

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Dynamiken der Gründung von (kleinen) Fächern
- Temporale Komplexität von Ausschreibungswettbewerben
– Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in
Exzellenzinitiative und dem Qualitätspakt Lehre
- Der Einfluss der coronabedingten Freiversuchsregelung auf
Studierendenleistungen in der Betriebswirtschaftslehre
- Externe Evaluationen in Wissenschaftseinrichtungen:
Analyse des Bedarfs, der Herausforderungen und Benefits

Herausgeber*innen

Olaf Bartz, Dr., Geschäftsführer und Vorstandsmitglied der
Stiftung Akkreditierung, Bonn

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat, Köln

Annette Fugmann-Heesing, Dr. jur., Unternehmensberaterin,
Berlin

Julian Hamann, Jun.-Prof. Dr. rer. pol., Professor für Hoch-
schulforschung an der Humboldt Universität zu Berlin

Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln

Sabine Koch, Mag.art., MSc., Österreichisches Bundesminis-
terium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wis-
senschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäfts-
führend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Hinweise für die Autor*innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten
Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den
„Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufge-
führten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zu-
vor genannten Website.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Wissenschaft und Hochschule

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise:

6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 15.06.2023

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind im Fachbuch-
handel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Ver-
sandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis Jahresabonnement / Einzelbestellung:

119,90€ / Einzelheft: 22,50€; Doppelheft: 41€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jah-
resabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr,
wenn es nicht bis sechs Wochen vor Jahresende schriftlich
gekündigt wird.

Copyright: CC-BY-SA 4.0

Publiziert unter der Creative Commons-Lizenz Namensnen-
nung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen (CC BY-
SA) 4.0 International. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Von Wolff-Dietrich Webler 61

Hochschulforschung

Moritz Wolf, Hannes Weichert, Katharina Bahlmann,
Marie-Theres Moritz & Uwe Schmidt
Dynamiken der Gründung von (kleinen) Fächern 62

Nicolai Götze
Temporale Komplexität von Ausschreibungswettbewerben
– Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in
Exzellenzinitiative und dem Qualitätspakt Lehre 76

Marvin Zumkley & Joachim Prinz
Der Einfluss der coronabedingten
Freiversuchsregelung auf Studierendenleistungen
in der Betriebswirtschaftslehre 85

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Madita Schneider & Roxane Soergel
Externe Evaluationen in Wissenschaftseinrichtungen:
Analyse des Bedarfs, der Herausforderungen
und Benefits 94

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

Aus der Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Hans-Kaspar von Matt
Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie
Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus

Die schweizerischen Fachhochschulen nahmen 1997 ihre Tätigkeit auf. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ihre verschlungene Entstehungsgeschichte. Im Zentrum stehen jene bildungspolitischen Institutionen, die den Prozess angestossen, gefördert, unterstützt und teilweise auch behindert haben. Zur Sprache kommen auch das politische und wirtschaftliche Umfeld und sein Einfluss auf die Konzeption der Fachhochschulen sowie die Rolle einzelner Personen, die sich dabei hervorgetan haben. Dank den 34 Interviews mit Hauptakteuren, die ergänzend zur Auswertung der schriftlichen Quellen geführt wurden, wird ein neues Licht auf diese wichtige Phase der Bildungspolitik geworfen. Die Geschichten hinter der Geschichte bringen manches Detail ans Licht und zeigen anschaulich die unterschiedlichen Kulturen, Interessen und Agenden der daran beteiligten Institutionen und Personen.

Die Arbeit beeindruckt durch eine Fülle von Hintergrundwissen und zeigt die Komplexität des Bildungsraumes und die Entwicklung zu mehr Systematik mit all ihren Irr- und Umwegen. Durch die Chronologie und Quellensammlung ist sie ein willkommenes Arbeitsinstrument für Interessierte, zeichnet sie doch ein detailreiches, differenziertes Bild des Entstehungsprozesses der Fachhochschulen, das in dieser umfassenden Form gefehlt hat.

Die neue Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Diese Reihe hat einen prominenten Herausgeberkreis und Beirat aus der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf der Aktionsebene auf den Spannungsbogen zwischen Grundlagen und Anwendung und dem Verschwimmen scharfer Abgrenzungen sowie – institutionell gesehen – von der Fraunhofer Gesellschaft bis zu den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Kunst- und Musikhochschulen.

Weitere einschlägige Werke sind zur Publikation willkommen. Das ausführliche Reihenkonzept finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/buchreihen

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



Bielefeld 2022, 231 Seiten,
ISBN (Print): 978-3-946017-26-4, € 39.90
ISBN (E-Book): 978-3-946017-27-1, € 36.90

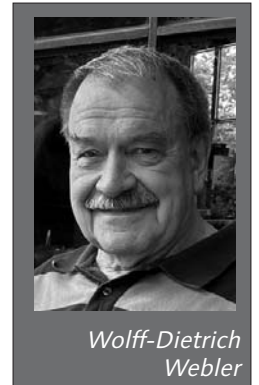
In der Wissenschaftsgeschichte haben sich in den letzten 200 Jahren – ausgelöst durch die immer schnelleren und umfangreicheren Erkenntniszuwächse – die bis dahin bestehenden Disziplinen immer weiter fachlich ausdifferenziert, bis hin zur Gründung neuer Disziplinen. Diese Prozesse sind vielfach beschrieben worden. Wer noch in den 1950er Jahren Soziologie studieren wollte, musste dies als Schwerpunkt in einem Studium der Volkswirtschaft tun. Erst ab 1968 – mit der Gründung der Universität Bielefeld, einer Gründung um das Fach Soziologie herum, um diesem Fach in Deutschland die weltweite Bedeutung bis 1933 möglichst wieder zu verschaffen – war es möglich, ein Studium mit dem Hauptfach Soziologie zu belegen. Wie gesagt, solche Entwicklungen wurden vielfach rekonstruiert, auch in den zugrundeliegenden politischen Entscheidungsprozessen. Wenig – und schon gar nicht systematisch – dokumentiert wurden aber die hochschulinternen Entscheidungsprozesse auf den Organisationsebenen für die Etablierung neuer (anfangs natürlich kleiner) Fächer. *Moritz Wolf, Hannes Weichert, Katharina Bahlmann, Marie-Theres Moritz und Uwe Schmidt* haben eine empirische Untersuchung vorgelegt, die mit dem Titel **Dynamiken der Gründung von (kleinen) Fächern** hier veröffentlicht wird. Sie beschreiben ihre Absicht: „Ziel des vorliegenden Artikels ist es, Bestimmungsfaktoren für die Einrichtung neuer Fächer an deutschen Universitäten zu identifizieren. Die einer Fachgründung zugrundeliegenden Überlegungen und Entscheidungen wurden dabei gemäß Parsons' Vierfunktionenschema als ein System von Handlungen an einer Universität gedeutet, die von der Lösung der vier Systemprobleme *Anpassung, Zielerreichung, Integration* sowie *Bewahrung latenter Strukturen* bestimmt werden.“ Mit den Ergebnissen wird eine wichtige Forschungslücke geschlossen. **Seite 62**

Ausschreibungswettbewerbe waren unter dem Stichwort „Programmförderung“ schon früher ein bedeutendes Steuerungsinstrument der Forschungspolitik, wenn die Summe individueller Projektanträge aus der Wissenschaft nicht den gesellschaftlichen Bedarf an bestimmten Erkenntnissen zu treffen schien. Sie waren teilweise mit dem Vorwurf eines Eingriffs in die Forschungsfreiheit umstritten. Mit steigender Abhängigkeit der Forschung von einer Förderung durch Drittmittel ist diese Kritik verstummt. Inzwischen werden die universitätsinternen Wirkungen allein schon der Absicht zur Teilnahme an Ausschreibungswettbewerben empirisch untersucht, insbesondere universitätsspezifische Voraussetzungen und Folgen der Teilnahme an der Exzellenzinitiative und dem Qualitätspakt Lehre. *Nicolai Götz* hat dazu den Artikel: **Temporale Komplexität von Ausschreibungswettbewerben – Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in Exzellenzinitiative und dem Qualitätspakt Lehre** vorgelegt. In diesem Beitrag werden die zwei größten auf die gesamte Organisation zielenden Ausschreibungswettbewerbe im Hochschulbereich, die Exzellenzinitiative (später Exzellenzstrategie) und der Qualitätspakt Lehre (QPL), vergleichend¹ im Hinblick darauf untersucht, welchen Grad an temporaler Komplexität diese beiden Wettbewerbe aufweisen. Eine Analyse der zeitlichen Horizonte von Ausschreibungswettbewerben wurde bis dato noch nicht geleistet. Gleichzeitig wird die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsak-

teure beobachtet. Ein Artikel, der die Wahrnehmung weiter sensibilisiert. **Seite 76**

Während der Corona-Pandemie hat das Fach BWL für Studienabschlussprüfungen eine Freiversuchsregelung eingeführt. *Joachim Prinz* und *Marwin Zumkley* veröffentlichen in ihrem Beitrag **Der Einfluss der Freiversuchsregelung auf Studierendenleistungen in der Betriebswirtschaftslehre** die Ergebnisse einer Studie, die die Auswirkungen von Prüfungsrahmenbedingungen auf Prüfungsleistungen am Beispiel BWL im Vergleich von Präsenz- und Onlinenprüfungen untersucht hat. In diesem Beitrag wird „der Frage nachgegangen [...], welchen Einfluss die eingeführte Freiversuchsregelung in Deutschland auf die Studierendenleistungen in der Betriebswirtschaftslehre hat.“ Die empirische Fallanalyse im Fach BWL ist in Fragestellung und Ergebnissen für alle Studienrichtungen relevant, manches ist auch direkt übertragbar. Das Phänomen Freiversuchsregelung gibt es schon viele Jahre in Jura, und selbst in Fächern, die dies nicht kennen, haben immer wieder individuelle Studierende auf eigene Gefahr solche Regelungen studienstrategisch eingeführt, indem sie sich auf die Hälfte des Examens intensiv vorbereiten, mit der anderen Hälfte absichtlich riskieren durchzufallen, um bei der Wiederholung dieses Teils auch dort gut vorbereitet zu sein. Auswirkungen der Freiversuchsmöglichkeit auf die Prüfungsleistung einerseits und Auswirkungen der Crona-Lernbedingungen andererseits sind allerdings klar auseinanderzuhalten. Die eigenen empirischen Ergebnisse und die Praxis in BWL wird auch hochschulpolitisch in einen größeren Kontext eingeordnet. **Seite 85**

Es dauerte mehrere Jahrzehnte, bis in Deutschland an den Hochschulen und in der Politik akzeptiert war, dass im Rahmen der aufkommenden Qualitätsdebatte interne und externe Evaluationen der Aufgaben und Prozesse (in Forschung, Lehre, Studium und Verwaltung) ergiebig und nützlich sind. Die wechselvolle Entwicklung kann hier nicht nachgezeichnet werden. Professionell angelegt, war der Erkenntnisgewinn solcher Studien und die Chance zu einer Qualitätssteigerung hoch. Die Summe des Alltagshandelns von Individuen muss nicht immer ein überzeugendes Ergebnis ergeben. Solche nüchternen Bilanzen lösen allerdings Handlungsbedarf – also Mühe – aus, so dass die Dringlichkeit ihrer Umsetzung durchaus unterschiedlich bewertet wird – bis hin zu Stillstand, wenn die Widerstände zu groß werden. *Madita Schneider* und *Roxane Soergel* schildern in ihrem Beitrag **Externe Evaluationen in Wissenschaftseinrichtungen: Analyse des Bedarfs, der Herausforderungen und Benefits am Beispiel der Erfahrungen mit einem Evaluationsprojekt am KIT** die optimierende Anlage solcher Projekte und deren Transferfähigkeit in andere Hochschulen. **Seite 94**



Wolff-Dietrich Webler

¹ Für eine vergleichende Darstellung der zentralen Verfahrenscharakteristika der Exzellenzinitiative und des QPL, siehe Götz et al. 2022.

Moritz Wolf, Hannes Weichert, Katharina Bahlmann, Marie-Theres Moritz & Uwe Schmidt

Dynamiken der Gründung von (kleinen) Fächern

The emergence of new disciplines in the German science system through the creation of new professorships at universities can have many causes. As the establishment of disciplines is an important aspect of discipline differentiation, it has already been investigated and described in various studies. However, a comprehensive and structured investigation of the decision-making processes at the organisational level of individual universities that lead to the establishment of disciplines is lacking. This article aims to fill this gap by systematically investigating the background and decision-making processes at the organisational level that lead to the establishment of new disciplines at German universities. Following Talcott Parsons' four-function scheme or AGIL scheme, the solution of the four system problems is investigated in a mixed-methods explanatory sequential design on the four levels: Adaptation, Goal Attainment, Integration and Latent Pattern Maintenance. It is shown that the four system problems are addressed in the foundations studied, but to different degrees.

1 Hintergrund

Der Austausch der Arbeitsstelle Kleine Fächer mit Hochschulleitungen, Vertreter*innen kleiner Fächer sowie weiteren Akteur*innen der Hochschuladministration und -politik in den vergangenen Jahren hat gezeigt, dass es vielfältige Gründe für die Einrichtung, Weiterführung oder Schließung kleiner Fächer gibt. Vor allem für die fachliche Ausdifferenzierung durch die Gründung neuer Fächer gibt es in der wissenschaftshistorischen und -soziologischen Literatur zahlreiche Beschreibungen und erste Forschung, so bspw. für die Molekularbiologie (Joos 1987, S. 149; Rheinberger 2002), die Nanowissenschaften (Weingart/Schwechheimer 2007, S. 203-218), die Umweltwissenschaften (Daschkeit/Schröder 1998; Depert/Theobald 1998) und zahlreiche geisteswissenschaftliche Fächer (Prinz/Weingart 1990; Weingart et al. 1991) wie Sprachwissenschaft (Stempel 1990) bzw. Linguistik (Switalla 1990), Afrikanistik (Möhlig 1990), Judaistik (Schäfer 1990) oder Sinologie (Englert 1990). Eine umfassende und strukturierte Untersuchung zu den Entscheidungsprozessen auf den organisationalen Ebenen einzelner Hochschulen, die in der Einrichtung von Fächern münden, fehlt jedoch.

Der vorliegende Beitrag will diese Lücke schließen und geht der Frage nach, welche Faktoren für die Einrichtung neuer Fächer an deutschen Universitäten ausschlaggebend sind. Ziel ist eine Systematisierung der Hintergründe und Entscheidungsprozesse auf organisatorischer Ebene, die zur Einrichtung neuer Fächer führen.

2 Theorie und Forschungsfragen

Theoretische Vorüberlegungen zur Entstehung neuer Disziplinen wurden vor allem im Kontext der Systemtheorie formuliert. Grundannahme ist, dass die Wissenschaft auf

die Zunahme von Wissensbereichen und die zunehmende Komplexität des Wissens mit einer fortschreitenden Binnendifferenzierung, d.h. mit der Ausdifferenzierung neuer Disziplinen und Teildisziplinen reagiert (Müller-Benedict et al. 2015, S. 9; Schmidt 2002, S. 409f; Schützenmeister 2008, S. 8; Stichweh 1984, S. 43f/2013, S. 37ff; Weingart 2013, S. 34ff).

Ein systemtheoretischer Zugang, der nicht nur die Makroperspektive auf die lineare Dynamik sozialer Systeme berücksichtigt, sondern auch die Mikroperspektive, also die Handlungen von Akteur*innen, findet sich beispielsweise bei Parsons (Schmidt 2002, S. 408). Die Mikroperspektive ist deshalb interessant, weil hier die für die vorliegende Arbeit relevanten Handlungen einzelner Akteur*innen und die Entscheidung zur Einrichtung einer Professur an einem universitären Fachstandort beobachtbar werden.

Zur Analyse der Hintergründe und Entscheidungen, die zur Einrichtung eines neuen Fachs an einer Universität führen, wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung daher auf Talcott Parsons' Vierfunktionen- bzw. AGIL-Schema (Parsons 1991) zurückgegriffen. Dieses verknüpft System- und Handlungstheorie (Helmke et al. 2008, S. 149) und leistet damit „eine Systematisierung typischer Systemprobleme in Handlungssystemen, die [...] bei dem Eintreten neuer Situationen auftreten“ (Schmidt 2002, S. 409). Eine am AGIL-Schema orientierte Analyse steht unter der heuristischen Prämisse, dass die Stabilität des untersuchten Handlungssystems unter sich verändernden, dynamischen Rahmenbedingungen an die Lösung der folgenden vier Systemprobleme gebunden ist: 1) Adaption bzw. Anpassung und damit an die Gewinnung neuer Ressourcen, 2) Goal Attainment bzw. Zielerreichung als grundlegende Handlungsmotivation, 3) Integration in Form der Bindung der Einheiten eines Systems aneinander, sowie 4) Latent Pattern Maintenance bzw. Bewahrung latenter Strukturen im

Sinne des Selbstverständnisses und grundlegender kultureller Muster eines Systems (Helmke et al. 2008, S. 151; Münch 2006, S. 82f; Schmidt 2002, S. 409).

Übertragen auf die Untersuchung der Einrichtung eines neuen Faches bedeutet dies, dass die Überlegungen und Entscheidungen, die der Einrichtung eines neuen Faches zugrunde liegen, als ein Handlungssystem innerhalb einer Universität zu interpretieren sind, das durch die Lösung der folgenden vier Systemprobleme bestimmt wird.

Unter dem Systemproblem der **Anpassung (A)** wird im Zusammenhang mit Fachneugründungen zum einen die Akquise finanzieller und personeller Ressourcen und zum anderen die Frage nach den hochschulinternen und -externen Bedingungen (strukturelle Ressourcen, Wissensressourcen) verstanden, die die Fachneugründung begünstigt oder behindert haben. Zudem wird hierunter auch die Rolle der einzelnen Akteur*innen im Sinne ihres Einfluss- bzw. Machtpotenzials auf etwaige Gründungsprozesse verstanden.

Das Systemproblem der **Zielerreichung (G)** umfasst im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die strategischen Überlegungen und Zielsetzungen, die hinter der Einrichtung einer ersten fachspezifischen Professur stehen. In den Fokus rücken dabei u.a. der Kontext der universitären Strategie- und Profilbildung, die gesellschaftliche Relevanz des Faches sowie Aspekte der Studierenden- und Drittmittelakquise.

Unter dem Systemproblem der **Integration (I)** werden sowohl die einzelnen Schritte der Institutionalisierung des neuen Faches als auch die Kommunikations- und Steuerungsprozesse im Zusammenhang mit der Fachgründung verstanden. Darüber hinaus spielt hier auch die Verbindung zu den Nachbardisziplinen in Form von institutioneller Anbindung und interdisziplinären Kooperationen eine Rolle.

Das Systemproblem der Bewahrung latenter **Strukturen (L)** bezieht sich auf die Identitätsbildung und -bewahrung (Miebach 2014, S. 204). Hierunter ist zum einen die Behauptung der fachlichen Eigenständigkeit zu subsumieren bzw. die Frage, wie das neue Fach von seiner inneruniversitären Umwelt im Verhältnis zu anderen Fächern wahrgenommen wird. Zum anderen beinhaltet die Bewahrung latenter Strukturen auch die Frage nach den vorherrschenden kulturellen Werten des Faches und des Fachstandortes (Universität).

Tab. 1: Untersuchte Faktoren auf den Ebenen der vier Systemprobleme

<p>Adaption – Voraussetzungen und Ressourcen</p> <p><i>Anpassung des Systems an die Umweltbedingungen und Fähigkeit, aus der Umwelt Ressourcen zu gewinnen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen - Ressourcen (finanziell, personell, strukturell, Wissen) - Rolle bzw. Position der einzelnen Akteur*innen 	<p>Goal Attainment – Zielsetzungen und Zielerreichung</p> <p><i>Definition und Realisierung kollektiv verbindlicher Ziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulstrategische Überlegungen und Zielsetzungen (insbes. Profilbildung/Alleinstellungsmerkmale, wie Interdisziplinarität, spezifische Fachkonzentration u.a.) - Generierung von Drittmitteln, Nachwuchsförderung, Attrahierung von Studierenden, - Relevanz des Faches (gesellschaftlich, politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich, Praxis)
<p>Latent Structures – Kultur und Selbstverständnis</p> <p><i>Schaffung und Erhaltung der konstitutiven Merkmale des Systems, die es von seiner Umwelt unterscheiden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kultur an der Universität - Fachkultur und -identität - Fachliches Selbstverständnis/Fachliche Eigenständigkeit 	<p>Integration – Steuerung, Kommunikation, Institutionalisierung</p> <p><i>Verknüpfung der Systemeinheiten zu einer Einheit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Art der Steuerung und Kommunikation - Verfahren und Verständnis der Institutionalisierung - Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Anmerkung: eigene Darstellung in Anlehnung an Schneider 2008, S. 147

Die folgende Tabelle 1 zeigt die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Faktoren für die Einrichtung neuer Fächer an deutschen Hochschulen und ihre Zuordnung zu den vier beschriebenen Systemebenen.

Mit dem AGIL-Schema ist nach Parsons die Grundthese verbunden, dass die Stabilität eines Systems von der gleichzeitigen Bewältigung aller vier genannten Systemprobleme abhängt (Schmidt 2002, S. 410). Die Einrichtung einer Professur an einer Hochschule bzw. die damit verbundene institutionelle Etablierung einer Disziplin im Wissenschaftssystem ist dann erfolgreich, wenn die vier Systemprobleme bewältigt werden können und dieser Prozess bestenfalls eine Balance derart bildet, dass alle Systemebenen adressiert werden. Ob dies der Fall ist, wird in dem Abschnitt *Quantitative Ergebnisse* behandelt.

3 Methodik

3.1 Definition der Fachgründung und Datengrundlage

Vor dem Hintergrund der Arbeitsdefinition der Arbeitsstelle Kleine Fächer wird für die vorliegende Untersuchung eine Fachneugründung definiert als die Einrichtung der ersten Professur mit fachspezifischer Denomination an einer deutschen Universität.

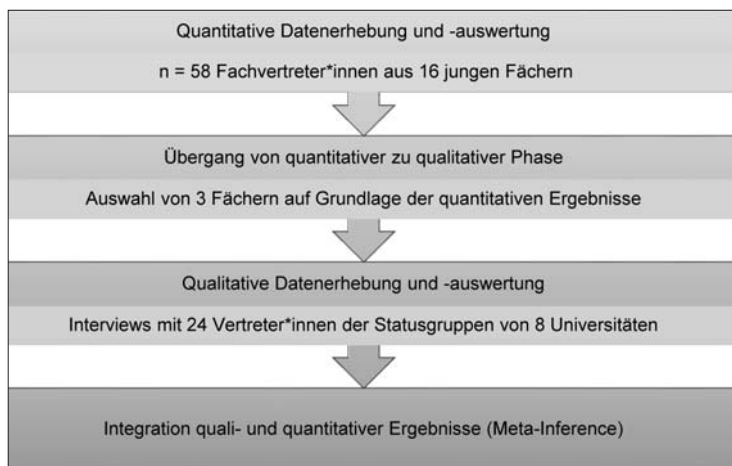
Die Datengrundlage für die Untersuchung von Fachgründungen sind – ausgehend davon, dass jedes neu gegründete Fach in der Regel zunächst ein kleines Fach ist – sogenannte „junge kleine Fächer“, die von der Arbeitsstelle Kleine Fächer¹ kartiert werden. Unter junge kleine Fächer fallen solche Fächer, die in den letzten 25 Jahren ihre erste Professur an einer deutschen Universität erhalten haben.

¹ Die Datenbank unter www.kleinefaecher.de enthält Professuren- und Entwicklungsdaten der kleinen Fächer an deutschen Universitäten ab 1997 und wird fortlaufend durch die Arbeitsstelle Kleine Fächer aktualisiert.

Auf Grundlage der Kartierung konnten zu Beginn des Projekts die folgenden 16 jungen kleinen Fächer identifiziert werden, die ihre deutschlandweit erste ordentliche Universitätsprofessur innerhalb des Erhebungszeitraums (ab 1997) erhalten haben (Bahlmann et al. 2021):

Archäometrie, Digital Humanities, Glaziologie, Hebammenwissenschaft, Islamische Theologie, Jüdische Theologie, Museologie/Museumskunde, Musiktherapie, Numismatik, Ökosystemleistungen, Public History, Restaurierungswissenschaft, Sporttechnologie, Tanzwissenschaft, Versorgungsforschung, Zukunftsforschung.

Abb. 1: Verwendetes Explanatory Sequential Design



Anmerkung: eigene Darstellung in Anlehnung an Ivankova et al. 2006, S. 16; Creswell/Creswell 2018, S. 300

3.2 Datenerhebung und Auswertung

Für die Datenerhebung und Auswertung wurde ein Explanatory Sequential Mixed Methods Design (Creswell/Creswell 2018, S. 300; Ivankova et al. 2006, S. 16) gewählt (siehe Abbildung 1). Dies besteht an dieser Stelle aus einer flächendeckenden quantitativen Befragung der Fachvertreter*innen der 16 seit 1997 neu entstandenen kleinen Fächer sowie aus qualitativen Interviews mit Hochschulleitungen, Dekan*innen und Fachvertreter*innen von drei ausgewählten Fächern an acht deutschen Universitäten.

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurden 132 Professor*innen und Juniorprofessor*innen der 16 jungen Fächer im Herbst 2020 angeschrieben und um Teilnahme an einer Befragung gebeten. Der eingesetzte Fragebogen enthielt dabei Fragen zu allen in Tabelle 1 aufgeführten Ebenen und Unterpunkten, die vor allem auf die von den Befragten wahrgenommene Bedeutung der einzelnen Aspekte für die Etablierung des Faches bzw. der Professur abzielten. An der Befragung haben 58 Fachvertreter*innen an 49 Fachstandorten² teilgenommen (Rücklauf: 44%). Dabei wurden Vertreter*innen der folgenden jungen Fächer befragt: Digital Humanities (n=13), Islamische Theologie (n=13), Versorgungsforschung (n=5), Glaziologie (n=3), Numismatik (n=3), Public History (n=3), Sporttechnologie (n=3), Archäometrie (n=2), Hebammenwissenschaft (n=2), Jüdische Theologie (n=2), Museologie (n=2), Restaurierungswissenschaft (n=2), Musiktherapie (n=1), Ökosystemleistungen (n=1), Tanzwissenschaft (n=1), Zukunftsforschung (n=1). Um Rückschlüsse auf die

befragten Fachvertreter*innen zu vermeiden, werden Auswertungen für einzelne Fächer im folgenden Abschnitt *Quantitative Ergebnisse* vermieden.

Auf Basis der Auswertungen der quantitativen Befragung konnten aus den 16 untersuchten Fächern drei Fächer identifiziert werden, die ein möglichst breites Spektrum an Ausstattungsmerkmalen und Kontexten abdecken. Es handelt sich um die Digital Humanities, die Hebammenwissenschaft und Public History. Die Fächer unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der Anzahl ihrer Professuren sowie des Zeitpunkts ihrer Etablierung an den jeweiligen Universitäten. Sie decken zudem unterschiedliche Fachkulturen und Institutionalisierungsgrade ab und weisen sehr unterschiedliche Gründungskontexte auf (Bahlmann et al. 2021). An acht Universitäten³, an denen diese Fächer vertreten sind, wurden zwischen Juni 2021 und Februar 2022 jeweils drei Interviews mit Hochschulleitung, Dekan*in und Fachvertreter*in der untersuchten und angrenzenden Fächer geführt. Insgesamt konnten 24 Interviews realisiert werden, die sich wie folgt auf die Statusgruppen verteilen:

- Hochschulleitung: 7 Interviews
- Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitung: 7 Interviews
- Fachvertreter*in: 10 Interviews

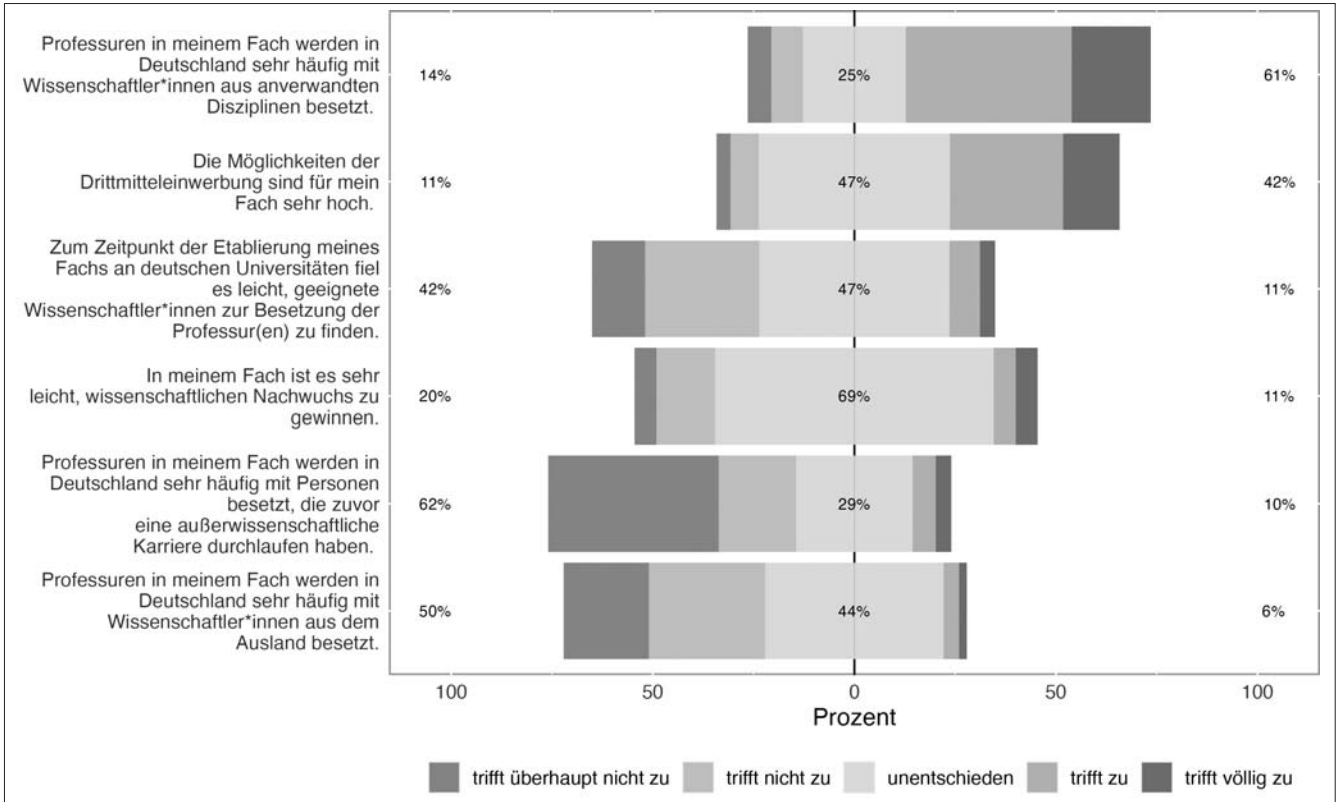
Nach Abschluss der Auswertung der qualitativen Daten wurden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse in der Integration gegenübergestellt (Tashakkori/Creswell 2007, S. 108; Teddlie/Tashakkori 2008). Integration bedeutet nicht, dass auf der Grundlage der Ergebnisse ein einheitliches Verständnis geschaffen werden muss. Integration bedeutet vielmehr, dass auf der Grundlage konsistenter oder inkonsistenter Ergebnisse sinnvolle Schlussfolgerungen gezogen werden (Teddlie/Tashakkori 2008, S. 265).

Die Auswertung der *quantitativen* Daten erfolgte mithilfe der Programmiersprache R und ist primär deskriptiv. Die Auswertung der *qualitativen* Daten erfolgte in Form einer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015). Auf Grundlage der Tonaufnahmen wurden die Interviews transkribiert, pseudonymisiert und in MAXQDA nach zuvor festgelegten Regeln ausgewertet. Mit dem Ziel, unterschiedliche Motive und Kontexte der Einrichtung der ersten Professur für ein Fach an einer Universität zu identifizieren und untereinander zu kontrastieren, wurde auf Grundlage des vorgestellten AGIL-Modells nicht nur der Fragebogen, sondern auch das Kategoriensystem zur Codierung der Interviewtranskripte erstellt. Bei Bedarf wurden weitere Subcodes induktiv gebildet und einer Funktion des Schemas zugeordnet. Die codierten Textstellen wurden anschließend extrahiert und nach Interviews getrennt in mehreren Schritten weiter zusammengefasst.

² An insgesamt sechs Standorten haben zwei und an einem Standort drei Vertreter*innen eines Faches teilgenommen.

³ Unter den acht für die Fallstudien ausgewählten Universitäten sind zwei große Universitäten (500 Professuren, 25.000 Studierende), drei mittelgroße Universitäten (200 bis 300 Professuren, 20.000 bis 25.000 Studierende) und drei kleinere Universitäten (weniger als 200 Professuren, unter 15.000 Studierende).

Abb. 2: Inwiefern treffen die folgenden Aussagen bzgl. personeller und finanzieller Ressourcen für Ihr Fach zu?



Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57

In den folgenden beiden Abschnitten wird durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Erhebungen ein übergreifendes Verständnis der Hintergründe und Entscheidungsprozesse bei der Einrichtung neuer Fächer beschrieben. Auf dieser Grundlage soll in Abschnitt *Diskussion* durch eine Integration der Ergebnisse die Frage beantwortet werden, welche Faktoren für die Einrichtung neuer Fächer an deutschen Universitäten ausschlaggebend sind und inwiefern die in Abschnitt *Theorie und Forschungsfragen* identifizierten Systemprobleme im Rahmen der untersuchten Fachgründungen gelöst werden konnten.

4 Quantitative Ergebnisse

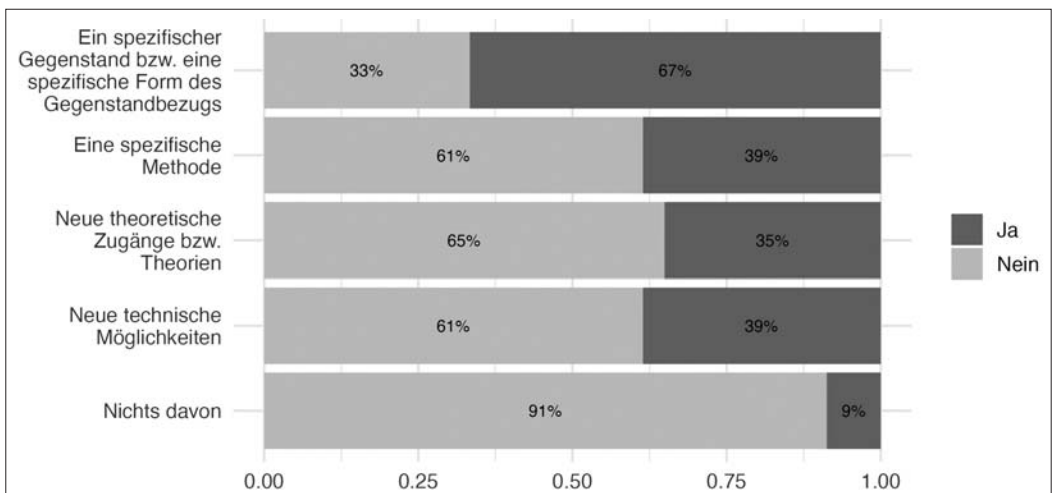
In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung entlang der in Abschnitt *Theorie und Forschungsfragen* beschriebenen Systemebenen dargestellt.

4.1 Adaption: Ressourcen und Voraussetzungen

4.1.1 Ressourcen

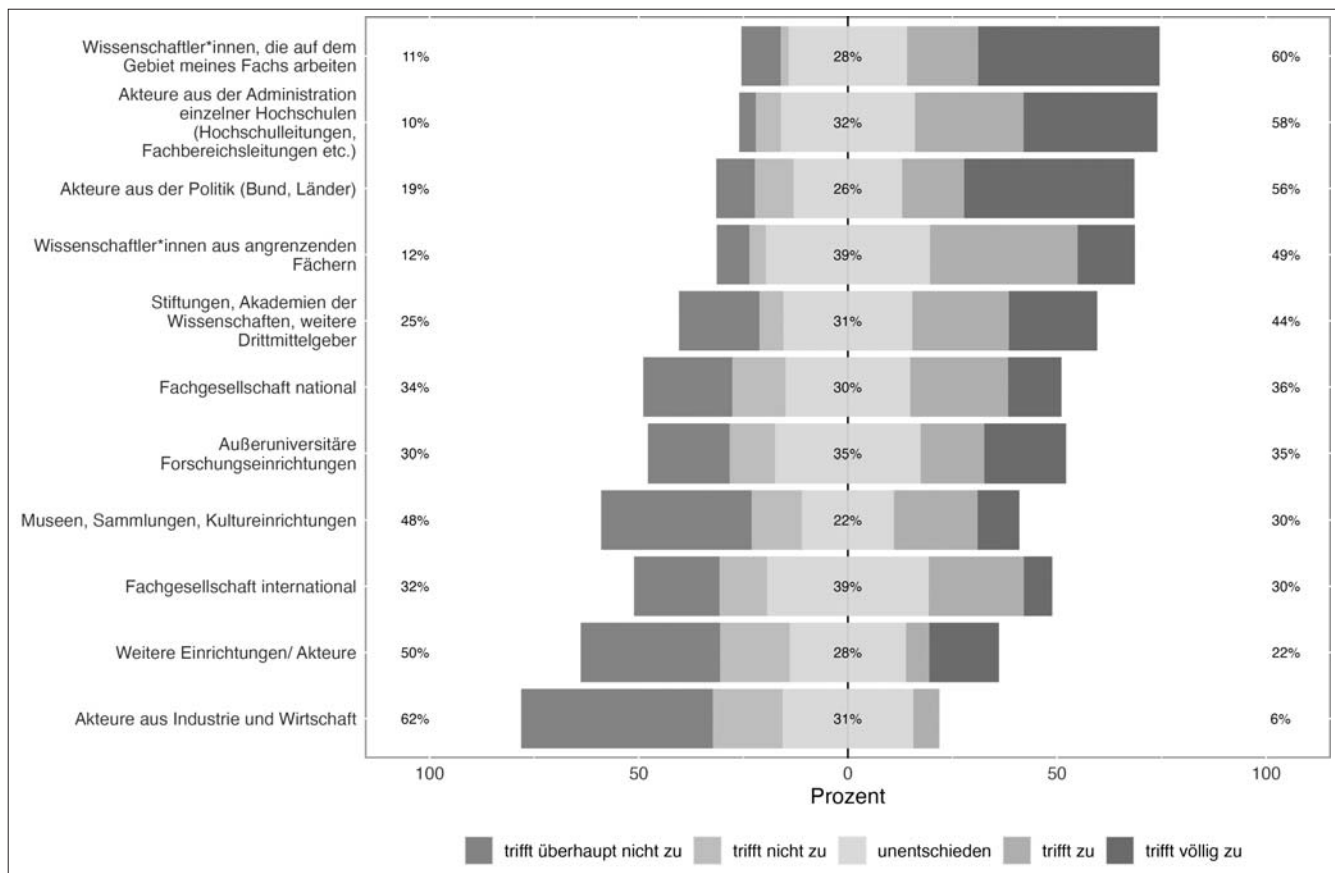
Drittmittel spielen bei den *finanziellen Ressourcen* der untersuchten jungen Fächer eine bedeutende Rolle. Mehr als 40% der Fachvertreter*innen bewerten die Möglichkeiten der Drittmittelinwerbung in ihrem jungen Fach als (sehr) hoch und 47% zeigen sich hier unentschieden (Abbildung 2). Mit Blick auf die *personellen Ressourcen* gibt die Mehrheit der 57 befragten Vertre-

Abb. 3: Welchen Einfluss hatten die folgenden Aspekte auf die Etablierung Ihres Faches im deutschen Wissenschaftssystem?



Anmerkung: n = 57

Abb. 4: Wie hoch schätzen Sie den Einfluss der folgenden Akteur*innen und Institutionen für die Institutionalisierung Ihres Fachs an deutschen Universitäten ein?



Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57

ter*innen der untersuchten jungen Fächer an, dass Professuren ihres Fachs in Deutschland sehr häufig mit Wissenschaftler*innen aus den anverwandten Disziplinen besetzt werden (Abbildung 2). Dies wird unterstützt von den Ergebnissen, dass Professuren aus Sicht der Befragten nicht mit Wissenschaftler*innen aus dem Ausland oder aus dem außerwissenschaftlichen Bereich besetzt werden. Gleichzeitig sah ein großer Teil der befragten Fachvertreter*innen Schwierigkeiten bei der Besetzung neuer Professuren im Rahmen der Etablierung des Fachs. Die vor der Gründung vorhandenen *strukturellen Ressourcen* der untersuchten jungen Fächer werden deutlich zurückhaltender eingeschätzt: Rund 90% der befragten Vertreter*innen gaben an, dass ihr Fach vor der Etablierung an einer staatlichen Universität nicht an anderen Hochschultypen oder Ausbildungsstandorten vertreten war (*nicht in Abbildung enthalten*). Fast zwei Drittel der Befragten kennen jedoch Hochschulen im Ausland, an denen das Fach bereits vor der Etablierung in Deutschland vorhanden war.

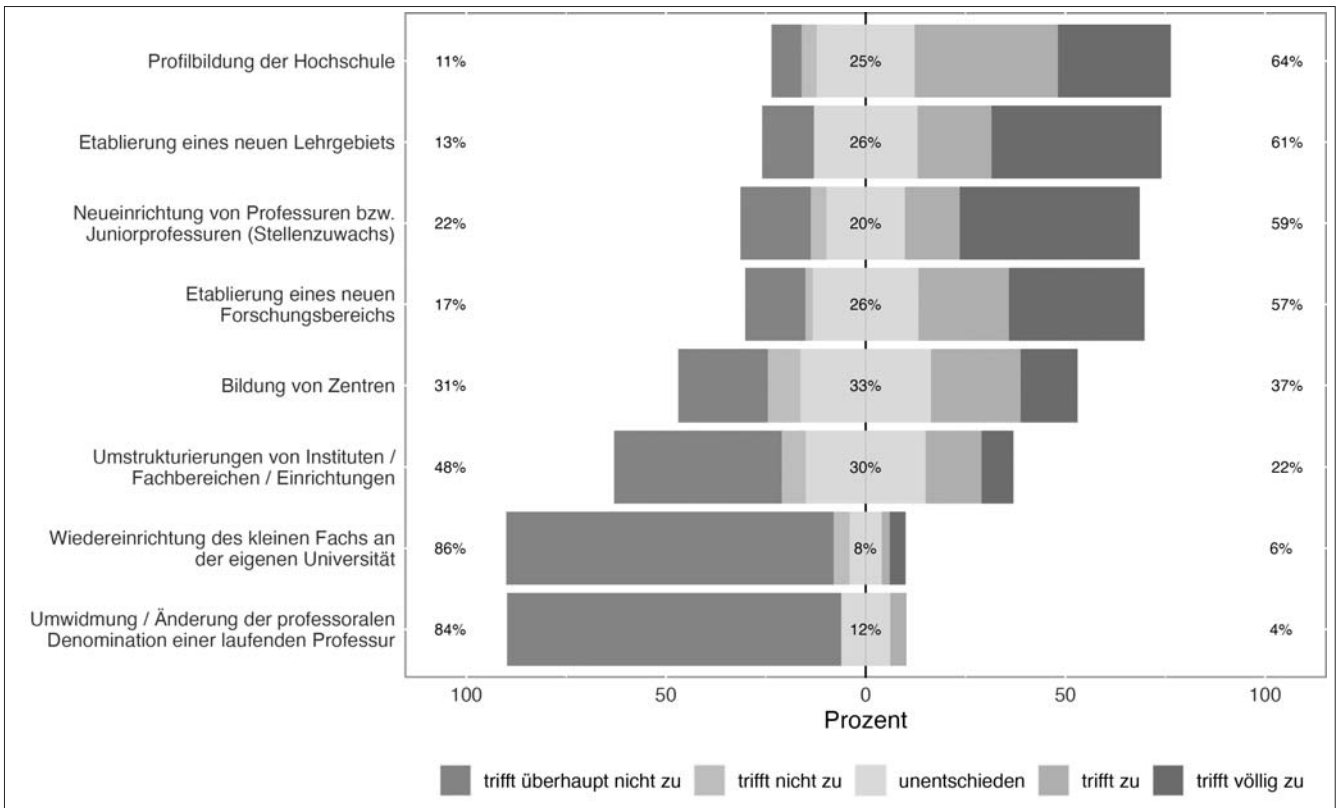
Mit Blick auf die *Wissensressourcen* messen zwei Drittel der befragten Fachvertreter*innen dem spezifischen Gegenstand bzw. dem Gegenstandsbezug ihres jungen Fachs einen Einfluss auf die Etablierung des Fachs bei (Abbildung 3). Für ein Drittel der Befragten hatten die spezifischen Methoden, neue theoretische Zugänge bzw.

Theorien sowie neue technische Möglichkeiten einen Einfluss auf die Gründung. Insgesamt hatte mindestens einer der vier genannten Punkte für neun von zehn Befragte einen Einfluss auf die Fachgründung.

4.1.2 Rolle der Akteur*innen

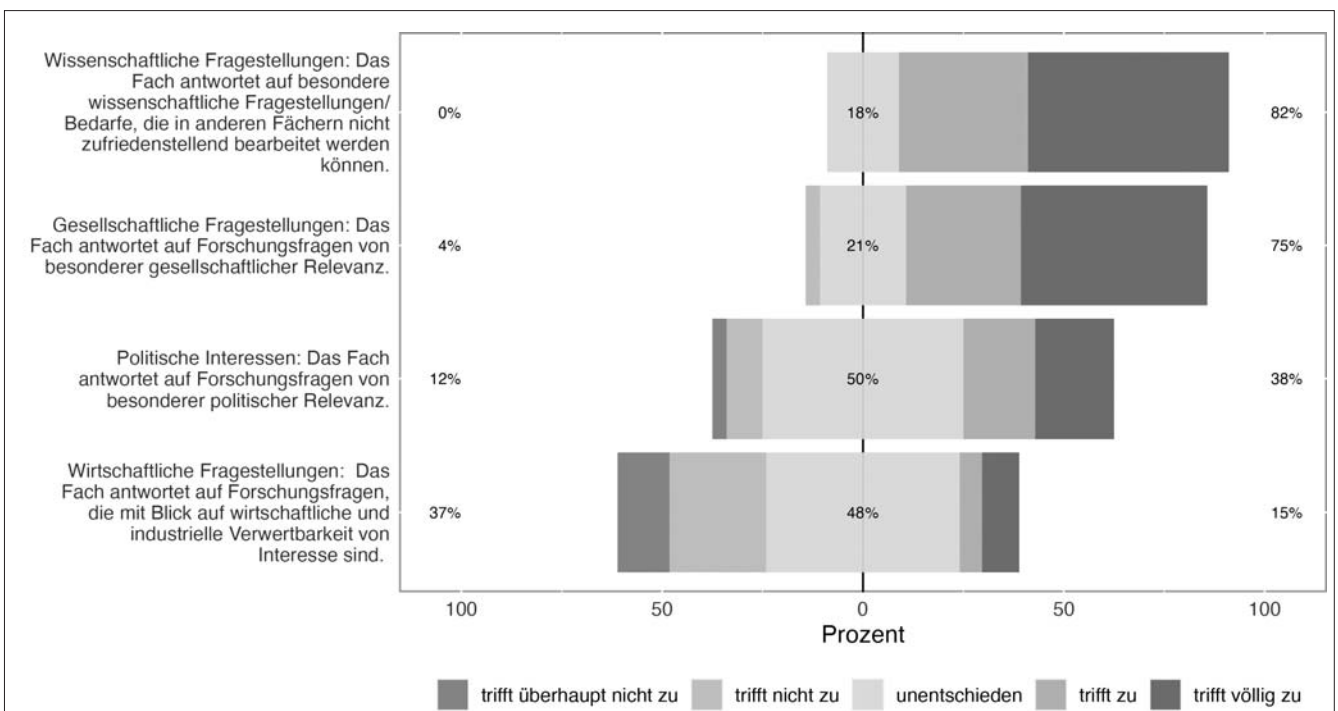
Der Einfluss von hochschulinternen und -externen Akteur*innen auf die Institutionalisierung der untersuchten jungen Fächer im deutschen Wissenschaftssystem wird in Abbildung 4 illustriert. Aus Sicht der befragten Vertreter*innen junger Fächer hatten Wissenschaftler*innen, die auf dem Gebiet des Fachs (60%), aber auch solche, die in angrenzenden Fächern (49%) arbeiten, sowie Akteur*innen aus der Administration der einzelnen Hochschulen (59%) einen (sehr) hohen Einfluss auf die Gründung. Für mehr als die Hälfte der Befragten hatten zudem Akteur*innen aus der Politik (Bund, Länder) einen (sehr) großen Einfluss. Erwähnenswert ist zudem die Einschätzung der Befragten, dass von Stiftungen und anderen Drittmittelgebern (44%) sowie in geringerem Maß von nationalen (nationalen und international Fachgesellschaften sowie außeruniversitären Forschungseinrichtungen (30-36%)) ein hoher Einfluss ausging, wogegen dies selten für Industrie und Wirtschaft konstatiert wurde. Insgesamt zeigt sich, dass mit Blick auf die relevanten Akteur*innen – wenn auch nicht in gleicher Gewichtung –

Abb. 5: Welchen Einfluss hatten die folgenden Aspekte auf den Gründungsprozess Ihres Fachs an Ihrem Fachstandort?



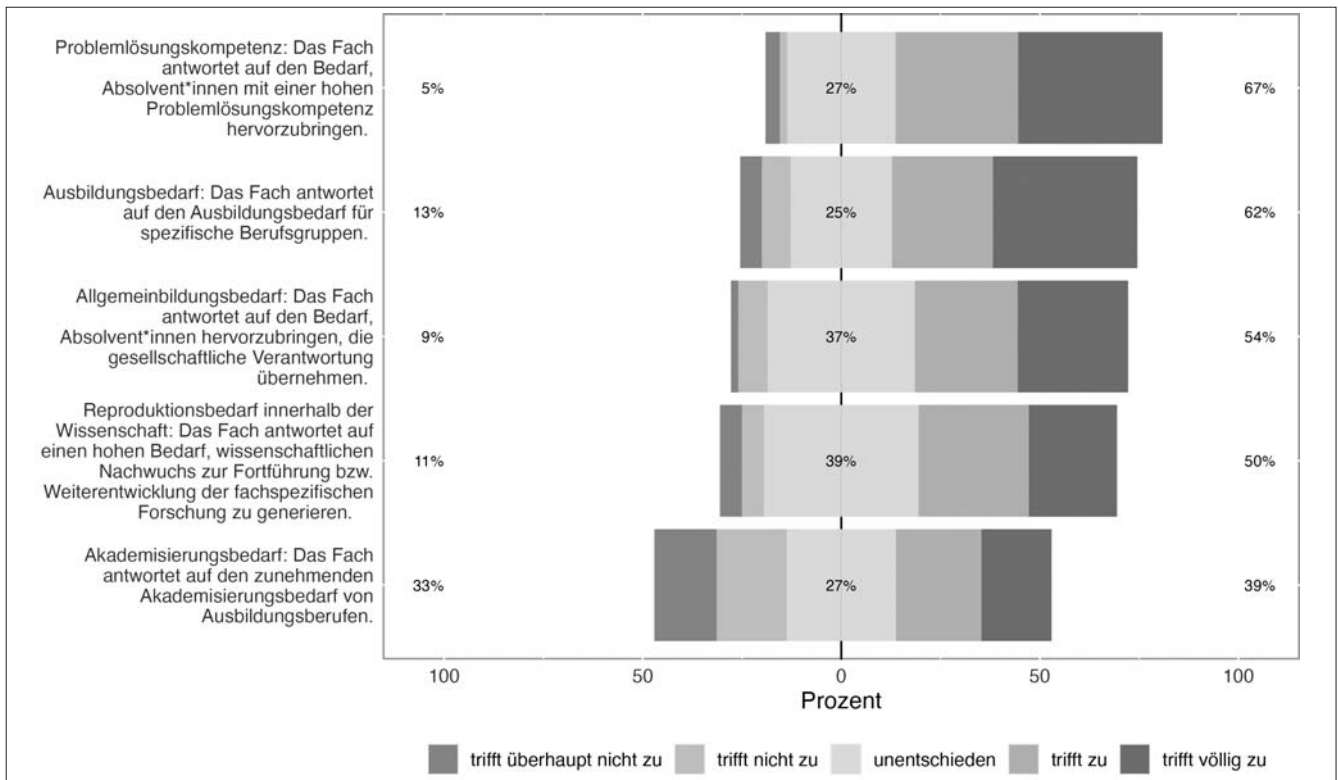
Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57

Abb. 6: Welchen Einfluss hatte die Forschung auf die Etablierung Ihres Fachs im deutschen Universitätssystem?



Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57

Abb. 7: Welchen Einfluss hatte Lehre und Nachwuchsförderung auf die Etablierung Ihres Faches im deutschen Universitätssystem?



Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57

der Einfluss auf Fachgründungen vielfältig ist und durch unterschiedliche Perspektiven befördert wird.

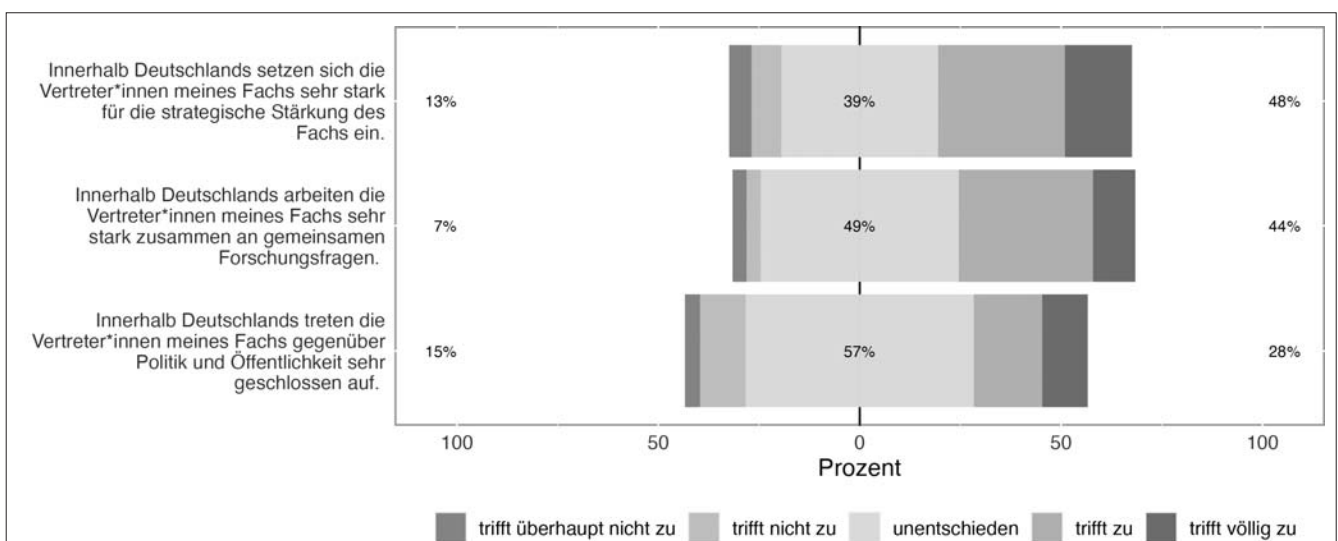
4.2 Goal Attainment: Zielsetzung und Zielerreichung

4.2.1 Hochschulstrategische Überlegungen

Rund zwei Drittel der 57 befragten Fachvertreter*innen sind der Meinung, dass die *Profilbildung* der Hochschule

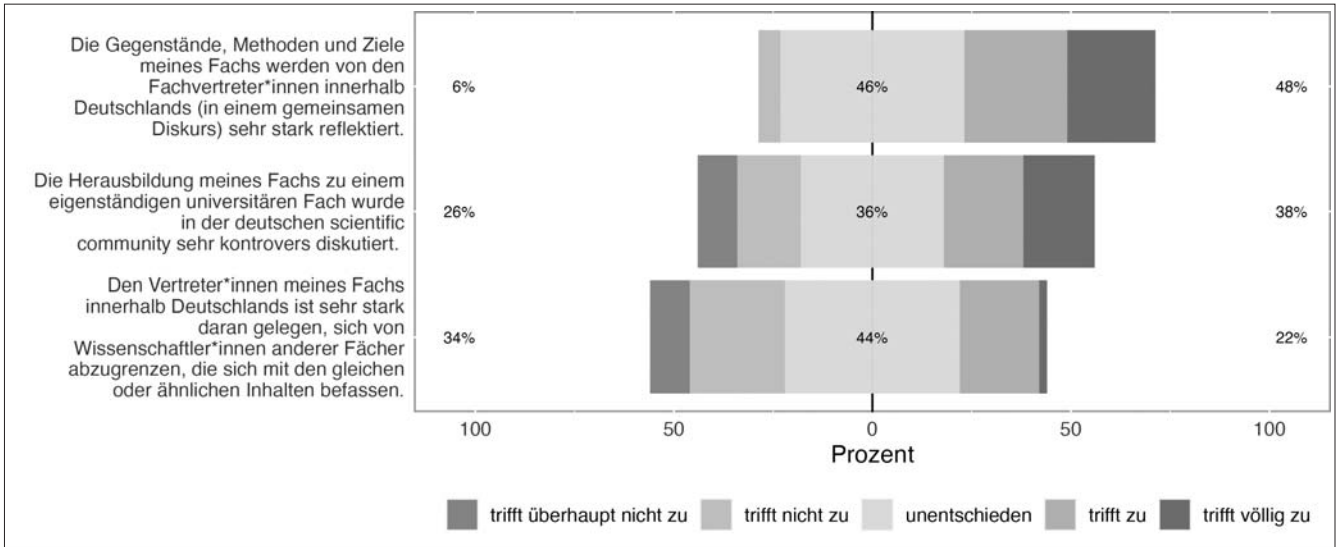
einen (sehr) hohen Einfluss auf den Gründungsprozess ihres Faches hatte (Abbildung 5). Hiermit verbunden ist die als hoch wahrgenommene Relevanz der Etablierung eines neuen Lehr- und Forschungsgebietes (jeweils knapp 60%) und in etwas schwächerem Grad (37%) der Bildung von Zentren. Der Stellenzuwachs durch die Einrichtung von neuen Professur hatte für deutlich mehr als die Hälfte der

Abb. 8: Wie stark treffen die folgenden Aussagen zu Steuerung und Kommunikation für ihr junges Fach zu?



Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57.

Abb. 9: Fachliche Identität und Selbstverständnis



Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57

Befragten einen wichtigen Einfluss auf die Gründung an ihrer Hochschule. Die Umwidmung einer bisherigen Professur und die Wiedereinrichtung eines kleinen Faches spielten dagegen für die absolute Mehrheit der Befragten keine Rolle bei der Fachneugründung. Auch Umstrukturierungsmaßnahmen wurden vergleichsweise seltener (22%) als ausschlaggebend eingeschätzt. Dieser Aspekt spricht dafür, dass Fachgründungen für den hier betrachteten Zeitraum eher nicht in Konkurrenz zu bestehenden Fächern wahrgenommen wurden.

Mögliche *Drittmittel* durch Förderprogramme bzw. Forschungsschwerpunkte hatten für 46% der befragten Fachvertreter*innen eine (hohen) Einfluss auf die Etablierung ihres Fachs im deutschen Wissenschaftssystem. Für die absolute Mehrheit dieser Gruppe (65%) waren Förderprogramme des Bundes und der Länder einflussreich, gefolgt

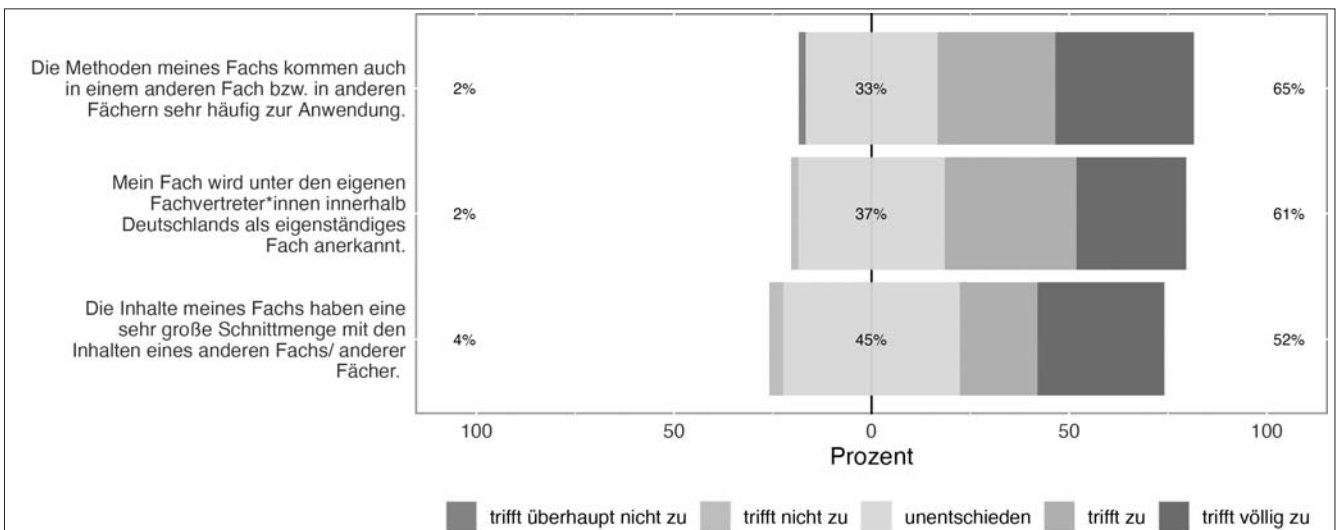
von Fördermöglichkeiten aus Stiftungen, Akademien der Wissenschaften oder anderen Drittmittelgebern (50%). Finanzierungsmöglichkeiten der Europäischen Union spielten nur für 18% der Befragten eine Rolle.

Die Etablierung des Fachs als Antwort auf die Bedarfe des Arbeitsmarktes sehen 40% der Befragten für ihr junges Fach als in (sehr) hohem Maße gegeben, 45% sind unentschieden und 15% sehen diesbezüglich (gar) keinen Einfluss.

4.2.2 Relevanz des Fachs

Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Relevanz der untersuchten jungen Fächer hatten nach Aussage von mehr als drei Viertel der befragten Fachvertreter*innen einen (sehr) hohen Einfluss auf die Etablierung des Fachs im Wissenschaftssystem (Abbildung 6). Die politische

Abb. 10: Eigenständigkeit und Schnittmengen mit anderen Disziplinen



Anmerkung: 7-stufige Skala von 7 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 1 „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentangaben an den Balken geben den Anteil der beiden Merkmalsausprägungen mit der geringsten Zustimmung (linker Prozentwert), der drei mittleren Merkmalsausprägungen (mittlerer Prozentwert) und der zwei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (rechter Prozentwert) an; n = 57

Relevanz des Fachs spielte für etwas mehr als ein Drittel der befragten Fachvertreter*innen eine bedeutende Rolle, wogegen die wirtschaftliche Relevanz nur für 15% der Befragten von (großer) Bedeutung war. Diese Ergebnisse sind auf der einen Seite erwartungskonform, können auf der anderen Seite aber auch auf das wissenschaftliche Profil der hier betrachteten Fächer zurückgehen, das vergleichsweise stärker geistes- und gesellschaftswissenschaftlich geprägt ist.

Etwa zwei Drittel der befragten Fachvertreter*innen gaben an, dass die *Lehre und Nachwuchsförderung* eine hohe Relevanz für die Etablierung ihres Fachs im Universitätssystem hatten. Insbesondere den Faktoren ‚Zukünftige Absolvent*innen mit Problemlösungskompetenz‘ und ‚Ausbildungsbedarf für spezifische Berufsgruppen‘ wird von der Mehrheit der Befragten ein (sehr) hoher Einfluss auf die Etablierung ihres Fachs zugesprochen. Dass Absolvent*innen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und Nachwuchs die wissenschaftliche Forschung fortführt oder weiterentwickelt, hat für etwa die Hälfte der Befragten einen (sehr) hohen Einfluss auf die Etablierung. Der Faktor ‚zunehmender Akademisierungsbedarf‘ hat für etwa ein Drittel (gar) keinen Einfluss und für etwas mehr als ein Drittel einen (sehr) hohen Einfluss. Sieht man von dem letzten Aspekt ab, der per se nur für spezifische Fächer von Bedeutung ist, so zeigen sich die übrigen Faktoren, die entweder eher die gesellschaftliche Relevanz oder aber die wissenschaftsimmanente Perspektive betonen, tendenziell gleichgewichtig mit einer etwas stärkeren Betonung der (Aus-)Bildungsfunktion des Fachs.

4.3 Integration: Steuerung, Kommunikation, Institutionalisierung

4.3.1 Steuerung und Kommunikation

Rund die Hälfte der 57 Befragten sind der Meinung, dass sich die übrigen Fachvertreter*innen ihres jungen Fachs sehr stark für die strategische Stärkung des Fachs einsetzen (Abbildung 8). Etwas weniger Befragte (44%) sind zudem der Ansicht, dass Fachvertreter*innen ihres jungen Fachs sehr stark zusammen an gemeinsamen Forschungsfragen arbeiten – nur 7% stimmen hier nicht zu. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass der Anteil derer, die entsprechenden Aussagen zur Unterstützung der strategischen Stärkung und Kollaboration völlig zustimmen, vergleichsweise gering ist, sodass eine gewisse Tendenz zu mittleren Skalenwerten resümiert werden kann. Dass Fachvertreter*innen gegenüber Politik und Öffentlichkeit sehr geschlossen auftreten, äußern hingegen nur 28%.

4.3.2 Institutionalisierung

Hinsichtlich der Institutionalisierung ihres Faches an der eigenen Universität äußern sich die Befragten heterogen. Etwa zwei Drittel der Befragten verfügen jeweils über einen eigenen Studiengang und den Status eines Promotionsfaches an ihrer Universität. Etwas weniger als ein Drittel der Befragten hat darüber hinaus einen Institutsstatus an ihrer Hochschule erreicht.

4.3.3 Integration durch Interdisziplinäre Kooperation

Die befragten Fachvertreter*innen sehen insgesamt einen hohen Einfluss *interdisziplinärer Kooperationen* auf die Etablierung ihres jungen Fachs im deutschen Wissen-

schaftssystem. Am stärksten wird dabei der Einfluss der interdisziplinären Forschung bewertet – fast 80% der Befragten sehen hier einen sehr hohen Einfluss auf die Etablierung des Fachs. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten nimmt zudem einen hohen Einfluss von früheren Kooperationen in der Lehre auf die Etablierung ihres Faches wahr.

4.4 Latente Strukturen: Kultur und Eigenständigkeit

4.4.1 Fachkultur und -identität

Die *fachliche Identität und das Selbstverständnis* der untersuchten jungen Fächer stellt sich in der Entwicklung der Fächer seit der Gründung sehr divers dar. Gegenstände, Methoden und Ziele werden aus Sicht der Hälfte der Befragten innerhalb des jungen Fachs sehr stark diskutiert. Die Herausbildung des Fachs wurde für 38% der Befragten zudem in der scientific community sehr kontrovers diskutiert – hier stimmen allerdings auch 26% (überhaupt) nicht zu. Eine bewusste starke Abgrenzung von Fächern mit gleichen oder ähnlichen Inhalten sehen allerdings nur 22% der Befragten und 34% sehen diese (überhaupt) nicht. Insgesamt sind diese Ergebnisse erwartungskonform, da bspw. – zumindest in den Fällen, in denen es sich bei den Neugründungen um eine Herauslösung aus bestehenden größeren Fachzusammenhängen handelt – Fachidentitäten als zunehmend fragil wahrgenommen werden können. Gleichzeitig kollidiert dies nicht mit einer grundsätzlichen Kollaborationsbereitschaft mit Kolleg*innen aus affinen Fachkontexten.

4.4.2 Fachliche Eigenständigkeit

Die im vorherigen Abschnitt angedeutete fehlende Abgrenzung zu anverwandten Fächern und vorhandene inhaltliche Schnittmengen zeigen sich auch bei den Fragen zur *fachlichen Eigenständigkeit* der untersuchten jungen Fächer. Die Methoden der untersuchten jungen Fächer kommen aus Sicht von zwei Dritteln der Befragten auch in anderen Fächern sehr häufig zur Anwendung. Trotz dieser methodischen Nähe zu anverwandten Fächern geben zwei Drittel der Befragten an, dass ihr junges Fach von eigenen Fachvertreter*innen als eigenständiges Fach anerkannt wird, 37% der Befragten sind unentschieden in dieser Frage und nur ein*e Befragte*r sieht das Fach innerhalb der eigenen Fachcommunity als nicht anerkannt. Die Inhalte der untersuchten jungen Fächer haben aus Sicht der Befragten zudem Überschneidungen mit Inhalten anderer Fächer. Nahezu kein*e Befragte*r widerspricht den beiden letztgenannten Aspekten.

5 Qualitative Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse für drei untersuchte Fachgründungen jeweils entlang der in Abschnitt *Theorie und Forschungsfragen* beschriebenen Systemebenen dargestellt. Befragt wurden jeweils Hochschulleitungen, Fachbereichsleitungen und Fachvertreter*innen, wobei – soweit möglich – vorzugsweise solche Akteur*innen einbezogen wurden, die aktiv in den Prozess der Fachgründung eingebunden waren.⁴

⁴ Abgesehen von den Fachvertreter*innen, die die erste Professur des jungen Fachs innehaben.

5.1 Digital Humanities

5.1.1 Adaption

Ressourcen: Unter den Interviewten der Digital Humanities ergibt sich hinsichtlich des Einflusses personeller Ressourcen auf die Fachgründung kein einheitliches Resultat. Je die Hälfte der Befragten bewertet die personellen Ressourcen bei Fachgründung als gut und somit förderlich bzw. als aufgrund geringer Auswahl geeigneter Kandidat*innen als hinderlich. Einigkeit herrscht hingegen bei der Beurteilung der strukturellen Ressourcen am Fachstandort, die es erlaubten, auf etablierten Strukturen und Erfolgen im Fachgebiet sowie regionalen Kooperationen aufzubauen. Hinsichtlich der Wissensressourcen am Fachstandort weisen die Gesprächspartner*innen mehrheitlich den bereits vertretenen Disziplinen der Fachkultur einen positiven Effekt auf die Gründung zu.

Akteur*innen: Den Fachvertreter*innen wird überwiegend keine zentrale Rolle im Gründungsprozess attestiert. Als treibende Kraft wird die Hochschulleitung in toto oder in Teilen benannt, während der Part der Dekanats- bzw. Fachbereichsebene als zuarbeitend und moderierend definiert wird. Über die Bereitstellung finanzieller Ressourcen hinaus wird bei Akteur*innen der Politik keine aktive Rolle gesehen.

5.1.2 Goal Attainment

Hochschulstrategische Überlegungen: Mit großer Einvernehmlichkeit wird in den Interviews dem hochschulstrategischen Ziel der Profilbildung eine hohe Relevanz im Zuge der Fachgründung zugesprochen. Neben der Schärfung oder Stärkung etablierter Profildomänen wird in diesem Kontext die Installierung eines disziplinären Leuchtturms als strategische Absicht hervorgehoben. Anstelle der Etablierung eines neuen Lehrgebietes habe mit der Einführung des Fachs eher eine Verbesserung und Transformation von Standortstärken stattgefunden. Während ein Stellenzuwachs nicht intendiert worden sei, sei in allen drei untersuchten Fällen die Besetzung der Professur über eine Umwidmung einer Planstelle aus einem anderen Fachbereich erfolgt. In der Tendenz wurden Potenziale zur Drittmittelinwerbung als relevant bezeichnet, ohne dass es sich um eine primäre Motivation gehandelt habe. Aspekte der Employability der Absolvent*innen wurden seitens der Interviewten nicht thematisiert. Eine hohe Relevanzzuschreibung erfolgte in allen Fällen für die Herausbildung eines Alleinstellungsmerkmals mit dem Ziel, Sichtbarkeit für fachliche Inhalte und die Innovationsfähigkeit der Institution zu erzeugen.

Relevanz des Fachs: In Bezug auf die Relevanz des Fachs wird in einzelnen Interviews die Anpassung an die gesamtgesellschaftliche Entwicklung genannt. Übereinstimmend erfolgt eine Hervorhebung der wissenschaftlichen Relevanz für die Gründung. So werden die Informatisierung der Fachkultur sowie die Anwendbarkeit der Fachinhalte in divergierenden Wissenschaftszweigen als maßgebliche Faktoren im Gründungsprozess der Digital Humanities bezeichnet. Ohne Auswirkung seien in puncto der Relevanz des Fachs hingegen politische oder wirtschaftliche Gesichtspunkte geblieben.

5.1.3 Integration

Aus Sicht der Fachvertreter*innen beruht die strategische Stärkung des Fachs durch die Gründung zuvorderst in einer Zunahme des Potenzials zu Kooperation und Vernetzung. Die bestehende Kooperation im Fach wird mehrheitlich als hoch und positiv eingeschätzt. Gleiches gilt für die der Profilbildung dienende Darstellung des Fachs gegenüber externen Stakeholdern des Wissenschaftssystems. Eine hohe Bedeutung für die Integration (insbesondere als Reduktion von Vorbehalten der Vertreter*innen von am Standort etablierten Fächern) seien informellen Kommunikationsprozessen im Vorfeld der Gründung zugekommen.

Institutionalisierung: Hinsichtlich der Institutionalisierung des Fachs ist in zwei Fällen die Einführung eines Masterstudiengangs mit der Einrichtung der Professur erfolgt, wofür im dritten Fall die Zukunftsperspektive in Abhängigkeit von der studentischen Nachfrage steht. Eigene Institute wurden jeweils nicht etabliert, sondern die Institutionalisierung wurde an fachkulturübergreifenden Zentren vollzogen, an denen auch die Promotionsmöglichkeit verortet worden ist. Der Integration des Fachs mittels interdisziplinärer Kooperationen weisen die Befragten übereinstimmend einen hohen Einfluss im Gründungsprozess zu. Dabei werden insbesondere die Schnittstellenfunktion des Fachs sowie deren per definitionem konstitutive Interdisziplinarität betont.

5.1.4 Latente Strukturen

Eine scharfe Abgrenzung der Digital Humanities zu anderen Disziplinen wird von den Befragten mehrheitlich abgelehnt. Vielmehr wird erneut auf die Schnittstellenfunktion des Fachs und das hohe Maß an fachimmanenter Interdisziplinarität verwiesen. In dem Fach fände die inhaltlich-methodische Transformation der Fachkultur ihren disziplinären Ausdruck. Von Eigenständigkeit sei insofern zu sprechen, als die Innovation der Digital Humanities mehr als nur eine Methode darstelle. Gleichzeitig sei das Fach jedoch auf Inhalte anderer Fächer angewiesen. Sowohl universitätsintern als auch im Wissenschaftssystem generell werde die Disziplin als Brückenfach wahrgenommen.

5.2 Public History

5.2.1 Adaption

Ressourcen: Analog zu Digital Humanities herrscht auch bezüglich Public History bei der Einschätzung der personellen Ressourcen durch die Hochschulakteur*innen Heterogenität vor: eine leichte Mehrheit bewertet die Personalressourcen als gut und auf die Gründung vorteilhaft wirkend, während eine Minderheit der Befragten den Faktor als eher nachteilig ansieht. Hinsichtlich der strukturellen Ressourcen werden existente Lehrschwerpunkte am Fachstandort, eine breite lokale Unterstützung durch regionale Wissenschafts- und Kulturinstitutionen sowie eine Begünstigung durch seinerzeitige Förderprogramme genannt. In allen drei Fällen werden bezüglich der Wissensressourcen die Stärke des Fachstandorts in der fachlichen Lehramtsausbildung und eine fachstandortspezifische Spezialisierung in der Fachdidaktik oder einer anverwandten Disziplin betont.

Akteur*innen: Unter den Akteur*innen wird sowohl den Fachvertreter*innen als auch den Hochschulleitun-

gen eine hohe Relevanz im Rahmen der Gründung attestiert. Als Initiator*innen werden dabei in allen Fällen Fachvertreter*innen bzw. das Institut hervorgehoben. Von Seiten der Hochschulleitungen sei im Zuge hochschulstrategischer Erwägungen mehrheitlich große Unterstützung erfolgt, während der Dekans- bzw. Fachbereichsebene wie bereits im Kontext der Digital Humanities eine vermittelnd-moderierende Funktion zugeschrieben wird. Auch von der Landespolitik seien die Fachgründungen mit Unterstützung begleitet worden.

5.2.2 Goal Attainment

Hochschulstrategische Überlegungen: Dem Aspekt der Profilbildung kommt in Übereinstimmung aller Interviewpartner*innen eine zentrale Funktion innerhalb der Gründung zu. Konkret seien die Ziele verfolgt worden, bestehende Stärken des Fachstandorts weiter zu profilieren, die Fachgruppe an den jeweiligen Hochschulen strukturell zu stärken und fachlich zu erweitern sowie inner- und außeruniversitäre Sichtbarkeit für die Fachinhalte zu generieren. Die Möglichkeit der Drittmittelwerbung wird mehrheitlich als relevant für die Fachgründung bezeichnet. Weder ein Stellenzuwachs noch die Umwidmung bestehender Professuren werden als strategische Faktoren angeführt. Gleichfalls keine Rolle wird Gesichtspunkten der Employability der Absolvent*innen zugesprochen. Als Teil der Argumentation für die Gründung wird der Etablierung eines Alleinstellungsmerkmals Bedeutung attestiert, deren Realisation im Modus von Spezialisierungsmöglichkeiten im Master erfolgt sei.

Relevanz des Fachs: Die gesellschaftliche Relevanz wird als positiv wirkender, aber nicht vorrangiger Faktor der Gründung bewertet. Zur gesellschaftlichen Relevanz zählen die Befragten dabei neben der Notwendigkeit verstärkter Vermittlung von Kompetenzen zur Einordnung fachlicher Erkenntnisse auch eine gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft und Universitäten. Eine primäre Bedeutung wird der wissenschaftlichen Relevanz der Disziplin zugewiesen: so seien die Gründungen als Konsequenz der wissenschaftlichen Entwicklung und im Zuge intrinsisch motivierter wissenschaftlicher Profilbildung erfolgt. Es handele sich ebenso um eine Neuorientierung wie um eine Weiterentwicklung in der Fachgruppe. Die politische Relevanz wird seitens der Befragten in dem hohen Interesse der Landespolitik an einem Transfer von Vermittlung der Fachinhalte an die Öffentlichkeit gesehen. Aspekte der wirtschaftlichen Relevanz werden in keinem der Interviews thematisiert.

5.2.3 Integration

Eine strategische Stärkung der Disziplin mittels der Gründung sehen die Fachvertreter*innen durch einen Anstieg fachlicher Kooperationen sowie eine Aktivierung des Transfers in die Gesellschaft gegeben. Das Auftreten gegenüber Öffentlichkeit und Politik wird als kontinuierlich-aktiv, aber auch als von sehr unterschiedlicher Qualität eingeschätzt. Einigkeit herrscht hingegen im Hinblick auf die hohe Relevanzzuschreibung informeller Kommunikationsprozesse für die Vorbereitung und Einvernehmlichkeit der Gründungen.

Institutionalisierung: Die Institutionalisierung des Fachs erfolgte in allen Fällen nicht in Form eines eigenständigen Studiengangs, sondern im Rahmen eines übergeordneten, interdisziplinären Masters. Eine Promotionsmöglichkeit wurde jeweils im bereits etablierten Promotionsfach der Mutterdisziplin, Geschichte, verortet. Anstelle der Einrichtung eines autonomen Instituts erfolgte in zwei Fällen die Angliederung an bestehende Institute und einmal die Angliederung an ein bereits vor der Gründung existierendes kooperatives Zentrum. Der Einfluss interdisziplinärer Kooperationen auf den Gründungsprozess wurde an zwei Standorten als hoch, am dritten Standort jedoch als nicht bedeutend angegeben. Dessen ungeachtet liegt Übereinstimmung vor bei der sehr positiven Bewertung der grundsätzlichen Kooperationskultur innerhalb der Fachcommunity.

5.2.4 Latente Strukturen

Bezüglich der fachlichen Identität und des Selbstverständnisses korrespondieren die Aussagen der Interviewten miteinander. Danach sei Public History als Teildisziplin der Mutterdisziplin zu verstehen, die als interdisziplinäres Brückenfach über hohe Anschlussfähigkeit verfüge. Die Fachvertreter*innen begreifen ihre Position in Zuge dessen als hybrid und sehen sich sowohl in ihren Herkunftsdisziplinen als auch in Public History verortet. Einer spezifischen Abgrenzung zu anderen Disziplinen wird analog dazu einmütig keine Relevanz zugesprochen. Inhalte und Methoden würden dabei zum Teil aus der Mutterdisziplin übernommen oder stellten Weiterentwicklungen dar.

5.3 Hebammenwissenschaft

5.3.1 Adaption

Ressourcen: Die Gründung an den untersuchten Standorten der Hebammenwissenschaft erfolgte nach einheitlicher Position der Befragten trotz einer als prekär eingeschätzten Lage auf dem Personalmarkt, die ihren Grund in einer geringen Auswahl an geeigneten Bewerber*innen gehabt habe. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass es zum Zeitpunkt der Gründungen die Möglichkeit einer fachspezifischen akademischen Ausbildung, z.B. für Hebammenwissenschaft, noch nicht gab. Als begünstigende strukturelle Ressourcen werden übereinstimmend bestehende Kooperationen mit außeruniversitären Institutionen der Fachausbildung und lokalen Lehrstätten der Fachgruppe sowie eine gute Vernetzung mit der Landespolitik genannt. Ebenso einvernehmlich werden als Wissensressourcen neben der Kooperation mit der Fachausbildung anverwandte Disziplinen der Fachgruppe angeführt.

Akteur*innen: Die Rolle der treibenden Kraft der Gründung wird teils der Hochschulleitung und teils den Fachvertreter*innen zugesprochen. In allen Fällen bewerten die Befragten die Unterstützung der Hochschulgemeinschaft als außerordentlich hoch. Den beteiligten Akteur*innen der Politik wird ein großes Interesse an der Fachgründung attestiert, was auf eine seinerzeitige Novellierung des Gesetzes zur Fachausbildung zurückgeführt wird. Ausdrücklich betont wird seitens der Befragten, dass die Neufassung des Gesetzes jedoch nicht maßgeblicher Grund für die zuvorderst wissenschaftlich

motivierte Gründung, sondern lediglich für den konkreten Zeitpunkt gewesen sei.

5.3.2 Goal Attainment

Hochschulstrategische Überlegungen: Dem Ziel der Profilbildung komme eine hohe Relevanz im Zuge der Gründungen zu. Die Profilschärfung habe für eine Universität z.B. in der Abdeckung des gesamten Portfolios der Akademisierung der Fachberufe bestanden. Übergeordnet habe zudem die prinzipielle Einsicht in die Notwendigkeit der Akademisierung der Fachausbildung positiv auf das Profilierungsbestreben gewirkt. Einhergehend mit der Pioniertätigkeit bei der akademischen Fach-Qualifikation sei die Etablierung eines neuen Lehr- und Forschungsgebiets als weiteres strategisches Ziel zu nennen. Während seitens der Hochschulleitungen das Ziel eines Stellenzuwachses intendiert war, spielte die Umwidmung bestehender Professuren keine Rolle. Der Einwerbung von Drittmitteln wird im Gründungskontext keine Bedeutung beigemessen. Die Evaluation potenzieller Auswirkungen auf die Employability der Absolvent*innen stand den Befragten zufolge zum Interview-Zeitpunkt noch aus. Der Aspekt der Konstitution eines Alleinstellungsmerkmals habe sekundär in Form des Wettbewerbsvorteils gegenüber konkurrierenden Hochschulen einen Effekt auf die Gründung ausgeübt.

Relevanz des Fachs: Die Bedeutung der Relevanz des Fachs für die Gründung wird auf wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Ebene als hoch angesehen. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Ebene sei neben der Notwendigkeit zur Akademisierung das Erfordernis der Evidenzbasierung und Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen zu nennen. Gesellschaftlich bestehe vor dem Hintergrund von Fachpersonalmangel und einem Anstieg der Managementanforderungen im Berufsbild eminenten Bedarf. Politisch habe im Zuge der Gesetzesnovellierung simultan ein starker Druck vorgelegen. Ohne Einfluss auf die Gründung seien ökonomische Erwägungen geblieben.

5.3.3 Integration

Im Zuge der erstmaligen Einführung der Hebammenwissenschaft betrachten die Fachvertreter*innen die strategische Stärkung als immanenten Effekt des Gründungsprozesses, da im Zuge der Pioniertätigkeit Studiengänge und fachspezifische Forschung grundlegend entwickelt, wissenschaftlich ausgebildete Absolvent*innen generiert sowie bisher bestehende hierarchische Unterschiede zwischen Fachberuf und Akademiker*innen reduziert würden. Der Dialog vor und während des Gründungsprozesses zwischen Fach und Politik wird als intensiv, konstruktiv und positiv wirkend bewertet. Die Außenwahrnehmung in der Community und der Öffentlichkeit sei aufgrund der Modellhaftigkeit der Professuren und Studiengänge außerordentlich hoch ausgefallen und habe ihren Ausdruck z.T. in öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten der Hochschulvertreter*innen gefunden. Zudem hätten informelle (identitätsstiftende und verständnisschaffende) Kommunikationsprozesse zwischen allen Stakeholdern eine konstruktive Funktion erfüllt.

Institutionalisierung: Mit der Gründung wurde in den untersuchten Fällen ein Bachelorstudiengang institu-

tionalisiert. Die Einführung eines fachspezifischen Masters ist für die nahe Zukunft in Planung oder wird in Abhängigkeit von der Entwicklung des Berufsbildes als potenzielle Perspektive erachtet. Für den Status als Promotionsfach seien zuerst akademische Strukturen des Fachs zu etablieren sowie entsprechende Absolvent*innen auszubilden. Interdisziplinäre Kooperationen werden übereinstimmend als förderlicher Faktor für die Gründung bezeichnet. Sowohl mit den anverwandten Fachberufen als auch den Universitäten habe zum Gründungszeitpunkt bereits ein hohes Maß an Schnittstellen bestanden.

5.3.4 Latente Strukturen

Die Herausbildung einer Fachidentität und eines Selbstverständnisses sehen die Befragten mehrheitlich als einen aktuellen Profilierungsprozess an. Hinsichtlich der Fachinhalte könne bereits auf Strukturen aus der nicht-akademischen Ausbildung sowie der universitär institutionalisierten Fachkultur aufgebaut werden. In Hinblick auf die Forschung sei ein fachspezifisches wissenschaftliches Methodeninstrumentarium (u.a. adaptiv) zu entwickeln. Universitätsintern und in der Fachcommunity herrsche Konsens über die Eigenständigkeit des Fachs, welche nur von einzelnen um die Aufrechterhaltung ihrer Dominanz bemühten Vertreter*innen anderer Fächer bisher nicht anerkannt werde. Desgleichen herrsche in den Berufsfachverbänden partiell Zweifel an der Notwendigkeit der Akademisierung des Berufsstandes.

6 Diskussion

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, Bestimmungsfaktoren für die Einrichtung neuer Fächer an deutschen Universitäten zu identifizieren. Die einer Fachgründung zugrundeliegenden Überlegungen und Entscheidungen wurden dabei gemäß Parsons' Vierfunktionenschema als ein System von Handlungen an einer Universität gedeutet, die von der Lösung der vier Systemprobleme *Anpassung*, *Zielerreichung*, *Integration* sowie *Bewahrung latenter Strukturen* bestimmt werden. Die Einrichtung einer Professur an einer Universität bzw. die damit einhergehende institutionelle Gründung eines Fachs im Wissenschaftssystem ist dann erfolgreich, wenn die damit verbundenen vier Systemprobleme bewältigt werden können. Die Integration der quantitativen (n=58) und qualitativen (n=24) Befragungen dient der abschließenden Überprüfung, inwieweit bzw. in welcher Weise die Systemprobleme von Fachneugründungen bei den untersuchten erfolgreichen Fachgründungen gelöst wurden.

Insgesamt erweisen sich für die Fachgründungen in den quantitativen Ergebnissen vor allem der spezifische Gegenstand des jungen Fachs, Akteur*innen aus der Hochschulverwaltung und engagierte Fachvertreter*innen, Profilbildungsabsichten der Hochschule, die Etablierung eines neuen Lehr- und Forschungsgebietes, der ggf. mit der Gründung verbundene Stellenzuwachs, wissenschafts- und gesellschaftsrelevante Fragestellungen, Ausbildungsbedarfe sowie interdisziplinäre Kooperationen in Lehre und Forschung als bedeutsam. In den qualitativen Ergebnissen zeigen sich die Profilbildungsabsichten der Hochschule, wissenschaftsrelevante Fragestellungen, interdisziplinäre Ko-

operationen sowie informelle Kommunikationsprozesse zwischen allen beteiligten Akteur*innen während des gesamten Gründungsprozesses als bedeutsam für die Gründung. Damit können über alle Befragungen hinweg die Profilbildungsabsichten der Hochschule, die wissenschaftliche Relevanz, interdisziplinäre Kooperationen (in Lehre und Forschung) als zentrale Einflussfaktoren auf die untersuchten Fachgründungen identifiziert werden. Die Lösung der vier Systemprobleme stellt sich wie folgt dar:

Adaption

Ressourcen: Die quantitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die personellen Ressourcen in den untersuchten jungen Fächern knapp sind und der wissenschaftliche Nachwuchs sowie die Professuren häufig aus verwandten Fächern oder in einzelnen Fällen aus außerwissenschaftlichen Bereichen rekrutiert werden. Die qualitativen Befunde hierzu sind heterogener, unterstützen aber die quantitativen Ergebnisse dahingehend, dass sich die Strukturen der untersuchten jungen Fächer zum Zeitpunkt ihrer Gründung in einem begrenzten Entwicklungsstadium befinden. Die Wissensressourcen, insbesondere die spezifischen Gegenstände der jungen Fächer sind nach Aussage der Befragten hingegen bereits sehr ausgeprägt. Ihnen wird in der quantitativen und qualitativen Erhebung ein bedeutender Einfluss auf die Fachgründung zugesprochen. Strukturelle Ressourcen wurden von der Mehrheit der quantitativ Befragten vor der Einrichtung der ersten Professuren an den Universitäten nicht gesehen. Die Befragten der qualitativen Interviews beschrieben jedoch detaillierter, auf welche bestehenden Strukturen die jungen Fächer bei ihrer Gründung zurückgreifen konnten. Dazu gehören Forschungstraditionen innerhalb größerer Fächer, Strukturen, die durch Erfolge in Forschungsprojekten entstanden sind, und Strukturen in außeruniversitären Einrichtungen.

Rolle der Akteur*innen: Mehrheitlich wird in der quantitativen und qualitativen Befragung den Akteur*innen aus der Administration und den Hochschulleitungen sowie den Fachvertreter*innen der untersuchten jungen Fächer eine wichtige Rolle in den Gründungsprozessen zugeschrieben. Relevanz wird zudem den politischen Akteur*innen von den quantitativ befragten Fachvertreter*innen der jungen Fächer attestiert. In der qualitativen Befragung zeigt sich diesbezüglich jedoch eine deutliche Heterogenität, die auf eine fallspezifische politische Einflussnahme hindeutet. Die Rolle der Akteur*innen aus Industrie und Wirtschaft wird einhellig als nicht bzw. wenig relevant bewertet.

Goal Attainment

Hochschulstrategische Überlegungen: Auf der Ebene der Zielsetzung und Zielerreichung ist nach Einschätzung der Mehrheit der quantitativ und qualitativ Befragten das hochschulstrategische Ziel der Profilbildung von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus wurde in der quantitativen Befragung mehrheitlich ein Stellenzuwachs als Ziel der Fachgründung genannt. In der qualitativen Befragung wurde dies nur von den Vertreter*innen eines der drei Fächer als Ziel bezeichnet. Uneinheitlich sind die Aussagen sowohl zu den Potenzialen der Drittmittelerwerbung als auch zu Aspekten der Employability der Ab-

solvent*innen, denen von den Interviewten kein Einfluss, in der Onlinebefragung jedoch von knapp der Hälfte der Befragten ein Einfluss auf die Fachgründungen zugeschrieben wird. Grundsätzlich werden Gründungen also als strategisches Mittel zur Generierung konkreter Vorteile für die jeweilige Hochschule gesehen, wobei die Bewertung des hochschulstrategischen Potenzials der einzelnen Faktoren der Gründungsprozesse je nach Fach und bzw. oder Standort differenziert ausfallen.

Relevanz des Fachs: Vergleichbar stark zum Faktor der Profilbildung fällt die Betonung der wissenschaftlichen Relevanz des Fachs für die Gründungen aus. Weniger hervorgehoben, aber dennoch als einflussreich, wird die gesellschaftliche Relevanz angeführt. Die politische Relevanz hingegen ist in der quantitativen Befragung nur für einen geringen Anteil der Befragten von Bedeutung und wird in den qualitativen Interviews als förderlich, aber nicht ausschlaggebend beschrieben. Der wirtschaftlichen Relevanz der Fächer wird übereinstimmend kein Einfluss zugeschrieben.

Integration

Steuerung und Kommunikation: Auf Ebene der Integration wird von den quantitativ und qualitativ Befragten durch die Fachgründung eine strategische Stärkung der Fächer innerhalb des Wissenschaftssystem konstatiert. Ein geschlossenes Auftreten und eine einheitliche Kommunikation nach außen erfolgen laut den Teilnehmenden der quantitativen Befragung nur unregelmäßig. Die qualitativ Befragten sehen für die Darstellung des Fachs nach außen jedoch grundsätzlich eine signifikante sowie für informelle Kommunikationsprozesse eine exzeptionelle Relevanz im Rahmen der Gründungen. Strukturierte Steuerungs- und Kommunikationsprozesse finden somit auf individueller (Hochschul-)Ebene statt, sind aber nicht als prinzipieller Regelfall anzusehen.

Institutionalisierung: Die Institutionalisierung der Fächer zeigt sich den Befragten zufolge übereinstimmend in Form eines Fachstudiengangs und eines Promotionsstudiengangs, wobei letzterer aus Sicht der qualitativ Befragten noch keine Rolle spielt, was für eine diverse Entwicklung der Etablierung als Promotionsfach spricht. Die Institutionalisierung eines autonomen Instituts ist für die untersuchten jungen Fächer im Rahmen der Fachgründung und bis zum Zeitpunkt der Befragung ausgeblieben. Die Mehrheit der quantitativ und qualitativ befragten Fachvertreter*innen gibt zudem an, dass sich ihr junges Fach durch die Beteiligung an interdisziplinären Forschungs- und Lehrkooperationen heraus institutionalisiert hat.

Latente Strukturen

Während die quantitativen Ergebnisse darauf hindeuten, dass die untersuchten jungen Disziplinen noch nicht über eine eigenständige Kultur und Identität verfügen und noch viele Überschneidungen mit benachbarten Disziplinen existieren, sind nach Angaben der quantitativen Befragung die angestrebte Eigenständigkeit und Selbstreflexion innerhalb der jungen Fächer bereits groß. Die qualitativen Interviews geben hierzu einen vertieften Einblick. So sehen sich die Fachvertreter*innen sowohl als Teil einer größeren Disziplin als auch als Teil eines jungen Fa-

ches mit eigener Identität, das zunehmend die Abgrenzung zu anderen Fächern und gleichzeitig den interdisziplinären Kontakt sucht. Bei einem hohen Maß an Schnittmengen zu anverwandten Fächern befinden sich die Prozesse der Etablierung von fachlicher Eigenständigkeit und Selbstverständnis demgemäß noch in der Entwicklung.

Implikationen, Limitationen und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen damit die genannten zentralen Einflussfaktoren für die Gründung neuer Fächer im deutschen Wissenschaftssystem auf, die auf verschiedenen Ebenen des Handlungssystems „Fächergründung“ angesiedelt sind und die Interessen sowohl fachinterner als auch -externer Akteur*innen berücksichtigen.

Es gibt mehrere Limitationen, die bei dieser Studie berücksichtigt werden müssen. Eine wichtige Einschränkung besteht darin, dass die untersuchten jungen Fächer auf Grundlage der Definition der Arbeitsstelle Kleine Fächer ausgewählt wurden und damit in dieser Untersuchung ausschließlich institutionelle Fachgründungen untersucht werden, die sich durch die Einrichtung einer Professur an einer deutschen Universität manifestieren. Zudem stützen sich die Analysen auf individuelle "Erinnerungen" der Fachvertreter*innen und nicht auf (überprüfbare) Fakten, Dokumente und Zahlen. Auch wurde die Statusgruppe der Träger (z.B. Länder) nicht befragt. Nicht zuletzt konnten aufgrund der geringen Fallzahlen der quantitativen Befragung der (noch) kleinen jungen Fächer keine statistischen Hypothesentests durchgeführt werden und somit keine Fachgründungen miteinander verglichen werden.

Trotz dieser Limitationen liefert diese Studie erste wichtige Erkenntnisse für das Verständnis von Fachgründungsprozessen. Für weitere Forschungen bietet es sich an, weitere Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe sowie mit einer diverser konstituierten Fachgruppenauswahl durchzuführen oder spezifische Typen von Fächergründungen zu untersuchen. Dabei könnten auch Spezifikationen einzelner Statusgruppen stärker in den Blick genommen werden.

Literaturverzeichnis

- Bahlmann, K./Hoffmann, S./Moritz, M.-T. (2021): Differenzierung und Institutionalisierung junger kleiner Fächer im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem. In: Das Hochschulwesen, 69 (3+4), S. 63-71.
- Creswell, J. W./Creswell, J. D. (2018): Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Fifth edition. SAGE.
- Daschkeit, A./Schröder, W. (Hrsg.) (1998): Umweltforschung quergedacht: Perspektiven integrativer Umweltforschung und -lehre. Berlin/Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-58801-3>
- Deppert, W./Theobald, W. (1998): Eine Wissenschaftstheorie der Interdisziplinarität. Zur Grundlegung integrativer Umweltforschung und -bewertung. In: Daschkeit, A./Schröder, W. (Hrsg.): Umweltforschung quergedacht. Berlin/Heidelberg, S. 75-106.
- Englert, S. (1990): Zur Lage der Sinologie. In: Prinz, W./Weingart, P. (Hrsg.): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten. Berlin, S. 366-374.
- Helmke, A./Rindermann, H./Schrader, F.-W. (2008): Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In: Schneider, W./Hasselhorn, M./Bengel, J. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 145-155.
- Ivankova, N. V./Creswell, J. W./Stick, S. L. (2006): Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. In: Field Methods, 18 (1), pp. 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Joos, H. (1987): Interdisziplinarität und die Entstehung neuer Disziplinen. In: Kocka, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Berlin, S. 146-151.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Auflage. Weinheim.
- Miebach, B. (2014): Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung. 4.,

überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-04487-9.pdf>

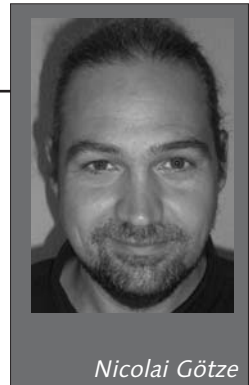
- Möhlrig, W. J. G. (1990): Entwicklung und Situation der Afrikanistik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Prinz, W./Weingart, P. (Hrsg.): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten. Berlin, S. 375-387.
- Müller-Benedict, V./Hartig, C./Janßen, J./Weckwerth, J. (2015): Einleitung. In: Müller-Benedict, V. (Hrsg.): Der Prozess der fachlichen Differenzierung an Hochschulen. Wiesbaden, S. 9-19.
- Münch, R. (2006): Soziologische Theorie. Bd. 3: Gesellschaftstheorie. (Studienausg., Nachdr.) Frankfurt/New York.
- Parsons, T. (1991): The social system. New edition. Routledge.
- Prinz, W./Weingart, P. (Hrsg.) (1990): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten. Berlin.
- Rheinberger, H.-J. (2002): Die Stiftung Volkswagenwerk und die Neue Biologie. Streiflichter auf eine Förderbiographie. In: Globig, M. (Hrsg.): Impulse geben – Wissen stiften. Göttingen, S. 197-235.
- Schäfer, P. (1990): Die Entwicklung der Judaistik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. In: Prinz, W./Weingart, P. (Hrsg.): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten. Berlin, S. 350-365.
- Schmidt, U. (2002): Deutsche Familiensoziologie: Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg. Wiesbaden.
- Schneider, W. L. (2008): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Schützenmeister, F. (2008): Zwischen Problemorientierung und Disziplin: Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung. Bielefeld.
- Stempel, W.-D. (1990): Zur Entwicklung der Sprachwissenschaft in der Bundesrepublik nach 1945. In: Prinz, W./Weingart, P. (Hrsg.): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten. Berlin, S. 161-174.
- Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740-1890. Berlin.
- Stichweh, R. (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Neuaufgabe. Bielefeld.
- Switala, B. (1990): Die gegenwärtige germanistische Linguistik. Eindrücke und Mutmaßungen. In: Prinz, W./Weingart, P. (Hrsg.): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten. Berlin, S. 222-239.
- Tashakkori, A./Creswell, J. W. (2007): Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. In: Journal of Mixed Methods Research, 1 (3), pp. 207-211. <https://doi.org/10.1177/1558689807302814>
- Teddlie, C./Tashakkori, A. (2008): Foundations of mixed methods research integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. SAGE.
- Weingart, P. (2013): Wissenschaftssoziologie. 3., unveränd. Auflage. Bielefeld.
- Weingart, P./Prinz, W./Kastner, M./Maasen, S./Walter, W. (1991): Die sog. Geisteswissenschaften: Außenansichten: Die Entwicklung der Geisteswissenschaften in der BRD, 1954-1987. Berlin.
- Weingart, P./Schwechheimer, H. (2007): Dimensionen der Veränderung der Disziplinelandschaft. In: Weingart, P./Carrier, M./Krohn, W. (Hrsg.): Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Weilerswist-Metternich, S. 182-219.

- **Moritz Wolf, Dr.**, Mainzer Arbeitsstelle Kleine Fächer & Datencockpit, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: moritz.wolf@zq.uni-mainz.de
- **Hannes Weichert, M.A.**, Mainzer Arbeitsstelle Kleine Fächer, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung Mainz, E-Mail: hannes.weichert@zq.uni-mainz.de
- **Katharina Bahlmann, Dr.**, Co-Leitung Mainzer Arbeitsstelle Kleine Fächer, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung Mainz, E-Mail: Katharina.Bahlmann@zq.uni-mainz.de
- **Marie-Theres Moritz, Dr.**, Mainzer Arbeitsstelle Kleine Fächer, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung Mainz, E-Mail: Marie-Theres.Moritz@uni-mainz.de
- **Uwe Schmidt, Prof. Dr.**, Institut für Soziologie und Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung Mainz, E-Mail: uwe.schmidt@zq.uni-mainz.de

Nicolai Götze

Temporale Komplexität von Ausschreibungswettbewerben –

Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in Exzellenzinitiative und dem Qualitätspakt Lehre



Nicolai Götze

The article argues that funding competitions show different degrees of temporal complexity and that these differences in temporal complexity are closely related to the transformation of universities into competitive actors. On the basis of 28 interviews with university leadership, the temporal horizons of the positioning of universities in the Quality Pact for Teaching and in the Excellence Initiative as well as the following Excellence Strategy are analyzed. The study shows that the Excellence Initiative is characterized by a high degree of temporal complexity. Here, the application procedures are closely related to the long-term strategic competitive positioning of universities and the successes of scientists in previous funding competitions. In contrast, the Quality Pact for Teaching is characterized by a low degree of temporal complexity.

1 Einleitung

In den letzten drei Dekaden sind im Hochschul- und Wissenschaftsbereich eine Vielzahl von Ausschreibungswettbewerben politisch initiiert worden (Szöllösi-Janze 2021), die sowohl Individuen als auch Organisationen adressieren und sich über alle drei zentralen Leistungsbereiche, Forschung, Lehre sowie Wissens- und Technologietransfer, erstrecken. In diesem Beitrag werden die zwei größten auf die gesamte Organisation zielenden Ausschreibungswettbewerbe im Hochschulbereich, die 2005 ausgelobte Exzellenzinitiative, die im Jahr 2016 als Exzellenzstrategie weitergeführt wurde, und der 2010 ausgelobte Qualitätspakt Lehre (QPL), vergleichend¹ im Hinblick darauf untersucht, welchen Grad an temporaler Komplexität diese beiden Wettbewerbe aufweisen. Unter temporaler Komplexität verstehe ich, dass in Ausschreibungswettbewerben neben dem kurzen Zeithorizont des konkreten Antragsprozesses auch mittlere Zeithorizonte (bspw. eine übergeordnete Universitätsstrategie) und lange Zeithorizonte (bspw. organisationsstrukturelle Pfadabhängigkeiten) eine Rolle spielen und diese Zeithorizonte auf der Ebene unterschiedlicher Akteur*innen adressiert werden. Eine Analyse der zeitlichen Horizonte von Ausschreibungswettbewerben wurde bis dato noch nicht geleistet, ist aber für die Hochschulforschung sowie für die Hochschul- und Wissenschaftspolitik hoch relevant. Sie zeigt, dass die unterschiedliche „Gestalt“ von Ausschreibungswettbewerben binnenorganisational mit Unterschieden in der Rückkopplung des Ausschreibungswettbewerbs mit allgemeinen organisationalen Strategiebildungsprozessen einhergeht und somit unterschiedlich stark zu einer Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure beiträgt. Des Weiteren liefert die Studie Wissen zu binnenorganisationalen Vorbedingungen von Ausschreibungswettbewerben und kann damit hochschulpolitischen Akteur*innen relevantes

Kontextwissen vermitteln. Für die hier beschriebene Studie wurde die Temporalität dieser Ausschreibungswettbewerbe auf der Grundlage von Interviews mit Universitätsleitungen analysiert. Universitätsleitungen kommen sowohl in der Kommunikation der Universität nach außen als auch nach innen hinsichtlich der Herstellung „kollektiver Ziele und Entscheidungen für die Gesamtorganisation (Blümel 2016, S. 2) eine Schlüsselrolle zu (Blümel 2016; Kleimann 2015). Im Kontext eines „actorhood imperative“ (Bloch 2021) werden Universitäten durch die Hochschulwelt – unter anderem im Kontext von auf die Gesamtorganisation zielenden Ausschreibungswettbewerben wie der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie oder dem Qualitätspakt Lehre – zunehmend als handlungsfähige Gesamtorganisationen adressiert (Oberschelp 2023; Hüther/Krücken 2018; Krücken 2017). Erfolge und Misserfolge in diesen Wettbewerben werden verstärkt der Führungskompetenz der Universitätsleitung zugerechnet (Blümel 2016; Kleimann 2015). Daher erscheinen Interviews mit Universitätsleitungen als sinnvoller Zugang zur Entschlüsselung der temporalen Komplexität der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und des QPL. Methodologisch wird dabei eine in der Biografieforschung und der Prozesssoziologie verwendete Unterscheidung zwischen kurzer, mittlerer und langer Dauer (Baur 2005; Baur 2015) auf Organisationen angewendet, um die Adressierung der Koordination im Rahmen der konkreten Antragstellung (kurze Dauer), mittelfristiger Planungs- und Entwicklungshorizonte sowie langfristiger organisationsstruktureller Pfadabhängigkeiten in den Narrationen von Hochschulleitungen über die Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und dem QPL vergleichend zu analysieren. Wie Götze et al. (2022)

¹ Für eine vergleichende Darstellung der zentralen Verfahrenscharakteristika der Exzellenzinitiative und des QPL, siehe Götze et al. 2022.

anhand einer systematischen Literaturstudie feststellen, existieren kaum Forschungen, die eine vergleichende Perspektive auf die Exzellenzinitiative und den QPL einnehmen. Und auch Temporalität in Ausschreibungswettbewerben war bis dato nicht im Fokus von Studien zu Wettbewerb im Hochschulbereich. Temporalität in einer binenorganisationalen Perspektive wird in der Literatur zur Wandlung von Universitäten von lose gekoppelten Expertenorganisationen zu strategisch orientierten Organisationen (Christensen et al. 2018; Berman/Paradeise 2016; Krücken/Meier 2006) fokussiert. Beispielsweise zeigen Thoenig und Paradeise (2018, S. 59) anhand einer Analyse von Idealtypen von Universitäten, dass deutliche historisch gewachsene Unterschiede in der „strategic capacity“ von Universitäten existieren. Jedoch erscheint in dieser Diskussion nur selten ein Bezug zu konkreten Ausschreibungswettbewerben. Die aktuelle Diskussion um die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure (Krücken 2017; Arora-Jonsson et al. 2020) rückt zwar das Verhältnis von Wettbewerb und der zeitlichen Entwicklung von strategischer Handlungsfähigkeit von Organisationen in den Vordergrund, ist bis dato aber stark auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene situiert. Wie Arora-Jonsson et al. (2020, S. 7) herausarbeiten, stehen Analysen der spezifischen Faktoren der Transformation von Organisationen in Wettbewerbsakteure noch aus. Die hier vorgestellte Analyse der – durch Universitätsleitungen adressierten – zeitlichen Horizonte in der organisationalen Auseinandersetzung mit der Exzellenzinitiative und dem QPL soll daher Aufschluss über spezifische Faktoren der Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure geben.

2 Temporalität, Ausschreibungswettbewerbe und die Komplexität von Entscheidung in Universitäten

Aus konzeptueller Perspektive bilden Ausschreibungswettbewerbe stark organisierte und auf einen klar definierten Zeitraum etablierte Wettbewerbsarenen, in denen mehrere Akteur*innen um einen durch Dritte (wie Förderagenturen oder Teams von Gutachter*innen) vergebenen Siegpriest konkurrieren (Stark 2020). Die Wettbewerbsarena in Ausschreibungswettbewerben ist durch die Förderbekanntmachung und eine Abgabefrist des Antrags zeitlich eng begrenzt und Leistungskriterien werden bei der Förderbekanntmachung formal expliziert. Im QPL liegt der Zeitraum zwischen Bekanntmachung der Förderkriterien und Abgabefrist des Antrags bei vier² (erste Phase) bzw. sieben Monaten (zweite Phase). In der Exzellenzinitiative war der Zeitraum zwischen Förderbekanntgabe und Abgabe der Antragsskizzen – ausgenommen der sehr kurzfristigen ersten Antragsrunde, bei der nur zwei Monate Zeit waren – bei 14 (zweite Antragsrunde) und 15 Monaten (dritte Antragsrunde) für die Einreichung von Anträgen in allen drei Linien (Graduiertenschulen, Exzellenzcluster und Zukunftskonzepte). Bei der Exzellenzstrategie staffelte sich der Zeitraum für Antragsskizzen³ auf Exzellenzcluster (Frist acht Monate nach Förderbekanntmachung) und Exzellenzuniversitäten (Frist 19 Monate nach Förderbekanntmachung; sechs Monate nach Förderentscheid von Exzellenzclustern). Die zeitliche Begrenztheit und formale Explikation der Bewertungskriterien unterscheidet Ausschreibungs-

wettbewerbe wie die Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und den QPL von einer generischen Form des Wettbewerbs, in denen Universitäten in einem offenen Zeithorizont mit weniger klar formalisierten Wettbewerbskriterien miteinander um unterschiedliche rare Güter (wie bspw. Studierende, talentierte Wissenschaftler*innen oder Rankingpositionen) konkurrieren (Preda 2021; Stark 2020; Brankovic et al. 2018). Während im ersten Fall ein eng begrenzter Zeitraum für soziale Koordination und antragsrelevante Entscheidungen besteht, ist die strategische Positionierung im anderen Fall eine Daueraufgabe. Ein an dieser Stelle relevantes Beispiel für den zeitlich-offenen Wettbewerb ist die strategische Profilbildung von Universitäten, in der sich Universitäten über das Herausbilden (international) sichtbarer Forschungsschwerpunkte im Wettbewerb mit anderen Universitäten positionieren, oder die Vermessung und das Einwirken auf organisationale Leitungsindikatoren, um im Vergleich mit anderen Universitäten besser dazustehen. Beides sind Entwicklungen, die spätestens seit den 1990er Jahren die wettbewerbliche Positionierung von Universitäten und dem Führungshandeln von Universitätsleitungen entscheidend prägen und sich seitdem in einem zeitlich offenen Horizont entfalten (Szöllösi-Janze 2021; Mayer 2019). Dennoch können Ausschreibungswettbewerbe auch zu wichtigen Kristallisationspunkten des zeitlich-offenen Wettbewerbs werden, wie im Folgenden noch gezeigt wird. Verglichen mit Ausschreibungswettbewerben auf der Individualebene liegt die Besonderheit von Ausschreibungswettbewerben, die die ganze Organisation betreffen (wie der Qualitätspakt Lehre oder die Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie), in der deutlich höheren sozialen Komplexität. Während Individualanträge von Wissenschaftler*innen frei, ohne Koordination mit anderen Organen und Akteur*innen gestellt werden können, werden im Rahmen des QPLs und der Exzellenzinitiative gesamtuniversitäre Entscheidungen getroffen, in welche eine Vielzahl von Akteur*innen aus der Universitätsleitung, der Verwaltung sowie der Wissenschaft einbezogen sind. Gesamtorganisationale Entscheidungen – beispielsweise im Rahmen von Ausschreibungswettbewerben – werden in Universitäten in komplexen Entscheidungsarenen getroffen, in denen Universitätsleitungen darauf angewiesen sind, sich mit anderen Akteur*innen und Organen zu koordinieren. Insbesondere die stark ausgeprägte wissenschaftliche Selbstverwaltung, die verfassungsrechtlich abgesicherte Freiheit von Forschung und Lehre und die Sonderstellung von Professor*innen als weisungsfreie Beamte*innen beschränken die Entscheidungskompetenzen von Universitätsleitungen. Universitäten sind in diesem Kontext durch eine „doppelte Hierarchie“ (Stichweh 2005, S. 130) gekennzeichnet, die einerseits auf der wissenschaftlichen Selbstorganisation und ihrem Mehrebenensystem von Entscheidungsgremien basiert und andererseits auf einer Verwal-

² In der ersten Phase gab es zwei Bewerbungsrounden. Sofern Universitätsleitungen nur die zweite Bewilligungsrunde anstrebten, blieben ihnen elf Monate. Die Interviews deuten aber darauf hin, dass sich Universitäten eher auf die erste Phase beworben haben und dann die zweite Runde nutzten, um bei negativer Begutachtung nachzubessern.

³ Nach der Einreichung der Antragsskizzen waren nochmals acht Monate (Exzellenzinitiative) oder zehn Monate (Exzellenzstrategie) Zeit für einen Vollartrag.

tung, die hierarchisch-strukturierte Stabsstellen aufweist und in ihrer Organisationsstruktur dem klassischen bürokratischen Modell einer ministeriellen Behörde folgt (Kleimann 2019; Blümel et al. 2011). Allerdings sind durch die New-Public-Management-Reformen in den letzten drei Dekaden die Entscheidungskompetenzen von Universitätsleitungen deutlich gestärkt worden (Oberschelp 2023; Bloch 2021; Hüther/Krücken 2018). Insbesondere bei Ausschreibungswettbewerben wie dem QPL und der gesamtorganisationalen Teillinie der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie (Zukunftskonzepte und Exzellenzuniversitäten) liegt die Entscheidungskompetenz formal primär auf präsidialer Ebene. Aber auch Exzellenzcluster, Graduiertenschulen und Sonderforschungsbereiche der DFG werden zentral über die Universitätsleitung eingereicht und haben eine zentrale Relevanz für die strategische Positionierung der Gesamtorganisation (Mayer 2019). Die Handlungskoordination im Rahmen des Antragsprozesses ebenso wie die inhaltliche Ausarbeitung des Antrags wird hier aber primär durch Wissenschaftler*innen (den „principal investigators“) vorangetrieben. Mit Blick auf die Temporalität von gesamtuniversitären Entscheidungen entsteht Komplexität zusätzlich durch die Planungs- und Entwicklungshorizonte der unterschiedlichen Akteur*innen an der Universität, die in die Entscheidungskoordination einbezogen sind, und durch die mittelfristigen Entwicklungsperspektiven und die langfristigen Pfadabhängigkeiten der Universität als Ganzes. Um diese temporale Dimension von Komplexität zu reflektieren, führe ich das aus den Geschichtswissenschaften stammende Konzept der temporalen Komplexität (Kosellek 2003) ein. Nach der Kosellek'schen Zeitschichtentheorie zeichnet sich temporale Komplexität durch die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ aus (Kosellek 2003, S. 9; siehe auch Schau 2010 für eine dispositivanalytische Verwendung), in der „mehrere Zeitebenen verschiedener Dauer und unterschiedlicher Herkunft, dennoch gleichzeitig vorhanden und wirksam sind“ (ebd.). In Handlungen manifestieren sich parallel unterschiedliche Zeithorizonte: Im Kontext von Ausschreibungswettbewerben steht die „temporäre Organisation“ (Kosmützky/Wöhlert 2021) des Antragsprozesses für die kurze Dauer, d.h. in der Regel mehrere Monate. Zeithorizonte mittlerer Dauer sind im Hinblick auf unsere Ausschreibungswettbewerbe mittelfristige Planungs- und Entwicklungshorizonte der Universität oder von individuellen Akteur*innen, die im konkreten Antragsprozess eine Rolle spielen. Aber auch Zeithorizonte langer Dauer, wie historisch gewachsene organisationsstrukturelle Pfadabhängigkeiten können für die Positionierung in Ausschreibungswettbewerben einflussreich sein. Die Entscheidungstheorie nimmt an, dass die Komplexität der entscheidungsbezogenen Handlungskoordination mit dem Anspruchsniveau von entscheidungsrelevanten Akteur*innen variiert (Berger et al. 2014).⁴ Daher erscheint es plausibel, dass Unterschiede im Prestige, der Selektivität und der verfahrenstechnischen Komplexität von Ausschreibungswettbewerben, in denen sich diese entscheidungsrelevanten Akteur*innen positionieren, mit unterschiedlichen Graden temporaler Komplexität von Entscheidungskommunikation einhergehen. Die Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und der QPL sind für die folgende Analyse ausgewählt worden, da sie im Hinblick auf

diese Dimensionen als kontrastierende Fälle anzusehen sind: Die Exzellenzinitiative ist deutlich selektiver als der QPL und verteilt eine deutlich höhere Summe an Fördermitteln als der QPL. Mit der Einwerbung von Exzellenzclustern und insbesondere mit dem Exzellenzuniversitätstitel geht ein beträchtlicher Reputationsgewinn der Organisation einher, während der QPL kaum zur universitären Reputation beiträgt (Götze et al. 2022). Außerdem weist die Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie entgegen dem QPL unterschiedliche, aber verfahrenstechnisch miteinander verknüpfte, Linien auf (Exzellenzcluster und Exzellenzuniversitäten im Falle der Exzellenzstrategie und Graduiertenschulen, Exzellenzcluster und Zukunftskonzepte im Falle der vorangegangenen Exzellenzinitiative), was stärkere Rückkopplungen in der Entscheidungskommunikation zwischen wissenschaftlicher Ebene und der Hochschulleitungsebene wahrscheinlich macht.

3 Datenmaterial und Methode

Die Studie zur Temporalität in der Exzellenzinitiative und des QPLs basiert auf 28 Interviews mit 27 Personen aus der Universitätsleitung⁵ und vier leitenden administrativen Mitarbeiter*innen⁶ aus insgesamt 22 unterschiedlichen Universitäten. Dabei standen Schlüsselereignisse in der binnenorganisatorischen Auseinandersetzung mit der Exzellenzinitiative und dem QPL, die Organisation des Antragsprozesses, die Positionierung von Universitäten in diesen Ausschreibungswettbewerben und die organisationalen Dynamiken und Folgewirkungen dieser Ausschreibungswettbewerbe im Vordergrund. Die Interviews basieren auf einem zweistufigen Ansatz, welcher der temporalen Dimension der Auseinandersetzung von Universitätsleitungen mit den Ausschreibungswettbewerben Rechnung trägt. Den ersten Teil des Interviews haben wir nach der *Critical Incident Technique* (CIT) durchgeführt (Butterfield 2005; Flanagan 1954). Hier wurden Schlüsselereignisse entlang einer Zeitachse vom Beginn der strategischen Überlegungen zur Teilnahme oder Nicht-Teilnahme über den Erfolg oder Misserfolg im Rahmen des Wettbewerbs bis hin zur Arbeit nach der Finanzierungsentscheidung in der Chronologie der unterschiedlichen Ausschreibungsrunden erfragt. Die Critical Incident Technique (CIT) hebt die Bedeutung von Schlüsselereignissen und -prozessen hervor, auf die sich verschiedene Interviewpartner beziehen: "[CIT] konzentriert sich auf die Ereignisse und Dimensionen (...), die am auffälligsten und einprägsamsten sind und von denen man anderen am ehesten erzählen kann" (Harrison 2015, S. 252, Übersetzung des Autors). Der Fokus auf Schlüsselereignisse in der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und im QPL ermöglichte es, die temporale Dimension im Antragsprozess vergleichend zu analysieren. Die Analyse gibt dabei Aufschluss darüber, ob Entschei-

⁴ Die Entscheidungstheorie geht davon aus, dass entscheidungsrelevante Akteur*innen aufgrund von begrenzter Rationalität nicht nach der besten Lösung, sondern lediglich nach einer befriedigenden Lösung suchen („satisficing“-Konzept) (zusammenfassend, siehe Berger et al. 2014).

⁵ Bei zwei Interviews waren mehrere Personen aus der Universitätsleitung anwesend.

⁶ Für jene Fälle, bei denen die interviewte Person aus der Universitätsleitung nicht am Antragsprozess im Rahmen des QPL beteiligt war, wurde zusätzlich ein Interview mit einem leitenden administrativen Mitarbeiter geführt.

dungsträger in Organisationen dieselben kritischen Ereignisse identifizieren, die Wahrnehmung dieser kritischen Ereignisse teilen und inwieweit sie ähnliche oder unterschiedliche strategische Reaktionen darauf entwickeln. Außerdem lassen sich durch den Fokus auf die Chronologie von Schlüsselereignissen die temporalen Horizonte, in denen der jeweilige Ausschreibungswettbewerb gedacht wird, gut vergleichend analysieren. In einem zweiten Interviewteil wurde ein leitfadengestützter Interviewteil abgeschlossen. In diesem Block wurden dann aufbauend auf den *critical incidents* nochmal spezifische Aspekte der strategischen Positionierung von Universitäten in der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und dem QPL, sowie die dadurch ausgelösten Dynamiken und Folgewirkungen vertiefend erfragt. In jeder Phase ließen wir den Interviewpartner*innen Raum für Narrationen. Narrationen bieten sich zur vergleichenden Analyse der Zeithorizonte des QPL und der Exzellenzinitiative an, da sie als ein „explanatives Geflecht der Abfolge von Ereignissen und Episoden, Aktionen und Reaktionen, Situationen und Situationsveränderungen“ (Schützeichel 2009, S. 283f) anzusehen sind. Als Samplingstrategie wurden Interviews entlang von vier Gruppen von Universitäten geführt, welche auf der unterschiedlichen Partizipation von Universitäten in den beiden Ausschreibungswettbewerben basieren: Universitäten, die erfolgreich in beiden Ausschreibungswettbewerben waren (Einwerbung des Exzellenzuniversitätstitels und Erfolg im QPL) (6 Interviews); Universitäten, die im QPL erfolgreich waren, aber nicht in der Einwerbung des Exzellenzuniversitätstitels (14 Interviews); Universitäten welche ihren Status in einem der beiden Wettbewerbe verloren haben (5 Interviews); und Universitäten, welche in beiden Wettbewerben nicht erfolgreich waren (3 Interviews). Da keine Universitäten existieren, welche erfolgreich in der Exzellenzinitiative (dritte Linie der Zukunftskonzepte) waren, aber nicht in dem QPL, konnten wir diesen Fall nicht einbeziehen. Die Kodierung des Datenmaterials wurde durch das Konzept der Zeitschichten (Baur 2005; Baur 2015; Kosselleck 2003) strukturiert. Um das Konzept für die vorliegende Organisationsstudie nutzbar zu machen, wurde eine Kodierung in die Zeithorizonte der *kurzen Dauer*, der *mittleren Dauer*, und der *langen Dauer* wie folgt vorgenommen: **(1)** Als Zeithorizonte *kurzer Dauer* wurden jene Narrationen kodiert, in denen auf die Handlungskoordination des konkreten Antragsprozesses zielende kritische Ereignisse im Vordergrund stehen. **(2)** Der *mittleren Dauer* wurden Narrationen zugeordnet, in denen deutlich über den konkreten Ausschreibungswettbewerb hinausgehende Schlüsselereignisse adressiert wurden. Dies umfasste die Adressierung mittelfristiger Planungs- und Entwicklungshorizonte der Organisation. Aber auch die Adressierung der mittelfristigen Entwicklungshorizonte von Einzelakteur*innen, die zur Positionierung der Organisation in den Ausschreibungswettbewerben beitrugen, wurden als mittlere Dauer kodiert. Von Bedeutung sind hier beispielsweise der Erfolg in vorangegangenen Ausschreibungswettbewerben, die als Voraussetzung für die Positionierung im analysierten Ausschreibungswettbewerb fungieren. **(3)** Unter der *langen Dauer* wurden schlussendlich Narrationen über die längerfristige Organisationsgeschichte und deren historisch hergebrachte Organisationsstruktur kodiert. Dieses Kodierschema ermöglichte es, die in den *crit-*

ical incidents berichtete temporale Komplexität der Exzellenzinitiative und des Qualitätspakts Lehre graduell zu unterscheiden und den Umgang der Universitätsleitungen mit dieser temporalen Komplexität der Ausschreibungswettbewerbe zu analysieren.

4 Die temporale Komplexität der Exzellenzinitiative

Um ihre Universität im Wettbewerb um Exzellenzcluster erfolgreich zu positionieren, sind Universitätsleitungen mit der Handlungsproblematik konfrontiert, interdisziplinäre Schwerpunktsetzungen der Universität glaubhaft belegen zu müssen und gleichzeitig eine „kritische Masse“ an Wissenschaftler*innen zur Zusammenarbeit zu mobilisieren, die sowohl durch Kooperationsstrukturen vernetzt sind als auch eine hohe Reputation nachweisen können. Die Einwerbung von zwei Exzellenzclustern im Rahmen der Exzellenzstrategie (oder mindestens eines Exzellenzclusters und einer Graduiertenschule in der vorangegangenen Exzellenzinitiative) bildet wiederum formal die Voraussetzung für eine Bewerbung auf den Titel „Exzellenzuniversität“, welcher aus der Perspektive der interviewten Universitätsleitungen als höchstes Statusgut von Universitäten gesehen wird. Durch diese Verschränkung von individuellen Leistungen von Wissenschaftler*innen und dem Nachweis von organisationaler Schwerpunktsetzung erhält die Exzellenzinitiative einen hohen Grad an sozialer Komplexität, da sie Rückkopplungen in der doppelten Hierarchie zwischen Universitätsleitung und wissenschaftlicher Selbstverwaltung notwendig voraussetzt. Das Präsidium kann zwar die Bewerbung auf ein Exzellenzcluster anstoßen, moderieren und incentivieren, aber es ist dabei auf den „langen Atem“ (Int_16) und die „Motivation“ (Int_10, Int_6) von Wissenschaftler*innen angewiesen. Um einen Exzellenzclusterantrag zu stellen, bedarf es – so die Universitätsleitungen – einer Wissenschaftlerin bzw. eines Wissenschaftlers, die oder der sowohl über die konkrete Fachkenntnis zu einem bestimmten interdisziplinären Schwerpunktthema verfügt, die oder der in der wissenschaftlichen Gemeinschaft (und insbesondere mit anderen Wissenschaftler*innen, die zu einer ähnlichen Thematik forschen) interdisziplinär vernetzt ist und die nachgewiesene wissenschaftliche Reputation aufweist. Die von den Universitätsleitungen adressierten Schlüsselereignisse zeigen deutlich, dass diese soziale Komplexität, die sich zwischen strategischer Schwerpunktsetzung der Gesamtorganisation und der durch Wissenschaftler*innen in weitgehender Eigenregie akkumulierten Fachkenntnis, Reputation und deren Kooperationsnetzwerken aufspannt, ebenfalls einen hohen Grad an temporaler Komplexität hat. Die temporale Komplexität der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie wird im Folgenden insbesondere anhand von zwei Aspekten erläutert: **a)** Am Erfolg in vorangegangenen Ausschreibungswettbewerben und insbesondere in großen Verbundforschungsprojekten sowie **b)** an einer dem Antragsprozess weit vorausgehende strategische Hochschulentwicklung durch Ausbildung von Forschungsschwerpunkten als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung.

Zu a) Erfolge von Mitgliedern der Universität in vorangegangenen Ausschreibungswettbewerben in der Forschung werden in den Interviews als zentrale zeitlich vorausge-

hende Voraussetzung für einen Exzellenzclusterantrag gerahmt und wurden daher unter der mittleren Dauer kodiert. Insbesondere großen Verbundforschungsprojekten wie Sonderforschungsbereichen kommt dabei in den Interviews eine Schlüsselrolle zu: Sie werden als „Basisparameter“ (Int_20) gesehen, die vor der Beantragung eines Exzellenzclusters gegeben sein müssen, um Chancen in einem Antrag auf ein Exzellenzcluster zu haben. Es „muss Unterfütterung mit SFBs oder anderen belegbaren [sic!] Verbänden existieren, sonst setzt man sich da nicht durch“ (Int_7). Darüber hinaus sind großformatige Verbundforschungsprojekte auch im Hinblick auf den Ausbau von „strategischen Kapazitäten“ (Thoenig/Paradeise 2018) relevant. Sie bilden die organisatorische „Basis“ (Int_16) für ein Exzellenzcluster. Die Komplexität der Handlungskoordination im Rahmen der kurzen Dauer des Antragsprozesses eines Exzellenzclusters wird über Forschungsverbundprojekte darüber reduziert, dass auf eine im Rahmen von vorangegangenen Verbundforschungsprojekten gewachsene wissenschaftliche Kooperationsstruktur aufgebaut werden kann. Eine Exzellenzclusterbewerbung kann nicht „out of the blue“ (Int_2) erfolgen, sondern „hat einen langen Vorlauf, der für sich schon von großem Wert ist, der eben einen Sonderforschungsbereich, großformatige BMBF-Projekte und so weiter gebracht hat“ (Int_16). Kleine Verbundforschung (beispielsweise DFG-Forschergruppen) und Erfolge in der Einzelforschung bilden wiederum die Grundlage für die Einwerbung von größeren Verbundforschungsprojekten. Entsprechend dieser strategischen Kapazitätsbildung durch Einwerbung von Drittmitteln beschreibt eine Universitätsleitung die Entwicklung hin zu einem Exzellenzcluster entlang eines Kaskadenmodells:

„Das heißt, wir haben so ein Forschungskaskadensystem von der Einzelforschung, der guten Einzelforschung sozusagen bis zum Exzellenzcluster ist das so ein aufwachsendes System über Profilineinitiative, Potenzialbereich, Forschungsschwerpunkt, Exzellenzcluster. Und da gibt es auch unterschiedliche Förderstrukturen für und auch unterschiedliche Erwartungen. Also wenn jemand sagt, ich will jetzt hier universitärer Forschungsschwerpunkt sein, dann müssen da verschiedene Fächer dabei sein, über Fakultätsgrenzen. Dann muss es so was wie Forschergruppen oder wie einen Sonderforschungsbereich geben, und wenn die sagen, wir wollen auf den Weg dahin, dann fängt das sozusagen erst mal als kleinere Einheit an, die dann sozusagen dahin aufwachsen kann. Und so ist das natürlich auch bei den Exzellenzclustern dann gewesen.“ (Int_2)

Die Einwerbung von Verbundforschungsprojekten ist aber nicht nur eine zentrale Voraussetzung für die Einwerbung eines Exzellenzclusters, sondern ist auch eng mit der einer langfristigen Hochschulentwicklung durch die Hochschulleitung verknüpft. Die Bildung von interdisziplinären Forschungsschwerpunkten wird als wichtige organisatorische Weichenstellung gesehen, um den Erfolg einer Universität in der Einwerbung großformatiger Verbundforschungsprojekte zu verbessern. Andersherum unterlegen Verbundforschungsprojekte die Forschungsprofile einer Universität mit einer belegbaren wissenschaftlichen Kooperationsstruktur. Dies führt zu dem zweiten Aspekt, der die

hohe temporale Komplexität der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie verdeutlicht.

Zu b) Universitätsleitungen adressieren die Notwendigkeit von über Jahrzehnte angelegten Prozessen der strategischen Universitätsentwicklung (mittlere Dauer) als Voraussetzung für eine erfolgsversprechende Bewerbung auf ein Exzellenzcluster (kurze Dauer). Dabei werden auch die organisationsstrukturellen Pfadabhängigkeiten von Universitäten mitreflektiert (lange Dauer). Bezüglich der mittelfristigen Universitätsentwicklung wird insbesondere die Stärkung der Forschungsorientierung der Organisation sowie eine strategisch angebaute Profilbildung und Schwerpunktsetzung in der Forschung adressiert. Universitätsleitungen berichten in diesem Kontext von der Bildung und Stärkung von interdisziplinären „Profillinien“ (Int_16) oder Forschungsschwerpunkten als Voraussetzung, um im Wettbewerb um Exzellenzcluster die notwendige „kritische Masse“ (Int_20) zu einem interdisziplinären Themenschwerpunkt vorweisen zu können:

„Und dieser Rektor hat sehr schnell einen Prozess auf den Weg gebracht, den ich begleitet habe, indem er gesagt hat, er möchte Interdisziplinarität nach vorne schieben. [...] Und er hat gesagt: ‚Wir bauen drei große Profillinien auf.‘ [...] Und die Intention war damit gewissermaßen in die Exzellenz auch aufsteigen zu können. [...] Und so bin ich [Jahr] Rektor geworden. Und natürlich haben wir aufgesetzt auf dieser Überlegung, dass wir gesagt haben: ‚Wir haben eigentlich die Voraussetzung geschaffen, uns Richtung Exzellenz zu entwickeln.‘ [...] Und natürlich habe ich dann versucht auch aktiv an der Exzellenzinitiative teilzunehmen [...]“ (Int_10)

Universitätsleitungen, welche ihre Universitäten noch nicht als „satisfaktionsfähig“ (Int_14) in der Einwerbung eines Exzellenzclusters erachten, adressieren ebenfalls die weit über den konkreten Exzellenzantrag hinausreichende Entwicklung von Forschungsschwerpunkten. Hier wird allerdings die noch zu erreichende strategische Hochschulentwicklung und Schwerpunktsetzung im Hinblick auf weit in der Zukunft liegende Runden der Exzellenzstrategie in den Mittelpunkt gerückt. „Summa summarum hoffe ich, in zehn Jahren wettbewerbsfähig auf dieser Ebene zu sein“ (Int_14).

„Na ja, wir müssen jetzt erst mal in einen völlig neuen Entwicklungsprozess gehen. So wie die [Organisation] dasteht, macht das überhaupt keinen Sinn, ja, so. [...] Also wir müssen jetzt uns auf den Weg machen. Das ist jetzt mal vorrangig. Entwicklungsprozesse: Wie organisieren wir das? Also wie kriegen wir aus diesen sehr losen Zusammenschlüssen jetzt auch Schwerpunkte hin?“ (Int_15)

Im Hinblick auf die lange Dauer werden insbesondere organisationale Pfadabhängigkeiten adressiert, die mit einem organisationsstrukturellen Fokus auf Lehre und insbesondere auf Lehramt in Zusammenhang stehen. Diese werden in einem Spannungsverhältnis zur Forschungsstärke und insbesondere zur Profilierung in der Forschung gesehen und als organisationale Barrieren für die Beteiligung an den Exzellenzclustern eingeschätzt. In den Erzählungen werden diese Barrieren in der Regel mit einer Organisationsgeschichte als Fachhochschule oder als Pädagogische Hochschule in Zusammenhang gebracht. Eine historisch

hergebrachte Schwerpunktsetzung auf das Lehramt steht auch deshalb im Fokus der Diskussion, da dies ein breites Fächerspektrum voraussetzt, welches in einem Spannungsverhältnis zu einer organisationalen Schwerpunktsetzung auf spezifische Forschungsprofile steht. Die hohe temporale Komplexität der Exzellenzinitiative zeigt sich aber auch in den Instrumenten, über welche Universitätsleitungen die soziale Komplexität – die sich in der Koordination zwischen strategischer Hochschulentwicklung und den Leistungen von Wissenschaftler*innen aufspannt – zu steuern suchen. Universitätsleitungen adressieren in diesem Kontext häufig strategische Berufungen, welche als „der Schlüssel“ (Int_20) zur allgemeinen Wettbewerbspositionierung aber auch zur Aufstellung der Universität in der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie angesehen werden. Strategische Berufungen zielen darauf, reputationsreiche Professor*innen zu berufen, deren Forschungs- und Kooperations-Vita sich in die Forschungsschwerpunkte der Universität einfügt. „Ganz wichtig, dass wir natürlich jetzt die ganzen Berufungsverfahren danach ausrichten.“ (Int_15). Hochschulentwicklung über Berufungen hat aber auch schon deshalb einen Zeithorizont der mittleren Dauer, da eine Berufung, sofern die Professor*innen nicht durch eine andere Universität abgeworben werden, einen Zeithorizont von zwei bis drei Jahrzehnten hat. Ein Universitätspräsident berichtet diesbezüglich, „er habe sehr stark an der Entwicklung von Forschungsstärke gearbeitet, über unterschiedliche Maßnahmen und natürlich auch über Neueinstellungen und Berufungen, die damals auch möglich waren, weil der Generationswechsel begann.“ (Int_18) Auf die bereits der Universität zugehörigen Wissenschaftler*innen zielende Instrumente zum Umgang mit der hohen sozialen Komplexität stellen interne Governance-Instrumente dar, welche insbesondere im Kontext der Einwerbung des Exzellenzuniversitätstitels eine besondere Bedeutung erlangen. Insbesondere Leitungen von Universitäten, die bereits einen Exzellenztitel eingeworben haben, nennen Entscheidungsverfahren und Gremien abseits der klassischen senatszentrierten wissenschaftlichen Selbstverwaltung, die eine immer wiederkehrende Vergeisserung und Förderung von Potentialbereichen, Profildbereichen und Forschungsschwerpunkten ermöglichen und individuelle Forschungsprofile durch Anreizsetzung steuerbar machen. Es werden regelmäßig tagende Gremien (Int_7, Int_2, Int_11), „ständige Boards“ oder „Entscheidungsräume“ (Int_7) jenseits der „Grundordnung“ (Int_7) adressiert, welche zum Teil im Kontext einer vorangegangenen Bewerbung auf den „Exzellenzuniversitätstitel“ eingeführt wurden, oder aber schon vorher Teil der Governance der Universität waren. Diese Gremien bestehen insbesondere aus universitätsexternen (international) renommierten Wissenschaftler*innen, seltener sind auch Funktionsträger*innen aus der Wissenschafts- und Hochschulpolitik Mitglieder. Insbesondere stehen in den Interviews interne Wettbewerbe, Forschungsförderinitiativen und Beiratsstrukturen im Vordergrund, über welche Forschungsverbünde incentiviert und identifiziert werden, die gleichsam profilgebend für die Universität sind. Da in diesen Gremien die allgemeine Hochschulentwicklung – im Hinblick auf Grundsatzentscheidungen zur Forschungsprofilierung sowie die Selektion von aussichtsreichen profilgebenden Verbundforschungsprojekten – reflektiert wird, aber

diese Boards auch die konkreten Clusteranträge und die Ausrichtung des Konzeptes für die Bewerbung auf die Förderlinie „Exzellenzuniversitäten“ reflektieren, verknüpfen sich in diesen Boards die Zeitschichten der kurzen Dauer des konkreten Antragsprozesses mit der mittleren Dauer der auf Forschungsprofilierung ausgerichteten strategischen Hochschulentwicklung.

5 Die kurze Dauer des QPL

Im Kontrast zur Exzellenzinitiative scheint der QPL eine geringe temporale Komplexität aufzuweisen. Wie die in den Interviews adressierten kritischen Ereignisse zeigen, stellt sich im Hinblick auf den QPL nicht die Handlungsproblematik, die mit der hohen temporalen Komplexität der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie in Zusammenhang steht. Weder erscheint eine vorgängige organisationale Profilierung vonnöten, auf welcher der QPL-Antrag aufsetzt, noch muss der Antrag auf Rückkopplungen zwischen der administrativen und der wissenschaftlichen Ebene aufbauen, die die temporale Komplexität der Positionierung im Rahmen dieses Wettbewerbes erhöhen. Die Schlüsselereignisse zum QPL zeigen, dass Universitätsleitungen nahezu ausschließlich die Handlungskoordination im Rahmen der kurzen Dauer des konkreten Antragsprozesses adressieren. Der mittleren Dauer zugeordnete vorgängige Hochschulentwicklungsstrategien, welche als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung figurieren, oder organisationsstrukturelle Pfadabhängigkeiten werden nicht adressiert.

Da [bei der Exzellenzinitiative] wird ja auch investiert im Vorlauf, in Vorbereitung für solche Antragstellungen und das ist sicherlich anders. Beim Qualitätspakt Lehre hat keiner da irgendwas vorher investiert, sondern das hat man so aus dem Stand gemacht und dann haben irgendwelche Leute da Arbeitszeit investiert, aber mehr auch nicht. Das ist bei sowas wie der Exzellenzstrategie natürlich ganz anders. Da investiert man in den Vorlauf im Bereich der Forschung, wenn man ein Exzellenz-Cluster gewinnen möchte. (Int_1)

Betrachtet man die Narrationen zum konkreten Beantragungsprozess des QPL, so zeigen sich idealtypisch zwei unterschiedliche Formen der Handlungskoordination, welche alle primär auf die Organisation des konkreten Antragsprozesses fokussieren (kurze Dauer) und offenbaren, dass kaum Rückkopplung des Antragsprozesses mit einer organisationalen Strategie (mittlere Dauer) besteht:

(1) Top-down-Handlungskoordination: Die überwiegende Anzahl an Universitätsleitungen planen den Prozess der Ideenfindung und Konzeptentwicklung in einem „kleinen Kreis von Vordenker*innen“ (Int_6) oder „top down“ (Int_1) durch einen „Planungsstab der Hochschulleitung in der Zentralverwaltung“. (Int_1). Eine breitere Kommunikation der Konzepte in den zentralen Universitäts-Gremien wurde hier erst vorgenommen, als bereits ein Konzept erarbeitet war. Die Interviews zeigen hier, dass die Projektideen primär von *gegenwärtigen Problemstellungen und Defiziten* der Organisation geprägt waren, die in der Universitätsleitung offensichtlich wurden. Beispiele sind der wahrgenommene Organisationsbedarf der Lehre im Kontext von Hochschulexpansion und dem Bologna-prozess sowie hohe Abbrecherquoten. Hier standen also eher die nach der Förderankündigung offensichtlichen or-

ganisationalen Problemstellungen, denn eine langfristige strategische Hochschulentwicklungsplanung im Vordergrund. Ein Extremfall, der auf den ad-hoc-Charakter der Ideenfindung verweist, ist der Bericht eines Vizepräsidenten, dass die Grundideen für den Antrag quasi zufällig in einem Gespräch zwischen zwei Vizepräsidenten für Lehre „am Flughafen“ (Int_21) entstanden. Ein weiteres Beispiel ist folgendes Zitat: „Das wurde damals relativ ad hoc in kleinen Kreisen mal festgelegt und dann geguckt: Findet man da genügend Leute und genügend Ideen, um das auszuschmücken und auszuentwickeln?“ (Int_4)

(2) Bottom-up-Handlungskoordination: Die zweite Gruppe von Universitäten berichtete von einem stark dezentral organisierten Antragsprozess, in dem „bottom up“ (Int_2) jene in den Prozess integriert wurden, „die in ihren Fächern, in ihren Fakultäten, in ihren Fachbereichen bestimmte Interessen haben.“ (Int_2). In diesen Fällen wurden die dezentralen Ideen gesammelt und dann durch ein zentrales an der Hochschulleitung angesiedeltes Schreibteam zu einem Antrag weiterentwickelt. „Es hat viele Ideen gegeben, die dann letztlich in verschiedene Arbeitsgruppen aufgeteilt wurden, und im Rahmen des Qualitätspakts sind dann auch entsprechende Anträge aus der Universität gestellt worden“ (Int_12). Auch hier steht keine langfristige Hochschulentwicklungsstrategie im Vordergrund, sondern die dezentralen gegenwärtigen Problemstellungen und Bedarfe. Als Instrument, um die bottom up gefassten Ergebnisse zu bündeln oder die top down entschiedenen Konzepte zu legitimieren, wurde in einzelnen Universitäten auch von einer Organisation des Antragsprozesses über ein Board berichtet, in dem die Hochschulleitung, die Studiendekane auf der dezentralen Ebene, aber auch Studierende in den Prozess eingebunden waren, „um die entsprechenden Personen, die später auch mitwirken müssen, an einen Tisch [zu] bringen“ (Int_5). Entlang aller Formen der Handlungskoordination ist es jedoch offensichtlich, dass kein dem Wettbewerb vorangegangener, strategischer Planungs- und Entwicklungshorizont in den Antragsprozess einbezogen wurde. Der berichtete Fokus auf aktuelle Defizite und Bedarfe deutet darauf hin, dass hier die Antragstellung nicht mit einer mittelfristigen Hochschulentwicklungsstrategie verknüpft wurde. Die Narrationen zeigen aber auch, dass Rückkopplungen zwischen wissenschaftlicher Ebene und dem strategischen Profil der Universität deutlich weniger ausgeprägt sind als im Fall der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie. Entweder wurde top down ein Konzept ohne Anbindung an die wissenschaftliche Ebene erstellt, oder die Maßnahmen wurden bottom up gesammelt und ohne klare Fokussierung auf hochschulstrategische Überlegungen der Leitung zu einem Antrag zusammengefasst. „Also QPL ist ja mehr oder weniger fast ein eindimensionales Verfahren gewesen. Exzellenzinitiative ist natürlich ganz anders. Also es ist ja auch tatsächlich viel stärker gefördert und im Hinblick auf die Komplexität des Antrags auch notwendiger tatsächlich, da größere Rückkopplungsschleifen einzubauen.“ (Int_17) Auch ein hoher Grad an temporaler Komplexität, in dem die Teilnahme am QPL die vorherige Organisation von und den Erfolg in weiteren Ausschreibungswettbewerben notwendig temporal einschließt, existiert hier nicht. So zeigt die Analyse der *critical incidents* zum Qualitätspakt Lehre, dass der

Einbezug weiterer Ausschreibungswettbewerbe nicht, wie bei der Exzellenzinitiative, als eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Antrag gesehen wird. Der Erfolg in anderen Ausschreibungswettbewerben wird nur in Ausnahmefällen berichtet und wird dann eher als *add-on*, denn als notwendiger vorbereitender Schritt gerahmt. In nur zwei Interviewpassagen wird von der Integration weiterer Ausschreibungswettbewerbe berichtet. Diese Fälle sind ebenfalls die einzigen Interviewpassagen, wo im Hinblick auf den QPL-Antrag vorangegangene strategische Entwicklungen im Bereich der Lehre adressiert werden: **(1)** In einem Fall wurde darauf verwiesen, dass die Ausrichtung des Antrags bereits in dem vorangegangenen "Wettbewerb exzellente Lehre" des Stifterverbandes und der Kultusministerkonferenz entwickelt wurde und dann durch erfolgreiche Bewerbung auf den QPL mit den notwendigen finanziellen Ressourcen unterfüttert werden konnte. **(2)** Im zweiten Fall berichtete die Hochschulleitung einer Exzellenzuniversität, dass die Ausrichtung der Lehre bereits im Kontext des Zukunftskonzeptes in der ersten Runde der Exzellenzinitiative strategisch bearbeitet wurde und dies die Grundlage für die Rahmenausrichtung des QPL-Antrags bildete (Int_21).

6 Diskussion der Ergebnisse

Der Vergleich zwischen der von Universitätsleitungen berichteten *critical incidents* zur Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und dem QPL zeigte, dass die beiden Ausschreibungswettbewerbe sich deutlich im Grad der temporalen Komplexität voneinander unterscheiden. Die Narrationen zum QPL beziehen sich stärker auf die Organisation des konkreten Antragsprozesses, sind eher auf gegenwärtige Problemstellungen denn auf eine längerfristig angelegte Strategie der Universitätsentwicklung bezogen und der Erfolg in anderen Ausschreibungswettbewerben wird nicht als notwendige Vorbereitung für den QPL gesehen. Wenn die kurze Dauer des Antragsprozesses überschreitende Aspekte angesprochen werden, sind diese mehr als optionale „nice-to-have features“ gerahmt. Rückkopplungsschleifen zwischen den durch Wissenschaftler*innen vorangetriebenen Initiativen und den strategischen Planungen der Universitätsleitung sind deutlich weniger ausgeprägt, weshalb der QPL auch als eindimensionales Konstrukt angesehen wird. Im Kontrast dazu zeigen die Narrationen der Universitätsleitungen im Hinblick auf die Exzellenzinitiative einen hohen Grad an temporaler Komplexität, in dem der konkrete Antragsprozess im Rahmen der Exzellenzinitiative eng mit langfristigen strategischen Planungen der Universitätsleitung, in der Vergangenheit liegenden Erfolgen von Wissenschaftler*innen in der Einwerbung von koordinierten Verbundforschungsprojekten sowie organisationsstrukturellen Pfadabhängigkeiten verknüpft ist. Komplexität entsteht hier nicht nur durch die gleichzeitige Verknüpfung unterschiedlicher Zeitschichten unterschiedlicher Dauer, sondern auch aufgrund der Verknüpfung von Zeitschichten „unterschiedlicher Herkunft“ (Koselleck 2003, S. 9). So koppelt sich in der Vorbereitung auf die Exzellenzinitiative temporal die Forschungs-Vita von Wissenschaftler*innen mit der in der Universitätsleitung vorangetriebenen strategischen Profilbildung von Universitäten. Interpretiert man dies aus der

Warte der Unterscheidung zwischen generischem Wettbewerb und Ausschreibungswettbewerben (Kapitel 2), so erscheint die Exzellenzinitiative eng mit der strategischen Positionierung im generischen Wettbewerb verbunden. Der, verglichen mit dem QPL, deutlich höhere Grad an temporaler Komplexität der Exzellenzinitiative bzw. der Exzellenzstrategie hängt eng mit dem Grad der Multiplizität von Wettbewerb (Krücken et al. 2021) zusammen. Um ein Exzellenzcluster einzuwerben, erscheint die Einwerbung von großen und profilgebenden Verbundforschungsprojekten – allen voran von DFG-Sonderforschungsbereichen – als Voraussetzung, die wiederum auf Erfolgen in der Einwerbung kleinerer Verbundforschungsvorhaben wie beispielsweise von DFG-Forschergruppen sowie Erfolgen in der Einwerbung von Drittmitteln der Individualforschungsförderung aufsetzen. Die Bewerbung um den Titel der Exzellenzuniversität ist wiederum nicht nur verfahrenstechnisch eng mit der Exzellenzclusterbewerbung verknüpft (eine Universität musste im Falle der Exzellenzinitiative mindestens ein Exzellenzcluster und eine Graduiertenschule bzw. in der Exzellenzstrategie zwei Exzellenzcluster erfolgreich eingeworben haben), sondern auch binnenorganisatorisch. Die *critical incidents*, die im Hinblick auf die Erlangung des Exzellenzuniversitätstitels adressiert wurden, bezogen sich primär auf universitätsinterne Governance-Instrumente wie wissenschaftliche Beiräte und interne wettbewerbliche Forschungsförderinstrumente zur Schärfung von Forschungsschwerpunkten. Diese Instrumente bilden in den Narrationen gleichzeitig die Entscheidungsräume, in denen die Clusterinitiativen ausgewählt und die Ausrichtung des Antrags auf den Exzellenzuniversitätstitel konzeptuell ausgehandelt werden. In der binnenorganisationalen Auseinandersetzung mit dem QPL wird der Einbezug weiterer Ausschreibungswettbewerbe hingegen nicht als Erfordernis gesehen und auch selten als Schlüsselereignis berichtet. Die Ergebnisse zeigen auch, dass der Grad an sozialer Komplexität eines Ausschreibungswettbewerbs mit seiner temporalen Komplexität zusammenhängt. Die Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie macht aufgrund der engen Verknüpfung zwischen wissenschaftlichen Leistungen und organisationaler Profilbildung die Handlungskoordination unterschiedlicher Akteurs-Ebenen sowohl in der Antragsvorbereitung als auch im Antragsprozess selbst notwendig. Diese soziale Komplexität erzeugt ebenso temporale Komplexität, da sowohl die mittelfristigen Entwicklungshorizonte von Leistungsträger*innen in der Universität – also die jahrzehntelange Akkumulation von Fachkenntnissen, Reputation und Kooperationsnetzwerken – mit den mittelfristigen Planungshorizonten der Universitätsleitung (organisationale Profilbildung) in Einklang gebracht werden müssen⁷. Dadurch werden in der kurzen Dauer des Antragsprozesses der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie Zeithorizonte „unterschiedlicher Herkunft“ (Koselleck 2003, S. 9) konzentriert. Eine Verknüpfung dieser Akteurs-Ebenen findet über profilgebende Forschungsverbünde statt. Diese der Exzellenzclusterbewerbung vorangegangenen Ausschreibungswettbewerbe fungieren dann im Antragsprozess auf ein Exzellenzcluster als Reputationsmarker, aber dienen auch als organisationale Basis, indem sie bereits gefügte Kooperationsstrukturen bereitstellen, auf Grundlage derer ein Exzellenzcluster aufgebaut werden kann. Durch den

Rückgriff auf vorangegangene Forschungsverbünde und übergeordnete organisationale Forschungsprofilierungsstrategien wird die soziale Komplexität der Entscheidungskommunikation soweit reduziert, dass sie in der begrenzten Zeit des Ausschreibungswettbewerbs bearbeitbar wird. Die durch temporale Komplexität gestiftete Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen kann daher der Reduktion von sozialer Komplexität in der Entscheidungskommunikation dienen. Im Fall des „eindimensionalen“ (Int_17) Verfahrens des QPL sind solche Rückkopplungen zwischen wissenschaftlicher Ebene und der Universitätsleitung deutlich weniger ausgeprägt und die Universitätsleitungen rekurren nur in Einzelfällen auf andere Ausschreibungswettbewerbe oder den Antragsprozess überdauernde strategische Hochschulentwicklungsprozesse. Die Unterschiede in der temporalen Komplexität zwischen den beiden betrachteten Wettbewerben sind jedoch nicht nur aufgrund der Verschränkung zwischen sozialer und temporaler Komplexität plausibel, sondern auch wegen der Unterschiede im Hinblick auf das damit einhergehende Prestige. Exzellenzcluster und die Einwerbung des Exzellenzuniversitätstitels werden von den Universitätsleitungen als höchstes Statusgut angesehen, welche nur durch vorherige Anreizsetzung für und Investition in andere Statusgüter – wie DFG-Sonderforschungsbereiche – erreichbar wird. Dementgegen wird der QPL in den Interviews als nicht so bedeutend für die Reputation der Universität angesehen. Außerdem ist die Exzellenzinitiative deutlich selektiver als der QPL (Götze et al. 2022). Dies macht plausibel, dass mehr in die Wettbewerbsfähigkeit in der Exzellenzinitiative investiert wird, was entsprechend der Einschätzung der Universitätsleitungen den Erfolg in anderen Ausschreibungswettbewerben und vorangegangene strategische Profilbildung notwendig mit einbezieht. Darüber hinaus sind im Bereich der Lehre Drittmittelwettbewerbe nicht so stark institutionalisiert wie im Bereich der Forschung, wo die Einwerbung zusätzlicher Drittmittel ein zentraler „Trumpf“ im Reputationswettbewerb darstellt und in manchen Bereichen, wie der Biotechnologie, bereits zu einer Notwendigkeit für die Betreibung von Forschung geworden ist (Winterhager 2015).

Die Studie zeigt deutlich, dass der Grad an temporaler Komplexität eines Ausschreibungswettbewerbs einen entscheidenden Faktor im Hinblick auf die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure darstellt. Um in der Exzellenzinitiative erfolgreich zu sein, investieren Universitäten stark in die übergeordnete interdisziplinäre Schwerpunktsetzung in der Forschung und versuchen, Erfolge von Wissenschaftler*innen in Verbundforschungsprojekten – durch Ausbildung dieser interdisziplinären Schwerpunkte, durch Incentivierung von Verbundforschung und durch strategische Berufungen – wahrscheinlicher zu machen. Damit verknüpft sich die allgemeine strategische Wettbewerbspositionierung der Universitäten im zeitlich-offenen Wettbewerb mit dem konkreten Antrags-

⁷ An dieser Stelle sei noch darauf verwiesen, dass eine Kopplung der Zeithorizonte zwischen Wissenschaftler*innen und Universitätsleitung in dem Sinne hoch selektiv ist, als dass nur jene Wissenschaftler*innen in der Strategiebildung der Hochschulleitung adressiert werden, welche als potentiell in der Lage eingeschätzt werden, Verbundforschungsprojekte einzuwerben. Somit lässt sich eher von einer Kopplung zwischen Universität und Leistungsträger*innen als von der Kopplung der Universität und ihren Mitgliedern sprechen.

prozess. Durch diese gleichzeitige (Re)Aktualisierung ungleichzeitiger Entwicklungen (temporale Komplexität) im Rahmen des Bewerbungsprozesses, wird die Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie gleichsam zum Kristallisationspunkt der allgemeinen strategischen Wettbewerbspositionierung von Universitäten. Wie der Vergleich mit dem temporal weniger komplexen QPL zeigt, ist jedoch der Beitrag von Ausschreibungswettbewerben zur Transformation von Universitäten in strategisch handelnde Akteure kein Automatismus, sondern hängt eng mit der temporalen Komplexität der Handlungskoordination im Rahmen des Antragsprozesses zusammen. Der Fokus auf gegenwärtige Probleme und Defizite und der seltene Einbezug von über den Antrag hinausgehenden Entwicklungshorizonten sprechen dafür, dass der QPL nur selten mit einer übergeordneten strategischen Wettbewerbspositionierung von Universitäten in Verbindung steht. Die Kontrastierung der Exzellenzinitiative und des QPL zeigt aber auch die Faktoren, die den Grad an temporaler Komplexität von Ausschreibungswettbewerben beeinflussen. Der – auch der allgemeinen Wettbewerbspositionierung dienende – Einbezug vorangegangener strategischer Hochschulentwicklungen in den konkreten Antragsprozess scheint insbesondere dann gegeben, wenn ein Ausschreibungswettbewerb – wie bei der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie – folgende Charakteristika aufweist:

- 1) Er fügt sich in die Reputationshierarchie des universitären Feldes ein;
- 2) die strategischen Entwicklungen für den Wettbewerb stehen im Einklang mit anderen Wettbewerben (wie bei Exzellenzclustern und Sonderforschungsbereichen) und
- 3) die im Verfahren des Ausschreibungswettbewerbs verankerte soziale Komplexität kann als hoch eingeschätzt werden (wie beispielsweise in der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie durch die verschachtelten Linien der Exzellenzcluster und der Exzellenzuniversität), weshalb der Rückgriff auf vorher gefügte Strukturen unabdingbar für die Komplexitätsreduktion erscheint.

Handlungspraktisch gewendet, erscheint eine Reflektion dieser Aspekte beim Entwurf von Ausschreibungswettbewerben hilfreich. Dabei sollte bedacht werden, dass die Verschränkung von unterschiedlichen Wettbewerben (wie beispielsweise Sonderforschungsbereiche und Exzellenzcluster) zu einer Verengung des strategischen Fokus auf diese Wettbewerbsgüter führen kann. Die Studie offenbart aber auch, dass hochschulpolitische Akteur*innen sich gewahr sein sollten, welche binnenorganisationalen Voraussetzungen und Vorbedingungen zur Teilnahme an temporal komplexen Ausschreibungswettbewerben wie der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie notwendig gegeben sein müssen, damit Universitäten Chancen auf Erfolg haben. Die Unterschiedlichkeit der Exzellenzinitiative/Exzellenzstrategie und des QPL im Hinblick auf deren Beitrag zur Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure macht des Weiteren deutlich, dass weitere Forschungen in diesem Kontext die Hochschul- und Wissenschaftsforschung bereichern würden.

Literaturverzeichnis

Arora-Jonsson, S./Brunsson, N./Hasse, R. (2020): Where Does Competition Come From? The role of organization. In: *Organization Theory* (1).

- Baur, N. (2005): *Verlaufsmusteranalyse. Methodologische Konsequenzen der Zeitlichkeit sozialen Handelns*. Wiesbaden.
- Baur, N. (2015): Theoretische und methodologische Implikationen der Dauer sozialer Prozesse. In: Schützeichel, R./Jordan, S. (Hg.): *Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen*. Wiesbaden, S. 351-369
- Berger, U./Bernhard-Mehlich, I./Oertel, S. (2014): Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): *Organisationstheorien*. 7. Auflage. Stuttgart, S. 118-163.
- Berman, E. P./Paradeise, C. (eds.) (2016): *The university under pressure*. Bingley.
- Bloch, R. (2021): The actorhood imperative. On universities as organisational actors. In: *European Journal of Higher Education*, 11 (sup1), pp. 489-505.
- Blümel, A. (2016): Hochschulleitung und Hochschulmanagement. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden. S. 517-532
- Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G. (2011): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In: Langer, A/Schröer, A. (Hg.): *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden. S. 105-127.
- Brankovic, J./Ringel, L./Werron, T. (2018): How Rankings Produce Competition: The Case of Global University Rankings. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (4), S. 270-88.
- Butterfield, L. D./Borgen, W. A./Amundson, N. E./Maglio, A. S. T. (2005): Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. In: *Qualitative research*, 5 (4), pp. 475-497.
- Christensen, T./Gornitzka, Á./Ramirez, F. O. (eds.) (2018): *Universities as agencies: Reputation and professionalization*. Palgrave Macmillan.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: *Psychological bulletin*, 51 (4), pp. 327-358.
- Götze, N./Krücken, G./Seidenschnur, T. (2022): Reflexionspfade von Ausschreibungswettbewerben. Die Exzellenzinitiative und der Qualitätspakt Lehre im Vergleich. In: *Das Hochschulwesen*, 70 (1+2), S. 49-59.
- Harrison, R. T. (2015): A Critical Incident Technique Approach to Entrepreneurial Research. Using Phenomenological Explicative Data Collection. In: Neergaard, H./Leitch, C. M. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research Techniques and Analysis in Entrepreneurship*. Cheltenham/Northampton, pp. 251-268.
- Hüther, O./Krücken, G. (2018): Higher education in Germany. Recent developments in an international perspective. Cham.
- Kleimann, B. (2015): *Universitätsorganisation und präsidiale Leitung*. Wiesbaden.
- Kleimann, B. (2019): (German) Universities as multiple hybrid organizations. In: *Higher Education*, 77 (6), pp. 1085-1102.
- Koselleck, R. (2003): *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt a. M.
- Kosmützky, A./Wöhlert, R. (2021): Varieties of collaboration: On the influence of funding schemes on forms and characteristics of international collaborative research projects (ICRPs). In: *European Journal of Education*, 56 (2), pp. 182-199.
- Krücken, G. (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39 (3+4), S. 10-29.
- Krücken, G. et al. (2021): Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – Interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen. In: *Das Hochschulwesen*, 69 (3+4), S. 90-95.
- Krücken, G./Meier, F. (2006): Turning the university into an organizational actor. In: Drori, G. S./Meyer, J. W./Hwang, H. (Eds.): *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford, pp. 241-257
- Mayer, A. (2019): *Universitäten im Wettbewerb. Deutschland von den 1980er Jahren bis zur Exzellenzinitiative*. Stuttgart.
- Oberschelp, A. (2023): Die Governance-Perspektive in der Hochschulforschung: Umsetzung und Erträge eines Forschungskonzepts. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 45 (1), S. 14-43
- Preda, A. (2023): Rivalry as a social relationship: conceptualizing the micro-foundations of competition. In: *Distinktion: Journal of Social Theory*, 24 (1), pp. 87-110.
- Schauz, D. (2010): Diskursiver Wandel am Beispiel der Disziplinarmacht. In: Landwehr, A. (Hg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden, S. 89-111
- Schützeichel, R. (2009): Neue historische Soziologie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hg.): *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden. S. 277-298
- Stark, D. (2020): *The Performance Complex. Competition and Competitions in Social Life*. New York.
- Stichweh, R. (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In: Sieg, U./Korsch, D. (Hg.): *Die Idee der Universität heute*. München, S. 123-134.
- Szöllösi-Janze, M. (2021): Archäologie des Wettbewerbs. Konkurrenz in und zwischen Universitäten in (West-)Deutschland seit den 1980er Jahren. In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, 69 (2), S. 241-276.
- Thoenig, J. C./Paradeise, C. (2018): Higher Education Institutions as Strategic Actors. In: *European Review*, 26 (S1), pp. 57-569.
- Winterhager, N. (2015): *Drittmittelwettbewerb im universitären Forschungssektor*. Wiesbaden.

■ Nicolai Götze, International Center for Higher Education Research (INCHER), Kassel,
E-Mail: goetze@incher.uni-kassel.de

Marvin Zumkley & Joachim Prinz

Der Einfluss der coronabedingten Freiversuchsregelung auf Studierendenleistungen in der Betriebswirtschaftslehre



Marvin Zumkley



Joachim Prinz

With the onset of the corona pandemic in the summer term of 2020 and the ongoing contact restrictions, a free trial regulation was introduced in Germany to ease the burden on students, whereby students who fail an exam are given a free attempt and thus do not receive a failing grade. Due to a lack of evidence on the impact of the corona-induced free trial policy on student performance in Germany, this paper addresses the research gap described by analyzing student performance data from several university business administration modules from before and during the pandemic (applicable free trial regulation). The free trial policy has a significant negative impact on performance, but sub-sample analysis reveals that the negative effect of the whole sample is attenuated.

1. Einleitung

Mit Beginn der Coronapandemie waren die Hochschulen in Deutschland zum Sommersemester 2020 gezwungen, die Präsenzlehre auf digitale Formate umzustellen (Lörz et al. 2020). Aufgrund der Kontaktbeschränkungen mussten von diesem Zeitpunkt an Studierende die Lehrveranstaltungen über mehrere Semester hauptsächlich online wahrnehmen, worunter folglich der Kontakt zu Mitstudierenden und Lehrenden gelitten hat bzw. erschwert wurde (Lörz et al. 2020; Marczuk et al. 2021). Denn erst seit dem Wintersemester 2021/2022 haben die Universitäten teilweise wieder im Rahmen von Präsenz- und Hybridveranstaltungen für Studierende geöffnet (HRK 2021; HRK 2022; Land NRW 2021a; MKW 2021). Neben und auch wegen der beschriebenen negativen Auswirkungen für Studierende sorgte die Pandemie für physische und psychische Folgen bei den Studierenden (Aristovnik et al. 2020; Besa et al. 2021; Breitenbach 2021). Damit Studierende trotz der dargestellten Belastungen durch die Pandemie die Möglichkeit bekommen das Studium „erfolgreich“ zu absolvieren bzw. ihnen durch die Situation kein Nachteil entsteht und sie Planungssicherheit haben, wurden von Seiten der Bundesländer während der Pandemie rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen. Neben der erneuten bzw. wiederholenden Erhöhung der Regelstudienzeit und Verlängerung der Bafög-Bezugsdauer um jeweils ein weiteres Semester (zum Wintersemester 2021/2022 ist dies die dritte Verlängerung der rechtlichen Rahmenbedingungen), war eine weitere Rahmenbedingung die Gewährung von Freiversuchen, welche genauso ein drittes Mal verlängert wurde (Land NRW 2021b; MKW 2022;

UDE 2022a). Mit Letzterer ist gemeint, dass Studierende, die die Prüfung nach Prüfungsanmeldung und -teilnahme nicht bestehen, einen Freiversuch erhalten und so keinen Fehlversuch verbucht bekommen. Das heißt, der Prüfungsversuch wird bei Nichtbestehen als „nicht unternommen“ gewertet (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2022a).¹

Während empirische Befunde außerhalb von Deutschland oftmals nahelegen, dass sich die Studierendenleistungen durch die Coronapandemie verbessert haben (z.B. El Refae et al. 2021; Gonzalez et al. 2020; Iglesias-Pradas et al. 2021), gibt es aus Deutschland kaum wissenschaftliche Erkenntnisse zu der Thematik. Da in Deutschland zudem die Freiversuchsregelung (als rechtliche Besonderheit) mit Beginn der Kontaktbeschränkungen und dem ersten „Corona-Semester“ gegolten hat, könnten aufgrund dieser Regelung möglicherweise andere Effekte auf die Leistungen gefunden werden als die positiven Effekte aus den ausländischen Studien, da dort diese Regelung (wie

¹ Die in dieser Untersuchung thematisierte coronabedingte Freiversuchsregelung muss klar abgegrenzt werden von coronaunabhängigen Freiversuchsregelungen, z.B. aus anderen Fachbereichen, die auch schon vor der Pandemie im Rahmen von Prüfungsleistungen gegolten haben und die teilweise auch eine differenzierte Anwendung finden. Zu nennen sind beispielsweise Staatsprüfungen im Fachbereich Jura, bei der ein Freiversuch (entspricht einer „nicht unternommenen“ Staatsprüfung) zu einem frühzeitigen Prüfungsantritt/zielstrebigen Studium motivieren soll und bei der ein Studierender im Rahmen der Regelung trotz Bestehen der Prüfung bei Bedarf im Rahmen eines Notenverbesserungsverfahrens die Möglichkeit bekommt in einem weiteren Versuch seine Note zu verbessern und folglich die Prüfung noch einmal antreten darf (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2023; Stewart 2000). Folglich müssen auch die Erkenntnisse der vorliegenden Studie im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre relativiert werden, da sie hochschulpolitisch hauptsächlich Aussagekraft im Rahmen von eingeführten Regelungen aufgrund eines exogenen Schocks wie der Coronapandemie haben.

in Deutschland ausgeführt) keine Anwendung gefunden hat. Die beschriebene Forschungslücke² wird aufgegriffen, indem Leistungsdaten (*prozentual erreichte Prüfungspunkte und Prüfungsnoten*) von Studierenden mehrerer betriebswirtschaftlicher Universitätsmodule aus der Zeit vor und während der Pandemie analysiert werden und hierbei der Forschungsfrage nachgegangen wird, welchen Einfluss die eingeführte Freiversuchsregelung in Deutschland auf die Studierendenleistungen in der Betriebswirtschaftslehre hat.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Leistungsdaten (N=4.661) von drei verschiedenen betriebswirtschaftlichen Modulen, die an einer deutschen staatlichen Universität gelehrt werden und alle mit der gleichen Art der Prüfung enden, ausgewertet³. Diese werden hauptsächlich unterschieden zwischen Daten aus der Zeit vor und Daten aus der Zeit während der Pandemie (geltende Freiversuchsregelung). Die Freiversuchsregelung (Dummyvariable; binär kodiert; gilt = 1) ist hierbei die interessierende unabhängige Variable. Die prozentual erreichten Prüfungspunkte und Prüfungsnoten bilden die abhängigen Variablen und operationalisieren die Studierendenleistungen gleichermaßen. Für die Analyse wird von multiplen linearen Regressionsmodellen (OLS) Gebrauch gemacht. Die Ergebnisse dieser Studie sollen als Auslöser für weitere Studien, z.B. in der Motivationsforschung im Rahmen von Studierendenprüfungen, dienen.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

2.1 Überblick zur coronabedingten Freiversuchsregelung

Zur Studierendenentlastung und zur Sicherstellung, dass ihnen durch die Folgen der Coronapandemie kein Nachteil entsteht und sie dadurch das Studium „erfolgreich absolvieren“ können, wurden in Deutschland rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen. Zum einen wurde um jeweils ein weiteres Semester die Regelstudienzeit erhöht sowie die Bafög-Bezugsdauer verlängert. Zum Wintersemester 2021/2022 ist dies die dritte Verlängerung. Eine weitere Rahmenbedingung war das Gewähren von Freiversuchen, welche auch zum Wintersemester 2021/2022 ein drittes Mal verlängert wurde (Land NRW 2021b; MKW 2022; UDE 2022a). Auf Grundlage der Freiversuchsregelung bekommen Studierende, die sich für die Prüfung angemeldet und auch teilgenommen haben, diese jedoch nicht bestehen, keinen Fehlversuch, sondern einen Freiversuch verbucht. Das heißt, der Prüfungsversuch wird bei Nichtbestehen als „nicht unternommen“ gewertet (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2022a). Nach Einführung der Regelung zu den Prüfungen im Sommersemester 2020 und der kontinuierlichen Verlängerung von Semester zu Semester, wurde die Regelung zum Sommersemester 2022 abgeschafft (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2022b; UDE 2022b).

2.2 Theorien und empirische Befunde zu Studienmotivation und Studienleistungen

Im Rahmen der Erwartungswerttheorie werden die Studierendenleistungen und leistungsbezogene Entscheidungen von den Erfolgserwartungen (Erwartungsaspekte) und den subjektiven Aufgabenwerten (Wertaspekte)

bestimmt, welche wiederum Einfluss auf die (Studien-) Motivation haben. Mit Erwartung ist gemeint, wie zuversichtlich eine Person bzgl. ihrer Fähigkeiten ist, eine Aufgabe zu bewältigen, während die Aufgabenwerte darauf abzielen, wie wichtig, nützlich oder angenehm die Person die Aufgaben empfindet (Eccles et al. 1983; Wigfield/Eccles 2000). Zudem gehen Eccles und Wigfield (2020) davon aus, dass die Leistungsprozesse und leistungsbezogenen Entscheidungen vor allem auch von der spezifischen aktuellen Situation abhängen, in der bewusste und unbewusste Entscheidungen getroffen werden (situative Erwartungswerttheorie). So könnte beispielsweise die Studienleistung auch vom exogenen Schock der Coronapandemie und durch die eingeführte Freiversuchsregelung, durch welche die Studierenden in eine neue, unbekannte Situation gebracht wurden, negativ beeinflusst worden sein.

Im Zuge von Zielerreichungstheorien kann unterschieden werden zwischen Lernzielen und Leistungszielen. Während es bei Lernzielen um den gewollten Erwerb und die Entwicklung von Inhalten und Kompetenzen geht, handelt es sich bei Leistungszielen viel mehr um den Nachweis bzw. die Demonstration von Fähigkeiten (Ames 1992; Dweck/Leggett 1988; Senko et al. 2011). Da bei Leistungszielen der Nachweis von Fähigkeiten im Vordergrund steht, kann argumentiert werden, dass Studierende mit Leistungszielen aufgrund der Freiversuchsregelung demotivierter waren, die Prüfung zu bestehen bzw. eine bestimmte Note zu bekommen, da es ihnen nicht um das Wissen bzw. die Kompetenzen selbst geht, sondern primär um den Leistungsnachweis. Denn hierbei kann Letzteres, da kein Fehl- sondern ein Freiversuch bei Nichtbestehen verbucht wird, mit weniger Prüfungsdruck und Vorbereitung angegangen werden, sodass bei Nichtbestehen der Nachweis ohne Fehlversuch nachgeholt werden kann.

Des Weiteren haben Studien gezeigt, dass negative Emotionen (z.B. Wut, Angst und Hoffnungslosigkeit) das Lernen hemmen können und einen negativen Einfluss auf Studierendenleistungen haben (Goetz/Hall 2013; Pekrun et al. 2017). Dies könnte auch auf die Situation der Coronapandemie (und der dadurch eingeführten Freiversuchsregelung) übertragen werden, in der Angst und Stress für einen ähnlichen Einfluss gesorgt haben können und infolgedessen Studierende bei der Prüfungsvorbereitung demotivierter waren und folglich schlechtere Prüfungen abgelegt haben (Chiu et al. 2021).

Auf Basis der erläuterten Theorien zur Studienmotivation und auf Grundlage der Erkenntnisse der empirischen Studien kann argumentiert werden, dass durch

² Auch bei der Erläuterung zu fehlenden Erkenntnissen zum Einfluss der Freiversuchsregelung auf Prüfungsleistungen bzw. zur beschriebenen Forschungslücke bezieht sich die Aussage auf die Freiversuchsregelung, die aufgrund der Coronapandemie eingeführt worden ist, und nicht auf Untersuchungen zur coronaunabhängigen Freiversuchsregelung. Im Rahmen der coronaunabhängigen Freiversuchsregelung lassen sich nämlich beispielsweise Studien finden zum Einfluss der Freiversuchsregelung auf Studierendenleistungen im Rahmen von Staatsexamina in Jura und Lehramtsstudiengängen (z.B. Basse/Wurzel 2021; Stewart 2000).

³ Mit drei bzw. mehreren betriebswirtschaftlichen Modulen soll die Disziplin der Betriebswirtschaftslehre repräsentativer abgebildet werden. Zudem bietet die Betriebswirtschaftslehre, als Disziplin mit der höchsten Studierendenfrequenz, tendenziell aussagekräftige Ergebnisse (de Dios Panal et al. 2022; Destatis 2020).

die Coronapandemie und die infolgedessen eingeführte Freiversuchsregelung die Prüfungsvorbereitung und Studienmotivation beeinträchtigt wurde und dies infolgedessen einen negativen Einfluss auf die Prüfungsergebnisse bzw. Studierendenleistungen hat. Demnach wird folgende Hypothese postuliert:

H1: Die Freiversuchsregelung hat einen signifikant negativen Einfluss auf die Studierendenleistungen.

Ein weiterer möglicher Einfluss auf die Studierendenleistungen könnte in der Prüfungsform liegen, z.B. beim Vergleich von Online- mit Präsenzprüfungen. Hierbei wurden in mehreren Studien keine Leistungsunterschiede zwischen beiden Prüfungsformen gefunden (Howard 2020; Ladyshevsky 2015; Stowell/Bennett 2010). Diese Befunde haben sich nach Eintritt der Coronapandemie auch nicht geändert und konnten dementsprechend bestätigt werden (Alegre-Martínez et al. 2021). Auf Basis der empirischen Befunde wird folgende Hypothese abgeleitet:

H2: Die Studierendenleistungen unterscheiden sich zwischen Präsenzprüfungen und Onlineprüfungen nicht signifikant.

3. Empirische Analyse

3.1 Daten und deskriptive Statistik

Die Daten basieren auf drei betriebswirtschaftlichen Modulen, beginnend mit dem Sommersemester 2018 und reichen bis zum Wintersemester 2021/2022 (vgl. Tabelle 1). Mit dem Sommersemester 2020 beginnt die Zeit der Coronapandemie und der dadurch eingeführten Freiversuchsregelung, sodass die Daten zwischen der Zeit vor der Regelung und der Zeit der geltenden Regelung relativ ausgeglichen aufgeteilt sind (die Freiversuchsregelung bildet 44% der Daten ab). Im Durchschnitt erreichten die Studierenden eine Note von 3.7⁴, mit der bestmöglichen Note 1 und der schlechtesten Note 5 (nicht bestanden). Dabei erreichten die Studierenden im Mittel 54% der maximal zu erreichenden Prüfungspunkte. Der Einfluss auf die Studierendenleistungen wird zusätzlich anhand folgender Kontrollvariablen überprüft. 44% der Studierenden studieren BWL oder Wirtschaftspädagogik und 56% kommen aus interdisziplinären Studiengängen, z.B. Kulturwirt. 10% haben die Prüfung online, 2% im Rahmen ihres Masterstudiums⁵ und 68% im Wintersemester abgelegt. 64% sind weiblich und 23% wurde, zusätzlich zur asynchronen Onlinelehre, ein Q&A (Questions&Answers)-Format angeboten.

Die Daten umfassen nur Studierende, die sich für die Prüfung angemeldet und auch teilgenommen haben (tatsächliche Klausurteilnehmende). Das heißt, unentschuldig Fehlende wurden bewusst ausgeschlossen (UDE 2022a).

3.2 Methodik und empirisches Modell

Um den Einfluss der Freiversuchsregelung auf die Studierendenleistungen bestmöglich abbilden zu können, operationalisieren die Noten und die prozentual erreichten Prüfungspunkte die Studierendenleistungen gleichermaßen. Neben den Noten läge es nahe, die erreichten Prüfungspunkte, auf deren Basis die Noten vergeben werden, als abhängige Variable für Studierendenleistungen zu nutzen.

Da jedoch nicht in jedem Modul bzw. in jeder Prüfung die gleiche maximale Punkteanzahl vergeben wurde, haben die reinen Punktwerte weniger Aussagekraft, da z.B. ein Punkteanstieg von fünf Punkten in einer Klausur mit maximal 28 Punkten mehr Auswirkung hat als bei einer Klausur mit 50 Punkten. Folglich wird als abhängige Variable der prozentuale Anteil der erreichten Punkte an der maximal möglichen Punkteanzahl (prozentual erreichte Prüfungspunkte) genutzt. Aufgrund des metrischen Skalenniveaus und der symmetrischeren Verteilung der prozentual erreichten Prüfungspunkte (vgl. Abbildung 2) kann der Einfluss der Freiversuchsregelung sowie der Kontrollvariablen auf diese abhängige Variable mit Hilfe von multiplen linearen Regressionsmodellen (OLS) analysiert werden (Backhaus et al. 2018). Zudem wird der Forschungspraxis gefolgt und die eigentlich ordinal skalierten Noten (Bortz/Schuster 2010; Yang/Raehsler 2005) als metrische Variable behandelt, indem von gleichen Abständen zwischen den Messwerten ausgegangen wird (Döring/Bortz 2016) und infolgedessen auch bei der Note als abhängige Variable OLS-Modelle analysiert werden.

Auf Basis unterschiedlicher Szenarien werden Modelle für die gesamte Stichprobe mit allen Prüfungen dargestellt, jedoch auch der hohen Frequenz an nicht bestandenen Prüfungen und Prüfungen mit null Punkten (vgl. Abbildung 1 und 2) Rechnung getragen, indem zusätzlich die Substichproben der bestandenen Prüfungen ($\geq 50\%$ der Punkte) bzw. Prüfungen mit mehr als null Punkten analysiert werden. Zudem werden die Schätzungen zusätzlich auf die jeweiligen Module heruntergebrochen, um modulspezifische Besonderheiten, u.a. das Angebot des Moduls „EBWL“ für zwei Zielgruppen oder das Vorhandensein von Masterstudierenden in den Modulen „Investition und Finanzierung“ und „Personalmanagement“ zu berücksichtigen, und um so auch einem möglichen Einwand der Analyse aggregierter Daten in einer einheitlichen Regression, welche drei heterogene Universitätsmodule beinhaltet, Rechnung zu tragen. Hierbei wird der Fokus methodisch jedoch auf die Analyse von stärkeren Abweichungen zwischen den Regressionsmodellen gelegt. Zudem ist die Basis für die Hypothesenbeantwortung das aggregierte Modell.

3.3 Ergebnisse

Tabelle 2 stellt die Schätzungen für die prozentual erreichten Prüfungspunkte und die Noten über alle drei Module (aggregiert) dar. Mit Blick auf die Gesamtstichprobe, die alle Prüfungen beinhaltet (OLS 1 und 4), zeigen beide Modelle, dass die Freiversuchsregelung einen signifikant negativen Einfluss auf die Studierendenleistungen hat. Mit geltender Freiversuchsregelung sinken die prozentual erreichten Prüfungspunkte im Durchschnitt um ca. 11 Prozentpunkte während sich auch die Noten um 0.3 Notenpunkte verschlechtern bzw. erhöhen (jeweils $p < 0.01$). Ähnliches gilt für Prüfungen, in denen mehr als null Punkte erzielt worden sind (OLS 2), mit ca. 8 Prozentpunkten schlechteren Leistungen

⁴ Noten werden im Rahmen der Mittelwertberechnung (arithmetisches Mittel) als metrische Variable angesehen und so der „Forschungspraxis“ gefolgt (Bortz/Schuster 2010).

⁵ Kontrollvariable zur Berücksichtigung von Erfahrung.

Tab. 1: Deskriptive Statistik

	Gesamt (N=4.661)				Einführung in die BWL („EBWL“) (N=3.217)				Personalmanagement (N=905)				Investition und Finan- zierung („InFi“) (N=539)			
	MW	SA	Min	Max	MW	SA	Min	Max	MW	SA	Min	Max	MW	SA	Min	Max
Abhängige Variablen																
Note (Ordinal/Metrisch)	3.7	1.2	1	5	3.6	1.2	1	5	3.6	1.2	1	5	3.8	1.3	1	5
Punkte in % (Metrisch)	54.2	23.2	0	100	55.3	21.9	0	100	54	24.5	0	100	48.2	27.7	0	98.8
Unabhängige Variable																
Freiversuch (Dummy)	0.44				0.37				0.60				0.59			
Kontrollvariablen																
Studiengang (Dummy)																
BWL/WiPäd	0.44				0.64				-				-			
Interdisziplinär	0.56				0.36				1.0				1.0			
Onlineprüfung (Dummy)	0.10				0.08				0.17				0.14			
Masterstudium (Dummy)	0.02				-				0.08				0.08			
Wintersemester (Dummy)	0.68				0.88				0.21				0.29			
Weiblich (Dummy)	0.64				0.59				0.75				0.76			
Q&A-Angebot (Dummy)	0.23				0.15				0.43				0.38			
Kohorte (Dummy)																
SoSe 2017	0.01				0.00				0.00				0.01			
SoSe 2018	0.01				0.00				0.02				0.02			
SoSe 2019	0.01				0.01				0.01				0.01			
SoSe 2020	0.01				0.01				0.00				0.00			
SoSe 2021	0.00				0.00				0.00				0.00			
vor WiSe 2016/17	0.14				0.08				0.25				0.33			
WiSe 2016/17	0.08				0.06				0.12				0.16			
WiSe 2017/18	0.12				0.08				0.25				0.18			
WiSe 2018/19	0.21				0.23				0.21				0.16			
WiSe 2019/20	0.19				0.22				0.12				0.09			
WiSe 2020/21	0.15				0.20				0.02				0.04			
WiSe 2021/22	0.07				0.11				0.00				0.00			
Semester (Dummy)																
SoSe 2018	0.06				0.01				0.15				0.19			
SoSe 2019	0.06				0.01				0.21				0.14			
SoSe 2020	0.11				0.05				0.23				0.24			
SoSe 2021	0.09				0.05				0.20				0.15			
WiSe 2018/19	0.18				0.25				0.02				0.03			
WiSe 2019/20	0.17				0.23				0.02				0.05			
WiSe 2020/21	0.19				0.24				0.08				0.14			
WiSe 2021/22	0.14				0.16				0.09				0.06			

($p < 0.01$). Im OLS 3-Modell (bestandene Prüfungen) ist der Koeffizient zwar auch negativ, jedoch nicht mehr signifikant und zudem tendiert er gegen null. In der gleichen Substichprobe hat die Freiversuchsregelung sogar einen positiven Effekt auf die Noten (vgl. OLS 5), jedoch deutet der Koeffizient von -0.02 darauf hin, dass die Freiversuchsregelung innerhalb der bestandenen Prüfungen die Noten nur minimal verbessert. Zudem ist das Ergebnis insignifikant. Im Vergleich zu den BWL-/Wirtschaftspädagogikstudierenden erzielen Studierende interdisziplinärer Studiengänge über alle Modelle schlechtere Leistungen, jedoch ist das Ergebnis insignifikant und die Koeffizienten tendenziell klein. Über alle fünf Modelle hinweg haben Onlineprüfungen einen signifikant positiven Einfluss auf die Leistungen bzw. sind die Leistungen von Onlineprüfungen signifikant besser als die von Präsenzprüfungen ($p < 0.01$). Während hierbei in beiden Noten-Modellen mit ca. 0.6 und 0.5 Notenpunkten die Leistungen mindestens um eine halbe Note besser sind als bei Präsenzprüfungen, sind es bei den drei Modellen der prozentual erreichten Prüfungspunkte ca. 9, 14.5 und 7 Prozentpunkte bessere Leistungen. Masterstudierende erreichen um ca. 14 Prozentpunkte (OLS 1 und 2) mehr Prüfungspunkte in Prozent (jeweils $p < 0.01$) bzw. um ca. 0.8 Notenpunkte bessere Noten (OLS 4; $p < 0.01$) als Bachelorstudierende. Bei den bestandenen Prüfungen schwächt sich das Ergebnis ab, wobei z.B. die Noten noch um ca. 0.2 Notenpunkte besser sind ($p < 0.05$). Weibliche Studierende erzielen im Vergleich zu männlichen Studierenden schlechtere Leistungen. Auch, wenn die Effekte in den Modellen OLS 1 ($p < 0.05$), OLS 2 und OLS 4 (jeweils $p < 0.01$) signifikant sind, sind die Koeffizienten vergleichsweise klein. In allen fünf Modellen hat das Q&A-Angebot einen signifikant positiven Effekt auf die Leistungen. Studierende, denen zusätzlich zur Onlinelehre ein Q&A-Format angeboten worden ist, erreichen im Vergleich zu Studierenden ohne dieses Format je nach Modell 8-10 Prozentpunkte (OLS 1-3) mehr prozentual erreichte Prüfungspunkte bzw. erzielen um mehr als eine halbe Note bessere Leistungen ($p < 0.01$ in allen fünf Modellen). Die Tabellen 3-5 stellen die einzelnen Modulschätzungen dar. Anders als im aggregierten Modell und in der „EBWL“- und „InFi“-Schätzung, in dem die Freiversuchsregelung einen negativen Effekt auf die Leistungen hat, werden im „Personalmanagement“-Modell positive Effekte der Freiversuchsregelung auf die Leistungen gefunden. Hierbei haben sich im OLS 4-Modell die Noten sogar um mehr als eine halbe Note (> 0.5 Notenpunkte) verbessert ($p < 0.01$). Des Weiteren ist der Einfluss der Onlineprüfung im „InFi“- und „Perso-

Abb. 1: Notenverteilung der drei betriebswirtschaftlichen Module

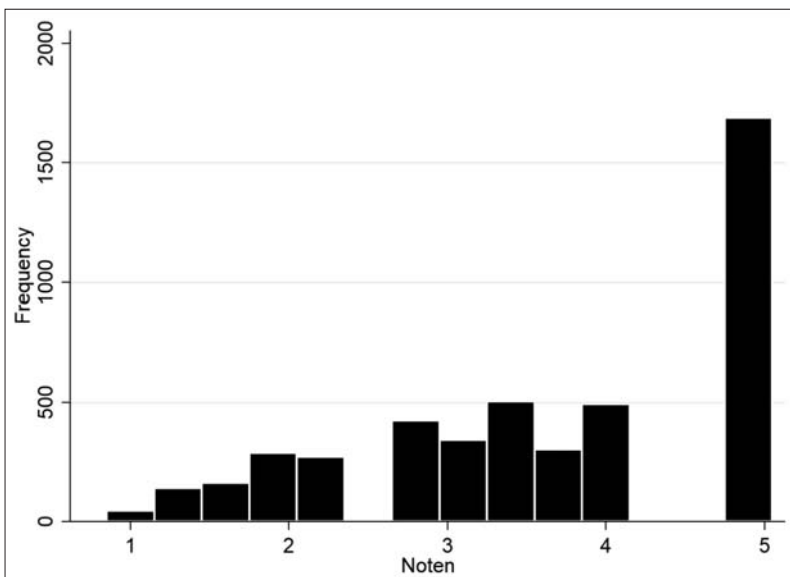
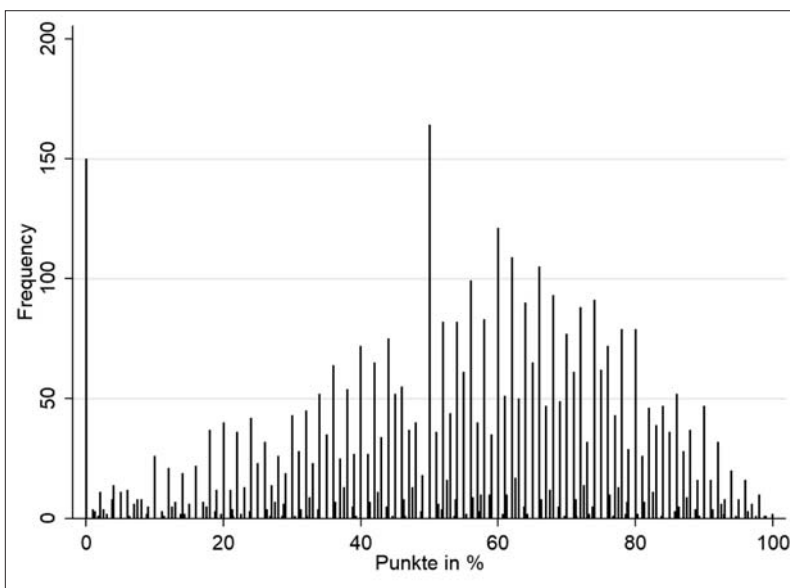


Abb. 2: Verteilung der prozentual erreichten Prüfungspunkte der drei betriebswirtschaftlichen Module



nalmanagement“-Modell nicht mehr signifikant und auch nicht mehr über alle Modelle hinweg positiv. Masterstudierende sind bei den spezifischen Modulschätzungen nur im „InFi“- und „Personalmanagement“-Modul vorhanden und haben in beiden Modulen ähnliche, teilweise noch größere Koeffizienten als im aggregierten Modell. In diesen beiden Modulschätzungen erreichen Masterstudierende bis zu einer Note bessere Leistungen (z.B. OLS 4 im „InFi“-Modell; $p < 0.01$). Wahrscheinlich relativiert das „EBWL“-Modell, da das Modul nur für Bachelorstudierende angeboten wird, die Effekte im aggregierten Modell. Im Gegensatz zu allen anderen Regressionen erzielen in der „Personalmanagement“-Regression weibliche Studierende in allen fünf Modellen minimal bessere Leistungen als ihr männliches Pendant. Dieses Ergebnis ist jedoch insignifikant.

Tab. 2: Aggregierte OLS-Regression über alle drei betriebswirtschaftlichen Module

Variablen	(OLS 1) Prüfungspunkte in % Alle Prüfungen	(OLS 2) Prüfungspunkte in % Prüfungen > 0 Punkte	(OLS 3) Prüfungspunkte in % Bestandene Prüfungen	(OLS 4) Noten Alle Prüfungen	(OLS 5) Noten Bestandene Prüfungen
Freiversuch = 1	-10.77*** (2.289)	-7.953*** (2.182)	-0.277 (1.572)	0.319*** (0.109)	-0.0233 (0.105)
Studiengang					
Interdisziplinär	-0.252 (0.992)	-0.114 (0.943)	-0.213 (0.665)	0.00176 (0.0518)	0.0118 (0.0443)
BWL/WiPäd	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>
Onlineprüfung = 1	9.099*** (2.461)	14.49*** (2.231)	7.095*** (1.619)	-0.595*** (0.115)	-0.494*** (0.107)
Masterstudium = 1	13.98*** (2.104)	14.06*** (1.862)	2.808* (1.439)	-0.784*** (0.117)	-0.211** (0.0953)
Wintersemester = 1	3.782 (2.453)	3.740 (2.375)	-1.785 (1.650)	-0.235* (0.126)	0.119 (0.112)
Weiblich = 1	-1.741** (0.703)	-2.292*** (0.655)	-0.639 (0.469)	0.0992*** (0.0366)	0.0410 (0.0312)
Q&A-Angebot = 1	9.889*** (1.710)	10.99*** (1.581)	7.914*** (1.168)	-0.578*** (0.0753)	-0.525*** (0.0763)
Semester	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Kohorte	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Konstante	45.29*** (6.026)	52.05*** (5.384)	66.99*** (2.804)	3.885*** (0.228)	3.023*** (0.186)
N	4.635	4.490	2.957	4.635	2.957
R ²	0.098	0.092	0.061	0.085	0.060

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$; Robuste Standardfehler in Klammern; Semester und Kohorte im Rahmen der Kontrollvariablen als Faktorvariablen inkludiert.

Tab. 3: OLS-Regression für das Modul „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“

Variablen	(OLS 1) Prüfungspunkte in % Alle Prüfungen	(OLS 2) Prüfungspunkte in % Prüfungen > 0 Punkte	(OLS 3) Prüfungspunkte in % Bestandene Prüfungen	(OLS 4) Noten Alle Prüfungen	(OLS 5) Noten Bestandene Prüfungen
Freiversuch = 1	-10.76*** (2.671)	-8.028*** (2.594)	-1.583 (1.809)	0.313** (0.124)	0.0680 (0.120)
Studiengang					
Interdisziplinär	-0.0242 (1.071)	0.0555 (1.035)	-0.00532 (0.719)	0.00352 (0.0573)	0.000226 (0.0482)
BWL/WiPäd	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>
Onlineprüfung = 1	12.81*** (2.804)	14.40*** (2.617)	3.803** (1.768)	-0.514*** (0.128)	-0.262** (0.118)
Wintersemester = 1	-1.683 (4.041)	-1.670 (4.026)	-5.353* (2.853)	-0.125 (0.246)	0.332 (0.202)
Weiblich = 1	-2.211*** (0.769)	-2.729*** (0.731)	-0.663 (0.533)	0.117*** (0.0415)	0.0394 (0.0354)
Q&A-Angebot = 1	10.78*** (2.850)	8.756*** (2.775)	4.441** (1.892)	-0.342** (0.134)	-0.289** (0.126)
Semester	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Kohorte	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Konstante	56.17*** (7.531)	64.25*** (5.825)	71.58*** (3.991)	3.573*** (0.338)	2.753*** (0.273)
N	3.208	3.149	2.103	3.208	2.103
R ²	0.124	0.118	0.080	0.109	0.077

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$; Robuste Standardfehler in Klammern; Semester und Kohorte im Rahmen der Kontrollvariablen als Faktorvariablen inkludiert.

3.4 Diskussion und Implikationen

Auf Grundlage der Modelle für alle Prüfungen und Prüfungen mit mehr als null Punkten in der aggregierten Regression hat die Freiversuchsregelung einen signifikant negativen Einfluss auf die Studierendenleistungen. Der Effekt ist für die Substichprobe für bestandene Prüfungen jedoch nicht signifikant und wirkt im Modell OLS 5 sogar leistungspositiv. Es wird also deutlich, dass im Vergleich zu den Modellen mit allen Prüfungen, die negativen Effekte auf die Leistungen bei den bestandenen Prüfungen abgemildert werden. Folglich kann H1 nur für die Modelle OLS 1, 2 und 4 bestätigt werden. Dadurch, dass Onlineprüfungen in allen fünf Modellen signifikant bessere Leistungen hervorbringen als Präsenzprüfungen, kann H2 nicht bestätigt werden.

Eine mögliche Erklärung für die schlechter werdenden Leistungen durch die Freiversuchsregelung ist, dass, wie im Theorie- und Empiriekapitel erläutert, Studierende allgemein durch fehlende Motivation und Prüfungsdruck (zum Bestehen) die Prüfungen mit geringerer bzw. schlechterer Vorbereitung angetreten haben, was durch die Abschwächung der negativen Effekte der Gesamtstichprobe in der Substichprobe der „bestandenen Prüfungen“ bestätigt wird. Ein weiterer Ansatz zur Erklärung der schlechter werdenden Leistungen durch eine schlechtere Prüfungsvorbereitung könnte sein, dass der Freiversuch einen Anreiz zur früheren Prüfungsteilnahme darstellte. Ermutigt, dass es keinen Fehlversuch bei Nichtbestehen der Prüfung gibt

Tab. 4: OLS-Regression für das Modul „Personalmanagement“

Variablen	(OLS 1) Prüfungspunkte in % Alle Prüfungen	(OLS 2) Prüfungspunkte in % Prüfungen > 0 Punkte	(OLS 3) Prüfungspunkte in % Bestandene Prüfungen	(OLS 4) Noten Alle Prüfungen	(OLS 5) Noten Bestandene Prüfungen
Freiversuch = 1	7.814** (3.230)	11.07*** (3.013)	2.992 (2.408)	-0.574*** (0.157)	-0.200 (0.160)
Onlineprüfung = 1	-6.654 (5.714)	-2.300 (5.325)	5.320 (4.653)	0.0365 (0.301)	-0.430 (0.298)
Masterstudium = 1	15.18*** (2.555)	16.18*** (2.329)	4.925** (1.912)	-0.892*** (0.149)	-0.351*** (0.124)
Wintersemester = 1	5.035 (3.913)	4.491 (3.879)	-4.974 (3.810)	-0.0822 (0.234)	0.329 (0.241)
Weiblich = 1	2.305 (1.937)	1.574 (1.758)	0.188 (1.208)	-0.0661 (0.0941)	-0.00269 (0.0795)
Semester	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Kohorte	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Konstante	38.75*** (11.32)	39.85*** (11.40)	66.88*** (5.547)	4.180*** (0.416)	3.004*** (0.261)
N	895	855	570	895	570
R ²	0.075	0.088	0.090	0.091	0.088

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1; Robuste Standardfehler in Klammern; Semester und Kohorte im Rahmen der Kontrollvariablen als Faktorvariablen inkludiert. Das Q&A-Angebot fällt durch Multikollinearität heraus.

und so die Prüfung lediglich als „nicht unternommen“ verbucht wird, könnten Studierende sich für Prüfungen angemeldet haben, die sie in dem jeweiligen Semester ursprünglich noch gar nicht antreten wollten. Durch das frühere Antreten waren die Studierenden vermutlich auch schlechter vorbereitet, denn sie waren dabei nicht zum Lernen gezwungen wie unter normalen Umständen der Prüfungsvorbereitung. Dies könnten beispielsweise Studierende mit Prüfungsangst sein, die vielleicht erst einmal die Prüfungsbedingungen in dem jeweiligen Modul kennenlernen wollten, oder auch Studierende, denen die Freiversuchsregelung dahingehend entgegenkam, dass sie die Prüfung unter normalen Umständen nicht angetreten hätten, diese aber mit dem veränderten Umstand als Formalie angesehen und mit dem geringst möglichen Einsatz an Vorbereitung angetreten haben, und so kein „Lernleid“ erfahren mussten. Dies impliziert, dass, im Rahmen des im Manuskript weiter oben ausgeführten Ziels der Studierendenentlastung, die Freiversuchsregelung aus individueller Studierendensicht auch etwas Positives gehabt haben könnte, was im besten Fall sogar darin mündet, dass Studierende durch die Freiversuchsregelung ihre Studienzeit verkürzen können, weil sie Prüfungen bestanden haben, die sie sich unter normalen Umständen ohne die Freiversuchsregelung zu dem jeweiligen Zeitpunkt noch nicht zugetraut und infolgedessen auch noch nicht angetreten hätten. Jedoch kann, zumindest mit einem isolierten Blick auf die Leistungseffekte, zusammenfassend argumentiert werden, dass die Freiversuchsregelung möglicherweise einen Fehlanreiz für Studierende, bzw. einen zusätzlichen Anreiz zur Prüfungsteilnahme von schlechter vorbereiteten Studierenden, darstellte. Onlineprüfungen können auf Grundlage der positiven Studierendenleistungen, z.B. bei hohen Fallzahlen, als eine sinnvolle Alternative angesehen werden. Bei fehlender Überwachung der Studierenden in Onlineprüfungen sollte

jedoch ausgeschlossen werden, dass Studierenden Prüfungsfragen gestellt werden, bei denen sie „fertige Lösungen“ kopieren können. Damit hierbei die fachliche Problemlösefähigkeit im Vordergrund steht, könnten Interpretationsfragen gestellt werden, bei denen die Studierenden die Lösung nicht einfach aus einer bestimmten Quelle kopieren können, sondern den Inhalt anhand von Beispielen oder bestimmten Anwendungsgebieten wiedergeben müssen. Das heißt, anstatt das Wissen bzw. den Inhalt lediglich zu reproduzieren, muss vielmehr im Rahmen von Transferfragen die Aufgabe gelöst werden. Auch wenn mit dieser Art der

Befragung eine aufwändigere und weniger standardisierte Prüfungskorrektur einhergeht, kann der Prüfende so zumindest feststellen, ob der Studierende den Inhalt im Rahmen der Interpretationsaufgabe wiedergeben kann und folglich über das Wissen und die erforderlichen Kompetenzen verfügt. Die Leistungen von Masterstudierenden sind besser als die von Bachelorstudierenden, was damit begründet werden könnte, dass Erstere schon einen Bachelorabschluss erworben haben und infolgedessen (studienpezifisches) Humankapital aufgebaut haben, also bestimmte inhaltliche Fachkenntnisse besitzen und Zusammenhänge kennen, die ihnen bei den jeweiligen Prüfungen helfen. Zudem könnten sie allgemein von der Studierenerfahrung profitieren. Nach allgemeiner Erfahrung hätte man bei der Geschlechtsvariable tendenziell ein umgekehrtes Ergebnis erwarten können. Der empirische Befund aus dieser Studie könnte jedoch darin begründet sein, dass die männlichen Studierenden vor allem bei Modulen, die mehr Mathematik- und Rechenaufgaben beinhalten („Verständnisaufgaben“) wie z.B. „EBWL“ und „InFi“ (Großteil der Stichprobe), besser abschneiden und die weiblichen Studierenden bessere Leistungen erzielen bei einem Modul wie Personalmanagement mit weniger rechnerischen Fragen und mehr „Auswendiglern- und Fleißaufgaben“. Da das Q&A-Format die Leistungen in allen Modellen signifikant verbessert, sollte dieses Format zukünftig häufiger angeboten werden.

4. Fazit

Mit Beginn der Coronapandemie zum Sommersemester 2020 (Lörz et al. 2020) und der über mehrere Semester andauernden Kontaktbeschränkungen (Lörz et al. 2020; Marczuk et al. 2021) wurde zur Entlastung der Studierenden und Sicherstellung des Studienerfolgs eine Freiversuchsregelung in Deutschland eingeführt, bei der

Studierende bei Nichtbestehen einer Prüfung einen Freiversuch erhalten und so keinen Fehlversuch verbucht bekommen (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2022a). Da in Deutschland zum Einfluss der coronabedingten Freiversuchsregelung auf die Studierendenleistungen noch keine Erkenntnisse vorhanden sind, nimmt sich dieser Beitrag der beschriebenen Forschungslücke an, indem Leistungsdaten von Studierenden mehrerer betriebswirtschaftlicher Universitätsmodule aus der Zeit vor und während der Pandemie (geltende Freiversuchsregelung) analysiert werden. Die Freiversuchsregelung hat in der aggregierten OLS-Regression über den Großteil der Modelle einen signifikant negativen Einfluss auf die Studierendenleistungen. Bei der Analyse der Substichprobe von „bestandenen Prüfungen“ wird deutlich, dass sich die negativen Effekte aus den Modellen mit „allen Prüfungen“ (gesamte Stichprobe) abschwächen.

Auch wenn die Studie aus Sicht der Autoren einen Erkenntnisgewinn im Themenfeld liefert, müssen Limitationen dieser Untersuchung diskutiert werden, aus der zukünftiger Forschungsbedarf abgeleitet werden kann. Die Modelle offenbaren, dass weitere Faktoren notwendig sind, um die Studierendenleistungen besser zu erklären. Dass diese schlechter werden, kann, neben der Freiversuchsregelung, unterschiedliche Gründe haben, beispielsweise die Verschlechterung der psychischen Gesundheit durch die Coronapandemie (Besa et al. 2021) oder die finanzielle Situation der Studierenden und deren Auswirkungen auf das Studium im Rahmen der Pandemie (Becker/Lörz 2020). Das heißt, dass vor allem die Coronapandemie und deren negativen Folgen selbst ein Treiber der schlechter gewordenen Leistungen sein könnte und dabei beispielsweise einen negativen Einfluss auf die Lernbedingungen gehabt haben könnte, ungeachtet der eingeführten Freiversuchsregelung. Folglich müsste für kausale Aussagen die Methodik in zukünftigen Studien angepasst werden, in denen vor allem die Erkenntnisse dieser Studie weitere Forschung im Themenfeld erleichtern soll und bei denen die Treiber für potenzielle Leistungsverschlechterungen klarer auseinandergehalten werden sollten. Dennoch glauben die Autoren auf Grundlage der unterschiedlichen Regressionsmodelle, dass der Haupttreiber für die schlechter gewordenen Leistungen die eingeführte Freiversuchsregelung ist. Diese Einschätzung wird zudem von der hohen Frequenz an gar nicht erst bearbeiteten Klausu-

Tab. 5: OLS-Regression für das Modul „Investition und Finanzierung“

Variablen	(OLS 1) Prüfungspunkte in % Alle Prüfungen	(OLS 2) Prüfungspunkte in % Prüfungen > 0 Punkte	(OLS 3) Prüfungspunkte in % Bestandene Prüfungen	(OLS 4) Noten Alle Prüfungen	(OLS 5) Noten Bestandene Prüfungen
Freiversuch = 1	-15.97** (6.476)	-11.08* (6.394)	-2.130 (5.048)	0.520 (0.319)	0.107 (0.343)
Onlineprüfung = 1	0.402 (5.824)	4.355 (5.565)	-2.891 (4.773)	0.0851 (0.237)	0.186 (0.327)
Masterstudium = 1	19.75*** (4.226)	16.60*** (3.765)	4.988* (2.561)	-1.065*** (0.208)	-0.339* (0.172)
Wintersemester = 1	3.540 (4.551)	2.648 (4.479)	4.848 (3.215)	-0.158 (0.268)	-0.342 (0.212)
Weiblich = 1	-3.732 (2.942)	-5.316** (2.587)	-4.061** (1.732)	0.201 (0.137)	0.274** (0.115)
Q&A-Angebot = 1	1.706 (7.249)	8.829 (7.041)	5.283 (5.560)	-0.206 (0.357)	-0.323 (0.378)
Semester	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Kohorte	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
Konstante	45.22*** (16.08)	49.07*** (16.99)	63.45*** (8.435)	3.719*** (0.565)	3.262*** (0.609)
N	532	486	284	532	284
R ²	0.141	0.114	0.122	0.114	0.122

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$; Robuste Standardfehler in Klammern; Semester und Kohorte im Rahmen der Kontrollvariablen als Faktorvariablen inkludiert.

ren (null Prüfungspunkte; vgl. Abbildung 2) untermauert, von denen 94%, und damit der Großteil, auf die Zeit der eingeführten Freiversuchsregelung entfällt. Hierbei könnten nämlich die Studierenden, mit dem Wissen, dass das Nichtbestehen zu keinem Fehlversuch führt bzw. keine Konsequenzen für sie darstellt, lediglich die Prüfung angetreten haben, um einen Überblick über die Prüfungsaufgaben bzw. das Klausurniveau zu bekommen, ohne wirkliche Intention die Prüfung (erfolgreich) bestehen zu wollen. Ein weiterer möglicher Einflussfaktor, auf den in dieser Studie nicht kontrolliert werden konnte, sind die individuellen Fähigkeiten der Studierenden, z.B. gemessen durch den Intelligenzquotienten oder durch den Notendurchschnitt im Studium. Hieraus lässt sich weiterer Forschungsbedarf ableiten, bei dem z.B. die genannten Variablen zusätzlich erhoben, und als Kontrollvariablen in Modelle zum Einfluss auf die Leistungen integriert werden. Zudem wäre eine Untersuchung in einem anderen Fachbereich hilfreich, um zu testen, ob die Effekte auch innerhalb der Lehre anderer Disziplinen repliziert werden können.

Literaturverzeichnis

- Alegre-Martínez, A./Martínez-Martínez, M. I./Alfonso-Sánchez, J. L. (2021): Do proctored online University exams in Covid-19 era affect final grades respect face-to-face exams? 7th International Conference on Higher Education Advances. Universitat Politècnica de València: Valencia.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. In: Journal of Educational Psychology, 84 (3), pp. 261-271.
- Aristovnik, A./Keržič, D./Ravšelj, D./Tomažević, N./Umek, L. (2020): Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. In: Sustainability, 12 (2020), 8438.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinko, W./Weiber, R. (2018): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. 15. erw. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Basse, A./Wurzel, F.-M. (2021): Die Säulen der Examensvorbereitung: oder:

- Was trägt die Pflichtfachprüfung?. In: Göttinger Rechtszeitschrift, 2021 (2), S. 162-166.
- Becker, K./Lörz, M. (2020): Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. DZHW Brief 9|2020. Hannover.
- Besa, K. S./Kochskämper, D./Lips, A./Schröer, W./Thomas, S. (2021): Stu.di.Co II. – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Hildesheim.
- Bortz, J./Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Breitenbach, A. (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. Marburg 2021.
- Chiu, T. K. F./Lin, T./Lonka, K. (2021): Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. In: The Asia-Pacific Education Researcher, 30, pp. 187-190.
- de Dios Panal, S./Zumkley, M./Prinz, J. (2022): Validität eines Fachkenntnistests zur Studierendenauswahl in betriebswirtschaftlichen Masterstudiengängen. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis (BFuP), 74 (3), S. 302-326.
- Destatis (2020): Bildung und Kultur – Studierende an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.1. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410217004.pdf?__blob=publicationFile (18.10.2022).
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Dweck, C. S./Leggett, E. L. (1988): A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. In: Psychological Review, 95 (2), pp. 256-273.
- Eccles J. S./Adler, T. F./Futerman, R./Goff, S. B./Kaczala, C. M./Meece, J. L./Midgley, C. (1983): Expectancies, values, and academic behaviors. In Spence, J. T. (Hg.): Achievement and achievement motivation. San Francisco, pp. 75-146.
- Eccles, J. S./Wigfield, A. (2020): From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and socio-cultural perspective on motivation. In: Contemporary Educational Psychology, 61 (4), 101859.
- El Refae, G. A./Kaba, A./Eletter, S. (2021): The Impact of Demographic Characteristics on Academic Performance: Face-to-Face Learning Versus Distance Learning Implemented to Prevent the Spread of COVID-19. In: International Review of Research in Open and Distributed Learning, 22 (1), pp. 91-110.
- Goetz, T./Hall, N. C. (2013): Emotion and achievement in the classroom. In: Hattie, J./Anderman, E. M. (eds.): International guide to student achievement. New York, pp. 192-195.
- Gonzalez, T./de la Rubia, M. A./Hincz, K. P./Comas-Lopez, M./Subirats, L./Fort, S./Sacha, G. M. (2020): Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. In: PLoS ONE 2020, 15 (10), e0239490.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (2021): Maßnahmen und Sonderregelungen der Länder für die Hochschulen. <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/covid-19-pandemie-und-die-hochschulen/massnahmen-und-sonderregelungen-der-bundeslaender/> (13.01.2022).
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (2022): Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die deutschen Hochschulen – Aktuelle Hinweise und Nachrichten. <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/covid-19-pandemie-und-die-hochschulen/> (13.01.2022).
- Howard, D. (2020): Comparison of Exam scores and Time Taken on Exams Between Proctored On-campus and Unproctored Online Students. In: Online Learning, 24 (4), pp. 204-228.
- Iglesias-Pradas, S./Hernández-García, Á./Chaparro-Peláez, J./Prieto, J. L. (2021): Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. In: Computers in Human Behavior, 119, 106713.
- Ladyszewsky, R. K. (2015): Post-graduate student performance in 'supervised in-class' vs. 'unsupervised online' multiple choice tests: Implications for cheating and test security. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 40 (7), pp. 883-897.
- Land NRW (2021a): Landesregierung und Hochschulen in Nordrhein-Westfalen streben Rückkehr zum Präsenzbetrieb im Wintersemester 2021/2022 an. <https://www.land.nrw/pressemitteilung/landesregierung-und-hochschulen-nordrhein-westfalen-streben-rueckkehr-zum> (13.01.2022).
- Land NRW (2021b): Planungssicherheit für Studierende und Hochschulen in der Pandemie: Landesregierung stellt rechtliche Rahmen für digitale Lehre und Prüfungen bereit. <https://www.land.nrw/pressemitteilung/planungssicherheit-fuer-studierende-und-hochschulen-der-pandemie-landesregierung> (15.07.2022).
- Lörz, M./Marczuk, A./Zimmer, L./Multrus, F./Buchholz, S. (2020): Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. DZHW Brief 5|2020. Hannover.
- Marczuk, A./Multrus, F./Lörz, M. (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. DZHW Brief 1|2021. Hannover.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2022a): Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 01.10.2022. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_detail?sg=0&menu=0&bes_id=4877&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=337753 (19.10.2022).
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2022b): Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.) Ausgabe 2022 Nr. 15 vom 30.3.2022. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=20311&ver=8&val=20311&sg=0&menu=0&vd_back=N (21.07.2022).
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2022c): Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.) https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=19950 (21.07.2022).
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 5.5.2023. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=2320031009101636983 (17.05.2023).
- MKW Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Wieder Präsenz an den Hochschulen: 765.000 Studierende starten in Nordrhein-Westfalen ins Wintersemester. https://www.mkw.nrw/presse/PK_WS21 (13.01.2022).
- MKW Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Landesregierung erhöht erneut individualisierte Regelstudienzeit für Studierende in Nordrhein-Westfalen. <https://www.mkw.nrw/presse/regelstudienzeit#:~:text=Um%20die%20Studierenden%20zu%20unterst%C3%BCtzen,laufende%20Wintersemester%202021%2F22%20verl%C3%A4ngert> (04.04.2022).
- Pekrun, R./Lichtenfeld, S./Marsh, H. W./Murayama, K./Goetz, T. (2017): Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. In: Child Development, 88 (5), pp. 653-1670.
- Senko, C./Hulleman, C. S./Harackiewicz, J. M. (2011): Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. In: Educational Psychologist, 46 (1), pp. 26-47.
- Stewart, G. (2023): Der Freiversuch bei Staatsexamina in Bayern. Erwartungen, Erfahrungen, Erkenntnisse. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/3-2000-stewart.pdf (17.05.2023).
- Stowell, J. R./Bennett, D. (2010): Effects of online testing on student exam performance and test anxiety. In: Journal of Educational Computing Research, 42 (2), pp. 161-171.
- UDE (2022a): Bereich Prüfungswesen - Aktuelles. <https://www.uni-due.de/verwaltung/pruefungswesen/aktuelles.php> (06.10.2022).
- UDE (2022b): Freiversuchsregelung: CEHVO aktualisiert. <https://www.uni-due.de/aktuell/artikel-intern.php?id=825> (21.07.2022).
- Vinyard, J. R./Peñagaricano, F./Faciola, A. P. (2022): The effects of course format, sex, semester, and institution on student performance in an undergraduate animal science course. In: Translational Animal Science, 6 (1), pp. 1-8.
- Wigfield, A./Eccles, J. S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: Contemporary Educational Psychology, 25 (1), pp. 68-81.
- Yang, C. W./Raehsler, R. D. (2005): An Economic Analysis on Intermediate Microeconomics: An Ordered Probit Model. In: Journal for Economic Educations, 5 (3), pp. 8-17.

■ **Marvin Zumkley**, M. Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: marvin.zumkley@uni-due.de

■ **Joachim Prinz**, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: joachim.prinz@uni-due.de

Madita Schneider & Roxane Soergel

Externe Evaluationen in Wissenschaftseinrichtungen:

Analyse des Bedarfs, der Herausforderungen und Benefits



Madita Schneider



Roxane Soergel

Universities are increasingly under pressure to demonstrate their performance in areas far beyond teaching and research due to the rising competition for the best minds and for external funding. For this reason, the importance of comprehensive quality assurance procedures is steadily increasing. Although a rising number of academic university employees are working in the areas of quality management, organizational and human resources development, it may be advisable to call in external experts, especially for evaluations. This article clarifies the role of external evaluators and identifies the potential benefits of externally conducted evaluations. A practical example from Karlsruhe Institute of Technology (KIT) is illustrated.

1. Ausgangslage: Stetige Qualitäts- und Organisationsentwicklung zunehmend im Fokus

Hochschulen in Deutschland sehen sich in den letzten Jahren zunehmend dem Druck ausgesetzt, ihre Leistungsfähigkeit – auch über ihre originären Handlungsfelder Lehre und Forschung hinausgehend – unter Beweis zu stellen. Dieser Druck ergibt sich v.a. aus zwei aktuelleren Entwicklungen innerhalb der Hochschul- und Forschungslandschaft: Einerseits stehen Hochschulen verstärkt miteinander im Wettbewerb um begabten Nachwuchs und hochrangige Forscherinnen und Forscher: „Immer mehr [Menschen] absolvieren ein Studium im Ausland. Hinzu kommt die Konkurrenz privater Hochschulen. Diese nationale und internationale Konkurrenz beschränkt sich dabei nicht nur auf Studierende, sondern umfasst ebenfalls das wissenschaftliche [...] Personal“ (Heuer 2017, S. 57). Die Etablierung eines Profils, das gegenüber denen der Wettbewerber hervorsticht, gewinnt für Hochschulen also zusehends an Bedeutung. Dabei achten Bewerberinnen und Bewerber, denen sich zahlreiche Jobmöglichkeiten bieten, in hohem Maße auch auf Aspekte wie die nicht-monetären Benefits, die ihnen der potentielle Arbeitgeber bieten kann (etwa Weiterbildungsmöglichkeiten und Gesundheitsangebote), aber auch auf dessen Bemühungen um ein gutes Betriebsklima. Entsprechend zeigt sich zum Beispiel, dass die Attraktivität einer Organisation in der Wahrnehmung von Bewerberinnen und Bewerbern steigt und deren Bewerbungsintention sich erhöht, wenn Stellenanzeigen darauf hinweisen, dass die Organisation Diversität anstrebt (Hentschel/Horvath 2015, S. 78). Andererseits bezieht sich der wachsende Wettbewerb auch auf die Gewinnung und langfristige Sicherung von Drittmitteln. Deren Anteil am Gesamthaushalt der Hochschulen steigt stetig, wohingegen die Grundfinanzierung abnimmt, doch „[z]ugleich

sinkt die Quote der Bewilligung von Forschungsmitteln durch die Forschungsfördereinrichtungen (z. B. die Deutsche Forschungsgemeinschaft)“ (Heuer 2017, S. 57f.). Auch diese Tendenz trägt zum Profilierungsdruck der Hochschulen bei, denn Drittmittelgeber richten das Augenmerk bei der Evaluation von Förderanträgen nicht mehr allein auf den „harten“ Faktor der Qualität des Forschungsvorhabens bzw. der bisherigen Forschungsleistung, sondern fordern zunehmend auch Angaben zu den strukturellen Rahmenbedingungen an den Bewerberhochschulen, beispielsweise zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und Einhaltung von Gleichstellungsstandards¹, oder sogar „ein[] strategische[s] institutionenbezogene[s] Gesamtkonzept[] mit Aussagen u.a. [...] zu Personalentwicklung und Chancengleichheit“². Die Zuverlässigkeit dieser Angaben und Beständigkeit der Rahmenbedingungen wird im Falle der Gewährung von Drittmitteln durch die Mittelgeber während der Förderlaufzeit regelmäßig überprüft.

Hochschulen investieren daher in den letzten Jahren in zunehmendem Maße in Verfahren der Qualitäts- und Organisationsentwicklung, die unter anderem auch „die Aufgaben, Prozesse und Strukturen der Hochschulverwaltung (Supportprozesse)“ (Stratmann 2009, S. 5) berücksichtigen. Eine wirksame Methode, um Qualitätsentwicklung zu betreiben, sind Evaluationen. Im vorliegenden Beitrag geht es dabei explizit nicht um Evaluationen, die klassischerweise als Instrument von Qualitätsmanagement zum Einsatz kommen, wie an Hochschulen beispielsweise für die Lehr-evaluation. Vielmehr wird speziell die Durchführung von Evaluationen als Instrument für die Organisationsentwicklung beleuchtet. Bestandteil von Evaluationen können Un-

¹ https://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/index.html

² <https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/die-exzellenzstrategie/die-exzellenzstrategie.html>

tersuchungen und Analysen von Konzepten und Prozessen sowie Wirkungen bestimmter Aktivitäten sein, mit dem Ziel, diese zu bewerten, anzupassen und weiterzuentwickeln (Atria 2006). Diskutiert werden die Herausforderungen und Chancen von speziell externen Evaluationen im Kontext der Organisationsentwicklung an Hochschulen.

Rolle der Personal- und Organisationsentwicklung

Die vorangehend beschriebene zunehmende Fülle an Aufgaben zur Evaluierung und Weiterentwicklung an Hochschulen kann „nicht mehr alleine von den Wissenschaftler(inne)n oder der klassischen Verwaltungsebene erfüllt werden“ (Merkator/Schneijderberg 2011, S. 204). Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Hochschulentwicklung werden daher zunehmend auch von Beschäftigten aus den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung umgesetzt, die hinsichtlich ihrer Tätigkeitsbeschreibungen zwischen Wissenschaft und klassischer Verwaltung zu verorten sind. Diese wissenschaftlich qualifizierten Personen gestalten durch ihre sachkundige Beratung und Dienstleistung Kernprozesse der Hochschule strategisch mit (Kehm et al. 2010). Organisations- und Personalentwicklerinnen und -entwickler stehen an den Hochschulen unter besonders kritischer Beobachtung, da sie mit ihren Maßnahmen starke strukturelle und personelle³ Veränderungen initiieren.

Bei Projekten und Maßnahmen, die Veränderungen anstoßen, ist ein gewisses Maß an Widerständen zu erwarten. Besonders herausfordernd für die Umsetzenden ist die Konfrontation mit Vorbehalten von mehreren Seiten, da an sie sowohl solche aus der klassischen Verwaltung als auch Bedenken aus Perspektive des wissenschaftlichen Personals herangetragen werden: „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler legen in der Regel Wert auf eine nach wie vor klare Abgrenzung. [...] [Sie beobachten] misstrauisch [...] die Veränderungen im Dienstleistungssektor. [...] [Denn es] besteht immer auch die Sorge, dass [er] gegenüber dem *academic heartland* zu viel Gewicht bekommt[t]“ (Nickel 2017, S. 92; Kursivsetzung i.O.). Wie Befragungen zeigen, nehmen die Mitarbeitenden aus PE und OE das Misstrauen gegenüber ihrem Tun deutlich wahr und führen dieses in erster Linie auf „eine grundlegende Angst vor Veränderungen“ (Banscherus 2018, S. 97) zurück. Um Akzeptanz für Maßnahmen zu erlangen, die zwar langfristig der Qualität der Forschung und Lehre dienen, aber nicht direkt Teil dieser Kernbereiche sind, muss die Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit der Maßnahmen offensichtlich und objektiv erkennbar sein. Hier können extern durchgeführte Evaluationen Abhilfe schaffen und die Personal- und Organisationsentwicklerinnen und -entwickler entlasten, indem sie Handlungsfelder benennen und die Legitimation von beispielsweise strategischen Projekten unterstützen, die dann wiederum intern durch die PE oder OE durchgeführt werden.

Wird eine externe Evaluation in Erwägung gezogen, so gilt es auch einige Aspekte zu bedenken. Für externe Beraterinnen und Berater werden Kosten in nicht zu unterschätzender Höhe fällig. Gerade der Einsatz renommierter Agenturen, der die Akzeptanz umfangreicher Evaluationsvorhaben stärken kann, ist teuer. Ein entsprechendes Budget muss also vorhanden sein und von den zuständigen Personen für diesen Zweck freigegeben wer-

den. Externe Beraterinnen und Berater besitzen naturgemäß zu Beginn ihrer Tätigkeit kaum oder nur geringe Kenntnisse des Systems, auf das sie stoßen. Dies bedeutet zum einen, dass es interne Kräfte mit entsprechenden zeitlichen Ressourcen braucht, um die Externen mit dem nötigen Systemwissen zu versorgen und den Zugang zu internen Dokumenten wie auch den Stakeholdern innerhalb des Systems herzustellen. Zum anderen sind externe Beraterinnen und Berater ebenso wenig mit der innerhalb des Systems genutzten Sprache und den dort geltenden Spielregeln vertraut, sodass es wiederum interner Kräfte bedarf, um beispielsweise sich aus der Evaluation ergebende Handlungsempfehlungen zu „übersetzen“ und an die nötigen Stellen zu transportieren.

Eine gute Grundlage zur vollen Ausschöpfung des Potenzials von Evaluationen ist „eine Orientierung an Nutzen und Verwendung der Evaluationsergebnisse. Diese Orientierung umfasst sowohl die Bereitschaft zu lernen als auch die Möglichkeit, dieses Lernen umzusetzen und damit Konsequenzen aus Evaluationen abzuleiten“ (Atria et al. 2006, S. 585). Personal- und Organisationsentwicklerinnen und -entwickler, die motiviert sind durch hohe Lernbereitschaft und sich stets am Nutzen für die Organisation orientieren, können einen entscheidenden Beitrag zur Entfaltung des Potenzials der Evaluationen leisten.

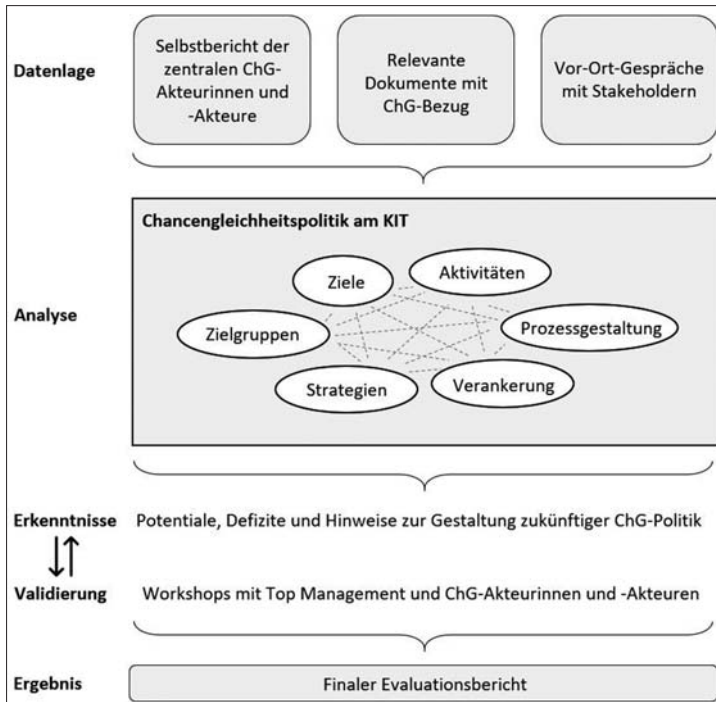
2. Benefits von externen Evaluationen

Der Hochschulbereich wird auch zukünftig mit notwendigen, immer komplexer werdenden Veränderungen konfrontiert sein. Dies erfordert ein hohes Maß an Flexibilität von den Hochschulen und ihren Mitarbeitenden und kann, wie dargestellt, streckenweise zu Verunsicherungen und Misstrauen führen. Um Widerständen zu begegnen, ist es von Vorteil, externe Beraterinnen und Berater einzubeziehen, deren Fach- und Methodenwissen oftmals leichter anerkannt wird und die beispielsweise auch Entscheidungsprozesse moderieren können (Stratmann 2009, S. 14). Die Personal- und Organisationsentwicklerinnen und -entwickler können sich ebenfalls externe Unterstützung in der Evaluation, Analyse und kontinuierlichen Qualitätssteigerung in verschiedenen Feldern des Hochschulbetriebs holen.

Um notwendige Veränderungen zu legitimieren, ist es hilfreich, zunächst ein Gefühl der Dringlichkeit zu erzeugen (vgl. Kotter 2011) und zudem auf möglichst objektive Evaluationsergebnisse hinweisen zu können. Externe Evaluationen bieten neue fachliche und methodische Impulse, besonders zu Themen, in denen die Angehörigen einer Organisation selbst feststecken und möglicherweise blinde Flecken entwickelt haben. Extern durchgeführte Evaluationen werden sowohl von innen als auch von außen als objektiver und somit glaubwürdiger wahrgenommen. Veränderungsprozesse sind folglich leichter anzustoßen, da aufgrund der Neutralität der Beratenden eine größere Offenheit und höhere Akzeptanz für die Ergebnisse herrschen. Zudem wird ein Abgleich zwischen der Fremdwahrnehmung und der Eigenwahrnehmung ermöglicht, woraus „Ideen für zukünftige Entwicklungen entstehen, nach denen die Akteure [sic!] in ihrem Wirkungsfeld an

³ Die Personalentwicklung „unterzieht die Selbstwahrnehmung der teilnehmenden Personen einem Praxistest“ (Winde 2010, S. 17).

Abb. 1: Struktur des Evaluationsprozesses



der Hochschule handeln (vgl. Altvater, 2007, S. 22)" (zitiert nach Reder 2017, S. 47f.). Auch bei einer externen Begleitung stehen bei einer Evaluation immer die eigene Reflexion und der Erkenntnisprozess im Vordergrund: „Wo stehen wir [als Organisation]? Wo sind unsere Stärken und Schwächen, wo wollen wir hin? Die Evaluation stärkt damit die Selbstreflexion und Kommunikationsfähigkeit und trägt zu einer präziseren Positionierung der Einrichtung bei. Sie unterstützt ihre Identitäts- und Strategiebildung und soll letztlich die Weiterentwicklung der Einrichtung befördern" (Rauprich 2009, S. 11). Somit erhöhen externe Evaluationen auch die Management Attention für ein bestimmtes Thema.

Es gibt also trotz genannter Herausforderungen auch eine Reihe von Gründen, weshalb es sich empfiehlt, für Evaluationen externe Beraterinnen und Berater hinzuzuziehen – ganz besonders, wenn auf den Evaluationsergebnissen aufbauend umfassende Veränderungsprozesse angestoßen werden sollen, bei denen es zu Widerständen kommen kann. Von Evaluationen profitieren dabei alle Bereiche der Hochschulen: Neben den üblichen Evaluationen zur Qualitätssicherung in der Lehre und Forschung tut wie dargestellt auch die PE und OE selbst gut daran, eigene Prozesse und Strukturen evaluieren zu lassen. Diese Veränderungsbereitschaft wird eine positive Signalwirkung in die restliche Organisation haben. Im folgenden Abschnitt wird von einer solchen Evaluation am KIT und ihren Auswirkungen berichtet.

3. Ein Praxisbeispiel: Externe Evaluation der Chancengleichheitsarbeit am KIT

Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) beauftragte 2018 eine auf diesem Gebiet ausgewiesene Agentur mit der Evaluation seiner Chancengleichheitspolitik. Bei dieser externen Evaluation wurden nicht einzelne Maßnahmen,

sondern Verankerung, Prozessgestaltung, Strategien und Ziele der Chancengleichheitspolitik am KIT analysiert. Gefragt war eine ausführliche Analyse des Status quo der Chancengleichheitspolitik, um Potenziale und Ansatzpunkte für Verbesserungen zu identifizieren und Erkenntnisse für die Gestaltung der zukünftigen Chancengleichheitspolitik zu gewinnen. Die Evaluation wurde als Kombination von Selbst- und Fremdevaluation durchgeführt. Neben einem umfangreichen Selbstbericht wurden weitere Dokumente sowie Gespräche mit verschiedenen Stakeholdern inhaltsanalytisch ausgewertet.

Folgende Stakeholder wurden durch den Selbstbericht und die Gespräche mit dem Team in den Evaluationsprozess miteinbezogen:

- Präsidiumsmitglieder
- Chancengleichheitsbeauftragte
- Bereichsleiterin und Bereichsleiter
- Leitungen ausgewählter Dienstleistungseinheiten
- Dekane ausgewählter KIT-Fakultäten
- Professorinnen ausgewählter Institute
- Vertrauensfrauen an den KIT-Fakultäten
- Leitung/Mitarbeitende aus Diversity Management, Personalentwicklung und Familienberatung

Die Förderung von Chancengleichheit und Diversität ist ein wichtiges Querschnittsthema am KIT und von hoher strategischer Bedeutung. Beauftragt und verantwortet wurde der Evaluationsprozess durch das Präsidium des KIT, womit das Top-Management sich deutlich für die Optimierung der Chancengleichheitsarbeit einsetzte. Voraussetzung für ein solches Engagement war ein differenziertes Problembewusstsein von Seiten der Leitung für die zu diesem Zeitpunkt trotz verstärkter Bemühungen noch ausbleibenden messbaren Fortschritte in der Herstellung von Chancengleichheit. Die Evaluationsagentur bekam Zugriff auf alle relevanten Dokumente des KIT zum Thema Chancengleichheit und die Gelegenheit, viele Personen zu befragen, die unterschiedlich kritische Perspektiven vertraten. So entstand ein umfassendes Bild der Chancengleichheitsarbeit am KIT, ihrer Stärken und Entwicklungspotentiale. Vier identifizierte Handlungsfelder wurden daraufhin von 2019 bis 2021 in einem Projekt zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse systematisch bearbeitet⁴. Durch dieses Projekt wurden transparente und effiziente Regelungen und Prozesse für die Chancengleichheitsarbeit am KIT geschaffen, weitere Synergien zwischen Akteurinnen und Akteuren der Chancengleichheitsarbeit erzeugt, eine breite Sensibilisierung und Wertschätzung für das Thema hergestellt sowie die Genderkompetenz bei den Beschäftigten, insbesondere auf den Leitungs- und Führungsebenen, erhöht. Die Impulse aus dem Projekt kommen auf ganz praktische Art und Weise in der Breite am KIT an, z.B. durch die Teilnahme aller Führungskräfte an einem neu entwickelten Online-Training zum Aufbau von Genderkompetenz (siehe Soergel 2021). Auch strategisch werden die Ergebnisse der Evaluation und des Umsetzungsprojekts in andere Projekte und Aktivitäten am KIT mit Chancengleichheitsbezug aufgenommen und dort weiterbearbeitet. Entwicklungen, die einen längeren zeit-

⁴ <https://www.peba.kit.edu/3684.php>

lichen Horizont benötigen, wurden zudem in der bereits vor dem Umsetzungsprojekt angelaufenen und darüber hinaus andauernden Personalstrategie vertieft und werden aktuell noch in Folgeprojekten wie Gender Equity 1 (siehe Klink/Soergel 2020) oder dem Projekt Chancengleichheits-Marketing weiterverfolgt. So greifen verschiedenste Projekte am KIT effektiv ineinander und wird die nachhaltige Bearbeitung der identifizierten Handlungsfelder sichergestellt. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Evaluation ein bedeutender Katalysator für die Chancengleichheitsarbeit am KIT war.

4. Fazit und Ausblick

Wie vorangehend ausführlich dargestellt, weiten sich die Leistungen, die an Hochschulen als wettbewerbsentscheidend gelten, immer stärker über Forschung und Lehre hinaus aus und umfassen heutzutage beispielsweise auch „de[n] Umgang mit Diversität, Gleichstellung und Personalentwicklung“ (Reder 2017, S. 1), also die Kultur der Organisation und die Haltung vor allem der Führungskräfte. Auch wenn Hochschulen mit den Mitarbeitenden in PE und OE Personen beschäftigen, die für strategische Entwicklung dieser neu in den Blickpunkt von Bewertungen gerückten Handlungsfelder zuständig sind, bietet der Einsatz externer Evaluatorinnen und Evaluatoren mitunter deutliche Vorteile. Denn wenn sich Organisationen einem umfangreichen Evaluationsprozess verschreiben, der konsequenterweise auch deren Profil und Leitbild in den Blick nimmt (Löffler 2005, S. 19), ist immer auch mit internen Widerständen zu rechnen, die von objektiven Gutachterinnen und Gutachtern leichter zu befrieden sind. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Faktoren benennen, die maßgeblich zum Erfolg der Evaluation am KIT beigetragen haben:

- **Beteiligung des Top Managements:** Das Bewusstsein des Top Managements für die Situation in der Organisation und den spezifischen Evaluationsbedarf. Der Auftrag zur Evaluation von Seiten des Top Managements sowie die kontinuierliche Aufmerksamkeit für den Prozess. Gleichzeitig erhöhen externe Evaluationen auch die Management Attention für ein bestimmtes Thema.
- **Expertise der Agentur:** Die ausgewiesene Expertise der Evaluatorinnen und Evaluatoren auf den spezifischen Gebieten (im Falle der KIT-Evaluation: auf den Gebieten Hochschulwesen und Chancengleichheit) und die damit einhergehende Anerkennung innerhalb der auftraggebenden Institution.
- **Personelle Ressourcen:** Ausreichende personelle Ressourcen von Seiten der Institution, damit der Evaluationsprozess mit der externen Agentur unterstützt werden kann und die kommunikative Schnittstelle zwischen Agentur und allen Beteiligten auf Seiten der Institution gegeben ist.
- **Breite Beteiligung:** Die Einbindung einer breiten Basis an Mitarbeitenden, denn die Beteiligung an der Evaluation erhöht die Bereitschaft zur Unterstützung der daraus folgenden Veränderungsprozesse und Umsetzungsmaßnahmen.
- **Vorausschauende Planung der Folgeaktivitäten:** Die frühzeitige Planung finanzieller und personeller Ressourcen, um sich aus der Evaluation ergebende Umsetzungsprojekte durchführen zu können.

Durch die Berücksichtigung und Umsetzung dieser Erfolgsfaktoren konnte das KIT in hohem Maße vom Einsatz der externen Agentur profitieren. Die Begutachtung von außen hat verschiedene Handlungsfelder offengelegt, die über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg intensiv bearbeitet wurden. Im Rahmen des Umsetzungsprojekts der Evaluationsergebnisse wurden bestehende Prozesse und Ansätze hinterfragt und Formate erarbeitet, die bereits heute positiv in das KIT hineinwirken.

Literaturverzeichnis

- Atria, M./Reimann, R./Spiel, C. (2006): Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In: Steinebach, C. (Hrsg.): Handbuch Psychologische Beratung. Stuttgart, S. 574-586.
- Banscherus, U. (2018): Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen. Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel. In: die hochschule – journal für wissenschaft und bildung, 2018 (1+2), S. 87-100.
- Hentschel, T./Horvath, L. K. (2015): Passende Talente ansprechen – Rekrutierung und Gestaltung von Stellenausschreibungen. In: Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (2015): Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis. Berlin/Heidelberg, S. 65-82.
- Heuer, C. (2017): New Professionals an der deutschen Universität. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Osnabrück. Osnabrück.
- Kehm, B./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2010 (4), S. 23-39.
- Klink, K./Soergel, R. (2020): Chancengleichheitsarbeit nachhaltig umsetzen – ein Beispiel für einen organisationsweiten Beteiligungsprozess. P-OE, 15 (3+4), S. 59-61.
- Kotter, J. (2011): Leading Change: Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern. 1. Auflage. München.
- Löffler, S. (2005): Qualitätsmanagement unter genderrelevanten Aspekten. Bericht über die Prüfung von ausgewählten Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen auf die Berücksichtigung genderrelevanter Aspekte. Erstellt für das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), Fakultät Erziehungswissenschaften, Psychologie und Bewegungswissenschaften. Mannheim.
- Merkator, N./Schneijderberg, C. (2011): Professionalisierung der Lehre an den Schnittstellen von Lehre, Forschung und Verwaltung. In: Nickel, S. (Hg.): Der Bolognaprozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analyse und Impulse für die Praxis. CHE-Arbeitspapier Nr. 148, S. 204-216.
- Nickel, S. (2017): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement. In: Truninger, L. (Hg.): Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 89-103.
- Rauprich, D. (2009): Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement. Aktuelle Situation und Perspektiven in der Verwaltung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Osnabrücker Arbeitspapiere zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement Nr. 17.
- Reder, A. (2017): Einleitung von Veränderungsprozessen im Hochschulbereich. Handlungskonzept zur Gestaltung der Organisationskultur. Reihe Herausragende Masterarbeiten am DISC (Distance and Independent Studies Center). Technische Universität Kaiserslautern.
- Soergel, R. (2021): Genderkompetenz stärken – Entwicklung eines Online-Trainings zum Aufbau von Einstiegswissen für die Angehörigen des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). In: P-OE, 16 (3), S. 94-97.
- Stratmann, E. (2009): Evaluieren und Beteiligen. Organisationsentwicklung in der Hochschulverwaltung. In: HIS: Forum Hochschule, 2009 (8).
- Winde, M. (2010): Personalentwicklung als strategisches Element. Sieben „lessons learnt“ eines Förderprogramms. In: Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation, 2010 (2), S. 16-20.

■ **Madita Schneider**, M. Sc., Referentin Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie, E-Mail: madita.schneider@kit.edu

■ **Roxane Soergel**, Dr., Referentin Diversity Management, Karlsruher Institut für Technologie, E-Mail: roxane.soergel@kit.edu

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2023 (Vorschau)

Third Mission – Ein Game Changer für Lehre, Forschung, Universitäten?

Stefan Kuhlmann et al.
Transdisziplinäre Lehre als Change Agent der Hochschulen

Christina Kannegießer et al.
Gesellschaftlicher Impact durch ko-kreative Kooperation von Universitäten und Unternehmen?

Stefan Bösch et al.
Technische Universitäten als Zukunftsmaschinen

Vitus Püttmann et al.
Die Third Mission aus Sicht der Wissenschaftler:innen

Lorenzo Compagnucci et al.
The Third Mission and the Social Sciences and Humanities

Sarah Davies
Science Communication as an Aspect of the Third Mission

Barbara Sutter et al.
„Was ist, was kann, was soll die Third Mission?“

Sascha Spoun et al.
Third mission – A Game Changer?

Sabine Kunst
Die Zeit des reinen Forschens ist vorbei

Andreas Beer & Justus Henke
Potenziale von Wirkungsanalysen für Wissenschaftskommunikation nach der Pandemie

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2023 (Vorschau)

Die Universität als Hybridorganisation

Lothar Zechlin
Die gesellschaftliche Rolle des Managements in der Hochschule als hybrider Organisation

Ewald Scherm
Überlegungen zum Management hybrider Hochschulen

Merle Pohlabein & Justus Henke
Hybride Strukturen in der internen Mittelverteilung? Vergleich der Ausgestaltung dezentraler Mittelverteilungsmodelle an drei Hochschulen für angewandte Wissenschaften

Per Holderberg, Stephan Buchberger & Christian Seipel
Ausschlussverfahren in den Entscheidungsstrukturen gemanagter Hochschulen. Perspektiven der engagierten Studierendenschaft

Linda Vogt, Jennifer Blank & André Bleicher
Promotoren für die Hochschulentwicklung post Corona

Ursula Müller
Informationsinfrastruktur in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie: Wie kooperieren Rechenzentren, Bibliotheken und Medienzentren bzw. E-Learning-Support-Einheiten?

Sarah Schmidt
Rezension zum Buch Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung (Karsten König)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2023

Auswirkungen von Krisen auf Beratung – Beispielhafte Aspekte

Themenschwerpunkt

Gerald Wibbecke & Claudia Dickhäuser
Zusammen sind wir weniger allein? Effekte der Campusschließungen auf Motivation und Emotion von Studierenden

Nicolas Hoffmann & Birgit Hofmann
Selbstfürsorge für Berater und Therapeuten

Frank-Hagen Hofmann
Klimakrise als existenzielle Herausforderung – ein Thema für die Beratung?

Beratungsforschung

Madeleine Haag, Sabine Köster & Marc Allroggen
Häufigkeit von Mobbingverfahren in der Schulzeit bei Studierenden – Eine Befragung von Klient*innen der Psychosozialen und Psychotherapeutischen Beratungsstellen

Anregungen für die Beratungspraxis

Ibrahim Alkan
Eine zentrale Anlaufstelle für beruflich Qualifizierte – mehr als reine Beratung

Jörn Sickelmann & Norman Wojak
Was bedeutet „Schweigepflicht“ in der Studienberatung?

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1+2/2023
Gesunde Hochschule /
Gesundheitsmanagement an
Hochschulen

Anna Pawellek et al.
Auf dem Weg zu einem ganzheitlichen
Gesundheitsmanagement an
Hochschulen?

Rebecca Komp et al.
Der Umgang mit Präsentismus an
Hochschulen

Christian Seipel et al.
Determinanten der Zufriedenheit von
hochschulpolitisch engagierten
Studierenden in Deutschland

Lena Schmitz et al.
Gesundheitsverhalten und
Gesundheitswahrnehmung bei
Studierenden während der COVID-
Pandemie

Zita Deptolla et al.
Mitarbeitendenbefragung
als Instrument der
Organisationsentwicklung

Ina von Zelewski et al.
Betriebliches Gesundheitsmanagement
an der TU Braunschweig

Vivien Busch et al.
Ganzheitliche Resilienzförderung an
Hochschulen

Antje Miksch et al.
Achtsamkeit im Studium

Andrea et al.
Studentischer Gesundheitsbeirat

u.v.m.

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2023
Forschungsevaluation und
Bibliometrie

*Lutz Bornmann, Georg Botz &
Robin Haunschild*
Die Darstellung von Bibliometrie
und Open Access in einem
Positionspapier der Deutschen
Forschungsgemeinschaft (DFG) zum
wissenschaftlichen Publizieren aus
dem Mai 2022: Ein Kommentar zur
Sicht der DFG auf Bibliometrie und
Open Access

*Julian Dederke, David Johann,
Teresa Kubacka & Roland Erwin Suri*
Die Bedeutung internationaler
wissenschaftlicher Kollaborationen
für Schweizer
Forschungsinstitutionen im Vergleich

Rüdiger Mutz
Welchen Beitrag kann die
Bibliometrie zur Erreichung der UN
Sustainable Development Goals
(SDG) leisten? Konzepte und
empirische Analysen

Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz
What does impact mean for
grantees? Cultural consensus in
perceived personal, organizational
and societal impacts of small-scale
funding initiatives of the
Volkswagen Foundation



Für weitere Informationen

- zu unserem
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines
Artikels,
- zu den Hinweisen für
Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.de

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

Herausgegeben von Falk Pingel Stalag und KZ – die sowjetischen Kriegsgefangenen im Widerstand und im Zugriff von Wehrmacht, Gestapo und SS

Der Verein „Gegen Vergessen – Für Demokratie“ setzt sich dafür ein, die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen wach zu halten. Er nimmt an den Debatten über eine gemeinsame europäische Identität und Erinnerungskultur teil und wirbt für gesellschaftliches Engagement und politische Teilhabe. Die Regionale Arbeitsgruppe OWL unterstützt die Bestrebungen zum Ausbau der Gedenkstätte „Stalag 326“ in Stukenbrock/Senne. Hier befand sich von 1941 bis 1945 eines der größten NS-Kriegsgefangenenlager, in dem mehrheitlich sowjetische Kriegsgefangene – die größte Gruppen von ihnen kam aus der Ukraine – untergebracht waren.

Der hier vorliegende Tagungsbericht behandelt einen besonders herausfordernden Themenbereich zum Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen im Nationalsozialismus: die sogenannte Aussonderung von sowjetischen Kriegsgefangenen zur Überstellung in Konzentrationslager, wo die meisten der Ausgesonderten in den Jahren 1941/1942 exekutiert und in den letzten Kriegsjahren in mörderische Arbeitskommandos überstellt wurden. Betroffen waren vor allem jüdische Gefangene, politische Kommissare der Roten Armee, Gefangene, denen politische Agitation, Widerstandsaktionen oder Verstöße gegen die strengen Vorschriften der Arbeits- und Lagerordnung vorgeworfen wurden. In diesem mörderischen Zugriff der Gestapo und SS auf die Kriegsgefangenen arbeiteten Wehrmacht, der die Lager unterstanden, und SS arbeitsteilig zusammen.



Bielefeld 2023, ISBN 978-3-946017-28-8,
43 Seiten, € 12,95 zzgl. Versand

Bisher erschienen in der Reihe *Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage*:



„Keine Kameraden“ – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus
Bielefeld 2019 – ISBN 978-3-946017-16-5 – 60 Seiten – € 11,95

Das Stalag 326 in Stukenbrock/Senne – zum Fortwirken der Lagergeschichte über den Krieg hinaus: Die Repatriierung sowjetischer Kriegsgefangener und die Internierung von NS-Funktionsträgern
Bielefeld 2021 – ISBN 978-3-946017-24-0 – 60 Seiten – € 12,95

