

# Das Hochschulwesen

**Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik**

## Differenzierung und Entdifferenzierung im Wissenschaftssystem

- Differenzierung und Institutionalisierung junger kleiner Fächer im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem
  - Disziplinäre Entdifferenzierungsprozesse an deutschen Universitäten am Beispiel der kleinen Fächer
  - Disziplinäre Entdifferenzierung durch Leistungsbewertung? Der Fall Geschichtswissenschaft in Großbritannien
- Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – Interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen
  - Wie viel (er)trägt der akademische Mittelbau? Ergebnisse einer Befragung zur Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen
- Akademische Fachzirkel: Können gruppenbasierte Interventionen zu nachhaltigen Veränderungsprozessen in Hochschulen beitragen?
  - Kommentar: Online-Prüfungen und deren Kontrolldebatte – ein Zeichen für Systemversagen?

## Herausgeber\*innen

*Sabine Behrenbeck*, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln  
*Sandra Buchholz*, Prof. Dr., Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), Hannover  
*Annette Fugmann-Heesing*, Dr. jur., Unternehmensberaterin, Berlin  
*Sylvia Heuchemer*, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln  
*Sabine Koch*, Mag.art., MSc., Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

*Georg Krücken*, Prof. Dr. phil., Universität Kassel  
*Antje Mansbrügge*, Dr., Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Hamburg  
*Uwe Schmidt*, Prof. Dr. phil., Universität Mainz  
*Beate A. Schücking*, Prof. Dr. med., Universität Leipzig  
*Wolff-Dietrich Webler*, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)  
*Andrä Wolter*, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

## 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 beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor\*innenhinweisen“ auf unserer Website:

[www.universitaetsverlagwebler.de](http://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](mailto: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: 27.09.2021

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](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

### Bezugspreis 2021 (Preise ab 2022 s. S. 62):

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 Verfasser\*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber\*innen 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 beigelegt 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

Von Uwe Schmidt 61

## Hochschulforschung

Katharina Bahlmann, Stefanie Hoffmann & Marie-Theres Moritz  
Differenzierung und Institutionalisierung junger kleiner Fächer im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem 63

Katharina Haas, Moritz Wolf & Katharina Schönheim  
Disziplinäre Entdifferenzierungsprozesse an deutschen Universitäten am Beispiel der kleinen Fächer 72

Julian Hamann  
Disziplinäre Entdifferenzierung durch Leistungsbewertung? Der Fall Geschichtswissenschaft in Großbritannien 83

Georg Krücken, Guido Bünstorf, Uwe Cantner, Jetta Frost, Thomas Grebel, Julian Hamann, Hanna Hottenrott, Anna Kosmützky, Frank Meier, Uwe Schimank & Kathia Serrano Velarde  
Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – Interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen 90

Christian Julmi & José Manuel Pereira  
Wie viel (er)trägt der akademische Mittelbau? Ergebnisse einer Befragung zur Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen 96

Elena Stasewitsch & Simone Kauffeld  
Akademische Fachzirkel: Können gruppenbasierte Interventionen zu nachhaltigen Veränderungsprozessen in Hochschulen beitragen? 103

## Kommentar

Wolff-Dietrich Webler  
Online-Prüfungen und deren Kontrolldebatte – ein Zeichen für Systemversagen? 111

## Meldungen & Rezensionen

117

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

Karsten König

## Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

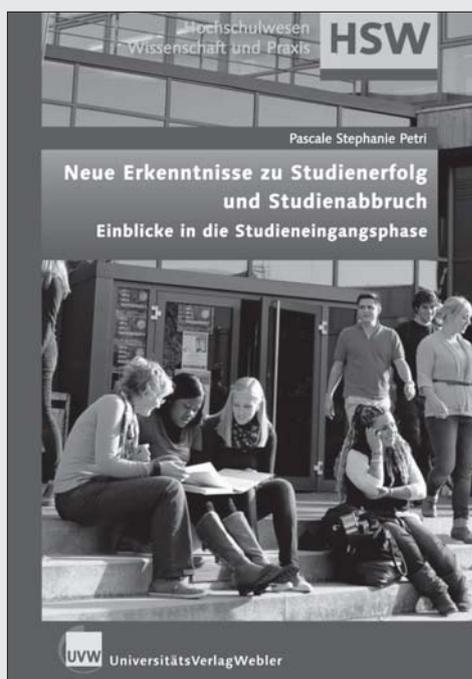
Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021,  
207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand



Pascale Stephanie Petri

## Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase



Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021,  
ca. 280 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

(Vor-)Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

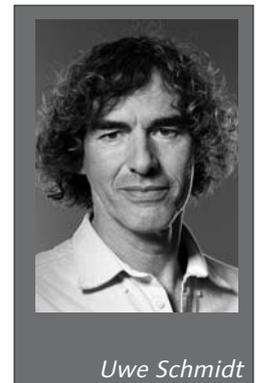
Die vorliegende Doppelausgabe des HSW befasst sich schwerpunktmäßig mit dem Thema der Differenzierung und Entdifferenzierung im Wissenschafts- und Hochschulsystem, beinhaltet aber darüber hinaus Beiträge, die unterschiedliche Facetten und aktuelle Fragestellungen adressieren.

Differenzierung wird in Anbetracht des Wachstums an Wissen seit langem als konstituierendes Merkmal des Wissenschafts- und Hochschulsystems gesehen. Das Aufkommen neuer Wissensgebiete führt, so lässt sich verkürzt resümieren, zu einer Reorganisation fachlicher Strukturen, da dieses Mehr an Wissen und insbesondere auch an methodischen Zugängen in die bestehenden fachlichen Strukturen nicht mehr angemessen zu integrieren ist. Die Konstituierung neuer Fächer aus bestehenden Disziplinen heraus oder aber zwischen unterschiedlichen Disziplinen ist in den vergangenen Jahrzehnten ein sichtbares Indiz für Differenzierungsprozesse. Etwas seltener wurde der Blick bislang auf mögliche Entdifferenzierungsprozesse gelegt. So stellt sich die Frage, ob bspw. strukturelle Veränderungen bzw. Initiativen, wie der Bologna-Prozess oder die Exzellenzinitiative, zu einer Entdifferenzierung von Disziplinen führen, indem sie in größeren Verbänden aufgehen oder aber keine hinreichenden Möglichkeiten mehr haben, um eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu kreieren.

Diesen Fragen wird zunächst in zwei Beiträgen nachgegangen, die auf die Entwicklung sogenannter kleiner Fächer fokussieren. Hintergrund ist, dass sich gerade bei kleinen Fächern diese Prozesse besonders gut nachzeichnen lassen, da, so *Katharina Bahlmann, Stefanie Hoffmann und Marie-Theres Moritz*, „alle neuen Fächer zu Beginn ihrer Institutionalisierung kleine Fächer sind“ und mithin über die Betrachtung der kleinen Fächer alle neu ausdifferenzierten Fächer erfasst werden können. Die Autorinnen beschreiben in ihrem Beitrag **Differenzierung und Institutionalisierung junger kleiner Fächer im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem** entsprechend Entwicklungen junger kleiner universitärer Fächer, die in den vergangenen 25 Jahren ihren Gründungsprozess durchlaufen haben. Hierbei legen sie einen Schwerpunkt ihrer Betrachtungen auf den jeweiligen Institutionalisierungsgrad der neu gegründeten Fächer und auf mögliche Kontextbedingungen zu dessen Erklärung.

**Seite 63**

Kleine Fächer sind jedoch nicht nur besonders prominent, wenn es um ihre Neugründung, sondern in gleicher Weise, wenn es um ihre Deinstitutionalisierung bzw. Entdifferenzierung geht. *Katharina Haas, Moritz Wolf und Katharina Schönheim* widmen sich in ihrem Artikel **Disziplinäre Entdifferenzierungsprozesse an deutschen Universitäten am Beispiel der kleinen Fächer** unterschiedlichen Aspekten, die Hinweise auf Entdifferenzierungsprozesse geben. Neben Standortschließungen oder dem Abbau von Professuren lassen sich, so die Autor\*innen, dabei Entdifferenzierungstendenzen auch daran erkennen, ob eine Zunahme an Mehrfachnominierungen zu beobachten ist oder Fächer keine eigenständigen Studiengänge an Hochschulstandorten mehr anbieten. Die Autor\*innen resümieren auf Grundlage ihrer Analyse Prozesse der Entdifferenzierung und Entgren-



Uwe Schmidt

zung kleiner Fächer, wenngleich dies in unterschiedlich starkem Maße in verschiedenen Fachgruppen zu beobachten sei.

**Seite 72**

Ebenfalls mit Fragen der Entdifferenzierung befasst sich *Julian Hamann* in seinem Beitrag **Entdifferenzierung durch Leistungsbewertung? Der Fall Geschichtswissenschaft in Großbritannien**. Ausgehend von einer Analyse des britischen Systems der Forschungsbewertung (Research Excellence Framework) fokussiert er die Frage, ob die Reaktion von Wissenschaftler\*innen auf die darin repräsentierten Indikatoren zu einer Vereinheitlichung und damit zu einer Entdifferenzierung wissenschaftlicher Praxis führt. Prämisse ist hierbei, dass Assessments fachübergreifend und damit breit angelegt sind und einen hohen monetären oder symbolischen Nutzen versprechen. Am Beispiel der Geschichtswissenschaft, so die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, zeige sich eine sukzessive Verschiebung der Publikationskultur zwischen unterschiedlichen Publikationsformen (Monographie, Sammelband, Artikel).

**Seite 83**

Wenn auch nicht unter der Perspektive der Entdifferenzierung, so adressiert der Beitrag **Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – Interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen** von *Georg Krücken, Guido Bünstorf, Uwe Cantner, Jetta Frost, Thomas Grebel, Julian Hamann, Hanna Hottenrott, Anna Kosmützky, Frank Meier, Uwe Schimank und Kathia Serrano Velarde* ebenfalls Fragen des Wettbewerbs im Hochschulsystem. Ausgangspunkt des referierten Konzepts einer DFG-Forschergruppe ist die bekannte Diagnose eines zunehmenden Wettbewerbs im Hochschulsystem, der sich sowohl auf die Ebene der Hochschulen als auch auf die Akteursebene bezieht. Insofern Wettbewerb für das Wissenschaftssystem konstitutiv ist, zeigt sich, dass die Vielzahl von Wettbewerben mit unterschiedlichen Differenzierungsmodi neue Handlungslogiken kreieren kann. Die Autor\*innen stellen hieran anknüpfend die Frage, inwiefern Hochschulen unterschiedliche Wettbewerbe selektieren, wie die Vielzahl an Wettbewerben sowie deren Interdependenzen auf diese Selektionsprozesse wirken, wie sich das Verhältnis zwischen Wettbewerb, Gemeinschaft und Hierarchie ausbildet sowie welche intendierten und vor allem auch nicht intendierten

Folgen aus der zunehmenden Zahl an Wettbewerben sowie aus deren Interdependenzen hervorgehen. **Seite 90**

Ein aktuelles Thema, das in den vergangenen Jahren an Dynamik und in der Beschreibung der beruflichen Situation von Nachwuchswissenschaftler\*innen in Form vielfacher befristeter Beschäftigungsverhältnisse – so unter dem Hashtag #ichbinhanna – nochmals an Aufmerksamkeit gewonnen hat, wird von *Christian Julmi und José Manuel Pereira* in ihrem Beitrag **Wie viel (er)trägt der akademische Mittelbau? Ergebnisse einer Befragung zur Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen** aufgegriffen. Auf Grundlage der Ergebnisse einer Befragung unter wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen an Universitäten gehen die Autoren den Fragen nach, inwiefern diese mit Aufgaben konfrontiert werden, die nicht genuin ihrer Stellendefinition entsprechen, wie das Verhalten bzw. der Führungsstil der oder des Vorgesetzten eingeschätzt wird, wie das Arbeitsklima insgesamt und inwiefern Konflikte im Arbeitsumfeld wahrgenommen werden. **Seite 96**

*Elena Stasewitsch und Simone Kauffeld* befassen sich in ihrem Artikel **Akademische Fachzirkel: Können gruppenbasierte Interventionen zu nachhaltigen Veränderungsprozessen in Hochschulen beitragen?** mit der Frage, inwieweit gruppenbasierte, auf Lehre bezogene Interventionen in Organisationen Wirksamkeit erzeugen. Sie knüpfen damit an einen wachsenden Diskurs um die Frage an, in welcher Weise es gelingt kollektive Verantwortung zu motivieren und Maßnahmen einzuleiten, die über die individuelle Perspektive der Akteure an Hoch-

schulen hinausgehen. Um Effekte gruppenbasierter Interventionen analysieren zu können, wurden sogenannte akademische Fachzirkel in den Blick genommen und auf Grundlage einer Dokumentenanalyse deren Nachhaltigkeit untersucht. Hierbei interessierte weniger, ob projektbezogen Nachhaltigkeit erzeugt werden konnte, sondern inwiefern von Fachzirkeln eine systemische Wirkung auf Hochschulebene ausgeht. Die Ergebnisse zeigen, dass Fachzirkel eine vergleichsweise hohe organisationale Durchdringung erreichen. **Seite 103**

Abgerundet wird diese Doppelausgabe des HSW durch einen Kommentar von *Wolff-Dietrich Webler* aus Anlass der in den vergangenen ‚digitalen Semestern‘ aufgetretenen Diskussion um Online-Prüfungen, die nicht in den Räumen der Hochschulen absolviert werden. Er befasst sich dabei weniger mit der Frage, wie Online-Prüfungen technisch optimiert werden können, um Täuschungsversuchen entgegenzuwirken, sondern nimmt unter dem Titel **Online-Prüfungen und deren Kontrolldebatte – ein Zeichen für Systemversagen?** kritisch den damit verbundenen Diskurs in den Blick. Hierbei fokussiert er sowohl auf die Frage der zunehmenden Prüfungsdichte an Hochschulen und auf die damit verbundene Verlagerung von inhaltlich orientierter intrinsischer zu an Prüfungserfolg ausgerichteter extrinsischer Motivation bei Studierenden, als insbesondere auch auf die unzureichende Qualität von Prüfungen, die vielfach auf untere Kompetenzstufen und wenige Kompetenzfacetten abstellen. **Seite 111**

*Uwe Schmidt*

#### An die Abonnent\*innen, Buchhandlungen und geschätzten Leser\*innen unserer Zeitschriften:

Vom Jahrgang 2022 an müssen wir den Preis für das Jahresabonnement erhöhen.

Auch an uns sind die Kostensteigerungen nicht vorübergegangen. Wir hatten immer sehr knapp kalkuliert, weil wir die Zeitschriften mit niedrigen Abo-Preisen für Privatabonnenten attraktiv halten wollten. Das droht nun unsere Bewegungsspielräume allzu stark einzuengen. Den Abonnementpreise für *Das Hochschulwesen* haben wir mit Mühe seit 2014 (!) nicht erhöht – also seit 8 Jahren nicht. Vergleichbare Zeitschriften haben weit höhere Preise.

Diesen Anpassungsschritt wollen wir allerdings mit dem Angebot verbinden, die Zeitschrift neben der Printversion auch in elektronischer Version beziehen zu können. Das Jahresabonnement wird vom 1. Januar 2022 an pro Heft um 2 € erhöht, wird für 6 Ausgaben insgesamt 12 € teurer und dann 110 € kosten.

Wir bitten um Verständnis.

UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3, D-33613 Bielefeld  
Tel.: +49(0)521-923610-12, Fax: +49(0)521-923610-22,  
E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)  
Web: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)



*Katharina Bahlmann, Stefanie Hoffmann & Marie-Theres Moritz*

## Differenzierung und Institutionalisierung junger kleiner Fächer im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem



*Katharina Bahlmann*



*Stefanie Hoffmann*



*Marie-Theres Moritz*

In view of an increasing differentiation of science, the article addresses the following questions: To which extent new disciplines have already been able to establish themselves as independent disciplines in the German university system as well as in the German science system? Which institutionalization steps are relevant and to what extent have they already been taken? Finally, we identify groups and discuss aspects that may be responsible for different degrees of institutionalization of new disciplines. The study group consists of the young university disciplines listed in the mapping of small disciplines ([kleinefaecher.de](http://kleinefaecher.de)), which were founded in the last 25 years.

Die fortschreitende Binnendifferenzierung der Wissenschaft und somit die Entstehung neuer Fächer ist systemtheoretischen Positionen zufolge auf die Zunahme an Wissen etwa durch die Erhöhung des Kontakts der Wissenschaft zu anderen Funktionssystemen oder aufgrund höherer gesellschaftlicher Erwartungen an die Wissenschaft zurückzuführen. Auf entsprechende Wachstumsimpulse antwortet die Wissenschaft unter anderem mit einer steigenden Innendifferenzierung, d.h. mit der Bildung neuer Fächer bzw. Disziplinen (vgl. Schmidt 2002, S. 410; Stichweh 1984, S. 43f.; Stichweh 2015, S. 37-39). Da alle neuen Fächer zu Beginn ihrer Institutionalisierung kleine Fächer sind, ist die Kartierung der kleinen Fächer (vgl. [kleinefaecher.de](http://kleinefaecher.de)) bestens geeignet, um Prozesse der fachlichen Differenzierung und damit der Entstehung neuer Fächer zu identifizieren und zu untersuchen. Der vorliegende Artikel stellt einen ersten Beitrag zur Beantwortung der Frage dar, welche Anhaltspunkte die Kartierung der kleinen Fächer hinsichtlich der fachlichen Differenzierung und Institutionalisierung junger kleiner Fächer im deutschen Hochschulsystem seit 1997 bietet. Dabei beschränkt sich die Untersuchung auf die staatlichen Universitäten. Nach einleitenden Erörterungen zum Begriff „kleines Fach“ (1) sowie zur Definition eines Faches und zu Prozessen fachlicher Differenzierung (2) werden Fragestellung, methodischer Zugang und Datengrundlage des Beitrags benannt (3). Darauf folgen die Präsentation der Ergebnisse (4) sowie deren anschließende Zusammenführung und Diskussion (5).

### 1. Der Begriff „kleines Fach“

Die Unterscheidung von kleinen und großen Fächern – und damit die Entstehung des Begriffs „kleines Fach“ – geht auf die Entwicklung der „Massenuniversität“ in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland zurück. Insofern handelt es sich um einen vergleichsweisen jungen Begriff, welcher sich zunächst auf die stark divergierenden Studierendenzahlen von Fächern bezog. So bildete sich im Laufe der 1960er Jahre zunehmend die Unterscheidung zwischen den zu „Massenfächern“ angewachsenen Disziplinen und klein gebliebenen Fächern wie Ägyptologie oder Vor- und Frühgeschichte heraus. In den 1970er zeigten sich hieran anschließende Effekte: Hier wurden vorrangig die großen Fächer ausgebaut und erhielten neue Professuren und Institute, während die kleinen Fächer auch in dieser Hinsicht nicht oder nur gering vom Wachstum profitierten (vgl. Berwanger et al. 2012, S. 24).

Seit Beginn der laufenden Kartierung kleiner Fächer durch die Arbeitsstelle Kleine Fächer im Jahr 2007 wird die Unterscheidung von kleinen und (mittel)großen Fächern anhand der Professurenzahl der einzelnen Fachstandorte getroffen. So besitzt ein kleines Fach der geltenden Arbeitsdefinition ‚kleines Fach‘ zufolge je Universitätsstandort nicht mehr als drei unbefristete Professuren, wobei es deutschlandweit bis zu zwei Ausnahmen – d.h. größere Fachstandorte – geben darf. Damit ist für die Kartierung kleiner Fächer allein die Zahl unbefristeter Professuren mit fachspezifischer Denomination an staatlichen Universitäten relevant, während Studieren-

denzahlen zur Identifikation kleiner Fächer keine Rolle spielen. Auch die Zahl der Professuren an anderen Hochschultypen wird bislang nicht zur Abgrenzung kleiner von (mittel-)großen Fächern herangezogen. Seit Sommer 2021 sind diese aber ebenfalls in der Kartierungsdatenbank enthalten.

## 2. Der Fachbegriff und Vorbemerkungen zu Prozessen fachlicher Differenzierung

Die durch den Senat der Hochschulrektorenkonferenz verabschiedete Arbeitsdefinition ‚kleines Fach‘ grenzt nicht nur kleine von (mittel-)großen Fächern ab, sondern umfasst auch Kriterien zur Unterscheidung von kleinen Fächern und Teildisziplinen. Diese rekurren auf die Institutionalisierung sowohl im Wissenschafts- als auch im universitären Hochschulsystem und wurden auf Grundlage folgender Annahmen entwickelt: Auch wenn sich Fächer um Gegenstandsbereiche und Problemstellungen herum bilden, so lässt sich ihre Identität nicht allein auf kognitiver Ebene beschreiben; sie sind ebenso als reale Sozialsysteme mit eigenen Kommunikationsformen zu begreifen. Genauer gesagt grenzen sich Fächer untereinander ab, indem sie sich zum einen durch ein eigenes „Korpus wissenschaftlichen Wissens“ sowie ein spezifisches „set“ von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen“ auszeichnen (kognitive Ebene) (Stichweh 2013, S. 17); zum anderen weisen sie aber auch „einen hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschern“ auf (kommunikative Ebene) und bilden eine eigene „scientific community“ aus (soziale Ebene) (Stichweh 2013, S. 17). Mit ihrer Ausdifferenzierung geht insofern immer auch ein Prozess der Gruppen- und Gemeinschaftsbildung bzw. sozialen Integration einher. Damit ist auch der Aspekt der Reproduktion verbunden, zu dem sowohl die Gewinnung von Forschenden, die sich der Weiterentwicklung des Faches widmen, zählt als auch die Gewinnung von Studierenden und die Etablierung disziplinspezifischer Karrieren und institutionalisierter Sozialisationsprozesse (vgl. Stichweh 2013; van den Daele/Weingart 1975; Zimmer et al. 2019).

Diese Charakterisierung von Fächern wurde in der Arbeitsdefinition ‚kleines Fach‘ in Form der folgenden fünf Kriterien operationalisiert, die in Summe erfüllt sein müssen, um von Fächern in Abgrenzung zu Teildisziplinen zu sprechen.

Hinsichtlich der Institutionalisierung im Wissenschaftssystem sind erforderlich:

1. Selbstverständnis als eigenständiges Fach von Seiten der Fachvertreter\*innen,
2. Nationale oder internationale Fachgesellschaft(en), wobei in Ausnahmefällen die fachliche Eigenständigkeit auch durch eine übergeordnete Fachgesellschaft bestätigt werden kann,
3. Nationale oder internationalen Fachzeitschrift(en).

Mit Blick auf die Institutionalisierung im universitären Hochschulsystem sind erforderlich:

1. Unbefristete Professur(en) mit spezifischer Fachdenotation,

2. Ein eigener Studiengang oder eindeutig sichtbarer Studienschwerpunkt, wobei bei Neuaufnahme eines Fachs ein eigener Studiengang vorhanden sein muss.

Während die Überprüfung des ersten Kriteriums (Selbstverständnis als eigenständiges Fach) anhand einer Befragung erfolgt, die sowohl die kognitive als auch die soziale und kommunikative Dimension des Fachbegriffs adressiert, werden über die übrigen Kriterien (eigene Fachgesellschaft/Fachzeitschrift/Professuren/Studiengänge) weitere Aspekte der kommunikativen und sozialen Ebene abgedeckt. Dabei wird über die Kriterien vier und fünf auch eine Institutionalisierung des Fachs an deutschen staatlichen Universitäten gefordert. Im Zuge der Kartierung kleiner Fächer wird somit erst dann von einer erfolgreichen fachlichen Differenzierung gesprochen, wenn sich diese auch in den institutionellen Strukturen einer oder mehrerer Universitäten niedergeschlagen hat. Die Kriterien der Arbeitsdefinition rekurren auf wesentliche – aber nicht alle – Aspekte des Institutionalisierungsprozesses von Fächern im Wissenschafts- und Hochschulsystem. Dabei kann die Institutionalisierung von Fächern selbst wiederum als ein Teil des Prozesses fachlicher Differenzierung verstanden werden, der grob skizziert mit der Konstruktion neuer wissenschaftlicher Gegenstände beginnt und über deren kommunikative Etablierung in wissenschaftlichen Netzwerken und Fachzeitschriften zur Entstehung einer eigenen scientific community führt, welche schließlich die Institutionalisierung des Spezialgebietes innerhalb der Hochschulen forciert. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass „längst nicht alle Neuheiten auch zu umfassenden fachlichen Differenzierungsprozessen an den Universitäten [führen]“ (Müller-Benedict et al. 2015, S. 14). Laut Müller-Benedict benötigt ein neues Fach zur Initialisierung seiner institutionellen Verankerung „zunächst eine in der scientific community durchgesetzte Bezeichnung“ (Müller-Benedict et al. 2015, S. 14), die sich im weiteren Verlauf behaupten muss. Dabei ist die Verankerung eines neuen Fachs in den institutionellen Strukturen einer Universität selbst wiederum als ein gradueller Prozess zu verstehen, der von fachspezifischen Promotionen und Habilitationen bis hin zur Einrichtung von Stellen, Instituten und Studiengängen reicht.

Richtet man den Fokus auf den Kreis der an der institutionellen Etablierung von Fächern Beteiligten, so sind hier nicht nur die Wissenschaftler\*innen sowie die inneruniversitären Organisationen und Institutionen, wie Hochschul- und Fachbereichsleitungen, zu nennen. Eine Einflussnahme auf den Prozess der fachlichen Differenzierung erfolgt je nach Fach und mit unterschiedlicher Gewichtung ebenso von Seiten der (Hochschul-) Politik, der Professionen und der Wirtschaft sowie von Seiten kultureller Institutionen, der Forschungsförderung und außeruniversitärer Forschungseinrichtungen. Dabei kann beispielsweise die Einflussnahme der Politik von der gegebenenfalls erforderlichen Zustimmung zuständiger Ministerien bis hin zu einer Steuerung reichen, die gezielt in das Wissenschaftssystem eingreift und über die Institutionalisierung eines Spezialgebiets die Lösung gesellschaftlicher Probleme verfolgt (vgl. Müller-Benedict et al. 2015; van den Daele/Weingart 1975).

### 3. Fragestellung, methodischer Zugang, Datengrundlage

Vor dem Hintergrund der These, dass die fachliche Differenzierung einen graduellen Prozess darstellt (vgl. Müller-Benedict et al. 2015), werden im Rahmen dieses Beitrags Differenzierungsprozesse junger Universitätsfächer untersucht. Es stellt sich die Frage, wie stark sich neu gebildete Fächer bereits als eigenständige Disziplinen herausgebildet und etabliert haben, und schließlich, welche Gruppen mit Blick auf den Grad der Differenzierung gebildet werden können. Exemplarisch werden die in der Kartierung verzeichneten jungen Fächer an staatlichen Universitäten betrachtet. Darunter werden jene Fächer verstanden, die ihre erste Professur an einer deutschen staatlichen Universität in den letzten 25 Jahren (d.h. 1997 oder später) erhalten haben. Als Gradmesser für die Stärke der Differenzierung wird die Institutionalisierung der jungen Fächer im universitären Hochschul- und Wissenschaftssystem betrachtet, wobei die Untersuchung vornehmlich entlang ausgewählter Kriterien der Arbeitsdefinition ‚kleines Fach‘ erfolgt. Diesbezüglich ist anzumerken, dass einerseits die Kriterien der Arbeitsdefinition zwar von allen untersuchten Fächern erfüllt werden, andererseits aber dennoch z.T. deutliche Unterschiede zwischen den jungen Fächern mit Blick auf die betrachteten Institutionalisierungsschritte bestehen. Im Einzelnen werden hinsichtlich der Institutionalisierung im universitären Hochschulsystem die Größe und Entwicklung eines Fachs, die Ausrichtung der Denominationen sowie das Vorhandensein von fachspezifischen Studiengängen und Promotionen an Standorten mit ordentlichen Professuren berücksichtigt. Ergänzend wird auch auf die Institutionalisierung der jungen Fächer im Wissenschaftssystem über eigene deutsche Fachgesellschaften und Einschätzungen der Fachvertreter\*innen zur fachlichen Eigenständigkeit eingegangen. Ausgelassen wird das Vorhandensein eigener Fachzeitschriften, da zu diesem im Rahmen dieses Beitrags keine differenzierenden Aussagen getroffen werden können. Der Vergleich zwischen den jungen Fächern erfolgt dabei sowohl hinsichtlich der Quantität (z.B. „wie viele Professuren?“) als auch mit Blick auf die fachliche Spezifität (z.B. „wie fachspezifisch sind die Denominationen der Professuren?“). Exemplarisch werden dabei auch Bezüge zu Mutter- und Nachbardisziplinen aufgezeigt, die bspw. über die Denominationen oder Studiengangsbearbeitungen sichtbar werden.

Als Grundlage der Untersuchung dienen vornehmlich die in der Kartierung der kleinen Fächer verzeichneten Daten mit Stand vom Juni 2021 (kleinefaecher.de). Hinsichtlich der Fachstudiengänge und Promotionsfächer wurde zusätzlich auf Daten aus dem Hochschulkompass (hochschulkompass.de), ergänzende Webrecherchen, die Promotionsordnungen der jeweiligen Fachstandorte und Auskünfte von Fachvertreter\*innen zurückgegriffen. Grundlage für die Ausführungen zum Selbstverständnis hinsichtlich der fachlichen Eigenständigkeit ist eine Befragung, die im Herbst 2020 durchgeführt wurde und sich an alle Professor\*innen und Juniorprofessor\*innen (auch ohne Tenure Track-Option) der jungen Fächer richtete (N=132, Rücklauf 44%). Um die Anonymität der

Teilnehmenden zu gewährleisten, werden die Ergebnisse nur im Falle der drei größeren jungen Fächer auf Fachebene wiedergegeben. Vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen sei an dieser Stelle auch auf die eingeschränkte Belastbarkeit der weiteren Ergebnisse hingewiesen. Zudem wird die Vergleichbarkeit der Institutionalisierungsgrade der einzelnen Fächer durch deren unterschiedliches Alter relativiert.

### 4. Ergebnisse

Im Winter 2020 verzeichnete die Arbeitsstelle Kleine Fächer 159 kleine Fächer. Die für die kleinen Fächer kartierten Professuren entsprechen etwa 9% der im deutschen Universitätssystem vorhandenen Professuren (Statistisches Bundesamt 2020).<sup>1</sup> Unter den kleinen Fächern sind 15 Fächer, deren Gründung an einer deutschen staatlichen Universität auf die Zeit seit 1997 fällt und denen die Institutionalisierung im Wissenschafts- und Hochschulsystem Deutschlands in hinreichendem, wenn auch graduell unterschiedlichem Maß, gelungen ist. Eine einführende Kategorisierung der jungen Universitätsfächer ist Tabelle 1 zu entnehmen. Hinsichtlich der fachkulturellen Einordnung zeigt sich eine Dominanz geisteswissenschaftlicher Fächer, die auch mit Blick auf alle kartierten kleinen Fächer festzustellen ist. Bei fünf der jungen Fächer ist aufgrund ihrer Entstehung an interdisziplinären Schnittstellen die Zuordnung zu einer weiteren Fachkultur möglich: Dies betrifft die Fächer Archäometrie (Geistes- und Naturwissenschaften), Restaurierungswissenschaft (Kunst- und Naturwissenschaften), Sporttechnologie (Sport- und Ingenieurwissenschaften), Musiktherapie (Gesundheits- und Kunstwissenschaften) sowie die Digital Humanities (Geistes- und Ingenieurwissenschaften).<sup>2</sup> Die Gründungszeitpunkte der 15 Fächer verteilen sich auf den Zeitraum 1997 bis 2018, wobei sich zuletzt die Hebammenwissenschaft an staatlichen Universitäten in Deutschland etablierte.

#### 4.1 Institutionalisierung junger kleiner Fächer im universitären Hochschulsystem

##### *Professuren- und Standortzahlen*

Die Einrichtung einer unbefristeten Professur mit fachspezifischer Denomination stellt einen zentralen Schritt zur Institutionalisierung eines neuen Fachs an Universitäten dar, weshalb die Arbeitsstelle Kleine Fächer hierüber den Gründungszeitpunkt eines Fachs definiert.

Die Professuren- und Standortzahlen betreffend ist festzustellen, dass sich unter den 15 jungen Fächern sowohl Fächer mit einer Professur als auch Fächer mit annähernd 30 Professuren befinden (Tabelle 1), wobei der Zeitpunkt der Gründung und die Zahl der Professuren nicht positiv miteinander korrelieren. Die Pole mit Blick auf die Größe

<sup>1</sup> Mit Blick auf den Anteil der Professuren in den kleinen Fächern an allen Universitätsprofessuren wurden die Daten für das Jahr 2019 herangezogen, da die Professurenzahlen des Statistischen Bundesamtes aktuell nur für das Jahr 2019 veröffentlicht sind.

<sup>2</sup> Die fachkulturelle Einordnung der kleinen Fächer erfolgt in Anlehnung an die Fachsystematik des Statistischen Bundesamtes. Im Falle von Uneindeutigkeiten – und insbesondere mit Blick auf Fächer an fachkulturellen Schnittstellen – wird die Zuordnung in Rücksprache mit den Fachvertreter\*innen oder der Fachgesellschaft vorgenommen.

**Tab. 1: Übersicht junger Universitätsfächer (sortiert nach Jahr der Gründung) mit Angaben zu Fachkultur, Gründungsjahr sowie Professoren- und Standortzahlen für 2020**

Junge Fächer	Fachkultur	Erste Professur	Prof.zahl 2020	Universitäre Standorte 2020
Archäometrie	Geisteswissenschaften	1997	1	1
Digital Humanities	Geisteswissenschaften	1997	27,2	21
Versorgungsforschung	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	1997	22	17
Restaurierungswissenschaft	Kunst und Kunstwissenschaften	1998	3,5	2
Sporttechnologie	Ingenieurwissenschaften	2002	3	3
Tanzwissenschaft	Kunst und Kunstwissenschaften	2002	4	4
Islamische Theologie	Geisteswissenschaften	2004	29	9
Musiktherapie	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	2008	2	1
Ökosystemleistungen	Naturwissenschaften	2009	6,5	7
Numismatik	Geisteswissenschaften	2010	1,5	2
Museologie	Geisteswissenschaften	2011	3,5	3
Zukunftsforschung	Sozialwissenschaften	2011	3	2
Public History	Geisteswissenschaften	2012	3	3
Jüdische Theologie	Geisteswissenschaften	2013	5	1
Hebammenwissenschaft	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	2018	2	2

Quelle: Arbeitsstelle Kleine Fächer, eigene Darstellung, Stand: 30.06.2021.

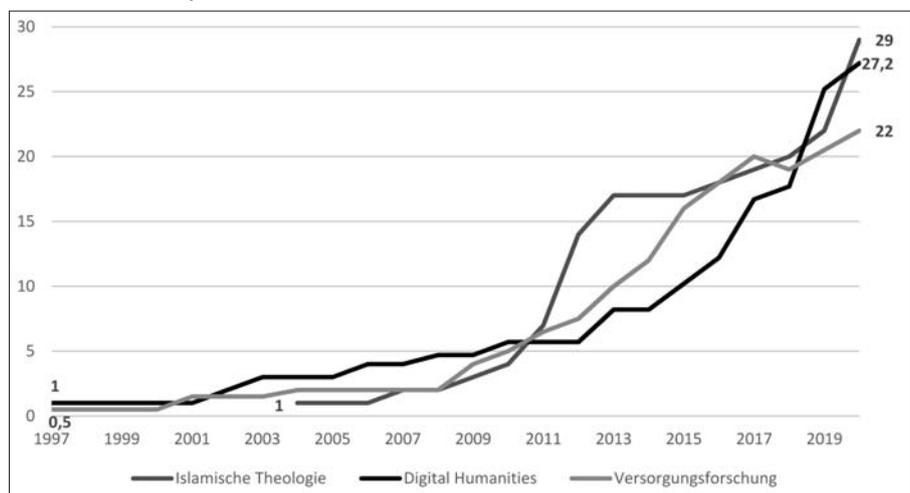
bilden die 1997 gegründete Archäometrie (eine Professur) und die 2004 gegründete Islamische Theologie (29 Professuren). Neben der Islamischen Theologie haben sich hinsichtlich der Professurenzahl auch die Versorgungsforschung und die Digital Humanities (22 bzw. 27,2 Professuren; beide seit 1997) erkennbar an Universitäten etabliert, wohingegen Fächern wie der Archäometrie oder auch der Restaurierungswissenschaft (3,5 Professuren; Gründung: 1998) eine solch sichtbare Etablierung über denselben Zeitraum nicht gelungen ist. Dies weist bereits darauf hin, dass mit Blick auf den professoralen Zuwachs und der damit verbundenen Etablierung an den Universitätsstandorten erhebliche Unterschiede bestehen. Werden die 15 Fächer hinsichtlich ihres Wachstums seit Gründung in vergleichender Perspektive betrachtet, so ist festzustellen, dass zwischen Fächern mit deutlichem Wachstum und Fächern mit geringfügigem, bis keinem Wachstum zu unterscheiden ist. Gemein ist allen Fächern mit

einem Anstieg der Professurenzahlen, dass dieser nahezu kontinuierlich verläuft.

Wird das professorale Wachstum ausgehend vom jeweiligen Gründungsjahr betrachtet, so sind im Besonderen die drei Fächer Digital Humanities, Islamische Theologie sowie Versorgungsforschung hervorzuheben. Den genannten Fächern ist gemein, dass ihnen seit Ernennung der ersten Professur im deutschen Universitätssystem ein bemerkenswertes Wachstum hinsichtlich der Professurenzahlen gelungen ist (Abbildung 1). Mit einer jährlichen Wachstumsquote von 1,7 Professuren weist die Islamische Theologie das höchste jährliche Wachstum der untersuchten 15 jungen Fächer auf. Es folgen die Digital Humanities (1,13 Professuren p.a.) und die Versorgungsforschung (0,92 Professuren p.a.).

Dem gegenüber stehen zwei Fächer, welchen es seit Etablierung der ersten Professur(en) nicht gelungen ist, weitere Professuren an einer deutschen Universität zu gewinnen und sich damit stärker zu institutionalisieren: Die Musiktherapie ist seit 2008 durchgängig mit zwei Professuren an der Universität Augsburg vertreten. Die Archäometrie weist im Jahr 2020 wie in ihrem Gründungsjahr nur eine ordentliche Universitätsprofessur auf. Bemerkenswert ist jedoch, dass sie in diesem Zeitraum bereits unterschiedliche Universitätsstandorte gewonnen und wieder verloren hat. Sowohl an ihrem Erststandort (TU Freiberg, 1997-2004) als auch an zwei folgenden Fachstandorten (Tübingen, 2004-2013; Heidelberg 2014-2018) wurden die ordentlichen Professuren nicht wiederbesetzt, so dass die Archäometrie 2020 nur an der Universität Hamburg (seit 2014) mit einer verstetigten Professur vertreten ist.

**Abb. 1: Drei Fächer mit dem stärksten Professurenwachstum seit Gründung, absolut, 1997-2020**



Quelle: Arbeitsstelle Kleine Fächer, eigene Darstellung, Stand: 30.06.2021.

Hinsichtlich des Wachstums der Fachstandortzahlen ist zu konstatieren, dass dieses in etwa mit dem Wachstum der Professuren vergleichbar ist. In der Regel umfassen die Fachstandorte eine bis zwei Professur(en). Ausnahmen stellen die Islamische Theologie und Jüdische Theologie dar. Darüber hinaus ist die Islamische Theologie das einzige der untersuchten Fächer, welches mehrere Standorte mit mehr als drei Professuren etablieren konnte und der Definition ‚kleines Fach‘ jüngst entwachsen ist.

*Denominationen*

In Summe können für die 15 jungen Fächer 126 Denominationen berücksichtigt werden. Die Zahl der Denominationen liegt leicht über der Summe der Professurenzahlen, da manche Professuren nur anteilig für ein junges Fach gezählt werden. Abstufungen hinsichtlich des Institutionalierungsgrads ergeben sich über eine Einordnung der Denominationen als Fach-, Misch- oder Fremddenomination, wobei innerhalb der Gruppe der Fachdenominationen wiederum zwischen Denominationen, die das gesamte Fach adressieren, und Bezeichnungen, die sich auf einen Teilbereich des Faches beschränken (Teilbereich-Denominationen), unterschieden wird. Von Mischdenominationen wird im Folgenden gesprochen, wenn sich die Denomination über das jeweilige kleine Fach hinaus auf weitere Fächer oder Themengebiete bezieht (bspw. „Public Health und Versorgungsforschung“ oder „Zukunfts- und Bildungsforschung“). Unter Fremddenominationen sind nicht-fachspezifische Bezeichnungen zu verstehen. Die Zuordnung erfolgt im Rahmen der Kartierung nur in Ausnahmefällen und ist bspw. auf besondere institutionelle Kontexte zurückzuführen. Hinsichtlich der Einordnung einer Denomination in die genannten Gruppen (Teilbereich-, Fach-, Misch-, Fremddenomination) ist vorweg einzuräumen, dass insbesondere die Unterscheidung zwischen Misch- und Teilbereich-Denominationen nicht immer eindeutig zu treffen und oftmals von weiteren Kontextfaktoren abhängig ist.

Mit Blick auf die gesamte Gruppe der jungen Fächer sind 56% der Denominationen als fachspezifisch, 40% als Mischdenominationen und 4% als Fremddenominationen zu werten. Von den Fachdenominationen ist fast die Hälfte auf einen Teilbereich des Faches beschränkt. Ausschließlich Fachdenominationen sind bei den Fächern Archäometrie, Musiktherapie und Sporttechnologie zu finden. Allerdings handelt es sich dabei um sehr kleine Fächer, denen lediglich eine bis drei Denomination(en) zugeordnet werden kann/können. Ein hoher Anteil an fachspezifischen Denominationen ist auch für die deutlich größere Islamische Theologie (86%) zu konstatieren. Dabei ist bemerkenswert, dass sich gut dreiviertel der Fachdenominationen auf einen Teilbereich der Islamischen Theologie richten und damit auf eine starke Binnendifferenzierung schließen lassen. Keinen oder einen nur niedrigen Anteil an ausschließlich fachspezifischen Denominationen weisen die Zukunftsforschung (0%), Museologie (25%), Versorgungsforschung (26%) und Public History (33%) auf. Abge-

sehen von der Versorgungsforschung, für die insgesamt 27 Denominationen berücksichtigt wurden, sind auch diese Fächer mit drei bis vier zugeordneten Denominationen relativ klein. In allen vier Fällen besteht ein hoher Anteil an Mischdenominationen.

Die Mischdenominationen zeigen einerseits die Anbindung der jungen Fächer an Mutter- und Nachbardisziplinen auf. So wird der Bezug zu(r) Mutterdisziplin(en) unter anderem an den Beispielen der Public History (Geschichtswissenschaft) und Tanzwissenschaft (Theater-, Sportwissenschaft und Soziologie) deutlich. Die Beziehung zu Nachbardisziplinen kommt hingegen bei der Restaurierungswissenschaft (Denkmalpflege) und besonders ausgeprägt bei der Versorgungsforschung zum Tragen (u.a. Pflegewissenschaft, Biostatistik, Epidemiologie, Gesundheitsökonomie). Andererseits beziehen sich die Mischdenominationen auch auf anverwandte Themengebiete, die zum Teil quer zum Fächerkanon liegen. Als Beispiele können hier wiederum die Versorgungsforschung mit Schlagworten wie „Multimedikation“ oder „chronische Krankheiten“ sowie die Museologie mit „Kulturerbe“ oder „Kulturgeschichte“ genannt werden. Als äußerst divers hinsichtlich der Denominationen sind die Digital Humanities einzuordnen. Sie decken alle beschriebenen Kategorien ab (Teilbereich-, Fach-, Misch-, Fremddenominationen), wobei die Vielfalt der Denominationen nicht nur den unterschiedlichen lokalen Differenzierungsgraden, sondern auch einem breiten Spektrum fachlicher Bezüge (Geschichtswissenschaft, Germanistik, Computerlinguistik u.a.) geschuldet ist.

*Fachstudiengänge und Promotionsfächer an Universitätsstandorten mit ordentlichen Professuren*

Fachstudiengänge sind neben fachspezifischen Professuren das zentrale Instrument zur Institutionalisierung eines neuen Faches an Universitäten. Tabelle 2 können Zahl und Anteil der Fachstandorte mit Fachstudiengängen der 15 kleinen Fächer entnommen werden, wobei Fachstandorte stets einfach gezählt werden, auch wenn sie mehrere Fachstudiengänge anbieten. Zur Gewinnung einer deutlicheren Abstufung hinsichtlich des Institutionalierungsgrades werden zudem nur jene Fachstandor-

**Tab. 2: Kartierte Fachstandorte mit Fachstudiengängen der jungen Fächer, Sommersemester 2021**

Kleines Fach	Kartierte Fachstandorte	Fachstandorte mit Fachstudiengang (absolut)	Fachstandorte mit Fachstudiengang (relativ)
Hebammenwissenschaft	2	2	100%
Jüdische Theologie	1	1	100%
Musiktherapie	1	1	100%
Islamische Theologie	9	8	89%
Sporttechnologie	3	2	67%
Numismatik	2	1	50%
Tanzwissenschaft	4	2	50%
Zukunftsforschung	2	1	50%
Digital Humanities	21	9	43%
Ökosystemleistungen	7	1	14%
Versorgungsforschung	17	1	6%
Archäometrie	1	0	0%
Museologie	3	0	0%
Public History	3	0	0%
Restaurierungswissenschaft	2	0	0%

Quelle: Arbeitsstelle Kleine Fächer, eigene Darstellung, Stand: 06.2021.

te berücksichtigt, die über ordentliche Professuren für das Fach verfügen (= kartierte Fachstandorte). Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass die jungen Universitätsfächer vereinzelt (weitere) Studiengänge an Standorten ohne ordentliche Professur aufweisen.

Bei einer genaueren Betrachtung von Tabelle 2 können die untersuchten Fächer mit Blick auf das Vorhandensein von eigenen Fachstudiengängen an den kartierten Standorten in etwa drei gleichgroße Gruppen eingeteilt werden. In der ersten Gruppe befinden sich Fächer, die an mindestens zwei Drittel der Standorte über einen eigenen Fachstudiengang verfügen. Darunter sind die kleinen Fächer Hebammenwissenschaft, Jüdische Theologie und Musiktherapie, die an jedem ihrer ein bis zwei Standorte einen Fachstudiengang besitzen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle die Islamische Theologie, die – absolut betrachtet – an acht von neun kartierten Fachstandorten einen eigenen Fachstudiengang aufweist, woraus ein hoher Grad der Institutionalisierung im Hochschulsystem abzuleiten ist. Die zweite Gruppe bilden Fächer, die in der Regel an der Hälfte der Standorte über Fachstudiengänge verfügen. In der dritten Gruppe befinden sich Fächer mit Studiengängen an maximal einem Drittel ihrer Standorte. Darunter sind die interdisziplinären Fächer Ökosystemleistungen und Versorgungsforschung mit lediglich einem Fachstudiengang an jeweils einem von sieben bzw. 17 kartierten Fachstandorten. Daneben befinden sich in der Gruppe die Fächer Archäometrie, Museologie, Public History und Restaurierungswissenschaft, die an keinem der untersuchten Fachstandorte über einen eigenen Fachstudiengang institutionalisiert sind.

Da die jungen Fächer in Summe nur an 30 von 78 kartierten Fachstandorten (38%) über eigene Fachstudiengänge verfügen, muss das fachspezifische Wissen folglich an vielen Standorten in gemeinsame Studiengänge mit anderen Fächern, wie der Mutterdisziplin (Public History: Studiengang *Geschichte* und *Global History*; Museologie: Studiengang *Kulturwissenschaft*) oder verwandten Disziplinen (etwa in den stark interdisziplinär ausgerichteten Fächern Ökosystemleistungen und Versorgungsforschung) integriert werden. Gründe können etwa in den strukturellen Merkmalen der jungen kleinen Fächer, insbesondere der personellen Ausstattung sowie ihrer meist hohen Interdisziplinarität gesehen werden.

Die Fachstudiengänge der neuen Universitätsfächer sind deutschlandweit oftmals auf ein postgraduales Studium beschränkt, wie die Fächer Tanzwissenschaft, Musiktherapie, Ökosystemleistungen, Zukunftsforschung und Versorgungsforschung zeigen. Im Falle der Public History und der Hebammenwissenschaft bestehen Masterstudiengänge lediglich an nicht kartierten Standorten. Die Archäometrie ist an Universitäten ausschließlich als Bachelorstudiengang vertreten, wobei es sich auch hier um einen Standort ohne eine Professur für Archäometrie handelt.

Die zusätzliche Betrachtung fachspezifischer Promotionsmöglichkeiten zeigt, dass diese für einen Großteil der neuen Universitätsfächer bestehen. Als Promotionsfach etwas weiter verbreitet sind dabei die größeren Fächer Digital Humanities und Islamische Theologie. Lediglich drei der jungen Universitätsfächer sind nicht als Promo-

tionsfächer institutionalisiert. Promotionen erfolgen hier in großen Fächern bzw. übergeordneten Fachzusammenhängen. So sind in der Sporttechnologie Promotionen in den Mutterdisziplinen Maschinenbau oder Sportwissenschaft möglich, in der Hebammenwissenschaft in Humanbiologie oder Medizin, bei der Zukunftsforschung ist das Promotionsfach unter anderem die Erziehungswissenschaft.

#### 4.2 Institutionalisierung junger kleiner Fächer im Wissenschaftssystem

##### *Fachgesellschaft*

Die Gründung einer eigenen Fachgesellschaft stellt einen weiteren Schritt sowohl zur Integration der Fachvertreter\*innen als auch zur Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen dar. Nahezu alle jungen Fächer sind durch mindestens eine eigene deutsche Fachgesellschaft (häufig auch mehrere) vertreten. In zwei Fällen besteht derzeit ausschließlich eine Sektion innerhalb einer übergeordneten Fachgesellschaft. So ist die Public History im Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands verortet, die Sporttechnologie in der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Zudem verfügen fast alle jungen Fächer über eine eigene internationale Fachgesellschaft, lediglich die Islamische Theologie scheint hier eine Ausnahme zu bilden.

##### *Selbstverständnis*

Im Rahmen einer Umfrage wurden die Fachvertreter\*innen gefragt, ob unter den Fachkolleg\*innen innerhalb Deutschlands das Fach als eigenständig angesehen wird. Die vorliegenden Rückmeldungen weisen erwartungsgemäß auf ein relativ hohes Selbstverständnis zur fachlichen Eigenständigkeit der neuen Universitätsfächer hin, dennoch sind auch diesbezüglich Unterschiede in der graduellen Ausprägung erkennbar: Auf einer Siebener-Skala (1 sehr hoch, 7 sehr niedrig) liegen neun bei einem (sehr) hohen Wert (< 2,5), die sechs weiteren Fächer im mittleren Bereich ( $\geq 2,5$  bis 4). Um Rückschlüsse auf Personen aufgrund der Kleinheit der Fächer zu vermeiden, kann an dieser Stelle keine differenzierte Betrachtung erfolgen. Mit Blick auf die drei größeren Fächer kann jedoch zumindest aufgezeigt werden, dass die Größe der Fächer nicht per se ein hohes Selbstverständnis bedingt: So schätzen die Fachvertreter\*innen der Islamischen Theologie das fachliche Selbstverständnis unter den Fachkolleg\*innen als hoch ein, während die Einschätzungen in den Fächern Digital Humanities und Versorgungsforschung trotz hoher Standort- und Professurenzahlen eher im mittleren Bereich angesiedelt sind.

### 5. Zusammenführung der Ergebnisse und Ausblick

Wenngleich die 15 vorgestellten jungen Fächer den Prozess der fachlichen Differenzierung so weit durchlaufen haben, dass sie alle Kriterien zur fachlichen Eigenständigkeit der Arbeitsdefinition ‚kleines Fach‘ erfüllen, so sind doch erhebliche Unterschiede bzgl. ihrer Institutionalisierung festzustellen. Bei einer Einordnung der Fächer in verschiedene Gruppen ist zunächst ihre unterschiedliche Größe zu berücksichtigen, weshalb die Zu-

sammenfassung der Ergebnisse im Folgenden getrennt nach den größeren (22 bis 29 Professuren) und kleineren Fächern (1 bis 6,5 Professuren) erfolgt.

#### *Identifikation von Gruppen*

Dabei fallen bereits innerhalb der Gruppe der drei größeren Fächer deutliche Unterschiede hinsichtlich des Institutionalisierungsgrads auf. Während für die Islamische Theologie ein durchweg hoher Institutionalisierungsgrad festgehalten werden kann, ist die Institutionalisierung der Versorgungsforschung als relativ schwach einzuordnen. So besitzt sie nur an einem von 17 kartierten Standorten einen eigenen Fachstudiengang und führt überwiegend Mischdenominationen. Auch das Selbstverständnis ist nicht sonderlich stark ausgeprägt. Die Digital Humanities sind demgegenüber im mittleren Bereich einzugruppieren. Wenngleich das fachliche Selbstverständnis nicht stärker als in der Versorgungsforschung entwickelt ist, weisen die Digital Humanities doch einen deutlich höheren Anteil an fachspezifischen Denominationen und an Standorten mit eigenen Studiengängen auf, unter denen zudem auch Bachelorstudiengänge zu finden sind.

Innerhalb der Gruppe der kleineren Fächer ist ein hoher Institutionalisierungsgrad für die Musiktherapie, Hebammenwissenschaft und Jüdische Theologie festzustellen. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass an Universitäten für die Musiktherapie ein eigener Bachelorstudiengang fehlt, während die Hebammenwissenschaft nicht als Promotionsfach vertreten ist.

Den entgegengesetzten Pol bilden mit einem als gering einzustufenden Institutionalisierungsgrad die Fächer Public History und Museologie. In beiden Fällen besteht (noch) eine äußerst starke Anbindung an die Mutterdisziplin(en), was sich in (fast) allen betrachteten Institutionalisierungsschritten niederschlägt. Als ebenfalls relativ schwach ist der Institutionalisierungsgrad der Fächer Archäometrie, Numismatik, Ökosystemleistungen, Restaurierungswissenschaft, Tanzwissenschaft und Zukunftsforschung einzustufen, zumindest was das universitäre Hochschulsystem betrifft. So sind alle sechs Fächer zwar über eine eigene deutsche Fachgesellschaft vertreten, von ihren wenigen Fachstandorten verfügen aber maximal die Hälfte über eigene Studiengänge.

Als sehr heterogen, aber in Summe im mittleren Bereich stellt sich der Institutionalisierungsgrad im Falle der Sporttechnologie dar. Hier stehen sich eine starke Institutionalisierung im Hochschulsystem (hoher Anteil an fachspezifischen Denominationen und Studiengängen) und eine schwache Institutionalisierung im Wissenschaftssystem (keine eigene deutsche Fachgesellschaft) gegenüber.

#### *Einordnung und Thesen*

Hinsichtlich der Gründe für die unterschiedlichen Institutionalisierungsgrade der untersuchten Fächer können hier nur erste Einordnungen und Thesen formuliert werden, die einer weiteren Untersuchung bedürfen. Muster sind an dieser Stelle kaum festzustellen. Weder das Alter der Fächer noch ihre fachkulturelle Zuordnung stehen zum Institutionalisierungsgrad in einem erkennbaren

Zusammenhang. Vielmehr zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Erklärung für die unterschiedliche Stärke der Institutionalisierung der Fächer in deren verschiedenen Gründungskontexten liegt.

Mit Blick auf die starke Institutionalisierung der Islamischen Theologie ist anzuführen, dass deren Etablierung auf eine gezielte Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Aufbau von islamisch-theologischen Zentren zurückgeht (vgl. BMBF 2016a; Engelhardt 2017). Da die Förderung auch die Ausbildung von islamischen Religionslehrer\*innen intendiert, stützt das Beispiel der Islamischen Theologie nicht nur die Annahme, dass die Schnelligkeit bzw. Stärke von Differenzierungsprozessen zu einem großen Teil von der Einflussnahme von Akteur\*innen abhängt, die außerhalb des Wissenschaftssystems stehen (vgl. Müller-Benedict et al. 2015, S. 15), sondern ebenso die These, dass auch die Verbindung zum Schulwesen einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung von Fächern hat (vgl. Stichweh 1993).

Auch im Bereich der beiden weiteren größeren Fächer Versorgungsforschung und Digital Humanities gab es in den letzten Jahren vor dem Hintergrund eines steigenden gesellschaftlichen bzw. innerwissenschaftlichen Bedarfs diverse Förderprogramme u.a. von Seiten des Bundes (vgl. bspw. BMBF 2016b; BMBF o.J.). Anders als im Falle der Islamischen Theologie waren diese bislang aber weniger der Institutionalisierung der Fächer gewidmet, sondern adressierten vor allem die Ausweitung der Forschung auf dem jeweiligen Gebiet. Dies dürfte auch ein Grund dafür sein, warum die Professuren der Versorgungsforschung und Digital Humanities im Unterschied zur Islamischen Theologie nicht an einzelnen Standorten gebündelt, sondern breit in der Fläche verteilt sind, was wiederum die Etablierung von Fachstudiengängen erschwert. Schließlich dürfte auch die hohe Interdisziplinarität der Digital Humanities und Versorgungsforschung dazu beitragen, dass die Abgrenzung gegenüber anverwandten Disziplinen, die Gemeinschaftsbildung sowie fachspezifische Karrierewege weniger stark ausgeprägt sind als in der Islamischen Theologie und somit auch ein geringeres fachliches Selbstverständnis vorliegt. Im Falle der Digital Humanities äußert sich dies auch in einem regen Diskurs innerhalb der scientific community bzgl. der Frage, ob die Digital Humanities überhaupt als eigenständiges Fach zu verstehen sind (vgl. bspw. Kahler/Prinz 2015).

Auch wenn hinsichtlich der Kontextualisierung der Institutionalisierungsgrade der kleineren Fächer angesichts der äußerst geringen Fallzahlen nochmals größere Vorsicht geboten ist, so scheinen sie die formulierten Überlegungen weitestgehend zu stützen. Blickt man auf die kleineren Fächer mit einem vergleichsweise hohen Institutionalisierungsgrad, so handelt es sich überwiegend um Fächer, deren Etablierung an Universitäten mit einem starken politischen Rückhalt erfolgt. So geht etwa die Einrichtung der Jüdischen Theologie, wie der Ausbau der Islamischen Theologie, auf die „Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen“ von 2010 zurück und wurde u.a. durch den Bund und das Land unterstützt (vgl. Wissenschaftsrat 2010; Homolka 2013; Homolka 2020). Die

Etablierung der Hebammenwissenschaft an Universitäten und weiteren Hochschulen ist wiederum im Kontext der Akademisierung von Gesundheitsberufen zu verorten und inzwischen gesetzlich verankert (vgl. Groß 2020). Auffällig ist – zumindest mit Blick auf die Hebammenwissenschaft, Jüdische Theologie und Islamische Theologie –, dass mit dem Studium dieser Fächer ein exklusiver Zugang zu bestimmten Berufen (Hebamme, Rabbiner\*in, islamische Religionslehrer\*in) verbunden ist, auch wenn im Falle der genannten Theologien daneben diverse weitere Studienziele bestehen (vgl. Homolka 2020; Dreier/Wagner 2020). Nicht zuletzt aufgrund des damit einhergehenden Alleinstellungsmerkmals können die drei Fächer als Disziplinen charakterisiert werden, die den bestehenden Fächerkanon – trotz vorhandener interdisziplinärer Anschlüsse – eher additiv ergänzen als dass sie quer zu diesem liegen. Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass zum einen der Zugang in allen drei Fällen nicht allein über ein Universitätsstudium, sondern ebenso über den Besuch anderer Hochschultypen oder Ausbildungsstätten erfolgen kann; zum anderen treffen die formulierten Überlegungen nicht auf die Musiktherapie zu, die ebenfalls der Gruppe der kleineren Fächer mit einem hohen Institutionalierungsgrad angehört. Schließlich ist bemerkenswert, dass alle stark institutionalisierten jungen Fächer einen hohen Anwendungsbezug aufweisen, was allerdings auch für manche Fächer mit einem geringeren Institutionalierungsgrad gilt (bspw. Versorgungsforschung, Ökosystemleistungen, Sporttechnologie). Hinsichtlich der Kontextualisierung eines geringen Institutionalierungsgrads wurde mit Blick auf die Public History und die Museologie bereits auf die starke Anbindung an die Mutterdisziplin(en) verwiesen. Auch im Falle der sechs weiteren schwach institutionalisierten Fächer dürfte diese bzw. die starke Verflechtung mit Nachbardisziplinen ausschlaggebend für die Einordnung sein. Damit hängt zusammen, dass ein großer Teil dieser Fächer quer zum bestehenden Disziplinengefüge liegt und insofern mit etablierten Organisationsstrukturen und Karrierewegen konkurriert. Auch wenn in den meisten Fällen eine eigene Fachgesellschaft besteht, scheint dennoch die treibende Kraft bzw. die Unterstützung von außen für eine weitere Institutionalisierung im universitären Hochschulsystem zu fehlen. So haben bspw. die Archäometrie und Numismatik niedrigschwelligere Institutionalisierungsschritte (eingerrichtete Forschungsschwerpunkte, Dissertationen, *venia legendi*) zum Teil schon Jahrzehnte vor der Einrichtung ihrer ersten Universitätsprofessur absolviert und sind häufiger über Honorar- und außerplanmäßige Professuren oder Juniorprofessuren ohne Tenure Track-Option als über ordentliche Professuren an Universitäten vertreten (vgl. Leschhorn 2017; Weisser 2019; Max-Planck-Institut für Kernphysik 2008; Wagner 2007; Klein 2019).

Darüber hinaus war die Etablierung mancher Fächer mit schwachem und mittlerem Institutionalierungsgrad bereits von Rückschritten geprägt. Bei den schwach institutionalisierten Fächern betreffen die Rückschritte vor allem das universitäre Hochschulsystem, insofern Professuren nicht weitergeführt (Archäometrie), doch nicht ordentlich besetzt (Museologie) oder Studiengänge wie-

der eingestellt (Restaurierungswissenschaft) wurden. Im Falle der mittelstark institutionalisierten Sporttechnologie hat die 2000 gegründete deutsche Fachgesellschaft ihre Tätigkeit wieder eingestellt.

Da im Rahmen dieses Beitrags nur die kartierten universitären Standorte der jungen Fächer berücksichtigt wurden, liegt die Frage nahe, ob die Verbreitung an weiteren Hochschultypen einen Einfluss auf den Institutionalierungsgrad der Fächer an Universitäten haben könnte. Zwar sind acht der 15 jungen Fächer mit ordentlichen Professuren auch an weiteren Hochschultypen (Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Kunst- und Musikhochschulen, theologische/private Hochschulen) vertreten, doch gehören nur zwei von ihnen der oben identifizierten Gruppe der Fächer mit einer starken Institutionalisierung an Universitäten an (Hebammenwissenschaft, Musiktherapie). Bemerkenswert ist sicher, dass die Hebammenwissenschaft und die Musiktherapie an den weiteren Hochschultypen länger und mit mehr Professuren und Studiengängen als an den Universitäten vertreten sind. Gleiches ist aber bspw. auch für die Restaurierungswissenschaft zu konstatieren, weshalb die Fälle einer genaueren Betrachtung bedürften. Ein Ansatz könnte sein, dass sich das Profil der Restaurierungswissenschaft an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Kunsthochschulen von dem des Faches an Universitäten deutlich unterscheidet. Dies wird u.a. darüber sichtbar, dass das Fach hier auf die Ausbildung von Restaurator\*innen ausgerichtet ist, während dies an den Universitäten nicht (mehr) der Fall ist und damit stärker Theorie und interdisziplinäre Kooperationen hinsichtlich des Kulturgüterhalts im Vordergrund stehen.

## 6. Ausblick

Um zu weiterführenden systematischen Ergebnissen zu gelangen, sollte eine vertiefende Untersuchung der im Rahmen dieses Beitrags skizzierten Beobachtungen die Gründungskontexte der jungen Fächer jedoch nicht nur aus einer fachimmanenten Perspektive in den Blick nehmen. Ebenso wäre hinsichtlich der Etablierung im universitären Hochschulsystem bei der Annahme anzusetzen, dass die Gründung von Fächern an den einzelnen Universitäten stets auf vorhandene Strukturen trifft, die den Rahmen für die Etablierung der neuen Fächer bilden (vgl. Müller-Benedict et al. 2015, S. 15). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich auf organisationaler Ebene Hintergründe und Entscheidungsprozesse systematisieren lassen, die in der Einrichtung neuer Fächer münden. Dieser Frage widmet sich die Arbeitsstelle Kleine Fächer im BMBF-geförderten Projekt „Die Dynamik kleiner Fächer“ im Rahmen von Fallstudien an ausgewählten Universitäten. Mit abschließenden Ergebnissen ist Ende 2022 zu rechnen.

### Literaturverzeichnis

Berwanger, K./Hoffmann, B./Stein, J./Franz, N. P. (2012): Abschlussbericht des Projekts Kartierung der sog. Kleinen Fächer. mit den Statements der Internationalen Tagung Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA vom 02. Dezember 2011. Potsdam.

- BMBF (2016a)*: Islamische Theologie, abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/geistes-und-sozialwissenschaften/islamische-theologie/islamische-theologie.html;jsessionid=38115DDCFB028E1CFF96BD05FFD9F421.live382> (10.08.2021).
- BMBF (2016b)*: Aktionsplan Versorgungsforschung. Forschung für ein patientenorientiertes Gesundheitswesen. Bielefeld, abrufbar unter [https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/files/Aktionsplan\\_Versorgungsforschung\\_barrierefrei.PDF](https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/files/Aktionsplan_Versorgungsforschung_barrierefrei.PDF) (10.08.2021).
- BMBF (o.J.)*: Digital Humanities, abrufbar unter: <https://www.geistes-und-sozialwissenschaften-bmbf.de/de/Digital-Humanities-1710.html> (10.08.2021).
- Dreier, L./Wagner, C. (2020)*: Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden. Frankfurt a.M., abrufbar unter: [https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/03/Wer-studiert-islamische-Theologie\\_Expertise.pdf](https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/03/Wer-studiert-islamische-Theologie_Expertise.pdf) (10.08.2021).
- Engelhardt, J. F. (2017)*: Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem. Wiesbaden.
- Groß, M. (2020)*: Kleine Fächer im Porträt – Hebammenwissenschaft, abrufbar unter: <https://www.kleinefaecher.de/beitraege/blogbeitrag/hebammenwissenschaft.html> (10.08.2021).
- Homolka, W. (2013)*: Der lange Weg zur Errichtung des Fachs Jüdische Theologie an einer deutschen Universität. In: Homolka, W./Pöttering, H.-G. (Hg.): Theologie(n) an der Universität. Akademische Herausforderung im säkularen Umfeld. Berlin, S. 53-77.
- Homolka, W. (2020)*: Kleine Fächer im Porträt – Jüdische Theologie, abrufbar unter: <https://www.kleinefaecher.de/beitraege/blogbeitrag/juedische-theologie.html> (10.08.2021).
- Kahlert, T./Prinz, C. (Ed.) (2015)*: The Status Quo of Digital Humanities. In: Historisches Forum, 16, abrufbar unter: [https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19490/HistFor\\_16-2015.pdf?sequence=1&isAlloWed=y](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19490/HistFor_16-2015.pdf?sequence=1&isAlloWed=y) bzw. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/145> (10.08.2021).
- Klein, S. (2019)*: Kleine Fächer im Porträt – Archäometrie, abrufbar unter: <https://www.kleinefaecher.de/beitraege/blogbeitrag/archaeometrie.html> (10.08.2021).
- Leschhorn, W. (2017)*: Die numismatische Lehre in den alttumswissenschaftlichen Fächern in Deutschland. In: Wolters, R./Ziegert, M. (Hg.): Numismatik lehren in Europa. Beiträge der Internationalen Tagung vom 14.-16. Mai 2015 aus Anlass des 50-jährigen Bestehens des Instituts für Numismatik und Geldgeschichte der Universität Wien. Wien, S. 25-35.
- Max-Planck-Institut für Kernphysik (Hg.) (2008)*: Von Kernphysik und Kosmochemie zu Quantendynamik und Astroteilchenphysik. Ein Überblick über die Geschichte des Instituts: seine Direktoren, Einrichtungen und Forschungsgebiete. Heidelberg.
- Müller-Benedict, V./Hartig, C./Janßen, J./Weckwerth, J. (2015)*: Einleitung. In: Müller-Benedict, V. (Hg.): Der Prozess der fachlichen Differenzierung an Hochschulen. Die Entwicklung am Beispiel von Chemie, Pharmazie und Biologie 1890-2000. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 9-19.
- Schmidt, U. (2002)*: Deutsche Familiensoziologie: Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2020)*: Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. (Fachserie 11 Reihe 4.4). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stichweh, R. (1984)*: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt a.M.
- Stichweh, R. (1993)*: Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer J./Keiner, E./Charle, C. (Hg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. À la recherche de l'espace universitaire européen, Frankfurt a. M. u.a., S. 235-250.
- Stichweh, R. (2013)*: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld.
- van den Daele, W./Weingart, P. (1975)*: Resistenz und Rezeptivität der Wissenschaft – Zu den Entstehungsbedingungen neuer Disziplinen durch wissenschaftspolitische Steuerung. In: Zeitschrift für Soziologie, 4 (2), S. 146-164.
- Wagner, G. A. (2007)*: Archäometrie in Heidelberg – ein Beispiel für das Werden eines neuen Faches. In: Wagner, G. A. (Hg.): Einführung in die Archäometrie. Berlin/Heidelberg, S. 351-366.
- Weisser, B. (2019)*: Numismatiker in Deutschland. Zur Situation im Jahre 2019. In: GN Geldgeschichtliche Nachrichten, 54 (305), S. 264-277.
- Wissenschaftsrat (2010)*: Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen. Berlin, abrufbar unter: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (10.08.2021).
- Weingart, P. (2013)*: Wissenschaftssoziologie. 3. Auflage. Bielefeld.
- Zimmer, L. M./Bahlmann, K./Hoffmann, S. (2019)*: Kleine Fächer im Fokus. Die Rolle der kleinen Fächer in der deutschen Hochschullandschaft. In: Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung 68, S. 1-22.

- **Katharina Bahlmann, Dr.**, Co-Leitung, Arbeitsstelle Kleine Fächer, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz, E-Mail: [Katharina.Bahlmann@zq.uni-mainz.de](mailto:Katharina.Bahlmann@zq.uni-mainz.de)
- **Stefanie Hoffmann, M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsstelle Kleine Fächer, ZQ, JGU Mainz, E-Mail: [stefanie.hoffmann@zq.uni-mainz.de](mailto:stefanie.hoffmann@zq.uni-mainz.de)
- **Marie-Theres Moritz, Dr.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsstelle Kleine Fächer, ZQ, JGU Mainz, E-Mail: [Marie-Theres.Moritz@uni-mainz.de](mailto:Marie-Theres.Moritz@uni-mainz.de)

## Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Karin Gavin-Kramer**  
**Allgemeine Studienberatung nach 1945:**  
**Entwicklung, Institutionen, Akteure**  
**Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte**

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,  
 E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge, 98.50 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campus-Lizenz oder direkt beim Verlag.  
 Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22



**E-Book**

Katharina Haas, Moritz Wolf & Katharina Schönheim

## Disziplinäre Entdifferenzierungsprozesse an deutschen Universitäten am Beispiel der kleinen Fächer



Katharina Haas



Moritz Wolf



Katharina Schönheim

This article addresses the question of whether and how disciplinary dedifferentiation processes can be observed within the frame of reference of the so-called "small disciplines". The analysis is based on data from the German "Arbeitsstelle Kleine Fächer", which records professorships of small disciplines and their denominations. Overall, a deconstruction of structures and/or the dissolution of subject boundaries can be observed for about one fifth of the small subjects. This can be interpreted as an indication of dedifferentiation processes. However, based on the data examined here it is not possible to speak of a wide-ranging dedifferentiation tendency in the small disciplines.

### 1. Einleitung

Das Wissenschaftssystem entwickelt sich kontinuierlich weiter: Aus neuen Forschungsfeldern etablieren sich eigenständige Disziplinen, während andere Disziplinen an Bedeutung verlieren. Zeitgleich arbeiten Fächer in interdisziplinären Forschungsprojekten an komplexen Fragestellungen und stellen tradierte Fachgrenzen in Frage. Die Frage der Entwicklung von Disziplinen wurde in der (deutschen) Wissenschaftssoziologie immer auch aus einer differenzierungs- und systemtheoretischen Perspektive betrachtet. Rudolf Stichweh definierte Disziplin beispielsweise als primäre Einheit interner Differenzierung der Wissenschaft (Stichweh 1988, 1984, 2013). Diskutiert wird in der Wissenschaftssoziologie darüber hinaus auch die These der Entdifferenzierung im Sinne einer Entgrenzung der Wissenschaft bzw. der Disziplinen (vgl. Schützenmeister 2008, S. 16-20; vgl. Kaldewey 2013, S. 91-101).

Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um eine mögliche Entdifferenzierung der Wissenschaft und anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme, sondern es wird vielmehr die Binnendifferenzierung der Wissenschaft in Disziplinen (vgl. Stichweh 1988, S. 86ff.; vgl. Weingart 2003, S. 35-39) und deren Entwicklung fokussiert. Dabei soll die Fragestellung behandelt werden, inwieweit in den kleinen Fächern Prozesse der Entdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen beobachtbar sind. Die sogenannten kleinen Fächer eignen sich in besonderer Weise für die Untersuchungen, da für diese in der Regel strukturell übersichtlichen Disziplinen Daten vorliegen, die bis 1997 zurückreichen.

Prozesse der Entdifferenzierung lassen sich gut anhand der Veränderung institutionalisierter Strukturen an Uni-

versitäten in Deutschland beschreiben, denn die Universität ist der „institutionelle Ort der disziplinären Struktur der modernen Wissenschaft. Für disziplinäre Innovationen übernimmt die Rollenstruktur der Universität vor allem Selektions- und Stabilisierungsfunktionen“ (Stichweh 2013, S. 18). Damit ist die Stabilität von Disziplinen<sup>1</sup> und deren Institutionalierungsgrad abhängig von Strukturen an Universitäten, welche diese repräsentieren. Untersucht werden nachfolgend Prozesse der Entdifferenzierung, die sich auf Grundlage der aktuell vorhandenen Daten der Arbeitsstelle Kleine Fächer für die Entwicklungen an deutschen Universitäten identifizieren lassen. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die fachspezifischen Denominationen von unbefristeten Professuren an staatlichen Universitäten sowie auf einzelne Studiengänge kleiner Fächer.

### 2. Begriffsbestimmung

Disziplinen sind nach Stichweh definiert als „*Formen sozialer Institutionalisierung* eines mit vergleichsweise unklaren Grenzziehungen vorlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft“ (Stichweh 2013, S. 17). Es finden sich in der wissenschaftssoziologischen Literatur und darüber hinaus zahlreiche Beispiele für die fortschreitende disziplinäre Differenzierung der Wissenschaft (bspw. Müller-Benedict 2015; Prinz/Weingart 1990; Joos 1987, S. 149; Schwechheimer/Weingart 2007, S. 203-218; Daschkeit/Schröder 1998; Weingart/Schwechheimer 2007, S. 203-218; Stichweh 1984). Unter Entdifferenzierung wird nachfolgend allgemein der

<sup>1</sup> Zur Identifikation und Charakterisierung von Disziplinen siehe Stichweh 2013, S. 17.

Prozess der Aufhebung von disziplinärer Differenzierung verstanden, der mit dem Rückbau von institutionalisierten Formen disziplinärer Spezialisierung an Universitäten einhergeht. Der Prozess der Etablierung einer neuen fachlichen Differenzierung an Universitäten, wie bspw. beschrieben von Müller-Benedict (2015, S. 13f.), wird somit umgekehrt, das heißt institutionell verfestigte Strukturen werden gelöst und de-institutionalisiert.

Entdifferenzierung zeigt sich im Bezugsrahmen der kleinen Fächer in der Auflösung fachlicher Differenzierung in Form von Rückbau sowie Zusammenlegung von zuvor an Universitäten institutionalisierten und auf Disziplinen spezialisierten Strukturen. Entdifferenzierung ist aber nicht per se als pathologische, negative oder rückschrittliche Entwicklung zu verstehen, sondern als Prozess der disziplinären (Weiter-)Entwicklung und Dynamik des Wissenschaftssystems, das sich an den jeweils verändernden Fragestellungen und Herausforderungen orientiert. Disziplinäre Übergänge innerhalb des Wissenschaftssystems sind häufig fließend.

Entdifferenzierung lässt sich nach Stichweh (1988, S. 48) differenzierungstheoretisch als Wiedergewinn der Potenziale für neu ansetzende Differenzierungsprozesse deuten. Das heißt mit Blick auf disziplinäre Entwicklungen, dass sich der entdifferenzierte fachliche Zusammenhang zu einem späteren Zeitpunkt und/oder an einem anderen Ort erneut ausdifferenzieren kann. Dies kann aber auch bedeuten, dass sich – bspw. durch Rekombination oder fachliche Neuausrichtung von Strukturen an Universitäten – ein Wissensgebiet institutionalisiert, das ggf. eine andere oder aber auch neue wissenschaftliche Disziplin repräsentiert. Differenzierung und Entdifferenzierung sind also als Prozesse zu verstehen, die einander bedingen oder miteinander einhergehen. Die Entdifferenzierung einer an einer Universität institutionalisierten wissenschaftlichen Disziplin auf der einen Seite kann zu einer (beschleunigten) (Aus-)Differenzierung einer anderen wissenschaftlichen Disziplin führen. Bezugnehmend auf die ursprünglich im Wissenschaftssystem institutionalisierte Disziplin kann dies bedeuten, dass die fachliche Entdifferenzierung so weit voranschreitet, dass eine an Universitäten fest institutionalisierte Disziplin nach und nach abgelöst wird. Dies ist beobachtbar daran, dass deren disziplinäre Eigenständigkeit verloren geht und diese bspw. in eine generalisierte Form übergeht.<sup>2</sup>

Als Indikatoren fachlicher Eigenständigkeit gelten laut der Arbeitsdefinition für ein kleines Fach u.a. das Vorhandensein von 1. Professuren mit einschlägigen fachspezifischen Denominationen an deutschen Universitäten und 2. Fachstudiengängen.<sup>3</sup> Denominationen eignen sich zur fachlichen Einordnung von Professuren und somit auch zur Quantifizierung der Institutionalisierung von Disziplinen im deutschen Hochschulsystem. Gleichzeitig spiegeln sie zum einen das fachliche Selbstverständnis des/der Stelleninhabenden wider und zum anderen die disziplinäre Perspektive an der jeweiligen Hochschule (Weingart et al. 1991, S. 69ff.). Die Existenz von Fachstudiengängen, d.h. Studiengänge, die sich aufgrund ihrer Bezeichnung eindeutig disziplinär zuordnen lassen, ist eine weitere Form der Institutionalisierung von Disziplinen an Universitäten (Müller-Benedict et al. 2015, S. 14).

### 3. Methode und Hypothesen

In den folgenden Analysen werden Entdifferenzierungstendenzen kleiner Fächer, also die Auflösung fachlicher Differenzierung durch die Zusammenlegung und den Rückbau von zuvor an Universitäten institutionalisierten und auf Disziplinen spezialisierten Strukturen, mithilfe der folgenden drei Indikatoren untersucht:

1. Professuren- und Standortentwicklungen kleiner Fächer,
2. Mehrfachdenominationen von Professuren kleiner Fächer,
3. Fachstudiengänge kleiner Fächer.

Auf Grundlage dieser Indikatoren und den oben dargestellten Hintergründen wurden nachfolgend vier Hypothesen formuliert und im Rahmen dieser Untersuchung überprüft:

- a. Es zeigen sich Entdifferenzierungsprozesse für kleine Fächer in Form von Fachstandortschließungen<sup>4</sup>.
- b. Es zeigen sich Entdifferenzierungsprozesse für kleine Fächer in Form von Professurenabbau.
- c. Es zeigen sich Entdifferenzierungsprozesse in Form eines zunehmenden Anteils von Professuren mit Mehrfachdenominationen<sup>5</sup>.
- d. Es zeigen sich Entdifferenzierungsprozesse in Form einer Reduktion von Fachstudiengängen.

Datengrundlage der Analysen zu Professuren- und Standortentwicklungen sind die von der Kartierung kleiner Fächer ([www.kleinefaecher.de](http://www.kleinefaecher.de)) öffentlich zugänglichen Auszüge kartierter Professuren und Fachstandorte. Darüber hinaus wurde für die Berechnungen zu Professuren mit Mehrfachdenominationen ein detaillierter Datenauszug aus dem Backend der Kartierung kleiner Fächer verwendet. Mithilfe des Auszuges konnten Entwicklungen der Anteile von Professuren mit Mehrfachdenominationen im Zeitverlauf sowie Netzwerkanalysen zu kleinen Fächern mit Mehrfachdenominationen durchgeführt werden. Die Analyse der Studiengangssituation im Jahr 2020 erfolgte anhand der Daten des Hochschulkompasses<sup>6</sup> sowie Internetrecherchen und Befragungen einzelner Fachvertreter\*innen. Die Recher-

<sup>2</sup> Wissenschaftshistorisch und -soziologisch ist das Verschwinden von Disziplinen allerdings kaum beschrieben. Fallbeispiele beziehen sich auf das Verschwinden disziplinärer Paradigmen (bspw. Fisher 1974).

<sup>3</sup> Ein kleines Fach hat nicht mehr als drei Professuren pro Standort, wobei es bis zu zwei Ausnahmen geben kann. Weitere Indikatoren disziplinärer Eigenständigkeit sind laut Arbeitsdefinition Kleines Fach (s. <https://www.kleinefaecher.de/kartierung/was-ist-ein-kleines-fach.html> (28.01.2020)) – neben Professuren mit einschlägiger fachlicher Denomination und eigenen Fachstudiengängen – das Selbstverständnis der Professorenschaft als eigenständiges Fach, das Vorhandensein von Fachgesellschaften und Fachzeitschriften.

<sup>4</sup> Von einer Fachstandortschließung wird gesprochen, wenn keine ordentliche Professur mehr am Universitätsstandort verbleibt, die das Fach repräsentiert. Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass ein Fach trotz des Verlusts aller ordentlichen Professuren weiterhin Bestandteil des universitären Fächerspektrums bleiben kann, insbesondere, wenn andere fachliche Strukturen wie Studiengänge aufrechterhalten werden.

<sup>5</sup> Professuren mit Mehrfachdenominationen sind Professuren, die in der Kartierung kleiner Fächer mindestens zwei und maximal drei kleinen Fächern gleichzeitig zugeordnet werden.

<sup>6</sup> Studieren in Deutschland und promovieren in Deutschland – Hochschulkompass (30.01.2021).

chen fokussieren kleine Fächer, die gegenwärtig keine eigenständigen Fachstudiengänge an Universitäten anbieten. Zudem wurden die Daten der ehemaligen Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer aus dem Jahr 2011 herangezogen, um Entwicklungstendenzen aufzuzeigen. Anhand der durch die Arbeitsstelle Kleine Fächer erhobenen Daten zu 157 wissenschaftlichen Disziplinen, die als sogenannte „kleine Fächer“ definiert sind, wird nachfolgend untersucht, inwieweit sich Entdifferenzierungstendenzen feststellen lassen. Alle 157 Fächer erfüllen bzw. erfüllten zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Kartierung die entwickelten Kriterien zur Bestimmung eigenständiger Fächer.

#### 4. Ergebnisse

Dafür, dass Fächer im deutschen Hochschulsystem komplett verschwinden, gibt es im Zeitraum der Untersuchung durch die Arbeitsstelle Kleine Fächer seit 1997 kein Beispiel. Doch bereits der Verlust eigenständiger Professuren oder Studiengänge kann auf Entdifferenzierungsprozesse zurückzuführen sein oder Entdifferenzierung begünstigen.

##### 4.1 Professuren- und Standortentwicklung kleiner Fächer

Der Abbau von Professuren einzelner kleiner Fächer in Deutschland, der in der Regel auch mit der Reduktion von Fachstandorten einhergeht, kann den Verlust von Spezialisierungen oder Teilgebieten des jeweiligen kleinen Fachs bedeuten. Dies kann damit einhergehen, dass Fachinhalte, die bislang von einer eigenen Professur repräsentiert wurden, in einen breiteren fachlichen Kontext (re-)integriert werden. Insbesondere ein drastischer Verlust von fachspezifischen Professuren kann als ein Hinweis auf Entdifferenzierung des jeweiligen Fachs gesehen werden. Dies bedeutet nicht, dass das Wissensgebiet nicht wieder an Relevanz gewinnen und sich erneut ausdifferenzieren kann – was sich bspw. in der Einrichtung neuer Professuren und Fachstandorte zeigen könnte (Wissenschaftsrat 2020, S. 24f.).

*Allgemeine Entwicklungstendenzen von 2000 bis 2020*  
Betrachtet man die langfristigen Entwicklungstendenzen der 157 kleinen Fächer insgesamt, so ist festzustellen, dass die Mehrheit der kleinen Fächer im Zeitraum von 2000 bis 2020 eine positive Bilanz sowohl bezüglich der Zahl der Professuren als auch der Standorte zu verzeichnen hat. Hinzu kommen einige kleine Fächer mit einer ausgeglichenen Bilanz von Auf- und Abbau. Eine negative Bilanz zu verzeichnen haben ca. 30% der Fächer (siehe Tabelle 1).<sup>7</sup> Die überwiegende Mehrzahl der Fächer mit negativer Standortentwicklung seit 2000

(n=45) verzeichnen auch eine rückläufige Professurenentwicklung.

Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Zahl der Fächer mit negativer Bilanz – ausgehend von der Betrachtung der langfristigen Entwicklung in Tabelle 1 bis hin zu Entwicklungsbilanzen bezogen auf die jüngere Vergangenheit – immer deutlich unterhalb der Zahl der kleinen Fächer mit positiver Bilanz liegt.<sup>8</sup> Auch von Jahr zu Jahr betrachtet liegt die Zahl der kleinen Fächer mit einem Aufbau an Professuren und/oder Standorten in den letzten 20 Jahren in der Regel über der Zahl der kleinen Fächer mit einem Abbau an Standorten und/oder Professuren.

##### *Fächer mit starkem Abbau an Professuren und/oder Fachstandorten*

Nicht alle Fachkulturen partizipieren in gleichem Maße an einem Gesamtwachstums der Zahl der Professuren, das sich – sowohl innerhalb der Gruppe der kleinen Fächer als auch größerer Fächer – über alle Fachkulturen hinweg zeigt. So haben bspw. die kleinen Fächer der Gruppe der Geisteswissenschaften, aber auch der Gruppe der „Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften, Forstwissenschaften und Geographie“ im Vergleich zu den Gesundheitswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften seit 1997 ein deutlich geringeres Wachstum zu verzeichnen (Bahlmann et al. 2020, S. 27f.).

Es lassen sich kleine Fächer mit starkem Verlust an Fachstandorten und/oder Professuren identifizieren. Insgesamt haben 23 von 157 (15%) der kleinen Fächer von 2000 bis 2020 eine Professurenbilanz von mehr als minus 20% und 16 von 157 (10%) der kleinen Fächer eine Standortbilanz von mehr als minus 20%.<sup>9</sup> Zwischen den am stärksten von einem Abbau an Standorten bzw. Professuren betroffenen kleinen Fächern gibt es eine große Schnittmenge.<sup>10</sup>

Abbildung 1 zeigt die zwischen 2000 und 2020 prozentual gesehen am stärksten (Abbau >20%) von einem Professurenabbau betroffenen kleinen Fächer (n=23). Mit Blick auf die Verteilung der kleinen Fächer auf die Fachkulturen überrepräsentiert sind hier geisteswissenschaftliche kleine Fächer (61% statt zu erwartende 55%) aber auch Fächer der Gruppe „Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften, Forstwissenschaften und Geographie“ (17% statt 10%), die überwiegend den Geowissenschaften zuzuordnen sind. Die übrigen Fächer verteilen sich auf alle weiteren der insgesamt sechs von der Arbeitsstelle Kleine Fächer unterschiedenen Fachkulturen (vgl. Bahlmann et al. 2020, S. 20). Bis auf wenige Ausnahmen geht der prozentual starke Abbau an Professuren dieser Fächer gleichzeitig auch mit einem (teils drastischen) Standortabbau einher. Dies betrifft bspw. die geowissen-

**Tab. 1: Auf- und Abbaubilanzen kleiner Fächer 2000 bis 2020, absolut und in Prozent, (N = 157 Kleine Fächer)**

	Bilanz der Professuren	Bilanz der Standorte
positiv	89 (56%)	74 (47%)
ausgeglichen	19 (12%)	38 (24%)
negativ	49 (31%)	45 (29%)
gesamt	157	157

Stand der Kartierung: 30.10.2020.

<sup>7</sup> Darunter sind kleine Fächer mit annähernd ausgeglichener Bilanz der Anzahl an Professuren (Min=-3%) bzw. der Anzahl an Standorten (Min=-2%), aber auch kleine Fächer, deren Zahl an Professuren um bis zu 70% und deren Zahl der Standorte sich bis zu 57% dezimiert wurde.

<sup>8</sup> Von unterschiedlichen Ausgangsjahren im Zeitraum von 2000 bis 2019 bis zum Zeitraum 2018 bis 2019 wurden die Bilanzen der einzelnen kleinen Fächer berechnet. Die Zahl der kleinen Fächer mit positiver, negativer oder ausgeglichener Bilanz wurde für den jeweiligen Zeitraum aufsummiert.

<sup>9</sup> Stand der Kartierung: 26.11.2020.

<sup>10</sup> Für lediglich drei Fächer (Japanologie, Südostasienstudien und Sprechwissenschaft) liegt der Standortabbau, nicht aber der Professurenabbau bei mehr als 20%.

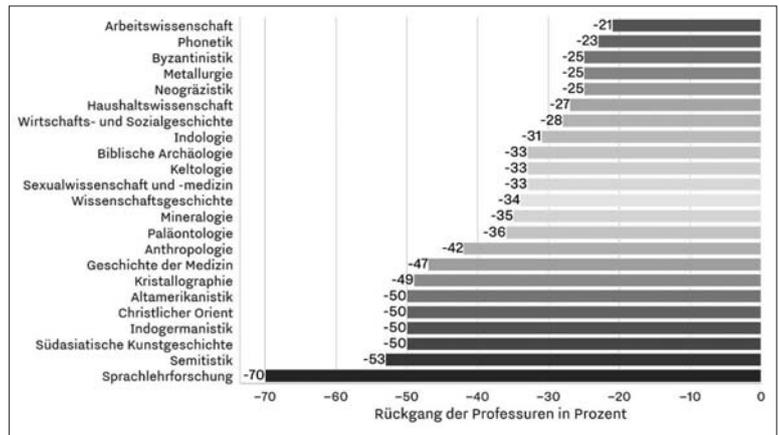
schaftlichen Fächer Paläontologie, Kristallographie und Mineralogie<sup>11</sup>, die absolut gesehen die drei Fächer mit dem höchsten Verlust an Professuren sind. Außerdem sind die Fächer Indogermanistik, Anthropologie, Indologie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Haushaltswissenschaft, Arbeitswissenschaft und Wissenschaftsgeschichte betroffen, die alle zu den Fächern mit dem absolut gesehen stärksten Rückbau an Professuren gehören. Zudem sind unter den kleinen Fächern mit langfristigem Professurenabbau, der jeweils auch mit einem Standortabbau einhergeht, viele kleine Fächer mit einer sehr niedrigen Anzahl an Professuren (<5): Altamerikanistik, Südasiatische Kunstgeschichte, Sexualwissenschaft und -medizin, Keltologie, Christlicher Orient, Neogräzistik, Semitistik und Biblische Archäologie (siehe Abbildung 1).

Eine Ausnahme hiervon stellt bspw. die Sprachlehrforschung dar. Das Fach mit dem prozentual höchsten Rückgang an Professuren hat deutschlandweit zwei große Standorte mit mehr als drei Professuren verloren, gleichzeitig wurden andernorts zwei neue Standorte mit jeweils einer einzelnen Professur gegründet. Geschichte der Medizin ist insofern ein weiterer Sonderfall, da die Professuren im Zeitverlauf gleichzeitig auch zunehmend dem Fach Ethik der Medizin gewidmet sind und/oder auf dieses übergegangen sind (siehe Abschnitt Mehrfachdenominationen von Professuren kleiner Fächer). Eine umgekehrte Ausnahme bilden kleine Fächer, in denen es im Untersuchungszeitraum zur Vergrößerung einzelner Standorte kam. Darunter sind die Fächer Sprechwissenschaft, Japanologie wie auch die Südostasienstudien, die jeweils mehr als 20% ihrer Standorte seit 2000 verloren haben. Im Fall der Südostasienstudien fällt der Professurenabbau (-14%) durch die Vergrößerung anderer Standorte lediglich etwas weniger stark aus als der Standortabbau (-25%). Im Fall der Japanologie, die 22% ihrer Standorte verloren hat, steigt die Professurenzahl im Untersuchungszeitraum sogar (Standorte 2000: 18, 2020: 14; Professuren 2000: 31,5, 2020: 36).

Ausgehend von den in Abbildung 1 aufgeführten Fächern wird deren Entwicklung im Zeitverlauf betrachtet. Es zeigen sich unterschiedliche Entwicklungsdynamiken, wie die Bilanzen der einzelnen Fächer von 2009 bis 2020 zeigen (Tabelle 2): Für einen Teil der Fächer hat ein starker Abbau an Professuren insbesondere zwischen 2000 und 2009 stattgefunden. Eine seit 2009 leicht positive Entwicklungsbilanz zeigt sich lediglich für die Fächer Phonetik, Metallurgie und Haushaltswissenschaft. Für eine Vielzahl der identifizierten Fächer handelt es sich aber um einen sich fortsetzenden negativen Trend.<sup>12</sup>

Auf Grundlage der Analysen von Professuren- und Fachstandortbilanzen seit 2000 wurden mehr als 20 Fächer identifiziert, für die sich ein prozentual starker und teilweise kontinuierlicher Abbau fachspezifischer Strukturen im deutschen Hochschulsystem zeigt. Um den jeweiligen Entdifferenzierungsprozess inhaltlich nachvoll-

Abb. 1: Kleine Fächer mit dem prozentual stärksten Abbau an Professuren (2000 bis 2020)



Stand der Kartierung: 26.11.2020.

Tab. 2: Bilanzen von 2009 bis 2020 derjenigen kleinen Fächer, die von 2000 bis 2020 eine Abbaubilanz von mehr als -20% der Professuren aufweisen, N=23.

Auf-/Abbaubilanzen von 2009 bis 2020	
> -20%	8 (Sprachlehrforschung (-57%), Südasiatische Kunstgeschichte (-50%), Keltologie (-33%), Indogermanistik (-33%), Altamerikanistik (-25%), Anthropologie (-24%), Geschichte der Medizin (-23%), Kristallographie (-21%))
> -10% bis -20%	6 (Arbeitswissenschaft (-20%), Biblische Archäologie (-20%), Semitistik (-20%), Indologie (-19%), Wirtschafts- und Sozialgeschichte (-16%), Byzantinistik (-14%))
> 0 bis -10%	3 (Mineralogie (-5%), Paläontologie (-2%), Wissenschaftsgeschichte (-4%))
+/- 0	3 Sexualwissenschaft und -medizin, Christlicher Orient, Neogräzistik
positiv	3 (Phonetik (+13%), Metallurgie (+13%), Haushaltswissenschaft (+14%))
Gesamt	23

ziehen und erklären zu können, müssen diese Fächer mit Blick auf bspw. deren institutionelle Einbettung, wissenschaftliche Entwicklung und Fachgeschichte an den einzelnen Standorten untersucht werden.

*Entdifferenzierung am Beispiel geowissenschaftlicher kleiner Fächer*

Eine vertiefende Betrachtung erfolgt exemplarisch für die identifizierten geowissenschaftlichen kleinen Fächer, indem u.a. Entwicklungen im Bereich von Studium und Lehre hinzugezogen werden:

Unter anderem geowissenschaftliche kleine Fächer wurden im Rahmen der Untersuchungen zur Kartierung klei-

<sup>11</sup> Der massive Abbau von Professuren für Mineralogie ging allerdings nicht in gleichem drastischem Maße mit einem Standortabbau einher. Vielmehr verkleinerte sich ein großer Anteil der Standorte, ohne dass alle Professuren, die der Mineralogie zugeordnet werden können, weggefallen sind (Standorte 2000: 32, 2020: 27; Professuren 2000: 73,5, 2020: 48).

<sup>12</sup> Alle von 2009 bis 2020 von massiven Streichungen betroffenen kleinen Fächer haben auch von 2000 bis 2020 betrachtet eine stark negative Bilanz von minus 20% der Professuren, so dass keine weiteren Fächer in die Betrachtung mit aufgenommen werden.

ner Fächer bereits in einem Bericht von 2012 näher untersucht. Prognostiziert wurde damals, dass die „noch eigenständig existierenden kleinen geowissenschaftlichen Fächer ihr eigenes disziplinäres Profil einbüßen und ganz in den Geowissenschaften aufgehen“ (Berwanger et al. 2012, S. 128) könnten. Betrachtet man die Entwicklung der eindeutig fachspezifisch denominierten Professuren in den letzten 10 Jahren, so lässt sich festhalten, dass sich diese Entwicklung für die Fächer Paläontologie wie auch die Mineralogie nicht in diesem Maß fortgesetzt hat, obgleich seither die Professurenzahl leicht gesunken ist (siehe Tabelle 2). Für die beiden Fächer liegen neben den Professuren- und Standortdaten aber auch ältere Daten vor, die sich auf die Entwicklung in Studium und Lehre insbesondere in Zusammenhang mit der Umstellung des Studiensystems von Diplom/Magister-Studiengängen auf Bachelor-/Masterstudiengänge bezieht. Die Daten weisen darauf hin, dass der länger zurückliegende starke Abbau von Professuren/Standorten auch mit einem Abbau an eigenständigen Studiengängen einhergeht:

So wurden in der Mineralogie im alten Studiensystem 1999 noch 23 Fachstudiengänge angeboten. 2011 gab es deutschlandweit lediglich einen Bachelor/Master-Fachstudiengang und 9 Beteiligungen des Fachs an Bachelor/Master-Studiengängen (Berwanger et al. 2012, S. 258). Zieht man mit Blick auf die aktuellen Studienmöglichkeiten den Hochschulkompass ([www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de), 24.06.2021) zu Rate, so erhält man unter dem Suchbegriff „Mineralogie“ derzeit 33 Treffer. Angezeigt werden vier Verbundstudiengänge mit Fächern wie bspw. Geologie, Geochemie und der Materialwissenschaft, deren Benennung explizit auf die Mineralogie hinweist. Darüber hinaus zahlreiche Beteiligungen an Studiengängen für (Angewandte oder Experimentelle) Geowissenschaften, einzelne Beteiligungen an Studiengängen für Geotechnologie oder Geologische Wissenschaften. Fast alle universitären Fachstandorte, die einen Studiengang Geowissenschaften anbieten, haben auch eigene Professuren für Mineralogie, abgesehen von einem Universitätsstandort, welcher einen gemeinsamen Studiengang mit einer benachbarten Universität anbietet, an der auch eine Mineralogie-Professur beheimatet ist. An Standorten, an deren ausschließlich Studiengänge für angewandte oder experimentelle Geowissenschaften, Geotechnologie oder Umwelt- bzw. Biogeowissenschaften angeboten werden, gibt es i.d.R. keine eigenen Professuren für Mineralogie, hier stellt die Mineralogie aber dennoch ein Studienfeld bzw. einen Studienschwerpunkt dar. Die einzige Universität, die keinen Studiengang für Geowissenschaften anbietet, dennoch aber eine – derzeit nicht besetzte – S-Professur für Mineralogie/Petrologie an einer außeruniversitären Forschungseinrichtung unterhält ist die HU Berlin. Der Rückgang der Professuren geht im Falle der Mineralogie also damit einher, dass keine/kaum eigenständige Studiengänge mehr angeboten werden. Das Fach ist im Bereich von Studium und Lehre aber heute integraler Bestandteil der Geowissenschaften.

Ähnlich stellt sich das Bild für die Paläontologie dar (Berwanger et al. 2012, S. 258): Im alten Studiensystem wurden im Jahr 1999 noch 15 Fachstudiengänge

deutschlandweit angeboten, heute gibt es einen letzten Fachstudiengang an der Universität Bonn. An zahlreichen Standorten ist die Paläontologie aber Bestandteil von Studiengängen für Geowissenschaften oder auch Geologie.

Für die Kristallographie liegen keine Daten aus dem alten Studiensystem vor. Derzeit – wie auch 2011 – gibt es deutschlandweit lediglich einen Fachstudiengang. Bereits 2012 wurde im Rahmen einer Untersuchung der Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer eine kritische Nachwuchssituation für das Fach konstatiert. Wissenschaftlicher Nachwuchs wandere in andere Fachgebiete bspw. die Materialwissenschaften ab (Berwanger et al. 2012, S. 102f.). Die fortschreitende Auflösung disziplinärer Strukturen zeigt sich deutlich an der Entwicklung an größeren Standorten für Geowissenschaften, deren Portfolio geowissenschaftlicher Professuren in einigen Fällen die Kristallographie eingebüßt hat, wie bspw. in jüngerer Vergangenheit an der Universität Göttingen und der Universität Heidelberg. Die Vermutung liegt nahe, dass dies zugunsten von Professuren anderer geowissenschaftlicher Fächer/Fachgebiete erfolgt ist, sofern die Professuren nicht eingespart wurden. Kleine geowissenschaftliche Fächer mit steigenden Professurenzahlen sind im Untersuchungszeitraum insbesondere die Geochemie. Aus der Kartierung ausgeschlossen wurden seit 2018 zudem die u.a. geowissenschaftlichen Fächer Meteorologie, Hydrologie, Meereskunde und Geophysik, welche die Kriterien für kleine Fächer aufgrund einer Zunahme an großen Standorten für das jeweilige Fach nicht mehr erfüllten (Bahlmann et al. 2020, S. 14f.; Hoffmann et al. 2018, S. 9). Dies schließt nicht aus, dass anhand anderer Indikatoren auch hier Entdifferenzierungsprozesse innerhalb der geowissenschaftlichen Disziplinen beobachtbar sind (vgl. Forbriger et al. 2019, S. 54f.). Insgesamt zeigen sowohl die Kartierungsdaten für alle kleinen geowissenschaftlichen Fächer als auch die Personalstatistik des Statistischen Bundesamtes (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 179, 2020, S. 324) für den Lehr- und Forschungsbereich Geowissenschaften (ohne Geographie) seit 2009 ein sehr niedriges Wachstum der Zahl der Professuren (kleine Fächer +2%; größere Fächer +6%).<sup>13</sup> Dieses fällt im Vergleich zum Gesamtwachstum der Fachkultur „Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften, Forstwissenschaften und Geographie“ (kleine Fächer +14%; größerer Fächer +27%) seit 2009 deutlich unterdurchschnittlich aus (vgl. Bahlmann et al. 2020, S. 22).

Zahlreiche weitere der identifizierten Fächer haben bei der Umstellung des Studiensystems eigenständige Fachstudiengänge verloren. Einige sogar alle Fachstudiengänge deutschlandweit (siehe Abschnitt Studiengänge kleiner Fächer).

<sup>13</sup> Eigene Berechnung. Professor\*innen Lehr- und Forschungsbereich Geowissenschaften (ohne Geographie) insgesamt N 2009 = 423; N 2019 = 442 (Statistisches Bundesamt 2010, 2020). Professuren kleiner Fächer der Fachgruppe Geowissenschaften N 2009 = 151; 2019 = 154 (Stand der Kartierung: 14.09.2021). Bei der Interpretation der Daten ist die unterschiedliche Methodik zu beachten, so sind bspw. bei den Werten des Statistischen Bundesamts Professor\*innen aller Hochschultypen enthalten, die Daten der Arbeitsstelle Kleine Fächer beziehen sich auf staatliche Universitäten. Es sind allerdings nur wenige Professuren der Geowissenschaften nicht an staatlichen Universitäten angesiedelt (siehe dazu [www.kleinefaeche.de](http://www.kleinefaeche.de)).

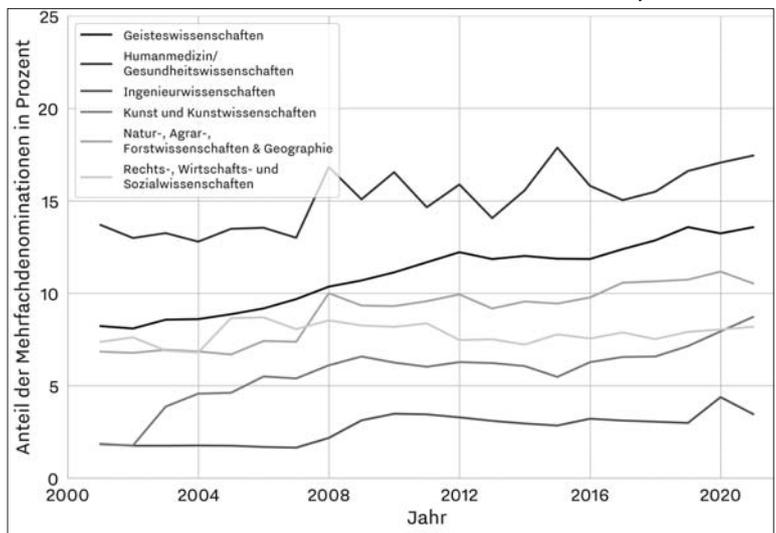
**4.2 Mehrfachdenominationen von Professuren kleiner Fächer**

Prozesse der Entdifferenzierung können sich, wie eingangs beschrieben, in der Aufhebung von Disziplingrenzen zwischen kleinen Fächern in Form von Rückbau und Zusammenlegung von Strukturen zeigen. Eine Form der Auflösung von Disziplingrenzen und Zusammenlegung zeigt sich in der zunehmenden Zahl von Professuren mit sogenannten Mehrfachdenominationen. Professuren mit Mehrfachdenominationen sind Professuren, die innerhalb der Kartierung kleiner Fächer nicht nur einem kleinen Fach, sondern mindestens zwei und maximal drei kleinen Fächern zugeordnet werden können. Die Zugehörigkeit einer Professur zu mehr als einem kleinen Fach steht somit beispielhaft für eine Auflösung von Disziplingrenzen und der Zusammenlegung von Strukturen. Für die Einteilung als Mehrfachdenomination waren sowohl der Wortlaut der Denomination<sup>14</sup> als auch das Selbstverständnis der jeweiligen Wissenschaftler\*in entscheidend.<sup>15</sup>

Im Rahmen dieser Untersuchung werden Mehrfachdenominationen zwischen kleinen Fächern und keine Mehrfachdenominationen zwischen kleinen und größeren Fächern in den Blick genommen, weil zum jetzigen Zeitpunkt keine validen Daten zu Mehrfachdenominationen zwischen kleinen und großen Fächern vorliegen. Zudem ist es Ziel dieses Beitrags zunächst die Entdifferenzierung innerhalb der Gruppe der kleinen Fächer zu fokussieren.

Dem Phänomen der Mehrfachdenomination und ihrer Bedeutung für die Auflösung von Disziplingrenzen zwischen kleinen Fächern kann sich mithilfe der vorhandenen Daten der Kartierung kleiner Fächer auf mehreren Wegen genähert werden. Zunächst zeigt ein fachübergreifender Blick in die Kartierung kleiner Fächer, dass der Anteil von Professuren mit Mehrfachdenominationen zwischen kleinen Fächern von rund 7% im Jahr 2000 auf rund 12% im Jahr 2020 gestiegen ist. Diese Gesamtentwicklung zeigt sich auch bei einem differenzierteren Blick auf die Fachkulturen (Abbildung 2). Der Anteil der kleinen Fächer mit mindestens einer Professur, die durch eine Mehrfachdenomination eine Verbindung zu einem anderen kleinen Fach hat, ist seit 2000 von 46% auf heute 56% gestiegen. Mehr als die Hälfte aller kartierten kleinen Fächer hat heute also auf Grundlage der Denomination und des Selbstverständnisses eine direkte Verbindung zu einem anderen kleinen Fach. Eine detailliertere Analyse auf Fachebene zeigt, dass sich vier kleine Fächer (mit mehr als drei kartierten Professuren<sup>16</sup>) identifizieren lassen, deren kartierte Professuren zu mehr als der Hälfte aus Professuren mit Mehrfachdenominationen bestehen: die Lagerstättenlehre (100%), die Geschichte der Medizin (67%), die Arabistik (56%) und die Ethik der Medizin (54%). In weiteren Fächern wie Osteuropastudien, Lusitanistik, Islamwissenschaft, Südasiastudien, Versorgungsforschung und Lateinamerikanistik sind zudem rund ein Drittel der Professuren mit einer Mehrfachdenomination kartiert<sup>17</sup> (siehe Tabelle 3). Auffällig ist, dass mehr als die Hälfte der Fächer mit einem großen Anteil an Mehrfachdenominationen einen

**Abb. 2: Anteil der Professuren mit Mehrfachdenominationen in kleinen Fächern von 2000 bis 2020 nach Fachkultur, in Prozent**



**Tab. 3: Kleine Fächer mit dem größten Anteil von Professuren mit Mehrfachdenomination, absolut und in Prozent**

Fach	MD	ED	Anteil der MD
Lagerstättenlehre	7	0	100%
Geschichte der Medizin	14	7	67%
Arabistik	9	7	56%
Ethik der Medizin	14	12	54%
Osteuropastudien	5	8	38%
Lusitanistik	4	7	36%
Islamwissenschaft	12	26	32%
Südasiastudien	4	9	31%
Versorgungsforschung	7	16	30%
Lateinamerikanistik	4	10	29%

Anmerkung: MD = Mehrfachdenominationen, ED = Einfachdenominationen

regionalen Bezug haben (6 von 10 Fächer). Vier dieser sechs Fächer teilen sich zudem untereinander Professuren. So teilt sich die Arabistik Professuren mit der Islamwissenschaft (und der Semitistik) sowie die Lusitanistik mit der Lateinamerikanistik. Zudem teilen sich die Osteuropastudien Professuren mit der Osteuropäischen Geschichte und die Südasiastudien mit der Außereuropäischen Geschichte sowie der Indologie. Auch zwei der genannten Fächer ohne regionalen Bezug (4 von 10 Fächer) teilen sich Professuren untereinander: Die Geschichte der Medizin teilt sich zwei Drittel ihrer Professuren mit der Ethik der Medizin. Darüber hinaus teilt sich die Lagerstättenlehre alle ihre Professuren entweder mit der Geochemie, dem Erdöl-Ingenieurwesen oder der Mineralogie. Die Versorgungsforschung teilt sich wiederum etwa 15% der gesamten Professuren mit dem

<sup>14</sup> Der Wortlaut der Denomination sollte Hinweise auf die Zugehörigkeit zu mindestens zwei kleinen Fächern bieten.

<sup>15</sup> Kartierte Professor\*innen können eine Kartierung ihrer Professur in einem zweiten oder dritten kleinen Fach bei der Arbeitsstelle Kleine Fächer vorschlagen. Dies wird geprüft und dann entsprechend umgesetzt.

<sup>16</sup> Für kleine Fächer mit weniger als drei kartierten Professuren können aufgrund der geringen Fallzahl keine sinnvollen Aussagen über strukturelle Beziehungen zu anderen Fächern gemacht werden.

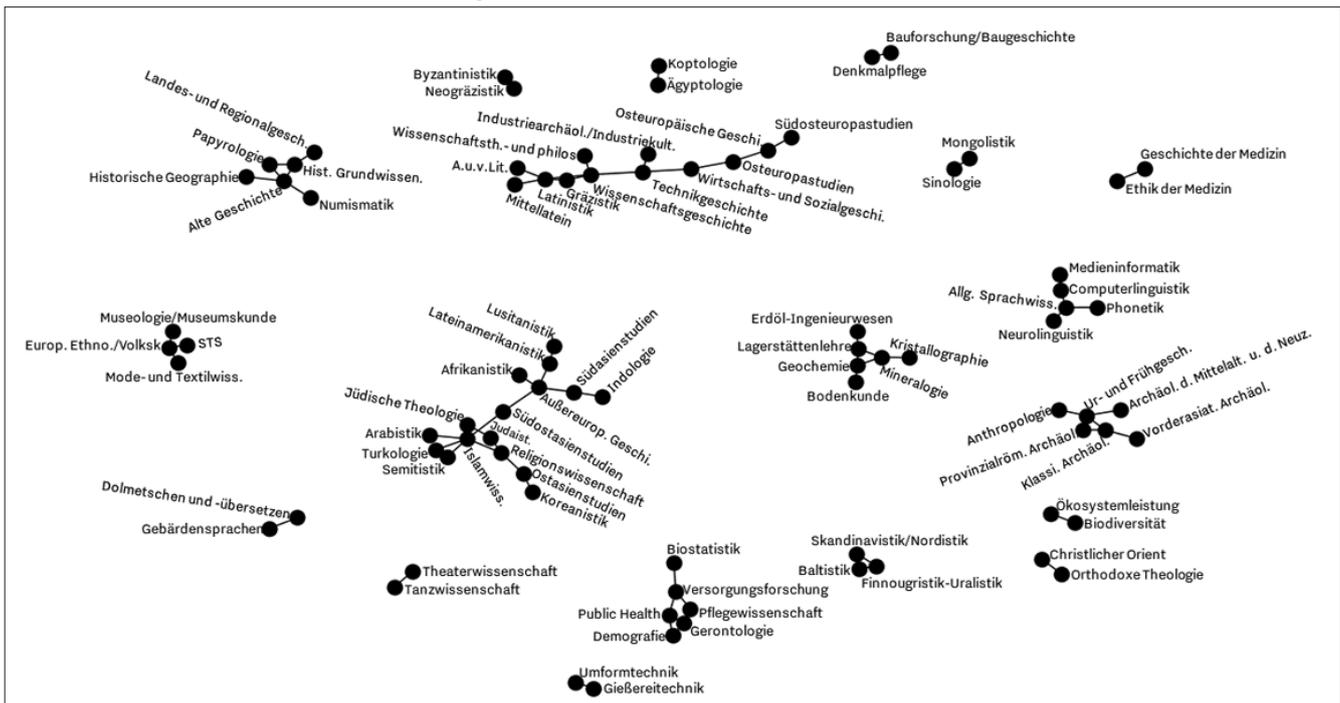
<sup>17</sup> Die Entwicklung dieser Anteile von Mehrfachdenominationen in den genannten Fächern folgt in Abbildung 4.

Fach Public Health, ebenfalls etwa 15% mit der Pflegewissenschaft und eine Professur mit der Biostatistik. Es lässt sich zunächst also festhalten, dass der Anteil von Mehrfachdenominationen für die kleinen Fächer im Zeitverlauf steigt. Für eine Gruppe von kleinen Fächern (siehe Tabelle 3) lässt sich zudem heute ein besonders hoher Anteil an Mehrfachdenominationen feststellen. Dies scheint zunächst die Hypothese zu bestätigen, dass fachliche Grenzen zwischen kleinen Fächern zunehmend verschwimmen und Professuren mehreren kleinen Fächern zugeordnet werden können. Die folgende Abbildung 3 bildet an diese Erkenntnisse anknüpfend mithilfe einer Netzwerkanalyse alle durch die Kartierung nachweisbaren Verbindungen zwischen kleinen Fächern ab, die aufgrund von Professuren mit Mehrfachdenominationen entstehen. Jede Linie zwischen zwei Punkten stellt mindestens eine Professur mit Mehrfachdenomination für diese beiden Fächer dar. Dabei sind erwartungsgemäß verschiedene, an fachlichen Schwerpunkten orientierte Cluster zu erkennen: zum Beispiel stark regional bezogene Fächer (Mitte links), gesundheitswissenschaftliche Fächer (Mitte unten) und archäologische Fächer (Mitte rechts), aber auch diverse Cluster (Mitte oben) und verschiedene Fächerpaare (an den Rändern). Um Prozesse der Entdifferenzierung in den kleinen Fächern mithilfe der Mehrfachdenominationen aufzeigen zu können, ist die Entwicklung der Anteile von Mehrfachdenominationen entscheidend. Dazu werden im Folgenden die kleinen Fächer mit dem heute größten Anteil an Mehrfachdenominationen im Zeitraum zwischen 2000 und 2020 in den Blick genommen. Die Abbildung 4 zeigt den Verlauf der Anteile von Mehrfachdenominationen für diese fünf Fächer. Der Anteil an Mehrfachde-

nominationen ist für das Fach Geschichte der Medizin von 10% im Jahr 2000 auf 67% im Jahr 2020 gestiegen. In den Osteuropastudien ist der Anteil der Mehrfachdenominationen von 20% im Jahr 2000 auf 39% im Jahr 2020 gestiegen, in der Lagerstättenlehre von 67% auf 100%. Schon immer einen vergleichsweise hohen Anteil von Professuren mit Mehrfachdenominationen zeigen die Arabistik (von 58% in 2000 auf 56% in 2020) und die Ethik der Medizin (von 50% auf 54%).<sup>18</sup> Die Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Mehrfachdenominationen der sechs Fächer seit dem Jahr 2000. Die Fächer existieren aber bereits lange vor dem dargestellten Zeitraum. So besitzen sie eigene spezifische Denominationen bereits seit den 1970er Jahren (Osteuropastudien und Geschichte der Medizin), seit den 1980ern (Arabistik, Ethik der Medizin und Lusitanistik) bzw. seit den frühen 1990ern (Lagerstättenlehre). Die sechs Fächer teilen sich zudem Professuren mit Fächern, die bereits seit den 1970ern (z.B. Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Erdöl-Ingenieurwesen und Ethik der Medizin) bzw. den 1980ern (z.B. Osteuropäische Geschichte, Geochemie, Islamwissenschaft, Lateinamerikanistik) spezifische eigene Denominationen hatten. Der Anstieg der Mehrfachdenominationen in den dargestellten kleinen Fächern kann also nicht auf die Neugründungen von Fächern (Ausdifferenzierung) zurückgeführt werden, sondern auf eine Aufhebung von Disziplingrenzen und Zusammenlegung von Strukturen (Entdifferenzierung).

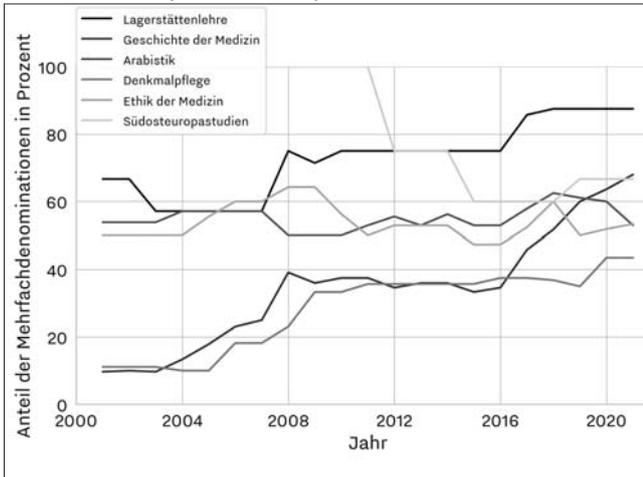
<sup>18</sup> Um die Lesbarkeit der Abbildung 4 zu gewährleisten, wurden auf die Darstellung weiterer Fächer mit einem hohen Anteil an Mehrfachdenominationen aus Tabelle 3 verzichtet. Die betrifft die Islamwissenschaft (von 34% auf 32%), Südasiastudien (von 56% auf 31%), Versorgungsforschung und Lateinamerikanistik (von 20% auf 29%).

Abb. 3: Netzwerkanalyse mit Verbindungen zwischen kleinen Fächern auf Grundlage von Professuren mit Mehrfachdenominationen in der Kartierung



Anmerkung: Jeder schwarze Punkt stellt ein kleines Fach dar. Jede Linie zwischen zwei Punkten stellt mindestens eine Professur mit Mehrfachdenomination für die zwei verbundenen Fächer dar. N = 121 Professuren und 84 Fächer. Stand 2020.

**Abb. 4: Anteil der Professuren mit Mehrfachdenominationen in kleinen Fächern, die im Jahr 2020 den größten Anteil an Mehrfachdenominationen haben, 2000-2020, in Prozent**



Anmerkung: Die Fächer mussten im Jahr 2020 mehr als drei Professuren mit Mehrfachdenomination (MD) vorweisen, um in die Abbildung aufgenommen zu werden. Aufgrund dieser Limitierung erscheinen die Fächer Industriearchäologie/Industriekultur (1 MD), Gebärdensprachdolmetschen und -übersetzen (3MD) und Gebärdensprachen (3 MD) nicht in der Abbildung.

Die folgende Tabelle 4 stellt in diesem Kontext überblicksartig die Fächer dar, die zwischen dem Jahr 2000 und 2020 den stärksten Zuwachs des Anteils an Professuren mit Mehrfachdenominationen vorweisen. Den stärksten Zuwachs weist die Geschichte der Medizin mit einer Differenz von 57 Prozentpunkten auf. Die Lagerstättenlehre mit einer Differenz von 33 Prozentpunkten verzeichnet den zweitgrößten Zuwachs, gefolgt von den Osteuropastudien (18 Prozentpunkte), der Lusitanistik (18 Prozentpunkte) und der Wissenschaftsgeschichte (17 Prozentpunkte). Die Gräzistik, Europäische Ethnologie/Volkskunde, Osteuropäische Geschichte und Mineralogie folgen mit zwölf bzw. elf Prozentpunkten Zuwachs seit 2000.

**Tab. 4: Kleine Fächer mit dem größten Zuwachs an Professuren mit Mehrfachdenomination zwischen dem Jahr 2000 und 2020, in % und Prozentpunkten (%p)**

Fach	Anteil MD 2000	Anteil MD 2020	Zuwachs seit 2000
Geschichte der Medizin	10%	67%	57%p
Lagerstättenlehre	67%	100%	33%p
Osteuropastudien	20%	38%	18%p
Lusitanistik	18%	36%	18%p
Wissenschaftsgeschichte	4%	21%	17%p
Gräzistik	5%	17%	12%p
Europäische Ethnologie/Volkskunde	3%	14%	11%p
Osteuropäische Geschichte	3%	14%	11%p
Mineralogie	9%	20%	11%p

Anmerkung: MD = Mehrfachdenominationen, %p = Prozentpunkte

Die bisherigen Analysen in diesem Abschnitt haben insgesamt neun kleine Fächer identifiziert, die einen erkennbaren Zuwachs an Mehrfachdenominationen aufweisen (Tabelle 4). Davon weisen vier kleine Fächer sowohl den größten Anteil an Professuren mit Mehrfachdenomination als auch den größten Zuwachs dieses An-

teils im Zeitraum von 2000 und 2020 auf: Die Geschichte der Medizin, die Lagerstättenlehre, die Osteuropastudien und die Lusitanistik.

**4.3 Studiengänge kleiner Fächer**

Entdifferenzierung in der Gruppe der kleinen Fächer kann schließlich auch in Bezug auf deren Studienangebot sichtbar werden. Für die Institutionalisierung kleiner Fächer sind die Studiengänge in besonderem Maße relevant. Nur im Rahmen von fachspezifischen Studienprogrammen und Promotionsmöglichkeiten kann wissenschaftlicher Nachwuchs generiert und gefördert werden. Dieser ist für den Fortbestand des jeweiligen Fachs und dessen Fachkultur essenziell.

Deutschlandweit zeigt sich im Hochschulsystem seit der Jahrtausendwende ein Trend der Differenzierung von Studiengängen (Hachmeister/Grevers 2019; Hachmeister et al. 2016). Als treibende Faktoren der Zunahme von Studiengängen sind primär die Spezialisierung, Interdisziplinarität und die Akademisierung zu nennen. Die Zuwächse zwischen den Fächern und Fachgruppen sind allerdings nicht gleichverteilt<sup>19</sup> (Hachmeister/Grevers 2019, S. 22ff.). Die Gründe dafür sind vielfältig. Neben fachlichen Neuausrichtungen sind auch Verbundstudiengänge ursächlich für strukturelle Verschiebungen. Gerade die Disziplinarität ist allerdings identitätsstiftend und damit zukunftsweisend für ein Fach und seinen wissenschaftlichen Nachwuchs (Wissenschaftsrat 2020, S. 9).

Der Arbeitsdefinition ‚kleines Fach‘ (s.o.) zufolge, müssen Fächer, die neu in die Kartierung der Arbeitsstelle aufgenommen werden, einen eigenen Fachstudiengang an einer staatlichen Universität in Deutschland anbieten. Im Sinne der Entdifferenzierungsannahme, dass Fachstudiengänge reduziert wurden (Hypothese d), werden nachfolgend kleine Fächer vorgestellt, die im Jahr 2020 an keinem der kartierten Standorte eigene Fachstudiengänge mehr anbieten (können).<sup>20</sup>

In der Kartierung der Arbeitsstelle werden derzeit elf kleine Fächer geführt, die deutschlandweit mittlerweile keine eigenen Fachstudiengänge mehr anbieten. Dies ergibt sich aus den Daten des Hochschulkompasses 2020 sowie aus den weiterführenden Recherchen<sup>21</sup> der Arbeitsstelle Kleine Fächer. Nachfolgend wird die Entwicklung der Studiengänge dieser Fächer beschrieben und den Daten der Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer von 2011 gegenübergestellt. Auf diese Weise sollen mögliche Entdifferenzierungstendenzen kleiner Fächer durch Auflösungsprozesse von Studiengängen dargestellt werden.

Für die beiden Fächer Südasiatische Kunstgeschichte und Sprachlehrforschung lässt sich im Datenvergleich ein Abbau von Fachstudiengängen zwischen 2011 und 2020, also im neuen Studiensystem, belegen. Es handelt

<sup>19</sup> Die Veränderungen bei grundständigen Studiengängen an Universitäten und Hochschulen von 2014 bis 2019 variieren zwischen +33,4% bei Medizin und Gesundheitswissenschaften und -1,9% in den Sprach- und Kulturwissenschaften (Hachmeister und Grevers 2019, S. 12).

<sup>20</sup> Alle Fächer hatten im alten Studiensystem eigene Fachstudiengänge, dies war Grundvoraussetzung für die Aufnahme in die Kartierung der Arbeitsstelle Kleine Fächer in Potsdam.

<sup>21</sup> Internetrecherchen sowie Befragungen der Fachvertreter\*innen durch die Arbeitsstelle Kleine Fächer aus dem Jahr 2020.

sich hier um Fächer mit sehr wenigen Professuren bzw. Fachstandorten. Die Südasiatische Kunstgeschichte ist mit einer Professur an einem Standort und die Sprachlehrforschung mit drei Professuren an drei Universitätsstandorten im deutschen Hochschulsystem repräsentiert. Für die meisten der kleinen Fächer ohne Fachstudien-gang (9 von 11) bestanden allerdings auch bereits 2011 keine Fachstudiengänge mehr. Dazu gehören mit der Altamerikanistik, der Archäozoologie, der Sexualwissenschaft und -medizin und der Koptologie vier Fächer mit ebenfalls sehr geringer Professuren- und Standortzahl (< 5 Professuren), außerdem vier kleine Fächer der Fachgruppe Geschichtswissenschaften (Technikgeschichte, Landes- und Regionalgeschichte, Außereuropäische Geschichte und Geschichte der Medizin) sowie die Mineralogie. Diese kleinen Fächer haben bei der Umstellung vom alten auf das neue Studiensystem ihre deutschlandweit existierenden Fachstudiengänge verloren. Seither wurden für diese Fächer auch keine eigenen Fachstudiengänge eingerichtet.

Die Studiermöglichkeiten der sehr kleinen Fächer Altamerikanistik, Archäozoologie, und Koptologie beschränken sich deutschlandweit auf Schwerpunkte bzw. Studiengangbeteiligungen anderer Fächer. Für Sexualwissenschaft und -medizin trifft dies bezogen auf die Universitätsstandorte ebenfalls zu. Die Altamerikanistik ist schon immer interdisziplinär verwurzelt und Lehrinhalt zahlreicher Disziplinen (u.a. Lateinamerika-Studien, Ethnologie, Kulturanthropologie). 2020 kann Altamerikanistik nur in Bonn in Kombination mit Ethnologie studiert werden (B.A. Altamerikanistik und Ethnologie / B.A. Lateinamerika- und Altamerikastudien; M.A. Anthropology of the Americas / M.A. Kulturstudien zu Lateinamerika). Ebenso versteht sich die Archäozoologie als interdisziplinäres Forschungsfeld, das der Fachkultur Naturwissenschaften, Forstwissenschaften und Geographie angehört. Und auch die Sexualwissenschaft und -medizin kann 2011 und 2020 an drei Universitätsstandorten (Berlin, Hamburg, Lübeck/Kiel) ausschließlich im Rahmen der Studiengänge Medizin oder Psychologie (nur) als Schwerpunkt gewählt werden. Fachstudiengänge sind aber an drei Hochschulen eingerichtet. Die Koptologie, das kleinste Fach der geisteswissenschaftlichen Fachgruppe alte Sprachen und Kulturen, ist als Spezialgebiet in die Lehre der Ägyptologie integriert.

Auch sind die geschichtswissenschaftlichen Fächer Technikgeschichte, Landes- und Regionalgeschichte sowie Außereuropäische Geschichte heute und bereits 2011 ohne eigenen Studiengang. Die Spezialgebiete sind mit einer großen Anzahl an Studiengangbeteiligungen, primär in Geschichte (auch Lehramt), vertreten. Ebenso ist die Geschichte der Medizin als Teilbereich der Medizin zu sehen.

Die Mineralogie, ein geowissenschaftliches Fach, ist 2020 mit 48 Professuren an insgesamt 27 deutschen Universitätsstandorten ohne eigenen Fachstudiengang vertreten. Das Fach ist in zahlreichen Verbänden der Geo- und Materialwissenschaften integriert und institutionalisiert. In den vergangenen 20 Jahren haben sich die Standorte und die fachspezifischen Professuren aber deutlich reduziert (vgl. 3.1).

## 5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Der vorliegende Beitrag untersucht die Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe kleiner Fächer anhand von Daten zu Professuren- und Standortzahlen, Denominationen sowie Studiengängen im Zeitverlauf und zeigt dabei eine Tendenz zur Entdifferenzierung im Sinne einer Entgrenzung.

Insgesamt lässt sich mithilfe der hier verwendeten Indikatoren für jedes fünfte kleine Fach ein Entdifferenzierungsprozess feststellen. Der Rückbau von Strukturen wird dabei besonders durch den Professuren- und Studiengangabbau deutlich. Die Zusammenlegung von Strukturen wird durch die Zunahme des Anteils an Mehrfachdenominationen deutlich. Mit Blick auf den Indikator Fachstandortschließungen muss resümiert werden, dass dieser allein keinen Hinweis auf Entdifferenzierung des Fachs im Hochschulsystem geben muss, bspw. wenn andernorts Standorte ausgebaut werden.

Für die kleinen Fächer Mineralogie sowie Geschichte der Medizin weisen alle vier Indikatoren auf Entdifferenzierungsprozesse hin. Die beiden Fächer sind von einem Abbau von Professuren und Standorten, zunehmenden Mehrfachdenominationen sowie dem Verlust von eigenständigen Studiengängen betroffen. Die Strukturen dieser Fächer werden also sowohl rückgebaut als auch mit anderen Fächern zusammengelegt. Für das Fach Wissenschaftsgeschichte zeigen sich ein deutlicher Professurenabbau und eine Zunahme an Mehrfachdenominationen aber nicht der deutschlandweite Verlust aller Fachstudiengänge. Für vier Fächer mit jeweils ein bis vier Professuren deutschlandweit (Sprachlehrforschung, Altamerikanistik, Sexualwissenschaft/-medizin und Südasiatische Kunstgeschichte) zeigen sich ein Professurenabbau sowie ein Studiengangsverlust aber keine Zunahme von Mehrfachdenominationen mit anderen kleinen Fächern. Darüber hinaus lassen sich 16 Fächer identifizieren, die einzig einen deutlichen Abbau von Professuren aufweisen. Sieben Fächer zeigen ausschließlich eine erkennbare Zunahme von Mehrfachdenominationen und fünf Fächer zeigen einzig ein Fehlen von eigenständigen Studiengängen. Damit lassen sich für insgesamt 35 von 157 kleinen Fächer (22%) mindestens ein in dieser Arbeit definierter Indikator für Entdifferenzierung, also die Aufhebung fachlicher Differenzierung durch Rückbau und Zusammenlegung von Strukturen, feststellen.

Insgesamt muss konstatiert werden, dass Entdifferenzierungsprozesse der kleinen Fächer nicht zufriedenstellend durch die in diesem Beitrag gewählten Indikatoren erklärt werden können. Es wird z.B. nicht ersichtlich, ob sie auf Entwicklungen der Wissenschaft, interdisziplinäre Forschung, Lehre oder auf andere Faktoren wie finanzielle Einschränkungen und damit verbunden die Priorisierung anderer Wissensgebiete an den jeweiligen Universitäten zurückzuführen sind. Zudem bleibt die Frage unbeantwortet, inwieweit mit der Entdifferenzierung der identifizierten Fächer auch Differenzierungsprozesse anderer Fächer bspw. durch die Institutionalisierung neuer Fachgebiete verbunden sind. Ob das Verschwinden oder Schrumpfen kleiner Fächer z.B. in Summe zu einem Wachstum anderer Disziplinen führt, kann an-

hand der vorliegenden Daten nicht analysiert werden. Auch inwieweit es Verschiebungen, z.B. in Richtung anwendungsorientierter Fächer gibt, kann auf der Datengrundlage nicht bestimmt werden. Grund für die bisher genannten Einschränkungen ist primär, dass sich der Abbau aber nicht die Verschiebungen im Detail nachzeichnen lassen. Darüber hinaus konnten Mehrfachdenominationen zwischen kleinen Fächern aber nicht zwischen kleinen und größeren Fächern analysiert werden. Nicht zuletzt konnten nur Studiengänge kleiner Fächer untersucht werden, die heute keinen eigenen Fachstudienangabe mehr anbieten.

Anschlussfähig an diesen Beitrag wäre – analog zur Analyse des Abbaus von Professuren sowie der Mehrfachdenominationen – eine umfassendere Untersuchung der Situation kleiner Fächer in Studium und Lehre. Zudem können auf diese Weise die auf Grundlage der Indikatoren Mehrfachdenominationen und Professuren sowie Standortzahlen gewonnenen Ergebnisse mit Blick auf die Situation in Studium und Lehre genauer betrachtet werden. Für eine differenzierte Analyse müssen zudem thematisch orientierte Studiengänge, die quer zu Fächergrenzen liegen oder sich auf Teilbereiche von Fächern beziehen, berücksichtigt werden. Darüber hinaus ließen sich weitere zentrale Aspekte der disziplinären Eigenständigkeit und der Fachentwicklung in den Blick nehmen, die eine stärker erklärende Komponente beinhalten. Zu nennen ist hier die scientific community und deren fachliches Selbstverständnis sowie die Fachgeschichte. Nicht zuletzt könnte Entdifferenzierung auch über die Binnendifferenzierung der Gruppe kleiner Fächer hinaus betrachtet werden und eine mögliche Entdifferenzierung zwischen kleinen und größeren Fächern untersucht werden.

Im Rahmen des Projekts „Die Dynamik kleiner Fächer“<sup>22</sup> wird die Mainzer Arbeitsstelle Kleine Fächer zukünftig auch die angebotenen Studiengänge in der Kartierung erfassen. Dies ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der Fachstudiengänge aller kleinen Fächer. Zudem rücken in einem weiteren Teilprojekt institutionelle Abbauprozesse stärker in den Fokus der Betrachtung. Der vorliegende Beitrag fokussiert einen nationalen Blick, der sich auf die bundesweiten Entwicklungen beschränkt. Das Projekt „Deutsch-französische Modellkartierung kleiner Fächer“<sup>23</sup> hat zum Ziel diesen Fokus zu erweitern, um auch internationalen Entwicklungen Rechnung zu tragen.

## Literaturverzeichnis

Bahlmann, K./Haas, K./Hoffmann, S./Moritz, M.-T./Schönheim, K./Wolf, M. (2020): Bericht zum Stand der Kartierung kleiner Fächer. Stand 31. August 2020. Arbeitsstelle Kleine Fächer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.). Mainz. Online verfügbar unter [https://www.kleinefaecher.de/fileadmin/user\\_upload/img/Kartierungsbericht\\_2020.pdf](https://www.kleinefaecher.de/fileadmin/user_upload/img/Kartierungsbericht_2020.pdf) (15.09.2021).

Berwanger, K./Hoffmann, B./Stein, J./Franz, N. (2012): Abschlussbericht des Projekts Kartierung der sog. Kleinen Fächer. mit den Statements der Internationalen Tagung Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA vom 02. Dezember 2011. Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer, Universität Potsdam (Hg.). Potsdam. Online verfügbar unter [https://www.kleinefaecher.de/fileadmin/user\\_upload/img/Abschlussbericht\\_Kl\\_eine\\_Faecher\\_2012.pdf](https://www.kleinefaecher.de/fileadmin/user_upload/img/Abschlussbericht_Kl_eine_Faecher_2012.pdf) (15.09.2021).

Daschkeit, A./Schröder, W. (Hg.) (1998): Umweltforschung quergedacht. Perspektiven integrativer Umweltforschung und -lehre. Berlin/Heidelberg.

Fisher, C. S. (1974): Der letzte Invariantentheoretiker. In: Weingart, P. (Hg.): Wissenschaftssoziologie II. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklungen. Frankfurt a.M., S. 153-183.

Forbriger, T./Gottschämmer, E./Bohlen, T. (2019): Die Geophysik an den Universitäten in Deutschland. Wächst sie oder schrumpft sie? Über das Erscheinungsbild der Geophysik im Portal der „Arbeitsstelle Kleine Fächer“. In: Mitteilungen Deutsche Geophysikalische Gesellschaft, (2), S. 51-55.

Hachmeister, C.-D./Grevers, J. (2019): Die Vielfalt der Studiengänge 2019. Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2014 und 2019. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (Hg.). Online verfügbar unter [https://www.che.de/wp-content/uploads/uplod/Im\\_Blickpunkt\\_Die\\_Vielfalt\\_der\\_Studiengaenge\\_2019.pdf](https://www.che.de/wp-content/uploads/uplod/Im_Blickpunkt_Die_Vielfalt_der_Studiengaenge_2019.pdf) (15.09.2021).

Hachmeister, C.-D./Müller, U./Ziegele, F. (2016): Zu viel Vielfalt? Warum die Ausdifferenzierung der Studiengänge kein Drama ist. Hg. v. CHE. Online verfügbar unter [https://www.che.de/download/im\\_blickpunkt\\_ausdifferenzierung\\_studiengaenge-pdf?wpdmid=10620&ind=5d1a08eabb237](https://www.che.de/download/im_blickpunkt_ausdifferenzierung_studiengaenge-pdf?wpdmid=10620&ind=5d1a08eabb237) (15.09.2021).

Hoffmann, S./Zimmer, L./Bahlmann, K./Haas, K./Schmidt, U. (2018): Bericht zum Stand der Neukartierung kleiner Fächer im Projekt „Erfahrungsaustausch, Vernetzung und Förderung der Sichtbarkeit kleiner Fächer“. Arbeitsstelle Kleine Fächer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.). Mainz. Online verfügbar unter [https://www.kleinefaecher.de/fileadmin/user\\_upload/img/2018\\_Bericht\\_zum\\_Stand\\_der\\_Neukartierung\\_kl\\_einer\\_Faecher.pdf](https://www.kleinefaecher.de/fileadmin/user_upload/img/2018_Bericht_zum_Stand_der_Neukartierung_kl_einer_Faecher.pdf) (15.09.2021).

Joos, H. (1987): Interdisziplinarität und die Entstehung neuer Disziplinen. In: Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt a.M., S. 146-151.

Kaldewey, D. (2013): Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2012. Bielefeld.

Müller-Benedict, V. (Hg.) (2015): Der Prozess der fachlichen Differenzierung an Hochschulen. Die Entwicklung am Beispiel von Chemie, Pharmazie und Biologie 1890-2000. 2. Aufl. Wiesbaden.

Müller-Benedict, V./Hartig, C./Janßen, J./Weckwerth, J. (2015): Einleitung. In: Müller-Benedict, V. (Hg.): Der Prozess der fachlichen Differenzierung an Hochschulen. Die Entwicklung am Beispiel von Chemie, Pharmazie und Biologie 1890-2000. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 9-19.

Prinz, W./Weingart, P. (Hg.) (1990): Die sog. Geisteswissenschaften: Inenansichten. Frankfurt a.M.

Schützenmeister, F. (2008): Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung. Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss., 2008. Bielefeld.

Schwechheimer, H./Weingart, P. (2007): Institutionelle Verschiebungen der Wissensproduktion – Zum Wandel der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen. In: Weingart, P./Carrier, M./Krohn, W. (Hg.): Nachrichten aus der Wissenschaftsgesellschaft. Analysen zur Veränderung von Wissenschaft. Weilerswist, S. 41-54.

Statistisches Bundesamt (2010): Fachserie 11 Reihe 4.4. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. 2009. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft\\_mods\\_00005975](https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00005975) (14.09.2021).

Statistisches Bundesamt (2020): Fachserie 11 Reihe 4.4. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. 2019. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440197004.pdf;jsessionid=25429C22D905E194BBED62DD7733DC53.live722?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440197004.pdf;jsessionid=25429C22D905E194BBED62DD7733DC53.live722?__blob=publicationFile) (14.09.2021).

Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt a.M.

Stichweh, R. (1988): Differenzierung des Wissenschaftssystems. In: Mayntz, R./Rosewitz, B./Schimank, U./Stichweh, R. (Hg.): Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt a.M., S. 45-115.

Stichweh, R. (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Neuaufg. Bielefeld.

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

<sup>22</sup> BMBF, Laufzeit 11/2019-10/2022, weitere Infos siehe: <https://www.kleinefaecher.de/kartierung/arbeitsstelle-kleine-faecher.html> (27.01.2021).

<sup>23</sup> VolkswagenStiftung, Laufzeit: 09/2018 bis 08/2022, weitere Infos siehe: <https://www.kleinefaecher.de/kartierung/arbeitsstelle-kleine-faecher.html> (27.01.2021).

Weingart, P./Prinz, W./Kastner, M./Maasen, S./Walter, W. (1991): Die sog. Geisteswissenschaften: Außenansichten. Die Entwicklung der Geisteswissenschaften in der BRD; 1954-1987. Frankfurt a.M.

Weingart, P./Schwechheimer, H. (2007): Dimensionen der Veränderung der Disziplinlandschaft. In: Weingart, P./Carrier, M./Krohn, W. (Hg.): Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung von Wissenschaft. Weilerswist, S. 182-219.

Wissenschaftsrat (2020): Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier, Drs. 8694-20. Köln. Online verfügbar unter [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (01.12.2020).

■ **Katharina Haas**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsstelle Kleine Fächer, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz, E-Mail: [katharina.haas@zq.uni-mainz.de](mailto:katharina.haas@zq.uni-mainz.de)

■ **Moritz Wolf**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsstelle Kleine Fächer, ZQ, JGU Mainz, E-Mail: [moritz.wolf@zq.uni-mainz.de](mailto:moritz.wolf@zq.uni-mainz.de)

■ **Katharina Schönheim**, Dipl.-Soz., ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsstelle Kleine Fächer, ZQ, JGU Mainz, E-Mail: [katharina.schoenheim@hs-mainz.de](mailto:katharina.schoenheim@hs-mainz.de)

Jetzt erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow  
**Wissenschaft und Wahnsinn**  
 42 Geschichten aus dem Innenleben der  
 Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehlritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7,  
 Bielefeld 2021, 95 Seiten,  
 18.90 € zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Julian Hamann



Julian Hamann

## Disziplinäre Entdifferenzierung durch Leistungsbewertung? Der Fall Geschichtswissenschaft in Großbritannien

The contribution examines whether systematic research assessments go hand in hand with a dedifferentiation of disciplinary cultures. The case of application for this question is the British Research Excellence Framework (REF). The analysis reveals that history departments in the upper rank groups of the REF publish first and foremost articles in high impact journals, while those departments that are not rewarded by the assessment publish mainly contributions to edited volumes. The contribution concludes that research assessments that are generically applied across disciplines and that are both symbolically and materially efficacious go hand in hand with a de-differentiation of disciplinary cultures in terms of publication activities.

### 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der mittlerweile fest etablierten Bewertung von Forschungsleistungen in systematisch angelegten Forschungsassessments und der – auch als Konvergenz beschreibbaren – Entdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen. Motiviert ist diese Frage durch die in der Wissenschafts- und Hochschulforschung recht verbreitete und empirisch gut belegte Annahme der Reaktivität von Leistungsmessungen (Campbell 1979; Espeland/Sauder 2007). Reaktivität meint hier, dass Universitäten wie auch einzelne Forscher\*innen ihre Aktivitäten zumindest oberflächlich an eben jene Kriterien anpassen, die im Rahmen der Bewertung angelegt werden. Ziel einer solchen Anpassung ist die positive Beeinflussung der Bewertung und ein möglichst gutes Abschneiden im jeweiligen Wettbewerb (Krücken et al. 2021). Die strategische Antizipation der Bewertung kann von buchstäblich spielerischen Ansätzen des *gaming* bis hin zu wissenschaftlichem Fehlverhalten reichen (Biagioli et al. 2019). Dann wird Forschung rhetorisch gelabelt und verpackt, Ressourcen innerhalb der Universität werden gezielt umverteilt, Aufgaben werden strategisch umbenannt.

Vor dem Hintergrund dieser Annahme arbeitet mein Beitrag mit zwei Prämissen: Erstens wird davon ausgegangen, dass die strategische Antizipation von Bewertungskriterien umso wahrscheinlicher wird, je wirkmächtiger das Bewertungsverfahren ist. Mit anderen Worten: Nicht jedes Ranking hat einen gleichermaßen großen Einfluss auf die gerankten Objekte, nicht jedes Rating lädt gleichermaßen zu einem strategischen Umgang mit seinen Kriterien ein. Doch je mehr in einem Bewertungsverfahren symbolisch und materiell auf dem

Spiel steht, je mehr Anerkennung oder Geld zur Disposition steht, desto höher ist der Anreiz, sich den zugrundeliegenden Kriterien strategisch anzupassen.

Die zweite Prämisse des Beitrags ist, dass Leistungsbewertungen umso eher zu einer Entdifferenzierung von Disziplinen führen, je generischer sie angewendet werden. Je systematischer und großflächiger also die Kriterien eines Forschungsassessments quer über alle Disziplinen angelegt werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich disziplinäre Kulturen unter dem Druck der Leistungsbewertung einander angleichen – und zwar in Richtung jener Kriterien, die bei der Bewertung in Anschlag gebracht werden.

Diesen beiden Prämissen geht der Beitrag im Folgenden empirisch nach. Dabei beziehe ich mich auf Datenmaterial, das ich in einer Studie zum britischen Forschungsassessment, dem Research Excellence Framework (REF), gesammelt habe. Der disziplinäre Anwendungsfall ist die Geschichtswissenschaft. Ziel des Beitrags ist es empirisch zu prüfen, ob es im Rahmen des REF zu einer Entdifferenzierung der Geschichtswissenschaft kommt, und zwar insbesondere zu einer Entdifferenzierung der geschichtswissenschaftlichen Publikationskultur.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Auf eine Darstellung des REF und seiner grundlegenden Funktionsweise und Logik folgt ein Versuch, sich der Publikationskultur der Geschichtswissenschaft zu nähern. Der Hauptteil geht der Frage nach, inwiefern es im Rahmen des REF zu einer Entdifferenzierung dieser Publikationskultur kommt. Abschließend diskutiere ich die Frage, inwiefern generisch angewendete Verfahren der Leistungsbewertung als Motoren für disziplinäre Entdifferenzierung gelten können.

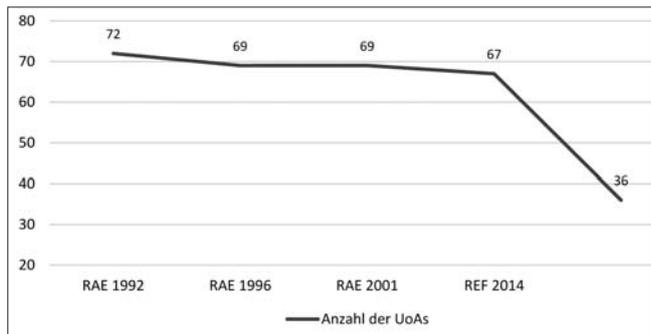
## 2. Funktionsweise und Logik des Research Excellence Framework

Das bis 2008 Research Assessment Exercise (RAE) genannte REF ist eine groß angelegte Bewertung der Forschungsleistungen britischer Universitäten und ihrer Departments. Das RAE/REF wird seit 1986 regelmäßig etwa alle drei bis sieben Jahre durchgeführt. Damit ist es nicht nur eines der ältesten Forschungsassessments der Welt, sondern auch eines der am besten erforschten. Im Fokus der Forschung zum RAE/REF stehen etwa die durch das Verfahren veränderten Autoritätsstrukturen (Whitley et al. 2010) zwischen bewertenden und bewerteten Peers (Sharp/Coleman 2005), zwischen Forschungs- und Lehrpersonal (Tapper/Salter 2002) oder zwischen Universitätsmanagement und Departments (Yokoyama 2006). Untersucht wurden auch dysfunktionale Effekte des RAE/REF, wozu die inhaltliche Standardisierung etwa der Wirtschaftswissenschaften (Lee et al. 2013) oder der Rechtswissenschaft (Campbell et al. 1999) sowie die Stratifikation des akademischen Feldes in so genannte Elite- und Masseneinrichtungen gehören (Münch/Schäfer 2014). Nicht zuletzt in Reaktion auf diese Kritik ist das RAE/REF über die Jahre hinweg immer weiter entwickelt worden (Stern 2016), so dass es mittlerweile wohl eines der weltweit avanciertesten und aufwändigsten Verfahren zur Bewertung von Forschungsleistung ist (Sivertsen 2017). Die folgende Darstellung des Verfahrens konzentriert sich schwerpunktmäßig auf das zuletzt durchgeführte REF 2014 – die nächste Runde des REF wird zum Zeitpunkt, zu dem dieser Beitrag verfasst wird, durchgeführt.

Organisiert wird das REF von den englischen, schottischen, walisischen und nordirischen Forschungsförderinstitutionen, die zu Beginn jedes Assessments die disziplinären Einheiten der Bewertung festlegen. Diese *units of assessment* (UoA) genannten Einheiten sind gewissermaßen die disziplinären Schublade, in die zu bewertende Forschung einsortiert werden muss. Das ist so lange unproblematisch, wie sich Forschung innerhalb der Grenzen größerer Disziplinen bewegt: „Soziologie“, „Geschichtswissenschaft“ oder „Physik“ sind im REF immer eigene UoAs gewidmet. Aber natürlich lässt sich Forschung nicht immer in dieses institutionelle Raster einsortieren. Kunsthistoriker\*innen mussten sich im REF 2014 zum Beispiel entscheiden, ob sie in der UoA „Art and Design: History, Practice and Theory“ oder in der UoA „History“ bewertet werden.

Der Versuch, disziplinäre Strukturen in Form von UoAs institutionell zu spiegeln, ermöglicht bereits eine erste Einsicht zur Entdifferenzierung von Disziplinen durch Verfahren der Leistungsbewertung: Weder die genauen Umrisse der UoAs noch ihre Zahl bleibt über die verschiedenen Assessments hinweg stabil. Für die fünf seit 1992 durchgeführten Assessments lässt sich erkennen, dass die Zahl der UoAs deutlich gesunken ist (vgl. Abbildung 1). Die disziplinären Einheiten des RAE/REF sind offenbar immer größer und umfassender geworden. Im weiteren Ablauf des REF müssen sich Departments entscheiden, in welcher UoA sie ihre Forschung einreichen wollen und auf die Arbeiten welcher Personen im Department dabei zurückgegriffen wird. Das im Zuge

Abb. 1: Zahl der UoAs im RAE/REF, 1992-2014



UoA = unit of assessment; RAE = Research Assessment Exercise; REF = Research Excellence Framework

Quelle: eigene Berechnung nach RAE 1992; RAE 1996; RAE 2001b; REF 2014c.

dieser Entscheidung von den Departments nominierte Forschungspersonal kann dann maximal vier Publikationen pro Person für einen Berichtszeitraum von sechs Jahren einreichen.<sup>1</sup> Für jede UoA wird ein fachspezifisches Bewertungspanel eingerichtet, das aus *peers* im jeweiligen Fachgebiet besteht. Panels bewerten und benoten die eingereichten Publikationen, aggregieren die Noten auf Departmentebene und klassifizieren anhand dessen Departments in der jeweiligen UoA.<sup>2</sup>

Dass überhaupt fachspezifische Bewertungspanels eingerichtet werden, die eingereichte Publikationen qualitativ bewerten, zeigt bereits, dass das REF durchaus sensibel für fachkulturelle Differenzen ist. Dennoch folgt die Leistungsbewertung im REF einem standardisierten Format und seine Erhebungs- und Berichtszeiträume folgen einem einheitlichen Rhythmus. Beispielsweise beträgt der Berichtszeitraum für einzureichende Publikationen in Physik, Geschichtswissenschaft und Philosophie gleichermaßen sechs Jahre. Nicht zuletzt erfolgt die Bewertung von Publikationen zwar zunächst in einem offenen Peer Review-Verfahren, wird dann aber in allen UoAs in ein einheitliches Notensystem überführt. Dieses Notensystem zeigt, dass es letztlich für alle Disziplinen um *originality*, *significance* und *rigour* geht; die graduellen Noten unterscheiden dann Forschung nach „*world-leading*“, „*internationally excellent*“, „*recognized internationally*“, „*recognized nationally*“ und „*unclassified*“ (REF 2012). So ausgeprägt die Sensibilität für fachkulturelle Differenzen auch sein mag, die Wirkmächtigkeit des REF besteht nicht zuletzt darin, dass das Verfahren diese Differenzen letzten Endes einebnet. Der forschungspolitische Reiz des Verfahrens liegt gerade darin, in so unterschiedlichen Disziplinen und Fachgebieten wie der Geschichtswissenschaft, der Physik und den *Business and Management Studies* „*world leading research*“ zu identifizieren und prämiieren.

<sup>1</sup> Für die im REF 2021 durchgeführten Durchgänge soll die Differenzierung in Forschungs- und Lehrpersonal fallengelassen werden, so dass Forschungsarbeiten von allen Mitgliedern eines Departments eingereicht werden können.

<sup>2</sup> Seit 2014 werden Departments nicht nur anhand ihrer *research output* genannten Publikationen, sondern auch anhand des *societal impact* ihrer Forschung sowie hinsichtlich ihrer institutionellen Forschungsumgebung bewertet. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Bewertung von *research output*, die anteilmäßig weiterhin den höchsten Stellenwert einnimmt. Dass es auch bei der Bewertung des *societal impact* von Forschung zu einer Entdifferenzierung disziplinärer Kulturen kommt, ist zumindest nicht unplausibel (vgl. Derrick/Samuel 2016; Hamann et al. 2019).

Die Prämierung der bewerteten Departments und Universitäten ist der letzte Schritt des Verfahrens. Die Ergebnisse des REF werden medial sehr breit rezipiert und genießen eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit. Für die besonders gut bewerteten Departments und Universitäten gehen damit erhebliche Prestigegewinne einher. Entscheidend für die Wirkmächtigkeit des REF ist weiterhin, dass das Bewertungsverfahren auch über die Verteilung materieller Ressourcen entscheidet. Auf Grundlage der Ergebnisse des REF 2014 wurden etwa zwei Milliarden Britische Pfund pro Jahr an die bewerteten Universitäten verteilt – in England beläuft sich die Summe auf fast 1,1 Milliarden Britische Pfund, was über 80% der insgesamt kompetitiv vergebenen Fördergelder ausmacht (Technopolis Group 2018, S. 31). Es bleibt dann den Universitäten selbst überlassen, wie sie das Geld zwischen den Departments verteilen. Die genaue Allokation der Fördergelder ist weder für einzelne Universitäten noch für die jeweiligen Notenstufen bekannt. Vermutet wird, dass 75% der gesamten im REF zur Disposition stehenden Fördersumme auf die beste Notenstufe („*world leading research*“) und 25% auf die zweitbeste Notenstufe („*internationally excellent research*“) verteilt wird (The Guardian 2014). Sicher ist, dass die Verteilung der Gelder ganz bewusst auf die Spitze „exzellenter“ Forschung konzentriert ist:

„The UK is also one of the few countries where the assessment of the research quality aims at rewarding 'excellence' and the concentration of resources on the 'best' research wherever it is found. In the RAE/REF, a non-linear calculation of the institutional funding allocations is used, purposely skewing rewards towards those with the strongest performance.“ (Stern 2016, S. 49)

Diese hochselektive Allokation von Forschungsgeldern ist einerseits weniger dramatisch, als es auf den ersten Blick scheint: Im REF 2014 wurden immerhin drei Viertel der bewerteten Forschung für „*world leading*“ oder „*internationally leading*“ befunden und mit den besten Noten ausgezeichnet (REF 2014b) – eine Inflation, die sich übrigens schlecht mit der nullsummenbasierten Exzellenzrhetorik vieler Forschungsassessments verträgt (Marginson 2015). Andererseits geht dennoch über die Hälfte der verteilten Forschungsgelder an die zehn drittmittelstärksten Universitäten (Technopolis Group 2018, S. 36). Das macht die Schärfe des vom REF inszenierten Drittmittelwettbewerbs deutlich und entspricht der oben zitierten Verteilungslogik, die auf eine starke Konzentration der Ressourcen an der Spitze abzielt.

Die beiden Prämissen des Beitrags sind also gegeben: Erstens wird das REF generisch über alle Disziplinen hinweg angewendet, zweitens ist seine symbolische und materielle Wirkmächtigkeit enorm. Interessant für die Fragestellung des Beitrags ist nun das *mission statement* des REF. Hier wird betont, dass „*identifying excellence in the rich diversity of research*“ das Ziel sei, und dass es darum gehe, „*not to privilege any journal or conference rankings/lists, the perceived standing of the publisher or the medium of publication, or where the research output is published*“ (REF 2012). Mit anderen Worten: Es geht im REF darum, Exzellenz in der Vielfalt zu entdecken, weder der Ort noch die Art der Veröffentli-

chung sollen bei der Bewertung von Forschungsleistung eine Rolle spielen. Auf den ersten Blick verspricht das eine hohe Sensibilität für fachkulturelle Besonderheiten, wie sie sich etwa in Publikationskulturen ausdrücken.

### 3. Die Publikationskultur der Geschichtswissenschaft – eine Annäherung

Publikationskulturen sind ein guter Indikator für fachkulturelle Besonderheiten. Weil disziplinäre Eigenheiten, erst Recht solche in den Sozial- und Geisteswissenschaften, in der Wissenschafts- und Hochschulforschung nur unzureichend erforscht sind, muss sich eine Annäherung an die Publikationskultur der Geschichtswissenschaft auf vereinzelte Studien und anekdotische Evidenzen stützen. Dazu gehört, dass Unterschiede in den Publikationskulturen geschichtswissenschaftlicher Teilbereiche übergangen werden müssen – so kann ich nur vermuten, dass deutschsprachige Monografien in der Alten Geschichte wichtiger sind als in der Wissenschaftsgeschichte, und dass Letztere stärker auf englischsprachige Fachzeitschriftenartikel fokussiert ist. Auf solche innerdisziplinären Unterschiede kann im Folgenden nicht näher eingegangen werden.

Insgesamt und im Vergleich zu anderen Fächern kann einerseits festgestellt werden, dass die Monografie in der Geschichtswissenschaft einen hohen Stellenwert hat. Die Alexander von Humboldt-Stiftung hat 2009 ein Diskussionspapier zum Publikationsverhalten in unterschiedlichen Disziplinen herausgebracht, in dem Fachvertreter\*innen über die Publikationskulturen in ihren Fächern berichten. Darin schreibt der Dresdner Althistoriker Martin Jehne (2009, S. 59): „Im Zentrum der Publikationsleistungen von Historikerinnen und Historikern steht nach wie vor das Buch. [...] Jede Stellenbesetzungs- oder Förderungskommission sieht sich bei Bewerbern zunächst einmal an, was an Büchern vorliegt.“ Zu Fachzeitschriften und Sammelbandbeiträgen heißt es weiter:

„Aufsätze in Fachzeitschriften sind wichtig, doch hat sich das Publikationsverhalten in den letzten 20 Jahren erheblich zu Sammelbänden hin verschoben, und der Trend geht weiter in diese Richtung. [...] Ein historischer Beitrag zu einem Sammelband steht in der Wertigkeit zunächst einmal auf derselben Stufe wie ein Zeitschriftenaufsatz, es gibt keine konsequente Praxis, innovativere Beiträge für Zeitschriften zu reservieren und die Variation des schon Vertrauten in die Sammelbände zu verschieben.“ (Jehne 2009, S. 59)

Dieser augenscheinlich erfahrungsbasierten Perspektive aus der Alten Geschichte lässt sich eine bereits 1991 geäußerte Diagnose gegenüberstellen, die auf einer systematischen Erhebung von Publikationsmustern in der Germanistik, Anglistik und Geschichtswissenschaft beruht. Auf Grundlage dieser Erhebung wird ein „Siegeszug des wissenschaftlichen Artikels als vorherrschende Veröffentlichungsform“ in den genannten Disziplinen von den 1950ern bis zu den 1980ern konstatiert, auch erkennt man den „Aufstieg des Sammelbandes zu einer zahlenmäßig bedeutsamen Publikationsform“ (Weingart et al. 1991, S. 283). Weiterhin ließe sich, gerade mit Blick auf

die Geschichtswissenschaft, „das Argument nicht mehr aufrechterhalten, die Monographie sei die [...] typische Form der Publikation“ (Weingart et al. 1991, S. 284-285). Tatsächlich zeigen die Autor\*innen der Studie in einer Verlaufsperspektive von den 1950ern bis in die 1980er für die Geschichtswissenschaft einen starken Anstieg der pro-Kopf Publikation von Fachzeitschriftenaufsätzen, während sich die Monografie auf einem niedrigen Niveau einpendelt (Weingart et al. 1991, S. 289).

Diese auf den ersten Blick unterschiedlichen Befunde lassen sich in zweierlei Weise vereinbaren: Zum einen ist denkbar, dass in der Geschichtswissenschaft eine doppelte Publikationskultur existiert, bei der Monografien wichtig für die breite, öffentliche Rezeption zentraler Themen sind, während die fachinterne Diskussion spezifischer Themen immer auch über Fachzeitschriftenaufsätze erfolgt.<sup>3</sup> Zum anderen erklären sich die unterschiedlichen Befunde möglicherweise damit, dass Jehne vom Wert von Publikationsformen spricht, während Weingart et al. die Häufigkeit erhoben haben. Die Monografie kann also nach wie vor eine wichtige Publikationsform sein, auch wenn mittlerweile deutlich mehr Fachzeitschriftenaufsätze publiziert werden. In diese Richtung deutet auch die Studie von Björn Hammarfelt und Sarah de Rijcke, die auf Grundlage einer Umfrage unter Geisteswissenschaftler\*innen in Schweden zu dem Schluss kommen, dass die Monografie weiterhin einen hohen Status habe, aber deswegen nicht die häufigste Publikationsform sei: „The status of the monograph is indisputable in many fields [...]. [A] distinctive feature of many research fields in the humanities is that the most 'important channel' is not by far the most common one“ (Hammarfelt/de Rijcke 2015, S. 7). In der Umfrage der Autor\*innen zum Stellenwert unterschiedlicher Publikationsformen ist die Monografie dann auch dicht gefolgt vom peer review-Fachzeitschriftenaufsatz.

Zur spezifischen Publikationskultur der Geschichtswissenschaft lässt sich also vorsichtig resümieren, dass Monografien und auch Sammelbandbeiträge zumindest nicht weniger wichtig als Fachzeitschriftenaufsätze zu sein scheinen. Was passiert mit einer solchen Publikationskultur, wenn sich Historiker\*innen, so wie das in Großbritannien der Fall ist, seit Jahrzehnten in einer Prüfungs- und Bewertungssituation befinden, in der sie die „Exzellenz“ ihrer Forschung in einem einheitlichen Format nachweisen müssen?

#### 4. Entdifferenzierung der geschichtswissenschaftlichen Publikationskultur im Research Excellence Framework?

Wie oben argumentiert gelten für das REF die beiden Prämissen, nach denen eine Entdifferenzierung der ge-

schichtswissenschaftlichen Publikationskultur wahrscheinlich ist: Das Forschungsassessment wird generisch über alle Disziplinen hinweg angewendet und es steht symbolisch wie materiell viel auf dem Spiel. Es liegt also nahe, dass für britische Historiker\*innen hohe Anreize bestehen, das REF-Spiel mitzuspielen. Sofern das der Fall ist, müsste man eine Korrelation zwischen den von geschichtswissenschaftlichen Departments zur Bewertung eingereichten Publikationen und den im REF gebildeten Ranggruppen von Departments sehen. Die Departments, die ihr Publikationsverhalten an die generischen Bewertungskriterien anpassen, würden dann mit hohen Rangplätzen belohnt. Dieser Vermutung wird nun empirisch nachzugehen sein.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Ranggruppen in der Geschichtswissenschaft in den drei letzten Durchgängen des RAE/REF in den Jahren 2001, 2008 und 2014. Links sind die Top 6 und die Top 14 geschichtswissenschaftlicher Departments des jeweiligen Assessments abgebildet, rechts die Bottom 6 und Bottom 14 (Tabelle 1).<sup>4</sup>

Tab. 1: Top 6, Top 14 und Bottom 6, Bottom 14 geschichtswissenschaftlicher Departments im RAE/REF 2001, 2008, 2014

Top 6/14			Bottom 6/14		
RAE 2001	RAE 2008	REF 2014	RAE 2001	RAE 2008	REF 2014
Birkbeck	Imperial College	Birmingham	St Martin's	Goldsmiths	Chichester
Cambridge	Essex	York	St Mary's	Sheffield Hallam	Newman
Durham	Kent	Sheffield	Westminster	Leeds TAS	Chester
East Anglia	Liverpool	Southampton	Worcester	Canterbury CC	Westminster
King's College	Oxford	Hertfordshire	York	Chichester	Ctrl. Lancashire
SOAS	Warwick	King's College	Glamorgan	Cumbria	Liverpool Hope
Oxford Brookes	Cambridge	Warwick	Bath Spa	Westminster	Leeds Trinity
LSE	UCL	Oxford	Bolton	Gloucestershire	Greenwich
Birmingham	Birkbeck	Exeter	Chester	Liverpool JMs	St Mary's
Essex	Southampton	Cambridge	Edge Hill	Edge Hill	Bath Spa
Exeter	Hertfordshire	Manchester	Liverpool Hope	Northumbria	Sunderland
Hertfordshire	LSE	Leeds	Middlesex	Newman College	Anglia Ruskin
Huddersfield	Sheffield	St Andrews	Staffordshire	Wales, Newport	Gloucestershire
Hull	Aberdeen	UCL	Thames Valley	Worcester	B. Grosseteste

Quelle: eigene Zusammenstellung nach RAE 2001a; RAE 2008a; REF 2014a).

Auf den ersten Blick deutet sich eine relativ hohe Dynamik der Ranggruppenzusammensetzung zwischen den drei Assessments an. Es ist keineswegs so, dass in der Geschichtswissenschaft immer die gleichen Departments an der Spitze stehen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch eine gewisse Stabilität der Ranggruppen. Sie lässt sich beispielhaft in dreierlei Hinsicht verdeutlichen: Erstens landen immerhin 13 Departments in mindestens zwei von drei Assessments in den Top 14. Zweitens landen zehn Departments in zwei von drei Assessments in den Bottom 14. Drittens steigt in allen drei

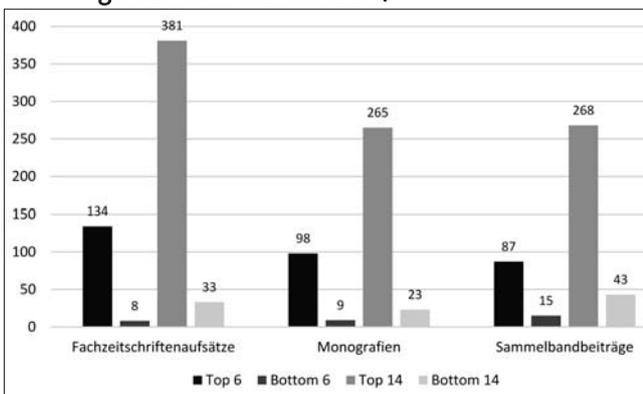
<sup>3</sup> Für diesen Hinweis danke ich einer\*inem anonymen Gutachter\*in.

<sup>4</sup> Die Ranggruppen Top 6, Top 14, Bottom 6 und Bottom 14 sind absichtlich beliebig gebildet – und nicht beliebiger als alternative Ranggruppen wie Top 5 oder Top 10.

Assessments nur ein einziges Department von den Bottom 14 in die Top 14 auf, während kein einziges Department von den Top 14 in die Bottom 14 absteigt. Die oberen Ranggruppen scheinen also ein verlässlicher Garant für den Staturerhalt von Departments zu sein. Angesichts der oben zitierten Allokationslogik des RAE/REF, nach der Forschungsgelder gezielt auf „exzellente“ Departments konzentriert werden, ist das durchaus erwartungsgemäß.

Nach einem Blick auf die Ranggruppen lohnt sich ein Blick auf die Publikationsprofile dieser Ranggruppen. Hierbei konzentriere ich mich der Übersichtlichkeit halber auf die letzten beiden Assessments 2008 und 2014. Die von den Ranggruppen für die beiden Assessments eingereichten Publikationen habe ich addiert. Abbildung 2 zeigt die von den jeweiligen Ranggruppen insgesamt eingereichten Fachzeitschriftenaufsätze, Monografien und Sammelbandbeiträge.

**Abb. 2: Publikationsprofile der Ranggruppen, absolut (basierend auf für RAE 2008 und REF 2014 eingereichten Publikationen)<sup>5</sup>**

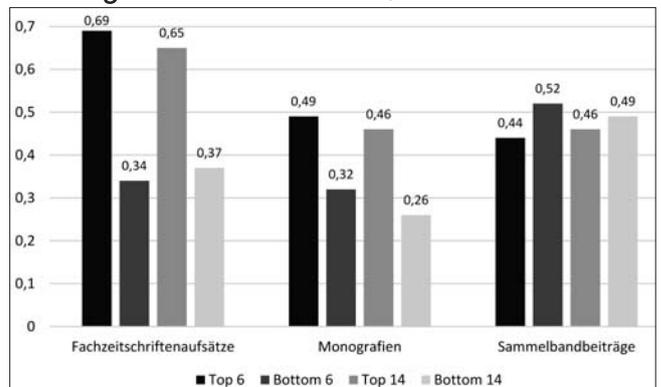


Für die Publikationsprofile wurden die von den Departments in den jeweiligen Ranggruppen des RAE 2008 und des REF 2014 eingereichten Publikationen addiert.

Was in der Abbildung sofort auffällt sind die starken Unterschiede im absoluten Publikationsoutput zwischen den oberen und unteren Ranggruppen. Dazu komme ich noch. Zunächst ist ein anderer Aspekt hervorzuheben: Abbildung 2 zeigt, dass die oberen Ranggruppen (Top 6/14) vor allem Fachzeitschriftenaufsätze und am wenigsten Sammelbandbeiträge zur Bewertung eingereicht haben. Die Departments in den Top 6 der Assessments von 2008 und 2014 konnten beispielsweise insgesamt 134 Fachzeitschriftenaufsätze, 98 Monografien und 87 Sammelbandbeiträge einreichen. Für die unteren Ranggruppen (Bottom 6/14) ist das Gegenteil richtig: Sie haben vor allem Sammelbandbeiträge eingereicht und am wenigsten Fachzeitschriftenaufsätze. Die Departments in den Bottom 6 haben für die Assessments 2008 und 2014 beispielsweise insgesamt 8 Artikel, 9 Monografien und 15 Sammelbandbeiträge eingereicht.

Um die starken Unterschiede im absoluten Publikationsoutput der oberen und unteren Ranggruppen zu relativieren, können in einem weiteren Schritt die pro Kopf-Publikationen herangezogen werden (Abbildung 3). Pro Kopf meint hier nicht das gesamte Personal an den Departments, sondern ist auf das zum Assessment angemeldete Forschungspersonal bezogen.

**Abb. 3: Publikationsprofile der Ranggruppen, pro Kopf (basierend auf für RAE 2008 und REF 2014 eingereichten Publikationen)**



Für die Publikationsprofile wurden die von den Departments in den jeweiligen Ranggruppen des RAE 2008 und des REF 2014 eingereichten Publikationen pro Kopf addiert.

Quelle: eigene Berechnung nach RAE 2008b; REF 2014a.

Abbildung 3 macht zunächst deutlich, dass die starken Unterschiede, die Abbildung 2 für das Publikationsoutput der oberen und unteren Ranggruppen nahelegt, nicht in erster Linie auf unterschiedliche Produktivitätsniveaus der jeweiligen Ranggruppen zurückzuführen sind, sondern auf die absoluten Unterschiede in der Anzahl der Forscher\*innen. Damit wird klar, wie stark Größeneffekte die Sichtbarkeit von Departments und ihre Präsenz in Publikationsorganen bestimmen (Münch 2008). Trotz der Größeneffekte bleiben die zuvor festgestellten Muster bestehen: Abbildung 3 zeigt, dass die Departments in den oberen Ranggruppen pro Kopf mehr Fachzeitschriftenaufsätze und Monografien zur Bewertung einreichen konnten. So haben die Departments in den Top 6 für beide Assessments pro Kopf insgesamt 0,69 Fachzeitschriftenaufsätze und 0,49 Monographien eingereicht. Für die unteren Ranggruppen ist erneut das Gegenteil richtig: Sie haben auch pro Kopf mehr Sammelbandbeiträge als die oberen Ranggruppen eingereicht. Keine andere Ranggruppe hat 2008 und 2014 mehr Sammelbandbeiträge pro Kopf zur Bewertung eingereicht als die Bottom 6.

Als Zwischenfazit kann also festgehalten werden, dass hohe Ranggruppen mit einer Publikationsstrategie einhergehen, die stark auf Fachzeitschriftenaufsätze und wenig auf Sammelbandbeiträge konzentriert ist. Niedrige Ranggruppen gehen mit einer geradezu spiegelverkehten Publikationsstrategie einher, die einen schwachen Fokus auf Fachzeitschriftenaufsätze und einen starken Fokus auf Sammelbandbeiträge hat. Zur Interpretation der Befunde gehört auch hervorzuheben, dass es sich hier um Korrelationen und nicht um Kausalitäten handelt. Zukünftige Forschung wird sich damit auseinandersetzen müssen, inwiefern kausale Zusammenhänge

<sup>5</sup> Die eingereichten Publikationen wurden für die Berechnung noch einmal qualifiziert, indem nur insgesamt 126 *high impact*-Fachzeitschriften und 19 prestigeträchtige Buchverlage zugrunde gelegt wurden. Diese Auswahl ist informiert durch meine eigenen Arbeiten zur Geschichtswissenschaft (z.B. Gengnagel/Hamann 2014; Hamann 2014; Hamann 2016), wurde während der Erhebung überarbeitet und erweitert und ist weitgehend kongruent mit anderen Ergebnissen zum Thema (vgl. Zuccala et al. 2014).

ge bestehen – und in welche Richtung diese Kausalitäten zeigen, ob also spezifische Publikationsstrategien zu entsprechenden Ranggruppen führen oder ob Ranggruppen über verschiedene Runden des Assessments hinweg zu entsprechenden Publikationsstrategien führen.

## 5. Diskussion: Generische Leistungsbewertung als Motor für disziplinäre Entdifferenzierung?

Die präsentierten Befunde legen nahe, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen der Leistungsbewertung des RAE/REF und spezifischen Publikationsformen gibt. Auch wenn offen bleibt, ob es sich hier um einen kausalen Zusammenhang handelt, lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse argumentieren, dass das britische Assessment Aufsätze in *high impact*-Fachzeitschriften durch Sichtbarkeit, Prestige und Forschungsgelder auszeichnet. Damit wird eine Publikationsform prämiert, die der Geschichtswissenschaft zwar keineswegs völlig fremd ist, dort aber wohl nicht den hohen Stellenwert hat, der ihr im Assessment zukommt. Monografien, die in der Geschichtswissenschaft einen traditionell hohen Stellenwert haben, werden vom Assessment ebenfalls belohnt, allerdings in einem geringeren Ausmaß als Fachzeitschriftenaufsätze. Die Publikation von Sammelbandbeiträgen, traditionell eigentlich ein fester Bestandteil der geschichtswissenschaftlichen Publikationskultur, wird vom Assessment offensichtlich nicht prämiert. Es liegt nahe, dass die vom RAE/REF belohnte spezifische Publikationskultur mit ihrem Fokus auf Aufsätzen in *high impact*-Fachzeitschriften naturwissenschaftlicher Prägung ist.

Es spricht also viel dafür, dass eine Leistungsbewertung, die erstens generisch auf alle Disziplinen angewendet wird und zweitens durch Sichtbarkeit, Prestige und Forschungsgelder eine enorme Wirksamkeit entfaltet, mit der Einebnung und Entdifferenzierung fachspezifischer Publikationskulturen einhergeht.

Abschließend sollte dieser Befund noch in zwei Punkten qualifiziert werden: Erstens findet die hier angedeutete Entdifferenzierung fachspezifischer Publikationskulturen keineswegs unter dem Vorzeichen disziplinärer Indifferenz statt. Für das RAE/REF spielen disziplinäre Unterteilungen durchaus eine große Rolle. Die UoAs sind ein für das Bewertungsverfahren zentrales Sortiergitter, das dezidiert aus einer disziplinären Logik heraus gedacht ist. Dies führt so weit, dass sich Forschung, die quer zu diesen disziplinären Unterteilungen liegt, nur schwer behaupten kann (Stern 2016, S. 15). Der Motor für die disziplinäre Entdifferenzierung scheint also weniger die generelle Auflösung von Fachkulturen zu sein. Ausschlaggebend ist vielmehr die Tatsache, dass spezifische, dominante Fachkulturen – zu vermuten ist: solche aus den Naturwissenschaften – andere Fachkulturen ergänzen und teilweise überschreiben. Die Entdifferenzierung der geschichtswissenschaftlichen Publikationskultur erfolgt also in Richtung naturwissenschaftlicher Publikationskulturen.

Die zweite Qualifizierung des Ergebnisses ist, dass die Entdifferenzierung einer geschichtswissenschaftlichen Publikationskultur mit einer Differenzierung innerhalb

der Geschichtswissenschaft einhergeht. Die Disziplin wird durch die Leistungsbewertung des RAE/REF nachhaltig stratifiziert. Mit dem Assessment bildet sich eine „exzellente“, sichtbare, bestens mit Forschungspersonal und Forschungsgeldern ausgestattete Spitze aus (Hamann 2018). Dieser Spitze stehen große Teile des Feldes gegenüber, die geringe Aussichten auf den Exzellenzstatus haben und womöglich auch gar nicht danach streben. Sie verfolgen entweder andere, traditionell geschichtswissenschaftliche Publikationsstrategien oder nehmen gar nicht am Assessment teil, um angesichts geringer Erfolgchancen die Kosten des mit einer Teilnahme einhergehenden Berichtswesens zu vermeiden. Diese Departments bleiben in den Rankings und in der öffentlichen Berichterstattung unsichtbar. Es ist diese Differenzierung des Feldes in „exzellente“ Spitzendepts, abgeschlagene untere Ranggruppen und unsichtbare Departments, die mit der beschriebenen Entdifferenzierung einhergeht.

Offen bleibt, was die Entdifferenzierung der geschichtswissenschaftlichen Publikationskultur im Rahmen der Leistungsbewertung für die Wissensproduktion in der Disziplin bedeutet. Sehen wir hier nur eine oberflächliche Anpassung, von der die Forschungsaktivitäten und -inhalte nicht berührt sind? Zu dieser These würde die Eingangs zitierte Literatur zur Reaktivität im Sinne einer oberflächlichen, strategischen Anpassung an Bewertungskriterien tendieren. Denkbar ist aber auch, dass sich mit der Entdifferenzierung der geschichtswissenschaftlichen Publikationskultur auch die Forschungsaktivitäten und -inhalte auf kleinteiligere, schneller getaktete Einheiten umstellen. Zur Bearbeitung dieser Frage soll der vorliegende Beitrag ermutigen.

### Literaturverzeichnis

- Biagioli, M. et al. (2019): Academic misconduct, misrepresentation, and gaming: A reassessment. In: *Research Policy*, 48 (2), pp. 401-413.
- Campbell, D. T. (1979): Assessing the impact of planned social change. In: *Evaluation and Program Planning*, 2 (1), pp. 67-90.
- Campbell, K. et al. (1999): Journal Publishing, Journal Reputation, and the United Kingdom's Research Assessment Exercise. In: *Journal of Law and Society*, 26 (4), pp. 470-501.
- Derrick, G. E./Samuel, G. N. (2016): The Evaluation Scale: Exploring Decisions About Societal Impact in Peer Review Panels. In: *Minerva*, 54 (1), pp. 75-97.
- Espeland, W. N./Sauder, M. (2007): Rankings and reactivity. How public measures recreate social worlds. In: *American Journal of Sociology*, 113 (1), pp. 1-40.
- Gengnagel, V./Hamann, J. (2014): The Making and Persisting of Modern German Humanities. Balancing Acts between Autonomy and Social Relevance. In: Bod, R. et al. (eds.): *The Making of the Humanities III. The Modern Humanities*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 641-654.
- Hamann, J. (2014): Die Bildung der Geisteswissenschaften. Zur Genese einer sozialen Konstruktion zwischen Diskurs und Feld. Konstanz.
- Hamann, J. (2016): 'Let us salute one of our kind'. How academic obituaries consecrate research biographies. In: *Poetics*, 56 (3), pp. 1-14.
- Hamann, J. (2018): The production of research elites. Research performance assessment in the United Kingdom. In: Bloch, R. et al. (eds.): *Universities and the Production of Elites. Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 175-199.
- Hamann, J. et al. (2019): Ist gesellschaftliche Relevanz von Forschung bewertbar, und wenn ja, wie? Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

- Hammarfelt, B./de Rijcke, S. (2015): Accountability in context: effects of research evaluation systems on publication practices, disciplinary norms, and individual working routines in the faculty of Arts at Uppsala University. In: *Research Evaluation*, 24 (1), pp. 63-77.
- Jehne, M. (2009): Publikationsverhalten in den Geschichtswissenschaften. In: Alexander von Humboldt-Stiftung (Hg.): *Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen*. Bonn, S. 59-61.
- Krücken, G. et al. (2021): Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – Interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen. In: *Das Hochschulwesen*, 69 (3+4), S. 90-95.
- Lee, F. S. et al. (2013): The UK Research Assessment Exercise and the narrowing of UK economics. In: *Cambridge Journal of Economics*, 37 (4), pp. 693-717.
- Marginson, S. (2015): UK Research Excellence: Getting Better All the Time? In: *International Higher Education*, 81, pp. 12-13.
- Münch, R. (2008): Stratifikation durch Evaluation. Mechanismen der Konstruktion und Reproduktion von Statushierarchien in der Forschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 37 (1), S. 60-80.
- Münch, R./Schäfer, L. O. (2014): Rankings, Diversity and the Power of Renewal in Science. A Comparison between Germany, the UK and the US. In: *European Journal of Education*, 49 (1), pp. 60-76.
- RAE (1992): Universities Funding Council. Research Assessment Exercise 1992: The Outcome. Circular 26/92 Table 62, History. Available at: [http://www.rae.ac.uk/1992/c26\\_92t62.html](http://www.rae.ac.uk/1992/c26_92t62.html).
- RAE (1996): 1996 Research Assessment Exercise, Unit of Assessment: 59 History. Available at: [http://www.rae.ac.uk/1996/1\\_96/t59.html](http://www.rae.ac.uk/1996/1_96/t59.html).
- RAE (2001a): 2001 Research Assessment Exercise. Unit of Assessment: 59 History. Available at: <http://www.rae.ac.uk/2001/results/byuoa/uoa59.htm>.
- RAE (2001b): A Guide to the 2001 Research Assessment Exercise. Available at: <http://www.rae.ac.uk/2001/pubs/other/raeguide.pdf>.
- RAE (2008a): RAE 2008 quality profiles UOA 62 History. Available at: <http://www.rae.ac.uk/results/qualityProfile.aspx?id=62&type=uoa>.
- RAE (2008b): RAE 2008 submissions, UOA 62 History. Available at: <http://www.rae.ac.uk/submissions/submissions.aspx?id=62&type=uoa>.
- REF (2012): Panel criteria and working methods, Part 2D: Main Panel D criteria. Available at: [https://www.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/panelcriteriaandworkingmethods/01\\_12\\_2D.pdf](https://www.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/panelcriteriaandworkingmethods/01_12_2D.pdf).
- REF (2014a): REF 2014 Results & submissions, UOA 30 – History. Available at: <http://results.ref.ac.uk/Results/ByUoa/30>.
- REF (2014b): Results and submissions. Available at: <http://results.ref.ac.uk/Results>.
- REF (2014c): View results and submissions by UOA. Available at: <http://results.ref.ac.uk/Results/SelectUoa>.
- Sharp, S./Coleman, S. (2005): Ratings in the Research Assessment Exercise 2001 – the Patterns of University Status and Panel Membership. In: *Higher Education Quarterly*, 59 (2), pp. 153-171.
- Sivertsen, G. (2017): Unique, but still best practice? The Research Excellence Framework (REF) from an international perspective. In: *Palgrave Communications*, 3 (17078), pp. 1-6.
- Stern, N. (2016): Research Excellence Framework (REF) review: Building on success and learning from experience. London: Department for Business, Energy & Industrial Strategy.
- Tapper, T./Salter, B. (2002): The External Pressures on the Internal Governance of Universities. In: *Higher Education Quarterly*, 56 (3), pp. 245-256.
- Technopolis Group (2018): Review of the Research Excellence Framework. Brighton: Technopolis Group.
- The Guardian (2014): University Research Excellence Framework 2014 – the full rankings. Available at: <https://www.theguardian.com/news/datablog/ng-interactive/2014/dec/18/university-research-excellence-framework-2014-full-rankings>.
- Weingart, P. et al. (1991): Die sog. Geisteswissenschaften: Außenansichten. Frankfurt/M.
- Whitley, R. D. et al. (eds.) (2010): Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation. Oxford: Oxford University Press.
- Yokoyama, K. (2006): The effect of the research assessment exercise on organisational culture in English universities: collegiality versus managerialism. In: *Tertiary Education and Management*, 12 (4), pp. 311-322.
- Zuccala, A. et al. (2014): Can We Rank Scholarly Book Publishers? A Bibliometric Experiment with the Field of History. In: *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 66 (7), pp. 1333-1347.

■ Julian Hamann, Prof. Dr., Juniorprofessor für Hochschulforschung, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: [julian.hamann@hu-berlin.de](mailto:julian.hamann@hu-berlin.de)

### Erhältlich im UVW:

Erhard Wiersing

### Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

*Hartmut von Hentig* (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs.

ISBN 978-3-946017-19-6, Bielefeld 2020,  
429 Seiten, 59.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)  
Fax: 0521/ 923 610-22



*Georg Krücken, Guido Bünstorf, Uwe Cantner, Jetta Frost, Thomas Grebel, Julian Hamann, Hanna Hottenrott, Anna Kosmützky, Frank Meier, Uwe Schimank & Kathia Serrano Velarde*

## **Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – Interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen**

The multiplication of competition has become a major challenge for the higher education system, its universities and researchers. Multiple competition means that individual and collective actors are simultaneously embedded in several interconnected competitions for scarce resources like, for example, attention, third-party funding, positions and publications. In a recently funded DFG research group researchers from sociology, economics and business administration are working together in eight sub-projects at nine universities in order to deeply understand the logics and dynamics of multiple competitions in higher education. In this paper, main assumptions and research questions of that interdisciplinary group as well as possible policy implications will be outlined.

### **1. Multipler Wettbewerb als interdisziplinärer Forschungsgegenstand**

Wer an einer Hochschule tätig ist, kennt die Situation: Als Wissenschaftler\*in konkurriert man um knappe materielle und symbolische Güter wie Aufmerksamkeit durch Publikationen und Zitationen, möglichst in internationalen begutachteten Zeitschriften, Forschungsdrittmittel, Preise, Aufenthalte an renommierten Universitäten im Ausland sowie, last but not least, Stellen. Gerade die Professur ist im deutschen System ein ebenso knappes wie begehrtes Gut. Hochschulen als Organisationen sind in einer ähnlichen Lage. Auch sie stehen im Wettbewerb um knappe Güter wie Geld aus milliardenschweren staatlichen Drittmittelwettbewerben in Forschung, Lehre und Transfer, externe Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit, zum Beispiel durch Erfolge in solchen Wettbewerben, gutes und zunehmend möglichst geschlechtergerecht und divers zusammengesetztes Personal, Studierende und Rankingpositionen. Ganz im Sinne von Bromley und Meyer (2015) ist die moderne Universität eine hyperaktive Organisation, die permanent ein hohes Aktivitätsniveau generiert, um in ganz unterschiedlichen Wettbewerben präsent und erfolgreich zu sein.

In dieser Situation reicht es nicht mehr aus, ‚den‘ Wettbewerb im Hochschulsystem und seine Intensivierung zu diskutieren. Schon die ‚klassischen‘ Wettbewerbe, etwa um wissenschaftliche Reputation und gutes Personal, waren mehrdimensional. Neue Wettbewerbe sind hinzugekommen, und die Interdependenzen zwischen den einzelnen Wettbewerben nehmen zu. Ein breiterer Blick ist erforderlich, um zu erfassen, wie individuelle und kollektive Akteure, also Wissenschaftler\*innen und Hochschulen, gleichzeitig in mehrere ineinander geschachtelte und interdependente Wettbewerbe eingebunden sind – in den multiplen Wettbewerb im Hochschulsystem.

Gegenstand der Untersuchung multiplen Wettbewerbs im Hochschulsystem ist zunächst die Frage, wie Wissenschaftler\*innen und Hochschulen die unterschiedlichen Wettbewerbe wahrnehmen und sich in ihnen positionieren. Ebenso relevant ist die Frage, welche potenziell komplexen Rückkopplungen aus dem Zusammenwirken interdependenter Wettbewerbe entstehen. Neue Wettbewerbe werden häufig absichtsvoll herbeigeführt. Es ist zu vermuten, dass ihr Zusammenwirken mit anderen Wettbewerben, in denen die Wettbewerbsstrategien der jeweiligen Akteure nicht aufeinander abgestimmt sind, mit nicht-intendierten Folgewirkungen verbunden ist. Die Vervielfältigung von Wettbewerben muss nicht zwangsläufig zu der von hochschulpolitischen Akteuren beabsichtigten Leistungssteigerung führen. Es ist ebenso möglich, dass multipler Wettbewerb auf der Ebene des Hochschulsystems zu Strategien der Wettbewerbsvermeidung und -verweigerung sowie zu Nischenbildungs- und Segmentierungsprozessen führt, die für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems problematisch sind. Derartige Fragestellungen, die auch erhebliche wissenschaftspolitische Implikationen haben, sind bislang nicht konkret und systematisch erforscht. So wissen wir zum Beispiel auf der Organisationsebene nichts darüber, wie sich multipler Wettbewerb um Mittel aus der Exzellenzinitiative einerseits und dem Qualitätspakt Lehre andererseits auf die Universität auswirkt: Wird die Wettbewerbsfähigkeit der Universität insgesamt gestärkt, wenn man in einem der beiden Wettbewerbe erfolgreich war? Führt das Scheitern in der Exzellenzinitiative eher zur Resignation oder verstärkten Anstrengungen im Hinblick auf den Qualitätspakt Lehre? Gibt es Interdependenzen oder Entkopplungen zwischen beiden Wettbewerben, wenn man in beiden Wettbewerben erfolgreich war? Wie wirken sich diese Wettbewerbe in ihrem Zusammenspiel hochschulintern aus, insbesondere im Hinblick

auf organisationale Struktur- und Governanceveränderungen (Entstehung und Auflösung von Fakultäten, Studiengängen und Forschungsschwerpunkten, Verhältnis zwischen zentraler und dezentraler Ebene) und Veränderungen der Personalstruktur (neue Professuren, Entfristungen)? Auch auf der Individualebene stellen sich unter der Perspektive des multiplen Wettbewerbs zahlreiche Fragen. So ist zum Beispiel noch gar nicht erforscht, wie die unterschiedlichen Wettbewerbe, in die sogenannte „Nachwuchswissenschaftler\*innen“ auf dem Weg zur Professur eingebettet sind, von diesen wahrgenommen werden und welche Positionierungen hier stattfinden. Welche Lern- und Sozialisationsprozesse sind erforderlich, damit Nachwuchswissenschaftler\*innen sich als wettbewerbsfähige Akteure wahrnehmen und entsprechend agieren? Wie ist die Wechselwirkung unterschiedlicher Wettbewerbe und welchen Einfluss hat sie auf die unterschiedlichen Karrierepfade? Gibt es hier relevante Fächerdifferenzen und, falls ja, welche? Schließlich ist bei der Betrachtung des multiplen Wettbewerbs im Hochschulsystem der Zusammenhang von Organisation und Individuum näher zu beleuchten, insbesondere hinsichtlich der Passung von organisationalen und individuellen Wettbewerbsstrategien.

Die vielfältigen Entwicklungen im Hochschulsystem, die mit der Multiplizierung des Wettbewerbs verbunden sind, lassen sich nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit theoretisch und empirisch durchdringen. Dies zu tun ist das Ziel einer neu eingerichteten interdisziplinären DFG-Forschungsgruppe „Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem“, in der die Verfasser\*innen dieses Beitrags zusammenarbeiten. Die Forschungsgruppe umfasst elf Antragsteller\*innen aus Soziologie, Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre. Ausgehend von der engen Kooperation von Guido Bünstorf (Volkswirtschaftslehre) und Georg Krücken (Soziologie), beide Professoren am International Center for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel) der Universität Kassel, werden an neun Universitäten acht Teilprojekte zum Thema durchgeführt.<sup>1</sup>

In der interdisziplinären Forschungsgruppe kommen die komplementären Stärken der beteiligten Disziplinen zusammen. Einerseits ist die Hochschul- und Wissenschaftsforschung traditionell eine Domäne der Soziologie. Von den frühen Arbeiten Robert K. Mertons zur Wissenschaftssoziologie bis hin zu aktuellen Forschungen zur Governance und Organisation von Hochschulen hat die Soziologie wesentliche Beiträge zum Verständnis des Wissenschafts- und Hochschulsystems, seiner Organisationen und individuellen Akteure geleistet (Merton 1973; Hüther/Krücken 2016). Andererseits ist Wettbewerb ein zentraler Forschungsgegenstand der Wirtschaftswissenschaften, sodass grundlegende theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse aus Betriebs- und Volkswirtschaftslehre zum Verständnis des multiplen Wettbewerbs im Hochschulsystem beitragen können. Ebenso wie soziologische Arbeiten jedoch immer wieder auf die Besonderheiten von Wissenschaft und Hochschule hinweisen, die diese von anderen gesellschaftlichen Bereichen unterscheidet, zeigen wirtschaftswissenschaftliche Arbeiten, dass zentrale Annahmen, unter denen in der ökonomischen Modellwelt die

Effizienz von Wettbewerbsmärkten theoretisch hergeleitet werden kann, kaum vereinbar mit Eigenheiten des multiplen Wettbewerbs im Hochschulsystem sind. Anders als in den meisten Produktmärkten hat Wissen als eines der zentralen Produkte des Hochschulsystems Eigenschaften eines öffentlichen Guts und erfüllt damit zentrale Voraussetzungen, die üblicherweise zu Marktversagen führen. Zudem existiert im Hochschulsystem kein übergreifendes Bewertungs- und Preissystem. Stattdessen gibt es multiple Qualitätskriterien, die sich zwischen Segmenten des Hochschulsystems unterscheiden und die nur partiell und eingeschränkt einer Quantifizierung zugänglich sind. Dies erschwert die Vergleichbarkeit wettbewerbsrelevanter Parameter. Und selbst dort, wo im Hochschulsystem Preise bestehen (z.B. Gehälter auf dem akademischen Arbeitsmarkt), sind die einzelnen Akteure häufig beschränkt in ihrem Spielraum, diese Preise als Wettbewerbsparameter einzusetzen.

Darüber hinaus sind, nicht zuletzt durch die Verfasser\*innen dieses Beitrags, gerade in den letzten Jahren soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Arbeiten entstanden, mit denen die zuvor genannte traditionelle Zuordnung der Kompetenzfelder unterlaufen wird. Ebenso wie sich die Soziologie zunehmend mit Fragen des Wettbewerbs beschäftigt, finden sich in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung verstärkt auch wirtschaftswissenschaftliche Beiträge. Aus ihnen ergeben sich neue und fruchtbare Wege der interdisziplinären Kooperation.

Im Folgenden werden die aus unserer Sicht wesentlichen Ursachen des multiplen Wettbewerbs pointiert dargestellt (2.), bevor daran anschließend zentrale interdisziplinäre Forschungsfragen und wissenschaftspolitische Implikationen (3.) benannt werden.

## 2. Ursachen des multiplen Wettbewerbs

Empirisch ist die Entstehung neuer Wettbewerbe, deren Dynamik von bereits bestehenden Wettbewerben beeinflusst wird und die ihrerseits in die etablierten Wettbewerbe hineinwirken, in unterschiedlichen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen des Hochschulsystems beobachtbar. Insgesamt sehen wir vier sich wechselseitig verstärkende Ursachen: den Wandel des staatlichen Governance-Paradigmas, die Entwicklung von Hochschulen zu strategisch orientierten Organisationen, die Wettbewerbsdynamik des Wissenschaftssystems sowie die zunehmende Metrisierung als übergreifenden Trend.

Erstens wird die zunehmende Multiplizität des Wettbewerbs im Hochschulsystem zunächst von dessen zentraler Umwelt – dem Staat – befördert. In verschiedenen nationalen Hochschulsystemen prägt das Wettbewerbsparadigma die Hochschulpolitik in erheblichem Maße (Musselin 2018; Naidoo 2018; Mayer 2019; Szöllösi-Janze 2021). Zugespielt formuliert, gibt der Staat nicht mehr nur die Rahmenbedingungen des Wettbewerbs vor, sondern „verordnet“ diesen auf vielfältige Weise. In Deutschland zeigt sich dies zum Beispiel im veränderten

<sup>1</sup> Weitere, regelmäßig aktualisierte Informationen zur DFG-Forschungsgruppe FOR 5234 findet man unter: [www.uni-kassel.de/go/FG-multipler-wettbewerb](http://www.uni-kassel.de/go/FG-multipler-wettbewerb)

Verhältnis von Grundfinanzierung und Wettbewerbsfinanzierung der Hochschulen, aber ebenso in der auf leistungsbezogenen Indikatoren basierenden Mittelzuweisung oder der Umstellung von der C- zur W-Besoldung. Die selbst unter Legitimierungsdruck stehenden politischen Akteure können durch die Initiierung von Wettbewerben ihre Effizienz- und Leistungsorientierung signalisieren. Zugleich eröffnet ihnen die Ausgestaltung neuer Wettbewerbe erheblichen Gestaltungsspielraum zur Durchsetzung ihrer jeweiligen politischen Agenda. Staatliche Eingriffe mit dem Ziel, die politische Steuerungsfähigkeit insbesondere auch bei verstärkter formaler Autonomie der Hochschulen aufrechtzuerhalten, sind häufig in Form neuer Wettbewerbe auf Bundes- und Landesebene (sowie auf der supranationalen Ebene der EU) ausgestaltet. Sie finden sich in allen Bereichen der hochschulischen Leistungserbringung wie insbesondere Forschung, Lehre, dritte Mission, Wissenschaftskommunikation und Gleichstellung. Dabei multiplizieren sich Wettbewerbe auch dadurch, dass sich die unterschiedlichen Politikebenen in ihrer Wettbewerbsorientierung verstärken. So führt der Wettbewerb um EU-Forschungsmittel zu Wettbewerben auf der Bundes- und Landesebene, die die Wettbewerbsfähigkeit auf der EU-Ebene erhöhen sollen; ebenso hat die Exzellenzinitiative zahlreiche Landesinitiativen nach sich gezogen, mit dem Ziel, einzelne Universitäten im nationalen Wettbewerb – und damit die Position des jeweiligen Bundeslandes im wettbewerblichen Vergleich mit anderen Bundesländern – zu stärken.

Die Vervielfältigung (supra-)staatlich initiiertes Wettbewerbe führt dazu, dass sich Hochschulen als Akteure im multiplen Wettbewerb positionieren, was mit strategischer Profilbildung und Schärfung der Organisationsidentität einhergeht. Damit wird der Wandel der Hochschulen von lose gekoppelten Expertenorganisationen zu strategisch orientierten Organisationen verstärkt (Popp Berman/Paradeise 2016; Christensen et al. 2018). Dieser Wandel, in dem wir die zweite Ursache sehen, trägt zur Multiplizierung des Wettbewerbs im Hochschulsystem bei. Hochschulen stehen einerseits miteinander im Wettbewerb. Sie rekurren auf standardisierte Leistungsmessungen und Positionierungswettbewerbe mit anderen Hochschulen, aber auch weiteren wissenschaftlichen Einrichtungen. Verschiedene Wettbewerbe sowie Güter, um die konkurriert wird (Fördermittel, Reputation, Personal, Studierende, strategische Profile etc.), müssen adressiert und priorisiert werden. Andererseits geben Hochschulleitungen wettbewerbliche Steuerungsparameter und -instrumente an die organisationalen Einheiten und individuellen Mitglieder der Hochschule weiter, wodurch diese innerhalb der Organisation „kaskadieren“. Ähnlich wie die staatliche Politik gegenüber den Hochschulen ihre strategischen Ziele durch Wettbewerbe induziert, werden im Rahmen der strategisch orientierten Hochschulorganisation auch die einzelnen Wissenschaftler\*innen als Wettbewerbsakteure adressiert.

Während die beiden zuvor genannten Ursachen – der Wandel der staatlichen Governance und der Wandel der Hochschulorganisation – den Wettbewerb als neues Paradigma erscheinen lassen, ist das Wettbewerbsprinzip

auf der Individualebene einzelner Wissenschaftler\*innen sowie im Wissenschaftssystem traditionell fest verankert. Offener Zugang, Bestenauswahl und der Wettbewerb um Reputation sind zentrale Elemente der Selbstbeschreibungen des Wissenschaftssystems, die in Wissenschaftssoziologie und -ökonomik umfassend reflektiert werden (Merton 1973; Bourdieu 1975; Dasgupta/David 1994; Stephan 2012). Aber auch für Wissenschaftler\*innen verstärkt die aktuelle Dynamik des Wissenschaftssystems den Druck, sich multiplen Wettbewerbsanforderungen auszusetzen, und hierin sehen wir die dritte Ursache. So werden neue Anforderungen, etwa hinsichtlich internationaler Vernetzung, Kommunikation von Forschungsergebnissen in die nicht-universitäre Öffentlichkeit und Drittmittelinwerbung in traditionell nicht durch Drittmittelforschung geprägten Forschungsfeldern, Teil des Reputationswettbewerbs in der Wissenschaft. Diese Entwicklung lenkt die Aufmerksamkeit auf wettbewerblich definierte Aspekte wissenschaftlicher Aktivitäten, während andere Aspekte (z.B. intensive Studierendenbetreuung) an Bedeutung verlieren. Dies beeinflusst die Wahrnehmung der Wettbewerbssituation, insbesondere für Wissenschaftler\*innen, die sich noch in der Qualifikationsphase befinden und keine Professur innehaben. Sie unter den Bedingungen des immer weiteren Auseinanderklaffens von Professuren und Stellen für den sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchs“ – die in vielen Disziplinen neue Kategorie der Postdocs stellt einen der am stärksten wachsenden Personalbereiche im Hochschulsystem dar – gleichzeitig national und international, disziplinär und interdisziplinär sowie in Forschung und Lehre zu positionieren, stellt für alle Beteiligten eine erhebliche Herausforderung dar und verschärft die Wettbewerbsdynamik im Wissenschaftssystem.

Viertens ist ein gesellschaftsweiter Trend zur zunehmenden Metrisierung zu beobachten (Mau 2017). Metrisierung wirkt sich auch auf das Hochschulsystem und seine individuellen und kollektiven Akteure aus. Indem komplexe Leistungen der jeweils betrachteten Akteure auf bestimmte – häufig eindimensionale – quantitative Größen reduziert werden, ermöglichen Rankings und Plattformen wie Google Scholar, ResearchGate und Academia.edu den systematischen Vergleich – mit vielfältigen Folgen für die verglichenen Akteure selbst und das Gesamtsystem. Ebenso wie globale Rankings den weltweiten Vergleich ganz unterschiedlicher Hochschulen und nationaler Systeme ermöglichen, werden Wissenschaftler\*innen durch Plattformen kompetitiv vernetzt, indem sie sich und andere im Spiegel wissenschaftsrelevanter Kennzahlen wie Publikationen und Zitationen beobachten können. Da die verwendeten Metriken unterschiedliche wettbewerbliche Parameter abbilden oder neu konstruieren, führt dies nicht nur zu einer Intensivierung, sondern auch zur Multiplizierung des Wettbewerbs. Individuen wie Organisationen bilden unter Bedingungen der zunehmenden Metrisierung individuelle Profile heraus, die durchaus Kooperationen und Mehrfachvernetzungen nahelegen, um sich wettbewerblich zu positionieren. Auch hierin folgen sie einem gesellschaftsweiten Trend, der sich als Singularisierung bezeichnen lässt (Reckwitz 2017). Singularisierung bedeu-

tet, dass Akteure zunehmend um Alleinstellungs- bzw. Distinktionsmerkmale konkurrieren, die sie für andere interessant erscheinen lassen. Metriken, die allgemein als wünschenswert erachtete Parameter – wie z.B. Forschungsleistungen, Drittmittel oder Rankingpositionen – abbilden oder konstruieren, unterstützen diesen Prozess und beschleunigen die Wettbewerbsdynamik im Hochschulsystem. Zugleich sind weder individuelle noch kollektive Akteure dieser Dynamik ohnmächtig ausgesetzt, denn der zunehmend multiple Wettbewerb eröffnet ihnen strategische Handlungsspielräume, die ebenfalls relevant für die Untersuchung von Wettbewerbsdynamik und Folgewirkungen sind. Im Folgenden sollen wesentliche interdisziplinäre Forschungsfragen und wissenschaftspolitische Implikationen benannt werden, die sich daraus ergeben, dass man wie wir das Hochschulsystem und seine Entwicklung zunehmend durch multiplen Wettbewerb geprägt sieht.

### 3. Interdisziplinäre Forschungsfragen und wissenschaftspolitische Implikationen

Die interdisziplinäre Erforschung des multiplen Wettbewerbs im Hochschulsystem soll entlang von drei Forschungsfragen geschehen, deren Beantwortung zugleich eine erhebliche wissenschaftspolitische Relevanz hat. Die Forschungsfragen beziehen sich auf Prozesse der Wettbewerbspositionierung, der Wettbewerbsdynamik und der Folgewirkungen.

Die erste Frage nach der Wettbewerbspositionierung basiert auf der Annahme, dass Wettbewerbsakteure nicht ontologisch vorauszusetzen sind. Wettbewerb basiert auf der Konstitution individueller und kollektiver Wettbewerbsakteure. Er erfordert vergleichbare Akteure, die sich als im Wettbewerb stehend wahrnehmen und sich entsprechend verhalten. Vorarbeiten aus dem Bereich der allgemeinen Soziologie unterstreichen diesen Punkt. So zeigt Leifer (1988) in seiner Analyse des US-Mannschaftssports, dass Basketballteams zunächst wie Schauspielergruppen agierten und inszenierte Schaukämpfe gegeneinander durchführten. Erst durch die Kreierung von Ligen wurden sie in Wettbewerbsakteure transformiert. Ähnliche Dynamiken sind aktuell zu beobachten, wenn sich Universitäten in den verschiedenen Dimensionen des multiplen Wettbewerbs aneinander orientieren. Auch hier bieten „Ligen“ – sprich: Rankings – den Rahmen für den regelmäßigen Vergleich mit (ausgewählten) anderen. Die Konstitution neuer Wettbewerbsakteure zeigt sich auch auf der individuellen Ebene. Die Selbst- und Fremdbeobachtung von Wissenschaftler\*innen als im Wettbewerb stehende Akteure hat sich durch öffentlich zugängliche Lebensläufe, leistungsorientierte Besoldung und vergleichende Publikations- und Zitationsprofile verändert und mutmaßlich verstärkt.

Die Multiplizierung von Wettbewerben erzeugt heterogene Positionierungsmöglichkeiten und damit auch Freiheitsgrade hinsichtlich des eigenen Wettbewerbsverhaltens – einschließlich der Option, einzelne Wettbewerbe zu vermeiden. Mit der Multiplizierung erhöht sich also auch die Relevanz der Wettbewerbspositionierung. Wie unterschiedliche Akteure im Hochschulsystem ihre Posi-

tionierungsmöglichkeiten und Ausweichpotenziale in konkreten Wettbewerbssituationen nutzen, ist daher eine der Kernfragen der Forschungsgruppe. Zu ihrer Beantwortung sollen Erkenntnisse der einzelnen Teilprojekte in eine umfassende Analyse der Wettbewerbspositionierung von Wissenschaftler\*innen und Hochschulen einfließen. Wissenschaftspolitisch ist die Frage nach der Konstitution und Positionierung von Wettbewerbsakteuren ebenfalls von großem Interesse: Werden möglicherweise einzelne Dimensionen der Leistungserbringung von Wissenschaftler\*innen und Hochschulen über-, andere unterbelichtet, je nachdem, welche Rolle diese Dimensionen im multiplen Wettbewerb spielen? Wie sind die Passungsverhältnisse zwischen individuellen und organisationalen Wettbewerbspositionierungen, konvergieren oder divergieren diese und mit welchen Folgen? Zweitens stellt sich die Frage danach, welche interne und externe Dynamik der multiple Wettbewerb erzeugt. Dabei unterscheiden wir zwischen dem Ineinanderwirken mehrerer interdependenter Wettbewerbsprozesse („interne Dynamik“) und dem Zusammenwirken multipler Wettbewerbsprozesse mit den anderen im Hochschulsystem relevanten Governancemodi („externe Dynamik“). Hinsichtlich der internen Dynamik wurde ein Analyserahmen entwickelt, mit dessen Hilfe sich der Möglichkeitsraum des multiplen Wettbewerbs abbilden und die verschiedenen Ausprägungen des multiplen Wettbewerbs systematisieren lassen. Dies erlaubt es beispielsweise, zwischen selbst- und fremdorganisierten Wettbewerben zu unterscheiden, zwischen verschiedenen Gütern, um die konkurriert wird, sowie in der zeitlichen Dimension zu unterscheiden, ob die analysierten Wettbewerbe innerhalb des betrachteten Zeitraums gleichzeitig oder zeitversetzt auftreten. Es ist zu erwarten, dass manche Wettbewerbe einander verstärken, während andere Wettbewerbsprozesse einander entgegenwirken – etwa, weil Erfolg in einem Wettbewerb es Akteuren erlaubt, negative Konsequenzen des Misserfolgs in einem anderen Wettbewerb abzuwehren. Gemeinsames Ziel der Forschungsgruppe ist es, diese aus der Interdependenz mehrerer Wettbewerbe resultierende „interne“ Dynamik des multiplen Wettbewerbs im Hochschulsystem zu durchdringen.

Darüber hinaus soll die „externe“ Dynamik des multiplen Wettbewerbs untersucht werden. Im Zentrum des Interesses steht hier das Zusammenspiel des Wettbewerbs mit anderen Governancemodi, insbesondere der Gemeinschaft (z.B. für Fragen der Forschungskooperation) und der Hierarchie (z.B. für Fragen der Ressourcenallokation). Grundsätzlich ist anzunehmen, dass sich Wettbewerb, Gemeinschaft und Hierarchie nicht antithetisch gegenüberstehen, sondern unterschiedliche Kopplungen eingehen, aus denen Rekonfigurationen der Hochschul-Governance resultieren. Im Fall multipler Wettbewerbe im Hochschulsystem ist zu vermuten, dass ein Kaskadieren des „Mehr“ an staatlicher Governance durch Wettbewerb innerhalb der Hochschulorganisation zu einer stärkeren Hierarchisierung des Governance-Repertoires führt. Dasselbe erwarten wir auf der Ebene der staatlichen Hochschul-Governance, denn auch hier wird Wettbewerb durch hierarchische Governance abgestützt bzw. durchgesetzt. Dies sind jedoch nur forschungslei-

tende Vermutungen, die der systematischen empirischen Überprüfung bedürfen. Auch hinsichtlich des Verhältnisses von Wettbewerb und Gemeinschaft erwarten wir Rekonfigurationen der Hochschul-Governance statt Gegensätze, denn gerade staatlich, medial oder organisational induzierte Wettbewerbe können neue Formen der Gemeinschaft hervorrufen. Ob es sich hierbei um „Fassadenstrukturen“, „Beutegemeinschaften“ oder ähnliches handelt, soll von der Gruppe genauer erforscht werden; ebenso, ob es sich um Formen der intern motivierten Vergemeinschaftung oder der Zwangsvergemeinschaftung handelt. Derartige Zusammenhänge zwischen den Modi der Governance sind für die sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Theoriebildung von großer Bedeutung und haben weitreichende Implikationen für die Wissenschaftspolitik: Welche institutionellen Absicherungen benötigt der multiple Wettbewerb als Modus der Governance? Kann angesichts der Vielzahl ganz unterschiedlicher Wettbewerbe überhaupt noch sinnvollerweise von Governance gesprochen werden? Zu welchen intendierten und nicht-intendierten Effekten führt die interne und externe Dynamik des multiplen Wettbewerbs?

Drittens stellt sich die Frage nach den Folgewirkungen des multiplen Wettbewerbs auf der Handlungs- und Systemebene. Aufgrund der komplexen Interdependenzen ist zu vermuten, dass die Folgewirkungen des multiplen Wettbewerbs im Hochschulsystem vielfach nicht-intendierter Art sind. Auf diesen nicht-intendierten Folgewirkungen liegt deshalb ein besonderes Augenmerk der Forschungsgruppe.

Für die betroffenen Akteure dürften die multiplen Wettbewerbsanforderungen häufig mit einer Zunahme von Risiko, Unsicherheit und auch Stress verbunden sein. Dies ist bereits in der temporalen Struktur des multiplen Wettbewerbs angelegt, denn der Erfolg in jedem einzelnen Wettbewerb zeigt sich erst in der Zukunft, während in der Gegenwart über die jeweilige Teilnahme und Positionierung entschieden werden muss. Die daraus entstehenden Folgewirkungen für Individuen und Hochschulen als Akteure sind noch wenig untersucht. Es ist zu erwarten, dass regelmäßige Misserfolge problematisch für sie sind und ein ganzes Bündel nicht-intendierter Effekte generieren. Aber auch für im multiplen Wettbewerb erfolgreiche Akteure sind die Folgen ambivalent. So ist das Auftreten selbstverstärkender Prozesse des Wettbewerbserfolgs naheliegend, etwa, wenn Wissenschaftler\*innen durch ein öffentlichkeitswirksam präsentiertes bahnbrechendes Ergebnis ihre Position im traditionellen Reputationswettbewerb verbessern und ihre Aussichten auf reputationssteigernde Drittmittelförderung steigen. Es kann aber durchaus sein, dass erfolgreiche Akteure in eine eskalierende und sich selbst verstärkende Dynamik hineingezogen werden, die zu immer mehr Wettbewerbsteilnahmen und entsprechenden Investitionen führt, ohne dass man genügend Zeit zum Forschen (individuell) oder zur systematischen Organisationsentwicklung (Hochschulen) hätte. Multipler Wettbewerb wäre dann auch für die Erfolgreichen eher ein „mixed blessing“ als eine unproblematische Erfolgsstory. Durch die zunehmende Multiplizität von Wettbewerben wird es immer wichtiger, das knappe Gute „Zeit“, seine Nutzung

sowie die damit verbundenen Opportunitätskosten zu berücksichtigen. Gerade hier sind die wissenschaftspolitischen Implikationen evident, denn sowohl das frühzeitige Aussteigen aus der Wettbewerbsspirale als auch das erfolgreiche und sich selbst verstärkende Agieren in ihr kann zu nicht-intendierten Folgewirkungen auf der Ebene des Hochschulsystems führen.

Sowohl für die Handlungs- als auch die Systemebene erwarten wir eine Vielzahl an Ausweich-, Nischenbildungs- und Wettbewerbsvermeidungsstrategien, die insgesamt zu einer Segmentierung des Feldes führen und zugleich das Entstehen von erheblichen Konflikten im System und innerhalb der Akteursgruppen befördern. Darüber hinaus stellt sich für die Systemebene eine Vielzahl an Fragen von erheblicher theoretischer und praktischer Relevanz. Unter anderem ist zu fragen, ob der multiple Wettbewerb im Hochschulsystem heterogene Problemlösungszugänge und radikale Innovationen befördert oder ob die Interdependenzen und Rückkopplungen zwischen den einzelnen Wettbewerbsprozessen eher Konformität und inkrementelle Weiterentwicklungen begünstigen. Ungeklärt ist darüber hinaus, ob immer vielfältigere Wettbewerbsanforderungen dazu führen, dass Ressourcen und Forschungsfreiräume tatsächlich denjenigen Akteuren zugutekommen, die am besten geeignet sind, den Erkenntnisfortschritt voranzutreiben. Relevant ist diese Frage gerade auch für die zu erwartende Differenzierung und Heterogenisierung der Hochschullandschaft durch den multiplen Wettbewerb. Große Universitäten können in allen Wettbewerbsfeldern Exzellenz erreichen, während kleinere Universitäten gezwungen sind, sich zu spezialisieren. Ob ein solcher Differenzierungsprozess die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems eher steigert oder schwächt, ist eine wichtige und offene Frage. Sie ist wissenschaftspolitisch von erheblicher Bedeutung, ebenso die darüber hinausführende Frage, wie sich der immanente Effizienzgedanke des multiplen Wettbewerbs zum Bildungsauftrag der Hochschulen verhält.

#### Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1975):* The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: *Sociology of Science*, 14 (6), pp. 19-47.
- Bromley, P./Meyer, J. W. (2015):* Hyper-organization. *Global Organizational Expansion*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, T./Ramirez, F. O./Gornitzka, A. (eds.) (2018):* Universities as Agencies. Reputation and Professionalization. Cham: Palgrave Macmillan.
- Dasgupta, P./David, P. A. (1994):* Toward a New Economics of Science. In: *Research Policy*, 23 (5), pp. 487-521.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016):* Hochschulen – Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Leifer, E. M. (1988):* Making the Majors: The Transformation of Team Sports in America. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Mau, S. (2017):* Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin.
- Mayer, A. (2019):* Universitäten im Wettbewerb. Deutschland von den 1980er Jahren bis zur Exzellenzinitiative. *Wissenschaftskulturen Reihe III: Pallas Athene*, Band 52. Stuttgart.
- Merton, R. K. (1973):* The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations. Chicago, IL/London: The University of Chicago Press.

Musselin, C. (2018): New Forms of Competition in Higher Education. In: Socio-Economic Review, 16 (3), pp. 657-683.  
 Naidoo, R. (2018): The Competition Fetish in Higher Education: Shamans, Mind Snares and Consequences. In: European Educational Research Journal, 17 (5), pp. 605-620.  
 Popp Berman, E./Paradeise, C. (eds.) (2016): The University under Pressure (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 46). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.  
 Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin.  
 Stephan, P. (2012): How Economics Shapes Science. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
 Szöllösi-Janze, M. (2021): Archäologie des Wettbewerbs. Konkurrenz in und zwischen Universitäten in (West-)Deutschland seit den 1980er. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 69 (2), S. 241-276.

- **Georg Krücken**, Prof. Dr., Geschäftsführender Direktor des INCHER-Kassel, E-Mail: kruecken@incher.uni-kassel.de
- **Guido Bünstorf**, Prof. Dr., Stellvertretender Geschäftsführender Direktor des INCHER-Kassel
- **Uwe Cantner**, Prof. Dr., Vizepräsident der Friedrich-Schiller-Universität Jena
- **Jetta Frost**, Prof. Dr., Vizepräsidentin der Universität Hamburg
- **Thomas Grebel**, Prof. Dr., Professor für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Wirtschaftspolitik, Technische Universität Ilmenau
- **Julian Hamann**, Prof. Dr., Professor für Hochschulforschung, Humboldt Universität zu Berlin
- **Hanna Hottenrott**, Prof. Dr., Professorin für Innovationsökonomie, Technische Universität München
- **Anna Kosmützky**, Prof. Dr., Professorin für Methodologie der Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Leibniz Universität Hannover
- **Frank Meier**, Dr., Co-Projektleiter, Universität Bremen
- **Uwe Schimank**, Prof. Dr., Professor für Soziologische Theorie, Universität Bremen
- **Kathia Serrano Velarde**, Prof. Dr., Professorin für Politische Soziologie, Universität Heidelberg

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

**Das Stalag 326 in Stukenbrock/Senne – zum Fortwirken der Lagergeschichte über den Krieg hinaus: Die Repatriierung sowjetischer Kriegsgefangener und die Internierung von NS-Funktionsträgern**



Der vormalige „Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326“ hat sich zur Verstetigung seiner Arbeit eine neue, festere Organisationsstruktur gegeben und bildet nun die Regionale Arbeitsgruppe Ostwestfalen-Lippe (OWL) innerhalb des Vereins „Gegen Vergessen – Für Demokratie“. Die Regionale Arbeitsgruppe OWL „Gegen Vergessen – Für Demokratie“ sieht sich als Teil des in der Gedenkstättenkonzeption des Landes NRW verankerten zivilgesellschaftlichen Engagements. Sie setzt sich insbesondere in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld sowie weiteren wissenschaftlichen Institutionen und zivilgesellschaftlichen Initiativen dafür ein, den Erinnerungsort „Stalag 326“ in Stukenbrock/Senne im historischen Bewusstsein der Öffentlichkeit zu verankern. Dank der vom Bund und vom Land NRW beschlossenen finanziellen Förderung erscheint der Ausbau der Gedenkstätte nun gesichert und die Phase konkreter Planungen kann beginnen. Der Förderungsantrag, den der Landschaftsverband formuliert hatte, fußte auf einer Machbarkeitsstudie eines privaten Ateliers, das damit Vorschläge für die Errichtung neuer Bauten und die Entwicklung von Ausstellungskonzeptionen unterbreitet hat. Deren Verwirklichung bedarf einer breiten, wissenschaftlich begründeten und pädagogisch abgesicherten Erörterung. Dazu sollen die hier dokumentierte Tagung und Denkschrift beitragen.

ISBN 978-3-946017-24-0, Bielefeld 2021, 60 Seiten, 12.95 Euro zzgl. Versand

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

Christian Julmi & José Manuel Pereira

## Wie viel (er)trägt der akademische Mittelbau?

### Ergebnisse einer Befragung zur Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen



Christian Julmi



José Manuel Pereira

Post(doctoral) students form a large status group in universities. As they have a considerable influence on the achievement of the universities' objectives they have to be understood as key resources. Their employment conditions and work situations have long been the subject of a controversial public debate. It is assumed that various problem areas not only have negative consequences for the scientists, but also for the universities. Although there are already studies that deal with the situation of (post)doctoral students, there is little knowledge about the perception of those affected. Against this background, the article discusses the perception of the work situation of (post)doctoral students based on survey data from 1.053 respondents.

Unter Schlagzeilen wie „Zu wenig Geld, Wertschätzung, Sicherheit: Trostlose Wissenschaft“ (Winter 2020) oder „Die Angeklagten“ (Rubner 2020) findet in der Öffentlichkeit schon länger eine kritische Diskussion der Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen statt. Debattiert wird über Stellenbefristungen und Arbeitszeiten, aber auch Themen wie Mobbing in der Wissenschaft rücken zunehmend in den Vordergrund (vgl. z.B. Hochmuth 2020). Es wird angenommen, dass diese Problembereiche nicht nur negative Folgen für den wissenschaftlichen Nachwuchs haben, sondern auch für den Wissenschaftsbetrieb, da eine hohe Fluktuation zu einem permanenten Verlust von Erfahrungswissen führt (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 61). Die Statusgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen gilt als Schlüsselressource für die Leistungserstellung einer Universität. Es existieren zwar bereits Studien, die sich mit der Situation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen beschäftigen (vgl. z.B. Klecha/Krumbein 2008; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017), bezüglich der Wahrnehmung durch die Betroffenen selbst ist die Erkenntnislage jedoch dünn. Zudem mangelt es an einer Differenzierung zwischen den Beschäftigungsverhältnissen und konkreten Arbeitsbedingungen, die aufgrund der interessanten Arbeitsinhalte sowie der relativ hohen Autonomie und Flexibilität durchaus als attraktiv gelten (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 61, S. 134).

Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag von einer Befragung ausgehend die Wahrnehmung der Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen aus Betroffenen-

sicht der Betroffenen zutreffen bzw. wo Problemfelder liegen, an denen anzusetzen ist. Hierzu macht der Beitrag zunächst Angaben zur Stichprobe und den Beschäftigungsverhältnissen. Anschließend werden die deskriptiven Ergebnisse in Bezug auf verschiedene arbeitssituationsbezogene Konstrukte beschrieben. Im Vordergrund stehen einzelne Aspekte der Belastungssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen: die Legitimität ihrer Aufgaben, das Verhalten der Führungskraft sowie Konflikte am Arbeitsplatz. Danach wird die Wahrnehmung des Arbeitsklimas thematisiert. Zuletzt behandelt der Beitrag arbeitsbezogene Beanspruchungen und Folgen, die den Blick auf die Arbeitssituation vervollständigen.

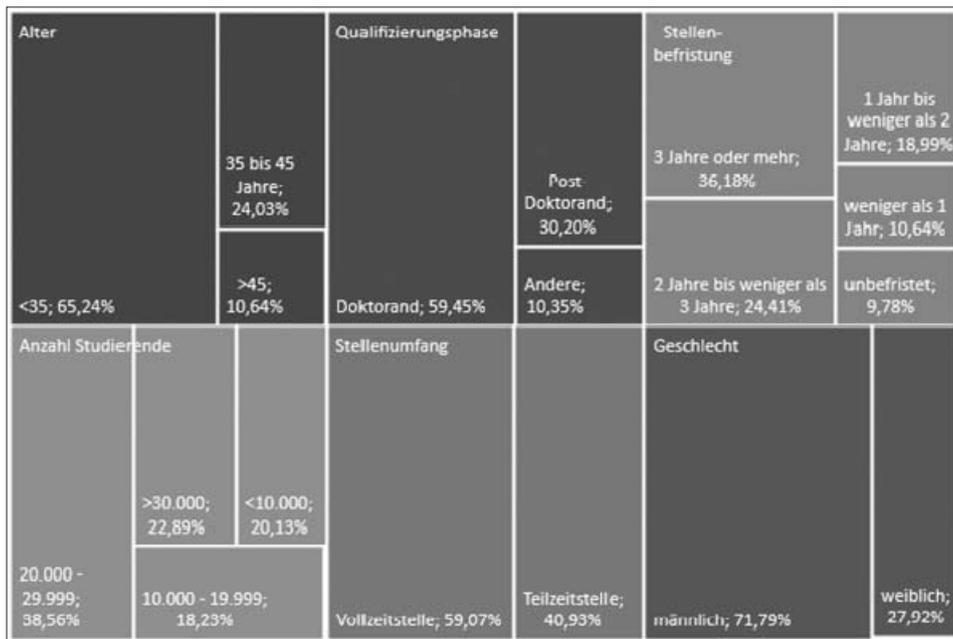
#### 1. Angaben zur Stichprobe und zu Beschäftigungsverhältnissen

Im Wintersemester 2018/19 haben wir eine quantitative, internetgestützte und anonyme Befragung unter 11.481 wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen deutscher Universitäten bzw. Hochschulen mit Universitätsstatus in staatlicher Trägerschaft durchgeführt. Insgesamt haben 1.053 (9,2%) Befragte den Fragebogen vollständig beendet. Für Einschätzungen, inwieweit die Stichprobe der Verteilung der Grundgesamtheit entspricht, wurden unterschiedliche Merkmale der wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen (z.B. Alter, Qualifizierungsphase) und der Universität (z.B. Anzahl Studierende) mit der Verteilung der Grundgesamtheit abgeglichen. Im Rahmen der Umfrage wurden auch Stellenumfang und -befristung abgefragt. Auf Basis der verfügbaren Datenlage (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017; Statistisches Bundesamt 2018) ließen sich keine

gravierenden Abweichungen feststellen, so dass die Stichprobe insgesamt als geeignetes Abbild der Grundgesamtheit anzusehen ist. Abb. 1 zeigt die wesentlichen Merkmale der Stichprobe.

Wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen sind demnach zu großen Teilen unter 35 Jahre alt, befinden sich in einer Qualifikationsphase und sind überwiegend befristet beschäftigt; fast die Hälfte arbeitet in Teilzeit. Die Geschlechterverteilung weicht leicht von der Grundgesamtheit mit ca. 62% männlichen und 38% weiblichen Personen ab (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 88-99), ohne jedoch die Verteilung umzukehren. Hinsichtlich der Stellenbefristung

Abb. 1: Stichprobenverteilung



konnte der Umstand, dass die meisten Befragten eine Vertragslaufzeit von drei Jahren oder mehr angaben, auf Änderungen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes aus 2017 zurückzuführen sein, die bestimmte Mindestvertragslaufzeiten sicherstellen (sollen) (vgl. WissZeitVG 2007). Bei der Qualifizierungsphase setzt sich die Gruppe „Andere“ aus wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen zusammen, die bereits promoviert und ggf. habilitiert sind und zum akademischen Mittelbau zählen. Mit Blick auf die Beschäftigungsverhältnisse wird deutlich, dass klassisch verstandene Normalarbeitsverhältnisse – insbesondere die unbefristete Vollzeitbeschäftigung – im Wissenschaftsbetrieb (nach wie vor) eine untergeordnete Rolle spielen.

## 2. Die Legitimität der Aufgaben

Ein wichtiger Aspekt zur Beurteilung der Arbeitssituation ist die Frage, inwiefern wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen Aufgaben erledigen, die ihrer Meinung nach eigentlich nicht legitim wären. Allgemein zeichnen sich illegitime Aufgaben dadurch aus, dass sie gegen Normen und Regeln der beruflichen Kernrolle einer Person verstoßen (vgl. Björk u.a. 2013, S. 263). Semmer u.a. (2007) unterscheiden hierbei zwei Facetten: unzumutbare und unnötige Aufgaben. Erstere liegen außerhalb der beruflichen Kernrolle und umfassen Aufgaben, die über oder unter dem Erfahrungsniveau, dem Wissen oder der Autorität einer Person liegen. Letztere sind Aufgaben, die als sinnlos und damit als Zeitverschwendung empfunden werden oder die prinzipiell vermeidbar gewesen wären (vgl. Semmer u.a. 2007, S. 50; Semmer u.a. 2015, S. 99-102). Grob gesagt sollten unzumutbare Aufgaben andere erledigen, während unnötige Aufgaben niemand erledigen sollte. In der Forschung konnten bislang vielfältige dysfunktionale Wirkungen auf Individuen und Organisationen identifiziert werden, beispielsweise auf die Gesundheit, das Stressempfinden,

die Arbeitszufriedenheit und die Fluktuationsbereitschaft (vgl. Pindek u.a. 2018, S. 237-241).

Im Wissenschaftsbereich finden sich immer wieder Hinweise auf die Verbreitung illegitimer Aufgaben, die u.a. damit begründet wird, dass wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen oft abhängig von einzelnen Personen bzw. Führungskräften sind, z.B. bei finanziellen Mitteln, Publikationen oder Empfehlungsschreiben. Inwiefern eine Aufgabe als unzumutbar oder unnötig angesehen wird, ist grundsätzlich eine subjektive Einschätzung und hängt von vielen Faktoren (z.B. Persönlichkeit, Karriereperspektiven, Fächerkulturen) ab. Das Halten einer Vorlesung außerhalb des eigenen Fach-/Forschungsgebiets kann z.B. ebenso als unzumutbar empfunden wie als Entwicklungsmöglichkeit gedeutet werden. Daneben sind die Grenzen zwischen den Facetten unzumutbar und unnötig nicht immer einfach zu ziehen. Ein\*e wissenschaftliche\*r Mitarbeiter\*in kann es z.B. unzumutbar finden, Zeit für administrative Aufgaben zu verwenden, die nachher für Kernaufgaben in Lehre und Forschung fehlen und er/sie kann der Meinung sein, dass zumindest ein Teil der administrativen Aufgaben von jemand anderem erledigt werden sollte; zugleich kann er/sie aber auch der Meinung sein, der administrative Aufwand sei insgesamt übertrieben und in der vorliegenden Form unnötig.

Das Konstrukt „illegitime Aufgaben“ wurde mit der *Bern Illegitimate Tasks Scale* (BITS) erfasst (vgl. Semmer 2008; Semmer u.a. 2015). Diese enthält acht Items bzw. jeweils vier Items für die beiden Subskalen. Items waren z.B. „Gibt es Arbeitsaufgaben in Ihrem Alltag, bei denen Sie sich fragen, ob diese überhaupt gemacht werden müssen?“ (unnötige Aufgaben) oder „Gibt es Arbeitsaufgaben in Ihrem Arbeitsalltag, bei denen Sie der Meinung sind, dass diese Sie in eine unmögliche Situation bringen?“ (unzumutbare Aufgaben). Den Befragten stand jeweils eine 5-stufige Likert-Skala zur Auswahl (1 = „sehr selten/nie“ bis 5 = „sehr häufig“).

Abb. 2: Facetten illegitimer Aufgaben

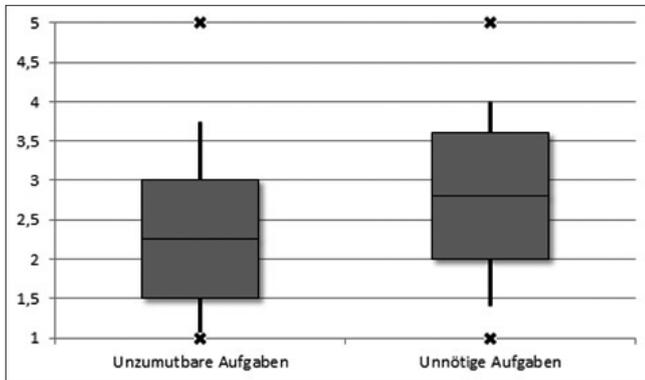


Abb. 2 zeigt die deskriptiven Ergebnisse als Boxplots.<sup>1</sup> Der Median liegt für unzumutbare Aufgaben bei 2,25 und für unnötige Aufgaben bei 2,8. Bei beiden Facetten sind die Daten symmetrisch verteilt. Das untere sowie das obere Ende der Skalen sind lediglich mit Ausreißern belegt. Die meisten Befragten gaben an, sehr selten bis manchmal mit unzumutbaren Aufgaben bzw. selten bis manchmal mit unnötigen Aufgaben konfrontiert zu sein. Unzumutbare und unnötige Aufgaben weisen einen geringen Interquartilsabstand auf, d.h., die Ergebnisse konzentrieren sich zur Hälfte im Bereich zwischen 1,5 und 3. Die unterschiedlichen Längen der Whisker bzw. der Antennen verdeutlichen, dass die Ergebnisse im unteren und oberen Viertel bei unzumutbaren Aufgaben weiter streuen als bei unnötigen Aufgaben. Die Streuung ist bei unzumutbaren Aufgaben stärker nach oben hin, während sie für unnötige Aufgaben stärker nach unten hin ist. Unnötige Aufgaben kommen insgesamt etwas häufiger vor als unzumutbare Aufgaben.

Die deskriptiven Ergebnisse weisen darauf hin, dass illegitime Aufgaben einen Problembereich in der Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen darstellen. Sie sind zwar nur bei einzelnen Befragten an der Tagesordnung, kommen aber bei vielen zumindest immer wieder vor. Mit Blick auf die vielfältigen negativen Auswirkungen illegitimer Aufgaben ist dies als Problem zu sehen.

### 3. Das Verhalten der Führungskraft

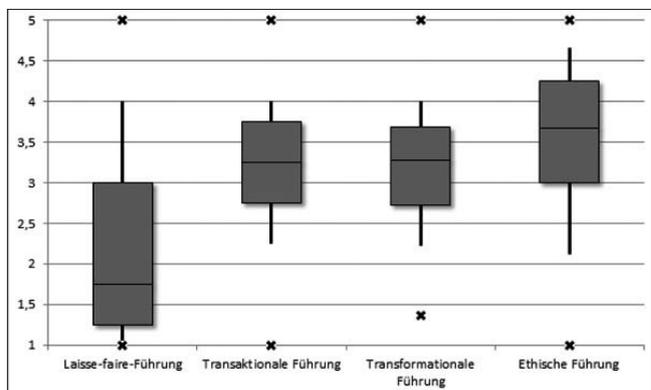
Führung soll im universitären Kontext die Erreichung organisationaler Ziele sicherstellen, unterstützt (Post)Doktorand\*innen jedoch auch bei ihrer Qualifizierung. Grundsätzlich zeigen Mitarbeiter\*innen, die mit der Führungskraft zufrieden sind, ein verstärktes Commitment und leiden seltener unter psychosomatischen Erkrankungen (vgl. Antonakis/Cianciolo/Sternberg 2004, S. 3-15). Führung stellt daher einen wichtigen Faktor für das langfristige und ertragreiche Wirtschaften der Mitarbeiter\*innen dar. Bei der Beschäftigung mit Führungsstilen sollen Verhaltensweisen identifiziert werden, die gewünschte Konsequenzen, wie z.B. die Zufriedenheit der Geführten mit ihrer Führungskraft und die Arbeitsmotivation der Geführten, fördern (vgl. Furtner/Baldegger 2016, S. 179).

Eines der einflussreichsten Führungskonzepte ist das Full Range Leadership-Konzept von Avolio/Bass (1991), das das gesamte Spektrum des Führungsverhaltens abbilden soll. Es umfasst Laissez-faire-Führung, transaktionale

Führung und transformationale Führung. Die Laissez-faire-Führung stellt die Abwesenheit oder Verweigerung der Führung dar (auch nonleadership genannt). Transaktionale Führung umfasst eine klar regulierte Austauschbeziehung zwischen Führungskraft und Geführten, die vordergründig auf klaren Zielen basiert, deren Erreichung belohnt wird. Beim transformationalen Führungsstil geht es hingegen um die intrinsische Motivation der Geführten durch das Aufzeigen attraktiver Visionen und der Vorbildfunktion des Führenden, das zu innovativem und unabhängigem Denken anregen und die Entwicklung der Mitarbeiter unterstützen soll. Ideales Führungsverhalten – so die häufige Forderung – ist als Kombination transaktionaler und transformationaler Führung zu betrachten (vgl. Antonakis/Cianciolo/Sternberg 2004, S. 9-10; Furtner/Baldegger 2016, S. 131-133). Als Ergänzung betrachten wir die ethische Führung. Sie basiert wie die transformationale Führung auf altruistischen, ethisch-moralischen Verhaltensweisen und zielt darauf ab die Mitarbeiter zu ethischem Verhalten anzuleiten (vgl. Yukl 1999, S. 291-292; Furtner/Baldegger 2016, S. 149).

Zur Erfassung des Verhaltens der Führungskraft haben wir auf etablierte Skalen zurückgegriffen. Die Laissez-faire-Führung wurde mit der Skala von Rowold (2011) erfasst. Sie enthält vier Items (z.B. „Die Führungskraft die ich einschätze, versucht oft zu vermeiden, anstehende Entscheidungen zu treffen.“). Die Skalen zur transaktionalen und transformationalen Führung stammen von Heinitz/Rowold (2007). Die Skala zur transformationalen Führung besteht aus mehreren Facetten mit insgesamt 22 Items (z.B. „Die Führungskraft, die ich einschätze, pflegt die Zusammenarbeit unter Arbeitsgruppen.“). Die Skala zur transaktionalen Führung besteht aus vier Items (z.B. „Die Führungskraft, die ich einschätze, beglückwünscht mich persönlich, wenn ich herausragende Arbeit leiste.“). Die Skala zur ethischen Führung ist von Rowold/Borgmann/Heinitz (2009) und enthält neun Items (z.B. „Die Führungskraft, die ich einschätze, trifft faire und ausgewogene Entscheidungen“). Den Befragten stand jeweils eine 5-stufige Likert-Skala zur Auswahl (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme völlig zu“).

Abb. 3: Wahrnehmung von Führungsstilen



<sup>1</sup> Neben dem Median zeigen die Boxplots die Interquartilsabstände sowie den Minimalwert und den Maximalwert. Je größer der Abstand zwischen dem 1. und dem 3. Quartil ist, desto mehr streuen die Werte. Die Lage des Median im Boxplot liefert außerdem die Information, ob eine Variable symmetrisch oder schief verteilt ist (Kronthaler (2016), S. 38).

Abb. 3 zeigt die wahrgenommenen Ausprägungen der Führungsstile. Der Median liegt für Laissez-faire-Führung bei 1,75, für transaktionale Führung bei 3,25, für transformationale Führung bei 3,27 und für ethische Führung bei 3,67. Die Verteilung der Daten ist bei Laissez-faire-Führung, transformationaler Führung und ethischer Führung asymmetrisch, während sie bei transaktionaler Führung symmetrisch ist. An den Enden der Skalen finden sich lediglich Ausreißer. Laissez-faire-Führung wird im Vergleich zu transaktionaler, transformationaler und ethischer Führung selten wahrgenommen. Am stärksten wird ein ethischer Führungsstil wahrgenommen. Die Interquartilsabstände transaktionaler und transformationaler Führung sind eher gering, was eine geringe Streuung der Ergebnisse verdeutlicht. Dementgegen weisen Laissez-faire-Führung und ethische Führung größere Interquartilsabstände auf. Auch die Streuung im unteren und oberen Viertel der Ergebnisse (siehe Whisker bzw. Antennen) ist bei Laissez-faire-Führung und ethischer Führung stärker als bei transaktionaler und transformationaler Führung. Bei der Laissez-faire-Führung streuen die Ergebnisse stärker nach oben, bei der ethischen Führung stärker nach unten.

Während das Führungsbild insgesamt recht positiv ausfällt, nimmt immerhin jeweils ein Viertel der Befragten eine ausgeprägte Laissez-faire-Führung und eine nur gering ausgeprägte ethische Führung wahr. Dies ist problematisch, da sich wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen bei Schwierigkeiten nicht wie in Unternehmen an den nächsthöheren Vorgesetzten oder den Arbeitgeber wenden können. Das Arbeitsverhältnis beschränkt sich maßgeblich auf die Beziehung zwischen Professor\*in und Mitarbeiter\*in, so dass z.B. eine Versetzung nur schwer vorstellbar ist. Zudem besteht durch die Qualifikationsphase ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zwischen führender und geführter Kraft (vgl. Schmermund 2018).

#### 4. Konflikte am Arbeitsplatz

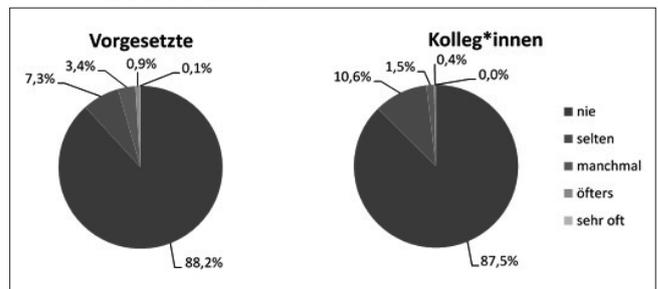
Interpersonelle Konflikte – also Konflikte zwischen verschiedenen Personen – stellen einen wesentlichen Stressfaktor der Arbeitssituation dar. Sie reichen von kleineren Meinungsverschiedenheiten bis hin zu hitzigen Auseinandersetzungen und schädlichen Verhaltensweisen. Sie gehen mit vielfältigen dysfunktionalen Wirkungen einher und führen zu Frustration, Traurigkeit, Hilflosigkeit, Depressionen und vermindertem Selbstwertgefühl (vgl. Fox/Spector/Miles 2001, S. 302-304; Young/Corsun 2010, S. 94-95).

Untersuchungen im Universitätskontext verschiedener Länder zeigen kein einheitliches Bild in Bezug auf Konflikte am Arbeitsplatz. Während einige Studien Konflikte als weit verbreitetes Phänomen in der Wissenschaft herausstellen (vgl. Björkqvist/Österman/Hjelt-Bäck 1994; Keashly/Neuman 2010; Giorgi 2012), zeichnen andere Untersuchungen ein gegenteiliges Bild (vgl. Einarson/Skogstad 1996; Hoel/Cooper 2000). Der Wissenschaftsbetrieb bietet allerdings grundsätzlich Potenzial für interpersonelle Konflikte. Der Fokus auf individuelle Leistungen in Zeiten knapper Ressourcen kann eine wettbewerbsorientierte Kultur fördern, in der Konflikte virulent werden. In der Wissenschaft fehlen oft einheitliche

Wahrgenommenen Ausprägungen der Führungsstile. Der Median liegt für Laissez-faire-Führung bei 1,75, für transaktionale Führung bei 3,25, für transformationale Führung bei 3,27 und für ethische Führung bei 3,67. Die Verteilung der Daten ist bei Laissez-faire-Führung, transformationaler Führung und ethischer Führung asymmetrisch, während sie bei transaktionaler Führung symmetrisch ist. An den Enden der Skalen finden sich lediglich Ausreißer. Laissez-faire-Führung wird im Vergleich zu transaktionaler, transformationaler und ethischer Führung selten wahrgenommen. Am stärksten wird ein ethischer Führungsstil wahrgenommen. Die Interquartilsabstände transaktionaler und transformationaler Führung sind eher gering, was eine geringe Streuung der Ergebnisse verdeutlicht. Dementgegen weisen Laissez-faire-Führung und ethische Führung größere Interquartilsabstände auf. Auch die Streuung im unteren und oberen Viertel der Ergebnisse (siehe Whisker bzw. Antennen) ist bei Laissez-faire-Führung und ethischer Führung stärker als bei transaktionaler und transformationaler Führung. Bei der Laissez-faire-Führung streuen die Ergebnisse stärker nach oben, bei der ethischen Führung stärker nach unten.

Während das Führungsbild insgesamt recht positiv ausfällt, nimmt immerhin jeweils ein Viertel der Befragten eine ausgeprägte Laissez-faire-Führung und eine nur gering ausgeprägte ethische Führung wahr. Dies ist problematisch, da sich wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen bei Schwierigkeiten nicht wie in Unternehmen an den nächsthöheren Vorgesetzten oder den Arbeitgeber wenden können. Das Arbeitsverhältnis beschränkt sich maßgeblich auf die Beziehung zwischen Professor\*in und Mitarbeiter\*in, so dass z.B. eine Versetzung nur schwer vorstellbar ist. Zudem besteht durch die Qualifikationsphase ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zwischen führender und geführter Kraft (vgl. Schmermund 2018).

Abb. 4: Interpersonelle Konflikte wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen



Die Ergebnisse in Abb. 4 verdeutlichen, dass die große Mehrheit der Befragten nie interpersonelle Konflikte mit dem/der Vorgesetzten bzw. mit den Kolleg\*innen austrägt. Lediglich ein bzw. etwas weniger als ein Zehntel der Befragten geben an, selten interpersonelle Konflikte auszutragen. Nur sehr wenige tragen manchmal, öfters und sehr oft interpersonelle Konflikte mit Vorgesetzten und/oder Kolleg\*innen aus. Diese Eindeutigkeit der Ergebnisse ist überraschend. Die Arbeitssituation wissenschaftliche\*r Mitarbeiter\*innen scheint fast vollständig von interpersonellen Konflikten befreit zu sein. Lediglich ein Bruchteil der Befragten beklagt, hin und wieder interpersonelle Konflikte am Arbeitsplatz zu erleben. Ein Problembereich lässt sich entsprechend nicht ableiten.

#### 5. Die Wahrnehmung des Arbeitsklimas

Das Arbeitsklima bzw. das Organisationsklima ist die geteilte und zeitlich überdauernde Wahrnehmung einer Organisation oder bestimmter Merkmale einer Organisation durch die Organisationsmitglieder. Im Hochschulkontext wird insbesondere dem Lehrstuhlklima – als Wahrnehmung des Arbeitsklimas am Lehrstuhl bzw. in der Arbeitsgruppe der Befragten – besondere Bedeutung zugeschrieben. Hierbei geht es weniger darum, ob das Arbeitsklima gut oder schlecht ist, sondern um dessen Qualität, also etwa als warm oder kalt, ethisch oder unethisch etc.

Zur Erfassung des Arbeitsklimas haben wir die Skala des Lehrstuhlklimas (*departmental climate*) mit neun bipolaren Dimensionen von Fox/Mohapatra (2007) verwendet, die jeweils auf einer 5-stufigen Likert-Skala von

einem Extrem zum anderen abgetragen werden. Diese Dimensionen sind: (1) ethisch-unethisch, (2) gerecht-ungerecht, (3) formell-informell, (4) langweilig-spannend, (5) realistisch-idealistisch, (6) unkonventionell-konventionell, (7) warm-kalt, (8) un kreativ-kreativ und (9) wettbewerbsorientiert-nicht wettbewerbsorientiert.

Abb. 5: Wahrnehmung des Arbeitsklimas

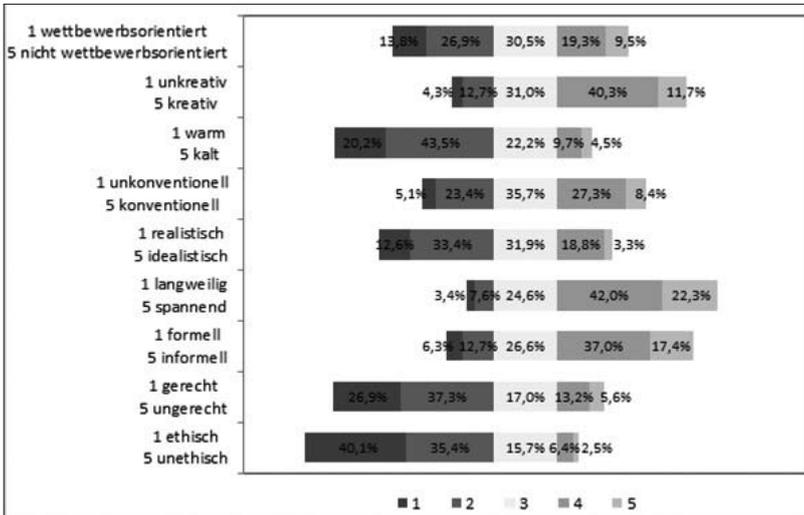


Abb. 5 zeigt die Verteilungen in den verschiedenen Dimensionen auf einen Blick, wobei sich insgesamt ein recht heterogenes Bild ergibt. Es fällt auf, dass jeweils ca. ein Drittel der Befragten in den Dimensionen realistisch/idealistisch, unkonventionell/konventionell, un kreativ/kreativ und wettbewerbsorientiert/nicht wettbewerbsorientiert mittlere Werte angaben. In den Dimensionen realistisch/unrealistisch und wettbewerbsorientiert/nicht wettbewerbsorientiert dominieren die Ausprägungen realistisch und wettbewerbsorientiert. Vergleichsweise wenige Befragte empfinden das Arbeitsklima als idealistisch oder nicht wettbewerbsorientiert. Bei den Dimensionen unkonventionell/konventionell und un kreativ/kreativ dominieren Konventionalität leicht und Kreativität stark. Etwa ein Drittel der Befragten empfindet die Situation unkonventionell, so dass sich in dieser Dimension ein Gleichgewicht einstellt. Nur weniger als ein Fünftel der Befragten empfindet das Klima un kreativ. Bei den Dimensionen formell/informell und langweilig/spannend liegt die mittlere Ausprägung bei ca. einem Viertel der Befragten. Mehr als die Hälfte der Befragten nimmt das Arbeitsklima (eher) als informell und/oder spannend wahr. Wenige Befragte empfinden das Arbeitsklima formell und/oder langweilig. Bei den Dimensionen ethisch/unethisch, gerecht/ungerecht und warm/kalt sind die Umfrageergebnisse am einseitigsten. Die meisten empfinden das Arbeitsklima ethisch, gerecht und/oder warm. Ein (eher) unethisches Klima nehmen nur wenige wahr. Demgegenüber wird das Arbeitsklima etwas öfters als ungerecht und kalt empfunden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass nur wenige das Lehrstuhl klima als rau bezeichnen würden, d.h. als unethisch und/oder ungerecht. Hinsichtlich der Dimension ethisch/unethisch gibt es – wie bei der ethischen Führung – nur wenige Befragte, die die Arbeitssituation als unethisch empfinden. Beim Gerechtigkeitsempfinden

scheinen sich dagegen mehr Nachwuchswissenschaftler\*innen ungerecht behandelt zu fühlen. Dies könnte mit illegitimen Aufgaben zusammenhängen, im Verhalten der Führungskraft begründet sein, an den Rahmenbedingungen der Arbeit liegen (Arbeitszeit, Arbeitsvergütung) oder auf Ressourcenkonflikte zurückzuführen sein (vgl. Siegrist 2002; vgl. Krienbrink 2018). Vor diesem Hintergrund ließe sich das weitgehende Fehlen interpersoneller Konflikte auch negativ als Mitarbeiter-schweigen (employee silence) auslegen. Insbesondere Konflikte mit dem/der Vorgesetzten könnten durch die starke Abhängigkeit auch dann ausbleiben, wenn sich Mitarbeiter\*innen ungerecht behandelt fühlen.

## 6. Arbeitsbezogene Beanspruchungen und Folgen

Im Zentrum der Diskussion um Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen stehen häufig die hohen arbeitsbezogenen Belastungen. Einige der Bereiche, aus denen diese resultieren können, haben wir oben angeschaut. Zur konkreten Beurteilung der arbeitsbezogenen Beanspruchungen und Folgen haben wir die psychische Arbeitsbeanspruchung, die Work-Life-Balance und die Fluktuationsbereitschaft (*Intention to Leave Academia*) betrachtet.

Die psychische Arbeitsbeanspruchung bezieht sich auf die subjektiv wahrgenommenen emotionalen und kognitiven Beanspruchungen im Kontext der Erwerbsarbeit, die aus einem erlebten Ungleichgewicht zwischen persönlichen Ressourcen und alltäglichen Belastungen hervorgehen. Sie kann bei anhaltenden Fehlbelastungen in schwerwiegendere Beeinträchtigungen wie Depressionen münden. Man unterscheidet zwei Facetten: kognitive Irritation als Indikator für tätigkeitsspezifische Stressoren (z.B. nicht abschalten können von der Arbeit) und emotionale Irritation als erregte Gereiztheitsreaktionen (vgl. Mohr/Rigotti/Müller 2005, S. 45). Zur Erfassung der psychischen Arbeitsbeanspruchung haben wir die *Irritationsskala psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext* von Mohr/Rigotti/Müller (2005) verwendet. Die Skala enthält acht Items, z.B. „Es fällt mir schwer, nach der Arbeit abzuschalten. (Kognitiv)“ oder „Ich bin schnell verärgert. (Emotional)“. Den Befragten stand jeweils eine 5-stufige Likert-Skala zur Auswahl (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme völlig zu“). Die Work-Life-Balance ist die Einstellung gegenüber der eigenen Lebenssituation, die sich auf das Vereinbaren verschiedener Lebensbereiche, Rollen und Ziele bezieht. Sie bedeutet demnach, dass die subjektiv angestrebten Balancevorstellungen im Einklang mit der realisierten Gestaltung stehen. Wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen können aufgrund der Besonderheiten der Qualifikationsphase Probleme bei der Einhaltung der Work-Life-Balance haben, da ihre Arbeit im Wesentlichen grenzenlos ist und teilweise eine Beschäftigung in der Freizeit erfordert (vgl. Kinman/Jones 2008, S. 45). Zu ihrer Erfassung wurde die fünf Items umfassende *Trierer Kurzskala*

zur Messung von Work-Life Balance von Syrek u.a. (2011) verwendet. Den Befragten stand jeweils eine 5-stufige Likert-Skala zur Auswahl (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“).

Daneben haben wir die Fluktuationsbereitschaft betrachtet. Fluktuation als freiwilliges arbeitnehmerseitiges Ausscheiden aus einer Organisation spielt im Wissenschaftsbetrieb eine wichtige Rolle, da hier traditionell hohe Fluktuationsraten bestehen, die zu großen Teilen aus den Rahmenbedingungen resultieren. Eine gesetzlich geförderte, stetige Fluktuation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen soll der Sicherung der Funktions- und Innovationsfähigkeit der Hochschulen und der Förderung der Nachwuchswissenschaftler\*innen dienen (vgl. Cohen 1998, S. 3; Scheller 2015, S. 20). Die Fluktuationsbereitschaft wird zur Annäherung an die Fluktuation betrachtet, da sich gezeigt hat, dass sie sich besonders als Prädiktor eignet (vgl. Krausz u.a. 1995). In Anlehnung an Dorenkamp/Weiß (2017) erheben wir das Konstrukt *Intention to Leave Academia* über drei Items (z.B. „Ich suche aktiv nach einer Stelle außerhalb des akademischen Bereichs.“). Den Befragten stand jeweils eine 5-stufige Likert-Skala zur Auswahl (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“).

Abb. 6: Arbeitsbezogene Beanspruchungen

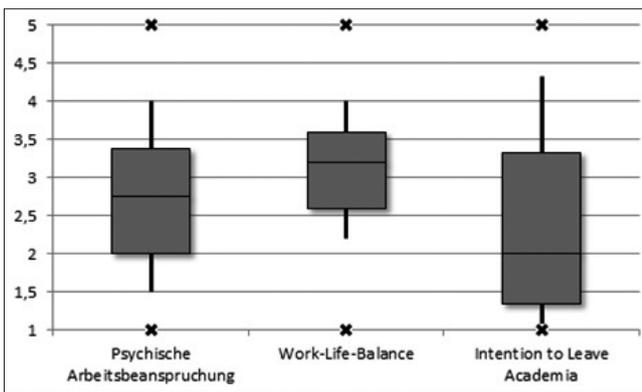


Abb. 6 zeigt die deskriptiven Ergebnisse. Die Mediane betragen bei psychischer Arbeitsbeanspruchung 2,75, bei Work-Life-Balance 3,2 und bei *Intention to Leave Academia* 2. Die Verteilung der Ergebnisse ist bei allen drei Skalen asymmetrisch. Die Enden der Skalen sind lediglich mit Ausreißern belegt. Bei der Work-Life-Balance ist der Interquartilsabstand am geringsten und auch die Whisker bzw. die Antennen sind kurz, so dass eine vergleichsweise geringe Streuung vorliegt. Im Gegensatz dazu sind der Interquartilsabstand bei *Intention to Leave Academia* groß und die Antennen länger. Der Interquartilsabstand der psychischen Arbeitsbeanspruchung liegt zwischen Work-Life-Balance und *Intention to Leave Academia*. Die Antennen verdeutlichen eine etwas höhere Streuung im Vergleich zur Work-Life-Balance.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass psychische Arbeitsbeanspruchung und Work-Life-Balance Problembereiche der Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen darstellen. Auffällig ist, dass die Fluktuationsbereitschaft nur niedrig ausgeprägt ist. Dies bestätigt Hinweise anderer Beiträge, die wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen zudem eine gewisse Resilienz zuschrei-

ben (vgl. z.B. Kinman/Jones 2008). Dennoch bieten die Ergebnisse Anlass, die Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen zu verbessern. Die Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes und das Tenure-Track-Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses waren sicherlich wichtige Schritte zur Verbesserung der Beschäftigungsverhältnisse. Allerdings deutet die gemischte Wahrnehmung der arbeitsbezogenen Beanspruchungen und der Work-Life-Balance auf darüber hinausgehenden Handlungsbedarf hin.

## 7. Fazit

Im Ergebnis zeigt sich, dass einige unserer Ergebnisse mit der bestehenden Befundlage korrespondieren. Bei der Legitimität der Aufgaben, dem Verhalten der Führungskraft und der Wahrnehmung des Arbeitsklimas zeigen sich Problembereiche, die zu den arbeitsbezogenen Beanspruchungen und Folgen passen. Als überraschend können die Ergebnisse zu den Konflikten am Arbeitsplatz gelten. Trotz des vorhandenen Konfliktpotenzials scheinen diese im Alltag wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen kaum existent. Da sich diese auf der anderen Seite durchaus mit illegitimen Aufgaben konfrontiert sehen, könnte dies auch darauf hinweisen, dass sie sich nicht trauen, Probleme offen anzusprechen.

Die bereits bestehenden Bemühungen zur Verbesserung der Situation des akademischen Mittelbaus können insgesamt nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich noch immer eine hohe Anzahl wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen frühzeitig aus der Wissenschaft zurückziehen und ihre Qualifikation abbrechen (vgl. auch Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 155-156). Es ist daher wichtig, nicht nur Verbesserungen im Sinne besserer Beschäftigungsverhältnisse anzustreben, sondern auch Bedingungen zu schaffen, die die ganz alltägliche Arbeitssituation wissenschaftlicher Mitarbeiter\*innen verbessern und sie bei der Erreichung ihrer Karriereziele unterstützen. Soll der akademische Mittelbau tragende Säule der Hochschulen bleiben, sind persönliche und universitäre Ziele zwingend unter einen (Doktor-)Hut zu bringen.

## Literaturverzeichnis

- Antonakis, J./Cianciolo, A. T./Sternberg, R. J. (2004): Leadership: Past, present and future. In: Antonakis, J./Cianciolo, A. T./Sternberg, R. J. (eds.): The nature of leadership. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 3-15.
- Avolio, B. J./Bass, B. M. (1991): The full range of leadership development programs: based and advanced manuals. New York: SAGE Publications.
- Björk, L./Bejerot, E./Jacobshagen, N./Härenstam, A. (2013): I shouldn't have to do this. Illegitimate tasks as a stressor in relation to organizational control and resource deficits. In: *Work & Stress*, 27 (3), pp. 262-277.
- Björkqvist, K./Österman, K./Hjelt-Bäck, M. (1994): Aggression among university employees. In: *Aggressive Behavior*, 20 (3), pp. 173-184.
- Cohen, A. (1998): An examination of the relationship between work commitment and work outcomes among hospital nurses. In: *Scandinavian Journal of Management*, 14 (1-2), pp. 1-17.
- Dorenkamp, I./Weiß, E. E. (2018): What makes them leave? A path model of postdocs' intentions to leave academia. In: *Higher Education*, 75 (5), pp. 747-767.
- Einarsen, S./Skogstad, A. (1996): Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), pp. 185-201.

- Fox, M. F./Mohapatra, S. (2007): Social-organizational characteristics of work and publication productivity among academic scientists in doctoral-granting departments. In: *The Journal of Higher Education*, 78 (5), pp. 542-571.
- Fox, S./Spector, P. E./Miles, D. (2001): Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. In: *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), pp. 291-309.
- Furtner, M./Baldegger, U. (2016): Full Range Leadership. In: Furtner, M./Baldegger, U. (Hg.): *Self-Leadership und Führung: Theorien, Modelle und praktische Umsetzung*. Wiesbaden, S. 139-205.
- Giorgi, G. (2012): Workplace bullying in academia creates a negative work environment. An Italian study. In: *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 24 (4), S. 261-275.
- Heinitz, K./Rowold, J. (2007): Gütekriterien einer deutschen Adaptation des Transformational Leadership Inventory (TLI) von Podsakoff. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51 (1), S. 1-15.
- Hochmuth, C. (2020): Kein Nischenproblem. Was begünstigt und verhindert Mobbing in der Wissenschaft? In: *Forschung & Lehre* 27 (6), S. 494-495.
- Hoel, H./Cooper, C. (2000): Destructive conflict and bullying at work, <http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/19764Destructive-confil.pdf> (14.06.2019).
- Keashly, L./Neuman, J. H. (2010): Faculty experiences with bullying in higher education. In: *Administrative Theory & Praxis*, 32 (1), pp. 48-70.
- Kinman, G./Jones, F. (2008): Effort-reward imbalance and overcommitment: Predicting strain in academic employees in the United Kingdom. In: *International Journal of Stress Management*, 15 (4), pp. 381-395.
- Klecha, S./Krumbein, W. (Hg.) (2008): *Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs*. Wiesbaden.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017*. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Krausz, M./Koslowsky, M./Shalom, N./Elyakim, N. (1995): Predictors of intentions to leave the ward, the hospital, and the nursing profession: A longitudinal study. In: *Journal of Organizational Behavior*, 16 (3), S. 277-288.
- Kreienbrink, M. (2018): „Die Hälfte meines Jobs widert mich an“, <https://www.zeit.de/arbeit/2018-07/wissenschaftliche-mitarbeiterin-universitaet-gehalt-einnahmen-ausgaben-kontoauszug> (06.07.2020).
- Kronthaler, F. (2016): *Statistik angewandt. Datenanalyse ist (k)eine Kunst*. Berlin/Heidelberg.
- Mohr, G./Rigotti, T./Müller, A. (2005): Irritation: Ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49 (1), S. 44-48.
- Pindek, S./Demircio lu, E./Howard, D. J./Eatough, E. M./Spector, P. E. (2018): Illegitimate tasks are not created equal: Examining the effects of attributions on unreasonable and unnecessary tasks. In: *Work & Stress*, 33 (3), pp. 231-246.
- Rowold, J. (2011): Relationship between leadership behaviors and performance. In: *Leadership & Organization Development Journal*, 32 (6), pp. 628-647.
- Rowold, J./Borgmann, L./Heinitz, K. (2009): Ethische Führung – Gütekriterien einer deutschen Adaptation der Ethical Leadership Scale (ELS-D) von Brown et al. (2005). In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 53 (2), S. 57-69.
- Rubner, J. (2020): Die Angeklagten. Eine Professorin steht vor Gericht – ihr wird Mobbing vorgeworfen. Der Fall ist nicht der einzige, der die Wissenschaft zurzeit beschäftigt. In: *Die Zeit* 6 (30.01.2020), S. 39.
- Scheller, M. (2015): Die politische Erzeugung von Prekarität im akademischen Mittelbau, [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/59772/ssoar-2015-scheller-Die\\_politische\\_Erzeugung\\_von\\_Prekaritaet.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/59772/ssoar-2015-scheller-Die_politische_Erzeugung_von_Prekaritaet.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (25.08.2020).
- Schmermund, K. (2018): *Wie führen Professoren?* <https://www.forschung-und-lehre.de/management/wie-fuehren-professoren-437/> (06.07.2020).
- Semmer, N. K. (2008): Stress und Ressourcen am Arbeitsplatz: Die "Stress-as-Offense-to-Self" Perspektive, <https://slidex.tips/download/stress-und-ressourcen-am-arbeitsplatz-die-stress-as-offense-to-self-perspektive> (14.05.2019).
- Semmer, N. K./Jacobshagen, N./Meier, L. L./Elfering, A. (2007): Occupational stress research. The Stress-as-Offense-to-Self perspective. In: Houdmont, J./McIntyre, S. (eds.): *Occupational health psychology: European perspectives on research, education and practice*. 2. Ed. Castelo da Maia, pp. 43-60.
- Semmer, N. K./Jacobshagen, N./Meier, L. L./Elfering, A./Beehr, T. A./Kälin, W./Tschan, F. (2015): Illegitimate tasks as a source of work stress. In: *Work & Stress*, 29 (1), pp. 32-56.
- Siegrist, J. (2002): Effort-reward imbalance at work and health. In: Perrewé, P. L./Ganster, D. C. (eds.): *Historical and current perspectives on stress and health*. Amsterdam/Boston, pp. 261-291.
- Spector, P. E./Jex, S. M. (1998): Development of four self-report measures of job stressors and strain. Interpersonal Conflict at Work Scale, Organizational Constraints Scale, Quantitative Workload Inventory, and Physical Symptoms Inventory. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 3 (4), pp. 356-367.
- Statistisches Bundesamt (2018): *Personal an Hochschulen*. Wiesbaden.
- Syrek, C./Bauer-Emmel, C./Antoni, C./Klusemann, J. (2011): Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzsкала zur Messung von Work-Life Balance (TKS-WLB). In: *Diagnostica*, 57 (3), S. 134-145.
- Winter, S. (2020): Zu wenig Geld, Wertschätzung, Sicherheit: Trostlose Wissenschaft, <https://taz.de/Zu-wenig-Geld-Wertschaetzung-Sicherheit/15659782/> (20.05.2020).
- WissZeitVG (2007): *Wissenschaftszeitvertragsgesetz vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506)*, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 25. Mai 2020 (BGBl. I S. 1073) geändert worden ist (25.08.2020).
- Young, C. A./Corsun, D. L. (2010): Burned! The impact of work aspects, injury, and job satisfaction on unionized cooks' intentions to leave the cooking occupation. In: *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 34 (1), pp. 78-102.
- Yukl, G. (1999): An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. In: *The Leadership Quarterly*, 10 (6), pp. 285-305.

■ **Christian Julmi**, Dr., Akademischer Rat a.Z. und Habilitand, Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, FernUniversität in Hagen, E-Mail: [christian.julmi@fernuni-hagen.de](mailto:christian.julmi@fernuni-hagen.de)

■ **José Manuel Pereira**, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, FernUniversität in Hagen, E-Mail: [jose-manuel.pereira@fernuni-hagen.de](mailto:jose-manuel.pereira@fernuni-hagen.de)

**Für weitere Informationen** zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autor\*innen hinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de) Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Elena Stasewitsch & Simone Kauffeld<sup>1</sup>

## Akademische Fachzirkel: Können gruppenbasierte Interventionen zu nachhaltigen Veränderungsprozessen in Hochschulen beitragen?<sup>2</sup>



Elena Stasewitsch



Simone Kauffeld

This study examines the effectiveness of Academic Circles, an instrument for strategic higher education development. 129 protocols of 75 Academic Circles conducted between 2014-2019 were analyzed. From the Academic Circles rated by a higher education management stakeholder, 51% were assessed as medium to highly sustainable. The document analysis reveals that this group-based intervention has been used by university staff (N = 160) of different levels (e.g., faculty members, professors). Course- and subject-specific Academic Circles are as sustainable as faculty- and university-wide Academic Circles. From these results, higher education practitioners and teachers can conclude that participation in change processes at the course or subject level can be worthwhile. The participation of individuals with high status (e.g., professors) positively influences Academic Circles' sustainability.

Eine veränderte Studiengangsgestaltung, eine stärkere Kompetenz- und Praxisorientierung der Lehre und die Notwendigkeit Lehre immer stärker zu digitalisieren (z.B. aufgrund der Corona-Pandemie) sind nur einige Herausforderungen, die Hochschulen und damit ihre Mitarbeiter\*innen in Lehre, Forschung und Verwaltung bewältigen müssen (Handke 2020; Kauffeld et al. 2019; Schaper/Schlömer/Paechter 2012; Schubarth et al. 2014; Skulmowski/Rey 2020). Daher werden in den letzten Jahren Ressourcen für Lehrinnovationen und Veränderungsmaßnahmen in Lehre und Studium durch Programme wie den „Qualitätspakt Lehre“ zur Verfügung gestellt (z.B. Kauffeld/Othmer 2019).

Veränderungsprozesse durch Lehrinnovationen anzustoßen ist komplex und kann nur unter großem personellem und finanziellen Einsatz gelingen (z.B. Kauffeld/Othmer 2019; Towndrow/Silver/Albright 2010). Der Erfolg einer (Lehr-)Innovation im Hochschulbereich kann u.a. durch die Nachhaltigkeit seiner Implementierung bewertet werden (Seufert/Euler 2005). Ursprünglich stammt der Begriff der Nachhaltigkeit aus der Forstwirtschaft und spricht die Balance zwischen dem Bedarf des Menschen und der Leistungsfähigkeit des Ökosystems an (Seufert/Euler 2003). Neben dieser ökologischen Betrachtung gibt es eine ökonomische und soziale Dimension der Nachhaltigkeit, die je nach Perspektive durch weitere Dimensionen (z.B. die kulturelle oder institutionelle) ergänzt werden kann (Marx/Schöler 2010; Seufert/Euler 2003; Seufert/Euler 2005). Der Begriff der Nachhaltigkeit kann also auf unterschiedliche Bereiche angewendet und angepasst werden.

Im Bereich der Hochschul(lehr)e wird der Begriff Nachhaltigkeit mit Verstetigung und Dauerhaftigkeit in Verbindung gebracht (Seufert/Euler 2003). Verstetigung und Dauerhaftigkeit können sich dabei u.a. auf die Pro-

jekt- oder Systemebene beziehen (Euler/Seufert 2005). Projektorientierte Nachhaltigkeit kann durch die Weiterführung und den Ausbau von einzelnen Projekten erzielt werden. Systemorientierte Nachhaltigkeit kann erreicht werden, wenn einzelne Innovationen im gesamten System der Hochschule Verbreitung finden (Euler/Seufert 2005). Eine langfristige und nachhaltige Nutzung von Innovationen kann daher durch Diffusionsprozesse in sozialen Netzwerken beteiligter Akteur\*innen oder sogenannter „Communities of Practices“ gelingen (Kauffeld et al. 2019; Seidel/Engbrocks/Gaaw 2017; Seufert/Euler 2005; Wenger/Snyder 2000).

„Communities of Practices“ werden definiert als eine Gruppe von Personen, die informell miteinander verbunden sind. Diese Personen (z.B. Hochschulangehörige) verfügen über geteilte Erfahrungen (z.B. in der Hochschullehre) und eine geteilte Begeisterung für ein gemeinsames (Lehr-)Projekt (Wenger/Snyder 2000, S. 139). Die Idee ist, dass in „Communities of Practices“ ein aktiver Austausch und damit die Vernetzung von Organisationangehörigen stattfindet. Zudem kann ein aktives Arbeiten an relevanten Hochschulfragen und ein Transfer von Praktiken erfolgen. So können „Communities of Practices“ Veränderungsprozesse in der Hochschule anstoßen und erleichtern (siehe Treleaven/Sykes/Ormiston 2012; Wenger/Snyder 2000).

Um „Communities of Practices“ (Wenger/Snyder 2000) entstehen zu lassen, sind Ansätze nötig, die über die individuelle Kompetenzentwicklung von Lehrenden hin-

<sup>1</sup> Interessenkonflikt: Die Erstautorin war zur Zeit der Datenerhebung an der TU Braunschweig angestellt. Die zweite Autorin war während der Datenerhebung und -auswertung an der TU Braunschweig angestellt.

<sup>2</sup> Diese Arbeit wurde durch das QPL Projekt des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung an der TU Braunschweig unterstützt. [Fördernummer 01PL17043].

ausgehen und einen Austausch zwischen Mitarbeiter\*innen verschiedener Einrichtungen und Institute erlauben. Angesichts der oben genannten Herausforderungen (Handke 2020; Kauffeld et al. 2019; Schaper et al. 2012; Schubarth et al. 2014; Skulmowski/Rey 2020), müssen Interventionen zudem Veränderungsmaßnahmen auf verschiedenen Gestaltungsfeldern, wie z.B. hinsichtlich der Lernkultur, der Studien-Programme und der Lehrveranstaltungen, anstoßen (Brahm/Jenert/Euler 2016; Kauffeld et al. 2019). Die Umsetzung solcher Veränderungsmaßnahmen wird gefördert, wenn Mitarbeiter\*innen aktiv an Veränderungsprozessen beteiligt werden (Endrejat/Kauffeld 2017; Michel/Stegmaier/Sonntag 2010; Michel/By/Burnes 2013).

Erfolgreiche Veränderungsprozesse an Hochschulen, die über die individuelle Weiterbildung Lehrender hinausgehen, können zum Beispiel durch gruppenbasierte Interventionen gelingen (Gast/Schildkamp/Van der Veen 2017). Gruppenbasierte Interventionen sollen dabei beides erreichen – die Erarbeitung und Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen (z.B. von innovativen Lehrprojekten) durch Hochschulangehörige und die Vernetzung der beteiligten Akteure in „Communities of Practices“ (Wenger/Snyder 2000).

Wirkungsanalysen gruppenbasierter Interventionen in der (Hochschul-)Lehre beschränken sich häufig auf eine individuelle Ebene (Gast et al. 2017; Stes et al. 2010). Analysiert werden dabei meist Faktoren hinsichtlich ihrer Wirkung auf individuelle Maße wie die Einstellung von Lehrenden zur Lehre (z.B. Meirink et al. 2010) und ihrem Wissen hinsichtlich lehrrelevanter Themen (z.B. Kafyulilo/Fisser/Voogt 2015). Die organisationale Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit gruppenbasierter Interventionen sowie Faktoren, die diese Nachhaltigkeit beeinflussen, sind nur unzureichend erforscht (Gast et al. 2017). Wir fokussieren daher folgende Forschungsfrage in unserer Studie:

Wie nachhaltig wirken gruppenbasierte Interventionen (und die dort erarbeiteten Veränderungsmaßnahmen) in der Hochschule und welche prozessbezogenen Faktoren beeinflussen die Nachhaltigkeit gruppenbasierter Interventionen?

## 1. Akademische Fachzirkel als Beispiel gruppenbasierter Interventionen

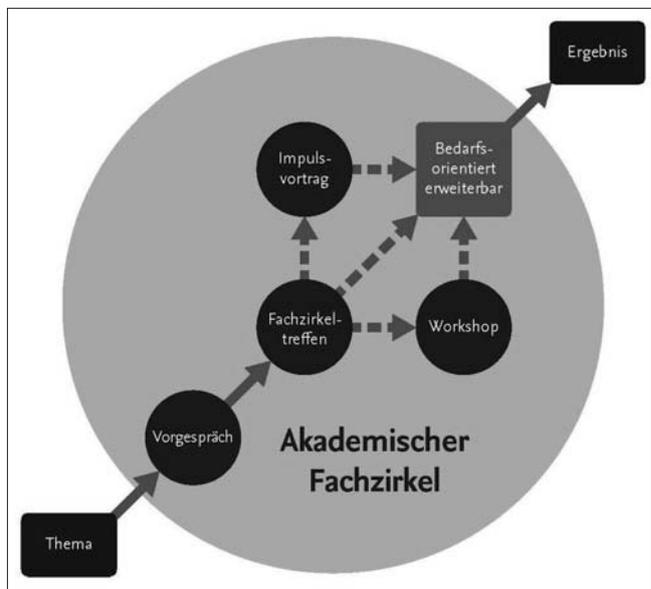
Ein gruppenbasiertes Format, das die Arbeit an vielfältigen hochschulrelevanten Themen in abteilungsübergreifenden Mitarbeiter\*innen-Gruppen ermöglicht, sind Akademische Fachzirkel. Diese wurden z.B. an der TU Braunschweig eingesetzt, um Veränderungsprozesse an der Hochschule anzustoßen und nachhaltig umzusetzen (Kauffeld et al. 2019). Im Folgenden werden diese Akademischen Fachzirkel erläutert sowie Hypothesen zu prozessbezogenen Faktoren abgeleitet, die die Nachhaltigkeit dieser gruppenbasierten Interventionen beeinflussen könnten.

### 1.1 Aufbau und Nachhaltigkeit Akademischer Fachzirkel

Ähnlich zu Akademischen Fachzirkeln anderer Universitäten (Seidel et al. 2017) stellen Akademische Fachzirkel an der TU Braunschweig eine Kommunikationsplatt-

form für Personen im Hochschulbereich dar. Der dort stattfindende Prozess wird durch Expert\*innen der Hochschuldidaktik begleitet und moderiert. Diesem Prozess liegt ein prototypischer Ablauf zugrunde (Abbildung 1), der nach Bedarf der beteiligten Akteure angepasst werden kann. Zuerst findet ein Themenvorschlag statt. Akademische Fachzirkel werden nicht nur durch das Hochschulmanagement, sondern durch Personen aus unterschiedlichen Hochschulbereichen initiiert (z.B. Professor\*innen, wissenschaftliche, technische oder Verwaltungs-Mitarbeitende). Der Themenvorschlag soll sich dabei möglichst an der Strategie der TU Braunschweig für den Bereich Lehre und Studium orientieren (siehe Kauffeld 2017). Dabei handelt es sich nicht um eine formale Prüfung des Themenvorschlags, sondern um eine informelle Einordnung der Relevanz und ggf. Schärfung des Themas durch die beteiligten Akteur\*innen. Dies findet in einem (oder mehreren) Vorgespräch(en) statt. Zu einem Akademischen Fachzirkel werden interessierte (und betroffene) Hochschulangehörige durch den\*die Initiator\*innen oder die prozessbegleitende Stelle (Projektgruppe Lehre und Medienbildung) eingeladen und so an Veränderungsprozessen beteiligt. Es gibt eine variable Anzahl an Fachzirkeltreffen in denen verschiedene Methoden, wie z.B. Impulsvorträge, Workshops oder Diskussionsrunden stattfinden (Kauffeld et al. 2019). Danach findet eine Ergebnissicherung und Dokumentation statt. Diese erfolgt z.B. in Form der Protokollierung durch die prozessbegleitende Stelle, aber auch in Form von Veröffentlichung (z.B. Kauffeld 2017).

Abb. 1: Prototypischer Ablauf eines akademischen Fachzirkels



Akademische Fachzirkel können „hochschulübergreifend“, „hochschulweit“, und „fächerspezifisch“ angesetzt werden. Darüber hinaus sind Akademische Fachzirkel durchgeführt worden, die als „lehrveranstaltungsspezifisch“ definiert werden können (z.B. Healey et al. 2013; Kauffeld et al. 2019; Seidel et al. 2017). Unklar bleibt, inwiefern die Ebene der Akademischen Fachzirkel mit der Nachhaltigkeit der dort erarbeiteten Maßnahmen zusammenhängt.

Da Innovationen und Veränderungen durch Akademische Fachzirkel auf verschiedenen Ebenen und durch verschiedene Stakeholder\*innen an der Hochschule erarbeitet werden sollen, spielt ihre systemorientierte Nachhaltigkeit eine besondere Rolle. Akademische Fachzirkel mit einem Lehrveranstaltungsspezifischen Fokus erlauben die Erarbeitung konkreter (innovativer) Lehrprojekte. Sie können nachhaltig wirken, weil Hochschullehrende und Professor\*innen die Umsetzung und Weiterführung des im Akademischen Fachzirkel erarbeiteten Projekts konkreter umsetzen und anderen als Vorbild dienen können. Akademische Fachzirkel mit einer übergreifenden Zielstellung, in der über Fach-, Fakultäts-, oder Hochschulgrenzen hinweg Veränderungsmaßnahmen erarbeitet werden, haben ein großes Innovationspotenzial, da verschiedene Akteure beteiligt sind, die unterschiedliche Ideen einbringen können. Empirisch wurde ein positiver Zusammenhang zwischen Diversität in arbeitsbezogenen Gruppen, Kreativität und Innovationsperformanz gefunden (Díaz-García/González-Moreno/José Saez-Martínez 2013; Østergaard/Timmermans/Kristinsson 2011). Gleichzeitig ist die positive Wirkung von Diversität nicht unumstritten und hängt von zahlreichen Kontextfaktoren ab (Bassett-Jones 2005). Die Beteiligung und Vernetzung unterschiedlicher Akteure und Gruppen kann jedoch zur Diffusion von Innovationen beitragen (z.B. Phelps/Heidl/Wadhwa 2012). Daher nehmen wir an:

**Hypothese 1:** Unabhängig von ihrer Ebene (hochschul-, fakultäts-, fachübergreifend oder Lehrveranstaltungsspezifisch) können Akademische Fachzirkel die Hochschule nachhaltig beeinflussen.

Die Ebene von Akademischen Fachzirkeln, kann nicht unabhängig von den am Veränderungsprozess beteiligten Personen gedacht werden. Strategische Hochschulentwicklung ist in einem spezifischen Rahmen eingebettet. Veränderungsimpulse werden oft von außen durch Reforminitiativen oder Fördermittel in die Hochschule gegeben. Die Herausforderung besteht darin, diese Impulse mit individuellen Interessen übereinzubringen und Veränderungsprozesse (strategisch) in vorhandene Organisationsstrukturen (z.B. Gremien) zu integrieren (Brahm et al. 2016). Dieser Hintergrund erklärt Befunde, die darauf hinweisen, dass sich die Beteiligung zentraler Akteure positiv auf gruppenbasierte Interventionen auswirkt (Healey et al. 2013). Zudem zeigt die Forschung immer wieder, dass die Unterstützung durch die Führungskraft entscheidend ist, um Inhalte aus Weiterbildungsmaßnahmen nachhaltig zu implementieren (z.B. Kauffeld/Paulsen/Ulbricht 2016; Kruse/Rothenbusch/Kauffeld 2020). Für viele Mitarbeiter\*innen an Hochschulen ist die fachliche oder disziplinarische Führungskraft der\*die Professor\*in in seiner\* ihrer Rolle als Lehrstuhlleitung. Daher nehmen wir an:

**Hypothese 2a:** Akademische Fachzirkel an denen statushohe Personen, insbesondere Professor\*innen, teilnehmen sind nachhaltiger als Fachzirkel ohne Beteiligung von Professor\*innen.

Für Veränderungsprozesse ist zudem die Beteiligung sogenannter „Machtpromotor\*innen“ wichtig, bei denen es sich um Mitglieder der obersten Hierarchiestufe einer Organisation handelt (Euler/Seufert 2005; Thommen et

al. 2020). Machtpromotor\*innen verfügen über Einfluss, Entscheidungsbefugnisse und Ressourcen, um Veränderungsprozesse in der Organisation anzustoßen oder umzusetzen (Thommen et al. 2020). In der Hochschule können Personen aus dem Präsidium die Rolle von Machtpromotor\*innen einnehmen. Daher nehmen wir an:

**Hypothese 2b:** Akademische Fachzirkel an denen statushohe Personen, insbesondere Personen aus dem Präsidium, teilnehmen sind nachhaltiger als Fachzirkel ohne Beteiligung von Personen aus dem Präsidium.

Als wichtig für den Trainingstransfer wurden die Charakteristiken eines Trainings, z.B. die Didaktik der Trainingsleitung und der Einsatz spezieller didaktischer Methoden identifiziert (Alvarez/Salas/Garofano 2004; Kruse et al. 2020; Kauffeld et al. 2016). Der Fokus auf einen kollaborativen Prozess im Workshop, z.B. durch einen intensiven Austausch der Teilnehmenden (auch über Erfahrungsstufen hinweg, z.B. Hochschullehrende, Studierende) wird als besonders vorteilhaft für die Erarbeitung von Veränderungsmaßnahmen wahrgenommen (Healey et al. 2013). Daher nehmen wir an:

**Hypothese 3:** Akademische Fachzirkel, die mehr Termine aufweisen und daher einen intensiveren Austausch zwischen den beteiligten Akteur\*innen ermöglichen, sind nachhaltiger.

## 2. Methode

In Akademischen Fachzirkeln werden der Ablauf und die Ergebnisse durch die Moderator\*innen in Form von Protokollen festgehalten. Um eine detaillierte Analyse der oben aufgeführten Fragestellung zu ermöglichen, wurde eine Dokumentenanalyse dieser Protokolle durchgeführt. Ein qualitatives Rating wurde eingesetzt, um die Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel festzustellen.

### 2.1 Stichprobe

In der vorliegenden Studie wurden 129 Protokolle ( $n = 46$  Fotoprotokolle,  $n = 35$  schriftliche Protokolle,  $n = 43$  gemischte Protokolle) aus 75 Akademischen Fachzirkeln zwischen den Jahren 2014 bis 2019 untersucht. Die Akademischen Fachzirkel wurden moderiert von Mitarbeitenden der Projektgruppe Lehre und Medienbildung der TU Braunschweig ( $X = 2.5$ ). Insgesamt waren pro Termin 2-30 Teilnehmende in den Akademischen Fachzirkeln dabei ( $X = 10$ , Modus = 6). Die Teilnehmenden gehörten verschiedenen Statusgruppen an ( $n = 39$  Professor\*innen,  $n = 41$  wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen,  $n = 30$  Studierende,  $n = 26$  Personen aus der Verwaltung und  $n = 24$  Personen aus anderen Bereichen wie z.B. technische Hochschulmitarbeitende oder Externe).

### 2.2 Beschreibung der Dokumentenanalyse

Die für die Dokumentenanalyse verwendeten Protokolle wurden nicht speziell für eine spätere Datenanalyse oder Evaluationen erarbeitet. Daher stellen sie „authentische, glaubwürdige und für den Untersuchungsgegenstand „repräsentative“ Artefakte der Organisation dar“ (vgl. Schmidt 2017, S. 449). Da die Protokolle zu den Akademischen Fachzirkeln durch die Moderator\*innen für interne Zwecke erstellt worden sind, lag der Fokus der

Dokumentenanalyse auf dem Inhalt der Protokolle und nicht auf der Wirkung der Dokumente (Prior 2008; Schmidt 2017). Die Foto-Protokolle und Misch-Protokolle wurden für die Analysen verschriftlicht. Die Dokumentenanalyse der Protokolle aus den Akademischen Fachzirkeln erfolgte in zwei Schritten.

1. Qualitative Dokumentenanalyse: Angelehnt an ein „hermeneutisch, interpretatives Vorgehen“ (Kuckartz 2014; Schmidt 2017, S. 452) wurde eine detaillierte Textanalyse durchgeführt. Dazu wurden zuerst mehrere Protokolle gesichtet, um eine Thementabelle zu erstellen. Die Themen wurden anhand relevanter Forschungsliteratur im Bereich Training und Transfer erarbeitet (Alvarez et al. 2004; Healey et al. 2013; Kauffeld et al. 2016; Kruse et al. 2020; Grohmann/Kauffeld 2013) sowie auf Basis der Textanalyse. In einem nächsten Schritt wurden alle Protokolle gesichtet und weitere Themen ergänzt. Aufbauend auf den identifizierten Themen wurde ein Kategoriensystem erarbeitet.
2. Quantifizierte Dokumentenanalyse: Anhand des Kategoriensystems wurden alle Protokolle aller Akademischen Fachzirkel kodiert bzw. quantifiziert. Dazu wurde ein Datenblatt erstellt. Zur Bestimmung der Güte der Dokumentenanalyse wurde bei sechs Akademischen Fachzirkeln eine unabhängig zweite Kodierung durchgeführt. Die Übereinstimmung der Rater\*innen wurde durch Cohens Kappa bestimmt (Gisev/Bell/Chen 2013).

### 2.3 Operationalisierung von Themen und Variablen

*Ebene der Akademischen Fachzirkel.* Basierend auf der Literatur zu gruppenbasierten Interventionen (Kauffeld et al. 2019; Healey et al. 2013; Seidel et al. 2017) wurde die Ebene der Akademischen Fachzirkel als eine Variable mit folgenden Ausprägungen kategorisiert: 1. „Lehrveranstaltungsspezifisch“ (z.B. Umstellung einer kommunikationswissenschaftlichen Lehrveranstaltung), 2. „Fächerspezifisch“ (z.B. Modifikation einer Prüfungsordnung in einem naturwissenschaftlichen Fach), 3. „Hochschulweit“ (z.B. Teilnahme von Personen aus verschiedenen Fächern, die teilweise hochschulweite Anliegen bearbeiteten wie z.B. das Thema „Familienfreundliche Universität“), 4. „Hochschulübergreifend“ (z.B. Teilnahme von Personen aus anderen Hochschulen oder außerhalb der TU Braunschweig).

*Beteiligung von statushohen Personen.* Anhand der Protokolle wurde eine Variable erstellt, die aufzeigt, ob Professor\*innen an den Akademischen Fachzirkeln teilnehmen. Durch Ergänzungen der Stakeholder\*innen wurde eine weitere Variable erstellt, die angibt, ob Machtpromotor\*innen (Personen aus dem Präsidium, wie z.B. der\*die Vizepräsident\*in für Lehre und Studium) an den Akademischen Fachzirkeln teilnahmen.

### 2.4 Methode zur Beurteilung der Nachhaltigkeit

Ein\*e Stakeholder\*in in einer hohen administrativen Position an der TU Braunschweig wurde gebeten, die Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel qualitativ zu beurteilen. Die Güte der Einschätzung wurde durch ein zweites Rating überprüft. Beiden Stakeholder\*innen wurde eine Tabelle mit den Themen, der Ebene und den ggf. generierten Maßnahmen der jeweiligen Akademi-

schen Fachzirkel vorgelegt. Diese Informationen sollten den Stakeholder\*innen dabei helfen, sich an die Akademischen Fachzirkel zu erinnern und eine genaue Einschätzung zur Nachhaltigkeit ab zu geben.

Aufbauend auf der Definition systemorientierter Nachhaltigkeit (Euler/Seufert 2005), sowie auf der Forschung zur Nachhaltigkeit von (innovativen) Lehrprojekten an Hochschulen (Jütte/Walber/Lobe 2017), wurden die Stakeholder\*innen gebeten, die Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel einzuschätzen:

„Zu den durchgeführten Akademischen Fachzirkeln (...) stehen Ihnen in dieser Tabelle Informationen (...) zur Verfügung. Zudem haben Sie aufgrund Ihrer organisationalen Tätigkeit Hintergrundwissen zu einigen (oder allen) dieser Akademischen Fachzirkel. Wir bitten Sie, basierend auf diesen Informationen und Ihrem Hintergrundwissen, bestmöglich die Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel im jeweiligen Fachbereich bzw. an der TU Braunschweig einzuschätzen.“

Hierbei geht es z.B. darum einzuschätzen, ob die in den Akademischen Fachzirkeln getroffenen Maßnahmen umgesetzt worden sind. Oder ob dort erarbeitete Veränderungen in der Lehre weiterhin implementiert werden. Wirken sich die Arbeitsergebnisse aus den Akademischen Fachzirkeln auf die TU Braunschweig langfristig aus? Bitte geben Sie eine Einschätzung an auf einer Skala von: 1 (überhaupt nicht nachhaltig) bis 5 (sehr nachhaltig).“

Die Stakeholder\*innen konnten „keine Angabe“ machen, wenn sie keine ausreichenden Informationen hatten, um die Nachhaltigkeit eines Akademischen Fachzirkels zu beurteilen. Dieses Vorgehen sollte die Datenqualität erhöhen. Die Übereinstimmung des Stakeholder\*innen-Ratings wurde durch Intraklassenkorrelationen (ICC) bestimmt (Gisev et al. 2013).

## 3. Ergebnisse

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine detaillierte Dokumentenanalyse durchgeführt. Die Interrater-Reliabilität für die Variable „Beteiligung von Professor\*innen“ lag bei  $k = .6$  und für die „Ebene der Akademischen Fachzirkel“ bei  $k = .3$ , was einer fairen bis moderaten Übereinstimmung entspricht (Gisev et al. 2013). Zudem wurde eine qualitative Einschätzung zur Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel durchgeführt. Der\*die erste Stakeholder\*in konnte 53 (73,3%) und der\*die zweite Stakeholder\*in 19 Akademische Fachzirkel (25,3%) hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit beurteilen. Es wurde ein ICC von 0.72 bestimmt, was im guten Bereich liegt (Cicchetti 1994; Hallgren 2012). Diese Ergebnisse deuten auf die Güte des qualitativen Vorgehens in dieser Studie hin.

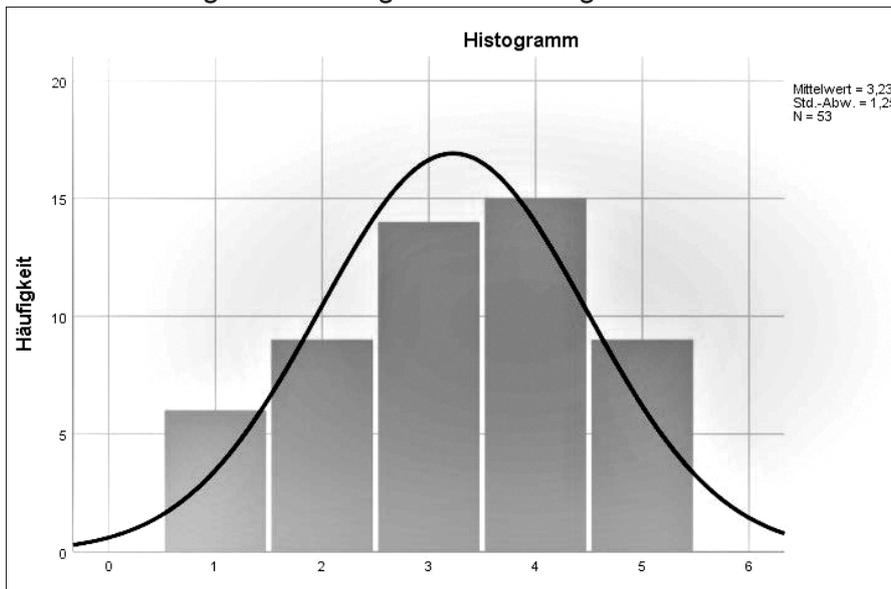
### 3.1 Ergebnisse zur Nachhaltigkeit Akademischer Fachzirkel

Die Nachhaltigkeitseinschätzung des\*der ersten Stakeholder\*in lag im Mittel bei 3.23 ( $\sigma = 1.25$ ; Wertebereich von 1 bis 5). Die Werte zeigen eine leichte linksschiefe Verteilung (Abbildung 2). Insgesamt wurden 50,7% der bewerteten Akademischen Fachzirkel als mittel bis sehr

nachhaltig eingeschätzt. Von den Akademischen Fachzirkeln waren 4 (5,3%) lehrveranstaltungsspezifisch, 24 (32%) fächerspezifisch, 25 (33,3%) hochschulweit und 7 (9,3%) hochschulübergreifend. Bei 15 Akademischen Fachzirkeln (20%) konnte anhand der Protokolle keine Aussage über ihre Ebene getroffen werden. Dieses Ergebnis zeigt, dass das Format „Akademische Fachzirkel“ für verschiedene strategische Fragestellungen und Zielgruppen genutzt worden ist, wobei eine fächerspezifische und eine hochschulweite Nutzung am häufigsten vorkamen.

Zudem wurde untersucht, ob sich die Akademischen Fachzirkel abhängig von ihrer Ebene in ihrer Nachhaltigkeit unterscheiden. Eine einfaktorische Varianzanalyse ergab hier keine signifikanten Unterschiede ( $F(3,44) = .865, p = .466$ ). Dies unterstützt Hypothese 1 und deutet darauf hin, dass Akademische Fachzirkel als Instrument für verschiedene hochschulrelevante Veränderungsprozesse eingesetzt werden und nachhaltig auf die Hochschule wirken können.

Abb. 2: Verteilung der Nachhaltigkeitseinschätzung



### 3.2 Ergebnisse zur Beteiligung statushoher Personen in Akademischen Fachzirkeln

An 26 Akademischen Fachzirkeln (34,7%) nahmen Professor\*innen teil. Aufgrund von Varianzhomogenität wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Dieser ergab, dass Akademische Fachzirkel, in denen Professor\*innen teilnahmen als signifikant nachhaltiger eingeschätzt werden ( $t(31) = -2.824, p = .008$ ). Die Effektstärke (Cohens d) liegt bei  $d = .30$ , was einem kleinen Effekt entspricht (Cohen 1992). Dieses Ergebnis deutet auf eine Bestätigung von Hypothese 2a hin.

Diese Ergebnisse werden unterstützt durch Analysen zur Beteiligung von Präsidiumsmitgliedern. In zwölf Akademischen Fachzirkeln (16%) nahmen solche Machtpromotor\*innen teil. Es wurde ein Mann-Whitney-U-Test (aufgrund von Varianzheterogenität) gerechnet, um die Nachhaltigkeit von Akademischen Fachzirkeln mit und ohne Machtpromotor\*innen zu vergleichen. Auf Basis der asymptotischen Signifikanz kann gefolgert werden,

dass sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden (Mann-Whitney-U-Test:  $U = 107, p = .002$ ). Die Effektstärke (Cohens d) liegt bei  $d = .4$  (Cohen 1992), dies entspricht einem kleinen Effekt. Diese Ergebnisse können als eine erste Bestätigung für Hypothese 2b interpretiert werden und deuten darauf hin, dass Akademische Fachzirkel mit Beteiligung von Machtpromotor\*innen systemorientiert nachhaltiger wirken.

### 3.3 Ergebnisse zur Länge Akademischer Fachzirkel

Hinsichtlich der Rolle prozessbezogener Faktoren auf die Nachhaltigkeit gruppenbasierter Interventionen wurde zudem untersucht, ob Akademische Fachzirkel, die mehr Termine und damit einen längeren Prozess aufweisen, nachhaltiger sind. Die Akademischen Fachzirkel hatten zwischen einem und elf Terminen ( $\bar{X} = 2.41$ ), wobei insgesamt 140 Termine durchgeführt worden sind. Es wurde eine einseitige Spearman-Korrelation bestimmt. Es konnte ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der Termine und der Nachhaltigkeit

der Akademischen Fachzirkel gefunden werden ( $r_s = .3, p < .05$ ). Abbildung 3 zeigt das Streudiagramm der Verteilung. Dies kann als Hinweis auf die Gültigkeit von Hypothese 3 interpretiert werden.

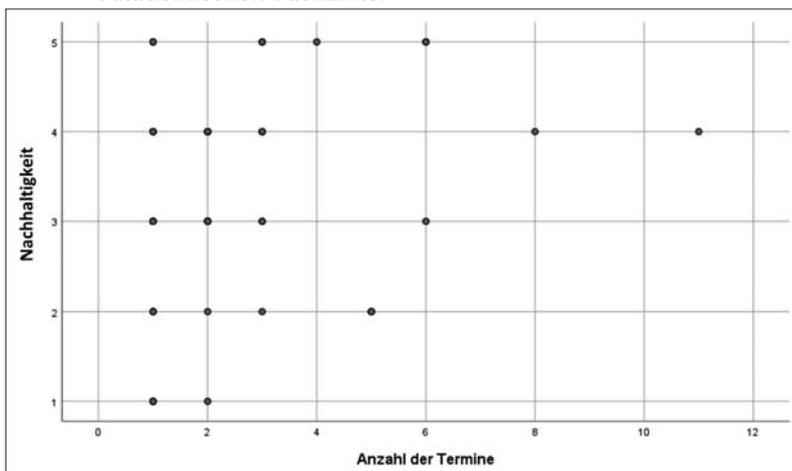
## 4. Diskussion

Zahlreiche Einzelinitiativen und größere Programme wurden in den letzten Jahren aufgesetzt, um der Hochschul(lehr)e neue Impulse zu geben. Instrumente wie z.B. die Förderung von Innovationsprojekten, die Durchführung von Netzwerkveranstaltungen für Lehrende, die Einführung von Lehrpreisen, ein stärkerer Fokus auf Weiterbildung und Peer-Beratung und nicht zuletzt gruppenbasierte Interventionen wurden hierbei entwickelt und umgesetzt. Ein Fokus lag auf der Vernetzung

von Lehrenden, der Förderung von „Communities of Practices“ und damit der Diffusion von Lehrideen und -projekten (Kauffeld et al. 2019; Jütte et al. 2017; Watolla 2019).

Erste Evaluationen solcher Maßnahmen sind entstanden, um Entscheidungsträger\*innen eine wissenschaftliche Grundlage zur Verstärkung verschiedener Maßnahmen zu geben (z.B. Hellmann/Paus/Jucks 2014; Jütte et al. 2017; Stasewitsch/Barthauer/Kauffeld eingereicht; Stasewitsch/Dokuka/Kauffeld eingereicht; Stasewitsch/Zorn/Kauffeld eingereicht). Bisher fehlte jedoch eine detaillierte Analyse gruppenbasierter Maßnahmen hinsichtlich ihrer organisationalen Wirksamkeit (vgl. Gast et al. 2017). Ziel der vorliegenden Studie war es, diese Forschungslücke zu schließen, Erfolgsfaktoren zu identifizieren sowie deren Einfluss auf die systemorientierte Nachhaltigkeit gruppenbasierter Interventionen im Hochschulkontext zu untersuchen. Um hier eine detaillierte Analyse durchzuführen, wurde eine spezifische

Abb. 3: Nachhaltigkeitseinschätzung und Anzahl der Termine der Akademischen Fachzirkel



gruppenbasierte Intervention – die Akademischen Fachzirkel – untersucht, eine Dokumentenanalyse durchgeführt und die Nachhaltigkeit dieser Intervention eingeschätzt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten auf die positive Wirkung gruppenbasierter Veränderungsmaßnahmen an Hochschulen hin und zeigen gleichzeitig prozessbezogene Potenziale zur Verbesserung auf.

Um nachhaltig zu wirken, müssen (innovative Lehr-)Projekte, die im Rahmen von Akademischen Fachzirkeln entstehen, auf das größere System der Universität wirken. Bezüglich der Nachhaltigkeit von Projekten im organisationalen Bereich deuten empirische Forschungsergebnisse darauf hin, dass ein großer Teil von Projekten scheitert (Kunert/von der Weth 2018). Befragungen von organisationalen Stakeholder\*innen deuten darauf hin, dass zwischen ca. 30% (PMI 2017) und 60% (IBM 2008) aller Projekte teilweise oder völlig scheitern. Der prozentuale Anteil gescheiterter Projekte wird kontextabhängig bis auf zu 90% geschätzt (von Stamm 2018). Scheitern bezieht sich hierbei häufig auf eine nicht ausreichende Projektrealisierung (Kunert/von der Weth 2018; von Stamm 2018) und kann in Bezug zur projektorientierten Nachhaltigkeit gesetzt werden. Eine systemorientierte Nachhaltigkeit von Projekten ist noch schwieriger zu erreichen als eine projektbezogene und bedarf der Übertragung von Projektbausteinen und Maßnahmen durch andere Akteur\*innen (Euler/Seufert 2005). Unter diesen Gesichtspunkten ist der Befund dieser Studie, dass mindestens 50% der Akademischen Fachzirkel als mittel bis sehr *systemorientiert* nachhaltig eingeschätzt werden, als Indikator für den Erfolg dieser (gruppenbasierten) Intervention zu werten. Dieses Ergebnis stellt eine wichtige Ergänzung zu bisherigen Untersuchungen Akademischer Fachzirkel dar (Seidel et al. 2017).

Zudem konnte hypothesenkonform gezeigt werden, dass Akademische Fachzirkel auf allen Ebenen hinweg (lehrveranstaltungsspezifisch, fächerspezifisch, hochschulübergreifend, hochschulweit) in gleichem Ausmaß als nachhaltig eingestuft werden. Dies zeigt auf, dass Hochschullehrende und andere Hochschulangehörige durch Akademische Fachzirkel Projekte initiieren können, die, z.B. durch Diffusionsprozesse, nachhaltig auf die Hochschule wirken können. Diese Diffusionsprozesse

können durch Netzwerkveranstaltungen unterstützt werden, wie dies z.B. an der TU Braunschweig geschehen ist (vgl. ausführlich Kauffeld et al. 2019).

Aus den Studienergebnissen können direkte Handlungsanleitungen für die Praxis gezogen werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Beteiligung statushoher Personen (z.B. Professor\*innen) an Akademischen Fachzirkeln wichtig für deren Nachhaltigkeit ist. Dies steht im Einklang mit Forschungsergebnissen, die aufzeigen, dass die Führungskraft eine entscheidende Rolle für das Commitment von Mitarbeiter\*innen hinsichtlich Veränderungsprozessen spielt (Shin/Seo/Shapiro/Taylor 2015). Statushohe Personen können durch ihre organisationale Position und damit einhergehenden Entscheidungsbefugnissen als „Opinion Leader“ fungieren, die

die Einstellung und das Verhalten anderer verändern können (Valente/Pumpuang 2007). Sie können Veränderungsbarrieren in Organisationen aufbrechen und die Geschwindigkeit der Diffusion von Innovationen positiv beeinflussen (Valente/Davis 1999).

Die Bedeutung eines intensiven Austausches zwischen Lehrenden wird durch die Ergebnisse dieser Studie hinsichtlich der prozessbezogenen Faktoren deutlich. Es konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel und der Anzahl der Besprechungen gefunden werden. Längere Akademische Fachzirkel erlauben einen intensiveren Austausch und eine stärkere Vernetzung zwischen den Teilnehmenden. Dies kann ggf. zur Entwicklung einer „Community of Practice“ führen, die sich im Austausch weiterentwickelt (Wenger/Snyder 2000). In Netzwerken zwischen Lehrenden kann es zu einer stärkeren Verbreitung von Ideen kommen, die in den Akademischen Fachzirkeln erarbeitet worden sind. Solche Diffusionsprozesse fördern wiederum die systemorientierte Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit anderen Untersuchungen, in denen Teilnehmende von Facharbeitskreisen den Austausch von Wissen und Erfahrung als größten Mehrwert identifizieren (Seidel et al. 2017). Es wird deutlich, dass erfolgreiche Prozesse länger anzulegen sind, um nachhaltig zu wirken. Unsere Studie weist damit prozessbezogene Veränderungsmöglichkeiten auf, die durch verschiedene Hochschulakteure umgesetzt werden können.

#### 4.1 Methodische Einordnung, Limitationen und weitere Forschung

Unser methodisches Vorgehen in dieser Studie weist Vor- und Nachteile auf. Zum einen wird durch eine Dokumentenanalyse das Problem der „Forscher-Feld-Interaktion“ während der Datenerhebung ausgeschlossen (Schmidt 2017, S. 445). In diesem Sinne ist die vorliegende Dokumentenanalyse objektiv und unbeeinflusst durch Effekte sozialer Erwünschtheit auf Seiten der Teilnehmenden der Akademischen Fachzirkel oder der durchführenden Moderator\*innen (Schmidt 2017).

Die Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel wurde nicht durch die Moderator\*innen oder die Teilnehmenden

den bewertet, sondern durch eine\*n Stakeholder\*in, die\*der zwar Wissen über die Akademischen Fachzirkel besitzt jedoch weniger von einer „positiven“ Darstellung eines spezifischen Akademischen Fachzirkels profitieren würde. Die hohe Übereinstimmung der beiden Stakeholder\*innen hinsichtlich der Nachhaltigkeitseinschätzung der Akademischen Fachzirkel deutet auf eine hohe Güte der Datenanalyse hin. Dennoch spiegelt das Rating die subjektive Wahrnehmung des\*der Raters\*in hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel wider. Eine Triangulierung der Daten wäre sinnvoll (Schreiber/Odağ 2020), um noch genauere Einblicke in die Nachhaltigkeit der Akademischen Fachzirkel zu erlangen. Insbesondere die organisationale Wirkung der Akademischen Fachzirkel könnte durch weitere Methoden (z.B. Interview- oder Fragebogenstudien) untersucht werden. Zudem kann durch soziale Netzwerkanalyse die Vernetzung von Lehrenden in „Communities of Practices“ betrachtet werden (vgl. Kezar 2014; Wenger/Snyder 2000). Weitere Studien sind wünschenswert, da die Ergebnisse ausschließlich auf der Fallstudie TU Braunschweig basieren und die gefundenen Effekte eher gering sind. Zudem sei darauf hingewiesen, dass die vielen ineinandergreifenden Maßnahmen an der TU Braunschweig (Kauffeld et al. 2019) auch zum Erfolg der Akademischen Fachzirkel beigetragen haben könnten.

#### 4.2 Zusammenfassung

Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass Akademische Fachzirkel als gruppenbasierte Maßnahme erfolgreich sind, um nachhaltig Veränderungen an Hochschulen anzustoßen. Dabei zeigt sich, dass auch Akademische Fachzirkel, die ggf. durch einzelne Hochschullehrende angestoßen werden (z.B. über Diffusionsprozesse), nachhaltig wirken können. Die Wirkung der Akademischen Fachzirkel hängt dabei von prozessbezogenen Faktoren ab, die durch Hochschuldidaktiker\*innen oder durch das Hochschulmanagement konkret beeinflusst werden können (z.B. die Teilnahme statushoher Personen).

#### Literaturverzeichnis

Alvarez, K./Salas, E./Garofano, C. M. (2004): An integrated model of training evaluation and effectiveness. In: *Human resource development Review*, 3 (4), pp. 385-416.

Bassett Jones, N. (2005): The paradox of diversity management, creativity and innovation. In: *Creativity and Innovation Management*, 14 (2), pp. 169-175.

Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden, S. 19-36.

Cicchetti, D. V. (1994): Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. In: *Psychological Assessment*, 6 (4), pp. 284-290.

Cohen, J. (1992): A power primer. In: *Psychological Bulletin*, 122 (1), pp. 155-159.

Díaz-García, C./González-Moreno, A./Jose Saez-Martinez, F. (2013): Gender diversity within R&D teams: Its impact on radicalness of innovation. In: *Innovation*, 15 (2), pp. 149-160.

Endrejat, P. C./Kauffeld, S. (2017): Wie könnten wir Organisationsentwicklungen partizipativ gestalten? In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 48 (2), S. 143-154.

Euler, D./Seufert, S. (2005): Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3, S. 3-15.

Gast, I./Schildkamp, K./van der Veen, J. T. (2017): Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. In: *Review of Educational Research*, 87 (4), pp. 736-767.

Gisev, N./Bell, J. S./Chen, T. F. (2013): Interrater agreement and interrater reliability: key concepts, approaches, and applications. In: *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9 (3), pp. 330-338.

Grohmann, A./Kauffeld, S. (2013): Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. In: *International Journal of Training and Development*, 17 (2), pp. 135-155.

Hallgren, K. A. (2012): Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. In: *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8 (1), pp. 23-34.

Handke, J. (2020): *Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. 3. erw. Auflage. Baden-Baden.

Healey, M./Bradford, M./Roberts, C./Knight, Y. (2013): Collaborative discipline-based curriculum change: applying Change Academy processes at department level. In: *International Journal for Academic Development*, 18 (1), pp. 31-44.

Hellmann, J. H./Paus, E./Jucks, R. (2014): How can innovative teaching be taught? Insights from higher education. In: *Psychology Learning & Teaching*, 13 (1), pp. 43-51.

IBM (2018): *Making Change Work*. <https://www.ibm.com/downloads/cas/2EXR3WMA> (12.03.2021).

Jütte, W./Walber, M./Lobe, C. (2017): *Das Neue in der Hochschullehre*. Wiesbaden.

Kafyulilo, A. C./Fisser, P./Voogt, J. (2015): Supporting teachers learning through the collaborative design of technology-enhanced science lessons. In: *Journal of Science Teacher Education*, 26 (8), pp. 673-694.

Kauffeld, S. (2017): Diskussionspapier „Gute Lehre an der TU Braunschweig“. [https://www.tu-braunschweig.de/fileadmin/Redaktionsgruppen/Studium/Lehre\\_und\\_Medienbildung/Veroeffentlichungen/Papiere/diskussionspapier\\_gute\\_lehre\\_de.pdf](https://www.tu-braunschweig.de/fileadmin/Redaktionsgruppen/Studium/Lehre_und_Medienbildung/Veroeffentlichungen/Papiere/diskussionspapier_gute_lehre_de.pdf) (09.06.2021).

Kauffeld, S./Othmer, J. (2019): *Handbuch innovative Lehre*. Wiesbaden.

Kauffeld, S./Paulsen, H./Ulbricht, S. (2016): Wirksamkeitsforschung in der Weiterbildung: Ergebnisbezogene und prozessbezogene Evaluation. In: Dick, F./Marotzki, W./Mieg, H. (Hg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, S. 446-476.

Kauffeld, S./Stasewitsch, E./de Wall, K./Othmer, J. (2019): Innovationen in der Hochschullehre – das Beispiel Technische Universität Braunschweig. In: Kauffeld, S./Othmer, J. (Hg.): *Handbuch innovative Lehre*. Berlin, S. 1-42.

Kruse, L./Rothenbusch, R./Kauffeld, S. (2020, März): Welche Lerntransferfaktoren machen den Unterschied? Vortrag auf der Frühjahrskonferenz der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften (GfA), Berlin.

Kezar, A. (2014): Higher education change and social networks: A review of research. In: *The Journal of Higher Education*, 85 (1), pp. 91-125.

Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Auflage. Weinheim.

Kunert, S./von der Weth, R. (2018): Failure in Projects. In: Kunert, S. (eds.): *Strategies in Failure Management. Management for Professionals*. Cham, pp. 47-66.

Marx, D./Schöler, A. (2010): Die nachhaltige Hochschule – Ein transdisziplinäres Leitbild. [https://www-docs.b-tu.de/fg-umweltrecht/public/Veroeffentlichungen\\_LS\\_Mitarbeiter\\_Doktoranden/Marx/Die\\_Nachhaltige\\_Hochschule\\_Marx\\_Sch%3C%3B6ler.pdf](https://www-docs.b-tu.de/fg-umweltrecht/public/Veroeffentlichungen_LS_Mitarbeiter_Doktoranden/Marx/Die_Nachhaltige_Hochschule_Marx_Sch%3C%3B6ler.pdf) (07.05.2021).

Meirink, J. A./Imants, J./Meijer, P. C./Verloop, N. (2010): Teacher learning and collaboration in innovative teams. In: *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), pp. 161-181.

Michel, A./By, R. T./Burnes, B. (2013): The limitations of dispositional resistance in relation to organizational change. In: *Management Decision*, 51 (4), pp. 761-780.

Michel, A./Stegmaier, R./Sonntag, K. (2010): I scratch your back – you scratch mine. Do procedural justice and organizational identification matter for employees' cooperation during change? In: *Journal of Change Management*, 10 (1), 41-59.

Østergaard, C. R./Timmermans, B./Kristinsson, K. (2011): Does a different view create something new? The effect of employee diversity on innovation. In: *Research Policy*, 40 (3), pp. 500-509.

Phelps, C./Heidl, R./Wadhwa, A. (2012): Knowledge, networks, and knowledge networks: A review and research agenda. In: *Journal of Management*, 38 (4), pp. 1115-1166.

PMI (2017): 9th Global Project Management Survey. <https://www.pmi.org/-/media/pmi/documents/public/pdf/learning/thought-leadership/pulse/pulse-of-the-profession-2017.pdf> (12.03.2021).

Prior, L. (2008): Repositioning documents in social research. In: *Sociology*, 42 (5), pp. 821-836.

Schaper, N./Schlömer, T./Paechter, M. (2012): Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (4), S. 1-10.

- Schmidt, W. (2017): Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In: Liebig, S./Matiaske W./Rosenbohm S. (Hg.): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 443-446.
- Schreier, M./Oda, Ö. (2020): Mixed Methods. In: Mey, G./Mruck, K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 1-26.
- Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J./Dudziak, I./Zylla, B. (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Hg. von der Hochschulrektorenkonferenz. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability-Praxisbezeuge.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf) (02.03.2020).
- Seidel, N./Engbrocks, B./Gaaw, S. (2017): Facharbeitskreise: Hochschulübergreifende Communities of Practice zur Qualifizierung von Lehrenden. In: Franke, K./Engbrocks, B./Bade, C. (Hg.): Qualitätspakt Lehre in Sachsen. Ergebnisse und Perspektiven aus der ersten Förderphase. Münster, S. 157-171.
- Seufert, S./Euler, D. (2003): Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. [https://edudoc.edu.ca/static/infopartner/iwp\\_fs/2004/iwp5\\_240604.pdf](https://edudoc.edu.ca/static/infopartner/iwp_fs/2004/iwp5_240604.pdf) (07.05.2021).
- Seufert, S./Euler, D. (2005): Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zur Implementierungsstrategie von eLearning als Innovationen an Hochschulen. <https://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/2005-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf> (07.05.2021).
- Skulmowski, A./Rey, G. D. (2020): COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. In: Human Behavior and Emerging Technologies, 2 (3), pp. 212-216.
- Sonntag, K./Stegmaier, R./Michel, A. (2008): Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In: Fisch, R./Müller, A./Beck, D. (Hg.): Veränderungen in Organisationen. Wiesbaden, S. 415-442.
- Stasewitsch, E./Barthauer, L./Kauffeld, S. (eingereicht): Knowledge transfer in a two-mode network between higher education teachers and their innovative teaching projects.
- Stasewitsch, E./Dokuka, S./Kauffeld, S. (eingereicht): Promoting educational innovations through networks between higher education teachers.
- Stasewitsch, E./Zorn, V./Kauffeld, S. (eingereicht): Types that spread: How to use Social Network Analysis as an effective evaluation method – the example of educational innovation.
- Stes, A./Min-Leliveld, M./Gijbels, D./Van Petegem, P. (2010): The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. In: Educational Research Review, 5 (1), pp. 25-49.
- Shin, J./Seo, M. G./Shapiro, D. L./Taylor, M. S. (2015): Maintaining employees' commitment to organizational change: The role of leaders' informational justice and transformational leadership. In: The Journal of Applied Behavioral Science, 51 (4), pp. 501-528.
- Thommen, J. P./Achleitner A. K./Gilbert D./Hachmeister D./Jarchow S./Kaiser G. (2020): Organisation als geplanter organisatorischer Wandel. In: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden.
- Towndrow, P. A./Silver, R. E./Albright, J. (2010): Setting expectations for educational innovations. In: Journal of Educational Change, 11 (4), pp. 425-455.
- Treleaven, L./Sykes, C./Ormiston, J. (2012): A dissemination methodology for learning and teaching developments through engaging and embedding. In: Studies in Higher Education, 37 (6), pp. 747-767.
- Valente, T. W./Davis, R. L. (1999): Accelerating the diffusion of innovations using opinion leaders. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 566 (1), pp. 55-67.
- Valente, T. W./Pumpuang, P. (2007): Identifying opinion leaders to promote behavior change. In: Health Education & Behavior, 34 (6), pp. 881-896.
- Von Stamm, B. (2018): Failure in Innovation: Is There Such a Thing? In: Kunert, S. (ed.): Strategies in Failure Management. Cham, pp. 27-45.
- Watolla, A.-K. (2019): Strategische Weiterentwicklung von Studium und Lehre im digitalen Zeitalter: Handlungsfelder und Herausforderungen. HG. vom Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Diskussionspapier6\\_Handlungsfelder\\_Hochschullehre\\_im\\_digitalen\\_Zeitalter.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Diskussionspapier6_Handlungsfelder_Hochschullehre_im_digitalen_Zeitalter.pdf) (02.03.2021)
- Wenger, E. C./Snyder, W. M. (2000): Communities of practice: The organizational frontier. In: Harvard Business Review, 78 (1), pp. 139-146.

■ **Elena Stasewitsch**, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie, Technische Universität Braunschweig, E-Mail: [elena.stasewitsch@tu-braunschweig.de](mailto:elena.stasewitsch@tu-braunschweig.de)

■ **Simone Kauffeld**, Prof. Dr., Professorin für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie, Technische Universität Braunschweig, E-Mail: [s.kauffeld@tu-braunschweig.de](mailto:s.kauffeld@tu-braunschweig.de)

## Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Jana M. Gieselmann

### Motivation internationaler Professoren

Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements

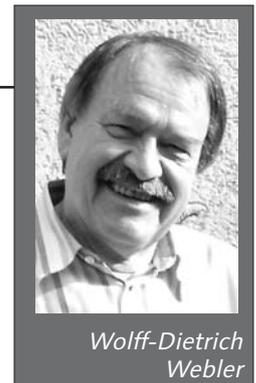
Deutsche Universitäten versuchen seit vielen Jahrzehnten eine Internationalisierung ihrer Forschung und Lehre voranzutreiben. Die zentralste Strategie zur Erreichung dieses Ziels ist die Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals. Internationale Professorinnen und Professoren können mit ihrer andersartigen wissenschaftlichen Sozialisation in Forschung und Lehre, ihrem Verständnis von Universität, ihren Kontakten in ihre Herkunftsländer und ihren Sprachkenntnissen als Agenten der Internationalisierung wirken.

Um zielgerichtete Personalgewinnung für die Gruppe der internationalen Professorinnen und Professoren zu betreiben, Berufungsprozesse erfolgsversprechend zu gestalten, sinnvolle Bewerberansprache und zielgruppenadäquate Auswahlinstrumente einzusetzen, muss zunächst die Motivation ausländischer Professorinnen und Professoren, an deutschen Universitäten tätig zu werden, untersucht werden. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Desiderat in Forschung und Praxis, indem sie den Komplex der Motivation internationaler Professorinnen und Professoren, an einer deutschen Universität tätig zu werden, als Teilaspekt der Internationalisierung von Universitäten beleuchtet.

ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020, 358 Seiten, 66.- Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

## Online-Prüfungen und deren Kontrolldebatte – ein Zeichen für Systemversagen?

During the Corona-Crisis, students at universities had to write exams online at home. The following article tries to answer to six questions:

1. Why must exams be written in almost every subject, in all areas of study?
2. Can the achievements in learning for one semester, encompassing the four areas of competence, be summed up in a single exam per subject?
3. Are exam proctors absolutely necessary? Could exams (especially in online courses) be so arranged that they do not require proctors?
4. Are the exams under discussion so simply organized that academic dishonesty using external resources is made easy? If so, what is then actually achieved, and in what direction is learning led?
5. Does this lead us to the conclusion that the testing ability of the examiners is limited?
6. Why do such a high proportion of students "cheat", and what does that signify? What consequences can be expected?

In den letzten 12 Monaten gab es – unter Coronabedingungen, unter denen das Studium weiterlief – vier eng zusammenhängende Meldungen, die zum öffentlichen Aufreger wurden und letztlich diesen Kommentar ausgelöst haben: 1.) Wegen der Unmöglichkeit von Präsenzveranstaltungen im Studium mussten seit dem Sommersemester 2020 auch die Semesterklausuren online zuhause geschrieben werden – bis auf ganz wenige Ausnahmen, in denen sie in großen Hallen geschrieben werden konnten. 2.) Prompt entwickelte sich eine Debatte um die Klausurenaufsicht und Möglichkeiten, die Studierenden auch unter Online-Bedingungen zu kontrollieren und am Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel zu hindern. Diese Debatte gipfelte in der Fantasie, zur Kontrolle in Online-Prüfungen Kameras mit der Perspektive auf das ganze eigene Zimmer der jeweiligen beteiligten Studierenden aufzustellen. 3.) Die Debatte verriet schnell, welcher Art die Prüfungen offensichtlich waren: überwiegend einfache Wissensprüfungen (s.u.). 4.) Im April 2021 veröffentlichten Sozialwissenschaftler\*innen der Universität Mannheim die Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Befragung von Studierenden zur Frage, ob sie in diesen Online-Klausuren geschummelt, also nicht zugelassene Hilfsmittel benutzt hatten. Über 61% gaben an, im SS 2020 bei solchen Klausuren geschummelt zu haben.

Diese vier Vorgänge (Genauerer s.u.) lösten beim Verfasser sechs Fragen aus:

1. Wieso müssen (im Blick auf das ganze Studium) jedes Semester in fast jeder Veranstaltung Klausuren geschrieben werden?

2. Kann das Lernergebnis eines Semesters in den vier Kompetenz-Dimensionen überhaupt in einer einzigen Klausur pro Veranstaltung erfasst werden?
3. Sind Kontrollen überhaupt nötig? – Können Klausuren (besonders unter diesen Online-Bedingungen) so angelegt werden, dass sie nicht kontrolliert werden müssen?
4. Sind die hier diskutierten Klausuren so simpel angelegt, dass Schummeln mit unerlaubten externen Hilfsmitteln leicht fällt? Was wird dann überhaupt erfasst, und in welche Richtung wird Lernen dadurch gesteuert?
5. Lässt das auf eine sehr begrenzte Prüfungskompetenz der Prüfer\*innen schließen?
6. Wieso neigt ein derartig großer Teil der Studierenden zum „Schummeln“ – was zeigt das und welche Folgen hat das?

An einer Institution, an der professionelles Lehren, Lernen und Prüfen zu erwarten ist und an der auch die künftigen Lehrer\*innen für unsere Schulen studieren, verwunderten die Vorgänge zunächst.

### Zu 1.) Teilursache des Problems: Die semesterbegleitenden Klausuren für alle

Mit der Einführung semesterbegleitender Prüfungen in der Mehrzahl der Veranstaltungen hat sich in vielen Fächern die Zahl der Prüfungen vervielfacht – der Korrektur- und Auswertungsaufwand ebenso. In den meisten Fächern war das bis dahin nicht üblich, wenn auch tendenziell zunehmend. Dies war u.a. eine Folge der deutschen Interpretation des Mobilitätskonzepts der

Bologna-Vereinbarungen. Wer aus dem jeweiligen Ausland zurückkam, sollte einen Nachweis des dortigen Lernens mitbringen, der die Anerkennung des Auslandssemesters erleichtern sollte. Ebenso sollten ausländische Studierende mit entsprechenden Nachweisen aus Deutschland zurückkehren. Statt diese Prüfungen aber nur auf jene „mobilen“ Studierenden zu beschränken, die vom oder ins Ausland wechseln, wurden Semesterklausuren für alle Studierenden für verbindlich erklärt. Bisher nur in wenigen Fächern so üblich, löste ihre flächendeckende Einführung eine Kette von Problemen aus, denen hier aber nicht weiter nachgegangen werden soll. Nicht nur ein Mengenproblem wurde ausgelöst, sondern die Lernrichtung (weniger für die Sache zu lernen als zum Bestehen einer Prüfung mit der bekannten Differenz), das Lernklima und die Lernmotivation wurden gravierend verändert. Festzuhalten ist zunächst: Den semesterbegleitenden Klausuren für alle liegt kein objektiver Zwang zugrunde.

### Zu 2.) Ist das Lernergebnis eines Semesters in einer einzigen Klausur erfassbar?

Die Bildungserwartungen, auf die sich die am europäischen Rat beteiligten Länder durch ihre Bildungsminister geeinigt haben – employability and citizenship<sup>1</sup> – (heute ergänzt um Kompetenzmodell in vier Richtungen, der Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz), sind komplex. Sie lassen sich auch in komplexen Prüfungsformen abbilden. Zumindest Teilleistungen müssten in (wahrscheinlich beobachteten und dokumentierten) Gruppenprozessen erbracht werden.

Dazu müsste die Prüfung handlungsorientiert angelegt sein (z.B. Szenario-Technik; problem-, projektorientiert). Mit dem Ansatz der vollständigen Handlung (Planung, Durchführung, Auswertung) gewinnen die Studierenden auch noch Maßstäbe für ihr Können, eine weitere Schwäche von reinen Wissensprüfungen.

Im Schulbereich werden dafür zunehmend Lerntagebücher/Lernportfolios verwendet. Da es sich dann um komplexe Lernstandskontrollen handelt, müsste dies nur einmal durchgeführt werden – für alle Teilfächer bzw. Veranstaltungen dieses Semesters gültig. Das, was im Sommer 2020 an Prüfungen in Klausurenform ablief, erlaubte i.d.R. keinen Rückschluss auf das volle erwartete Kompetenzspektrum.

### Zu 3.) Ist Klausuraufsicht überhaupt nötig?

Mit der Corona-Pandemie und dem Zwang, die existierenden semesterbegleitenden Klausuren kurzfristig als Online-Prüfungen durchzuführen (zu Hause vor dem Bildschirm geschrieben), sah man sich also damit konfrontiert, die Klausuraufsicht ganz neu organisieren zu müssen. Schon früh nach Einführung von Online-Prüfungen begann die Debatte um Kontrollen und Fälschungssicherheit. Aufsicht schien notwendig, weil keine unerlaubten Mittel benutzt werden sollten. Dabei wurde ernsthaft erwogen, die Studierenden zu verpflichten, wie schon erwähnt eine Kamera in den Raum zu stellen, um sich selbst mit deren Hilfe überwachen zu lassen. Die Debatte bewegte sich in einem selbst definierten Zwang – Semesterarbeiten und Examensarbeiten werden traditionell bekanntlich (als Hausarbeiten) ohne Aufsicht ge-

schrieben. Wo ist da das Aufsichtsproblem? „Unerlaubte“ Hilfsmittel gibt es dort nicht – nur angeben werden müssen sie. Warum werden manche Hilfsmittel erlaubt, andere nicht? Offensichtlich in dem Versuch, die Prüfungsbedingungen für die Prüflinge gleich zu halten, um den Lernstand besser erfassen zu können. Für Klausuren ergeben sich aus der Debatte um Kontrollen jedoch fragwürdige Szenarien. Leitidee scheint zu sein, der Prüfling befindet sich unter freiem Himmel mitten in der Sahara, fernab aller Hilfsmittel, und erbringt hier – allein auf sein Gedächtnis gestellt – seine Prüfungsleistung. Wie lebensfremd ist das denn? Wenn den gleichen Personen nach dem Examen am Arbeitsplatz ein der Prüfung vergleichbares Problem begegnet, das sie spontan nicht lösen können – was werden sie dann unternehmen? Sie werden Kolleg\*innen fragen, in der Fachliteratur recherchieren oder im Internet nach Lösungshilfen suchen. Das erfordert Methodenkompetenz – „sich zu helfen wissen“. Trotzdem müssen die dann verfügbaren Informationen bewertet und zu Lösungen zusammengesetzt werden. Das wäre dann die Prüfungsleistung (auf den anspruchsvollen Stufen 5+6 der 6-stufigen Skala kognitiver Leistungen).<sup>2</sup> Sozial- und Selbstkompetenz wären damit aber noch nicht erfasst.

Das entscheidende: Nicht „unerlaubte“ Hilfsmittel gilt es zu vermeiden, sondern das bloße Abschreiben der Ergebnisse, ohne dass die zugrundeliegenden, zu diesem Ergebnis führenden Arbeitsprozesse bei den betreffenden Prüflingen als Lernprozesse stattgefunden haben. „Abkupfern“ ist kein Hilfsmittel, sondern – ohne Herkunftsangabe – geistiger Diebstahl. Die öffentliche Debatte in Deutschland beschäftigt sich seit Jahren damit. Damit ist bei der hiesigen Prüfungsdebatte in der Öffentlichkeit auch noch das Problem falsch benannt. Fazit: Je anspruchsvoller die Prüfung, desto weniger Aufsicht ist nötig.

Die besonderen Corona-Umstände haben erfreulicherweise bei den Lehrenden nicht nur Klage, sondern auch erhebliche Phantasie freigesetzt. Da gibt es Lehrende, die überhaupt keine Klausur mehr schreiben, sondern Miniprojekte ausgeben, deren Lösungen gefilmt und dann zum Termin X im Netz hochgeladen und bewertet werden. Oder es werden von vornherein Filme zu einem ausgegebenen Thema als Lösungen gedreht und hochgeladen. Auch hier erfolgt die Bewertung nach einem Kriterienkatalog, der vorher bekannt gemacht ist und die Lehrziele ausweist. Die hier mit ihrer Idee gemeinte Lehrende hat aus den eingereichten Filmen ein virtuelles Filmtheater eingerichtet. Der Raum ist mit Bodenfliesen versehen, jede Fliese steht für einen Film – alle können sich das ansehen und dabei weiter voneinander lernen (anders als bei geschriebenen Klausuren).

<sup>1</sup> Vgl. Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? In: Das Hochschulwesen, 65 (1+2), S. 14-22.

<sup>2</sup> Anderson und Krathwohl haben 2001 eine „Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing“ als leichte Revision der ursprünglich von Benjamin Bloom 1956 veröffentlichten Taxonomie publiziert. An Leistungsdimensionen wird jetzt unterschieden: Wissen (remember), verstehen (understand), anwenden (apply), analysieren (analyze), evaluieren (beurteilen, bewerten = evaluate), erschaffen (create). Anderson, L. W./Krathwohl, D. W. (eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

#### Zu 4.) Wie simpel sind Klausuren angelegt, dass Schummeln leicht fällt? Was wird erfasst, und wohin wird Lernen gesteuert? – Welcher Schwierigkeitsgrad soll geprüft werden?

Anlass für diesen Artikel ist die Hilf- und Fantasielosigkeit bei der Anlage von Prüfungen, die zur Kontrolle verlangt, die eigene Tätigkeit mit der Kamera im Smartphone zu überwachen (mit genauen Vorschriften, was zu sehen sein muss: die eigenen Hände, der Arbeitsplatz, evtl. Unterlagen usw.), anfangs in der Fantasie von einer Kamera auf Stativ im eigenen Zimmer gipfelt und auch noch verrät, welcher Art die Prüfungen offensichtlich sind: überwiegend reine Wissensprüfungen. Und das ist auf Hochschulniveau ein Armutszeugnis. Hier zeigt sich wieder das Systemproblem: Es geht nicht nur darum, auf der alltäglichen Handlungsebene die Lücke endlich mit Lösungen zu füllen. Die gibt es bereits länger. Aber sie werden nicht eingeführt. Und das nicht nur an einer einzelnen Hochschule.

Das Problem wurde eben schon angeschnitten: Bei den Formulierungen der Prüfungsdebatte und dem Ruf nach Kontrollen besteht der Verdacht, dass allzu oft reines Wissen abgeprüft werden soll. Dann würde der Sahara-Vergleich zutreffen. Nur dann können Hilfsmittel die erwartete Prüfungsleistung zu nichte machen. Auf der erwarteten Skala kognitiver Leistungen würde das nur der Stufe 1 („Gelerntes unverändert reproduzieren können“), maximal der Stufe 2 entsprechen („es auch noch verstanden haben“) – einer Hochschulprüfung nahezu unwürdig. Aber Hochschulen sind die höchsten Bildungseinrichtungen einer Gesellschaft. Wenn Urteilsfähigkeit zu erwerben (Stufe 5) und kreative Entwicklung (Stufe 6) nicht dort selbstverständliche Ziele des Studiums sind, die auch erreicht werden, wo sollen sie sonst erworben werden?

Wenn Online-Prüfungen komplexe Szenarios mit Problemen enthalten würden, zu denen Lösungen entwickelt werden sollten, dann wäre dies nicht nur praxisnah, sondern käme auch ohne enge Kontrolle aus. Die Bewertung dieser Prüfungstexte müsste kriteriengebunden erfolgen, um Originalitätsgrade und unterschiedliche textliche Lösungen differenziert bewerten zu können.

Diejenigen, denen das zu kompliziert oder zeitaufwändig wäre, könnten dann zu multiple choice-Prüfungen greifen – aber richtig. Nicht die Methode ist primitiv, sondern vielfach ihr Gebrauch. Keine simple falsch/richtig-Auswahl (unzulässig wegen zu geringer Zahl der Alternativen), sondern auf der linken Seite stehen untereinander 6 verschiedene Lösungsmöglichkeiten als relativ komplexe Szenarios zur Auswahl (in der Mathematik: unterschiedlich elegante Lösungen), von denen nur 1-2 ungeeignet sind, der Rest möglich, aber unterschiedlich geeignet (gestuft richtig). Die Studierenden beurteilen jeweils die Eignung dieser Lösungsmöglichkeiten. Eine solche Prüfung verläuft immerhin auf Stufe 5.

Mindestens zwei Lösungen für solche Prüfungen sind in diesem Artikel aber schon enthalten. Mehr können gerne nachgetragen werden. Als eine weitere von mehreren Lösungen: Am Ende von problem based learning steht sowieso eine andere Prüfung, die auch online-tauglich wäre.<sup>3</sup>

#### Zu 5.) Lässt das Kontrollproblem auf eine sehr begrenzte Prüfungskompetenz der Prüfer\*innen schließen?

Der Staat als Träger der (öffentlichen) Hochschulen könnte den Nachweis professioneller Prüfungskompetenz zum Vertragsbestandteil der Arbeitsverträge machen. Die Verantwortung den Prüflingen gegenüber würde das sofort rechtfertigen. Denn die genannte Forderung nach vordergründiger Kontrolle der Prüflinge verweist auf ein massives Defizit in der Prüfungskompetenz bei Lehrenden, anspruchsvolle Prüfungen zu stellen. Prüfungskompetenz zu entwickeln wird jedoch nicht als ein zentraler Bestandteil der Lehrkompetenz angesehen, obwohl eine sinnvolle, testtheoretisch einwandfreie Prüfung für die Berufskarriere mitentscheidend sein kann. Jedenfalls stellen sich fundamentale Fragen nach der Sinnhaftigkeit vieler bisheriger Prüfungen. Prüfungskompetenz ist in vergleichsweise kurzer Zeit erlernbar. Sich mit der Stellung und Bewertung von Prüfungen zu beschäftigen, ist für einen großen Teil der Lehrenden unbeliebt. Die meisten Fehler werden bei der Eindeutigkeit der Aufgabenformulierung, bei der Beurteilung ihres Schwierigkeitsgrades und Zuweisung angemessener Punkte-Zahlen gemacht. Es handelt sich aber eher um ein Tabu-Thema, weil auch keine Unruhe gestiftet werden soll.

Der Verfasser verfügt seit vielen Jahren über ein Konzept der Aus- und Weiterbildung in der Prüfungskompetenz. Dort haben die Teilnehmer\*innen, die in ihrem Interesse, künftig bessere Prüfungen zu entwickeln, schon eine Sonderauswahl der Grundgesamtheit darstellten, regelmäßig von ihnen gestellte und bewertete Klausuren mitgebracht. Die Flut der falsch gestellten Aufgaben und falschen Bewertungen war jedes Mal erschreckend. Dringender Handlungsbedarf ist offensichtlich.

Deutschland ist eines der letzten westlichen (nichtromanischen<sup>4</sup>) Länder, in dem im Hochschulbereich keine Pflicht zur Ausbildung in der Lehrkompetenz besteht. Wenn ein Dienstvertrag mit Lehraufgaben geschlossen wird, muss diese Ausbildung in immer mehr Ländern im Umfang zwischen 300-350 UE nachgewiesen werden. Fehlt dies, muss im Arbeitsvertrag vereinbart werden, dass diese Lücke (in England binnen 2 Jahren, in Skandinavien binnen 3 Jahren) geschlossen wird. Lehraufgaben werden dort angesichts der Abhängigkeit der Hochschulen von Studiengebühren sehr viel wichtiger genommen als in Deutschland, wo einseitig die Forschung und die Höhe der Drittmittel einwiegend zählen. Ob das mit der sozialen Verantwortung in einer staatlichen Einrichtung den Studierenden gegenüber vereinbar ist, darf bezweifelt werden. In Deutschland gibt es einige Weiterbildungsangebote, die freiwillig wahrgenommen werden können, im Umfang von 200-240 UE, also einem Drittel weniger.

#### Zu 6.) Wieso neigt ein derartig großer Teil der Studierenden zum „Schummeln“ – was zeigt das und welche Folgen hat das?

<sup>3</sup> Diese Zeitschrift HSW plant eine Schwerpunkt-Ausgabe zu Prüfungen. Artikel-Angebote willkommen!

<sup>4</sup> Die romanischen Länder haben traditionell eine andere, stärker lehrendenzentrierte Lehrkultur mit höheren Anteilen frontaler Instruktion.

Wie erwähnt, war im Corona-Semester 2020 auch der Grad der „Neigung zum Schummeln“ gemessen worden. Dessen Höhe und Steigerung gegenüber Präsenz-Prüfungen machte besorgt. Eine Meldung lautet z.B.:<sup>5</sup>

#### „Online-Prüfungen verleiten laut Umfrage zum Schummeln

Nach der raschen **Umstellung auf digitale Prüfungen im vergangenen Sommer** war die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende in Online-Klausuren schummeln, doppelt so hoch wie bei Vor-Ort-Prüfungen. Zu diesem Ergebnis kommt eine **Umfrage der Universität Mannheim unter 1.608 Studierenden an Hochschulen in ganz Deutschland** (Times Higher Education).“

Schon die Überschrift lässt an der Kausalität zweifeln: Es muss andere Motive geben, zu täuschen, als Online-Prüfungen. Sie sind allenfalls ein Umstand, der Täuschung erleichtert – und die Ursachen müssten erst aufgeklärt werden. Hier wird schon unterstellt: Sobald die Umstände es zulassen, lassen sich große Teile der Studierenden „zum Schummeln verleiten“. Sie haben also schon die Neigung und warten nur auf die Gelegenheit??

Weiter hieß es: „61,4 Prozent gaben an, bei Online-Klausuren im Sommer 2020 ‚unerlaubte Hilfe in Anspruch genommen und/oder sich direkt mit anderen Studierenden ausgetauscht‘ zu haben.“ Diese Neigung als Leistungsdruck interpretiert, der unterlaufen werden soll, zeigt das Ausmaß dieses Drucks (s.u.). Und dass die Studierenden sich allen Ernstes auf der Suche nach Lösungen „direkt mit anderen Studierenden ausgetauscht“ haben (was sonst überall geraten wird), ist zwar lebensnah, aber unerwünscht.

#### Zu den Ursachen

Wo liegt das wirkliche Problem? Es ist vielseitig. An diesen Vorgängen sind drei Probleme erkennbar.

a) Als Hauptproblem wurde ein **organisatorisch-technisch gefasstes Problem** wahrgenommen, nämlich wie die Studierenden (durch welche Art technische Kontrollen) an Täuschungen zu hindern wären. **Das stellt eine absurde Fehleinschätzung dar (s.u.).**

b) Schummeln als Sport: Schummeln bei Prüfungen ist nicht auf eine Kohorte beschränkt, die im SS 2020 schwierige Lernbedingungen hatte – wie als mildernde Umstände eingeführt werden könnte. Es gilt seit Generationen als Sport, schlauer als die Aufsicht zu sein. In der einzelnen Prüfung kann sich ein Wettbewerb mit der Aufsicht entspinnen – ohne den größeren Rahmen zu sehen. Dies muss auch nicht für den Untergang gehalten werden. Aber dann muss über den größeren Rahmen, muss insbesondere über die Folgen dieses Sports für Arbeitgeber gesprochen werden, die sich darauf verlassen, mit bestimmten Abschlüssen ihrer neuen Mitarbeiter\*innen über bestimmte Fähigkeiten bei diesen neuen Mitarbeiter\*innen zu verfügen.

c) Bei genauerer Betrachtung waren diese Kontroll-Anstrengungen völlig dysfunktional. Hier sollen die künftigen Führungspersönlichkeiten unserer Gesellschaft heranwachsen. Bei einer Neigung zum Schummeln bei über 60% der erfassten Studierenden stellen sich stattdessen mit erheblichem Gewicht Fragen nach dem Charakter dieser volljährigen Erwachsenen, die anscheinend nur durch externe Kontrollen am Betrug zu hindern sind –

also an der Vorspiegelung nicht oder unzureichend vorhandener Fähigkeiten, um Prüfungen für bestanden bestätigt zu bekommen? Wieviel Vertrauen können künftig von ihnen abhängig Beschäftigte und dann Kunden/Klienten/Patienten in diese Personen haben? Hier werden im Zusammenhang mit den Folgen des Schummelns für das Vertrauen der Klienten, Patienten, Kunden gravierende Fragen aufgeworfen.

Wie können denn dort die Lösungen in der Charakterbildung zugunsten einer höheren Wahrheitsliebe der Studierenden aussehen? Dortige Reformen zu versäumen wäre folgenreicher als stattdessen eine simple Klausur durch eine Strategie mit frei zugänglichen, aber unerlaubten Mitteln zu bestehen, in der bloßes Wissen abgefragt wird.

Auch stellen sich massive **Erwartungen an die Selbst- und Sozialkompetenz dieser Personen und an Studiengänge, die das ausreichend stark heranzubilden imstande sein sollten.** Was muss hier dringend geschehen – im Studium? Für den Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenz fehlen auf Hochschulebene nach wie vor Konzepte dafür, wie sie erworben werden (können) – geschweige denn deren Erreichen festgestellt wird. Lösungen dafür werden den Lehrenden nicht abverlangt, z.T. sogar curricular als Gesinnungsschnüffelei diffamiert und verweigert. Dass das Hochschulsystem hierfür seit Jahrzehnten keine Antworten entwickelt, stellt ein Versagen dar, das inakzeptabel ist und von einer Gleichgültigkeit den Kernfragen des Zusammenlebens gegenüber zeugt, die nicht hinnehmbar ist. Die Folgen sehen wir jeden Tag – von Unfähigkeit bis Straffälligkeit.

Die Berufsschulen sind hier z.T. deutlich weiter. Weil die Begriffe Selbstkompetenz und Sozialkompetenz meistens abstrakt bleiben, hier zwei Beispiele. Zunächst ein Lehrplan aus Thüringen für Physiotherapie:<sup>6</sup>

„**Selbstkompetenz** bezeichnet die individuelle Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, -grenzen und -erfordernisse in Beruf, Familie und Gesellschaft zu beurteilen und davon ausgehend die eigene Entwicklung zu gestalten. Selbstkompetenz schließt die reflektierte Entwicklung von Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte ein.

**Sozialkompetenz** bezeichnet die individuelle Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen, Verantwortung wahrzunehmen und solidarisch zu handeln.“

Und weil dies immer noch als zu abstrakt angesehen werden könnte, ein anderes Beispiel:<sup>7</sup>

#### „Selbstkompetenz

- selbstständig handeln
- konstruktive Kritik äußern und begründen
- begründete Kritik akzeptieren
- eigene Interessen entwickeln und artikulieren
- Selbstvertrauen entwickeln

<sup>5</sup> Quelle: DIE ZEIT WISSEN DREI vom 10.06.2021.

<sup>6</sup> Quelle: [https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/8510?dateiname=hbfs\\_lp\\_physiotherapie.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/8510?dateiname=hbfs_lp_physiotherapie.pdf)

<sup>7</sup> Sächsisches Bildungsinstitut: Handreichung zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne, S. 6. Quelle: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14750/documents/29774>

- zuverlässig und pflichtbewusst handeln
- Verantwortung für sich/für eine Sache übernehmen
- eigene, durchdachte Wertvorstellungen entwickeln und verbalisieren
- Wertvorstellungen anderer respektieren
- Gefühle reflektieren, verbalisieren
- Formen des Umganges/des Auftretens unterscheiden, bewerten und bewusst eigenes Verhalten beobachten und reflektieren

### Sozialkompetenz

- fremde Interessen wahrnehmen und berücksichtigen
- Stimmungen interpretieren, wiedergeben
- Aufgaben präzisieren, Durchführung koordinieren, Ergebnisse einfordern
- Konflikte thematisieren, Lösungsvorschläge unterbreiten
- Feed-back geben, Vertrauen aufbauen
- Beziehungen knüpfen, pflegen oder beenden
- Umsicht, Weitsicht, Rücksicht, Vorsicht walten lassen
- sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinandersetzen und verständigen
- Verantwortung für sich in der Gruppe/für die Gruppe nach außen übernehmen
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit/Kooperation bewerten, ausschöpfen
- Absprachen treffen, einhalten und deren Einhaltung einfordern.“

Oben hieß es über volljährige Erwachsene: „Wieviel Vertrauen können künftig von ihnen abhängig Beschäftigte und dann Kunden/Klienten/Patienten in diese Personen haben? Hier stellen sich massive Erwartungen an die Selbst- und Sozialkompetenz dieser Personen und an Studiengänge, die das ausreichend stark heranzubilden bisher nicht imstande sind.“ Vor lauter skills werden die fundamentalen Werte vernachlässigt, die unser Zusammenleben tragen. Wenn diese Werte nicht schon stabil aus der Familienerziehung und der Schulzeit mitgebracht werden, dann muss dies verstärkt im Studium nachgeholt werden. In den Berufsschulen gibt es in vielen Ausbildungsrichtungen berufsethische Veranstaltungen bzw. Lernfelder, die für diese Werte sensibilisieren. Wenn schon im Alltag „Klugheit und Umsicht“ mit „Cleverness“ verwechselt oder auch bewusst vertauscht wird, muss hier eingegriffen und ein entsprechendes soziales Verantwortungsbewusstsein geschaffen werden. In den wenigsten Studiengängen ist gesichert, dass die Studierenden die Wertegrundlagen erwerben. Wenn Studierende und Studierendenverbände seit langem die mangelnde Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Studium kritisieren – meist folgenlos – dann liegen sie intuitiv richtig.

Die schummelnden Studierenden sind kein Untergang. Sie sind „lediglich“ Indikatoren für Systemversagen – und das mit Folgen. Es gibt seit mehr als 200 Jahren implizit, aber seit Jahrzehnten explizit einen Bildungsauftrag an Hochschulen. Sie kommen ihm kaum – oder zumindest unzureichend nach. a) Ein curriculares Konzept zur Umsetzung dieses Auftrags wird für Hochschulen verbreitet nicht entwickelt,<sup>8</sup> b) die Lehrenden werden nicht systematisch auf diese Aufgabe vorbereitet (zur Er-

innerung: Deutschland ist außer den romanischen Ländern eines der letzten entwickelten westlichen Länder, in dem eine solche Vorbereitung allenfalls freiwillig stattfindet) und c) spätestens in Krisen (wie der Corona-Krise) zeigt sich, dass der Hochschulalltag mit dem Bildungsauftrag nicht umgehen kann. Und das hat strukturelle Ursachen, wie in vielen Artikeln schon analysiert wurde. Wenn nicht einzelne Individuen versagen (also eher als Ausnahme), sondern das Defizit Ursachen im System hat und ständig reproduziert wird, kann von Systemversagen gesprochen werden.

Genauer: Schulen und Hochschulen haben unzweifelhaft einen Bildungsauftrag (für Schulen in KMK-Rahmenlehrplänen, für Hochschulen bestehend in den §§ 7+8 HRG oder dem Kompetenzmodell oder der Bologna-Vereinbarung zu „citizenship“). Dass bis heute Studiengänge mit einer einseitig fachlichen Orientierung die Regel sind und im Kompetenzkonzept oft nur Fachkompetenz (und etwas Methodenkompetenz) vorkommt, kann mit seinen Folgen nicht akzeptiert werden.

### Überzogener Leistungsdruck als Ursache?

Wir sind in der Zeit grundsätzlicher Neuorientierungen. Die Motivationsforschung, aber auch schon die bloße Alltagserfahrung zeigt, dass es zwar Menschen gibt, die ständige Bestätigung brauchen und diese auch aus guten Noten ziehen. Wettbewerb kommt ihnen entgegen, ist positiv besetzt. Aber genauso bekannt ist, dass Lernen und Arbeiten unter ständigem hohen Druck lustlos, ja krank macht. Ständiger Zeitdruck zermürbt ebenso wie ständiger Leistungsdruck und ständige Rivalität, die ein ständiges Kräfteressen, eine ständige hohe Anstrengung bedeutet.

Der ständige Leistungsdruck, der ständige Druck, Können bereits beweisen zu müssen, bevor Zeit war, dies jeweils als Kenntnis zu erlernen und als Praxis zu erwerben, lässt Muße nicht aufkommen, verhindert oder zerstört Nachdenklichkeit. Wenn in der vorherrschenden, ständigen Leistungsschau der Vorgang der vorsichtigen Selbsterprobung mit unvermeidlichen Fehlern seinen selbstverständlichen Platz verliert – genannt Fehlerkultur, dann zerstören wir die Grundlagen des Lernens. In einem System, in dem Fehler nicht mehr zulässig sind, sich nicht mehr erlaubt werden können, verbreitet sich das Gefühl, dem allen nicht gewachsen zu sein – mit allen, auch psychischen Folgen. Wenn partielles, temporäres Versagen wegen des Fehlens der Fehlerkultur nicht mehr tolerabel erscheint, spätestens dann wird über Täuschung nachgedacht.

### Extrinsische Motivation als Antreiber?

Menschen versuchen ihren Einsatz, ihren Kräfteverbrauch zu ökonomisieren, z.B. um weiterhin Kraft für andere Tätigkeiten verfügbar zu haben. Wenn sie eine Konstellation und ihre Bedingungen nicht einsehen, die den Druck erzeugt, oder wenn sie befürchten, ihm nicht gewachsen zu sein, beginnen sie über Abtauchen, Unterlaufen der Anforderungen oder Leistungshilfen nach-

<sup>8</sup> Vgl. Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? In: Das Hochschulwesen, 65 (1+2), S. 14-22.

zudenken – auch die unerlaubten. Damit sind wir bei der (Selbst-)Täuschung angekommen – angefangen bei der Krankmeldung (ohne ernste Erkrankung), über den Konsum (angeblich oder tatsächlich) leistungssteigernder Mittel bis zur Verwendung unzulässiger Hilfen. Die Zusammenhänge und ihre Negativ-Wirkungen sind alle bekannt. Warum tun wir nichts dagegen? Es beginnt damit, Missstände zu benennen und ihre Ursachen zu erkennen.

Die Analysen sind längst auf die ganze Gesellschaft ausgedehnt worden – bleiben wir hier zunächst bei unserem Teilthema, den Verhältnissen im Studium. Und landen schnell bei dem Menschenbild, das dahinter steht. Was trägt weiter – in der Wissenschaft längst bewiesen, im Alltag ständig neu infrage gestellt: intrinsische oder extrinsische Motivation? Nicht die extrinsisch erzeugte Leistung – oft allerdings ein Mix aus beiden. Und wir stoßen wieder auf Wilhelm von Humboldt und seine Idee von einem relativ freien, neugiergeleiteten Studium, das sich auf die Inhalte einlässt. Noch bis in die Studienzeit des Verfassers wurde bei den Studierenden auf wachsende Neugier und Freude am Zuwachs an Kenntnissen, Überblick und Fähigkeiten gesetzt – wenn auch nicht überall mit Erfolg. In den meisten Fächern gab es keine semesterbegleitenden Prüfungen. Es gab zwar Leistungsscheine, aber mehr als einen bis maximal zwei pro Semester zu erwerben war wegen der geforderten anspruchsvollen Leistung nicht möglich. Daneben gab es informelle Rückmeldungen auf diese Leistungen (etwa durch übernommene Referate oder sonstige Semesterarbeiten und deren Nachbesprechung). Erst zum Vordiplom oder der Zwischenprüfung im Magisterstudium – also am Ende des 4. Semesters – gab es Prüfungen. Und dann erst wieder bei den Prüfungen zum Abschluss des Studiums. Prüfungen wurden nicht als erzieherisch-treibende Kraft eingesetzt, sondern zum eigentlichen Zweck: Zum Schutz von Kunden/Klienten/Patienten vor unzulänglich ausgebildeten späteren Praktiker\*innen. Diese von manchen Prüfer\*innen wieder dysfunktional mit Stoff überfrachteten und daher gefürchteten Block-

prüfungen ließen sich als Bilanzen der inzwischen erreichten Fähigkeiten angemessen (d.h. sehr viel weniger belastend) gestalten – wenn die Prüfer\*innen mehr von Prüfungen verstünden und sich ernsthaft mit dem Kompetenzkonzept auseinandergesetzt hätten. Das ist nicht Nostalgie, sondern Aufruf zur Reform! Das System, das wir gegenwärtig praktizieren, ist erschreckend defizitär.

**Anlass für diese Kritik war die Debatte um die Kontrolle von Online-Prüfungen.** Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Hochschulen in vielen Studiengängen – die Prüfungen betreffend – in wesentlichen Teilen ihres Auftrags abseits von Professionalität, d.h. nicht auf der Höhe der einschlägigen Erkenntnisse agieren. Nicht nur Prüfer\*innen und das Prüfungssystem weisen erhebliche Defizite auf. Auch die Funktion, sich im Studium zentrale Werte unseres Zusammenlebens anzueignen, gelingt nicht ausreichend. Das hat – mangels Angeboten – weitgehend nicht individuelle, sondern strukturelle Ursachen. Die dahinter liegenden Fehler und Widerstände im System werden damit hoffentlich sichtbar.

Es begann mit einer angeblich technisch-organisatorischen Frage der Klausurenkontrolle, wie Studierende am Schummeln gehindert werden könnten, und endet mit dem Systemproblem minderwertiger Prüfungen und allzu verbreiteter mangelnder Prüfungskompetenz, die vom Träger der Hochschulen zugelassen wird. Seine Pflicht wäre es, die Prüflinge vor einer solchen Praxis zu schützen.

■ **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](mailto:webler@iwbb.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

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews, oder im besonders Streitfreudigen Diskussionsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

## Schulzeit bestimmt Lebenswege – unabhängig vom Bildungssystem

Internationales Forschungsteam unter Leitung von Steffen Schindler hat Bildungswege in verschiedenen Ländern untersucht.

12.08.2021: Durch die Wahl der weiterführenden Schule werden in Deutschland bereits frühzeitig Lebensverläufe vorherbestimmt. Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen finden sich im späteren Leben häufiger in Berufen mit niedrigerem Einkommen wieder als Schülerinnen und Schüler auf dem Gymnasium. Der Umstand, dass durch das deutsche Schulsystem solche sogenannten Pfadabhängigkeiten besonders früh angelegt werden, wird in der öffentlichen Auseinandersetzung häufig kritisiert. Zum Vergleich werden dann oft Bildungssysteme angeführt, die längere Zeiten gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe vorsehen.

Ob sich unterschiedliche Bildungssysteme tatsächlich darin unterscheiden, inwieweit sie den späteren beruflichen Erfolg vorherbestimmen, hat nun ein internationales Forschungsteam untersucht. Es hat die Bildungssysteme aus sieben Ländern miteinander verglichen. Die Ergebnisse wurden im Juli 2021 in einem Sonderband der Zeitschrift „Longitudinal and Life Course Studies“ veröffentlicht. Die Erkenntnis: „In allen Bildungssystemen findet eine Sortierung der Schülerinnen und Schüler statt, durch die der spätere Arbeitsmarkterfolg vorherbestimmt wird“, fasst Dr. Steffen Schindler zusammen, Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Arbeit im Lebensverlauf an der Universität Bamberg. Er leitet das Forschungsprojekt „LIFETRACK“ („Life-Course Dynamics of Educational Tracking“).

### Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in allen Bildungssystemen

Soziologinnen und Soziologen aus Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Frankreich, Israel und Italien haben für das Projekt ihre Bildungssysteme untersucht und verglichen. Ihr Augenmerk richteten sie dabei auf die Sekundarstufe. Dort befinden sich typischerweise Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 18 Jahren. Die Sekundarstufe ist je nach Land unterschiedlich gestaltet. In Deutschland werden Schülerinnen und Schüler in der Regel bereits im Alter von 10 Jahren auf unterschiedliche Schulformen aufgeteilt. In anderen Ländern besuchen Heranwachsende bis zum Alter von 14 oder 16 Jahren eine Gesamtschule. Dennoch finden sich auch in solchen Schulsystemen Aufteilungen der Schülerinnen und Schüler, die jedoch nicht immer offensichtlich sind. „Alle Forschungsteams haben in ihrem Land eine Form der Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe festgestellt – unabhängig vom Bildungssystem“, sagt Steffen Schindler. Sichtbar wird diese Differenzierung etwa, wenn Kinder je nach Leistung in unterschiedliche Lerngruppen aufgeteilt werden. In England findet die Aufteilung unauffälliger statt, zum Beispiel durch die Wahl bestimmter Fächer oder die Teilnahme an bestimmten Prüfungen.

### Akademische Bildung bringt in jedem Bildungssystem Vorteile

Die sieben Länderstudien stimmen in einer Erkenntnis überein: Akademische Bildungswege führen tendenziell zu günstigeren Ergebnissen auf dem Arbeitsmarkt als berufliche Bildungswege. „Und die Frage, ob jemand später ein Studium aufnimmt oder nicht, wird in fast allen Ländern sehr häufig bereits durch die Sortierung in der Sekundarstufe entschieden“, sagt Steffen Schindler. Es zeigt sich in der Untersuchung auch, dass die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in allen Ländern zur Entstehung sozialer Ungleichheit beiträgt. Das liegt zum Beispiel daran, dass Kinder aus benachteiligter sozialer Herkunft häufiger in den nicht-akademischen Bildungsgängen vorzufinden sind als Kinder aus privilegierter sozialer Herkunft.

Für das Projekt haben die Forschenden längsschnittliche Daten ihres jeweiligen Landes analysiert. Das deutsche Team nutzte Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) in Zusammenarbeit mit dem Bamberger Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi). Neben Steffen Schindler gehören zum deutschen Forschungsteam Prof. Dr. Corinna Kleinert und Claudia Traini. LIFETRACK ist ein Teil des europäischen Forschungsprogramms „Dynamics of Inequality Across the Life Course“ (DIAL). NORFACE fördert das Projekt insgesamt mit rund 1,4 Millionen Euro. NORFACE ist ein Zusammenschluss mehrerer nationaler Forschungsförderorganisationen in Europa, wie zum Beispiel der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

#### Publikation:

Longitudinal and Life Course Studies, Volume 12, Number 3.  
[www.ingentaconnect.com/content/bup/llcs/2021/00000012/00000003;jsessionid=yh67phcj7o1a.x-ic-live-02](http://www.ingentaconnect.com/content/bup/llcs/2021/00000012/00000003;jsessionid=yh67phcj7o1a.x-ic-live-02)

#### Zur Webseite des Projekts:

<http://lifetrack.eu>

Das Projekt gehört zum Forschungsschwerpunkt „Empirische Sozialforschung zu Bildung und Arbeit“ der Universität Bamberg: [www.uni-bamberg.de/forschung/profil/bildung-und-arbeit](http://www.uni-bamberg.de/forschung/profil/bildung-und-arbeit)

#### Kontakt für inhaltliche Rückfragen:

Prof. Dr. Steffen Schindler  
 Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Arbeit im Lebensverlauf  
 E-Mail: [steffen.schindler@uni-bamberg.de](mailto:steffen.schindler@uni-bamberg.de)

## Hochschulforum Digitalisierung: Weiterförderung für erfolgreiche Netzwerkarbeit

06.07.2021: Die BMBF-Förderung des Hochschulforums Digitalisierung (HFD) wird bis Ende 2025 verlängert. Der produktive, hochschulübergreifende Austausch zwischen Hochschulangehörigen diverser Statusgruppen wird sich damit fortsetzen – in den etablierten wie weiterentwickelten und neuen Formaten.

Das Serviceangebot des Hochschulforum Digitalisierung unterstützt Hochschulen dabei, die Herausforderungen der Digitalisierung zu bewältigen. Dabei stehen Studierende, Lehrende, Supportmitarbeitende und Hochschulleitungen im Fokus. Im seit 2014 wachsenden Netzwerk des HFD tauschen sie sich aus, teilen Beispiele guter Praxis und arbeiten gemeinsam an Lösungen für die Hochschullehre im digitalen Zeitalter.

Durch die weitere Förderung werden bestehende Formate wie Online-Gesprächsreihen, Summer Schools, Netzwerktreffen und das Portal HFDnet zur digitalen Vernetzung fortgeführt und weiterentwickelt. Außerdem werden in der dritten HFD-Förderphase neue Angebote etabliert. Geplant sind lokale Treffen von Interessierten in Hochschulregionen zur Fächerung vorhandenen Wissens sowie die fachbereichsspezifische Sammlung und Aufbereitung von Erfahrungen zur Digitalisierung der Lehre in den unterschiedlichen Fachkulturen. Dabei profitiert das HFD von der im Netzwerk vorhandenen Expertise und bereitet mit den aus den neuen Formaten gewonnenen Erkenntnissen gleichzeitig seine weitere Arbeit in der Fachbereichsberatung vor. Die neuen Lokalgruppen zielen auf einen Train-the-Trainer-Effekt ab, durch den sich im Rahmen des HFD entwickeltes Wissen an den Hochschulen verbreitet und zur Anwendung kommt.

„Wir sind sehr froh, im Rahmen des Hochschulforums auch in Zukunft die Hochschulen beim Thema Digitalisierung unterstützen zu können“, sagt Martin Rademacher, Projektleiter für das Hochschulforum Digitalisierung bei der Hochschulrektorenkonferenz. „In allen für

die HRK wichtigen Themenfeldern ist Digitalisierung ein bedeutendes Querschnittsthema.“

Im Think and Do Tank widmet sich das HFD zum Start der neuen Förderphase der Chancengerechtigkeit, Barrierefreiheit sowie Datensouveränität. Die intensive Arbeit an diesen Themen befähigt Hochschulangehörige sowie hochschulübergreifende Akteure, Hochschulen zugänglich, inklusiv und datenschutzsensibel weiterzuentwickeln.

Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) orchestriert den Diskurs zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Als zentraler Impulsgeber informiert, berät und vernetzt es Akteure aus Hochschulen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Die drei Konsortialpartner Stifterverband, CHE Centrum für Hochschulentwicklung und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) erhalten über die nächsten vier Jahre rund 15 Millionen Euro Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Ausbau der erfolgreichen, hochschulübergreifenden Community-Zusammenarbeit.

### Weitere Informationen:

[www.hochschulforumdigitalisierung.de](http://www.hochschulforumdigitalisierung.de)

### Kontakt:

Martin Rademacher, Projektleiter, Hochschulforum Digitalisierung (Hochschulrektorenkonferenz)  
Tel.: 0228 887-175, E-Mail: [rademacher@hrk.de](mailto:rademacher@hrk.de)

Susanne Schilden, Pressesprecherin, Bereichsleiterin Kommunikation, Hochschulrektorenkonferenz  
Tel.: 0228 887-152, E-Mail: [schilden@hrk.de](mailto:schilden@hrk.de)

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

**Format der Anzeige:** JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

**Kontakt:** UVW, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), D-33613 Bielefeld,  
E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)



*Erhard Wiersing (2020):*  
**Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk**  
 Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler,  
 ISBN 978-3-94017-19-6,  
 429 Seiten, 59.90 €

## Autor

Erhard Wiersing war nach seinem Lehramtsstudium (Germanistik, Romanistik) in Göttingen Studienassessor für Deutsch und Französisch in Hameln (1968-1972), danach Studienrat im Hochschuldienst an der TU Hannover. Nach seiner Promotion in Erziehungswissenschaften (1977) wurde er 1978 zum Professor für Allgemeine Pädagogik an die Hochschule für Musik in Detmold (NRW) berufen, wo er bis zu seiner Emeritierung (2005) lehrte. 1983 gründete er den „Arbeitskreis Vormoderne Erziehungs- und Bildungsgeschichte (AVE)“ innerhalb der Historischen Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiersing ist Autor zahlreicher Untersuchungen zur Bildungsgeschichte (insbesondere zur Bildung im Klassischen Altertum). Zu den wichtigsten Veröffentlichungen der jüngeren Vergangenheit zählen der von ihm herausgegebene Sammelband „Humanismus und Menschenbildung“ (2001), die „Geschichte des historischen Denkens“ (2007) und die „Theorie der Bildung – Eine humanwissenschaftliche Grundlegung“ (2015).

## Aufbau und Inhalt

Wiersing gliedert seinen „Essay“ in drei umfangreiche, in sich vielfach unterteilte Abschnitte. Die Überschriften der ersten beiden Teile hat er den Titeln der Bände I/II und III der Autobiografie von Hartmut von Hentig entnommen („Mein Leben – bedacht und bejaht“ 2007; „Noch immer Mein Leben“ 2016), der dritte ist „Das klassische Altertum ‚meine geistige Heimat‘ (2016)“ überschrieben. Im Vorwort begründet der Autor sein Vorhaben und die gewählte Darstellungsform. Der umfangreiche Anhang listet die eingearbeitete allgemeine Literatur und, getrennt davon, die herangezogenen Texte Hentigs auf. Außerdem skizziert Wiersing dessen Lebenslauf und bietet ein auf die gesamte Abhandlung bezogenes Personen- und Sachregister. Ein spezielles Verzeichnis dient der Suche nach Personen und Aspekten, die im Zusammenhang mit dem sog. „Odenwaldschul-Skandal“ eine Rolle gespielt haben. Dem Verlauf, dem medialen Echo und den Auswirkungen auf die Person und das berufliche wie gesellschaftliche Ansehen Hartmut von Hentigs ist der größte Teil des zweiten Abschnitts gewidmet.

## Teil I: „Mein Leben – bedacht und bejaht“

Als „Zeitzeuge“, „Literat“, „Pädagoge“, „Bürger“ und als „Erinnerer einer langen und bejahten Lebensgeschichte“ ist Hartmut von Hentig für Erhard Wiersing „eine deutsche Ausnahmeerscheinung des 20. Jahrhunderts“ (7). Er habe über Jahrzehnte hinweg die Bildungsdiskussion



und Bildungspolitik in Deutschland mitbestimmt und viele Zeitgenossen durch sein „geradezu sprichwörtliches bürgerschaftliches Engagement“ (1) mitgerissen. Nach 2010, als die Missbrauchsverbrechen seines Freundes Gerold Becker zwischen 1971 und 1985 an der „Odenwaldschule“ bekannt wurden, sei er von Opfern Beckers der Mitwisserschaft und Vertuschung bezichtigt worden und der medialen wie gesellschaftlichen Ächtung verfallen, ohne dass die Vorwürfe belegt worden seien. Den Gegendarstellungen des Beschuldigten sei nicht geglaubt worden. Wiersings Motiv für den vorliegenden Essay: „Hartmut von Hentig [...] auf der Grundlage einer sorgfältigen Prüfung aller objektiv gegebenen Tatsachen und Umstände und der kritischen Würdigung seiner eigenen Erklärungen zur Sache Gerechtigkeit widerfahren zu lassen“ (1). Das geschieht zwar nominell im II. Teil, aber Wiersing begnügt sich nicht mit einer Apologie, sondern er zeichnet die wichtigsten Lebensstationen Hentigs nach, um dessen „Leben und Werk“ sichtbar zu machen.

Zunächst verfolgt der Autor den durch Kriegsdienst, Verwundung und Gefangenschaft unterbrochenen Bildungsweg Hentigs, den der Kriegsheimkehrer in Göttingen beginnt und danach in den USA fortsetzt und mit der Promotion in Klassischer Philologie an der Universität von Chicago formell abschließt. Nach seiner Rückkehr arbeitet er als Lehrer für Alte Sprachen am Landerziehungsheim Birklehof und an einem Tübinger Gymnasium. 1963 wird er als Nachfolger von Herman Nohl an die Göttinger Universität berufen. Helmut Schelsky, der Gründungsrektor der Universität Bielefeld, holt ihn an

die neue Hochschule mit dem Angebot, dort als wissenschaftlicher Leiter den Entwurf einer an der „Lebenswirklichkeit“ orientierten Schule, mit dem Hentig einige Jahre zuvor auf sich aufmerksam gemacht hatte, als „Laborschule“ und „Oberstufenkolleg“ der Universität zu realisieren. Es folgen Jahre der Planung und dann der Konflikte bei der Umsetzung. Nach dem Urteil Wiersings sind die Zwistigkeiten mitbedingt durch unrealistische Erwartungen des Schulreformers hinsichtlich der Reformbereitschaft der Lehrerschaft und der Selbstdisziplin wie Selbstorganisation der Schüler, aber auch durch eine Fehleinschätzung im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit gewachsener Strukturen in Schule und Unterricht. Wiersing begnügt sich aber nicht mit diesem Aufriss, sondern er verknüpft ihn immer wieder mit Verweisen auf Hentigs pädagogischen Ideenreichtum, die hohe Akzeptanz seiner Schriften in der Erziehungswissenschaft und bei Praktikern, seine Mitwirkung im Deutschen Bildungsrat, sein Engagement in der deutschen Friedensbewegung und nicht zuletzt auf die zahlreichen Ehrungen, die ihm zuteil geworden sind. Nach der Emeritierung Hentigs 1988 sieht Wiersing den „Pan-Pädagogen“ (83, nach Werner Ross) sein bisheriges pädagogisches Konzept reflektieren und weiterentwickeln: mit einer Schultheorie („Die Schule neu denken“, 1993), einer phänomenologischen Bildungstheorie („Bildung. Ein Essay“, 1996), mit dem Versuch, sich über Jean Jacques Rousseau noch einmal über die Voraussetzungen einer „natürlichen Erziehung“ klar zu werden („Jean Jacques Rousseau – oder: Die wohlgeordnete Freiheit“, 2003), und nicht zuletzt mit den beiden ersten Bänden der Autobiografie („Mein Leben bedacht und bejaht“, Bd. 1: „Kindheit und Jugend“; Bd. 2: „Schule, Polis, Gartenhaus“, 2007), in denen Hentig die verschiedenen Ebenen seines Lebens miteinander verknüpft.

### Teil II: „Noch immer mein Leben“ (2016)

An den Anfang des II. Teils stellt Wiersing die seinen „Essay“ motivierende Rehabilitierung Hentigs, auch, wie er betont, „im öffentlichen Interesse“ (239). Sie geht von folgendem Tatbestand aus: „Im Jahr 1998 und dann erneut im März 2010 wird Hentig mit dem gut belegten Verdacht konfrontiert, dass sich sein Lebensfreund Gerold Becker zur Zeit seiner Leitung der Odenwaldschule in Ober-Hambach zwischen 1971 und 1985 an ihm in seiner Internatsfamilie anvertrauten Schülern sexuell vergangen haben könnte. Im Zuge der näheren Ermittlungen gegen Becker wird daraufhin von ehemaligen Schülern und dann auch von den großen Zeitungen unseres Landes Hentig selbst eine Mitwisserschaft, Tolerierung und Bagatellisierung jenes Missbrauchs, wenn nicht gar eine Mittäterschaft unterstellt. Aufgrund dieser Anschuldigungen wird ihm von einem Tag auf den anderen in der Öffentlichkeit seine Glaubwürdigkeit als Pädagoge und als Mensch entzogen“ (195).

Wiersing zeichnet ein genaues Tableau der gegen Becker erhobenen Anklagen und der gegen Hentig erhobenen Anschuldigungen, des Echos in den Medien, bei Freunden und Bekannten sowie der Reaktionen innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft und hält Hentigs Bemühungen dagegen, die seine Person betreffenden Verdächtigungen zu widerlegen. Er stützt sich dabei teils

auf eigene Recherchen, als „Hauptquelle“ (196) jedoch auf Hentigs III. Band der Lebenserinnerungen. Ihr glaubt er umso mehr vertrauen zu können, als die Darstellung Hentigs seit ihrem Erscheinen 2016 zwar vielfach auf pauschale und den Autor oft diffamierende Ablehnung gestoßen ist, aber in keinem Punkt widerlegt wurde, auch nicht von seinen ursprünglichen Anklägern. Das hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nicht davon abgehalten, ihm 2017 den 1998 verliehenen Ernst-Trapp-Preis abzuerkennen – nach Entscheidungsprozessen, die „bis heute nicht ganz geklärt“ (233) sind. Wiersing kommt nach Abwägen aller vorliegenden Aussagen und Dokumente zu dem Schluss, dass Hentig „bereits längst rehabilitiert ist und damit auch seine Glaubwürdigkeit wieder hergestellt ist“ (241).

Bei diesem Ergebnis bleibt der Autor nicht stehen. Angeregt durch Hentigs Nachforschungen zur Pädophilie seines Freundes geht er dieser Spur noch einmal gesondert nach, einerseits um sich über das Verhalten Beckers gegenüber Jungen und die Schwierigkeiten, es aufzudecken, Klarheit zu verschaffen, andererseits um das Phänomen als solches sexualwissenschaftlich einzuordnen und Möglichkeiten der Prävention (280ff.) in pädagogischen Beziehungen zu diskutieren.

„Zu den bedeutendsten Kapiteln von ML 3“ („Immer noch Mein Leben“, H. H.) – so Wiersing – „zählt zweifellos das 18. über Hentigs Forderung nach einer ‚befreiten Sprache‘ und über sein Bekenntnis zur eigenen Homosexualität“ (285). Nötig sei, so paraphrasiert er Hentig, „im Besonderen eine Sprache, die auch ein ungezwungenes Reden über die menschliche Sexualität wie auch über ihre abweichenden Formen erlaube“ (ebd.). Für den Autor sind in diesem Zusammenhang folgende Aspekte zu bedenken: die „Regeln des menschlichen Taktes“ (ebd.), die Reflexion über „die traditionelle christliche und bürgerliche Ablehnung, Tabuisierung des Redens über Sexuelles“ (ebd.), „der von daher rührende Ausdrucksangel der Rede über Sexuelles“ (ebd.), die Notwendigkeit der Entwicklung einer „‚befreiten Sprache‘“ (ebd.) und „die Verteidigung des Rechts des einzelnen, über eigenes Intimes nicht reden zu müssen“ (ebd.).

Zum Abschluss des II. Teils geht der Autor Hentigs „Leben und Wirken im hohen Alter“ (295ff.) nach. Er bezeugt großen Respekt vor der intellektuellen und auch physischen Leistung, die Lebenserinnerungen zum Abschluss zu bringen, sich sozialpädagogisch – etwa in einem „Projekt zur Resozialisierung von Straßenkindern in Kiew“ (304f.) – zu engagieren, sich in öffentlicher Kritik mit den „Exzesse(n) des Finanzkapitalismus“ (305) und immer wieder aufs Neue mit pädagogischen, politischen und philosophischen Themen zu befassen. Zu den letzteren zählt er Hentigs „Vermächtnis“, den Entwurf einer „Einfache(n) Sittlichkeit als Kompass im Leben“ (318ff.). Ihr „Kern“ sei: „Sich im anderen wieder(zu)erkennen“ (331). Daraus folgten die beiden „grundständigen Gebote der Freundlichkeit und Redlichkeit“ (328).

### Teil III: Das Klassische Altertum „meine geistige Heimat“ (2016)

Im III., weniger umfangreichen Teil, führt Wiersing unter Rückgriff auf frühere Publikationen und einen Briefwechsel mit Hartmut von Hentig ein in dessen von ihm so ge-

nannte „geistige Heimat“ (333), das Klassische Altertum (in dessen griechischer Ausprägung). Hentig habe in den Griechen kein Ideal gesehen, wohl aber, so zitiert er ihn, „'ein Modell, an dem wir lernen, was Menschen sein, denken und tun können'“ (336). So sehr Wiersing auf der einen Seite das pädagogische, politische und mitmenschliche Handeln Hentigs respektiert, wenn nicht gar bewundert, so skeptisch zeigt er sich angesichts dessen sich auf Platon stützende Begründung seines Tuns. Schließlich sei etwa Platons auf der „Politeia“ beruhende Theorie der Erziehung mit ihren rigiden praktischen Konsequenzen „das Gegenteil seiner (Hentigs; H. H.) demokratischen und freiheitlichen Pädagogik“ (349). Platon als Denker sei ernst zu nehmen, aber an ihm lasse sich zugleich demonstrieren, „dass ein rationales Denken in seiner Anwendung auf das individuelle und soziale Handeln in die Irre gehen kann“ (352). Wenn sich Hentig demnach in Platon wiederzufinden glaube, dann handle es sich möglicherweise um ein „Selbstmissverständnis“ (354). Wiersing führt seine Kritik noch weiter: Hentig sei nicht nur im Hinblick auf Platon und die Sophisten eklektisch vorgegangen, sondern er habe auch Aristoteles unterschätzt und Cicero nicht in seine humanistische Bildungstheorie einbezogen, obwohl die Ethik des Römers als „Modell eines universalen Humanismus“ (389) anzusehen sei und Cicero in seiner Staatslehre die „Mitwirkung der freien Bürger“ (387) vorgesehen habe – ein Moment, das doch gerade bei Hentig eine zentrale Rolle spiele. Trotz aller Differenzen hinsichtlich der Ergiebigkeit des Klassischen Altertums für die heutige „Begründungskultur“ (400) und für aktuelle Bildungskonzepte anerkennt Wiersing „Hentigs großes Verdienst um das durch ihn [...] im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wieder ins Zentrum des bildungstheoretischen Interesses gerückte Bildungspotential der Antike“ (ebd.).

### Diskussion

Historisches Interesse an der Person Hartmut von Hentigs, an seiner Rolle als pädagogischer Theoretiker und Praktiker, als sprachmächtiger und einflussreicher Bürger, an seiner wissenschaftlichen und schriftstellerischen Produktivität, und das Bedürfnis, den vor zehn Jahren aus sämtlichen bisherigen Wirkungsbereichen Ausgestoßenen gegen alle Anklagen und Verdächtigungen zu verteidigen und ihn zu rehabilitieren, gehen im vorliegenden Buch Erhard Wiersings Hand in Hand. Das Etikett „Essay“ hat der Verfasser gewählt, um seinen apologetischen Schwerpunkt zu legitimieren und um sich bestimmte Freiheiten der Darstellung zu erlauben, wie sie zum Beispiel in der Einholung zusätzlicher sexualtheoretischer Informationen zur Frage der Pädophilie oder in der Auseinandersetzung mit Hentig über das angemessene pädagogische und politologische Verständnis der Klassischen Antike bestehen. Aber Wiersings Untersuchung geht weit über einen Essay hinaus. Sie ist auch und in erster Linie Biografie, eine systematische und philologisch wie historisch genaue Untersuchung der sozialen wie intellektuellen Entwicklung seines Protagonisten zum gefragten und gefeierten Interpreten der jeweiligen „Verhältnisse“ in Pädagogik, Politik und Gesellschaft und zum Deuter seines eigenen, bei allem Anerkennungs- und Erfolgsglanz stets auch vor den anderen ver-

borgenen, von seiner homosexuellen Orientierung bestimmten Lebens.

Hartmut von Hentig hätte aufgrund seines Lebenswerks eine Biografie verdient, und wahrscheinlich hätte sich jemand aus seinem Freundes- und Kollegenkreis gefunden, sie zu schreiben, wenn er nicht in den Sog des Missbrauchsskandals geraten wäre. Es bedurfte schon eines besonderen Muts, sich danach noch zu ihm zu bekennen, sich seiner Geschichte anzunehmen und das Ergebnis der Öffentlichkeit vorzustellen. Erhard Wiersing hat ihn gefunden. Wer lesend miterlebt, mit welcher Sorgfalt er bei der Analyse des „einzigen wirklichen Bruch(s)“ (196) in Hentigs Leben die Positionen gegeneinander abwägt (nicht ohne den Beschuldigten wegen uneindutiger Äußerungen zu Beginn der Affäre auch zu kritisieren), der kann nicht anders, als ihm in seinen Schlussfolgerungen zuzustimmen. Wer glaubt, weiterhin auf der Achtung Hentigs beharren zu müssen, wird gezwungen sein (so er überhaupt an der Wahrheit interessiert ist), das Material, auf das Wiersing sich bezogen hat, zu prüfen und seiner Argumentation etwas Gleichgewichtiges entgegenzusetzen. Vor allem wird er die These widerlegen müssen, dass Hentig inkriminiert wurde, damit kein Schatten auf jene fiel, die für die missbrauchten Jungen in erster Linie rechtlich und moralisch zuständig gewesen wären: Eltern, Lehrer, Schulleitung und Schulaufsicht sowie die zahlreichen Mitwissenden unter den erwachsenen Mitschülern und in Beckers Freundeskreis in Politik und Gesellschaft (vgl. Keupp et al. 2018).

Zu den im III. Teil offengelegten unterschiedlichen Auffassungen über die Gewichtung antiker moralischer, politischer und pädagogischer Konzepte kann inhaltlich nur Stellung beziehen, wer in der Materie in vergleichbarer Weise zuhause ist wie Hentig und Wiersing. Wenn es um ihre pädagogische Relevanz geht, bleibt sowieso nichts anderes übrig, als Gesprächsformen zu arrangieren, in denen die jungen Menschen „denken lernen“. Das geht auf die Prinzipien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen“ (Kant, o.J., 36). Darin sind sich Hartmut von Hentig und Erhard Wiersing sicher einig.

### Fazit

„Das Buch besitzt durchaus die Qualität eines wissenschaftlichen Gutachtens“ (Jörg Ziegenspeck im Geleitwort, III). Es ist eine notwendige Lektüre für alle Involvierten und Meinungsbildenden in der „Causa Hentig“ und eine sinnvolle für alle, die für die Geschichte der Pädagogik seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts und die eines ihrer großen Repräsentanten aufgeschlossen sind.

### Literaturverzeichnis

- Kant, I. (1803/o.J.): Über Pädagogik. Herausgegeben von Th. Rink. Neu hrsg. von H. Holsten. Bochum.
- Keupp, H./Mosser, P./Busch, B./Hackenschmied, G./Straus, F. (2018): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden.

Erstveröffentlichung dieser Rezension: socialnet Rezensionen (30.09.2020): ISSN 2190-9245, Online: <https://www.socialnet.de/rezensionen/27371.php>

■ Helmwart Hierdeis

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

Auf unserer Website [www.universitaetsverlagwebler.de](http://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 1+2/2021 (Vorschau)

*Barbara Hendriks & Almuth Lietz*  
Erkenntnisgewinn durch Praxis:  
Empirische Einblicke in  
die neuen Wege der  
Doktorand\*innenausbildung

*Wolff-Dietrich Webler*  
Forschungskollegs/Institutes for  
Advanced Study in Deutschland

*Thorsten Wilhelmy*  
Ambivalenzkunst –  
Zur Erfolgsgeschichte der Institutes  
for Advanced Study

Fo-Gespräch zwischen Sabine  
Maasen und Wolff-Dietrich Webler  
über Chancen und Gefahren,  
Freiheitsgrade und Bindungen der  
Institute für fortgeschrittene Studien  
(Institutes for Advanced Studies,  
IAS) in Deutschland und darüber  
hinaus

Fo-Gespräch mit dem  
Gründungsdirektor des THE NEW  
INSTITUTES Hamburg,  
Dr. Wilhelm Krull

Fo-Gespräch zwischen Beate  
Schücking, Hans-Gerhard Husung  
und Wolff-Dietrich Webler über die  
Rolle der Wissenschaft im  
Transformationsprozess des  
Lausitzer Braunkohlreviers in  
eine aussichtsreiche Zukunft

u.v.m.

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 2/2021 (Vorschau)

Digitalisierung im Lehrbetrieb der  
Hochschule

*Vitali Altholz & Sylke Behrends*  
Lehren und Lernen mit Vlogs  
und Vloggern  
Ein Erfahrungsbericht zur  
didaktisch-methodischen  
Einbindung in die digitale  
Hochschullehre vor dem  
Hintergrund kompetenzorientierter  
Lehr-Lern-Prozesse

*Sarah Kaltenhauser &  
Michaela Schaffhauser-Linzatti*  
Der Einfluss der Corona-Pandemie  
auf Studierendenleistungen  
an der Fakultät für  
Wirtschaftswissenschaften der  
Universität Wien  
Eine Untersuchung von  
Bachelor- und Masterstudierenden

*Uta Scheunert & Sabine Wießner*  
„Lernen für die Lehre von morgen“  
– Empirisch fundierte Implikationen  
und geeignete Rahmenbedingungen  
für eine aus Studierendensicht  
optimale Online-Lehre im  
dualen Studium

*Matthias Klumpp & Tobias Witt*  
Momente der Wahrheit:  
Was COVID-19 zur digitalen  
Hochschullehre aufgezeigt hat

*Antje Newig, Franziska Horn  
& Daniela Rastetter*  
Geschlechterbezogene Zusammen-  
setzung von Auswahlkommissionen  
– eine Fallstudie

### ZBS

#### Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2021

Vielfalt von Beratung an  
Hochschulen

Nachruf auf Edith Saum

*Anregungen für die  
Beratungspraxis/Erfahrungsberichte*

*Yvonne A. Henze*  
Gut. Vernetzt. Beraten.

*Christiane Stolz*  
Der Nachteilsausgleich für  
Studierende mit Beeinträchtigungen  
– die Möglichkeiten des Umsetzens  
und die Rolle der Beauftragten für  
Studierende mit gesundheitlichen  
Beeinträchtigungen in Abhängigkeit  
der Hochschulgesetze am Beispiel  
Niedersachsen

*Miriam Bischoff & Manfred Bartel*  
Studierende mit Autismus begleiten  
– Gedanken zu Herausforderungen  
und Handlungsfeldern

#### Beratungsforschung

*Claudia Blatz, Katharina  
Simpfendörfer & Rebecca Löbmann*  
Prävention von Studienabbrüchen:  
Eignen sich Coachingmethoden für  
die Studienfachberatung?

Beratungsentwicklung/-politik

*Karin Gavin-Kramer  
& Franz Rudolf Menne*  
Zur Geschichte der Studien- und  
Studierendenberatung an der  
Universität in Frankfurt am Main  
Teil II: 1929 bis 1950

## P-OE

### **Personal- und Organisationsentwicklung** in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2/2021

*Franziska Schölmerich  
& Hannah Rauterberg*  
Sechs Thesen zur Zukunft der  
Weiterbildung in  
Wissenschaftseinrichtungen

*Eva Cendon & Abena Dadze-Arthur*  
Weiterbildung als Transformatorin  
oder: Wie Veränderung doch in die  
Hochschule kommen kann.  
Erkenntnisse aus internationalen  
Fallstudien

*Kathrin Becher*  
Von Veränderungsangst zur  
Arbeitszufriedenheit – Ein Erklärungs-  
versuch für Erfolgsfaktoren bei  
Veränderungsprozessen am Beispiel  
von Prüfungsämtern in  
Hochschulverwaltungen

*Ute Noack et al.*  
Willkommen an der Universität  
Marburg – Beratung und Begleitung  
für neuberufene Professorinnen und  
Professoren

*Mona Schulze*  
Entwicklung eines transparenten  
Karrieresystems für unbefristete  
Wissenschaftler\*innen am Karlsruher  
Institut für Technologie (KIT)

*Daniel Müller*  
Europäisches Gütesiegel HRS4R bringt  
Personalentwicklung für Forschende  
voran

*Martin Mann*  
Einem geeinten europäischen  
Forschungsraum entgegen: Der HR  
Excellence in Research Award als  
Auszeichnung für lernende  
Wissenschaftsorganisationen

## QiW

### **Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2021

Empirische Untersuchungen im  
Kontext der Hochschullehre in  
Corona-Zeiten

#### *Qualitätsforschung*

*Sophia Albrecht, Benjamin  
Apostolow & Thi To-Uyen Nguyen*  
Vom Zwang zum Drang?  
Wie Lehrende die Online-Lehre  
(zu lieben) lernten  
Erfahrungen an der Universität  
Potsdam während der  
Corona-Pandemie

*Uwe Schmidt, Franziska Schmidt  
& Nicole Becker*  
Perspektiven Lehrender und  
Studierender auf die Digitalisierung  
von Lehren und Lernen  
Ergebnisse einer empirischen  
Studie an der Johannes Gutenberg-  
Universität Mainz

*Heinke Röbbken & Jasmin Overberg*  
Ein systematisches Review zur  
Systemakkreditierung in  
Deutschland: Publikationen,  
Diskurse und Befunde

*Swen Günther et al.*  
Auf dem Weg zur  
kennzahlenbasierten Steuerung von  
Transferprozessen in Hochschulen –  
Modelltheoretische Grundlagen und  
konzeptionelle Umsetzung

Was hat sich in einem Jahr  
Studieren in Corona-Zeiten  
verändert?  
Erste Ergebnisse der  
Studierendenbefragung der HU  
Berlin zum Wintersemester  
2020/2021



### 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 Hinweisen für  
Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere Website:  
[universitaetsverlagwebler.de](http://universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich  
direkt an uns:

E-Mail:  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Telefon:  
0521/ 923 610-12

Fax:  
0521/ 923 610-22

Postanschrift:  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
Hofgebäude  
33613 Bielefeld

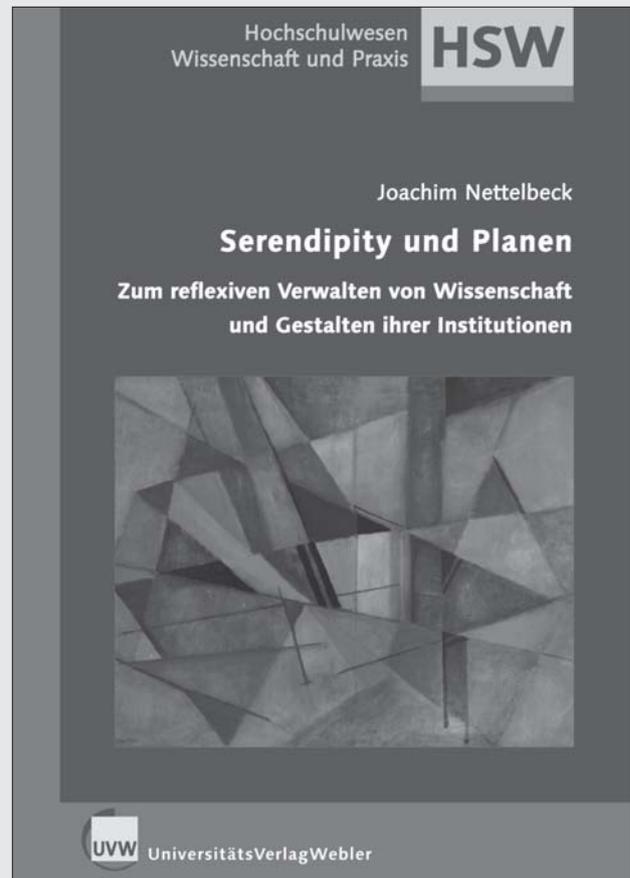
Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck

## Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet und engen die Freiräume ein. Indikatoren bestimmen zunehmend das Verhalten von Politik und Verwaltung. Sie werden zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, Planen und Verwalten von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,  
246 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand



Joachim Nettelbeck  
© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss