

Gisela Kubon-Gilke¹

Hochschule Bolognese: Scientia, das Menü schmeckt nicht Problematische Voraussetzungen für schöpferische Prozesse in Lehre und Forschung

1. Einleitung

Mit dem Bologna-Prozess der Reform von Studiengängen und der Umstrukturierung des gesamten Hochschulsystems verknüpften sich ehrgeizige Ziele: ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum mit vergleichbaren Abschlüssen, eine verbesserte Mobilität der Studierenden, eine bessere Qualifizierung der Studierenden für den Arbeitsmarkt und Bewusstseinsweckung für ein geeintes Europa mit gemeinsamen demokratischen Grundwerten (vgl. Dräger 2003, 25; Hopbach 2003, 8).

Neben neuen Studienstrukturen gab es in Deutschland und anderen Ländern in der Zwischenzeit weitere begleitende Reformen im Hinblick auf die staatliche Steuerung des Hochschulbereichs. Eine erweiterte Budgetverantwortung wurde ergänzt um aufwendige Evaluationsverfahren für Hochschulen, Fachbereiche, Studiengänge und einzelne Lehrende; Elemente der Leistungsentlohnung für das Lehrpersonal staatlicher Hochschulen wurden eingeführt sowie der Einfluss externer Interessengruppen auf die Hochschulpolitik gestärkt. Eine gewisse Simulation von Wettbewerbsbedingungen war und ist damit intendiert.

Die von BefürworterInnen hervorgehobenen Standards für Studiengänge wurden dem sogenannten angelsächsischen Modell entlehnt, speziell dem britischen Hochschulsystem. Großbritannien selbst war allerdings gar nicht am eigentlichen Bologna-Prozess in der Umsetzungsphase beteiligt. Keith Tribe (2011, 113) sieht diese Orientierung grundsätzlich kritisch, da er schon für die Zeit vor dem eigentlichen Bologna-Prozess ein pessimistisches Bild über das Hochschulsystem seiner Universitätsheimat zeichnete:

„[...] demgegenüber erlebte ich im Lauf meiner Tätigkeit als Hochschullehrer, wie das britische System seinen ursprünglichen Zauber, sein Klima der Offen-

¹ Ich danke Patricia Bell, Markus Emanuel, Mathias Erlei, Claus Gilke, Holger Kirsch, Alexa Köhler-Offierski, Cornelia Mansfeld und Michael Vilain für kritische Anmerkungen und viele Anregungen.

heit, der geistigen Innovation und der zukunftsorientierten Änderung zum Besseren, stetig verlor.“

Tribe (2011) sieht systematische Gründe für diese aus seiner Sicht höchst problematische Entwicklung und nimmt ähnliche Entwicklungen in all den Ländern ebenso wahr, die sich dem Bologna-Prozess unterworfen haben.

In diesem Beitrag soll argumentiert werden, dass im Bachelor- und Master-Modell und vor allem in der konkreten Umsetzung sowie den begleitenden Steuerungsreformen Strukturvorgaben gemacht werden, die eine qualitätvolle Ausbildung, sowie den wissenschaftlichen Austausch und die schöpferischen, kreativen Prozesse an Hochschulen tendenziell behindern, wenn nicht gar verhindern. Um dies zu zeigen, werden einige bekannte und etablierte ökonomische Modelle aus anderen Zusammenhängen herangezogen. Ergänzt werden diese um genuin gestalttheoretische Argumente. Psychologische und ökonomische Argumente gehen in gleiche Richtungen und legen komplementäre Schlüsse nahe. Beide Argumentationslinien deuten auf ähnliche und miteinander verwobene Probleme hin.

2. Humboldt in Bologna?

Der Beginn der Geschichte der Hochschulen wird üblicherweise etwa im 9. bis 10. Jahrhundert im arabischen Raum gesehen. In Europa wird das Mittelalter ab dem 14. Jahrhundert als Startpunkt für Universitäten ausgemacht. Universitäten sind Hochschulen mit Promotionsrecht, die die Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre und Studium zum Ziel haben, ein breites Fächerspektrum bieten und Studierenden wissenschaftsbezogene Berufsqualifikationen vermitteln.² Humboldt betonte die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in einem nicht-hierarchischen Verhältnis. Universitäten sollten Orte der Erkenntnissuche und der Wahrheit sein, frei von Zwängen und Einengungen, bei der allein das Erkenntnisinteresse die Bestrebungen aller gleichberechtigter Beteiligter leitet. Ein solches Unterfangen benötigt Freiheit von curricularen Zwängen, muss zudem möglichst weitgehend auf Prüfungen verzichten, um die gleichberechtigte „Hingabe“ an die Erkenntnis nicht zu konterkarieren (vgl. dazu auch die grundsätzlichen und weitergehenden Überlegungen bei Metzger 1962). Schelsky (1963, 82 und 91 f.) betont, dass es Humboldt weniger um die Anhäufung von Wissensbeständen als universitäre Aufgabe angekommen sei, sondern eher um die Einstellung an diese „Hingabe“. Diese führe zur vollständigen Selbstentfaltung aller im Menschen angelegter Fähigkeiten. Das sei jedoch nur unter den Bedingungen der „Einsamkeit und Freiheit“ möglich.

Humboldt nahm damals bereits einen Widerspruch zur zweiten universitären Aufgabe wahr, der Berufsqualifikation. Bereits im Mittelalter sahen staatliche

² <http://de.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A4r> (Abruf: 22. April 2013).

Autoritäten Universitäten nicht nur als Stätte zur Generierung neuer Erkenntnisse, sondern ebenso als geeigneten Ort dafür an, für eine besonders qualifizierte Ausbildung etwa in juristischen und Verwaltungsangelegenheiten, der Theologie oder der Medizin zu dienen. Berufsqualifikation beinhaltet nun aber, dass bestimmte Kompetenzen etwa im rechtswissenschaftlichen oder medizinischen Bereich vermittelt werden sollen. Um zu sichern, dass die AbsolventInnen ihren Aufgaben für den Staat und die Gesellschaft auch tatsächlich gewachsen sind, sind Prüfungen unumgänglich. Sowohl curriculare Vorgaben als auch Prüfungen widersprechen jedoch der Humboldtschen Idee zur freien Erkenntnissuche und Selbstentfaltung. In diesem Sinne kann eine Hochschule nicht beides gleichzeitig bieten, einerseits die völlig freie Wahl von Inhalten und ausschließliche Orientierung am allgemeinen Erkenntnisinteresse und andererseits die Vermittlung bestimmter, vorab definierter Kompetenzen und Wissensbestände. Letzteres erfordert inhaltliche Festlegungen und Überprüfung der Kompetenzen der Studierenden. Damit wird auch notwendigerweise ein gewisses hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden geschaffen, das Humboldt für überaus abträglich im Sinne der Erkenntnissuche ansah. Er schlug damals vor, eine institutionelle Trennung vorzusehen. Universitäten sollten der reinen Wahrheits- und Erkenntnissuche dienen, spezielle Akademien der Berufsqualifikation auf wissenschaftlicher Basis und hohem Niveau.

Tatsächlich verblieb den Universitäten stets die Doppelaufgabe mit leichten, immer wieder auftretenden Schwankungen hin zu dem einen oder dem anderen Schwerpunkt mit entsprechenden Strukturvorgaben, aber letztlich als ein Gravitationszentrum zur besonderen Betonung der beruflichen Qualifizierung. Inzwischen dominiert entsprechend die Berufsorientierung. Schelsky konstatierte bereits im Jahr 1963 für das deutsche Hochschulsystem:

„Dieser Lehrbetrieb ist in seinem Wesen gegen alle Grundsätze der Humboldtschen Universität gerichtet: Er hebt prinzipiell bei allen Beteiligten, den Studenten, Assistenten und Professoren, die Lehr- und Lernfreiheit auf; er macht die Einheit von Lehre und Forschung illusorisch [].“ (Schelsky 1963, 208).

Aus heutiger Sicht wird man den früheren Zeiten der Bundesrepublik Deutschland womöglich kein ganz so eindeutiges oder gar vernichtendes Urteil im Sinne Humboldts zuordnen. Mittlerweile ist es mit den Bachelor- und Masterstudiengängen jedoch ganz strikt die Orientierung auf den Arbeitsmarkt, welche die gesamte hochschulische Arbeit bestimmen soll. So ist u.a. im Hochschulrahmengesetz (HRG § 19) festgeschrieben und von der Kultusministerkonferenz konkretisiert, dass mit dem Bachelorstudium zwingend der *erste berufsqualifikatorische Abschluss* erreicht werden soll. Eines der Schlagworte dazu ist „Employability“. Universitäten, Fachhochschulen und bestimmte andere institutionelle Varianten wie Berufsakademien wurden im Zuge dieser Ausrichtung stark homogenisiert, u.a. dadurch, dass von verschiedenen Institutionen jeweils

der Bachelor-Titel verliehen werden darf und z.B. sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten Master-Studiengänge anbieten und der Master-Abschluss im Prinzip die Promotionsberechtigung beinhaltet.³ Nur das Promotionsrecht selbst verblieb vorerst noch als eigenständige Aufgabe den Universitäten. Humboldt selbst bzw. seine Vorstellungen zur Universität als Ort der freien Erkenntnissuche waren also wohl kaum in Bologna mit dabei und konnten auch keine Impulse für die Strukturen vereinheitlichter Hochschulsysteme geben, da Humboldt die Berufsqualifikation eher als Aufgabe eigenständiger Akademien, aber gerade nicht der Universitäten ansah.

Man kann allein schon die Ausrichtung kritisch betrachten, die die Hochschulen im Verlauf der letzten Jahre als Auftrag bekamen und man kann durchaus auch die Nützlichkeit einer völlig homogenen Hochschullandschaft anzweifeln. Das wäre - um im Metaphorischen zu bleiben - die Frage danach, was überhaupt gekocht werden soll. Soll es ein zunächst weitgehend unbekanntes Menü neuer Erkenntnisse sein, eine wohlschmeckende Süßspeise der Berufsqualifikation, oder beides? Wenn man sich nur für das Süße entscheidet, bleibt immer noch die Frage, ob die Speise gut gelingt und schmackhaft wird, ob also das Ziel der Berufsqualifikation auf hohem Niveau und angemessener Vielfalt tatsächlich unter den Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses erreicht werden kann.

3. Differenzierte Spitzenküche oder Einheitsbrei: das Hotelling-Paradoxon

Die Bachelor- und Masterprogramme sind in Modulen organisiert, in denen in verschiedenen Lehrveranstaltungen u.a. interdisziplinäre Zugänge zum Kompetenzerwerb der Studierenden beitragen sollen. Um nicht „Wildwuchs“ der Konzepte nach individuellen oder institutionenspezifischen Vorstellungen und im Wettbewerb um Studierende zu begünstigen und um die angestrebte Mobilität der Studierenden zu fördern, gibt es eine Reihe von Vorgaben: etwa zum Credit-Point-System, der möglichen Länge des Studiums bzw. Vorschläge zu Qualitätssicherungssystemen u.a., daneben zu Evaluierungsrhythmen für ganze Hochschulen bis hin zu den Lehrenden sowie einige neu eingeführte Elemente einer „Leistungsentlohnung“ zumindest für den Bereich staatlicher Hochschulen. Alle Studiengänge müssen akkreditiert und in regelmäßigen Abständen reakkreditiert werden. Zudem werden neue Varianten zur Finanzierung der Studienplätze angewendet. Zu diskutieren bleibt, ob diese Art der Ordnungsvorgaben und der partiellen Hochschulfreiheiten tatsächlich einen hohen Ausbildungsstandard sichern.

³ Homogenisiert wurden zunächst die Studienstrukturen und die Hochschulaufgaben. Erst nachholend wird ansatzweise diskutiert, auch die Arbeitsbedingungen dieser Homogenisierung anzupassen, etwa mit einer Verkürzung des Lehrdeputats von ProfessorInnen an Fachhochschulen von 18 auf zunächst 16 Semesterwochenstunden (im Vergleich: bei den meisten Universitäten sind es 9 Semesterwochenstunden). Akademischer Mittelbau, Gleichbehandlung bei der Forschungsförderung u.a. sind bislang nur als Problemanzeige auf der politischen Agenda.

Zweifel daran können nicht allein die konkreten Erfahrungen wecken. Wiederum Tribe (2011, 116 ff.) geht in bildungsökonomischen Vorüberlegungen zu seinen Ausführungen der Frage nach, welche Ergebnisse aus dem speziellen Wettbewerb der Bachelor- und Masterprogramme verschiedener Hochschulen erwartet werden können. Ist damit zu rechnen, dass, wie bei der Idee der „unsichtbaren Hand“, der Wettbewerb allein bzw. die Ordnungsvorgaben zur Genehmigung von Studiengängen und die Überprüfung der Qualität schon für das beste aller denkbaren Ergebnisse sorgen? Erste Gegenargumente liefert u.a. das Hotelling-Paradoxon. Hotelling (1929) beschäftigte sich mit der Frage von Wettbewerbsergebnissen bei nicht völlig homogenen Gütern. Als Sammelbegriff für die Heterogenität betrachtete er in seinem Beitrag den unterschiedlichen Standort von Unternehmungen. Ansonsten seien die Produkte, die die Unternehmungen verkaufen, gleichwertig (homogen). Sein Beispiel handelt von Eisverkäufern an einem Strand. Zwei Verkäufer mit einem identischen Angebot haben an einem langen Strand zu entscheiden, an welchem Standort sie anbieten möchten. Alle potentiellen und prinzipiell eishungrigen Kunden liegen gleichverteilt auf ihren Handtüchern entlang des schnurgeraden Küstenstreifens von z.B. 400 m. Für die Eisfreunde wäre es am besten (und insgesamt effizient), wenn einer der Verkäufer die Eisbude bei 100 m aufstellte, der andere bei 300 m stünde. Das minimierte für die Strandbesucher die Laufwege und die „Wegekosten“. Für andere Güter und andere Formen der Heterogenität hieße das, es gäbe genau in einer solchen Konstellation eine effiziente Diversifizierung der Produkte. Allerdings wird im Eisbeispiel die Standortwahl der Eisverkäufer nicht dem effizienten Ergebnis folgen. Nehmen wir an, dass jeder Eiskäufer jeweils zum nächstgelegenen Eisstand geht. Bei den Standorten der Eisbuden bei 100 m und 300 m gehen diejenigen Badegäste zu A, die zwischen 0 und 100m ihre Laken ausgebreitet haben. Alle zwischen 300 m und 400 m gehen zu B. Diejenigen, die in der Mitte zwischen den beiden Eisständen liegen, entscheiden ähnlich. Alle links von 200 m gehen zu A, alle rechts davon zu B. Wenn nun B mit dem Stand etwas weiter in die Mitte rückt, kommen immer noch alle rechts liegenden Badegäste zu ihm, da B für sie der nächstgelegene Stand ist, aber einige, die zuvor zu A gegangen sind, haben es jetzt zu B näher und wechseln den Verkaufsstand. Das erhöht die Nachfrage für B, und für A wird die Nachfrage kleiner. Beide Verkäufer überlegen in diesem Sinne, rücken näher aneinander und zum Schluss stehen sie nebeneinander auf der Position bei 200 m. Das ist ineffizient, weil es die Wegekosten nicht minimiert. In diesem Prozess der Standortwahl homogenisiert sich das Produkt. Die Unternehmungen bieten ein gleichwertiges Produkt am selben Standort an. In einer Graphik:



Tribe (2011, 117) überträgt dies auf den Hochschulwettbewerb und schlussfolgert:

„Zwar mag anfänglich eine Vielfalt von Wahlmöglichkeiten für die Studierenden herrschen, doch über kurz oder lang tendieren die einzelnen Fachbereiche und Institutionen zu einem im Großen und Ganzen einheitlichen Produktangebot.“

Die gut gemeinten und sehr arbeitsreichen Versuche an Hochschulen, exzellente Curricula auf der Grundlage von Fachlichkeit und Qualifizierungsbemühungen zu konzipieren, sind nach Tribe wenig erfolgversprechend, weil der Wettbewerb Neues aussortiert und Durchschnittliches belohnt. Nach Hotelling wird sich eben keineswegs das Beste, auch nicht Vielfalt, sondern das Durchschnittliche durchsetzen. Gut konzipierte Curricula werden nach einiger Zeit dem Durchschnitt angepasst, um „wettbewerbsfähig“ zu bleiben. Die Süßspeise der Berufsqualifikation wird zum Einheitsbrei, vielleicht ein Grießbrei mit Kirschen.

Hotellings Analyse wurde nicht von allen geteilt. Eine ernsthafte Auseinandersetzung setzte jedoch erst 50 Jahre nach Erscheinen des Hotelling-Beitrages ein. D'Aspremont et al. (1979) zeigen z.B., dass die Hotelling-Lösung instabil sein kann, wenn es neben der Wahl von Qualitätskennzeichen einen Preiswettbewerb gibt. Wenn im Eisbeispiel die EisverkäuferInnen ihre Stände direkt nebeneinander haben, kann eine/r der beiden durch minimale Preissenkung den kompletten Markt übernehmen. Das wiederum hat die Wirkung, dass A und B nicht in der Mitte verbleiben und wieder weiter nach außen rücken, um nicht den gesamten Markt zu verlieren. Bei quadratischen Wegekosten kommt es nach dieser Modellierung sogar zur maximalen (auch ineffizienten) Differenzierung, d.h. die EisverkäuferInnen platzieren sich bei 0 m und 400 m.

Tirole (1995, 279 ff.) kritisiert an Hotelling, dass das Ergebnis sich erstens dann ändert, wenn mehr als zwei Verkäufer betrachtet werden und zweitens, wenn man eine positive Preiselastizität unterstellt. Letzteres wäre der Fall, wenn einige Strandnutzer bei zu großer Entfernung gar kein Eis mehr kaufen gingen. Preiswettbewerb und kompletter Verzicht auf ein Studium bei weitgehend homogenem Curriculum sind nun eher wenig plausibel. Preiswettbewerb gäbe es höchstens bei Freiheiten der Hochschulen zur Wahl von Studiengebühren oder speziellen, bislang nicht realisierten Finanzierungsformen des Staates. Allein das spricht im vorliegenden Fall für eine Hotelling-Lösung.

Dazu kommt noch ein Argument von Irmen & Thissé (1998), die zeigen, dass man bei multiplen Unterschieden des inhomogenen Gutes wieder das Hotelling-Ergebnis erhält, es bei einem einzigen Charakteristikum allerdings eine maximale Differenzierung gibt. Der Verdacht liegt nahe, dass inhaltlicher Einheitsbrei Ergebnis des Wettbewerbs ist, aber in maximal verschiedener Modulsortierung in den Bachelor- und Masterstudiengängen, evtl. auch in heterogener Studiengangsbezeichnung - was die Mobilität der Studierenden entsprechend erschwert. Ex post wird mit maximaler Modulheterogenität und strategisch geförderter stu-

dentischer Immobilität Marktverschließung hergestellt. Das kann finanziell bei Zuweisungsregeln der staatlichen Mittel z.B. nach Anzahl der Studierenden in Regelstudienzeit vorteilhaft für Hochschulen sein.

Ahlin & Ahlin (2012) argumentieren in ihrem Modell überdies, dass Hotelling auch dann recht hat, wenn es Kosten der „Überfüllung“ gibt (Preiswettbewerb ist dann problematisch, weil die StrandnutzerInnen nicht sehr lange am einzig übrig gebliebenen Stand anstehen möchten) oder wenn es Status- und Snobeffekte gibt (wenn sehr viele Menschen bei A kaufen, sind sich einige zu fein dafür und gehen zu B; wenn besonders viele Lernbegierige in Frankfurt studieren, gehen einige nach Darmstadt trotz weitgehend identischem Curriculum). Allein die Mengenbegrenzungen der Hochschulen bezüglich der maximal möglichen Studienplätze, also die speziellen Rationierungen, sorgen bereits für diesen Effekt.

Wenn nun die Homogenisierung stattfindet, dann werden nach Tribe (2011, 117) auch die akademischen Ausbildungen zunehmend verschult. Routinen des Lernens nach einem Standardmodell würden etabliert. Man dürfe zudem nicht verkennen, dass sich die hochschulische Ausbildung an die standardisierte Wissens- und Kompetenzvermittlung in den Schulen anschließe und sowieso eine Art „Gewöhnung“ an diese Art der Unterrichtung eingetreten sei. Die Konsequenzen einer solchen Entwicklung können fatal sein, da diese Lernroutinen i.d.R. das von Wertheimer (1964) diskutierte *produktive Denken und Lernen* eher behindern als fördern. Modell- und formelhaftes Memorieren erlauben keine tiefere Einsicht in die Natur eines Problems. Wertheimer zeigt es an Beispielen des Mathematikunterrichts an Schulen, u.a. an der Berechnung des Flächeninhalts von Parallelogrammen. Wenn Kinder nur eine Art Schablone, eine Formel, zur Berechnung erhalten und strikt danach vorgehen, scheitern sie häufig, sobald sich die Darstellung des Problems nur leicht ändert, z.B. bei gekippten Parallelogrammen. Kinder ohne diese rein formale und auswendig gelernte Vorgehensweise schafften es selbst ohne irgendwelche Vorkenntnisse in Geometrie durch Unterstützung zur *Einsicht* in die Fragestellung und in das Problem viel eher, die Grundstruktur des Problems zu erkennen und kamen danach spontan und systematisch zu jeweils richtigen Ergebnissen. Ähnliches gilt für den akademischen Betrieb.

In der Volkswirtschaftslehre lernen Studierende z.B. den standardisierten Lehrstoff durch etablierte Modelle. Wenn der Kern des Problems verborgen bleibt, werden Modelle jedoch blind angewendet. Erstens entfalten Modelle vielleicht eine ganz eigene Ästhetik, zweitens - und gravierender - führt blinde Anwendung dazu, dass sie auch dann genutzt werden, wenn die Natur des ökonomischen Problems dazu gar nicht passt. Das ist möglich und sogar gerade für deduktive Vorgehensweisen ein typischer Fallstrick, weil unterschiedliche Zeitdimensionen, Kausalitäten und verschiedene Grade an Komplexität die verschiedenen Fragen bestimmen und erst in einem Vorschrift je zur Natur des Problems die Aus-

wahl geeigneter Annahmen und Analysemethoden erfolgen muss. Standardisierte Curricula und verschultes, formelhaftes Lernen in diesem eingeschränkten Spektrum begünstigen „blindes“ Lernen und erschweren substantielle Einsicht. Metzger (1962) zeigt in noch tieferer theoretischer Durchdringung und sehr detailliert die Bedingungen auf, die produktives Denken möglich machen. Dies ist nur in nicht zu sehr einengenden Strukturen (Bedingungen schöpferischer Freiheit) der Fall. Diese Bedingungen sind im Rahmen aktueller Gegebenheiten an Hochschulen gefährdet.

Nicht ganz so problematisch gestaltet sich der studentische Kompetenzerwerb, wenn Lehrende trotz neuer Bedingungen an Hochschulen im Vorfeld eine spezielle professorale Identität im Sinne der „guten Gestalt“ entwickelt haben, die sie selbst nach wie vor im Rahmen Humboldtscher Ideen verharren lässt und wenn zumindest das Bemühen um einen Erkenntnisgewinn für die Studierenden selbst in ungünstigem institutionellen Umfeld staatlicher Ordnungsvorgaben verbleibt. Gute Gestalten sind zu einem gewissen Grade stabil, und erst massive Dissonanzen können einen Gestalt Switch verursachen (vgl. Kubon-Gilke 1990, 104 ff.). Genau diese erheblichen Dissonanzen sind aber zukünftig in verstärktem Maße zu erwarten, weil sich das Problem der Tendenz zum Durchschnittlichen und zum Standardisierten durch besondere politische Rahmenbedingungen sogar noch verschärft. Nicht nur die Vielfalt schwindet, sondern die durchschnittliche Qualität der Ausbildung droht systematisch zu erodieren. Gefährdungen entstehen zudem durch Status- und Signalisierungseffekte sowie durch die Art und die hohe Frequenz an Evaluierungen auf allen Ebenen und die motivationsabträgliche Form der Entlohnung der an staatlichen Hochschulen Lehrenden durch die Reformen der letzten Jahre. Diese Zusammenhänge werden nachfolgend skizziert.

4. Durchschnitt oder Minderqualität: Das Problem der Qualitätserosion

Wettbewerb, auch staatlich simulierter Wettbewerb, kann systematisch Probleme verursachen, wenn relevante Informationen ungleich zwischen MarktteilnehmerInnen verteilt sind. Akerlof (1970) zeigte dies in einem Pionierartikel am Beispiel eines speziellen Gütermarktes. Arbeitsmärkte, Kredit- und Versicherungsmärkte zeigen ähnliche Probleme. Es entstehen grundsätzlich erhebliche Effizienzprobleme marktlicher Koordinierung in Fällen asymmetrisch verteilter Informationen. Im Bereich der Bildung haben z.B. die Bildungsinstitutionen (hier die jeweiligen Hochschulen) bessere Informationen über die Qualität ihres Angebots (Aktualität des Stoffes, Tiefe der Durchdringung, Didaktik u.a.m.) als die staatlichen Geldgeber und auch als die Studierenden. Verschiedene Konstellationen können unterschieden werden, die ähnliche Probleme aufwerfen, aber verschiedene Lösungsoptionen offenbaren.

a.) Reiner Marktwettbewerb

In einem einfachen, stark abstrahierenden Beispiel ist das Problem leicht erkennbar. Wenn es nur zwei Qualitätsstufen der Ausbildung gäbe und Studierende und/oder der Staat bereit wären, je nach Qualität unterschiedliche Preise zu zahlen, ist folgendes denkbar:

Qualität A kostet pro Studienplatz und Semester 3000,- € (mittelmäßig motiviertes Personal, ungünstige Kommunikations- und Koordinierungsbedingungen, schlechte oder schlecht genutzte Infrastruktur der Hochschule etc.). Es sei unterstellt, dass Einkommensungleichheiten sowie Externalitätenprobleme zunächst ausgeblendet werden können für die Frage der Zahlungsbereitschaft (z.B. gesicherte Transfers und Subventionen), und dass Interessierte bereit sind, für diese Ausbildung bis zu 3300,- € pro Semester zu entrichten. Diesen Markt gäbe es, der Preis läge zwischen 3000,-€ und 3300,-€ pro StudentIn und Semester, und das Ergebnis wäre effizient. Qualität B kostet 5000,-€ pro Semester (bessere Infrastruktur, motivationsfördernde und lehrunterstützende Maßnahmen incl. Weiterbildung). Wissen Interessierte um die Qualität, seien sie bereit bis zu 5500,-€ pro Semester zu entrichten. Auch diesen Markt gäbe es, Effizienz wäre gesichert. Was aber passiert, wenn Interessierte incl. staatlicher Instanzen keine guten Informationen darüber haben, ob Organisationen Qualität A oder B anbieten und wenn zunächst die Hälfte aller Angebote vom A-Typ, die zweite Hälfte vom B-Typ ist? Allein auf Versprechungen der Bildungsinstitutionen können sich die NachfragerInnen nicht verlassen, da auch A-Angebote als „B“ versprochen werden können und A-Organisationen einen Extragewinn bescherten, wenn Ihnen die Bildungsinteressierten den B-Preis entrichteten. Damit wird es zu einer Art Lotteriespiel für die NachfragerInnen, was sie bekommen. Sobald die Zahlungsbereitschaft für „Bildung“ (entweder Qualität A oder B mit der Wahrscheinlichkeit von je 1/2) allgemein auf unter 5000,- € sinkt, können B-Organisationen ihre Kosten nicht mehr decken, müssen sich entweder dem A-Niveau anpassen oder aus dem Wettbewerb per Konkurs ausscheiden. Das aber wiederum wird antizipiert, und da sowieso die gute Qualität aus dem Markt verdrängt wird, sinkt die Zahlungsbereitschaft auf das A-Niveau von maximal 3300,-€. Die gute Qualität ist verschwunden, nur die schlechte hat sich durchgesetzt. Das ist ineffizient, da der (eigentlich gesamtwirtschaftlich sinnvolle) Teilmarkt für gute Bildungsqualität komplett zusammengebrochen ist.

In reinen Marktumgebungen können sich z.T. institutionelle Lösungen durch Institutionellen Wettbewerb bilden. Sie müssen es erlauben, dass Qualitätsversprechen *glaubhaft* werden. Darunter fallen beispielsweise Qualitätsprämien, die einen Extragewinn z.B. durch einen Monopolspielraum für gute Qualität garantieren. Ebenso können sich bestimmte Rechtsformen wie gemeinnützige Organisationen oder Franchisekonstruktionen, bestimmte hierarchische interne Strukturen, Zertifizierungen und Gütesiegel als sinnvoll erweisen, führen aber

teilweise wieder zu Folgeproblemen asymmetrischer Informationen. Besonders problematisch wird es dann, wenn der Staat Wettbewerb zu simulieren versucht, dabei aber genau die institutionellen Varianten wie Qualitätsprämien oder bestimmte interne Organisationsstrukturen nicht zulässt, die man eigentlich zur Lösung bräuchte. Konsequenz ist dann eine ineffiziente Qualitätserosion, die alle Beteiligten in einen Nachteil versetzt und die auf einfachen Systemzusammenhängen beruht, nicht auf schlechtem Willen oder schlechten Anreizen auf individueller Ebene (vgl. zur Zusammenfassung der Argumente und zu weitergehender Literatur: Kubon-Gilke 2013, Kap. 4.3 und 4.7).

b.) Mittelzuweisung durch den Staat, Definition von Mindeststandards und Qualitätsüberprüfung

Ähnliche Effekte können auftreten, wenn der Staat Mindeststandards etwa durch Akkreditierungsvorgaben setzt und nur genau diesen Standard finanziert. Aufforderungen zu Qualitätsverbesserung mögen dann noch durch interne Optimierung erreichbar sein - auch das in engen Grenzen institutioneller Gestaltungsmöglichkeiten -, aber solange nicht besondere Qualität glaubhaft vermittelt und besonders honoriert wird, wird es allein aus Kostengründen kaum möglich sein, viel mehr als die Standardqualität zu leisten. Sofern nicht sämtliche Qualitätsmerkmale im Standard definiert sind, werden bei den nicht regulierten Dimensionen die bereits diskutierten Erosionsprobleme zudem verschärft auftreten, um Mittel in die definierten Dimensionen umzulenken und die staatlichen Mindestansprüche im Rahmen der engen Finanzierung zu erfüllen.

c.) Multitasking

Der zweite Problemkreis verweist auf Schwierigkeiten bei der Definition und Durchsetzung einer bestimmten Gesamtqualität. Erkennbar ist dies nicht allein auf Organisationsebene, sondern ebenso in Bezug auf einzelne Lehrende und ihren Arbeitsauftrag. An staatlichen Hochschulen wurden neue Besoldungsregeln eingeführt, denen sich die Hochschulen nicht entziehen können. Für keine Tätigkeit (einer Hochschule oder eines einzelnen Lehrenden) lassen sich nach Frey (2007) tatsächlich sämtliche Aspekte definieren und messen. Werden die messbaren und gemessenen Anteile einer Tätigkeit besonders entlohnt, dann bestünde die Tendenz, wenn nicht gar der Zwang, sich hauptsächlich auf diese Teiltätigkeiten zu konzentrieren und anderes zu vernachlässigen (vgl. auch Holmström & Milgrom 1991). In der Wissenschaft hat dies besonders gravierende Konsequenzen. Belohnt werden im derzeitigen Besoldungssystem besonders die Drittmittelanwerbung und die Forschungsleistung, letztere festgemacht an der Anzahl von Publikationen in renommierten Fachzeitschriften (die selbst wieder einem Ranking unterliegen) oder mittels des *Citation Index*. Erstens wird das dazu führen, dass die nicht gesondert belohnte Leistung in der Lehre we-

niger Beachtung findet, d.h. dass die Aktualisierung des Lehrstoffes und die Wahl der didaktischen Methoden unbefriedigend bleibt, sich UniversitätsprofessorInnen so oft wie zulässig durch AssistentInnen vertreten lassen etc. Wenn die Gesamtleistung aus Lehre, Forschung und Selbstverwaltung besteht, dann muss die Konzentration auf einzelne – besonders belohnte – Aspekte keineswegs die Gesamtleistung verbessern. Selbst im engeren Teil des Forschungsauftrags wird es unbefriedigende Ergebnisse nach sich ziehen, da Drittmittelanwerbung weniger die gute Forschung fördert als das Wissenschaftsmanagement (vgl. Frey 2007, 210). Gute WissenschaftsmanagerInnen müssen aber keineswegs auch die besten WissenschaftlerInnen sein. Wird Forschung an der Anzahl der Publikationen gemessen, wird „Salami-Taktik“ gefördert, d.h. die Zerlegung eines Problems und einer Analyse in viele kleine Teile, um daraus möglichst viele Beiträge zu machen und die in Fachjournals unterzubringen. Das wiederum ist der Gesamtdurchdringung eines Problems in vielen Fällen eher abträglich. „Große“ Ideen, die in umfassenden Monographien z.B. dargelegt werden, sind im Rahmen heutiger Entlohnungssysteme eher schädlich als nützlich für WissenschaftlerInnen. Selbst die Verwendung des *Citation Index* ist unbefriedigend, erstens weil es Zitationskartelle begünstigt, also WissenschaftlerInnengruppen, die sich überwiegend gegenseitig zitieren, zweitens für Plagiate und Fälschungen von Forschungsergebnissen gewisse Anreize setzt und drittens, weil es Beratung, Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Vortragstätigkeit, Übertragung der Erkenntnisse in die Politik und Praxis oder Publikationen in vielleicht eher populärwissenschaftlichen oder politischen Journals nicht berücksichtigt. All diese letztgenannten Tätigkeiten sind Teile der wissenschaftlichen Arbeit, die dadurch insgesamt systematisch in Nachteil gerät. Der Transfer von Forschung in die Lehre wird unbefriedigend und fördert zusätzlich Lehrstandardisierung. Zum Schluss ist jede Teilaufgabe – Forschung, Lehre, Selbstverwaltung – durch selektive Leistungsanreize geschwächt, die Gesamtleistung ist deutlich suboptimal. Holmström & Milgrom (1991) haben darauf hingewiesen, dass Unternehmen z.T. aus guten Gründen auf ausgeprägte Leistungslohnelemente verzichten. Ein Zeitlohnsystem kann sich im Multitasking-Zusammenhang als überlegen erweisen, da es nicht die einseitige Konzentration auf einige Qualitätselemente fördert und damit insgesamt günstiger für die Gesamtleistung sein kann. All diese Zusammenhänge folgen bereits aus der traditionellen ökonomischen Analyse, in denen Anreize fokussiert werden. Gestärkt wird das Argument noch durch die im 7. Abschnitt diskutierten Motivationsaspekte der Entlohnungsregeln. In der Politik wurden falsche Analogieschlüsse gezogen zu Wirtschaftsbe-reichen ohne ausgeprägte Multitasking-Aufgaben, als bei Einführung der neuen Regeln besonders positiv bewertet wurde, dass sich „endlich“ auch besondere Leistungen der ProfessorInnen „lohnen“ würden.

5. Evaluierung und Qualitätssicherung oder die Frage: „schmeckt’s?“

Hochschulen, Fachbereiche, Studiengänge, Module, einzelne Lehrende wurden im Zuge des Bologna-Prozesses und ergänzender Hochschulreformen mit Evaluationsanforderungen und Evaluationen geradezu überzogen. Evaluationen sollen der Qualitätssicherung und -verbesserung dienen, was ja grundsätzlich schon kaum möglich ist angesichts weiterer Strukturvorgaben etwa zur Finanzierung der Studienplätze, wie zuvor argumentiert wurde. Wie bei jeder einzelnen Tätigkeit stellt sich auf allen Ebenen das Problem, dass nicht alle Qualitätselemente gemessen und evaluiert werden können. Evaluiert wird nicht das Gesamtgericht, sondern vielleicht nur die Festigkeit des Breis oder die Süße im Geschmack.

Kennzeichen der Hochschulevaluationen ist nach Frey (2007, 207), dass es häufig um eine *nachträgliche* Einschätzung der Leistung einer Person oder Organisation ginge, die in vielen Konstellationen von externen ExpertInnen durchgeführt wird. Frey spricht bei der Häufigkeit und Intensität von Evaluationen abschätzig von „Evaluitis“ i.S. einer sich epidemisch ausbreitenden Krankheit, die alle Hochschulen und alle Hochschulebenen erfasst habe und sie in gewisser Weise wohl auch „bettlägerig“ und handlungseingeschränkt macht. Er weist u.a. auf Zusammenhänge hin, die hier unter dem Stichwort Multitasking bereits angesprochen wurden und die damit zusammenhängen, dass nur die gemessenen Elemente ins Zentrum rücken. Wenn man dann merkt, dass die Konsequenzen aus den Evaluationen und Belohnungssystemen unbefriedigend sind, wird die Lösung nicht etwa in einer grundsätzlichen Änderung der Evaluationspraxis gesehen, sondern in einem Ausweiten der bisherigen Evaluationen. Das wird stets unbefriedigend sein, kostet die Hochschulen immer mehr Zeit und Geld und mündet in einen Evaluationswettbewerb im Sinne des Hase-Igel-Rennens zwischen Evaluierern und Evaluierten. Man kann dies als Spirale eskalierender Regulierungen (hier Evaluationen) charakterisieren. Um es zuzuspitzen, ist nicht einmal klar, welche Konsequenzen aus der nachträglichen Evaluation zu ziehen sind. Wird etwa eine ganze Hochschule als weniger leistungsstark als andere durch eine Evaluation eingeschätzt, muss erst noch entschieden werden, ob sie deshalb nun weniger Geld oder mehr Geld erhalten sollte - soll sie bestraft oder gefördert werden? Oder hat es gar keine Konsequenzen?

Die Standardpersonalökonomik (vgl. z.B. Lazear 1998) lässt den Nutzen des umfassenden, in hoher Frequenz wiederholten Evaluierens und Überprüfens auf allen Ebenen der Hochschulen als eine Art Mythos erscheinen. Die wundersame Wirkung auf die Leistungsfähigkeit und Qualität bleibt aus, selbst wenn das System immer ausgefeilter wird. Besonders ungünstig wird die Wirkung in Kombination mit unpassenden Regeln im Umfeld. Man sieht das besonders deutlich an den Evaluationen der Lehrenden. Karrieren im Wissenschaftsbetrieb folgen z.B. teilweise dem up-or-out-Prinzip wie beim Militär. Wer zu Beginn der Karriere bestimmte Standards nicht erfüllt oder relativ zu anderen etwas schlechter

abschneidet, beharrt nicht auf einer mittleren Ebene, sondern muss den Hochschulbereich verlassen. Befristete Mittelbaustellen, befristete Professuren, Juniorprofessuren und Verzicht auf reine DozentInnenstellen sind Musterbeispiele. Etablierte HochschullehrerInnen hingegen haben Daueranstellungen, meistens gepaart mit Unkündbarkeitsklauseln. In beiden Fällen sind intensive und häufige Evaluationen problematisch. Lazear (1998, 499 - 500) führt mit üblichen mikroökonomischen Anreizargumenten aus, dass Evaluationen ganz allgemein nicht allein Zeit und Geld in einem unmittelbaren Sinne kosten:

„Evaluation is a hassle and it is costly. [...] Workers with more firm-specific human capital do not need to be evaluated as frequently as their newer counterparts. A corollary is that senior workers should be evaluated less frequently than junior ones. As workers get senior, the wage that they obtain outside is usually well below than obtainable in their current firm. As a result, a deal can be struck that makes both worker and firm better off when the worker is retained. An evaluation of senior workers is less likely, therefore, to result in any significant action by the firm, [...]. Evaluation is sometimes used to make up-or-out-decisions. Having an up-or-out policy following an evaluation tends to raise the quality of the work force, but does so inefficiently in most circumstances. Workers who are valuable, but not good enough to be promoted, are fired too often under up-or-out. As a result, any gains from an up-or-out policy are likely to be swamped by the loss of workers who are still valuable for the firm.”

Sicher gibt es Unterschiede zwischen Hochschulen und größeren Unternehmen, die wesentlich der Marktsteuerung unterliegen. Dennoch: Die Evaluation von Neulingen in Kombination mit up-or-out-Regeln etwa bei Juniorprofessuren oder zeitlich zunächst befristeten Professuren lässt Hochschulen wertvolle Kompetenz etwa in der Lehre verlieren. Die häufige Evaluation langjähriger MitarbeiterInnen ist teuer und nutzlos, da man sich entweder selbst bei Nichtspitzenleistung gar nicht trennen will oder aufgrund spezieller Arbeitsverträge bzw. Verbeamtung auch gar nicht kann. Man darf zudem in diesem Zusammenhang das hochschulspezifische Wissen von ProfessorInnen nicht unterschätzen. Die speziellen Verwaltungs- und vor allem die Modullogiken unterscheiden sich zwischen Hochschulen substantiell und generieren ebenso spezifisches Wissen wie die Zusammenarbeit mit KollegInnen innerhalb von Modulen und ganzen Studiengängen.

Ein erstes Fazit allein auf der Grundlage standardökonomischer Überlegungen kann im Bezug auf Evaluation von Lehrenden gezogen werden: Eine sorgfältige Vorauswahl und Evaluation der Kompetenzen und Fähigkeiten von *BewerberInnen* ist selbstverständlich wichtig. Es geht auch nicht darum, jede Form der Evaluierung in Frage zu stellen. Probleme und Ineffizienzen durch Evaluierungen sind jedoch in vielen Fällen möglich, zumal bei unbefriedigenden Konsequenzen aus Evaluationen die Tendenz entsteht, das Problem durch Perfektionierung und Intensivierung der Evaluationen lösen zu wollen - was oft zu noch mehr und/

oder häufigeren Überprüfungsprozeduren führt. Evaluationen bereits geleisteter Arbeit innerhalb der Organisation sind aber bei zu großer Frequenz sehr oft ineffizient, vor allem bei erfahrenen MitarbeiterInnen und auch dann bei Neulingen, sofern Letztere mit einer up-or-out-Regel konfrontiert sind. Das allein kann aus der ganz traditionellen, rein anreizorientierten Personalökonomik gefolgert werden. Dazu kommen weitere „ökonomisch-traditionell analysierte“ Effekte, die z.T. mit der Frage zusammenhängen, *wer* evaluieren sollte. Dabei spielen asymmetrische Informationen ebenfalls eine kritische Rolle. Unmittelbare Vorgesetzte mögen nicht immer die richtigen Anreize haben, korrekt zu evaluieren, entweder um selbst als gute Vorgesetzte evaluiert zu werden, um Konflikte zu vermeiden oder um Günstlingen den Aufstieg zu ebnen. Die Vorgesetzten der Vorgesetzten haben schlechtere Informationen über die Güte der Evaluationen, was die mittlere Ebene u.U. „strategisch“ evaluieren lässt.

Die Evaluierten auf den unteren Ebenen haben im Gegenzug den Anreiz, ineffiziente „influence costs“ zu verursachen, indem sie sich darauf konzentrieren, in einem guten Licht zu erscheinen oder sich gar einzuschmeicheln, private Gefälligkeiten o.ä. zu übernehmen u.a.m. (vgl. Milgrom & Roberts 1988). Das kann der eigentlichen Leistung abträglich sein und das Gesamtergebnis der Organisation oder Firma schmälern. Wenn KollegInnen relativ zueinander in ein Ranking gebracht werden (ob durch interne oder externe Evaluierungen), kann es überdies im schlimmsten Fall zu gegenseitiger Behinderung im KollegInnenkreis führen, was nicht nur einer notwendigen Teamleistung sehr abträglich sein kann, sondern insgesamt eine leistungs- und kreativitätsfördernde Unternehmenskultur verhindert. Gegenseitige Evaluationen von KollegInnen können zu ähnlichen Effekten bei der Bewertung und Behinderung anderer führen. Die Variante einer 360°- Beurteilung, bei der alle hierarchischen Ebenen sich gegenseitig evaluieren, kumuliert die Probleme. Gestützt werden diese Thesen durch Laborexperimente im Rahmen der experimentellen Spieltheorie. Harbring & Irlenbusch (2011) zeigen mit ihren Experimenten z.B., dass Bewertung und Entlohnung nach der relativen Position zwar die individuelle Leistung ansteigen lässt, aber gleichzeitig Sabotageaktivitäten im Sinne der Behinderung von KollegInnen deutlich zunehmen und die Gesamtleistung der Gruppe nicht steigt. In den konkreten experimentellen Spielen wurde die Gruppenleistung teilweise sogar schlechter.

Externe Evaluationen haben die (zusätzlichen) Nachteile unklarer Anreize für die Evaluierungsinstanz und für die mit der konkreten Evaluierung Beauftragten hinsichtlich einer guten Qualität der Evaluierung, schlechteren Insiderkenntnissen der Evaluierer sowie u.U. kontraproduktiver strategischer Interessen, sofern externe Evaluierer gleichzeitig in einem gewissen Konkurrenzverhältnis zur evaluierten Organisation stehen. Häufig gibt es asymmetrische Informationen bezüglich der Güte der Evaluationen. Eigentlich benötigte man Evaluierer für die Evaluierer für die Evaluierer für die Evaluation. Es kann

dabei das bekannte Problem des infiniten Regresses entstehen. Weder externe noch interne Evaluationen sind ein Allheilmittel für eine gute Qualität, zumal wenn viele andere Nebenbedingungen die Qualität erodieren lassen.

6. Motivation und Kreativität

Sozialpsychologische Erkenntnisse schärfen die Argumente weiter. Wenn die Ökonomik Anreizeffekte thematisiert, wird implizit unterstellt, dass Motive, Einstellungen zu Lehre und Forschung und auch die Kreativität stabil den Lehrenden und Hochschulverantwortlichen „innewohnen“ und als exogene Größen angesehen werden. Auch in der Ökonomik selbst hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass diese Annahme für viele ökonomische Fragen irreführend oder zumindest unzureichend ist. Frey (1997; 2007), Kubon-Gilke (1999) und Schlicht (1999) weisen auf psychologische Zusammenhänge hin, die motivations- und kreativitätszerstörende Wirkungen von Leistungsanreizen wie Leistungsentlohnungen erklärbar machen können. Lepper & Greene (1978) sprechen in diesem Zusammenhang von versteckten Kosten der Entlohnung. Evaluationen empfinden die meisten Betroffenen als kontrollierend, Leistungselemente in der Entlohnung richten den Fokus auf die monetäre Seite. Beides kann einen Verdrängungseffekt auslösen. Ursprünglich intrinsisch motivierte WissenschaftlerInnen mit Interesse an der Tätigkeit attribuieren ihr Verhalten nicht mehr als dem wissenschaftlichen Interesse geschuldet, sondern eher der Belohnung. Damit wird intrinsische Motivation durch extrinsische Motivation (Leistungslöhne) verdrängt (vgl. auch Deci 1975; Deci et al. 1999). Diese Wirkungen wurden in vielen Experimenten in den verschiedensten Zusammenhängen immer wieder bestätigt. Der Grund liegt in der von der Gestalttheorie diskutierten Tendenz zur „guten Gestalt“, in der Verwendung einfacher und klarer Regeln, die auch dem eigenen Verhalten unterlegt werden und die emotionale und motivationale Begleiterscheinungen haben.

Schlicht (1999: 37) fasst den Kern der Erkenntnisse wie folgt zusammen:

- „- Wird alles mit Geld belohnt, so werden sich die Mitarbeiter im wesentlichen monetär motiviert verhalten;
- spielt der Leistungsaufstieg eine große Rolle, so werden sich die Mitarbeiter als Konkurrenten sehen;
- sind Gerechtigkeit und Pflichterfüllung von großer Bedeutung (und sind entsprechend monetäre und sonstige extrinsische Anreize hinreichend diffus), so kann Pflichterfüllung und ein aktives Engagement für die jeweilige Unternehmung das Handeln der Mitarbeiter bestimmen.“

In Hochschulen geht es neben „Pflichterfüllung“ in erster Linie um Kreativität und Engagement in Lehre und Forschung. Das Selbstbild vieler HochschullehrerInnen entspricht nach wie vor aufgrund ihrer Hochschulsozialisation vor

Einsetzen des Reformprozesses einer Attribution intrinsischer Motivierung und „Hingabe“ an die Wissenschaft. Das gerät durch die neuen Hochschulbedingungen über *overjustification*-Phänomene und kognitive Dissonanz (vgl. Kelley 1973 und Festinger 1957) in Gefahr, da neben dieser Hingabe eine alternative prägnante Zuordnung eigenen Verhaltens als extrinsisch motiviert geschaffen wird, die, wenn sie immer deutlicher den Alltag bestimmt, irgendwann die alte Kategorie ablösen wird und vor allem bei jüngeren WissenschaftlerInnen intrinsische Motivation von vornherein verhindert. Das hat weitreichende Konsequenz für Kreativität und schöpferische wissenschaftliche Prozesse. Amabile (1983; 1996 und 1998) zeigt dies durch theoretische Überlegungen und experimentelle Evidenz und weist vor allem darauf hin, unter welchen Bedingungen Kreativität entfaltet wird. Das ist möglich in einem Zeitlohnsystem, bei höchstens nachträglichen, vor allem unerwarteten Belohnungen. Zudem muss der Arbeitsplatz als relativ sicher interpretiert werden. Zeitverträge, Leistungsentlohnung, ständige Evaluierungen mit dem Fokus auf bestimmte Leistungselemente sind geradezu Gift für die Kreativität.

Unternehmungen haben es anders als die im staatlichen Vorgabenkorsett gebundenen Hochschulen einfacher, indem sie mehr institutionelle Varianten ausprobieren und nutzen können. In einer repräsentativen Umfrage unter etwa 1000 Unternehmungen wurde untersucht, wie Unternehmungen Kreativität und Verbesserungsvorschläge fördern. Auch in Unternehmungen wird teilweise das Instrument von Prämien eingesetzt, aber immerhin fast jeweils ein Viertel der befragten Unternehmen gab an, dass sie für kreative Prozesse MitarbeiterInnen einfach freie Arbeitszeit für eigene Projekte zur Verfügung stellen und/oder nichtmonetäre Belohnungen einsetzen. Über die Hälfte der befragten Unternehmungen gab an, Kreativität durch bereichsübergreifende Arbeitsgruppen zu begünstigen, was man als Förderung einer Gemeinschaftsidentität zur Problemlösung interpretieren kann (vgl. Bradler 2013).

Ein neuer Forschungszweig zu diesen Phänomenen entwickelt sich seit einigen Jahren durch die *Identity Economics* (vgl. z.B. Akerlof & Kranton 2011). Darin geht es umfassender noch um die Frage identitätsstiftender organisationaler Strukturen, die Arbeitsmotivation, Lern- und Erkenntnisfreude, gegenseitige kollegiale Unterstützung, Kreativität u.v.m. begünstigen. Die ersten Ergebnisse sind bei der Übertragung auf den deutschen und gesamten europäischen Hochschulraum ernüchternd. Die Reformen der letzten Zeit können danach - wenn überhaupt - nur kurzfristig einen positiven Effekt entfalten, nämlich solange Evaluationen und Leistungselemente noch als unterstützend interpretiert werden. Werden sie als kontrollierend und extrinsisch motivierend wahrgenommen, sind genau die Bedingungen nicht gegeben, die durch Ansätze der *Identity Economics* als notwendig für Kreativität und Freude am Erkenntnisprozess identifiziert wurden. Dadurch leidet zudem die Authentizität der Lehrenden, und

Studierende können nur eingeschränkt an den eigentlichen wissenschaftlichen Prozess herangeführt werden. Dieses Heranführen wird bereits durch die standardisierten Curricula und die über andere Prozesse begünstigte standardisierte Lehre behindert.

Die Schlussfolgerung für Re-Reformen ist trivial und kommt zu folgender einfacher Regel für Hochschulen bzw. Fachbereiche und Studiengänge: Sucht mit sehr viel Sorgfalt und auch viel Aufwand gute WissenschaftlerInnen aus und lasst diese dann im Rahmen eines Zeitlohnsystems, eventuell in einem angepassten System der Senioritätsentlohnung, ihrer Arbeit in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung nachkommen. Ein paar wenige Hochschulangehörige mit „Dienst nach Vorschrift“ sind weniger problematisch als viele, die die Schwerpunkte ausschließlich auf besonders entlohnte Teilaspekte wie Drittmittelforschung und -einwerbung legen, die die intrinsische Motivation an ihren Tätigkeiten verlieren, an Kreativität einbüßen, das Erkenntnisinteresse verlieren und das Erkenntnisinteresse auch den Studierenden nicht vermitteln und somit nicht umfassend deren Qualifizierung dienen können.

7. Über-, Fehl- und Unterregulierung: ein wenig hilfreiches Kochbuch

Vieles, was bislang ausgeführt wurde, deutet auf eine Über- oder Fehlregulierung im Bezug auf Studiengänge und Hochschulsteuerungen hin. Daneben gibt es aber auch Bereiche der Unterregulierung. Exemplarisch stehen dafür zwei Problemfelder:

a.) Anschluss eines Master-Studiums an den Bachelor-Abschluss

Nicht alle Bachelor-AbsolventInnen haben bislang die Möglichkeit, im Anschluss in ein Master-Studium zu wechseln. Solange sich das Interesse am Masterstudium in engen Grenzen hält, muss das kein prinzipielles Problem sein. Hochschulen haben bislang die Aufnahme eines Master-Studiums i.d.R. nur an die Erfüllung bestimmter Mindestanforderungen geknüpft (Note des Bachelor-Abschlusses z.B.). Inzwischen gibt es allerdings für erste Fächer Kapazitätsprobleme und Zulassungsbeschränkungen. Das betrifft erstens Studiengänge, bei denen der Bachelor de facto für den Beruf noch nicht hinreichend qualifiziert oder bei denen Statusinteressen Masterabschlüsse attraktiv machen. In Psychologie reicht z.B. der Bachelor nicht für die Zulassung als TherapeutIn, in einigen naturwissenschaftlichen Berufen ist die Akzeptanz des Bachelor als Qualifikation von Seiten der Unternehmungen nicht sehr hoch, d.h. die Studierenden sind für einen erfolgreichen Weg in das Berufsleben auf den Master-Abschluss mehr oder weniger angewiesen. Zweitens ist auch in anderen Fächern die Übergangsquote in den Master gestiegen, an Universitäten sind es im Durchschnitt aller Fächer mittlerweile 50% und mehr. Zukünftig kommen neben den unmittelbar ins Masterstudium Wechselnden noch diejenigen hinzu, die nach einer kurzen

Berufsphase an die Hochschulen zurückkehren und ein Masterstudium aufnehmen. Aus den Hochschulen kommt die Problemanzeige, dass der Hochschulpakt 2020 in erster Linie Anreize zum Ausbau der Bachelor-Studienplätze setze, um den aktuellen Andrang an die Hochschulen durch verkürzte Gymnasialzeit und Wegfall von Wehr- und Ersatzdienst zu bewältigen. Unbeantwortet blieben bislang die Fragen zum Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium, zu Ansprüchen von AbsolventInnen auf ein weitergehendes Studium, vor allem zur Finanzierung der langfristig aufzustockenden Studienplätze in Masterprogrammen.⁴ Der Übergang ist bislang deutlich unterreguliert. Die zusätzlichen organisatorischen Aufgaben unter schlechten und schlecht spezifizierten Rahmenbedingungen in diesem Zusammenhang nehmen Zeit von den forschenden, erkenntnisgewinnenden Aktivitäten und fokussieren die Tätigkeit der Lehrenden auf organisatorische Dilemmata, und die Master-Probleme verhindern sowohl die weitergehende berufliche Qualifikation der Studierenden als auch die Gewinnung hinreichend vieler Interessierter an genuiner wissenschaftlicher Arbeit.

b.) Praxisanteile im Studium

Die eindeutige Orientierung des Bachelor-Abschlusses an beruflicher Qualifizierung hat als eine Konsequenz, dass berufspraktische Anteile eine gewisse Bedeutung selbst in solchen Qualifizierungen bekommen, in denen es sehr stark um Theoriewissen, Abstraktion und wissenschaftliche Kompetenz geht. Das Zusammenspiel von Hochschulen und Organisationen/Unternehmungen sowie die Vorgaben für die Praxisanteile sind nur in wenigen Fällen befriedigend bis gut spezifiziert. In Fällen, wo es um staatliche Anerkennung von Ausbildungen (wie etwa in der Sozialen Arbeit) geht, gibt es zumindest einige zwingend einzuhaltende Regeln, für viele andere Qualifikationen fehlen sie gänzlich. Das generiert spezifische Probleme für AbsolventInnen und für die Hochschulen. Zudem torpediert es die angestrebte bessere Qualität der berufsqualifikatorischen hochschulischen Ausbildung.

Praxis und learning-by-doing sind in besonderem Maße durch asymmetrische Informationen geprägt, da den PraktikantInnen durchaus nicht immer bewusst sein muss, ob eine bestimmte Tätigkeit tatsächlich ihrer Qualifizierung oder ausschließlich speziellen Produktions- und Umsatzinteressen der Unternehmung bzw. Organisation dient. Die Leistungsfähigkeit des Dualen Systems der Berufsbildung (mit besonders hohen Anteilen an Berufspraxis) beruht gerade darauf, dass dieses Problem durch institutionelle Komplementarität von Ausbildungsbetrieben, ggf. ergänzenden Lehrwerkstätten, Berufsschulen sowie Kammern (IHK und Handwerkskammer) und Vorgaben zur Qualifizierung der Ausbilde-

⁴ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. 5. 2013, online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/zulassung-zu-masterstudiengaengen-die-huerde-nach-dem-bachelor-12188891.html> (Abruf: 21.5.2013).

rInnen in der Praxis, zur Überprüfung genau spezifizierter Ausbildungsinhalte, zur Klärung von Streitigkeiten zwischen Betrieben und Auszubildenden über die Qualität der Ausbildung etc. geregelt und gelöst wird (vgl. Kubon-Gilke 2006, 271 ff.). Selbst in diesem Bereich gibt es einige problematische Regulierungen, aber insgesamt ist dieses Gefüge komplementärer Institutionen Garant für die gute Ausbildungsqualität - auch im Vergleich zu anderen Ländern.

Im hochschulischen Bereich gibt es dazu wenig Analoges. Praktika, sofern sie in Studiengängen überhaupt vorgesehen sind⁵, können z.T. allein „mitlaufend“ sein ohne tatsächliche praktische Tätigkeit. Dies dient nicht sehr der Qualifizierung, da learning-by-doing wichtig ist, nicht unbedingt die Variante „learning-by-observing“. Wenn tatsächlich in einer Organisation bzw. einem Betrieb mitgearbeitet wird, ist es häufig unterspezifiziert, wie genau Anleitungen zu welchen Qualifikationen erfolgen sollen, welche Kompetenzverteilung in der Praktikumszeit zwischen Hochschulen und Unternehmungen/Organisationen einzuhalten ist und wie die produktiven Anteile der Praktika zu entlohnen sind. Viele gar nicht entlohnte Praktika tragen zur prekären finanziellen Situation Studierender bei, die sich z.B. wegen der zeitlichen Inanspruchnahme nicht parallel noch Nebeneinnahmen sichern können. Das wiederum kann Verzögerungen im Studium nach sich ziehen und die inhaltliche Auseinandersetzung der Studierenden mit den Tätigkeiten incl. ihrer Theoriebezüge erschweren. Ziele wie bessere Ausbildungsqualität und frühere Berufseinmündung werden dadurch nicht gerade gefördert. Bei Studienverläufen ohne Praktikum oder nur mit hospitierendem Praktikum fehlen die spezifischen Qualifizierungsanteile im Studium gänzlich, und häufig müssen Studierende die Praktikumsphase *nach* dem Studium gezwungenermaßen anschließen. Das ist oft nur in ungesicherten, zeitlich eng befristeten, nicht oder sehr schlecht entlohnten Tätigkeiten möglich. Die Zeitspanne zwischen Studium und eigentlichem Berufseintritt verzögert sich, was zusätzlich noch eine schlechte Signalwirkung auf dem Arbeitsmarkt haben kann und schlimmstenfalls in Praktikumsaneinanderreichungen, Überqualifizierung für die irgendwann gefundene Arbeitsstelle oder gar Erwerbslosigkeit münden kann. All das schwächt die Qualifizierungsanstrengungen der Hochschulen und demotiviert überdies die engagierten Lehrenden, die sich als Don Quichotte im aussichtslosen Kampf gegen Windmühlen gefangen sehen, weil ihre Bemühungen zu gehaltvoller Lehre und Qualifizierung durch Unterregulierungen dieser Art konterkariert werden.

Die gleichzeitige Über-, Fehl- und Unterregulierung jeweils von Teilbereichen der hochschulischen Arbeit ist vergleichbar mit einem Kochbuch, in dem für ein Rezept eines Breies in allergrößtem Detail (aber dennoch fehlerhaft) erklärt

⁵ Der Anteil von Studiengängen mit Pflichtpraktika ist seit Einsetzen der Bologna-reformen sogar von 10% auf etwa 7% gefallen (vgl. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/stifterverband-stellt-hochschulbildungs-report-2020-vor-a-878094.html>).

wird, wie man Wasser oder Milch zum Kochen bringt und dann ohne weitere Hinweise oder Anleitungen nur noch steht: „Und nun kochen Sie das Gericht mit anderen Zutaten fertig“. Was soll das für eine Süßspeise werden? Und was wird in diesem Sinne aus den Hochschulen?

8. Fazit

BefürworterInnen des Bologna-Prozesses interpretieren die kritischen Stimmen aus den Hochschulen teilweise als „Jammern auf hohem Niveau“, als Lamentieren einer privilegierten Profession der HochschullehrerInnen, die sich aus Bequemlichkeit oder aus Befürchtungen über individuelle Nachteile für Einkommen und Renommee den notwendigen Anpassungen und Optimierungen widersetze.⁶ In diesem Sinne argumentiert z.B. die Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (2013, 8) und fordert eine konsequente Anerkennung des Bologna-Prozesses. Ein ständiges Anzweifeln der Reform sei nur rückwärtsgerichtet und nicht zielführend.

Selbst wenn es in einem engen und die jetzigen Verhältnisse akzeptierenden Verständnis zur Leistungsfähigkeit von Hochschulen um eine möglichst gute Berufsqualifikation geht, die „Employability“ im Vordergrund steht und zudem studentische Mobilität incl. frühem Berufseinstieg gesichert werden soll etc.: Auch dann ist der Vorwurf des Lamentierens unangebracht. Es liegt nicht an fehlendem Willen der Lehrenden und der Hochschulen, dass die Ziele des Bologna-Prozesses nicht befriedigend erreicht wurden, sondern in erster Linie an systematischen Konstruktions- und Steuerungsproblemen. Dies wurde in diesem Beitrag erstens mit standardökonomischen Argumenten über asymmetrische Informationen, über Multitasking-Probleme und über die ineffiziente Homogenisierung gezeigt. Noch mehr Schärfe bekommen die Argumente, wenn man zweitens die gestaltpsychologisch erklärbaren Phänomene der Zerstörung intrinsischer Motivation, den Verlust an Kreativität, die problematischen Konsequenzen für die Identität von Lehrenden und Lernenden durch die Evaluations- und Anreizregeln im Hochschulbereich als Begleiterscheinung der Bologna-Reformen in Betracht zieht.

Es gibt noch weiter gehende Argumente, die in diesem Beitrag nicht explizit angesprochen sind, aber zumindest Erwähnung verdienen. Die Berufsorientierung im Sinne betriebswirtschaftlicher Interessen von Unternehmungen bzw. auch des Staates für die von ihm finanzierten Bereiche ist nicht allein eine jeweils studiengangsimmanente Angelegenheit, sondern betrifft auch den Stellenwert der

⁶ Im Nachrichtenteil der Zeitschrift *Forschung & Lehre* (Jhrg. 20 (5) 2013, 8 und 9) wird das Ausmaß an Problemanzeigen aus den Hochschulen und anderen Kreisen besonders deutlich, weil sich erstens danach 2/3 der Hochschullehrer unzufrieden über die Bologna-Reform äußern und zweitens darauf hingewiesen wird, dass der „Aktionsrat Bildung“ ein vernichtendes Urteil über die Akkreditierungspraxis abgegeben habe. Sie sei viel zu kleinteilig und bürokratisch und habe de facto bislang zu keinerlei Qualitätsverbesserung geführt.

verschiedenen Disziplinen an Hochschulen. „Employability“ als Hochschulaufgabe wird auch umfassender als Aufgabe interpretiert, indem die Frage nach der „Nützlichkeit“ von Studiengängen und Fächern gestellt wird. Nützlichkeit orientiert sich in der konkreten politischen Gestaltung in erster Linie am betriebswirtschaftlichen Vorteil, also am Nutzen sowohl für Unternehmungen als auch für Studierende als potentielle ArbeitnehmerInnen. Gefordert wird dabei insbesondere der Ausbau natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fächer (MINT-Disziplinen). Implizit oder gar explizit werden gleichzeitig nicht unmittelbar betriebswirtschaftlich nützliche Fächer abgewertet. Diese Ausrichtung wird durch Stärkung externer Interessengruppen in Hochschulen deutlich gefördert. Die eigentlich gesellschaftlich wichtige und privat nur schwerlich finanzierbare Ausbildung und Forschung mit hohen positiven externen Effekten wird abgebaut (z.B. Archäologie, Anthropologie, Sprachwissenschaften, viele sozialwissenschaftliche Fächer incl. der Volkswirtschaftslehre), subventionierte Bildung für Unternehmungen und für oft eh schon privilegierte Studierende, die auch mit guten Gründen zumindest z.T. privat finanziert werden könnte, bekommt als staatlich finanzierte Hochschulleistung zunehmende Bedeutung.

Wettbewerb gibt es nicht allein zwischen Hochschulen. Die Konstruktion der Bachelor- und Masterstudiengänge im Zusammenhang mit Finanzierungsformen etc. begünstigt zunehmend auch innerorganisatorischen Wettbewerb zwischen Fachbereichen, Studiengängen, Modulen und sogar zwischen Lehrenden. Es ist untersuchungswert, inwieweit allein diese Rivalitäten Gemeinschaftsidentität, intrinsische Motivation und Gesamtleistung des Lehrkörpers beeinflussen. Nicht alle von Wirtschaftsverbänden vorgebrachten Forderungen dienen nur bestimmten Gruppen der Gesellschaft. Viele Anregungen können durchaus allgemein unterstützt werden wie die Hinweise zur notwendigen Verbesserung der Studienbedingungen an Hochschulen (vgl. Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hg.) 2013, 12 f.). Obwohl es möglicherweise eher Statusinteressen geschuldet ist, kann auch befürwortet werden, dass es nach Ansicht von WirtschaftsvertreterInnen keine Verwässerung der Abschlüsse geben darf. Bachelor und Master sollten aus Transparenzgründen und wegen der Gefahr der Verwässerung von Abschlüssen akademischen Ausbildungen vorbehalten sein (vgl. Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hg.) 2013, 8). Die noch stärkere Homogenisierung von Ausbildungen über Titel wie Bachelor-Professional u.a. für nicht-akademische Abschlüsse ist dennoch aktuelle Tendenz.

Bei der Bewertung von Hochschulen nach „deliverables“ z.B. nach Zahl erfolgreicher AbsolventInnen besteht die Gefahr, dass Hochschulen versuchen, Risiken zu vermeiden. Das Ziel, ein Studium für Individuen aus bildungsfernen Familien oder ältere StudentInnen, die über einen anderen Bildungs-, Erwerbs- oder Familienzusammenhang in ein Studium einmünden und die evtl. zusätzliche Verpflichtungen haben, zu ermöglichen, wird aufgrund des etwas höheren Ri-

sikos eines Studienabbruchs leiden. AbsolventInnen in Regelstudienzeit müssen durch solche Finanzierungen und Bewertungen „produziert werden“. Das kann sowohl selektive Auswahlmechanismen zu Ungunsten Benachteiligter bewirken als auch Rücknahme inhaltlicher, qualitativer Ansprüche, damit möglichst viele problemlos den Abschluss schaffen.⁷

Die Forschungsfrage umfasst ebenso weitere Problemebenen neben dem Multitasking-, Mainstream- und Motivationszusammenhang. Völlig freischwebende Forschung mit Lehrbefreiung u.a. ist sicher illusorisch, aber die immer geringere Grundfinanzierung der Forschung sowie die Entlohnungsregeln für HochschullehrerInnen an staatlichen Hochschulen führen zu einer überaus großen Drittmittelorientierung im Forschungsbereich. Wenn man sich die Praxis der Mittelbeantragung anschaut, dann gibt es erstens Vorteile für Projekte, die sich mit engen, z.T. auch unmittelbar für Unternehmungen umsetzbaren Fragestellungen befassen. Grundlagenforschung, sozialwissenschaftliche, ethische und andere Fragen haben es deutlich schwerer, Mittel einzuwerben, selbst wenn die Ergebnisse gesellschaftlich ausgesprochen relevant sind. Zweitens ergibt sich ein ganz praktisches Problem im Zusammenhang mit der Offenheit der Forschungsfrage: Damit Anträge Erfolgsaussichten haben, müssen sie derart umfassend begründet werden, dass die Forschung de facto bereits überwiegend abgeschlossen sein muss, um Chancen auf Mittelbewilligung zu haben. Bei der Genehmigung von Anträgen und der Finanzierung geht es letztlich oftmals nur noch um eine Art *technische Umsetzung* vor allem empirischer Methoden, da Fragen, Theoriezugänge und die dann verwendeten Methoden bereits spezifiziert sein müssen. Das bereits im Vorfeld zu Leistende ist jedoch die eigentliche kreative und weiterführende Tätigkeit im Forschungsprozess. Erkenntnissuche ist auch damit verbunden, sich in gewisser Weise treiben zu lassen in bestimmten Fragen- und Theoriekontexten. Der Suchprozess nach Thesen, Theorien und hinsichtlich der Auswahl der angemessenen Aggregationsebene und Methodik ist entscheidend. Eine Grundfinanzierung der Forschung würde diesen Prozess zumindest ansatzweise ermöglichen.⁸ Wenn es bei Mitteln für die Forschung und auch bei Karrierechancen hingegen eher um die reine Technik des Umsetzens eines im Vorfeld genau zu spezifizierenden Designs geht, dann fördert die strikte Drittmittelorientierung eher schematisches, problemunangemessenes Agieren und unterbindet geradezu die Kreativität im Prozess der Erkenntnisgewinnung. Überdies fördert es die Dominanz eines Mainstream in vielen Disziplinen, was für den wissenschaftlichen Diskurs nur wenig förderlich ist. Das Gesamtfazit

⁷ Für diesen Hinweis danke ich Patricia Bell.

⁸ Es ist bemerkenswert, dass dies sogar seitens einflussreicher VertreterInnen der Wirtschaft so gesehen wird. In einem Interview (Handelsblatt vom 21.5.2013, S. 8) vertritt z.B. Arend Oetker, Präsident des Stifterverbandes, die Position, dass die Projektförderung zwar sinnvoll und im Interesse von Unternehmungen sei, der Staat aber die „zweckfreie“ Forschung ebenso ermöglichen müsse.

lautet, dass sowohl die Grundkonstruktion der Reformen von Studiengängen und standardisierter Abschlüsse Fallstricke bereit hält, mehr noch, dass konkrete Umsetzungen und auch begleitende Hochschul- und Besoldungsreformen keinen erfolgreichen Weg für alle Beteiligte ermöglichen.

Gibt es Auswege außer Benennung der Missstände? Sicher könnte im schlimmsten Fall eine Art politische Blase platzen, wenn die Situation an Hochschulen eskaliert. Es wäre die schlechteste Variante, dass erst eine Art Hochschulkollaps geeignete Änderungen der Regeln erzwingt. Vor der eigentlichen Beschlussfassung durch den Wissenschaftsrat wurde im April 2013 bekannt, dass der Wissenschaftsrat⁹, der das wichtigste Beratungsgremium für Bund und Länder im Hochschulbereich ist, ein Papier erstellt hat, das „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“ aufzeigen möchte.¹⁰ Durch wettbewerbliche Anreize soll es danach – neben einer besseren Grundfinanzierung - mehr Differenzierung und Profilierung, damit auch bessere Qualität an den Hochschulen geben. Die in diesem Beitrag dargelegten Argumente zeigten jedoch, dass Wettbewerb per se kein Allheilmittel ist, sondern die genaue Spezifizierung der Ordnungs- und Regulierungsbedingungen des Wettbewerbs entscheidend dafür ist, ob Standardisierung auf schlechtem Niveau stattfindet oder ob hohe Ausbildungsqualität, substantieller Erkenntnisgewinn und insgesamt eine gute Gesamtqualität hochschulischer Arbeit generiert wird. Im ungünstigen Fall werden allgemeine Empfehlungen solcher Art dazu führen, dass die Forderung nach mehr Wettbewerb zu einem „Mehr des Bisherigen“ führen. Mehr vom Falschen macht das Ganze aber noch lange nicht richtig.

Hoffnungsschimmer im Hinblick auf einfachere und weniger schmerzliche Wege sind aber doch erkennbar. Erstens ist das der Fall, wenn vom Wissenschaftsrat zielführende Wettbewerbsvorgaben spezifiziert werden. Zweitens gibt es inzwischen eine Reihe nichtstaatlicher incl. privater Hochschulen, die bestimmten Regeln staatlicher Einflussnahme nicht unterliegen und die notfalls sogar via Standortwechsel bessere Bedingungen in einem anderen Bundesland wahrnehmen. Bei den nichtstaatlichen Hochschulen werden sicherlich auch hinreichend viele Strukturvarianten nicht erfolgreich sein, auch Gegebenheiten staatlicher Hochschulen manchmal vorschnell adaptiert werden, dennoch sind die Chan-

⁹ Auf der Internetseite des Wissenschaftsrates wird die Zusammensetzung des Rates beschrieben: „Der Wissenschaftsrat ist ein wichtiges Instrument des kooperativen Föderalismus zur Förderung der Wissenschaft in Deutschland. In ihm wirken Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Repräsentanten des öffentlichen Lebens gleichberechtigt mit den Vertretern von Bund und Ländern zusammen.“ (<http://www.wissenschaftsrat.de/ueber-uns/mitglieder.html>) (Abruf: 23. 5. 2013). Die Mitglieder der wissenschaftlichen Kommission werden auf Vorschlag vom Bundespräsidenten ernannt, die Mitglieder der Verwaltungskommission von der Bundesregierung und von den Landesregierungen entsandt.

¹⁰ Vgl. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/wissenschaftsrat-fordert-internationale-spitzenuniversitaeten-a-896186.html> (Abruf: 23. 5. 2013).

cen einfach schon durch „Versuch und Irrtum“ größer, sinnvollere Rahmenbedingungen und Interventionen zu schaffen. Auch wenn die Orientierung vieler vor allem privater Hochschulen nicht unbedingt die Förderung der kreativen Prozesse an sich sein mag, können erfolgreiche Versuche in einer Art Wettbewerb auch staatliche Regeln unter Reformdruck setzen.

Eine interessante Entwicklung entstand drittens in diesem Zusammenhang in den USA. Gerade im Bildungsbereich (eher noch bei Schulen als bei Hochschulen) zeigten sich dort z.T. erschreckende Probleme selbst bei wohlmeinenden Programmen für mehr Chancengerechtigkeit, z.B. im Hinblick auf die Zahl von Schulverweigerern, zu nicht erreichten Abschlüssen bis hin zu Zerstörung von Inventar oder gar ganzen Schulen via Brandstiftung sowie im Hinblick auf eskalierende Gewalt an Schulen. Ähnlich wie bei Infrastrukturprojekten wurden im Bildungsbereich in Versuchen Möglichkeiten kollaborativer Steuerung ausprobiert. Dabei erhalten sowohl der Staat (z.B. Kommunen) bestimmte Entscheidungskompetenzen, aber private BetreiberInnen ebenso. Es werden Akkreditierungsverfahren für Programme und Institutionen verwendet, aber mit anderen Finanzierungsregeln als bei deutschen Hochschulen kombiniert. Bei diesen Projekten scheiterte einiges, aber es gab daneben ausgesprochen erfolgreiche Konstruktionen der Zusammenarbeit und der Kompetenz- und Rechteverteilung zwischen den Ebenen Markt und Staat. Donahue & Zeckhauser (2011) skizzieren die Konstruktionsprinzipien erfolgreicher „Partnerschaften“ und komplementärer staatlicher und privater Institutionalisierungen. Sie beschreiben sowohl viele gescheiterte als auch erfolgreiche Projekte und leiten daraus in einer mikroökonomischen Analyse ab, wie solche kollaborativen Steuerungen und Finanzierungen unter welchen Bedingungen sinnvoll konstruiert werden können. Ihre Beispiele für gelungene Kollaborationen entsprechen interessanterweise vielen Beispielen, die Akerlof & Kranton (2011) erwähnen. Letztere weisen darauf hin, dass es - wenn man den Bildungsbereich fokussiert - erfolgreich kollaborativ gesteuerte Schulen geschafft hätten, eine leistungs- und lernförderliche *Identität* aller Beteiligten zu unterstützen. Solche Ansätze wie bei Donahue & Zeckhauser (2011) und Akerlof & Kranton (2011) können sowohl empirische als auch theoretische Anhaltspunkte für erfolgversprechende Reformwege andeuten. Etwas mehr Freiheit für die Hochschulen wird im europäischen Kontext womöglich nicht ausreichen, aber zusätzliche Möglichkeiten zu institutionellen Varianten bei Hochschulen könnten es sehr wohl begünstigen, dass die erfolgreichen Versuche zur geeigneten Struktur Imitationen auch für den rein staatlichen Bereich initiieren. Das ist in gewisser Weise ein Plädoyer für eine Experimentalküche, allerdings auf der Basis bestehender Erkenntnisse zur Ernährung, zum Kochen und zur Verträglichkeit. Ganz beliebiges Mischen von Zufallszutaten beim Ausprobieren ist auch nicht erfolgversprechend. Das könnte gänzlich ungenießbare, wenn nicht gar giftige Speisen hervorbringen. Bei unserem Hochschulbrei gibt

es Erkenntnisse aus der Ökonomik, der Psychologie und aus vielen anderen Disziplinen, die nutzbar sind für die Konstruktion erfolversprechender institutioneller Hochschulvarianten. Diese sollten sorgfältiger als bislang für Hochschulreformen Beachtung finden.

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Tatsache, dass die Umsetzung des Bologna-Prozesses sowie begleitende Strukturreformen systematische Probleme für die universitäre Lehre und Forschung geschaffen haben. Unabhängig von den beteiligten Individuen wird unter diesen Rahmenbedingungen die Qualität der Hochschulleistung suboptimal sein. Als besonders hinderlich werden die neuen Besoldungsregeln, die Evaluationsverfahren und die reduzierte Grundfinanzierung der Forschung identifiziert. Dazu kommen mit alldem eng verknüpfte spezifische Probleme der inhaltlichen Entwicklung von wissenschaftlichen Disziplinen. Um dies zu zeigen, werden institutionenökonomische, personalökonomische und psychologische Argumente herangezogen, die komplementäre Schlussfolgerungen nahe legen. Ein Vorschlag zur Richtung notwendiger Re-Reformen und denkbare Wege dorthin werden zum Schluss des Beitrages skizziert.

Schlüsselwörter: Bolognareformen, Hochschulaufgaben, Regulierung, Leistungszulagen, Motivation, Evaluation, Wettbewerb, wissenschaftliche Blasen.

University Bologna: Unappetising Scientia. Problematic Premises for Creative Processes in Research and Teaching

Summary

This paper makes the point that the implementation of the Bologna process and accompanying structural reforms have created systematic problems for university teaching and research. Under these new conditions, quite irrespective of individuals involved, the quality of university performance is dissatisfying and inefficient. The new conditions regarding the wage structure, evaluation processes and reductions in core funding for research are identified as being particularly debilitating. The intimately connected specific problems relating to the development of academic disciplines are added to this. To demonstrate these points, institutional economics and personnel, as well as psychological arguments are drawn on to suggest complementary conclusions. At the end of the paper, a suggestion for the direction of necessary re-reforms and conceivable routes thereto are outlined.

Keywords: Bologna reforms, University tasks and regulation, performance related pay, motivation, evaluation, competition, academic bubbles.

Literatur

- Ahlin, Ch. & Ahlin, P.D. (2012): Product Differentiation Under Congestion: Hotelling Was Right, *Economic Inquiry* doi: 10.1111/j.1465-7295.2012.00489.x.
- Akerlof, G. (1970): The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism, *Quarterly Journal of Economics* 84 (3), S. 488 – 500.
- Akerlof, G. & Kranton, R. (2011): *Identity Economics: How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- Amabile, T.M. (1983): *The Social Psychology of Creativity*. Heidelberg u.a.: Springer.

- Amabile, T.M. (1996): *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview Press.
- Amabile, T.M. (1998): How To Kill Creativity, *Harvard Business Review* 76 (5), S. 76 – 87.
- Bradler, Ch. (2013): Unternehmen fördern Kreativität ihrer Mitarbeiter, *ZEWnews*, Mai, S. 2.
- d'Aspremont, C., Jaskold Gabszewicz, J. & Thissé, J.-F. (1979): On Hotelling's "Stability in Competition", *Econometrica* 47(5), S. 1145–1150. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/191195?uid=3737864&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102058661111>
- Deci, E.L. (1975): *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999): A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin* 125(6), S. 627-668.
- Donahue, J.D. & Zeckhauser, R.J. (2011): *Collaborative Governance. Private Roles for Public Goals in Turbulent Times*. Princeton – Oxford: Princeton University Press.
- Dräger, J. (2003): Inwieweit sind die Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland realisiert und was bleibt zu tun? In: Hopbach, A. (Hg.) (2003): *Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003*. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung 2002 in Bonn, Bielefeld: Bertelsmann, S. 25 – 30.
- Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Frey, B. (1997): *Markt und Motivation. Wie ökonomische Anreize die (Arbeits-)Moral verdrängen*. München: Vahlen.
- Frey, B. (2007): Evaluierungen, Evaluierungen ... Evaluitis, in: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 8 (3), S. 207 – 220.
- Harbring, Ch. & Irlenbusch, B. (2011): Sabotage in Tournaments: Evidence from a Laboratory Experiment, in: *Management Science* 57 (4), S. 611 – 627.
- Holmstrom, B. & Milgrom, P. (1991): Multi-Task Principal-Agent Analyses: Linear Contracts, Asset Ownership and Job Design, in: *Journal of Law, Economics and Organization* (7), S. 24 - 52.
- Hopbach, A. (2003): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003, in: Hopbach, A. (Hg.) (2003): *Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003*. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung 2002 in Bonn, Bielefeld: Bertelsmann, S. 8 – 13.
- Hotelling, H. (1929): Stability in Competition, in: *The Economic Journal* 39 (153), S. 41 – 57. Online verfügbar unter: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-0133%28192903%2939%3A153%3C41%3ASIC%3E2.0.CO%3B2->
- Irmen, A. & Thissé, J.-F. (1998): Competition in Multi-characteristics Spaces: Hotelling Was Almost Right. In: *Journal of Economic Theory* 78, S. 76-102.
- Kelley, H.H. (1973): The Processes of Causal Attribution, in: *American Psychologist* (28), S. 107 – 128.
- Kubon-Gilke, G. (1990): *Motivation und Beschäftigung*. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Kubon-Gilke, G. (1999): Intrinsisch motiviertes Verhalten – nicht Anomalie, sondern Normalfall?, in: Held, M. & Nutzinger, H.G. (Hg.): *Institutionen prägen Menschen. Bausteine zu einer allgemeinen Institutionenökonomik*. Frankfurt/M.-New York: Campus, S. 44 - 64.
- Kubon-Gilke, G. (2006): *Wi(e)der Elitebildung. Bildung aus ökonomischer Perspektive*. Marburg: Metropolis.
- Kubon-Gilke, G. (2013): *Außer Konkurrenz. Sozialpolitik im Spannungsfeld von Markt, Traditionssystem. Ein Lehrbuch und mehr über Ökonomie und Sozialpolitik*, 2. Auflage. Marburg: Metropolis.
- Lazear, E.P. (1998): *Personnel Economics for Managers*. New York u.a.: Wiley.
- Lepper, M.R. & Greene, D. (1978): *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on Psychology of Human Motivation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Metzger, W. (1962): *Schöpferische Freiheit*, 2. Auflage, Frankfurt/M.: Waldemar Kramer.
- Milgrom, P.R. & Roberts, J. (1988): An Economic Approach on Influence Activities in Organizations, in: *American Journal of Sociology* 94 (S), S. 154 – 179.
- Schelsky, H. (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt.
- Schlicht, E. (1999): Institutionen prägen Menschen, in: Held, M. & Nutzinger, H.G. (Hg.): *Institutionen prägen Menschen. Bausteine zu einer allgemeinen Institutionenökonomik*. Frankfurt/M.-New York: Campus, S. 30 - 43.
- Sieverding, M., Schmidt, L.I., Obergfell, J. & Scheiter, F. (2013): Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. Eine Erklärung des Demand-Control-Modells, in: *Psychologische Rundschau* 64 (2), S. 94 – 100.
- Tirole, J. (1995): *The Theory of Industrial Organization*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Kubon-Gilke, Hochschule Bologna: Scientia, das Menü schmeckt nicht

Tribe, K. (2011): Das volkswirtschaftliche Curriculum und das angelsächsische Modell, in: Caspari, V. & Schefold, B. (Hg.): *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft? Ein Methodenstreit in der Volkswirtschaftslehre*. Frankfurt u.a.: Campus, S. 109 – 141.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2013): *Die Zukunft des bayerischen Hochschulsystems*. München: vbw.

Wertheimer, M. (1964): *Produktives Denken*. (Englischsprachige Erstausgabe 1945) Frankfurt/M.: Waldemar Kramer.

Gisela Kubon-Gilke, Prof. Dr., PD; Diplom-Volkswirtin (Uni Göttingen), Promotion und Habilitation an der TU Darmstadt, *venia legendi* für Volkswirtschaftslehre, wissenschaftliche Assistentin an der TU Darmstadt, seit 1998 Professorin für Ökonomie und Sozialpolitik an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, derzeit Vizepräsidentin der EHD, mehrere Jahre Vorstandmitglied der GTA, Mitveranstalterin der Tagungsreihe „Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik“ und Mitherausgeberin des gleichnamigen Jahrbuchs. Publikationen mit den Schwerpunkten Verhaltensökonomik, Institutionenökonomik, Arbeitsmarkttheorie, Bildungsökonomik, Theorie der Sozialpolitik, normative Grundlagen der Ökonomik.

Adresse: EH Darmstadt, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt, Deutschland

E-Mail: kubon-gilke@eh-darmstadt.de

