

Forschung

Politik - Strategie - Management

Geisteswissenschaften

- Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung?
Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer
 - Aus der Zeit gefallen?
Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften
 - Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem
 - (Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities
- Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus
 - Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz
 - Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

2
2009

Herausgeberkreis

Jutta Allmendinger, Prof. Ph. D., Präsidentin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH Berlin

Dorothee Dzwonnek, Ass. jur., Generalsekretärin der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Bonn, ehem. Staatssekretärin im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz

Bernd Ebersold, Dr. rer. pol., Geschäftsführer Jacobs-Foundation, Zürich, früher stellv. GenSekr. MPG

Jürgen Enders, Prof. Dr. rer. pol., Leiter des Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Universität Twente, Enschede (NL)

Falk Fabich, Dr. rer. pol., Ass. jur., Geschäftsführer Forschungsverbund Berlin e. V. (Leibniz-Gemeinschaft),

Dirk Hartung, Dr. rer. pol., ehem. Vorsitzender des Gesamtbetriebsrats der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin

Reinhard Hüttl, Prof. Dr. rer. nat., Dr. h. c., Vizepräsident aca-tech, Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, ehemaliger Vorsitzender der Wissenschaftlichen Kommission des Wissenschaftsrates, Vorstandsvorsitzender des GeoForschungsZentrums Potsdam, Brandenburgische Technische Universität Cottbus

Wilhelm Krull, Dr. phil., Generalsekretär der Volkswagenstiftung, Hannover

Stefan Kuhlmann, Prof. Dr. rer. pol., University of Twente, Chair Foundations of Science, Technology and Society, School of Management and Governance, Enschede (NL)

Christian Scherf, Ass. jur., *Verwaltungsdirektor*, Deutsches Elektronen-Synchrotron DESY, Hamburg

Jürgen Schlegel, Ass. jur., *Ministerialdirigent*, Generalsekretär der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, Bonn, ehem. GenSekr. d. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn

Michael Stampfer, Dr. jur., GenSekr. WWTF Wien - Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds, Wien

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Professor of Higher Education, Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway

Johann-Dietrich Wörner, Prof. Dr.-Ing., Dr. h. c. mult., Vorstandsvorsitzender des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt (DLR), ehem. Präsident der TU Darmstadt (Status angefragt)

Hinweise für die Autoren

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 zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler

Anzeigen:

Die Zeitschrift „Forschung“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 19.08.2009

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 88 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 22 Euro zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Forschung

Politik - Strategie - Management

Editorial

29

Forschung über Forschung

Wolfgang Polt, Nicholas Vonortas & Robbert Fisher
Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme
für Forschung und technologische Entwicklung?
Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs-
und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer

31

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull
Aus der Zeit gefallen?
Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

35

Fundsachen

Peter Strohschneider
Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften
im Wissenschaftssystem

40

Walter Pohl
(Different meanings of) Relevance
and Impact in the Humanities

46

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase
für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus
Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz
Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

51

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

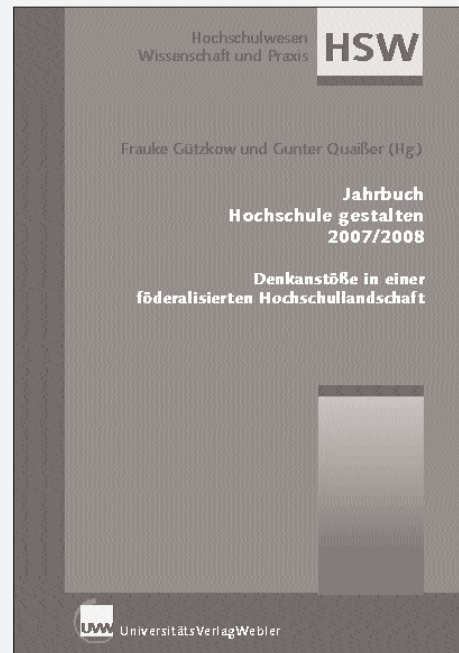
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern herausgeputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008,
216 S., 27.90 Euro

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

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008,
239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten.

Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

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

Drei in einem Projekt international kooperierende Autoren *Wolfgang Polt (Wien)*, *Nicholas Vonortas (Washington)* & *Robbert Fisher (Luxemburg)* legen in ihrem Aufsatz **Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung? Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer** ausgewählte Ergebnisse einer Studie vor, die sie im Auftrag der Europäischen Kommission/Generaldirektion 'Unternehmen' durchgeführt haben. Angesichts der Volumina dieser Förderprogramme ist es besonders wichtig, die intendierten Effekte in ihrem Eintreffen zu kontrollieren. Hier hat die Studie Aufschlüsse erbracht. Daraus folgt, dass einige Ziele (Innovationen anzustoßen) unter bestimmten Bedingungen erreicht, viele der gewünschten Effekte aber nicht eingetreten sind. Hier sind die Programme in ihrer Auslegung deutlich zu überarbeiten. **Seite 31**

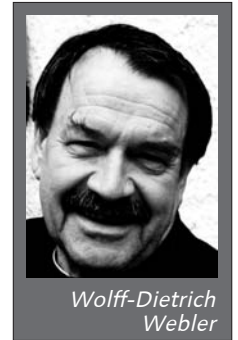
Die vorliegende Ausgabe setzt einen Schwerpunkt in den Geisteswissenschaften. Als Ergebnis des „Jahres der Geisteswissenschaften“ 2007 können nicht viele Fragen als geklärt angesehen werden. Aufgabe und Existenzberechtigung dieser Wissenschaften werden in einer Zeit, die die Wissenschaften zunehmend utilitaristischer mit erkennbarem, sogar messbarem wirtschaftlichen Erfolg in Verbindung bringen möchte, immer wieder in Zweifel gezogen. Diese Zweifel (dann oft von den Gegnern zu einer „Krise der Geisteswissenschaften“ stilisiert), erfahren Konjunkturen mindestens seit 250 Jahren. Einerseits haben die Legitimationsprobleme Ähnlichkeit mit den Debatten um die Notwendigkeit der Grundlagenforschung - eben eine Wissenschaftsrichtung, die keine kurzfristigen Nutzenzyklen, keine unmittelbar sichtbaren Wirkungen, geschweige denn unmittelbar wirtschaftlich verwertbare Ergebnisse vorweisen kann. Andererseits haben in dem breit gefächerten Feld der Geisteswissenschaften manche Fachvertreter die Tendenz, sich in ihrer Arbeit an der Ästhetik ihres Gegenstandes zu genügen und fallen damit besonders auf. Allerdings haben alle Kräfte, die historisch die Gelehrsamkeit bzw. die Wissenschaften finanziell unterstützt haben (Fürsten, Staat, später Mäzene) auf einem Beitrag zu gesellschaftlichen Aufgaben bestanden. Das konnte das Nachdenken über Sinn und Ziele des Lebens, über Werte und Formen des „guten Lebens“ sein (sich wandelnde Systeme von Werten und Normen in den kulturellen Varianten der Menschheit), darin bestehen, dem Werden der Menschheit, ihren kommunikativen alltäglichen oder literarischen und künstlerischen Ausdrucksformen usw. nachzuspüren. Aber es geht eben nicht nur um Wissensvermehrung als Forschungserfolg, sondern um eine wirksame Kommunikation ihrer Erkenntnisse in eine breite Öffentlichkeit hinein, um Orientierung und eine Auseinandersetzung um Normen, die von Seiten der Wissenschaft nicht alles als gleichberechtigte Option hinstellen kann, sondern nach entsprechenden kontroversen Klärungen auch normativ wirkt.

Während viele Geisteswissenschaften menschliche Erfahrungen und (z.B. literarische) Produkte der Vergangenheit mit Sinn für die Gegenwart erfüllen, werden - zögerlich zwar - auch Zukunftsentwürfe als menschliche Handlungsoptionen gewagt. Deren Entwicklung mag in Teilen sogar mit naturwissenschaftlichen Methoden betrieben werden - ihre Bewertung jedoch und die Empfehlung einiger Optio-

nen im Vergleich zu anderen führt in den Zentralbereich der Geisteswissenschaften.

Der ausbleibende Erfolg der Geisteswissenschaften, den Menschen Identität zu stiften, einen nachhaltigen Beitrag zur Erziehung zur Humanität und zu einem friedlichen, wertschätzenden Zusammenleben der Menschen zu leisten - *m.a.W. ausbleibende Bildung*, geriet mit den schockierenden, periodischen Rückfällen in die Barbarei, dem äußerst dünnen Firnis der Zivilisation (s. Balkankrieg der 90er Jahre mit seinen Gewaltexzessen, gerade gegen Zivilisten, besonders Frauen) oder der mangelnden Entschlossenheit, für künftige Generationen sorgsam mit der Erde umzugehen, aber auch mit den groben Verstößen im Alltag (unverhohlene Geldgier, Ausbeutung des Staates und damit der Gemeinschaft) oder auch angeblich karriereförderlichen Rücksichtslosigkeiten ins öffentliche Bewusstsein. Hier geht es nicht um kurzfristige Nutzenzyklen, sondern eine dauerhafte Aufgabe als Wirkung in die Gesellschaft hinein. Ein bloßes Bereitstellen in Fachzeitschriften reicht bei weitem nicht. Auch die fachliche Ausbildung von Lehrern kann die Aufgabe nicht erfüllen. Stattdessen erforderliche Rollen, Mittel, Methoden einerseits und Abgrenzungen zwischen Gesellschaft und ihrem Bereich Wissenschaft andererseits sind nur mangelhaft geklärt. Ein solches Verständnis von Praxisbezug zu verfolgen wird weithin vermisst.

Das alles wirft Fragen nach der Wirksamkeit der Geisteswissenschaften auf, stellt sie vor Legitimationszwänge. Orientierende, sinn- und identitätsstiftende Wirkungen - um nur eine Seite zu nennen - sind nur schwer nachweis-, jedenfalls kaum messbar. Aber es gibt solche groben Indikatoren für Versagen, wie die oben genannten, die zu einer sehr intensiven Überprüfung ihrer Wirkungen auffordern. Diese Seite ihrer Aufgabe wird notorisch vernachlässigt. Die Selbstauskunft vieler geisteswissenschaftlicher Fächer, außer für die Schule wüssten sie nicht, wie sie berufsqualifizierend ausbilden sollten (was zahlreiche Fragen nach der Qualität dieser Ausbildung aufwirft), lässt auf ein tiefgreifendes Missverständnis - mindestens einen Mangel an Auseinandersetzung mit ihrer gesellschaftlichen Aufgabe und ihrer effektiven Umsetzung - schließen und überzeugt zunächst auch nicht vom Gegenteil. Man muss nicht an die Kulturleistung eines Lothar Späth anknüpfen, der - wie berichtet wird - als Ministerpräsident von Baden-Württemberg eines Tages die Vertreter der Altorientalistik nach Stuttgart einlud und den fassungslos lauschenden Fachvertretern eröffnete, Baden-Württemberg wolle seinen Handel mit arabischen Ländern ausweiten und er betrachte die Altorientalistik als exportunterstützendes Fach, das sich hier mehr engagieren solle. Von solchen fundamentalen Missverständnissen abgesehen, hat natürlich jedes Fach die Aufgabe, über seine gesellschaftlichen Beiträge nachzudenken, um sich nicht in der bloßen Faszination am eigenen Gegenstand zu genügen. Seit den 90er Jahren hat hier auch eine deutliche Neubesinnung mit praktischen Folgen eingesetzt. Wenn aber die Debatte sich - unter Projektförder- und Berufungsgesichtspunkten - darauf zuspitzt, wie (mit welchen Indikatoren



Wolff-Dietrich Webler

und Messmethoden) gute Forschung von weniger guter zu unterscheiden sei, nämlich durch kollegiale Anerkennung in der Welt der Academia (Peer Review und Zitationsindices sind an dieser Stelle wirkungsgleich), dann wird eine ganze Dimension von „Güte“ einer Wissenschaft wieder aus dem Elfenbeinturm ausgesperrt. Der schwierigen Frage von Unabhängigkeit, Nicht-Instrumentalisierung und sich doch in den Dienst der Gesellschaft zu deren Nutzen zu stellen, wird wieder aus dem Weg gegangen.

Wilhelm Krull, Generalsekretär der VolkswagenStiftung, geht in seinem Aufsatz **Aus der Zeit gefallen? Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften** anhand von vier Schlüsselbegriffen Infrastruktur, Innovation, Interdisziplinarität und Internationalität der Aktualität der Geisteswissenschaften als Forschungsdisziplinen sowie ihren Entwicklungschancen nach. Infrastruktur (der Bibliotheken, Museen, Archive usw.) bildet die Basis für das institutionelle Gedächtnis einer Gesellschaft, das um so wichtiger ist, je mehr die Geschwindigkeit der Veränderung zunimmt. Hier schließt sich im Prozess der Innovation eine weitere Stärke der Geisteswissenschaften an: ihre Rolle bei der Aufarbeitung der Vorgeschichte der Gegenwart als Bedingung unserer Identität; sie kontrolliert reflektierend unsere Optionen künftigen Handelns und bestimmt sie so mit. Als Voraussetzung wirklich neuer Entwicklungen unterstreicht Krull die besonderen Bedingungen integrativer, nicht nur formaler Interdisziplinarität, die in kurzatmiger Förderung und beruflicher Karriere in Fristverträgen kaum gelingen kann. Im Prozess der Internationalisierung bieten sich - neben dem allseitigen, unverzichtbaren Austausch, gerade mit dem Osten fruchtbare Möglichkeiten des wechselseitigen Lernens. Der Westen hat dabei die Chance, zu erkennen, was ihm evtl. verloren gegangen ist. Eine Daueraufgabe bleibt die Förderung der Kommunikation mit und in den Entwicklungsländern, insbesondere Afrikas.

Seite 35

Peter Strohschneider, Professor für mediävistische Germanistik an der LMU München, hat einen zweifach unmittelbaren Zugang zum Thema, wenn er sich als Germanist und in der wissenschaftspolitischen Perspektive des Vorsitzenden des Wissenschaftsrates zur Relevanz der Geisteswissenschaften äußert. In seinem Artikel **Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem** plädiert er zunächst einmal dafür - wie Pohl auch - am Grundgedanken der überwiegenden Gemeinsamkeiten zwischen Natur- und Geisteswissenschaften festzuhalten, ohne die Besonderheiten für unbeachtlich zu erklären. Dann arbeitet er in der Arbeitsteiligkeit der Disziplinen die besonderen Aufgaben und den besonderen Wert der Geisteswissenschaften heraus und begründet deren Unverzichtbarkeit.

Seite 40

Walter Pohl, Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität Wien und Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, hat in dem mit Understatement so genannten Workshop „Relevance and Impact of the Humanities“ an der Universität Wien die Eröffnungsrede (**Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities** gehalten. Um die aktuelle Notwendigkeit der Geisteswissenschaften zu demonstrieren, wirft er zahlreiche Fragen im Zusammenhang mit der Finanzkrise auf, die in enger Verbindung zwischen Geistes- und Sozialwissen-

schaften zu erforschen wären. Er betont die gesellschaftliche Verpflichtung, warnt aber vor Instrumentalisierung, wenn sie sich in den Alltag begibt und mahnt zu Unabhängigkeit, der aber ein hohes Maß an Verantwortung zu korrespondieren hat. Schließlich entfaltet er zahlreiche noch ungelöste Probleme der Beurteilung der Qualität geisteswissenschaftlicher Forschung.

Seite 46

Die Aufsätze von Strohschneider und Pohl, beide aus Vorträgen hervorgegangen, präsentiert die „Forschung“ in einer neuen Sparte „Fundsachen“. Hierunter werden bewusst Zweitabdrucke geboten, um ein Schwerpunktthema dieser Zeitschrift abzurunden. In Ergänzung der Originalarbeiten in den übrigen Sparten dieser Zeitschrift schien es uns z.T. wichtiger, angesichts des großen Umfangs der allgemeinen Wissensproduktion nicht noch eigene Texte durch gezielte Nachfrage bei Autoren zu erzeugen, wenn das für ein Schwerpunktheft Gewollte schon vorlag. Allerdings handelt es sich dann um eine nicht so leicht auffindbare Publikation (womöglich mit anderem Leserkreis), die nach unserem Urteil eine größere Publizität verdient hätte als ihr bisheriges Erscheinen in einem eher eng begrenzten Rahmen bietet. Selbst wenn Texte heute ins Internet gestellt werden, wäre ihr Auffinden eher als Zufallsfund möglich. Querverweise (und dann nicht stattfindende Suchprozesse) sind nicht so attraktiv wie das zusammengefasste Angebot eines Heftes, das unmittelbar vorliegt.

Strukturierte Promotionsprogramme, die die Promovenden breiter vorbereiten sollen als nur auf die Vollendung ihrer Dissertation, entstehen an vielen Stellen. Nur wenige der Programme sind in der Auswahl ihrer Inhalte professionell entwickelt. „Das war erfahrungsgemäß immer nützlich!“ als Selektionskriterium belässt die Auswahl im vorwissenschaftlichen Raum. Auf der Suche nach Grundlagen für eine wissenschaftliche Ableitung der Programm-Inhalte hatte sich der erste Teil in Heft 1-2009 unter dem Gesamttitel **Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus** mit dem Untertitel **Teil I: Forscher und Hochschullehrer: Grundlegender Wandel des Berufsbildes speziell des Universitätsprofessors** dem Teilarbeitsmarkt „Forschung und Lehre“ und damit einer Hochschulkarriere zugewandt. Die Analyse der gewandelten, erweiterten und vertieften Anforderungen an Professuren wird von *Wolff-Dietrich Webler* im vorliegenden Heft zunächst in **Teil II** mit der Analyse der **Anforderungen an die Lehrkompetenz** fortgesetzt. Damit ist ein Gesamtbild der Anforderungen an heutige Professuren erreicht. Mit **Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte** werden dann die Vorarbeiten zur Entwicklung eines - im Sinne des Gesamttitels - zeitgemäßen **Ausbaus der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus** abgeschlossen. Es zeigt sich, dass - über verschiedenste akademische Berufe hinweg - nach wie vor große Gemeinsamkeiten in den erforderlichen, typisch wissenschaftlichen Kompetenzen bestehen, die im Studium und den nachfolgenden Phasen erworben werden können. Wie solche Förderprogramme dann konkret in den Themen und auf die postgradualen Phasen verteilt aussehen können, wird im kommenden Heft vorgestellt.

Seite 51

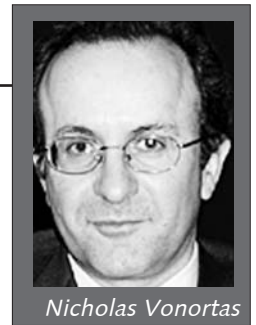
W.W.

Wolfgang Polt, Nicholas Vonortas & Robert Fisher

Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung? Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer



Wolfgang Polt



Nicholas Vonortas



Robert Fisher

Öffentliche Forschungsprogramme – insbesondere diejenigen, in denen öffentliche Forschungseinrichtungen und Unternehmen zusammenarbeiten – verfolgten in den letzten 20 Jahren neben dem Ziel, die Teilnehmer zu vermehrter bzw. verbesserter Forschungsleistung anzuregen zunehmend auch das Ziel, Innovationen anzustoßen und damit ökonomische Effekte zu erzielen. Dies gilt auch für die europäischen Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung (RP), bei denen die Zielsetzung der ‚Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrie‘ eine prominente ist. Ob dieses Ziel erreicht wurde, untersuchte eine ausführliche empirische Studie im Auftrag der Generaldirektion ‚Unternehmen‘ der europäischen Kommission. Die Resultate zeigen unter anderem, dass für viele Teilnehmer an den Rahmenprogrammen Innovationen aus den Projekten resultierten, der Innovationserfolg allerdings stark von bestimmten Bedingungen (Projektcharakteristik, Partnerzusammensetzung usw.) abhängig war. Keine Bestätigung brachte die Untersuchung bezüglich der vermuteten Wirkungen der neuen Instrumente im 6. Rahmenprogramm, wie auch generell Zweifel an der ‚Additionalität‘ des Rahmenprogramms aufgetaucht sind.

Im Auftrag der Europäischen Kommission/Generaldirektion ‚Unternehmen‘ hat in den letzten 2 Jahren eine Studie („InnovationImpact“) die Effekte der RP auf Art und Umfang der Forschung der Programmteilnehmer sowie den Effekt der Beteiligung auf die Innovationsleistung der Teilnehmer untersucht. Die Studie stützte sich dabei auf verschiedene empirische Analysemethoden: zum einen wurde die bisher größte Fragebogenerhebung* unter den Teilnehmern des 5. und 6. RP durchgeführt, die einen Rücklauf von ca. 8.500 verwertbaren Fragebögen erbrachte. In einem zweiten Analysestrang wurden mehr als 70 ausführliche Fallstudien (mit einem Schwerpunkt auf den teilnehmenden Unternehmen) durchgeführt. Zudem wurden ökonometrische Analysen auf

der Basis von Daten aus dem ‚Community Innovation Survey‘ durchgeführt.

Diese Analysen erbrachten einige bemerkenswerte Resultate, die Anlass sein könnten zu einem grundlegenden Überdenken der Ansprüche und Zielsetzungen der RP. Aus der Fülle der verschiedenen Analysen (die u.a. auch noch Fragen der Zusammensetzung der Teilnehmer und deren Veränderung sowie den Einfluss von Programmabwicklung und Managementpraktiken auf den Projekterfolg umfassten) sollen hier folgende besonders herausgehoben werden:

- Die Analyse der Aufwendungen für Forschung und Entwicklung und die Frage, ob die Teilnahme an den Rahmenprogrammen einen positiven Effekt auf diese hatte.
- Die Betrachtung der Arten der Forschungsprojekte, die in den Rahmenprogrammen durchgeführt wurden. Besonders interessierte hier der Vergleich mit (kooperativen) Forschungsprojekten, die die Teilnehmer ohne Förderung durchgeführt hatten.
- Und schließlich die Frage, ob aus den Forschungsprojekten der RP in nennenswertem Umfang auch Innovationen (Neuerungen in den Prozessen, Produkten etc.) hervorgehen bzw. noch hervorgehen könnten.

1. Effekte der Teilnahme an den RP auf den Umfang der Forschungsausgaben

Die Beantwortung der Frage, ob die öffentliche Förderung von F&E von Unternehmen (und Forschungseinrichtungen) zu einer Erhöhung der F&E-Ausgaben bei diesen geführt hat (die sogenannte ‚Input-Additionalität‘), wird in den

* An dem Projekt mit dem Titel ‚InnovationImpact‘, das von 2006 bis 2008 durchgeführt wurde, waren die folgenden Institutionen beteiligt [Intrasoft International (B), Athens University of Economics and Business, INNOVA Europe (LUX), BETA - Université Louis Pasteur (F), TU Delft (NL), FORMIT (IT)] Die Ergebnisse einschließlich des Endberichtes können von der Web-Site des Projektes bezogen werden [<http://www.innovationimpact.org/>].

meisten Fällen auf der Basis von Fragebogenerhebungen unter den Teilnehmern versucht (siehe FP5 Assessment 2005). Obwohl solche Erhebungen differenzierte qualitative Resultate über die verschiedenen Arten von Input-Additionalität (Ausweitung der Fragestellungen, der Zielsetzungen oder des Zeithorizonts des Projektes im Gefolge der Förderung, andere Zusammensetzung des Konsortiums usw.), zu produzieren imstande sind (siehe Polt/Streicher 2005), können sie kaum Aufschluss geben darüber ob und in welchem Maß tatsächlich Ausweitungen der F&E-Ausgaben stattgefunden haben, da in der Regel ein positiver Antwort-Bias unterstellt werden muss.

Aus diesem Grund wurde hier ein anderer Analysezugang gewählt: auf der Basis von Unternehmensdaten, die für drei Länder (Deutschland, Frankreich, die Niederlande) zur Verfügung standen, wurde ökonometrisch geschätzt, ob die Teilnahme an Rahmenprogrammen mit einer Erhöhung der F&E-Intensität der beteiligten Unternehmen verbunden war. Die Daten umfassten die zeitlich mit den RP4 (1994-1998) und RP5 (1998-2002) überlappenden Runden des Community Innovation Surveys CIS3 und CIS4. Durch verschiedene Verfahren (z.B. durch eine Heckman-Korrektur) wurde sichergestellt, dass der Selbst-Selektions-Bias die Ergebnisse nicht verzerrt.

- Dabei haben wir auf der Ebene der Betrachtung der durchschnittlichen Wirkungen für alle Teilnehmer zwar signifikant positive Effekte in den Niederlanden, nicht aber in Deutschland und Frankreich gefunden. Auf der Basis dieser Analyse könnte man also nicht schließen, dass die RP durchgängig einen positiven Effekt auf die Geförderten gehabt hätten. Wir finden keinen Beleg für allgemeine Input-Additionalität.
- Unterscheidet man allerdings nach Firmengröße, dann ergibt sich ein deutlicheres Resultat: nun sind die Resultate für die kleinen Firmen (weniger als 100 Beschäftigte) deutlich positiv (und stark signifikant in Deutschland und Frankreich, etwas weniger stark in den Niederlanden). Abschätzungen über das Ausmaß der Steigerung der F&E-Intensität, die für die kleinen Firmen mit der RP-Beteiligung einhergehen, deuten auf substantielle Steigerungen hin (bis zu einer Verdopplung, allerdings sind diese Schätzungen mit großen Unsicherheiten behaftet). Für die Firmen der anderen betrachteten Größenklassen (100-499, bzw. 500 oder größer) lässt sich so ein Effekt allerdings nicht finden.
- Auf der Basis dieser Befunde kann für die RP zwar eine – zum Teil auch substantielle – Input-Additionalität gefunden werden, allerdings nur für die kleinen Unternehmen, für die die Beteiligung offenbar eine Motivation darstellt, ihre F&E-Intensität deutlich zu erhöhen. Bedenklich ist aus der Perspektive der Förderpolitik, dass ein solcher Effekt bei den mittleren und großen Unternehmen nicht festzustellen ist.

2. Art der Forschungsprojekte, die die RP anstoßen

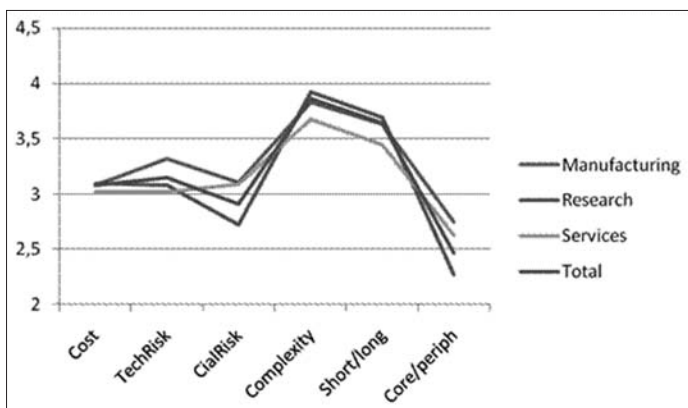
Zu den Zielsetzungen der RP gehört es u.a., längerfristige, stärker ‚strategisch orientierte‘, auch technologisch anspruchsvollere und riskantere Forschung anzustoßen als die Firmen ohne die Förderung getan hätten. Solche Charakterisierungen von Projekten und Forschungstätigkeiten lassen

sich recht gut über Teilnehmerbefragungen eruieren und die hohe Zahl der verwertbaren Antworten aus dem sehr großen Sample lassen die Resultate auch sehr robust erscheinen.

In unserer Befragung haben wir die Befragten ersucht, das (kooperative) F&E-Projekt, das im Rahmen des jeweiligen RP durchgeführt wurde, mit einem ‚durchschnittlichen nicht-kooperativen‘ und mit kooperativen Projekten zu vergleichen für die keine Förderung bezogen wurde, die also ausschließlich mit eigenen Mitteln durchgeführt wurden. Die Resultate geben darüber Aufschluss, ob und in welcher Weise die Geförderten unterschiedliche Typen von Forschungsprojekten als Folge der Förderung betrieben haben. Eine solche Differenz wird auch als ‚Verhaltens-Additionalität‘ (oder ‚behavioural additionality‘) bezeichnet (siehe z.B. Polt, Psarra 2005) für eine frühere Untersuchung der Verhaltensadditionalität in den Rahmenprogrammen).

- Unsere Resultate deuten darauf hin, dass im Vergleich der RP-Projekte zu den ‚selbstfinanzierten kooperativen Projekten‘, einige – manchmal deutlich, manchmal etwas schwächer ausgeprägte – Unterschiede existieren: RP-Projekte sind charakterisiert durch vergleichsweise:
 - längeren Zeithorizont der Forschungsaktivitäten
 - stärkeres Gewicht auf ‚Exploration‘ statt ‚Exploitation‘, d.h. geringere ökonomische und stärkere Forschungsfokus, z.T. auf Bereiche außerhalb der technologischen Kernkompetenzen der Teilnehmer,
 - geringeres kommerzielles Risiko,
 - geringere Flexibilität und
 - höheren Aufwand für die Projektadministration.
- Im Vergleich zu den ‚durchschnittlichen nicht-kooperativen F&E-Projekten‘ unterscheiden sich die im RP durchgeführten v.a. in Bezug auf drei Eigenschaften:
 - sie sind deutlich komplexer,
 - sie sind stärker langfristig ausgerichtet und
 - sie liegen stärker im Bereich der technologischen ‚Kernkompetenzen‘ der Teilnehmer als die ‚durchschnittlichen Projekte‘.
 - Keine wesentlichen Unterschiede lassen sich hier dagegen bezüglich des technologischen und kommerziellen Risikos und der Projektkosten ausmachen.
- Was aus der Sicht der Programmziele der RP auffällt – und bedenklich stimmt – ist, dass sich die Projektcharakteristika der RP-Projekte zwischen RP5 und RP6 nicht wesentlich verändert haben und auch in den zentralen Charakteristika sich nicht wesentlich zwischen den verschiedenen Förderinstrumenten des RP unterscheiden. Dies gilt trotz deutlicher Änderung in den Zielsetzungen der jeweiligen RP und trotz damit einhergehendem deutlichen Wechsel in den Förderinstrumenten – so wurden im RP6 sogenannte ‚Exzellenznetze‘ und ‚Integrierte Projekte‘ als neue Form von Großprojekten geschaffen, um die Bildung von Projekten mit ‚kritischen Massen‘ zu schaffen und vermehrt technologische Durchbrüche (‚radikale Innovationen‘) zu unterstützen. Unterschiedliche Instrumente stoßen also sehr ähnliche Arten von F&E-Projekten an, was Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Differenzierung der Instrumente aufkommen lässt.
- Während also die zwei erstgenannten Befunde auf das Vorliegen von ‚Verhaltensadditionalität‘ durch die RP hinweisen (wenn auch nicht in allen angestrebten Dimensio-

Abbildung 1: Projekt im Vergleich zu einem durchschnittlichen F&E Projekt



Quelle: Innovation Impact Report

nen – z.B. bezüglich der Dimension ‚Risiko‘) und damit als Bestätigung der Wirksamkeit des Programms gelesen werden können, fanden wir keine Bestätigung für die unterschiedliche Wirksamkeit unterschiedlicher Instrumente. Es könnte so sein, dass die Teilnehmer (noch?) mit einer bestimmten und stabilen Vorstellung darüber, was ein ‚typisches RP-Projekt‘ ist und welche Art F&E das umfasst, an das RP herangehen.

3. Innovation aus den Forschungsprojekten der RP

Angesichts der prinzipiell ‚vor-wettbewerblichen‘ Ausrichtung der RP behauptet ein überraschend großer Teil der Befragten das Vorliegen von zumindest einer Form von ‚Innovations-Output‘ aus dem jeweiligen RP-Projekt (siehe Tabelle 1). Nur eine Minderheit von ca. 15% gibt an, keine solchen Resultate zu erzielen. Etwa 2/3 sind mit dem Innovationsoutput auch zufrieden oder sehr zufrieden. Dies scheint durchaus vereinbar mit den in den letzten Jahren immer stärker akzentuierten Bestrebungen (sowohl auf Seiten der Programmplaner als auch auf Seiten der teilnehmenden Firmen), aus Forschungsprogrammen verstärkt und direkt ökonomischen Nutzen zu ziehen.

Anmerkung: Auf Grund der nahezu unlösbaren Schwierigkeiten, ökonomische Effekte wie Output- oder Beschäftigungswachstum oder Profitabilitätsveränderungen singulären Projekten zuzurechnen („Attributionsproblem“) wurde auf die Abfrage von diesbezüglichen numerischen Werten verzichtet. Von daher kann unsere Analyse auch keinen Aufschluss über das Ausmaß ökonomischer Effekte aus den Innovationen, die aus RP-Projekten hervorgehen, liefern.

Dieses Resultat ist um so bemerkenswerter, als bei RP-Projekten mit großer Regelmäßigkeit technologische und wissenschaftliche bzw. Netzwerk-Ziele für die Teilnehmer höheren Stellenwert hatten (und stärkere Motivationen zur Beteiligung waren) als kommerzielle Ziele.

Die Frage nach der ‚Output-Additionalität‘ der Innovationen wurde direkt gestellt („Wäre diese Innovation nicht/später/in reduziertem Umfang/ usw. möglich gewesen ohne das RP-Projekt?“). Die Resultate bestätigten zum Teil Vorvermutungen, zum Teil brachten sie aber auch einiges Neue zu Tage:

- Während größere Firmen in höherem Umfang Innovationsoutput aufwiesen, war die Output-Additionalität dieser Innovationen (also das Ausmaß in dem diese Innovation nur durch die Förderung durch das RP möglich war) deutlich höher bei den kleinen Unternehmen.
- Während etablierte Konsortien mit Partnern, die schon zusammengearbeitet hatten, einen höheren Innovationsoutput aufwiesen, waren es vor allem Konsortien mit ‚Newcomern‘, die bei denen dieser Output auch tatsächlich ‚additional‘ war, d.h. nicht auch ohne das Programm Zustande gekommen wäre (Generell ist die Häufigkeit von Innovationsoutput und Outputadditionalität bei Erstteilnehmern am Programm höher als für die anderen.).
- Projekte, die sich durch hohe Output-Additionalität auszeichnen,
 - waren stärker (wissenschaftlich, technologisch, kommerziell) risikoorientiert,
 - hatten bessere interne Kommunikation und Koordination und waren auch stärker auf die gemeinsame Verwertung der Resultate orientiert
 - waren besonders in neuen technologischen Bereichen (z.B. Nanotechnologien) zu finden.
- Wie schon bei der Betrachtung der Verhaltensadditionalität lassen sich auch bei der Analyse der Output-Additionalität keine Hinweise darauf finden, dass die neuen Instrumente des RP6 gegenüber denen des RP5 eine Erhöhung der Additionalität zur Folge gehabt hätten. Im Gegenteil war diese bei den ‚alten‘ Instrumenten des RP5 sogar höher. Dazu passt auch die Beobachtung, dass größere Projekte keine höhere Output-Additionalität aufwiesen. FP6 hat also keine höheren Additionalitätseffekte erzielt als FP5.
- Insgesamt haben also die RP bei einer substantiellen Anzahl von Teilnehmern zu (zumindest einer Form von) direktem Innovationsoutput geführt. Allerdings ist nur ein Teil davon ‚additional‘, d.h. auf die Effekte der Förderung durch das bzw. Programmteilnahme am RP zurückzuführen. Additionalität ist vor allem dort zu beobachten, wo Neuerung besonders auftritt: in der Zusammensetzung des Konsortiums, der Teilnahme von ‚newcomern‘, in neuen technologischen Feldern (Nano), und dort wo im Projekt höheres Risiko in Kauf genommen wird.

Tabelle 1: Anteile der befragten Teilnehmer, die angeben, den jeweiligen Innovationsoutput aus dem Rahmenprogramm-Projekt realisiert zu haben (nach Art der Teilnehmer unterschieden)

	industry	research & education	services & consultancy	total
New or improved products	53%	31%	43%	50%
New or improved production processes	39%	23%	29%	36%
New or improved services	40%	54%	68%	48%
Implementation of filed trials	45%	42%	42%	44%
New or improved standards	25%	58%	25%	26%

(multiple answers were possible), Quelle: Innovation Impact Report

4. Mögliche Schlussfolgerungen für die Gestaltung der RP

Zusammenfassend lassen sich aus den vorgestellten Befunden durchaus Rückschlüsse ziehen auf die künftige Ausgestaltung der RP: zum einen braucht es offenbar beständiger '(Er)Neuerung' unter den Teilnehmern, im Aufgreifen neuer technologischer Felder und in der Orientierung der Projekte auf das Übernehmen von höherem (kommerziellem, wissenschaftlichen, technologischen) Risiko, damit das Programm wirklich 'additional' wirkt. Zum anderen scheinen die Programmeffekte am stärksten ausgeprägt bei kleinen und mittleren Unternehmen (oder im Fall der Input-Additionalität sogar weitgehend darauf beschränkt). Keine Unterstützung erfahren die sogenannten 'neuen Instrumente' der RP6 durch die Ergebnisse unserer Studie. Diese sind vielfach kaum in ihren Effekten von denen des RP5 zu unterscheiden. Hier wäre wohl eine bessere ex-ante Abschätzung und/oder eine pilothafte Erprobung dieser Instrumente vor ihrer breiten Einführung ratsam gewesen. Und schließlich wäre generell zu fragen, (allerdings ist das eine Frage, auf die die vorliegende Studie keine Antwort zu geben vermag), ob ein so hoher Innovationsoutput, wie er durch die Befragten angegeben wurde, nicht auch in Widerspruch geraten kann zu den wissenschaftlichen Zielsetzungen des Programms.

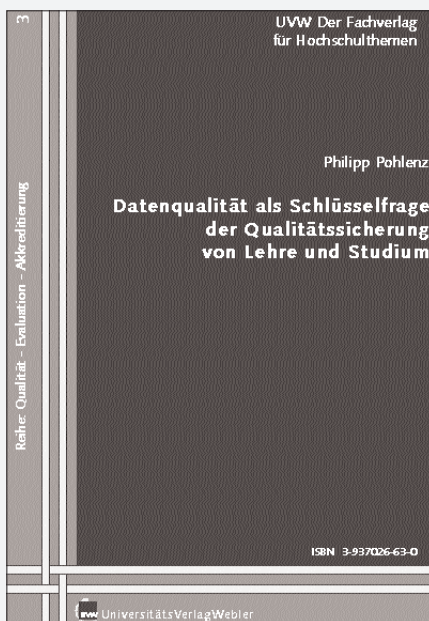
Literaturverzeichnis

- Polt, W./Streicher, G. (2005):* Trying to capture additionality in Framework Programme 5 – main findings. In: Science and Public Policy, Vol. 32/No. 5, pp. 367-373(7).
- Polt, W./Psarra, F. (2006):* Behavioural Additionality of the EU's 5th Framework Programme, In: Government R&D Funding and Company Behaviour, OECD, Paris, pp. 235-246.
- Polt, W./Guy, K./Vonortas, N./Atlantis Research (2005):* FP5 Impact Assessment, Survey conducted as a part of the Five Years Assessment of EU Research Activities (1999-2003), Athens, Feb. 2005.
- Polt, W./Vonortas, N./Fisher, R. (2008):* Innovation Impact, Final Report Task 3.1, Final Approved. URL: http://www.innovationimpact.org/joomla/result/Innovation_Impact_Final_Report.pdf
- Vonortas, N./Hinze, S. (eds.) (2005):* Science and Public Policy, Vol. 32/No. 5.

- **Wolfgang Polt**, Mag., Leiter des Wiener Büros des Instituts für Technologie- und Regionalpolitik (INTEREG) und der Wiener Außenstelle der JOANNEUM RESEARCH Forschungsges.m.b.H, E-Mail: wolfgang.polt@joanneum.at
- **Nicholas S. Vonortas**, Professor für Economics and International Affairs, Director am Center for International Science and Technology Policy, wissenschaftlichen Leiter der Impact Innovation Studie, The George Washington University, E-Mail: vonortas@gwu.edu
- **Robbert Fisher**, Experte und Konsulent für EU und ICT Politik, Koordinator der Impact Innovation Studie, E-Mail: robbert.fisher@estrat.eu

Philipp Pohlenz:

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden.

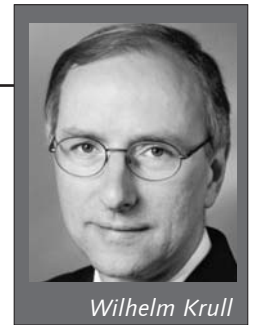
Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009, 170 Seiten, 22.80 Euro

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

Wilhelm Krull



Wilhelm Krull

Aus der Zeit gefallen? Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

Mancher wird vielleicht fragen: „Ist das Thema nicht selbst ein wenig aus der Zeit gefallen?“ Nach dem Jahr der Geisteswissenschaften, in dem das große wie das kleine ABC der Menschheit in hunderten von Veranstaltungen ausbuchstabiert wurde, und bereits mitten im Jahr der Mathematik könnte es in der Tat wie ein Anachronismus wirken, die Schlachten vergangener Tage noch einmal schlagen oder alte Wunden lecken zu wollen.

Letzteres scheint ohnehin eine Spezialität der Geisteswissenschaften zu sein. Fast ist man geneigt, aus einem der Werke Gotthold Ephraim Lessings zu zitieren: „Klagen, nichts als Klagen!“ (so der Prinz in „Emilia Galotti“). Von der Politik allzu lange vernachlässigt, schlecht ausgestattet, unterfinanziert und nahezu chancenlos im Wettbewerb um die großen Drittmitteltopfe der öffentlichen Hand scheinen sie ein erbarmungswürdiges Dasein zu fristen. Drei Zitate mögen hier genügen, um dieses krisenhafte Selbstbild der Geisteswissenschaften zu illustrieren:

- „In vielen geisteswissenschaftlichen Fächern steht man bereits mit dem Rücken zur Wand. Weitere Kürzungen werden in manchen Bereichen unmittelbar zum Exitus führen.“ (Hans-Joachim Gehrke in der DFG-Zeitschrift *Forschung*, 1/2008, S. 3)
- „Über den Geisteswissenschaften liegt nämlich ein wissenschaftsideologischer Fluch, den 1959 Charles Percy Snow, Physiker, Romancier und hoher britischer Staatsbeamter mit seiner Rede von den zwei Kulturen, der naturwissenschaftlichen und der geisteswissenschaftlichen („literarischen“) Kultur in die Welt gesetzt hat. Er tat dies eher nebenbei, in einer Art Sonntagsrede und doch mit ungeheurer Wirkung, vor allem bei den Geisteswissenschaftlern. Diese Wirkung besagt denn auch vielleicht nicht so sehr etwas über den Wahrheitsgehalt der Snowschen Vorstellungen, als viel mehr etwas über die Nervosität und den Selbstzweifel, die die Geisteswissenschaften ergriffen haben.“ (Jürgen Mittelstraß: „Glanz und Elend der Geisteswissenschaften“, 1989, S. 7)
- „Wo noch vor 15 Jahren die Rede- und Ideenschlacht tobte, gibt es heute als Geräusch nur noch die leise Klage der Hochschullehrer über die dürftigen Schreib- und Leseversuche einer sprachlos gewordenen Generation und den beflissenen Wortschwall von Studenten, deren abgeleiertes Referat vom meditativen Klappern der Stricknadeln begleitet wird, in der Hoffnung, dem geistigen Leben durch handwerkliche Nebentätigkeit noch einen Hauch von Sinn abzuringen.“ (Joachim Dyck, in der „Zeit“ aus dem Jahre 1985)

Von diesen drei Äußerungen ist nur die erste aktuell, und zwar von Professor Dr. Hans-Joachim Gehrke aus der DFG-Zeitschrift „Forschung“. Die beiden anderen stammen aus den 1980er Jahren und zwar das zweite von Professor Jürgen Mittelstraß und das letzte von dem Oldenburger Germanisten Joachim Dyck. Sie zeigen, dass laut klapperndes Klagen offenbar seit eh und je zum geisteswissenschaftlichen Handwerk gehört.

Der Verfasser möchte nun keineswegs in den vielstimmigen Chor der Verzweifelten und Benachteiligten einstimmen, sondern vielmehr anhand von vier Themenfeldern, die allesamt mit einem großen „I“ beginnen, nämlich Infrastruktur, Innovation, Interdisziplinarität und Internationalität, versuchen, gewissermaßen jenseits der „Gekränktheitsrhetorik“ (Peter Strohschneider) zwar auch die Risiken anzusprechen, aber insbesondere die Entwicklungschancen der Geisteswissenschaften aufzuzeigen – und wie ein privater Förderer, nämlich die VolkswagenStiftung, ihnen helfen kann, diese Chancen zu nutzen.

1. Infrastruktur

Denkt man beispielsweise an einen kulturhistorisch so bedeutsamen Ort wie die Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel, erscheint es beinahe überflüssig, auf die fundamentale Bedeutung von Bibliotheken, Archiven und Museen für unser kulturelles Gedächtnis hinzuweisen. Dagegen hält es der Verfasser jedoch für unerlässlich, den rasanten Wandel, dem diese Institutionen unterliegen, nicht zuletzt das Spannungsfeld zwischen der gerade in Zeiten des Internet immer weiter zunehmenden Schnellebigkeit und dem für Bibliotheken, Archive und Museen so zentralen Anliegen der Langzeitverfügbarkeit ihrer Bestände, in den Blick zu nehmen. In seiner Zeit als Präsident der Stiftung Preußischer Kulturbesitz hat Klaus-Dieter Lehmann dies einmal wie folgt auf den Punkt gebracht:

„Unsere Zeit wird bestimmt durch organisierte Gleichzeitigkeit, mediale Flüchtigkeit und ständige Beschleunigung. Für diese ‚Beschleunigung der Geschichte‘ ist nicht mehr Dauerhaftigkeit, Linearität und Kontinuität typisch, sondern rascher Wandel. Die Einheit der geschichtlichen Zeit ist zerbrochen. Zeit aber, sagt der Philosoph Henri Bergson, kann nur vergehen vor dem Hintergrund dessen, was bestehen bleibt, oder mit einem Zitat von Eduard Herriot ausgedrückt: ‚Kultur ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat.‘“ (Klaus-Dieter Lehmann: *Buch, Bild und Bibliothek in Zeiten des Internet*, dokumentiert in dem Band zur 56. Jahrestagung des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen vom 10. – 12. Mai 2000 in Weimar S. 192.)

Die von Lehmann bei der Weimarer Jahrestagung des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen im Jahre 2000 angesprochene Geschwindigkeit der Veränderung hat sich seither noch einmal drastisch erhöht. Viele der technischen Möglichkeiten, der Internet-Unternehmen und auch der Nutzungen elektronischer Kommunikationsmittel sind erst im Laufe der 1990er Jahre entstanden und haben sich seither rasant ausgebreitet. Wie man der Internet-Seite „Did you know?“ entnehmen kann, verzeichnet alleine eine Kommunikationsplattform wie „My Space“ inzwischen 230.000 neue Besucher pro Tag, auf „You tube“ gab es mittlerweile 250 Millionen Nutzer und bei Google belaufen sich die Internetrecherchen auf 2,7 Milliarden – aber nicht etwa pro Jahr, sondern pro Monat. Der weltweiten Buchproduktion scheint dies allerdings keinen Abbruch getan zu haben; denn deren Zahl beläuft sich auf mehr als 3.000 neue Bücher pro Tag.

Es gehört zu den Paradoxien dieser Veränderungsdynamik, dass mittels Suchmaschinen und Plattformen immer mehr Materialien, darunter auch kulturhistorisch besonders wertvolle Quellen, geradezu ubiquitär verfügbar werden. Zugleich lösen sich jedoch die technischen Medien in immer kürzer werdenden Abständen ab. Indem die neuen Medien die Gleichzeitigkeit, Interaktivität und Offenheit des Zugangs fördern, eröffnen sie auch der Forschung ganz neue Möglichkeiten. Sorgen machen muss aber die Vernachlässigung der Dauerhaftigkeit der Dokumentationen: Kurzlebigkeit als Folge der schnellen Verfügbarkeit!

Für private Förderinstitutionen wie die Wissenschafts-Stiftungen, die sich seit Beginn ihrer Tätigkeit mit einer ganzen Reihe von Förderschwerpunkten und Initiativen dem Erfassen, Erschließen und Erhalten von Kulturgut zugewandt haben, bedeutet die digitale Revolution in der wissenschaftlichen Kommunikation und Dokumentation eine enorme Herausforderung. Vor dem Hintergrund ihrer großen Förderungen zur Sammlung deutscher Drucke, zum Handbuch der historischen Buchbestände, zum Auf- und Ausbau von Restaurierungswerkstätten sowie zur Startfinanzierung zahlreicher Institutes of Advanced Study sieht sich die VolkswagenStiftung gewissermaßen selbst in einer Fördertradition, die auch weiterhin für Innovationen offen und für Pilotprojekte ebenso wie akute Rettungsmaßnahmen (vgl. zuletzt der Brand in der Anna Amalia Bibliothek und seine Folgen) jederzeit ansprechbar ist. Indem wir gemeinsam mit der Wissenschaft Inseln des Gelingens schaffen, hoffen wir darauf, damit zugleich Impulse für größer angelegte Programme der öffentlichen Hand zu geben. Dass man dabei unerschrocken die Rolle des Vorreiters spielen und anschließend bisweilen geduldig sein muss, zeigt unsere Ende der 1990er Jahre gestartete Förderinitiative zur Dokumentation bedrohter Sprachen, die in den letzten Jahren erfreulicherweise von zahlreichen anderen Förderinstitutionen des In- und Auslandes aufgegriffen und weiterentwickelt worden ist. Mit Victor Hugo gilt vor allem auf diesem Feld der Satz: „Es gibt nichts Mächtigeres als eine Idee, deren Zeit gekommen ist.“

2. Innovation

Damit kann gewissermaßen nahtlos zum zweiten „I“ übergegangen werden: Innovation. Dieses Wort weist in der Tat so viele Facetten auf, die allesamt irgendwie mit Erneue-

rung, Neuheit und Veränderung assoziiert werden, dass es schwer fällt, den Begriff präzise zu fassen. Erst recht reicht ein solch vager Innovationsbegriff nicht aus, um die Veränderungsprozesse in der Wissenschaft auch nur einigermaßen adäquat abzubilden; denn schließlich müssen Innovationen nicht immer auch profitabel sein, um weiterverfolgt zu werden, sondern vor allem dem Erreichen qualitativer Ziele dienen, deren Erfolg sich zudem oft erst Jahre später feststellen lässt. Auch kann es nicht nur um mehr oder weniger erfolgreiche „Produktinnovationen“ gehen, sondern immer auch um Prozesse, in denen es letztlich darauf ankommt, den rasanten Wandel zur Wissensgesellschaft aktiv zu gestalten und sich eben nicht „abhängen“ oder „überrollen“ zu lassen.

Für viele Geisteswissenschaftler, die sich als „Hüter unserer eigenen und fremden Traditionen“ (Gehrke) verstehen, gilt der Innovationsbegriff und mit ihm nahezu jede Zukunftsorientierung als Gegenpol dessen, was für sie im Vordergrund steht. Sie sehen den Blick in die Vergangenheit, das verstehende Aneignen, Begreifen und Vermitteln von Traditionszusammenhängen als ihre ureigenste und einzige Aufgabe an. Und sie erfüllen damit geradezu paradigmatisch eine Feststellung aus Bettina von Arnims „Goethes Briefwechsel mit einem Kinde“, in dem es heißt: „Die Gelehrsamkeit versteht ja doch nur höchstens, was schon da war, aber nicht das, was da kommen soll.“ Man könnte sogar soweit gehen, dass mit einer solchen Haltung die Geisteswissenschaften selbst das landläufige, des Öfteren auch von naturwissenschaftlicher Seite geäußerte Vorurteil bestätigen, demzufolge sich die Geisteswissenschaften allzu sehr mit „der Asche der Vergangenheit“ befassen, während es doch vor allem darauf ankomme, „das Feuer der Zukunft“ voranzutragen und möglichst naturwissenschaftlich-technische Forschung mit schnell messbaren Ergebnissen zu betreiben. Der Verfasser hält dies für einen falschen Gegensatz; denn ein allein aus dem Hier und Jetzt gespeistes „Feuer der Erkenntnis“ dürfte sich nur allzu häufig als ein rasch verglühendes Strohfeuer erweisen. Der Leiter der Herzog August Bibliothek, Helwig Schmidt-Glintzer, hat anlässlich einer Veranstaltung im niedersächsischen Landtag im Januar 2007 dieses Aufgabenfeld der Geisteswissenschaften weit über die Forschungsbibliotheken hinaus als „überlebensnotwendig“ bezeichnet, nämlich „dass wir uns angesichts der Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Entwicklung in ähnlich intensiver Weise mit der Entwicklungsgeschichte der Moderne auseinandersetzen. Mit anderen Worten: Je größer die Veränderungen, desto größer die Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Vorgeschichte der Gegenwart“ (S. 568).

Man muss deshalb noch kein Freund von Odo Marquards Aufforderung an die Geisteswissenschaften sein, ihre „Unvermeidlichkeit“ durch die „Kompensation von Modernisierungsschäden“ der Natur- und Technikwissenschaften unter Beweis zu stellen (1985). Einem ebenso erinnerungswie hemmungslosen Fortschrittsglauben können wir jedoch nur erfolgreich entgegenwirken, wenn wir bereit sind, immer wieder neue Sichtachsen zu schaffen sowie über Zeiten und Grenzen hinweg zu lernen und zwar in der Überzeugung, dass gerade das Vergangene im Gegenwärtigen präsent sein muss, wenn wir die Zukunft gestalten wollen. Neben ihrer geradezu klassischen Funktion der Memoria, des kulturellen Gedächtnisses, nämlich unser kulturelles

Erbe zu erschließen, zu bewahren und immer wieder neu zu vermitteln, steht die vielleicht wichtigste Funktion der Geisteswissenschaften, durch vorbeugendes Nachdenken dazu beizutragen, unser Reflektionspotenzial zu erhöhen und damit letztlich auch unsere Handlungsoptionen für die Zukunft klarer herauszuarbeiten. Gerade in einer Zeit großer Verunsicherung ist vorbeugendes Nachdenken mehr denn je eine unverzichtbare Aufgabe der Geisteswissenschaften. Deshalb zielt die VolkswagenStiftung mit ihren Initiativen zu den „Schlüsselthemen der Geisteswissenschaften“ und auch - gemeinsam mit der Thyssen Stiftung – in „Pro-Geisteswissenschaften“ darauf ab, Vorhaben zu fördern, die die Geisteswissenschaften wieder stärker in den Kontext öffentlich diskutierter Probleme und Fragestellungen einbinden, im Falle der „Schlüsselthemen“ sogar nach Möglichkeit unter Einschluss naturwissenschaftlicher Expertinnen und Experten. Dabei kann es nicht darum gehen, die Schäden und Schwächen der anderen Seite zu kompensieren, sondern gemeinsam die Probleme zu analysieren, zu interpretieren und Ergebnisse zu erzielen, im besten Fall sogar Lösungen anzubieten.

3. Interdisziplinarität

„Ebenso wie Eiscreme gibt es Interdisziplinarität in unterschiedlichen Geschmacksrichtungen. Einige davon sind nur schwer zu verdauen, insbesondere wenn sie eine große Kluft zwischen Denkschemata, Sprachen und Begrifflichkeiten zu überwinden haben. Andere erscheinen uns so natürlich und bekömmlich wie das tägliche Leben.“

- So heißt es im Vorwort von Christoph-Friedrich von Braun für die „Briefe zur Interdisziplinarität“, die die Andrea von Braun Stiftung herausgibt (Heft 1, Juni 2008, S. 2). Und wenn man sich die dort aufgeführten Themen der von ihr geförderten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler anschaut, wird sofort klar, dass sie nur interdisziplinär sinnvoll zu bearbeiten sind: „Der Körper als Bindeglied zwischen Film und Religion“, „Zwischen, vor und über Grenzen“, „Die Gestalt des öffentlichen Raumes“ sowie „Die Verhöflichung des Lachens“. Dennoch besteht kein Zweifel daran, dass im Wissenschaftsbetrieb selbst die disziplinäre Orientierung dominiert: Einzelwissenschaftliche Referenzsysteme stehen mit Blick auf Qualitätssicherung (Standards), Zertifizierung durch Verleihung akademischer Grade, Reputation, Stabilität des Umfeldes und nicht zuletzt Karriereaussichten im Vordergrund. Sie bilden die universitäre Organisationsform des Wissens!

Die großen Fragen, die sich dem einzelwissenschaftlichen Zugriff entziehen, können zwar nur im interdisziplinären Verbund sinnvoll angegangen werden, dabei müssten dann jedoch ganz andere Aspekte, nämlich Problemadäquatheit, Relevanz, Veränderungsprozesse, Komplexität sowie – und das ist für den wissenschaftlichen Nachwuchs besonders bedeutsam – Fragen der Karriereaussichten im Vordergrund stehen. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erwarten von der Wissenschaft Lösungen für die „großen“ Fragen und nicht bloß kleinteilige Antworten. In dem Versuch, eine neue Balance zwischen der notwendigen fachwissenschaftlichen Profilierung des Einzelnen und der bei diesem häufig anzutreffenden Ideosynkrasie gegen Kooperation einerseits sowie der ebenso notwendigen Bündelung von Forschungs-

und Lehrkapazität andererseits herzustellen, wird zumeist nur eine weitgehend berührungsfreie, additional Interdisziplinarität praktiziert. Jede Disziplin verfolgt auf diese Weise letztlich unter dem gemeinsamen Dach nur ihre je eigene Fragestellung. Integrative Perspektiven stehen zwar auf dem oft sehr geduldigen Antragspapier; im Forschungsalltag kommen sie jedoch nur selten zur Geltung. Die Anstrengung, ein gemeinsames methodisches Vorgehen, gar gemeinsame Veröffentlichungen hervorzubringen, wird unter karrierebezogenen Kosten-Nutzen-Erwägungen zu meist gar nicht erst unternommen.

Im Zeitalter einer an den führenden Fachzeitschriften des jeweiligen Gebiets orientierten Vermessung der Wissenschaft mag dies gerade für den wissenschaftlichen Nachwuchs auch eine durchaus verständliche Strategie sein, zumal die Zeitzyklen der Forschungsförderung mit ihren immer noch vorherrschenden zwei- bis dreijährigen Förderzeiträumen eine enge Fokussierung geradezu befördern. Wer also mehr Risikobereitschaft und ein die disziplinären Grenzen überschreitendes Forschen befördern will, der muss auch bereit sein, nach einmal erfolgter Auswahl der Besten diesen Vertrauen und Geduld zu schenken für sehr viel längere Zeiträume: Fünf bis sieben Jahre, vielleicht auch acht bis zehn Jahre, wie wir dies mit den Dilthey- und Schumpeter-Fellowships versuchen. Nur so können Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler verlockt werden, die Kernbereiche ihrer jeweiligen Disziplinen zu verlassen und im unsicheren Grenzland zwischen den etablierten Fächern neu zu siedeln. Sprechfähigkeit über die eigenen Disziplinargrenzen hinweg ist ohne die Anstrengung der Einarbeitung in zumindest den Denkraum des anderen Faches nicht zu haben. Und die kostet Zeit!

Die im Wesentlichen universitär basierte geisteswissenschaftliche Forschung kann in letzter Zeit ein wenig optimistischer in die Zukunft schauen; denn nicht zuletzt im Kontext der Exzellenzinitiative haben sich neue institutionelle Strukturen und auch veränderte Formen der Nachwuchsförderung herausgebildet, die gerade für inter- und transdisziplinäre Vorhaben neue Perspektiven eröffnen. Nicht zuletzt durch die neuen „tenure track-Perspektiven“ ergeben sich für herausragende Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wesentlich verlässlichere Karriereaussichten, als dies noch vor wenigen Jahren der Fall war. Mit der Herausbildung von Zentren, Clustern und verschiedenen Institutes of Advanced Study (wie z.B. das Zukunftskolleg in Konstanz und das Lichtenberg-Kolleg in Göttingen) werden erstmals in größerer Zahl Juniorprofessorinnen und -professoren rekrutiert, die aufgrund ihrer interdisziplinären, problemorientierten Forschungsleistungen ein Angebot mit Langzeitperspektiven erhalten. Es bleibt freilich abzuwarten, wie in den nächsten Entscheidungsschritten mit diesen Perspektiven umgegangen wird. Insgesamt gesehen ergeben sich damit, wie z.B. auch über die Lichtenbergprofessuren der VolkswagenStiftung, bessere Karriereaussichten für Forscherinnen und Forscher im Grenzbereich unterschiedlicher Disziplinen. Dies dürfte auch dem internationalen Ansehen des deutschen Wissenschaftssystems aufhelfen. Damit könnte zugleich jene produktive Wechselwirkung ermöglicht werden, die der Physiker Werner Heisenberg in seinen „Gifford lectures“, die unter dem Titel „Physik und Philosophie“ auch auf deutsch

erschienen sind, wie folgt charakterisiert hat: „Wahrscheinlich darf man ganz allgemein sagen, dass sich in der Geschichte des menschlichen Denkens oft die fruchtbarsten Entwicklungen dort ergeben haben, wo zwei verschiedene Arten des Denkens ihre Wurzeln in verschiedenen Gebieten der menschlichen Kultur haben mögen, oder in verschiedenen Zeiten, in verschiedenen religiösen Traditionen. Wenn sie sich nur wirklich treffen, das heißt, wenn sie wenigstens so weit zueinander in Beziehung treten, dass eine echte Wechselwirkung stattfindet, dann kann man darauf hoffen, dass neue und interessante Entwicklungen folgen“ (Physik und Philosophie, Stuttgart 1959, S. 181).

4. Internationalität

Wissenschaft ist ohne internationale Zusammenarbeit undenkbar. Zugleich fordern das Zusammenwachsen Europas und der Prozess der Globalisierung Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in besonderer Weise heraus. Wenn unser Land ein attraktiver und lebendiger Platz für Forschung, Lehre und Innovation bleiben bzw. wieder werden soll, dann ist es unerlässlich, eine Kultur der Weltoffenheit und Internationalität zu entwickeln. Gerade die Geisteswissenschaften können dazu beitragen, neue Sichtweisen und Lernmöglichkeiten über Grenzen und Zeiten hinweg zu schaffen. Dabei gilt es anzuerkennen, was Wolf Lepenies bereits beim Berliner Bildungsforum 1997 formuliert hat: „Die Europäisierung der Erde ist an ihr Ende gekommen“, unsere Denkstile und Denkwerkzeuge seien geprägt von der langen Tradition des Umgangs mit der Kultur überernährter Bevölkerungen. In der Öffnung für die Welt aber, d.h. nicht zuletzt für die nicht-europäische und die nicht-westliche Welt, liege unsere größte Aufgabe und die entscheidende Herausforderung. Denn wir täuschten uns, wenn wir in unserer Anstrengung, das Fremde zu verstehen und zugleich für Fremde attraktiv zu werden oder zu bleiben, nachlassen, weil wir glauben, dass die Welt ohnehin immer einförmiger wird. Die Zeit der sogenannten Globalisierung sei eine „Zeit der intellektuellen Kontinentsperren“ geblieben.

Noch immer bestehen viele dieser intellektuellen Kontinentsperren, und zwar auch innerhalb Europas, insbesondere entlang der früheren Grenze des „eisernen Vorhangs“. Darauf hat der Rektor des New Europe College, Bukarest, und ehemalige rumänische Kultur- (1989 – 1991) und Außenminister (1997 – 1999) Andrei Plesu vor einigen Jahren eindringlich hingewiesen: „Ideal wäre es“, so Plesu, „eine gute Proportionalität zwischen den Anforderungen der Kompatibilisierung von Ost und West, den lokalen Bedürfnissen bzw. Dringlichkeiten, aber auch den tieferen Erwartungen der Forscher im Osten zu finden.“ (In „Zukunft stiften“, Hildesheim 2002, S. 122). Es handele sich dabei um jene Forscher, die sich gezwungenermaßen jahrzehntelang nur mit vorgeschriebenen Themen zu beschäftigen hatten, von denen man nun nicht verlangen könne, dass sie von heute auf morgen einsähen, dass man, nur um an Geld heranzukommen, das wissenschaftliche Interesse in einem neuen Theorie- oder Themenrepertoire verpacken müsse. In anderen Worten: Das, was heute nicht politisch konform und wissenschaftlich in Mode ist, sei in seiner Beengung und in seiner „geistigen Grausamkeit“ kaum etwas anderes, als die politisch diktierten Tabus von früher. Es muss gerade den

Geisteswissenschaften im erweiterten Europa die Möglichkeit gegeben werden, sich (wieder) mit ihren ureigensten Themen zu beschäftigen und sich dabei nicht um der Neuigkeit willen einem anderen Themen- und Methodenkanon zu unterwerfen. Dabei sollten Lerneffekte und Wissenstransfer nicht nur in eine Richtung von statten gehen. Aus dem Zusammentreffen mit für uns vergangenen und aus der Mode gekommen erscheinenden Methoden und Themen lässt sich möglicherweise erkennen, was wir verlernt haben und wo wir in der westlichen Welt vielleicht hier und da über das Ziel hinausgeschossen sind. Eine solche Chance, das Spannungsfeld zwischen Innovation und Tradition produktiv zu nutzen, wird sich den Geisteswissenschaften in Europa wohl sobald nicht mehr bieten. Dem Wiederaufbau und Ausbau geisteswissenschaftlicher Forschung in Mittel- und Osteuropa hat die VolkswagenStiftung deshalb auch seit Beginn der 1990er Jahre in zwei aufeinander folgenden Förderinitiativen, „Gemeinsame Wege nach Europa“ sowie in „Einheit in der Vielfalt? Grundlagen und Voraussetzungen eines erweiterten Europas“ gerade besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Mittlerweile ist Globalisierung zum prägenden Phänomen unserer Zeit geworden. Sie umfasst längst nicht mehr nur den alles entscheidenden Prozess der internationalen Arbeitsteilung, in der Güterproduktion ebenso wie in den Finanzdienstleistungen, sondern greift in nahezu alle sozialen und kulturellen Prozesse unserer Gesellschaft ein. Der rasante Fortschritt in der Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien und die Liberalisierung der Finanzmärkte haben das Ausmaß und die Geschwindigkeit der Internationalisierung der Lebensverhältnisse in einer bisher nie gekannten Weise vorangetrieben. Damit verbunden sind zugleich die Wachstumschancen und Hoffnungen auf Teilhabe am wirtschaftlichen Wohlstand, aber auch Ängste und Sorgen, von den negativen Effekten immer rascher sich vollziehender Produktionsverlagerungen erfasst zu werden.

Für die Geisteswissenschaften und die sie fördernden Institutionen bedeutet dies insbesondere, dass sie künftig noch größere Aufmerksamkeit als bisher auf das Problem der Nicht-Teilhabe von Kolleginnen und Kollegen aus den Entwicklungsländern richten müssen. So versucht beispielsweise die VolkswagenStiftung seit einigen Jahren mit ihrer Förderinitiative „Wissen für Morgen – Kooperative Forschungsvorhaben im Sub-saharischen Afrika“ neue Wege zu gehen, die vor allem ein Ziel haben: Im Sub-saharischen Afrika den wissenschaftlichen Nachwuchs in internationale Forschungskontexte einzubinden und ihn somit für den internationalen Wettbewerb fit zu machen. Im Sinne einer „nachhaltigen Förderung“ sehr guter junger Forscherinnen und Forscher geht es vor allem darum, in der Region Möglichkeiten zur Höherqualifizierung und zum weiteren Wirken als Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zu schaffen. Wir müssen die alten Asymmetrien zumindest schrittweise überwinden und uns nach und nach in Richtung symmetrischer Partnerschaften entwickeln. Dazu gehört neben einer intensiven Nord-Süd-Kooperation vor allem die Stärkung und Erweiterung innerafrikanischer wissenschaftlicher Netzwerke. Für uns in Europa ist langfristig nur ein Afrika, das sich auf die eigenen Kräfte besinnen und verlassen kann, ein wirklicher Partner. Gerade auch im kulturwissenschaftlichen Bereich ergeben sich hier zahlreiche Möglichkeiten, wie wir sie z.B. mit der Ausschreibung zum

Themenfeld „Negotiating Culture“ im letzten Jahr eröffnet haben.

Vor allem hinsichtlich der Risiken und Chancen von Globalisierungsprozessen sind noch viele Fragen offen. Gefordert ist daher eine verstärkte wissenschaftliche Zusammenarbeit über Grenzen hinweg; nur auf der Grundlage neuen Wissens können die künftigen globalen Herausforderungen wirkungsvoll gelöst werden. In der Konsequenz bedeutet dies für künftige Forschungsvorhaben, dass sie den Prozess der Globalisierung zu einem konstitutiven Moment der Architektur ihres jeweiligen Projekts machen müssen. Dies verlangt zum einen die Integration von Forschern aus unterschiedlichen Disziplinen und Kulturen und zum anderen die feste Vernetzung mit einem weltweit zu bildenden Kranz von Forscherinnen und Forschern, die sich in den Horizont der jeweiligen Fragestellung einbringen können. Umgekehrt macht eine wirkungsvolle Nutzung von Globalisierungschancen aber auch den zunehmenden Erwerb von kulturspezifischen Kenntnissen durch den Einzelnen notwendig. Diese Forderung richtet sich gleichermaßen an alle, die am globalen Wissenswettbewerb teilnehmen wollen, können oder müssen. Folglich bedarf es auf dem modernen Weiterbildungsmarkt entsprechender geisteswissenschaftlich fundierter Angebote zur Förderung interkultureller Kompetenzen. Auch dazu sollten wir Geisteswissenschaftler uns nicht zu schade sein!

5. Förderperspektiven – Geld, Zeit und Raum

Wie der Verfasser anhand der vier „Is“ – Infrastruktur, Innovation, Interdisziplinarität und Internationalität – zu zeigen versucht hat, kommt in einer zunehmend auch im Hochschul- und Forschungsbereich globalisierten Welt dem Wissen eine immer größere Bedeutung zu. Das heute nahezu simultane Herstellen, Aufbereiten und Vermitteln von neuem Wissen macht zugleich ein neues Selbstverständnis von Wissenschaft und Forschung notwendig: Von einem homogen strukturierten, durch innerwissenschaftliche Diskurse geprägten, institutionell fest verankerten Prozess hin zu offeneren, oft durch außerwissenschaftliche Fragestellungen angestoßenen und durch dezidierten Gesellschaftsbezug sowie problembezogenes methodisches Vorgehen geprägten Verfahren.

Dass sich die kontinentaleuropäischen Geistes- und Naturwissenschaften vor diesen Veränderungen zu lange versteckt haben, hatte seinen guten Grund: Die als Vorbild dienende deutsche Forschungsuniversität und ihre disziplinäre Spitzenforschung machte Deutschland im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einer weltweit führenden Wissenschaftsnation. Doch schon seit den 1890er Jahren begann die wissenschaftliche Entwicklung vor allem in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen, die seit Humboldt zur Alleinideologie erhobene Einheit von Forschung und Lehre zu sprengen. Das zunehmende Unvermögen der Institution Universität, den sich ihr stellenden Aufgaben – humanistische Menschenbildung, berufliche Fachbildung und wissenschaftliche Forschung – gleichermaßen gerecht zu werden, so schreibt Bernhard vom Brocke in seinem Aufsatz über die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, bewirkte eine ständig wachsende Diskrepanz zwischen der Universitätsidee des Neuhumanismus und der tatsächlichen Hochschulstruktur.

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren also die bis heute virulenten Probleme des kontinentaleuropäischen Hochschulsystems im Kern vorgezeichnet: Die unzureichende Berücksichtigung neuer Disziplinen im Rahmen der traditionellen Universitätseinteilung, die zunehmende Spezialisierung auf allen Gebieten, die Unmöglichkeit interdisziplinären Forschens innerhalb der gegebenen und von den Professoren zumeist vehement verteidigten Strukturen sowie die nicht zuletzt auch daraus resultierende Explosion der Kosten in den Natur- und Technikwissenschaften, die sich dann wiederum auf Einsparnotwendigkeiten in den Geisteswissenschaften negativ auswirkten. Der fraglos berechtigte Stolz über ein früher vorbildliches und produktives Hochschulsystem ist zu einer kontraproduktiven Mentalität der Besitzstandswahrung, zu einer Blindheit gegenüber der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Realität geworden. Deshalb erscheint es umso dringlicher, nun – trotz vielfacher Belastungen im Hochschulalltag – den Blick nach vorne zu richten auf neue Gestaltungsmöglichkeiten. Gerade vor dem Hintergrund der geschilderten Globalisierungsprozesse können die Geisteswissenschaften im institutionellen Kontext der sich weiter internationalisierenden Universitäten durchaus profitieren. Dazu müssten sie jedoch bereit sein, sich stärker als bisher in aktuelle Debatten und Ausbildungserfordernisse einzumischen.

Am Beispiel der verschiedenen Förderinitiativen der VolkswagenStiftung, die sich im Übrigen leicht um eindrucksvolle Beispiele anderer Stiftungen ergänzen ließen, war deutlich zu machen, welches immenses geisteswissenschaftliches Förderpotenzial sowohl für ein erweitertes Europa als auch für ein sich globalisierendes Wissenschaftssystem vorhanden ist. Dieses gilt es in neuartigen Kooperationen und mittel- bis langfristig angelegten Förderformen zu nutzen. Die Wissenschafts-Stiftungen sehen sich dabei als ebenso verlässlicher wie innovationsbereiter Partner mit einem breit gefächerten Förderinstrumentarium: Geld, Raum und Zeit stehen also zur Verfügung.

So gesehen besteht also kein Grund, „mit dem Rücken zur Wand“ stehen zu bleiben oder gar angesichts der Übermacht der Natur- und Technikwissenschaften alle Hoffnung fahren zu lassen. Trotz der zweifellos in vielen Massenuniversitäten schwierigen Situation der Geisteswissenschaften bietet sich an allen Ecken und Enden ein breites Portfolio neuer Chancen.

Anders als der Filmregisseur Herbert Achternbusch, der in den 1970er Jahren den paradox anmutenden Satz geprägt hat: „Du hast keine Chance, aber nutze sie,“ besteht eher die Gefahr, dass Chancen gar nicht erst genutzt werden, weil sie als solche nicht erkannt werden. Die Zuversicht scheint berechtigt, dass zumindest an Orten wie der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel auch künftig die Entwicklungschancen der Geisteswissenschaften produktiv genutzt werden.

Der Beitrag wurde ursprünglich als Festvortrag anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Helwig Schmidt-Glintzer am 25. Juni 2008 in Wolfenbüttel gehalten.

■ Dr. Wilhelm Krull, Generalsekretär der VolkswagenStiftung, Hannover,
E-Mail: krull@volkswagenstiftung.de

Peter Strohschneider



Peter Strohschneider

Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem*

Der Beitrag skizziert einerseits den institutionellen status quo der Geisteswissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland und betont dabei sowohl den Ausbaugrad ihres Forschungssystems wie auch spezifische Problemsituationen im Bereich der akademischen Lehre. Andererseits wird auf die rechtlichen, symbolischen und politisch-praktischen Vorteile und Implikationen eines wissenschaftskulturellen Traditionszusammenhangs eingegangen, welcher die historisch-hermeneutischen Fächer nicht als humanities von den sciences absetzt, sondern sie vielmehr als „Wissenschaften unter Wissenschaften“ (Wissenschaftsrat) ins Wissenschaftssystem integriert sieht. Besonderes Augenmerk gilt hierbei der Berücksichtigung der Geisteswissenschaften bei der Forschungsförderung (einschließlich der Exzellenzinitiative) sowie bei der administrativen und wissenschaftspolitischen Leistungsbewertung und Steuerung des Wissenschaftssystems. In diesen Zusammenhängen sind die spezifischen epistemologischen Funktionen der Geisteswissenschaften zu beachten, die unter den Stichworten ‚Komplexitätsaufbau‘ und ‚Möglichkeitssinn‘ umrissen werden.

<1>

Alles hat seine Zeit, sagt der Prediger Salomo. Die Zeit der Geisteswissenschaften ist gewiss nicht vorüber. Wohl aber befinden wir uns in der Zeit nach dem ‚Jahr der Geisteswissenschaften‘. Es dürfen darum auch die kurrenten Legitimationsfiguren für diese Fächer nun vielleicht wieder etwas unbefangener kommentiert werden, als dies in den zeremoniellen Rahmungen der Wissenschafts-PR tunlich war. Gestatten Sie mir also zum Einstieg einen solchen Kommentar, der seinerseits freilich lange vor diesem ‚Jahr der Geisteswissenschaften‘ formuliert worden ist. Er stammt aus dem *Mann ohne Eigenschaften*:

„Die Wissenschaft steht bei uns in hohem Ansehen, und mit Recht; aber wenn es auch sicher ein Menschenleben ganz ausfüllt, wenn man sich der Erforschung der Nierentätigkeit widmet, so gibt es doch Augenblicke dabei, wo man sich veranlasst sieht, humanistische Augenblicke will dies sagen, an den Zusammenhang der Nieren mit dem Volksganzen zu erinnern. Darum wird in Deutschland so viel Goethe zitiert“ (Musil 1978, S. 191).

Treffsicher und scharfzünftig wie stets parodiert Robert Musil hier eine weit verbreitete These über die Rolle der Geisteswissenschaften: Ihre Aufgabe sei es, so lautet diese

These, intellektuell nachzuarbeiten und aufzuwiegen (wo nicht zu verbrämen), was andere Wissenschaften im Prozess der Modernisierung der Welt bewirkt (oder angerichtet) haben und noch bewirken. „Je moderner die moderne Welt wird“, so hat Odo Marquardt als der neben Hermann Lübbe prominenteste Vertreter dieser These formuliert, „desto unvermeidlicher werden die Geisteswissenschaften“; ihre Aufgabe sei die „Kompensation der Modernisierungsschäden“ (Marquardt 2001, S. 98-116). So begibt man sich freilich semantisch von vorneherein in die Defensive: Unvermeidlich ist ja gerade das, was man lieber vermeiden würde. Unverkennbar auch steht Marquardts Apologie der Geisteswissenschaften in einer spezifisch deutschen, bildungsbürgerlichen Kritiktradition: Sie kann Modernisierung kaum anders denn als einen Kulturverlust deuten, gegen welchen dann gleichsam nur noch eine ordentliche Portion Goethe hilft; wie verbreitet eine solche Grundhaltung nach wie vor ist, zeigt sich nicht zuletzt an der Popularität der Kompensationsthese, welche ja auch das ‚Jahr der Geisteswissenschaften‘ vielfach hat hervortreten lassen.

Schon in dem Musil-Zitat ist aber auch die reale Gefahr solch einer Begründungsstrategie für die Geisteswissenschaften offengelegt. Sie sieht die Zeit der Kompensationswissenschaften je erst nach der Zeit der Modernisierungswissenschaften gekommen. Und das ist nicht allein wissenschaftshistorisch unzutreffend, sondern vor allem auch bringt es die Geisteswissenschaften in eine Position systematischer Sekundarität. Musil ironisiert diese Einstellung, welcher die Beschäftigung mit Goethe nicht zur ‚Wissenschaft‘ gehört, welche vielmehr eine klare Dichotomie unterstellt: Hier die mit der Nierentätigkeit befasste Wissenschaft, dort die für die humanistischen Augenblicke zuständigen Schöngeister.

In diese Ecke dürfen sich die Geisteswissenschaften in ihrem eigenen Interesse nicht stellen lassen. Und sprachlich wie begrifflich hilft ihnen dabei (ausgeprägter noch als das Französische) das Deutsche. Geisteswissenschaften stehen hier in wissenschaftlichen und universitären Traditionen, die sie von den *Humanities* der angelsächsischen Welt unterscheiden. Sie sind eben Wissenschaften, *sciences humaines*, nicht ein den *Sciences* gegenüber gestelltes Anderes.

* Anlassgemäß fasst dieses Vortragsmanuskript Beobachtungen und Argumente zusammen, wie ich sie in dieser Form, zu nicht geringen Teilen auch in diesem Wortlaut, wiederholt auch an anderer Stelle vorgetragen und publiziert habe.

Was wie eine Tautologie klingen mag, ist keineswegs belanglos. Der deutsche Begriff *Wissenschaft* und der französische Begriff *sciences* erlauben es nämlich, insofern die Geisteswissenschaften unter ihm mitbepasst sind, die Gesamtzusammenhänge wissenschaftlicher Weltauslegung und Weltgestaltung in ihrer Komplexität und Differenziertheit kategorial zu integrieren – in ihrer institutionellen wie ihrer epistemischen Komplexität, in der Differenziertheit ihrer Forschungspraxen und Erkenntnisinteressen, ihrer Rationalitätsformen und Intellektualitätstypen gleichermaßen. Mit der kategorialen Integration der Geisteswissenschaften eben als solcher in den Zusammenhang der Wissenschaften ist eine Reihe von rechtlichen, symbolischen und politischen-praktischen Vorteilen verbunden. Das deutsche Verfassungsrecht privilegiert mit dem Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit zugleich die Geisteswissenschaften. Diese können auch mit allen anderen Wissenschaften gesellschaftliche Geltung und öffentlich-finanzielle Förderung beanspruchen. Sichtbarer Ausdruck dessen ist es zum Beispiel, dass die Deutsche Forschungsgemeinschaft die finanzielle Förderung auch der geisteswissenschaftlichen Forschung als eine ihrer selbstverständlichen Aufgaben erfüllt. Anders als in nicht wenigen anderen Staaten mit auf bestimmte Fächergruppen spezialisierten Forschungsförderungsagenturen finden also die Verteilungskämpfe weniger an der Grenze von staatlicher Haushaltspolitik und Wissenschaftssystem statt, sondern *in* diesem, und damit verbindet sich neben vielem anderen eine Teilnahme am allgemeinen Wachstum der Fördermittel – ein erheblicher Vorteil, der maßgeblich zu Vielfalt und Ausbaugrad der geisteswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik beiträgt.

Aus der kategorialen Integration der Geisteswissenschaften in den Zusammenhang der Wissenschaften ergibt sich übrigens auch der weitere Vorteil einer gesellschaftlichen Anerkennung des Sachverhalts, dass die Geistes- und Kulturwissenschaften so wenig durch direkte gesellschaftliche Wirksamkeit definiert werden wie die Natur- oder die Ingenieurwissenschaften. Vor derartiger Reduktion aufs bloß Nützliche bewahrt sie gerade – wie die Formel des Wissenschaftsrats lautet – ihr „Status als Wissenschaft unter Wissenschaften“. Dabei hindert sie nichts daran, sich trotz, oder besser: gerade wegen dieses Status gleichwohl gegenüber anderen Wissenschaften in ihren spezifischen – institutionellen wie epistemologischen – Differenzen zur Geltung zu bringen. Solche Differenzen konstituieren ja vielmehr gerade erst den Zusammenhang der Wissenschaften; auch die Unterscheidbarkeit von Meeres- und Genomforschung oder von Medizin und Astrophysik wäre ja überhaupt kein Anlass, deren gemeinsame Zuordnung zu den Wissenschaften in Zweifel zu ziehen.

Geisteswissenschaften als Wissenschaften unter Wissenschaften zu begreifen, ist schließlich übrigens auch eine Rücknahme von Ansprüchen auf prinzipielle Andersheit – etwa als dem Spezialisierung aller anderen Wissenschaften gegenüberstehende, je aufs große Ganze verpflichtete Fächer –, die in der Vergangenheit zu einer strukturellen Selbstüberforderung der Geisteswissenschaften geführt haben. Erst wo generelle Gemeinsamkeiten zugestanden werden, kann man ja überhaupt nach jeweiligen Spezifika fragen. Dies will ich im zweiten Teil meines Referates tun, der unter den Stichworten Komplexität und Möglichkeits-

sinn eine Alternative zu jenen Funktionshypthesen für die Geisteswissenschaften skizziert, welche unter den Leitbegriffen ‚Kompensation von Modernisierungsschäden‘ oder auch ‚Orientierungswissen‘ operieren. Im dritten Abschnitt sodann plädiere ich – wenn Sie so wollen, von Amts wegen: von meiner Rolle im Wissenschaftsrat her – für einen auch wissenschaftspolitischen Möglichkeitssinn der Geisteswissenschaften. Zuvor aber will ich in einem ersten Teil meiner Ausführungen wenige Bemerkungen zur institutionellen Lage der Geisteswissenschaften in Deutschland machen. Ich gehe dabei aus von den „Empfehlungen“ des Wissenschaftsrats „zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland“ aus dem Jahr 2006 und ergänze dabei einige aktuelle Informationen.

<2>

In den deutschen Universitäten sind die Geisteswissenschaften flächendeckend vertreten. Von den bei der Einwerbung von Drittmitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft führenden zehn Universitäten haben acht auch strukturell und qualitativ starke Geisteswissenschaften. Mit dieser Beobachtung will ich weniger den beträchtlichen Umfang der Drittmittel hervorheben, welche die Geisteswissenschaften einwerben. Wichtig ist mir vor allem der Hinweis, dass die Geisteswissenschaften keineswegs strukturell marginalisiert sind, sondern gerade auch in Universitäten ihren Platz haben, die – aller methodischen Schwierigkeiten mit solchen Indikatoren ungeachtet – überhaupt als forschungsstark gelten dürfen.

Die Zahl der geisteswissenschaftlichen Professuren (ca. 5.500 im Jahre 2006) ist seit 1999 mehr oder weniger konstant geblieben; ein leichter Rückgang geht proportional nicht über das hinaus, was zugleich auch für den Durchschnitt aller Fächer gilt. Mit dieser Feststellung wird weder in Abrede gestellt, dass es Fachgebiete wie beispielsweise die Slavistik gibt, die in den zurückliegenden Jahren einen dramatischen Stellenabbau erlitten haben, noch will ich den Umstand verharmlosen, dass in kleineren oder in den sogenannten Kleinen Fächern schon quantitativ relativ geringfügige Stellenkürzungen zu weitreichenden strukturellen Einbußen führen können. Der Wissenschaftsrat hat im Gegenteil ausdrücklich auf solche Zusammenhänge hingewiesen, die man übrigens in systematisch ganz vergleichbarer Weise auch in den Natur- und Technikwissenschaften beobachten kann.

Auch außerhalb der Universitäten verfügen die Geisteswissenschaften in Deutschland über eine beachtliche Anzahl von Organisationseinheiten. Durchaus nicht prinzipiell anders als die Natur- und Technikwissenschaften, werden sie also gleichfalls von jener Struktureigentümlichkeit des bundesrepublikanischen Wissenschaftssystems mitgeprägt, dass es neben den Hochschulen einen umfangreichen, aufs Ganze gesehen finanziell vergleichsweise besser gestellten und zunehmend auch intern sich ausdifferenzierenden Sektor außeruniversitärer Forschung gibt. Gut 80 größere außeruniversitäre Forschungseinrichtungen der Geisteswissenschaften hat der Wissenschaftsrat 2006 in einer Übersicht erfasst, unter denen die Geisteswissenschaftlichen Auslandsinstitute einschließlich des Deutschen Historischen Instituts Paris eine besonders prominente Rolle spielen. Und dabei war übrigens von einem aus der spezifisch

föderalen Tradition des Landes erwachsenen Reichtum noch gar nicht die Rede: der einzigartigen Fülle und Vielfalt von Archiven, Bibliotheken, Museen und Sammlungen, die durchaus zur Forschungsinfrastruktur der Geisteswissenschaften hinzuzurechnen wären.

Und weiter: Aktuelle und wissenschaftspolitisch herausragende Entwicklungen im Bereich der Forschungsförderung, die aus geisteswissenschaftlicher Sicht zunächst mit beträchtlicher Skepsis kommentiert wurden, rücken, so weit man derzeit überhaupt schon urteilen kann, keineswegs diesen Wissenschaftsbereich generell ins Abseits. Zwar haben in der ersten Runde der Exzellenzinitiative die Geisteswissenschaften tatsächlich nicht besonders reüssiert. Entgegen dem Tenor der aufgeregten, zuweilen von einer nicht völlig untypischen Mischung aus Larmoyanz und Arroganz geprägten Kommentare in den Feuilletons war dieses punktuelle Zwischenergebnis allerdings für prognostische Generalisierungen ganz ungeeignet; auch die forschungsstarke und sicher mit großen Instrumenten der Forschungsförderung viel erfahrenere Chemie hat bekanntlich nicht so gleich in dem erwarteten Maß Erfolge feiern können. Tatsächlich hat die zweite Runde der Exzellenzinitiative dann zu einem überdurchschnittlichen Ergebnis für die Geisteswissenschaften geführt. Insgesamt haben sie nun 11 von 39 Graduiertenschulen und 12 von 37 Exzellenzclustern eingeworben und viele ihrer Fachvertreter spielten eine zentrale Rolle bei der Formulierung jener Zukunftskonzepte, die zur öffentlich besonders diskutierten Auszeichnung ganzer Universitäten als – wie es in den Zeitungen dann heisst – „Spitzenuniversitäten“ geführt haben. Überdies sind die im Rahmen dieser Konzepte entstehenden neuen Organisationsformen für herausragende Forschung – insbesondere die von fünf der neun hier erfolgreichen Universitäten eingerichteten Institutes for Advanced Studies – in besonderer Weise in der Lage, auf die forschungspraktischen Belange auch der Geisteswissenschaften sensibel zu reagieren. Es kann also keine Rede davon sein, dass die Geisteswissenschaften etwa die Verlierer der Exzellenzinitiative seien.

Auf einem ganz anderen Blatt steht freilich, dass viele Beteiligte in dem Eindruck leben, die Zeit für eigene Forschung habe – zumindest in der Antrags-, Begutachtungs- und Implementierungsphase der Exzellenzeinrichtungen – eher ab- als zugenommen. Dies wird bei der Weiterentwicklung der Exzellenzinitiative ebenso zu berücksichtigen sein wie die Frage, ob und gegebenenfalls wie sich sehr große Formate der Verbundforschung, Exzellenzcluster etwa, à la longue epistemologisch auswirken.

Auch andere Entwicklungen im Bereich der Forschungsförderung verdienen übrigens die besondere Aufmerksamkeit der Geisteswissenschaften. So beschränkt der neue European Research Council sein Förderhandeln nicht auf die natur- und technikwissenschaftlichen Fächer, sondern versteht vielmehr, wie in der deutschen Tradition, die Geisteswissenschaften jedenfalls de facto als Teil des Wissenschaftssystems. Im Rahmen der europäischen Forschungsförderung, die historisch und rechtlich zunächst ein Teil der Industriepolitik war, ist dies geradezu ein Paradigmenwechsel. Und die Geisteswissenschaften haben ihn genützt, um in den beiden ersten Ausschreibungsrunden eine ziemlich gelungene Premiere auf der europäischen Bühne hinzulegen. In beiden, übrigens nicht auf Verbund-, sondern auf Einzelforschung

ausgerichteten Förderlinien des ERC – bei den „starting grants“ für Nachwuchswissenschaftler wie bei den „advanced grants“, die erfahrenen Wissenschaftlern Freiräume für selbstbestimmte Forschung schaffen sollen – haben die Geistes- und Sozialwissenschaften mit rund 18% einen ähnlichen Anteil an allen Bewilligungen wie in den Programmen der DFG. Hier müsste einem eher zu denken geben, dass Deutschland über alle Disziplinen hinweg vergleichsweise wenige Anträge eingereicht und durchgebracht hat, wobei freilich die Frage erst noch zu diskutieren wäre, die ich hier ausspare, ob nämlich nicht eine zunächst überproportionale Förderung anderer europäischer Staaten durchaus auch im wohlverstandenen deutschen Interesse liegen könnte.

Es gibt also auch aus der Perspektive der Geisteswissenschaften beachtliche institutionelle Strukturen des Wissenschaftssystems überhaupt und durchaus positive Entwicklungen speziell im Bereich der Forschungsförderung. Dem stehen indes anhaltende Defizite vor allem in der Lehre gegenüber. Sie lassen sich am prägnantesten vielleicht mit jener Faustformel umschreiben, nach welcher auf die Geisteswissenschaften etwa ein Zehntel des wissenschaftlichen Personals und gleichfalls ein Zehntel der Hochschulausgaben entfallen, sie mit diesen Ressourcen allerdings rund ein Viertel aller Studierenden zu betreuen haben. Daraus resultieren besonders ungünstige Betreuungsverhältnisse, zuweilen inakzeptable Studienbedingungen und Lehrüberlastungen, deren Auswirkungen im universitären Alltag an vielen Stellen erfahrbar sind. Diese Probleme haben sich in den zurückliegenden Jahren überdies durch den weiteren Anstieg der Studierendenzahlen bei gleichzeitig erheblichem Abbau von Mittelbaustellen verschärft; dieser Abbau betrug in einzelnen Fächern allein zwischen 1999 und 2003 bis zu 23% und er wird erst in jüngster Zeit an einzelnen Hochschulen, insbesondere durch den Einsatz von Studiengebühren, gebremst oder sogar umgekehrt. Vor diesem Hintergrund ist auch der Umstand zu bewerten, dass im Schnitt 100 Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer ein Professor eher gegenüber als zur Verfügung steht, dass die Betreuungsverhältnisse hier also doppelt so schlecht sind wie im Durchschnitt aller Fächer (50 Studierende : 1 Professor). Die seit Anfang des Jahrtausends zwar um ein Fünftel gesunkene, mit 27% aber noch immer deutlich über dem Durchschnitt aller Fächer (21%) liegende Studienabbrucherquote kann unter diesen Gegebenheiten nicht wirklich überraschen.

Diese wenigen Zahlen lassen die Spannungen deutlich hervortreten, die für die aktuelle Situation der Geisteswissenschaften in der Bundesrepublik charakteristisch sind: Sie können in Deutschland zwar noch immer unter weltweit ziemlich einzigartig günstigen Bedingungen forschen. Sie leiden zugleich aber, vor allem in der akademischen Lehre, auch unter identifizierbaren Defiziten. Wie Sie vielleicht wissen, hat der Wissenschaftsrat vor kurzem allgemeine Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium verabschiedet. Darin werden insgesamt über eine Milliarde Euro zusätzlich pro Jahr gefordert, und dabei werden besonders auch die ungünstigen Betreuungsverhältnisse in den Geistes- aber auch in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften deutlich angesprochen, deren Verbesserung um zunächst 33% allein 357 Mio. Euro im Jahr kosten wird. – Ich bin nach wie vor der Auffassung,

dass die bildungspolitische Diskussionslage in der Bundesrepublik sich so verbessert hat, dass Bund und Länder sich auf eine politische und finanzielle Umsetzung dieser Empfehlungen verständigen können.

<3>

Dieser knappe Abriss ihrer institutionellen Bedingungen sollte in erster Linie deutlich werden lassen, dass die Geisteswissenschaften, bei allen Unterschieden im einzelnen, doch im Prinzip denselben Prozessen ausgesetzt sind, wie die anderen wissenschaftlichen Fächergruppen. Erst vor diesem Hintergrund kann sinnvoll abgeschätzt werden, welche Mängel und Risiken einerseits aus Zustand und Veränderungen des Universitäts- und Wissenschaftssystems sich ergeben, so dass es auch wissenschafts- und universitätspolitisch klug sein mag, Allianzen mit anderen Disziplinen einzugehen, und wo andererseits tatsächlich einmal spezifische Eigenbedingungen der Geisteswissenschaften ins Spiel kommen und Alleingänge daher vielleicht unvermeidlich sind. Eine solche Unterscheidung setzt zugleich eine Klärung der epistemologischen Funktion der Geisteswissenschaften voraus. Die Frage nach der Funktion von Wissenschaften wird, man muss sich das eingestehen, gesellschaftlich und politisch nicht selten auf die Frage nach ihrem instrumentellen Nutzen verkürzt. Das ist dann für die Geisteswissenschaften besonders ärgerlich, weil aus dieser Verkürzung regelmäßig gefolgert wird, sie seien mehr oder weniger vermeidlich. Man kann dann ihre Unvermeidlichkeit behaupten, indem man – ganz im Rahmen eines solchen instrumentalistischen Funktionsbegriffs – ihren Nutzen als denjenigen von Modernisierungsfolgenkompensationswissenschaften beschreibt; davon habe ich gesprochen.

Die Verkürzung von Wissenschaft auf schlichte Mittel-Zweck-Schemata mit engen Zeithorizonten und kurzen Funktionsketten ist aber darüber hinaus auch generell fahrlässig. Das ihr zugrunde liegende Bild von Welt und Gesellschaft ist stets in einer Weise reduktionistisch, die wir uns weder politisch noch wissenschaftlich leisten können. Es unterstellt stabile und stetige Konsense über das gesellschaftlich Relevante, so dass es aussehen kann, als müsse man einmal festgelegte Prioritätenlisten bloß schrittweise abzuarbeiten. Dies ignoriert aber, dass in modernen, hochkomplexen und hochdynamischen, globalisierten Wissenschaftsgesellschaften Relevanzhierarchien ebenso flach wie schnell veränderlich sind. Würde man an ihnen die Weiterentwicklung der Wissenschaften und des Wissenschaftssystems ausrichten, dann würde das je benötigte wissenschaftliche Wissen immer gerade nicht zur Verfügung stehen – die Religionswissenschaft des Islam, die Virologie der Vogelgrippe, die Medienpsychologie von Gewaltvideos, der Streit um den Klimawandel oder die Analyse der Finanzkrise sind ganz beliebig gegriffene Beispiele aus der letzten Zeit für solche Umstürze der Relevanzhierarchien. Dass, nebenbei bemerkt, den Finanzwissenschaftlern derzeit wenig mehr einfällt als der Hinweis auf die Gier der Börsianer, also auf Moral, das ist denn doch ziemlich bemerkenswert. Für Fragen der Moral unterhalten wir eigentlich theologische und philosophische Fakultäten, nicht wirtschaftswissenschaftliche.

Die – ich glaube: wachsende – Einsicht, dass eine Dominanz simpler utilitärer Kalküle erhebliche Funktionseinbußen des Wissenschaftssystems bewirken würde, spiegelt ein Be-

wusstsein für die steigende Komplexität unserer Welt wieder. Gesellschaftliches, politisches, wirtschaftliches Handeln setzt stets die Reduktion solcher Komplexität voraus, impliziert immer die Auswahl einer Handlungsoption gegenüber ungezählten anderen. Wissenschaft, auch wenn man sie nicht instrumentalistisch verkürzt, kann solches Handeln unterstützen, indem sie in der Menge der je überhaupt gegebenen Handlungsoptionen diejenigen identifiziert, die im Lichte ihrer methodischen Rationalität als vernünftig sich darstellen. Nicht weniger aber ist es die Funktion wissenschaftlicher Erkenntnis, der Verengung der Perspektiven entgegenzuarbeiten, die mit jeder Komplexitätsreduktion, jeder Selektion von Handlungsoptionen einhergeht – damit es nämlich überhaupt anschließende Optionen geben kann. Und hier nun liegt auch jene „systematische Qualität der Geisteswissenschaften“, welche der Wissenschaftsrat als „Wahrung komplexer Deutungsansprüche gegenüber allen Formen reduktionistischer Globalerklärungen“ beschrieben hat. Die Geisteswissenschaften entwickeln, erproben und bewahren Weisen der Weltauslegung und sie halten die historischen, kulturellen, normativen, ästhetischen Alternativen zum Gegebenen für die Wissenschaftsgesellschaft verfügbar. So steigern sie deren Komplexität und Kontingenz: Es könnte auch anders sein als es ist. Robert Musils berühmte Formulierung „Wenn es Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch Möglichkeitssinn geben“ (1978, S. 16). lese ich insofern als prägnante Beschreibung der Funktion dieser Wissenschaften. Anders als bei den meisten anderen gesellschaftlichen Bereichen liegen die primären Funktionen der Geisteswissenschaften gerade nicht beim Abbau der Komplexität der Welt, sondern bei deren Aufbau. Ihre Forschung und Lehre ist eine der wichtigsten Weisen überhaupt, in der sich die Wissenschaftsgesellschaft mit Komplexität ausstatten kann – und das heisst: in der sie ihren Möglichkeitsreichtum zu steigern, ihre Flexibilität und Dynamik zu erhöhen vermag. Wollte man emphatisch werden, dann könnte man hinzufügen, dass es ohne solchen Möglichkeitssinn keine Freiheit gebe.

<4>

Diese epistemische Funktion können die Geisteswissenschaften allein dann erfüllen, wenn sie ihrerseits in besonderer Weise über Freiräume verfügen können, in denen produktive Intellektualität sich entfalten kann. Dass solche Freiräume mit gleichsam historischer Notwendigkeit überhaupt schrumpften, halte ich, im Widerspruch zu einem allzu weit verbreiteten Niedergangsdiskurs, keineswegs für ausgemacht. Die Situation der Geisteswissenschaften ist vielmehr ihrerseits komplex. Die Entwicklungen des Wissenschaftssystems in den letzten Jahren scheinen mir anzuzeigen, dass dieses durchaus, vielleicht in wachsendem Maße in der Lage ist, auf die jeweiligen Besonderheiten der verschiedenen Wissenschaftsbereiche einzugehen. Soweit dies Ausdruck der Differenzierung von Forschungspraktiken und Förderformaten ist und nicht in die Schaffung von Reservaten mündet, ist das eine positive Entwicklung. Sie bestätigt, dass die kategoriale Integration der Geisteswissenschaften in den Zusammenhang der Wissenschaften auch institutionell funktioniert.

Neu entstandene Forschungsfreiräume der hier angesprochenen Art gibt es an verschiedenen Stellen – indem ich auf

drei solcher Stellen hinweise, bestreite ich weder, dass alte Freiräume verschwunden sein mögen, noch behaupte ich auch nur einen derzeit positiven Saldo. Immerhin:

Erstens wird im Fördersystem zunehmend der Umstand berücksichtigt, dass geisteswissenschaftliche Forschung nur begrenzt arbeitsteilig und delegierbar ist. Ihr ist deshalb allein mit zusätzlichen Mitarbeiterstellen mitunter weniger geholfen, als mit freier Forschungszeit. Die VolkswagenStiftung und die Fritz Thyssen Stiftung tragen dem in Kooperation mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in ihrem Programm „Pro Geisteswissenschaften“ mit der Opus MagnumFörderung Rechnung; wobei sie übrigens zugleich durch symbolische Auszeichnung von Projekten geschickt auf den Sachverhalt reagieren, dass es ganz sachwidrig wäre, die Geisteswissenschaften in einen an den Fördervolumina orientierten Wettbewerb mit anderen Fächergruppen zu treiben. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft berücksichtigt den besonderen Bedarf an freier Forschungszeit darin, dass innerhalb der normalen Projektförderung die Beantragung von Vertretungsmitteln für die jeweiligen Projektleiter möglich ist, so dass diese zusätzliche Forschungssemester nehmen können. Bis diese noch relativ neuen Angebote Ergebnisse zeitigen, mag es noch etwas dauern; Anlaufschwierigkeiten könnten auch damit zu tun haben, dass nicht wenige hervorragende Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler in den letzten drei Jahren sehr viel Zeit in die Exzellenzinitiative investiert haben. Gerade die ermöglicht es aber auch, zumal in ihrer dritten Förderlinie, neue Freiräume für geisteswissenschaftliche Forschung zu erproben.

Zweitens: Positive Entwicklungen gibt es auch bei der Förderung langfristiger Vorhaben, die für geisteswissenschaftliche Forschung häufig grundlegende bestandssichernde und überlieferungserschließende Bedeutung besitzen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat im Rahmen der Förderinitiative Geisteswissenschaften ihr Langfristprogramm weiterentwickelt, um die Wirksamkeit der geförderten Projekte zu erhöhen. Das von Bund und Ländern gemeinsam finanzierte Akademienprogramm wurde auf Empfehlung des Wissenschaftsrats für Initiativen von außerhalb der Akademien geöffnet, wobei die Verknüpfung der Projekte mit ihrer Forschungsumgebung zu einem wichtigen Förderkriterium wurde. Der Wissenschaftsrat wird in Kürze untersuchen, welche Erfolge diese Öffnung des Akademienprogramms bislang eingetragen hat.

Drittens: Der Sachverhalt, dass Geisteswissenschaftler bei der Arbeit an einem gemeinsamen Problemzusammenhang, auch wenn sie nicht im strengen Sinne arbeitsteilig vorgehen, sich doch gegenseitig anregen können: dieser Sachverhalt hat die Entwicklung neuer Förderformate für temporäre Assoziationen von Forschern veranlasst. Der Wissenschaftsrat hat solche Assoziationen in seinen „Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften“ unter dem Titel von Geisteswissenschaftlichen Forschungskollegs empfohlen. Diese Empfehlung orientiert sich am Vorbild erfolgreicher Institutes for Advanced Studies und versucht das zugleich mit einer stärker impulsgebenden Funktion solcher Kollegs zu verbinden, indem sie die Fokussierung auf ein Thema, eine besondere Rolle wechselnder Gastwissenschaftler und eine Befristung auf 8 – 12 Jahre vorsieht.

Umgesetzt wird dieses Modell von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die Ende 2006 ein besonderes Format von sogenannten Kolleg-Forschergruppen ausgeschrieben hat, das Freiräume für kleine Gruppen herausragender Wissenschaftler mit einer Perspektive von 8 Jahren, einem integrierten Fellowship-Programm und der Möglichkeit befristeter Freistellung der Projektleiter von der Lehre verbindet; die ersten drei Kolleg-Forschergruppen wurden im Juli 2008 bewilligt. Auch das Bundesministerium hat mit den Internationalen Kollegs für geisteswissenschaftliche Forschung ein vergleichbares Programm aufgelegt, das die Anregung des Wissenschaftsrats aufnimmt und um eine Internationalisierungskomponente erweitert. Das DFG- wie das BMBF-Programm sind Anfang dieses Jahres zum zweiten Mal ausgeschrieben worden.

Man braucht Sinn für die wissenschaftspolitischen Möglichkeiten. Dann, so zeigen es diese Beispiele aus der aktuellen Entwicklung der bundesdeutschen Förderpolitik, gelingt es den Geisteswissenschaften ganz ohne den Anspruch auf exterritoriale Sonderschutzzonen, im Wissenschaftssystem die notwendigen Freiräume zu organisieren.

Diese Möglichkeiten hängen direkt am Status der Geisteswissenschaften als – um unsere Formel ein letztes Mal zu zitieren – Wissenschaften unter Wissenschaften. Dass aus diesem Status zugleich auch Verpflichtungen sich ergeben, auch solche, die in der öffentlichen Debatte wie in internen Diskussionen nicht selten als Lasten angesprochen werden, kann nicht wirklich überraschen. Die Geisteswissenschaften sind in den Ressourcenwettbewerb in den Förderinstitutionen eingetreten. Und sie unterliegen zugleich den zunehmend mit Instrumenten der Leistungs- und Qualitätsbewertung operierenden Verfahren der universitären Mittelverteilung. Solches prinzipiell zu kritisieren, wäre Ausdruck eines Un-Möglichkeitssinnes, von welchem Musil ganz gewiss nicht gesprochen hatte. Die Notwendigkeit von Bewertungen ergibt sich aus legitimen Belangen der Wissenschaftsadministration und Rechenschaftspflichten bei der Verausgabung öffentlichen Geldes. Gesellschaftlich verantwortliche Wissenschaft muss sich ihnen stellen.

Was man kritisieren kann, teilweise auch muss, was sensibel weiterzuentwickeln und auch fächerspezifisch zu differenzieren ist, das sind Kriterien und Verfahren der Wissenschaftsbewertung und Ressourcenverteilung. Dies setzt freilich voraus, dass die Fächer und Fächergruppen ihre Belange mit Sinn für die Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Wissenschaftssystems, seiner Administration und Finanzierung formulieren. Für die Geisteswissenschaften, wie die Dinge stehen, heisst dies, dass sie spezifische und adäquate Leistungs- und Bewertungskriterien erarbeiten müssen. Das setzt beträchtliche reflexive Anstrengungen voraus, weil derartige Kriterien nicht allein hinsichtlich ihres institutionellen Funktionierens zu prüfen, sondern stets auch auf ihre epistemischen Voraussetzungen und Konsequenzen hin zu durchdenken sind.

Natürlich ist es leicht, die Fixierung von Administrationen auf Drittmittel als Grundlage von Vermutungen über Forschungsleistungen zu ridiculisieren und die zuweilen absurden Rückkoppelungseffekte zu kritisieren, die mit Indikatorenssystemen verbunden sein können – zumal auch im Bereich solcher Forschung, die sich als komplexe und reflexive Deutungspraxis vollzieht. Andererseits ist offenkundig, dass

soziale Systeme keinesfalls ohne Selbstbewertungen auskommen und dass auch wissenschaftliche Disziplinen immer schon mit Qualitätsmaßstäben operieren, die zentral für ihre Selbstkonstruktion sind, und dass sie unentwegt Bewertungen vornehmen – von der Benotung der Proseminararbeit bis zum Berufungsgutachten, von der wissenschaftlichen Rezension über die Vortragsdiskussion bis zum Kollegenspott. Die Frage lautet also keineswegs: Evaluation ja oder nein? Die entscheidende und ernsthafte Frage lautet: Welche Verfahren und Kriterien der Wissenschaftsbewertung?

Der Wissenschaftsrat entwickelt mit seinem Forschungsrating einen Rahmen, innerhalb dessen die einzelnen Fächer ihre Qualitätskriterien in einer auch jenseits der Fächergrenze nachvollziehbaren Weise artikulieren und erproben können. Eine erste Pilotstudie hat gezeigt, dass selbst eine empirische Wissenschaft wie die Soziologie nicht mit denjenigen Indikatoren und in der Weise zu messen ist, die das bei einer Naturwissenschaft wie der gleichzeitig untersuchten Chemie geht. Gleichwohl sind die als Gutachter tätigen Fachvertreter durchaus in der Lage, einen Konsens über differenzierte Qualitätsbewertungen einzelner Forschungseinheiten zu finden, der sodann auch im Fach auf breite Akzeptanz stößt. In der Pilotstudie war dafür entscheidend, dass die Gutachter nicht nur Zahlen – einschließlich der Drittmittelinwerbungen, die aber auf das Endergebnis keinen Einfluss hatten – interpretierten, sondern dass sie ausgewählte Publikationen der jeweiligen wissenschaftlichen Einheit direkt begutachteten.

Voraussichtlich wird man in den Geisteswissenschaften ähnlich verfahren müssen. Nach welchen Kriterien sie Forschungsqualität bewerten oder bewertet wissen wollen, ist freilich für ihre wissenschaftliche wie wissenschaftsadministrative und -politische ‚Umwelt‘ derzeit eher arkanes Wissen. Der Wissenschaftsrat hat sich deshalb sehr bewusst dafür entschieden, sein Forschungsrating nun auch in einem geisteswissenschaftlichen Fach zu erproben. Die damit verbundenen Schwierigkeiten und Sorgen sind durchaus bewusst. Ich bin gleichwohl der Überzeugung, dass sich die Geisteswissenschaften nicht auf Dauer dieser Aufgabe werden entziehen können, Kriterien und Verfahren der Qualitätsbewertung zu entwickeln, welche auch außerhalb der disziplinären Binnenkommunikation vermit-

telt werden können – es sei denn um den Preis ihrer Position als Wissenschaften unter Wissenschaften. Und dieser Preis wäre entschieden zu hoch!

Die Geisteswissenschaften entwickeln den Möglichkeitssinn der Gesellschaft. Sie tun gut daran, von solchem Möglichkeitssinn auch in eigener Sache Gebrauch zu machen und ihn mit Reflexionswissen über den eigenen Ort im Gesamt der Wissenschaften sowie über die Kriterien und Verfahren der Bewertung von wissenschaftlicher Qualität zu verknüpfen. Unser Anspruch, alles der historischen Reflexion zu unterziehen, er würde in seiner Geltung nur gewinnen, wenn wir ihn auch auf unsere eigenen Konzepte von Wissenschaft und Universität erstreckten.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Der Vortrag wurde im Deutschen Historischen Institut in Paris am 31. Oktober 2008 gehalten.

Literaturverzeichnis

Marquardt, O. (2001): Apologie des Zufälligen, S. 98-116.

Musil, R. (1978): Der Mann ohne Eigenschaften. Hrsg. von Adolf Frisé (= Gesammelte Werke 1), Reinbek bei Hamburg 1978, S. 191.

Quellenangabe:

Dieser Aufsatz wurde der online-Zeitschrift „zeitenblicke“ 8, Nr. 1, [09.04.2009] mit dem Themenschwerpunkt „Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland und Frankreich. Stand und Perspektiven“ entnommen.

„zeitenblicke“ ist ein Online-Journal für die Geschichtswissenschaften.

URL: http://www.zeitenblicke.de/2009/1/strohschneider/index_html (Aufruf am 01.08.2009)

■ **Dr. Peter Strohschneider**, Professor für Germanistische Mediävistik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Vorsitzender des Wissenschaftsrats, E-Mail: peter.strohschneider@germanistik.uni-muenchen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

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

Walter Pohl

(Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities



Walter Pohl

Talking about the impact of the humanities and their relevance to society acquires a special flavour at a moment when the impact of society on the humanities makes itself felt quite dramatically. British universities have already asked their departments for "voluntary disengagement" (that is newspeak for administering severe funding cuts), and the Austrian Academy fears it may lose up to 150 researchers' jobs next year if the budget develops as currently planned. No doubt most politicians at the moment would rather close down research institutions than let a major bank collapse, although what our institutions spend is peanuts as compared to losses incurred by a single one of the clever investment schemes that have brought the economy down this year. Still, the humanities always run the danger of being considered a luxury that society allows itself only as long as it can afford it.

But we should look at this also from another angle. Do we really understand what has happened? The current economic crisis goes beyond what economic theory can explain so far, and has raised many questions that reach deep into the domain of the humanities.

For instance, attempts to prevent the crisis at some stage they seem to have deepened it because everybody started talking about it, the media spread the panic, and economic rationality in one context turned out to be irrational in other contexts. Since 1929, economists and other scholars have acquired substantial knowledge about economic crises, their dynamic, and how to react to them. But we need more. It may be that from the distance of another 80 years, historians will wonder how little we knew about the things that happened in front of our eyes in 2008, just as we do when we look back to 1929. We need a better in-depth understanding of many things: How do millions of individual decisions affect the economy at large? Why do die-hard investment gurus start losing touch with reality at some point? Why are so many people so easily convinced by the rhetoric of persuasion? How does the impact of economic crises change over the centuries as society becomes more complex? What should the ethics and the rules of the financial sector actually look like, and how could one get people to respect them? How can the shrill competition for our attention in the media be kept from multiplying the damage

in times of crisis? In what ways do narratives of crisis develop, and how do they influence the way people act? These are just some of the questions that hopefully will begin to appear in research funding applications soon.

They need a strong input from the humanities, in close cooperation with the social sciences.

Research on all sorts of crises in history may seem a luxury most of the time. But when a crisis comes we may wish we had done more research on the previous ones. Only a few months before 9/11, the Austrian minister of finance doubted that the state should fund oriental studies; now we know why we needed them. Our message about the relevance of the humanities should be: Yes, we have already learnt an enormous amount about the human mind and human actions, and about how they are related to society. But we need to know much more. Where do we go? There are still so many puzzling problems, fascinating challenges and engaging questions out there, some of which we have only learned to face rather recently. That is, and should be, the main driving force behind our research. In this respect, research in the humanities is not fundamentally different from all other scientific fields.

Of course, there are differences, both between science and the humanities and within the humanities. This is already obvious in the terminology. Are the humanities part of the sciences? A historian colleague of mine, a professor in Cambridge, once spent a whole morning on the phone with Brussels to find out whether a certain EU funding call that had been announced for 'science' was also open for humanities applications. Nobody seemed to know. Mostly, we speak of science in the singular, but use the plural for 'the humanities'. This corresponds with the plurality of cultures and approaches in the humanities (but should not make us forget that 'science' is as manifold). Or should we say, the 'arts and humanities'? The lettere, letters, as in Italian? Geistes- and/or Kulturwissenschaften, or, as in the Austrian Academy, die philosophisch-historischen Wissenschaften? And which disciplines do the humanities include? "From ancient history and heritage science to modern dance and digital content", as the AHRC website advertises? Do social anthropology, cognitive linguistics, psychology belong to the humanities? Fortunately, these disciplines are repre-

sented in the programme of this conference, as they are in the Standing Committee for the Humanities of the ESF.

But the archipelago of the humanities is not only constituted by the variety of its disciplines. Different academic cultures exist within and in between them. Let me take the example of my own discipline, medieval history. It includes a traditional sector devoted to the technicalities of text editions and source criticism, representing an expertise and sophistication essential for the preparation of working tools and research infrastructures for the study of medieval history. The innovative funding scheme NIKE, proposed by the Austrian Science Fund (FWF), has been developed to cater for these fundamental needs; it is to be hoped that it can be put into practice in times of financial crisis. Surely, some of the long-term edition projects exceed the perspective of any funding agency: One of the principal projects in the field, the *Monumenta Germaniae Historica*, aiming at no less than a complete publication of all sources relevant to medieval German history, has been pursued since the 1820s, and has produced a room full of heavy volumes so far. This is a field badly compatible with current methods of metrics, but as we still frequently use the volumes produced in the 1820s, chances are that the volumes edited now will be valuable at a time when all A-rated journals have long turned to debris. Apart from these so-called auxiliary sciences, there are other approaches: traditional narrative history with a potential for bestsellers; post-modern text critique in creative exchange with related humanities disciplines; social and economic history relying on quantitative methods and sociological models; cultural history related in various ways to the paradigms of interdisciplinary cultural studies; micro-history and regional studies with transdisciplinary perspectives; experimental bricolage curious to create new models, and others. All of them have their jargons, their idiosyncracies, their different networks and publications, their respective strengths and weaknesses, their potential and their limits.

Humanities scholars do not always enjoy a good reputation among funding agencies. I have repeatedly heard the melodramatic story about the difference between natural scientists and humanities people when a project application fails: natural scientists have just one thought, how can I get this project through after all, and they work night and day to make their application better; whereas humanities scholars weep, retire to some dark corner and complain that the procedure has been unfair. Or, that the humanities lack a proper application culture, scholars are often incapable of writing a wellstructured project application. Are humanities scholars conservative, complacent, slow to conform to the changes in society and too obsessed with the long-gone social prestige of the academic? Perhaps as far as such stereotypes correspond with reality in other cases, about foreigners, rockstars, used cars salesmen or EU bureaucrats. We'll have to live with humanities-bashing, even by some humanities scholars themselves. But the percentage of humanities projects funded in open calls usually corresponds to the application rate, and many humanities scholars are very successful in presenting their results to a general public, to give just two examples to the contrary. We should not take myths about the humanities too seriously, but should also take care not to conform to them.

It is true, the role of the humanities in society has changed. The study "Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland" published by the Wissenschaftsrat in 2006 has argued that the general perception of the relevance of the humanities historically has been linked to one dominant goal in society (Wissenschaftsrat 2005/2006).

In the 19th century that was the construction of national identities, from the 1920 onwards the apology or critique of totalitarian ideologies, and after 1945, the democratisation of western societies. But since the 1980s, there has been no central task any more. For the quality of research and the self-reflection of its role in society, this has been a liberation. We now think much more about the history of our disciplines and the political undercurrents involved. But outside perceptions of the significance of the humanities have suffered as a consequence. This does not mean that humanities research goes unnoticed. Books, documentaries, exhibitions, new finds often attract enormous attention. But typically, the cultural distance between scholarship and society, between research and popular knowledge is much smaller than in the natural sciences. History, literary studies, or psychology are more accessible than nano sciences or molecular biology. This makes them attractive, but it may also obscure the scholarly character of our disciplines. The media further encourage the illusion that anybody can do history or psychology; and they produce forms of infotainment that threaten to create wrong, and sometimes even dangerous, views about society. One recent example is the interest in conspiracy theories exploited and expanded by Dan Brown's best-sellers. All of this means that a fundamental task of the humanities today is not only to produce knowledge, but also to survey, control and criticize knowledge produced outside the field of scholarship – which is not exactly a popular role.

Another contested social role of the humanities (and the social sciences) is the autonomous and critical reflection of society. Here again, the media and politics do not fully use that potential; the role and choice of 'experts' does not facilitate the input of scholarly knowledge in political decisions. Private consultancy firms, who usually operate outside the standards of quality assessment so firmly imposed on the humanities, have gained more credibility with politicians than scholars have, possibly because they use the same superficial rhetoric as the politicians do. How should the humanities deal with the situation? Certainly, we could do more to offer strategic advice on many matters. But we also need to be careful to keep a certain distance. When Umberto Eco was invited to join a high-level group to discuss measures after the banlieue riots in France, he wrote back saying: Our role as scholars is not to help you politicians to solve problems, that is your task; our role is to create problems, that is, to make society realise that there is a problem in the first place. We may not agree that it should be one or the other, and the humanities have a lot to contribute to the study of migrations and integration. But we should also regain sufficient autonomy for critique that is essential for the balanced development of today's fast-moving societies. It is easier for most 'hard' sciences to play an instrumental role and fulfill the expectations of society; the humanities should be careful not to be instrumentalized. That

creates a necessary tension between the humanities and society. The message that we deliver often is that common-sense knowledge or political programmes underrate the complexity of the issue; but this message has to compete for public attention against popular simplifications, consultancy companies eager to sell streamlined solutions and bullet-point media messages.

Different sectors of the humanities have found a wide variety of responses to their situation. As different as their methods and habitus is their place in society. Some scholars go on lonesome quests for the hidden truth while others try to grab the limelight, some feed the media while others are buttressed behind unassailable jargons, some engage in patient groundwork while others make sweeping statements about the big issues. We have to be critical of some of these attitudes, but basically, I think that we need all of these different approaches. Research policy should not attempt to enforce more uniformity here. It is often claimed that the humanities are too compartmentalised and incapable of building up critical masses (as an Austrian study recently concluded) (Struktur der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften in Österreich 2008).

But I think that the plurality of cultures and the existence of small disciplines are an extraordinary asset and a condition for creativity and innovation. If there is one thing that can kill interesting humanities research, it is an overdose of conformism. Of course all these smaller and bigger worlds should open up, communicate more, and should not drift apart too much. And not all of them will need, or merit, an equal share of research funding. But they should not be centralized or forced to become part of intrusive organisational or thematic structures, as the RFTE study suggests. The problem in the humanities (and in other disciplines, I may add) is not the multiplicity of research approaches and the 'small worlds' in which many of them are located. Rather, it is in the institutional structure of the academic world (and not only the humanities), as analysed by Pierre Bourdieu in his pioneering study, 'Homo Academicus', that came out in 1984. He discusses problems of power – who controls the "reproduction du corps" and the access to resources – and problems of "habitus" – deep-rooted mentalities and expectations. The dynamics of the academic world and the needs of research do not always coincide, and there is no easy solution for that (it certainly lies not in concentrating the power in even fewer hands!). In many universities, an equalitarian, anti-elitist mood prevails, which came into being in the 1970s as a reaction to the old system of academic 'barons'. If we want to understand the impact of research assessment tools, then the important question is how they interact with the academic game. I can only talk about that as an interested observer, in Vienna and elsewhere. For instance, after the evaluation of a history department of a prestigious Italian university (in which I participated) the faculty decided that their research funds should now go to those with the worst evaluation results to enable them to do better next time. In disciplines where 'feudal' structures prevail, the 'barons' often succeed in gaining control of the assessment tools; they have to conform to some of the requirements, but can use the results to reinforce their power. In more egalitarian institutes, the tendency is to build up informal networks capable of gain-

ing control of hiring processes and the distribution of resources; in this game, those who concentrate on administrative duties may be better off than those who devote their energy to research or better teaching.

Generally speaking, the introduction of new instruments of assessment and of high-level research funding usually opens up academic power structures by creating new sources of symbolic capital and influence – there is more than one game one can play to succeed. This creates new opportunities because it allows young (and not so young) researchers to try out alternative career paths and become more independent of the small worlds of their field. But in the long run, the new instruments risk to become part of the power structure. And this is where the methods of evaluation come in: the more formal the requirements are, and the fewer criteria we have, the easier it is for main-stream conformists to fulfill the standards. There are many ways to place articles in A-rated journals, get cited or acquire external research grants without necessarily doing excellent research (and this, by the way, is not only true for the humanities).

Of course I have simplified here to make the point; there are many universities which hire excellent humanities scholars, and Vienna generally is doing very well in this regard. But a merely 'technical' discussion of the tools of research policy that ignores the social and cultural context of academe is not sufficient. The same tool can have very different impact in different contexts. I am often impressed by the sophistication with which matters of policy are being discussed between professionals of research funding and assessment. What I can contribute here is some experience how these tools work in real life. And, as a historian, I have acquired an acute sense of the distance between rhetoric and reality. Ulrike Felt, professor of science studies at the University of Vienna, has recently carried out fascinating research on the way in which career narratives of young scholars have changed in the course of what I would call the 'competitive turn' of science policies (See for instance Felt/Fochler/Müller 2008). One of her conclusions that I found alarming is that an 'audit society' requiring measurable output at every stage encourages conformity and main-stream research and discourages innovation, in spite of all the rhetoric employed to

the contrary. Curiosity and fascination are increasingly replaced by the desire to meet formal career standards as the main motivating factor. Is that the impact that our impact assessments have? We should be very careful not to understand scientific production only in terms of deliverables, but rather, leave space for creation and new ideas. So how are we to assess potential and impact of the humanities? I can be brief here, because that is the main topic of this conference (see Dolan 2007, Österreichische Akademie der Wissenschaften 2008). But I would like to make a few of points:

1. There are a number of criteria which any discipline that receives substantial research funding has to meet, and which of course apply to the Humanities as well. The most important ones are: Research has to bring results. These results should be made widely accessible to scholars, and where possible also to a general public. And part of the funding for it has to remain competitive, so as

to allow quality-oriented distribution of research money at every stage.

2. Apart from these general parameters, a specific set of criteria has to be employed, not only for each discipline, but sometimes also for single fields and research sub-cultures. Research assessment instruments have to be flexible enough to judge research on its own terms.
3. There are no criteria that can directly measure the quality or the impact of good research. We have to work on the basis of circumstantial evidence, not proof. This may be a controversial statement, but I do think it is fundamental to acknowledge that. Bibliometrics and other assessment tools have made enormous progress over the past years, but they are only indirect ways to assess the quality of the research under scrutiny by quantitative means.
4. In the humanities, we have to work with a wide range of criteria, only part of which are quantitative. Apart from publications and external funding, it should also include international cooperations; incoming and outgoing scholars at the institution; prizes and awards received; creation of junior career opportunities; advisory functions in politics or the media; membership in review panels, boards etc.; the preservation and study of cultural heritage and historical sources; production of data collections, research infrastructures etc.; public lectures and papers; teaching and supervising; organisation of scientific meetings; outreach activities, and other things. Economic impact (as measured, for instance, by the AHRC study on the Polynesian Visual Arts project) should not be a criterium. The Austrian Academy is in the process of compiling a policy paper with an extensive list of criteria for research assessment; disciplinary lists will be established on this basis. The problem is that all these data have to be collected (via a research database), and that is more complicated and time-consuming than for just one or two criteria.
5. In many humanities disciplines, publications in peer-reviewed, let alone flagship journals are not the only relevant form of publishing. Books are often more important, but also source editions, thematically focused collaborative volumes or other forms. If humanities publication culture should change according to the natural sciences model, this would be a change to the worse. Work would become more superficial and short-term oriented; and younger scholars would have less opportunities to publish in good journals because the big names would have to move in.
6. How and where to apply metrics is highly problematic. Often, monographs and articles are equally counted as one publication, which distorts their true relationship; rating scales are only a small step forward. We have to see whether better bibliometric solutions for the humanities can be found. In most humanities disciplines, citation indices do not work properly yet (and perhaps never will), and their use can be grossly misleading. Harzing's Publish or Perish currently lists about one tenth of my publications, less than half of my publications in English, and even less of those colleagues who may have cited me. One look at ERIH with its endless lists of journals can demonstrate how difficult it would be to get reliable ci-

tation indices in the humanities to work. The question of citation and/or counting/weighing publications also raises a general problem: Should we encourage a maximum amount of publications (by 'smallest publishable unit') or maximum citation impact (which means as few publications with as high impact as possible)? The h-index may help to balance the two criteria, but does not preclude the necessary discussion what is more important in different research cultures.

7. One remark about ERIH. In spite of the critique that it has received, I still think that it is a very valuable instrument which will help to make publishing more transparent. Still, and in spite of all disclaimers, it may create misconceptions which we have to remain cautious about. A problem may arise in review panels with a majority of natural scientist members; as recent experience shows, they tend to regard ERIH as a however rudimentary equivalent of their own system, and use it to eliminate promising humanities scholars who do not have enough ERIH-A journal publications. This is not what ERIH was intended to achieve. We have to be careful not to reduce the great variety of publication forms in the humanities to a one-dimensional black, grey and white shadow world in which only white survives. Ambitious mimicry to natural sciences standards would create too many misfits in the wide world of the humanities.
8. Peer review remains one of the key procedures of assessment, and should be maintained in spite of its obvious limits (for instance, the better chances for mainstream positions; the subtle influence of networks that cannot be excluded by the best conflict of interest rules; and of course, the enormous strain on the time of the reviewers). Still, good peer review is more accurate than metrics. What one can see at a glance in a colleague's CV and bibliography can never be matched by numbers. But we have to discuss how to improve the procedures, and how to limit the strain on senior researchers' time budgets at the same time. Using metrics in peer review can be an important way to make a reviewer's task easier and more transparent.

What we need is a difficult balancing act: allowing for difference while assessing what is comparable. There can be no innovation without the utmost freedom for research. But maximum freedom requires maximum responsibility. There is a need for relevant humanities research on many urgent questions of today's society, and on a wide range of topics that seem less urgent now. Of course, there will always be good and not-so-good research. Our instruments of quality assessment will have to match some of the complexity of humanities research methods. They should not be conceived as a tool of social engineering, but as an integral part of the broader humanities tradition of self-reflection.

Literaturverzeichnis

- Dolan, C. (2007): The Feasibility Study: the Evaluation and Benchmarking of Humanities Research in Europe, HERA.*
- Felt, U./Fochler, M./Müller, R. (2008): Planning lives in the life sciences: Young researchers' construction of past and future biographies as a governmentality project; Paper presented at the International Conference, The Politics of Knowing, Prague, 28.-29. 11.2008.*

Österreichische Akademie der Wissenschaften (2008): The report of an ad-hoc committee of the Philosophisch-Historische Klasse. URL: oeaw.ac.at/gema.

Struktur der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften in Österreich (2008): Papier des Rats für Forschung und Technologieentwicklung (RFTE).

Wissenschaftsrat (2005/2006): Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Köln.

Der Vortrag bildete die Keynote des internationalen Workshops "Relevance and Impact of the Humanities" (15./16.12.2008), organisiert vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF), dem Arts & Humanities Research Council, der European Science Foundation und der Universität Wien. Fundort:

http://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/qualitaets-sicherung/Veranstaltungen/Humanities/Praesentationen/Keynote_WPohl.pdf (Aufruf am 01.08.2009)

Der Artikel wurde hier mit frdl. Genehmigung der Universität Wien aufgenommen.

■ **Dr. Walter Pohl**, Professor für mittelalterliche Geschichte und historische Hilfswissenschaften, Universität Wien; Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Direktor des dortigen Instituts für Mittelalterforschung, österreichischer Vertreter im Standing Committee for the Humanities der European Science Foundation (ESF)
E-Mail: walter.pohl@oeaw.ac.at

René Krempkow Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz

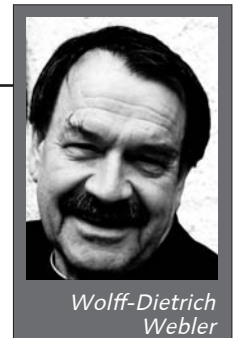


ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39.00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagweblar.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteraansturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus

Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

Im Teil I stand vor allem die Erweiterung des Aufgabenspektrums der Professuren in den Feldern der Forschung, der Nachwuchsförderung und der Selbstverwaltung im Mittelpunkt. Der vorliegende Teil II ergänzt dieses Spektrum um die professionelle Lehrkompetenz, die wesentlich mehr als nur eine Optimierung der Lehrmethodik betrifft. Hier geht es um wesentliche Aspekte der eigenen Identität als Hochschullehrer/in und die Wechselwirkungen mit der Forschung. Nach der Betrachtung der Universitätsprofessur als berufliches Ziel werden die Anforderungen an andere berufliche Ziele der Promovenden als Teil III in den Blick genommen. Die Beantwortung der Frage, welche Auswirkungen dies auf die Ausgestaltung der Promotions- und Postdoktorandenphase hat und wie die dafür erforderlichen Kompetenzen erworben werden können, schließt den Aufsatz dann als Teil IV in Heft 3-2009 ab.

9. Anforderungen an die Lehrkompetenz

Für das reduzierte Berufsbild eines „Forschers mit einigen Lehraufgaben“ bezeichnend ist auch die Häufigkeit der Beschreibung der Anforderungen in der Forschung und die Seltenheit einer differenzierteren Entwicklung von Anforderungen in Lehre, Studium und Prüfungen. Die entsprechende Publikation des Verfassers 2003/2004 über Lehrkompetenz war die erste, die in systematischer, ausdifferenzierter Weise das Spektrum von Anforderungen in „einer komplexen Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung“ (so der Untertitel) aufgearbeitet hat. (Sonstige Texte zu „Kriterien guter Lehre“ haben einen anderen, viel engeren Fokus). Wie lässt sich Lehrkompetenz bestimmen?

9.1 Ableitungszusammenhänge für Kompetenzen in der Lehre

Ableitungszusammenhänge für Kompetenzen können (wie oben ausgeführt) durch die Analyse eines Spektrums berufstypischer Situationen (z.B. Handlungsszenarios) gewonnen werden, denen mit korrespondierenden Kompetenzen begegnet werden kann. Diese lassen sich klassifizieren und gruppieren. Das so erstellte Kompetenzprofil ist dann in die Organisation und Bereitstellung von Lernprozessen umzuformen, in denen diese Kompetenzen erworben werden können.

In Anlehnung an die Unterscheidung, die der Deutsche Bildungsrat 1970 für typische Kompetenzen des Lehrerberufs an Schulen getroffen hatte, wird von der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zunächst von folgenden berufstypischen Situationen des Handelns in der Hochschullehre ausgegangen, aus denen sich unschwer eine erste Basis für ein Kompetenzspektrum ableiten lässt:

- **Lehren und Lernen** (mit besonderer Betonung des Paradigmenwechsels von der Lehrzentrierung zur Lernzentrierung, des „shift from teaching to learning“),
- **Beraten** (Ziele und Gesprächsführung in differenzierten Beratungsfeldern, wie Studienfachberatung, Anleiten von Referaten/Haus-/Examensarbeiten, Prüfungs- und Lernberatung)
- **Prüfen** (Planung und Durchführung schriftlicher und mündlicher Prüfungen inkl. Modulprüfungen),
- **Innovieren** (professionelle, am Stand der Curriculum- sowie Lehr- und Lernforschung ausgerichtete Reorganisation von Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen) und
- **Evaluieren** (von einzelnen Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen einschließlich der Vorbereitung der eigenen Zwischenevaluation als Juniorprofessor/in).

Anforderungen an die Lehrkompetenz werden zusätzlich durch eine Induktionskette erkannt: Wenn die Zielgruppe des Lehrangebots ihrerseits dort bestimmte Kompetenzen erwerben soll und durchschnittlich ein bestimmtes Niveau an Vorkenntnissen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Einstellungen mitbringt, dann kommt ein bestimmter Kreis von didaktischen Arrangements dafür in Frage.

Folgende Einstellungen und Haltungen gehen in das Spektrum der Anforderungen an einen Hochschullehrer ein:

9.2 Unverzichtbare Einstellungen und Haltungen von Lehrenden im Hochschulbereich

Der nachfolgende Abschnitt wird wörtlich aus der entsprechenden Publikation des Verfassers übernommen (2004b): Die Kultur eines Fachbereichs wird wesentlich von der Identität und dem Selbstverständnis seines Lehrkörpers und der einzelnen Lehrenden geprägt. Die Entstehung ist ein Prozess. Erwartungen und Anforderungen werden im Alltag nicht systematisch-vollständig, sondern eher zufällig

und nur bruchstückhaft wahrgenommen. In jedem Fall sind sie nicht einfach verbindlich und handlungsleitend, sondern werden individuell interpretiert und akzeptiert; auf diese Weise wird ein eigenes Selbstverständnis, das eigene Rollenverständnis als Hochschullehrer/in entwickelt.

Hierbei werden innere Überzeugungen und von außen kommende Erwartungen ausbalanciert und zu Selbstentwürfen verarbeitet entlang solcher Fragen wie: Was ist meine Aufgabe? Was sind meine Rechte und Pflichten, m.a.W. was muss, was will ich selbst? Wer bin ich? Sie sind Bestandteile der professionellen Identitätsfindung.

Für das eigene Rollenverständnis der Hochschullehrer/innen sind die interpretierten Erwartungen relevanter Bezugsgruppen von Lehrenden konstitutiv (für Nicht-Soziologen: so ist der Rollenbegriff definiert), Erwartungen der Kollegen und Fachgesellschaften, der Hochschulleitung, Abnehmer von Absolventen (Arbeitgeber), der Politik, Ministerialverwaltung, öffentlichen Medien, Familien der Studierenden und der Studierenden selbst.

Ist es mehr der Wissenschaftler, der versucht, sein forschungsintensives Wissen an angehende Wissenschaftler weiterzugeben? Mehr die Lehrperson, die ohne Bezug zur eigenen Forschung Standardwissen im Grundstudium vermittelt - mit dem Gefühl, unter Wert beschäftigt zu sein? Geht es darum, das Niveau des Faches *durch scharfe Selektion* aufrecht zu halten oder mehr darum, *Lernprozesse anzuregen*, zu begleiten und zu stützen, *um das Niveau erreichen* zu können? Geht es tendenziell um die Einführung in die Forschungsdisziplin oder eher um praxisbezogene, berufsqualifizierende Lehre? Also um Forschungsnachwuchs oder Berufspraktiker?

Wie sollte das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden gestaltet werden? Wie können die Lehrenden dies in ein Verhältnis zu ihrer Verbindung zum Stoff setzen? Welches Verhältnis zum Stoff und ihren Hochschullehrern sollten umgekehrt die Studierenden gewinnen (die einen ganz ähnlichen Selbstfindungsprozess durchlaufen wie die Lehrenden und dort Widersprüche zwischen Rollenverständnis und ursprünglichem Selbstverständnis ausbalancieren müssen)? Im Kernbereich geht es um die jeweilige Interpretation der Beziehungen im didaktischen Dreieck Lehrende - Lernende - Stoff.

Für die daraus entstehenden Einstellungen und Haltungen gibt es keinen allgemeingültigen Ableitungszusammenhang. Es handelt sich letztlich um Wertentscheidungen, deren Entstehung abgebildet und analysiert werden kann. Diese Wertentscheidungen werden allerdings nicht freischwebend getroffen, sondern entstehen in der Konstellation: Person - Interaktion mehrerer Personen - Organisation - gesellschaftlicher Kontext. Sie müssen als Dimensionen von den Lehrenden ausgefüllt und vor den jeweiligen Bezugsgruppen gerechtfertigt werden (vgl. hierzu auch Huber/Portele 1995).

Aufgrund des eigenen Selbstverständnisses (das mangels Kommunikation darüber mit Kollegen und professionellen Hochschulforschern - hier insbesondere Hochschuldidaktikern - und mangelnder empirisch gesicherter Kenntnisse über zeitgenössische Studierende nie auf seine Berechtigung und didaktische Tragfähigkeit überprüft wird) werden Erwartungen an die Studierenden gerichtet, die mangels Kommunikation mit den Studierenden darüber - oder

mangels klarer Vermittlung oder Überzeugungskraft nur mangelhaft dort wahrgenommen werden. Hier ist ein massives Kommunikationsproblem zu konstatieren, wie sich in den empirischen Untersuchungen des Verfassers zur Situation von Fachbereichen in Lehre und Studium vielfach gezeigt hat.

Erschreckend viele Äußerungen von Lehrenden zeigen nach Beobachtungen des Verfassers ein sehr negatives Bild von Studierenden. Dieses Bild ist das Ergebnis z.T. langjähriger wechselseitiger enttäuschter Erwartungen. Auf die Enttäuschungen der Studierenden kann hier nicht eingegangen werden. Die Enttäuschung der Erwartungen von Seiten der Lehrenden geht auf zahlreiche Ursachen zurück:

- z.T. sind Erwartungen unrealistisch, weil dieser Teil der Lehrenden sich aus eigener Erinnerung nur noch höchst lückenhaft in typische Orientierungs-, Identifikations- und Lernprobleme von Studierenden hineinversetzen kann („vergoldete Erinnerung“) oder seinerzeit selbst ganz untypische soziale, motivationale o.a. Voraussetzungen ins Studium mitbrachte,
- Änderungen in den lebensweltlichen Umständen der Studierenden (Studium nicht mehr Selbstzweck, auf den man sich vollständig einlässt, sondern nur noch ein Lebensbereich neben berechtigten anderen) wollen nicht zur Kenntnis genommen oder akzeptiert werden,
- z.T. sind auch Zielkonflikte der Lehrenden selbst die Ursache, z. B. die Vorstellung, Studierende sollten sich vollständig auf das Studium einer Wissenschaftsdisziplin einlassen und danach handeln, während der Auftrag an die Hochschulen lautet, ein wissenschaftliches, aber berufsqualifizierendes Studium anzubieten, zu dem sich viele Fachbereiche noch immer nicht konsequent verstehen wollen oder können.

Daraus folgen weitere Probleme bei den Lehrenden:

Da sie, ihrer Fachsozialisation gemäß, übermäßig auf die Vermittlung von Stoffmengen, also die Präsentation von Fachinhalten fixiert sind (m.a.W. auf die zentrale Rolle der Lehrenden) statt auf die Anregung und Moderation von Lernprozessen der Studierenden (also auf die zentrale Rolle der Studierenden mit ihrem Lernerfolg), ödet sie die wiederholte Darstellung gleicher Inhalte (u.U. sogar Semester für Semester gleich) an. Wären sie aber statt dessen auf menschliche Entwicklungsprozesse, auf die Freude an der Art und Weise fixiert, wie junge Menschen sich in das jeweilige Lehrgebiet selbst einarbeiten, sich Wissensgebiete aktiv erschließen und langsam in ihre Expertenrolle hineinwachsen, dann gäbe es keine Langeweile, gäbe es nicht das Gefühl von persönlichem Stillstand als Lehrender oder gar von einer „Tretmühle“. Hier stellen sich zentrale Fragen grundlegend falscher beruflicher Identifikationsmuster (wer solche Wiederholungen scheut, sollte grundsätzlich überlegen, ob ein lehrender Beruf der richtige ist) und unzureichender Reflexion bzw. Tradition in dem jeweiligen Fach, das derartige Einstellungen nicht selbst an den wissenschaftlichen Nachwuchs weitergibt.

Vorstehende Rahmenbedingungen und erste Schlussfolgerungen zusammenfassend erscheint *der Erwerb folgender Einstellungen und Haltungen* als Ziel und Ergebnis einer Qualifizierung für künftige Aufgaben in Lehre, Beratung, Prüfungen und Studienreform erforderlich:

1. Respekt vor Studierenden als junge Erwachsene in einem spezifischen Entwicklungsstadium,
2. anhaltendes Interesse, Entwicklungsprozesse von Menschen zu fördern (statt Fixierung auf Stoff und Fach); Bereitschaft zur Hilfe,
3. anhaltendes persönliches Interesse an beruflichen Qualifizierungsprozessen und an deren Anleitung,
4. anhaltende hohe Motivation, junge Menschen in die Wissenschaft einzuführen,
5. Respekt gegenüber anderen Überzeugungen und Lebenskontexten,
6. Bereitschaft, Studierende als Partner zu betrachten und danach zu handeln,
7. Bereitschaft, die demokratischen Tugenden zu leben, die (in der bezogenen Publikation in Abschnitt 2) ... argumentiert worden sind,
8. Bereitschaft, den Studierenden dasjenige Engagement und diejenige Verlässlichkeit und Pünktlichkeit entgegenzubringen, die wir von den Studierenden immer erwarten,
9. Bereitschaft, die wiss. Verhaltensweisen nicht nur zu lehren, sondern zu leben,
10. Bereitschaft, die Gleichberechtigung von Frauen und Männern an Hochschulen zu realisieren
11. Respekt (nicht nur Toleranz als „Duldung“) vor anderen Kulturen, ethnischen und nationalen Wertesystemen, (insoweit sie nicht gegen deutsche Grundrechte verstoßen und nicht trotzdem in Deutschland gelebt werden wollen),
12. In dem pädagogischen Spannungsfeld zwischen Fördern und Auslesen sollte Fördern unbedingten Vorrang haben.

Diese Aufzählung kann keine Vollständigkeit beanspruchen. Ihre Realisierung schon in dieser Form würde aber nicht unerheblich dazu beitragen, Defizite in Lehr- und Lernprozessen zu beheben. Sie basiert z.T. auf umfangreichen empirischen Studien des Verfassers zu Lehr-/Lernprozessen im Hochschulbereich im Rahmen von Evaluationsstudien und geht darüber hinaus auf jahrzehntelange Beobachtung und Lehrerfahrung zurück. Die Forderungen sind als funktionales Verhalten zum besseren Erreichen des Lehr- und des Lernerfolgs empirisch überprüfbar. In sie sind allerdings zahlreiche Wertentscheidungen (Gleichheit, Gerechtigkeit usw.) eingegangen.

Aussagen nach Art vorstehender Überlegungen, aber insbesondere die werthaltigen Aussagen finden sich bisher in der mit Fragen der Qualifikation für Hochschullehrer/innen befassten Literatur kaum. Sie wurden - wie der Verfasser nur vermuten kann - aus Scheu vor konflikthaften Klärungsprozessen und der Vorstellung, Werte mit Allgemeingültigkeit könne es in heutigen pluralen, demokratischen westlichen Gesellschaften nicht geben, jahrelang ausgespart. De facto leben diese Gesellschaften aber einen Wertekanon - bei aller Pluralität in Subkulturen - der allerdings oft erst im Vergleich zu stark kontrastierenden Gesellschaften oder fundamentalistischen Strömungen oder stark abweichendem Verhalten im Einzelfall deutlich wird. (Auszug aus: Webler 2004, S. 29f.).

9.3 Fähigkeiten (Kompetenzbereiche)

Lehrkompetenz umfasst aber nicht nur bestimmbare Einstellungen und Haltungen, sondern im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz auch ein Spektrum von Rollenklärungen, fachübergreifenden Kompetenzen und von Fachkompetenz im Bereich der (Allgemeinen) Hochschuldidaktik ebenso wie dann in den spezifischen Hochschul-Fachdidaktiken. Anders, als der Wissenschaftsrat das (aus zunächst nicht ganz transparenten Gründen) sehen möchte, ist die Hochschuldidaktik ein eigenes Fach und nicht nur als Hochschul-Fachdidaktik existent (vgl. den Status als Fördergebiet der VW-Stiftung in der 1. Hälfte und als DFG-Forschungsprogramm in der 2. Hälfte der 70er Jahre und die ihnen vorausgehenden Klärungen, auch im Senat der DFG). Die nachfolgende Struktur macht gleichzeitig auch wichtige Forschungsdimensionen dieses Faches sichtbar. Diese komplexen Anforderungen und ihre dimensionale und begriffliche Ausdifferenzierung rufen auf vielen Seiten Meidungs- und Abwehrstrategien hervor. Sie zeigen (bei aller beschworenen Einheit von Forschung und Lehre und dienstrechtlicher Quantifizierung von Aufgaben) das ganze Dilemma einer mangelnden Akzeptanz dieser Seite des Hochschullehrerberufes, mangelnden Identitätsfindung und daher ausbleibenden ernsthaften Auseinandersetzung mit ihren Voraussetzungen deutlich, bis in Berufungskriterien und notorisch einseitige Berufungen hinein. Diese Einstellung geht zu Lasten der Qualität des Studiums (darunter auch ihrer Wissenschaftlichkeit), der Studiengänge und insgesamt der Studierenden.

Außer den o.g. Einstellungen und Haltungen und der hier bereits vorausgesetzten fachwissenschaftlichen Kompetenz ist der Auf- und Ausbau folgender Fähigkeiten (Kompetenzbereiche) bei Lehrenden erforderlich:

9.3.1 Selbstkompetenz

- Definition der eigenen Rolle,
- Distanzfähigkeit (Bestimmung angemessener Distanz und Nähe zu Studierenden),
- Fähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen (Reflexionsfähigkeit),
- Fähigkeit, positiv zu denken und Positives zu sehen,
- Fähigkeit, zu ermutigen ohne zu schönen,
- Fähigkeit, für eigene Integrität zu sorgen,
- Selbstpflege, um leistungsfähig zu bleiben.

9.3.2 Sozialkompetenz

- Kommunikationsfähigkeit (Fähigkeit, klar strukturiert, bildhaft und in Vergleichen zu reden; komplexe Sachverhalte verständlich zu erklären),
- Fähigkeit, sich zurückzunehmen; Fragen zu stellen, statt Antworten zu geben; zu beobachten und zuzuhören,
- Fähigkeit, in Lehrveranstaltungen „geistige Räume zu öffnen“, in denen sich Studierende entfalten können, ohne dirigiert zu werden,
- Fähigkeit, über Lehr- und Lernprozesse und -probleme zu kommunizieren (Erkennen, Metakommunikation, differenzierter Sprachcode),
- Fähigkeit, sich auf unterschiedliche Adressatengruppen einzustellen (Lehrende, Studierende, Gremien, Ministerien usw.),
- Fähigkeit, sich auf „schwierige“ Einzelpersonen einzustellen.

9.3.3 Didaktische Fachkompetenz

Zu den benötigten Kenntnissen und Fähigkeiten zählen vor allem 12 Dimensionen:

1. Planungskompetenz

Die Fähigkeit, einzelne Stunden, eine Semesterveranstaltung oder ganze Studiengänge unter Einbeziehung von Zielen, Inhalten, Methoden, Lehrenden, Lernenden, Rahmenbedingungen (z.B. Einbettung in Studiengänge, Raumsituation, Tutorien) zu planen und zu verändern.

2. Methodenkompetenz

Die Fähigkeit, zielgruppen- und sachorientiert ein angemessenes Methodenspektrum einzusetzen, das sich an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden orientiert. Die Fähigkeit, den Lernprozess mit seinen Unwägbarkeiten durch Impulse einzuleiten, zu moderieren oder zu steuern, d.h. mit den Studierenden, der Lernsituation, dem Lernstoff und den Lernbedingungen verantwortlich umzugehen. Hierzu zählen die Öffnung von Räumen für selbstorganisiertes Lernen der Studierenden und die Anleitung aktiven Lernens; die Moderation von kleinen und großen Gruppen; Möglichkeiten, sich und den Lehrstoff zu präsentieren; der Umgang mit Konflikten der Teilnehmer untereinander und mit dem Leiter/der Leiterin (Konfliktmanagement); intra- und interkulturelle Kommunikationsstile, Gruppendynamik, Reflexion der Leiterrolle und der personalen Kompetenzen.

3. Medienkompetenz

Die Fähigkeit, alte und neue technische Medien (Visualisierung, Multimedia usw.) in die Lehre zu integrieren. Voraussetzung dazu sind Kenntnisse der Hardware und der Software für komplexe Informationsverarbeitung; mediendidaktische Kenntnisse zur Beurteilung und (als Folge intensiverer Beschäftigung) zur Mitwirkung an der Produktion von Lernprogrammen, virtuellen Lehrveranstaltungen und Tele-teaching; Fähigkeit zur Organisation des Lernens im Netz, im Intranet wie im Internet.

4. Beratungskompetenz (Studien- und Lernberatung)

Die Fähigkeit, Studierende bei der organisatorischen und zeitlichen Gestaltung ihres Studiums, der Auswahl sinnvoller Studienschwerpunkte, adäquater Arbeits- und Forschungsmethoden und geeigneter Lernformen (Lerntechniken, Lerngruppen usw.) zu unterstützen. Dazu gehören lernpsychologische, motivations- und kognitionspsychologische Kenntnisse als Beratungsgrundlagen.

5. Qualifizierungskompetenz (i.e.S.)

Für berufsqualifizierende Studienabschlüsse müssen Lehrveranstaltungen mehr als akademische Wissensbestände erschließen. Wandlungen beruflicher Anforderungen, z.B. extrafunktionaler (Schlüssel-) Qualifikationen müssen rezipiert und in das Studium integriert werden können. Die Fähigkeit zur Verwirklichung der Studienziele (§§ 7/8(1) HRG) muss vorhanden sein.

Um das Studienziel einer „*theoriegeleiteten Handlungskompetenz*“ zu erreichen, müssen i.S. der Überbrückung von Theorie und Praxis fallbezogene, problembezogene, interdisziplinäre und projektorientierte Lehrveranstaltungen konzipiert und durchgeführt werden können. Dazu gehört

die Fähigkeit, die Struktur der Disziplin auf die Struktur des Lernens zu beziehen und didaktisch zu transformieren und die Fähigkeit, Qualifikationsziele zu ermitteln und in Lernkontexte zu übersetzen.

6. *Vermittlungskompetenz für wissenschaftliches Verhalten*
Gemeint ist hier die Fähigkeit, die (unten in Abschnitt II.2 dargestellten) traditionellen Merkmale wissenschaftlichen Verhaltens erwerben zu lassen: Fragehaltung, Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlichen Zweck; Kreativität; Methodenbeherrschung und methodenkritisches Bewusstsein, Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Arbeitsökonomie; disziplinspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten; Mut zum erklärten Dilettantismus (BAK 1968, S. 15f.).

7. Fähigkeit und Bereitschaft, als personales Modell für Studierende zu dienen

Fähigkeit, als personales Modell dafür zu dienen („Lernen am Modell“),

- wie die Forderungen an wissenschaftliches Verhalten (vgl. Abschnitt 3.1) praktisch gelebt werden können,
- wie Ergebnisse der eigenen Disziplin auf das eigene Verhalten durchschlagen: Glaubhaftigkeit, Authentizität als Teil der Fachkultur,
- wie die motivierende Mitteilung über Forschungsprozesse aussehen kann (m.a.W. Forschung und Lehre in einem Teilbereich tatsächlich verzahnt werden können),
- wie Wissenschaft gesellschaftlich verantwortlich betrieben werden kann (Wissenschaftsethik) (vgl. die wissenschaftsethischen Beschlüsse von WR und HRK),
- wie Wissenschaft mit den anderen Lebensbezügen und -versuchungen verbunden werden kann.

8. Fähigkeit zur Verbindung von Forschung und Lehre

Aufgrund der bisherigen Argumentation (in hier nicht wiedergegebenen Teilen des bezogenen Textes, d. Verf.) geht es hier im Sinne der Lehrkompetenz um die Fähigkeit, Wissenschaftssystem und Ausbildungssystem unter ausdrücklicher Beibehaltung der Einheit von Forschung und Lehre auf dem Niveau wissenschaftlichen Studiums in Lehrveranstaltungen zu verknüpfen. Es geht um den Forschungsbezug von Lehre, um Methoden, die Studierenden auch Erkenntnisprozesse in der Forschung selbst erfahren zu lassen (auch in der Lehrerausbildung!) und um die Fähigkeit zur Rekomposition komplexer, über das eigene Fach u.U. hinausgehender Antworten auf Praxisprobleme unter Zusammenfassung vieler partikularer Forschungsergebnisse. Derartige Forderungen werden in der Anwendung forschenden Lernens, in Lehrforschungsprojekten und in der Fähigkeit erfüllt, Ergebnisse der eigenen Disziplin für Zwecke der Lehre wieder in den Status noch zu lösender Probleme rückzuversetzen (genetisches Lernen), statt die Studierenden nur zuzuschütten mit Ergebnissen, mit Stoff. Die Studierenden zuzuschütten mit tausend Antworten auf von ihnen nie gestellte Fragen tötet Neugierverhalten ab, befriedigt nicht Wissensdurst und -hunger, sondern führt zu maßloser Übersättigung. Lernen wird blockiert, statt gefördert. Den Zwang zum Lernen, ohne damit Antworten auf eigene Fragen zu gewinnen, halte ich für die zentrale Ursache der allseits beklagten Motivationsprobleme im Studium. Stattdes-

sen müssen Lehrende in der Lage sein, Räume für selbstorganisiertes Lernen der Studierenden zu öffnen und sie (anfänglich) systematisch zum Selbststudium, also zur Selbstorganisation des Lernens auch als Voraussetzung lebenslangen Lernens anzuleiten.

9. Fähigkeit zur Praxisentwicklung

Hierunter werden mehrere Dimensionen der Praxisentwicklung zusammengefasst.

- Die Fähigkeit, die vorstehenden Kompetenzen zu bündeln, praktisch anzuwenden und förderliche praxisbezogene Lernumgebungen zum Erwerb der Handlungskompetenz für Studierende zu organisieren (Praxiserkundungen, Simulationen, Expertenhearings, Projekte, problembasiertes Lernen (PBL), Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen usw.).
- Die Fähigkeit, Kooperationsbeziehungen zu (mindestens den Studiengängen affinen) Praxisfeldern, eigenen Absolventen sowie zu intermediären Personen und Einrichtungen (die selbst Brücken zur Praxis schlagen, wie z.B. Zentren für Lehrerbildung, Entwicklungszentren an Hochschulen u.ä.) aufzunehmen und deren Praxiswissen in Lehre und Studium einfließen zu lassen.
- Die methodische Fähigkeit, eigenes und fremdes Erfahrungswissen aus dem Alltag in Praxisfeldern zu enttrivialisieren und über induktive Schritte der Abstraktion einer Theoriebildung zuzuführen, also Theorien der Praxis zu entwickeln, die in die Lehre eingeführt werden. Diese Schritte sollen den Studierenden ebenfalls eine Einordnung ihrer praktischen Alltagserfahrungen in das Studium ermöglichen, m.a.W. ihr Alltagswissen auf wiss. Wissen beziehen lassen. Dies ist eine ausdrücklich an Universitäten, aber naheliegenderweise auch an Fachhochschulen auszubildende Kompetenz.
- Die Fähigkeit zur Organisationsentwicklung als Fähigkeit, partizipatorisch Strukturen und Prozesse in Hochschulen, insbesondere in Lehre, Studium, Studiengängen und Prüfungen zielangemessen zu organisieren und den Wandel dieser Strukturen und Prozesse zu gestalten (Change Management).

10. Prüfungskompetenz

Die Fähigkeit, mündliche und schriftliche Prüfungen den Studienzielen entsprechend in testtheoretisch, prüfungsrechtlich und prüfungsdidaktisch angemessener Form vorzubereiten, durchzuführen und zu bewerten.

11. Evaluationskompetenz

Die Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung (Personal- und Organisationsentwicklung) einzubringen. Verständnis für die Bedingungen für Wandlungsprozesse zu entwickeln, eigene Fähigkeiten, Einsichten und Konzepte in Wandlungsprozesse einzubringen bzw. solche Prozesse zu moderieren (Change Management).

12. Kontextkompetenz/Feldkenntnis

Verständnis der Geschichte der Hochschulen in ihrer Wechselwirkung mit gesellschaftlicher Entwicklung und ihren bildungstheoretischen Leitideen. Kenntnis der Entstehung

und Implikationen von Lehr- und Lernfreiheit. Verständnis der Zusammenhänge zwischen Schul- und Hochschulsystem, zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, zwischen Wissenschaftssystem und Ausbildungssystem innerhalb der Hochschulen. Die Fähigkeit, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, eigenen beruflichen Erfolge sowie aktuelle Wechselwirkungen der Ausbildungsfunktion zwischen Gesellschaft und Hochschule analysieren und berücksichtigen zu können.

Die Fähigkeit, Lehrtätigkeit an Hochschulen in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen und sich mit individuellen Erwartungen der Studierenden, wie auch gesellschaftlichen Gruppen auseinanderzusetzen.

(Zu Ableitungen und Begründungen dieser Kompetenzbereiche vgl. Webler 2004).

9.4 Erwerb dieser Kompetenzen

Wie diese Kompetenzen (zumindest bis zu einem relevanten Entwicklungsstand als Basis lebenslangen Lernens) erworben werden können, beantworten die Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz, die in curricularisierter Form international mit einem Volumen von 300-350 Präsenzstunden (plus Selbststudium = 450-500 Std. Arbeitspensum) entwickelt worden sind, darunter einzelne auch in Deutschland. Sie werden meistens über drei Semester verteilt absolviert. (Wie nicht anders zu erwarten, gibt es darunter erhebliche qualitative Unterschiede; der gute Wille war manchmal größer als das Tempo der nachwachsenden Kompetenz.) Bei einem Arbeitspensum von 900 Stunden, das normalen Studiensemestern zugrunde gelegt wird, erscheint diese Leistung (incl. der kontinuierlichen Lehrpraxis, in die das Gelernte eingeordnet und transferiert wird) im Volumen von rd. einem halben Semester erstaunlich kurz - dem Anspruch einer soliden Basis dafür, gut lehren zu lernen, aber angemessen.

Kompetenzspektrum und Inhalte lassen auf ein erhebliches Zeitvolumen schließen, in dem die Kompetenzen erworben werden müssten. Kann das noch Gegenstand der Promotionsphase sein? Und was haben Promovierende damit zu tun, wenn sie ohnehin keine weitere akademische Karriere verfolgen? Soweit sie über eine Juniorprofessur nach der Promotion im Wissenschaftssystem bleiben, muss eine entsprechende Qualifikation zumindest schon weit voran getrieben sein, weil mit der Übernahme der Professur unmittelbar Lehraufgaben (incl. Betreuung, Beratung, Prüfungen) auf einem reflektierten Niveau wahrzunehmen sind und die neuen Forschungsaufgaben nicht erlauben, dann erst in größerem Umfang den Erwerb der Lehrkompetenz anzugehen. Und für diejenigen, die in Berufe (zunächst) ohne Lehraufgaben streben, kann festgestellt werden: Es gibt kaum einen akademischen Beruf, in dem nicht regelmäßig Kommunikations- und Beratungsaufgaben zu übernehmen sind - sei es in Abteilungsbesprechungen, sei es über Fachabteilungs- und Hierarchiegrenzen hinweg, sei es in der eigenen Teamförderung, bei Kongressauftritten usw. Eine Lehrkompetenz mit vorstehendem Profil - kompakt und professionell erworben - ist von unschätzbarem Nutzen für die Sache und Karriere.

10. Berufungskriterien - Signale an den wissenschaftlichen Nachwuchs zum angeblichen Anforderungsprofil einer Universitätsprofessur

Schon in Beratungssituationen auf dem Weg zur Qualifikation für eine Professur geben die Betreuer dem Nachwuchs eindeutige, wohlgemeinte Ratschläge: „Nicht um die Lehre kümmern - die ergibt sich irgendwie schon von selber - auf die Forschung allein kommt es an!“ „Wenn Du Dich zu viel in der Lehre engagierst, wird in Berufungsverfahren gefragt, ob Dich Forschung nicht genug interessiert oder - noch schlimmer - ob Du in der Forschung nicht viel zu bieten hast und dies mit Lehre zu kompensieren suchst.“ Spätestens dann, wenn wissenschaftliche Mitarbeiter/innen selbst Mitglieder von Berufungskommissionen sind, wenn sie erleben, wie Studierendenvertreter bespöttelt oder sogar ausgelacht werden, wenn sie nach der Lehrqualifikation der Bewerber fragen, dann wird klar, wie sie ihre Zeit investieren müssen. So ist seit Generationen berufen worden - an diesem Konsens in der Professorenschaft wird aus den eigenen Reihen nur selten gerüttelt. Gegen das hohe Prestige von Forschungsleistungen ist auch tatsächlich nichts einzuwenden. Aber im Spiegel der gesellschaftlichen Funktion von Hochschulen nicht hinnehmbar ist die Einseitigkeit.

Dass es auch ausgeglichen und auf hohem Niveau geht, zeigen viele US-amerikanische Spitzenuniversitäten. Dort wird ein anderes Berufsbild des Hochschullehrers vertreten - eines, in dem exzellente Forschung und exzellente Lehre zusammen gehören. Eine der ersten Adressen für Nationalökonomie in Deutschland, die entsprechende Fakultät an der Universität Mannheim, die der Verfasser auch in der Forschung evaluiert hat, praktiziert seit Jahren ein Headhunting-Berufungsverfahren nach Forschungskriterien. Da aber viele Mitglieder des Kollegiums in den USA wissenschaftlich sozialisiert wurden, legen sie - also das Kollegium und die Fakultät insgesamt - auch Wert auf eine exzellente Lehre. Die Studierenden zeigten sich mit den Lehrleistungen außerordentlich zufrieden. Die Einseitigkeit also ist's, die das Berufsbild verdirbt. Sie sorgt dafür, dass auch der Nachwuchs nicht in seine Lehrleistungen investiert. Hier kümmerte sich der Nachwuchs mit Billigung, ja Unterstützung der Fakultät um seine Lehrkompetenz. Hier kam niemand auf die Idee, dies für eine Initiative zu halten, die der Forschung abträglich sein könnte.

11. Zweite Zwischenbilanz

Es bedarf nicht allzu großer Phantasie, aus den vorstehenden Ableitungen und Argumentationslinien das gegenwärtige, vielfältige Berufsbild eines Universitätslehrers zu erkennen. Für diejenigen, die selbst Ambitionen haben, diesen Beruf zu erreichen sowie für diejenigen, die Verantwortung für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses tragen, ergeben sich zahlreiche Anhaltspunkte. Auch die weiteren Teile dieses Artikels können daran anknüpfen. Aus diesem Material lassen sich auch die Kriterien für Berufungen ableiten, wenn sie sich strikt an diesem Berufsbild orientieren wollen.

Die Promotion (und der Weg dorthin) sind durch die Einführung der Juniorprofessur in ihrer Bedeutung aufgewer-

tet, weil sich keine Assistentenzeit mehr anschließt. Stattdessen entwickelt sich die Postdoktoranden-Phase in Form meist durch Drittmittel finanzierter Forschungsprojektstellen schleichend zu einer neuen Assistentenzeit, in der eher für den Hochschullehrer typische Kompetenzen erworben werden können. Ein Problem besteht darin, dass es sich eher wieder einseitig um Forschungskompetenzen handeln wird, weil Lehraufgaben offiziell nicht bestehen. Insofern kann dieser Strang der Aufgaben eher nur freiwillig und informell vorangetrieben werden, was strukturell keine Lösung darstellt. Wenn aber nach der Promotion durch Annahme einer Juniorprofessur unmittelbar in Professorenaufgaben eingetreten wird, dann ist die Promotionszeit zur unmittelbaren Vorbereitungszeit auf die Professur geworden. Also müssen viele Vorbereitungsschritte bis dahin abgeschlossen (oder zumindest weit vorangetrieben) sein, was zur Überfrachtung der Promotionszeit führt.

III. Berufliche Anforderungen an Promovierte (berufliches Kompetenzprofil)

1. Mehrwert der Promotion gegenüber dem Master - auch außerhalb der Forschung

Immer wieder wird die Promotionsphase auf die Vorbereitung auf eine berufliche Zukunft allein in der Forschung verkürzt. Den Promovenden wird dieser Weg auch als Hauptmotiv unterstellt. Dann kann formuliert werden: „Diejenigen, die diesen Weg zu gehen nicht schaffen, suchen sich dann behelfsweise andere berufliche Perspektiven“. Zum einen kann das schon nicht für alle Fachkulturen unterstellt werden (außer in der Chemie, wo seit langem gilt, dass ein Hochschulstudium „eigentlich erst mit der Promotion“ abgeschlossen sei - von der Medizin ganz abgesehen). Die Promotion war auch in Phasen schlechter Arbeitsmarktchancen für diejenigen Hochschulabsolventen, die durchaus in den außeruniversitären Arbeitsmarkt gehen wollten eine Warteschleife, um a) die Zeit sinnvoll zu verbringen und b) ihre Bewerbungschancen vielleicht doch noch zu erhöhen. Rein quantitativ ist ohnehin klar, dass nur ein kleiner Teil der Promovenden in der Wissenschaft bleiben kann. Wenn nicht der Weg in die Wissenschaft beabsichtigt ist, was ist dann der individuelle und gesellschaftliche Mehrwert einer Promotion gegenüber einem Masterabschluss? Hier stehen a) bestimmte Sozialisationserwartungen im Vordergrund und b) ist leider nicht zu verkennen, dass nicht wenige Fachbereiche ihre Forschungsbilanz im Wettbewerb um Renommée und Ressourcen mit Hilfe möglichst vieler (billiger, evtl. sogar extern über Stipendien finanzierter, also kapazitätserweiternder) Doktorarbeiten verbessern. Bei den Sozialisationserwartungen, besonders ausgeprägt in den Geistes- und - etwas abgeschwächt - den Sozialwissenschaften in ihrem Festhalten an einer Monographie, statt einer kumulativen Dissertation (einer in den Naturwissenschaften und international auch den Geistes- und Sozialwissenschaften zunehmenden Praxis) geht es um die klassischen Ziele eines wissenschaftlichen Studiums: Um den Erwerb typischer Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit den Sperrigkeiten eines Themas, der Mate-

riallage, seiner Auswertung und Darstellung in der Wissenschaft in einem Prozess der Selbsterziehung, ganz im Humboldtschen Sinne. Wie schon bei den in früheren Phasen, noch im Studium, liegenden Vorteilen der Einbeziehung von Studierenden in Forschung führt die Durchführung eines selbstverantworteten, eigenständigen Forschungsprojekts (am intensivsten in der Zusammenfassung in einer Monographie) zu erheblichen Kompetenzerweiterungen und selbsterzieherischen Wirkungen. Hier werden gelernt:

- Kenntnisse des Aufbaus und der Struktur einer Wissenschaftsdisziplin, ihrer Hauptfragestellungen, Methodik, ihrer Theoriebildung,
- eine Forschungsfragestellung zu isolieren, ein Untersuchungsdesign zu entwerfen und zu strukturieren,
- die hohe Motivationswirkung des Forschungsprozesses zu erleben, die darin liegt, eigener Neugier methodengeleitet bis zu einer Antwort folgen, eigene „Rätsel“ aufklären zu können,
- Hartnäckigkeit, Geduld und Ausdauer in der Verfolgung der Fragestellung zu üben,
- Frustrationstoleranz zu entwickeln bei schwieriger Daten-/Quellenlage,
- Sorgfalt zu üben in der Anlage der Untersuchung, der Dokumentation der Daten oder Quellen, in der Definition der Begriffe,
- die Relativität von Wahrheiten zu erfahren,
- die historische Überholbarkeit von Wahrheiten zu erleben,
- sich selbst im differenzierten Denken zu schulen,
- das Prozesshafte der Erkenntnis zu erleben,
- das Glücksgefühl zu erleben, eigene Ergebnisse gefunden zu haben,
- intellektuelle Redlichkeit zu üben im Umgang mit dem geistigen Eigentum anderer,
- bei der Darstellung des Ergebnisses Strukturierung, logisches Denken, Klarheit, Verständlichkeit und Präzision der Sprache zu üben.

2. Allgemeines Kompetenzprofil

Zunächst wird ein allgemeines, allen Hochschulabschlüssen gemeinsames Kompetenzprofil beleuchtet, um dann auf spezifische Anforderungen innerhalb der Forschung und anschließend auf berufliche Anforderungen außerhalb der Forschung einzugehen (Besonderheiten der Professur wurden schon behandelt).

Mit dem Bologna-Prozess trat eine allgemeine Unsicherheit über die Kompetenzprofile gestufter Hochschulabschlüsse ein – insbesondere in Deutschland, wo eine Abschlusstufe „Bachelor“ unbekannt gewesen war. Auf die Stufen unterhalb der Promotion soll hier nicht weiter eingegangen werden. Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (vom Europaparlament und Rat am 23.04.2008 verabschiedet) bietet hier Antworten an, die in Ansatz und Ergebnis allerdings noch diskussionsbedürftig sind. (*Er kommt über Wissensakkumulation kaum hinaus und verfängt sich mit seinem Stufenmodell in einem Missverständnis des Piagetschen Ansatzes.*)

Es gibt offensichtlich unverzichtbare Kompetenzen für beruflichen Erfolg, deren Dokumentation konsensfähig ist. Überall dort, wo der Verfasser als Ausgangspunkt der jeweiligen Curriculumentwicklung ganze Fachbereichskollegien

plus Praxis- und Studierendenvertreter ein Absolventenprofil notieren ließ (unverzichtbar für beruflichen Erfolg) entstanden Kompetenzlisten, die von Sozialwesen über BWL bis zu technischen Disziplinen erstaunlich große Übereinstimmungen aufwiesen. Immer, wenn den Anwesenden anschließend zum Vergleich die Listen anderer, für unvergleichbar gehaltener Disziplinen präsentiert worden waren, entstand ungläubiges Staunen. Von typischen Differenzen in der jeweiligen Fachkompetenz der Disziplinen abgesehen, wiesen die Kataloge der von den Absolventen erwarteten abstrakteren Kompetenzen nahezu gleiche Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten auf. *Es gibt also nach wie vor eine verbreitete, fachübergreifende Vorstellung von dem typischen Profil eines Hochschulabsolventen.* Ein anderes Problem besteht allerdings darin, dass dieses Bild meist nicht präsent ist und daher auch nicht Grundlage der neu geschaffenen Studiengänge wurde. Dadurch ist kaum zu erwarten, dass die Studiengänge diese impliziten Erwartungen einlösen, und postgraduale Phasen sollten solche Profile beachten.

Auch vor dieser aktuellen Kompetenzdebatte hatte es selbstverständlich Erwartungen an Hochschulabsolventen gegeben. Bereits 1968 hatte die Bundesassistentenkonferenz in ihrem sehr bekannt gewordenen Kreuznacher Hochschulkonzept die schon lange vorher bestehenden Erwartungen an ein klassisches Universitätsstudium noch einmal festgehalten:

„Wissenschaftliches Verhalten ist im besonderen durch folgende Merkmale gekennzeichnet, die je nach Gesichtspunkt verschieden geordnet werden können:

- **Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten:** Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zweck
- **Fragehaltung:** Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen.
- **Kreativität:** Offenheit für und Streben nach Veränderungen, nach neuen Begriffen und Einsichten; Variieren und Überschreiten der erreichten Positionen; schöpferische Tätigkeit.
- **Beherrschung von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewusstsein,** das sich auf die Zugänge zu bestimmten Gegenständen bzw. Bereichen, auf die Zuverlässigkeit und die Grenzen der Methoden, auf die Kriterien für die Stringenz von Beweisen und für die Aussagekraft von Datensammlungen erstreckt.
- **Kontrolle und Kritik:** Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des „Vorverständnisses“, der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offenheit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge.
- **Kommunikation:** Fähigkeit zu angemessener sprachlicher oder symbolischer Darstellung, zur Unterscheidung von Aussage, Schlussfolgerung und Werturteil; kritisches Sprachbewusstsein; Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion.
- **Kooperation:** Team-Work, Gruppenarbeit auch im überfachlichen Zusammenschluss; Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens einerseits, in die Verfahren, die Dynamik und die Grenzen von Gruppenarbeit andererseits.

- **Ökonomie:** Arbeitstechnik, -einteilung, -disziplin, -strategie.
- **Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten**, deren Kanon nur im einzelnen Fach festgesetzt werden kann.
- **Mut zum erklärten Dilettantismus:** Informed guesses, Hypothesen auf der Grundlage begrenzter Information, Vermeidung von „Fachidiotentum“.

Die Aneignung dieser Verhaltensformen ist das allgemeine Ziel der Lernprozesse auf allen Stufen des Bildungswesens.“ (BAK (Hrsg.): Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn 1968, S. 15f.) Wann immer Hochschul- und Praxisvertretern diese Liste vorgelegt wird, stößt sie auf Zustimmung - auch heute noch. In der heute üblichen Einteilung nach Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methoden- und Fachkompetenz finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte. Allerdings muss damit gerechnet werden, dass diese Kompetenzen nach der heutigen, spezifisch deutschen Ausprägung der Bachelor- und Masterstudien noch nicht erreicht sind. Daher sind sie auch in Promotionsstudiengänge einzubeziehen - eben, wie die BAK meinte, „auf allen Stufen des Bildungswesens“.

Aus der Beobachtung von Defiziten heraus ergibt sich z.Z. eine besondere Akzentuierung des Nachholbedarfs: Aufgrund umfangreicher Erfahrungen des Verfassers aus der Weiterbildung von Nachwuchswissenschaftler/innen an rd. 10 Universitäten zählt zu den Defiziten in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gegenwärtig vor allem

- Geschichte der eigenen Disziplin, Theoriegeschichte, vorgängige Leistungen im eigenen Fach.
- Wissenschaftstheorie.
- Methodenausbildung

als allzu oft fehlende, allenfalls oberflächlich vorhandene Inhalte, die teilweise schon in Bachelor-, teilweise in Masterstudiengängen enthalten sein müssten (und da dies z.Z. nicht der Fall ist, in der Promotionsphase nachgeholt werden müssten).

3. Anforderungen an Berufe innerhalb der Forschung

Viele Hochschulabsolventen, die sich in der Forschung engagieren wollen, sehen sich Anforderungen gegenüber, die sie bis zum Masterabschluss nicht oder nur unzureichend erwerben konnten, denn Forschung - gleichgültig ob innerhalb oder außerhalb von Universitäten - stellt heute eine Reihe von (zumindest in ihrer Akzentuierung) neuen Anforderungen (vgl. di Giulio/Defila/Scheuermann 2008). Sie gehen

- über die selbstverständlichen Fach- bzw. Feldkenntnisse und
- über breite Methodenkenntnisse hinaus.

Zum Anforderungsprofil zählen Fähigkeiten

- zur kooperativen und interdisziplinären Bearbeitung eines Forschungsthemas (Teamforschung),
- zur Planung und zum Aufbau eines Projekts und Organisation seiner Abläufe (Projektmanagement),
- dazu notwendige ausgewählte Kenntnisse zu Verträgen und Verwaltungsabläufen,
- zur Auswahl und Führung von Mitarbeitern,
- zur interkulturellen Kooperation in der Forschung (Di-

versity),

- zur ethischen Vertretbarkeit von Forschungsfragestellungen,
- zu internationalen Kontakten und Forschungs Kooperationen,
- zur Präsentation von wissenschaftlichen Ergebnissen auf Deutsch und Englisch (auch in der Spezialform des Posters) und darüber hinaus zur verständlichen Kommunikation darüber „für den Austausch mit einem fachkundigen wie auch für das Gespräch mit einem fachfremden Publikum“ (WR 2002) .

Heute kommen aber noch Kenntnisse

- in der Forschungsförderlandschaft,
- in der Drittmittelakquisition und
- der Verwertung/publizistischen Vermarktung der Ergebnisse (incl. Plagiatsproblematik),
- über (zumindest im Überblick) Verwertungsrechte; Urheber- und Patentrechte sowie
- des Transfers in die Anwendung hinzu.

Der Erwerb dieser Kenntnisse und Fähigkeiten ist nicht einmal in der Promotionsphase gewährleistet. Aus vorangehenden empirischen Untersuchungen geht hervor (Webler 2003), dass - bei allen erheblichen Differenzen in den Fachkulturen - die *Ausbildung in der individuellen Forschung* noch am zuverlässigsten gelingt. Aber schon auf Anforderungen im Bereich der *Teamforschung*, der *Drittmittelakquisition*, des *Projektmanagements* und des *Forschungstransfers* wird nicht überall und ausreichend vorbereitet, Im Rahmen verschärften Wettbewerbs der Hochschulen um Forschungsressourcen ist es daher konsequent, allen Beteiligten Angebote zur Grundlegung, Weiterentwicklung und Ergänzung ihrer Forschungskompetenzen zu machen - nicht zuletzt, um die Chancen erfolgreicher Drittmittelinwerbung zu steigern. Aber auch die innere Effektivität und Effizienz geförderter Projekte kann noch deutlich gesteigert werden, um eigene Energie- und Zeitressourcen zu sparen bzw. rationaler einzusetzen. Durch angemessene Personalführung kann der Zusammenhalt, die Berufszufriedenheit und damit die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft von Forschungsteams wesentlich gesteigert werden - wenn man sich auf solche Personalführung versteht; aber diese Kompetenzen sind im Rahmen von Weiterbildung erwerbbar.

4. Anforderungen an Berufe außerhalb der Forschung - Arbeitsmarktgesichtspunkte

Für den „Normalberuf“ von Promovierten außerhalb der Forschung muss realistischer Weise eine mentale und reale Vorbereitung auf Berufswege außerhalb der Hochschule statt finden. Es ist unrealistisch, alle Nachwuchswissenschaftler, die sich in der Promotions- oder sogar Habilitationsphase befinden, allein auf eine Professur zu orientieren; Habilitationen werden bekanntlich nicht nach Bedarfs Gesichtspunkten vorgenommen. Auch eine Juniorprofessur bietet keine sichere Übernahme in ein unbefristetes Dienstverhältnis. Nicht einmal ein Verbleib im Universitätssystem als wissenschaftlicher Mitarbeiter ist eine sichere Option, da die meisten Stellen befristete Projektstellen sind. Allenfalls ein Überwechseln in eine wissenschaftsnahe Referentenposition (innerhalb der neuen Hochschulprofessionen) im Um-

kreis des Hochschulmanagements auf Zentral- und Fachbereichsebene erscheint möglich, da dieser Sektor z.Z. stark wächst. Als nächstes folgen außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Darüber hinaus kommen wissenschaftsnahe berufliche Tätigkeiten außerhalb der Hochschule in Akkreditierungsagenturen, Forschungsförderorganisationen usw. sowie wissenschaftspolitische Tätigkeiten als Referent in einer Fülle von anderen Organisationen in Frage. Um in dem hier skizzierten Feld Bewerbungschancen zu haben, müssen offensichtlich Kompetenzen außerhalb der Forschungsfelder vorhanden sein. Zwar kann die Hochschule nicht auf jedes Segment dieses umfangreichen Feldes vorbereiten, aber auf eine gewisse Schnittmenge durchaus.

Hier muss noch einmal unterstrichen werden: Entscheidend erscheint in diesem Zusammenhang, welches Selbstverständnis, welches Klima erzeugt wird. Da wirkt es sehr problematisch, dass die Universitäten bzw. alle Hochschulen mit Promotionsrecht pauschal alle Promovenden zu wissenschaftlichem Nachwuchs erklären, wohl wissend, dass die große Mehrheit schon rein quantitativ nicht im Wissenschaftssystem verbleiben kann. Das bedeutet nichts anderes, als dass die Mehrheit junger Menschen am Anfang ihrer Berufskarriere bereits zu Versagern gestempelt wird, die „den Weg in die Wissenschaft nicht geschafft hat“. Dabei liegen in vielen Fällen dezidierte Entscheidungen gegen eine Professur, aber für den Verbleib in gestaltenden Funktionen im Wissenschaftssystem vor. (Das „Haifisch-Becken“ Wissenschaft ist nicht allen gleich willkommen).

Zwar stellen sich z.Z. die Chancen einer Karriere in der Wissenschaft als relativ günstig dar, weil nach der Expansionsphase der 70er Jahre nun ein ganzer Generationswechsel an den Hochschulen im Gange ist. Aber sobald hier die Mehrheit der Nachberufungen erfolgt ist, wird dieses Arbeitsmarktsegment auf Jahre stark schrumpfen. Denn es gibt keine Politik einer gezielten Jahrgangsmischung als Teil der Berufungspolitik, die in eine kontinuierliche Erneuerung des Kollegiums mündet. Dies wird wieder zu Arbeitsmarktverzerrungen führen.

Realistisch wäre es, allen, die ein Promotionsvorhaben beginnen, zu attestieren, dass sie zwar in eine Phase vertiefter Beschäftigung mit Wissenschaft eintreten, aber die weiteren Optionen offen zu halten sind. *Ausnahmsweise* kann die Promotion auch innerhalb des Systems eine Fortsetzung finden. Bei der Mehrzahl der schließlich Promovierten führt die berufliche Entwicklung *normalerweise anschließend nicht in die Wissenschaft selbst, sondern in akademische Berufe außerhalb, für die diese vertiefte, selbsterzieherische Erfahrung förderlich ist.* Zunächst wird von allen in dieser Phase erwartet, dass sie aus der Universität ausscheiden und sich darauf auch qualifikatorisch vorbereiten, sodass keine fehlgeleiteten und dadurch moralisch gerechtfertigten Versorgungsfälle entstehen.

Welche beruflichen Anforderungen stellen sich dann zusätzlich (bzw. könnten schon alternativ als Ziele angestrebt werden)? Schon in den vorangegangenen Überlegungen und Ableitungen kamen relativ umfassende Kompetenzprofile zustande. Der Ergänzungsbedarf ist daraufhin nicht mehr groß; Trainee-Programme übernehmen überdies eine spezifischere Vorbereitung. Die für beide Arbeitsmarktsegmente - Wissenschaft und außerwissenschaftliche (d.h. nicht systematisch und methodengeleitet Erkenntnisse produzierende) Tätigkeiten - erforderlichen Kompetenzen

müssen - da besteht ein breiter Konsens in der Personalentwicklung - ergänzt werden um

- Qualitätsmanagement in F, E und Transfer,
- Personalführung,
- Diversity Management,
- Einführung in das Ressourcenmanagement

und um den Übergang erfolgreich zu gestalten:

- Bewerbungsstrategien,
- Urteilsfähigkeit über die Angemessenheit angebotener Arbeitsverträge.

Soweit reicht zunächst einmal das Spektrum der für die unterschiedlichen Tätigkeiten erforderlichen Kompetenzen.

Bei einem kleineren Teil wird die Promotion in wissenschaftsnahe Berufe der Hochschulen selbst und der wissenschaftsfördernden Organisationen führen. Dann sind vor allem weitere Feldkenntnisse über das Bildungs- und Wissenschaftssystem sowie über das Verhältnis von Staat und Hochschulen von Vorteil.

5. Ausgangssituation und Gründe für den Wandel

Nach jahrelanger Kritik an Unzulänglichkeiten der Doktorandenausbildung und anschließenden Reformempfehlungen des WR, der HRK der DFG usw. und entsprechende Initiativen ist sie nun seit einigen Jahren in Bewegung geraten. Hauptgründe der Veränderung waren - durchaus nicht spannungsfrei untereinander:

1. die alten Defizite im Promotionsprozess (überlange Dauer, schlecht betreut, zu viele promotionsfremde Dienstaufgaben usw.),
2. Veränderungen der Erkenntnisproduktion, ihrer Ergebnispräsentation in der (Fach-)Öffentlichkeit und ihrer Bewertung,
3. eine Steigerung der Relevanz von Forschungsleistungen für die die Promotion tragenden Institutionen,
4. weiter der Wunsch großer außeruniversitärer Forschungsinstitute, enger an die Rekrutierungsmöglichkeiten der Universitäten heranzurücken (was die Zusammenschlüsse der jüngsten Zeit mit beschleunigt hat),
5. der Wunsch, für ausländische Doktoranden mehr Attraktivität zu gewinnen als in der Vergangenheit,
6. ein stärker werdendes Bewusstsein, nicht nur Forschungsnachwuchs i.e.S., sondern auch (sogar vor allem) für Berufsfelder außerhalb der Forschung auszubilden,
7. die erwähnte Veränderung des Arbeitsvertragsrechts (Zeitverträge, die 12-Jahres-Klausel, wachsende Konflikte um Vertragsverlängerungen usw.) und die damit erzwungene höhere Fluktuation von u.a. (Forschungs-)Personal,
8. Veränderungen, auch Internationalisierung der Arbeitsmärkte für Forscher, die erhöhte Mobilität verlangen,
9. Veränderungen der beruflichen Anforderungen an Hochschullehrer/innen, also des Berufsbildes des akademischen Lehrers/der Lehrerin,
10. Veränderungen der übrigen Berufe, auf die die Promotion vorbereitet,
11. Auswirkungen veränderter Steuerungsmechanismen (indikatorgestützte, outputorientierte Mittelzuweisung, verstärkte interne Qualitätssicherung usw.) aber auch Forschungsevaluationen bzw. Rankings usw.,

12. Gemeinsame Promotionsverfahren mit Fachhochschulabsolventen an (Technischen)Universitäten unter gemeinsamer Betreuung von Universitäts- und Fachhochschulprofessoren,
13. Erste konzeptionelle Auswirkungen der Studienstrukturreform, die die Promotionsphase - gegen deutsche Traditionen - als dritten Zyklus des Studiums sieht. In diesem Studiensystem muss die Promotion neu austariert werden.

Die Gründe für den Wandel sind inzwischen unterschiedlich intensiv untersucht. Mängel im Ausbildungsprozess führten als erste zu Änderungen; die übrigen Gründe gewinnen zunehmend an Einfluss. Auch wenn die traditionelle Form der Promotion (insbesondere in den Geisteswissenschaften, aber z.T. auch in den Sozialwissenschaften) noch immer verbreitet ist, sind vielfach Formen der verbesserten Betreuung diskutiert und erprobt worden - mit dem Ergebnis, dass in vielen Fällen mindestens strukturierte Promotionsstudiengänge eingeführt wurden. Auf die organisatorischen Lösungen soll hier nicht näher eingegangen werden. Sie werden an anderen Stellen diskutiert. Erwähnenswert ist hier lediglich der Hinweis darauf, dass der WR in seinen Empfehlungen von 2002 einen Teil der Forschungsvorbereitung (und der spezifischen Vorbereitung auf eine Juniorprofessur) in eine "Postdoktorandenphase" verlegen möchte, während diejenigen, die in außeruniversitäre Berufe gehen wollen, ihre Ausbildung innerhalb der Promotionsphase abschließen sollen: "Für alle jene, die eine Tätigkeit außerhalb von Hochschule und Forschungseinrichtungen anstreben, wird es darauf ankommen, die dort geforderten Qualifikationsmerkmale während der Promotionsphase in sinnvoller Weise zu akzentuieren und abzurunden. Auch hier sieht der Wissenschaftsrat eine wichtige Aufgabe der Promotionskollegs" (WR 2002, S. 49).

An diesen Stand der Analyse kann die Entwicklung eines umfassenden Förderkonzepts anknüpfen.

Wie, wann und in welchen Lernprozessen können die für die weitere Entwicklung nach der Graduierung erforderlichen Kompetenzen erworben werden? Diesen Fragen wendet sich Teil IV zu und behandelt den Wandel und entsprechende Angebote in der Promotions- und Postdoc-Phase.

Da die analysierten Anforderungen und Kompetenzspektrien nicht in einem geschlossenen Zusatzstudium erworben werden können, wird die Entwicklung von Teil- und Abschnittscurricula vorgestellt, die - von den beruflichen Zielen der Promovenden in und außerhalb des Wissenschaftsbetriebs abhängig - in die verschiedenen Phasen von der Graduierten- bis zur Postgraduertenphase kurz vor Übernahm einer Professur eingeschoben werden können.

Literaturverzeichnis

- Bergen-Kommuniqué (2005):* Der europäische Hochschulraum - die Ziele verwirklichen (Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister v. 19./20. Mai 2005). Im Internet:
http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf
 (Aufruf am 04.08.09)
- Berendt, B. (2000):* Was ist gute Hochschullehre? In: A. Helmke/W. Hornstein/Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) S. 247-260.
- Berning, E./Falk, S. (2006):* Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis - Modelle - Perspektiven. (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung), München.

- Bundesassistentenkonferenz, BAK (1968):* Kreuznacher Hochschulkonzept. Bonn.
- Bundesregierung (2008):* Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Deutscher Bundestag: Drucksache 16/8491 (Burkhardt, A. u.a.)
- Burkhardt, A. (Hg.) (2008):* Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig.
- DFG (2009):* Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages zum Thema „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“. Stellungnahme der Deutschen Forschungsgemeinschaft.
<http://www.bundestag.de/ausschuesse/a18/anhoeungen/nachwuchs/stellungnahmen.pdf> (zuletzt aufgerufen am 6.6.09)
- di Giulio, A./Defila, R./Scheuermann, M. (2008):* Das Management von Forschungsverbänden - eine anspruchsvolle wissenschaftliche Tätigkeit. In: *Forschung Jg. 1/H. 2+3*, S. 69-76.
- Europäische Kommission (GD Bildung und Kultur) (2008):* Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. (EQR). Anhang II: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens, S. 12ff.
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf
 (Aufruf am 04.08.09)
- Fiedler, W./Hebecker, E. (2006):* Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess. Opladen.
- Gerhardt, A./Briede, U./Mues, Chr. (2005):* Zur Situation der Doktoranden in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung Jg. 27/H. 1*, S. 74-95.
- HRK (2002):* Zur Organisation des Promotionsstudiums. (Entschließung des 199. Plenums vom 17./18.02.2002), Bonn.
- HRK (1996):* Zum Promotionsstudium. (Entschließung vom 9.07.1996), Bonn.
- Huber, L./Portele, G. (1995):* Die Hochschullehrer. In: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10)*, Berlin, Stuttgart.
- Koepernick, C./Moes, J./Tiefel, S. (2006):* GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für Doktorandinnen. Bielefeld. Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (Vergleich), www.web.uni-oldenburg.de/.../Oldenburg_-_Vergleich_QF_EU-EHEA-BRD.doc,
<http://www.hr.k.de/de/download/dateien/TauchQ2005.pdf>
 (Aufruf am 04.08.09)
- Webler, W.-D. (1991):* „Kriterien für gute akademische Lehre.“ In: *Das Hochschulwesen Jg. 39/H. 6*, S. 243 - 249.
- Webler, W.-D. (1993):* „Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung“. In: *Das Hochschulwesen KJg. 38/H. 3*, S. 119-144.
- Webler, W.-D. (2003):* „Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses - das Beispiel der Universität Bielefeld“. In: *Das Hochschulwesen Jg. 51/H. 6*, S. 243-251.
- Webler, W.-D. (2004a):* „Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum“. In: *Das Hochschulwesen Jg. 52/H. 2*, S. 66-74.
- Webler, W.-D. (2004b):* Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. (Reihe Beruf: Hochschullehrer/in. Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen). Bielefeld 2004.
- Wissenschaftsrat (1997):* Empfehlungen zur Neustrukturierung der Doktorandenausbildung und -förderung. In: *Empfehlungen zur Doktorandenausbildung und zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses*. Köln
- Wissenschaftsrat (2001):* Personalstruktur und Qualifizierung. Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Köln
- Wissenschaftsrat (2002):* Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken. Im Internet:
<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf>, Aufruf 30.05.09

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslaw/ Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Forschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften – Kanzlertagung in München 2.- 4. September**Hochschule München empfängt Kanzler aus ganz Deutschland**

Die Forschung an deutschen Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeichnet sich vor allem durch ihre Praxisnähe aus. Anwendungsorientierte Forschungsprojekte bauen eine Brücke zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, von der beide Seiten profitieren. Auch im Sinne der Aktualität der Lehre und der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung der AbsolventInnen ist Forschung unverzichtbar. Die zahlreichen Forschungsaktivitäten stellen die Hochschulverwaltungen vor große Herausforderungen – vor allem die angemessene Verteilung der beschränkten Ressourcen. Trotz des gesetzlich verankerten Forschungsauftrages ist keine Grundfinanzierung der dafür notwendigen Infrastruktur vorgesehen.

Im Mittelpunkt der diesjährigen Tagung stehen daher die Möglichkeiten einer fruchtbaren Integration von Lehre und Forschung angesichts beschränkter Mittel sowie der Umgang mit den organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Forschung. In Vorträgen und Workshops wird die aktuelle Situation beleuchtet, werden Pro und Contra diskutiert und Best Practice-Beispiele vorgestellt.

Die Tagung wird mit einem Vortrag zum Thema „*Was bedeutet der Forschungsauftrag für die Entwicklung der Hochschulen*“ und einer anschließenden Podiumsdiskussion eröffnet. Es diskutieren der bayerische Wissenschaftsminister Dr. Wolfgang Heubisch, Prof. Dr. Martin Leitner, Geschäftsführer der HIS GmbH (Hochschul-Informations-System), Dr. Winfried Büttner, Siemens, und Dr. Werner Jubelius, Kanzler der FH Münster.

Eröffnung mit Vorträgen und Podiumsdiskussion:

Ort: Pinakothek der Moderne, Barer Str. 40, 80333 München

Zeit: Mittwoch, 2. September 2009, ab 16.00 Uhr

Tagung:

Ort: Hochschule München, Lothstraße 64, 80335 München

Zeit: Donnerstag, 3. September 2009, 9.00 bis 18.00 Uhr

Freitag, 4. September 2009, 9.00 Uhr bis 14.00 Uhr

Nähere Informationen sowie das Programm der Tagung finden Sie unter: www.hm.edu/kanzlertagung2009

Quelle: Hochschule München, Pressemitteilung 20/09, 13.08.2009

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.

- „Forschung über Forschung“ (mit Beiträgen über neue empirische bzw. theoretische Ergebnisse der Wissenschaftsforschung),
- „Entwicklung/politische Gestaltung/Strategie“ (im Forschungsfeld),
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso
- „Rezensionen“,
- „Tagungsberichte“ sowie
- „Interviews“

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Forschung“

Die Anzeigenpreise: können Sie einsehen unter: <http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

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

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2009

Einige Ideen zum Medieneinsatz

Hochschulforschung

Arild Raaheim

Aber meine PowerPoint-Folien bekommen Sie nicht!

Dirk Steffens & Michael Reiß

Blended Learning in der Hochschullehre
Vom Nebeneinander der Präsenzlehre und des E-Learning zum integrierten Blended Learning-Konzept

Marc Horisberger

Gute Charts – schlechte Charts
Visualisieren von Lerninhalten als hochschuldidaktische Kompetenz
Zehn Regeln für die gekonnte Gestaltung und Handhabung von Text-Charts

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Matthias Risch

Fehlverständnisse in Mathematik und Naturwissenschaften

Rezension

Helga Knigge-Illner:

„Der Weg zum Dokortitel – Strategien für die erfolgreiche Promotion“ (Sandro Vicini)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2/2009

Hochschulmanagement zwischen politischer Steuerung und neuen funktionalen Anforderungen:
Zielvereinbarungen - Weiterbildung - Kommunikation

Zielvereinbarungen

Claus Dieter Classen

Zielvereinbarungen – Ein neues Steuerungsinstrument der Hochschulpolitik aus juristischer Sicht

Udo Michallik

Zielvereinbarungen für die Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern

Weiterbildung

Katharina Kloke

„Nischen-Dasein, Aschenputtel-Existenz und Nebenschauplatz?“
Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen

Essay

Georg Krücken

Kommunikation im Wissenschaftssystem: Was wissen wir – was können wir tun?

Hochschulrecht aktuell

Helmuth Hoffstetter

Die Konkurrentengegenklage

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2008

Nachwuchsförderung und ihre Hindernisse

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Referentenverträge in der Aus- und Weiterbildung - insbesondere mit Hochschulen als Vertragspartnern

Martin Mehrstens

Führungskräfteentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung

Katharina Dräger &

Dagmar Engfer Suter

FokusLaufbahn - Nachwuchsförderung und Gleichstellung an der Universität Zürich

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Anika Merschhemke &

Stefanie Richter

Der „English Conversation Table“ – ein Angebot an der Universität Duisburg-Essen zur Förderung des fachübergreifenden Austauschs im Englischen

Anne Brunner

Team Games –

Schlüsselkompetenzen spielend üben
Spiele für Seminar und Übung

Folge 7

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium****Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte**ZBS 2/2009
Zulassungschaos an den Hochschulen**Beratungsentwicklung/-politik**„Die Politik ist gefordert...“
Interview mit Dr. Ulf Bade,
Direktor der ZVS*Wolfgang Lieb*
Hochschulzulassung: Vom Versagen
der Politik und der Scheu vor
Verantwortung„Antistaatliche Affekte...“
Interview mit Prof. Dr. Volker Ronge*Benedikt Hell, Ulrike Leitner,
Anne Pajarinen & Katja Päßler*
Entwicklungsperspektiven für
internetbasierte Tests zur Studien-
orientierung*Christian Mödebeck & Robert Meile*
„Studium lohnt!“- eine Initiative
der Brandenburger Hochschulen*Ute Minckert & Marita Böhning*
Das Online-Coaching-Portal
„UPprepare“ im Akademischen
Auslandsamt der Universität Potsdam.
Eine Zwischenbilanz**QiW****Qualität in der Wissenschaft****Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration**QiW 1+2/2009
Qualitätssicherung**Qualitätsentwicklung/-politik***Uwe Schmidt*
Anmerkungen zum Stand der
Qualitätssicherung im deutschen
Hochschulsystem**SEDA PDF:**
Sicherung der Qualität von Studium
und Lehre made in England*Kalle Hauss & Marc Kaulisch*
Diskussion gewandelter Zusammen-
hänge zwischen Promotion,
Wissenschaft und Karriere**Forschung über
Qualität in der Wissenschaft***Wolff-Dietrich Webler*
„Wieviel Wissenschaft braucht die
Evaluation?“ Evaluation von Lehre
und Studium als Hypothesenprüfung*Meike Olbrecht*
Qualitätssicherung im Peer Review
Ergebnisse einer Befragung der
DFG-Fachkollegiaten*René Krempkow*
Von Zielen zu Indikatoren –
Versuch einer Operationalisierung für
Lehre und Studium im Rahmen eines
Quality Audit**Für weitere
Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
 - zum Abonnement einer Zeitschrift,
 - zum Erwerb eines Einzelheftes,
 - zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
 - zur Einreichung eines Artikels,
 - zu den Autorenhinweisen
- oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**
0521/ 923 610-12**Fax:**
0521/ 923 610-22**Postanschrift:**
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

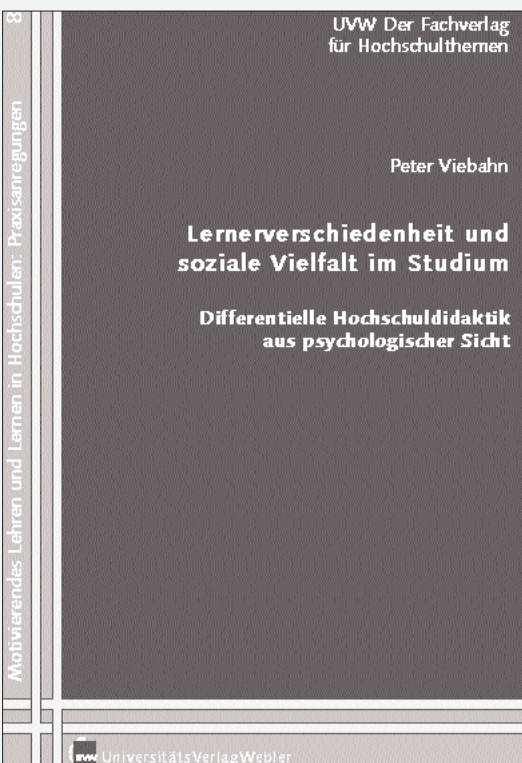
Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro



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

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht



Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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