SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Ökonomisierung universitärer Lehre? Befunde zur universitären Transformation am Beispiel des Forschenden Lernens

Mojescik, Katharina; Pflüger, Jessica; Richter, Caroline

Veröffentlichungsversion / Published Version
Konferenzbeitrag / conference paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Mojescik, K., Pflüger, J., & Richter, C. (2019). Ökonomisierung universitärer Lehre? Befunde zur universitären Transformation am Beispiel des Forschenden Lernens. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen: Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). https://doi.org/10.21241/ssoar.101069

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Ökonomisierung universitärer Lehre?

Befunde zur universitären Transformation am Beispiel des Forschenden Lernens

Katharina Mojescik, Jessica Pflüger, Caroline Richter

Beitrag zur Ad-Hoc-Gruppe »(Organisations-)Soziologische Perspektiven auf Lehrende im komplexen Wandel durch Bologna«

Akademische Tätigkeit an der Universität: Forschen und Lehren

Die Humboldtsche Universitätsidee hat Hochschulen seit Beginn des 19. Jahrhunderts geprägt. Mit ihr verbunden werden *akademische Freiheit*, das *Studium als Ort der Selbstverwirklichung* und – für den vorliegenden Beitrag zentral – die *Einheit von Forschung und Lehre:* Lehre solle auf Forschung beruhen, indem Lehrende zugleich auch Forschende seien und Studierende so früh wie möglich mit Forschung vertraut gemacht würden.

Obgleich das Postulat der Einheit von Forschung und Lehre wohl auch von der Geschichtsschreibung interpretiert und mitformuliert wurde (vgl. Pasternack et al. 2018), repräsentiert es bis heute die zentrale Orientierung in der Akademie und definiert ihre Kernaufgaben: *Forschung und Lehre.* Doch für das spezifische Selbstverständnis von WissenschaftlerInnen ist die Forschung konstitutiv, weniger die Lehre. Zwar werden im Zuge des Bologna-Prozesses Strukturveränderungen in Richtung eines „Nach-Humboldt'schen Musters" (Schimank, Winnes 2000) erkennbar, dennoch gilt nach wie vor und sogar umso mehr, dass WissenschaftlerInnen ihre karriererelevante Reputation primär über *Forschungs*leistungen erlangen. In universitären Berufungsverfahren werden vorrangig forschungsbezogene Kriterien (vor allem Publikationen, eingeworbene und durchgeführte (Drittmittel-)Projekte) bei der Auswahl geeigneter BewerberInnen herangezogen; lehrbezogene Kriterien (Evaluationen, Zertifikate, didaktische Konzepte) spielen bei der Besetzung von Professuren hingegen eine marginalisierte Rolle (vgl. Kleimann, Hückstädt 2018). Die Unsicherheiten einer wissenschaftlichen Karriere, welche Max Weber (1919) als „Hasard" beschrieb, sind daher auch 100 Jahre später charakteristisch für das deutsche Wissenschaftssystem, für das trotz der ‚Doppelrolle' von WissenschaftlerInnen als Forschende und Lehrende primär exzellente Forschungstätigkeiten zählen. Der wissenschaftliche Nachwuchs wird auf die Rolle als ForschendeR im Zuge der Qualifikationsarbeit vorbereitet, nicht aber auf die Rolle als LehrendeR. Hochschuldidaktische Qualifizierungen werden durchaus zunehmend institutionell verankert, sie sind aber meist niederschwellig und stellen auch keine verpflichtende Grundvoraussetzung für die Aufnahme einer universitären Lehrtätigkeit dar.

In der jüngsten Vergangenheit ist im Kontext von Lehre vor allem der hochschulpolitisch initiierte *Qualitätspakt Lehre* (QPL) bemerkenswert. In Reaktion auf den QPL ist empirisch die Renaissance eines aus der 1970er Jahren stammenden Didaktikansatzes zu beobachten: ‚Forschendes Lernen', das sich zunehmend als Programmatik auch an Universitäten etabliert, die damit, vielleicht erstmalig, das Lernen und die Lehre zum Gegenstand ihrer Innen- und Außendarstellung machen.

In diesem Beitrag beschreiben wir zunächst zentrale Wandlungstendenzen in den Rahmenbedingungen universitärer Lehre, unter anderem den Qualitätspakt Lehre. Anschließend werfen wir die Frage auf, wie sich die Veränderungen im Governance-Regime von Hochschulen auf universitäre Lehre auswirken. Am Beispiel von ‚Forschendem Lernen' diskutieren wir empirische Evidenzen für Veränderungen der universitären Lehre, und werfen Parallelen zu den Debatten um die Ökonomisierung der Forschung auf. All dies geschieht stark verkürzt. Wir können in dem vorliegenden Kurzbeitrag keine umfängliche Analyse leisten (siehe dazu Mojescik et al. i.E.), sondern hoffen, einen Anstoß zur weiteren Auseinandersetzung mit ‚universitärer Lehre' zu geben; denn dieser Bereich akademischer Tätigkeit scheint uns bislang noch wenig soziologisch belichtet.

Rahmenbedingungen universitärer Lehre im Wandel

New Public Management, Bologna-Reform und die Exzellenz-Initiative haben zahlreiche Rahmenbedingungen des Hochschulsystems einem grundlegenden Wandlungsprozess ausgesetzt. Die Auseinandersetzung mit den Folgen dieses Wandels hat dementsprechend schon länger zu einer Konjunktur in der Wissenschafts-, Hochschul- und Organisationsforschung geführt (überblicksartig zum Beispiel Kehm 2008; Hüther, Krücken 2016).

Einigkeit besteht darin, dass sich international ein neues Governance-Regime der Hochschulen durchgesetzt hat (vgl. Schimank 2005; Krücken, Meier 2006). Leitend für die hochschulpolitisch ausgelösten Transformationen ist die Ausrichtung auf Wettbewerb, verbunden mit der Idee, Universitäten als Organisationen über Gesetzgebung und kompetitive Drittmittelvergaben strategisch zu steuern (und Kosten zu sparen; vgl. Deem 1998; Prichard, Wilmott 1997). Besondere Aufmerksamkeit erhalten in diesem Zusammenhang Überlegungen, die Veränderungen von Universitäten (im weitesten Sinne) als ‚Ökonomisierung' deuten. So postuliert Clark schon im Jahre 1998 auf Basis seiner (zugegebenermaßen begrenzten) Empirie, dass Universitäten zunehmend „unternehmerisch" würden: ökonomische Praktiken, wie Transparenz, Effizienz und Rechenschaftslegung gewännen an Bedeutung. Etwa zeitgleich beschreiben Slaughter und Leslie (1997) auf Basis einer international vergleichenden Studie ein zunehmend wettbewerbsorientiertes Umfeld an Universitäten, das Forschung, Lehre und weitere Aspekte der akademischen Tätigkeit umfasse; sie prägen hierfür den Begriff „akademischer Kapitalismus". Der Wandel an Universitäten sei derart gravierend, dass eine Veränderung der „akademischen Kultur" stattfände (vgl. Maasen, Weingart 2006).

Eingehend debattiert werden in diesem Zusammenhang etwa Veränderungen der Hochschullandschaft (vgl. Hartmann 2006; Münch 2008; Teichler, Tippelt 2005) sowie der Zielsetzungen, Strukturen und internen Verteilungs- und Machtmechanismen von Hochschulen (vgl. Meier 2009; Krücken, Meier 2006). Kritisiert wird, dass die individuelle Autonomie der WissenschaftlerInnen zugunsten der Autonomie der Hochschule und ihrer Interessen schwinde (vgl. Hüther 2010; Hüther, Krücken 2016).

Weniger eingehend untersucht wird, ob und wie sich dieses neue Governance-Regime auf die Lehre auswirkt. Dabei kann der Qualitätspakt Lehre gleichsam als „Paradebeispiel" einer ‚Ökonomisierung' von Hochschulen dienen. Denn der QPL, ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

(BMBF) zwischen 2011 und 2020 mit rund 2 Milliarden Euro finanziertes Förderprogramm, ist im Sinne des *New Public Management* als Wettbewerb konzipiert. In zwei Förderphasen konnten sich Hochschulen mit Konzepten zur Verbesserung der Lehrqualität sowie der Betreuung Studierender bewerben. Nach Ablauf der ersten Förderphase (2011/12 bis 2016) wurden diese Konzepte einer Zwischenbegutachtung unterzogen und die Förderung bei positivem Votum in der zweiten Förderphase (2016/2017 bis 2020) fortgesetzt. Mit der gezielten Drittmittelvergabe sollen die *Personalausstattung* von Hochschulen für Lehre, Betreuung und Beratung verbessert, Hochschulen bei der (*Weiter-)Qualifizierung* ihres Lehr- und Beratungspersonals unterstützt und qualitativ *hochwertige Hochschullehre* durch gezielte Maßnahmen *gesichert und (weiter)entwickelt* werden. Im Rahmen des QPL wurden 186 Hochschulen in der ersten Förderphase von 2011/12 bis 2016 sowie 156 Hochschulen von 2016/17 bis 2020 gefördert; parallel untersuchen 16 Begleitforschungsprojekte die Wirkungen der innerhalb des QPL realisierten Maßnahmen. Diese wettbewerbliche Verteilung von Finanzmitteln zur Förderung von Studium und Lehre ist strukturell sowie inhaltlich neuartig.

Thesen zum Gegenstand ‚Lehre' und Bezugspunkte in der Literatur

Die konturierten Debatten zum Wandel von Universitären beziehen zwar auch die Akteursgruppe der WissenschaftlerInnen ein, fokussieren allerdings maßgeblich auf deren Rolle und Tätigkeit als Forschende. Ihre Rolle und Funktion als Lehrpersonen wird von der Forschung ebenso weitgehend ausgeblendet wie die Lehre im institutionellen Geflecht von Universität insgesamt. Dies überrascht, wenn – dem Humboldtschen Paradigma folgend – Forschung *und* Lehre als akademische Kerntätigkeiten verstanden werden (sollen).

Wir verfolgen die These, dass (ähnlich wie im Zuge der Exzellenz-Initiative) neben den skizzierten intendierten Zielsetzungen des QPL weitere, auch nicht-intendierte Wirkungen auf Universität und Lehre zu beobachten sind. Diese werden insbesondere sichtbar, wenn man den Blick auf Lehrende (deren Selbstverständnis, Lehrmotivation, Lehrhandeln, etc.) und auf Tendenzen in der Praxis von Lehre richtet.

Während bereits etliche Publikationen die (nicht-)intendierten Folgen von Governancestrukturen und politischen Eingriffen auf das Wissenschaftssystem beschreiben, sind Analysen zu den Wirkungsweisen auf Lehrende und universitäre Lehre gegenwärtig noch rar. Bislang liegen kaum gesicherte Daten vor, wie sich der QPL auf Lehrende auswirkt. Allerdings liegen einige wenige Studien vor, die Lehrende in (folgt man obengenannter These) zunehmend ‚unternehmerischen' Universitäten in den Blick nehmen; vorrangig zu der Lehrmotivation von Personen. So haben beispielsweise Uwe Wilkesmann und KollegInnen sowohl 2009 als auch 2016/17 quantitative Umfragen unter ProfessorInnen durchgeführt. Während Wilkesmann (2012) noch zu dem Ergebnis kam, dass die Lehrenden vorrangig intrinsisch motiviert seien und somit durch externe Anreize nicht gesteuert werden können, sehen Wilkesmann und Lauer (2018) in ihren Daten aus 2016/17 bereits ein „changing academic environment" (S.14), das sie unter anderem an einem zunehmenden Pflichtgefühl der ProfessorInnen gegenüber ihrer Lehre festmachen. Bei einer Untersuchung der strukturellen Gegebenheiten von Universitäten auf die Lehrmotivation kamen Bloch et al. (2014) zu dem Ergebnis, dass Lehrende ungeachtet der brüchigen Strukturen durchaus bei der Lehrausübung motiviert sind, wenn sie gemäß ihrer „professionsethischen Vorstellungen selbstbestimmt" lehren und „Forschung und Lehre miteinander" verbinden können (S.13). Eine „Verschränkung [der Lehre] mit der eigenen Forschungsarbeit" sei besonders für den wissenschaftlichen Nachwuchs eine „wesentliche Überlebensstrategie" (Bloch, Würmann 2012,

S.218). Universitäre Lehre ist – da sind sich die genannten AutorInnen einig – aufgrund ihres Stellenwerts in der Scientific Community, der zu erwartenden Reputation sowie anschließenden Karriereoptionen äußerst unattraktiv.

Im Folgenden stellen wir zur Debatte, dass Formate des so genannten ‚Forschenden Lernens' auch deshalb aktuell Konjunktur haben, weil sie an in der Wissenschaft etablierte reputationssteigernde Parameter anknüpfen (und damit sowohl für Universitäten wie auch für Lehrende attraktiv sind).

Forschendes Lernen als zeitgenössischer Ausdruck universitärer Lehre im Wandel

Forschendes Lernen ist kein neuartiges didaktisches Konzept, sondern wurde bereits in den 1970er Jahren als Lehrformat für die universitäre Lehre diskutiert (BAK 1970). Im aktuellen hochschuldidaktischen Diskurs erlebt das Lehrkonzept eine Renaissance, da es das selbstangeleitete Lernen der Studierenden zum zentralen Gegenstand macht und somit eine konzeptionelle Umsetzung des durch die Bologna-Reform angestoßenen „shift from teaching to learning" darstellt (vgl. Huber 2004; Huber 2009; Reinmann 2015).[1]

Unter forschendem bzw. „forschungsorientierten Lehren und Lernen" werden im Qualitätspakt Lehre 53 von insgesamt 460 Projekten gefördert[2], wobei eine Vielzahl an Projekten von der ersten in der zweiten Förderphase überführt und daher für jede Förderphase einzeln aufgeführt wird (Quelle: Programmhomepage). Die im Vergleich mit der Gesamtanzahl an Maßnahmenfeldern verhältnismäßig hohe Förderquote von 11,5 Prozent für forschungsorientierte Lehrformate im Rahmen des QPL kann als Indikator für eine hohe hochschulpolitische und institutionelle Akzeptanz des Formats gewertet werden.

Um uns der These empirisch anzunähern, dass der QPL tiefgehend auf Universität und Lehre wirkt, fokussieren wir Formate des Forschenden Lernens als zeitgenössischen Ausdruck der durch den QPL bedingten Veränderungen. Wir greifen dazu auf erste Ergebnisse unseres laufenden Forschungsprojekts „Forschendes Lernen aus Perspektive von Organisation und Akteuren" (FLOAT) (gefördert im Rahmen der Projektlinie inSTUDIES mit Mitteln des BMBF (aus dem QPL), 2017 bis 2020) zurück. Das Projekt untersucht institutionelle Rahmenbedingungen, Praktiken und Deutungen bezüglich Forschenden Lernens seitens Universität und Lehrenden exemplarisch an der Ruhr-Universität Bochum (RUB). An der RUB werden Lehrformate des Forschenden Lernens aktuell seitens der Hochschulleitung mit zwei Förderprogrammen in einem wettbewerblichen Vergabeverfahren gefördert (zum einen durch Mittel des QPL, zum anderen durch ein hochschulinternes Rektoratsprogramm[3]). Um die Wirkung beider Programme auf die didaktische und inhaltliche Ausrichtung der individuellen Lehrpraxis sowie die Deutungen der antragstellenden Lehrpersonen zu analysieren, wurden bislang 22 problemzentrierte Interviews, davon 16 mit Lehrenden unterschiedlicher Statusgruppen (ProfessorInnen,

[1] An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass im hochschuldidaktischen Diskurs zwischen „forschungsbasiertem", „forschungsorientierten" und „Forschendem Lernen" unterschieden wird (vgl. Huber 2014).

[2] Weiter unterschieden werden im Maßnahmenfeld Lehren und Lernen „kompetenzorientiert", „praxisorientiert", „problemorientiert" und „peer-instruction / peer-learning". Da diese Kategorien nicht sehr trennscharf sind, kann angenommen werden, dass Elemente des Forschenden Lernens auch in anders kategorisierten Projekten vorzufinden sind und vice versa.

[3] Das Universitätsprogramm Forschendes Lernen ist eins von insgesamt 19 Universitätsprogrammen, von denen fünf die Förderung von Lehrentwicklungsvorhaben adressieren.

promovierende und promovierte wissenschaftliche MitarbeiterInnen) geführt, sowie sechs Interviews mit im Rahmen der beschriebenen Förderprogramme involvierten OrganisationsvertreterInnen. Bei der Zusammensetzung des Samples wurden verschiedene Fachdisziplinen und Fakultäten einbezogen, um fachkulturelle Spezifika zu berücksichtigen. Die Interviews wurden in Anlehnung an gängige inhaltsanalytische Verfahren mehrfach kodiert, kategorisiert und vergleichend betrachtet; weitere Detailauswertungen und Interpretationen stehen noch aus. Um institutionelle und organisationale Rahmenbedingungen zu theoretisieren, beziehen wir uns auf (in der Wissenschafts- und Hochschulforschung dominierende) neo-institutionalistische Überlegungen (vgl. Meyer, Rowan 1977; Powell, DiMaggio 1991 u.a.) wie auch auf, derzeit mit Blick auf universitäre Lehre seltener verwendete, Überlegungen von Mintzberg und KollegInnen (vgl. Mintzberg 1979; Hardy et al. 1983). Lehrende sind – wie oben bereits gezeigt – als Akteure zwischen Lehre und Forschung, Studium und Wissenschaft einerseits mit den veränderten (internationalen) Rahmenbedingungen von Hochschulen konfrontiert, andererseits als zentrale ‚Gestalter' maßgeblich an der (lokalen) Umsetzung dieser Entwicklungen beteiligt. Um diesen Rollendualismus und seine Auswirkungen auf die universitäre Lehre zu konzeptualisieren, wollen wir an Giddens (1984) anknüpfen. Für den vorliegenden Kurzbeitrag führt dies selbstredend zu weit; dazu sind weitere Publikationen im Erscheinen. Stattdessen wollen wir im Folgenden einige Befunde skizzieren, um Wandlungstendenzen im Feld ‚universitärer Lehre' zur weiteren Diskussion zur stellen.

Forschendes Lernen als Ökonomisierung der universitären Lehre? Ausgewählte Befunde

Unsere Empirie lässt Folgendes erkennen: Durch ein Konzept wie Forschendes Lernen – in Verbindung mit wettbewerblich zu erlangenden finanziellen Mitteln (wie im Rahmen des QPL) – gelingt es gleichermaßen Universitäten wie Hochschulpolitik, den „shift from teaching to learning" voranzutreiben. Ob Universitäten dies selbst woll(t)en oder es sich um eine nicht-intendierte Nebenfolge handelt, ist dabei eine andere Frage. Es bleibt aber der Befund, dass durch den QPL der Fokus auf Lehre gerückt wurde und Forschendes Lernen das Konzept der Stunde zu sein scheint. Denn Forschendes Lernen ist – weniger als Konzept denn als Begriff – für die verschiedenen universitären AkteurInnen (Politik, Hochschulleitung, Lehrende) besonders anschlussfähig: Es verbindet die (in Teilen durchaus heterogenen) Interessenlagen der Beteiligten miteinander und lässt sich sowohl vor den Hintergrund tradierter Werte und Normen in der Akademie als auch über unterschiedliche Fachgebiete hinweg deuten und in Praxis übersetzen. Der Akzent liegt aber wiederum auf dem Forschen, weniger auf dem Lernen, vielmehr wird Lernen als Forschen begriffen, und Forschen gilt innerhalb der Akademie bekanntlich als hochgradig legitim.

Universitäten, so vermuten wir, können sich durch dieses Konzept gegenüber Politik und anderen Interessenparteien als Förderer von Lehre darstellen, ohne in den Verdacht zu geraten, die Freiheit von Lehre zu beschneiden und der drohenden Verschulung von universitärer Lehre Vorschub zu leisten. Durch strukturelle Anpassungen des Curriculums und die Bereitstellung von Förderprogrammen werden bestimmte Lehrbildungskonzepte in den Strukturen verankert, jedoch die inhaltliche Ausgestaltung weiterhin den autonomen Lehrenden überlassen. Hochschulleitungen nutzen (im Sinne des New Public Management) die Förderprogramme des Forschenden Lernens, um Wettbewerbslogiken an Universitäten weiter zu implementieren.

Lehrende aller Statusgruppen begründen die Motivation für die Ausrichtung auf Forschendes Lernen dagegen zunächst intrinsisch. Dabei wird insbesondere das eigene Studium biografisch reflektiert und einerseits auf positive Rollenvorbilder verwiesen oder andererseits Abgrenzungen zu negativ empfundenen Lehrverständnissen eigener HochschullehrerInnen vorgenommen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich allerdings auch deutlich: Da Lehre und Forschung von den Interviewten weiterhin als voneinander getrennte Aufgabenbereiche wahrgenommen werden, von denen vornehmlich die Forschungsleistung karrierererelevant ist und primär wissenschaftliche Exzellenz zu Reputation führt, nutzen sie (obgleich Formate des Forschenden Lernens als sehr betreuungsintensiv wahrgenommen werden) das Format des Forschenden Lernens konsequent, um einen individuellen (Forschungs-) Mehrwert daraus zu ziehen. Der eigene Mehrwert dieser Formate kann dabei divers ausfallen. So wird: eigene Drittmittelforschung in der Lehrpraxis konzipiert, durchgeführt oder (weiter-)analysiert; die Zusammenarbeit mit PraxispartnerInnen durch deren Einladung zu Veranstaltungen intensiviert; gemeinsam mit Studierenden publiziert; oder die Formate werden genutzt, um zielgerichtet geeignete PromovendInnen (nicht zuletzt als Gewinn für die eigene Forschung) zu akquirieren. Forschende Formate werden von den lehrenden WissenschaftlerInnen in eher affirmativer Weise aufgegriffen, weil sie sowohl ihr Lehr- als auch ihr Forschungsverständnis adressieren. Für Lehrende bietet ein solches Lehrformat das Potential, ihre Lehre mit der reputationsrelevanteren Forschung synergetisch zu verknüpfen und diese „Überlebensstrategie“ (siehe Bloch, Würmann 2012) systematisch auszubauen. Dies lässt sich als Tendenz zu „Effizienz“ und „Selbstoptimierung“ (wie in der Ökonomisierungsdebatte häufig thematisiert) einordnen. Es überrascht daher wenig, dass in unseren Interviews Argumentationen expliziert werden, die an Marktlogiken der Leistungsbemessung erinnern. Deren Rationalitäten werden von Lehrenden in ihr Handeln und ihre Gelingensansprüche in der Lehre übernommen. Denn paradoxerweise führt ihre Antragsstellung in den Förderprogrammen des QPL/des Rektoratsprogramms der RUB dazu, dass sie Forderungen nach quantifizierbaren Kriterien in Analogie zur Drittmittelförderung (personelle Ausstattung, Anerkennung durch Lehrpreise etc.) zunehmend an die Lehre anlegen und als Forderung an die Fakultäts- und Hochschulleitung richten. Diese ‚Verwettbewerblichung‘ der Lehre führt – so steht es zu vermuten – nicht notwendigerweise zu einer Erhöhung der von der Scientific Community zugeschriebenen Reputation, die durch Lehre erzielt werden kann, sondern sie stabilisiert die Forschungs- und Drittmittelorientierung.

Fazit

Die kompetitive Mittelvergabe im Rahmen des Qualitätspakts Lehre stellt im Vergleich zu den Steuerungsformen des New Public Managements in der Forschungsförderung ein noch recht junges Phänomen dar. In der soziologischen Betrachtung von Hochschulen ist daher die starke Fokussierung auf die Auswirkungen der Wandlungstendenzen hinsichtlich der Forschungstätigkeit von WissenschaftlerInnen (vgl. Hüther, Krücken 2016; Autorenkollektiv 2018) auch nicht weiter verwunderlich. Allerdings lassen sich hinsichtlich der universitären Lehre ebenfalls gerade aufkeimende und in ihrer Wirkung ähnlich gelagerte Wirkmechanismen durch den QPL vermuten (siehe auch Wilkesmann, Lauer 2018).

Für die Entwicklungen in der Forschung fassen Hüther und Krücken (2018) beispielsweise zusammen, dass die Strukturen des deutschen Hochschulsystems vergleichsweise stabil sind, jedoch „with a radical change in a mindset perceived by actors“ einhergehen (S.263). Indizien dafür, dass dies auch auf die universitäre Lehre zutrifft, finden wir in unserer Empirie zur Genüge.

Die Programme des Qualitätspakts Lehre verweisen (trotz der begrifflichen Unschärfen und der normativen Untertöne in der einschlägigen Debatte) in Richtung einer ‚Ökonomisierung' universitärer Lehre. Nicht etwa im Sinne von steigendem Kostenbewusstsein und Rechenschaftslegung, wohl aber im Sinne von Verwettbewerblichung (Universität) und Effizienzsteigerung/Kosten-Nutzen-Kalkülen (Lehrende). Wenn der ‚oikos' im alten Griechenland Familie und Bedienstete als (materielle) ‚Wirtschaftsgemeinschaft' umfasste, so umfasst die (unternehmerische) Universität unterschiedliche Akteursgruppen, die (unter anderem) um ‚Reputation' wirtschaften – auch im Rahmen universitärer Lehre.

Wenngleich unsere Beobachtungen sicherlich nur einen kleinen Aspekt (an einer einzigen Hochschule) näher beleuchten (und unsere Interpretationen sehr markant sein mögen), verdeutlichen sie – so hoffen wir – dennoch das Potential, welches in einer weiterführenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit universitärer Lehre vor dem Hintergrund aktueller Wandlungstendenzen liegt.

Dank

Für ihre kritischen Kommentare und ihre Unterstützung danken wir Carla Scheytt.

Literatur

Autorenkollektiv. 2018. Aktuelle Herausforderungen der Wissenschafts- und Hochschulforschung. Eine kollektive Standortbestimmung. *Soziologie* 47:187–203.

BAK Bundesassistentenkonferenz. 1970. *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Neudruck 2009. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Bloch, Roland, und Carsten Würmann. 2012. Außer Konkurrenz? Lehre und Karriere. *Die Hochschule* 2:199–324.

Bloch, Roland, Monique Lathan, Alexander Mitterle, Doreen Trümpler und Carsten Würmann. 2014. *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure akademischer Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

BMBF. Qualitätspakt Lehre. www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html (Zugegriffen am: 30. Januar 2019).

BMBF. Qualitätspakt Lehre – Programmwebseite. https://www.qualitaetspakt-lehre.de/ (Zugegriffen am: 30. Januar 2019).

Clark, Burton. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.

Deem, Rosemary. 1998. 'New managerialism' and higher education. The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education* 8:47–70.

Giddens, Antony. 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.

Hardy, Cynthia, Ann Langley, Henry Mintzberg und Janet Rose. 1983. Strategy Formation in the University Setting. *The Review of Higher Education* 6:407–433.

Hartmann, Michael. 2006. Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. *Leviathan* 34(4):447–465.

Huber, Ludwig. 2004. Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule* 13:29–49.

Huber, Ludwig. 2009. Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen.* Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Hrsg. Ludwig Huber, 9–35. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler.

Huber, Ludwig. 2014. Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Entscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen* 62:32–39.

Hüther, Otto. 2010. *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Hüther, Otto, und Georg Krücken. 2016. *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Hüther, Otto, und Georg Krücken. 2018. *Higher education in Germany – Recent developments in an international perspective*, Bd. 49. Cham, Switzerland: Springer.

Kehm, Barbara. Hrsg. 2008. *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler.* Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Kleimann, Bernd, und Malte Hückstädt. 2018. Auswahlkriterien im Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung* 40:20–47.

Krücken, Georg, und Frank Meier. 2006. Turning the University into an Organizational Actor. In *Globalization and organization. World society and organizational change*, Hrsg. Gili S. Drori, Hokyu Hwang und John W. Meyer, 241–257. Oxford, New York: Oxford University Press.

Maasen, Sabine, und Peter Weingart. 2006. Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. *Die Hochschule* 1:19–45.

Meier, Frank. 2009. *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Meyer, John W., und Brian Rowan. 1977. Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83:340–363.

Mintzberg, Henry. 1979. *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Mojescik, Katharina, Jessica Pflüger, Caroline Richter, Judith Ricken, Carla Scheytt und Martina Schmohr. i.E. *Lehrende sind Forschende. Die Lehrpraxis des ‚Forschenden Lernens' soziologisch betrachtet*.

Münch, Richard. 2008. Stratifikation durch Evaluation. Mechanismen der Konstruktion von Statushierarchien in der Forschung. *Zeitschrift für Soziologie* 37:379.

Pasternack, Peer, Daniel Hechler und Justus Henke. 2018. *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*, NF 35. Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler.

Powell, Walter W. und Paul J. DiMaggio (Hrsg.). 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Prichard, Craig, und Hugh Willmott. 1997. Just How Managed is the McUniversity? *Organization Studies* 18:287–316.

Reinmann, Gabi. 2015. Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In *Gestaltungsraum Hochschullehre*, Hrsg. Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders und Axel Bohmeyer, 121–137: Budrich UniPress.

Schimank, Uwe. 2005. 'New Public Management' and the Academic Profession. Reflections on the German Situation. *Minerva* 43:361–376.

Schimank, Uwe, und Markus Winnes. 2000. Beyond Humboldt? The Relationship Between Teaching and Research in European University Systems. *Science and Public Policy* 27:97–408.

Slaughter, Sheila, und Larry L. Leslie. 1997. *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Teichler, Ulrich, und Rudolf Tippelt, Hrsg. 2005. *Hochschullandschaft im Wandel*. Weinheim, Basel: Beltz.

Weber, Max. 1919. *Wissenschaft als Beruf*. Schriften 1894–1922. Ausgewählt und herausgegeben von Dirk Kaesler. Stuttgart: Kröner.

Wilkesmann, Uwe. 2012. Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In *Hochschule als Organisation.* Organisationssoziologie, Hrsg. Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid, 363–382. Wiesbaden: Springer VS.

Wilkesmann, Uwe, und Sabine Lauer. 2018. The influence of teaching motivation and New Public Management on academic teaching. *Studies in Higher Education* 17:1–18.