Beiträgen vergleichsweise divers ausfällt. Dies deutet darauf hin, dass unabhängig von der Definition exzellenter Forschungsleistungen offensichtlich deren Abgrenzung in der Bewertungspraxis zu nicht exzellenten Leistungen subjektiven Interpretationsmodi folgt, die manche dieser Bewertungen zu einem gewissen Grade als willkürlich oder zufällig erscheinen lassen.

Unabhängig hiervon ist allerdings kritisch zu hinterfragen, inwieweit die gewählten Indikatoren Forschungsleistungen in einem weiteren Sinne erfassen und bspw. Betreuungsleistungen, die (kollegiale) Steuerung von umfassenderen Forschungsprojekten oder die Übernahme von Aufgaben der (forschungsbezogenen) akademischen Selbstverwaltung oder auch in hochschulübergreifenden Gremien bspw. zur Sicherung wissenschaftlicher Standards hinreichend Berücksichtigung finden. Zu empfehlen wäre in diesem Zusammenhang ein Bewertungssystem von Forschungsleistungen, das unterschiedliche Dimensionen in definierten Gewichtungen berücksichtigt. Beispielhaft kann auf einen am sogenannten AGIL-Schema von Talcott Parsons orientierten Indikatorenansatz verwiesen werden. Hierbei werden in Anlehnung an den differenzierungstheoretischen Ansatz von Parsons vier Dimensionen unterschieden: jene der Ressourcen, des Forschungsausgangs und -outcomes, der Akademischen Integration sowie der Forschungskultur (vgl. zum AGIL-Modell bei Parsons u.a. Parsons 1972; Parsons/Platt 1990; Münch 1982).

Unter Ressourcen werden hierbei solche Mittel gefasst, die durch individuelles Forschungsengagement gewonnen wurden, also insbesondere Drittmittel, Forschungsstrukturen in Form von Forschungsschwerpunkten oder kooperativen Forschungsformaten u.a. Forschungsoutput- und -outcome beschreiben ‚klassische‘ Forschungsindikatoren in Form von Publikationen, Zitationen und Wissenstransfer. Die Dimension der Akademischen Gemeinschaft rekurriert insbesondere auf Aspekte der Forschungsk Kooperation, des kollegialen Austauschs und der Betreuung von Qualifikationsarbeiten. Sie ist mithin wesentlich darauf ausgerichtet, zur Integration innerhalb des eigenen Fachs bzw. Instituts beizutragen. Die Dimension der Kultur bzw. genauer gesagt der Forschungskultur fokussiert solche Aspekte und Leistungen, die dazu beitragen, wissenschaftliche Standards im Allgemeinen und fachliche Standards im Besonderen zu entwickeln und zu erhalten. Ausdruck kann dies unter anderem in der Mitwirkung in Fachgesellschaften und für das Wissenschaftssystem relevanten Gremien wie auch in der Funktion als Herausgeberin oder Herausgeber finden (vgl. hierzu ausführlicher Schmidt/Dreyer 2007).

Die Grundidee der dem AGIL-Schema zugrundeliegenden strukturfunktionalistischen Theorie ist, dass eine besondere Qualität dann gegeben ist, wenn die Dimensionen in einer gewissen Balance zueinander stehen. Überträgt man diesen Gedanken auf den hier diskutierten

Kontext, so ließe sich annehmen, dass alleine die – exzellente – Erfüllung einer Dimension nicht nur nicht den gesamten Leistungsbereich der Forschung beschreibt, sondern durchaus auch kontraproduktiv für die Erfüllung anderer Dimensionen sein könnte. Ein Beispiel hierfür sind die Wirkungen, die von der Dimension der Forschungsergebnisse auf diejenige der Forschungskultur ausgehen können. So ist zu vermuten, dass eine starke Fokussierung auf die Quantität wissenschaftlicher Publikationen zu einer Veränderung der Forschungskultur in der Weise führt, dass bspw. komplexe Forschungsergebnisse in mehreren auf einzelne Aspekte abstellende Publikationen und nicht in zusammenhängenden Arbeiten referiert werden. Oder der Druck zur Kreierung von Forschungsergebnissen führt zu akademischem Fehlverhalten, sei es in Form von Plagiaten oder der ‚Aneignung‘ von Leistungen der Kolleginnen und Kollegen bzw. der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die mit dieser Diagnose korrespondierende Idee des hier referierten Modells ist, dass die genannten vier Dimensionen in gleicher Gewichtung in die Bewertung einfließen. Die Indikatoren werden hierbei normiert in Form eines Punktesystems, so dass pro Dimension 25 Punkte vergeben werden können. Die konkrete Definition der Indikatoren innerhalb der einzelnen Dimensionen ist hierbei den Fächern selbst überlassen, so dass unterschiedlichen Fachkulturen Rechnung getragen werden kann, indem bspw. in den Geisteswissenschaften eine höhere Gewichtung von Monographien erfolgt, in den Naturwissenschaften wie auch in den empirischen Sozialwissenschaften hingegen Zeitschriftenbeiträgen eine höhere Bedeutung zukommt. Hierbei zeigt sich, dass den damit verbundenen fachspezifischen Diskursen um die Interpretation und Verständigung über fachliche Standards eine besondere Bedeutung zukommt und diese in unterschiedlichen Fachkulturen auch einen zum Teil deutlich divergierenden Standardisierungsgrad aufweisen (vgl. Roch/Schmidt 2012).

Um zurück zu kommen auf die Frage nach individueller Exzellenz und deren Messung, so zeigen das genannte Modell, wie auch die kurzen Erläuterungen zur Qualität spezifischer Wissenschaftsindikatoren, dass sich insbesondere zwei Probleme der Bewertung von Exzellenz auftun: Zum einen gibt es weder umfassende Modelle noch einen fächerübergreifenden Konsens, welche Kriterien in welcher Gewichtung letztlich entscheidend sind für die Messung exzellenter Leistungen. In der Regel erfolgt – und dies gilt sowohl für individuelle als auch für institutionelle Forschungsleistungen – eine Delegation dieser Fragen an Begutachtungsverfahren, die jeweils von unterschiedlichen Faktoren, wie subjektiven Einschätzungen, aber auch bspw. Durchsetzungsfähigkeit in Begutachtungsgruppen oder -gremien, beeinflusst werden. Das zweite zentrale Problem ist jenes der validen Messung von Forschungsleistungen, soweit es darum geht, nicht nur die Einhaltung von Fachstandards zu sichern, sondern gute, sehr gute und exzellente Leistungen voneinander abzugrenzen.

3. Bewertung institutioneller Exzellenz

Während Bewertungskriterien für individuelle Leistungen zumindest im Bereich der Forschung schon seit Jah-

ren intensiv diskutiert werden, gibt es einen solchen Diskurs um institutionelle Leistungen auf Hochschulebene bislang kaum, obgleich hier die vorhandenen Bewertungsinstrumente, die sich insbesondere in Rankings abbilden, in der Regel methodisch viel bedenklicher sind. Betrachtet man die Ebene einzelner Fächer, so ist der Widerstand zumindest einiger Disziplinen gegenüber vergleichenden Bewertungen in Form von Rankings durchaus sichtbar – so bspw. für die Fächer Soziologie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Geschichte –, die sich grundsätzlich gegen Methodik und Verwendung des CHE-Rankings ausgesprochen haben (vgl. u.a. DGS Deutsche Gesellschaft für Soziologie 2012).

Wirft man einen Blick auf das gerade für die Initiierung der Exzellenzinitiative in den ersten 2000er Jahren nicht unbedeutende Academic Ranking of World Universities (Shanghai Ranking), so weist dieses als wesentliche Indikatoren solche aus, die neben relativen Publikationsleistungen auf die quantitative Gesamtleistung und damit auf die Größe der Hochschule sowie auf die Reputation abstellen, die durch gegenwärtige und vergangene Nobelpreisträger/innen gemessen werden soll. Institutionelle Exzellenz bemisst sich unter diesen Vorzeichen an einer Form der Sichtbarkeit, die vor allem die Konzentration von Forscherinnen und Forschern in einem spezifischen Forschungsfeld fordert, was häufig mit dem Terminus der „kritischen Masse“ als Indiz für mögliche Exzellenz umschrieben wird. Die damit verbundenen Wirkungen werden vielfach kritisch erörtert, entfalten sie doch eine Eigendynamik, die Strukturen festschreibt und entsprechend des ‚Matthäus-Prinzips‘ zu einer Akkumulation von Fördermitteln an wenigen Stellen führt (vgl. zusammenfassend u.a. Reitz et al. 2016). Dies ist besonders interessant, wenn man Rankingergebnisse vergleichend analysiert und zum einen als Ausdruck von Größe und Schwerpunktbildung die absoluten, zum anderen die relativen Werte zugrunde legt. Hierzu soll im Folgenden ein Blick auf das Leiden Ranking geworfen werden, das ausschließlich auf Publikationsleistungen und damit bibliometrische Analysen fokussiert und methodisch in diesem Bereich durchaus als seriös gewertet werden kann.

So weist das Leiden Ranking mit Blick auf die Anzahl der Publikationen Universitäten aus, die selbstredend eine gewisse Größe haben, um einen entsprechend hohen absoluten Publikations-Output realisieren zu können. Neben den Universitäten von Harvard, Stanford und Oxford finden sich entsprechend mehrere Universitäten aus dem asiatischen Raum, insbesondere aus China, unter den TOP 20-Universitäten. Wirft man einen Blick auf diejenigen Publikationen, die zu den 10% der am häufigsten zitierten gehören, so verändert sich dieses Ranking erwartungsgemäß und spiegelt eine Kombination aus Größe der Universität und Bedeutung der Publikationen. Hier finden sich mit Ausnahme der Universität Toronto ausschließlich Universitäten aus den Vereinigten Staaten und Großbritannien unter den TOP 20, angeführt von der Harvard Universität und der Universität Stanford. Fokussiert man auf diesen Indikator, so liest sich das Ranking kompatibel zu den verbreiteten Einschätzungen zu den führenden Universitäten weltweit. Verändert man allerdings die Perspektive und legt die Häufigkeit derjenigen Publikationen, die unter den TOP

10% gerankt sind, in Relation zu allen Publikationen einer Universität zugrunde, so fallen mehr als die Hälfte der zuvor hoch gerankten Universitäten aus den TOP 20 und mit der Rockefeller University führt eine vergleichsweise kleine Universität das Ranking an.¹ Dies deutet auf die Relativität von (hochschulpolitisch) diskutierten Exzellenzvorstellungen hin.

Wirft man einen Blick auf den zweiten zuvor im Shanghai Ranking genannten Faktor der Reputation, gemessen durch die Zahl der Nobelpreisträgerinnen und Nobelpreisträger, zeigt sich dieser insgesamt als vergleichsweise träger Indikator, der nicht zwingend mit aktuellen Leistungen korrelieren muss, wie bspw. die Reputationsmessungen im CHE-Ranking gezeigt haben. Die dort bei Fachvertreterinnen und -vertretern erhobene Einschätzung zur Reputation von Hochschulstandorten in den jeweiligen Fächern misst eher vergangene denn aktuelle Leistungen, vergleicht man diese Voten mit den aktuellen Leistungen entlang unterschiedlicher Forschungsindikatoren. Andererseits stellt Reputation einen Indikator dar, der gewissermaßen entlastend auf Gutachtende wirken kann, indem die Unterstellung von Qualität bspw. entlang der Zugehörigkeit zu einer „Spitzen-Universität“ Qualitätsvermutungen kreiert, die genauere Betrachtungen obsolet erscheinen lassen. Allerdings ist ein so gewonnenes Ergebnis, das gegebenenfalls auf Methoden von Rankings beruht, die der Multidimensionalität wissenschaftlicher Leistungen nicht hinreichend gerecht werden, zumindest als problematisch einzustufen.

Diese wenigen Ausführungen zur Vermessung institutioneller Exzellenz weisen auf die Fragilität eines solchen Unterfangens hin. Nicht umsonst hat der Wissenschaftsrat in den ersten Phasen der Exzellenzinitiative darauf verzichtet, von einer Bewertung exzellenter Hochschulen zu sprechen, sondern die Qualität von Zukunftskonzepten in den Mittelpunkt gerückt, was allerdings nichts daran änderte, dass die ausgezeichneten Hochschulen als Exzellenzuniversitäten wahrgenommen werden.

4. Die Bedeutung institutioneller Exzellenz

Betrachtet man die Bedeutung institutioneller Exzellenz in unterschiedlichen Wissenschaftssystemen, so zeigen sich Differenzen, die in der Regel auf divergierende Kontextbedingungen wie auch auf spezifische Traditionen in einzelnen Ländern zurückzuführen sind.

Für das deutsche Wissenschaftssystem lässt sich insgesamt eine Tradition verfolgen, die weniger an die Institution bzw. an die jeweilige Hochschule als vielmehr an Einzelpersonen gebunden ist. So waren es lange Zeit Personen, die für einen Hochschulstandort standen und die eine hohe Ausstrahlungskraft hatten – und es waren weniger Hochschulen, die auf die Reputation Einzelner wirkten. Dies gilt sicher stärker für die Geistes- und Sozialwissenschaften als für die Naturwissenschaften, deren wissenschaftlicher Zugang und die Orientierung an der gemeinsamen Nutzung von Geräten per se stärker kooperativ ausgelegt sind und mithin Standorten eine etwas größere Bedeutung zukommt. Grundsätzlich lässt

¹ Vgl. <http://www.leidenranking.com/ranking/2017/list> (30.10.2017).

sich aber auch in den Naturwissenschaften das „Organisationsprinzip“ des Schüler-Lehrer-Verhältnisses als dominantes Muster beobachten.

Beispiele für diese Prägung von Standorten durch Einzelakteure und die damit verbundene Schulbildung sind zahlreich. Genannt sei an dieser Stelle beispielhaft Niklas Luhmann, der in Bielefeld der systemtheoretisch orientierten Soziologie einen Platz gab und damit auch der Universität Bielefeld zu einer erhöhten Wahrnehmung in der Soziologie verholfen hat. Auch die Intention der Max Planck Institute, um herausragende, exzellente Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einen Forschungsschwerpunkt auf- bzw. auszubauen, spiegelt diese Tradition, wenngleich diese ausschließliche Orientierung an exzellenten Einzelpersonen in Anbetracht der Institutionalisierung von thematischen Schwerpunkten etwas an Bedeutung verloren hat.

Mit dieser Schulbildung in Zusammenhang stehen könnte auch ein konstitutives Element des deutschen Hochschulsystems: die starke Abhängigkeit von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern gegenüber den Professorinnen und Professoren, denen sie zugeordnet sind. Hiermit konstituieren sich häufig über Jahre Abhängigkeiten, die multiplen Bindungen entspringen und nicht nur ein Arbeitsverhältnis, sondern zugleich auch eine spezifische Beziehung im Kontext der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses beschreiben. Dieses nach wie vor in Deutschland dominierende Lehrstuhlprinzip geht einher mit eingeschränkten Wegen hin zu wissenschaftlichen Karrieren und einer im Vergleich zu den USA geringen Anzahl an Professuren. Bedeutend ist hierbei nicht zuletzt die geringe Durchlässigkeit zwischen Karrierewegen hin zu einer Professur. Anders als in den USA mit einem dreistufigen System des Assistant Professor, der der Juniorprofessur im deutschen System entspricht, des Associate Professor und des Full Professor wird der Weg einer wissenschaftlichen Karriere in Deutschland trotz der Einführung der Juniorprofessur nach wie vor deutlicher auf eine Entweder-Oder-Entscheidung reduziert, die erhebliche Risiken in sich trägt, möchte man den Weg einer wissenschaftlichen Karriere einschlagen (vgl. hierzu u.a. Specht et al. 2017).

Vergleicht man das Moment institutioneller Reputation mit der Bedeutung, die es in den USA hat, so lässt sich generell schließen, dass die Organisation ‚Hochschule‘ dort deutlicher im Fokus steht. Dies ist nicht zuletzt auf die stärkere Marktorientierung des amerikanischen Hochschulsystems zurückzuführen, indem die Reputation der Hochschule insbesondere für die Gewinnung von Studierenden und damit für die Rekrutierung von Studiengebühren ausschlaggebend ist. Die Notwendigkeit am Markt zu bestehen, ist nicht zuletzt für hochreputierte private Hochschulen, aber auch für exzellente staatliche Hochschulen in den USA in Anbetracht der durch Studiengebühren zu erzielenden Einnahmen von hoher Relevanz. Im Vergleich zum deutschen Hochschulsystem, in dem die staatliche Finanzierung unter dem Diktum der Chancengleichheit dominiert, spielen diese Motive naturgemäß eine nachgeordnete Rolle. Viel mehr erhält der Rekurs auf die Freiheit von Forschung und Lehre ein hohes Gewicht. Zwar wird diese auch in den USA als hoher Wert anerkannt, doch zeigt

sich eine andere Austarierung zwischen individuellen Freiheiten und Organisationsinteressen bzw. zwischen individueller und institutioneller Exzellenz: Während in Deutschland dem Prinzip der kollegialen bzw. akademischen Selbstorganisation nach wie vor eine herausragende Bedeutung zukommt, die unter anderem in dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Rechtmäßigkeit des deutschen Akkreditierungswesens zum Ausdruck kommt, wird in den USA der kollegialen Selbstorganisation ein stärker extern kontrollierendes System zur Seite gestellt: „Im Gegensatz zum deutschen Hochschulsystem baut das US-amerikanische Hochschulwesen zwar auch auf das Funktionieren wissenschaftlicher Normen, bringt ihnen allerdings gleichzeitig ein gewisses Maß an Mißtrauen entgegen, was sich in zusätzlichen, organisatorisch verankerten Anreiz- und Kontrollmechanismen, sowie der stärkeren Etablierung marktlicher Elemente niederschlägt“ (Backes-Gellner 1992, S. 404).

Diese ‚marktlichen Elemente‘ sind im Vergleich zum deutschen Hochschulsystem insbesondere für den Bereich von Studium und Lehre zu konstatieren. Dagegen ist Forschung in der Regel in erheblichem Maße an dem Relevanzsystem der Scientific Community orientiert und spielte zumindest im deutschen Sprachraum über lange Zeit kaum eine Rolle im Hinblick auf die Ausbildung institutioneller Exzellenz. Dies lässt sich mit Abstrichen auch für die USA beobachten, auch wenn institutionelle Evaluationen unter Zugrundelegung der institutionellen Forschungsleistungen einen gewissen regulierenden Effekt haben.

5. Fazit: Hochschulen als loosely coupled systems? Tendenzen des Bedeutungsgewinns des Institutionellen

Betrachtet man die Entwicklung in den vergangenen Jahren, ist trotz der zuvor dargelegten stärkeren institutionellen Orientierung im anglo-amerikanischen Raum zu konstatieren, dass Hochschulen als Organisation nicht nur mit Blick auf die hochschulinternen Steuerungsmodi, sondern auch bei Betrachtung der Außendarstellung und -wirkung auch in Deutschland an Bedeutung gewonnen haben. Dies würde zumindest eine Relativierung des insbesondere durch Weick populär vertretenen Ansatzes von Hochschulen als lose gekoppelte Systeme bedeuten (vgl. Weick 1976 sowie zusammenfassend u.a. Hüther/Krücken 2016).

Weick geht hierbei davon aus, dass Akteure, Inhalte und Funktionen in Hochschulen nur schwach aufeinander bezogen sind. Hierunter ist zunächst zu verstehen, dass die einzelnen Fächer und Fachkulturen weitgehend unabhängig voneinander agieren und mit Blick auf ihren Erfolg oder Misserfolg keine gegenseitigen Abhängigkeiten bestehen. Auch Forschung und Lehre seien zwar grundsätzlich aufeinander bezogen, jedoch gebe es keine funktionale Koppelung und Forschung und Lehre seien unter anderem mit Blick auf das Maß ihrer Ergebnisoffenheit unterschiedlich konstituiert. Schließlich sei auch die Koppelung auf Ebene einzelner Akteure aufgrund der Konsensorientierung und nur schwach ausgeprägten Hierarchie weniger bedeutend, was auch

die Strategiefähigkeit von Hochschulen schwäche. Für Weick stellt diese Diagnose eher eine Stärke von Hochschulen dar, da sie aufgrund ihrer schwach ausgeprägten Kopplung der einzelnen Teilsysteme flexibler auf veränderte externe Rahmenbedingungen reagieren können und auch Interventionen auf Ebene von Teilbereichen möglich sind, ohne die Entwicklung anderer Bereiche zu beeinflussen.

Während die etablierte Forschungsförderung auf der fachlichen Ebene ungeachtet einer zunehmenden Förderung nach Interdisziplinarität und kooperativen Forschungsformaten keinen wesentlichen Einfluss auf der Systemebene hat, ist zu beobachten, dass vor allem Förderprogramme, die Hochschulen als gesamte Einrichtung adressieren, zu Veränderungen führen. Dies gilt sowohl für die Lehre, die verstärkt projektförmig organisiert ist und durch breite, fachübergreifende Programme, wie den Qualitätspakt Lehre und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung getragen wird, als auch für die Forschung – und hier in erster Linie für die Säule der universitären Zukunftskonzepte bzw. der Exzellenzuniversitäten. Gerade die Exzellenzinitiative hatte dabei indirekte Effekte, die sich bspw. auf eine verstärkte mediale Präsenz beziehen, indem die Kreierung von Erfolgsnachrichten zunehmend substantiell für Hochschulen wird (vgl. u.a. Schmidt 2017). Die Effekte dieser Entwicklung sind – auch unter der Perspektive eines bislang eher auf die Qualität in der Breite gerichteten Wissenschafts- und Hochschulsystems in Deutschland – zumindest umstritten. Unzweifelhaft ist die auch im Ausland gegebene Aufmerksamkeit, die bspw. die Exzellenzinitiative hervorgerufen hat. Unzweifelhaft sind auch Effekte auf Ebene der Hochschulen als Organisation, indem Governancestrukturen angepasst und (Forschungs-)Schwerpunkte gesetzt werden. Unklar sind die Effekte allerdings auf Ebene der damit erzeugten wissenschaftlichen Leistungen. Von besonderem Interesse werden hierbei perspektivisch nicht nur Effekte im Hinblick auf die Ausbildung einer wie auch immer definierten institutionellen Exzellenz sein, sondern insbesondere auch intendierte und nicht intendierte Wirkungen auf Systemebene, die in den bisherigen Überlegungen zur Stärkung exzellenter Forschung nur selten in den Blick genommen werden.

Literaturverzeichnis

- Bornmann, L./Mutz, R./Daniel, H.-D. (2010): A Reliability-Generalization Study of Journal Peer Reviews: A Multilevel Meta-Analysis of Inter-Rater Reliability and Its Determinants. In: PLoS one, 5 (12), pp. 1-10.
- DGS Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2012): Wissenschaftliche Evaluation ja – CHE-Ranking nein. Methodische Probleme und politische Implikationen des CHE-Hochschulrankings. http://www.dgpk.de/sites/default/files/Stellungnahme_DGS_zum_CHE-Ranking_Langfassung.pdf (10.11.2017).
- Hornbostel, S. (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen.
- Hornbostel, S./Möller, T. (2015): Die Exzellenzinitiative und das deutsche Wissenschaftssystem. Eine bibliometrische Wirkungsanalyse (Wissenschaftspolitik im Dialog 12/2015). Berlin.
- Huber, N./Wegner, A./Neufeld, J. (2015): MERCI (Monitoring European Research Council's Implementation of Excellence): Evaluation Report on the Impact of the ERC Starting Grant Programme (ifq Working-Paper 16). Berlin.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Münch, R. (1982): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt a. M.
- Parsons, T. (1972): Das System moderner Gesellschaften. 4. Auflage. München.
- Parsons, T./Platt, G. (1990): Die amerikanische Universität. Frankfurt a. M.
- Reitz, T./Graf, A./Möller, C. (2016): Nicht förderungswürdig. Warum die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung spricht. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, 4 (2/3), S. 221-232.
- Roch, A. P./Schmidt, U. (2012): Forschungsqualität als Handlungsbalance. In: Kohler, A. (Hg.): Braucht Forschung Qualitätsmanagement? Wien, S. 39-46.
- Schmidt, U./Dreyer, M. (2007): Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen. In: Qualität in der Wissenschaft, 1 (4), S. 88-94.
- Schmidt, U. (2017): Wie verändern Projekte die Hochschule? In: Mai, A. (Hg.): Hochschulwege 2015: wie verändern Projekte die Hochschule? Hamburg, S. 59-75.
- Specht, J./Hof, C./Tjus, J./Pernice, W./Endesfelder U. (2017): Departments statt Lehrstühle: Moderne Personalstruktur für eine zukunftsfähige Wissenschaft. Berlin.
- Weick, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, pp. 1-19.
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Zukunft des Forschungsratings. Mainz.

■ **Dr. Uwe Schmidt**, Professor für Hochschulforschung am Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) sowie der Geschäftsstelle des Hochschul-evaluierungsverbands Süd-West,
E-Mail: Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de

Für weitere Informationen zu unserem Zeitschriftenangebot, zum Abonnement einer Zeitschrift, zum Erwerb eines Einzelheftes, zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, zu den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Sabine Behrenbeck



Sabine Behrenbeck

„Wat is'n Dampfmaschin'?" Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil I*

The article explores the question how an university and academic studies are characterized in Germany today. Therefor, it analyses the recommendations of the Council of Science and Humanities (Wissenschaftsrat), founded in 1957 to provide advice to the German federal government and the state governments on the structure and development of higher education and research. The ongoing differentiation of an expanding higher education system are considered as well as the different types of higher education institutions like the classical comprehensive university, the university of applied science (Fachhochschule) and the integrated university (Gesamthochschule). Elaborated in detail is the leitmotiv of the "unity of research and teaching" and its demands concerning teaching staff and financial resources.

I. Einleitung und Begriffsklärung

In dem Filmklassiker „Die Feuerzangenbowle“ erklärt der Physiklehrer seiner Oberprima in rheinischem Dialekt die Funktionsweise der Dampfmaschine: „Also, wat is en Dampfmaschin? Da stelle mer uns janz dumm. Und da sage mer so: En Dampfmaschin, dat is ene große schwarze Raum, der hat hinten un vorn e Loch. Dat ene Loch, dat is de Feuerung. Und dat andere Loch, dat krije mer später.“ In diesem Sinn möchte ich eine Begriffsklärung vornehmen: Was ist eine Hochschule? Denn dies sind Voraussetzungen dafür zu bestimmen, welche Aufgaben und Leistungsdimensionen einer Hochschule welchen Gütemaßstäben folgen sollten. „Und dat andere Loch?“ Das ist das Studium. „Dat krije mer später.“ Meine Suche ist motiviert von der Frage: Was stellt sich der Wissenschaftsrat unter einer Hochschule (und einem Studium) vor und wie hat sich diese Idee in den letzten sechzig Jahren verändert? Denn in dieser Zeit ist das Hochschulsystem sehr stark expandiert, die Zahl der Studierenden stieg von fünf auf über fünfzig Prozent eines Altersjahrgangs. Das Hochschulsystem wurde im Zuge dessen immer vielfältiger, durch neue Hochschultypen und durch private, religiöse und ausländische Bildungsanbieter. Man könnte vermuten, dass angesichts der Ausdifferenzierung des Hochschulsystems die zugrundeliegende Vorstellung von der Institution sich selbst verändert haben könnte. Zudem werden die Ränder des Hochschulsektors zunehmend unscharf, was der Durchlässigkeit zur fachschulischen und beruflichen Bildung geschuldet ist. Auch das daraus resultierende Abgrenzungsbedürfnis könnte die Idee von Hochschule beeinflussen. Zum dritten wäre zu erwarten, dass die großen Trends wie Globalisierung, Digitalisierung und anderen gesellschaftlichen Transformationen sich auswirken. Der Wissenschaftsrat¹ befasst sich seit seiner Gründung 1957 mit den Hochschulen und ihrer Entwicklung, um

die Regierungen von Bund und Länder zu beraten. Allerdings befasst er sich nicht wissenschaftlich mit diesem Gegenstand, wenn auch mit Hilfe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Seine Texte entstehen in Ausschüssen und Arbeitsgruppen, bestehend aus Mitgliedern der Wissenschaftlichen Kommission und der Ministerialbürokratie sowie Sachverständigen. Sie basieren weniger auf dem Forschungsstand der Hochschul- oder Wissenschaftsforschung als vielmehr auf der Alltagserfahrungen und dem *common sense* der überwiegend professoralen Mitglieder und setzen sich punktuell, aber nicht systematisch mit Konzepten anderer Akteure auseinander. Die Papiere sind von Konsensen und Kompromissen geprägt, weil sie stets mit einer Zweidrittelmehrheit beschlossen werden.

Ich will untersuchen, welche Merkmale der Wissenschaftsrat Hochschulen zuschreibt, ob und inwiefern sich diese Merkmale im Laufe der Jahrzehnte verändern, vielleicht auch nur anders kombiniert, gewichtet, hergeleitet oder begründet werden. Ich habe eine Auswahl getroffen und zwei Dutzend Empfehlungen aus den verschiedenen Jahrzehnten herangezogen, die teilweise schon vom Titel her einschlägig erscheinen. Damit kann kein Vollständigkeitsanspruch erhoben werden, die Lektüre weiterer Papiere könnte zusätzliche Gesichtspunkte hervorbringen. Die Sichtung folgt nicht einer strengen Chronologie, sondern zieht thematische Linien über längere Zeiträume. Ich betrachte nur Texte des Wissenschaftsrats und setze diese nicht ins Verhältnis mit zeitgenössischen Konzepten Dritter, was allerdings eine reizvolle und erkenntnisfördernde Aufgabe sein könnte.

* Teil II erscheint im nachfolgenden Heft.

¹ Ich betrachte den Wissenschaftsrat und seine Texte nicht als unbeteiligte Beobachterin, sondern bin seit 2004 Abteilungsleiterin für Tertiäre Bildung in seiner Geschäftsstelle und insofern für einige der herangezogenen Schriften mitverantwortlich gewesen.

Es wird auch nicht die Rezeption der Wissenschaftsrats-texte untersucht, sondern nur die Umsetzung seiner Empfehlungen in der Hochschulpolitik einbezogen.²

II. Merkmale einer Hochschule – Die Sicht des Wissenschaftsrats

In seinen programmatischen Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen stellte der Wissenschaftsrat 2010 fest: „Eine verbindliche inhaltliche Definition der bundesweit vorhandenen Hochschultypen „Universität“, „Fachhochschule“ und „Kunsthochschule“ existiert ebenso wenig wie ein materieller Hochschulbegriff. Die Landeshochschulgesetze greifen zum Auflistungsprinzip, um eine konkrete Einrichtung einem bestimmten Typus zuzuordnen, womit gesetzliche Aufgabenzuweisungen und davon abgeleitete strukturelle Vorgaben einhergehen (z.B. für die Ausstattung, das Personal, die Betreuungsrelationen und die Fähigkeit, Hochschulgrade aus eigenem Recht zu verleihen)“ (WR 2010, S. 34).

Das Fehlen eines materiellen Hochschulbegriffs in einem Landeshochschulgesetz oder dem Hochschulrahmengesetz³ hat zunächst den Vorteil, die weitere Entwicklung der Institution nicht zu begrenzen. Lange Zeit schien auch der Wissenschaftsrat selbst keinen Bedarf an einer analytischen Definition von Hochschule zu haben. Selbst in der Hochphase der staatlichen Neugründungen in der alten Bundesrepublik (1960er/70er Jahre) ging es in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats vorrangig darum, welche Fächer zu einer Hochschule gehören sollten, ob sie in Fakultäten oder Fachbereiche aufgeteilt sein sollte, welche Denominationen die Professuren eine Fakultät aufweisen sollten (vgl. WR 1962). Es ging um ihre Aufbauorganisation und Verwaltungsstrukturen (vgl. WR 1968). Und es ging um eine neue Gliederung und Gestaltung der Studienstrukturen (vgl. WR 1966). Der Wissenschaftsrat wandte sich also vorrangig der Neugestaltung der Organisationsformen von Hochschulen zu.

II.1 Die prägende Leitidee der Universität

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1962 beginnen mit den „Prinzipien deutscher Hochschulen“ (WR 1962, S. 3 u. 9). Beschrieben wird eine Vorstellung von der Universität, und zwar den deutschen Typus im Unterschied zu anderen nationalen Ausprägungen in Europa, die nicht weiter ausgeführt werden. Es werden drei Prinzipien definiert, die aus Sicht des Wissenschaftsrats die Universität charakterisieren:

„Die Verbindung von Forschung und Lehre, das heißt heute die Verbindung einer sich stark spezialisierenden, nur in Zusammenarbeit vieler Menschen mit einem hohen Aufwand an apparativen Einrichtungen zu erfüllenden und daher meist an Institute gebundenen Forschungsaufgabe mit der Aufgabe, eine rasch wachsende Zahl junger Menschen für ihre Funktionen in einer Gesellschaft vorzubilden, die ihre Probleme nur noch mit Hilfe der Wissenschaft zu lösen vermag, die Freiheit von Forschung und Lehre gegenüber politischer oder weltanschaulicher Bildung, mit der Besonderheit, dass der Staat die Hochschulen errichtet, unterhält und pflegt, aber sich der Einwirkung auf ihr inneres Leben enthält, dessen Ordnung den Organen der akademischen

Selbstverwaltung überlassen bleibt, so daß zwischen Staat und Hochschule ein vielfältiger Ausgestaltung fähiges Spannungs- und Zuordnungsverhältnis besteht, die akademische Freiheit auch als Lernfreiheit der Studenten, die nicht als Schüler ein vorgeschriebenes tägliches Pflichtpensum zu erledigen und ihre Fortschritte in jährlichen Prüfungen zu beweisen haben, sondern denen zugetraut und zugemutet wird, daß sie ihr Studium in eigener Verantwortung planen und bewältigen. Studien- und Prüfungsordnungen engen diesen Freiheitsraum zwar in einem gewissen – von Disziplin zu Disziplin unterschiedlichen – Grade ein, heben aber den Grundsatz der Eigenverantwortlichkeit jedes einzelnen Studenten nicht auf“ (WR 1962, S. 9, eigene Hervorhebungen).

Zwar fehlen Prinzipien, die man erwartet hätte (die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Transfer, die Pflege der wissenschaftlichen Disziplinen und die Bewahrung des Wissens).⁴ Bemerkenswert modern ist die Betonung der betriebsförmigen, arbeitsteiligen Forschung und des gesellschaftlichen Bedarfs an Akademikern und Akademikerinnen, womit die Idee der Hochschule eng an ihre gesellschaftlichen Funktionen gekoppelt wird. In Ansätzen klingt ein akademisches Bildungskonzept in der Lernfreiheit und Eigenverantwortung der Studierenden an.⁵

II.2 Die Leitidee der „Einheit von Forschung und Lehre“

Diese „Prinzipien“ der deutschen Universität umweht in den Texten des Wissenschaftsrats eine gewisse Melancholie, und zwar noch bis in die 1990er Jahre. In vielen Papieren klingt ein Motiv in Varianten an: Die Einheit von Forschung und Lehre ist massiv bedroht und schon fast verloren durch die Vermassung der Hochschulen, den Zustrom der falsch motivierten und unzureichend schulisch vorgebildeten Studienanfänger, das Überhandnehmen von Bürokratie, die zahlreichen Studienabbrüche, die zu lange Studiendauer, die zu theoretische Ausbildung ohne Bezug zum Arbeitsmarkt.⁶

Bereits in den ersten „Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen“ von 1960 warf der Wissenschaftsrat die Frage auf, ob die viel beschworene Einheit von Forschung und Lehre überhaupt aufrechterhalten werden könne (WR 1969, S. 38ff.). Zugleich forderte das Gremium, dass sich die Forschung an den Hochschulen wieder

² Der Wissenschaftsrat selbst legt seit etwa 15 Jahren deutlich mehr Gewicht auf die Beobachtung der Rezeption und Umsetzung seiner Empfehlungen.

³ Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in ihrem Beschluss vom 12.09.1997 zum Tätigwerden ausländischer Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, S. 5 festgehalten: „Die deutschen Hochschulgesetze enthalten keine Legaldefinition des Hochschulbegriffs im materiellen Sinne“.

⁴ Diese Merkmale tauchen erst 2006 in den Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten auf, S. 7ff.

⁵ Lehre und Studienangebot tauchen in den Texten des Wissenschaftsrats vorrangig als Leistungen der Hochschule und ihrer Mitglieder auf, die der Staat und die Gesellschaft von ihnen erwarten, Abs. VI in Teil II (HSW 5/2018) untersucht näher, welche Vorstellung vom Studium der Wissenschaftsrat entwickelt hat.

⁶ Viel seltener, aber immerhin doch manchmal sah der Wissenschaftsrat Ursachen für die Misere auch im Desinteresse der Lehrenden am (außerakademischen) Berufsweg und -erfolg ihrer Absolventen und Absolventinnen oder an ihrer mangelnden Qualifikation oder Motivation für die Lehre. Weil sich aber weder der Erfolg der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt noch die Studienzeiten auf die Ressourcen der Hochschulen niederschlagen würden, hätten viele Lehrende nur ein geringes Interesse am Studien- und Berufsweg ihrer Studierenden (vgl. WR 1993, S. 16).

entfalten können müsse und man Studierende in den höheren Semestern unmittelbar an der Forschung teilnehmen lassen solle. Zur Bewältigung des Massenansturms hielt man 1962 die Einrichtung neuer Hochschulen für erforderlich, auch solcher mit eingeschränktem Fächerspektrum oder neuen Strukturen, nicht aber zusätzliche neue Hochschultypen für die Ausbildung einer Elite. Der Wissenschaftsrat lehnte solche Vorschläge ab, z.B. den sog. Flügge-Plan von 1959. *„Dieser geht davon aus, daß die Einheit von Forschung und Lehre an den deutschen Hochschulen meist nur noch eine Fiktion sei. Deshalb wird vorgeschlagen, sich für die durchschnittlich Begabten mit einer Art Schulsystem zu begnügen und nur noch eine Elite, etwa 10% der Gesamtstudentenschaft, in die eigentliche Forschung einzuführen“* (WR 1962, S. 11). Andere Schriften aus derselben Zeit sahen eine vierjährige Grundausbildung für die „Handwerker der geistigen Berufe“ und ein zwei- bis dreijähriges Weiterstudium für die Hälfte der Studierenden vor (Rucker-Plan 1960).

Solchen Vorschlägen schloss sich der Wissenschaftsrat seinerzeit ausdrücklich nicht an, und zwar mit dem Argument, dass die Konzentration „der Besten unter den Professoren und Studenten“ an wenigen Eliteeinrichtungen Nachteile für alle übrigen hätten: *„die verbleibenden Hochschullehrer wären der anspornenden Wirkung beraubt, die sie von fähigen Schülern für sich selbst und für alle anderen Studenten erwarten können“*, auch wäre *„die Forschungsarbeit an den bestehenden Hochschulen ... im öffentlichen Urteil und damit leicht auch in ihren Finanzierungsquellen von einer Entwertung bedroht“* (WR 1962, S. 13). Er wies auch Vorschläge zurück, die Universitäten von Bildungsaufgaben zu entlasten und damit *„als esoterische Einrichtungen zu isolieren und ihnen neue, weniger freie Ausbildungsstätten für den größten Teil der studierenden Jugend an die Seite zu stellen oder die Hochschulen selbst in ihrem Unterbau zu solchen bloßen Ausbildungsstätten zu denaturieren“* (WR 1962, S. 12). Ebenso wenig wollte er das französische Vorbild der Grandes Ecoles nachahmen, sondern setzte auf bei Ausbau und Neugründung auf das bisherige Modell (WR 1962, S. 12f.). Folgerichtig plädierte der Wissenschaftsrat seinerzeit für eine Verteilung aller Studierenden ungeachtet ihrer Begabungen gleichmäßig auf alle Hochschulen, gegen die Konzentration der Forschung an wenigen Hochschulen, gegen die Bildung von Elite-Einrichtungen oder reinen Graduiertenhochschulen. 1966 hielt der Wissenschaftsrat es für politisch geboten, an der Einheit von Forschung und Lehre festzuhalten, weil es kaum einen gesellschaftlichen Bereich gebe, der nicht auf Wissenschaft angewiesen sei. *„Nur eine mit Forschung verbundene Lehre vermag den Lernenden für die Tätigkeiten auszubilden, die Wissenschaft voraussetzen“* (WR 1966, S. 9). Das Argument nahm also die nur durch Wissenschaft zu bewältigenden gesellschaftlichen Probleme zum Ausgangspunkt für das Festhalten an dem Humboldt-Ideal der Universität. Dabei verkannte man nicht die Differenz des Ideals zur Realität: Man beklagte, dass die *„anschwellenden Unterrichts- und Prüfungspflichten ... neben den Aufgaben in der wissenschaftlichen Selbstverwaltung ... den für die Forschung verfügbaren Raum in einer auf Dauer nicht tragbaren Weise“*

einschränken würden, zugleich komme *„die Ausbildung der Studenten und des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht zu ihrem vollen Recht“* (WR 1966, S. 8). Dieser Mängelbeschreibung würden vermutlich auch fünf Jahrzehnte später noch viele Hochschullehrerinnen und -lehrer zustimmen.

II.3 Die „Einheit von Forschung und Lehre“ – in der Person oder der Institution?

Schon 1970 sprach der Wissenschaftsrat von der *institutionellen* Verbindung von Forschung und Lehre: *„Tendenzen, die Forschung aus der Hochschule herauszulösen und zu verselbständigen“* dürfe nicht entsprechen werden. *„Die Hochschulen würden sonst reine Einrichtungen der Lehre werden. Darin würde ein Niveaubruch im gesamten Bildungssystem liegen. Bestimmte Stufen der Ausbildung könnten dann nicht mehr in der Hochschule durchgeführt werden. Die wissenschaftliche Durchdringung der Studiengänge wäre gefährdet“* (WR 1970, S. 21f.). Dieser Auffassung blieb er treu. Eine zeitgemäße Erneuerung der Einheit von Forschung und Lehre im Sinne einer institutionellen Gestaltungsaufgabe forderte er erneut im Jahr 2000 und wiederholte dabei bekannte Grundprinzipien der gegenseitigen Verschränkung: *„Forschung bedarf der Darstellung und Vermittlung in der Lehre, damit sie wirksam werden kann, und Lehre bedarf der ständigen Erneuerung aus der Forschung, damit sie ihre handlungsleitende Funktion nicht verliert. Nicht selten entstehen aus der Lehre auch neue Anregungen für die Forschung“* (WR 2000, S. 47). Die Verknüpfung müsse *„in einer der jeweiligen Institution und Situation angemessenen Form“* stattfinden und berücksichtigen, *„daß Forschung und Lehre sich faktisch zum Teil bereits weit voneinander entfernt haben und daß es daher besonderer organisatorischer Vorkehrungen bedarf, um die Verknüpfung zu erhalten bzw. wieder zu erreichen“* (WR 2000, S. 47f.). Die Einheit von Forschung und Lehre sei in Deutschland überwiegend individualisiert, daraus solle künftig eine Verantwortung des Fachbereichs, der Fakultät und der Universität werden. Die Institution könne manche Mitglieder weitgehend oder insgesamt von der Lehre freistellen, auch damit die Universitäten konkurrenzfähig gegenüber den außeruniversitären Forschungseinrichtungen würden. Forschungsfakultäten und im Einzelfall sogar Forschungsuniversitäten sollten im künftigen Wissenschaftssystem ihren Platz haben, denn dies gehöre zu einer differenzierten Universitätslandschaft (WR 2000, S. 48). In der Exzellenzinitiative kann man eine Umsetzung dieser „These“ erkennen, mit der der Wissenschaftsrat sich relativ weit vom Ausgangspunkt 1962 entfernt hat.

Wenn aber die Forschung ungleich verteilt wird, dann konsequenterweise auch die Lehre. Dieser Frage nahm sich der Wissenschaftsrat 2007 mit seine *„Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten“* an und hielt darin zunächst fest: *„Die enge Verbindung von Forschung und Lehre bleibt das Kennzeichen der Universität wie auch des universitären Studienangebots. Für den einzelnen Hochschullehrer können unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte gelten“* (WR 2007, S. 34). Damit sei aber nicht gemeint, dass manche Professoren oder Professorinnen gar nicht

forschen sollten: „Lehrkräfte, die mit der Vermittlung forschungsnaher Lehrinhalte beschäftigt sind, müssen Freiräume zu eigener Forschung erhalten. 12 SWS Lehrdeputatsverpflichtung sollten auch hier als Maximum betrachtet werden, um eine am aktuellen Stand der Forschung orientierte Lehre zu ermöglichen“ (WR 2007, S. 47). Darunter stellte man sich vor: „Der Tätigkeitsanteil der lehrbezogenen Aufgaben sollte bei etwa 60% des Zeitbudgets liegen (max. 12 SWS), für die Forschung sollten 30% zur Verfügung stehen, für Aufgaben in Selbstverwaltung und Management 10%“ (WR 2007, S. 38). Damit wurde die Beanspruchung des professoralen Personals durch Selbstverwaltung und wissenschaftliche Dienstleistung vermutlich stark unterschätzt.

2008 erläuterte der Wissenschaftsrat sein Konzept von der „Professur mit Schwerpunkt Lehre“ erneut, und zwar ausgehend von der Lehre: „Für die Hochschule als Institution ist der auf Wilhelm von Humboldt zurückgehende Gedanke der Einheit von Forschung und Lehre ... nach wie vor von entscheidender Bedeutung. Dieser Gedanke meint jedoch nicht, dass jeder Studierende notwendigerweise an Forschungsprojekten zu beteiligen ist. Im Sinne der Humboldtschen Idee einer Verknüpfung von Forschung und Lehre sollte vielmehr in der Lehre der forschend-kritische Blick auf Inhalte und Methode deutlich bleiben und der Prozess der Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung reflektiert werden. Die Studierenden sollten in Lehrveranstaltungen stets dazu aufgefordert sein, sich mit der Haltung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln“ (WR 2008, S. 18f.).⁷

Die Einheit von Forschung und Lehre verstand der Wissenschaftsrat auch als Aufforderung zu einer Aufwertung der Lehre. „Eine Realisierung des Prinzips der Verknüpfung von Forschung und Lehre bedeutet angesichts des heute zu konstatierenden Primats der Forschung an den Universitäten schließlich auch, die Bedeutung von Lehrleistungen für die individuelle Karriere und die Institution sowie die Reputation der Lehrtätigkeit zu erhöhen.“ (WR 2008, S. 19)⁸ Die vom Wissenschaftsrat geforderte aktive „Verknüpfung“ von Forschung und Lehre sollte also etwas anderes sein als eine diffuse, irgendwie gegebene „Einheit“. Sie sollte eine institutionelle Gestaltungsaufgabe sein, die eine Gleichrangigkeit, aber nicht unbedingt Gleichverteilung in der Aufgabenwahrnehmung der einzelnen Lehrenden beanspruchte. Sein Vorschlag stieß auf breite Ablehnung mit dem Argument, die Forschung sei für die Lehre unverzichtbar; und zumindest ist sie es für die individuelle Reputation, Karriere und Gehalt von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Auf der anderen Seite hat sich die vollständige Lehrbefreiung von besonders forschungsaktiven Personen in Exzellenzclustern als nicht durchsetzbar erwiesen.

III. Differenzierung als Lösungsansatz des Wissenschaftsrats

Es fällt auf, dass in den Texten des Wissenschaftsrats von der Einheit von Forschung und Lehre in erster Linie positive Effekte für die Lehre erwartet werden. Die Lehre hingegen scheint für die Forschung nur noch selten Inspiration und Erkenntnisgewinn zu bewirken, wie der Wissen-

schaftsrat noch 1970 konstatierte. Eine geläufige Formel für das Unterordnungsverhältnis ist die „forschungsorientierte Lehre“. Der Gegenbegriff „lehrorientierte Forschung“ taucht selbst an Fachhochschulen kaum noch auf. Vielleicht ist aber auch die vielbeschworene Einheit von Forschung und Lehre nicht die Lösung, sondern eher ein Teil des Problems, unter dem die Lehre und das Studium leiden? Der Wissenschaftsrat hat beide Perspektiven ausprobiert – mit durchaus unterschiedlichem Erfolg.

III.1 Binnendifferenzierung der Hochschulen

Anstelle einer Ausdifferenzierung des Hochschulsystems schlug der Wissenschaftsrat 1970 die Fusion vorhandener Ausbildungsstätten oder Neugründungen zu Gesamthochschulen vor (WR 1970, S. 25 und 114f.). Dies war ein Niederschlag des gesellschaftlichen Reformimpulses der 60er Jahre. Nur wenige Jahre nach der Verteidigung der traditionellen Universitätsidee hieß es: „Den neuen Ansprüchen kann die überkommene Universität nicht mehr gerecht werden.“ Das gesamte Bildungswesen einschließlich des Schulbereichs müsse daher umgestaltet werden, es müssten differenzierte Studiengänge geschaffen, aber auch neue gestufte Studiengänge angeboten werden, zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen und Qualifikationsstufen sollten reibungslose Übergänge geschaffen werden (WR 1970, Bd. 1, S. 13f.).⁹ Zu diesem Zeitpunkt gab es bereits seit einem Jahr die ersten Fachhochschulen in Schleswig-Holstein. Der Wissenschaftsrat erwähnte den neuen Hochschultyp dennoch nicht explizit. Er sprach nur von „verschiedenen Einrichtungen des Hochschulbereichs“, die in den neuen Gesamthochschulen zusammengeführt werden sollen.¹⁰ Für die Gesamthochschulen legte er „einen einheitlichen Forschungsbegriff“ zugrunde und lehnte es ab, „den verschiedenen Teilen der vorgesehenen Gesamthochschulen jeweils eine bestimmte Art von Forschung zuzuweisen“

⁷ Schon 2006 bestand der Wissenschaftsrat auf dem Grundsatz: „Zu jedem wissenschaftlichen Studium gehört somit ein forschendes Lernen.“ Doch müsse universitäre Lehre nur in Teilen durch forschungsaktive Lehrende geleistet werden, sie müsse „nicht an allen Standorten, auf allen Studienstufen und in allen Bereichen der Ausbildung in gleicher Weise in Zusammenhang mit Forschung stehen“. Denn die Verbindung von Forschung und Lehre sei ein generelles Merkmal der Universität, das den Zielen des jeweiligen Studienangebots und Hochschulprofils ausgestaltet sein sollte (WR 2006a, S. 60f.). Dementsprechend sollte innerhalb des Lehrkörpers zwischen stärker lehrbezogenen und stärker forschungsbezogenen Professuren unterschieden werden. Dabei sei eine irreversible Abkoppelung von der Forschung zu vermeiden (2006a, S. 76f.). Mit einer solchermaßen differenzierten Personalstruktur könnten Forschungsschwerpunkte ohne grundständige Studienangebote und Lehrkapazitäten im Bachelorbereich ohne umfangreiche Forschungsausstattung gebildet werden könne. So ließen sich die bevorstehenden Kapazitäts Herausforderung bewältigen, ohne die Lehrverpflichtungen flächendeckend zu erhöhen und damit die Forschungsbasis der universitären Lehre zu gefährden“ (WR 2006a, S. 78.).

⁸ Diese Einschätzung hat der Wissenschaftsrat 2017 in dem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“, S. 25 bekräftigt.

⁹ Die gestuften und differenzierten Studiengänge hat der Wissenschaftsrat allerdings schon seit 1966 vorgeschlagen, s. Abs. VI in HSW 5/2018.

¹⁰ Der Wissenschaftsrat war also nicht der Erfinder der Fachhochschulen, sondern der Gesamthochschulen. Erst 1981 nahm er den neuen Hochschultyp unter seine empfehlenden Fittiche und widmete seiner Entwicklung in regelmäßigen Abständen eigene Papiere. Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlung zu Aufgaben und Stellung der Fachhochschulen, 1981, Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren, 1991, Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, 2002, Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, 2010, Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen, 2016.

(WR 1970, S. 22). Differenziert wissen wollte er nur das Verhältnis von Forschung und Lehre – sowohl hinsichtlich der Studierenden wie auch des wissenschaftlichen Personals. *„Den Studenten soll ein breites Spektrum von Studiengängen offen stehen (...); sie reichen von der Vermittlung von Forschungsergebnissen bis zur selbständigen Teilnahme an der Forschung. Das wissenschaftliche Personal der Gesamthochschule muss grundsätzlich in Kontakt mit der Forschung stehen. (...) Auch das nicht mit Forschungsaufgaben betraute wissenschaftliche Personal muss sich über den jeweiligen Stand der Forschung orientieren (...). Nicht jede Gesamthochschule wird Forschungsmöglichkeiten für ihren gesamten Fächerbestand erhalten können“* (WR 1970, S. 22f.). Je nachdem, wie wissenschaftlich durchdrungen ein Ausbildungsgang sei, könne entschieden werden, *„inwieweit ... Lehrkräfte einzusetzen sind, die mit der Forschung in Verbindung stehen müssen“* (WR 1970, S. 26). Damit wurde die Trennung von Forschung und Lehre für einzelne Fächer oder Statusgruppen vorgeschlagen, ohne das Paradigma der Einheit auf der Ebene der Institution aufzugeben.

Mit der Umsetzung seiner Empfehlungen, Gesamthochschulen zu schaffen, war der Wissenschaftsrat in der Rückschau nicht zufrieden, sondern kam zu einem verheerenden Urteil: Zwei Jahrzehnte später betrachtete er das Konzept der Gesamthochschulen als gescheitert. Einige Entwicklungen hatte er nicht annähernd vorhergesehen. So stellte er 1993 als eine der Ursachen für die *„Wachstums- und Strukturkrise des Hochschulsystems“* fest, dass der Hochschulausbau zu einer weitgehend linearen Ausweitung der Lehr- und Forschungskapazitäten der Universitäten in allen Fakultäten geführt habe. *„Im Zuge dieses Ausbaues wurden viele ehemals selbständige berufsorientierte Hochschulen (...) in Universitäten integriert. (...) Die Entdifferenzierung der Hochschultypen war von einer Angleichung des Studienangebots der Universitäten begleitet. „Forschungsorientierte, akademische Lehre schob sich in manchen Bereichen gegenüber berufsorientierter Ausbildung in den Vordergrund“* (WR 1993, S. 13).

Doch damit wollte sich der Wissenschaftsrat 1993 nicht abfinden, sondern Abhilfe schaffen. Eine Ursache für die Misere sah er in der ausgebliebenen Studienreform. Es sei unbestritten, dass 25% eines Altersjahrgangs nicht auf dieselbe Weise ausgebildet werden könnten wie 5%. *„Gleichwohl ist es bislang nicht zu einem strukturellen Wandel im Studienangebot gekommen. Bildung durch Wissenschaft, Berufsausbildung durch Hinführung und Beteiligung an der Forschung gelten für alle Studenten unverändert als Ziele universitärer Lehre und bestimmen Organisation, Inhalt und Länge des Studiums. Dabei ist diese Universitätsidee in den meisten Fächern allein durch das Wachstum der Studentenzahlen zu einer Illusion geworden. Gleichwohl hält die Universität an dieser Illusion fest und findet nicht die Kraft, zur Differenzierung in der Lehre und zu neuen handlungsleitenden Ideen für Ausbildungsziele und Organisation des Lehrbetriebs“* (WR 1993, S. 14). Das war eine fundamentale Kritik an der Veränderungsbereitschaft der Universitäten und bedeutete eine grundsätzliche Abkehr von den Grundprinzipien der Hochschule aus früheren Texten. Sie ignorierte jedoch die Attraktivität und normative Kraft des tradierten Leitbildes für die Lehrenden und die Studierenden.

Der Wissenschaftsrat gestand zu, dass den Universitäten in dieser Ausbauphase zu viel zugemutet worden sei – mit entsprechenden Folgen: *„Die große Zahl von Studenten erlaubt es nur noch in wenigen Fächern, Wissenschaft im intensiven Dialog mit den Studenten zu vermitteln. Vielfach behindern sich die Funktionen Berufsausbildung für Viele und Ausbildung zum Wissenschaftler für Wenige gegenseitig“* (WR 1993, S. 11). Zur Problemlösung hätte es mindestens zwei alternative Optionen gegeben: das Festhalten an der Ursprungsidee des Studiums, verbunden mit entsprechenden Ressourcensteigerungen für die überlasteten Hochschulen oder die Differenzierung des Studienangebots. Für letztere entschied sich der Wissenschaftsrat 1993 angesichts der fehlenden politischen Bereitschaft zur Budgetaufstockung.

III.2 Differenzierung des Studienangebots oder der Hochschule?

Hätte die Hochschulpolitik nicht früher gegensteuern müssen und bei der langfristigen Ausbauplanung stattdessen auf den neuen Hochschultyp Fachhochschule setzen sollen? Zu diesem Schluss gelangte der Wissenschaftsrat 1993. Seit Mitte der 70er Jahre habe sich abgezeichnet, dass die Binnendifferenzierung der Gesamthochschulen nicht gelingen würde. Dementsprechend habe die Hochschulpolitik zwar begonnen, die Eigenständigkeit der Fachhochschule zu betonen und diesen Sektor zu stärken. Doch zugleich wurde die Ausbauplanung mit universitären Neugründungen nicht revidiert. *„Damit haben die Fachhochschulen das Hochschulsystem zwar erweitert, das Überwiegen der universitären Ausbildung jedoch nicht in Frage gestellt ... Außerdem wurde das Fächerspektrum der Fachhochschulen nur zögerlich erweitert. Insgesamt führte der Hochschulausbau zu einem geringeren Maß an Differenzierung im Studienangebot...“* (WR 1993, S. 14f.). Besonders negativ fiel diese Konzentration des Ausbaus auf die Universitäten dadurch ins Gewicht, dass ihr in den 80er Jahren eine Wirtschaftskrise und Massenarbeitslosigkeit auch für Akademiker folgte (WR 1993, S. 15f.).

Das Festhalten am Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre bei gleichzeitiger Nachfrageorientierung des Hochschulausbaus hatte nach Auffassung des Wissenschaftsrats zu einer Fehlsteuerung geführt. Die Forschungskapazitäten würden automatisch von den Studienbewerberzahlen gesteuert, weshalb viele Fächer möglichst große Studierendenzahlen anzuziehen bestrebt seien. *„Mit dieser Hochschulsteuerung werden personelle Ressourcen, die zugleich auch eine Grundausrüstung für die Hochschulforschung darstellen, dahin gelenkt, wo es viele Studenten, jedoch nicht notwendigerweise einen entsprechenden Forschungsbedarf gibt“* (WR 1993, S. 16f.).¹¹ Stattdessen sollte bei der Mittelzuweisung künftig unterschieden werden zwischen der nachfrageorientierten Planung des Angebots von Studi-

¹¹ Schon 1976 hatte der Wissenschaftsrat festgestellt: „Lehr- und Forschungsbedarf sind nicht kongruent“. Damit sollte sichergestellt werden, dass auch der Druck der Studien- und Kapazitätsprobleme die Arbeits- und Leistungsfähigkeit der Forschung nicht bedrohte. „Es muss sichergestellt werden, daß jeder Hochschullehrer ... die Voraussetzungen findet, ... seine Lehrtätigkeit auf dem Stand der wissenschaftlichen Entwicklungen zu halten“ (WR 1976, S. 90f.).

enplätzen und der bedarfsorientierten Planung des Personalbedarfs für Forschung.¹²

Die Einheit von Forschung und Lehre sollte also keine automatische Koppelung beider Aufgaben bei Personalplanung und Finanzierung bedeuten, aber diese Empfehlung wurde nicht umgesetzt. Denn die Nachfrage nach Studienplätzen stieg immer weiter und wurde über Jahrzehnte von den Finanzmitteln „untertunnelt“. Darum wurde die Lehre in der Praxis auf möglichst alle Mitglieder des wissenschaftlichen Personals ungeachtet ihrer offiziellen Dienstaufgaben oder Finanzierung verteilt. Ebenso blieben auch Stellen, die aus Gesichtspunkten heraus begründet wurden, nicht kapazitätsneutral, sondern brachten jedes Mal auch Lehrkapazität mit¹³, oftmals hochspezialisierte, um die herkömmlichen Studiengänge gestaltet wurden, die ebenfalls immer spezialisierter ausfielen.

Diese Fehlentwicklungen aus Kostengründen erkannte der Wissenschaftsrat bereits 1993 und identifizierte auch ihre Ursache: Aus der Einheit von Forschung und Lehre sei erst durch die Unterfinanzierung ein Problem geworden, als nämlich die Ressourcen für den Hochschulausbau in den 70er Jahren so zurückgefahren wurden, dass nicht mehr alle Hochschullehrer eine angemessene Grundausrüstung für die Forschung erhielten, „ohne daß die gleichgewichtige Verpflichtung der Hochschullehrer auf Forschung und Lehre infrage gestellt wurde“ (WR 1993, S. 17). Notwendig gewesen wäre stattdessen „eine differenzierte Ressourcenzuweisung, (...) um die forschungsaktiven Hochschulwissenschaftler in der Lehre zu entlasten und sie mit einer ausreichenden Grundausrüstung zu versehen“ (WR 1993, S. 17). Notwendig gewesen wäre dann aber auch eine Differenzierung der Lehrdeputate und Personalausstattung. Aus dem Befund der Fehlentwicklung zog der Wissenschaftsrat einen gewagten Schluss: Der „Großbetrieb“ Hochschule für die Ausbildung von zehntausenden Studierenden führe zu massiven Steuerungsproblemen in den Hochschulen – weniger in der Forschung als „bei der Organisation des Lehrbetriebs, der Sicherung der Qualität, der Innovation der Studiengänge und ihrer Anpassung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes. (...) Erforderlich ist eine Anpassung der Hochschule an den institutionellen Typus Dienstleistungsbetrieb“ (WR 1993, S. 18). Kaum jemals war der Wissenschaftsrat weiter von den Grundprinzipien der Hochschule entfernt, die er 1962 definiert hatte.

Erfolgversprechende Lösungen sah er 1993 nicht in zusätzlichen Finanzmitteln – auf die absehbar nicht zu hoffen war –, sondern in sehr grundsätzlichen Strukturveränderungen und Reformen. „(...) Damit stehen traditionelle Grundsätze der deutschen Universität zur Disposition: Einheit von Forschung und Lehre für alle Universitätsmitglieder, Verbindung von Forschung und Lehre für jeden Universitätslehrer, Freiheit von Studium und Lehre, Kollegialität und Selbstverwaltung. Diese Prinzipien gehören auf den Prüfstand ebenso wie die bislang übliche Steuerung der Hochschulen durch ein enges Regelungsgeflecht von Gesetzen, Verordnungen und Vorgaben für die Ressourcenverwendung“ (WR 1993, S. 18f.). Offensichtlich lag großer Druck auf dem Kessel der „Dampfmaschine“ Hochschule, wenn der Wissenschaftsrat die Grundprinzipien der Institution Hochschu-

le auf den Prüfstand stellte. Das Ergebnis war jedoch nicht unbedingt, sie alle auch zu verwerfen.

III.3 Differenzierung der Hochschultypen als Ausweg aus der Krise

Wer grundlegende Veränderungen für angezeigt hält, tut gut daran, den Kern dessen zu beschreiben, was zu bewahren ist. Konsequenterweise definierte der Wissenschaftsrat 1993 die Aufgaben der Hochschulen.

„1. Die Aufgaben der Hochschulen sind Lehre und Forschung. Die Lehre hat herkömmlich und soll auch weiterhin drei Funktionen haben:

- Bildung durch und an Wissenschaft,
- Aus- und Weiterbildung für einen Beruf und
- Förderung und Ausbildung von Wissenschaftlern für Aufgaben in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft.

Das vom Wissenschaftsrat empfohlene differenzierte Hochschulsystem akzentuiert diese Funktionen in verschiedener Weise. Die Fachhochschulen betonen die Aus- und Weiterbildung für einen Beruf. Die künstlerischen Hochschulen qualifizieren den Nachwuchs für künstlerische Berufe. An den Universitäten werden die drei Funktionen dem Anspruch nach bisher noch gemeinsam wahrgenommen. In Anbetracht der großen Zahl an Studenten ist die gleichzeitige und gemeinsame Wahrnehmung dieser Aufgaben nicht länger sachgerecht“ (WR 1993, S. 20). Veränderungsbedürftig weil nicht spezialisiert waren demnach nur die Universitäten. Als „Gemischtwarenläden“¹⁴ beanspruchten sie, alle drei Lehrfunktionen wahrzunehmen, ohne diese in Zeiten der Vermassung noch einlösen zu können. Zur Forschung an Hochschulen allgemein heißt es: „Forschung generiert Wissen und folgt damit dem menschlichen Erkenntnisstreben. Forschung ist die Basis für technischen Fortschritt, für vertiefte Kenntnisse vom Leben und damit Voraussetzung für wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wohlstand. Schließlich ist Forschung unverzichtbare Voraussetzung für eine hochqualifizierte Lehre“ (WR 1993, S. 20). Die Lehre braucht demnach die Forschung, aber nicht umgekehrt; das las sich 1970 noch anders. Doch auch die Forschung genügte dem Differenzierungsanspruch des Wissenschaftsrats nicht mehr, während er 1970 noch einen einheitlichen Forschungsbegriff hochgehalten hatte: „Der Wissenschaftsrat sieht in der Differenzierung der Hochschultypen eine wesentliche Bedingung für die Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems. In den Universitäten werden nebeneinander erkenntnisorientierte Grundlagenforschung

¹² Diese Position hatte er 1990 bereits ausgeführt, neben der Grundausrüstung für die Forschung bedürfte es einer Ergänzungsausstattung für letztere, unabhängig von der Nachfrage nach Studienplätzen (vgl. WR 1990a, S. 52). Dies war als Alternative zu flächendeckend gesenkten Lehrdeputaten oder erhöhten CNW gedacht (WR 1990a, S. 61).

¹³ Diese Lehrkapazität verhinderte ihrerseits die eigentlich beabsichtigte stärkere Gewichtung der Forschung, so stellte der Wissenschaftsrat in den Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem fest (WR 2006a, S. 49).

¹⁴ Den Begriff übernehme ich von Schimank, U. (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Schimank, U./Stöltzing, E. (Hg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden, S. 223-242.

und anwendungsorientierte Forschung betrieben, die ineinander übergehen und sich immer weniger unterscheiden lassen. An den Fachhochschulen ist die Forschung anwendungsorientiert, im wesentlichen auf die Berufspraxis bezogen und dient damit auch der Sicherung der Ausbildungsqualität“ (WR 1993, S. 20f.). Spezialisierung und Beschränkung waren in den Augen des Wissenschaftsrats also die erfolgreichere und funktionähere Strategie. Darum sollte eine grundlegende Reform eingeleitet werden, denn der vorhandene „Zustand der deutschen Hochschulen bedroht die Erfüllung ihrer Funktionen“ (WR 1993, S. 21). Gegenüber der Funktionalität des Systems sollte die Erhaltung der bisherigen Grundprinzipien der Universität zurückstehen.

1990 gab es allerdings ein gesellschaftliches Großereignis, von dem man hätte erwarten können, dass es sich auf die Entwicklung der Hochschullandschaft auswirken würde: die Wiedervereinigung und die Aufnahme von fünf neuen Ländern in die Bundesrepublik mitsamt ihrer Hochschulen. Doch bei der Neuordnung der Hochschullandschaft in den neuen Ländern war der Wissenschaftsrat nicht sonderlich reformfreudig, was die Strukturen und Merkmale von Hochschultypen anging (vgl. WR 1990 und WR 1992). Dem Anspruch nach sollte zwar nicht einfach das bundesdeutsche Wissenschaftssystem auf die DDR übertragen werden, sondern der Vereinigungsprozess als Chance genutzt werden, in der Bundesrepublik „selbstkritisch zu prüfen, inwieweit Teile ihres Bildungs- und Forschungssystems der Neuordnung bedürfen“ (WR 1990, S. 10). Zugleich war man aber überzeugt, dass ein konvergierender Entwicklungsprozess stattfinden müsse, bei dem die Hochschulstrukturen „einander anzugleichen und schrittweise miteinander zu verflechten [seien], um die Kompatibilität von Ausbildungen, Studienabschlüssen etc. zu gewährleisten“ (WR 1990, S. 10f.). Folgerichtig empfahl der Wissenschaftsrat die Übernahme des Fachhochschultyps für die neuen Länder, um die Hochschullandschaft zu differenzieren und an Nachfrage und Arbeitsmarktbedarf zu orientieren. Er schlug vor, die ungünstigen Proportionen des Studienangebots an Universtitäten und Fachhochschulen aus den alten Ländern dabei von Anfang an zu vermeiden (WR 1991, S. 63). Dazu sollten die Länder Gründungsausschüsse einrichten, die Konzepte und Aufbaupläne erarbeiten sollten. Wegen der Status- und Akzeptanzprobleme sollten allerdings nicht einfach die westdeutschen Verhältnisse kopiert werden, sondern man sollte die Chance nutzen, die Defizite der westdeutschen Fachhochschulen zu korrigieren (WR 1991, S. 73). Für eine sinnvolle Weiterentwicklung des Modells hielt der Wissenschaftsrat „keine grundlegende Revision oder Korrektur der spezifischen Rolle und des (Bildungs-)Auftrages der Fachhochschule“ oder gar „grundlegende neue Konzepte im Sinne eines 'dritten' Hochschultyps“ für erforderlich. Im Kern gehe es um die Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats für die Fachhochschulen von 1990 (WR 1991, S. 74). In der Rückschau bildete die Wiedervereinigung also keinen Anlass einer kritischen Infragestellung des Bestehenden. Vielmehr vermehrte sie noch die Finanznot der Hochschulen, weil die Mittel nun auch noch für den Umbau der ostdeutschen Einrichtungen gebraucht wurden.

IV. Funktionale Differenzierung des Hochschulsystems

Dem Differenzierungsparadigma für das Hochschulsystem insgesamt folgte der Wissenschaftsrat zwar bis heute, er legte es aber unterschiedlich aus. Er ließ 2010 die geläufigen Prinzipien erst einmal hinter sich und behandelte in seinen Empfehlungen zur Differenzierung des Hochschulsystems die Frage „Was ist eine Hochschule?“ mit dem Blick auf ihre gesellschaftlichen Funktionen und Erträge: „Was leistet eine Hochschule?“. Sie werde erkennbar durch bestimmte formale Merkmale wie Abschlussgrade, Fächerkanon, Forschungsintensität und Arbeitsmärkte für Absolventen.

IV.1 Begründung des Differenzierungsparadigmas

Von der früheren Orientierung an den Prinzipien der Institution wandte man sich explizit ab. Der Wissenschaftsrat betrachtete es 2010 nicht (mehr) „als seine Aufgabe, abstrakte – möglicherweise kontraproduktive – Definitionen von Hochschultypen vorzulegen. (...) Die Frage nach der prinzipiellen Identität und dem proprium eines Hochschultyps lässt sich immer weniger abstrakt oder im Rückgriff nur auf traditionelle Leitideen beantworten. An die Stelle einer trennscharfen Definition soll hier die Beobachtung des konkreten institutionellen Handelns treten. Die maßgebliche Frage lautet also nicht ‚Was ist eine Universität / Fachhochschule?‘, sondern: Was leistet eine Institution vor dem Hintergrund spezifischer Aufgabenzuweisungen und Ressourcenverteilungen, und auf welche Weise und mit welchen Geltungsansprüchen tut sie dies? (...) Ein solches Sichtbarmachen der faktischen Diversität liegt auch im Interesse der Hochschulen selbst“ (WR 2010, S. 34f.).

Indem er die Institution Hochschule aus der Perspektive der Gesellschaft beschrieb, nahm der Wissenschaftsrat konsequenterweise die aus den verschiedenen Umwelten und aus dem Eigenen (Bildung und Wissenschaft) hervorgehenden Ansprüche zum Ausgangspunkt dessen, wie Hochschulen beschaffen sein sollten. „Die folgende Auflistung illustriert einige der wichtigsten an die Hochschulen herangetragenen Anforderungen und dokumentiert so einen faktisch vorhandenen Katalog gesellschaftlicher Leistungserwartungen“ (WR 2010, S. 17). Dieser lange Katalog enthielt vier Kategorien mit zahlreichen Unterpunkten: „Leistungen der Hochschulen für das Wissenschaftssystem (...), Leistungen der Hochschulen für die Individuen (...), Leistungen der Hochschulen für spezifische Gesellschaftsbereiche (...), Leistungen der Hochschulen für die Gesamtgesellschaft (...)“ (WR 2010, S. 17f.). Der Wissenschaftsrat schlussfolgerte, dass nur das Hochschul-System insgesamt imstande sein könne, diese überbordende Fülle der Erwartungen zu erfüllen, die einzelne Hochschule hingegen werde davon überfordert sein, darum müsse das System differenzierter werden.¹⁵ Dies schien eine geeignete Maßnahme zu sein, um Dampf abzulassen und die einzelne Institution von dem Druck zu entlasten.

¹⁵ Dieses Argument war bereits in den Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem vorgebracht worden, (WR 2006a, S. 14).

Die Funktion der Typendifferenz beschrieb der Wissenschaftsrat als ambivalent: „Die Typendifferenz erweist sich als nützlich, wo sie Anspruchs- und Leistungsniveaus transparent macht. Sie erweist sich aber als hinderlich, wo sie Übergangsmöglichkeiten für die Studierenden und Absolventinnen und Absolventen durch Unterstellung von Statusdifferenzen erschwert“ (WR 2010, S. 24). Daher müssten mit der Aufgabenteilung den Studierenden zwingend auch Übergänge ermöglicht werden, und zwar in beide Richtungen: aus der Universität in die Fachhochschule ebenso wie umgekehrt: „ansonsten verfestigt die Typendifferenz lediglich Statushierarchien“ (WR 2010, S. 24).

IV.2 Definition der drei Hochschultypen

In der Typendifferenz lag die Chance der wertneutralen, weil funktionalen Beschreibung: Alle Hochschulen sind in ihrer Eigenheit wichtig für das System. Ihre jeweilige systemische Funktion wurde anhand der einen Typus charakterisierenden Merkmale veranschaulicht.¹⁶ Als ersten Typus nannte der Wissenschaftsrat die Kunst- und Musikhochschulen, sie seien als einzige inhaltlich zu bestimmen, denn nur sie „konstituieren sich über ihre Gegenstandsbereiche“ (WR 2010, S. 36f.). Eine eingehendere Beschäftigung mit diesem Hochschultyp fand allerdings nicht statt.

Universitäten

Als zweites wurde die Universität charakterisiert als ältester Hochschultyp, der zugleich alle späteren Ausprägungen beeinflusse und ein Leitbild abgebe. Seine formalen und strukturellen Merkmale seien: das „allein ihnen zukommende Promotionsrecht, das Habilitationsrecht und in vielen Fächern die Beschäftigung habilitierter Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“. Den „Regelfall einer Universität“ sah er charakterisiert durch

- „• eine Vielzahl von Disziplinen, deren Tradierung und Weiterentwicklung im Zentrum der Institution steht, und die so ermöglichte Interdisziplinarität;
- inhaltliche und thematische Breite von Lehrangeboten und Forschungsvorhaben;
- Abschlüsse auf allen Qualifikationsstufen (Bachelor, Master, Promotion);
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auch nach der Promotion bis zur Berufsreife;
- die Verbindung von Forschung und Lehre in systematischer Bezugnahme aufeinander;
- eine intensive Profilierung der akademischen Bildung durch Forschungsbezug besonders in der Masterphase;
- das Überwiegen von Präsenzveranstaltungen an einem definierten Ort“ (WR 2010, S. 37f.).

Von diesem Regelfall gebe es bereits einige Abweichungen oder Ausnahmen für mehr oder weniger sämtliche formalen Merkmale.¹⁷ Doch würden diese Ausnahmen den Regelfall bestätigen und zugleich die vorhandene Differenzierung sichtbar machen, die den Weg in die Zukunft weise. „Das Festhalten an einem Einheitsmodell von Universität erweist sich dann als ungeeignet, wenn es der Erprobung neuer und zukunftssträchtiger Konzepte im Weg steht“ (WR 2010, S. 38).

Fachhochschulen

Die strukturellen Merkmale des dritten Hochschultyps seien ebenfalls nur als Regelfall zu beschreiben, doch dürfe „die Beschreibung nicht als normative Begrenzung der Selbstentwürfe einzelner Fachhochschulen verstanden“ werden (WR 2010, S. 41). In Abgrenzung zu ausländischen Ausprägungen sei der Forschungsauftrag der Fachhochschulen mittlerweile Bestandteil der Landeshochschulgesetze. Mit Bezug auf die „Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem“ 2010 wurden folgende Merkmale für den Regelfall des Hochschultyps Fachhochschule aufgelistet:

- „• Primat der Lehre,
- bessere Betreuungsrelationen als an der Universität,
- Lehre weit überwiegend durch hauptamtliche Professorinnen und Professoren,
- eine stärkere Hinwendung zu Fragen der Anwendung,
- die Praxiserfahrung der Professorinnen und Professoren,
- besondere Attraktivität für Studierende mit beruflichem Hintergrund und aus nicht-akademischen Elternhäusern,
- Ausbildung von Führungskräftenachwuchs statt wissenschaftlichem Nachwuchs“ (WR 2010, S. 41f.).

Auch innerhalb des Fachhochschulsektors stellte der Wissenschaftsrat einen großen Variantenreichtum fest.¹⁸

Einiges in diesen beiden Merkmalskatalogen bleibt implizit und kann erst im Umkehrschluss abgeleitet werden. Wenn Fachhochschulen über das Merkmal erkennbar werden, dass sie sich stärker der Anwendung zuwenden, dann die Universitäten offenbar über die Hinwendung zu Theorie und Grundlagen. Wenn die Fachhochschulen einen Primat der Lehre aufweisen, dann darf für die Universitäten vermutlich ein Forschungsprimat oder zumindest die Gleichrangigkeit von Forschung und Lehre angenommen werden. Wenn die Fachhochprofessorinnen und -professoren Praxiserfahrung aufweisen, dann unterscheidet sich darin ihr Werdegang vom rein akademischen Karriereweg auf eine Universitätsprofessur. Wenn die Fachhochschulen die besseren Betreuungsrelationen haben, erkennt man Universitäten offenbar an den schlechteren. Wenn an den Fachhochschulen überwiegend professorale Lehre erfolgt, dann ist für Universitäten anscheinend typisch, dass verschiedene Personalgruppen die Lehre übernehmen. Wenn Fachhochschulen attraktiv sind für Studierende ohne akademischen Hintergrund, dann ziehen Universitäten womöglich eher Akademikerkinder an. Solche Ableitungen im Sinne komplementärer Eigenschaften sind vielfach entweder für die Universitäten unvorteilhaft oder politisch inopportun, deshalb taugen sie nicht zu deren neutraler Beschreibung.

¹⁶ Bei der Bestimmung der formalen und strukturellen Merkmale der verschiedenen Hochschultypen wurde das Prinzip der Familienähnlichkeit zugrunde gelegt, damit die vielen bereits existierenden Ausnahmen die Regel bestätigen könnten.

¹⁷ Man finde Universitäten mit nur einem Fach, Fächer an Universitäten mit nicht habilitierten Professoren, eine Universität ohne grundständiges Lehrangebot, eine ohne Präsenzstudiengänge und eine private ohne Promotionsrecht, thematisch statt fachlich orientierte Universitäten (WR 2010, S. 38f.).

¹⁸ Diese Varianten sind: Verwaltungsfachhochschulen, Ein-Fach-Hochschulen und thematisch fokussierte Fachhochschulen, auf duale Studiengänge oder Fernstudiengänge spezialisierte Fachhochschulen (vgl. WR 2010, S. 42f.).

Interessant ist aber auch, wodurch der Wissenschaftsrat die beiden Hochschultypen *nicht* voneinander abgegrenzte: durch das Lehrdeputat der Professoren und Professorinnen, durch die Habilitation als Berufungsvoraussetzung, durch die Forschungsaufgabe, durch die Konzentration auf eine Studienstufe oder Studiendauer, durch Curricularnormwerte oder Kosten je Studierenden, durch die Gestaltung von Curricula und Pflicht-Praktika, durch das Angebot von Staatsexamensstudiengängen, durch bestimmte Fächergruppen, die Vorbildung der Studierenden, durch den Bezug zur Region und ihren Bedürfnissen. Vielleicht markiert diese Zurückhaltung indirekt, an welchen Stellen der Wissenschaftsrat den Befund offen halten wollte für kommende Veränderungen. Denn: „Eine strikte Begrenzung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten durch die Festlegung nur auf die den Typus bislang prägenden Merkmale hält der Wissenschaftsrat für nicht mehr zeitgemäß“ (WR 2010, S. 24). Und auch die Orientierung nur an einem Typus, dem der Universität, lehnte der Wissenschaftsrat wegen der entdifferenzierenden Wirkung erneut ab (WR 2010, S. 54f.).

Verzeichnis der untersuchten Texte des Wissenschaftsrats

- WR 1960: Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen, Köln.
 WR 1962: Wissenschaftsrat, Anregungen des Wissenschaftsrats zur Gestalt neuer Hochschulen, Köln.
 WR 1966: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Köln.
 WR 1968: Wissenschaftsrat, Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Struktur und Verwaltungsorganisation der Universitäten, Köln.
 WR 1970: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Köln.
 WR 1976: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs, Köln.
 WR 1986: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln.
 WR 1990a: Wissenschaftsrat, Empfehlungen für die Planung des Personalbedarfs der Universitäten, Köln.

- WR 1990b: Wissenschaftsrat, Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit, Zwölf Empfehlungen, Köln.
 WR 1991: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Errichtung von Fachhochschulen in den neuen Ländern, Köln.
 WR 1992: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, Teil I bis IV, Köln.
 WR 1993: Wissenschaftsrat, 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Köln.
 WR 2000a: Wissenschaftsrat, Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Köln.
 WR 2000b: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Akkreditierungen privater Hochschulen, Köln.
 WR 2000c: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Köln.
 WR 2001: Stellungnahme zur vorläufigen Akkreditierung der International University Bremen (IUB), Köln.
 WR 2003: Wissenschaftsrat, Stellungnahme zur Akkreditierung der Fachhochschule Heidelberg – staatlich anerkannte Fachhochschule der SRH-Gruppe (Stiftung Rehabilitation Heidelberg), Köln.
 WR 2006a: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln.
 WR 2006b: Wissenschaftsrat, Leitfaden zur institutionellen Akkreditierung, Köln.
 WR 2007: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln.
 WR 2008: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre, Köln.
 WR 2010: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Köln.
 WR 2012: Wissenschaftsrat, Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung, Köln.
 WR 2015a: Wissenschaftsrat, Leitfaden zur Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen, Köln.
 WR 2015b: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt, Köln.
 WR 2017: Wissenschaftsrat, Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studienbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle, Köln.

■ Dr. Sabine Behrenbeck, Leiterin der Abteilung Tertiäre Bildung und Arbeitsbereich Exzellenzinitiative im Wissenschaftsrat,
 E-Mail: behrenbeck@wissenschaftsrat.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Aletta F. Hinsken
**Qualitätssicherung und Governance
 in der Lehrerbildung**
 Eine Bestandsaufnahme nach der Reform
 in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist. Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden.

ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018, 80 S., 18.95 zzgl. Versand
 Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de



Inka Spang-Grau



Inka Spang-Grau

Die Begutachtung gesamtuniversitärer Strategien in den Förderprogrammen Exzellenzinitiative und Exzellenzstrategie

Evaluating whole universities with regard to their achievements in research, teaching, transfer and research-infrastructure is a complex endeavour, in particular if done in the context of a competitive funding programme. In Germany, research-based excellence programmes are running for more than 12 years. The Excellence Initiative was launched in June 2005 by the heads of the federal and state governments and expired in November 2017. The follow-up programme Excellence Strategy started in summer 2016 as a permanent programme. Both programmes were designed to promote the advancement of German universities by supporting research of the highest standard, enhancing research profiles and facilitating cooperation in the research system. In short, both programmes aim to strengthen Germany as an attractive and internationally competitive research location. How can these goals be realised in terms of an academically driven evaluation procedure and transparent funding criteria? The following article illustrates central elements of the funding lines administered by the German Council of Science and Humanities as well as challenges with regard to the operationalisation of an adequate evaluation scheme.

Die von Bund und Ländern beschlossene Exzellenzinitiative gehörte bei ihrer Erstaufgabe im Jahr 2005 weltweit zu den ersten forschungsorientierten und wettbewerblichen Exzellenzprogrammen. Mittlerweile wurden in mehreren Ländern sogenannte „Research Excellence Programs“ aufgelegt (siehe OECD: Promoting Research Excellence: New Approaches to Funding; Februar 2014). Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass sich die Exzellenzinitiative und die Exzellenzstrategie insbesondere hinsichtlich ihrer Programmarchitektur von forschungsbasierten Exzellenzprogrammen im Ausland unterscheiden. Neben der Förderung der thematischen Forschung (Exzellenzcluster) und der strukturierten Ausbildung von Doktorandinnen und Doktoranden (Graduiertenschulen in der Exzellenzinitiative) umfassen beide Programme mit der Förderlinie Zukunftskonzepte bzw. Exzellenzuniversitäten ein förderpolitisches Instrument, das die Exzellenz einer gesamten Universität adressiert. Die Förderlinie Zukunftskonzepte stellte Anfang des Millenniums ein Novum auch in der deutschen Forschungsförderung dar und hat eine neue und erweiterte Perspektive in das Universitätssystem eingebracht. Sie nahm die gesamte Universität als Einrichtung in den Blick und richtete die Aufmerksamkeit auf die Rahmen- und Ermöglichungsbedingungen für Spitzenforschung.¹

Während Begutachtungen von Forschungsprojekten und individuellen Forschungsleistungen im In- und Ausland weit verbreitet und entsprechende Prozesse bereits seit längerer Zeit etabliert sind, mussten für die sogenannte dritte Förderlinie in der Exzellenzinitiative sowie die zweite Förderlinie in der Exzellenzstrategie weitgehend neue, spezifische Kriterien sowie Verfahrensschritte entwickelt werden. Auch wenn der Wissenschaftsrat auf

langjährige und umfängliche Erfahrungen mit institutionellen Begutachtungen zurückgreifen kann, ist die vergleichende Bewertung ganzer Universitäten im Rahmen eines Wettbewerbsprogramms vor allem angesichts der standortbezogenen und heterogenen Ausgangslagen sowie der Umfeldbedingungen komplex. Die zentralen Fragen hierbei sind nach wie vor: Wie können die herausragenden Leistungen einer gesamten Institution angemessen abgebildet werden? Welche Kriterien können für Bewertungen und Auswahlentscheidungen zugrunde gelegt werden?

Die Beantwortung dieser Fragen stellt besondere, teilweise im Widerspruch zu einander stehende Anforderungen an die mit dem Programm betrauten Akteure. Nachfolgend werden die Begutachtungsverfahren in beiden Programmen näher erläutert, wobei der Fokus auf den Kriterien für die gesamtuniversitären Förderlinien in den Programmen Exzellenzinitiative und Exzellenzstrategie liegt.

Politische Vorgaben und Verfahrensleitlinien im Überblick

Bund und Länder haben vor über zehn Jahren die Exzellenzinitiative beschlossen mit dem Ziel „den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und

¹ Siehe auch: Deutsche Forschungsgemeinschaft, Wissenschaftsrat: Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, Anhang 6.3: Auswertung der geförderten Zukunftskonzepte, Bericht der Strategiekommision, Juni 2015 ([https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/exini_GWK-Bericht-\[1\].pdf](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/exini_GWK-Bericht-[1].pdf)).

Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar zu machen.² Im Juni 2016 wurde das bis Ende 2017 laufende Förderprogramm in modifizierter Form als „Exzellenzstrategie“ fortgeschrieben bzw. neu aufgelegt. Eine neue Verwaltungsvereinbarung³ wurde auf unbestimmte Zeit beschlossen: die wettbewerbliche Förderung von Spitzenforschung wurde damit wissenschaftspolitisch fest verankert.

Die Ziele und den Fördergegenstand sowie allgemeine Verfahrensgrundsätze, übergeordnete Förderkriterien und Finanzierungsmodalitäten der wettbewerbsbasierten Exzellenzprogramme haben Bund und Länder gemeinsam in den jeweiligen Verwaltungsvereinbarungen festgelegt. Diese stellen für die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und den Wissenschaftsrat (WR), die mit der Administration der Programme und der Umsetzung in ein wissenschaftsgeleitetes Verfahren beauftragt wurden, die maßgeblichen Referenzdokumente dar.

Mit der Durchführung der Begutachtungs-, Bewertungs- und Entscheidungsprozesse wurden eigens eingerichtete Programmgermien betraut.⁴ Die wissenschaftlich zusammengesetzten Gremien entwickelten u.a. die förderlinienbezogenen Ausschreibungsunterlagen. Hierzu zählen Ausschreibungstexte, Begutachtungskriterien, erläuternde Merkblätter sowie Mustervorlagen für die Erstellung der Skizzen und/oder Anträge.

Für die Förderlinie Zukunftskonzepte bzw. Exzellenzuniversitäten war bzw. ist angesichts der Zielsetzungen ein mehrdimensionales Begutachtungssetting zu konzipieren. Um eine ganzheitliche Betrachtung einer Universität in den zu begutachtenden Aufgabenbereichen zu gewährleisten, ist es erforderlich, eine Fülle an qualitativen und quantitativen Informationen zusammen zu tragen. Da die Messbarkeit von Leistungen in den verschiedenen Aufgabenfeldern einer Universität – abgesehen von den weitgehend etablierten Kennzahlen und Indikatoren der individuellen Forschungsleistungen (Publikationen, Drittmittel, Preise/Auszeichnungen) – nur eingeschränkt möglich ist, müssen im Zentrum des Bewertungsverfahrens die Beurteilungen und Einschätzungen der Sachverständigen (*Peer-review-Verfahren*) stehen. Überdies sind auch quantitative Daten angesichts des hohen Maßes an Wechselwirkungen in einen Kontext zu stellen und zu interpretieren. Zugleich sind die programmatischen Ziele und Anforderungen in ein operativ umsetzbares Begutachtungsverfahren zu überführen, was eine Komplexitätsreduktion erforderlich macht. Nicht zuletzt müssen – auch angesichts der zeitlichen Rahmenbedingungen – Ressourcen aller Beteiligten im Verfahren effizient eingesetzt werden. Die gleichzeitige Beachtung all dieser Anforderungen führt notwendigerweise zu Zielspannungen. Es ist Aufgabe der Programmgermien und -administration hier einen der Zielstellung und Bedeutung des Programms angemessenen und zugleich pragmatischen Weg zu finden. Sie sind dafür zuständig, den Rahmen für ein adäquates und faires Begutachtungsverfahren zu schaffen und Verfahrensregeln bzw. -standards zu definieren. Ein zentrales Dokument sind hierbei die Förder- bzw. Begutachtungskriterien⁵, da diese die Programmziele präzisieren.

Bei der Konzipierung der Begutachtungskriterien in den wissenschaftlichen Gremien beider Programme waren

folgende übergeordnete Aspekte leitend: Für die antragstellenden Universitäten sollen die Kriterien zum einen den Bewertungsrahmen transparent machen. Für die Sachverständigen, die für die Einzelfallbegutachtungen bei den Ortsbesuchen zuständig sind, und die Mitglieder der Programmgermien bilden die Kriterien zum anderen die Grundlage für fair durchzuführende Begutachtungen und tragen zur Legitimation des Verfahrens sowie der Auswahlentscheidungen bei. Daher müssen die Begutachtungskriterien sowohl klar und verständlich sein als auch in ein übersichtliches und handhabbares Format gebracht werden. In allen Prozessschritten – von der vorbereitenden Antragstellung über die Begutachtung vor Ort, die anschließende vergleichende Bewertung in den Programmgermien bis hin zu den Auswahlentscheidungen in den Bewilligungsgremien – sind die in der Verwaltungsvereinbarung formulierten Vorgaben und die davon abgeleiteten Begutachtungskriterien maßgeblich.

Begutachtung und Kriterien in der Förderlinie „Zukunftskonzepte“ (Exzellenzinitiative)

Ziel der Zukunftskonzepte (Förderung bis Ende 2017) war es, die Rahmenbedingungen für universitäre Spitzenforschung in Deutschland weiter auszubauen und international konkurrenzfähiger zu machen. Dabei sollten international herausragende Bereiche in einer Universität nachhaltig entwickelt werden. Die Universität sollte in die Lage versetzt werden, sich als Institution im internationalen Wettbewerb in der Spitzengruppe zu etablieren. Die Gemeinsame Kommission hat in den Ausschreibungsunterlagen den Rahmen für diese übergeordneten Ziele näher ausformuliert. Eine handlungsleitende Maxime war es, weitgehende Freiheiten in der Ausgestaltung der Konzepte zu gewähren, da ein Ideenwettbewerb und die Veränderungsdynamik befördert werden sollten. Die Universitäten wurden ermutigt, unkonventionelle und innovative Ideen für ihre institutionelle Weiterentwicklung zu entwerfen, dabei den Blick auf die Gesamtinstitution zu richten und den Fokus auf die Steigerung der Forschungsstärke sowie auf die internationale Anzie-

² Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen – Exzellenzvereinbarung vom 18. Juli 2005, Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 des Grundgesetzes über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen (Exzellenzvereinbarung II) vom 16. Juli 2009.

³ Verwaltungsvereinbarung von Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 des Grundgesetzes zur Förderung von Spitzenforschung an Universitäten – Exzellenzstrategie vom 16. Juni 2016.

⁴ **Exzellenzinitiative:** Fachkommission (zuständig für die Förderlinie Graduiertenschule und Exzellenzcluster), Strategiekommision zuständig für die Förderlinie Zukunftskonzepte (bilden zusammen die Gemeinsame Kommission), Bewilligungsausschuss (Gemeinsame Kommission zuzüglich der Vertreter/innen der Wissenschaftsministerien der Länder und des Bundes). **Exzellenzstrategie:** Expertengremium (zuständig für beide Förderlinien Exzellenzcluster, Exzellenzuniversitäten), Exzellenzkommission (Expertengremium zuzüglich der Vertreter/innen der Wissenschaftsministerien der Länder und des Bundes).

⁵ Die Begriffe Förderkriterien und Begutachtungskriterien werden im Verfahren nicht trennscharf gebraucht. Teilweise werden auch die Begriffe Prüfbereiche oder Bewertungsdimensionen verwendet. In der Verwaltungsvereinbarung wird ausschließlich von Förderkriterien gesprochen.

hungskraft für Spitzenpersonal auf allen Karrierestufen zu legen. Erwartet wurde eine Strategie, die im Kern aus einem überzeugenden institutionellen Selbstentwurf bestand und nachvollziehbar darstellte, wie dieses Ziel – ausgehend von der Situation zum Zeitpunkt der Antragstellung – erreicht werden sollte.

Im Rahmen eines zweistufigen Verfahrens erfolgte die Bewertung von Skizzen und Anträgen auf Basis der in den Verwaltungsvereinbarungen festgelegten Förderkriterien sowie der von der Gemeinsamen Kommission weiter ausformulierten Informationen in den Ausschreibungstexten.⁶ Für die beiden Ausschreibungsrunden in der ersten Programmphase (2005 und 2006) waren die Förderkriterien identisch. Für die dritte Ausschreibungsrunde in der zweiten Programmphase (2010) erfolgte eine Anpassung der Kriterienkataloge an die Vorgaben der Exzellenzvereinbarung II. Eine programmatische Neuerung in der dritten Förderlinie war die Berücksichtigung der forschungsorientierten Lehre im Kriterienkatalog; die Universitäten konnten Konzepte und Ideen diesbezüglich einbringen, auch wenn die praktische Umsetzung dieser Konzepte aufgrund der damaligen Rechtslage durch die Mittel der Exzellenzinitiative nicht finanziert werden konnte. In allen Ausschreibungsrunden lagen die von der Gemeinsamen Kommission weiter ausgearbeiteten Förderkriterien und daraus abgeleitete Fragebögen für die Ortsbesuche den Sachverständigen vor; diese Materialien waren den Universitäten vor der Antragstellung bekannt.

Angesichts des komplexen Bewertungsgegenstandes wurden die Begutachungskriterien in drei übergeordnete Kriterienbereiche unterteilt: Status Quo, Zukunftskonzept, Potenzial/Gesamtbewertung. Diese wurden in Einzelkriterien untergliedert. Zu berücksichtigen ist, dass ab der zweiten Ausschreibungsrunde Antragstellerinnen mit Neuanträgen und Antragstellerinnen mit Fortsetzungsanträgen gemeinsam am Wettbewerb teilnahmen. Den unterschiedlichen Startbedingungen wurde in der dritten Ausschreibungsrunde Rechnung getragen, indem man für beide Gruppen gesonderte Kriterienkataloge verfasste (siehe Übersichten 1 und 2 im Anhang).

Im Kriterienkatalog wurden folgende Prüfbereiche in Hinsicht auf den **Status Quo** festgelegt:⁷

- Qualität der wissenschaftlichen Leistungen in den unterschiedlichen Teileinheiten, insbesondere in den für die Universität Profil bildenden Wissenschaftsbereichen: Dabei wurden Erfolge in den ersten beiden Förderlinien, Erfolge in anderen Förderprogrammen, wettbewerblich eingerichtete Zentren, Nachweise wissenschaftlicher Spitzenleistungen im internationalen Vergleich (z.B. Drittmittelwerbungen, Patente, Auszeichnungen, Preise – fachspezifisch und interdisziplinär) herangezogen.
- Attraktivität der Rahmenbedingungen für Spitzenforscherinnen und Spitzenforscher auf allen Karrierestufen: Begutachtet wurde, inwiefern die Strukturen und Prozesse der Forschungsorganisation förderlich waren und welche Reformen in Angriff genommen wurden. Ferner wurden die Infrastruktur, die Rekrutierungsverfahren zur Gewinnung von herausragenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, der Stand sowie Formen und Qualität der Nachwuchsförderung, der In-

ternationalisierung, der Gleichstellung und der externen Kooperationen in den Blick genommen.

- Forschungsorientierte Lehre (sofern ein Konzept vorgelegt wurde): In diesem Fall wurden auch Leistungsnachweise geprüft (z.B. Preise, Erfolge in Wettbewerben, Drittmittel für Lehre, externe Peerevaluationen).
- Handlungsfähigkeit der Universität: Diese wurde auf der Grundlage einer kritischen Analyse der Universität bzgl. ihrer Stärken und Schwächen sowie damit verbundenen Chancen und Risiken (SWOT-Analyse) und einer Darstellung der Strategie- und Profildbildungsprozesse und ihrer Ergebnisse bewertet. Ferner waren die Steuerungsprozesse (u.a. Qualitätssicherung, Mittelallokation) sowie die internen Kommunikationsprozesse Gegenstand der Bewertung.

Hinsichtlich der **künftigen Planungen** (Zukunftskonzept) wurden folgende Prüfbereiche definiert:

- Plausibilität des Konzeptes unter Berücksichtigung der Programmziele und der standortspezifischen Ausgangslage (Status Quo) einschließlich der SWOT-Analyse: Hierbei sollte auch der Umgang mit Posterioritäten, vor allem mit forschungsschwächeren, jedoch für das spezifische Profil notwendigen Bereichen verdeutlicht werden.
- Kohärenz des Konzeptes in Bezug auf Ziele, Strategie und Maßnahmen (inkl. Umsetzungsplan/Projektplanung): Dabei sollten die Ziele der einzelnen Maßnahmen und ihr Beitrag zu einer kohärenten Gesamtstrategie verdeutlicht werden.
- Innovationsgehalt der beantragten Maßnahmen,
- Wirkungsspektrum und zu erwartender Entwicklungsfortschritt in Bezug auf die Zielgruppen (Nachwuchs, etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) und hinsichtlich der Strukturen (Kooperationen, Interdisziplinarität, Internationalität, Gleichstellung),
- Bewertung der zu erwartenden Wirkungen der beantragten Maßnahmen zum Ausbau der Spitzenforschung auf die Lehre (inkl. Umgang mit möglichen nicht-intendierten Nebeneffekten auf die Lehre) sowie ggf. des Konzeptes zur forschungsorientierten Lehre,
- Plausibilität der Projektorganisation, Projektmanagement auf Leitungsebene und Arbeitsebene: Dabei wurden die für die Umsetzungsplanung vorgesehenen Steuerungsprozesse, die Etappenziele und Instrumente der internen Qualitätssicherung sowie Verfahren der Mittelallokation begutachtet.
- Plausibilität der Finanzplanung mit Blick auf Maßnahmen sowie Gesamtvolumen,

⁶ Das Verfahren für alle drei Förderlinien in der Exzellenzinitiative erfolgte zeitlich parallel. In einem ersten Schritt wurden in den drei Förderlinien Skizzen begutachtet und ausgewählt (bzgl. Graduiertenschulen und Exzellenzcluster erfolgte die Begutachtung in fachlich zusammengesetzten Panels, für die Zukunftskonzepte in der Strategiekommission; für alle drei Förderlinien wurden die Entscheidungen über die Skizzenauswahl in der Gemeinsamen Kommission getroffen). In einem zweiten Schritt erfolgte die Aufforderung zur Antragstellung. Die eingereichten Anträge wurden in Panels (Graduiertenschulen, Exzellenzcluster) bzw. im Rahmen von Ortsbesuchen begutachtet (Zukunftskonzepte). Anschließend erfolgte die vergleichende und förderlinienbezogene Bewertung in den wissenschaftlichen Programmremien. Die Auswahlentscheidungen zur Förderung wurden für alle drei Förderlinien im Bewilligungsausschuss getroffen.

⁷ Nachfolgend beziehen sich die Ausführungen schwerpunktmäßig auf die Antragstellergruppe mit Neuanträgen.

- Nachhaltigkeit: Begutachtet wurde, wie die beantragten Maßnahmen nach dem Ende der Förderung fortgeführt werden sollten, welche Maßnahmen nachhaltig sichergestellt werden sollen und auf welche Weise dies erfolgen soll.

Schließlich wurde das Potenzial der Universität für den nachhaltigen Ausbau von Spitzenforschung zusammenfassend bewertet (**Gesamtbewertung**):

- Einordnung des Zukunftskonzeptes in die langfristige Entwicklungsplanung der Universität: Dabei wurde auch die Rolle der neu beantragten bzw. zur Fortsetzung vorgesehenen Graduiertenschulen und Exzellenzcluster berücksichtigt.
- Erwartbare Wirkungen des Zukunftskonzeptes innerhalb der Universität (auch auf die Lehre) und über die Universität hinaus,
- Entwicklungschance für die Universität mit Blick auf ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit: Dabei sollten internationale Referenzinstitutionen, die sich die Universität als Gesamtinstitution zum Maßstab setzte, sowie die erwartete Positionierung im nationalen und internationalen Wissenschaftsumfeld, die durch das Zukunftskonzept erreicht werden sollte, begutachtet werden.

Im Kontext der schriftlichen Antragstellung waren die Universitäten aufgefordert, Informationen zu allen Kriterien anhand des Antragsmusters zusammenzustellen. Der Antrag umfasste neben dem Antragstext einen ausführlichen statistischen und standardisierten Datenanhang, um die Vergleichbarkeit der quantitativen Informationen zu gewährleisten.

Nachdem alle Anträge vorlagen, fanden zweieinhalbtägige Ortsbesuche an den antragstellenden Universitäten statt. Dafür wurden jeweils spezifische, an den fachlichen und strukturellen Profilen der Universitäten ausgerichtete Begutachtungsgruppen zusammengestellt. Ferner wurden für alle Ortsbesuche Querschnittsthemen wie Nachwuchsförderung, Gleichstellung, Internationalisierung, Administration/Governance, Kooperationen, Interdisziplinarität oder forschungsorientierte Lehre über Sachverständige abgedeckt. Jeder Gruppe gehörte zudem in der Regel eine Vertreterin oder ein Vertreter aus der Wirtschaft an. Über diese Zusammenstellung sollten ein faires Verfahren und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet werden.⁸ Bei den Ortsbesuchen fanden Gespräche mit verschiedenen Akteuren der Universität statt. Am Ende des Ortsbesuchs trug die Sachverständigengruppe die Ergebnisse zusammen und hielt diese auf der Grundlage eines Fragebogens schriftlich fest. Im Nachgang verfasste die Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates Bewertungsberichte, die mit den Sachverständigen abgestimmt wurden und die die Grundlage für die vergleichende Bewertung in den Programmgeräten und letztlich die Auswahlentscheidungen im Bewilligungsausschuss bildeten.⁹

Die antragstellenden Universitäten mussten für ein erfolgreiches Abschneiden im Wettbewerb einen sehr guten Status quo vorweisen und zugleich plausibilisieren, dass ihr Zukunftskonzept mit seinen Maßnahmen positive Wirkungen auf Zielgruppen und Strukturen

aufweisen würde. Alle Prüfbereiche mussten in einer Gesamtschau bewertet werden. Weder ein überwiegend vielversprechendes Konzept, noch ein sehr guter Status Quo reichten für sich alleine genommen für eine Bewilligung aus. Aufgrund der unterschiedlichen Startbedingungen der Antragstellerinnen mit Neuanträgen zum einen und mit Fortsetzungsanträgen zum anderen wurden die Prüfbereiche unterschiedlich gewichtet. Bei der Gesamtbeurteilung der Zukunftskonzepte neu-antragstellender Universitäten wurden der Status Quo und die Planungen gleichwertig einbezogen. Die Begutachtung von Fortsetzungsanträgen bezog sich zum einen auf den Bericht zur ersten Förderphase (Status Quo und Umsetzungsstand) und zum anderen auf die Fortsetzungsplanung (Zukunftskonzept). In der Gesamtbewertung wurden die Realisierung der mit den Konzepten verfolgten Zielsetzungen und die bisher schon erreichten wichtigsten wissenschaftlichen Fortschritte (Status Quo und Umsetzungsstand) höher gewichtet als die Fortsetzungsplanung. Von zentraler Bedeutung war hier, inwiefern die im Erstantrag definierten Ziele und Etappenziele erreicht, welche Prozesse mit dem Zukunftskonzept eingeleitet und durchgeführt sowie welche Wirkungen mit den umgesetzten Maßnahmen ausgelöst worden waren. Der Entwicklungsfortschritt, der hinsichtlich einer Weiterförderung erwartet wurde, musste überzeugend dargestellt werden. Bei der Begutachtung und vergleichenden Bewertung der Fortsetzungsanträge wurde zudem die unterschiedliche Dauer der Förderung (Förderbeginn 2006 oder 2007) berücksichtigt.

Begutachtung und Kriterien in der Förderlinie „Exzellenzuniversitäten“ (Exzellenzstrategie)

Nach über zehn Jahren Exzellenzinitiative haben Bund und Länder über die Weiterentwicklung des Programms intensiv beraten und dabei auch die Berichte der Gemeinsamen Kommission¹⁰ sowie der internationalen Expertenkommission berücksichtigt.¹¹ In den Diskussionen zur Nachfolge wurden insbesondere das Verhältnis von Spitzen- und Breitenförderung, die Öffnung des Programms für weitere Hochschultypen neben den Universitäten, die Relevanz und Gewichtung der Forschung und weiterer Leistungsdimensionen sowie die Förderzeiträume und die zeitliche und inhaltliche Verknüpfung einzelner Förderlinien thematisiert.

Im Juni 2016 haben sich Bund und Länder auf ein neues Programm verständigt und die Programmziele und Verfahrensgrundsätze in einer Verwaltungsvereinbarung

⁸ An den 16 Begutachtungen in der dritten Ausschreibungsrunde nahmen 154 Gutachterinnen und Gutachter teil, von denen 27 an zwei oder drei Ortsbesuchen beteiligt waren (Anteil Ausländerinnen und Ausländer 86%, Anteil Frauen 34%).

⁹ Nähere Informationen zu den Begutachtungen finden sich auch im Programmbericht: Deutsche Forschungsgemeinschaft, Wissenschaftsrat: Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz vom Juni 2015, S. 18-22.

¹⁰ Deutsche Forschungsgemeinschaft/Wissenschaftsrat: Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz; Juni 2015.

¹¹ Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative: Endbericht, Januar 2016.

festgelegt. Der zufolge sollen mit dem Nachfolgeprogramm neue Entwicklungschancen erschlossen werden – sowohl an den bereits geförderten als auch an weiteren Universitäten. Außerdem sollen die Möglichkeiten der Verfassungsreform von Art. 91b GG von Ende 2014 genutzt werden, um die institutionelle Finanzierung der Hochschulen zu verbessern.

Anknüpfend an die Exzellenzinitiative steht auch im neuen Programm „Exzellenzstrategie“ die Förderung der Spitzenforschung an Universitäten im Fokus. Damit geht einher, dass weiterhin eine strikte Qualitätsorientierung und eine hohe Selektivität das Verfahren kennzeichnen. Im Rahmen von zwei Förderlinien werden sowohl die Förderung von Forschungsfeldern und somit die Stärkung der thematischen Forschung in Zentren (Förderlinie Exzellenzcluster) als auch die Förderung ganzer Universitäten und somit die Förderung der institutionellen Rahmenbedingungen und der Erneuerungsfähigkeit der Gesamteinstitution adressiert (Förderlinie Exzellenzuniversitäten). Die Operationalisierung des Programms soll wie in der Exzellenzinitiative über ein wissenschaftsgeleitetes Verfahren erfolgen, das wiederum von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Förderlinie Exzellenzcluster) und dem Wissenschaftsrat (Förderlinie Exzellenzuniversitäten) administriert wird.

Auch wenn das neue Programm auf den ersten Blick mit den übergeordneten Zielstellungen der Exzellenzinitiative identisch erscheint, sind einige **programmatische Neuerungen** herauszustellen, die der veränderten Ausgangslage und den Weiterentwicklungen im Hochschul- und Wissenschaftssystem über einen Zeitraum von über zehn Jahren sowie neuen Herausforderungen Rechnung tragen sollen. Folgende förderpolitischen Veränderungen kennzeichnen die neue Programmstruktur und insbesondere die institutionelle Förderlinie Exzellenzuniversitäten:¹²

- Dauerhaftigkeit des Programms,
- zwei Förderlinien (Exzellenzcluster, Exzellenzuniversitäten),
- konsekutiver Verfahrensablauf: zuerst Durchführung des zweistufigen Wettbewerbs in der Förderlinie „Exzellenzcluster“, anschließend Durchführung des einstufigen Wettbewerbs „Exzellenzuniversitäten“,
- längere Förderzeiträume für beide Förderlinien,
- neben dem Primat Forschung Berücksichtigung und Finanzierung weiterer Leistungsdimensionen und Handlungsfelder¹³,
- zwei Gremien (Expertengremium und Exzellenzkommission)¹⁴.

Förderlinie Exzellenzuniversitäten:

- Antragstellung als Einzeluniversität oder als Verbund von Universitäten,
- einstufiger Wettbewerb (Antragsphase, keine Skizzenphase),
- formale Voraussetzung für Antragstellung: Zwei Exzellenzcluster (bei Antragstellung als Einzeluniversität) bzw. drei Exzellenzcluster (bei Antragstellung als universitärer Verbund),
- dauerhafte Förderung auf Basis von Artikel 91b GG mit Berücksichtigung von Evaluationen im Siebenjahresrhythmus,

- Bandbreite der Förderung: Jährlich 10 bis 15 Mio. Euro (Einzeluniversität) bzw. 15 bis 28 Mio. Euro (universitärer Verbund),
- Max. 11 Förderfälle bis 2026¹⁵.

Laut Verwaltungsvereinbarung dient die Förderlinie Exzellenzuniversitäten „der dauerhaften Stärkung der Universitäten als Institution bzw. einem Verbund von Universitäten und dem Ausbau ihrer internationalen Spitzenstellung in der Forschung auf Basis erfolgreicher Exzellenzcluster“ (§ 1). Es soll die „fachliche und strategische Profilierung unterstützt werden, die sich auf alle Leistungsbereiche beziehen kann“ (Präambel). Die antragstellenden Universitäten sollen ein strategisches, institutionenbezogenes Gesamtkonzept einreichen.

Festzustellen ist, dass der in der Verwaltungsvereinbarung formulierte Zielkatalog insbesondere aufgrund der Ausweitung des Fördergegenstandes auf alle Leistungsdimensionen (Forschung, Lehre, Transfer, Infrastrukturen) und weitere Handlungsfelder, der möglichen Antragstellung als universitärer Verbund sowie der dauerhaften Förderung in mancher Hinsicht erweitert wurde. Damit werden vielfältige und attraktive Möglichkeiten der Förderung und Gestaltung den Universitäten eröffnet. Zugleich steigen mit Blick auf die Antragstellung und den Begutachtungs- und Auswahlprozess die Anforderungen für die Universitäten sowie die Sachverständigen, die Programmgerien und -administration. In der Ausgestaltung des Begutachtungsprozesses für die Förderlinie Exzellenzuniversitäten musste das Expertengremium die programmatischen Neuerungen sowie die verfahrenstechnischen Veränderungen, die sich vor allem aus der konsekutiven Durchführung des Wettbewerbs und dem Wegfall der Skizzenphase ergaben, berücksichtigen. Auch wenn auf umfangreiche Erfahrungen aus der Durchführung der Begutachtung von Zukunftskonzepten zurückgegriffen werden konnte, waren aufgrund der erweiterten Zielsetzungen die Ausschreibungsunterlagen einschließlich der Begutachtungskriterien neu zu ent-

¹² Hinsichtlich der Förderlinie Exzellenzcluster sind folgende Neuerungen zu erwähnen: Förderung sieben Jahre (einmalige Verlängerung möglich), Graduiertenschulen können im Rahmen eines Antrags als Exzellenzcluster integriert werden (da es keine eigene Förderlinie Graduiertenschulen mehr gibt), größere Bandbreite der Förderung (3-10 Mio. Euro), Berücksichtigung weiterer Leistungsdimensionen optional, Beantragung einer Universitätspauschale als Strategiezuschlag zur Stärkung der Governance möglich, Bewilligung von insgesamt ca. 45-50 Exzellenzcluster.

¹³ Leistungsdimensionen: Forschung, Lehre, Transfer, Infrastruktur. Das hier zugrunde gelegte Verständnis von „Leistungsdimension“ nimmt Bezug auf die vom Wissenschaftsrat formulierten „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“, denen zufolge Wissenschaft ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Leistungsdimensionen umfasst, „die eng miteinander verbunden, teilweise konstitutiv füreinander sind und sich wechselseitig befruchten“. Neben Forschung und Lehre zählen unter dieser Prämisse auch Transfer und Forschungsinfrastrukturen zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Vgl. Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems, Köln, S. 8 und S. 25f. Zu den Handlungsfeldern zählen Governance, Verwaltungsstrukturen sowie Nachwuchsförderung inklusive der Eigenständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses, Personalgewinnung und -entwicklung, Chancengleichheit, Internationalisierung und auch Kooperationen.

¹⁴ Das wissenschaftlich zusammengesetzte Expertengremium umfasst 39 Mitglieder. Die Exzellenzkommission setzt sich aus dem Expertengremium sowie den Vertreter/innen aus Bund und Ländern zusammen (= Entscheidungsgremium).

¹⁵ Ab 2026 können bei Erfolg im Wettbewerb bis zu max. vier weitere Universitäten in der Förderlinie Exzellenzuniversitäten gefördert werden.

wickeln. Bei der Konzeption der Begutachungskriterien und der operativen Ausgestaltung des Verfahrens für diese Förderlinie waren für das Expertengremium folgende Aspekte richtungsweisend:

Grundsätzlich wird – bezugnehmend auf die programmatischen Vorgaben der Verwaltungsvereinbarung – ein mehrdimensionaler Exzellenzbegriff zugrunde gelegt und die Spitzenforschung in stärkerem Maße als in der Förderlinie Zukunftskonzepte in den Gesamtkontext der universitären Mission gestellt. Universitäten werden als polyfunktionale Einrichtungen verstanden, die multiple Aufgaben wahrnehmen und Leistungen auf unterschiedlichen und aufeinander bezogenen Dimensionen erbringen. Im universitären Gesamtgefüge stellt die Forschung eine Leistungsdimension dar, die auf vielfältige Weise mit anderen Aufgabenfeldern verschränkt ist. Die Erfahrungen auch aus dem Programm Exzellenzinitiative zeigen, dass es Rückwirkungen aus geförderten Bereichen in andere Leistungsdimensionen gibt. Entsprechend müssen die Verschränkung der Forschung mit den weiteren Leistungsdimensionen und Handlungsfeldern einer Universität sowie die Entwicklung herausragender Leistungen jenseits der Forschung mitbedacht werden, wenn auf längere Sicht Spitzenforschung im universitären Kontext betrieben werden soll. Dabei sind vielfältige Unterstützungsstrukturen und Umfeldbedingungen in Betracht zu ziehen.

Vor diesem Hintergrund sollen in der Förderlinie Exzellenzuniversitäten die Universitäten ermutigt werden, die Chancen einer verteilten und mehrdimensionalen Exzellenz noch stärker zu nutzen und Ermöglichungsstrukturen für institutionelle und individuelle Exzellenz bereitzustellen.

Angesichts der Ausweitung der Fördergegenstände auf alle Aufgabenfelder einer Universität ist ein breites Spektrum an Anträgen zu erwarten. Das Expertengremium hat sich (auch) im neuen Programm für thematisch offene Ausschreibungen mit wenigen strukturellen Vorgaben und ohne Bevorzugung bestimmter Universitätstypen und -größen sowie Fachdisziplinen ausgesprochen. Bei der Ausgestaltung der Ausschreibungsunterlagen war es dem Expertengremium wichtig, den Antragstellerinnen große Gestaltungsspielräume zu geben, die situativ an den standortspezifischen Ausgangslagen und Profilierungen ansetzen. Auch wenn die vergleichende Bewertung eine valide Informationsgrundlage erforderlich macht, wurde von strikten und normativen Vorgaben und dem Ausfüllen von „Pflichtenheften“ weitgehend abgesehen, nicht zuletzt, um unerwünschte Anpassungen und Fehlanreize zu vermeiden. Auf dieser Grundlage wurden die Ausschreibungsunterlagen für die Förderlinie im September 2016 sowie im April und Oktober 2017 beraten und veröffentlicht.¹⁶

Das Expertengremium hat mit den im April 2017 beschlossenen Förderkriterien Prüfbereiche bzw. Bewertungsdimensionen definiert, die dem erweiterten Zielkatalog und Fördergegenstand Rechnung tragen (siehe Übersicht 3 im Anhang):

Im Antragsverfahren für die Förderlinie sind sowohl der jeweilige Status Quo wie auch die geplante Gesamtstrategie für die Universität bei einer Förderentscheidung relevant. Somit werden ausgehend vom erreichten Sta-

tus Quo und den erbrachten Reformleistungen der letzten Jahre, die geplanten institutionellen Ziele, Strategien und Weiterentwicklungen für die nächsten Jahre bewertet. Die Kriterienbereiche sind wiederum in Einzelkriterien ausdifferenziert. Diese umreißen die verschiedenen Dimensionen, die zu bewerten sind (= Prüfbereiche).

Die erreichten Leistungen und die Qualität der Ausgangslage – sprich **Status Quo und Vorleistungen** – bilden auch angesichts einer dauerhaften Förderung einen Schwerpunkt in der Begutachtung. Dabei sind auch die Verschränkungen mit weiteren Leistungsdimensionen in den Blick zu nehmen. Die Universitäten müssen sich zu allen Leistungsdimensionen und Handlungsfeldern „verhalten“ und über diese Auskünfte geben. Im Hinblick auf den Status Quo und die vor der Antragstellung erbrachten Vorleistungen wird zu begutachten sein, ob sich das Gesamtprofil, das wissenschaftliche Leistungsniveau und die Ausgangsvoraussetzungen für den Ausbau der internationalen Spitzenstellung insgesamt bereits durch eine sehr hohe Qualität auf der Ebene sowohl der Institution als auch der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auszeichnen (institutionelle sowie individuelle Exzellenz). Zudem wird zu bewerten sein, ob das Gesamtprofil insgesamt kohärent ist. Die antragstellende Universität muss demnach bereits über ein hohes Maß an Strategie- und Handlungsfähigkeit verfügen. Dies sollte es ihr ermöglichen, Leistungen und Potenziale in allen Leistungsdimensionen (Forschung, Lehre, Transfer und Forschungsinfrastrukturen) sowie die Rahmen- und Umfeldbedingungen differenziert zu analysieren (Stärken-Schwächen-Analyse), zu bewerten und strategische und operative Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

Im Hinblick auf die **Planung und Potenzial** werden folgende Begutachtungsdimensionen definiert: Es wird geprüft, ob eine langfristig tragfähige Gesamtstrategie vorliegt. Diese soll, basierend auf dem Status Quo, den Vorleistungen und einer Stärken-Schwächen-Analyse, definierte Zielsetzungen erkennbar werden lassen und dabei die gesamte Universität bzw. den Verbund in den Blick nehmen. In die Planung können alle Leistungsdimensionen (Forschung, Lehre, Transfer und Forschungsinfrastrukturen) sowie unterstützende Strukturen und Prozesse einbezogen werden. Die Gesamtstrategie soll die Einzeluniversität bzw. den Verbund in die Lage versetzen, sich im internationalen Wettbewerb in der Spitzengruppe zu etablieren und ihre/seine internationale wissenschaftliche Spitzenstellung, Sichtbarkeit und Vernetzung langfristig auszubauen. Die Wirksamkeit der geplanten Vorhaben ist bzgl. aller Leistungsdimensionen und Handlungsfelder, sofern sie in der Planung relevant sind, zu begutachten. Dazu zählen an den Zielen und Vorhaben ausgerichtete effektive Governance und Verwaltungsstrukturen. Zu begutachten ist, ob die Gesamtstrategie zudem die institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Einzeluniversität bzw. des Verbundes vor dem Hintergrund der auf Dauer angelegten Förderung ermöglicht. Das Fördervolumen, die Zeitplanung sowie die

¹⁶ Die Ausschreibungsunterlagen finden sich auf der Website des Wissenschaftsrates: <https://www.wissenschaftsrat.de/arbeitsbereiche-arbeitsprogramm/exzellenzstrategie/ausschreibung.html>

Umsetzbarkeit der Vorhaben muss von den Antragstellerinnen plausibilisiert werden.

Aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen und Konstellationen eines **universitären Verbundes** wurden für diese Antragsvariante zusätzliche Förderkriterien definiert. Für einen Exzellenzverbund sollen die Qualität der Zusammenarbeit sowie die Ziele des Verbundes in Relation zu den Einzeluniversitäten begutachtet werden. Begutachtungsgegenstand sind ferner die Synergien und der Mehrwert der Verbundbildung in Bezug auf alle Leistungsdimensionen sowie der wechselseitigen Beziehung für Verbund und Einzeluniversitäten.

Insgesamt liegt der Fokus für die Sachverständigen und Gremienmitglieder auf der Gesamtbetrachtung und der Kohärenz und Plausibilität der Gesamtstrategie.

Universitäten, die eine Antragstellung beabsichtigen, haben im Februar 2018 eine Absichtserklärung eingereicht. Diese dienen dazu, die Ortsbesuche organisatorisch vorzubereiten. Nach Bewilligung der Exzellenzcluster im September 2018 steht fest, welche Universitäten formal für die Förderlinie Exzellenzuniversitäten antragsberechtigt sind und somit einen Antrag im Dezember 2018 einreichen können. Auf der Grundlage der Anträge werden von Januar bis Mai 2019 Ortsbesuche und Einzelfallbegutachtungen an den antragstellenden Universitäten stattfinden. Die vergleichende Bewertung erfolgt im Juli 2019 durch das Expertengremium. Diese bildet die Grundlage für die Auswahlentscheidungen, die von der Exzellenzkommission auch im Juli 2019 getroffen werden.

Schlussbemerkung

Nicht nur die Erfahrungen mit der Exzellenzinitiative legen nahe, keine allgemeine und eng umrissene Definition von Exzellenz für ein Förderprogramm diesen Zugschnitts zugrunde zu legen, zumal Ausprägungen und Erscheinungsformen von Exzellenz sehr heterogen sind und sich im Zeitverlauf verändern können. Gleichwohl sind in einem auf Exzellenz ausgerichteten Wettbewerbsprogramm höchste Qualitätsanforderungen und eine hohe Selektivität für alle in den Blick zu nehmenden Begutachtungsdimensionen entscheidungsleitend. Unstrittig dürfte sein, dass insbesondere die Bewertung institutioneller Exzellenz aufgrund der Größe, der Heterogenität und Komplexität des Gegenstandes sowie des Umstands, dass dabei gesamtuniversitäre und individuumsbezogene Perspektiven und Leistungen einzubeziehen sind, für alle Beteiligten im Verfahren nach wie vor eine Herausforderung darstellt. Vielfältige Informationen und Materialien sind zusammen zu tragen, zu komprimieren und auszuwerten. In Auswahlverfahren gesamtuniversitärer Strategien nehmen qualitative Informationen und Urteile von Sachverständigen eine entscheidende Rolle ein. Dies hängt auch damit zusammen, dass für einige zu begutachtende Leistungsdimensionen und Handlungsfelder keine standardisierten und adäquaten Qualitätsindikatoren vorliegen. Zudem sind die Aussagen und Bewertungen der Sachverständigen grundlegend, um quantitative Daten kontextgebunden und vor dem Hintergrund möglicher multikausaler Zusammenhänge auslegen zu können.

Nach bisherigem Kenntnis- und Erfahrungsstand können über ein wissenschaftsgeleitetes Auswahlverfahren mit Sachverständigen (*Peer-review-Verfahren*) Qualitätsorientierung, Akzeptanz und Reputation vermittelt werden. Gleichwohl erfordern faire Wettbewerbsverfahren, die neben einer Einzelfallbewertung eine vergleichende Bewertung umfassen, dass „Spielregeln“ und Verfahrensstandards klar definiert und kommuniziert werden, um Wettbewerbsverzerrungen zu vermeiden. Ferner sind Objektivität, die Vermeidung von Interessenkonflikten, Vertraulichkeit, wissenschaftliche Integrität und eine entsprechende Qualitätssicherung strikt zu beachten. Das Verfahren ist Mittel zum Zweck und sollte im Luhmannschen Sinne der Legitimation von Entscheidungen dienen.

Anhang

Übersicht 1: Begutachtungskriterien für Zukunftskonzepte: Neuanträge (Exzellenzinitiative, 3. Ausschreibungsrunde – 2010)

Status Quo

1. **Wissenschaftliche Leistungen**
 - a) in den Profildbereichen der Universität
 - b) in den weiteren Bereichen der Universität
2. **Attraktivität der Rahmenbedingungen für Spitzenforscher und Spitzenforscherinnen auf allen Karrierestufen**
 - a) Strukturen und Prozesse der Forschungsorganisation
 - b) Infrastruktur
 - c) Nachwuchsförderung
 - d) Rekrutierungsverfahren
 - e) Internationalisierung und internationale Sichtbarkeit
 - f) Gleichstellung
 - g) Externe Kooperationen
3. **Forschungsorientierte Lehre** (falls ein Konzept zur forschungsorientierten Lehre vorgelegt wurde)
4. **Handlungsfähigkeit der Universität**
 - a) Fähigkeit zur strukturell differenzierten Selbsteinschätzung
 - b) Fähigkeit zur Strategiebildung und zur Profilbildung
 - c) Steuerungsfähigkeit
 - d) Interne Kommunikationsprozesse

Zukunftskonzept

5. **Plausibilität** des Zukunftskonzeptes unter Berücksichtigung der Programmziele und des Status Quo
6. **Kohärenz** des Zukunftskonzeptes in Bezug auf Ziele, Strategie, Maßnahmen
7. **Innovationsgehalt** der Maßnahmen
8. Beabsichtigte **Wirkungen** der Maßnahmen mit Blick auf Zielgruppen und Strukturen
9. Wirkungen auf die **Lehre**
 - a) durch die beantragten Maßnahmen zum Ausbau der Spitzenforschung: positive Wirkungen und mögliche nicht-intendierte Nebeneffekte
 - b) durch das ggf. vorgelegte Konzept zur forschungsorientierten Lehre
10. **Projektorganisation und -management** auf Leitungsebene und Arbeitsebene
11. Plausibilität des beantragten **Finanzvolumens**
12. **Nachhaltigkeit**

Potenzial der Universität für den nachhaltigen Ausbau von Spitzenforschung (Gesamtbewertung)

13. Integration des Zukunftskonzeptes in die **langfristige Entwicklungsplanung** der Universität
14. Erwartbare **Wirkungen** des Zukunftskonzeptes für den nachhaltigen Ausbau von Spitzenforschung an der Universität (auch auf ihre Lehre), am Standort und auf das Wissenschaftssystem
15. **Entwicklungschance** der Universität mit Blick auf ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit

Übersicht 2: Begutachungskriterien für Zukunftskonzepte: Fortsetzungsanträge (Exzellenzinitiative, 3. Ausschreibungsrunde – 2010)**Bericht (Status Quo und Umsetzungsstand)**

1. **Steigerung der wissenschaftlichen Leistungen**
 - a) in den Profildimensionen der Universität
 - b) in den weiteren Dimensionen der Universität
 - c) durch die einzelnen Maßnahmen des Zukunftskonzeptes
2. **Verbesserung der Attraktivität der Rahmenbedingungen für Spitzenforscher und Spitzenforscherinnen auf allen Karrierestufen** (auch durch Maßnahmen des Zukunftskonzeptes)
 - a) Strukturen und Prozesse der Forschungsorganisation
 - b) Infrastruktur
 - c) Nachwuchsförderung
 - d) Rekrutierungsverfahren und -erfolge
 - e) Internationalisierung und internationale Sichtbarkeit
 - f) Gleichstellung
 - g) Externe Kooperationen
3. **Forschungsorientierte Lehre** (falls ein Konzept zur forschungsorientierten Lehre vorgelegt wurde)
4. **Handlungsfähigkeit der Universität**
 - a) Fähigkeit zur strukturell differenzierten Selbsteinschätzung
 - b) Fähigkeit zur Strategiebildung und zur Profilbildung
 - c) Steuerungsfähigkeit
 - d) Interne Kommunikationsprozesse
5. **Bilanz der 1. Förderphase: Umsetzungsstand und Zielerreichung**

Zukunftskonzept (Fortsetzungsplanung)

6. **Plausibilität** des Zukunftskonzeptes unter Berücksichtigung der Programmziele und der standortspezifischen Ausgangslage (aktualisierter Status Quo)
7. **Kohärenz** des Zukunftskonzeptes in Bezug auf Ziele, Strategie, Maßnahmen
8. **Innovationsgehalt** der neu beantragten Maßnahmen
9. Beabsichtigte **Wirkungen** der fortzuführenden und neu beantragten Maßnahmen mit Blick auf Zielgruppen und Strukturen
10. Wirkungen auf die **Lehre**
 - a) durch die fortzuführenden und neu beantragten Maßnahmen zum Ausbau der Spitzenforschung: positive Wirkungen und mögliche nicht-intendierte Nebeneffekte
 - b) durch das ggf. vorgelegte Konzept zur forschungsorientierten Lehre
11. **Projektorganisation und -management** auf Leitungsebene und Arbeitsebene
12. Plausibilität des beantragten **Finanzvolumens**
13. **Nachhaltigkeit**

Potenzial der Universität für den nachhaltigen Ausbau von Spitzenforschung durch das weiterentwickelte Zukunftskonzept (Gesamtbewertung)

14. Integration des Zukunftskonzeptes in die **langfristige Entwicklungsplanung** der Universität
15. Bisherige und erwartbare **Wirkungen** des Zukunftskonzeptes für den nachhaltigen Ausbau von Spitzenforschung an der Universität (auch auf ihre Lehre), am Standort und auf das Wissenschaftssystem
16. **Entwicklungschance** der Universität mit Blick auf die Verbesserung ihrer internationalen Wettbewerbsfähigkeit

Bei der Begutachtung und vergleichenden Bewertung der Fortsetzungsanträge wird die unterschiedliche Ausgangslage (Förderbeginn 2006 oder 2007) berücksichtigt.

Übersicht 3: Förderlinie Exzellenzuniversitäten (Exzellenzstrategie, Ausschreibung 2016/2017)**Förderkriterien****Status Quo und Vorleistungen**

1. Kohärenz des Gesamtprofils der Einrichtung(en) vor dem Hintergrund der Ausgangsvoraussetzungen
2. Leistungsniveau:
 - Qualität der Forschung
 - Qualität in den Leistungsdimensionen Lehre, Transfer und Forschungsinfrastrukturen
 - Wissenschaftliche Exzellenz von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern
3. Selbsteinschätzung und Monitoring anhand einer Stärken-Schwächen-Analyse in den Leistungsdimensionen Forschung, Lehre, Transfer und Forschungsinfrastrukturen und in Bezug auf die Ausgangsvoraussetzungen

Planung und Potenzial

4. Ziele, Qualität und langfristige Tragfähigkeit der Gesamtstrategie
5. Wirksamkeit der geplanten Vorhaben bezüglich der
 - Verbesserung des Leistungsniveaus in der Forschung
 - Weiterentwicklung der Leistungsdimensionen Lehre, Transfer und Forschungsinfrastrukturen (sofern für die Planungen relevant)
 - Verbesserung der Rahmenbedingungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf allen Karrierestufen
 - Verbesserung der Nachwuchsförderung (inkl. der Eigenständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses) sowie der Chancengleichheit
 - Verbesserung der Positionierung der Universität bzw. des Verbundes im regionalen, nationalen und insbesondere im internationalen Umfeld
6. Effektivität der Governance und der Verwaltungsstrukturen
7. Institutionelle Erneuerungsfähigkeit
8. Plausibilität der Zeitplanung und des beantragten Fördervolumens sowie Umsetzbarkeit der Vorhaben

Exzellenzverbund (zusätzliche Förderkriterien)

9. Qualität der Zusammenarbeit
10. Ziele des Verbundes in Relation zu den Zielen der Einzeluniversitäten
11. Synergien und Mehrwert der Verbundbildung in Bezug auf Forschung sowie Lehre, Transfer und Forschungsinfrastrukturen
12. Nutzen der wechselseitigen Beziehung für Verbund und Einzeluniversitäten

■ **Dr. Inka Spang-Grau**, Leiterin der Stabsstelle Exzellenzstrategie in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates,
E-Mail: spang-grau@wissenschaftsrat.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Ergebnisse der Hochschulforschung“, „Hochschulentwicklung und -politik“, „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Peer Pasternack



Peer Pasternack

Die Ideen der Universität

Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte

Once it was sufficient to mention terms like "universitas magistrorum et scholarium," "universitas litterarum," the "Humboldtian idea of the university" or the "essence of the German university" to create or rather reinforce a general conceptual agreement. Since the "University in Democracy," this has changed: the expansion of universities has been combined with an expansion of concepts in higher education. Today, we can identify 44 concepts of current importance.

Einst hatte es genügt, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtischen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das. Die Hochschulkonzepte vervielfältigten sich, wobei über die vergangenen fünfzig Jahre hin eine beträchtliche Steigerungsdynamik zu beobachten war. Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion.

Worin unterscheidet sich in der Sache z.B. eine Exzellenzuniversität von einer Elitehochschule? Häufig fällt es selbst Vertretern von Hochschulen, die sich so nennen, schwer, diese Frage präzise zu beantworten. Gibt es eine Differenz zwischen einer Hochschule als regionaler Wirtschaftsfaktor und als regionaler Innovationsfaktor? Durchaus, sie verläuft etwa zwischen ‚Wirtschaft‘ und ‚Innovation‘. Was ist eine geschlechtergerechte Hochschule und im Unterschied dazu eine familiengerechte Hochschule? Mancher hat schon einen wirkungsvollen Fehlschuss abgesetzt, indem er die eine umstandslos für die andere hielt. Ist Technoscience eine neue Ingenieurwissenschaft? Und Citizen Science eine Sekte? Was hat eine „Hochschule im Wettbewerb“ mit einer „Entrepreneurial University“ gemein? Warum haben die Konzepte des „Mode 2“ und der „Third Mission“ keine originelleren Namen?

Die Art der Konzepte ist unübersichtlich geworden, und Zahl der Hochschul- und Wissenschaftskonzepte erscheint uferlos. Die hochschulpolitische Debatte produziert aus Meinungen und einflussserlangenden Überzeugungen mit Stetigkeit auch immer neue programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung. Es ist nicht mehr nur die „eine Idee“, mit der die Universität beladen ist. Es sind nun deren viele.¹

Darunter sind hergebrachte Konzepte, die verteidigt werden, und neue Konzepte, die durchgesetzt werden sollen. Sie folgen voneinander abweichenden normativen Grundlagen, repräsentieren jeweils bestimmte Interessenbindungen, sind von unterschiedlicher Konsistenz und Lebensdauer. Doch lässt sich wiederum nicht jeder Text, der eine Hochschulentwicklungs-idee formuliert, als Konzept klassifizieren. Hier haben wir zwei Voraussetzungen definiert: (a) Es muss das Hochschulsystem adressiert werden (so dass z.B. die Textsorte „Hochschulleitbilder“ unterhalb des hier eingesetzten Radars bleibt). (b) Eklektizistische Zusammenstellungen bleiben unbeachtet (was z.B. hochschulpolitische Programmatiken politischer Parteien ausschließt). Konzepte im hier angewandten Sinne sind also hochschulsystembezogene Entwürfe, die eine Leitidee entfalten.

Die auffindbaren Konzepte wurden sodann darauf geprüft, ob sich ihnen Gegenwartsrelevanz zuschreiben lässt: Leiten sie heutiges hochschulpolitisches oder hochschulentwicklerisches Handeln an bzw. werden zumindest als handlungsleitende Konzepte ausgeflaggt? Spielen sie eine Rolle in den heutigen Debatten über Hochschulen und deren Entwicklung, beanspruchen also, zutreffende Beschreibungen der Hochschule zu liefern, bzw. formulieren gegenwarts- und zukunftsrelevante normative Ansprüche, wie und wohin sich die Hochschulen entwickeln sollten? Leisten sie einen Beitrag zur Erklärung virulenter Fragen der gegenwärtigen Hochschulentwicklungen? Eine dieser drei Fragen muss mit Ja beantwortbar sein, um das jeweilige Konzept in unsere Betrachtung einzubeziehen. Insgesamt ergibt sich so ein Korpus von 44 Konzepten. (Tab 1)

¹ Im einzelnen vorgestellt in: Pasternack, P./Hechler, D./Henke, J. (2018): Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. Bielefeld.

Tab. 1: Die 44 Konzepte

Sozialwissenschaftliche Beschreibungen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaft als Beruf • Organisierte Anarchie: Hochschule als lose gekoppeltes System • Hochschule als Kopplung zweier Subsysteme • Klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes • Hochschule als Expertenorganisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensgesellschaft • Mode 2 • Universität in Zeiten von Superkomplexität • Wissenschaft und Politik als Ressourcen für einander • Die vermessene Universität • Akademischer Kapitalismus • Technoscience
Hochschulbildungskonzepte	<ul style="list-style-type: none"> • Humboldtsche Universitätsidee • Eliteuniversität • Professionalisierung • Forschendes Lernen • Bologna-Hochschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule als Lernort: Shift from teaching to learning • Kompetenzorientierung • Virtuelle Hochschule
Gesellschaftspolitisch inspirierte Programmatiken	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule in der Demokratie • Gruppenuniversität • Kritische Wissenschaft – Kritische Universität • Hochschule als Organisation • Geschlechtergerechte Hochschule • Familiengerechte Hochschule • Hochschule als regionaler Bildungsfaktor • Third Mission 	<ul style="list-style-type: none"> • The Engaged University • Responsible Research and Innovation • Citizen Science • Nachhaltige Hochschule • Soziale Innovation • Transformative Wissenschaft • Europäischer Hochschul- und Forschungsraum
Ökonomisch inspirierte Konzepte	<ul style="list-style-type: none"> • Triple Helix • The Entrepreneurial University • Hochschule als regionaler Wirtschaftsfaktor • RIS-University-Modell: Hochschule als regionaler Innovationsfaktor • Hochschule im Wettbewerb 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule als Dienstleistungsunternehmen • Deregulierte Hochschule • New Public Management – New University Management • Exzellenzuniversität

Beruf; Wissensgesellschaft; Mode 2; Universität in Zeiten von Superkomplexität; Die vermessene Universität; Akademischer Kapitalismus; Technoscience. Auch drei der ökonomisch inspirierten Konzepte sind zeitdiagnostische Entwürfe: Triple Helix; The Entrepreneurial University; Hochschule im Wettbewerb. Diese Konzepte teilen in der Regel die Merkmale zeitdiagnostischer Gesellschaftsbeschreibungen, zumal sie nicht selten auf solchen aufbauenden oder – wie die Wissensgesellschaft – mit diesen identisch sind. Sie konstruieren häufig durch das Überzeichnen eines als neuartig und disruptiv empfundenen Phänomens eine Differenz zwischen einer just abgeschlossenen und einer aufdämmernden Entwicklung. Daraus entstehen dann Signalbegriffe wie Mode 2, Superkomplexität, Technoscience, Virtuelle Hochschule oder Third Mission. Solche Beobachtungen erzeugen vor allem prägnante Bilder dessen, was man gera-

Analytisch lässt sich nun mit der Inaugenscheinnahme der Gesamtheit dieser Konzepte fragen, wieweit die heutigen Hochschulentwicklungen konzeptionell unterteilt sind, wie die konzeptionelle Landschaft strukturiert und wie plural ihre Besetzung ist, ob es in ihr Kraftzentren oder eine hegemoniale Strömung gibt, welche normativen Aufladungen die Konzepte dabei kennzeichnen und worin deren dominierende Themen, Motive und Ideen bestehen.

1. Textgruppen

Anhand der leitenden Absichten und zugrundeliegenden konzeptionellen Referenzen lassen sich vier Textgruppen differenzieren: sozialwissenschaftliche Beschreibungen, Hochschulbildungskonzepte, gesellschaftspolitisch inspirierte Programmatiken sowie ökonomisch inspirierte Konzepte. Diese Trennungen sind nicht klinisch rein. So sind etwa auch einzelne sozialwissenschaftliche Beschreibungen normativ nicht unterversorgt und enthalten insofern gewisse Anteile gesellschaftspolitisch oder ökonomisch inspirierter Programmatik. Ebenso sind die meisten Hochschulbildungskonzepte auch gesellschaftspolitisch oder/und ökonomisch motiviert. Und nahezu alle Konzepte enthalten immer auch sozialwissenschaftlich-beschreibende Anteile. Die Aufteilung der Konzepte auf die vier genannten Konzeptgruppen folgt daher der jeweils dominierenden Charakteristik.

Bei den sozialwissenschaftlichen Beschreibungen handelt es sich überwiegend um zeitdiagnostische Entwürfe, also zuspitzende und/oder vereinfachende Konzeptionalisierungen, die meist um einen einzelnen oder einige wenige Aspekte herum gruppiert und häufig um normative Soll-Aussagen ergänzt sind: Wissenschaft als

de verlässt. Dieser retrospektiven Eindeutigkeit stehen zumeist wesentliche unbestimmtere Gegenwarts- und Zukunftsprognosen gegenüber: Sichtbar wird vor allem die Abweichung vom scheinbar Bekannten.

Nicht ganz so häufig wie die zeitdiagnostischen Entwürfe sind unter den sozialwissenschaftlichen Beschreibungen empirische Beschreibungen vertreten: Organisierte Anarchie – Hochschule als lose gekoppeltes System; Hochschule als Kopplung zweier Subsysteme; Klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes; Hochschule als Expertenorganisation; Wissenschaft und Politik als Ressourcen für einander. Sie liefern um Objektivität bemühte Konzeptualisierungen der Hochschule und müssen ihre Fortgeltung durch empirische Bestätigungen verteidigen.

In drei Fällen (Wissensgesellschaft, Mode 2 und Technoscience) enthalten die sozialwissenschaftlichen Beschreibungen auch starke prognostische Anteile. Bei den gesellschaftspolitisch inspirierten Programmatiken und den ökonomisch inspirierten Konzepten hingegen lassen sich die programmatischen Orientierungen und die prognostischen Beschreibungen kaum voneinander trennen. Immer enthalten sie Anteile von beiden – und integrieren damit auch alle Probleme, die sich aus Prognoseunsicherheiten ergeben.

15 der Konzepte sind gesellschaftspolitisch inspirierte Programmatiken und neun ökonomisch inspirierte Konzepte. Damit sind 24 der 44 Konzepte in jedem Falle normativ grundiert, wenn auch höchst unterschiedlich. Übersetzen die gesellschaftspolitisch inspirierten Programmatiken politische Anliegen auf den Hochschulbereich, so formulieren die ökonomisch inspirierten Konzepte eher Steuerungslogiken. Beide begründen Soll-Aussagen, die entweder an die Hochschulen oder die Hochschulpolitik adressiert werden, mitunter auch an beide.

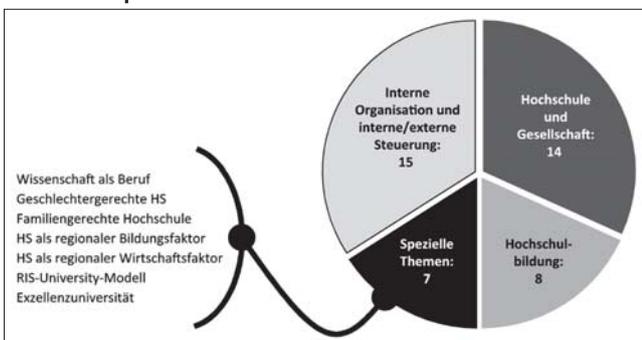
2. Dominierende Themen

Gliedert man die Konzepte nach ihren dominierenden Themen, so können zwei Hauptthemen identifiziert werden, die beide etwa gleich stark vertreten sind: zum einen die interne Organisation und interne/externe Governance (15 Konzepte), zum anderen das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft (14 Konzepte). Unter den letzteren finden sich auffällig zahlreich diverse Konzepte zu Wissenstransfer und -koproduktion zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Dieser Aspekt wird auch in Konzepten stark gemacht, welche die regionale Integration von Hochschulen adressieren. Für die gesellschaftspolitisch inspirierten Programmatiken mit Transferbezug ist festzuhalten, dass sie eine deutliche Orientierung an den sog. Grand Challenges zum Ausdruck bringen. Vor dem Hintergrund, dass deren Bewältigung einen beträchtlichen Vorrat an (zum großen Teil heute noch nicht vorhandenem) Wissen benötigt, erscheint dies wenig verwunderlich.

Deutlich geringer als die Konzepte, die Organisation und Governance bzw. das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft behandeln, ist die Anzahl der Hochschulbildungskonzepte. Bei ihnen ist auffällig, dass sich sechs der acht Konzepte vor allem an der Gestaltung des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung abarbeiten: die Humboldtsche Universitätsidee, die Konzepte der Professionalisierung, des Forschenden Lernens, der Bologna-Hochschule, der Hochschule als Lernort – Shift from teaching to learning sowie das Kompetenzkonzept. Nur bei der Eliteuniversität und der Virtuellen Hochschule steht die Relation von Bildung und Ausbildung nicht im Vordergrund, ist freilich auch dort enthalten.

Schließlich gibt es eine Reihe von Konzepten, die spezielle Themen adressieren. Diese schließen überwiegend an Themen an, die auch gesellschaftlich virulent sind – Geschlechtergleichstellung oder Familiengerechtigkeit zum Beispiel. Sie beanspruchen dabei aber nicht, einen Gesamtentwurf für das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft zu liefern. (Abb. 1)

Abb. 1: Themengruppen (Anzahl der zugehörigen Konzepte)



3. Normative Orientierungen

Angesichts der Konzeptvielfalt ist eine Frage, wie sich die Konzepte zueinander jeweils verhalten: Schließen sie sich gegenseitig aus, ergänzen sie einander, weisen sie Überlappungen auf, oder haben sie so wenig miteinander zu tun, dass ihre parallele Geltungskraft unschädlich

ist? Hierzu lässt sich eine kriteriengeleitete Gruppierung der Konzepte vornehmen, und zwar nach (a) ihrer jeweiligen Bildungsorientierung sowie (b) der Konzeptualisierung der (erwünschten) Rolle der Hochschule in der Gesellschaft.

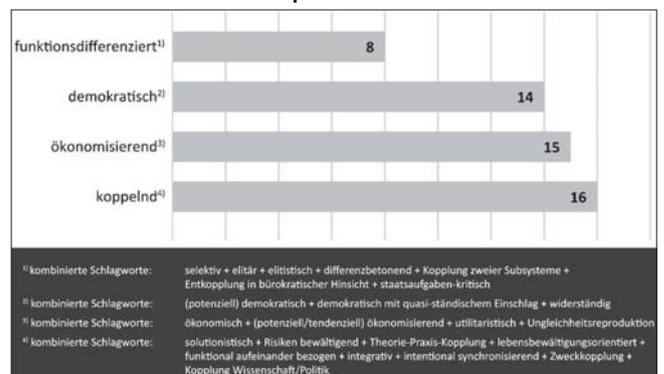
Wird zunächst das Prüfkriterium Bildungsorientierung zugrundegelegt, sind die Differenzen so übersichtlich wie grundsätzlich: Als zentraler Konflikt lässt sich der zwischen partikularistisch-meritokratischen und universalistischen Konzepten ausmachen. Letztere weisen dabei ein Übergewicht auf. (Abb. 2)

Abb. 2: Bildungsorientierungen der Hochschulkonzepte



Pluralistischer geht es zu, wenn die Konzepte hinsichtlich der (erwünschten) Rolle der Hochschulen in der Gesellschaft ausgewertet werden: Neun Konzepte können unter der Rubrik „funktionsdifferenziert“ zusammengefasst werden, d.h. sie heben stark auf eine deutliche Trennung der Funktionen und Funktionsweisen von Hochschule und Gesellschaft ab. Als etwa gleich stark vertreten erweisen sich die Konzepte, die eine explizit demokratische Rolle der Hochschulen vertreten (14 Konzepte), und diejenigen, welche die Hochschulen auf eher ökonomisierende Weisen an die Gesellschaft binden wollen (15). Mit noch einem Konzept mehr sind solche Konzepte am stärksten vertreten, die eine starke Kopplung der Hochschulleistungen an gesellschaftliche Entwicklungsbedarfe vertreten. (Abb. 3)

Abb. 3: Rolle der Hochschulen in der Gesellschaft in den Hochschulkonzepten*



* z.T. Doppelzuordnungen zu jeweils zwei Kategorien.

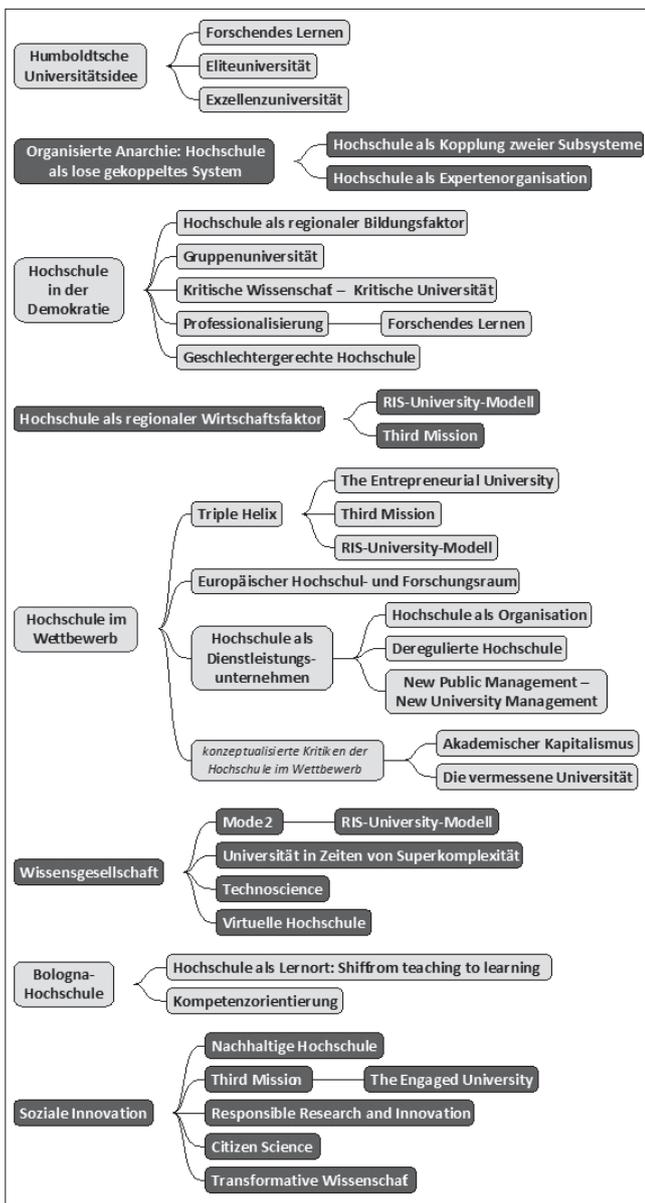
Zwar hatte unsere Sortierung der Konzepte nach Textgruppen nur neun unmittelbar ökonomisch inspirierte Konzepte ergeben. Doch wenn die beiden Prüfkriterien – Bildungsorientierung und Hochschule in der Gesellschaft – einbezogen werden, dann weisen insgesamt 16

der 44 Konzepte (36%) eine ökonomistische Färbung auf. Dem steht allerdings eine beträchtliche Anzahl an Konzepten gegenüber, die vorrangig eine demokratische bzw. demokratiefördernde Rolle der Hochschulen und deren Kopplung an gesellschaftliche – statt allein wirtschaftliche – Entwicklungsbedarfe vertreten. Ihr Anteil an allen Konzepten (25 von 44) beträgt 57 Prozent.

4. Genealogien

Manche der 44 Konzepte weisen starke inhaltliche Überlappungen mit anderen auf. Einige entwickeln frühere Entwürfe weiter oder differenzieren sie für einen bestimmten Aspekt aus. Die Grundideen sind dann häufig die gleichen. Um dies transparent zu machen, werden in Abbildung 4 die Konzepte nach ihren Verwandtschaftsbeziehungen gruppiert. Indiziert wurden die dort

Abb. 4: Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Konzepten



visualisierten Beziehungen anhand (a) des zeitlichen Auftretens der Konzepte, (b) der in ihnen enthaltenen Bezugnahmen bzw. Quellenverweise sowie (c) inhaltlicher Ähnlichkeiten hinsichtlich normativer Orientierungen und Beschreibungshomologien. Im Einzelfall speisen sich Konzepte genealogisch aus mehreren Quellen und sind daher entsprechend mehrmals verzeichnet. Nicht berücksichtigt aber werden hierbei Verweisungen, die lediglich rhetorischer Art sind, etwa auf Humboldt: Diese erfolgen häufig ritualisiert, ohne dann jedoch das jeweilige Konzept merklich zu beeinflussen.

Deutlich wird, dass „Hochschule in der Demokratie“, „Hochschule im Wettbewerb“ und „Soziale Innovation“ am produktivsten waren bzw. sind, wenn es um das Generieren von Nachfolge-, präzisierenden oder ausdifferenzierenden Konzepten geht – jedenfalls was deren Anzahl betrifft. Auffällig ist die Vielzahl ökonomisch inspirierter Konzepte, die bei „Hochschule im Wettbewerb“ sichtbar wird. Sie könnte aber auch schlicht darauf verweisen, dass deren Autoren sich selbst entsprechend der Positionen verhalten, die sie in Bezug auf die Hochschulentwicklung vertreten: wettbewerblich, marketingorientiert und dem Verschleiß von Ideen durch die Inszenierung von Moden entgegenwirkend.

Erwähnenswert ist schließlich, dass zwei der 44 Konzepte historische Referenzen sind: die Humboldtische Universitätsidee und Max Webers „Wissenschaft als Beruf“. Beide haben Aufnahme in unser – an Gegenwartsrelevanz orientiertes – Korpus der Konzepte gefunden, weil sie in aktuellen Debatten durch fortlaufende Bezugnahmen beständig präsent sind. Nach Ansicht einer relevanten Zahl der Debattenteilnehmer/innen können diese beiden Konzepte also bis heute ihre Geltung verteidigen.

5. Bedeutsamkeiten und Bedeutsamkeitsverschiebungen

Selbstredend gibt es unter den Konzepten auch Bedeutsamkeitsabstufungen. Aufgrund von Dauerbezugnahmen in Segmenten des Diskursfeldes lässt sich festhalten, dass eine Reihe von Konzepten anhaltend einen zentralen Platz innerhalb des Feldes verteidigen konnten und können. Für andere Konzepte kann eine dauerhaft eher randständige Bedeutung konstatiert werden. Allerdings handelt es sich dabei nicht zuletzt um solche, die keinen umfassenden Erklärungs-, Beschreibungs- oder Gestaltungsanspruch in Bezug auf das gesamte Hochschulsystem erheben, sondern eher spezifische Aspekte thematisieren.

Aufschlussreich ist vor allem, dass sich diskursfeldintern über die Zeit hin Bewegungen der Hochschulkonzepte identifizieren lassen, die zu veränderten Platzierungen führten. Dies betrifft Verschiebungen von randständigen Positionen in den Mainstream (z.B. Geschlechtergerechte Hochschule, Familiengerechte Hochschule oder Kompetenzorientierung). Umgekehrt gab es Bewegungen vom Mainstream an den Rand (etwa Hochschule in der Demokratie oder das Konzept der Kritischen Wissenschaft). Beide dieser Bewegungen wurden entweder im ‚Kampf der Konzepte‘ erzeugt oder durch externe Interventionen oder durch eine Verbindung beider. (Tab. 2)

Tab. 2: Platzierungen und Bedeutsamkeitsverschiebungen der Konzepte*

	dauerhaft ...		Bewegung ...	
	zentral	eher randständig	an den Rand	in den Mainstream
Sozialwissenschaftliche Beschreibungen	<ul style="list-style-type: none"> Wissenschaft als Beruf Organisierte Anarchie HS als Kopplung zweier Subsysteme Expertenorganisation Wissensgesellschaft Vermessene HS 	<ul style="list-style-type: none"> Wissenschaftliches Feld Wissenschaft/Politik: Ressourcen für einander Universität in Superkomplexität Akademischer Kapitalismus 	<ul style="list-style-type: none"> Mode 2 Technoscience 	
Hochschulbildungskonzepte	<ul style="list-style-type: none"> Humboldtsche Universitätsidee Professionalisierung Bologna-Hochschule 	<ul style="list-style-type: none"> Eliteuniversität Forschendes Lernen 		<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzorientierung
Gesellschaftspolitisch inspirierte Programmatiken	<ul style="list-style-type: none"> Europ. Hochschul-/Forschungsraum 		<ul style="list-style-type: none"> HS in der Demokratie Gruppenuniversität Kritische Wissenschaft 	<ul style="list-style-type: none"> Hochschule als Organisation Geschlechtergerechte HS Familiengerechte Hochschule
Ökonomisch inspirierte Konzepte			<ul style="list-style-type: none"> Triple Helix 	<ul style="list-style-type: none"> Hochschule im Wettbewerb Exzellenzuniversität

* nicht genannte Konzepte: (noch) nicht entscheidbar.

Bedeutsamkeit lässt sich auch daran indizieren, ob die Konzepte Förderprogrammatiken anleiten. Triple Helix und Mode 2 beeinflussten und beeinflussen die Forschungs- und Innovationsförderung der EU, wobei sie zum Konzept der Regionalen Innovationsysteme konkretisiert wurden, das wiederum das RIS-University-Modell begründete. Die Konzepte der Sozialen Innovation, Third Mission, Nachhaltigen Hochschule und Citizen Science motivierten verschiedene Bundesprogramme, etwa die Forschung für Nachhaltigkeit (FoNa), Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung sowie Förderinitiativen für die sozial-ökologische Forschung (SÖF). Gleiches gilt für Konzepte, die das Verhältnis von Hochschule und Region thematisieren. Die Geschlechtergerechte Hochschule wurde zur Patin des Professorinnenprogramms und diverser Förderprogramme auf Länderebene.

6. Kraftzentren des Diskursfeldes

Eine geläufige Unterscheidung der politischen Ideengeschichte des 19. Jahrhunderts adaptierend, lassen sich die Konzepte drei hochschulpolitischen Strömungen zuordnen, die zeitenübergreifend bedeutsam geblieben sind. In einer aktualisierenden Variante sollen sie als „Konservative“, „Marktliberale“ und „Chancenausgleichsorientierte“ bezeichnet werden.

Werden die 44 Hochschulkonzepte nach dieser Systematik sortiert, so wird zunächst sichtbar, dass im Diskursfeld – das die praktische Hochschulpolitik nicht unmittelbar anleitet – offenbar zwei konzeptionelle Kraftzentren bestehen: Die marktliberale Diskursströmung verfügt ebenso über 15 Hochschulkonzepte wie die chancenausgleichsorientierte Strömung. Jedenfalls auf der Ebene des konzeptionellen Feldes lässt sich damit das allgemein verbreitete Bild nicht bestätigen: Der

Marktliberalismus sei im Hochschuldiskursfeld hegemonial, weshalb sich die Hochschulen fest im Griff ökonomisierender Zugriffe befänden. Das heißt nicht, dass letzteres tatsächlich unzutreffend ist, aber es heißt: Zumindest im Diskursfeld besteht neben dem marktliberalen Kraftzentrum ein etwa gleichgewichtiges zweites Kraftzentrum in Gestalt der auf Chancenausgleich orientierten Konzepte. Über das intellektuelle Niveau der einzelnen Konzepte und Konzeptgruppen ist damit nichts gesagt und über ihre politische Durchschlagskraft nur am Rande etwas, nämlich unter Einbeziehung des o.g. Vergleichskriteriums „Förderprogramme anleitend“.

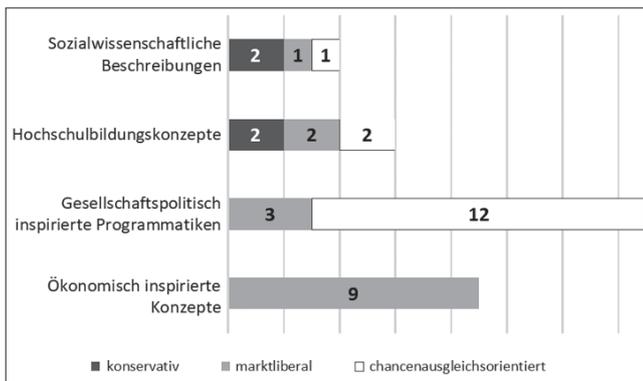
Es stellt sich noch die Frage, wo im Diskursfeld die konservative Strömung verblieben oder platziert ist. Ihr sind von den 44 Hochschulkonzepten nur vier eindeutig zuzuordnen (Humboldtsche Universitätsidee, Eliteuniversität, Wissenschaft als Beruf und Die vermessene Uni-

versität, letztere als kritische Beschreibung einer prinzipiell und im Detail kritisierten Entwicklung). Daraus ließe sich schlussfolgern, dass sich die konservative Strömung aus der Debatte weitgehend verabschiedet habe. Doch dies wird durch eine Gegenwartswahrnehmung irritiert.

Die öffentlichen Debatten über die aktuelle Hochschulentwicklung sind durch eine scharfe Kontrastierung von „Humboldt versus Bologna“ gekennzeichnet. Den Widerstand gegen die Bologna-Konzeption prägen Verteidiger der Humboldtschen Universitätsidee. Diese Konzeption aber ist ein konservatives Modell, entworfen für eine Universität der Elitenreproduktion. Das konnte zu ihrer Zeit zwar kaum anders sein. Doch ist es seither auch nicht gelungen, eine Adaption der Humboldtschen Ideen an die Situation der sog. Massenhochschule zu bewerkstelligen. Insoweit die heutige Anrufung Humboldts daran nichts zu ändern vermag, ist sie eine konservative Kritik: Sie wendet sich gegen eine „Zerstörung der deutschen Universität(sidee)“.

Ihre Hauptträger erscheinen mit lediglich vier Konzepten im Vergleich zu den Chancenausgleichsorientierten und den Marktliberalen als konzeptionell unterversorgt. Allerdings mag man gerade darin auch eine Logik entdecken können. Denn es handelt sich um eine konservative Strömung, und eine solche benötigt nicht ständig neue Konzepte, da man sich ja am Hergebrachten orientiert. Insbesondere mit der Humboldtschen Universitätsidee verfügt diese Strömung über ein Referenzkonzept, für das eine Reformulierung allenfalls in Details, nicht jedoch im Grundsätzlichen nötig erscheint. Für eine öffentliche Dauerpräsenz, die den Eindruck intellektueller Abnutzung zu vermeiden versteht, genügt die konzeptionelle Grundausstattung der konservativen Diskursströmung jedenfalls. (Abb. 5)

Abb. 5: Die konzeptionelle Versorgung der drei hochschulpolitischen Strömungen*



* innerhalb des Schemas nicht eindeutig zuzuordnen: 10 Konzepte.

7. Fazit

Die zentralen Ergebnisse lassen wie folgt zusammenfassen:

- (1) Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Als gegenwartsrelevant lassen sich in Deutschland heute 44 Hochschulkonzepte ermitteln. Zwei davon sind historische Referenzen: die Humboldtsche Universitätsidee und Max Webers „Wissenschaft als Beruf“. Sie können bis heute ihre Geltung verteidigen.
- (2) Unterscheiden lassen sich vier Textgruppen: sozialwissenschaftliche Beschreibungen (12 Konzepte), Hochschulbildungskonzepte (8), gesellschaftspolitisch inspirierte Programmatiken (15) sowie ökonomisch inspirierte Konzepte (9). Ein Teil der Konzepte der ersten drei Textgruppen ist allerdings ebenfalls von ökonomischen Argumenten beeinflusst, so dass insgesamt 15 Konzepte eine entsprechende Prägung aufweisen.
- (3) Die Konzepte behandeln zwei dominierende Themen, die beide etwa gleich stark vertreten sind: Interne Organisation und interne/externe Governance sind Gegenstand von 15 Konzepten; das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft steht im Mittelpunkt von 14 Konzepten. Im übrigen ist dreierlei thematisch auffällig: 16 Konzepte (36 %) widmen sich dem Thema Wissenstransfer und -koproduktion zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Die gesellschaftspolitisch inspirierten Programmatiken mit Transferbezug weisen eine starke Orientierung an den sog. Grand Challenges auf. Bei den Hochschulbildungskonzepten arbeiten sich sechs der acht Konzepte vor allem an der Gestaltung des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung ab.
- (4) Hinsichtlich der normativen Orientierungen lässt sich zweierlei festhalten. Bei der Bildungsorientierung sind die Differenzen zwischen den Konzepten so übersichtlich wie grundsätzlich: Als zentraler Konflikt ist der zwischen partikularistisch-meritokratischen und universalistischen Konzepten auszumachen. Letztere weisen dabei ein Übergewicht auf (12 zu 19). Pluralistischer sind die Konzepte hinsichtlich der (erwünschten) Rolle der Hochschulen in der Gesellschaft. Von dabei vier identifizierbaren Gruppen sind

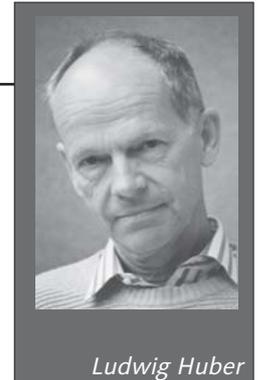
drei etwa gleich stark vertreten (mit 14, 15 bzw. 16 Konzepten): Konzepte, die eine explizit demokratische Rolle der Hochschulen vertreten; Konzepte, welche die Hochschulen auf eher ökonomisierende Weisen an die Gesellschaft binden wollen, und Konzepte, die eine starke Kopplung der Hochschulleistungen an gesellschaftliche Entwicklungsbedarfe vertreten.

- (5) Am produktivsten hinsichtlich der Generierung von Nachfolge-, präzisierenden oder ausdifferenzierenden Konzepten erweisen sich die Konzepte „Hochschule in der Demokratie“, „Hochschule im Wettbewerb“ und „Soziale Innovation“.
- (6) Anhand der Konzepte lassen sich drei hochschulpolitische Strömungen identifizieren: konservativ, marktliberal und chancenausgleichsorientiert. Zwei davon können als konzeptionelle Kraftzentren charakterisiert werden: die marktliberale Diskursströmung verfügt ebenso über 15 Hochschulkonzepte wie die chancenausgleichsorientierte Strömung. Jedenfalls auf der diskursiven Ebene lässt sich damit das allgemein verbreitete Bild nicht bestätigen, dass der Marktliberalismus im Hochschuldiskursfeld hegemonial sei. Der konservativen Strömung sind nur vier Hochschulkonzepte eindeutig zuzuordnen. Allerdings ist ihre Präsenz in den öffentlichen Debatten stärker, als diese konzeptionelle Ausstattung vermuten ließe. Offenkundig benötigt die konservative Strömung nicht ständig neue Konzepte, da sie sich am Hergebrachten orientiert.

Eines kann auf der Ebene der quantitativ-qualitativen Auswertung einer Diskurslandschaft nicht gelingen und wurde daher hier auch nicht angestrebt: die tatsächliche, also praktische Wirkungsmacht oder -schwäche der einzelnen Konzepte zu bestimmen. Nicht alles, was den Sound der Hochschulreform bestimmt, geht in deren Betriebssystem ein. Manches Konzept scheint eher im Maschinenraum der Hochschulreform wirksam zu werden, während andere im Feuilleton so prominent wie in der Praxis einflusslos sind. Wieder andere funktionieren als organisiertes Versprechen in der Bewältigung des Hochschulalltags. Hieß es zunächst hochschulreformerisch „Mehr Demokratie wagen!“, so ließen sich manche der konzeptionellen Neu- und Reformulierungen, wie sie in der Diskurslandschaft anzutreffen sind, in die Slogans „Mehr Ökonomie wagen!“ oder „Mehr Oligarchie wagen!“ komprimieren. Auch ließe sich wohl ironisieren, dass Hochschulreformkritiker, munitioniert mit entsprechenden Hochschulkonzepten, seit den 60er Jahren etwa zehn der letzten drei Hochschulkrisen vorhergesagt haben.

■ **Dr. Peer Pasternack**, Professor für Hochschulforschung und Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Ludwig Huber



Ludwig Huber

Was soll heißen „Exzellenz (in) der Lehre“? Einführende Überlegungen¹

„Excellence in teaching“, „excellent teaching“ or „excellent teacher“ have become much discussed topics these years, and the target of evaluation, competitions and awards. But what does „excellence“ with regard to teaching actually mean and what is the use of this term at all? Focussing this question the article examines official documents in the context of e.g. the German university competition called „Exzellenz-Initiative“, the grant program „Qualitätspakt Lehre“, and „excellent teacher awards“, looking for a qualitative definition of excellence. The result: Either there are no definitions or, at best, lists of criteria or rather categories are offered which immensely vary from one instance to the other. Responding to this situation it is argued that quality of teaching has to be assessed not only with regard to interaction in the classroom, but to curriculum development and shaping of the learning environment as well and that three levels of quality could be distinguished, ranging from „fulfilling standards“ over „professional“ to „excellent or outstanding“, the latter one being reserved for unique selection and combination of criteria, a „Gestalt“ especially adapted to a given (local) context, and, at the same time, an inspiring example for others.

Vorbemerkungen

Die scheinbar so schlichte Frage meines Themas führt in Wahrheit in ein nur allzu weites Feld. Wolff-Dietrich Webler hat in seinem Aufriss für das Hochschulforum Sylt 2017 (vgl. in dieser Ausgabe) ein großes, beeindruckendes Gerüst auch für das Teilthema Lehre aufgestellt. Es reicht von Grundfragen wie Begriff und Ziele des Studiums und Standarderwartungen der Gesellschaft an die Ausbildungsleistungen der Hochschulen über Exzellenzmerkmale und -prüffragen für Studiengänge und weiter über gegenwärtige Entwicklungsschneisen der Lehre (Individualisierung, Digitalisierung usw.) bis hin zu Verbesserungsstrategien wie insbes. einer umfassenden hochschuldidaktischen Weiterbildung für die Hochschullehrenden bzw. das Hochschulpersonal überhaupt.

So richtig in der Theorie der Zusammenhang aller dieser Themen untereinander und mit dem Thema der Qualität oder Exzellenz der Lehre auch ist: Über das Meiste davon will ich hier nicht sprechen. Ich kann in den hier gesetzten Grenzen nicht „mal so eben“ einen Ausflug in die Bildungstheorie machen und ableiten, was unter Bildung zu verstehen ist, oder beschreiben, was alles ein „gutes“ Studium ausmacht und welche Bedingungen dafür gegeben sein müssen, sondern nur allenfalls meine Prämissen explizieren:

Bildung – durch Wissenschaft – ist das Hauptziel des Studiums, aber verstanden nicht als Alternative oder gar Gegenteil von Berufsbefähigung (employability), sondern als besondere Qualität – im Blick auf Reflexivität –, die mit jener einher gehen kann und sollte (vgl. ausführlicher Huber 2009; Teichler 2017).

Studium ist ein Lern- und Entwicklungsprozess, der den Erwerb bzw. die weitere Ausprägung von allgemeinen

und feldspezifischen Kompetenzen einschließlich des in sie eingehenden Wissens und die Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf Beruf und politische Teilhabe ermöglichen und zunehmend selbstgesteuert und selbstverantwortet sein sollte.

Lehre ist unter anderem ein Sammelbegriff für intentionales Handeln von Individuen, Kollektiven oder Institutionen, das ein solches Studium ermöglichen und möglichst gut fördern soll.

Dies vorangeschickt, will ich im folgenden ausschließlich darüber reden, was im Blick auf Lehre der Begriff *Exzellenz* besagen könnte und ob und wozu er überhaupt nützt.

1. Bestimmungen von Exzellenz (in) der Lehre in offiziellen Verlautbarungen

Auf Exzellenz einer Hochschule (Universität oder Fachhochschule) als Institution insgesamt oder speziell in der Lehre zielen eine Reihe von Programmen und Maßnahmen der letzten Jahre. Was ist in ihnen mit „Exzellenz“ gemeint?

1.1 Der „*Exzellenzinitiative*“ genannte „Wettbewerb des Bundes und der Länder zur Stärkung der universitären Spitzenforschung“ war von seinem Anfang 2005 an und ist noch immer ausgerichtet auf Prämierung und Förderung von Spitzenforschung. In den programmatischen Texten dazu ist Exzellenz qualitativ nicht definiert, auch nicht für Forschung, sondern nur relational um-

¹ Für hilfreiche Hinweise danke ich Hans-Gerhard Husung und René Krempkow.

schrieben mit Wörtern wie „international herausragend, konkurrenzfähig, profiliert, sichtbar“ usw. Es ging in der Exzellenzinitiative erklärtermaßen um die Ausbildung von Leistungsspitzen in der Forschung und die Anhebung der Qualität des Hochschul- und Wissenschaftsstandorts Deutschland in der Breite! Oder um fachliche und strategische Profilierung, die sich auf alle Leistungsbereiche beziehen kann. Lehre kommt als Leistungsbereich für sich nicht vor oder allenfalls in der Formel „In Forschung und Lehre“ – ohne weitere Ausführungen zu letzterer (vgl. die Homepages von DFG und WR zum Stichwort Exzellenzinitiative bzw. jetzt -strategie).

In der Broschüre „Exzellenzinitiative auf einen Blick“ für 2012-2017 (DFG (Hg.) 2013²), einer Art Katalog der geförderten Graduiertenschulen, Cluster und Zukunftskonzepte, findet sich „Lehre“ nur bei den letzteren in abstrakten Postulierungen des Zusammenhangs von Forschung und Lehre oder der Wichtigkeit forschungsorientierter Lehre.

Entsprechend sieht es in den eingereichten *Anträgen der Hochschulen* aus (nach zufälliger Auswahl einiger, die in der Exzellenzinitiative Erfolg hatten). Bei der Linie „Cluster“ findet sich nichts zu „Lehre“, bei den Graduiertenkollegs nur allfällige Erwähnungen der Bemühungen zur Doktoranden und Postdoktorandenqualifizierung, und in den Zukunftskonzepten zu Lehre entweder ebenfalls nichts (Beispiel Humboldt-Universität) oder, wenn doch etwas, dann wiederum in der Formel „In Forschung und Lehre“ oder in der Behauptung einer durchgehenden Forschungsorientierung in der Lehre von Anfang an (Beispiele Uni Bremen, LMU München). Kritisch gesehen interessiert darin nur die Zubringerfunktion der Lehre für die Forschungsqualität. Das sieht im wesentlichen auch der *Imboden-Bericht* so (# 3.3, S. 23ff.). Definitionen von Exzellenz in der Lehre fehlen aber – oder deren behauptete Forschungsorientierung wird dafür genommen.

Es wundert daher nicht, dass auch der Imboden-Bericht, der den Grund zur neu konzipierten „Exzellenzstrategie“ gelegt hat, bemerkt, dass „Lehre“ in den Programmen zur Exzellenzinitiative fast nicht vorkommt, und als Fazit nüchtern festhält (S. 25):

„Insgesamt hat die Exzellenzinitiative im Zusammenhang mit der Ausbildung von Studierenden in jenen Problembereichen, welche die Entwicklung zu international sichtbaren Spitzenuniversitäten behindern, kaum etwas verbessert.

Hindernisse für auch in der Lehre exzellente Universitäten sind insbesondere, dass

- sie Zahl und Qualität der Studierenden in der Regel nicht selbst steuern können;
- die Basisfinanzierung von der Anzahl Studierender abhängt;
- die Kapazitätsverordnung die Schaffung neuer Professuren „bestraft“;
- die Lehrverpflichtung der Dozierenden zu hoch ist“ (und die Spitzenforscher obendrein durch die Exzellenzinitiative und daraus folgende Entlastungen von der Lehre/den Studierenden abgezogen werden, vgl. S. 27).

Das soll aber so bleiben: Für das Folgeprogramm wird mit Hinweis auf die Begrenztheit der für das Programm

zur Verfügung stehenden Mittel ausdrücklich eine weitere Konzentration auf die Förderung der Spitzenforschung empfohlen, so wichtig auch die anderen Bereiche seien (S. 37).

1.2 Auf Lehre bezogene Programme

Der *Qualitätspakt Lehre* hat es nicht auf „Exzellenz“ abgesehen, sondern auf *Qualität* der Lehre bzw. gute Lehre bes. im Hinblick auf zu lösende Probleme wie Umgang mit Heterogenität, Integration von Studierenden nicht-deutscher Herkunft und Kultur, Individualisierung, Optimierung der Studieneingangsphase.

Definitionen fehlen allerdings für beides, nicht nur für Exzellenz, sondern auch für „gut“ bzw. „Qualität“. Einen Kriterienkatalog für die Auswahl der Projekte findet man nicht. Das ist aber begreiflich. Denn dem Programm liegt die Annahme zugrunde, dass die Qualität der Lehre von bestimmten Rahmenbedingungen abhängt, bes. der Personalausstattung für Lehre, Betreuung und Beratung sowie der Weiterqualifizierung des Personals³, und das Ziel ist deren Verbesserung. Inhaltlich zu beschreiben, welcher Qualitätsdimension damit wie gedient werden sollte, war den Antragstellern anheimgestellt. Ein einheitlicher Maßstab für Qualität in diesem Sinne wurde damit nicht vorgegeben. Das Programm ist im übrigen ausführlich begutachtet worden.⁴

Ebenso ist der *Akkreditierungsrat*⁵ mit seinen Kriterien nicht an „Exzellenz der Lehre“ oder auch nur an „guter Lehre“ orientiert, sondern an Standards für Studiengangskonzepte (Stimmigkeit, Kompetenzorientierung nach EQR, Studierbarkeit, Gendering, Ausstattung, Qualitätssicherung usw.) und, wenn es um Systemakkreditierung geht, an Standards für die institutionelle Gewährleistung dieser Standards.

Auch der *Wissenschaftsrat* kommt in seinem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ (2017) ohne einen Begriff von Qualität bzw. guter oder exzellenter Lehre aus; er erwähnt nur die gestiegenen Aufgaben, vor denen die Hochschule steht.

Das Teaching Excellence Framework des HEFCE (Higher Education Funding Council for England), um wenigstens ein ausländisches Beispiel zu nennen, heißt so, obwohl es dazu da ist, die Lehrpraxis von Hochschulen auf drei Stufen einzuschätzen, die von Erfüllung von Mindeststandards (Bronze) bis *outstanding* (Gold) reichen.⁶ Auch dieses kommt ohne qualitative Definition von Exzellenz der Lehre aus, sondern nutzt nur quantitative Maße für Studienerfolg und für Studierendeneinschätzungen (vgl. den Beitrag von Bartz in dieser Ausgabe)

² http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/exin_broschue_re_de.pdf

³ „Ziele des Programms sind eine bessere Personalausstattung von Hochschulen, ihre Unterstützung bei der Qualifizierung und Weiterqualifizierung ihres Personals sowie die Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre“ (<https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>).

⁴ Vgl. den Abschlussbericht zur Evaluation der 1. Phase des Qualitätspakt Lehre (https://www.bmbf.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_QPL_erste_Foerderperiode_barrierefrei.pdf)

⁵ http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Stu_diengaenge_aktuell.pdf

⁶ <http://www.hefce.ac.uk/lt/tef/whatistef/>

Im von *Stifterverband und KMK 2009* einmalig ausgeschriebenem *Wettbewerb unter Hochschulen* um einen Preis für *Exzellenz in der Lehre* heißt es:

„Entscheidend für die Beurteilung der eingereichten Antragskizzen sind neben der Konsistenz der Bestandaufnahme und des Konzeptes insbesondere

- die Originalität und das Innovationspotenzial der Konzeption,
- die Akzeptanz der Planung bei Lehrenden und Studierenden,
- die Realisierbarkeit (unter Berücksichtigung der verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcen) sowie
- die Nachhaltigkeit der Konzeption und deren Übertragbarkeit auf andere Hochschulen.“⁷

Das sind, näher betrachtet, Merkmale nicht der didaktischen Qualität der Lehre selbst, sondern der Bezüge des zugrundeliegenden Konzepts auf äußere Parameter. Ausgewählt wurden sechs Universitäten und vier Hochschulen. Wie den Kurzlaudationes zu entnehmen ist, zeigen sie inhaltlich untereinander völlig verschiedene Profile bzw. Schwerpunkten (von der Gestaltung des Studiengangs bis zu Weiterbildungsprogrammen, von Diversity Management bis forschungsnahe Lehre; Beispiel die RWTH Aachen und die Universität).

1.3 Kriterien von Lehrpreisen

Als eine weitere Quelle für Bestimmungen von guter oder exzellenter Lehre kommen die Ausschreibungen und Kriterienlisten *akademischer Lehrpreise der einzelnen Hochschulen* in Betracht, die allerdings per definitionem die Lehre von Individuen prämiieren. Sie sind inzwischen weit verbreitet, in zahlreichen Varianten, die auch schon Gegenstand wissenschaftlicher Abhandlungen geworden sind (vgl. Krempkow 2010; Tremp 2010; Tremp/Futterer 2008; Webler 2010 und v.a.).

Nur ein relativ typisches Beispiel sei hier eingerückt:

„Hervorragende Leistungen in der Lehre bestimmen sich u.a. durch:

- die Erhaltung und Förderung der Motivation der Studierenden,
- die Fähigkeit zur Vermittlung komplizierter Sachverhalte,
- die klare Strukturierung der Lehrveranstaltung und Module,
- die Qualität und Aktualität der Lehrinhalte,
- die Verwendung innovativer didaktischer Konzepte,
- die Verwendung von ausgearbeiteten, strukturierten und methodisch vielfältigen Lehrmaterialien und die Anwendung von entsprechenden Lehrformen,
- die Verbindung der Lehre mit der aktuellen Forschung,
- die Förderung von unabhängigem, kreativem und kritischem Denken,
- die Förderung des Selbststudiums sowie die Berücksichtigung der zukünftigen Berufspraxis,
- die gute Erreichbarkeit der Lehrenden und eine Beratung und Betreuung über die Lehrveranstaltung hinaus sowie
- weitergehendes Engagement beispielsweise durch die Mitwirkung an hochschuldidaktischen Weiterbildungen und extracurricularen Aktivitäten

- die Berücksichtigung gendersensibler Kriterien.“ (Universität Bremen, Richtlinie des Akademischen Senats für den Berninghausen-Preis)⁸

Aber: Der Sprachgebrauch bezüglich „gut“ oder „exzellente“ schwankt zwischen den Hochschulen (und manchmal auch innerhalb ihrer), und ebenso die Kriterienlisten, auch wenn bestimmte Elemente (Motivierungsfähigkeit, Methodenvielfalt, Strukturierung...) immer wiederkehren (vgl. Tremp 2010). Eine systematische Untersuchung könnte aus den Gemeinsamkeiten vielleicht einige für gute Lehre essentielle Merkmale herausarbeiten, aber noch stellt sich hier keine zwingende allgemeine Norm dar⁹ – und diese Vielfalt ist m.E. auch berechtigt und „gut so“. Interessant wird es bei *Lehrpreisen, die hochschulübergreifend vergeben werden*. In der Bundesrepublik ist das vor allem der *Ars legendi*-Preis von Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband, der ausdrücklich exzellente Lehre auszeichnen will und dafür in der Tat auch Kriterien bietet. Über die erwarteten Qualitäten der von den Kandidaten selbst gestalteten Lehrveranstaltungen hinaus werden als weitere Kriterien genannt:

„3. Der Preisträger/die Preisträgerin leistet wesentliche Beiträge zur Gestaltung hervorragender Studiengänge.

Er/sie hat die Studiengänge insgesamt sowie die einzelnen Lehrveranstaltungen an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ausgerichtet und folgt dabei einer hochschuldidaktischen Leitidee (z.B. forschendes Lernen, problem- oder projektorientiertes Lernen)

Er/sie stellt die Studierbarkeit der Studiengänge durch kontinuierliche Überprüfung der Workload, Schaffung zeitlicher Flexibilität, Prüfungsmanagement, Ausbau von Wiederholungsmöglichkeiten, etc., sicher.

Er/sie ermöglicht Vielfalt durch Mobilität, Wahlmöglichkeiten, Interdisziplinarität, Flexibilisierung des Studienablaufs, etc.

4. Der Preisträger/die Preisträgerin fördert maßgeblich die Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehrkonzepte und -methoden in der Hochschule und im Fach.

Er/sie fördert die Implementierung innovativer Lehrkonzepte und -methoden in der Hochschule und in der Fachdisziplin, etwa durch Weiterbildungsmaßnahmen für Kolleg/innen oder durch das Engagement in Gremien, Fachgesellschaften oder im politischen Raum.

Er/sie leistet wesentliche Beiträge zum Diskurs über die Qualität der Lehre, etwa über lehrbezogene Forschungs- und Entwicklungsprojekte, insbesondere unter Einwerbung von Drittmitteln. Seine Projekte wurden als best practice ausgezeichnet und werden von Kolleg/innen oder anderen Fakultäten aufgegriffen.

⁷ <http://www.exzellente-lehre.de>

⁸ http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/preis-fuer-gute-lehre/Richtlinie_Berninghausenpreis.pdf

⁹ „So sehr man sich auch um Antworten bemüht, es bleibt doch ein Unbehagen: Zwar fallen wir auch in Bezug auf die Lehre unentwegt Qualitätsurteile und unterscheiden in gut oder schlecht, befriedigend oder unzureichend, angemessen oder verfehlt; zweifellos gründen diese Qualitätsurteile auf Qualitätskriterien – aber sobald man versucht, aus diesen Kriterien einen allgemeingültigen Maßstab für die Qualität der Lehre schlechthin zu kondensieren, wird deutlich, dass man immer nur eine Facette von Lehrqualität zu fassen bekommt. Alle Versuche, eine klare und eindeutige Antwort auf die Frage nach der Qualität der Lehre zu geben, bleiben letztlich nur Annäherungen“ (Charta guter Lehre 2013, S. 6).

Er/sie engagiert sich in der Nachwuchsgewinnung im MINT-Bereich (z.B. durch Schülerlabors oder Kinder-unis) und an der Schnittstelle Schule-Hochschule."

So die Ausschreibung für 2011. In den folgenden Ausschreibungen, die jeweils besondere thematische Felder eingegrenzt haben, sind die eben zitierten Kriterien anders eingebaut. 2016 wurde die Möglichkeit eröffnet, nicht nur Einzelpersonen, sondern auch Teams von Lehrenden für ein herausragendes Projekt auszuzeichnen. Auch das modifizierte natürlich die Kriterien. Es bleibt aber jeweils erhalten, dass Exzellenz von Lehre in ihrer Wirkung bzw. Ausstrahlung und in der Übernahme von Verantwortung für einen größeren Bereich als nur die eigene Lehre gesehen wird.

1.4 Zwischenbilanz

Dies ist nur eine kleine Auswahl von einschlägigen Verlautbarungen öffentlicher Organisationen. Sie könnte fast beliebig fortgesetzt werden, zumal durch Einbeziehung von Texten aus den 1990er Jahren (größtenteils ausgewertet von Krempkow 2007). Insgesamt zeigt sich aber auch in ihr schon hinreichend

- entweder eine völlige Absenz von inhaltlichen (qualitativen) Bestimmungen von „exzellent“ in der Lehre oder aber eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen von „gut“ bzw. „exzellent“,
- entsprechend eine große Vielfalt der sog. Kriterienlisten, die sich allerdings bei näherem Hinsehen meist als Kategorien- bzw. Prüffragen-Listen erweisen,
- im Allgemeinen fehlende Aussagen über theoretische Grundlagen, aus denen diese Kategorien entwickelt worden sind.

Zwar könnte man aus diesen Listen interessante Summen oder Querschnitte ziehen – das wäre eine wohl durchaus lohnende Forschungsaufgabe. Aber nur auf hoher Abstraktionsebene gäbe es eine Übereinstimmung wenigstens der Kategorien. Wiederum blieben die Kriterien (Skalenwerte) für „gut“ bzw. „exzellent“ und damit die Frage nach dem Wie der Ausfüllung der Ermessens- bzw. Konkretisierungsspielräume offen.

An dieser Stelle wäre nun eigentlich geboten, die professionelle Literatur aus Hochschuldidaktik bzw. hochschulbezogener Lehr-Lern-Forschung heranzuziehen und daraufhin zu sichten, welche Bestimmungen für „Qualität“ von Lehre, für „gute“ bzw. „exzellente“ Lehre in ihr vorgeschlagen werden und ob und wie sich diese wenigstens zu so etwas wie einer herrschenden Meinung zusammenführen lassen. Das würde angesichts der Fülle der Texte, die dieses Thema, oft auch unter anderen Titeln und in anderen Zusammenhängen berühren, eine äußerst langwierige und umfangreiche Untersuchung bedeuten, die einer Dissertation würdig wäre, die ich aber hier nicht leisten kann. Es sei nur die Vermutung gewagt, dass das Fazit daraus nicht so wesentlich anders lauten würde als das oben gezogene: Sehr verschiedene Wege zu einer solchen Bestimmung und um einen kleinen gemeinsamen Kern herum immer wieder variierende Listen meistens von Kategorien, selten von Kriterien als deren Ergebnis. Das gilt für Auswertungen und auch für Metaanalysen

von vorliegenden empirischen Lernerfolgsuntersuchungen. Hervorgehoben sei als ein früheres Beispiel Winteler/Forster 2007, die als „evidenzbasierte“ Güte-merkmale den begrifflichen Anschluss an das Vorwissen (identifying similarities and differences), Gewährung hinreichender Zeit fürs Nachdenken (wait time), Betonungen des Wichtigen (cues), ständige Rückmeldung (reinforcement/corrective feedback), ferner auch aktives fragendes Lernen (experimental inquiry) herausarbeiten. Jüngst haben Schneider/Preckel (2017), dem Beispiel von Hattie (2009) folgend, eine Metaanalyse von Metaanalysen nun auch für die Hochschule vorgelegt; von der erwiesenen grundlegenden Bedeutung der sozialen Interaktion für Lehre und Lernen ausgehend heben sie für gute Lehre besonders hervor, dass sie den Sinn des Lernens deutlich macht, auch durch klares, strukturiertes Lehren, engen Bezug zu den Studierenden herstellt und sie mit kognitiv fordernden Aufgaben konfrontiert (vgl. auch Schneider/Mustafic 2016). Zu beachten ist aber die methodische Fragwürdigkeit solcher Metaanalysen, wie sie von den genannten Autoren selbst reflektiert und etwa von Schulmeister/Loviscach (2014) am Beispiel von Hattie hervorragend demonstriert wird. Solche Studien sind notwendig, anregend und beherzigenswert für die Planung von Lehre (s.u.), erlauben aber nicht zu identifizieren, was „die“ gute Lehre ist, denn sie eröffnen in jeder Kategorie vielfältige Ausgestaltungsmöglichkeiten. So wird man z.B. immer wieder „Feedback“ als wichtig für das Lernen hervorgehoben finden, aber wenig über Art und Grad seiner Ausführung, die dann für „gute“ Lehre stünden.

Man stößt dann nur auf den Aufstieg zu einer höheren Abstraktionsstufe. Als jüngstes Beispiel kann der Sammelband von Heiner et al. ((Hg.) 2016) mit dem verheißungsvollen Titel: Was ist „gute Lehre“? dienen. Darin findet man in einem Beitrag zwar eine Definition: „Gute Hochschullehre umfasst die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten, insbesondere im Rahmen des jeweiligen Faches ... nutzt zu ihrer stetigen Optimierung die Standards des Qualitätsmanagements und die neuesten hochschuldidaktischen Forschungsergebnisse. Das Ziel guter Hochschullehre besteht letztendlich in der Ausbildung mündiger, kompetenter und wertgefestigter (Staats)Bürger“ (Ulrich 2016), aber diese ist formal, nicht qualitativ, bezeichnet nur Funktionen, Fundamente und Ziel der Lehre. Ein weiterer Beitrag berichtet anhand von Befragungsergebnissen über die Sichtweisen von Hochschullehrer/innen (und Studierenden) auf Lehre: fachspezifische Lehrkonzepte, methodische Anforderungen an „Wissenschaftskommunikation“ und soziale an die Interaktionen (Jucks 2016). Im übrigen Band, einschließlich der Einleitung, ist eine inhaltlicher Definition von „guter Lehre“ (ausweislich schon der Titel und Abstracts) nicht zu finden, stattdessen, was „die“ Hochschuldidaktik dazu tun könnte: Professionalisierung, Fachdidaktische Bezüge, Strategien, methodische Ansätze, Kompetenzorientierung und -messung als große Aufgabe. Angesichts alles dessen: Was soll nun für uns „Exzellenz (in) der Lehre“ heißen?

2. Was soll nun für uns „Exzellenz (in) der Lehre“ heißen?

2.1 Handlungsebenen

Lehre ist mehr als die Interaktion in Lehrveranstaltungen! Letztlich geht es darum, ob und wie eine Hochschule als Institution ihren Studierenden unter den gegebenen Rahmenbedingungen (z.B. Zulassungsverfahren, Hochschul- und Studienstrukturen, finanzielle Ausstattung) ein gutes bzw. exzellentes Studium ermöglicht.

Dafür ist die Interaktion von Lehrenden und Studierenden in Lehrveranstaltungen, Beratung und Prüfungen nur eine Bedingung unter anderen. Die intentionale bzw. geplante Lehre in einer Hochschule ist vielmehr auf mehreren Handlungsebenen (vgl. zu diesem Konzept Flechsig 1975; Webler/Wildt 1979; Krempkow 2007) differenziert zu betrachten:

- Die einzelnen Lehrveranstaltungen und die in ihnen vorgesehenen Lernsituationen, die zumeist im Focus stehen, sind ihrerseits nur als ein Teil von und im Zusammenhang zu sehen mit
- Curricula (Studiengängen) und Prüfungsordnungen. Darum herum wirken, drittens,
- zeitliche, räumliche und materielle Bedingungen (Muße, Gestaltung der Räume, Zugänglichkeit von Ressourcen ...), die Fachkulturen, die Lebensformen (Umgang miteinander, Zusammenwirken...), die unmittelbare gesellschaftliche Umgebung der Hochschule mit ihren Erfahrungsmöglichkeiten und anderes mehr, kurzum: *die Lernumgebung (learning environment)* insgesamt.

Auf diesen drei Handlungsebenen werden von den Studierenden aber nicht nur die Strukturen, sondern auch *die Personen der Lehrenden* erfahren, die diese gewissermaßen einfärben, und zwar in dem, was sie für die Studierenden in Lehre und Betreuung leisten, und in dem, was sie an sich selbst sind (als Modelle; dazu gehört die immer beschworene „Begeisterung für ihre Sache“). Darüber, ob eine Hochschule als Institution gut oder exzellent in der Lehre ist, kann nur unter Betrachtung dieser vier Aspekte geurteilt werden.

2.2 Drei „Gütestufen“

Für eine solche Beurteilung schlage ich vor, drei „Gütestufen“ zu unterscheiden:

1. standardgemäß (handwerklich „ordentlich“, solide, *lege artis*) = Mindeststandards erfüllend,
2. gut (professionell, situativ-kreativ): der Situation, der jeweiligen Lerngruppe und den spezifischen Zielen gemäß variierend ausgestaltet bzw. ausgeführt, auch u.U. unter Abweichung von den Standards bzw. unterschiedlicher Gewichtung derselben,
3. exzellent (aus der Menge der guten Praktiken noch herausragend, oft in Akzentuierung nur bestimmter Elemente oder Profile, und dadurch ausstrahlend, über sich hinauswirkend): von Studis, Kollegen oder Juries als solches gewürdigt.

Normen darüber, was bezogen auf die o.g. vier Komponenten von Lehre als „standardgemäß“, „gut“ bzw.

„exzellent“ gelten soll, können grundsätzlich abgeleitet werden aus bildungstheoretischen und didaktischen Argumentationen, aus verallgemeinerten Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung, eventuell auch aus der Sozialisationsforschung, und aus Schlussfolgerungen aus – auch vergleichenden – Evaluationen hochschulischer Lehr- und Lernformen, wie sie etwa in Metaanalysen zusammengefasst werden.

Empirischen Aussagen darüber, ob die Praxis einer Hochschule oder eines Fachbereichs bezogen auf die o.g. vier Komponenten von Lehre als „standardgemäß“, „gut“ bzw. „exzellent“ zu bewerten ist, kann man sich auf drei Wegen nähern:

- Über *Output* und *Outcome*: Messungen von Studienerfolgsdaten (dropout, Abschlussquoten, Abschlussnoten, Absolventenabsorption und -karrieren auf dem Arbeitsmarkt, kurz- und langfristig, sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen zu ihren summativen Einschätzungen des Wertes ihres Studiums, tatsächlich erfahrenen Lernsituationen und Aktivitäten usw. (vgl. Krempkow et al. 2010). Gesetzt den Fall, man hat solche Instrumente, unter anderen so etwas wie den NSS (National Student Survey, UK) oder NSSE (National Survey of Student Engagement, USA und weitere Länder) und einen Konsens über Quoten und Noten, die für die Einstufung maßgeblich sein sollen, könnte man danach feststellen, wo in diesen Hinsichten erfolgreiche standardgemäße, gute oder exzellente Lehre betrieben wird. Das ist im Kern der Ansatz des Teaching Excellence Framework in Großbritannien (vgl. Bartz in dieser Ausgabe).
- Über den *Input*: Erhebungen und Feststellungen dazu, ob die Voraussetzungen für gute Lehre, also die Bedingungen der Möglichkeit dafür geschaffen werden: Angemessene Gruppengrößen, konsistente Planung von Curricula, Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Ausstattung der Räume, Qualifizierung des Personals usw.
- Über den *Prozess*: Untersuchungen dazu, wie Lehre, Betreuung, Prüfungen tatsächlich ausgeführt wird: Beobachtung, begleitende Befragungen dazu etc.

Alle diese normativen oder empirischen Aussagen können bezogen werden auf Lehrveranstaltungen, Curricula, aber auch auf Personen, ferner auch auf Lernumgebungen (die von den Studierenden in ihren *laudationes* zu Lehrpreisen und in Fragebögen zu rankings meist mit gewürdigt werden) und Institutionen (in diesem Fall zu begründen auf der Summe bzw. dem verhältnismäßigen Anteil „guter“ bzw. „exzellenter“ Elemente – Lehrveranstaltungen, Lehrende, Curricula, Lernumgebungen – und „guter“ Vorkehrungen für deren Ermöglichung). Das wäre auch als Matrix darstellbar (s. Abbildung 1).

2.2.1 Zu (1) Standardgemäß

Die Mindeststandards erfüllen *Lehrveranstaltungen*, wenn sie ordentlich, d.h. unter Berücksichtigung aller Faktoren (Ziele, Inhalte, Methoden/Medien, Leistungsnachweise, jeweilige persönliche Voraussetzungen der Studierenden und der Lehrenden selbst und Rahmenbedingungen: Curriculum, Größe, Raum und Zeit) geplant sind und sich auf dem Stand der hochschuldidaktischen Entwicklung bezüglich (hochschul)didak-

Abbildung 1: Matrix

Dimension/Stufe	Standardgemäß	Gut	exzellent
Lehrveranstaltung	ordentlich geplant, unter Berücksichtigung aller Faktoren, auf dem Stand des hochschuldidaktischen Wissens	nicht standardisierbar, je für sich zu bewerten, gelungene Fügung aus Planung und situativen Entscheidungen	Alles dieses auch, ...
Curriculum	Zielbezug, Stimmigkeit, Kompetenzorientierung nach EQR, Studierbarkeit, Differenzierung gemäß Heterogenität, Ausstattung	besonderes Profil: Berücksichtigung spezifischer Studierenden-gruppe, Orientierung an spezif. didaktischem Prinzip, <i>high-impact-activities</i> , Umgebungsbezug, („situativ“), reflexive Interdisziplinarität	... aber in besonderer herausragender ...
Lehrperson	Vorbereitung, Fairness, Respekt für die Studierenden, Verfügbarkeit für Gespräche und Beratungen, usw.	Studierende als Personen anerkennen, ernst nehmen, viel von ihnen erwarten, ihre Fragen aufnehmen, Begeisterung ausstrahlen, sich selbst auch als Person mit Stärken und Schwächen zu erkennen geben usw.	... und ausstrahlender Gestalt.
Lernumgebung	(funktional) hinreichend gute Ausstattung der Lernumgebungen	reichlich, vielseitig, das informelle Lernen und die zwanglose Geselligkeit fördernd und ästhetisch anspruchsvoll	"
Institutionelle Vorkehrungen	Gute Betreuungsrelationen, Mindest-Angebot von hochschuldidaktischer Weiterbildung und Anreize dazu	Klima der Anerkennung guter Lehre auf allen Ebenen, Förderung der Kommunikation über sie	"
Aussagequelle	professionelle Akteure, Agenturen oder Beobachter, auch externe	aktive und/oder beobachtenden Teilnehmende am jeweiligen Prozess	externe bereichs-übergreifende Jury

tischer Maximen wie z.B. Studierendenorientierung oder Forschungsorientierung oder Berufspraxisbezug oder auch Anschaulichkeit, Methodenvielfalt u.ä. bewegen. Für eine solche professionelle Planung gibt es in der Allgemeinen Didaktik bewährte didaktische Modelle (z.B. Heimann/Otto/Schulz 1968) und Adaptionen oder Abwandlungen davon in der Hochschuldidaktik sowie „evidenzbasierte“, in den Untersuchungen wiederkehrende Qualitätsmerkmale, die als Richtschnur dienen können (Zieltransparenz, gute Strukturierung etc., s.o.). Die Kompetenzen für solche professionelle Planung sind grundsätzlich in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung vermittelbar. Die Erfüllung der Mindeststandards ist an Lehrkonzepten oder -planungen und Verlaufsberichten kontrollierbar, wenn sie, z.B. in der Form von Lehrportfolios, dokumentiert vorliegen. Die Mindeststandards für *Curricula (Studiengänge)* werden jedenfalls dem Anspruch nach durch Akkreditierungsrat bzw. -agenturen definiert, wenigstens zu einem Teil (Zielbezug, Stimmigkeit, Kompetenzorientierung nach EQR, Studierbarkeit, Differenzierung gemäß Heterogenität, Ausstattung, Qualitätssicherung usw.). Hinzugedacht werden könnten auch da didaktische Maximen (s.o.), die in den Curricula ihren Niederschlag finden müssten. Mindeststandards für die *Lernumgebungen (Ausstattung)* scheinen bisher wenig bedacht. In Rankings von Hochschulen durch Studierende spielen sie aber eine

Rolle, einzelne Aspekte auch seit über 30 Jahren im Konstanzer Studierendensurvey oder auch im Hochschul-Bildungs-Report des Stifterverbandes (2017). Dazu gehören das Platzangebot in den LV-Räumen und Bibliotheken, mediale Ausstattung derselben, Zugang zum Internet überall, Mindestverfügbarkeit von Arbeitsplätzen für formelle und informelle Gruppenarbeit usw. Mindestanforderungen gibt es auch für die *Lehrpersonen*, oft aufgezählt in Verhaltenskatalogen: Vorbereitung, Zielklarheit, Strukturierung, Fairness, Respekt für die Studierenden, Verfügbarkeit für Gespräche und Beratungen, usw. Also: Es sind allgemeine Kriterien dafür und Aussagen und Bewertungen darüber möglich, was in diesem Sinne standardgemäße Lehre ist. Aussagen darüber, wie weit konkrete Lehr-Lern-Veranstaltungen diesen Standards entsprechen, können von professionellen Akteuren, Agenturen oder Beobachtern, auch oder gerade externen gemacht werden. Eine *Hochschule als ganze* könnte als die Standards erfüllend beschrieben werden, wenn wenigstens der Großteil der Lehrveranstaltungen standardgemäß vorbereitet wird, wenn die Studiengänge studierwürdig und studierbar im o.g. Sinne konzipiert sind, wenn sie eine hinreichend gute Ausstattung der Lernumgebungen bietet und wenn sie durch Angebot von Weiterbildung und Anreizen zur Teilnahme an ihr Sorge trägt für die professionelle Entwicklung ihrer Lehrkräfte. NB: Von Mindeststandards zu sprechen, wie hier geschehen, bedeutet nicht, dass sie von deutschen Hochschulen schon durchgehend erfüllt würden. Es ist vielmehr zu befürchten, dass dies oft nicht der Fall ist.

2.2.2 Zu (2) „gut“

Vorbemerkung: Wofür „gut“?

„Gute“ Lehre ist mehr oder anders als nur standardgemäß. Vorweg ist zu fragen: Wofür „gut“? „Gut“ in „Gute Lehre“ kann ja nicht als absoluter, muss vielmehr als relationaler Begriff verstanden, muss in mehrere Bezüge eingesetzt werden:

- a) in der zeitlichen Perspektive:
 - gut für die augenblickliche Erfahrung (Zufriedenheit, Wohlbefinden, vielleicht sogar Glücksgefühle)?
 - kurzfristig – gut für das weitere Lernen (Neugier, Lernbereitschaft und -fähigkeit)? – mittelfristig,
 - gut für die spätere Praxis (Nutzen des Gelernten in Beruf und Gesellschaft)? – langfristig,
- b) in den Dimensionen der Wirkung:
 - gut für (weitere) Motivation? Interesse? Ethos? Soziales oder politisches Engagement?
 - gut für Aneignung von Fach- und allgemeinem Orientierungswissen, Verstehen und Reflexion? Für die Entwicklung fachspezifischer und allgemeiner Kompetenzen?
- c) in der Bedeutung für das Individuum:
 - je nach dessen persönlichen Lebens- und Studienzielen, Bildungsvoraussetzungen, Lerndispositionen.

Anders gesagt: Es ist nicht ein- und dieselbe Ausprägung von Lehre für alle gut, also für alle Akteure, Situationen

und vor allem auch Ziele¹⁰; ganz unterschiedliche Ausgestaltungen können den Beteiligten als „gut“ erscheinen.¹¹ Auch Forschendes Lernen, so wichtig es ist, ist nicht für „alles“ und „alle“ gleich „gut“.

„Gute Lehre“ zeichnet sich angesichts dessen, so mein Vorschlag, dadurch vor der standardgemäßen aus, dass sie, geleitet mehr von allgemeinen Prinzipien als von partikularen Regeln, souverän über die Standards verfügt, um auch in Abweichung oder Umakzentuierung von ihnen der immer neuen Einmaligkeit von Situationen – des Zusammentreffens von diesen Personen, diesen Themen, Zeit und Ort usw. – zu entsprechen. Der kreative Umgang mit in diesem Sinne komplexen Situationen und unterstrukturierten Problemen zeichnet ja auch sonst professionelles Handeln aus. Die Schwierigkeit für technokratische Steuerung, für Qualitätsmanagement und -kontrolle liegt darin, dass dieses Niveau nur zum kleineren Teil auf Grund von input und output, also Planungen und quantitativen Erfolgsmessungen festgestellt werden kann. Der größere Teil manifestiert sich in der tatsächlichen Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen und kann nur von aktiven oder beobachtenden Teilnehmenden für diese einmalige Situation bewertet werden. Im einzelnen:

Lehrveranstaltungen: Studierende in ihren *laudationes* für Lehrpreise, aber ähnlich sicher auch in ihren Alltagsgesprächen, und vermutlich auch Lehrende in ihren Selbstreflexionen und -bewertungen, bewerten nicht die standardgemäße Geplantheit der Lehrveranstaltungen oder die Korrektheit des Verhaltens ihrer Lehrer/innen, sondern was sie als gute oder besonders gute Lehre bzw. Lernsituation tatsächlich erfahren haben. (Es ist ihnen „ein Licht aufgegangen“, es hat „irre Diskussionen“ gegeben, sie haben „echt gut zusammengearbeitet“ oder ein „tolles Erlebnis in der Praxis“ gehabt). Solche Äußerungen verweisen auf die unaufhebbare Differenz von standardgemäßer Planung und „glücklichem“ Gelingen in der konkreten Situation; dies hängt von vielen situativen Momenten ab, einschließlich unvorhersehbarer Dynamiken in der Gruppe, von der Kompetenz des/der Lehrenden auch darin, wie weit er oder sie die Haltung und die Ressourcen für situatives Entscheiden hat und in diesem evtl. auch gerade von den Standards abzuweichen in der Lage ist. (In der allgemeinen Didaktik wird über diese Kompetenz unter dem Begriff Lehrkunst gehandelt). Solche Situationen sind, so meine Behauptung, nicht standardisierbar, sondern je für sich zu betrachten und zu bewerten, eben glückliche Fügungen aus Planung und situativen Entscheidungen, aber sie sind es auch, die im Erleben und Erinnern der Studierenden zählen und präsent bleiben. Allgemeine Aussagen darüber, was „gute Lehre“ in diesem Sinne ist, sind daher nicht möglich (oder nur auf einer sehr hohen Abstraktionsebene – etwa: situationsgemäß, kreativ, flexibel, überzeugend); an jeder solchen Erfahrung werden andere Merkmale hervorgehoben werden. Möglich ist aber festzustellen, auch bei entsprechend differenzierter Befragung empirisch, wie oft solche Bewertungen in einem Bereich oder bei einem Lehrenden vorkommen. *Studiengänge* können analog dazu als „gut“ bewertet werden, wenn sie nicht nur in sich und mit der traditionellen Fachsystematik stimmig sind, sondern einen

besonderen, überzeugenden Charakter haben: eine empathische Rücksichtnahme auf die erwartbare spezifische Studierendenpopulation, eine ausgeprägte Orientierung an einem bestimmten didaktischen Prinzip, einen fruchtbaren Rhythmus von fachlicher Instruktion und *high-impact-activities*, einen besonderen Bezug zur räumlichen, kommunalen oder wirtschaftlichen Umgebung (also „situativ“), eine reflexive Interdisziplinarität (im Gegensatz zu „normalen“ pluridisziplinären Kombinationen). Das kann eine Modifizierung oder besondere Akzentuierung bestimmter Standards einschließen, die allerdings begründet werden muss.

Lehrpersonen: In den *laudationes* von Studierenden für Lehrende zwecks oder anlässlich von Lehrpreisen kommt nie nur die Didaktik der Lehrveranstaltungen vor, sondern immer auch die Person: „gute“ Lehrende sind eben die, die jenseits bloßer Korrektheit, die Studierenden zu kennen suchen, als (vgl. Bain 2004) eine Fundgrube für das „what the best college teachers do“. Die Lehrpreise könnten darum auch mit Fug und Recht Lehrpreise heißen. Wildt (im Interview für HRK 2011, S. 8f.) zitiert ältere Untersuchungen, wonach die Lehrenden auf ganz unterschiedliche Weise gut sein können. „Es gibt Lehrende, die durch Authentizität und durch eine brillante Darstellung ihres eigenen Zugangs zur Forschung mitreißen – das kann durchaus im klassischen Format frontaler Lehre geschehen. Dann gibt es die Moderatoren, die die Studierenden einbeziehen und sie beratend durch den Lernprozess begleiten. Und dann gibt es diejenigen, die alles über ihre Studierenden wissen: Die haben am Anfang des Semesters beispielsweise die Namen gelernt und sich die Gesichter auf Fotos eingepägt und können die Studierenden unmittelbar ansprechen.“ Winteler/Forster (2007, S. 107) referieren eine aus seinen Meta-Analysen gefolgerte Unterscheidung von Hattie zwischen *experienced teachers* und *expert teachers*: Diese können ihr Fach besser vertreten, besser entscheiden, so, wie es die jeweilige Situation erfordert, antizipieren, planen und improvisieren, sind kontextsensitiver, versierter in der Überwachung des Lernens, arbeiten (auch) intuitiv – und vieles anderes mehr, was auch m.E. über „standardgemäß“ hinausgeht. *Lernumgebungen* sind „gut“ zu nennen, wenn sie die o.g. Fazilitäten nicht nur auf Mindestniveau bieten, sondern reichlich, vielseitig, das informelle Lernen und die zwanglose Geselligkeit fördernd und ästhetisch anspruchsvoll. (Darin könnte sich auch ein design der jeweiligen Hochschule im Sinne ihrer corporate identity manifestieren).

Aussagen über „gute“ Lehre im Vollzug können nur von aktiv oder beobachtend am Prozess Teilnehmenden abgegeben werden. Soweit Planung dafür möglich ist, ist diese in erster Linie die Sache der Beteiligten selbst: **Sie** müssen sich darüber verständigen, was gegenwärtig

¹⁰ Die beliebte Definition für „quality“, „fit for purpose“, reicht jedenfalls nicht, weil sie bloß formal auf die Funktionalität von Lehr-Lern-Arrangements für gleichgültig welche *purposes* zielt, während doch gerade auch diese diskutiert gehören.

¹¹ Ein Bild von der großen Vielfalt dessen, was alles „gute Lehre“ heißt, zeichnet z.B. die Broschüre der HRK: Gute Lehre (2011) allein schon durch die Liste im Inhaltsverzeichnis.

und spezifisch in ihrem Bereich als gutes Studium/Lehren gelten und angestrebt werden soll (vielleicht mit professioneller Hilfe bei dieser Reflexion und der nötigen Explikation) (vgl. Fischer-Bluhm 2017). „Jede Hochschule muss für sich die Frage beantworten, was gute Lehre ausmacht, welche Voraussetzungen gute Lehre hat und wie sich gute Lehre fördern lässt“ (Charta guter Lehre 2013, S. 9). Während manche Hochschulen in ihren Leitbildern oder Selbstdarstellungen Kataloge von Merkmalen der guten Lehre aufstellen, zeichnen sich andere dadurch aus, dass sie deren Bestimmung in die Obhut der Fächer bzw. Studienbereiche geben. So exemplarisch die Johann-Gutenberg-Universität Mainz (2011):

„Aspekte guter Lehre: Unter dem strategischen Ziel, die Qualität von Lehre und Lernbedingungen zu verbessern, sollen Qualitätsstandards für gute Lehre in allen Fachbereichen entwickelt, eine Stärken-Schwächen-Analyse durchgeführt und ein hierauf aufbauender Maßnahmenplan erarbeitet werden ...

Es ist intendiert, dass die folgenden Aspekte guter Lehre zur Reflexion in den Fächern und Fachbereichen und – auch unter der Perspektive eines effizienten Mitteleinsatzes – zu einem kontinuierlichen Monitoring beitragen.

Die Fächer und Fachbereiche sind damit konfrontiert, dass sie zum Teil gegenläufigen Ansprüchen gerecht werden müssen. So sollen sie sowohl zur wissenschaftlichen Exzellenz beitragen als auch berufsnah bzw. praxisorientiert ausbilden. Sie sollen sowohl hinreichende allgemeine Fähigkeiten, sogenannte Soft Skills, als auch spezifische Fachkenntnisse vermitteln. Sie sollen einen hohen Forschungsstand nachweisen und Studierende und Nachwuchswissenschaftler in Forschungsprozesse einbinden, gleichzeitig aber den Bedürfnissen derjenigen Studierenden gerecht werden, die nicht in erster Linie eine wissenschaftliche Ausbildung anstreben.

Eine Vermittlung dieser unterschiedlichen Anforderungen auf Ebene des Fachs herzustellen, ist eine anspruchsvolle und kontinuierliche Aufgabe, die der Entwicklung und Definition eines gemeinsamen Fachverständnisses und der Verständigung über Ziele bedarf.“

Ein Gütekriterium auf einer Handlungsebene darüber ist es, ob klare Erwartungen existieren und Prozeduren dafür implementiert sind, wie die jeweiligen *communities* (von Hochschulen, Fachbereichen usw.) sich dieses Einverständnis erarbeiten (sollen). Der *Wissenschaftsrat* in seinem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ (2017) hat in dem einen Punkte recht, dass es die Hochschulen und ihre Untergliederungen sind, die sich über ihre Ziele bzw. Profile verständigen müssen. Aber er bindet das in eine so strikte top-down Strategie der Durchrationalisierung der Hochschule von den Konzepten bis zu den outcome-Messungen ein, dass die Spielräume („Puffer“) für Vielfalt und Experimente schon wieder verloren gehen und die Kritik von Kühl u.a. an der Technokratieförmigkeit dieses Konzepts, die nur zu neuem Show-business der Hochschulen führen könne, berechtigt ist.

Eine Hochschule wäre also als „gut“ in der Lehre zu klassifizieren, wenn sie ein gemeinsames Verständnis über

„gute“ Lehre in ihr ausweisen kann, wenn über ordentliche Praxis und ordentliche Evaluationen hinaus viele der Lehr-Lern-Situationen, die an ihr stattfinden, von den Studierenden (oder auch Lehrenden) als „gelingen“ erfahren und auch benannt würden, wenn unter ihren Lehrenden ein größerer Anteil als anderswo als gute Lehrer/innen im obigen Sinne gepriesen würden, wenn sie auf eine Mehrzahl besonders sinnreich konstruierter und profilierter Studiengänge verweisen könnten und in die Ausstattung und Gestaltung der Lernumgebungen großzügig investierte.

2.2.3 Zu (3) „exzellent“

Grob summiert könnte „exzellent“ in der Lehre besagen (wollen), dass alles das zu (2) genannte „Gute“ in besonderem Grade ausgeprägt ist. Aber „alles“ könnte das nicht zugleich sein, denn für „gut“ ist im oben definierten Sinne charakteristisch, dass es in ganz verschiedene Richtungen weisen kann, die also nicht einfach addiert werden könnten.

Darin steckt ein erster wichtiger Hinweis, dass nämlich Exzellenz in der Lehre nicht an einem und demselben Standard abgelesen werden kann, sondern von Fall zu Fall verschiedene Ausprägungen oder „Leistungsspitzen“ zeigen kann, z.B. Forschungsorientierung hier, Praxisbezug dort oder spezifische Kombinationen von beidem – so wie ja auch Exzellenz in der Forschung an inhaltlich völlig divergenten Forschungsschwerpunkten und z.T. auch -organisationsformen sich zeigen kann.

Einen zweiten wichtigen Hinweis entnehme ich dem Kriterienkatalog für den Ars-legendi-Preis von HRK und SV (s.o. 1.3). In ihm wird Exzellenz deutlich daran festgemacht, dass der oder die Ausgezeichnete – in diesem Fall der oder die exzellente und zu krönende Lehrende – nicht nur die eigene Praxis besonders gut macht, sondern über sie hinaus wirkt: er/sie arbeitet über die eigene Lehre hinaus an entsprechender Ausgestaltung des ganzen Studienganges oder Fachgebiets, stiftet professionellen Austausch über gute Lehre unter den Kollegen an, fördert die entsprechende Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, macht seine Konzepte und Erfahrungen in der Hochschule und über sie hinaus in den *scientific communities* öffentlich, und genießt nachweisbar in alledem die Anerkennung von Studierenden und Kollegen, auch international. Analog wären gute Lehrveranstaltungen exzellent, die schon als Beispiele präsentiert und rezipiert worden sind, ebenso Curricula, die z.B. von anderen Hochschulen her wenigstens anerkannt, vielleicht sogar übernommen werden, und wiederum ebenso Lernumgebungen, die z.T. in studentischen Rankings von Hochschulen als außerordentlich gewertet werden.

Jedoch wird Exzellenz von was auch immer nicht durch Abhaken einer Prüfliste und Zusammenzählen entsprechender Punkte festgestellt – zumindest meines Wissens nicht in der Praxis. Exzellenz zu attribuieren ist kein bürokratischer Akt, der auch außerordentlich aufwändig wäre, wie eine Aufzählung aller dann zu berücksichtigenden Elemente leicht zeigen würde, sondern vielmehr eine Sache von Auswahlkommissionen oder Jurys, die unter den Kandidaten, die es in die finale Runde eines impliziten oder expliziten Wettbewerbs geschafft haben,

auswählen, wer als der Beste oder die Besten, bzw. als exzellent gelten soll. Sie haben, hoffentlich, ihre Kriterienlisten, aber wer je in einer Jury gesessen hat, weiß, dass es allein danach nicht geht, sondern am Ende irgend ein besonderer Reiz, einzigartiger Aspekt, besonderer Bezug, eine „Gestalt“ den Ausschlag gibt. Dabei, in der Tat, können sie irren, aber es bietet immerhin die Chance, dass eine Hochschule weithin sichtbar wird, die sich um gute Lehre in ihrem eigenen Sinne, nicht nach einem Lineal, bemüht hat und der dabei Außerordentliches gelungen ist.

Deswegen: Ich spreche durchaus dafür, dass es auch Auszeichnungen von Hochschulen für „Exzellenz in der Lehre“ gibt, die von dafür qualifizierten Jurys nach von ihnen jeweils gesetzten und transparenten Kriterien auf der Grundlage eingereichter „Portfolios“ vergeben werden. Dabei können sehr verschiedene Profile als preiswürdig hervorgehoben werden (u.U. auch wie bei *Ars legendi*, jahrgangsweise in unterschiedlichen Dimensionen), die auf andere Hochschulen, die eigentlich entsprechende Ziele verfolgen, musterbildend und stimulierend wirken können.

Ich spreche jedoch dagegen, dass gerasterte und/oder skalierte Ausschreibungen mit detaillierten Listen zu erfüllender Merkmale ausgegeben werden, an denen sich Hochschulen orientieren müssen, um sich im Wettbewerb auf der gleichen Rennbahn vor ihre Mitbewerber schieben zu können. Das ist schon im Bereich der Forschung m.E. heikel; im Bereich der Lehre würde es die nötige Vielfalt situativer Lösungen abtöten.

Das „Schielen“ nach solcher Exzellenz würde vom aufmerksamen Bemühen um *gute* Lehre nur ablenken!

Literaturverzeichnis

- Bain, K. (2004): *What the best college teachers do*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fischer-Bluhm, K. (2017): Wissen, was gut ist? Ein Plädoyer für Selbstreflexivität in der Qualitätssicherung in Hochschulen. In: Webler, W.-D./Jung-Paarmann, H. (Hg.): *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik*. Bielefeld, S. 85-105.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (Hg.) (2013): *Exzellenzinitiative auf einen Blick. Die zweite Förderphase 2012-2017*. Bonn. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/exin_broschuere_de.pdf
- Flehsig, K.-H. (1975): *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. In: ZIFF-Papiere. http://deposit.fernuni-hagen.de/1703/1/ZP_003.pdf
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge (Deutsch: *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren u. Baltmannsweiler, 2013).
- Heiner, M./Baumert, B./Dany, S./Haertel, T./Quellmelz, M./Terkowsky, C. (Hg.) (2016): *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, 24. Bielefeld.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hg.) (2011): *Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Gute_Lehre_9.4_FR_EI_200_Hoch.pdf
- Huber, L. (2009): *Berufsrelevante Qualifizierung und individuelle Selbstbildung?! Ist Bildung in „Bologna“ (noch) möglich? – Anmerkungen zu einer Diskussion*. In: Webler, W.-D. (Hg.): *Universitäten am Scheideweg?! Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung*. Bielefeld, S. 199-215.
- Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative (2016): *Endbericht. („Imboden-Bericht“)*. Berlin. <http://www.gwkbonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf>

- JGU (Johannes-Gutenberg-Universität) Mainz (Hg.) (2011): *Aspekte guter Lehre* (red. U. Schmidt). Mainz. http://www.uni-mainz.de/lehre/Dateien/JGU_aspekte_guter_lehre.pdf
- Jucks, R. (2016): *Was ist „Gute Lehre“? Fragen, Anmerkungen und Befunde aus instruktionspsychologischer Sicht*. In: Heiner, M./Baumert, B./Dany, S./Haertel, T./Quellmelz, M./Terkowsky, C. (Hg.): *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 24. Bielefeld, S. 47-58.
- Krempkow, R. (2014): *Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation*. In: *Forschung*, 7 (4), S. 116-122.
- Krempkow, R. (2010): *Lehrpreise im Spannungsfeld materieller und nichtmaterieller Leistungsanreize*. In: Cremer-Renz, C./Jansen-Schulz, B. (Hg.): *Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana-Universität Lüneburg*. Bielefeld, S. 51-71.
- Krempkow, R./Vissering, A./Wilke, U./Bischof, L. (2010): *Absolventenstudien als outcome evaluation*. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis – SuB 1*, S. 43-63.
- Kühl, S./Langemeyer, I./Reinmann, R./Schütz, M. (2017): *Jenseits eines Potpourris von Plattitüden. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen“ an den Hochschulen*. <https://sozialtheoristen.de/2017/05/18/>
- Pasternack, P. (2004): *Qualität an Hochschulen*. In: *Arbeitsberichte des Instituts für Hochschulforschung (HoF)*. Wittenberg.
- Schneider, M./Preckel, F. (2017): *Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses*. In: *Psychological Bulletin*, 143 (6), pp. 565-600. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>;6,585-600
- Schulmeister, R./Loviscach, J. (2014): *Kritische Anmerkungen zur Studie Lernen sichtbar machen (Visible Learning) von John Hattie*. In: *SEMINAR 2/2014*, S. 121-130 (auch in *Lehren & Lernen*, 41 (4), 2015, S. 33-39).
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.) (2017): *Höhere Chancen durch höhere Bildung? Hochschul-Bildungs-Report 2020 – Jahresbericht 2017*. Berlin. <http://www.hochschulbildungsreport2020.de>
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.) (2013): *Charta guter Lehre*. Essen. <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre>
- Teichler, U. (2016): *„Employability“ und der Bologna-Prozess*. In: Müller, W. (Hg.): *Ist der Bologna-Prozess gescheitert?* Bielefeld, S. 63-78.
- Tremp, P. (Hg.) (2010): *Ausgezeichnete Lehre! Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis*. Münster.
- Tremp, P./Futter, K. (2008): *Wie wird gute Lehre angereizt? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten*. In: *Das Hochschulwesen*, 56 (2), S. 40-46.
- Ulrich, I. (2016): *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Modelle der Hochschullehre als gemeinsames Fundament*. In: Heiner, M./Baumert, B./Dany, S./Haertel, T./Quellmelz, M./Terkowsky, C. (Hg.): *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 24. Bielefeld, S. 31-46.
- Webler, W.-D. (1991): *Kriterien für gute akademische Lehre*. In: *Das Hochschulwesen*, 39 (6), S. 243-249.
- Webler, W.-D. (2010): *Qualitätsfördernde Wirkungen individueller Lehrpreise? Anlage 2 zu: Ders.: Formate zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz*. Typoskript. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (o.J.: 2017): *Begriff und Merkmale von „Exzellenz“ bzw. „exzellente sein*. Typoskript. Bielefeld.
- Webler, W.-D./Wildt, J. (1979): *Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform*. In: Webler, W.-D./Wildt, J. (Hg.): *Wissenschaft – Studium – Beruf. AHD Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 52. Hamburg, S. 1-26.
- Winteler, A./Forster, P. (2007): *Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen*. In: *Das Hochschulwesen*, 55 (4), S. 102-109.
- Wissenschaftsrat (1996): *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation*. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2017): *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Halle/S.* <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>

■ Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld, E-Mail: lwhuber@gmx.de

Olaf Bartz



Olaf Bartz

Das Teaching Excellence Framework im Vereinigten Königreich Mitte 2017

UK's or rather England's Teaching Excellence Framework (TEF) has generated ample international attention. This article describes and discusses TEF's main aspects as of 2017. The emphasis is on the methodology of TEF and its political intentions to provide incentives for excellence in teaching, not only in research. Thinking about potential lessons for Germany, the main point is that Germany lacks an underlying base of national data about teaching; data that is available in UK.

Umfangreiche internationale Aufmerksamkeit haben die Bestrebungen im Vereinigten Königreich bzw. primär in England erlangt, herausragende Leistungen von Hochschulen in der Lehre sowohl festzustellen als auch zu belohnen. Bis Ende 2017 firmierte dieses Konzept unter dem Namen „Teaching Excellence Framework“ (TEF). Darüber zu schreiben, steht vor der Herausforderung, dass es sich um ein *fast moving target* handelt: Das TEF ist auf eine permanente Weiterentwicklung hin konzipiert; unter anderem hat das *Department of Education* (DfE) im Oktober 2017 den Namen in *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework* geändert¹ (die inzwischen etablierte Abkürzung „TEF“ wurde allerdings beibehalten). Der vorliegende Beitrag nimmt eine Bestandsaufnahme des TEF in seinem zweiten Jahr, Stand Mitte 2017, vor, nachdem Bewertungen der Lehrexzellenz auf gesamtinstitutioneller Ebene vorgelegt wurden.²

Intention: Anreize für Lehrexzellenz

Dass institutionelle Anreize für Hochschulen wie Hochschullehrer/innen die Forschung gegenüber der Lehre bevorzugen, gehört nicht nur in Deutschland zum Inventar jeder hochschulpolitischen Diskussion, ohne dass jedoch – auch daran hat man sich gewöhnt – allzu häufig Versuche unternommen werden, daran etwas zu ändern. Die britischen Konservativen griffen dieses Thema auf und versprachen in ihrem Programm zum Unterhauswahlkampf 2015:

*„We will ensure that universities deliver the best possible value for money to students: we will introduce a framework to recognise universities offering the highest teaching quality“.*³

Noch im selben Jahr veröffentlichte die Regierung ein *green paper* (in der britischen Praxis eine erste Diskussionsunterlage über in Aussicht genommene Gesetzesvorhaben, die aber noch keinen Gesetzesentwurf enthält

und insofern zeitlich deutlich vor dem hierzulande bekannten Referentenentwurf angesiedelt ist), in dem der Begriff „TEF“ geprägt wurde:

*„The TEF should bring better balance to providers' competing priorities, including stimulating greater linkages between teaching and research (where they don't already exist) within institutions. Better student choice and better informed employers are also likely to lead to greater diversity in provision“.*⁴

Der von 2015 bis Anfang 2018 amtierende *Minister of State for Universities and Sciences*, Jo Johnson,⁵ hob 2017 erneut das Ziel hervor, die Anreize für Lehre mit denen für Forschung auf eine Stufe zu heben:

*„For too long, institutional incentives have led universities to prioritise research performance over teaching and learning outcomes. The TEF puts in place new reputational and financial incentives to correct this imbalance, by assessing universities on the quality of the student experience, teaching standards and the role of providers in securing good outcomes for graduates“*⁶ (Jo Johnson 2017).

¹ Zur Erläuterung für die Namensänderung vgl. das *lessons learned*-Dokument des DfE, S. 4, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/651157/DfE_TEF_Year_2_Lessons_Learned-report.pdf (06.09.2018).

² Vgl. für eine weitere Einschätzung zur Mitte des Jahres 2017 auch Beiträge von Jan-Martin Wiarda in der *Süddeutschen Zeitung* (<https://www.sueddeutsche.de/bildung/grossbritannien-der-neue-goldstandard-1.3587241>, 06.09.2018) und auf seinem Blog (<https://www.jmwiarda.de/2017/07/17/neue-strategien-f%C3%BCr-lieb-gewordene-lehr-milliarden/>, 06.09.2018).

³ <https://www.bond.org.uk/data/files/Blog/ConservativeManifesto2015.pdf>, S. 35 (06.09.2018).

⁴ Vgl. <https://www.gov.uk/government/consultations/higher-education-teaching-excellence-social-mobility-and-student-choice> (06.09.2018) zum Konsultationsprozess, beginnend mit dem dort publizierten *green paper*.

⁵ Nicht zu verwechseln mit dem führenden *brexiteer* Boris Johnson: Er ist sein Bruder.

⁶ <https://www.gov.uk/government/speeches/jo-johnson-delivering-value-for-money-for-students-and-taxpayers> (06.09.2018).

Die gesetzliche Grundlage für das TEF wurde mit dem novellierten Hochschulgesetz (*Higher Education and Research Act*) geschaffen, das 2016 in den Gesetzgebungsprozess eingebracht und 2017 verabschiedet wurde; dabei ist der Begriff „TEF“ nicht selbst im Gesetz enthalten.

Der Anreiz für Hochschulen (nur in England) wurde nicht als direkte Zahlung ausgestaltet, sondern dahingehend, je nach TEF-Resultat die Studiengebühren erhöhen zu dürfen. Bemerkenswert ist, dass die Absicht der Regierung, diese Maßnahme unmittelbar wirksam werden zu lassen, im *House of Lords* einen Dämpfer erhielt: Das Oberhaus unterband eine sofortige Verknüpfung der TEF-Beurteilung mit der Gebührenhöhe, die nun frühestens 2020/21 in Kraft treten kann.

Ergebnisse der institutionellen Bewertung 2017 im Rahmen des TEF

Bevor auf die Methodik des TEF eingegangen wird, seien zunächst die Ergebnisse dargestellt: Alle teilnehmenden Institutionen erhielten eine der drei Bewertungen „Gold“, „Silber“ und „Bronze“.

	Gold	Silber	Bronze
Hochschulen	59	116	56
Prozentanteil	26%	50%	24%

Diese näherungsweise Gaußsche Verteilung stellt keinen Zufall dar, wie im Folgenden herauszuarbeiten sein wird. Zunächst einige näher aufgeschlüsselte Zahlen, zu denen zum einen zu sagen ist, dass das Vereinigte Königreich nicht (mehr) die in Deutschland übliche Unterscheidung zwischen Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften einerseits, Universitäten andererseits kennt. Gleichwohl ist die Hochschullandschaft nicht „typenfrei“: Im TEF wurde unterschieden zwischen Hochschulen (*higher education institutions*), Weiterbildungseinrichtungen (*further education colleges*) und privaten Einrichtungen (*alternative providers*). Zum anderen gilt es die Föderalisierung zu berücksichtigen: Das TEF entfaltet seine Wirkung vornehmlich in England. Die Teilnahme war zwar generell freiwillig, aber institutionelle Folgen waren daran nur in England geknüpft, nicht jedoch in Schottland, Wales und Nordirland, so dass der Anreiz zur Beteiligung in den drei letztgenannten *countries* deutlich niedriger lag. Aus England haben sämtliche namhaften Einrichtungen mit der einzigen Ausnahme der *Open University* teilgenommen.

	Gold	Silber	Bronze	Provisorisch
Hochschulen	43	67	24	0
Weiterbildungs-Colleges	14	46	31	15
Private	2	3	1	49

Die provisorische Bewertung wurde für solche Einrichtungen vergeben, zu denen (noch) keine hinreichenden Datengrundlagen vorlagen.

Die in der *Russell Group* zusammengeschlossenen Spitzenuniversitäten errangen, soweit sie sich beteiligten, achtmal Gold, zehnmal Silber und dreimal Bronze.

Methode des TEF

Auf einen Begriff gebracht, lässt sich das TEF als stark datengetriebenes Jurysystem beschreiben. In einem ersten Bewertungsschritt wurden verfügbare Daten rund um die Studienqualität zu Rate gezogen. In einem zweiten Schritt hatten die teilnehmenden Einrichtungen die Gelegenheit, in einem maximal 15seitigen Dokument eine Stellungnahme (*written submission*) abzugeben, die von einer die abschließende Bewertungsentscheidung treffenden Jury (*panel*) einbezogen wurde.

Somit handelte es sich nicht um ein *peer review*-Verfahren und demzufolge natürlich, trotz der Dateneinbindung, auch nicht um eine *informed peer review*-Methode. Aufgrund der Jury-Einbeziehung ist zugleich der mitunter geäußerte Vorwurf, es handle sich um eine bloße Formelberechnung, so nicht zutreffend, wengleich die Daten, wie sogleich dargelegt wird, eine zentrale Rolle spielten.

Keine direkte Verbindung besteht zwischen dem TEF und der externen Qualitätssicherung, die in England von der *Quality Assurance Agency* (QAA) vorgenommen wird und Aussagen über das Erreichen der *threshold standards* trifft, wie sie im UK *Quality Code for Higher Education*⁷ niedergelegt sind. International wird in der Qualitätssicherung vielfach diskutiert, ob und wie Bewertungsstufen mit der gängigen *peer review* ermittelt werden könnten. Beschritten worden ist der Weg bisher nur selten, etwa von der *niederlands-vlaamse accreditatieorganisatie* (NVAO) in den Niederlanden, in denen in der Programmakkreditierung drei Grade innerhalb einer positiven Entscheidung (*satisfactory, good, excellent*) vergeben werden.

Das TEF 2017 beruhte auf sechs Kerndaten (*core metrics*):

1. *Teaching on my course* (NSS)
2. *Assessment and feedback* (NSS)
3. *Academic support* (NSS)
4. *Non-continuation* (HESA and ILR data)
5. *Employment or further study* (DLHE)
6. *Highly skilled-employment or further study* (DLHE)

Die in Klammern benannten Datenquellen sind:

- NSS = *National Student Survey*
- HESA = *Higher Education Statistics Agency*
- ILR: *Individual Learner Record (Further Education)*
- DLHE: *Destinations of Leavers from Higher Education survey*

Dabei handelt es sich jeweils um langjährig gepflegte und öffentlich zugängliche Datengrundlagen. Der *National Student Survey*⁸ wird seit 2005 jährlich durchgeführt und umfasst derzeit 27 Fragen, zu deren Beantwortung jeweils ca. eine halbe Million Studierende eingeladen sind – der NSS richtet sich an alle Studierenden im letz-

⁷ Vgl. <http://www.qaa.ac.uk/quality-code> (06.09.2018).

⁸ Vgl. <http://www.thestudentsurvey.com/>, Ergebnisse unter <http://www.hefce.ac.uk/lt/nss/results/> (06.09.2018). Die Webseite von HEFCE wird geschlossen und voraussichtlich ab Oktober 2018 nur noch archiviert unter http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/*/http://www.hefce.ac.uk/ aufzufinden sein. Die Resultate des NSS 2018 werden auf <https://unstats.ac.uk/> publiziert.

ten Jahr ihres Bachelor-Studiums. Der NSS wird intensiv von Hochschulen wie Studierendenorganisationen beworben, gilt als das wesentliche Votum von Studierenden zu ihrer *student experience* und erzielt Beteiligungsquoten von über 70%.

Ebenfalls langjährige Datenreihen liegen zum Studienabbruch und im Bereich der Absolventenstudien vor, die zusammen mit *widening participation* die drei seit 1999 erhobenen *UK Performance Indicators in higher education* bilden. Informationen über den Studienabbruch sind detailliert aufgeschlüsselt u.a. nach Alter und *country*.⁹ Die Absolventenstudien beinhalten, u.a. nach Fachgebieten differenziert, Informationen darüber, wie der Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgt, wie viele Absolventen weitere Studien aufgenommen haben und wie der Anteil der Arbeitslosigkeit ausfällt.¹⁰

Aus den *core metrics* generierte die TEF-Jury ihre Anfangshypothesen. Die jeweiligen Mittelwerte der Daten wurden als Ausgangspunkt verwendet. Jede positive oder negative Abweichung von 2% führte zu einer Markierung (*flag*) nach oben oder unten. Als Anfangshypothesen wurden bestimmt:

- Jede Hochschule mit drei positiven *flags* und ohne negative Markierung wurde als „*initial Gold*“ eingestuft.
- Mit zwei oder mehr negativen *flags* wurde von „*initial Bronze*“ ausgegangen.
- alle anderen Einrichtungen wurden als „*initial Silver*“ klassifiziert.

Die folgende Grafik¹¹ des überaus kenntnisreichen hochschulpolitischen Blogs „Wonkhe“ illustriert diese erste Bewertungsphase:

Aus dieser Konstruktion einer relativen Bewertung heraus erklärt sich, dass beinahe zwangsläufig die Mehrheit der Hochschulen die mittlere (Silber-)Bewertung erhält und sich die oben angesprochene annähernde Gaußverteilung ergibt.

In einem nächsten Teilschritt wurden neben den *core metrics* zusätzlich spezifizierte Daten (*split metrics*) in die Bewertung einbezogen. Beispielsweise wurde auf diese Weise ein *added value*-Ansatz integriert, da die Studierenden nach *different backgrounds* aufgeschlüsselt wurden. So konnte berücksichtigt werden, dass etwa *BME students* (BME steht für *black and minority ethnic*) zwar schlechtere Studienergebnisse erzielen, aber auch mit ungünstigeren Voraussetzungen ein Studium aufnehmen; ein hoher Anteil an *BME students* sollte keiner Hochschule zum Nachteil gereichen.

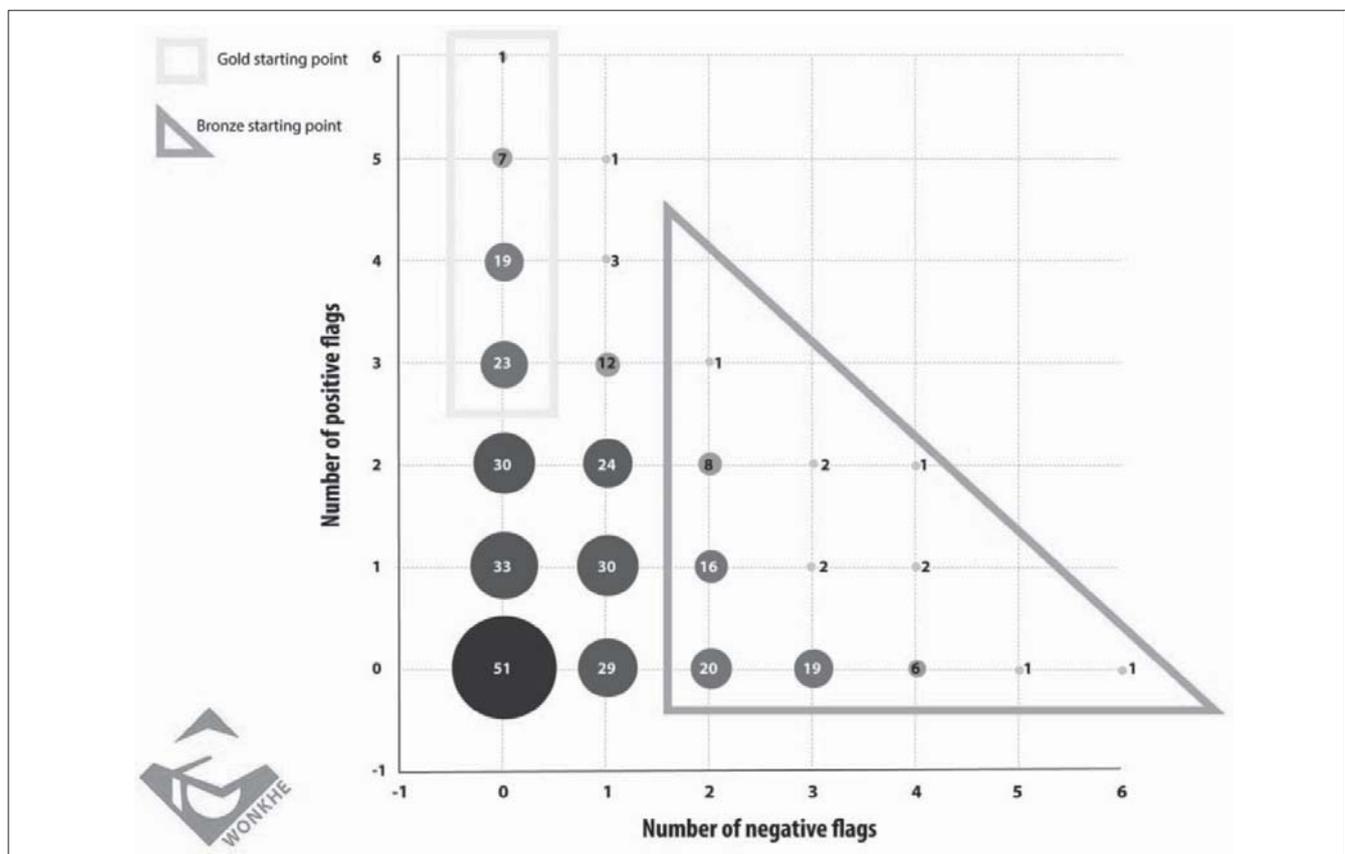
Aus den *core metrics*, den *split metrics* und den *written submissions* generierte die Jury sodann im zweiten Schritt die abschließende Bewertung.¹²

⁹ Vgl. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/performance-indicators/non-continuation-summary> (06.09.2018).

¹⁰ Vgl. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/graduates> (06.09.2018).

¹¹ Vgl. <http://wonkhe.com/blogs/policy-watch-fun-with-flags-the-role-of-metrics-in-tef-outcomes/> (06.09.2018).

¹² Für eine grafische Übersicht siehe auf dem Wonkhe-Blog <http://wonkhe.com/blogs/the-incredible-machine-mark-iii-our-visual-guide-to-the-tef/> (06.09.2018); alle auf dieser Webseite mit dem tag „TEF“ versehenen Beiträge sind für eine vertiefte Befassung mit dem Thema sehr hilfreich.



Kritiken

Dass ein derartig ambitioniertes Unterfangen, Lehrleistungen sozusagen regierungsmäßig zu bewerten, Unterschiede plakativ sichtbar zu machen und, zumindest perspektivisch, Teile der Finanzierung damit zu verbinden (wenngleich die realen geldwerten Auswirkungen eher gering ausfallen dürften),¹³ auf breiter Front Kritik hervorrufen würde, nimmt nicht wunder. Das TEF löste eine Flut an zumeist negativen publizistischen Reaktionen aus, deren Muster aus Deutschland wohlvertraut ist:

- Aus der Perspektive der Hochschulen wurde vielfach der Grundannahme widersprochen, im Bereich Studium und Lehre gebe es überhaupt Defizite. Vielmehr sei dieser Bereich auf im internationalen Vergleich höchsten Niveau angesiedelt, und es bestehe weder Raum noch Bedarf für Verbesserungen.
- Außerdem sei die Methodik auf die eine oder andere Weise fehlerhaft.
- Hochschul- wie Studierendenvertreter¹⁴ und die *Labour-Opposition* interpretierten das TEF als weiteren Baustein der Ökonomisierung von Bildung, da es mit der Frage der Studiengebühren verknüpft sei und Bedürfnisse des Arbeitsmarkts stark betone.

Dementsprechend rief die National Union of Students (NUS) an verschiedenen Orten zum Boykott des NSS auf, und an zwölf Hochschulen sank die Beteiligung im Jahr 2017 auf unter 50% (insgesamt fiel die Beteiligung um vier Prozentpunkte von 72% auf 68%).¹⁵

Wie hierzulande in vergleichbaren Konstellationen auch, gilt es gleichwohl, aus einem Potpourri leicht aufzufindender negativer Stimmen nicht unmittelbar auf eine fundamentale Ablehnung des Hochschulsektors insgesamt zu schließen. Eine Umfrage von *Universities UK*, an der sich 83 der 136 Mitgliedsinstitutionen beteiligten, erbrachte durchwachsene, aber nicht durchweg kritische Einschätzungen des TEF.¹⁶

Weiterentwicklung des TEF

Das zuständige Ministerium hat Ende 2017 eine Reihe von Maßnahmen zur Weiterentwicklung des TEF in seinem dritten Jahr („TEF 3“) bekanntgegeben. Aus diesen seien hervorgehoben:

- Noteninflation: TEF 3 enthält nun eine Tabelle, in der die teilnehmenden Hochschulen zur Selbstauskunft über die Anteile der vergebenen Noten vor einem, zwei, drei und zehn Jahren verpflichtet sind. Die Jury ist gehalten, diese Resultate in ihrer Gesamtbewertung zu berücksichtigen.¹⁷ (Aus der Perspektive des Europäischen Hochschulraums ist bemerkenswert, dass an keiner Stelle Bezug auf die – auch an englischen Hochschulen – etablierte Vergabe relativer Noten im Sinn des *ECTS Users' Guide* genommen wird.)
- Das Gewicht der NSS-Daten in den *core metrics* wird halbiert. Beobachter führen dies zum einen auf Lobbyarbeit der *Russell Group* zurück, zum anderen wird darin eine Reaktion auf die NSS-Boykottaufufe gesehen.¹⁸
- Eine neue Datenreihe wird inkludiert: Seit kurzem stehen Ergebnisse von Langzeit-Absolventenstudien unter dem Namen LEO zur Verfügung (*longitudinal edu-*

cational outcomes data set), die Auskunft über den Arbeitsmarkterfolg bis zu zehn Jahre nach Hochschulabschluss geben.

- Erste Schritte zum Einbezug einer so genannten Lehrintensität (*teaching intensity*) wurden unternommen, um das Betreuungsverhältnis, die Kontaktstunden zwischen Lehrenden und Studierenden etc. in die Wertung zu integrieren.
- Umgesetzt wird das länger in Aussicht genommene Vorhaben, das TEF auf die Fächerebene anzuwenden. Parallel zum regulären TEF 3 soll bis in den Herbst 2018 hinein ein Pilotverfahren mit 30 bis 40 Hochschulen durchgeführt werden, dessen Ergebnisse nicht zur Veröffentlichung vorgesehen sind.

Fazit und Ausblick für Deutschland

Mit Blick auf England können erste Reflexionen über das TEF angesichts seiner kurzen bisherigen Existenz notwendigerweise nur tentativ ausfallen. Ob und inwieweit das TEF einen Beitrag dazu leisten können wird, das Gewicht der Lehre gegenüber der Forschung zu stärken, wird erst die Zukunft zeigen – direkte Folgen für die Budgets stehen noch nicht an, und der Reputationswettbewerb über die Gold-, Silber- und Bronze-Plaketten scheint ebenfalls noch keinen nennenswerten Umfang aufzuweisen. Wie bei so vielen hochschulpolitischen Reformmaßnahmen mit strukturbildendem Anspruch – in Deutschland wie in England oder anderswo – wird es darauf ankommen, ob die jeweiligen Regierungen einen hinreichend langen Atem besitzen, um eine Programmatik so lange zu forcieren, bis überhaupt realistischere Resultate erwartet werden können. Das TEF hat bisher keine überparteiliche Unterstützung, da *Labour* sich zuletzt dem Kampf gegen Studiengebühren verschrieben hatte und das TEF als Teil des Gebührensystems interpretierte; gleichwohl sind alle Annahmen, welche Politik einem hypothetischen Regierungswechsel folgen würde, bloße Spekulation, zumal die Grundkonstruktion des TEF auch ohne die Querverbindung zu den Gebühren vorstellbar ist.

Eine erste Nebenwirkung ist bereits feststellbar: Aussagekraft und Wertschätzung des NSS haben durch die Boykotte der NUS 2017 Einbußen erlitten. Eine über viele Jahre dermaßen hohe Beteiligung ist eine kostbare Vertrauenssubstanz, die schneller zerstört als wiederaufgebaut ist. Im NSS 2018 stieg die Beteiligung allerdings

¹³ Vgl. hierzu <http://wonkhe.com/blogs/inflation-tef-and-tuition-fees-continue-a-complex-dance/> (06.09.2018); dieser Beitrag wurde noch vor dem Inkrafttreten des Higher Education and Research Act verfasst, der, wie beschrieben, die finanziellen Auswirkungen nach hinten verschob.

¹⁴ *pars pro toto*: <https://www.theguardian.com/science/political-science/2016/feb/23/why-the-teaching-excellence-framework-is-flawed> (06.09.2018).

¹⁵ Vgl. <https://www.timeshighereducation.com/news/national-student-survey-2017-campuses-omitted-after-nus-boycott> (06.09.2018).

¹⁶ Vgl. <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/review-of-the-teaching-excellence-framework-year-2.pdf> (06.09.2018).

¹⁷ Vgl. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/658490/Teaching_Excellence_and_Student_Outcomes_Framework_Specification.pdf (06.09.2018), S. 65f.

¹⁸ Vgl. <http://wonkhe.com/blogs/farewell-tef-hello-teasof-year-3-digested/> (06.09.2018).

wieder auf 70%. In jedem Fall zeigt sich erneut, dass Daten Schaden nehmen können, wenn sie für umstrittene Zwecke verwendet werden.

Ungeachtet dessen bleibt festzuhalten, dass das TEF einige Konstruktionselemente aufweist, die durchaus intelligent konzipiert worden sind:

- Die Stufung in die drei „Medaillen“ Gold-Silber-Bronze beinhaltet auch für die „Schlusslichter“ eine aus dem Sportbereich bekannte positive Konnotation.
- Die Arbeitsteilung zwischen der Qualitätssicherung einerseits, dem TEF andererseits ist geschickt gewählt.
- Nicht nur für das TEF gilt, dass der Gesetzgebungsprozess vergleichsweise transparent und partizipativ organisiert ist. Mit *green paper* einschließlich Konsultationen, *white paper* und erst danach folgenden Gesetzesentwürfen hat die hochschulpolitische Öffentlichkeit umfassend Gelegenheit, sich einzubringen. Auch die Weiterentwicklungen sind mit ausführlichen, veröffentlichten Evaluationen, *lessons learned*-Papieren etc. hinterlegt.
- Die genutzten Datenquellen sind öffentlich verfügbar, gleiches gilt für die im Rahmen des TEF verwendeten Dokumente. So sind bei jeder beteiligten Hochschule ihre Daten, ihre *written submission* und das abschließende *panel statement* der Jury auf der TEF-Homepage einsehbar.¹⁹
- Die Nutzung vorhandener Daten gestaltet die Teilnahme für Hochschulen vergleichsweise wenig aufwendig.

Damit sei zur Frage übergeleitet, welche Lehren sich aus dem TEF für Deutschland ziehen lassen könnten. Dass Hochschulstrukturelemente nie eins zu eins übertragbar sind, dass „*legal transplants*“ eine überaus tückische Angelegenheit sind, ist hinreichend bekannt. Gerade die Datenthematik zeigt überdies substantielle Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen England bzw. des Vereinigten Königreichs und Deutschland.

So erhält die Teilnahmequote von ca. 70% am NSS noch einmal einen besonderen Stellenwert, vergleicht man sie mit den Beteiligungen, die der Studienqualitätsmonitor (SQM) von DZHW (früher HIS) und der Konstanzer AG Hochschulforschung zu erzielen vermag. Bei höchsten Anstrengungen vor Ort stellt für den SQM eine zweistellige Prozentzahl einen Traumwert dar, Beteiligungen im niedrigen einstelligen Prozentbereich sind eher die Regel als die Ausnahme.

Die oben erwähnten für das TEF genutzten Datenquellen liegen in England/dem VK leicht öffentlich zugänglich vor, heruntergebrochen auf einzelne Studiengänge, die sich unter unistats.ac.uk suchen und etwa bezüglich ihrer NSS-Ergebnisse, der Notenverteilung, des Durchschnittsverdienstes der Absolventen und weiterer Daten vergleichen lassen. Die entsprechende Datenbasis wird im Fall des NSS seit über zehn, im Fall der anderen *performance indicators* seit fast 20 Jahren kontinuierlich gepflegt. In Deutschland existiert nichts Vergleichbares. Der Hochschulkompass der HRK enthält mit Ausnahme der teilweise verknüpften Akkreditierungsdaten keine externen Informationen jenseits der Selbstbeschreibung der Hochschulen. Gelegentlich wird hierzulande zaghaft

ein Kerndatensatz Lehre gefordert, etwa „perspektivisch“ vom Wissenschaftsrat 2012,²⁰ aber geschehen ist bisher wenig.

Bei den Absolventenstudien sind in Deutschland inzwischen einige gute Ansätze feststellbar,²¹ doch bleiben auch diese in Vollständigkeit und Zugänglichkeit hinter den Resultaten aus dem VK zurück.

Daher bleibt abschließend festzuhalten, dass sich ein Vorhaben wie das TEF angesichts einer rundum fehlenden Datenbasis schlicht nicht auf Deutschland übertragen ließe, selbst wenn dies gewollt wäre, was nicht der Fall ist: Hier wie im VK herrscht an Hochschulen eine grundsätzliche Skepsis gegenüber institutionellen Leistungsvergleichen, aber in Deutschland kommt hinzu, dass in der föderalen Praxis stets latent die Sorge vor Vergleichen zwischen den Ländern abrufbar ist, wie die Diskussionen um die PISA-Studien wiederholt illustrierten.

Gleichwohl wäre es mehr als wünschenswert, würde sich der Hochschulsektor hierzulande auf eine konzentrierte und nachhaltige Erhebung struktureller Daten rund um Studium und Lehre verständigen. Solche Daten müssten auf den Ebenen des (Teil-)Studiengangs sowie der Hochschule erfasst und für die Öffentlichkeit einfach zugänglich sein – ohne Bezahlschranken wie bei Destatis und auch ohne Registrierungspflichten wie beim CHE-Ranking. Eher als derzeit ein TEF wären die studiengangsscharfen Informationen unter unistats.ac.uk ein Vorbild, dem nachzueifern sich lohnen würde. Gleiches gilt für eine aussagekräftige, regelmäßige und deutschlandweit einheitlich durchgeführte Befragung zur Zufriedenheit mit Studium und Lehre. Dass derlei grundsätzlich möglich ist, zeigt die langjährig etablierte und in der 21. Auflage vorliegende Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – dass Vergleichbares für Studium und Lehre nicht existiert, mag letztlich nicht recht einleuchten.

¹⁹ Einsehbar unter <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/tef-outcomes/#/> (06.09.2018).

²⁰ Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung, Bremen 2012, S. 74 (<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf>, 06.09.2018).

²¹ Vergleich der Berliner Universitäten mit dem Bundesdurchschnitt in zentralen Indikatoren der Absolventenbefragung. Kooperationsprojekt Absolventenstudien, International Centre for Higher Education Research, Kassel, September 2015, www.researchgate.net/publication/303959250 (06.09.2018).

■ Dr. Olaf Bartz, Geschäftsführer und Mitglied des Vorstands, Stiftung Akkreditierungsrat, Bonn, E-Mail: bartz@akkreditierungsrat.de

Annette Fugmann-Heesing



Annette
Fugmann-Heesing

Budgetierung und interne Mittelverteilung – Ein Praxisbericht aus der Universität Bielefeld

Independent Universities have the responsibility to allocate their resources with a focus on improving output of the whole institution and to build a profile as an institution. In order to achieve this goal, the University of Bielefeld developed a parameter based distribution model. The faculties were given the autonomy to allocate their budget due to different strategies, as well as based on accomplishments. However the second focus was constantly to improve the profile of the institution.

Hochschulautonomie und Budgetierung

Die Finanzierung der Hochschulen hat sich in der vergangenen Dekade grundlegend geändert. Weniger kamerale Steuerung – mehr Finanzautonomie, so kann man die Entwicklung beschreiben, auch wenn Dank der föderalen Struktur das Maß der Autonomie in den Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt ist.

Globalbudgets sind eine wesentliche Voraussetzung für autonome Hochschulen¹ und eine zentrale Forderung, die seit Jahren – nicht nur – von den Hochschulpräsidenten an die Politik gerichtet wird. So heißt es z.B. in einer Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz von 2011: „Notwendige Bedingung in diesem Zusammenhang ... ist die komplette Abkehr von der kameralistischen Inputsteuerung via Haushaltstitel hin zu einem Globalbudget für jede Hochschule, welches diese im Rahmen der gesetzlichen Regelungen frei bewirtschaften können muss. ... Eine Renaissance staatlicher Steuerung über die detaillierte Zuweisung von Mitteln für einzelne Ziele konterkariert das Bestreben der Hochschulen um Profilbildung und qualitätsgeleitete Hochschulentwicklung.“²

Diese berechtigten Forderungen sind bei den Trägern der öffentlichen Hochschulen auf verhaltene Sympathie bis hin zu überzeugter Zustimmung gestoßen. Deshalb wurden in diesem Jahrtausend die Hochschulgesetze der Länder in föderaler Vielfalt novelliert. Das dabei entstandene Spektrum an Ausprägungen einer mehr oder weniger großen Selbständigkeit der Hochschulen ist breit.

Nordrhein-Westfalen hat mit dem Hochschulfreiheitsgesetz³ einen rechtlichen Rahmen geschaffen, der im Ländervergleich die Autonomie der Hochschulen am meisten stärkt. Selbst mit dem u.a. von der Landesrektorenkonferenz und den Hochschulräten viel kritisierten Hoch-

schulzukunftsgesetz⁴ ist diese Autonomie zumindest in Finanzfragen entgegen der ursprünglichen Absicht nicht wesentlich eingeschränkt worden. Nach wie vor gibt es in der Grundfinanzierung keine Inputsteuerung über Haushaltstitel und keine verbindlichen Stellenpläne, die Globalbudgets sind mit dem Recht zur Bildung von Rücklagen und Rückstellungen verbunden. Nur ein geringer Anteil dieses Budgets wird nach Leistungsparametern über die LOM (leistungsorientierte Mittelvergabe) verteilt⁵. Das Abstimmungsverfahren zu den weitreichenden Plänen der SPD/Grünen-Regierung, die gesamte Grundausstattung der Hochschulen parametergestützt zu budgetieren, konnte vor dem Regierungswechsel in 2017 nicht mehr abgeschlossen werden.

Globalbudgets für die Hochschulen sind aber nicht nur Lust, sondern auch Last. Denn die Kehrseite der Freiheit gegenüber kameraler Planung des Landes und fachaufsichtlicher Einengung der eigenen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit ist die Herausforderung, in der Hoch-

¹ Der Kernbereich der Hochschulautonomie ist deren rechtliche, finanzielle, personelle und organisationelle Selbständigkeit.

² Entschließung der 10. Mitgliederversammlung der HRK vom 03.05.2011, <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/entschliessung-zur-hochschulautonomie/>.

³ Gesetz vom 31.10.2006, GV. NRW. S. 474.

⁴ Gesetz vom 16.09.2014, GV. NRW. S. 547. Die Kritik der Hochschulräte bezog sich im Wesentlichen auf die Punkte, die klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verwässerten, z.B. die Einschränkung der Hochschulautonomie durch Rahmenvorgaben.

⁵ Über die LOM werden 20% des bereinigten Haushaltssolls (d.s. die Zuschüsse für den laufenden Betrieb ohne Mittel für Mieten und Pachten an den BLB NRW, ohne sonstige Mieten und Pachten, ohne Bewirtschaftungsausgaben, ohne verstetigte Hochschulpaktmittel, und abzüglich der sog. Sondertatbestände) neu verteilt (45% nach Forschung (Drittmittel), 45% nach Lehre (Absolventen), 10% nach Gleichstellung (Professuren)). Der Verlust ist auf 1,25% des bereinigten Haushaltssolls begrenzt.

schule durch die interne Mittelverteilung und personelle wie organisatorische Entscheidungen für einen Einsatz der Mittel zu sorgen, der die Leistungsfähigkeit steigert und die Profilbildung unterstützt. Mit dem Finger auf das Land zeigen kann man noch mit dem Hinweis auf eine unzureichende Grundfinanzierung. Aber die Verantwortung für den zielführenden Einsatz des Budgets liegt nun allein bei der Hochschule selbst. Deshalb finden die Verteilungskämpfe um Stellen und Geld, die man früher auf Landesebene geführt hat, nun auch in der Hochschule statt.

Das Mittelverteilungsmodell der Universität Bielefeld

(1) Die Ausgangssituation

Nach dem Hochschulgesetz NRW legt das Rektorat einen Wirtschaftsplan vor, über den der Senat berät und zu dem er eine Stellungnahme abgibt.⁶ Der Hochschulrat muss dem Plan zustimmen.⁷ Wie auf dieser Grundlage letztendlich die Mittel auf die Fakultäten und Zentralen Einrichtungen verteilt werden, liegt in der Entscheidung des Rektorats. Nach welchen Prinzipien diese Mittel in den Hochschulen verteilt werden, bestimmt das Hochschulgesetz nicht. Die Hochschule selbst muss entscheiden, wer welche Stellen und Sachmittel erhält oder ob die Fakultäten oder gar Professuren selbst budgetiert werden, also ausschließlich Geld (ohne Stellenvorgaben) zugewiesen erhalten und über die Verwendung frei verfügen können.

An der Universität Bielefeld hat man sich mit Inkrafttreten des Hochschulfreiheitsgesetzes für genau diesen Weg entschieden, auf Grundlage der Finanzautonomie der Hochschule auch den Fakultäten und Einrichtungen Finanzautonomie einzuräumen. Ihre Etats werden budgetiert, sie haben die Freiheit, die Mittel für Sach- und Personalkosten einzusetzen, sind aber auch verantwortlich für die mittel- und langfristige Sicherung ihres Haushalts. Der Grundgedanke, der hinter dieser Entscheidung steht, ist der, dass die Fakultäten ihre Bedarfe am besten einschätzen können und verantwortlich für die Zukunft planen können. Die Erfahrungen mit diesem Modell zeigen Stärken und Schwächen: Positiv ist, dass die Fakultäten ihrer Verantwortung gerecht geworden sind, ihre Haushalte vorsorgend so zu steuern, dass sie keine Defizite aufbauen. Diese Stärke offenbart allerdings auch eine Schwäche: Die Fakultäten haben zum Teil überaus vorsichtig agiert und so hohe Rücklagen aufgebaut, dass diese in der Diskussion mit dem Land über die Höhe der Grundfinanzierung immer wieder Anlass zu kritischen Nachfragen gaben.

Entscheidende Auslöser einer grundsätzlichen Diskussion und Modifizierung des Mittelverteilungsmodells waren allerdings andere interne und externe Faktoren: Die Universität Bielefeld befindet sich in einem intensiven Profilbildungsprozess. Sie verfolgt das Ziel, eine forschungsstarke Hochschule im oberen Viertel des nationalen Konkurrenzfeldes und mit internationaler Ausstrahlung in fokussierten Profildbereichen zu sein. Als Studienstandort will sie zum „relevant set“ der überregional wahrgenommenen und attraktiven Hochschulen

gehören, die in fokussierten Bereichen auch für internationale Studierende sichtbar und interessant ist.⁸ Diesen Anspruch kann sie nur einlösen, wenn sie u.a. in der Verbundforschung Projekte mit Strahlkraft entwickelt. Dafür braucht sie Drittmittel, um die sie sich in einem immer ausgeprägteren Wettbewerb mit anderen Hochschulen bewerben muss. Man mag das gut oder weniger gut finden, Fakt ist, dass der Einwerbung von Drittmitteln⁹ und der Positionierung z.B. in der Exzellenzstrategie entscheidende Bedeutung für die Stellung einer Hochschule im Wissenschaftssystem zukommt. In dieser Situation darf eine Hochschule sich nicht als Addition von Einzelentwicklungen (in den Fakultäten) verstehen, sondern muss Strukturen schaffen, die eine erfolgreiche Antragstellung in den zentralen Förderlinien ermöglicht. In Bielefeld zeigte das Auslaufen mehrerer Sonderforschungsbereiche akuten Handlungsbedarf. Wie die Fakultäten darauf reagieren, kann man nicht dem Zufall überlassen, die Aufgabe liegt bei der Hochschulleitung. Die Hochschulrektoren hatten deshalb in der schon erwähnten Entschliessung von 2011 zu Recht darauf hingewiesen, dass die Autonomie der Hochschule gegenüber dem Land eine Voraussetzung dafür sei, dass „Führungs- und Steuerungskompetenz auf der dezentralen Ebene“¹⁰ (gemeint ist die Ebene der Hochschulen) aufgebracht werden könne.

Die Herausforderung, die Strategiefähigkeit der Hochschule zu verbessern, neue Verbundforschungsprojekte einzuwerben und nach Auslaufen der Exzellenzinitiative antragsfähig in der nachfolgenden Exzellenzstrategie zu sein, korrespondierte mit zu erwartenden Änderungen der Ermittlung des Grundfinanzierungsbedarfs auf Landeseite. Die Überlegungen der Wissenschaftsministerin, die Zuweisungen an die Hochschulen zukünftig parametergestützt, d.h. nach vorher definierten Leistungskriterien zu ermitteln, erforderten eine Orientierung der Hochschule insgesamt, aber eben gerade auch der Fakultäten an diesen Leistungskriterien, wollte die Hochschule nicht spürbar Teile ihrer Grundfinanzierung verlieren. Die Universität hatte bereits die Erfahrung gemacht, in der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM)¹¹ nicht mehr so zu performen, wie sie sich das wünschte. Das war ein Indiz dafür, welche Gefahren die Universität Bielefeld zu gegenwärtigen hatte, wenn das Land zu einer umfassend leistungsorientierten Vergabe der Finanzmittel übergehen würde.

Im Rektorat und im Hochschulrat bestand deshalb Einigkeit: Man musste und wollte ein Maßnahmenpaket auf den Weg bringen, das die Profilbildung der Hochschule vorantrieb.

⁶ § 22 Abs. 1 Nr. 5 HG NRW.

⁷ § 21 Abs. 1 Nr. 3 HG NRW.

⁸ In Bielefeld wird dafür der Begriff „Typ 2“-Hochschule verwandt.

⁹ Insbesondere der DFG, wie SFBs, oder zunehmend auch im Rahmen der Europäischen Förderung HORIZON 2020.

¹⁰ Entschliessung der 10. Mitgliederversammlung der HRK vom 03.05.2011, <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/entschliessung-zur-hochschulautonomie/>, III 1. b.

¹¹ Siehe FN 5.

(2) Die Entwicklung des Modells

Die Planungen an der Hochschule und die Diskussion in ihren Gremien über eine die Profilbildung stützende und fördernde Mittelverteilung begannen 2011 und wurden von 2013 bis 2015 intensiv geführt. Sie sind bis heute auch nach Einführung des neuen Verteilungsmodells noch nicht abgeschlossen. Dem Rektorat und dem Hochschulrat war dabei von Beginn an klar, dass das Gelingen einer klar auf Profilbildung setzenden Mittelverteilung nicht weniger erforderte als einen Kulturwandel an der Hochschule. Studierende, Forschende und Lehrende sowie Mitarbeiter/innen mussten ihren Fokus und ihre Interessen erweitern, von der eigenen individuellen Aufgabe und Zielsetzung auf die Hochschule als Ganzes. Das ist kein einfacher Prozess, er kann im Wesentlichen nur von den Organen der Hochschule angestoßen und vorangetrieben werden, die entsprechend ihrer Aufgabenstellung die Hochschule als Gesamtorganisation im Blick haben müssen. Das sind vor allem Rektorat und Hochschulrat. In diese Aufzählung gehören aber auch der Senat und der Fakultätenrat¹². Schon aufgrund der Zusammensetzung artikulieren sich in diesen Gremien aber doch eher auch Gruppen- oder Teilinteressen. Das ist nachvollziehbar, denn ihre Mitglieder sind einem anderen Rechtfertigungsdruck gegenüber ihrer jeweiligen Gruppe oder Fakultät ausgesetzt als die Hochschulratsmitglieder. Dennoch bleibt der Anspruch, dass es auch dort gelingen muss, die Interessen der Hochschule vor die der eigenen Fakultät, Gruppe oder des/der einzelnen Forschenden zu stellen. Und selbst wenn es nicht gelingt, diese Organe als Treiber des Prozesses zu gewinnen, so müssen sie doch überzeugt und für die Umsetzung der Ergebnisse gewonnen werden. Das ist in Bielefeld nur mit großen Schwierigkeiten gelungen.

In der Anfangsphase der Entwicklung des neuen Modells musste man sich zunächst auf Grundprinzipien verständigen. Dabei war die Frage des Verhältnisses von äußerer Autonomie (gegenüber dem Land) und innerer Autonomie (der Forscher/innen) so zu beantworten, dass die im Grundgesetz (Art. 5 Abs. 3) normierte Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre gewahrt blieb.¹³ Dirigistische Maßnahmen konnte und wollte man nicht einführen. Deshalb sollten Verteilungsstrukturen aufgebaut werden, die über Anreize eine gezielte Strategiebildung in den Fakultäten und der Universität als Ganzes ermöglichten.¹⁴ Diese Grundsatzentscheidung führte in zwei Schritten zu folgenden Schlüssen: (1) Die Budgetierung der Fakultäten und Einrichtungen sollte erhalten bleiben. Aber die Berechnung der Budgets war umzustellen und sollte zukünftig nach Kriterien erfolgen, die Leistungsanreize setzen. Damit wollte man die dezentralen Organisationseinheiten auf bestimmte Leistungsindikatoren hin orientieren (auch mit Blick auf eine eventuell leistungsorientierte Budgetierung durch das Land). (2) Dieser ersten Konzeptionsphase folgte ein zweiter Schritt, der aus der in vielen Diskussionen mit den Organen gewachsenen Überzeugung erwuchs, dass ein reines Indikatorenmodell möglicherweise zu mechanistisch wirken könnte und keinen Spielraum ließ, auf konkrete und auch punktuelle Notwendigkeiten zu rea-

gieren. Um die Profilbildung voranzutreiben, sollte deshalb auch die Steuerungsfähigkeit des Rektorats über das neue Verteilungsmodell gestärkt werden. Gerade im Hinblick auf u.a. Verbundforschungsprojekte sollte ihm ein Finanzinstrument in die Hand gegeben werden, um auf erkannte Defizite reagieren zu können und die Entwicklung profilbildender Forschungsansätze unterstützen zu können.

Das neue Modell wurde 2016 nach intensiver und kritischer Diskussion eingeführt. Der Hochschulrat hat – anders als der Senat – das Ziel, zu einer leistungsorientierten Mittelvergabe zu kommen und dem Rektorat Finanzmittel zum Zweck der Profilbildung zu geben, von Anfang an unterstützt. Der Senat sah dagegen die – trotz Modellrechnungen nicht mit Sicherheit prognostizierbaren – Folgen für die Fakultäten und befürchtete Fehlentwicklungen. In vielen Beratungen hat das Modell eine Reihe von Modifikationen erfahren und wurde in den fünf Jahren des Vorbereitungsprozesses durch die Entwicklung flankierender Formate zur Profilbildung ergänzt. Dazu gehören u.a. datenbasierte¹⁵ Entwicklungsgespräche mit den Fakultäten und eine strategische Personaloffensive.¹⁶

(3) Das Modell

Über das Mittelverteilungsmodell erhalten die Fakultäten ihren Anteil an den Einnahmen, die der Universität als Grundfinanzierung vom Land zufließen. Mit Blick auf das Gesamtbudget der Hochschule wird damit über das neue Modell nur ein verhältnismäßig geringer Anteil aller Mittel verteilt, die von der Hochschule bewirtschaftet werden. Denn Sondermittel und Programm- und Projektmittel des Landes sowie Drittmittel anderer öffentlicher und nichtöffentlicher Geldgeber tragen erheblich zum Gesamtbudget bei (Abbildung 1) und müs-

¹² In § 16 der Grundordnung der Universität Bielefeld, <https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Serviceangebot/.../Grundordnung.pdf>, wird die in § 23 HG NRW geforderte Fachbereichskonferenz als Fakultätenrat bezeichnet.

¹³ Die Hochschulrektorenkonferenz hat in ihrer Entschließung von 2011, siehe FN 2, explizit auf diese Notwendigkeit hingewiesen: „Das Verhältnis von äußerer Autonomie, d.h. dem Grad an Autonomie der Hochschule gegenüber dem Staat, zu innerer Autonomie, d.h. dem Grad an Autonomie des einzelnen Wissenschaftlers in Forschung und Lehre oder auch der Fakultät gegenüber der Fakultäts- bzw. Hochschulleitung, bedarf einer genauen Beobachtung, damit mit den Gewinnen an äußerer Autonomie kein Verlust an innerer Autonomie einhergeht. Die Informations-, Beteiligungs- und Rechenschaftspflichten der Hochschul- und Fakultätsleitung gegenüber den Forschenden und Lehrenden, die sich aus Art. 5 Abs. 3 GG ergeben, müssen gewahrt bleiben. Die wissenschaftsfokussierte Autonomie des einzelnen Wissenschaftlers und der Fakultät ist keineswegs kleiner geworden. Nach wie vor entscheiden die Wissenschaftler autonom über die von ihnen verantwortete Forschung und Lehre. Dies geschieht für Ihren Arbeitsbereich abschließend, für die Bereiche, in denen auch andere Wissenschaftler tätig sind, in kollegialer Abstimmung (z.B. im Fakultätsrat) und im Wege der Partizipation bei der Wahl der Leitungsorgane.“

¹⁴ Ausführlicher dazu der Text des Rektorats vom 16.04.2014 „Das neue Mittelverteilungsmodell im strategischen Gesamtkontext“, <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Organisation/Rektorat/mvm.html>.

¹⁵ Die besondere Schwierigkeit, vergleichbare Datensätze der finanzautonom agierenden Fakultäten zu generieren, beschäftigt die Hochschulverwaltung noch heute.

¹⁶ So werden z.B. mit den Hochschulpaktmitteln im Programm UniPlus ca. 40 vorgezogene, profilbildende Berufungen finanziert.

sen ihrem jeweiligen Zweck entsprechend eingesetzt werden. Auch die Grundfinanzierungsmittel des Landes dienen nicht ausschließlich der Finanzierung der Fakultäten, sondern müssen z.B. auch in die allgemeine Basisinfrastruktur, zentrale Betriebseinheiten, zentrale wissenschaftliche Einrichtungen und die zentrale Verwaltung fließen.

Im Wirtschaftsjahr 2017¹⁷ betrug der Anteil der Grundfinanzierungsmittel am Gesamtetat der Universität gut 61%, davon wurde weniger als die Hälfte¹⁸ über das Mittelverteilungsmodell an die Fakultäten gegeben.¹⁹

Für diese bilden die Zuweisungen über das Modell aber die Hauptfinanzierungsquelle neben Sonder- und Programm- bzw. Projektmitteln, deren Anteil am Budget je nach Fakultät und Jahr sehr unterschiedlich hoch sein kann.

Die in das Mittelverteilungsmodell fließenden Erträge werden auf drei Säulen verteilt: den Basisset, den Leistungsetat und den Strategieetat (Abbildung 2).

Jede Fakultät erhält einen Anteil am Basis- und am Leistungsetat. Mittel aus dem Strategieetat gehen dagegen nicht selbstverständlich an alle Fakultäten, sondern nach Entscheidung des Rektorats nur an die, die die Mittel strategiebildend einsetzen.²⁰

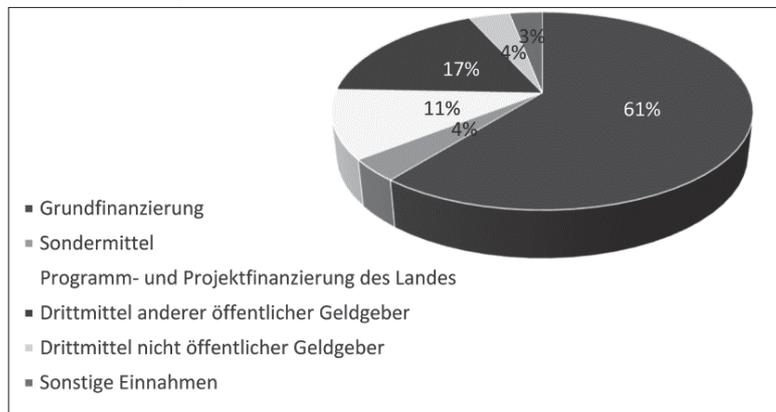
Der Basisset ist indikatorenunabhängig. Die Fakultäten erhalten ihren Anteil prozentual entsprechend dem Anteil, den sie früher an den Personal- und Sachmittelzuweisungen hatten.

Damit ist dieser Budgetanteil explizit stabilitätsorientiert und eine verlässliche Größe für die Planung der Fakultäten. Da sein Volumen aber nur rund zwei Drittel der früher den Fakultäten zugewiesenen Grundausrüstung ausmacht, können sie ihre Aufgabenerfüllung mit diesen Mitteln allein nicht sicherstellen.

Deshalb sind die beiden anderen Säulen – der Leistungs- und der Strategieetat – für ihre Finanzierung von wesentlicher Bedeutung. Beide sind keine fest planbaren Größen. Der Leistungsetat orientiert sich an einem Set von Leistungsindikatoren, das breit gefächert ist und von Lehre über Forschung und Internationalität bis Gleichstellung reicht. In jeder dieser Kategorien gibt es mindestens zwei Indikatoren, die zurzeit noch rein quantitativ orientiert sind.²¹ Bis heute ist es nicht gelungen, qualitative Indikatoren (wie z.B. Attraktivität der Lehre, Publikationen) belastbar so zu entwickeln, dass sie in das Modell integriert werden könnten. Die Indikatoren sind vergangenheitsbezogen²², damit ist der Leistungsetat retrospektiv.

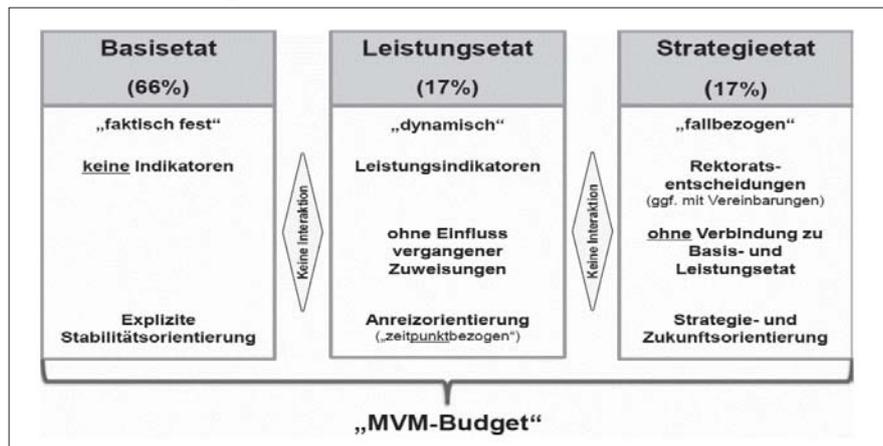
Grundsätzlich anders aufgestellt ist der Strategieetat. Mit ihm soll das Rektorat über 17% der Mittel einzelfallbezogen verfügen können und damit Maßnahmen und Prozesse zur Erreichung strategischer Ziele unterstützen. Die Mittel dienen vor allem der Vorbereitung von Exzellenz- und Forschungsinitiativen und der Ermöglichung

Abb. 1: Die Einnahmestruktur des Hochschulhaushalts im Wirtschaftsjahr 2017



Quelle: Eigene Darstellung.

Abb. 2: MVM-Budget



Quelle: www.uni-bielefeld.de.

strategisch wichtiger Berufungen und Bleibeverhandlungen.²³ Damit ist dieser Budgetanteil explizit zukunftsorientiert und hoch flexibel.

¹⁷ Alle folgenden Angaben basieren auf Plandaten für das Wirtschaftsjahr 2017. Die Zusammensetzung des Etats kann von Jahr zu Jahr deutlich variieren, dementsprechend sind auch alle genannten Prozentzahlen nur auf 2017 bezogen und können in Folgejahren erheblich abweichen.

¹⁸ 2017 waren es gut 42% der Grundfinanzierungsmittel.

¹⁹ Betrachtet man den Gesamtetat der Hochschule als Grundgröße, liegt das über das Mittelverteilungsmodell zugewiesene Budget sogar nur bei 26%. Dieser geringe Prozentsatz ist aber angesichts des hohen zweckgebundenen Anteils des Gesamtbudgets nicht besonders aussagefähig.

²⁰ Für eine Übergangsphase wurde davon für einen Teil des Strategieetats eine Ausnahme gemacht, siehe dazu weiter unten die Ausführungen zur Einführung des Strategieetats.

²¹ Im Indikatorenset für die Lehre werden z.B. die empirische Lehrauslastung und das gewichtete Vollabsolventenäquivalent im Dreijahresmittel berücksichtigt. Die Indikatoren für die Forschungsleistung berücksichtigen die Drittmittelinnahmen (gewichtet für strategisch wichtige Förderprogramme) intern sowie im Bundesvergleich. Die Indikatoren im Detail darzustellen, würde den Rahmen dieses Berichts sprengen. Zu Einzelheiten der Indikatoren und des gesamten Modells gibt die Leiterin des Dezernats Finanzmanagement der Universität, Melanie Forthaus, gern Auskunft.

²² In der Regel wird der Durchschnitt der drei zurückliegenden Jahre zugrunde gelegt, für die die Daten am aktuellsten vorliegen. Das sind z.B. bei den Drittmitteln aufgrund der im Vergleich verwendeten Bundesdaten für die Verteilung 2018 die Jahre 2013-2015.

²³ So die Begründung des Rektors in der Senatssitzung am 20.05.2015.

Die Einführung des Modells

Das neue Mittelverteilungsmodell wurde erstmals der Planung für das Wirtschaftsjahr 2016 zugrunde gelegt, obwohl es in der Universität keine ungeteilte Zustimmung fand. Der lange Diskussionsprozess hatte bereits zu einer Reihe von Modifizierungen gegenüber dem Ursprungsmodell geführt.²⁴ Dennoch hat der Senat seine Zustimmung nur mit großen Vorbehalten gegeben, der Hochschulrat hat das Modell entschieden unterstützt.

(1) Der Strategieetat

Lange wurde über die Höhe des Strategieetats gerungen. Dabei hatte das Rektorat immer auch darauf hingewiesen, dass tatsächlich nicht 17% der bisher frei verfügbaren Budgets der Fakultäten an diesen Etat abgegeben werden mussten, sondern 17% des Gesamtbudgets, das auch in der Vergangenheit nur zu 95% frei verfügbar gewesen war. Der restliche Teil war vom Rektorat inhaltlich gebunden für Berufungszusagen und auf Antrag für andere Zwecke an die Fakultäten gegeben worden. Im Ergebnis mussten die Fakultäten für den Strategieetat deshalb nur rd. 12,17% ihrer Mittel „freigeben“.

Die wichtigste Weichenstellung vor den abschließenden Empfehlungen von Senat und Hochschulrat war dann der die Bedenken der Fakultäten und des Senats aufgreifende Vorschlag des Rektorats, den Strategieetat für einen Übergangszeitraum von drei Jahren (Einschwingphase) zu einem Drittel nicht zweckgebunden und damit stabil den Fakultäten nach denselben Kriterien wie den Basisetat zuzuweisen. Verbunden werden sollte das mit der Aufforderung, diese Mittel durch die Fakultäten strategiebildend einzusetzen. Faktisch bedeutete diese Splittung des Strategieetats aber nichts anderes, als dass der Basisetat von 66% auf 72% aufgestockt wurde.

Dennoch hat das Studierendenparlament das Modell weiter mit Hinweis auf „eine ernstzunehmende Bedrohung der Lehrqualität sowie der universitären Kultur“ und die Befürchtung, dass „das Mittelverteilungsmodell eine Verschärfung von prekären und unangemessenen Arbeitsbedingungen“ hervorrufen werde, abgelehnt.²⁵ Detaillierter begründet wurde diese Ablehnung nicht.

Im Senat sah man zwar Chancen des Modells, verwies aber insbesondere auf die Risiken.²⁶ Die Diskussionen im Senat und auch im Fakultätenrat hatten gezeigt, dass es eine Reihe fakultätsspezifischer Besonderheiten gab, die in dem Modell möglicherweise keine ausreichende Berücksichtigung fanden, und dass die Finanzierung des Strategieetats aus Grundfinanzierungsmitteln die Spielräume der Fakultäten stark einengten. Noch im Mai 2015 hatte die Finanzkommission eine Stellungnahme²⁷ abgegeben, in der sie keine Empfehlung zur Größe der einzelnen Etats abgeben wollte. Der Senat unterstrich dann, dass er „nicht davon überzeugt sei, dass eine dauerhafte Verlagerung von Gestaltungsspielräumen der Fakultäten hin zur Universitätsleitung in dem derzeit geplanten sehr großen Umfang die richtige Entscheidung für eine positive strategische Weiterentwicklung der Universität ist“. Er forderte, ein Drittel des Strategieetats nicht nur in der Einschwingphase, sondern dauerhaft den Fakultäten zur strategischen Ausrichtung zuzuweisen.

Erst in der Juni-Sitzung der Finanzkommission²⁸ wurden dann „Chancen und Risiken für die Universität“ durch das vorgestellte Mittelverteilungsmodell gesehen und in der Julisitzung des Senats²⁹ gab dieser eine im Grundsatz unterstützende Stellungnahme ab. Er blieb aber bei seiner kritischen Haltung zum Strategieetat (s.o.), weil er „eine Kombination von zentralen strategischen Entscheidungen im Rektorat und unabhängigen dezentralen strategischen Weichenstellungen in den Fakultäten“ für zielführender hielt und hält.

Demgegenüber hat der Hochschulrat die Einführung des Modells und auch besonders des Strategieetats begrüßt.³⁰ Er hält das vorgesehene Volumen von 17% des MVM-Budgets für angemessen und erforderlich, um das Rektorat in der Aufgabe zu stärken, die strategische Ausrichtung der Hochschule voranzutreiben. Aus der Überzeugung, dass dafür wirksame finanzielle Anreiz- und Unterstützungsstrukturen erforderlich sind, hat er die vom Rektorat geplante Einschwingphase abgelehnt. „Um den Übergang in das neue Modell für die Fakultäten abzufedern, hält er es äußerstenfalls für möglich, im ersten Jahr ein Drittel (6%-Punkte), im zweiten Jahr ein Fünftel (3%-Punkte) und im dritten Jahr 1% des Strategieetats nach diesen Kriterien zu vergeben“, heißt es in seinem Beschluss.³¹ Gleichzeitig forderte er, die Kriterien für den Einsatz dieser Mittel so auszuarbeiten, „dass die Ziele und Kriterien der Vergabe für alle Beteiligten transparent sind. Dafür muss das strategische Ziel Typ-2-Hochschule inhaltlich konkretisiert werden“. Immer betont hat er auch, dass Finanzmittel allein nicht ausreichen, um den Profildienstleistungsprozess voranzubringen. Er hat deshalb auch begrüßt, dass die Fakultäten im Diskurs mit dem Rektorat ihr Forschungsprofil entwickeln und zu diesem Zweck jährliche Entwicklungsgespräche mit den Fakultäten geführt werden. Zusätzlich wurde ein befristetes Programm UniPlus für vorgezogene Berufungen aufgelegt, das ebenfalls profilschärfend eingesetzt wird. Der Hochschulrat unterstützt auch den Ansatz des Rektorats, die Unterstützungsstrukturen in der Verwaltung weiter auszubauen und die Transparenz der Mittelverteilung zu verbessern.

Das Rektorat hat sich auf der Grundlage der divergierenden Empfehlungen entschlossen, das Modell mit einem Strategieetat von 17% und einer Einschwingphase von drei Jahren einzuführen, in der rund ein Drittel des Strategieetats (6%-Punkte) antragsfrei wie der Basisetat ohne Degression, aber auch ohne automatische Verlängerung über die drei Jahre hinaus an die Fakultäten ge-

²⁴ U.a. hatte das Rektorat bis Juni 2014 einen dynamisierten Basisetat und eine Aufteilung in 70% Basisetat, 20% Leistungsetat und 10% Strategieetat favorisiert. Aufgrund der starken Kritik aus dem Senat wurde dann am 04.06.2014 im Senat das Modell mit einem faktisch festen Basisetat und der Aufteilung 66% - 17% - 17% vorgestellt.

²⁵ Brief der ASTA-Vorsitzenden vom 19.05.2015 an den Senat der Universität.

²⁶ Beschluss des Senats vom 08.07.2015.

²⁷ Sitzung vom 18.05.2015.

²⁸ Sitzung vom 24.06.2015.

²⁹ Sitzung vom 08.07.2015.

³⁰ Beschluss des Hochschulrats vom 26.06.2015.

³¹ Beschluss vom 26.06.2015.

geben wird. Die Fakultäten sollten über dessen Verwendung berichten müssen. Eine Beratung dazu hat es im Rektorat aber meines Wissens bis heute nicht gegeben. Nach Implementierung des Modells wurden die Fakultäten aufgefordert, Anträge zum Strategieetat zu stellen, über die das Rektorat entschieden hat.

(2) Der Leistungsetat

Weniger kontrovers als die Einführung des Strategieetats war die des Leistungsetats. Die Indikatoren wurden intensiv erörtert und in dem zweijährigen Vorbereitungsprozess teils modifiziert. Diskutiert wurde auch, ob der Anteil des Leistungsetats am Gesamtbudget für das Mittelverteilungsmodell richtig bemessen und ob sichergestellt sei, dass Spezifika einzelner Fakultäten ausreichend berücksichtigt würden.

Der Hochschulrat sah nach der intensiven Erörterung in mehreren Sitzungen keine Notwendigkeit, die abschließenden Vorstellungen des Rektorats in diesem Punkt weiter zu kommentieren, sondern hat sie vorbehaltlos unterstützt. Die Indikatoren entsprachen zwar noch nicht seinen Vorstellungen qualitativer Leistungsanreize, ihm ging es aber darum, dass das Modell nach dem langen Vorlauf in die Praxis umgesetzt wurde, um damit Erfahrungen sammeln und diese auswerten zu können. An dem geplanten Monitoring wollte er beteiligt sein.³²

Der Senat hat sich in seiner abschließenden Stellungnahme³³ auch mit einzelnen Indikatoren auseinandergesetzt und festgestellt, dass „die zentralen Aufgaben und Leistungen der Universität, vor allem die Qualität der Lehre und der wissenschaftlichen Publikationen, für die derzeitigen Indikatoren des Leistungsetats keine Relevanz haben. Hingegen werden insbesondere mit dem Kaskadenmodell Anreizeffekte gesetzt, die den Gleichstellungszielen der Universität womöglich entgegenwirken. Allerdings begrüßt der Senat die geplante verstärkte Prämierung von Drittmittelinwerbungen und sieht darin einen Anreiz“.

Im Ergebnis haben die Indikatoren des Leistungsetats aber in den Empfehlungen von Senat und Hochschulrat keine herausgehobene Rolle gespielt.

(3) Die Monitoringgruppe

Begleitet wird die Einführung des Modells von einer Monitoringgruppe aus Mitgliedern von Senat und Hochschulrat, deren Aufgabe eine konstruktiv – kritische Begleitung des Einführungsprozesses und eine Betrachtung seiner Wirkungen für die Fakultäten und die Hochschule insgesamt ist. Diese Gruppe wird 2018 Ergebnisse vorlegen.

Erste Erkenntnisse und Erfahrungen

Betrachtet man die Entwicklung der Universität in den letzten Jahren, kann man feststellen, dass nach einer Phase der Verschlechterung der Wettbewerbsposition sich wieder Erfolge zeigen, was insbesondere in der Einwerbung von Verbundforschungsprojekten deutlich wird. Die erfolgreichen Anträge kann man aber nicht direkt auf das neue Mittelverteilungsmodell zurückführen. Doch sie zeigen, dass es gelungen ist, die Hochschule stärker als in den Jahren davor auf das Ziel Stärkung der

Verbundforschung auszurichten. Und das Rektorat hatte die Möglichkeit, die Antragstellung im Rahmen des Strategieetats zu unterstützen. Möglicherweise hat auch schon die Diskussion um das Modell das Bewusstsein gestärkt, dass eine stärkere Orientierung hin auf dieses Ziel erforderlich ist.

Der Leistungsetat hat vor allem im ersten Modelljahr zu einer Verschiebung zwischen den Fakultäten geführt. Der strukturelle Einfluss war groß, er reichte von plus 45,8% bis minus 23,2% in diesem nach Indikatoren zugewiesenen Anteil. Das ist aber nicht gleichzusetzen mit der Wirkung des Gesamtmodells und damit der Veränderung der Grundfinanzierung der Fakultätsbudgets. Denn der stabilitätsorientierte Basisetat wirkt nivellierend, so dass der jeweilige Anteil der Fakultäten am Personal- und Sachmittelbudget, der durch den Basis- und Leistungsetat bestimmt wird, sich insgesamt in einer Bandbreite von plus 12% bis minus 5,2% verändert hat. Hinzu kommen dann noch die Mittel, die die Fakultäten in der Einschwingphase proportional erhalten (6%-Punkte des Strategieetats). Das führt dazu, dass die Verluste im Basis- und Leistungsetat noch einmal deutlich reduziert werden.³⁴ Der sehr hohe positive Ausschlag im Leistungsetat einer Fakultät hat allerdings auch deutlich gemacht, dass es in diesem speziellen Fall eine Besonderheit gibt, die in den Leistungsparametern nicht adäquat berücksichtigt wird. Ein Nachsteuern in der Definition dieses Indikators scheint angemessen.

Im zweiten Modelljahr sind die Veränderungen gegenüber dem Vorjahr im Basis- und Leistungsetat deutlich geringer. Sie liegen zwischen plus 1,8 und minus 3,0%. Der strukturelle Einfluss des Leistungsetats ist allerdings deutlich ausgeprägter, er wird nur wieder teilweise durch die Systematik des Basisetats nivelliert.

Die Mittel des Strategieetats hat das Rektorat ganz überwiegend zur Unterstützung von profildbildenden Befragungen und Verbundforschungsanträgen vergeben.³⁵ Das gesamte Verfahren wurde jedoch in der Universität nicht unkritisch gesehen. Die Fakultäten waren der Auffassung, dass zum Zeitpunkt der Antragstellung die Kriterien, nach denen die Mittel vergeben werden sollten, nicht ausreichend klar kommuniziert waren. Das Rektorat hat dem immer entschieden widersprochen und in dem Zusammenhang auch auf die intensiven Gespräche mit den Fakultäten verwiesen.

Zusammenfassend kann man zum jetzigen Zeitpunkt eine vorsichtige erste Einschätzung geben, dass mit dem Modell eine intensive Diskussion in der Hochschule angestoßen wurde, die die Ziele der Universität – und nicht die der einzelnen Fakultäten – deutlich in das Bewusstsein der gesamten Organisation gerückt hat. Das ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem Kultur-

³² Beschluss vom 26.06.2015.

³³ Vom 08.07.2015.

³⁴ Das Gesamtbudget der Fakultät wird zusätzlich durch weitere Faktoren bestimmt, insbesondere auch die Bewilligungen im Strategieetat verschieben das Bild noch einmal.

³⁵ Insgesamt wurden vier Mittelleinsatzbereiche für den Strategieetat definiert: Berufungs- und Bleibeverhandlungen, Vorhaben insbes. der Verbundforschung, Eigenanteil an Forschungsgrößgeräten, Stärkung der Strategiefähigkeit auf Grundlage von Vereinbarungen.

wandel, der die Profilbildung ohne dirigistische Eingriffe ermöglicht. Es ist allerdings auch ein mühsamer Weg, der viel Kraft in den vielen Auseinandersetzungen gebunden hat.

Voraussetzung für die erhoffte Wirkung des Modells sind sorgfältig gewählte, klar formulierte und kommunizierte Kriterien der Mittelvergabe. Deshalb sollte der Einführung eines solchen Modells eine möglichst universitätsweite Diskussion über die Ziele der Hochschule und das angestrebte Profil vorausgehen. Nur deutlich formulierte Ziele und ein klar konturiertes Profil können durch die Indikatoren des Leistungsetats und den Einsatz des Strategieetats wirksam unterstützt werden. Voraussetzung dafür ist auch, dass allen Beteiligten die Indikatoren des Leistungsetats und die klar definierten Kriterien der Vergabe des Strategieetats bekannt sind. Akzeptanz wird das Modell auch nur erfahren, wenn es die Bereitschaft gibt, seine Wirkungen in Bezug auf die

definierten Ziele und das angestrebte Profil der Hochschule und seine Auswirkungen auf die Fakultäten in regelmäßigen Abständen zu überprüfen.

Aufgabe der Hochschulleitung ist es, in diesem Prozess regelmäßig und klar zu kommunizieren.

■ **Dr. Annette Fugmann-Heesing**, Finanzministerin a. D., Vorsitzende des Hochschulrates der Universität Bielefeld, Sprecherin der Konferenz der Vorsitzenden der Hochschulräte an den Universitäten in NRW (KVHU), ehemals Vorsitzende des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung des AH von Berlin, E-Mail: heesing@gmx.de

Demnächst erhältlich in der Reihe: Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Erstmals überhaupt thematisiert und dokumentiert dieses umfangreiche E-Book das Wesen und die Rolle der Allgemeinen Studienberatung als Teil der deutschen Bildungsgeschichte. Hochschulgesetze, Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz haben die Allgemeine Studienberatung zu einer Institution mit anspruchsvollen, genau definierten Aufgaben und Voraussetzungen bestimmt und sie dem akademischen Bereich zugeordnet. Schon die erste Studienberatergeneration bemühte sich aktiv um Beratungsqualität, ethische Grundsätze und um Unabhängigkeit ihrer Arbeit. Fort- und Weiterbildung blieben stets aktuelle Themen, was sich u. a. an der selbst entwickelten GIBeT-Zertifikatsfortbildung und an bisher über 80 Tagungen zeigt. Das E-Book dokumentiert diese und weitere Studienberatungstagungen im Detail.

In neun Kapiteln und einem umfangreichen Archiv-Anhang mit teils unveröffentlichten Zeitdokumenten bietet dieses einmalige Nachschlage- und Nachlesewerk einen Intensivkurs in deutscher Universitätsgeschichte nach 1945. Während das erste Kapitel wichtige Aspekte und Probleme der Allgemeinen Studienberatung beschreibt, geht es im zweiten um ihre bildungspolitische Funktion, ergänzt von einer Zusammenstellung der Gesetzesparagrafen (BRD/DDR) zur Studierendenberatung (1966–2017). Kapitel 3 befasst sich u. a. anhand konkreter Beispiele mit der historischen Entwicklung der ZSB, wobei zum Vergleich kurz auch die Anfänge der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz dargestellt werden. Die Kapitel 4 bis 6 behandeln Anfänge und Entwicklung der teils schwierigen Beziehungen der Allgemeinen Studienberatung zu ihren wichtigsten Kooperationspartnern: Psychologische Beratung, Studienfachberatung und Berufsberatung. Kapitel 7 problematisiert anhand von Beispielen „Aufgabenspektrum und Eingruppierung“ der Allgemeinen Studienberatung. Kapitel 8, das vom Engagement der Akteure handelt, wird ergänzt durch 14 Zeitzeugeninterviews aus den Jahren 2009 bis 2014. Kapitel 9 schließlich gibt – z. T. erstmals – einen Einblick in die über die Grenzen des eigenen Bundeslandes hinaus kaum bekannte, sehr unterschiedliche Beraterkooperation auf Länderebene.



E-Book

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018 (erscheint voraussichtlich im Oktober),
E-Book, 530 Seiten + 710 Seiten Archiv-Anhang, 98.50 Euro

Vorbestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE, QiW und IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2+3/18

Schwerpunkt: Medizinethik

Annette Grüters-Kieslich
Empfehlungen zu institutionellen Maßnahmen der Universitätsmedizin zur Sicherung der guten wissenschaftlichen Praxis

Klaus Lieb
Interessenkonflikte in der klinischen Arzneimittelforschung – Herausforderungen und Handlungsansätze

Julia Haberstroh, Matthé Scholten, Theresa Wied & Astrid Gieselmann
Forschung bei fraglicher Einwilligungsfähigkeit: ethische Herausforderungen und Entscheidungsassistenten

Georg Marckmann
Patientenversorgung im Krankenhaus unter finanziellem Druck: Herausforderungen und Lösungsansätze aus ethischer Perspektive

Daniel Strech
Normative Governance der Big Data Forschung

Stefan Treue & Roman Stilling
Tierversuche verstehen
Transparenz und proaktive Kommunikation über tierexperimentelle Forschung

Ulrich Dirnagl & Mark Yarborough
Klinische Studien an Patientinnen und Patienten mit schwerwiegenden Hirnerkrankungen: Qualität präklinischer Evidenz im ethischen Kontext

Christian Behl
Kommentar: Agendasetting in der Forschung

Cornelia Soetbeer
Erkenntnisgewinn durch Praxis: Neue Wege in der Doktorand/innen-ausbildung

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3/2018

Erfolgsfaktoren für wissenschaftliche Karrieren

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Lisa K. Horvath & Tanja Hentschel
„Gesucht: Führungserfahrener Projektleiter!“ – das geht auch anders! Sprachliche Genderfairness als Erfolgsfaktor in Personalauswahlprozessen

Organisations- und Managementforschung

Regina Dutz, Sylvia Hubner & Claudia Peus
Der Einfluss der Darstellung unterschiedlicher Organisationskulturen in Stellenausschreibungen für MINT-Professuren

Luisa Barthauer & Simone Kauffeld
Netzwerke als Erfolgsfaktor für wissenschaftliche Karrieren

Levke Henningsen, Juliane Konrad & Klaus Jonas
Erfolgsfaktoren für die Gewinnung von Dekan_innen
Deskriptive Ergebnisse zweier Online-Befragungen mit Professor_innen und Expert_innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2018

Imke Kimpel, Martina A. Knust & Elke Mittag
Prozessmodellierung im Rahmen des Qualitätsmanagements niedersächsischer Studienberatungsstellen
Handreichung „Referenzprozess Hochschulinformationstag (HIT)“

Ute Hartkens & Yvonne A. Henze
Qualitätsmanagement in der Beratung

Karin Gavin-Kramer
Über Studienberatung forschen – Richtigstellung zum Beitrag von Tillmann Grüneberg (ZBS 4/2017)

Elisabeth Pauza & Manuela Pötschke
Psychosoziale Beratung von Studierenden – in der Evaluierung

Ingo Blaich
Blended Counselling in der Studienberatung?
Bedarf und Chancen digitaler Beratungsangebote

Jürgen Allemeyer
Die Sozialerhebung – ein bedeutsames Instrumentarium zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Leistungsspektrums der Studierendenwerke

Linda Wilken
Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Unverzichtbare Daten für die Praxis

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2018
(Vorschau)

*Bettina Donnermann
& Martin Mehrrens*

Die Einführung des Jahresgesprächs als nachhaltiges Führungsinstrument in der Universität Bremen

Doris Klee & Dagmar Grübler
Transparente Karrierewege an der RWTH Aachen im Kontext der Personalentwicklung

Alexandra Hassler
Karriereoptionen weiterdenken – alternative Karrierewege als zentraler Baustein akademischer Personalentwicklung

*Mirjam Müller
& Melanie Moosbuchner*
Moderiertes Peer-Coaching für Postdocs

*Karin Griesbach, Eva Klein-Heßling
& Ricarda Mletzko*
„Die Handlungen der Menschen leben fort in den Wirkungen.“ (G. W. Leibniz) – die Führungsleitlinien der Leibniz Universität Hannover

Michael Müller-Vorbrüggen
Qualität im Personalmanagement

Stefanie Klug & Katrin Wodzicki
Good Practice Beispiel: Career Service für Postdocs an der Georg-August-Universität Göttingen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2018
Evaluation an Hochschulen:
Entwicklung – Stand – Perspektiven

Qualitätsentwicklung, -politik

Lukas Mitterauer
Entwicklung der Evaluation an Österreichs Universitäten

Philipp Pohlenz
Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland

Susan Harris-Huemmert
The role of peer review in science

Christine Meyer Richli
Evaluation an Schweizerischen Universitäten – nur Evaluationsaktivität oder bereits Evaluationskultur?

Sandra Wagner
Erfolgsfaktoren zur Förderung von Evaluations- und Qualitätskultur am Beispiel der zentral durchgeführten Lehrveranstaltungsbeurteilung an der Universität Zürich

Michael Fraiss
Der Aufbau eines Bottom-up Evaluationssystems an der PH Zürich

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 1+2/2018
(Vorschau)

Birgit Behrensen
Die professionelle Haltung in Zeiten von Fluchtzuwanderung: Erfahrungen mit einer dialogisch angelegten Ringvorlesung am Institut für Soziale Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg

IVI-Gespräch mit Dr. Daniela Heitzmann, Georg-August-Universität Göttingen

Annette Lang & Christina v. Behr
Flucht nach vorn? Zur Integration von Geflüchteten in die Hochschulen

Niels Uhlendorf
“You're not enough until you're too much” Immigrant university students dealing with contradictory demands of self-optimization

Michael Herschelmann
Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz

u.v.m.

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



*Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,
39.70 Euro zzgl. Versand*