

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2017

Thema: Steuerung, Leistungsmessung und Führung
von Forschungsorganisationen

■ Prenzel/Lange: Evidenzbasierte Governance ■ Kleiner: Selbstorganisation

als Erfolgsprinzip ■ Osterloh: Würfelt die Wissenschaft? ■ Schimank: Universitäts-

reformen als Balanceakt ■ Kleimann: Selbstbeschreibungen deutscher

Universitätspräsidenten ■ Sterrer et al.: Führung zwischen Aufgabenkomplexität

und Autonomie ■ Oberschelp: Das Fächerrating des Landes Hessen

■ Seyfried/Reith: Fachkulturen und Qualitätsmanagement

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2017

Thema: Steuerung, Leistungsmessung und Führung
von Forschungsorganisationen

■ Prenzel/Lange: Evidenzbasierte Governance ■ Kleiner: Selbstorganisation

als Erfolgsprinzip ■ Osterloh: Würfelt die Wissenschaft? ■ Schimank: Universitäts-

reformen als Balanceakt ■ Kleimann: Selbstbeschreibungen deutscher

Universitätspräsidenten ■ Sterrer et al.: Führung zwischen Aufgabenkomplexität

und Autonomie ■ Oberschelp: Das Fächerrating des Landes Hessen

■ Seyfried/Reith: Fachkulturen und Qualitätsmanagement

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung

und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Katrin Auspurg (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Dr. Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover, DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel, INCHER)

Prof. Dr. Isabell Welpke (Technische Universität München, IHF)

Dr. Lydia Hartwig (IHF)

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Gabriele Sandfuchs

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deinungen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung,
- Wissenschaftsforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	7
Keynotes	
Manfred Prenzel, Stefan Lange (WR): Evidenzbasierte Governance von Organisationen in Forschung und Lehre – Erwartungen an die Wissenschafts- und Hochschulforschung	10
Matthias Kleiner (WGL): Selbstorganisation als Erfolgsprinzip – Forschungs-kooperation in der Leibniz-Gemeinschaft	22
Margit Osterloh: Würfelt Gott? Würfelt die Wissenschaft?	30
Uwe Schimank: Universitätsreformen als Balanceakt: Warum und wie die Universitätsleitungen Double Talk praktizieren müssen	50
Wissenschaftliche Artikel (Panelvorträge)	
Bernd Kleimann: Leader, Manager, Mediator? Selbstbeschreibungen deutscher Universitätspräsidenten im Licht der universitären Organisationsstruktur	62
Stefanie Sterrer, Barbara Ehrenstorfer, Silke Preymann, Regina Aichinger: Führung zwischen Aufgabenkomplexität und Autonomie. Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des unteren Hochschulmanagements in zwei österreichischen Hochschulen	80
Axel Oberschelp: Das Fächerrating des Landes Hessen – Ausgestaltung und Einsatz eines Instruments zur Landeshochschulsteuerung	104
Markus Seyfried, Florian Reith: Die Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätsmanagement in Hochschulen – Theoretische Perspektiven und erste empirische Befunde	130
Hinweise für Autoren	150

Editorial

Seit den 1990er-Jahren durchläuft das Hochschul- und Wissenschaftssystem wie andere öffentliche Bereiche zahlreiche dynamische Veränderungsprozesse, die durch die Einführung von Elementen des New Public Management (NPM) gekennzeichnet sind. NPM verfolgt das Ziel, eine möglichst hohe Transparenz in Bezug auf die Steuerung und Leistung öffentlicher Organisationen zu schaffen und den Wettbewerb zwischen diesen zu stärken. Tendenzen des NPM im Hochschul- und Wissenschaftsbereich sind beispielsweise die Verlagerung ministerieller Entscheidungskompetenzen auf Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie die zunehmende Relevanz von Wettbewerbs- und Profilbildungsprozessen. Die unreflektierte Übertragung der Managementtechniken von privaten, gewinnorientierten Unternehmen auf öffentliche, wissensintensive Organisationen ohne Gewinnauftrag wird jedoch kritisch gesehen, denn die Voraussetzungen eines funktionierenden Marktwettbewerbs sind für Hochschulen und Forschungsorganisationen vielfach nicht gegeben. Beispiele für häufig kritisierte Fehlentwicklungen sind der unkoordinierte Einsatz von Qualitätssicherungsinstrumenten sowie Schwierigkeiten, wissenschaftliche Leistungen quantitativ und qualitativ adäquat zu messen und zu bewerten. Weitere Herausforderungen stellen sich beispielsweise durch die Einführung neuer Führungsmodelle.

Vor diesem Hintergrund veranstaltete das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) gemeinsam mit der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Nachwuchsgruppe „The Many Faces of Academic Success: Leistung und Anreize in Forschung und Lehre“ (FAceS) am 15. und 16. Juli 2015 in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften in München ein Symposium zum Thema „Governance, Performance and Leadership of Research and Public Organizations“ (vgl. <http://www.ihf.bayern.de/210/>). Das Symposium verfolgte das Ziel, wissenschaftlich begründetes, praktisch verwertbares Wissen zu Themen der Hochschulsteuerung, der Leistungsmessung und der Führung von Forschungs- und öffentlichen Organisationen zusammenzuführen sowie Möglichkeiten der Nutzbarmachung dieser Zusammenhänge durch Politik und Wissenschaftsmanagement aufzuzeigen.

Diese Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ zieht in insgesamt acht Artikeln ein Resümee dieses Symposiums. Alle Vortragenden wurden eingeladen, ihre Vorträge zu Artikeln auszuarbeiten. Die eingereichten Manuskripte mit Ausnahme der ausformulierten Keynotes wurden einem Reviewverfahren durch zwei anonyme Sachverständige unterzogen. Allen Gutachterinnen und Gutachern sei an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich gedankt.

Die Hauptvorträge widmeten sich institutionenübergreifenden Fragestellungen der Governance von Forschungseinrichtungen, der Leistungsmessung sowie der Führung.

Manfred Prenzel stellt die Frage, welche legitimen Erwartungen sich an die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung richten, und konstatiert, dass diese in der Vergangenheit nicht hinreichend eingelöst werden konnten. Er plädiert für eine stärkere Zusammenarbeit der beiden Forschungsfelder, eine Verzahnung von Langzeitstudien, eine Steigerung der methodischen Qualität sowie die Entwicklung einer langfristigen Forschungsagenda.

Matthias Kleiner widmet sich dem Prinzip der Selbstorganisation der Wissenschaften, nach dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Angelegenheiten selbst regeln, d. h. in der Gemeinschaft von Peers langfristige Forschungsagenden, Konzepte und Förderverfahren entwickeln. Er veranschaulicht dieses Selbstverwaltungsprinzip am Beispiel der Leibniz-Forschungsverbünde und der Leibniz-WissenschaftsCampi sowie dem neuen Modell der Leibniz-Universitätsinstitute.

Margit Osterloh nimmt das bisherige System der Qualitätsbewertung in der Wissenschaft kritisch unter die Lupe und legt dar, dass eine Bewertung von Leistungen durch den Markt im Sinne des New Public Management in der Wissenschaft nicht gelingen könne. Sie setzt sich ausführlich mit den Problemen des Peer Review auseinander und schlägt eine gezielte Einschränkung der Qualitätsbeurteilung durch Eingangskontrolle und partielle Zufallsauswahl vor.

Uwe Schimank befasst sich mit der Frage, wie Universitätsleitungen die unterschiedlichen Interessen von Professoren und Ministerien vermitteln können und erläutert diese an Gegensatzpaaren wie wissenschaftliche Neugier und Relevanz, individuelle Autonomie und Profilbildung, sowie akademische Selbstverwaltung und hierarchische Selbststeuerung. Als verbindendes Element sieht er die Kommunikationsstrategie des „Double Talk“.

Das Führungshandeln von Universitätsleitungen ist ebenfalls ein Thema des Artikels von *Bernd Kleimann*, der die Selbstbeschreibungen von Universitätspräsidenten im Rahmen einer Interviewstudie analysiert. Diese spiegeln nach Ansicht des Autors die Widersprüchlichkeiten und Spannungen zwischen dem managementorientierten, auf Strukturveränderungen angelegten Rollenverständnis der Amtsinhaber und ihrer kollegialen, auf die Wahrung der professoralen Autonomie bedachten Perspektive.

Das Rollen- und Führungsverständnis von Personen auf der unteren Ebene des Hochschulmanagements ist Gegenstand des Artikels von *Stefanie Sterrer*, *Silke Preymann*, *Barbara Ehrenstorfer* und *Regina Aichinger*. Ihrer qualitativen Studie an zwei

österreichischen Hochschulen zufolge empfinden Instituts- und Studiengangsleitungen sowohl die hohe Aufgabenkomplexität ihrer Position als auch den Umgang mit der Professorenschaft als Herausforderung.

Der Artikel von *Axel Oberschelp* widmet sich dem an hessischen Hochschulen durchgeführten Fächerrating. Er stellt dieses im Kontext von anderen Instrumenten des New Public Management wie Evaluationen, leistungsorientierte Mittelverteilung, Rankings und Zielvereinbarungen vor und untersucht seine Eignung für Zwecke der Landeshochschulsteuerung. Abschließend werden Empfehlungen für den Einsatz eines Fächer-ratings gegeben.

Die Bedeutung unterschiedlicher Fachkulturen für das Qualitätsmanagement von Hochschulen ist Gegenstand des Artikels von *Markus Seyfried* und *Florian Reith*. Nach Ansicht der Autoren stellen die Fachkulturen von Angehörigen der Hochschulleitung und Beschäftigten einen wichtigen Faktor in Qualitätsmanagementsystemen dar, da sie das Handeln der Akteure stark beeinflussen.

Lydia Hartwig, Jutta Stumpf-Wollersheim, Isabell M. Welp

Abstracts

Manfred Prenzel, Stefan Lange: Evidence based governance of research and higher education organisations – Expectations towards science studies and higher education research

These days, empirical science studies and higher education research find an open window of opportunity for further promotion in Germany. The willingness of science and higher education policy actors to support these research fields is undoubtedly given. In this respect, the federal government of Germany as well as the Länder have shown great interest in establishing a sustainable research infrastructure by founding the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). Nevertheless, science studies and higher education research in Germany have not yet completely fulfilled the expectations of relevant stakeholders. This contribution argues that researchers in the two fields should strengthen their efforts in joining research perspectives. A common research agenda is to be designed and interdisciplinary methodological expertise should be enforced. So the demands can be met and wider recognition and promotion can be attracted.

Matthias Kleiner: Self-governance as a principle of success – research cooperation in the Leibniz Association

The author explains the principle of self-governance of research, according to which researchers manage their affairs research oriented. That means they develop research topics, concepts, and funding programmes. He illustrates the principle of self-governance for the Leibniz Association (one of the big German research organisations with 91 independent, no-university research institutions). This is done by citing the examples of the Leibniz Research Alliances, the Leibniz ScienceCampi, and the recently suggested model of the Leibniz Research Institutes. While Leibniz Research Alliances bring together the complementary competences of Leibniz institutions, Leibniz ScienceCampi are an instrument of regional networking and collaboration with the universities. For the consolidation of outstanding research projects of universities in conjunction with Leibniz institutions, the author recommends to establish Leibniz University Institutes, which are able to support universities to enhance major research priorities.

Margit Osterloh: Does God throw the dice? Does science?

The existing system for evaluating research based on double-blind refereeing has recently been strongly criticized. However, alternatives are rarely discussed and even more rarely applied. This paper discusses alternatives to the present double-blind referee system: altmetrics, open post-publication-peer-review, and input-selection. Eventually, a radical new approach is introduced, the partial random selection. This approach, which has a

long though little-known history, diversifies risks in analogy to evolution theory and financial portfolio theory. It also avoids old boys' networks and ensures that innovative ideas have a greater chance of survival. The paper argues that partial random selection should be seriously discussed and applied in allocating resources and positions.

Uwe Schimank: University reforms as balancing act: Why and how university leadership has to practice double talk

Universities have always been shaped by multiple internal tensions in the form of functional antagonisms – for instance, of teaching vs. research, or of “curiosity”- vs. “relevance”-driven research. These tensions have intensified during the governance reforms towards “new public management” and threaten to tip over into destructive forces instead of being productive drivers of organizational performance. In this situation it is up to university leadership to make sure that destructive forces become productive again. To accomplish the required “resocialization” of professors, on one side, and ministries, on the other, leadership has to make use of, among other things, the communicative strategy of “double talk” with its three steps of acceptance, transposition, and admonition.

Bernd Kleimann: Leader, manager, mediator? – Self-descriptions of German university presidents in the light of the university's organisational structure

How are German universities led these days? Based on interviews with rectors and presidents, the article provides an – at least partial – answer to this question. It argues that there is a structural homology between the organisational structure of the university and the structure of the president's job position. This is backed by the idea that universities are “multiple hybrid organisations” – shaped by typical internal contradictions having evolved historically – and that these contradictions are reflected by the formal and informal structure of the presidents' positions. In order to examine this argument, the article analyses self-descriptions of university leaders with regard to different aspects of a president's role (understanding of tasks, beneficial personal features of incumbents, motivation to run for office, and different role models).

Stefanie Sterrer, Silke Preymann, Barbara Ehrenstorfer, Regina Aichinger: High complexity and high autonomy: Challenges and requirements of low-level manager-academics at two Austrian higher education institutions

Institutional autonomy, the implementation of new governance systems, and the increasing importance of competition in science pose a substantive challenge to higher education leadership and management. So far, few researchers have addressed the issue of how these parameters have affected the daily work of higher education low-level managers (e.g. heads of department or heads of study programmes) and how they cope

with the related challenges. A qualitative research study was conducted in two different Austrian higher education institutions: one traditional university and one university of applied sciences. It analyses the duties and requirements of low-level managers and how they are affected by external and internal governance structures. Findings show that the high complexity of duties and the high autonomy of academic staff are the primary influencing factors on the interpretation and explicit performance of these management and leadership positions.

Axel Oberschelp: Subject-orientated rating in the State of Hesse – Elaboration and implementation of an instrument for governance of German federal states’ higher education institutions

In the course of “new public management” different methods of performance measurement and performance comparison have been introduced. Their application is often critically discussed because they give a distorted perception of reality and thus, according to some critics, are highly simplifying. Recently ratings have also been used in the context of governance of German federal states’ higher education institutions. However, the efficiency of this instrument in the governance-context is still unproved. In this paper the Hessian rating of universities is discussed. It was performed from 2013 to 2016 in several phases. Among other measures, peer-review mechanisms were used. Coming from a typology of steering-instruments the characteristics of ratings are worked out at first. Then the Hessian procedure is presented in detail in order to offer a realistic estimation about the efficiency of rating and to investigate in how far the use of ratings in a governance context modifies its structural features. Furthermore, the examination takes into account the role of peer-review mechanisms in the context of ratings and asks for specific requirements on the members of evaluation commissions.

Florian Reith, Markus Seyfried: The relevance of faculty cultures for the performance of quality management in higher education institutions – Theoretical perspectives and first empirical results

The article investigates the role of faculty cultures on the performance of quality management in higher education institutions. It therefore specifies the meaning of academic cultures by referring to the concepts of knowledge culture and epistemic beliefs. The paper is theoretically based on the transaction cost approach, which assumes that transaction costs of information exchange increase if discrepancies between faculty cultures are present. They imply more demanding co-ordination procedures and thus performance reducing effects. After systematisation the article concludes that diverse faculty cultures can cause transaction costs. Notwithstanding, these costs in quality management in higher education can be lowered successfully by addressing the concerns and needs of the different faculty cultures.

Evidenzbasierte Governance von Organisationen in Forschung und Lehre – Erwartungen an die Wissenschafts- und Hochschulforschung¹

Keynote beim Symposium „Governance, Performance and Leadership of Research and Public Organizations“, München, 15./16. Juli 2015

Manfred Prenzel, Stefan Lange

Für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung eröffnet sich heute in Deutschland ein einmaliges Gelegenheitsfenster: Die Bereitschaft der wissenschafts-politischen Akteure, das Feld zu fördern, ist unzweifelhaft gegeben. Mit der Gründung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) haben Bund und Länder signalisiert, dass sie ein dauerhaftes Interesse an einer nachhaltigen wissenschaftlichen Infrastruktur in diesem Bereich haben. Gleichwohl kann das Feld noch nicht alle Erwartungen erfüllen, die Wissenschaftspolitik und Förderakteure an die Wissenschafts- und Hochschulforschung richten. Um die Bereitschaft, das Feld in Deutschland institutionell breiter zu verankern zu erhöhen, plädiert der Beitrag unter anderem für verstärkte Integrationsbemühungen zwischen Wissenschafts- und Hochschulforschung, die Entwicklung einer gemeinsamen Forschungsagenda und die Erhöhung der Methodenkompetenz durch interdisziplinäre Öffnung über die Sozialwissenschaften hinaus.

1 Einleitung

Die Bedeutung von Forschung und akademischer Lehre für technische Innovationen, Wirtschaftswachstum, eine umweltschonende Entwicklung und die Lebensqualität insgesamt hat in den vergangenen Jahrzehnten stetig zugenommen. Produkte und Dienstleistungen, aber auch Handlungen und Entscheidungen von Organisationen und Individuen beruhen heute in hohem Maße auf forschungsbasiertem Wissen.

Entsprechend sind die Einrichtungen, in denen diese Leistungen erzeugt werden – Hochschulen und Forschungsorganisationen – in den Fokus politischer Reformbestrebungen gerückt, die dem Ziel dienen, ihre Leistungsfähigkeit zu erhöhen bzw. ihre „Performance“ zu verbessern.

¹Der Beitrag wurde bereits im Jahresbericht 2015 des Wissenschaftsrats veröffentlicht.

Dazu wurden – in Europa z. B. im Rahmen des Bologna-Prozesses – einschneidende Strukturreformen bei den Studiengängen durchgeführt. Die Forschung wurde – beispielsweise durch Anreize aus der Exzellenzinitiative – stärker wettbewerbsfähig ausgerichtet, und im Rahmen des Wissenschaftsfreiheitsgesetzes, der „Pakte“ und der Hochschulgesetzgebung der Länder wurden rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, die Hochschulen und Forschungsorganisationen mehr Autonomie bei der Regelung ihrer eigenen Leistungsprozesse einräumen.

Dies alles geschah, wie Jürgen Kaube in der FAZ anlässlich der Verabschiedung des Positionspapiers des Wissenschaftsrats zu den institutionellen Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland süssfisant bemerkte (*Kaube 2014, Wissenschaftsrat 2014*), weitestgehend ohne die akademische Beratung oder Begleitung durch ein wissenschaftliches Feld, das hierfür eigentlich in der Zuständigkeit wäre: die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung. Wozu, so *Kaube* weiter, wird denn jetzt noch diese Art von Beratung oder Informationen gebraucht, wo der Zug doch längst abgefahren ist?

Diese polemische Zuspitzung verdient eine ebenso einfache Gegenfrage: Wer möchte denn eine Hochschul- und Forschungspolitik, die nur aus dem Bauch heraus, auf der Basis von subjektiven Eindrücken, Vermutungen oder romantisierenden Vorstellungen einer früheren Universität plant und entscheidet? Sofern man sich nicht damit begnügen mag, den „Mythos Humboldt“² zu feiern, um aus ihm vermeintlich ebenso zwingende wie universelle Organisationsprinzipien für Forschung und Lehre abzuleiten – für manche Feuilletonisten offenbar eine attraktive Vorstellung – ist man nolens volens auf wissenschaftsbasierte Informationsquellen angewiesen. Die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung kann – unter den nachstehend skizzierten Voraussetzungen – der Politik, den Präsidien und Vorständen in Hochschul- und Forschungseinrichtungen, aber auch den Medien und der interessierten Öffentlichkeit eine belastbare Vorstellung davon geben, wo der Zug wirklich hinfährt und ob er sich seinen Zielen annähert. Sie eröffnet die Möglichkeit, auf Grundlage der prinzipiell verfügbaren wissenschaftlichen Informationen und theoretischen Annahmen über dieses System die Weichen rational und verantwortlich stellen zu können.

Eine empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung wird benötigt, um tragfähige Modellvorstellungen generieren und mit der Wirklichkeit konfrontieren zu können. Oder anders ausgedrückt: Auch im Feld von Forschung und Wissenschaft besteht ein Bedarf an Theorien und Evidenz, um auf der Basis des besten verfügbaren Wissens entscheiden zu können. Allerdings wird eine andere, eine stärkere, vor allem institutionell und methodisch anders aufgestellte Forschung in diesem Bereich benötigt als diejenige,

²Siehe zur Genealogie dieser Mythenbildung *Tenorth (2012)*.

die in den vergangenen Jahren das Feld in Deutschland geprägt hat. Hierauf soll im Folgenden, in Anlehnung an das bereits zitierte Positionspapier des Wissenschaftsrats, vertieft Bezug genommen werden.

2 Welche legitimen Erwartungen lassen sich an die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung stellen?

Folgt man dem grundlegenden Rationalitätsanspruch von Wissenschaft, dann müsste von der Wissenschafts- und Hochschulforschung erwartet werden dürfen, dass sie wissenschaftlich geprüftes und gesichertes Wissen über die Funktionsweisen, personellen und institutionellen Voraussetzungen und Verwendungshorizonte generiert, unter denen Forschung und Lehre stattfinden – und zwar nicht nur bezogen auf einzelne Einrichtungen, oder im Rahmen eines Landes, sondern im internationalen Maßstab.

Dies vorausgesetzt, würde man gerade von einer empirisch ausgerichteten Wissenschafts- und Hochschulforschung die Generierung von Forschungsdaten im Wechselspiel mit auf Konstrukten, Indikatoren und Daten bezogenen theoretischen Konzepten erwarten. Auf diesen Grundlagen könnten und müssten wissenschaftspolitische Reformen erarbeitet, politisch entschieden und qualitätssichernd begleitet werden können. Was also gebraucht wird, sind evidenzbasierte Wissensgrundlagen, mit denen einschlägige und verantwortliche Gremien z. B. auch die Governance und strategische Führung in den wissenschaftlichen Einrichtungen planen und gestalten können. Zu evidenzbasierten Wissensgrundlagen gehört selbstverständlich auch eine Aufklärung über unbeabsichtigte Nebenwirkungen von Steuerungskonzepten, etwa auf die Qualität von Forschung und Lehre, auf die Qualität der Studiengänge und der Nachwuchsausbildung sowie über deren Auswirkungen auf das Umfeld – z. B. auf das Beschäftigungssystem.

Wohlgemerkt geht es hier um eine evidenzbasierte Wissensgrundlage, nicht um technokratisches ‚Steuerungswissen‘. Auch einer sehr gut funktionierenden und methodisch anspruchsvollen Wissenschafts- und Hochschulforschung wird es nicht gelingen, unstrittige und ex ante formulierbare Kausalitäten zwischen konkreten wissenschaftspolitischen oder organisatorischen Entscheidungen und den Wirkungen und langfristigen Folgen für regionale oder nationale Akteure in einem globalen Wissenschaftssystem zu liefern. Ihr das abzuverlangen hieße, sie zu überfordern.

Was eine am ‚state of the art‘ arbeitende Wissenschafts- und Hochschulforschung aber durchaus leisten kann, ist, wissenschaftlich geprüfte Daten und Modelle bereitzustellen, die es Entscheidern in Politik und Wissenschaftseinrichtungen ermöglichen, ihr Gestaltungshandeln auf einer möglichst validen, breiten und vergleichend angelegten Informationsgrundlage zu vollziehen.

Hier stellt sich allerdings die Frage, ob denn die Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland hinreichend gut aufgestellt ist, um diese Beiträge zu leisten und Antworten zu geben, die Akteure in der Politik, in den wissenschaftlichen Einrichtungen oder andere Stakeholder von ihr erwarten. Wie sieht es also aus mit der Qualität der Theorien, Methoden und Daten, die sie bereitstellt? Anders formuliert:

3 Ist die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland den Erwartungen entsprechend aufgestellt?

Mit dieser Frage hat sich der Wissenschaftsrat in den vergangenen drei Jahren immer wieder beschäftigt: zunächst im Rahmen einer institutionellen Evaluierung des HIS-Instituts für Hochschulforschung (*Wissenschaftsrat 2013*) und anschließend in einem Positionspapier zum gesamten Feld (*Wissenschaftsrat 2014*), auf das oben bereits Bezug genommen wurde. Hierbei zeigte sich ein höchst ambivalentes Bild: Der hohen Nachfrage nach Daten, vergleichenden Fallstudien, Prognosen oder gar Erklärungsmodellen stehen bis heute zwei nur rudimentär miteinander verknüpfte Forschungsfelder gegenüber, die in Deutschland von sehr wenigen spezialisierten Professuren und singulären außeruniversitären Forschungseinrichtungen (AuF) getragen werden.

Bei den in diesem Feld arbeitenden außeruniversitären Forschungseinrichtungen haben vielerorts (wenngleich nicht überall) eine Dominanz der Auftragsforschung und die Angewiesenheit auf nichtkompetitive Drittmittel zu einer Entkoppelung von internationalen Standards in der Methodenentwicklung geführt. Geforscht wurde häufig – gerade in der Hochschulforschung – weitgehend ohne Interesse an einer eigenen Theorieentwicklung und überwiegend im nationalen Maßstab.

Dies ist nicht nur für die Reputation in anderen wissenschaftlichen Fachgemeinschaften – die ja gleichzeitig ‚Objekt‘ von Wissenschafts- und Hochschulforschung sind – zu wenig. Es reicht letztlich auch nicht aus für eine anspruchsvolle ‚evidenzbasierte‘ Politik- und Organisationsberatung, die heute von den empirisch arbeitenden Sozial- und Verhaltenswissenschaften im Sinne von Relevanzbezug legitimerweise auch erwartet werden darf. Bedient werden müssen dabei nicht plumpe „value for money“-Erwartungen öffentlicher Zuwendungsgeber, sondern vielmehr solche von Einrichtungen und Individuen, die z. B. den Feldzugang gewähren und sich für Datenabfragen und Interviews bereitstellen. Dass im Rahmen dieser externen Anforderungen kein Einfluss auf die Methodenwahl oder die wissenschaftliche Ergebnisverwertung genommen werden darf, ist selbstverständlich.

4 Warum konnten die Erwartungen in der Vergangenheit nicht hinreichend eingelöst werden?

Diese Frage soll entlang der Stichworte Fachgemeinschaften, Institutionen, Forschungsagenda und Methodenkompetenz beantwortet werden. Gleichzeitig werden hierbei wiederum in Anlehnung an das Positionspapier des Wissenschaftsrats bereits Hinweise zur Abhilfe gegeben.

4.1 Fachgemeinschaften

Die Fachgemeinschaften der Wissenschaftsforschung auf der einen und der Hochschulforschung auf der anderen Seite arbeiten bislang weitgehend isoliert voneinander. Bislang mangelt es vielerorts an einer Berücksichtigung von Fragestellungen und Forschungsdaten aus dem jeweils anderen Forschungsfeld.

Unbestritten bearbeiten beide Forschungsfelder aus wissenschaftlich legitimen Gründen andere Leitfragen unter unterschiedlichen theoretischen Gesichtspunkten und mit andersartigen Methoden. Gleichwohl gebietet der heute sichtbare Transformationsprozess von Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen gerade in Deutschland ein stärkeres Zusammenlegen von Kompetenzen und Arbeitszusammenhängen. Hier sollen nur drei allgemeine Beispiele genannt werden, die der gemeinsamen Forschungsanstrengungen wert sind: Erstens, die Zunahme der organisatorischen Vernetzungen und wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Funktionen und Akteuren im Forschungssystem und in der tertiären Bildung – z. B. in regionalen Forschungsverbünden und hybriden Organisationsformen wie KIT oder BIG. Zweitens, die gerade durch die Digitalisierung zunehmende Einbeziehung weiterer Bevölkerungskreise nicht nur in die Hochschulbildung (MOOCs etc.), sondern z. B. unter dem Schlagwort der „citizen science“ auch in Fragen der Beteiligung an Forschungsarbeiten. Drittens, die steigende Bildungsmobilität und Flexibilisierung von akademischen Karriereverläufen – im Bereich der wissenschaftsinternen Personalentwicklung und Nachwuchsförderung, aber auch an den Schnittstellen von universitärer Ausbildung und außeruniversitärem Arbeitsmarkt.

Schon dieser kleine Ausschnitt aus der großen Zahl politisch wichtiger und gleichzeitig wissenschaftlich interessanter Fragen bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine stärkere Zusammenarbeit der beiden Forschungsfelder. Um das Gesamtbild und die Folgen dieser Transformationsprozesse auch in ihrer internationalen Dimension einordnen und erklären zu können, ist es unerlässlich, dass die Wissenschaftsforschung und die Hochschulforschung in engere Kooperationsbeziehungen treten. Dies betrifft zuvorderst den Bereich der bislang getrennt konzipierten und durchgeführten Datenerhebungen, die methodische Konzeption von Längsschnittstudien, Fallstudien und

bibliometrischen Analysen, sowie die Aufklärung von Wechselwirkungen zwischen Prozessen von Forschung und Lehre.

4.2 Institutionen

Die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung war in Deutschland bislang schwach institutionalisiert, insbesondere im Hinblick auf die Größe der meisten Einrichtungen und die Zahl der dort in den beiden Feldern tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Im Gegensatz zu anderen Forschungsfeldern, die sich mit wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen beschäftigen – wie z. B. die Gesundheits-, die Klima-, die Wirtschafts- oder die empirische Bildungsforschung – existierten für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung lange keine universitären oder außeruniversitären Kerninstitute, von denen wichtige Impulse und Innovationen ausgehen konnten, und die geeignet gewesen wären, die nötige Zusammenarbeit in der Grundlagenforschung bzw. für eine auf lange Sicht angelegte Forschungsagenda in beiden Feldern zu befördern.

Diese Lage scheint sich glücklicherweise aktuell zu ändern – nicht nur aufgrund, aber eben auch durch die Aufmerksamkeit, die der Wissenschaftsrat diesem Feld und seiner institutionellen Verfasstheit zuteilwerden ließ. So sind z. B. mit dem Munich Center for Technology in Society (MCTS) an der TUM oder – in kleinerem Maßstab – der Abteilung Wissenschaftsforschung im Forum Internationale Wissenschaft (FIW) an der Universität Bonn neue Standorte für die Wissenschaftsforschung in Deutschland entstanden, die gute Ausgangsbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs in diesem Segment und gute Kooperationsmöglichkeiten für die Hochschulforschung bieten.

Am eingehendsten hat sich der Wissenschaftsrat mit dem aus anderem Anlass notwendig gewordenen Umbau der HIS GmbH und in dessen Gefolge der Gründung des HIS-Instituts für Hochschulforschung im Jahr 2012 beschäftigt. Hierzu hat der *Wissenschaftsrat (2013)* Stellung bezogen und eine grundlegende methodische und theoretische Neufundierung sowie – wo möglich – eine internationale Einbettung der dort betriebenen Dauerbeobachtungen zu Studienverläufen, Übergängen und Absolventen gefordert. In einem zweiten Schritt hat der *Wissenschaftsrat (2014)* im Rahmen seines an die HIS-Evaluation anknüpfenden Positionspapiers die Zusammenlegung des HIS-Instituts mit einem wichtigen Akteur der empirischen Wissenschaftsforschung – dem Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) in Berlin in einem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) befürwortet.

In einer methodischen Erneuerung und Verzahnung der Langzeitstudien beider Einrichtungen – am iFQ ist dies derzeit vor allem das als Dauerbeobachtung angelegte Promovierendenpanel –, dem Ausbau und der Zusammenlegung methodischer Kompetenzen, dem Aufbau eines gemeinsamen Forschungsdatenzentrums (FDZ) sowie einer gemeinsamen – wiederum auf die Methodenkompetenz fokussierten – Graduiertenausbildung hat der Wissenschaftsrat ein großes Potential für eine Stärkung des gesamten Forschungsfelds in Deutschland gesehen.

Allerdings muss dieses Potential erst noch gehoben werden. Die Dinge sind im Aufbau begriffen und der Wissenschaftsrat wird diesen Prozess, der derzeit am DZHW unter einer neuen wissenschaftlichen Gesamtleitung vor sich geht³, aufmerksam weiter beobachten. Wünschenswert wäre, wenn die Überarbeitung und der Neuaufbau all dieser Instrumente und Strukturen zu einem ähnlichen Qualitäts- und Institutionalisierungsschub für das Feld führen könnte, wie ihn hierzulande die empirische Bildungsforschung im Zuge der Beteiligung an internationalen Schulleistungsvergleichen Ende der 1990er- und Anfang der 2000er-Jahre erlebt hat. Dort waren die Beteiligung an internationalen Studien der Dauerbeobachtung, hiermit zusammenhängend die Einführung international anschlussfähiger – und dann zum Teil auch führender – empirischer Forschungsmethoden, ein hoher Grad an Kooperation zwischen Wissenschaftlern unterschiedlicher disziplinärer Herkunft und die Rekrutierung und Ausbildung von methodisch versiertem jungem Forschungspersonal aus anderen Disziplinen – hier vor allem der Psychologie – entscheidende Faktoren für den Erfolg.⁴ Weitere Erfolgsfaktoren sind eine gemeinsame Forschungsagenda und ein gewisses Maß an wissenschaftlichem Unternehmertum – mit Pierre Bourdieu könnte man auch sagen: von „wissenschaftlichem Kapital“ – um diese Agenda für die Forschungsförderer attraktiv zu machen.

4.3 Forschungsagenda

In seinem Positionspapier hat der Wissenschaftsrat herausgestellt, dass Forschungs-ideen und -projekte in der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung bislang weitgehend unabgestimmt und in Patchwork-ähnlichen Strukturen entwickelt wurden. Eine großzügige Projektförderung durch das BMBF im Rahmen mehrerer Förderinitiativen – mit einem Fördervolumen von gut 76 Millionen Euro zwischen 2001 und 2014 – hat letztlich nicht dazu geführt, dass das Feld und insbesondere die spezialisierten außeruniversitären Forschungsinstitute des Feldes in der Lage gewesen wären, im Anschluss an solche Förderinitiativen in größerem Stil DFG- oder ERC-fähige Konzepte für weiterführende Verbundforschungsvorhaben zu entwickeln.

³Siehe das Interview mit der neu bestellten wissenschaftlichen Geschäftsführerin des DZWH in der DUZ, *Jungbauer-Gans (2015)*.

⁴Vgl. hierzu die detaillierte interviewbasierte Fallstudie von *Aljets (2015)*.

Dies hatte in der Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrats zunächst zu Vorschlägen geführt, zur Unterstützung der Ausarbeitung einer gemeinsamen Forschungsagenda für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung für weitere Projektförderungen zu plädieren. Was aber bereits in diesem Stadium schon kontrovers diskutiert worden war, stieß in der Wissenschaftlichen Kommission des Wissenschaftsrats auf starken Gegenwind. Das Gegenargument lautete: Warum sollte man einem Feld, das nach jahrelanger Förderung durch das Bundesministerium noch immer nicht in der Lage ist, den Förderern zu erklären, warum und nach welchen Prioritäten sie es fördern sollten, für die Selbstfindung weiteres Geld geben?

Eine solche Selbstverständigung auf gemeinsam zu verfolgende Schwerpunkte und eindeutig identifizierbare Prioritäten sei, so die Argumentation in der Kommission, nun einmal der kleinste gemeinsame Nenner für eine im Verbund handlungsfähige Fachgemeinschaft. Wer wollte dem widersprechen?

Der Hinweis auf die prekäre Ausgangslage und die durch wissenschaftlich weitgehend uninteressante Auftragsforschung vermeintlich ausgezehrten Institute verfängt letztlich nicht in einer Umwelt, in der der Wettbewerb um kompetitive Fördermittel in wissenschaftsgeleiteten Auswahlverfahren zur Normalwissenschaft ebenso dazugehört wie Serviceaufgaben und die Bedienung von „Nützlichkeitszumutungen“ der interessierten Anwender. Auch hier bietet sich ein Seitenblick auf die empirische Bildungsforschung an, die sich in den 1980er- und frühen 1990er-Jahren in einem ähnlichen Dilemma von Auftragsforschung und daraus resultierendem Mangel an wissenschaftlicher Reputierlichkeit befand. Hier haben letztlich seit Mitte der 1990er-Jahre eine Handvoll zentraler Akteure des Feldes die Gelegenheit erkannt, mithilfe theoretisch und methodisch gut fundierter, groß angelegter und aufeinander aufbauender Studien eine Forschungsagenda zu entwickeln, die sowohl der Politik als auch der DFG attraktiv genug erschien, um für die Institutionalisierung dieses Feldes entscheidende Anschläge zu geben (vgl. *Aljets 2015; Mandl/Kopp 2005*).

4.4 Methodenkompetenz

Eine Steigerung der Methodenqualität und eine sinnvolle Verknüpfung der methodischen Kompetenzen muss als eine *conditio sine qua non* für die inhaltliche Weiterentwicklung und institutionelle Stabilisierung der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland betrachtet werden. Avancierte Skalen-Konstruktionen und Messverfahren für Panel-Studien, die Anwendung von Assessment-Strategien und beispielsweise Item-Response-Theorien in der Untersuchung studentischen Kompetenzerwerbs, von Bibliometrie, Mehrebenenanalysen und Netzwerktheorien in der Erforschung komplexer Strukturen der Wissenschafts-Governance und ihrer Leistungseffekte, z. B. in regionalen Forschungsverbünden, gehören ebenso unabdingbar zur

Produktion einer wissenschaftlich fundierten Informationsgrundlage dazu wie die Fähigkeit zur Prognose und Trendextrapolation im Rahmen von Foresight-Studien.

Ohne den Methoden-Werkzeugkasten hier jetzt vollständig auspacken oder den Bedarf an fundierten Science & Technology-Indikatoren ausbuchstabieren zu wollen, sollte eines ganz klar sein: Zur Weiterentwicklung ihres methodischen Portfolios braucht die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung Anstöße von außen; es muss ihr gelingen, methodisch gut ausgebildeten wissenschaftlichen Nachwuchs aus einem breiten Spektrum an Disziplinen auch jenseits von Soziologie und Politikwissenschaft für das Feld zu begeistern. In diesem Zusammenhang ist nicht nur an Absolventen der Psychologie, der empirischen Bildungsforschung und der Wirtschaftswissenschaften, sondern auch und gerade an solche mit einem informations-, natur- oder lebenswissenschaftlichen Hintergrund zu denken. Wenn es gelänge, einen breiten Kanon an methodischen Kompetenzen und fachlichen Zugängen in die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung hinein zu holen, oder zumindest hierfür offen zu halten, dann wäre es auch möglich, den Gegenstandsbereich dieses Feldes breiter auszuschöpfen und in den akademischen Fächern und Disziplinen eine deutliche Akzeptanz für diese Analysen zu erzeugen.

5 Fazit

Für die empirische Wissenschafts- und Hochschulforschung ergibt sich heute ein einmaliges Gelegenheitsfenster: Die Bereitschaft der politischen Akteure, etwas für das Feld zu tun, ist unzweifelhaft gegeben. Mit der Gründung des DZHW haben Bund und Länder signalisiert, dass sie ein dezidiertes Interesse am Aufbau einer verlässlichen und dauerhaften wissenschaftlichen Infrastruktur in diesem Bereich haben. Des Weiteren hat es bundesweit in den vergangenen zwei Jahren einige Ausschreibungen und Besetzungen einschlägig denominierter Professuren gegeben – zum Teil auch mithilfe von Stiftungen.

Mit Blick auf die Einwerbung größerer Verbundforschungsprojekte, die Beteiligung an vergleichenden internationalen oder problemorientierten Panel-Studien, die die Aufmerksamkeit von der Politik wie der Leitungsebene von Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie den Medien und einer interessierten Öffentlichkeit auf sich zieht, muss aber die Initialzündung von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Feldes selbst kommen. Und erst mit der sichtbaren Umsetzung einer gemeinsamen Forschungsagenda in Fördererfolge und international sichtbare Forschungsergebnisse und Publikationen werden dann auch die Universitäten auf den Geschmack kommen, in größerem Stile als bislang weitere Professuren einzurichten oder – wie an der TUM – Schwerpunkte zu bilden.

Die jüngsten Positionsbestimmungen der einschlägigen Fachgemeinschaften stimmen in dieser Hinsicht zuversichtlich (*Memorandum 2014; GfHf 2015*): Eine stärkere Verschränkung der Perspektiven und die Arbeit an einer gemeinsamen Forschungsagenda werden angekündigt und man darf hoffen, dass es nicht bei Lippenbekenntnissen bleibt. Forderungen nach – auf die eigene (labile) Verfasstheit zugeschnittenen – Förderinstrumenten würden jedenfalls aus gutem Grund wirkungslos bleiben, wie die Diskussion des Positionspapiers zu den institutionellen Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung im Wissenschaftsrat gezeigt hat.

Letztlich wird Vieles davon abhängen, ob es der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland gelingt, sich über die Beteiligung an internationalen Forschungszusammenhängen und über das Hereinholen von methodisch sehr gut ausgebildetem Forschungsnachwuchs nicht nur an den „state of the art“ in der Erforschung des Feldes anzuschließen, sondern zumindest in Teilbereichen auch die Führung zu übernehmen. Erst dann werden auch Erwartungen an wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse für eine evidenzbasierte Governance von Organisationen in Forschung und Lehre erfüllt werden können. Die Verantwortung für ihre „Performance“ müssen die Führungspersönlichkeiten in öffentlichen Wissenschaftseinrichtungen freilich weiterhin selbst übernehmen; sie lässt sich nicht an die Quantität und Qualität einer noch so gut aufgestellten empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung delegieren. Denn auch das Entscheiden auf einer evidenzbasierten Informationsgrundlage entlastet nicht von Verantwortung.

Literatur

Aljets, Enno (2015): Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden

Jungbauer-Gans, Monika (2015): „Auf die Mitarbeiter kommen neue Herausforderungen zu“, Interview. In: DUZ vom 21.8.2015, S. 9

Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf 2015): Lage und Zukunft der Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier der GfHf und ihrer Mitglieder. Verabschiedet auf der 10. Mitgliederversammlung der GfHf am 10.4.2015 in Kassel

Kaube, Jürgen (2014): Hochschulforschung nach Bologna: Es ist alles entschieden, jetzt brauchen wir Beratung. FAZ v. 11.3.2015

Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta (2005) (Hrsg.): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Berlin

Memorandum (2014): Zur Sicherung der Zukunft der sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung in Deutschland. Empfehlungen und Reflexion der aktuellen Lage. Erweitertes Protokoll des Memorandum Workshops vom 29.8.2013. Berlin

Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Mythos Humboldt. Eine Notiz zur Funktion und Geltung der großen Erzählung über die Tradition der deutschen Universität. In: Behrmann, Carolin; Bruhn, Mathias; Trinks, Stefan (Hrsg.): Intuition und Institution. Kursbuch Horst Bredekamp. Berlin, S. 69–82

Wissenschaftsrat (2013): Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF), Hannover, Drs. 2848-13. Berlin

Wissenschaftsrat (2014): Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier, Drs. 3821-14. Darmstadt

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Manfred Prenzel
TUM School of Education
Arcisstr. 21
80333 München
E-Mail: manfred.prenzel@tum.de

Dr. Stefan Lange
Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats
Brohler Straße 11
50968 Köln
E-Mail: s-lange@wissenschaftsrat.de

Manfred Prenzel ist Inhaber des Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung an der TUM School of Education. Von 2014 bis Februar 2017 war er Vorsitzender des Wissenschaftsrats.

Stefan Lange ist wissenschaftlicher Referent in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats; von 2006 bis 2010 war er wissenschaftlicher Assistent am Stiftungslehrstuhl für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer.

Selbstorganisation als Erfolgsprinzip – Forschungs Kooperation in der Leibniz-Gemein- schaft

Keynote beim Symposium „Governance, Performance and Leadership of Research and Public Organizations“, München, 15./16. Juli 2015

Matthias Kleiner

Der Autor erläutert das Prinzip der Selbstorganisation der Wissenschaft, nach dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Belange wissenschaftsgeleitet regeln, das heißt Forschungsthemen, Konzepte und Förderverfahren entwickeln. Dieses Prinzip der Selbstorganisation wird für die Leibniz-Gemeinschaft am Beispiel der Leibniz-Forschungsverbünde, der Leibniz-WissenschaftsCampi und dem Modell der Leibniz-Universitätsinstitute veranschaulicht. Während Leibniz-Forschungsverbünde die komplementären Kompetenzen der Institute vereinen und zusammenführen, sind die Leibniz-WissenschaftsCampi ein Instrument der regionalen Vernetzung mit den Universitäten. Zur Verstetigung herausragender Forschungsprojekte innerhalb der Universitäten und zugleich unter dem Dach der Leibniz-Gemeinschaft schlägt der Autor Leibniz-Universitätsinstitute vor, die – als Einrichtungen der Universität und Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft – die Universitäten bei der Weiterentwicklung ihrer Forschungsprofile unterstützen können.

Das Diktum vom Geld, das die Welt regiert, ist weder ein originelles noch eines, das ich mit Freude oder gar Überzeugung zitiere. Als Präsident einer Forschungsgemeinschaft von 89 Einrichtungen, die sich selbst organisieren, werde ich aber häufig – viel zu häufig, wie ich meine – nach dem Verhältnis des Gemeinschaftserfolgs zu den finanziellen Mitteln gefragt, die zentral vergeben werden (können). Manchmal meine ich die Auffassung herauszuhören, die (Wirk-)Macht eines Präsidenten hänge mit dem Umfang seiner finanziellen Mittel zusammen.

Macht ist ohnehin ein problematischer Begriff, und auch ihr eilt keinesfalls ein guter Ruf voraus – schon gar nicht sprichwörtlich. Lassen wir also die Sache mit der Macht einmal beiseite. Wichtiger ist es aus meiner Sicht, für gute Ideen Überzeugungsarbeit im Sinne der Sache zu leisten und möglichst viele Mitstreiterinnen und Mitstreiter zu finden. Bei der Umsetzung freilich können und müssen finanzielle Mittel vorhanden sein. Wichtiger ist mir aber in erster Linie das Mit-Tun, damit aus guten Ideen bessere und dann die besten Ideen werden, die zu besten Ergebnissen führen.

Einmal flapsig ausgedrückt: Mit guten und den besten Ideen lassen sich Finanzmittel einwerben – aber umgekehrt kommt man nur mit Geld noch lange nicht auf gute oder gar die besten Ideen. Wobei – dies sei aber nur am Rande bemerkt – der Wettbewerb um begrenzte Mittel ja gerade in der Wissenschaft ein Prinzip und Anreiz ist, qualitativ zu arbeiten.

Ich denke meinerseits, dass die Initiativ- und Integrativ-Wirkung, die aus der Mitte und aus der Praxis von Wissenschaft und Forschung kommt, gerade in diesen Feldern eine erhebliche sein kann. Durch sie ist gewährleistet, dass Initiativen nicht übergestülpt werden, sondern dort entstehen und beraten werden, wo man sich am besten mit ihren Anlässen und Inhalten auskennt, wo man ihre Folgen abschätzen kann und ihre Ziele realistisch einschätzt.

Hier ließe sich das Prinzip der Selbstorganisation der Wissenschaft auch in Ableitung des Prinzips der Subsidiarität formulieren: Die Dinge werden von denen geregelt, die sie betreffen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler regeln also ihre Belange selbst, setzen Forschungsthemen und langfristige Agenden auf, entwickeln Konzepte und Förderformate. Sie tun es ja nie als Einzelpersonen, sondern immer im Peer Review-System, das heißt, dass diejenigen, die sich auskennen, über die Sinnhaftigkeit eines Förderantrages oder die Stimmigkeit und Qualität eines Aufsatzes vor seiner Bewilligung oder Veröffentlichung zu befinden haben.

Nun ließe sich erstens einwenden, dass doch die Wissenschaft aber über einen weitaus größeren Wirkungsradius verfügt als nur sich selbst. Stimmt vollkommen! In dem Maße, in dem sie in die Politik, in die Gesellschaft und in die Öffentlichkeit wirkt, betreffen zumindest die Forschungsergebnisse potentiell alle – einschließlich der Natur und der Umwelt.

Zweitens nehme ich den Einwand voraus, dass es sich bei der Vergabe von Fördermitteln häufig um öffentliche Gelder handelt und darin eine demokratische Mitbestimmung begründet sein könnte, die sich im Bottom-up nicht realisierte. Auch dieser lässt sich schnell entkräften: Weil die Vertreterinnen und Vertreter von Bund und Ländern, also die öffentliche Hand, nicht nur in den zentralen Gremien von Forschungsorganisationen wie beispielsweise im Leibniz-Senat sitzen, sondern weil sie auch in Kuratorien und Aufsichtsräten einzelner Einrichtungen und Institute wirken.

Zudem gilt hier ein drittes Prinzip: das der Arbeitsteilung. Ihre Organisation und Administration gehört in den Kern der wissenschaftlichen Arbeit selbst. Zunehmend können wir beobachten, dass etwa Forschung in Verbünden geleitet und geführt wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich über diese übergeordneten und Weitblick erfordernden Aufgaben zusätzliche Kompetenzen aneignen: Gremien zu

führen, Entscheidungen herbeizuführen und umzusetzen, das Balancieren von Themen und Schwerpunkten, die Interessenvertretung, Vermittlungsarbeit und vieles mehr. Auch diesen Leitungsfunktionen liegt das Bottom-up-Prinzip zugrunde, denn keineswegs möchte ich behaupten, dass Wissenschaft und Forschung auf Führung verzichten könne, weil sie in der Lage und es zu ihrem Besten sei, sich selbst zu organisieren. Führung bedeutet Verantwortung und im etymologischen Sinne auch, das „Fahren“ anderer – also ihre Bewegung nach vorn – zu ermöglichen, zu unterstützen und zu fördern.

Eine Organisation muss auch schnell und schlank, entscheidungs- und handlungsfähig sein. Das gelingt ihr im Außenverhältnis aber meines Erachtens dann besonders gut, wenn die internen Abstimmungen ausgewogen und transparent sind und damit auf einem gegenseitigen Vertrauensverhältnis zwischen der Leitung, den Gremien und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Organisation gründen. Regelmäßige und ausführliche Konsultationen und Meinungsaustausch führen schließlich auch dazu, eine gemeinsame Identität auszubilden, auf deren Basis Strategien und Antworten auch dann verlässlich antizipierbar werden, wenn es einmal, schnöde gesagt, eilt. Sie können so eine stabile Balance von Partizipation und Effizienz bilden.

All dies sind Dinge, die ausbleiben, wenn Ideen nur in eine Richtung fließen und lediglich in Form von Aufträgen und Weisungen ergehen – ob nun hinterlegt mit finanziellen Mitteln oder nicht.

Also zurück zur Eingangsfrage: Wenn Geld die Welt regiert – regiert es auch die Forschungswelt? Aus Sicht eines Produktionswissenschaftlers: Nein. Denn: Komplexe Systeme lassen sich am besten dezentral und verteilt steuern. Aber die Sache mit der Selbststeuerung – oder im Zusammenhang mit einer Gemeinschaft eigenständiger Akteure – mit der Selbstorganisation – kann gelegentlich schon anstrengend sein.

Die Anstrengungen herrschen darin aber nicht per se. Sie entstehen nicht aus dem vermeintlichen Gegensatz zwischen „bottom“ und „up“. Schließlich heißt „bottom-up“ auch gar nicht „von unten nach oben“, sondern ließe sich etwas freier übersetzen mit: „von und auf – solidem – Grund gebaut“. Ich verstehe darunter also grundsätzlich eine selbstorganisierte Entität von individuellen Einheiten, die gemeinsame Vorgehensweisen und Entscheidungen auch gemeinsam entwickeln und tragen. Die Anstrengungen der Selbstorganisation entstehen im Besonderen aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf allgemeine Aussprache und Verständigung, der mit der Relevanz der aufgeworfenen Themen wächst, und einer gegebenen Zeitspanne, die meistens in antiproportionaler Relation zur Bedeutung einer Frage steht: Je wichtiger, desto eiliger. Handeln und Handlungsfähigkeit unterliegen darin gelegentlich unterschiedlichen Bedürfnissen.

Es ist dabei aus meiner Sicht nicht entscheidend, von wem eine Initiative ausgeht: Von einer gesamten Mitgliederversammlung, von einem Teilbereich einer einzelnen Mitgliedseinrichtung, von einem übergreifenden Arbeitsausschuss, von einem Leitungsgremium, gar vom Präsidenten einer Organisation – „bottom-up“ heißt stets, Initiativen in eine flächendeckende Diskussion und Meinungsbildung vom Konkreten zum Abstrakten einzubringen, vom Einzelfall für eine unbestimmte Vielzahl möglicher Fälle, es heißt, das Besondere und Individuelle zu betrachten, um es in allgemeine Regelungen, Absprachen und Strategien aufzunehmen. Führung in der Selbstorganisation sieht sich dementsprechend hohen Anforderungen gegenüber: Kurze Zeitspannen und umfassende Konsultationen – daraus resultieren Schwierigkeiten – umso mehr, als eine umfassende Konsultation die Vielzahl an Meinungen nicht zwangsläufig reduziert oder auch nur bündelt.

Warum also ist Selbstorganisation ein Erfolgsprinzip? Ich habe den Faktor „Zeit“ bereits eingeführt – nun führe ich aus, warum. Für mich folgt das Prinzip des „Bottom-up“ nämlich vor allem der Logik einer stimmigen Reihenfolge. Eine Bestimmung oder An- und Verordnung von „oben nach unten“ zieht die Ein- und Anpassung von Vorgängen, Methoden und Strukturen nach sich. Eine gemeinsame Abstimmung und Regelung bezieht diese von vornherein mit ein. Selbstorganisation heißt also, vorausdenken, und zwar gemeinsam vorausdenken, um gemeinsam zu handeln und handeln zu wollen. Selbstorganisation leitet sich aber auch mehr oder weniger explizit aus dem Grundgesetz ab, genauer von Artikel 5 Absatz 3 GG. Im Wortlaut, den man übrigens gar nicht oft genug wiederholen kann: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. [...]“ Die Freiheit der Forschung findet in der Selbstorganisation beispielsweise dann ihren Ausdruck, wenn eine Forschungseinrichtung ihr Forschungsprogramm kurzfristig und frei umstellen kann, etwa um einer aufregenden Entdeckung zu folgen.

Auch im kooperativen Raum der Leibniz-Gemeinschaft, in dem mehrere unserer Einrichtungen miteinander und über institutionelle Rahmen hinaus – beispielsweise mit Partnern aus der Wirtschaft – kooperieren, gibt es unterschiedliche selbstorganisierte interdisziplinäre und internationale Initiativen.

Ich möchte eine letzte Ableitung des Selbstorganisationsprinzips der Wissenschaft vornehmen, das aus der spezifischen Ordnung des Wissenschaftssystems folgt: Wir denken und organisieren uns in Disziplinen, und das kommt uns gewissermaßen naturgegeben vor. Letztlich ist auch diese Art der Kategorisierung in Disziplinen eine willkürliche. Sie ist darin aber noch lange keine überflüssige Einordnung. Zwischen den großen Wissenschaftsbereichen und Disziplinen bis hin zu benachbarten Fächern können große Differenzen der Methoden, Sprech- und Arbeitsweisen bestehen.

In interdisziplinären Kontexten sind es gerade diese Differenzen und das spezialisierte Wissen, die die Forschungsprozesse und -ergebnisse bereichern, und ich gehe davon aus, dass wir, im Großen und Ganzen betrachtet, immer noch mitten im Prozess des Lernens sind, was das interdisziplinäre Forschen angeht, das immer wichtiger wird. Es wäre aber nicht zielführend, deswegen die thematischen Wissenschaftsbereiche zugunsten von fach- und disziplinübergreifenden Foren aufzulösen. Die DFG-Fachkollegien oder die fachlich-thematisch organisierten Sektionen der Leibniz-Gemeinschaft bilden die Säulen der Selbstorganisation. Die „Koordinierte Dezentralität“ der Leibniz-Gemeinschaft zum Beispiel – ein schöner Ausdruck. Was ist gemeint? Ich meine, darin etwas wie das Bekenntnis zur freiwilligen Selbstverpflichtung zu erkennen. Dafür gibt es eindrucksvolle Indizien: etwa die bereits 2012 beschlossenen Karriere-Leitlinien der Leibniz-Gemeinschaft, zu denen sich ihre Mitgliedseinrichtungen bekannt haben. Oder die Leibniz-Forschungsverbünde, zu denen sich Leibniz-Einrichtungen zusammenschließen, um aktuelle Themen von hoher wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Relevanz zu bearbeiten. Sie arbeiten bewusst inter- und transdisziplinär, um Lösungen für komplexe gesellschaftliche Herausforderungen zu finden.

Leibniz-Forschungsverbünde sind Ausdruck und Konkretisierung des kooperativen Forschungsmodus und der Vernetzung innerhalb der Leibniz-Gemeinschaft. Sie vereinen die komplementären Kompetenzen der Institute und verhelfen damit besonders erfolgreichen oder vielversprechenden Forschungsvorhaben zu erhöhter Strahlkraft. Das Instrument illustriert das Prinzip der Selbstorganisation: Die Themenwahl erfolgt bottom-up und in einem gemeinschaftlichen Strategieprozess und fasst die Forschungsthemen der beteiligten Institute ein, deren Bearbeitung wiederum von der Verbundforschung profitiert. Darüber hinaus sind die Leibniz-Forschungsverbünde offen für die Zusammenarbeit mit Universitäten, anderen außeruniversitären Forschungs- und Infrastruktureinrichtungen sowie internationalen Forschungsgruppen und Partnern aus der Wirtschaft.

Sie spiegeln die Vielfalt der Leibniz-Forschung als auch die Relevanz ihrer Forschungsthemen wider – und damit auch, dass die selbstorganisierte Definition von Forschungsthemen in den jeweils wissenschaftlich-inhaltlich kompetenten Instituten gut aufgehoben ist.

Ähnliches gilt für die Leibniz-WissenschaftsCampi, die unser Instrument der regionalen Vernetzung mit den Universitäten sind. Ihre Themenentwicklung erfolgt vor Ort und setzt an der gemeinsamen Schwerpunkt- und Profilbildung an. Es ist ein attraktives Forschungsformat, das davon zeugt, dass die Leibniz-Gemeinschaft so nah an den Hochschulen ist wie keine andere außeruniversitäre Forschungsorganisation. Vor dem Hintergrund dessen und angesichts der Fortsetzung der Exzellenzinitiative haben wir jüngst Leibniz in der Universität als ein Modell konkretisiert: Im Anschluss an die

ausgewiesenen Kooperationserfahrungen zwischen Leibniz-Einrichtungen und den Universitäten ist es als ein Angebot zu verstehen, herausragende Forschungsprojekte sowohl innerhalb der Universitäten als auch unter dem Dach der Leibniz-Gemeinschaft zu verstetigen. Leibniz-Forschung als kooperative selbstorganisierte Forschung verknüpft – und gewissermaßen versöhnt, wo es nötig ist – universitäre und außeruniversitäre Forschung. Die gemeinsame Bund-Länder-Förderung, die übergreifende Interessenvertretung, der interdisziplinäre Austausch und das strenge Qualitätssicherungssystem der Leibniz-Gemeinschaft sind geübte Verfahren der Organisation, Administration und Governance, auf die die Universitäten zurückgreifen könnten.

Insofern würden Leibniz-Universitätsinstitute weitere kooperative Strukturen ermöglichen, die beide Partner – die Universität und die Leibniz-Gemeinschaft – um die Expertisen und Netzwerke des jeweils anderen bereichern. Ein Leibniz-Universitätsinstitut wäre integraler Teil seiner Universität und hätte *zugleich* Teilhabe an der Leibniz-Gemeinschaft. Das Modell der Leibniz-Universitätsinstitute wäre also ein adäquates Instrument der Verstetigung projektbezogener Spitzenforschung sowie exzellenter Forschungsinitiativen der Universitäten.

Das Modell der Leibniz-Universitätsinstitute zielt dezidiert auch auf Aspekte der Organisation und Governance: Sie könnten den Universitäten im Rahmen ihrer strategischen Planung zur Weiterentwicklung ihrer thematischen und regionalen Forschungsprofile, ihrer internationalen Sichtbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit ebenso dienen wie der Stärkung und Verbindlichkeit ihrer Netzwerke.

Diese Eigenständigkeit und institutionelle Flexibilität – sei es als rechtlich integrierte Entität der Universität, wie einer Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtung, oder als rechtlich gesonderte Entität, wie einem eingetragenen Verein, einer gemeinnützigen GmbH oder einer Stiftung – gewährleistet für die Einrichtung eines Leibniz-Universitätsinstituts klare Verwaltungs- und Governance-Strukturen im Einklang mit der jeweiligen Forschung und im Dienst des Standortprofils der jeweiligen Universität. Ein Leibniz-Universitätsinstitut wäre also zugleich eine Einrichtung der Universität und der Leibniz-Gemeinschaft. Formal würde entweder direkt die Universität in ihrer Eigenschaft als Rechtsträgerin für ihre universitäre Einrichtung oder die von ihr gebildete Rechtseinheit Empfängerin der Leibniz-Förderung im Verfahren von Bund und Ländern und so auch Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft werden. Leibniz-Universitätsinstitute würden also die Universitäten finanziell und substantiell direkt stärken und die doppelte Einbettung in die Universität am Standort und in die Netzwerke und Strukturen einer überregionalen, bottom-up strukturierten Forschungsorganisation ermöglichen.

Die institutionelle Flexibilität der Leibniz-Einrichtungen würde auch für ein Leibniz-Universitätsinstitut gelten. Das erlaubt die passgenaue Regelung seiner Aufgaben und

Befugnisse, seiner Leitung und Organe sowie deren Bestellung und Abberufung, der Vertretung nach innen und außen, der Aufsicht, der Beteiligung der Kooperationspartner bei der Steuerung und ggf. mitgliedschaftsrechtliche Zuordnungen etc.

Mit der Idee der Leibniz-Universitätsinstitute schließe ich meine Ausführungen. Sie liefert mir zugleich einen allgemeinen Schlusssatz: Ihr liegt das für die wissenschaftliche Selbstorganisation typische, ausgewogene Verhältnis von „bottom“ und „up“ zugrunde. Nicht als Verweis in eine Richtung, als Gegensatz gar, sondern als themen- und anlassgeleitetes Miteinander.

In der Selbstorganisation – nicht nur der Leibniz-Gemeinschaft, sondern auch in der verwandten universitären Selbstverwaltung – ist die Balance zwischen verteiltem Forschungshandeln und übergreifender Forschungsk Kooperation inbegriffen, weil Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst sowohl im Allgemeinen als auch im Besonderen darüber befinden. Beides heißt vor allem: wissenschaftsgeleitet und wissenschaftsadäquat.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr.-Ing. Matthias Kleiner
Leibniz-Gemeinschaft
Chausseestraße 111
10115 Berlin
E-Mail: info@leibniz-gemeinschaft.de

Matthias Kleiner, Professor für Umformtechnik an der Technischen Universität Dortmund, ist seit 1. Juli 2014 Präsident der Leibniz-Gemeinschaft. Von 2007 bis 2012 war er Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Würfelt Gott? Würfelt die Wissenschaft?

Keynote beim Symposium „Governance, Performance and Leadership of Research and Public Organizations“, München, 15./16. Juli 2015

Margit Osterloh

Das bisherige Evaluationssystem in der Wissenschaft, basierend auf doppelt-blinden Gutachter-Verfahren, ist in der letzten Zeit auf viel Kritik gestoßen. Alternativen werden jedoch selten diskutiert und noch seltener implementiert. Dieses Papier stellt zunächst existierende Alternativen dar, nämlich Altmetrics, offene Post-publication-peer-reviews sowie Input-Selektion. Als dann wird ein radikaler, neuer Ansatz vorgeschlagen: partielle Zufalls-Auswahl. Dieser Ansatz, der eine umfangreiche, aber wenig bekannte Geschichte hat, diversifiziert Risiken analog zur Evolutionstheorie und zur ökonomischen Portfolio-Theorie. Er hilft, Vetter-Wirtschaft zu vermeiden und ermöglicht innovativen Ideen bessere Chancen. Es wird dafür plädiert, partielle Zufalls-Verfahren bei der Verteilung von Ressourcen und Positionen zu diskutieren und auszuprobieren.

„Gott würfeln nicht“. Diese Überzeugung von Albert Einstein hat sich in der Quantenmechanik nicht durchgesetzt (*Hatrup 2011*). Heute geht man davon aus, dass auch bei physikalischen Zuständen Zufall eine Rolle spielt. Inwieweit gehört Zufall generell zur Wissenschaft bzw. zur Beurteilung der wissenschaftlichen Qualität? Wie viel Zufall gibt es hier bzw. sollte es geben?

Das wissenschaftliche Qualitätsbeurteilungs-System ist in der letzten Zeit unter Beschuss gekommen. Zunehmend wird angezweifelt, dass Impact-Faktoren, Journal-Rankings oder Anzahl von Zitationen ein angemessenes Kriterium für die Qualität wissenschaftlicher Forschung darstellen (z. B. *Frey/Osterloh 2014; 2016*). Ebenso wird das wissenschaftliche Begutachtungsverfahren durch Peers als der Königsweg der Qualitätsbeurteilung innerhalb der „Gelehrtenrepublik“ mittlerweile in Frage gestellt (z. B. *Bornmann 2011; Osterloh 2015*). „Peer review is ... largely a lottery, anti-innovatory, slow, expensive, wasteful of scientific time, inefficient, easily abused, prone to bias, unable to detect fraud and irrelevant“ (*Smith 2015*). So lautet das Urteil des ehemaligen Editors der einflussreichen „British Medical Journals“. Die Annahme oder Ablehnung eines Artikels durch ein Journal hängt deutlich vom Glück ab, dem „richtigen“ Gutachter zugeteilt zu werden (*Bornmann/Daniel 2009*). Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass in sogenannten A-Journals zurückgewiesene Artikel später berühmt wurden (*Siler/Lee/Bero 2015*) oder dass Erfindungen auf sogenannte Serendipitäts-Effekte zurückgehen (*Simonton 2004*), d.h. eine starke Zufallskomponente

enthalten. Zufall ist demnach – wie in der Quantenphysik – in der wissenschaftlichen Qualitätsbeurteilung von Bedeutung.

Zufallsverfahren gelten jedoch als nicht rational, was wohl auch Einstein zu seiner Überzeugung geführt haben mag, dass Gott nicht würfelt (*Davies 1995*). Allerdings haben solche Verfahren in der Geschichte eine herausragende Rolle gespielt, z. B. bei der Auswahl von Regierenden im alten Athen oder von Professoren an der Universität Basel im 18. Jahrhundert (*Stolz 1986*). Ich möchte zeigen, dass in Zufallsverfahren mehr Rationalität steckt als gemeinhin angenommen, weshalb man durchaus aus der Not von zufallsabhängigen Ergebnissen in der Wissenschaft – methodisch angewendet – eine Tugend machen kann.

Welche Vorteile hat das fast vergessene Entscheidungsverfahren des Zufalls und wie können diese in der Qualitätsbeurteilung in der Forschung eingesetzt werden? Warum sollten wir uns überhaupt Gedanken um ein so merkwürdig erscheinendes Verfahren machen? Die Antwort liegt darin, dass Qualitätsbeurteilung in der Wissenschaft außerordentlich schwierig ist.

1 Warum ist Qualitätsbeurteilung in der Wissenschaft schwierig?

In der Wissenschaft versagt der Marktmechanismus, dem wir in unserer Wirtschaftsordnung ansonsten eine hohe Verlässlichkeit und Objektivität zuschreiben. Deswegen müssen hier andere Entscheidungs-Verfahren zur Anwendung kommen, insbesondere das Gutachter- oder „peer review“-Verfahren¹. Was sind die Gründe des Marktversagens in der Wissenschaft? Es sind dies Marktversagen, Probleme der Peer Reviews sowie Probleme von Kennzahlen und Rankings.

1.1 Marktversagen

Trotz aller Bemühungen des New Public Management, Leistungen durch den Markt bewerten zu lassen, gelingt dies in der Wissenschaft nicht (*Osterloh/Frey 2015; Frey/Osterloh 2016*). Verursacht ist das durch vier besondere Merkmale wissenschaftlicher Arbeit.

Zum *ersten* produziert Wissenschaft öffentliche Güter, gekennzeichnet durch Nichtausschließbarkeit bei der Nutzung sowie Nichtrivalität im Konsum der produzierten Wissens. Zum *zweiten* ist Forschung gekennzeichnet durch fundamentale Unsicherheit.

¹Zu einer Übersicht über verschiedene idealtypische Entscheidungsverfahren (Märkte/Preise, Hierarchie, Demokratie, Verhandlungen/Kompromiss, Konsens, Tradition, Zufall) und ihre Anwendungsmöglichkeiten siehe *Frey/Pommerehne (1990); Frey/Kirchgässner (1994); Frey/Steiner (2014)*. Das Peer-Review-Verfahren wäre im Idealfall dem Konsens zuzurechnen.

Diese ist sichtbar an sogenannten Serendipitäts-Effekten, d.h., dass man etwas anderes findet als das, wonach man gesucht hat. Solche Effekte sind in der Wissenschaft zahlreich. Beispiele sind die Entdeckung des Dynamits, der Röntgenstrahlen oder der Radioaktivität. *Drittens* stellt sich der Nutzen wissenschaftlicher Entdeckungen mitunter erst nach sehr langer Zeit ein. In der Wissenschaft werden sogenannte Vertrauensgüter im Unterschied zu Erfahrungsgütern produziert. Bei letzteren kann man nach Gebrauch feststellen, ob sie etwas taugen oder nicht. Bei Vertrauensgütern ist dies nur sehr langfristig oder manchmal nie möglich. Beispielsweise dauert die Umsetzung von Grundlagenforschung in praktische Anwendungen in der Medizin im Durchschnitt drei Jahrzehnte (*Contopoulos-Ioannidis et al. 2008*). *Viertens* gibt es Zurechnungsprobleme von Entdeckungen zu Personen. Die Wissenschaftsgeschichte ist voll von sogenannten Multiples (*Merton 1961*), d.h. Entdeckungen, die ursprünglich Einzelnen zugeschrieben wurden und die sich später als „in der Luft liegend“ herausgestellt haben, sodass nicht klar ist, wer der Entdecker war. Dazu gehört die Erfindung der Infinitesimalrechnung, bei der nicht klar ist, ob Leibnitz oder Newton sie zuerst erfunden haben. Ebenso ist es mit der Allgemeinen Relativitätstheorie, bei der Zweifel existieren, ob Einstein oder Hilbert der Entdecker war, oder mit der Evolutionstheorie mit Darwin versus Wallace (z.B. *Simonton 2004*).

Für den fehlenden Markt braucht Wissenschaft einen Ersatz. Das ist die Gelehrtenrepublik, die „Republic of Science“ oder die „Scientific Community“. Diese stellt mit Gutachten („Peer Reviews“) fest, was gute Forschung ist. Das bringt das Zitat von *Polanyi (1962/2002 S. 479)* zum Ausdruck: „The soil of academic science must be extraterritorial in order to secure its rule by scientific opinion“. Die Qualität der Forschung ist also nur von „innen heraus“ durch die „Scientific Community“ mittels „peer reviews“ feststellbar.

Aus diesem Grund haben „Peer Reviews“ eine überragende Bedeutung in der wissenschaftlichen Qualitätsbeurteilung. Sie werden angewandt bei der Entscheidung über Stellenbesetzungen, bei der Vergabe von Forschungsmitteln, bei Entscheidungen über Zeitschriften- oder Buchveröffentlichungen, bei der Evaluation ganzer Forschungseinrichtungen und bei Entwicklung von nationalen und internationalen Forschungseinrichtungen (*Wouters et al., 2015 S. 44*). Bei den heute besonders wichtigen Entscheidungen über Zeitschriften-Veröffentlichungen wird zumeist das doppelt-blinde Verfahren angewendet;² es gilt nachgerade als „heilige Kuh“ (*Osterloh/Kieser 2015*).³

²Bei diesem Verfahren, das insbesondere bei der Begutachtung von Zeitschriftenartikeln zur Anwendung kommt, sollen (theoretisch) weder die Autoren die Gutachtenden noch umgekehrt die Gutachtenden die Autorinnen kennen.

³Bei Entscheidungen über Forschungsmittel kommt zumeist das einfach-blinde Verfahren zur Anwendung. Bei Entscheidungen über Stellenbesetzungen wird mitunter auf die Anonymität der Gutachter verzichtet.

1.2 Probleme der Peer Reviews

Allerdings gibt es eine Fülle von empirischer Evidenz dafür, dass die Gelehrtenrepublik mangelhaft funktioniert. *Erstens* gibt es eine geringe Übereinstimmung von Gutachterurteilen (Peters/Ceci 1982; Bornmann/Daniel 2003; Starbuck 2005; Nicolai/Schmal/Schuster 2015). Die Korrelation zwischen Gutachterurteilen liegt zwischen 0.09 und 0.5.⁴ Dabei ist die Übereinstimmung von Gutachterurteilen im unteren Qualitätsbereich etwas höher als im oberen Bereich (Siler/Lee/Bero 2015). In der klinischen Neurowissenschaft wurde sogar eine statistische Korrelation zwischen Gutachtern festgestellt, die nicht signifikant höher war als die einer Zufallsauswahl (Rothwell/Martyn 2000). Die Auswahl und Anzahl der Gutachter haben einen entscheidenden Einfluss auf Annahme oder Ablehnung eines Papiers. Es ist dies das „luck of the reviewer draw“-Phänomen (Bornmann/Daniel 2009). *Zweitens* ist die prognostische Qualität von Gutachten gering. Die Reviewer-Einschätzungen korrelieren nur mit 0.25 bis 0.37 mit späteren Zitationen (Starbuck 2006). *Drittens* ist die zeitliche Konsistenz von Gutachterurteilen niedrig. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass in sogenannten A-Journals zurückgewiesene Artikel später berühmt wurden und Preise gewonnen haben, inklusive des Nobel-Preises (Gans/Shepherd 1994; Campanario 1996; Siler/Lee/Bero 2015). Ein aktuelles Beispiel ist Daniel Shechtman, der Chemie-Nobelpreisträger des Jahres 2011. Er wurde gemäß Zeitungsberichten⁵ für seine Entdeckung der Quasi-Kristalle zunächst von seinen Kollegen nicht nur ausgelacht, sondern auch aus seiner Forschungsgruppe geworfen. *Viertens* gibt es zahlreiche Bestätigungs-Fehler. Gutachter fanden in 72 Prozent von Papieren methodische Fehler, wenn diese dem „Mainstream“ widersprechen, hingegen nur in 25 Prozent der Fälle, wenn das Papier im „Mainstream“ liegend argumentiert (Mahoney 1977). *Fünftens* gibt es einen beträchtlichen Institutionen- und Gender-Bias. Bei Forschungsanträgen favorisieren Gutachter Bewerbungen von prestigereichen Institutionen (Godlee et al. 1998). Der Nachweis eines Gender-Bias in Schweden bei der Vergabe von Forschungsgeldern hat viel Aufmerksamkeit erregt (Wenneras/Wold, 1999). *Sechstens* erstellen beim doppelt-blinden Verfahren anonyme Gutachtende oft sehr oberflächliche Berichte. Ihre Kommentare sind mitunter wenig hilfreich, statt dessen setzen sie die Autoren erheblich unter Druck. Das Ergebnis ist „Publishing as Prostitution“ (Frey 2003). *Siebtens* dauern Begutachtungsprozesse oft Monate, wenn nicht mehrere Jahre (Frey/Osterloh 2014).

⁴Die Korrelation von Gutachterurteilen für den Schweizer Nationalfonds wurde von Reinhart (2012) für die Fächer Biologie mit 0.45 und Medizin mit 0.2 in 1998 ermittelt. Die Korrelationen bei der Einschätzung der Qualität von Zeitschriften in der britischen ABS-Liste liegt mit durchschnittlich 0,68 höher, allerdings finden Peters et al. (2014) beträchtlichen „ingroup favoritism“.

⁵Z. B. <http://www.ftd.de/wissen/natur/kopf-des-tages-daniel-shechtman-der-quasi-wissenschaftler/60112463.html>

Achtens ist das System unverhältnismäßig teuer: Steuerzahlerinnen und -zahler werden von den Zeitschriften-Verlagen gleich fünffach zur Kasse gebeten: Zum ersten zahlt der Staat Saläre für die Verfasserinnen und Verfasser der Artikel, zum zweiten für die Gutachtenden und Editoren, soweit diese ebenfalls an Universitäten beschäftigt sind. Zum dritten müssen heutzutage mitunter Beträge von 500 bis 1500 US-Dollar aufgewendet werden, wenn man ein Papier einreicht. Zum vierten müssen die Universitätsbibliotheken Unsummen an Lizenzgebühren an eben diese Verlage entrichten, für die sie unentgeltlich schreiben, editieren und Gutachten erstellen. Schließlich müssen die Forschenden, wollen sie ihr veröffentlichtes Papier online stellen, häufig noch einmal eine Gebühr um die 1000 US-Dollar oder oft auch mehr an die Verlage bezahlen.

Die Gelehrtenrepublik als Marktersatz funktioniert nach diesen Befunden mangelhaft. Dennoch ist sie unverzichtbar. „Peer review“-Verfahren (nicht notwendigerweise doppelt blinde Verfahren) bilden deshalb die Basis aller anderen Verfahren der wissenschaftlichen Qualitätsbeurteilung. Zudem haben „peer reviews“ einen wichtigen Vorteil, nämlich Vieldimensionalität, Dezentralität und Vielfalt. Wird eine Publikation abgelehnt, kann man sie in anderen Journals ähnlicher Qualität einreichen. Auch herrscht im deutschsprachigen System eine große Vielfalt an Möglichkeiten zur Bewerbung an gleichwertigen Universitäten.⁶ Dies bringt aber ein Problem mit sich: Die Öffentlichkeit, d.h. Forschungsmanager, Journalisten und Ministerien sowie Wissenschaftler anderer Fächer sind nicht in der Lage, mit einem einfachen Kriterium die Qualität der Forschung und der Forschenden zu beurteilen. Darauf aber habe die Öffentlichkeit – so die Botschaft des New Public Management – einen Anspruch. Die Wissenschaft müsse über einfache und klare Kennzahlen rechenschaftspflichtig gegenüber dem Steuerzahler gemacht werden. Solche Kennzahlensysteme haben sich in den letzten Jahren fast flächendeckend etablieren können. Sogar Kollegen aus der Gelehrtenrepublik halten vielfach Kennzahlen für unverzichtbar, nämlich bei Anträgen für Forschungsmittel sowie als Grundlage für das „informed peer review“ bei der Beurteilung von Bewerberinnen und Bewerbern. Dabei geht es um den Einbezug von Kennzahlen bei einer (ansonsten qualitativen) Qualitätsbeurteilung (*Butler 2007; Moed 2007*).

1.3 Probleme von Kennzahlen und Rankings

Als eine der wichtigsten Kennzahlen hat sich die Anzahl von doppelt blind begutachteten Artikeln etablieren können, die Forschende in „guten“ Journals, d.h. in Journals

⁶Kritischer sind allerdings die Auswirkungen bei der Begutachtung von Forschungsanträgen, weil in Deutschland eine starke Konzentration der zu vergebenden prestigereichen Drittmittel bei einer Institution, der DFG, existiert.

mit einem hohen Impact Faktor veröffentlichen.⁷ Dabei wird unterstellt, dass ein in einer „guten Zeitschrift“ veröffentlichter Artikel auch eine „gute Publikation“ darstellt, weil solche Zeitschriften die „kollektive Weisheit“ (Laband 2013) einer „Scientific Community“ darstellen. Was eine „gute“ Zeitschrift ist, wird meist durch den *Impact Factor* bestimmt, d.h. durch ein Maß, wie oft im Durchschnitt alle Artikel in einer Zeitschrift im Zeitraum von zwei Jahren nach deren Veröffentlichung zitiert wurden. Diese Interpretation hat sich international durchgesetzt (z. B. Archambault/Larivière 2009; Jarwal/Brion/King 2009). Etwas anders geht das Zeitschriftenranking des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (VHB-Jourqual) vor. Hier bewerten die Kolleginnen und Kollegen Journals nach ihrer Reputation. Auch hier wird unterstellt, dass die Qualität eines einzelnen Aufsatzes nach der Qualität der Zeitschrift bemessen werden kann, in welcher der Aufsatz veröffentlicht wurde. In beiden Fällen – Bewertung nach Impact-Faktor und nach Reputation – ist dies aber ein unsinniges Kriterium. Wie inzwischen hinlänglich kritisiert (z.B. Oswald 2007; Baum 2010; Kieser 2012; Frey/Osterloh 2013; Osterloh/Frey 2015), kann aus dem Impact-Faktor oder der Reputation einer Zeitschrift kein Rückschluss auf die Qualität eines *einzelnen* Artikels gezogen werden, der in dieser Zeitschrift veröffentlicht wurde: In allen Journals werden einige wenige Aufsätze häufig zitiert; die allermeisten hingegen selten oder gar nie.⁸ Wer auch nur eine Grundausbildung in Statistik genossen hat, weiß, dass bei einer stark schiefen Verteilung Durchschnittswerte keine Aussagekraft haben. Gleichwohl verwenden Wissenschaftler, die es eigentlich besser wissen müssten, diese Art der Qualitätsbewertung bei der Entscheidung über die Karrieren von Nachwuchskräften! Vielfach ist eine Habilitation weitgehend Formsache, wenn entsprechend diesen Kriterien genügend Publikationen in sogenannten A-Journals erreicht werden. Ganz ähnlich wird bei Berufungen auf Professuren vorgegangen. Einige Universitäten zahlen auch noch Geldbeträge für Publikationen in „guten“ Journals.

Die Einsicht, dass die Veröffentlichung in einem „guten“ Journal nicht gleichzusetzen ist mit einer „guten“ Publikation, setzt sich langsam, aber stetig durch. Die *International Mathematical Union IMU (2008)* hat vorgerechnet, dass unter einer bestimmten Konstellation die Wahrscheinlichkeit, dass ein zufällig ausgewählter Artikel in einer Zeitschrift mit einem niedrigen Impact-Faktor zitiert wird, um 62 Prozent höher ist als in einer Zeitschrift mit einem fast doppelt so hohem Impact-Faktor. Man irrt somit in 62 Prozent der Fälle, wenn man sich nach dem Impact-Faktor richtet! Der Schweizerische Nationalfonds und einige Schweizer Universitäten haben jüngst die DORA-

⁷Ein weiterer wichtiger Indikator ist der Hirsch-Index (vgl. zur Darstellung z.B. Helbing/Baliotti 2011). Ein Forschender hat einen Hirsch-Index von h , wenn h seiner oder ihrer Publikationen mindestens h -mal zitiert wurden. Eine Person hat z. B. einen h -Index von 15, wenn 15 ihrer Publikationen wenigstens 15mal zitiert werden.

⁸Selbstverständlich haben Artikel in einem A-Journal eine besonders hohe Chance zur Kenntnis genommen und zitiert zu werden. Deshalb müssten eigentlich die Zitationen von Autoren in einem B- und C-Journal höher und die von Autoren in einem A-Journal niedriger bewertet werden (vgl. Balaban 2012).

Deklaration (San Francisco Declaration of Research Assessment) unterschrieben. Danach darf die Qualität eines Aufsatzes nicht nach dem Impact Factor der veröffentlichenden Zeitschrift bewertet werden (*DORA 2012*). Der Chefredaktor von *Science*, Bruce Alberts, stellt in einem im Mai 2013 publizierten Leitartikel unmissverständlich fest: „As frequently pointed out by leading scientists, this impact factor mania makes no sense ... Such metrics ... block innovation“ (*Alberts 2013 S. 787*). Der Grund dafür ist nicht nur die hohe Fehlerwahrscheinlichkeit bei der Beurteilung von Artikeln gemäß Impact-Faktor oder Reputation der Zeitschrift. Vielmehr haben solche Kriterien weitere schwerwiegende negative Nebenwirkungen: Sie verursachen einen enormen Publikationsdruck, belasten das ohnehin überlastete Gutachtersystem, reduzieren die intrinsische Motivation der Forschenden und verursachen „Ranking Games“ auf individueller wie auf institutioneller Ebene (*Osterloh/Frey 2015; Welpé et al. 2015*).

Kennzahlen und Rankings sind deshalb noch weniger als (doppelt blinde) „peer reviews“ als Marktersatz geeignet. Sie können erstens keineswegs die Fehler und Schwächen von Gutachten durch Aggregation der Urteile ausgleichen, weil der Prozess der Aggregation zahlreiche neue Fehler erzeugt. Zweitens bewirken sie – anders als vielfältige und mitunter widersprüchliche Gutachten – eine Hierarchisierung der Wissenschaft, welche den offenen Diskurs innerhalb der Gelehrtenrepublik behindert: Ein Argument oder ein empirisches Ergebnis in einer Zeitschrift mit einem hohen Impact-Faktor gilt als besser als vergleichbare Veröffentlichungen in weniger guten Journals (obwohl, wie oben dargelegt, der Impact Faktor ein sinnloses Kriterium für die Qualität ist). Eine Wissenschaftlerin, die viele Aufsätze in High-Impact-Journals veröffentlicht hat, gilt als exzellent und ihre Meinung hat besonderes Gewicht. Rankings – wie z. B. das Handelsblattranking in der Ökonomik – stellen anhand dieser Kriterien eine Rangordnung innerhalb der Disziplin her. Dadurch wird die für den wissenschaftlichen Diskurs dringend erforderliche Vielfalt durch Einfalt ersetzt. Der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (*Habermas 2009 S. 144*) wird behindert, welcher ebenso wie der offene Widerspruch zur Grundlage der Gelehrtenrepublik gehört.

2 Alternativen zur herrschenden Qualitätsbeurteilung

2.1 Altmetrics

Altmetrics sind Indikatoren, die aus den sozialen Medien abgeleitet werden (als Übersicht vgl. *Wouters et al. 2015 S. 68 ff.*), d. h., sie beruhen nicht auf Gutachter-Urteilen. Altmetrics veranlassen jedoch wie alle Indikatoren „Ranking Games“ (*Osterloh/Frey 2015*) und sind einem „Performanz Paradoxon“ unterworfen (*Meyer/Gupta 1994; Meyer 2009; Frost/Brockmann 2014*). Damit ist gemeint, dass alle Leistungsindikatoren mit der Zeit ihre Relevanz verlieren, sodass sie nicht mehr gute von schlechten Leistungen unterscheiden können. Die Ursache sind zwei gegenläufige Effekte, die allerdings in der Realität nur schlecht auseinandergehalten werden können: Leistungs-

Indikatoren können einerseits einen positiven Lerneffekt hervorrufen, z. B. deutlich machen, dass für Wissenschaft Publikationen wichtig sind. Dies kann positive Anreiz-, Selektions- und Selbst-Selektions-Effekte bewirken, wodurch die Varianz der Leistung sinkt. Andererseits können sie auch einen perversen Lerneffekt erzeugen, der durch „gaming the game“ oder Manipulation entsteht.⁹ Dies tritt dann auf, wenn der Fokus auf die Leistungsindikatoren gelegt wird und nicht auf das, was er messen soll: „When a measure becomes a target, it ceases to be a good measure“ (Strathern 1996 S. 4). Schlimmer noch, durch das Abstellen auf Leistungsindikatoren kann die Leistung verschlechtert werden. Dies haben *Brembs/Button/Munafò (2013)* für die Bio-Medizin nachgewiesen. Sie zeigen, dass Forschungs-Ergebnisse umso unzuverlässiger sind, je höher der Impact-Faktor des Journals ist, in dem sie veröffentlicht wurden.

Die einzige Methode, einem solchen verhängnisvollen Paradox zu enttrinnen, wären ständige Veränderungen und Anpassungen der Indikatoren durch die Fachleute eines Gebiets. Diese aber haben meist ein Interesse daran, das zu verhindern, haben sie doch meist gemäß den Indikatoren in ihre Karriere investiert und Einfluss errungen. Das erklärt die Hartnäckigkeit, mit der z. B. am Glauben festgehalten wird, dass eine Veröffentlichung in einem „high-impact-journal“ ein „guter“ Leistungsausweis sei.

Gibt es Alternativen der Qualitätsbeurteilung, die statt auf Indikatoren auf den Diskurs in der „Gelehrtenrepublik“ abstellen, aber zugleich in Rechnung stellen, dass Uneinigkeit in der Gelehrtenrepublik notorisch ist?

2.2 Offenes Post-Publication-Peer-Review-Verfahren

Das *offene Post-Publication-Peer-Review-Verfahren* (Kriegeskorte 2012; Osterloh/Kieser 2015; Osterloh/Frey 2015a) ist eine solche Alternative. Es sieht widersprüchliche Gutachten nicht als Problem, sondern als ein Zeichen solider und produktiver Wissenschaft an. Kontroversen zwischen Gutachten oder Kommentaren bieten Anlass für die Fortentwicklung der Wissenschaft. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn es einen offenen wissenschaftlichen Diskurs unter Begutachteten und Gutachtenden gibt. Das ist bei der derzeitigen ex ante Doppelt-Blind-Begutachtung nicht möglich. Gutachtende sind hier nicht Diskussionspartner, sondern Diktatoren.

Das neue Verfahren unterscheidet sich von herkömmlichen Verfahren in zweifacher Hinsicht. Erstens findet es *nach* der Veröffentlichung statt, d. h. verhindert nicht die Weitergabe von Forschungsergebnissen durch ex-ante-Begutachtung (die, wie oben

⁹Im betriebswirtschaftlichen Accounting haben *Chen/Parsley/Yang (2014)* gezeigt, dass Firmen durch Lobbying ihren Leistungsausweis „verbessern“, weil sie unter anderem die maßgeblichen Leistungskriterien beeinflussen. Zahlreich sind die Ansätze zum „Earnings Management“, als Überblick vgl. *Pfaff/Ising (2010)*.

dargelegt, in der Regel nur ein geringe prognostische Qualität aufweist). Zweitens ist es offen, d. h. Gutachter bzw. Kommentatoren und Autoren sind nicht anonym.

Das Verfahren sieht vor, dass Forschende einen etablierten Kollegen oder eine Kollegin als „Editor“ anfragen, ob er oder sie Kommentare einholt. Diese würden auf einer gemeinsamen Plattform veröffentlicht werden. Der „Editor“ würde genannt werden und dadurch – ähnlich heutigen Zeitschriften-Editoren – Reputation gewinnen. Die Kommentare sollen in der Regel namentlich gekennzeichnet sein, damit sie zitiert werden können. So besteht ein Anreiz, gehaltvolle Beiträge zu schreiben, die als eigenständige, zitierfähige Publikation gelten können. Die Verfasser des ursprünglichen Artikels können auf derselben Plattform antworten. Sind die Kommentare oberflächlich oder gar feindselig (wie dies bei anonymen Gutachten mitunter der Fall ist), schädigt dies die Reputation des Gutachtenden. Kommt ein lebendiger Diskurs zustande, können nach einiger Zeit die Ergebnisse als „state of the art“ präsentiert werden.

Dieses neue System wäre nicht nur erheblich billiger und schneller als das derzeitige System. Es würde vor allem dem offenen, wissenschaftlichen Diskurs in der „Gelehrtenrepublik“ die Bedeutung geben, welche für wissenschaftlichen Fortschritt unabdingbar ist. Allerdings hat das System auch Nachteile. Der wichtigste Nachteil besteht darin, dass „Matthäus-Effekte“ („Wer hat, dem wird gegeben“) auftreten können. Prominente Forscher werden mehr und möglicherweise interessantere Kommentare erhalten als unbekannte Nachwuchs-Wissenschaftler. Wer einen bekannten „Editor“ findet, hat größere Chancen, dass ein lebendiger Diskurs zustande kommt. „Old boys networks“ werden eine Rolle spielen, auch wenn immerhin eine größere Transparenz herrscht als bei den bisherigen anonymen Verfahren, bei denen Netzwerkeffekte nicht immer deutlich werden (*Osterloh/Kieser 2015*).

3 Gezielte Einschränkung der Qualitätsbeurteilung

Wie dargelegt, verursachen alle Qualitätsbeurteilungs-Systeme in der Wissenschaft beträchtliche Probleme. Dies führt zur Überlegung, Ausmaß und Frequenz von Qualitätsbeurteilungen zu beschränken (*Reichert 2013*) und die „Evaluitis“ (*Osterloh/Frey 2007*) gezielt abzubauen. Ziel ist, in Analogie zur statistischen Fehlertheorie, den Fehler erster Art – die Abweisung einer richtigen Forschungs-Hypothese – zu minimieren. Dieser Fehler ist im Vergleich zum Fehler zweiter Art – der Annahme einer falschen Forschungs-Hypothese – gravierender. Der Fehler erster Art führt dazu, dass richtige und erfolgversprechende Forschung verhindert wird. Dagegen bewirkt der Fehler zweiter Art lediglich, dass unnötige Forschung ermöglicht wird (*Gillies 2005*). Dies bedeutet zwar eine Verschwendung von Forschungsmitteln, aber nicht die Verhinderung erfolgversprechender Forschung. Evaluationen konzentrieren sich zumeist auf den Fehler zweiter Art. Fehler erster Art können nur dadurch vermieden werden, dass

erstens mehr Freiräume geschaffen werden, welche der Evaluation partiell entzogen werden. Zweitens muss angesichts des hohen Risikos fehlerhafter Beurteilung die Diversität wissenschaftlicher Leistung verstärkt werden. Damit werden – analog zur Evolutions- und Portfolio-Theorie – Risiken diversifiziert und die Chancen für innovative und überlebensfähige Ideen erhöht. Hierzu seien zwei Verfahren diskutiert.

3.1 Gezielte Einschränkung der Qualitätsbeurteilung durch Eingangskontrolle

Der *erste Vorschlag* will die Anlässe für Evaluationen auf wenige karriererelevante Entscheidungen reduzieren, z. B. bei der Bewerbung um eine Stelle oder bei der Beantragung von Forschungsmitteln. Dieses Konzept hilft, die geschilderten Schwächen der Begutachtungsprozesse zu reduzieren, weil Begutachtungen auf wenige Anlässe beschränkt werden. Eine sorgfältige Eingangskontrolle ersetzt die kontinuierliche Bewertung durch dauernde Evaluationen (*Osterloh 2010; Frey/Osterloh 2012; Osterloh/Frey 2015*). Sie hat die Aufgabe, das Innovationspotential, die Motivation für selbstorganisiertes Arbeiten und die Identifikation mit dem „taste of science“ (*Merton 1973*) zu überprüfen. Wer dieses „Eintrittsticket“ in die Gelehrtenrepublik aufgrund einer rigorosen Prüfung erworben hat, sollte weitgehende Autonomie einschließlich einer angemessenen Grundausstattung erhalten. Eine solche Eingangs-Kontrolle ist keineswegs neu. Sie wird an den „Institutes for Advanced Studies“ ebenso praktiziert wie im „MacArthur Fellows Program“ (*Ioannidis 2011*) und an der Harvard-Universität. In deren Prinzipien heißt es: „The primary means for controlling the quality of scholarly activities of this faculty is through the rigorous academic standards applied in selecting its members.“¹⁰ Das Konzept ist aber gleichwohl auf Gutachten mit allen den geschilderten Problemen angewiesen. Insbesondere bleiben die Probleme der „old-boys-networks“ bzw. des Favoritismus bestehen.

3.2 Gezielte Einschränkung der Qualitätsbeurteilung durch partielle Zufallsauswahl

Der *zweite Vorschlag* ist radikaler. Er sieht die partiell zufällige Auswahl von Personen oder Forschungsprogrammen vor. Es ist die einzige Alternative, die – wenn die Zufallsauswahl kontrolliert und korrekt durchgeführt wird – Favoritismus und Manipulation vermeidet und zugleich die Diversität von Ideen gewährleistet.

Unbeabsichtigt bestimmt Zufall heute schon wesentliche Teile der Wissenschaft, jedoch weder kontrolliert noch korrekt. Die Auswahl von Artikeln durch Gutachten grenzt heute schon in einigen Fällen an Zufall (*Bornmann/Daniel 2009; Siler/Lee/Bero 2015; Nicolai/Schmal/Schuster 2015*). Nicht weniger als ein Drittel von Forschungsmitteln wurde 2009 vom Australischen National Health and Medical Research Council

¹⁰<http://www.fas.harvard.edu/research/greybook/principles.html>

aufgrund von Problemen des „peer review“ Systems faktisch zufällig ausgewählt (*Graves/Barnett/Clarke 2011*).

Zufall in absichtlicher und kontrollierter Form hat in der Vergangenheit in zahlreichen Verfahren eine Rolle gespielt (*Buchstein 2009*). Im klassischen Athen und im mittelalterlichen Venedig wurden politische Positionen in einem gemischten Verfahren aus Zufall und gezielter Auswahl besetzt. Auch andere italienische Stadtstaaten des Mittelalters wie Florenz haben Elemente des Zufallsverfahrens zur Bestimmung ihrer Exekutive verwendet (*Dumler 2001*). An der Universität Basel wurden im 18. Jahrhundert Lehrstühle per Zufallsauswahl aus einer Liste von drei Kandidaten ausgewählt (*Burckhardt 1916; Stolz 1986*). Heute noch wird der koptische Papst aus drei zuvor ausgewählten Personen bestimmt (*Boochs 2009*). In der Literatur zur deliberativen Demokratie wird vorgeschlagen, zufällig ausgewählte Bürger im Entscheidungsprozess zu beteiligen (*Dryzek 2000; Habermas 2006*). *Zeitoun/Osterloh/Frey (2014)* haben Zufallsverfahren für die Corporate Governance erörtert.

„Zufall“ wird hier im Sinne einer statistischen *Wahrscheinlichkeit* verwendet. Es hat somit nichts mit Willkür zu tun, sondern eher mit dem Gegenteil, einer strengen mathematischen Gesetzmäßigkeit. Wie alle Entscheidungsverfahren haben Zufallsprozeduren Vor- und Nachteile (*Buchstein 2009; Zeitoun/Osterloh/Frey 2014; Frey/Steiner 2014*). Die wichtigsten Vorteile sind die folgenden:

Erstens schützen Zufallsentscheidungen vor Favoritismus und „old boys networks“. Es lohnt sich nicht, vor der Wahl in Lobbying, Bestechung oder andere Einflussversuche zu investieren, wenn zufällig entschieden wird. Damit werden auch die Kosten für eine Kandidatur, z. B. für (Selbst-)Marketing obsolet, was zu einem größeren Kandidaten-Pool führt.

Zweitens werden Kandidierende ermutigt, die sonst nicht in Betracht gezogen, übersehen oder marginalisiert würden. Zufallsauswahl ist deshalb eine „Suchmaschine“ für neue Perspektiven und Talente (*Buchstein 2009 S. 391*) sowie für solche Personen, die das Risiko der Ablehnung, einen damit verbundenen möglichen Reputationsverlust oder den Wettbewerb scheuen. Das ist – so zahlreiche empirische Befunde – vor allem bei Frauen der Fall (*Gneezy/Niederle/Rustichini 2003; Niederle/Vesterlund 2007; Niederle/Segal/Vesterlund 2013; Balafoutas/Sutter 2012*). Zufallsauswahl ist deshalb besonders geeignet, mehr Frauen zu veranlassen, sich als Kandidatinnen zur Verfügung zu stellen (*Goodall/Osterloh 2015*).

Drittens fördert Zufall neue Ideen zutage, die im herkömmlichen Betrieb wenige Chancen haben. Häufig sind es die Ideen „von außen“, welche die Kreativität dank einer nützlichen Ignoranz des „herrschenden Wissens“ oder einer „focused naïveté“

(Gieryn/Hirsh 1984 S. 91) beflügeln. Dies zeigen empirische Befunde zur Innovationsforschung (Jeppesen/Lakhani 2010; Rost/Osterloh 2010; Talke/Salomon/Rost 2010).

Viertens verlieren bei der Zufallsauswahl die Verlierer der Wahl nicht das Gesicht und ihr Selbstwertgefühl, wie das bei normalen Auswahlprozessen oft der Fall ist. Dies führt ebenfalls zu einer Vergrößerung des Kandidierenden-Pools. Dieser Sachverhalt spielte z. B. bei der Praktizierung der Zufallsauswahl an der Universität Basel im 18. Jahrhundert eine entscheidende Rolle (Burckhardt 1916).

Fünftens führt Zufall zu einer präzisen Repräsentativität der Grundgesamtheit. Auch dies führt dazu, dass Personenkreise zum Zuge kommen, die sonst leicht übersehen werden. Gegenüber Quoten besteht der große Vorteil, dass dort von vorneherein festgelegt werden muss, welche Dimensionen (etwa Geschlecht, Alter, Nationalität) als relevant angesehen werden. Bei Zufallsverfahren ist dies nicht der Fall. Damit können bisher vernachlässigte Perspektiven Beachtung finden (Frey/Steiner 2014).

Sechstens erleichtert das Zufallsprinzip Stabilität und Kontinuität, wenn es Gruppen mit divergierenden Interessen gibt. Jede dieser Gruppen hat die Chance, zum Zuge zu kommen, selbst wenn bisher die Gegenpartei dominierte. Dieser Aspekt spielte im klassischen Athen und in den italienischen Stadtstaaten des Mittelalters eine große Rolle. Deren Gedeihen war immer wieder durch politische Unruhen und Bürgerkriege gefährdet (Duxbury 1999; Stone 2009).

Diesen Vorteilen stehen auch Nachteile gegenüber. Der *erste* und wichtigste Nachteil besteht darin, dass nicht zwischen fähigen und unfähigen Personen unterschieden wird. Aus diesem Grund gibt es selten reine Zufallsverfahren, sondern diese werden fast immer mit einer Auswahl aus einer Grundgesamtheit gemäß ihren Qualitäten kombiniert.

Ein *zweiter* Nachteil besteht darin, dass Zufallsauswahl manchmal als "irrational" angesehen wird. Allerdings bergen intendiert rationale Entscheidungsprozesse oft genug faktische Irrationalitäten in sich. Bereits hingewiesen wurde darauf, dass die Auswahl von Journal-Artikeln oder die Zuweisung von Forschungsmitteln faktisch oft an Zufall grenzt. Auch sonst gibt es zahlreiche Verzerrungen sogenannt „rationaler“ Entscheidungsprozesse (Kahnemann 2011). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Preisverleihung bei Musik-Wettbewerben (Ginsburgh/Weyers 2014) oder die Prämierung von Wein (Hodgson 2009) faktisch zufällig ist. Erinnert sei auch an das „Peter Prinzip“ bei der Beförderung innerhalb von Hierarchien (Laurence/Hull 2001) und an die oben angeführten Überlegungen zum „Performanz Paradoxon“. Faktisch ist also die Rationalität von Auswahl- und Entscheidungsprozessen oft nur Fassade, die oft genug als unfair empfunden wird. Eine an mathematischen Wahrscheinlichkeiten ausgerichtete Zufallsauswahl erscheint demzufolge im Vergleich dazu als durchaus rational.

Die partielle Anwendung von Zufallsverfahren in der Wissenschaft wird dadurch erleichtert, dass gemäß empirischen Befunden Gutachterurteile verlässlicher sind, soweit es sich um schlechte Beiträge handelt (*Cicchetti 1991; Moed 2007; Siler/Lee/Bero 2015*). Es besteht mehr Einigkeit unter den Gutachtenden, welche Beiträge abzulehnen sind. Bei guten oder mittleren Beiträgen unterscheiden sich die Einschätzungen hingegen oft diametral. Man kann deshalb davon Gebrauch machen, dass mittels Gutachten eine Vorauswahl getroffen wird, welche Kandidierenden oder Anträge auf Forschungsmittel nicht in Frage kommen. Genauso kann man in den (meist selteneren) Fällen verfahren, in denen unter allen Gutachtenden Übereinstimmung im positiven Sinne herrscht. Die Zufallsauswahl könnte dann in den (meist überwiegenden) Fällen zur Anwendung kommen, bei denen Dissens herrscht. Es ist zu vermuten, dass sich hierbei nicht selten um neuartige und ungewöhnliche Personen oder Beiträge handelt, die ansonsten wenig Chancen haben, sich im etablierten Wissenschaftsbetrieb durchzusetzen.

Dieser Vorschlag findet vermutlich für die Auswahl von Forschungsprojekten in der Forschungsförderungspolitik leichter Akzeptanz als bei der Auswahl von Personen oder von Veröffentlichungen. Die Kombination von Experten-Urteilen und Zufall könnte deshalb bei Forschungsmitteln – zumindest in einem zeitlich begrenzten Experiment – für einen bestimmten Prozentsatz der Forschungsmittel angewendet werden (*Buchstein 2011*). Nach einigen Jahren ließe sich empirisch ermitteln, ob die partiell zufällig ausgewählten Forschungsprojekte den wissenschaftlichen Diskurs besser oder schlechter befruchtet haben als die nach konventionellen Verfahren ausgewählten Projekte.

Gegen die vorgeschlagenen neuen Verfahren werden diejenigen Protest anmelden, welche mit Hilfe des gegenwärtigen Systems Gewinne erzielt und Einfluss errungen haben. Auch werden Übergangs-Probleme auftreten. Aber die Probleme des heutigen wissenschaftlichen Qualitätsbeurteilungs-Systems sind so riesig (vgl. *The Economist 2013*), dass dringend Alternativen aufgezeigt, ernsthaft diskutiert und ausprobiert werden sollten.

Literatur

Alberts, Bruce (2013): Editorial: Impact Factor Distortions. In: *Science*, 17. May 2013 S. 787

Archambault, É.; Larivière, V. (2009): History of the journal impact factor: contingencies and consequences. In: *Scientometrics*, 79 (3), S. 639–653

Balafoutas, L.; Sutter, M. (2012): Affirmative action policies promote women and do not harm efficiency in the laboratory. In: *Science*, 335 (6068), S. 579–582

- Balanban, A. T. (2012):* Positive and negative aspects of citation indices and journal impact factors. In: *Scientometrics*, 92 S. 241–247
- Baum, J. A. C. (2010):* Free-riding on power laws: Questioning the validity of the Impact Factor as a measure of research quality in organization studies. In: *Organization*, 18 (4) S. 449–466
- Boochs, W. (2009):* Geschichte und Geist der Koptischen Kirche. 2 ed. Aachen
- Bornmann, Lutz (2011):* Scientific Peer Review. In: *Annual Review of Information Science and Technology*, S. 199–245
- Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter (2003):* Begutachtung durch Fachkollegen in der Wissenschaft. Stand der Forschung zur Reliabilität, Fairness und Validität des Peer-Review-Verfahrens. In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hrsg.): *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*. Frankfurt a. M., S. 211–230
- Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter (2009):* The luck of the referee draw: The effect of exchanging reviews. In: *Learned Publishing*, Vol. 22 (2), pp. 117–25
- Buchstein, Hubertus (2009):* Demokratie und Lotterie: Das Los als politisches Entscheidungsinstrument von der Antike bis zur EU. Frankfurt/New York
- Buchstein, Hubertus (2011):* Der Zufall in der Forschungsförderungspolitik. In: *Forschung & Lehre* (11) Heft 8/2011, S. 596–597
- Butler, L. (2007):* Assessing University Research: A Plea for a Balanced Approach. In: *Science and Public Policy* 34, S. 565–74.
- Brembs, B.; Button, K.; Munafo, M. (2013):* Deep impact: unintended consequences of journal rank. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 7, S. 1–11. doi: 10.3389/fnhum.2013.00291
- Burckhardt, A. (1916):* Ueber die Wahlart der Basler Professoren, besonders im 18. Jahrhundert. In: *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde* (15), S. 28–46
- Campanario, J. M. (1996):* Using citation classics to study the incidence of serendipity in scientific discovery. In: *Scientometrics*, Vol. 37, S. 3–24
- Chen, Hui; Parsley, David C.; Yang, Ya-wen (2014):* Corporate Lobbying and Firm Performance. Online verfügbar unter <http://ssrn.com/abstract=1014264>
- Cicchetti, D. V. (1991):* The Reliability of Peer Review for Manuscript and Grant Submissions: A Cross-disciplinary Investigation. In: *Behavioral and Brain Sciences* 14, S. 119–35
- Contopoulos-Ioannidis, D. G.; Alexiou, G. A.; Gouvas, Th. C.; Ioannidis J. P. A. (2008):* Life Cycle of Translational Research for Medical Interventions. In: *Science*, 321, September 2008, S. 1298–1299
- Davies, P. (1995):* Die Unsterblichkeit der Zeit. Die moderne Physik zwischen Rationalität und Gott. Bern u. a.

DORA (San Francisco Declaration on Research Assessment) (2012): Accessed November 18, 2014. <http://am.ascb.org/dora/files/SFDeclarationFINAL.pdf>.

Dryzek, J. S. (2000): Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestation. Oxford

Dumler, Helmut (2001): Venedig und die Dogen. Düsseldorf

Duxbury, Neil (1999): Random justice: on lotteries and legal decision-making. Oxford

Frey, Bruno S. (2003): Publishing as prostitution? – Choosing between one's own ideas and academic success. In: Public Choice, 116, S. 205–223

Frey, Bruno S.; Pommerehne, Werner (1990): On the fairness of pricing – An empirical survey among the general population. In: Journal of Economic Behaviour and Organization, 20, S. 295–307

Frey, Bruno S.; Kirchgässner, Gebhard (1994): Demokratische Wirtschaftspolitik. 2. Aufl. München

Frey, Bruno S.; Osterloh, Margit (2012): Rankings: Unbeabsichtigte Nebenwirkungen und Alternativen. In: Ökonomenstimme 17. Februar 2012

Frey, Bruno S.; Osterloh, Margit (2013): Gut publizieren = gute Publikation? In: Ökonomenstimme 16. Mai 2013

Frey, Bruno S.; Osterloh, Margit (2014): Schlechte Behandlung des wissenschaftlichen Nachwuchses und wie man das ändern könnte. In: Ökonomenstimme 28. Oktober 2014

Frey, Bruno S.; Osterloh, Margit (2015): Impact Faktoren: Absurde Vermessung der Wissenschaft. In: Soziale Welt (66) 2/2015, S. 141–148

Frey, Bruno S.; Steiner, Lasse (2014): Zufall als gesellschaftliches Entscheidungsverfahren. In: Kaal, Wulf A.; Schmidt, Matthias; Schwartz, Andreas (Hrsg.): Recht im ökonomischen Kontext – Festschrift zu Ehren von Christian Kirchner. Tübingen, S. 749–761

Frost, Jetta; Brockmann, Julia (2014): When qualitative productivity is equated with quantitative productivity: scholars caught in a performance paradox. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 23-2014, S. 25 ff.

Gans, Joshua S.; Shepherd, George B. (1994): How are the mighty fallen: Rejected classic articles by leading economists. In: Journal of Economic Perspectives, Vol. 8, S. 165–79

Gillies, D. (2005): Lessons from the History and Philosophy of Science regarding the Research Assessment Exercise. Paper read at the Royal Institute of Philosophy on 18. November 2005. (www.ucl.ac.uk/sts/gillies)

Gieryn, Thomas F.; Hirsh, Richard F. (1984): Marginalia: Reply to Simonton and Handberg. In: Social Studies of Science, 14(4), S. 624–624

Ginsburgh, V.; Weyers, S. (2014): Nominees, winners, and losers. In: *Journal of Cultural Economics*, 38, S. 291–313

Gneezy, U.; Niederle, M.; Rustichini, A. (2003): Performance in competitive environments: Gender differences. In: *Quarterly Journal of Economics*, 118 (3), S. 1049–1074

Godlee, F.; Gale, C. R.; Martyn, C. N. (1998): The effect on the quality of peer review of blinding reviewers and asking them to sign their reports. A randomised controlled trial. In: *Journal of the American Medical Association*, 263, 10, S. 1438–1441

Goodall, Amanda; Osterloh, Margit (2015): Room at the top. In: *Times Higher Education* 14. May 2015, S. 35–39

Graves, N.; Barnett, A. G.; Clarke, P. (2011): Cutting random funding decisions. In: *Nature* (469), S. 299

Habermas, Jürgen (2006): Political communication in media society. In: *Communication Theory*, 16, S. 411–426

Habermas, Jürgen (2009): Wahrheitstheorien. Philosophische Texte. Studienausgabe in fünf Bänden, Bd. 1. Frankfurt am Main

Hatrup, Dieter (2011): Einstein gegen den würfelnden Gott. Kindle Edition

Helbing, D.; Baliotti, S. (2011): How to create an innovation accelerator. In: *EPJ Special Topics* 195, S. 101–136

Hodgson, R. (2009): An analysis of the concordance among 13 wine competitions. In: *Journal of Wine Economics*, 4, S. 1–9

International Mathematical Union IMU (2008): Citation Statistics. A report. Corrected version, 16/12/08

Jeppesen, L. B.; Lakhani, K. R. (2010): Marginality and problem-solving effectiveness in broadcast search. In: *Organization Science*, 21(5), S. 1016–1033

Ioannidis, J. P. A. (2011): More time for research: Fund people not projects. In: *Nature* (477), S. 529–531

Jarwal, S. D.; Brion, A. M.; King, M. L. (2009): Measuring research quality using the journal impact factor, citations and 'Ranked Journals': blunt instruments or inspired metrics? In: *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (4), S. 289–300

Kahnemann, Daniel (2011): Schnelles Denken, langsames Denken. München

Kieser, Alfred (2012): JOURQUAL – der Gebrauch, nicht der Missbrauch, ist das Problem. Oder: Warum Wirtschaftsinformatik die beste deutschsprachige betriebswirtschaftliche Zeitschrift ist. In: *Die Betriebswirtschaft*, 72, S. 93–110

Kriegeskorte N. (2012): Open evaluation: a vision for entirely transparent post-publication peer review and rating for science. In: *Frontiers in Computational Neuroscience* 6, S. 1–18

Laband, David N. (2013): On the Use and Abuse of Economics Journal Rankings. In: *The Economic Journal*, Vol.123, S. F223–254

Laurence, J. P.; Hull, R. (2001): Das Peter-Prinzip oder die Hierarchie der Unfähigen. Übersetzt von Michael Jungblut, 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg

Mahoney, Michael J. (1977): Publication prejudices: An experimental study of confirmatory bias in the peer review system. In: *Cognitive Therapy Research*, Vol. 1, S. 161 ff.

Merton, Robert K. (1961): Singletons and Multiples in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science. In: *Proceedings of the American Philosophical Society*, 105, 5 S. 470–486

Merton, Robert K. (1973): The sociology of science: Theoretical and empirical investigation. Chicago

Meyer, M. W.; Gupta, V. (1994): The Performance Paradox. In: *Research in Organizational Behavior* 16, S. 309–369

Meyer, M. W. (2009): Rethinking Performance Management. Beyond the Balanced Scorecard. Cambridge

Moed, H. F. (2007): The Future of Research Evaluation Rests with an Intelligent Combination of Advanced Metrics and Transparent Peer Review. In: *Science and Public Policy* 34, S. 575–83

Nicolai, Alexander T.; Schmal, Stanislaw; Schuster, Charlotte L. (2015): Interrater Reliability of the Peer Review Process in Management Journals. In: Welpel, Isabell M.; Wollersheim, Jutta; Ringelhan, Stefanie; Osterloh, Margit (Hrsg.): *Incentives and Performance – Governance of Research Organization*. Cham, S. 107–119

Niederle, M.; Vesterlund, L. (2007): Do women shy away from competition? Do men compete too much? In: *Quarterly Journal of Economics*, 122 (3), S. 1067–1101

Niederle, M.; Segal, C.; Vesterlund, L. (2013): How costly is diversity? Affirmative action in light of gender differences in competitiveness. In: *Management Science*, 59 (1), S. 1–16

Osterloh, Margit (2015): Die Gelehrtenrepublik funktioniert nur mangelhaft. In: *Akademie Aktuell* (3), S. 24–29

Osterloh, Margit (2010): Governance by Numbers. Does it really work in Research? In: *Analyse und Kritik*, Vol. 32 (2), S. 267–83

Osterloh, Margit; Frey, Bruno S. (2007): Die Krankheit der Wissenschaft. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 21.7.2007 (167), S. 13

Osterloh, Margit; Frey, Bruno S. (2015): Ranking Games. In: *Evaluation Review*. Vol 39 (1) S. 102–129. DOI: 10.1177/0193841X14524957

Osterloh, Margit; Frey Bruno S. (2015a): Ranking Games und wie man sie überwinden kann. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaft* (1), S. 65–80

Osterloh, Margit; Kieser, Alfred (2015): Double-Blind Peer Review: How to Slaughter a Sacred Cow. In: Welppe, Isabell M.; Wollersheim, Jutta; Ringelhan, Stefanie; Osterloh, Margit (Hrsg.): Incentives and Performance – Governance of Research Organization, S. 307–324. Cham

Oswald, A. J. (2007): An Examination of the Reliability of Prestigious Scholarly Journals: Evidence and Implications for Decision-Makers. In: Economica, 74, S. 21–31

Peters, D.; Ceci, S. J. (1982): Peer review practices of psychological journals: The fate of published articles, submitted again. In: The Behavioral and Brain Sciences, 5, S. 187–195

Peters, K.; Daniels, K.; Hodgkinson, G. P.; Haslam, A. (2014): Experts' Judgements of Management Journal quality: In Identity Concerns Model. In: Journal of Management, 40, S. 1785–1812

Pfaff, D.; Ising, P. (2010): Earnings Management. Erscheinungsformen und Aufdeckungsmöglichkeiten. In: Seicht, G.: Jahrbuch für Controlling und Rechnungswesen. Wien, S. 291–312

Polanyi, M. (1962/2002): The republic of science: Its political and economic theory. Minerva, Vol. 1, pp. 54–73. Reprinted in Polanyi, M. (1969): From Knowing and Being, pp. 49–72. Chicago. Re-reprinted in Mirowski, P. and Sent, E.M. (2002) (eds): Science Bought and Sold. Essays in the Economics of Science, pp. 465–485. Chicago

Reichert, S. (2013): Jenseits der Leistungsüberprüfung – Diskussionspapier zur Suche nach einem neuen Umgang mit Qualitätssicherung an Hochschulen. Diskussionspapier des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierates (SWTR)

Reinhart, M. (2012): Soziologie und Epistemologie des Peer Reviews. Baden-Baden

Rost, Katja; Osterloh, Margit (2010): Opening the Black Box of Upper Echelons: Expertise and Gender as Drivers of Poor Information Processing. In: Corporate Governance. An International Review, 2010, Vol. 18 (3), S. 212–233

Rothwell, Peter M.; Martyn, Christopher N. (2000): Reproducibility of peer review in clinical neuroscience. Is agreement between reviewers any greater than would be expected by chance alone? In: Brain, Vol. 123, S. 1964–1969

Siler, K.; Lee, K.; Bero, L. (2015): Measuring the effectiveness of scientific gatekeeping. In: PNAS, 112 (2), S. 360–365

Simonton, D. K. (2004): Creativity in Science. Chance, Logic, Genius, and Zeitgeist. Cambridge

Smith, Richard (2015): Ineffective at any dose? Why peer review simply doesn't work. In: Times Higher Education, 28 May 2015, Opinion

Starbuck, W. H. (2005): How much better are the most prestigious journals? The statistics of academic publication, 16, S. 180–200

Starbuck, W. H. (2006): The production of knowledge. The challenge of social science research. Oxford

Stolz, P. (1986): Parteienwettbewerb, politisches Kartell und Tausch zwischen sozio-ökonomischen Gruppen. In: Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik, 122, S. 657–675

Stone, P. (2009): The Logic of Random Selection. In: Political Theory, 37, S. 375–397

Strathern, M. (1996): From Improvement to Enhancement: An Anthropological Comment on the Audit Culture. Cambridge Anthropology 19, S. 1–21

Talke, Katrin; Salomo, Sören; Rost, Katja (2010): How top management team diversity affects innovativeness and performance via the strategic choice to focus on innovation fields. In: Research Policy, Vol. 39 (7), S. 907–918

The Economist (2013): How science goes wrong. <http://www.economist.com/news/leaders/21588069>

Welpe, Isabell M.; Wollersheim, Jutta; Ringelhan, Stefanie; Osterloh, Margit (2015): Preface. In: Dies. (Hrsg): Incentives and Performance – Governance of Research Organization. Cham

Wenneras, C.; Wold, A. (1999): Bias in peer review of research proposals in peer reviews in health sciences. In: Godlee, F.; Jefferson, T. (Eds.): Peer review in health sciences (pp. 79–89). London

Wouters, P. et al. (2015): The Metric Tide. Literature Review. Supplementary Report I to the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management. HEFCE. DOI:10.13140/RG.2.1.5066.3520

Zeitoun, Hossam; Osterloh, Margit; Frey, Bruno S. (2014): Learning from Ancient Athens: Demarchy and corporate governance. In: Academy of Management Perspectives, 28 (1), S. 1–14

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Margit Osterloh

Research Director CREMA

(Center for Research in Economics, Management and the Arts)

Südstrasse 1

CH- 8008 Zürich

E-Mail: Margit.Osterloh@business.uzh.ch

Prof. Dr. Dr. h.c. Margit Osterloh ist Professorin (em.) an der Universität Zürich, Forschungsdirektorin am Center for Research in Economics, Management and the Arts (CREMA) und ständige Gastprofessorin an der Universität Basel am Center for Research in Economics and Well-Being (CREW).

Universitätsreformen als Balanceakt: Warum und wie die Universitätsleitungen Double Talk praktizieren müssen¹

Keynote beim Symposium „Governance, Performance and Leadership of Research and Public Organizations“, München, 15./16. Juli 2015

Uwe Schimank

Universitäten waren immer schon Organisationen, die von multiplen inneren Spannungen in Gestalt funktionaler Antagonismen – etwa zwischen Forschung und Lehre oder zwischen „curiositas“ und „Relevanz“ – geprägt sind. Diese Spannungen haben sich im Zuge der Governancereformen in Richtung New Public Management weiter verschärft und drohen, ins Destruktive zu kippen, anstatt als produktive Treiber organisatorischer Leistungsproduktion zu wirken. Nun kommt es auf die Universitätsleitungen an, sicherzustellen, dass destruktive wieder zu produktiven Kräften werden. Um die dafür erforderliche schwierige „Umerziehung“ der Professoren einerseits, sowie der zuständigen Ministerien andererseits auf den Weg zu bringen, müssen Leitungsfiguren sich unter anderem der Kommunikationsstrategie des Double Talk mit den drei Schritten Bestätigung – Überleitung – Mahnung bedienen.

In gewissem Maße sind moderne Universitäten stets spannungsgeladene Organisationen gewesen. Man muss nur an die berühmte „Einheit von Forschung und Lehre“ denken: Bis heute wird sie in Sonntagsreden als harmonische wechselseitige Ergänzung beider Aktivitäten glorifiziert. Doch jeder Professor weiß aus eigener Erfahrung, dass Lehre auf der einen, Forschung auf der anderen Seite einander oft genug im Weg stehen, und dass sogar massive Kollisionen von Pflichten und Interessenkonflikte kein seltenes Ereignis sind. Doch beide Aufgaben müssen erledigt werden; und zugegebenermaßen können sie auch voneinander profitieren. Mit dieser Gemengelage ist das Verhältnis von Lehre und Forschung ein Beispiel für eine spezifische Art von Spannung, die ich im ersten Teil dieses Beitrags als funktionalen Antagonismus charakterisieren werde.

Jeder in Universitäten Tätige wie auch jeder Beobachter des Universitätsgeschehens dürfte der Aussage zustimmen, dass solche Spannungen sich mit den gegenwärtigen Universitätsreformen – Stichworte: „Bologna“, Exzellenzinitiative, „new public manage-

¹Dieser Beitrag fasst Überlegungen aus *Schimank (2008; 2014)* zusammen und entwickelt diese an verschiedenen Punkten fort.

ment“ – intensiviert und vervielfältigt haben. Im zweiten Teil werde ich mit Blick auf bestimmte funktionale Antagonismen aufzeigen, dass sie ins Destruktive umgekippt sind oder umzukippen drohen, anstatt produktive Treiber organisatorischer Leistungsproduktion zu sein.

Angesichts dieser Lagebeurteilung möchte ich im dritten Teil folgende Botschaft unterbreiten: Nun kommt es auf die Universitätsleitungen an, sicherzustellen, dass destruktive wieder zu produktiven Kräften werden; und um dieser Verantwortlichkeit gerecht zu werden, müssen Leitungspersonen sich unter anderem einer spezifischen Kommunikationsstrategie bedienen, die ich „Double Talk“ nenne.

Um keine falschen Erwartungen zu wecken: Ich offeriere hier nicht mehr als eine sehr grob skizzierte Diagnose, aus der ich ein bestimmtes Element einer natürlich viel mehr umfassenden Therapie ableite. Neben umfassenden theoretischen Begründungen fehlen erst recht empirische Belege; und der Kürze geschuldet mag das hier und da geradezu apodiktisch klingen. Letzteres liegt aber lediglich daran, dass ein – sachlich durchaus zumeist angebrachtes – Fragezeichen hinter jedem Satz die Lesbarkeit doch gestört hätte.

1 **Universitätsreformen als Re-Balancierung funktionaler Antagonismen**

Mein Ausgangspunkt ist, dass Universitätsreformen als komplexe Bemühungen der Re-Balancierung funktionaler Antagonismen gesehen werden können. Ein *funktionaler Antagonismus* liegt in der Sozialwelt überall dort vor, wo zwei Kräfte existieren, die beide essentielle Erfordernisse einer sozialen Ordnung bedienen, einander dabei jedoch widersprechen (*Schimank 1994*). Es besteht also einerseits ein Widerspruch; doch andererseits haben beide Seiten ihr Recht, der Widerspruch darf nicht einseitig aufgelöst, sondern muss ausgehalten werden, soll die soziale Ordnung nicht Schaden nehmen.

Ich will diese abstrakte Charakterisierung verdeutlichen, indem ich einen weiteren funktionalen Antagonismus herausgreife, der die gegenwärtigen Reformdebatten bestimmt: den Gegensatz zwischen „curiositas“ als Leitlinie der Forschung und deren außerwissenschaftlicher „Relevanz“. Auf der einen Seite braucht der Erkenntnisfortschritt autonome Forscher, die ihre sich aus dem innerwissenschaftlichen Diskurs ergebenden Fragestellungen verfolgen, ohne davon durch an sie herangetragene außerwissenschaftliche Nutzerinteressen abgebracht zu werden. Auf der anderen Seite wird gesellschaftlich erwartet, dass wissenschaftliche Forschung auch Erkenntnisse produziert, die außerhalb der Wissenschaft von Interesse sind. Es muss also eine Balance zwischen „curiositas“ und „Relevanz“ behauptet werden, um eine einseitige Maximierung des einen zuungunsten des anderen zu verhindern. Doch die

involvierten Akteure, die die einander entgegengesetzten Belange repräsentieren, sind zumeist höchst einseitige „watchdogs“ (Lindblom 1965 S. 156) ihrer je eigenen Interessen. Viele Forscher folgen primär ihrer wissenschaftlichen Neugier und erweisen gesellschaftlichen Nutzenerwartungen lediglich ein Lippenbekenntnis – und sei es als elegante Nutzung von Wilhelm von Humboldts bekanntem Diktum, dass die Wissenschaft der Gesellschaft am meisten nütze, wenn Letztere ihre Ansinnen möglichst gar nicht an sie herantrage. Umgekehrt stufen viele außerwissenschaftliche Nutzer – z. B. Unternehmen, Krankenhäuser oder das Militär – das, was sie verächtlich „Elfenbeinturm“-Wissenschaft nennen, als Zeit- und Geldverschwendung ein. Angesichts dieser konträren Sichtweisen ist nicht zu erwarten, dass die Balance beider Belange von einer der beiden Seiten absichtsvoll herbeigeführt und aufrechterhalten wird. Vielmehr ergibt sich die Balance – wenn es klappt – als prekäres, weiter umkämpftes Ergebnis des Gegeneinanders beider Seiten, die jeweils auf Maximierung ihrer Interessen aus sind. Ihre antagonistische Beziehung zueinander wirkt als Mechanismus wechselseitiger Begrenzung: Des Einen Maximierungsbemühungen gebieten den Maximierungsbemühungen des Anderen Einhalt, und umgekehrt. Um eine bekannte Denkfigur aus der Politik anzuführen: Beide Seiten agieren als „countervailing powers“, die einander „checks and balances“ auferlegen.

Bei genauerem Hinsehen erkennt man, dass die Hauptthemen der gegenwärtigen heißen Debatten über die Universitätsreformen – nicht nur in Deutschland – in solchen funktionalen Antagonismen verankert sind. Genauer gesagt gibt es verschiedene Schichten funktionaler Antagonismen, bei denen jeweils die beiden zentralen einander bekämpfenden „watchdogs“ die Professoren auf der einen, die für die Universitäten zuständigen Landesministerien auf der anderen Seite sind. Ich brauche an dieser Stelle nur eine kurze Auflistung allseits bekannter Stichworte zu geben:

- Wie bereits erwähnt; beharren die Professoren in Sachen Forschung auf „*curiositas*“, während die Ministerien „*Relevanz*“ verlangen. Dieser Gegensatz verbindet sich oft damit, dass die Ministerien Interdisziplinarität als Gebot der Stunde erwarten, die Professoren hingegen die Priorität von Disziplinarität hochhalten.
- Dem Ministerium sind in der Forschung „Cluster“, „kritische Massen“ und „Profilbildung“ wichtig – also eine Höherkalierung der Themenstellungen in Richtung von über die einzelne Professur hinausgehenden *Kooperationen*. Die Professoren verlangen angesichts dessen, dass die Autonomie der Forschung insbesondere auch im Hinblick auf die *Einzelforschung* und die individuelle Autonomie der Themenwahl respektiert wird.
- „Bologna“, wie es von den Ministerien verfochten wird, dreht sich um „*employability*“, also die Vermittlung von Kompetenzen für Berufsfelder außerhalb der Wis-

senschaft. Professoren proklamieren dagegen die humboldtsche Idee *akademischer Bildung* als Selbstzweck ohne unmittelbare Berufsbezüge.

- Den funktionalen Antagonismus von *Lehre und Forschung* habe ich eingangs erwähnt. Er manifestiert sich letztlich in konfligierenden zeitlichen Anforderungen beider Tätigkeiten. Während die Ministerien dieses Spannungsverhältnis so wahrnehmen, dass Professoren Lehre zugunsten der Forschung vernachlässigen, bestreiten Professoren dies vehement und verweisen darauf, dass ganz im Gegenteil ihre Lehrdeputate viel zu hoch seien, sodass sie zur Vernachlässigung ihrer Forschung gezwungen seien.
- Im traditionellen Governance-Regime der Universitäten, wie es von den Professoren verteidigt wird, herrscht die Kollegialität *akademischer Selbstverwaltung* vor – in Gestalt wechselseitiger Nichtangriffspakte zwischen Fachbereichen, Instituten und Lehrstühlen. Demgegenüber haben die Ministerien eine Stärkung *hierarchischer Selbststeuerung* der Universitäten, also der Rektoren bzw. Präsidenten, implementiert.
- Zusätzlich haben die Ministerien den *Konkurrenzdruck* auf Universitäten und Professoren erhöht, indem Forschungsressourcen und persönliche Einkommen zunehmend über Märkte oder – meistens – Quasi-Märkte zugeteilt werden. Dagegen erklären die Professoren ihr je individuelles Grundrecht darauf, eine ausreichende *Grundausrüstung* für ihre Arbeit sowie eine *standesgemäße Besoldung* garantiert zu bekommen.
- Die Meta-Botschaft all dessen aus Sicht des Ministeriums lautet: Die angegangenen *Reformen* sind notwendig, längst überfällig und vor allem als Chancen anzusehen. Demgegenüber behaupten die Professoren, dass eigentlich nur *mehr Geld* in Gestalt einer spürbar wachsenden Grundausrüstung benötigt werde, um die seit Jahrzehnten unterfinanzierten Universitäten in die Lage zu versetzen, sehr gute Forschung und Lehre zu leisten.

Dies ist, nicht nur der Kürze geschuldet, natürlich eine Schwarz-Weiß-Zeichnung. Es gibt sowohl unter Professoren als auch in den Ministerien differenziertere Sichten der Dinge. Wenn man aber, wie hier, die vielen Graustufen in entweder Weiß oder Schwarz dichotomisiert, hat das den Vorteil, dass die funktionalen Antagonismen klar hervortreten und nicht länger in beschwichtigendem „Sowohl-als-auch“-Gerede verkleistert werden. Also noch einmal: Die Ministerien haben ebenso wie die Professoren ihre Argumente; beide Seiten liegen nicht so völlig falsch, wie die Gegenseite glauben machen will. Aber was folgt aus dieser Einschätzung?

2 Die Akteurkonstellation der Universitätsreformen

An diesem Punkt der Überlegungen sollte man sich die Konstellation beider Arten von Akteuren, die die beiden Seiten der funktionalen Antagonismen repräsentieren, genauer anschauen. Wie sehen diese Akteure ihre Beziehung zueinander? Die Antwort lautet, dass die Beziehung zwischen Ministerien und Professoren seit geraumer Zeit, unterhalb der zumeist gewährten zivilen Umgangsformen, durch massives wechselseitiges Misstrauen, das mit regelrechter Verachtung einhergeht, gekennzeichnet ist:²

- Beide Seiten wissen, dass sie wechselseitig hochgradig voneinander abhängig sind. Den Ministerien ist bewusst, dass sie ihre Reformziele in Sachen Lehre und Forschung nur erreichen können, wenn die Professoren ihr exklusives Fachwissen engagiert auf der Linie des Gewünschten einbringen; und die Professoren realisieren sehr wohl, dass die Ministerien die wichtigsten derjenigen Akteure sind, die ihre je individuellen Arbeitsbedingungen bestimmen – insbesondere mit Blick auf finanzielle Ressourcen für Lehre und Forschung. *Wechselseitige Abhängigkeit* hinsichtlich je eigener Zielerreichung impliziert Verwundbarkeit durch Obstruktionen vonseiten des je Anderen.
- Beide Seiten nehmen zur Kenntnis, dass sie in vielen zentralen Fragen des Funktionierens einer Universität einen *tiefgehenden Dissens* haben. Was die eine Seite als essentiell für gute Lehr- und Forschungsleistungen ansieht, wird von der anderen Seite als weniger wichtig, unwichtig oder sogar schädlich eingestuft.
- Beide Seiten verbuchen das, was sie jeweils als fundamentale Irrtümer der anderen Seite ansehen, nicht einfach als kognitive Fehleinschätzungen, sondern als Bestandteile eines *ideologisch verzerrten Weltbildes*. Die Ministerien sehen hinter den Reformwiderständen aufseiten der Professoren nichts als einen Versuch, traditionelle Privilegien zu bewahren; und die Professoren sind davon überzeugt, dass die Ministerien einer Gehirnwäsche durch „neoliberale“ Thinktanks wie dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) unterworfen worden sind. Im Ergebnis dessen sprechen beide Seiten einander Lernfähigkeit ab.

Wenn man sich in einer Situation befindet, in der man sich erstens als hochgradig abhängig von einem Gegenüber erkennt, mit dem man jedoch zweitens einen starken Dissens in Grundsatzfragen hat und den man drittens als unbeweglich in seiner Sicht der Dinge einstuft: Kann daraus etwas anderes als Misstrauen und Verachtung hervorgehen? Dies insbesondere, wenn das Gegenüber die Dinge in gleicher Weise sieht. Nach meiner Einschätzung haben die – zur sachlichen Klärung unabdingbaren und erwartbaren – Konflikte über die Re-Balancierung der funktionalen Antagonismen auf

²Auch hier wieder, der Deutlichkeit halber, eine Schwarz-Weiß-Zeichnung. Es gibt freilich genügend Gelegenheiten, bei denen jeder Vertreter einer Seite, der es wirklich wissen will, ungeschminkt hören könnte, was die andere Seite wirklich über einen denkt.

der Grundlage einer solchen wechselseitigen Beziehungsdefinition wechselseitige Obstruktion erzeugt. Beide Seiten wollen partout Recht behalten; und beide Seiten verhindern, dass die andere sich durchsetzt. Das, was man selbst will, rückt demgegenüber in den Hintergrund – was nichts anderes heißt, als dass sich die Reformdynamiken faktisch ohne positive Zielausrichtungen, allein entlang von Veto-Positionen, die beide Seiten einander wechselseitig aufzwingen, vollziehen.

3 Double Talk der Universitätsleitungen

An diesem Punkt – spät, aber hoffentlich nicht zu spät – betreten in meiner analytischen Stilisierung des Geschehens die Universitätsleitungen die Szene. In einer Richtung repräsentieren sie ihre Universität, mit den Professoren als dominanter Gruppe, gegenüber dem jeweiligen Ministerium. In der anderen Richtung wird von Universitätsleitungen im neuen Governance-Regime erwartet, dass sie auch innerhalb ihrer Universitäten die Sicht der Ministerien repräsentieren. Für Letzteres wurden den Leitungen neue formelle Befugnisse und Einflussmöglichkeiten gegeben. Anfangs mögen sich viele Universitätsleitungen so gefühlt haben, dass sie zwischen zwei Stühlen sitzen, zerrieben zwischen inkompatiblen Erwartungen vonseiten der Professoren – traditionell ihre zentrale Bezugsgruppe – und dem jeweiligen Ministerium. Allmählich haben aber mehr und mehr Universitätsleitungen gelernt, dass ihre neue Rolle nicht nur anstrengend ist, sondern auch Chancen birgt.

Insbesondere haben Universitätsleitungen die Chance, eine schwierige „Umerziehung“ ihrer Professoren sowie der zuständigen Ministerien auf den Weg zu bringen, um so die genannten funktionalen Antagonismen wieder in eine produktive Balance zu bringen. Zu diesem Zweck müssen die Universitätsleitungen sich einer speziellen Kommunikationsstrategie bedienen, nämlich *Double Talk* praktizieren. Das klingt erst einmal dubios. Double Talk wird gemeinhin mit Heuchlern und Betrügern assoziiert, oder mit Leuten, die jedem nach dem Munde reden, um Konflikte zu kaschieren. Was ich hier meine, ist demgegenüber eine Verwendung von Double Talk als kommunikativer Brücke zwischen verschiedenen Gegnern.³

Als eine solche kommunikative Brücke besteht Double Talk aus einer Sequenz von drei kommunikativen Schritten: Bestätigung – Überleitung – Mahnung. Bevor diese weiter erläutert werden, muss eine Voraussetzung erwähnt werden, die für diese Art

³ Bernd Kleimann (2017; in diesem Band S. 62ff.) hat in seinen empirischen Studien zur Leitungstätigkeit heutiger Universitätsrektoren und -präsidenten die drei Funktionen, die im Zusammenwirken diese kommunikative Brücke bilden, plastisch als „Lokomotion“, „Integration“ und „Repräsentation“ herausgearbeitet. Universitätsleitungen verstehen sich heute als Initiatoren von Wandel, wie es die Ministerien von ihnen berechtigterweise fordern; dabei müssen die Leitungen aber zum einen ihre Organisation und insbesondere die Professorenschaft „mitnehmen“ und dort „abholen“, wo sie stehen, sowie zum anderen auch deren berechnete Sichtweisen gegenüber den Ministerien vertreten.

von Double Talk gegeben sein muss. Anders als bei vielen anderen Verhandlungen zwischen Opponenten kommen Professoren – oder ihre Repräsentanten – auf der einen und Vertreter der Ministerien auf der anderen Seite selten face-to-face zusammen. Stattdessen übermitteln die Universitätsleitungen Botschaften der Professoren an die Ministerien, und umgekehrt. Das sieht auf den ersten Blick nach einer schwerfälligen Art des Handelns aus – nicht nur, weil die Übermittlungen Zeit kosten, sondern auch, weil das Risiko von Übermittlungsfehlern besteht. Auf den zweiten Blick hingegen zeigt sich gerade Letzteres auch von einer positiven Seite. Der Übermittlungsakteur vermag genau deshalb, weil dann, wenn er dem Empfänger der Botschaft diese überbringt, der Sender der Botschaft nicht anwesend ist, zu moderieren. Genauer: Der Übermittlungsakteur kann die Botschaft in den Horizont des Empfängers übersetzen und so daran arbeiten, dass die Verhandlung von einer „positionsbezogenen“ zu einer „verständigungsorientierten“ wird – um eine wichtige analytische Unterscheidung von *Arthur Benz (1994 S. 112–148)* zu übernehmen. Mit anderen Worten geht „bargaining“ in „arguing“ über (*Prittwitz 1996*).

Nun zu den drei Schritten:

1. **Bestätigung:** Um auf beiden Seiten eine Bereitschaft zum Reden miteinander – anstelle eines Schlecht-Redens übereinander – zu erzeugen, müssen Universitätsleitungen die Kommunikation mit expliziten Bestätigungen der Positionen, die beide Seiten bezogen haben, diesen gegenüber beginnen. Das besänftigt die Gemüter erst einmal, was dringend nötig ist. Indem man den Streithähnen bedeutet, dass man auf ihrer Seite steht, gibt man ihnen zu verstehen, dass sie sich nicht so zu ereifern brauchen: Ihr Anliegen ist erkannt, verstanden und auf Verständnis gestoßen.⁴

Anfangs kann es leichter sein, diesen kommunikativen Schritt zu tun, wenn das Ministerium nicht weiß, wie die Universitätsleitung mit ihren Professoren redet, und umgekehrt. Das kann freilich der jeweils anderen Seite nicht lange verborgen bleiben. Daher können die Universitätsleitungen auch gleich von Anfang an klar zu erkennen geben: Bestätigung heißt nicht völliges Einverständnis. Die Hochschulleitung sollte jeder der beiden Seiten explizit kommunizieren, dass sie die Berechtigung ihrer jeweiligen Anliegen anerkennt. Jede Seite hat sozusagen gute Punkte. Bestätigung der einen Seite geschieht dabei im Bewusstsein darüber, dass die andere Seite dies auf die eine oder andere Weise früher oder später erfährt – und zwar so erfährt, dass sie sich im Klaren darüber ist, dass sie es erfahren soll. In dem Moment tritt eine implizite Relativierung der Bestätigungen ein. Zumeist wird sich das schrittweise anbahnen. Man braucht eine Weile, bevor man realisiert, dass man die Hochschulleitung nicht

⁴Bestätigung kann als eine regelrechte „Politik des Lobes“ (*Paris 1995*) betrieben werden. Man erkennt dann nicht bloß die sachliche Berechtigung dessen an, wofür das Gegenüber steht; man zollt vielmehr Anerkennung dafür, dass das Gegenüber sich so vehement für seinen Standpunkt einsetzt.

nur und damit nicht voll und ganz auf der eigenen Seite hat; aber es bleibt das Bewusstsein, dass man sie zumindest zum Teil auf der eigenen Seite hat und dies nicht bloß Beschwichtigungsgerede, sondern ernst gemeint ist.

2. Überleitung: Wenn sowohl Professoren als auch das jeweilige Ministerium erkennen, dass eine Universitätsleitung nicht nur die Belange einer Seite anerkennt, sondern auch die gegensätzlichen Belange der anderen, enthält dies bereits eine implizite Relativierung der Belange beider Seiten. Im nächsten kommunikativen Schritt muss dies von der Universitätsleitung explizit gemacht werden. Dies geschieht in einer Zwar-aber-Argumentation – zum Beispiel gegenüber dem Ministerium: „Zwar sollte heutzutage sicherlich ‚employability‘ die primäre Zielausrichtung universitärer Lehre mit Blick auf die allermeisten Studierenden sein; doch recht besehen impliziert das auch weiterhin zentrale Elemente traditioneller akademischer Bildungserlebnisse.“ Die entsprechende Botschaft an die Professoren lautet: „Zwar sollten wir nach wie vor ‚Bildung‘ als Selbstzweck hochhalten; doch das muss eine Orientierung des Studiums auf außerwissenschaftliche Beschäftigungsfelder überhaupt nicht ausschließen.“

Wenn derartige Relativierungen zu früh kommuniziert werden, ist die Gefahr groß, dass sie nicht gehört werden oder – noch schlimmer – den Eindruck vermitteln, die Universitätsleitung stehe in Wirklichkeit auf der jeweils anderen Seite. Denn solange sich beide Seiten als einsame aufrechte Kämpfer für ihre Sache stilisieren, sind sie emotional so gefangen, dass jedes Aber-Argument, das sie hören, sie nur weiter in eine Einseitigkeit der je eigenen Sicht der Dinge treibt. Sofern allerdings der erste kommunikative Schritt beiden Seiten vermittelt hat, dass sie für ihre Belange Verständnis aufseiten der Universitätsleitung finden, sind sie bereit dafür, von dieser mitgenommen zu werden, um einen unvoreingenommenen Blick auf die Belange des jeweils Anderen zu werfen. Sie sind umso mehr dazu bereit, wenn sie sehen, dass die andere Seite dies auch tut. Wahrzunehmen, dass der Antipode „vernünftig“ wird, heißt, dass man sich selber „aufgeschlossen“ für dessen Anliegen zeigen kann. Dass eine solche Öffnung nicht riskiert, dem Antipoden völlig das Feld zu räumen, wird durch die Zwar-Komponente der Argumentation unterstrichen. Doch die vorherige Dogmatisierung der je eigenen Position ist beendet. Mit diesem zweiten Schritt setzt somit „arguing“ in dem Sinne ein, dass jede Seite Argumente der anderen Seite als mindestens zu prüfende gute Gründe und nicht länger nur als bloße unangebrachte Interessenartikulationen einstuft.

3. Mahnung: Die in der Überleitung erreichte Selbstrelativierung bereitet vor, was dann im dritten Schritt mitgeteilt wird: die umgekehrte Botschaft dessen, was im ersten Schritt kommuniziert worden war. Hier vertauscht die Universitätsleitung gleichsam die Adressaten der ursprünglichen Botschaften. Sie beharrt also etwa dem Ministerium gegenüber auf der Selbstzweckhaftigkeit hochschulischer Bildung und

insistiert zugleich gegenüber den Professoren auf den zu vermittelnden Qualifikationen für außerhochschulische Berufsfelder. Entsprechendes gilt für die anderen Botschaften. Jede Seite wird also nun mahrend mit der Nase auf das gestoßen, was sie ursprünglich gar nicht hören wollte und dann wenigstens erst einmal zur Kenntnis genommen hat – und beide Seiten registrieren wiederum, dass das beiden Seiten gleichermaßen widerfährt.

Auch hier ist Timing wichtig. Wird dieser Schritt zu früh initiiert, kann er einen Rückfall ins Eifern bewirken. Es wird ja beiden Seiten zugemutet, den eigenen Standpunkt hintanzustellen und sich den der anderen Seite zu eigen zu machen. Die abgewogenere Ja-aber-Argumentation der Überleitung wird aufgegeben, und beide Seiten werden nur noch mit dem Aber konfrontiert.

Wäre das die ganze Botschaft, würde sie abprallen. Zur Botschaft gehören aber die Bestätigung und die Überleitung dazu. Zur Botschaft gehört ferner, dass man auch die je andere Seite mit dem Aber konfrontiert. Es werden also keine einseitigen Zumutungen ausgesprochen. Jede Seite erkennt so, dass ihre Anliegen von der Hochschulleitung gegenüber denen, die davon bisher nichts wissen wollten, offensiv vertreten werden. Damit ist das Tauschangebot auf dem Tisch. Die Hochschulleitung bedeutet, tunlichst ohne es in diese platten Worte zu fassen: „Ich könnte die anderen zu Zugeständnissen an euren Standpunkt bringen, wenn ihr euch zu Zugeständnissen an deren Standpunkt bereit erklärt.“ Entscheidend dabei ist allerdings, dass es sich um eine ganz andere Art von Tauschangebot handelt als beim „bargaining“. Dort dreht sich alles, im übertragenen Sinne, immer nur um den Preis, den zu zahlen man bereit bzw. den zu fordern man in der Lage ist, um sich Widerstand gleichsam abkaufen zu lassen. Hier geht es dagegen um Zugeständnisse, die in Einsicht begründet sind, also um Lernen.

So führt man in diesem dritten Schritt zu Ende, was man im zweiten angelegt hat: dass der Standpunkt der je anderen Seite ernst genommen wird – und zwar nun so ernst, dass man ihn substantiell mit dem eigenen Standpunkt verbindet. Ist dieser Punkt erreicht, hat man eine Verhandlungssituation geschaffen, die nicht länger von einem Entweder/Oder bestimmt ist, sondern in der beide Seiten gemeinsam nach Möglichkeiten des Sowohl-als-auch suchen können. Damit ist noch nicht gesagt, dass sie fündig werden. Aber nun ist dafür überhaupt erst einmal die Möglichkeit gegeben.

Wenn also Professoren z. B. dazu gebracht worden sind, sich ernsthaft auch um die außerwissenschaftliche „Relevanz“ ihrer Forschungen zu kümmern, und gleichzeitig die Ministerien „curiositas“ mehr Respekt erweisen, können beide Seiten sich an einem Punkt treffen, wo ihren jeweiligen Interessen besser Rechnung getragen wird als zuvor. Die Ministerien können erkennen, dass es vieler „curiositas“-getriebener Forschung bedarf, bis man dort angelangt ist, wo diese ein wirkliches und nicht bloß

oberflächliches außerwissenschaftliches Nutzenpotential entfaltet; und umgekehrt können Professoren zu dem Schluss gelangen, dass die Berücksichtigung von „Relevanz“-Gesichtspunkten nicht nur die außerwissenschaftliche Legitimität ihrer Forschungen erhöht, was nicht zuletzt bei Finanzierungsfragen hilfreich sein kann, sondern vor allem wissenschaftlich spannende Forschungsfragen gar nicht ausschließen muss – siehe „Pasteur’s Quadrant“ (Stokes 1997).

Wie man auch anhand dieser sehr kurzen Darstellung erahnt, ist Double Talk alles andere als einfach. Noch grundsätzlicher ist allerdings erst einmal wichtig, dass Universitätsleitungen erkennen, dass sie eine solche Art der Kommunikation zwischen Professoren und Ministerien inszenieren müssen. Wie *Bernd Kleimann (2017; in diesem Band S. 62 ff.)* es gut zum Ausdruck bringt, müssen sich Universitätsleitungen „... in einem Korridor zwischen den Polen einer veränderungsfokussierten Entscheiderrolle ... und einer integrationsfokussierten Kollegenrolle ... bewegen.“ Dafür wiederum bedarf es der Einsicht darin, dass man es bei den derzeitigen Universitätsreformen mit funktionalen Antagonismen zu tun hat, nicht mit einfachen Problemen, für die es eindeutige – einseitige – Lösungen gibt. Universitätsleitungen – so *Renate Mayntz (1985 – Zitate: Untertitel, 31, 141)⁵* – arbeiten an „... der fortlaufenden Bewältigung grundsätzlich nicht aufhebbarer Spannungen ...; und diese „Steuerungsversuche zwischen Scylla und Charibdis“ stellen „... keine nur einmal zu absolvierende Heldentat, sondern nie endendes Alltagsgeschäft ...“ dar.

Literatur

Benz, Arthur (1994): Kooperative Verwaltung. Funktionen, Voraussetzungen und Folgen. Baden-Baden

Kleimann, Bernd (2015): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden

Kleimann, Bernd (2017): Leader, Manager, Mediator? Selbstbeschreibungen deutscher Universitätspräsidenten im Licht der universitären Organisationsstruktur. In: Beiträge zur Hochschulforschung (39) Heft 2/2017, S. 62 ff.

Lindblom, Charles E. (1965): The Intelligence of Democracy. Decision-Making Through Mutual Adjustment. New York

Mayntz, Renate (1985): Forschungsmanagement – Steuerungsversuche zwischen Scylla und Charybdis. Wiesbaden

Paris, Rainer (1995): Politik des Lobs. In: Paris, Rainer: Stachel und Speer. Machtstudien. Frankfurt/M.

⁵ Mayntz behandelt Leitungen von außeruniversitären Forschungsinstituten, nicht Universitätsleitungen. Bei Universitäten kommen aber, vor allem wegen der Kombination von Forschung mit Lehre, eher noch mehr funktionale Antagonismen zusammen.

Prittwitz, Volker von (1996): Verhandeln und Argumentieren – Dialog, Interessen und Macht in der Umweltpolitik. Opladen

Schimank, Uwe (1994): Autonomie und Steuerung wissenschaftlicher Forschung. Ein gesellschaftlich funktionaler Antagonismus. In: Derlien, Hans-Ulrich et al. (Hrsg.): Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz. Baden-Baden, S. 409–431

Schimank, Uwe (2008): Double Talk von Hochschulleitungen. In: Jäger, Wieland; Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Universität und Lebenswelt – Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden, S. 154–172

Schimank, Uwe (2014): Reforming the German University System – Mindful Change by Double Talk. In: Becke, Guido (ed.): Mindful Change in Times of Permanent Reorganization. Heidelberg, S. 209–224

Stokes, Donald (1997): Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation. Washington D. C.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Uwe Schimank
Universität Bremen
Fachbereich 08 – Sozialwissenschaften
Institut für Soziologie (IfS)
Mary-Somerville-Straße 9
28359 Bremen
E-Mail: uwe.schimank@uni-bremen.de

Uwe Schimank ist Professor für Soziologische Theorie an der Universität Bremen.

Leader, Manager, Mediator? Selbstbeschreibungen deutscher Universitätspräsidenten¹ im Licht der universitären Organisationsstruktur

Bernd Kleimann

Wie wird die deutsche Universität der Gegenwart geleitet? Auf der Basis von Interviews mit Rektoren und Präsidenten deutscher Universitäten formuliert der folgende Beitrag eine (Teil-) Antwort auf diese Frage. Im Mittelpunkt steht dabei die These, dass zwischen der Organisationsstruktur der Universität und der Struktur des Präsidentenamtes eine *strukturelle Homologie* besteht. Der Grundgedanke ist, dass sich die historisch gewachsenen, für die Universitätsorganisation typischen strukturellen Widersprüche, die diese zu einer „multiplen Hybridorganisation“ machen, in den formalen wie informellen Strukturen der präsidialen Leitungsposition widerspiegeln. Zur Überprüfung dieser Annahme werden Selbstcharakterisierungen von universitären Führungskräften im Hinblick auf verschiedene Aspekte (Aufgabenverständnis, Anforderungen an die Person, Amtsmotivation, Rollenbild) analysiert.

1 Einleitung

Wie wird die deutsche Universität der Gegenwart geleitet? Zumindest eine Teilantwort auf diese Frage kann man durch eine Analyse von Selbstbeschreibungen von Rektoren und Präsidenten gewinnen, die im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts zwischen 2010 und 2012 mit semi-strukturierten Leitfadenterviews befragt worden sind. Dabei lag ein Fokus der Studie auf der forschungsleitenden Annahme, dass die präsidiale Rolle heute weder die historisch etablierte des *primus inter pares* noch die eines top-down durchregierenden Managers ist, sondern ein hybrides Modell zwischen einer managerialen und einer kollegialen Leitungsrolle darstellt. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die flankierende These, dass zwischen der Organisationsstruktur der Universität und der Struktur des Präsidentenamtes eine *strukturelle Homologie* besteht.² Der Grundgedanke dabei ist, dass sich das Strukturgefüge der Universitätsorganisation in der Anlage der Strukturmerkmale der präsidialen Stelle widerspiegelt – und zwar in der Weise, dass die his-

¹Im Folgenden werden Funktionsbezeichnungen im Hinblick auf bessere Lesbarkeit nur in männlicher Form verwendet. Außerdem ist angesichts der faktischen Dominanz des Präsidialmodells durchgängig nur von „Präsidenten“ und nicht von „Rektoren“ die Rede.

²Der zweite Teil der These, nämlich die Annahme, dass auch die *Führungspraktiken* von Präsidenten durch diese Strukturhomologie geprägt sind, muss an dieser Stelle ausgespart bleiben. Vgl. dazu Kleimann 2014 und ausführlich Kleimann 2016.

torisch gewachsenen, für die Universitätsorganisation typischen strukturellen Widersprüche sich auf die formalen wie informellen Strukturen der präsidialen Leitungsposition auswirken.

Ob diese Annahme zutrifft, wird im Folgenden in drei Schritten erörtert. Zunächst wird herausgearbeitet, inwiefern sich die deutsche Universität der Gegenwart im Hinblick auf ihre grundlegenden Strukturen als eine *multiple Hybridorganisation* beschreiben lässt. Grundlage dafür ist ein organisationssoziologisches Verständnis von hybriden Organisationen als Einrichtungen, die gleichzeitig unterschiedlichen institutionellen Logiken folgen (z. B. Gesundheitsversorgung und Profiterzielung) und sich daher der Einordnung in binäre Beobachtungsschemata (wie z. B. Profit- versus Non-Profit-Organisation) entziehen (Ciesielska 2010). Der zweite Teil des Beitrags geht dann auf verschiedene Aspekte der Selbstbeschreibungen der interviewten Präsidenten ein. Dabei stehen das Aufgabenverständnis, die Vorstellungen über förderliche Personenmerkmale, die Angaben zu Motiven für die Amtsübernahme sowie die zum Ausdruck gebrachten Rollenbilder im Mittelpunkt. Der dritte Teil erörtert schließlich, ob und inwiefern sich die Ausgangsthese einer strukturellen Homologie zwischen der Struktur der Universitätsorganisation und der präsidialen Stelle im Lichte der präsidialen Selbstbeschreibungen halten lässt.

Methodisch basieren die folgenden Ausführungen auf der Auswertung der Transkripte von 29 semi-strukturierten Interviews, die mit Leitern ausgewählter deutscher Universitäten und weiteren Experten zwischen 2010 und 2012 geführt worden sind (vgl. Kleimann 2016). Das Sampling der Gesprächspartner erfolgte dabei nach dem Kriterium maximal kontrastierender Fälle an Hand von Universitäts- (Sitzland, Studierendenzahl, Fächerspektrum etc.), Amts- und Personenmerkmalen (Dauer der faktischen Amtszeit, Alter des Amtsinhabers etc.). Am Beispiel eines vorab recherchierten Innovations- oder Reformprojekts der jeweiligen Universität wurden in den Interviews Fragen zu Selbstverständnis und Führungspraktiken der Präsidenten gestellt.

2 Die deutsche Universität als multiple Hybridorganisation

Die Erörterung der These, dass zwischen der Struktur der präsidialen Position und der Organisationsstruktur der Universität eine strukturelle Homologie besteht, setzt einen Begriff davon voraus, um was für eine Art von Organisation es sich bei der Universität eigentlich handelt. Wie eingangs angedeutet, geht der Beitrag davon aus, dass Universitäten multiple Hybridorganisationen sind. Diese Auffassung lässt sich im Rückgriff auf den Diskurs über die Universitätsorganisation begründen.

Der Diskurs weist zwei idealtypische Positionen auf. Die *Normalitätsposition* betont, dass die Universität im Begriff ist, sich in eine „vollständige“ (Brunsson/Sahlin-

Andersson 2000) Organisation zu verwandeln, die über ihre Angelegenheiten autonom zu entscheiden vermag. Die *Spezifitätsposition* vertritt dagegen die Auffassung, dass Universitäten einem spezifischen Organisationstyp zuzurechnen sind, der sich der funktionalistisch-bürokratischen Normalvorstellung einer Organisation nicht fügt (Mus-selin 2007). Vielmehr stelle die Universität eine besondere, ja „singuläre“ Organisation (Stichweh 2005) dar, deren Strukturen sich grundlegend von denen anderer Organisationstypen unterscheiden.

Entkleidet man beide Positionen ihres normativen Charakters, so kann man von der Normalitätsposition die Auffassung übernehmen, dass es sich bei der Universität tatsächlich um eine Organisation handelt, von der Spezifitätsposition hingegen die These, dass sich die organisationale Gestalt der Universität am besten *in Abgrenzung gegen* einen Minimalbegriff formaler Organisation bestimmen lässt. Beide Thesen lassen sich zusammenbringen, wenn man formale Organisationen mit Luhmann (2006) als Sozialsysteme auffasst, die sich erstens über Entscheidungen (d. h. Entscheidungskommunikationen) reproduzieren und deren Entscheidungen zweitens im Rahmen bestimmter Strukturen („Entscheidungsprämissen“) erfolgen. Diese Strukturen, die sowohl die Organisation als Ganzes als auch ihre Untereinheiten bis hin zur einzelnen Stelle prägen, sind *Programme* (Zweck- und Konditionalprogramme), *Kommunikationswege* und *Personal*; zu diesen von der Organisation entscheidbaren Strukturen tritt weiterhin die Organisationskultur, auf die die Organisation nur mittelbar Einfluss nehmen kann, die aber ihrerseits den Spielraum von Entscheidungen begrenzt.

Nun kann ein Sozialsystem – so die hier vertretene Auffassung – nicht nur unter der Bedingung als Organisation betrachtet werden, dass es *weitgehend autonom* über seine Strukturen zu entscheiden vermag, sondern bereits dann, wenn es ein nur fallweise definierbares Mindestmaß an Kontrolle über seine Entscheidungsprämissen ausübt. Legt man diesen Minimalbegriff von Organisation zugrunde, so lässt sich auch die deutsche Universität als eine Organisation verstehen (Normalitätsposition), obschon ihr Entscheidungsspielraum bezüglich ihrer Programme, Kommunikationswege und ihres Personals begrenzt ist.

Andererseits weist die Universität – insofern hat die Spezifitätsposition recht – ein besonderes strukturelles Muster auf, das sie von anderen Organisationstypen unterscheidet. Kennzeichnend für dieses Strukturmuster sind die historisch gewachsenen Widersprüche innerhalb und zwischen den basalen universitären Strukturen – den Programmen, Kommunikationswegen, Personalmerkmalen und Teilkulturen. Diese Spannungen und Inkompatibilitäten sind die Grundlage dafür, die Universität als eine *multiple Hybridorganisation* zu bezeichnen. Um welche Widersprüche geht es dabei?

Beginnen wir mit den Zweckprogrammen: Als „multiferenzielle“ (Bora 2001) Organisation mit historisch wechselnden „Anlehnungskontexten“ (Kirche, Staat, Wissenschaft, Wirtschaft; Stichweh 2005) steht die Universität spätestens seit ihrer im 19. Jahrhundert erfolgten Transformation in eine „Leistungsuniversität“ (Paletschek 2001) in der Spannung zwischen dem Zweckprogramm der Bildung und dem Zweckprogramm der Forschung. Die Konkurrenz der beiden gleichrangigen Systemreferenzen ist nicht nur bekanntermaßen die Ursache für hartnäckige Konflikte um sachliche, soziale, zeitliche und symbolische Ressourcen, sondern stellt auch eine Provokation für die soziologische Theorie dar. Nicht von ungefähr gilt die Universität in der Systemtheorie als organisationale Anomalie (Luhmann 1992; Huber 2005). Verschärft wird der Konflikt der beiden Zweckprogramme zudem durch zahlreiche weitere Aufgaben, die der Universität in den letzten Jahrzehnten zugewachsen sind – vom Technologietransfer über die regionale Wirtschaftsförderung bis zu familiengerechten Arbeitsbedingungen. Spannungssteigernd wirkt sich dabei aus, dass es nicht bei einem bloßen Aufgabenzuwachs bleibt, sondern sich vielmehr auch die Friktionen und Widersprüche zwischen den Erwartungen verschärfen. Man denke nur an die sich zuspitzende Zeitkonkurrenz zwischen exzellenter Forschung und exzellenter Lehre. Allerdings können diese Erwartungskonflikte, die die Universität zu einem zweckprogrammatischen „Gemischtwarenladen“ machen (Schimank 2001), zum Teil durch die lose Kopplung zwischen den fachlich zugeschnittenen Subsystemen (Fakultäten, Fachbereichen, Instituten) sowie zwischen den fachlichen und den administrativen Organisationseinheiten aufgefangen werden. Hinzu tritt eine Entkopplung zwischen gelebter Praxis und organisationaler Fassade (Meyer/Rowan 1977), die es erlaubt, Konformität mit gesellschaftlichen Erwartungen zu signalisieren, ohne die Kernprozesse von Forschung und Lehre radikal umbauen zu müssen.

Ein weiterer struktureller Gegensatz ist die Spannung zwischen der *Zweckprogrammierung im akademischen Bereich* und der dominanten *Konditionalprogrammierung im Bereich der Verwaltung*³. Konditionalprogramme sind dabei Handlungsregeln, bei denen auf einen bestimmten Input mit einer vorab festgelegten Reaktion geantwortet wird. Während der akademische Bereich alles daran setzt, seine Zwecke – nämlich möglichst gute Forschung und – mit gewissem Abstand – möglichst gute Lehre – zu realisieren, ohne diese „unclear technologies“ (Cohen/March/Olsen 1972) erfolgssicher steuern zu können, operiert die Studierenden-, Prüfungs-, Personal- oder Finanzverwaltung nach Maßgabe rechtlich minutiös vorgeschriebener und durch klare Auslöseimpulse definierter Verwaltungsprozeduren. Die sich hieraus ergebenden Spannungen und Missverständnisse zwischen der zweckprogrammierten akademischen Sphäre und der konditionalprogrammierten Universitätsverwaltung sind hinlänglich bekannt.

³Zur Unterscheidung dieser Programmtypen siehe Luhmann (2006), Kühl (2011).

Diese Aufspaltung in akademische Welt und Verwaltungsbereich prägt auch die universitären *Kommunikationswege, die eine „doppelte Hierarchie“* (Stichweh 2005) aufweisen. So steht dem Mehrebenensystem von Entscheidungsgremien der akademischen Selbstverwaltung, das auf kollegiale Entscheidungsproduktion angelegt ist, die an der Aufbauorganisation einer Ministerialbehörde angelehnte Stab-Linien-Organisation der Verwaltung gegenüber. Letztere zeichnet sich durch Arbeitsteilung, klar definierte Weisungsrechte und Berichtspflichten sowie hierarchische Entscheidungsprozesse aus. Dass diese doppelte Hierarchie die Entscheidungsproduktion in Universitäten erschwert, wird in mehreren Hinsichten deutlich: zeitlich anhand der langen Dauer vieler Entscheidungsprozesse, sachlich an unterschiedlichen Entscheidungskriterien und -standards, sozial schließlich an dem erhöhten Risiko interorganisationaler und interpersonaler Konflikte. Besonders wichtig ist dabei die besondere Stellung der Professoren, die als weisungsfreie Beamte die Inhalte, Formate, Zeiten und Sozialkontexte ihrer Tätigkeit in hohem Maße autonom bestimmen können. Der Umstand, dass sich diese individuelle Autonomie mit der formalen, verfassungsrechtlich verbrieften Dominanz der Professorenschaft in wichtigen Gremien der universitären Selbstverwaltung sowie mit einem umfangreichen Arsenal informeller professoraler Widerstandspotenziale verbindet, lässt die Universität zuweilen als eine „basale Anarchie“ (Kieserling 2001) erscheinen. Allerdings gerät die professorale Autonomie durch die gestiegenen gesellschaftlichen Rechtfertigungserwartungen und die sich daraus ergebenden Berichtspflichten zunehmend unter Druck. Hierauf wiederum reagiert die Universität mit der Ausbildung einer „Demobükratie“ (Kühl 2007) in Gestalt von neuen Stellen und Kommunikationswegen, die offiziell mit Kontroll- und Regulierungsaufgaben betraut werden, tatsächlich aber oft nur dafür sorgen, dass sich die akademischen Kernprozesse einem steuernden Durchgriff entziehen können.

Hinsichtlich der Entscheidungsprämisse *Personal* stechen bei der Universität zunächst die historisch gewachsenen Besonderheiten der Mitgliedschaftsbedingungen ins Auge. Anders als „gewöhnliche“ Professionsorganisationen, die *people changing* betreiben (wie z. B. Krankenhäuser oder Schulen; vgl. Klatetzki 2010), rechnen Universitäten (in der Tradition der mittelalterlichen *universitas magistrorum et scholarium*) nicht nur die Inhaber der Leistungsrollen, also die Lehrenden, zu ihren Mitgliedern, sondern auch die Inhaber der Klientenrolle, nämlich die Studierenden. Daraus ergeben sich typische Interessenkonflikte, die sich z. B. bei Berufungsentscheidungen oder bei der Lehr-evaluation zeigen. Aber nicht nur die Konfiguration beider Rollen, sondern auch die Rollen selbst sind intern spannungsreich verfasst. So sind in der Position des Universitätsprofessors die Rolle eines Lehrenden, also eines Professionals, der *people changing* betreibt, und die Rolle eines Forschers, also eines Wissensarbeiters, der sich an der kollektiven Bearbeitung des Wissenskanons einer Fachgemeinschaft beteiligt, zusammengespannt. Der Beamtenstatus sorgt zudem aufgrund der Anstellung auf Lebenszeit für eine „Immobilisierung“ (Kühl 2007) dieser Personalkategorie.

Die Rolle der Studierenden wiederum lässt sich als Bündel verschiedener Rollenkonzepte begreifen. Dazu zählen die Rolle des Mitglieds einer formalen Organisation, des Adressaten einer professionellen Tätigkeit (Lehre), des Nutzers von anstaltsbezogenen Infrastrukturen (Bibliothek) und/oder des Kunden als eines Empfängers von Bildungsdienstleistungen.

Neben den Programmen, Kommunikationswegen und der Mitgliedschaft des Personals, weist auch die Universitätskultur (auf die die Universität über ihre Entscheidungen nur mittelbar Einfluss nehmen kann; *Kühl 2011*) interne Spannungen auf. Besonders offensichtlich ist dies auf der Ebene der Fächer, deren Programme (Theorien und Methoden) jeweils andere Weltausschnitte in spezifischer Weise herausgreifen und so verschiedene Kulturen der Weltbeobachtung erzeugen. Weitere kulturelle Divergenzen ergeben sich aus der ethnisch heterogenen Herkunft der Universitätsmitglieder, den Perspektivunterschieden zwischen universitären Statusgruppen, hochschulpolitischen Koalitionen und Organisationseinheiten (wie Fachbereichen, Instituten oder Zentraleinrichtungen) sowie zwischen dem akademischen Bereich und der Verwaltung. Die Heterogenität dieser Teilkulturen findet in den Eigentümlichkeiten von Wertordnungen, Umgangsformen, Sprachgebrauch oder Kleidungsstilen symbolischen Ausdruck.

Eine weitere kulturelle und spannungsreiche Dimension, die im Hinblick auf die Leitungsrolle des Präsidenten von besonderer Bedeutung ist, betrifft die professoral und kollegial geprägte Kultur der universitären Entscheidungsproduktion. Diese kennzeichnet auch die Tätigkeit der Leiter, die in der Regel selbst Professoren sind. In den Interviews treten drei informelle Erwartungsstrukturen heraus: das *Nichtangriffs-*, das *Konsens-* und das *Partizipationsprinzip*. Das *Nichtangriffsprinzip* fordert einen wechselseitigen Einflussverzicht zwischen Kollegen; in Bezug auf die Präsidenten kann seine Beherzigung entweder als schadensvermeidende Präventivstrategie des Leiters verstanden werden, der angesichts massiver informeller Einflusspotenziale der Professoren keine Niederlage riskieren will, oder aber als Respekt gegenüber der Autonomie und Identität der Professorenkollegen. Das *Konsensprinzip* stellt eine Steigerungsform des Nichtangriffsprinzips dar; es verlangt unausdrücklich, dass bei Meinungs- und Interessendifferenzen nur entschieden werden darf, wenn sich ein kleinster gemeinsamer Nenner findet: der „berühmt-berüchtigte Minimalkonsens“ (*Interview 22*)⁴. Konsens ist hier also weniger in dem anspruchsvollen Sinne einer Meinungsgleichheit auf der Basis geteilter Gründe zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne einer einstimmigen Entscheidung über einen alle Seiten zufriedenstellenden Kompromiss. Das *Partizipationsprinzip* schließlich hält die Präsidenten dazu an, die Autonomie der Professoren zu respektieren, indem letztere auch jenseits formaler Mitentscheidungsrechte an bedeutsamen Entscheidungen beteiligt werden. So betonen die Präsidenten,

⁴Stellen aus den Interviewtranskripten werden mit Angabe der Nummer des Interviews zitiert.

dass man vor allem die wichtigen Leistungsträger und Meinungsführer „mitnehmen“ muss. Dahinter steht – je nach Lesart – die Angst vor der Mobilisierung informeller Widerstandspotenziale, vor sachlich suboptimalen Entscheidungen oder vor der Verletzung informeller Mitwirkungsansprüche.

Wendet man sich vor dem Hintergrund des geschilderten Strukturmusters der deutschen Universität nun der eingangs aufgeworfenen Frage zu, inwiefern die Universität als eine Hybridorganisation verstanden werden kann, so zeigt sich, dass sie aufgrund der gerade skizzierten Widersprüche, Inkonsistenzen und Friktionen innerhalb und zwischen den universitären Strukturkomponenten geradezu als eine *multiple* Hybridorganisation gelten darf. Sie folgt nicht nur divergierenden institutionellen Logiken (z. B. denen der Forschung und der Bildung), sondern weist dauerhafte Widersprüche *in bzw. zwischen allen ihren grundlegenden Strukturen* auf (Programme, Kommunikationswege, Personal, Kultur). Diese Feststellung, in die sich die „klassischen“ organisationssoziologischen Beschreibungen der Universität als organisierte Anarchie, lose gekoppeltes System oder *professional bureaucracy* integrieren lassen (vgl. dazu *Kleimann 2016*), stellt heraus, dass die Universität nicht nur in dem Sinne eine Hybridorganisation ist, dass sie in Bezug auf ihre primären Zweckprogramme (Forschung und Lehre) verschiedenen Rationalitäten folgt, sondern insofern einen *multiplen* Hybrid darstellt, als *alle ihre* Organisationsstrukturen interne wie externe Reibungen und Widersprüche aufweisen.⁵

3 Präsidiale Selbstbeschreibungen

Wie wirkt sich diese strukturelle Disposition der Universität nun auf die Position ihres Leiters aus? Um diese Frage beantworten zu können, werden die eingangs erwähnten, in den Interviews artikulierten Selbstbeschreibungen der Präsidenten im Hinblick auf ihr *Aufgabenverständnis*, auf als förderlich angesehenen *Personenmerkmale*, die *Motive zur Amtsübernahme* sowie das von ihnen gezeichnete *Bild der präsidialen Rolle* analysiert.

Was die formalen Rahmenbedingungen der Leitungsposition anbetrifft, hat *Hüther (2010)* gezeigt, dass hinsichtlich der Sach- und Personalkompetenzen sowie der organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen des Präsidentenamts eine erheb-

⁵Als multipler Hybrid erweist sich die Universität noch aus einer anderen Perspektive: Sie vereinigt Strukturmerkmale, die originär anderen Typen von Organisationen zukommen, nämlich Schulen, die wie die Universität das Zweckprogramm Lehre verfolgen, ferner Forschungsorganisationen, die mit der Universität die Leitreferenz auf das Wissenschaftssystem teilen, Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung, deren Struktur sich im administrativen Sektor und im Rechtsstatus der Universität niederschlägt, und Professionsorganisationen, die wie die Universität durch akademisch ausgebildete, ein hochspezialisiertes Sonderwissen auf Klientenprobleme anwendende Experten betrieben werden. Im Zuge des New Public Management wurden zudem Strukturelemente aus dem Wirtschaftssektor adaptiert (von Zielvereinbarungen bis zu Bilanzen; vgl. *Kette 2012*).

liche Heterogenität der landesgesetzlichen Regelungen besteht. Der dabei konstatierbare, allerdings eben uneinheitliche und insgesamt eher moderate Trend zu einer Stärkung der Leitung lässt sich nicht als eine konsequente Managerialisierung der Leitung deuten. Nur in einigen Bundesländern erlaubten die Strukturen zum Analysezeitpunkt hierarchische Entscheidungen auch gegen die Kollegialorgane – eine Situation, die sich seither nicht grundlegend geändert hat. Ob von der Möglichkeit eines hierarchischen Durchgriffs überhaupt Gebrauch gemacht wird, „hängt allerdings wiederum von der Orientierung der Hochschulleitung ab“ (Hüther 2010 S. 432).

Ein Element dieser „Orientierung“ ist das *Aufgabenverständnis* der Universitätsleiter. Mit Blick auf die Interviewäußerungen der befragten Amtsinhaber (siehe dazu ausführlich Kleimann 2016 S. 382 ff.) lassen sich die Charakterisierungen des Tätigkeitsportfolios – sieht man einmal von operativen Einzelaufgaben ab – als ein Aufgaben-Dreieck rekonstruieren, dessen Eckpunkte von einem Präsidenten explizit angesprochen werden. Die Aufgabe eines Präsidenten besteht nach der Auffassung des Gesprächspartners erstens darin, „integrativ zu wirken, [...] die Zentrifugalkräfte, die es in einer solchen Institution gibt, zu beherrschen und insoweit diese Universität dann als eine Einheit insgesamt doch zu sehen und eine Gesamtperspektive zu haben.“ Die zweite Aufgabe liegt darin, „immer wieder auch ein Motor zu sein für Veränderungen. [...] Universitäten sind ja komischerweise Institutionen, die radikale Ideen produzieren, aber selber eigentlich konservativ sind, nicht. Und also da auch immer wieder Veränderungsprozesse, ich mag das Wort nicht, also Change Management zu betreiben, Veränderungsprozesse in Gang zu setzen, das ist, glaube ich, schon auch eine Aufgabe.“ Die dritte Aufgabe schließlich sieht der Präsident darin, „diese Hochschule eben im weiten Kontext Politik, Gesellschaft, Wirtschaft zu präsentieren und da eine gute Position zu erreichen.“ (Alle Zitate aus Interview 17).

Die drei im Zitat angesprochenen Funktionen können im Rekurs auf eine ältere Unterscheidung aus der Führungstheorie (vgl. Lukasczyk 1960) als *Integration*, *Lokomotion* und *Repräsentation* bezeichnet werden. Mit *Lokomotion* ist die Initiierung von strukturellem Wandel in der Organisation gemeint. Präsidenten sehen es heute als eine ihrer Aufgaben an, die Organisation durch einen Umbau grundlegender Strukturen und Prozesse in Bewegung zu versetzen, um veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Hierzu gehört sowohl die Artikulation eigener Reformideen als auch die Unterstützung von Innovationsimpulsen anderer Organisationsmitglieder. Die *Integrationsfunktion* besteht demgegenüber in der Bewahrung der „Geschlossenheit“ (Interview 15) der Organisation durch die Bändigung von Zentrifugalkräften und die Eröffnung einer „Gesamtperspektive“ (Interview 17). Ziele sind die Vermeidung destruktiver Grabenkämpfe zwischen konfligierenden Parteien und die Sicherung des inneren Friedens (Interview 10). Die *Repräsentationsaufgabe* schließlich betrifft die in der vormaligen, symbolischen Rolle des Rektors als Würdenträger der akademischen

Korporation bereits enthaltene Aufgabe einer nach innen und nach außen gerichteten Vertretung der Universität. Deren Charakter hat sich jedoch entscheidend gewandelt: Heute geht es nicht mehr nur um die symbolische Repräsentanz des Personenverbandes der *universitas magistrorum*, sondern um die gezielte, strategische Identitätsbehauptung einer formalen Organisation, die als Mittel zur Legitimationsbeschaffung und zur Erzielung von Akzeptanz im Binnen- und Außenverhältnis dient.

Neben dem Aufgabenverständnis stellen die *Personenmerkmale*, die die befragten Präsidenten als für die Bewältigung des Leitungsamts als erforderlich oder hilfreich ansehen, ein weiteres Element ihrer Selbstbeschreibung dar. Dabei gehen die Erwartungen der Gesprächspartner bezüglich der *berufs- oder karrierebezogenen* Voraussetzungen und Erfahrungen, über die Präsidenten verfügen sollten, zum Teil deutlich über die Forderung der Landeshochschulgesetze nach einer mehrjährigen verantwortlichen Tätigkeit in Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, Verwaltung oder Rechtspflege hinaus. Vergleichsweise geringe Meinungsdivergenzen zwischen den Befragten bestehen in Bezug auf das als notwendig erachtete Maß an Vorerfahrung in der akademischen Selbstverwaltung, größere Differenzen hingegen in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, die man für die Position als erforderlich ansieht. Auch die Frage, ob ein Leiter Wissenschaftler bzw. Professor sein muss, wird unterschiedlich beantwortet (und dies, obwohl Universitätsleiter de facto in aller Regel Professoren sind). Übereinkommen die meisten Gesprächspartner in der Einschätzung, dass ein „Betriebswissen“ (Meuser/Nagel 1991) bezüglich der universitären Handlungs-, Denk- und Entscheidungsprozesse erforderlich ist, das nicht theoretisch, sondern nur praktisch durch die Beteiligung an universitären Entscheidungsprozessen (beispielsweise im Rahmen der professoralen Tätigkeit oder der Wahrnehmung von Ämtern in der akademischen Selbstverwaltung) gewonnen werden kann. Zu wissen, „was eine Universität ausmacht, wie eine Universität tickt, wie eine Universität zusammenläuft“ (Interview 6), wird somit als zwar nicht hinreichend für eine erfolgreiche Amtsführung, wohl aber als vorteilhaft angesehen (Interview 28).

In Bezug auf die *persönlichen* Eigenschaften, die von den interviewten Leitern als förderlich betrachtet werden, zeigt die äußerst breite und heterogene Palette der genannten Merkmale (die von einer *strategischen Denkweise* (Interview 28) über *kaufmännisches Denken* (Interview 24), *Zuhören-Können* (Interview 1) und *gesundheitlicher wie psychischer Stabilität* (Interview 6) bis zur Fähigkeit reicht, *Niederlagen wegstecken zu können* (Interview 9)), dass die Attribution abstrakter Eigenschaftsbezeichnungen keine verlässliche Erfolgsprognose des Leitungshandelns erlaubt (vgl. Yukl 2010; Wunderer 2007). Der Vielfalt der Merkmale deutet vielmehr darauf hin, dass sich *kein spezifisches* Kompetenzprofil für Universitätsleiter ausmachen lässt. Der Grund hierfür liegt in der Pluralität und der Widersprüchlichkeit der Anforderungen, denen sich die Präsidenten gegenübersehen. Diese Anforderungen können nur mithilfe

eines breiten Spektrums von Fähigkeiten bewältigt werden, die jeweils situativ angemessen einzusetzen und auszubalancieren sind. Ein Beispiel hierfür ist die Notwendigkeit, je nach historischer Situation der Universität unterschiedliche Fähigkeiten zum Einsatz bringen zu müssen. So vergleicht ein Präsident die Merkmale, die zu Beginn seiner Amtszeit sinnvoll waren, mit jenen, die er zum Zeitpunkt des Interviews für erforderlich hält: „[...] man brauchte damals sicherlich Fähigkeiten, die man mutatis mutandis auch heute noch braucht, aber die andere waren, als sie jetzt sind. [...] Was man jetzt braucht, ist jemand, der vielleicht ein bisschen weniger unternehmerische Ideen, aber dafür mehr Kontinuität bringt. [...] Und deswegen die Eigenschaften, die jetzt verlangt werden, sind Eigenschaften der nachhaltigen Umsetzung dessen, was wir initiiert haben hier, inklusive der Vollendung der Dinge, die wir noch nicht geschafft haben bis jetzt.“ (Interview 24). Die Frage, was „wirklich gute Präsidenten“ (Interview 3) auszeichnet, kann daher nicht auf der Ebene abstrakter, situationsinvarianter Personenmerkmale beantwortet werden.

Ein weiterer Aspekt der präsidentialen Selbstbeschreibungen betrifft die *Motive für die Amtsübernahme*. Interessant ist zunächst einmal, dass die Kandidatur für das Präsidentenamt nicht als bewusste Karriereentscheidung dargestellt wird, sondern als etwas, das dem Gesprächspartner widerfahren ist und sich „ziellos“ (Interview 21) aus dem Engagement in der akademischen Selbstverwaltung oder in der Leitung von Wissenschaftseinrichtungen ergeben hat. So wird bekundet: „Ich habe nicht daran gedacht, Präsident zu werden am Anfang“ (Interview 7); „Da wird man sozusagen gezogen und geschoben“ (Interview 13), gewissermaßen „geschubst [...] von den anderen.“ (Interview 4). Da sowohl die Kandidatur als auch die Annahme der Wahl jedoch Entscheidungen sind, handelt es sich bei dieser Darstellung um eine stilisierende Darstellung. Im Kern bleibt die Übernahme der Leitung eine von der Organisation wie vom Kandidaten zu treffende Entscheidung. Welche Motive liegen ihr aufseiten der Präsidenten zugrunde?

Die von den Präsidenten genannten Anreize lassen sich in der Form von Motiverzählungen gruppieren, die das Interesse an einer *attraktiven Tätigkeit*, die *Identifikation mit den organisationalen Zwecken* und ein *Pflichtgefühl* gegenüber der Universität zur Geltung bringen. Die sowohl utilitaristisch-nutzenorientierten als auch altruistisch gelagerten Motivschilderungen werden durch die von den meisten Präsidenten gebrauchte Vokabel der „Gestaltung“ verknüpft. Mit „Gestaltung“ ist dabei einerseits eine positiv bewertete Erweiterung von Entscheidungsspielräumen gemeint (utilitaristische Komponente), andererseits ein Engagement für die Organisation Universität und ihre Mitglieder (altruistische Komponente). Vor diesem Hintergrund treten drei Topoi in den Motiverzählungen hervor: Es sind dies der *Wille zur Gestaltung*, die *Fähigkeit zur Gestaltung* und die *Pflicht zur Mitgestaltung*.

Der *Gestaltungswille* besteht darin, die Universität strukturell zu verändern und dadurch „voranzutreiben“ (Interview 14), „weiterzubringen“, „nach vorne zu bringen“ (Interview 1). So legt ein Präsident dar: „[...] ich kann die Hochschule weiterentwickeln, ich kann die Hochschule aufstellen, ich kann die Hochschule ja schon formieren. Also das hat schon was mit „gestalten“ zu tun, dass ich sage, ich kann bestimmte Stärken rausarbeiten, die kann ich unterstützen. In dem Sinn ist es schon ein Gestalten.“ (Interview 19). Die Lust am Gestalten entspringt dabei der Erfahrung, Strukturen der Universität wirksam verändern zu können: „[...] es ist für mich persönlich eine Befriedigung zu sehen, dass sich Strukturen erfolgreich verändern, dass Rahmenbedingungen verbessert werden.“ (Interview 12).

Ein weiteres Element des Gestaltungsinteresses ist daher das Bewusstsein, nicht nur über den Willen, sondern auch über die Möglichkeiten zur Gestaltung zu verfügen. Dieses Bewusstsein des *Gestalten-Könnens* hat zur Voraussetzung, dass die personalen und die organisationalen Rahmenbedingungen als zueinander passend eingeschätzt werden. Im Hinblick auf die eigene Person steht dabei die Frage im Mittelpunkt, ob man sich den Herausforderungen des Leitungsamts gewachsen fühlt (Kompetenzvermutung). Im Hinblick auf die Organisation geht es um die Frage, als wie attraktiv die Leitungsaufgabe beurteilt wird, was von der Situation der Universität wie auch von den Interessenlagen des potenziellen Kandidaten abhängt (Attraktivitätsvermutung). Kandidieren wird letztlich nur, wer beide Fragen bejaht, weil er die Leitung der Universität in Anbetracht des organisationalen Status quo für ein interessantes Aufgabengebiet und sich selbst für fähig hält, der Universität relevante Impulse zu geben (Kongruenzvermutung).

Ein drittes, wichtiges Merkmal der Gestaltungsintention ist die von den Präsidenten artikulierte *Pflicht zur Mitgestaltung*. Grundlage dabei ist eine an die mittelalterliche Vorstellung der Universität als *alma mater* erinnernde Haltung, der zufolge es moralisch geboten ist, sich für die von der Universität erhaltenen Wohltaten zu revanchieren. Dies artikuliert ein Gesprächspartner, der aufgrund seiner Skepsis gegenüber der Steuerbarkeit der Universität die Übernahme des Präsidentenamtes zunächst verweigert hatte, wie folgt: Nachdem er die Bitte zur Amtsübernahme abgelehnt hatte, „[...] vergingen noch mal ein paar Monate, und dann haben mich die Kollegen in die Mangel genommen, haben gesagt: „Du musst das machen.“ Es war eigentlich ein bisschen so das Pflichtgefühl gegenüber der Universität. [...] Ich verdanke dieser Universität eine ganze Menge, und ich glaube, dann muss man auch etwas zurückgeben.“ (Interview 8).

Freilich ist die Amtsübernahme kein reines „Handeln aus Pflicht“ im Sinne Kants (*Kant 1977*), sondern – wie dargelegt – mit dem Interesse am Gestaltenwollen und -können verbunden.

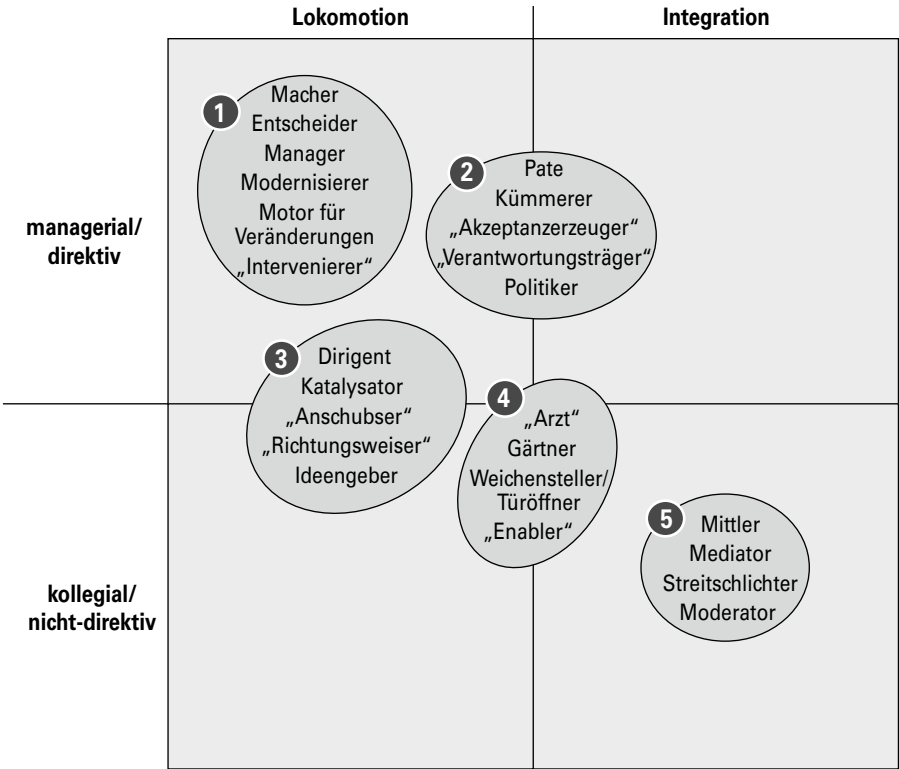
Die vierte Komponente der Selbstbeschreibungen der Präsidenten sind schließlich die von diesen artikulierten *Rollenbilder*, in denen – zum Teil in metaphorisch verdichteter Form – verschiedene Erwartungen an die Führungsrolle aus der Sicht der Amtsinhaber zusammengeführt werden. Schon in berufsbiographischen Selbstreflexionen ehemaliger Amtsinhaber wird deutlich, dass die präsidiale Position dabei äußerst komplex und vielseitig, aber eben auch widersprüchlich angelegt ist. Den Leiter der universitären ‚Multiversity‘ schildert Clark Kerr bereits 1963 als „[...] leader, educator, creator, initiator, wielder of power, pump; he is *also* officeholder, caretaker, inheritor, consensus-seeker, persuader, bottleneck. But he is mostly a mediator.“ (*Kerr 2001 S. 27*).

Der frühere Präsident der Universität Oldenburg, Michael Daxner, beschreibt die Rollenvielfalt so: „Ich war Behördenleiter; gewählter Vorsitzender der akademischen Korporation; Schiedsrichter; Vorgesetzter; Regionalpolitiker; Fachmann, Gutachter, öffentliche Stimme; Kritiker; Therapeut; Verkäufer, Werbefachmann, Unternehmer; Reformers, Reformbremser, Bewahrer; Ideologe, Philosoph; Privatmensch mit wenig Neigung, meine Privatheit mit der Universität zu teilen [...]. Die Liste ließe sich noch verlängern.“ (*Daxner 1999 S. 50*).

Mit diesen Charakterisierungen korrespondiert auch das in den Interviews hervortretende Spektrum von Rollenbildern, das sehr breit angelegt ist und vom „Politiker“ über den „Katalysator“ bis zum „Kümmerer“ reicht.⁶ Um die verschiedenen Rollenbezeichnungen der Präsidenten systematisieren zu können, wurden sie im Hinblick auf ihre Sinngehalte analysiert und entlang der beiden Dimensionen „manageriale/ kollegiale Amtsführung“ und „Lokomotion/Integration“ in fünf Cluster einsortiert.

⁶Die Nummern der Interviews, aus denen die zitierten Begriffe stammen, werden hier aus Lesbarkeitsgründen weggelassen. Sie sind dem Kapitel 4.3.5 in *Kleimann 2016* zu entnehmen.

Abbildung 1: Cluster von Rollenbezeichnungen der Präsidenten



Das erste Cluster umfasst Rollenbilder, die ein manageriales Führungsverständnis und eine hohe Relevanz der Veränderungsaufgabe zum Ausdruck bringen („Macher“, „Entscheider“, „Manager“, „leistungsorientierter Modernisierer“, „Motor für Veränderungen“, „Intervenierer“). Ausschlaggebend für dieses Cluster ist die Fähigkeit, strukturverändernde Entscheidungen gegebenenfalls auch gegen Widerstand fällen und umsetzen zu können. Das zweite Cluster enthält Rollenkonzepte, bei denen die Aufgabe einer aktiven Veränderung mit einem eher auf Integration und Akzeptanz abzielenden Führungsstil verknüpft wird („Pate“, „Kümmerer“, „Akzeptanzerzeuger“, „Verantwortungsträger“, „Politiker“). Diese Kopplung betont ein Gesprächspartner, wenn er darlegt, der Präsident „[...] sollte sich nie zurückhalten, der sollte sich immer einmischen. Und ich denke, wenn ein Präsident sich nicht mehr einmischt, bedeutet das entweder, es ist nicht wichtig, oder es ist nicht interessant. Und er sollte sich vor allen Dingen einmischen in der Diskussion mit der Politik. Ich glaube, das ist eine ganz wichtige Geschichte. Da sollte er sich einmischen und alles tun, damit man in Richtung mehr Autonomie kommt für Universitäten, wohlwissend natürlich, dass man auch eine Verantwortung dafür hat, für die Gesellschaft, und das muss eigentlich alles zusammenpassen. Aber ein Präsident, der sich nicht einmischt in irgendetwas, den braucht

man auch nicht, weil wozu braucht man ihn dann? Nur zum Begrüßen, und das ist nicht spannend.“ (*Interview 29*).

Während den ersten beiden Clustern solche Rollenbilder zugeordnet sind, bei denen ein klarer Veränderungsimpuls sich nur schwach mit einer auf Integration abzielenden Handlungsweise verbindet, schließt das *dritte Cluster* Begriffe ein, die den Veränderungsimpuls mit einem nicht-direktiven, kollegialen Führungsverständnis verknüpfen („Dirigent“, „Katalysator“, „Anschubser“, „Richtungsweiser“, „Ideegeber“). Kennzeichnend für die hier zusammengefassten Beschreibungen ist eine Haltung, bei der Veränderungen durch das gezielte Setzen von Impulsen und die Kommunikation frischer Ideen herbeigeführt werden sollen. Dieser Haltung entsprechend beschreibt ein Präsident seine Funktion als die eines „Ideegebers nach innen“, die er ausdrücklich von der Rolle eines „Befehlshabers“ absetzt (*Interview 22*).

Typisch für das vierte Cluster ist die Figur des Gärtners, der Veränderungen nicht selbst bewirken, sondern nur förderliche Rahmenbedingungen für eine gedeihliche Entwicklung schaffen kann („Gärtner“, „Arzt“, „Weichensteller/Türöffner“, „Enabler“). So steht bei den Rollenbildern dieses Clusters die Funktion einer Unterstützung der Eigenlogik und -dynamik von Systemen im Vordergrund. Während das dritte Cluster das Setzen von Impulsen durch neue Ideen betont, geht es hier primär um die Förderung von Entwicklungsimpulsen, die vom System selbst ausgehen. Das fünfte Cluster schließlich versammelt Rollenbilder, deren Gemeinsamkeit in der Funktion einer Sicherung des internen, sozialen Zusammenhalts der Universität besteht. Als „Mediator“, „Mittler“, „Streitschlichter“ oder „Moderator“ übernimmt der Präsident die Aufgabe, zwischen konfligierenden Interessen und Sichtweisen zu vermitteln und so den Betriebsfrieden der Universität zu wahren oder wiederherzustellen.

Zusammengefasst zeigt die Analyse der Rollenbilder, dass sich die Rollenkonzepte der Präsidenten in einem Korridor zwischen den Polen einer veränderungsfokussierten Entscheiderrolle (manageriale Lokomotion) und einer integrationsfokussierten Kollegenrolle (kollegiale Integration) bewegen: Während der Präsident als durchsetzungsfähiger Manager durch Entscheidungen für Veränderung sorgen und Innovationen in die Organisation Universität hineinbringen soll, kommt ihm als Mediator die Aufgabe zu, die Integrität sozialer Beziehungen zwischen den Mitgliedern zu wahren, indem er zwischen konfligierenden Interessen und widersprüchlichen Handlungslogiken vermittelt (zum Beispiel über „Double Talk“; siehe hierzu *Schimank 2008* und in diesem Band S. 50 ff.).

Für die Frage nach der Leitung der Universität ist dabei gerade der Umstand von Bedeutung, dass die präsidiale Rolle in den Interviews nicht nur jeweils mit einem Rollenmodell charakterisiert wird, sondern dass die interviewten Amtsinhaber in der Regel eben von einem Bündel unterschiedlicher, oft konfligierender Rollen ausgehen.

So legt ein Leiter dar, dass die präsidiale Rolle „eine kombinierte Rolle zwischen Moderation, Gestaltung und Entscheidung ist“ (*Interview 10*). Damit zeigt sich die Rolle des deutschen Universitätspräsidenten als eine aus teilweise widersprüchlichen Teilrollen zusammengesetzte Berufsrolle.

4 Fazit

Was bedeutet diese Diagnose nun für die eingangs aufgeworfene Frage nach dem Zusammenhang zwischen der organisationalen Struktur der Universität als einer multiplen Hybridorganisation und dem Charakter ihrer präsidialen Leitung? Die Antwort liegt auf der Hand: Die Selbstbeschreibungen der Amtsinhaber und vor allem auch die von ihnen gezeichneten Rollenbilder spiegeln die strukturellen Widersprüchlichkeiten, die auf verschiedenen Ebenen in die Präsidentenposition eingelassen sind, deutlich wider. Spannungen ergeben sich bereits auf der *formalen* Ebene der Programm-, Hierarchie- und Personalstrukturen der Leitungsstelle (wie die von Hüther herausgestellten Inkompatibilitäten zwischen erweiterten Entscheidungskompetenzen einerseits und den diese Kompetenzen unterlaufenden organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen der Stelle). Weitere zeigen sich aber auch im Hinblick auf das informelle Aufgabenverständnis der Präsidenten (so z.B. die Spannung zwischen der Lokomotions- und der Integrationsaufgabe), ferner auf die als förderlich angesehenen Personenmerkmale, die nicht nur heterogene, sondern zum Teil konträr entgegengesetzte Fähigkeiten und Eigenschaften einschließen, und schließlich in Bezug auf die spannungsreichen Rollenbilder, die die Präsidenten bei der Charakterisierung ihrer Leitungsposition verwenden.

Dies lässt sich noch einmal exemplarisch an der Spannung verdeutlichen, die aus Sicht der Präsidenten in das Zweckprogramm ihrer Stelle eingebaut ist. Im Präsidentenamt verbinden sich eine manageriale, auf Strukturveränderung angelegte und eine kollegiale, auf die Wahrung der professoralen Autonomie angelegte Seite. Dies betont ein Leiter am Beispiel der Auszeichnung „Hochschulmanager des Jahres“: „[...] nun haben wir diese informelle kooperative Führungsphilosophie an vielen Orten. Kann man jetzt auch in diesen [...] Ausgewählten für Hochschulmanager des Jahres erkennen, nicht, dass eben nicht mehr der, [...] der sagt: ich mache das, was die Kollegen wollen, also altes Rektoratsmodell im Prinzip, noch der, der sagt: ich sage, wo es lang geht, und die anderen sollen gefälligst mitkommen, sondern mehr so die Frage: wie kriege ich top-down, bottom-up irgendwie so in Einklang. Und das ist so mehr das Modell jetzt. (*Interview 24*)

Dabei verdeutlicht eine genauere Analyse der formalen und informellen Strukturen der Präsidentenstelle und der präsidialen Leitungspraktiken (siehe hierzu ausführlich *Kleimann 2016*), dass das aktuelle präsidiale Leitungsmodell *nicht auf der Mitte* zwi-

schen den Polen eines managerialen Entscheiders und eines entscheidungsvermeidenden Kollegen liegt, sondern eher zum kollegialen Pol hin verschoben ist.

Die Analyse der präsidentialen Rollenbilder belegt schließlich, dass die spannungsreichen, hybriden Organisationsstrukturen der Universität – vorausgesetzt, man nimmt die Selbstbeschreibungen der Präsidenten diesbezüglich für bare Münze – tatsächlich auf die Leitungsposition durchschlagen. Auch die Rolle des Universitätsleiters hat – im Hinblick auf Motivation, Eigenschaften, Aufgabenverständnis, Rollenerwartungen etc. – einen hybriden Charakter. Die Annahme einer Strukturhomologie zwischen der Universität und der präsidentialen Stelle wird durch diesen Befund folglich gestützt. Das bedeutet jedoch nicht, dass die organisationalen Strukturwidersprüche der Universität sich gleichsam ungebremst und ungefiltert auf die Rahmenbedingungen der präsidentialen Amtswahrnehmung auswirken. Zwar gehört es zum Anforderungsprofil der präsidentialen Führungsposition, dass der Amtsinhaber als Repräsentant der Gesamtorganisation mit unterschiedlichen institutionellen Logiken umgehen können muss, universitätstypische Widersprüche auf allen Strukturebenen bearbeitet und konfligierende Erwartungen soweit als möglich ausbalanciert. Allerdings tut er dies im Rahmen einer Stelle, deren formale und informelle Strukturen so angelegt sind, dass die organisationalen Paradoxien durch Selektion und Transformation in bearbeit- und aushaltbare Widersprüche umgewandelt werden.

Literatur

Bora, Alfons (2001): Öffentliche Verwaltungen zwischen Recht und Politik. Zur Multi-referentialität der Programmierung organisatorischer Kommunikationen. In: Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 170–191

Brunsson, Nils; Sahlin-Andersson, Kerstin (2000): Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. In: Organization Studies Vol. 21, S. 721–746

Ciesielska, Malgorzata (2010): Hybrid Organisations. A study of the Open Source – Business Setting. Copenhagen [http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/8200/Malgorzata_Ciesielska.pdf?sequence=1]

Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly. Vol. 17., No. 1, S. 1–25

Daxner, Michael (1999): Die blockierte Universität. Warum die Wissensgesellschaft eine andere Hochschule braucht. Frankfurt/New York

Huber, Michael (2005): Universitäre Anomalie und Autonomiebestrebungen. Eine organisationssoziologische Untersuchung zur aktuellen Universitätsreform in Deutschland. Von der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig genehmigte Habilitationsschrift. Leipzig

Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden

Kant, Immanuel (1977): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: ders.: Werke in zwölf Bänden. Bd. 7. Frankfurt a. M.

Kerr, Clark (2001 [1963]): The Uses of the University. 5. Auflage. Cambridge, Mass.

Kette, Sven (2012): Das Unternehmen als Organisation. In: Apelt, Maja; Tacke, Veronika (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden, S. 21–42

Kieserling, André (2001): Bildung durch Wissenschaftskritik: Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den sechziger Jahren. In: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, S. 81–118

Klatetzki, Thomas (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als Typus. In: ders. (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen: Soziologische Perspektiven. Wiesbaden, S. 7–24

Kleimann, Bernd (2014): Universitätspräsidenten als ‚institutional entrepreneurs‘? Unternehmensmythen und Führungsfabeln im Hochschulbereich. In: Scherm, Ewald (Hrsg.): Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie? München und Mering, S. 43–61

Kleimann, Bernd (2016): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden

Kühl, Stefan (2007): Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten – Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten. In: Altvater, Peter; Bauer, Yvonne; Gilch, Harald (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen. HIS: Forum Hochschule 17. Hannover, S. 1–10

Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden

Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden

Lukasczyk, Kurt (1960): Zur Theorie der Führer-Rolle. In: Psychologische Rundschau. 11. Jg., Heft 3, S. 179–188

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441–471

Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: The American Journal of Sociology. Vol. 83, No. 2, S. 340–363

Musselin, Christine (2007): Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, Georg; Kosmützky, Anna; Torka, Marc (Hrsg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld, S. 63–86

Paletschek, Sylvia (2001): Die permanente Erfindung einer Tradition – die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Stuttgart

Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, S. 223–242

Schimank, Uwe (2008): Double Talk von Hochschulleitungen. In: Jäger, Wieland; Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Universität und Lebenswelt. Wiesbaden, S. 154–172

Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In: Sieg, Ulrich; Korsch, Dietrich (Hrsg.): Die Idee der Universität heute. München, S. 123–134

Wunderer, Rolf (2007): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre, 7., überarbeitete Auflage. Köln

Yukl, Gary (2010): Leadership in Organizations. Seventh Edition. Upper Saddle River/ New Jersey

Manuskript eingereicht: 08.10.2015

Manuskript angenommen: 04.11.2016

Anschrift des Autors:

PD Dr. Bernd Kleimann

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)

Goseriede 9, 30159 Hannover

E-Mail: kleimann@dzhw.eu

Tel.0511-1220 162

Bernd Kleimann ist seit Anfang 2016 kommissarischer Leiter der Abteilung „Governance in Hochschule und Wissenschaft“ des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Führung zwischen Aufgabenkomplexität und Autonomie. Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des unteren Hochschulmanagements in zwei österreichischen Hochschulen

Stefanie Sterrer, Silke Preymann, Barbara Ehrenstorfer, Regina Aichinger

Die institutionelle Autonomie, die Einführung neuer Steuerungsmechanismen und die stärker werdenden wettbewerblichen Strukturen in der Wissenschaftslandschaft stellen Führungskräfte in Hochschulen vor neue Herausforderungen. Die Ausgestaltung der Führungsfunktion auf der unteren Hochschulmanagementebene und Unterstützungsbedarfe des unteren Hochschulmanagements sind von diesen Rahmenbedingungen wissenschaftlich kaum beleuchtet. Eine qualitative Studie an zwei österreichischen Hochschulen, einer Universität und einer Fachhochschule, untersucht Rollen- und Führungsverständnis sowie notwendige Kompetenzanforderungen von Studiengangs- bzw. Institutsleitungen unter Berücksichtigung externer und interner Governance-Strukturen. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die hohe Aufgabenkomplexität und die hohe Autonomie der Professorenschaft prägend für die Ausgestaltung und die Herausforderungen der Führungsfunktion auf der unteren Hochschulmanagementebene sind.

1 Einleitung

Akademische Zielsetzungen, staatliche Steuerungsmechanismen und Marktanforderungen spannen den Rahmen, in dem Hochschulführung stattfindet und beeinflussen das Selbstverständnis, die Gestaltungsmöglichkeiten sowie die Herausforderungen des Hochschulmanagements. In den vergangenen 20 Jahren durchlief der österreichische Universitätssektor einen grundlegenden Wandel, der sich auf die organisationalen Strukturen und Entscheidungsprozesse der einzelnen Organisationen auswirkte. Parallel dazu wurde das Hochschulsystem durch Einführung eines Fachhochschulsektors in den frühen 1990er-Jahren ausdifferenziert. Dabei wurde bereits bei dessen Aufbau versucht, marktorientierte Governance-Mechanismen (in Anlehnung an die Ideen des New Public Management) einzuführen, was ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal von traditionellen Universitäten bezeichnet. Neben der Hochschulleitung spielen vor allem Führungspersonen auf mittlerer (z. B. Dekane und Dekaninnen) bzw. unterer Managementebene (z. B. Studiengangsleitungen und Institutsleitungen) eine entscheidende Rolle, sind sie doch einerseits essentiell für die Unterstützung und Umsetzung hochschulstrategischer Zielsetzungen (top down) (vgl. Jones 2011) und andererseits

Vertretung der Interessen ihres Instituts bzw. ihres Studiengangs auf höherer Organisationsebene (bottom up) (vgl. *Bryman 2007*). Sie sind somit mächtige Vermittler zwischen Hochschulleitung und Professorenschaft (vgl. *De Boer et al. 2010 S. 231*).

Verschiedene Studien (vgl. *Deem/Brehony 2005; De Boer et al. 2010; Hancock 2007; Smith/Adams 2008; Smith 2002, 2005; Jones 2011; Currie/Procter 2005*) beschäftigen sich mit den spezifischen Anforderungen an das mittlere und untere Hochschulmanagement. *Nguyen (2013)* zeigt allerdings auf, dass einschlägige empirische Forschungsarbeiten vor allem aus Australien, Großbritannien und den United States stammen (Ausnahmen sind *Nguyen 2013; Castro/Tomas 2011; Beiträge im Sammelband Meek et al. 2010*). Jene Mikroebene, auf der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen die Leitungsfunktionen auf unterer Hochschulmanagementebene erfüllen, ist bisher noch weitgehend unbeleuchtet geblieben. Ob ihrer essentiellen Funktion in Hochschulen als Vermittler zwischen Hochschulleitung und Professorenschaft einerseits und administrativer, Management-bezogener und akademischer Sphäre andererseits ist dies durchaus bemerkenswert.

Die hier vorgestellte Studie liefert einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke, indem sie die vielfältigen Herausforderungen sowie das Rollen- und Führungsverständnis von Instituts- und Studiengangsleitungen als Funktionsträgern des unteren Hochschulmanagements einer Universität bzw. einer Fachhochschule (FH) in Österreich untersucht. Die Identifikation relevanter Zusammenhänge zwischen externen und internen Governancestrukturen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Verhaltensstrategien und Kompetenzanforderungen liefert wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung und Implementierung bedarfsgerechter Organisations- und Personalentwicklungskonzepte für das untere Hochschulmanagement. Die Studie widmet sich daher folgenden Fragestellungen: Wie wirken externe und interne Rahmenbedingungen auf die Ebene der Institute (Uni) bzw. Studiengänge (FH)? Wie interpretieren Studiengangsleitungen und Institutsvorstände ihre Rolle und ihr Führungsverhalten? Welche notwendigen Kompetenzen sehen sie und wo liegen Entwicklungspotenziale für professionelle Hochschulführung?

2 Hintergrund

2.1 Theoretischer Hintergrund

Kompetenzanforderungen sind vom jeweiligen Rollen- und Aufgabenprofil determiniert. Dementsprechend scheint es essentiell, einen Blick auf die formellen und informellen Tätigkeitsbereiche des unteren Hochschulmanagements zu werfen. *Nguyen (2013)* identifizierte in einer Studie in den USA und Australien sechs verschiedene Aufgabenfelder von Departmentleitungen: Department Governance, Programmmanagement, Personalmanagement, Budget und Ressourcenmanagement, externe Kommunikation und Office Management. Berücksichtigt man darüber hinaus unterschiedliche Hoch-

schultypen, werden unterschiedliche Schwerpunkte auf Lehre (post-1992 universities) bzw. Forschung (pre-1992 universities) augenscheinlich und lassen einen bedeutenden Einfluss auf die reale Ausgestaltung der unteren Führungspositionen erkennen (*Smith 2002, 2005*).¹

Als Spezifikum der hochschulischen Selbstverwaltungskultur werden Führungsfunktionen auf mittlerer und unterer Hochschulebene in der Regel von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, häufig temporär für eine bestimmte Periode, übernommen (vgl. *Smith/Adams 2008*). *Deem/Brehony (2005)* bezeichnen diese Personengruppe als „manager-academics“. Führungskräfte sollen daher sowohl über akademische Kompetenzen als auch über Management- und Führungskompetenzen verfügen (vgl. *De Boer et al. 2010; Floyd/Dimmock 2011; Hancock 2007*). Die Übernahme einer Leitungsfunktion (vor allem, wenn sie nur für eine gewisse Periode übernommen wird und eine ‚Rückkehr‘ in die Wissenschaft angestrebt ist), ist für viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen eher unattraktiv, weil sie einer Unterbrechung der wissenschaftlichen Karriere gleichkommt (*Hancock 2007*). Neben der zeitlichen Vereinbarkeit sind aber auch unterschiedliche Werthaltungen der Sphären Wissenschaft („professional identity“, *Winter 2009 S. 123*) und Hochschulführung („managerial identity“, *ebd. S. 123*) ausschlaggebend für Spannungen.

Die Leadership-, Management- und Hochschulforschung interessiert die Frage nach einem angemessenem Führungs- und Managementverständnis und -verhalten im Hochschulkontext (vgl. *Yelder/Codling 2004; Florack/Messner 2006; Schmidt/Richter 2009*). Aufgrund der immer stärkeren Abkehr von der kollegialen Selbststeuerung in Richtung unternehmerische Strukturen werden für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in Leitungspositionen fundierte Managementkenntnisse und ein reflektiertes Selbstverständnis im Hinblick auf ihre eigene Rolle in der Organisation zunehmend wichtig (*Eley 1994; Scott et al. 2008*). Auch transformationale Führung, die bisher fast ausschließlich im unternehmerischen Kontext beleuchtet wurde (vgl. auch *Carmeli/Waldman 2010; Waldman et al. 2001; Bass 1990; Dvir et al. 2002; Pundt/Nerdingner 2012*), scheint vor diesem Hintergrund ihre besondere Wirkung geltend machen zu können (*Bolden et al. 2008*).

2.2 Nationaler Hochschulkontext

Das österreichische tertiäre Bildungssystem ist durch zwei dominante Hochschultypen – Universitäten und Fachhochschulen – geprägt. Um die Unterschiede zwischen diesen

¹Die Bezeichnung ‚post-1992 university‘ bezieht sich auf britische Universitäten, die vor der Abschaffung des binären Hochschulraums in Großbritannien (1992) als ‚polytechnics‘ bezeichnet wurden. Als ‚pre-1992‘ bezeichnet *Smith (2002, 2005)* jene Universitäten, die auch vor 1992 bereits Universitäten waren.

zu verdeutlichen, werden in Tabelle 1 wesentliche Charakteristika der beiden Hochschultypen gegenübergestellt.

Tabelle 1: Charakteristika von Universitäten und Fachhochschulen in Österreich

	Universitäten	Fachhochschulen
Studierenden- zahlen	309.076 (Stichtag: 28.02.2016)	48.051 (Stichtag: 15.11.2016)
Aufnahme- verfahren	grundsätzlich offener Hochschulzugang, Aufnahmeverfahren nur in ausgewählten Fächern (z. B. Medizin, Psychologie, Kunststudien, Sport)	Aufnahmeverfahren für alle Studiengänge (z. B. Aufnahmetests, Bewerbungsgespräche)
Nachwuchs- förderung	Promotionsrecht	kein Promotionsrecht
Organisations- form	öffentlich sui generis	privatrechtliche Strukturen (GmbH, Vereine), auch in öffentlicher Trägerschaft
Autonomie- status	autonom	autonom
Finanzierung	größtenteils öffentlich (Globalbetrag), Drittmittel, Studienbeiträge (unter speziellen Voraussetzungen)	gemischt, hauptsächlich durch Bund und Länder, Studienbeiträge (liegen in der Autonomie der Erhalter)
Prinzipien der Lehre	forschungsgeleitet; Berufsvorbildung	wissenschaftsfundierte, berufsfeldbezogene Ausbildung mit forschungs- und praxisbezogenen Elementen
Forschung	Grundlagenforschung, Entwicklung und Erschließung der Künste, angewandte Forschung, kooperative Forschung, Entwicklung, Prototypisierung, Innovation	Angewandte Forschung, kooperative Forschung, Entwicklung, Prototypisierung, Innovation
Entwicklungs- impulse	Erkenntnisse aus der Forschung hin in die Lehre; bottom up	vom Bedarf der Wirtschaft hin in die Lehre/Forschung; top-down

Quelle: Pichl 2012 S. 201, gekürzt und teilweise ergänzt bzw. aktualisiert durch die Autorinnen (Quelle Studierendenzahlen: <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:36:0::NO>, abgerufen am 24.10.2016)

Im Vergleich zu anderen binären Hochschulsystemen, wie z. B. Deutschland, ist der Fachhochschulsektor in Österreich noch relativ jung. Er wurde 1993 als Anbieter berufsfeldorientierter tertiärer Ausbildung mit festgelegter Studiendauer gegründet. Ziele waren einerseits die Entlastung der überfüllten Universitäten (vgl. *Lassnigg et al. 2003*) und andererseits die Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit und Regionalisierung des Hochschulsystems. Organisationale Governance-Reformen waren ursprünglich nicht intendiert, traten aber im Zuge der Verhandlungsprozesse zur Gründung des neuen Hochschulsektors immer stärker in den Vordergrund. Politik sowie Experten und Expertinnen entwickelten für die Fachhochschulen ein *externes Governance-System*, das sich zu diesem Zeitpunkt stark von jenem der klassischen Universität unterschied: Zum ersten waren Fachhochschulen keine öffentlichen Institutionen, sondern Privatunternehmen, größtenteils im Besitz öffentlicher Akteure (z. B. Länder),

zum zweiten wurden sie sowohl vom Staat als auch von regionalen und privaten Geldgebern finanziert und zum dritten dienten die Bedarfe der lokalen Wirtschaft bzw. der Berufsfelder als Grundlage für die Entscheidungen über neue Institutionen und Studiengänge (vgl. *Pechar 2013*).

Zeitgleich zur Gründung des Fachhochschulsektors war auch im österreichischen Universitätssystem ein Wandel der Governancestrukturen beobachtbar. Dieser wurde 1993 durch eine erste Stärkung der Position des Rektorats initiiert (vgl. *Pechar 2010; Pechar/Pellert 1998*) und durch die umfassende Reform des Universitätsgesetzes 2002 fortgesetzt. *Kehm und Lanzendorf (2007) S. 158*, bezeichnen diese Reform als „managerial revolution“. Ausgestattet mit einem eigenen Aufsichtsorgan, dem Hochschul- oder Universitätsrat, entließ das UG 2002 die Universitäten als eigenständige Rechtssubjekte in die institutionelle Autonomie. Die staatliche Finanzierung wird seither im Rahmen von Leistungsvereinbarungen zwischen Universitäten und Ministerium verhandelt (vgl. *Pechar 2010; Kehm/Lanzendorf 2007*).

Beiden Hochschultypen gemein ist somit die institutionelle Autonomie, welche den Organisationen die Möglichkeit zur Ausgestaltung organisationsspezifischer *interner Governancestrukturen* gibt (wobei die Fachhochschulen hier noch freier sind als die Universitäten). Die österreichischen Fachhochschulen waren bereits bei Gründung des Sektors intern sehr stark unternehmensähnlich aufgebaut. Governance-Mechanismen sind stark durch Hierarchie und top-down Steuerung und kaum durch die im klassischen (humboldtschen) Governance-System der Universitäten so dominante Polyarchie (Mehrheitsentscheid) gekennzeichnet (*Nickel 2011*). Zudem wirkt eine hohe Marktorientierung auf die interne Governance der Fachhochschulen („market-based model“ *Leitner 2006 o. S.*). An den Universitäten gewannen die Governance-Mechanismen „Wettbewerb/Anpassungsdruck“ und „Hierarchie/Steuerung“ in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung, während „Polyarchie/Mehrheitsentscheid“ und „Netzwerk/Selbstorganisation“ zurückgedrängt wurden (*Nickel 2011*). *Nickel* attestiert den Universitäten heute eine relative Ausgeglichenheit zwischen traditionell akademischen und neueren unternehmensähnlicheren Management-Mechanismen und bezeichnet die reformierte Universität als „Hybrid aus Expertennetzwerk mit kollegialen Entscheidungen und hierarchisch gesteuerter Organisation zwischen Staat und Markt“ (*a. a. O. S. 140*).

Aktuell prägen folgende Entwicklungen die beiden Hochschulsektoren: Die Fachhochschulen durchleben einen „academic drift“ in Bezug auf die zunehmende Bedeutung von Forschung und eine Stärkung der akademischen Selbstorganisation durch die rechtlich verpflichtende Einführung eines Fachhochschul-Kollegiums als oberster wissenschaftliche Instanz in der Organisation (*Brünner/Königsberger 2013; Nickel 2011*). Die Universitäten hingegen durchlaufen einen „vocational drift“, der sich vor allem in der zunehmenden Studierendenorientierung und dem steigenden Fokus auf die

Employability der Absolventen und Absolventinnen zeigt und durch europäische Hochschulpolitiken mit beeinflusst wird (vgl. *Brünner/Königsberger 2013*).

3 Forschungsdesign

Hochschulführung wird als komplexes soziales Phänomen verstanden, das bedingt ist durch die spezifischen, sich verändernden externen und internen Governancestrukturen, das akademische Selbstverständnis und individuelle Erfahrungen und Werthaltungen. Der gewählte qualitative Forschungszugang nimmt das Begreifen subjektiver Sichtweisen und sozialer Kontexte zum Ansatzpunkt (vgl. *Flick 2012*) und ermöglicht auf Basis des Prinzips der Offenheit (vgl. *Gläser/Laudel 2010*) die Erfassung unerwarteter Informationen und neu aufkommender Thematiken.

3.1 Untersuchungsfeld und Sample

Zwischen Juli 2012 und März 2013 wurden an zwei oberösterreichischen Hochschulen, der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) und der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ), Interviews mit Hochschulführungskräften durchgeführt. Tabelle 2 liefert einige Eckdaten zu diesen beiden Hochschulen.

Tabelle 2: Eckdaten zu den untersuchten Hochschulen

	Johannes Kepler Universität Linz (JKU)	Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ)
Gründungs- jahr	1966	1993
Studierende	19.406 (Stichtag: 28.02.2016)	5.411 (Stichtag: 15.11.2016)
Fakultäten	Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät Rechtswissenschaftliche Fakultät Technisch-Naturwissenschaftliche Fakultät (seit 2014: Medizinische Fakultät)	Fakultät für Management Fakultät für Medizintechnik und angewandte Sozialwissenschaften Fakultät für Technik und angewandte Naturwissenschaften Fakultät für Informatik, Kommunikation, Medien
Institute/ Studien- gänge	122 Institute (Stand 2016)	60 Studiengänge (Stand 2015/2016)

Quelle Studierendenzahlen: <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:36:0::NO>,

Quelle organisationsspezifische Informationen: www.jku.at, www.fh-ooe.at, abgerufen am 24.10.2016

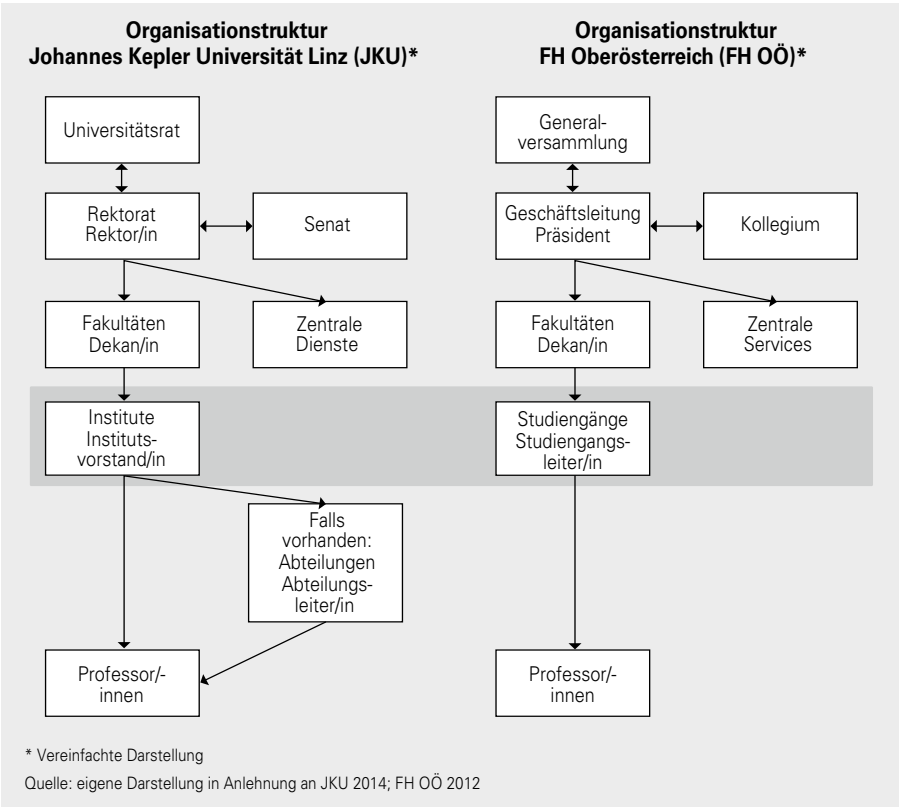
Die beiden untersuchten Hochschulen wurden auf Basis der in Tabelle 3 dargestellten inhaltlichen und kontext-bezogenen Überlegungen als Untersuchungsobjekte ausgewählt.

Tabelle 3: Auswahlkriterien für die untersuchten Organisationen

Kontrastierende Eigenschaften	Wissenschaftsorientierter Zugang einer (reformierten) Universität versus marktorientierter Zugang einer Fachhochschule („market-based model“) Ziel: Rückschlüsse auf Unterschiede und systemische / institutionelle Einflussfaktoren auf die untere Hochschul-Führungsebene
	Beleuchtung der Unterschiede in den Governance-Strukturen (extern und intern) Ziel: Identifikation von Wirkungsmechanismen von internen und externen Governance-Strukturen auf die untere Hochschul-Führungsebene
Übereinstimmende Eigenschaft	Verankerung im gleichen regionalen Umfeld (Bundesland Oberösterreich) mit vergleichbaren Rahmenbedingungen (Wirtschafts-, Wissenschafts- und Bildungslandschaft) Ziel: weitgehender Ausschluss regional bedingter Verzerrungen

An der JKU stehen die Institutsleitungen, an der Fachhochschule die Studiengangsleitungen als unteres Hochschulmanagement im Fokus dieser Untersuchung (Abbildung 1).²

Abbildung 1: Organisationsstrukturen der untersuchten Hochschulen



²Bei besonders großen Instituten bzw. Studiengängen gibt es auch darunter noch Ausdifferenzierungen in Sub-Einheiten (z. B. Abteilungen). Darauf wird in dieser Studie nicht weiter eingegangen.

Studiengänge an der Fachhochschule und Institute an der Universität sind die zentralen Einheiten für Lehre und Forschung und übernehmen zusätzlich, unterstützt durch zentrale administrative Einheiten, operativ kaufmännische und administrative Tätigkeiten. Sie sind deshalb, bezogen auf ihre Position im Organisationsgefüge und ihre Verantwortlichkeiten/Kompetenzen, weitgehend vergleichbar. Ebendies gilt auch für die formale Rolle und Aufgabe der Instituts- und Studiengangsleitungen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Beschreibung der Funktionen „Institutsvorstand/-vorständin“ und „Studiengangsleitung“

Institutsvorstand/-vorständin (JKU)	Studiengangsleitung (FH OÖ)
„Institute stellen die zentralen Organisationseinheiten für die Forschung sowie für die Durchführung der Lehre [...] für die Studien- und Weiterbildungsangebote der Universität [...] dar.“ (JKU 2014, S. 9) „Das Rektorat schließt die Zielvereinbarung mit der Institutsvorständin bzw. dem Institutsvorstand (§ 22 Abs. 1 Z 6 UG 2002). [...] Die Institutsvorständin oder der Institutsvorstand [...] hat mit den der Organisationseinheit zugewiesenen Universitätsangehörigen die Inhalte der Zielvereinbarung gemeinsam umzusetzen.“ (JKU 2012, S. 11) „Die Institutsvorständin oder der Institutsvorstand [...] übt die unmittelbare Fach- und Dienstaufsicht über die dem Institut [...] zugewiesenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus.“ (JKU 2014, S. 14)	„Die Studiengangsleitung agiert a) als kfm. Leitung des Studiengangs [sic!] und trägt Kostenstellenverantwortung für StG-spezifisch definierte Budgetpositionen [...] b) als wissenschaftliche Leitung eines Studiengangs der FH OÖ im Sinne der Bestimmungen des § 10 Abs 5 FHStG idgF. Er/Sie ist in dieser Funktion dem Erhalter gegenüber autonom.“ (FH OÖ 2012, S. 24) Die Studiengangsleitung ist allen Dienstnehmern und -innen, die dem Studiengang zugerechnet werden, dienstrechtlich überstellt. (vgl. FH OÖ 2012, S. 24)

Quelle: JKU 2014, FH OÖ 2012

Die befragten Personen wurden gemäß „purposive sampling“ (vgl. Patton 2002) ausgewählt: Um eine hochschulübergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten, erfolgte eine bewusste Auswahl der Interviewten in Bezug auf Funktion und Disziplin (Tabelle 5). Dabei wurden Studiengangsleitungen und Institutsvorstände zu ihrem „Selbstbild“ befragt und Mitglieder der obersten Leitungsebene zu ihrer Wahrnehmung auf die untere Hochschulmanagementebene („Fremdbild“).

Tabelle 5: Befragungssample

Befragungssample (n = 42)	Johannes Kepler Uni Linz (JKU)	FH Oberösterreich (FH OÖ)
Gesamt	18 Personen	24 Personen
Hochschulleitung (Fremdbild)	5 Personen	4 Personen
Untere Leitungsebene (Selbstbild)	13 Institutsleitungen	20 Studiengangsleitungen
Geschlecht	7 Frauen, 11 Männer	4 Frauen, 20 Männer
Disziplinärer Hintergrund (nur untere Leitungsebene)	7 technisch/naturwissenschaftlich 6 sozial-/wirtschaftswissenschaftlich	11 technisch/naturwissenschaftlich 9 sozial-/wirtschaftswissenschaftlich

3.2 Datenerhebung und -analyse

Auf Basis einer fundierten Literaturrecherche wurden vor der Datenerhebung zwei teilstrukturierte Leitfäden erstellt. Die Befragung zum Selbstbild der unteren Führungsebene umfasste Aspekte des Umgangs mit Rahmenbedingungen der externen und internen Governance, der Rollen und Aufgaben, des eigenen Führungsverständnisses und -verhaltens, der Gestaltung von Entscheidungsprozessen und der notwendigen Kompetenzen und Unterstützungspotentiale. Die Befragung zum Fremdbild (Hochschulleitung In Bezug auf ihre Studiengangs- bzw. Institutsleitungen) fokussierte auf die Einschätzung allgemeiner Herausforderungen der Hochschulführung unter Berücksichtigung externer Governance-Strukturen, die Erwartungen an die Führungskräfte des unteren Hochschulmanagements (inkl. Kompetenzanforderungen) und den gewährten Gestaltungsspielraum. Die transkribierten Interviews dienten als Basis für die computerunterstützte qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an *Gläser/Laudel (2010)* (Tabelle 6).

Tabelle 6: Schritte der Datenauswertung und -interpretation

Vorbereitung der Extraktion

- Erstellung eines ersten deduktiven Kategoriensystems auf Basis zugrundeliegender theoretischer Vorüberlegungen (der inhaltlichen Struktur der Interviewleitfäden folgend).
- Bestimmung von Indikatoren
- Festlegung von Extraktionsregeln (Memos)

Extraktion (Entwicklung des Kategoriensystems)

- Materialdurchlauf (1. und 2. Forscherin), dabei Extraktion und Interpretation von Informationen über die Ausprägungen von Variablen
- Veränderung existierender bzw. Aufnahme neuer Codes
- Aufnahme neuer Ausprägungen und Indikatoren

Aufbereitung/Systematisierung

- Sortierung der Kategorien und Subkategorien nach sachlichen Aspekten
- Zusammenfassung bedeutungsgleicher Informationen

Qualitätssicherung

- Zweiter Materialdurchlauf (3. Forscherin) zur Kontrolle der Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien zur Vermeidung von Verzerrungen und Fehlinterpretationen

Auswertung (diskursiv im Forschungsteam)

- Analyse von fallübergreifenden Themen und Zusammenhängen (gemeinsames Auftreten von Merkmalsausprägungen, Unterschiede) zur Beantwortung der Forschungsfragen

Interpretation (diskursiv im Forschungsteam)

- Beantwortung der Forschungsfragen
- Vergleich und Abgleich mit theoretischem Background und anderen empirischen Studien
- Weiterentwicklung theoretischer Überlegungen
- Ableitung von Implikationen

4 Ausgewählte Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass Studiengangs- bzw. Institutsleitungen durch die externen und internen Governance-Strukturen der Hochschulen determiniert sind (Abschnitte 4.1 und 4.2) und in besonders durch die hohe (inter- und intrarollen-bezogene) Aufgabenkomplexität und den hohen Autonomiegrad sowohl der Führungskräfte selbst als auch ihrer Mitarbeitenden (Abschnitt 4.3) geprägt sind. Die daraus abgeleiteten Kompetenzanforderungen unterscheiden sich von jenen von Führungskräften in Wirtschaftsunternehmen (Abschnitt 4.4) und bedürfen einer kontextspezifischen und bedarfsgerechten Betrachtung (Abschnitt 4.5).

4.1 Wirkung externer Governance-Strukturen auf das untere Hochschulmanagement

Externe Governancestrukturen wirken an beiden Hochschulen in Form von *staatlichen/politischen Einflussgrößen* vor allem auf strategischer Ebene und betreffen die Führungskräfte der unteren Ebene eher mittelbar über die Hochschulleitungen. Ein häufig genanntes Beispiel dafür ist der von der Hochschulleitung ausgeübte erhöhte Druck zur Akquise von Drittmitteln als Ausgleich für stagnierende staatliche Finanzmittel. An der FH OÖ wird darüber hinaus der regionalpolitische Einfluss aufgrund der Eigentümerstruktur³ als stärker beschrieben als an der JKU.

Die Einflüsse von *Wirtschaft, Industrie bzw. Berufsfeldorganisationen* manifestieren sich an den beiden Hochschulen unterschiedlich. An der JKU werden diese auf die Einführung des Universitätsrats⁴ zurückgeführt, scheinen aber, abgesehen von Kooperationsprojekten in der Forschung, auf das Tätigkeitsspektrum als Institutsleitung kaum direkt zu wirken. An der FH OÖ hingegen sind Einflüsse aus der Wirtschaft fundamentaler Bestandteil der organisationalen Identität und wirken direkt auf die Studiengangsleitungen (z. B. als Teil des Entwicklungsteams bei der Entwicklung neuer Studiengänge, durch regelmäßige informelle und formelle Bedarfserhebungen in Unternehmen und durch den hohen Stellenwert der *Employability* der Graduierten). Trotz der Unterschiede in der Intensität der Einflussnahme werden die grundsätzlichen Spannungsfelder zwischen Wirtschaft und Wissenschaft in beiden Hochschulen sehr ähnlich beschrieben: Differenzen resultieren einerseits aus dem zeitlichen Zielhorizont (kurzfristige Orientierung der Wirtschaft und langfristige Denkweise der Wissenschaft bzw. einer Bildungseinrichtung) und andererseits aus den inhaltlichen Zielsetzung (z. B.

³Das Land Oberösterreich ist zu 98 Prozent Eigentümer der Fachhochschule Oberösterreich (GmbH). Die JKU hingegen ist eine juristische Person öffentlichen Rechts und weisungsfrei (Universitätsgesetz 2002 § 4, Stand März 2017).

⁴Der Universitätsrat ist ein gesetzlich verankertes Aufsichtsorgan von Universitäten und besteht aus „[...] Mitgliedern, die in verantwortungsvollen Positionen in der Gesellschaft, insbesondere der Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft, tätig sind oder waren [...]“ (Universitätsgesetz § 21 Abs. 2, Stand März 2017)

rasche Anwendbarkeit versus Grundlagenorientierung oder die Diskussion um fokussierte Ausbildung versus ganzheitliche Bildung).

Wettbewerbliche Mechanismen wirken vor allem in der kompetitiven Forschungsförderung, aber auch bei der Gewinnung von Studierenden in technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen. Durch den bereits erwähnten Druck zur *Einwerbung von Forschungs-Drittmitteln* nimmt der operative Aufwand des Projektmanagements sowohl zeitlich als auch in seiner Komplexität zu. Dies ist insofern von Brisanz, als eine gute Drittmittelausstattung als wichtig für die personelle und materielle Ausstattung und somit die Forschungskapazität von Instituten/Studiengängen beschrieben wird (besonders an der FH OÖ, die über keine Basisfinanzierung für Forschung verfügt). Dementsprechend zeigen die Interviews, dass Instituts- und Studiengangsleitungen über Marketingkompetenz verfügen müssen, um Forschungsgelder aus der Wirtschaft, aber auch neue Studierende (vor allem für technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge/Institute) gewinnen zu können. Dieser Aspekt wird vor allem an der JKU, weniger stark an der FH OÖ, als herausfordernd für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beschrieben. Die Vermarktung der Studienplätze ist vor allem an der FH OÖ aufgrund der Studienplatzfinanzierung des Bundes⁵, die mit der finanziellen Ausstattung der Hochschule bzw. des Studiengangs in direktem Zusammenhang steht, von besonderer Relevanz.

4.2 Wirkung interner Governance-Strukturen auf das untere Hochschulmanagement

Hochschulinterne Governance wirkt deutlich unmittelbarer auf die Tätigkeit als Studiengangs- bzw. Institutsleitungen. Unter dem Paradigma des New Public Management und im Zuge des institutionellen Autonomiegewinns der Universität wurden (neue) Steuerungs- und Verwaltungsstrukturen in den beschriebenen Hochschulen eingeführt. An der FH OÖ, die von Beginn an unternehmensähnlicher strukturiert und gesteuert wurde, gibt es eine höhere Zustimmung zu solchen Maßnahmen als an der Universität, auch wenn die konkrete Ausgestaltung (z. B. hohe Anzahl von verschiedenen Kennzahlen) in Teilen auch kritisch betrachtet wird. An der JKU wird eine „Verbetriebswirtschaftlichung“ (*Institutsvorstand JKU*) der Hochschule eher skeptisch betrachtet. Es wird angemerkt, dass diese Entwicklung im teilweisen Widerspruch zur klassischen standes-, fach- und professionspolitischen Selbstverwaltung von Universitäten stehe und

⁵Die österreichischen Fachhochschulen werden zu einem großen Teil durch den Bund finanziert. Dies geschieht nicht, wie bei den Universitäten, durch ein Globalbudget, das mittels Leistungsvereinbarungen zwischen jeder einzelnen Universität und dem Bund verhandelt wird, sondern auf Basis einer sogenannten Studienplatzbewirtschaftung. Das heißt, dass der Bund nur bewilligte und auch besetzte Studienplätze finanziert und dafür Normfördersätze festlegt. So erhalten Fachhochschulen z.B. für eine Studentin bzw. einen Studenten in einem Studiengang mit einem Technikanteil von mindestens 50 Prozent ab dem Wintersemester 2016 8.850 € pro Studienjahr (siehe dazu: https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/uploads/tx_contentbox/FH-EFPI_bis_17-18.pdf).

es entscheidend sei, bei der Einführung von Managementprozessen und -instrumenten die Spezifika der Hochschulkultur zu berücksichtigen. Doch trotz dieser Veränderungen legen die Aussagen der Befragten den Schluss nahe, dass die Position der Institutsleitung von der Umgestaltung der gesetzlichen Grundlagen hochschulischer Organisationsstrukturen und dem *management shift* (noch) relativ unberührt bleibt.⁶

Obwohl die Fachhochschulen seit ihrer Gründung und die Universitäten seit den Reformen des Universitätsgesetzes 1993 und 2002 ihre Leitung (Rektorate/Geschäftsleitungen) mit relativ großen Kompetenzen ausstatten, scheint die fachliche/inhaltliche Autonomie der Institute der JKU und der Studiengänge der FH OÖ vergleichsweise unumstritten. Diese Autonomie scheint tief im akademischen Selbstverständnis beider Organisationen verankert zu sein und wird als essentieller Erfolgsfaktor für wissenschaftliche Exzellenz, Kreativität und Innovationskraft der Hochschule als Expertenorganisation verstanden. Besonders an der FH OÖ werden die damit verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten explizit als Motivationsfaktor für die Tätigkeit als Studiengangsleitung beschrieben. Einhergehend damit legen die Statements der Befragten auch den Schluss nahe, dass der hohe Autonomiegrad und die damit in Zusammenhang stehende Möglichkeit zur flexiblen Gestaltung der Position den situativen und individuellen Umgang mit den komplexen Anforderungen und Aufgabenstellungen erleichtern. Dies verdeutlicht auch folgendes Zitat eines Studiengangsleiters: "[...] wir sind schon ganz schöne Fürsten muss man sagen, ja, [das] ist, glaube ich, eine unserer ganz großen Stärken, dass jeder in seinem Fürstentum schalten und walten kann, und jeder macht es ein wenig anders. Und umgekehrt [erhält] man aber dann trotzdem, wenn man will, einen Support." (*Studiengangsleitung FH OÖ*).

Für die Hochschulleitung stellt die daraus entstehende organisationsinterne Heterogenität der Studiengänge bzw. Institute aber durchaus eine Herausforderung dar, vor allem dann, wenn Zielsetzungen wie Effizienzgewinn durch Synergienutzung/Standardisierungen oder durch gemeinsame Verfolgung spezifischer strategischer Stoßrichtungen angestrebt werden. Ein Mitglied der Hochschulleitung der Universität beschreibt die Situation wie folgt: "[W]enn man jetzt sagt, die Universität ist ein Unternehmen mit verschiedenen [...] Abteilungen, das sind die Institute. Wenn ich das mit einem Unternehmen vergleiche, dann kann ich die Uni nicht so führen, wie ich in einem Unternehmen die Abteilungen führen könnte. Weil die Institute absolut autonom sind. Also die einzelnen Professoren mit ihren Instituten, Abteilungen, haben einfach viel mehr Freiheiten als es jemals ein Abteilungsleiter eines Unternehmens hätte. Und

⁶Dies entspricht auch der Diagnose von *Pechar (2010) S. 19*, der schreibt: „[...]the management concept is by and large confined to the top management of the institution (rector and vice-rectors). Below that level, the traditional academic concepts more or less prevail. Deans or heads of institutes/departments are rarely referred to as managers. In fact, the actual work of middle managers is much less affected by the new governance model; the formal status at the middle level has changed less than that of the top management.“

andere Hochschulen, Wirtschaftspartner, potentielle Studierende) oder sind Teil der hochschulischen Selbstverwaltung (z. B. Mitgliedschaft im Kollegium bzw. Senat). Neben diesen Aufgaben, die in Verbindung mit der Führungsfunktion stehen, sind Führungskräfte an beiden Hochschulen in geringerem Maße weiter in Lehre und Forschung tätig – eine Tatsache, die die Komplexität der Tätigkeit zusätzlich erhöht.

Auch wenn Aufgaben an beiden Hochschulen gleichermaßen beschrieben wurden, sind *interorganisationale Unterschiede* erkennbar, deren Ursachen wohl am ehesten in der grundsätzlichen Ausrichtung der Hochschulen zu finden sind. Die JKU scheint sich tendenziell stärker durch Forschung, die FH OÖ hingegen stärker durch Lehre zu definieren (vergleichbare Erkenntnisse finden sich auch bei *Smith 2002* und *2005*). Dementsprechend finden sich in der Gesamtbetrachtung Unterschiede in der Prioritätensetzung der Instituts- und Studiengangsleitungen (erstere fokussieren stärker auf den Forschungs-, letztere auf den Lehrbetrieb), wobei hier anzumerken ist, dass auch innerhalb der Organisationen, besonders an der FH OÖ, große Unterschiede in den Aufgaben- und strategischen Zielpriorisierungen der einzelnen Befragten sichtbar wurden. Darüber hinaus können die stärkere Wirtschafts- bzw. Berufsfeldorientierung der FH OÖ und die stärkere Orientierung in Richtung *scientific community* der JKU als zusätzliche Einflussfaktoren auf interorganisationale Unterschiede identifiziert werden.

Rollenkonflikte:

Die hohe Aufgabenkomplexität bedingt nach Auskunft der Befragten verschiedene Rollenkonflikte. Einerseits beschreiben sie *Intra-Rollenkonflikte*, ausgelöst durch die Fülle der verschiedenen Aufgabenbereiche und die damit verbundene Vielfalt unterschiedlicher, sich in ihren Erwartungshaltungen teilweise widersprechender Bezugsgruppen, wie z. B. Studierende, Mitarbeiter und Kollegen, externe Lehrende, Hochschul- und Fakultätsleitung, Wirtschafts- und Forschungspartner sowie Absolventen. Ein Studiengangsleiter der FH OÖ beschreibt seine Position dementsprechend als „*Konzentrator*“: „Es ist eine neue Dimension an Fülle, [...] seien es Studierende, seien es Kollegen, seien es nebenberuflich Lehrende, also man ist der Konzentration, sozusagen. Es ist okay so. Man muss halt aufpassen, dass man sich nicht selbst überfordert [...]“ (*Studiengangsleitung FH OÖ*).

Andererseits betonen die Befragten, dass ihre unterschiedlichen beruflichen Rollen in Konkurrenz zueinander stehen. Dies wird verstärkt durch den *on-top* Charakter der Führungsfunktion (d. h. zusätzlich zur eigenen Forschungs- und Lehrtätigkeit). Dadurch entstehen verschiedene *Inter-Rollenkonflikte*: Zum einen wurde in vielen Fällen

beschrieben, dass der Verwaltungsaufwand durch die Übernahme der Leitungsfunktion stark zunähme, was vor allem auf Kosten der eigenen Forschungskapazität gehe. Dementsprechend wird die Übernahme dieser Leitungsfunktionen für ambitionierte Forschende als eher unattraktiv bewertet (ähnliche Erkenntnisse sind auch bei *Hancock (2007)* zu finden). Zum anderen wird vor allem an der FH OÖ auf die paradoxe Situation hingewiesen, gleichzeitig eine Vorgesetztenfunktion und gleichberechtigte Lehrenden-/Forschenden-Rolle innezuhaben. „[...] ein guter Studiengangsleiter hat die Fähigkeit, [...] ‚Kapperl‘ aufzusetzen. [...] manchmal agiere ich als [Lehrender] und da flachsen wir, und [...] da sind wir auf gleicher Ebene. Und manchmal sage ich, jetzt treffe ich als Studiengangsleiter eine Entscheidung und da bitte ich um Kenntnisnahme. Aber das darf dann nicht den eigenen Bereich begünstigen, sonst würde man Mord und Totschlag auslösen.“ (*Studiengangsleitung FH OÖ*).

Flexibilität zur Gestaltung der Leitungsfunktion:

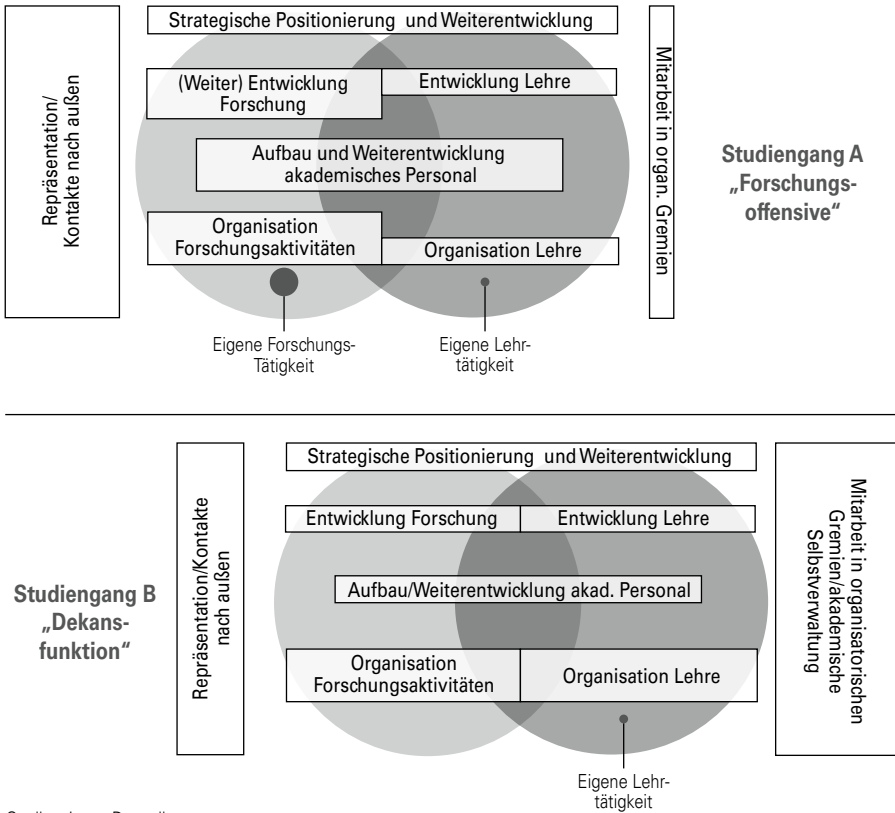
Die Interviews zeigen, dass die Führungskräfte eine relativ hohe Flexibilität zur Gestaltung der Leitungsfunktion haben, Schwerpunkte setzen und ihre Leitungsrolle auch nach *persönlichen Präferenzen* gestalten können. An der FH OÖ wird dies explizit als besonderer Motivator zu Übernahme der Leitungsrolle betont. „[...] das Schöne an diesem Bereich ist, dass es ein unterschiedliches Verständnis der Aufgaben geben kann, und dass man sich halt diesen Platz [...] selber suchen kann.“ (*Studiengangsleitung FH OÖ*).

Abbildung 3 illustriert die *individuelle*⁷ Schwerpunktsetzung beispielhaft für die FH OÖ: Studiengangsleiter A baut einen neuen Forschungsschwerpunkt auf. Studiengangsleiter B übernimmt für eine Periode die Fakultätsleitung (Dekansfunktion⁸). Die Größe der Felder zeigt dabei die Schwerpunkte in der jeweiligen Situation.

⁷Dies bedeutet nicht, dass die Aufgaben der kleineren Felder im Studiengang vernachlässigt werden, sondern dass sie von der Studiengangsleitung verstärkt delegiert werden.

⁸Der Dekan bzw. die Dekanin wird an der FH OÖ für eine Periode von vier Jahren aus dem Kreis der Studiengangsleitungen gewählt. Die Übernahme der Funktion ist (in dieser Studie) Teil der akademischen Selbstverwaltung.

Abbildung 3: Beispiele zur Flexibilität der Gestaltung der Studiengangsleitung (FH OÖ)

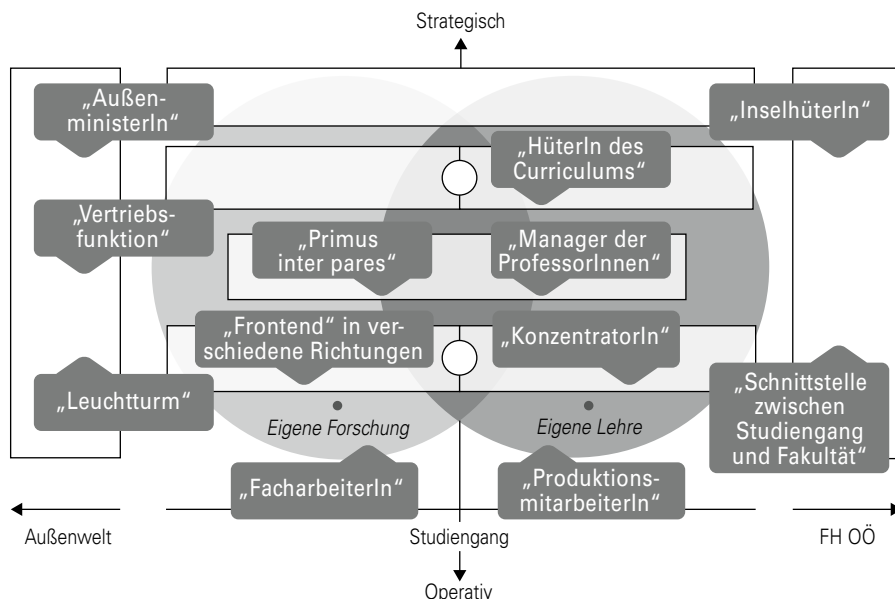


Quelle: eigene Darstellung

Auf Basis der Interviews konnten verschiedene für die individuelle Schwerpunktsetzung ausschlaggebende Faktoren identifiziert werden: (1) der Jahresrhythmus der Hochschule (z. B. während des Semesters bzw. Ferienzeiten), (2) die Zusammensetzung des Teams (z. B. hoher Anteil an Nachwuchskräften bzw. etablierte Professorenschaft), (3) die Charakteristik des Studiengangs bzw. des Instituts (z. B. an der FH die Studiengangsgröße, die Heterogenität der Studierendenschaft, die Anzahl der Studienplatzbewerbungen und die Forschungsgewichtung bzw. an der JKU die Größe des Instituts und der Anteil der Drittmittelforschung) und (4), speziell an der FH, die beinahe jährlich neue Studiengänge startet, die Reife des Studiengangs (z. B. im Aufbau befindlicher bzw. etablierter Studiengang).

Die Möglichkeit zur individuellen Interpretation der eigenen (Leitungs-)Funktion manifestiert sich vor allem an der FH OÖ in unterschiedlichen Selbstbildern der Studiengangsleitungen (Abbildung 4).

Abbildung 4: Selbstbilder der Studiengangsleitungen der FH OÖ



Quelle: eigene Darstellung

4.3.2 Hohe Autonomie der Professorenschaft

Die Professorenschaft fordert und besitzt häufig, ähnlich wie das untere Hochschulmanagement, einen hohen fachlichen Autonomiegrad. Besonders im Zusammenhang mit Forschungsaktivitäten wird diese Autonomie von den Interviewten als essentiell für Expertenorganisationen, großer Motivationsfaktor und Voraussetzung für Kreativität und Innovationskraft in der Wissenschaft gesehen. „[...] das Hauptcharakteristikum einer Universität ist die Leidenschaft, die Begeisterung für die Forschung. Und Leidenschaft und Begeisterung lässt sich fördern, lässt sich unterstützen, muss gelobt werden, muss gepflegt werden, aber nicht immer gemanagt. Und diesen Freiraum muss man irgendwie noch gewähren können, ja.“ (*Institutsvorstand JKU*).

Diese Einsicht scheint auch prägend für den artikulierten Führungsstil. Die Studienergebnisse offenbaren eine Mischung aus verschiedenen Führungsansätzen (vorrangig kooperativ, aber auch autoritär, transformational und laissez-faire), die sowohl personen- als auch situationsspezifisch („wer führt wen in welcher Situation“) beschrieben werden. Hier zeigen sich sowohl Unterschiede zwischen den Hochschulen als auch innerhalb der Organisationen (z. B. in Bezug auf das eigene Selbstverständnis als *primus/ prima inter pares* oder *Vorgesetzte bzw. Vorgesetzter*), wobei die Streuung an der FH OÖ etwas größer zu sein scheint als an der JKU. Folgende Beispiele illustrieren die Extreme an der FH OÖ: „[...] als Studiengangsleiter fühle ich mich da sozusagen als momenta-

ner Primus inter pares. Ich habe gewisse Funktionen übernommen, bin auch für gewisse Dinge zuständig, aber im Grunde war ich vorher nicht Studiengangsleiter, sondern ein Kollege. Und ich würde auch überhaupt nicht ausschließen, dass ich vielleicht in vier, fünf Jahren sage: ‚Ok, bietet sich wer anderer an, der das macht?‘ – der diese administrativen Führungsfunktionen [übernimmt].“ (*Studiengangsleiter FH OÖ*). „Ein Professor ist ja bei uns rechtlich ein ganz normaler Angestellter, auch ganz normal kündbar, und der kriegt auch Weisungen. Natürlich nicht täglich [...] aber im Prinzip, ich sehe mich als der Manager der Professoren.“ (*Studiengangsleiter FH OÖ*).

Unterschiede zwischen der Universität und der Fachhochschule liegen tendenziell in der grundsätzlichen Orientierung, die Führungskräfte an den beiden Hochschulen verfolgen: An der FH OÖ wird unter Führung tendenziell eher die Personalführung inklusive Personalentwicklung (*Leadership Ansatz*) verstanden und an der JKU eher eine Steuerungs- und Koordinationsfunktion (*Management Ansatz*). Tabelle 7 verdeutlicht die unterschiedlichen Ansätze.

Tabelle 7: Führungsverständnis an JKU und FH OÖ

Team-Orientierung (FH OÖ)	Aufgaben-Orientierung (JKU)
– Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen entsprechend ihrer Voraussetzungen fördern – Intrinsische Motivation unterstützen und selbstbestimmtes Arbeiten fördern – Als Familie fühlen, mehr Freund als Kollege; das Miteinander forcieren (auch im Privaten) – Einzelpersönlichkeiten zu einem sinnvoll miteinander agierendem Team formieren, als Team zusammenwachsen – Schaffung gemeinsamer Wertestrukturen	– Spezifika der einzelnen Fächer und Disziplinen sind zu berücksichtigen. – Leidenschaft und Begeisterung für Forschung (Eigenmotivation) wird vorausgesetzt und muss von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen kommen. – Akademische Freiheit – Extrinsische Motivation/Incentives – Einzelkämpfertum scheint stärker ausgeprägt.

4.4 Kompetenzanforderungen an Studiengangs- und Institutsleitungen

Studiengangs- und Institutsleitungen erfüllen vielfältige Aufgaben und Rollen, die nach Ansicht der Befragten folgende Kompetenzen erfordern: Forschungs-, Fach- und pädagogisch-didaktische Kompetenzen einerseits sowie Führungs- und Managementkompetenz andererseits. Befragte weisen außerdem darauf hin, dass Führungskräfte ihre Organisation gut kennen müssen, um interne Netzwerke aufzubauen, das formelle und informelle Machtgefüge verstehen und in ihm bestehen zu können. Dieses Wissen ist für Personen, die neu in die Hochschule kommen, häufig nicht in ausreichendem Maße verfügbar bzw. erst über eine längere Zeitspanne aufzubauen. Weiters sollen Führungskräfte über Persönlichkeitsmerkmale verfügen, die nach Ansicht einiger Befragter kaum oder schwer (bzw. nur langfristig) trainierbar sind, sondern personelle Dispositionen voraussetzen (z. B. Einfühlungsvermögen, Zielstrebigkeit und Durchsetzungsvermögen, Geduld und Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit, Selbst-

vertrauen, Authentizität, Reflexionsvermögen, Konfliktfähigkeit und Offenheit). Die Studienergebnisse zeigen, dass in Berufungs-/Bestellungsverfahren in beiden Hochschulen vor allem auf wissenschaftliche und/oder berufspraktische Exzellenz geachtet wird. In alltäglichen Führungssituationen sind dann aber vor allem Führungs- und Managementkompetenz sowie das Wissen über die Organisation relevante Erfolgsfaktoren. Diese Dissonanz zwischen Berufungskriterien und Kompetenzanforderungen im Alltag wird von vielen Befragten kritisch gesehen.

4.5 Qualifizierungs- und Professionalisierungspotentiale

Die Besetzung der Leitungsfunktionen auf Studiengangs- bzw. Institutsebene durch „professionelle Hochschulmanager“ wird von den Interviewten beider Hochschulen abgelehnt. Zu wichtig scheint das disziplinen- (bzw. berufsfeldspezifische) Expertenwissen der Wissenschaftler und/oder Berufsfeldvertreter. Bleibt also die Frage, wie „manager-academics“ als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in Führungspositionen in ihrer Professionalisierung unterstützt werden können: Die Interviewten begrüßen jedenfalls die Unterstützung durch Supporteinheiten mit speziellem Fachwissen (z. B. Beratung durch Rechtsabteilungen, Marketingabteilungen, Controlling, etc.).

In Bezug auf ihre persönliche Weiterentwicklung beschreiben Befragte verschiedene Sphären des Lernens als wichtig und zielführend: (1) das Lernen in realen Situationen durch Beobachtung, *learning by doing* oder auf Basis von Erfahrungen aus der Vergangenheit, gepaart mit Selbstreflexion, (2) Weiterentwicklung durch Forschung und damit verbundene Aktivitäten, (3) peer-unterstütztes Lernen durch kollegialen Austausch, Fremdreflexion, Mentoring und Coaching und (4) die Erweiterung von Methodenwissen in Kursen und Seminaren.

Sowohl an der JKU als auch an der FH OÖ werden klassische Weiterbildungsangebote wie allgemeine Führungskräfteseminare weitgehend abgelehnt. Als Gründe dafür werden einerseits fehlende Zeitressourcen durch die ohnehin überbordenden Aufgaben einer Führungskraft im Alltag genannt (Lehre, Forschung, Verwaltung und zunehmend auch Öffentlichkeitsarbeit). Diese Einstellung wird durch folgendes Zitat verdeutlicht: „Weiterbildung ist Luxus den man sich leisten kann, wenn etwas Zeit ist [...]“ (*Institutsvorstand JKU*). Andererseits wird kritisiert, dass die entsprechenden Angebote häufig nicht an die Spezifika der Organisation Hochschule angepasst sind.

5 Diskussion und Fazit

Die Studie zeichnet ein Bild der komplexen Einflüsse auf Führungskräfte auf unterer Hochschulebene in zwei österreichischen Hochschulen. Dabei erweisen sich vor allem zwei Faktoren als herausfordernd für Instituts- und Studiengangsleitungen: die hohe

Aufgabenkomplexität der Führungsfunktion, die in Konkurrenz zu weiter bestehender Forschungs- und Lehrverpflichtung steht, sowie der Umgang mit der Professorenschaft, die eine hohe fachliche/inhaltliche Autonomie genießt. Die Fülle an Aufgaben führt zu einer Vielfalt an Kompetenzanforderungen, die im Idealbild der „manager-academics“ (Deem/Brehony 2005 S. 232) als exzellente Wissenschaftler (in der FH auch exzellente Praktiker im Berufsfeld) und Führungspersonen inkorporiert sind. An die Studiengangs- und Institutsleitungen wird also bis zu einem gewissen Grad der Anspruch eines „multi-tasking talents“ (Ehrenstorfer et al. 2015) gestellt, der mit Rollenkonflikten und Identitätsfragen (siehe dazu auch Winter 2009) verbunden ist. Identitätsfragen beziehen sich vor allem auf die Akzeptanz bzw. Ablehnung neuer Governance-Mechanismen in der Hochschule (stärkere Einflussnahme der Wirtschaft, Rückzug des Staates und gleichzeitige Stärkung der Hochschulleitung, zunehmende Wettbewerbsfähigkeit im Kampf um Drittmittel und Studierende in technischen Studien und die Einführung von unternehmerischen Managementinstrumenten in der Hochschule). Es zeigt sich, dass die ‚neuen‘ Mechanismen an der Universität stärker als an der Fachhochschule kritisiert werden, nachdem sie im Fachhochschulsektor bereits seit der Gründung in den 1990er-Jahren breit eingeführt sind.

Erklärungen für das tendenziell unterschiedliche Führungsverständnis an der FH OÖ und an der JKU (team-orientierte Führung/ Leadership-Ansatz versus aufgaben-orientierte Führung/ Management-Ansatz) könnten einerseits in einer größeren Team-Heterogenität an der Fachhochschule (wo im Gegensatz zu klassischen universitären Karriereentwicklung heterogenere Karriereverläufe durch Stationen im Berufsfeld beobachtbar sind) und andererseits im kompetitiven Charakter von klassischen (universitären) Wissenschaftskarrieren (in denen weniger die emotionale Bindung zur Hochschule, sondern mehr zur organisationsunabhängigen *scientific community* im Vordergrund steht) begründet sein. Genauere Informationen dazu könnten allerdings nur fortführende Untersuchungen liefern.

Die Studie schafft ein Stimmungsbild basierend auf den Informationen der befragten Personen. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist dementsprechend eingeschränkt. Dennoch liefert das Projekt Erkenntnisse, die durchaus auch für andere Hochschulen relevant sein können. Diese Annahme wird auch durch die hohe Übereinstimmung mit Erkenntnissen aus vergleichbaren Studien (vgl. Nguyen 2013; De Boer et al. 2010; Floyd/Dimmock 2011; Hancock 2007; Smith 2002 und 2005) in anderen nationalen Kontexten unterstützt und deutet somit auf allgemein gültige Mechanismen von Führung und Management im Hochschulkontext hin. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung können Hochschulorganisationen bei der Gestaltung ganzheitlicher und bedarfsgerechter Professionalisierungsangebote für die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen unterstützen. Die Vielfalt des Angebots ist dabei entscheidend, um individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Sieht man vom Erwerb von Fach-, For-

schungs- bzw. pädagogischen Kompetenzen (die häufig bereits vor der Übernahme der Führungsposition durch klassische akademische Karrierewege unterstützt werden) ab, so könnten themenspezifische, auf die Zielgruppe abgestimmte, zeitlich begrenzte Seminar- und Kursangebote notwendiges betriebswirtschaftliches Fachwissen vermitteln (Stärkung der Managementkompetenz) oder peer-unterstützte Methoden, wie z.B. Mentoring, Coaching, Initiierung von kollegialem Austausch über Führungsthemen (sowohl extern als auch intern), die Entwicklung von Führungskompetenzen und den Aufbau von Wissen über die Organisation unterstützen.

Literatur

Bass, Bernard M. (1990): Bass & Stogdill's Handbook of leadership: theory, research, and managerial applications. (3rd ed.). New York

Bolden, Richard; Petrov, Georgy; Gosling Jonathan (2008): Developing collective leadership in higher education: Final report. London

Brünner, Christian; Königsberger, Georg (2013): Zur Position der Fachhochschulen im Hochschulsystem. In: Berka, Walter, u. a. (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Studienrecht. Wien, Graz, S. 81–96

Bryman, Alan (2007): Effective leadership in higher education: Summary of findings. London

Carmeli, Abraham; Waldman, David A. (2010): Leadership, behavioral context, and the performance of work groups in a knowledge-intensive setting. In: Journal of Technology Transfer (35) Heft 4/2010, S. 384–400

Castro, Diego; Tomàs, Marina (2011): Development of manager-academics at institutions of higher education in Catalonia. In: Higher Education Quarterly (65) Heft 3/2011, S. 209–307

Currie, Graeme; Procter, Stephen J. (2005): The antecedents of middle managers' strategic contribution: The case of a professional bureaucracy. In: Journal of Management Studies (42) Heft 7/2005, S. 1325–1356

De Boer, Harry; Goedegebuure, Leo; Meek, V. Lynn (2010): The changing nature of academic middle management. A Framework for analysis. In: Meek, V. Lynn u. a. (Hrsg.): The changing dynamics of higher education middle management. Dordrecht, S. 229–241

Deem, Rosemary; Brehony, Kevin J. (2005): Management as ideology: the case for 'new managerialism' in higher education. In: Oxford Review of Education (31) Heft 2/2005, S. 217–235

Dvir, Taly; Eden, Dov; Avolio, Bruce J.; Shamir, Boas (2002): Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: A Field Experiment. In: Academy of Management Journal (45) Heft 4/2002, S. 735–744

Ehrenstorfer, Barbara; Sterrer, Stefanie; Preymann, Silke; Aichinger, Regina; Gaisch, Martina (2015): Multi-tasking talents? Roles and competencies of middle-level manager-academics at two Austrian Higher Education Institutions. In: Pritchard, Rosalind u. a. (Hrsg.): *Diversity and excellence in Higher Education*. Rotterdam, S. 175–200

Eley, Adrian (1994): Management training for the university head of department. In: *International Journal of Educational Management* (8) Heft 2/1994, S. 20–22

FH OÖ (FH Oberösterreich) (2012): Governancestruktur der FH OÖ. Funktionen, Gremien, übergeordnete Prozesse. Internes Dokument

Floyd, Alan; Dimmock, Clive (2011): 'Jugglers', 'copers' and 'strugglers': academics' perceptions of being a head of department in a post-1992 UK university and how it influences their future careers. In: *Journal of Higher Education Policy and Management* (33) Heft 4/2011, S. 387–399

Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg

Florack, Arnd; Messner, Claude (2006): Führungsstrategien und Personalentwicklung in der Hochschule. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (1), Heft 1/2006, S. 1–15

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden

Hancock, Terence M. (2007): The business of universities and the role of department chair. In: *International Journal of Educational Management* (21) Heft 4/2007, S. 306–314

JKU (Johannes Kepler Universität Linz) (2014): Organisation der Johannes Kepler Universität Linz. <http://www.jku.at/content/e213/e152/e118>. (Zugriff am 10. Oktober 2014)

Jones, Gareth (2011): Academic leadership and departmental headship in turbulent times. In: *Tertiary Education and Management* (17) Heft 4/2011, S. 279–288

Kehm, Barbara M.; Lanzendorf, Ute (2007): The Impacts of University Management on Academic work: Reform Experiences in Austria and Germany. In: *Management Revue* (18) Heft 2/2007, S. 153–173

Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Pechar, Hans; Pellert, Ada; Schmutzer-Hollensteiner, Eva; Westerheijden, Don F. (2003): Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschul-sektors. Wien

Leitner, Erich (2006): Austria's Fachhochschulen and the market-based model. *International Higher Education*, 42. <http://glotta.ntua.gr/posdep/International/EU/2006-Winter-IntrHighEdu-42.pdf> (Zugriff am 24. November 2014)

Meek, V. Lynn; Goedegebuure, Leo; Santiago, Rui; Carvalho, Teresa (Hrsg.) (2010): The changing dynamics of higher education middle management. Dordrecht

Nguyen, Ti Lan Huong (2013): Middle-level academic management: a case study on the roles of the heads of department at a Vietnamese university. In: *Tertiary Education and Management* (19) Heft 1/2013, S. 1–15

Nickel, Sigrun (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In Brüsemeister, Thomas u.a. (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung: Governance in Schule und Hochschule. Münster, S. 123–143

Patton, Michael Q. (2002): Qualitative research & evaluation methods. Los Angeles

Pechar, Hans (2010): Academic middle managers under the new governance regime at Austrian universities. In: Meek, V. Lynn u.a. (Hrsg.): The changing dynamics of higher education middle management. Dordrecht, S. 15–30

Pechar, Hans (2013): Die österreichischen Fachhochschulen – Bilanz und Ausblick. In: Brünner et al. (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschul-Studienrecht. Wien, Graz, S. 115–129

Pechar, Hans; Pellert, Ada (1998): Managing change. Organizational reform in Austrian universities. In: Higher Education Policy (11) Heft 2/1998, S. 141–151

Pichl, Elmar (2012): Universitäre Profilbildung im Kontext des österreichischen Hochschulraums und des Universitätsgesetzes 2002. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik (11) Heft 6/2012, S. 195–206

Pundt, Alexander; Nerdinger, Friedemann W. (2012): Transformationale Führung – Führung für den Wandel? In: Grote, Sven A. (Hrsg.): Die Zukunft der Führung. Berlin, Heidelberg, S. 27–45

Schmidt, Boris; Richter, Astrid (2009): Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. In: Beiträge zur Hochschulforschung (31) Heft 4/2009, S. 8–35

Scott, Geoff; Coates, Hamish; Anderson, Michelle (2008): Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education. Melbourne

Smith, Robert (2002): The role of the university head of department: A survey of two British universities. In: Educational Management Administration & Leadership 30, S. 293–312

Smith, Robert (2005): Departmental leadership and management in chartered and statutory universities: A case of diversity. Educational Management Administration & Leadership 33, S. 449–464

Smith, David; Adams, Jonathan (2008): Academics or executives? Continuity and change in the roles of pro-vice-chancellors. In: Higher Education Quarterly (62) Heft 4/2008, S. 340–357

Waldman, David A.; Ramírez, Gabriel G.; House, Robert J.; Puranam, Phanish (2001): Does Leadership Matter? CEO leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. In: Academy of Management Journal (44) Heft 1/2001, S. 134–143

Winter, Richard (2009): Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. In: Journal of Higher Education Policy and Management (31) Heft 2/2009, S. 121–131

Yielder, Jill; Codling, Andrew (2004): Management and leadership in the contemporary university. In: Journal of Higher Education Policy and Management (26) Heft 3/2004, S. 315–328

Manuskript eingereicht: 18.11.2016
Manuskript angenommen: 14.01.2017

Anschriften der Autorinnen:

Mag. Stefanie Sterrer, BSc
Fachhochschule Oberösterreich
Franz-Fritsch-Straße 11/Top3
4600 Wels
Österreich
E-Mail: stefanie.sterrer@fh-ooe.at

Mag. Silke Preymann
Fachhochschule Oberösterreich
Garnisonstraße 21
4020 Linz
Österreich
E-Mail: silke.preymann@fh-ooe.at

MMag. Barbara Ehrenstorfer
Fachhochschule Oberösterreich
Garnisonstraße 21
4020 Linz
Österreich
E-Mail: barbara.ehrenstorfer@fh-ooe.at

Regina Aichinger, MSc
Fachhochschule Oberösterreich
Franz-Fritsch-Straße 11/Top3
4600 Wels
Österreich
E-Mail: regina.aichinger@fh-ooe.at

Regina Aichinger ist Leiterin der Hochschulforschung und -entwicklung der Fachhochschule Oberösterreich. Stefanie Sterrer, Silke Preymann und Barbara Ehrenstorfer sind Projektkoordinatorinnen in diesem Bereich.

Das Fächerrating des Landes Hessen – Ausgestaltung, Einsatz und Leistungsfähigkeit eines Instruments im Rahmen der Landes- hochschulsteuerung

Axel Oberschelp

Im Zuge des „New Public Management“ sind verschiedene Verfahren der Leistungsmessung und des Leistungsvergleichs für Zwecke der Hochschulsteuerung eingeführt worden. Deren Einsatz wird häufig kritisch diskutiert. In jüngster Zeit kommen auch Ratings im Kontext der Landeshochschulsteuerung zum Einsatz, wobei noch unklar ist, wie leistungsfähig dieses Instrument im Steuerungskontext tatsächlich ist. In diesem Beitrag wird ausführlich das in den Jahren 2013 bis 2016 in mehreren Phasen durchgeführte hessische Fächerrating besprochen, bei dem Peer Review Bestandteil einer fachbezogenen Bewertung war. Ausgehend von einer Typologie der Steuerungsinstrumente werden zunächst die Besonderheiten von Rating-Verfahren herausgearbeitet. Die detaillierte Darstellung des Vorgehens in Hessen hat dann zum Ziel, zu einer Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Ratings zu kommen, wobei auch zu thematisieren ist, inwieweit die Anwendung im Steuerungskontext zu Verfahrensmodifikationen führt und wie weitreichend diese sind. Als weiteren Aspekt nimmt die Untersuchung die Rolle von Peer Review-Verfahren im Ratingkontext in den Blick und fragt nach hierbei festzustellenden besonderen Anforderungen an die Mitglieder von Bewertungskommissionen.

1 Einleitung

Im deutschen Wissenschaftssystem sind für Zwecke des Leistungsvergleichs konzipierte Instrumente mittlerweile auf den unterschiedlichen Ebenen etabliert. Ihre Einführung ging einher mit Veränderungen, die das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen einerseits und die Governance-Strukturen innerhalb der Hochschulen andererseits betreffen und die unter dem Begriff des „New Public Management“ (NPM) subsummiert werden (*Grande et al. 2014; Schedler/Proeller 2011; Burtscheidt 2010*). Im Kontext der Landeshochschulsteuerung haben insbesondere die auf Leistungsvergleichen basierenden Verfahren der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) sowie Zielvereinbarungen weite Verbreitung gefunden (*Jaeger 2009*). Im Rahmen von Hochschulvergleichen sind Ratings bzw. Rankings¹ mit unterschiedlichen

¹ Auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Verfahren wird im zweiten Abschnitt näher eingegangen.

Akteuren als Adressaten gebräuchlich. Das Forschungsrating des Wissenschaftsrats als ein ambitioniertes und im Wissenschaftssystem exponiertes Verfahren ist dabei besonders hervorzuheben. Innerhalb einzelner Organisationen ermöglichen Benchmarking-Verfahren spezifische Formen des Leistungsvergleichs. Mit den mittlerweile punktuell eingeführten Leistungsbezügen bei der Besoldung von Professoren und Professorinnen ist ein entsprechendes Instrumentarium auch auf der Ebene einzelner Individuen zu finden.

Derzeit wird die Wirksamkeit der Instrumente des NPM im Kontext der Steuerung von Hochschulen intensiv diskutiert (*Grande et al. 2014*). Die vorliegende Studie ist innerhalb dieser Diskussion zu verorten und gibt mit Blick auf das in Hessen eingeführte Ratingverfahren, dessen fächer- und standortbezogene Ergebnisse und Bewertungen die Landeshochschulentwicklungsplanung unterstützen sollten, Erfahrungen und Einschätzungen wieder, die unmittelbar aus der Projektarbeit resultieren. Über dieses aus hochschulpolitischer Sicht möglicherweise wegweisende Vorhaben des Landes Hessen möchte der vorliegende Beitrag somit als Erfahrungs- und Werkstattbericht informieren.²

Er nimmt die Landeshochschulsteuerung in den Blick und untersucht den seit einigen Jahren festzustellenden, auf dieser Ebene neuen Einsatz des Instruments Rating. Mit der Durchführung eines sogenannten Hochschulratings in den Jahren 2008/09 hat der Freistaat Sachsen erstmals ein Rating zu Steuerungszwecken eingesetzt. Von diesem Verfahren gingen erhebliche Impulse auf das hier im Mittelpunkt der Darstellung stehende hessische Fächerrating aus, das in den Jahren 2013/14 konzipiert und implementiert wurde. Das für die Konzeption und den Einsatz verantwortliche Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) war außer an einer für den Hochschulvergleich geeigneten Datengrundlage auch an einer umfassenden und fachbezogenen Standortbewertung interessiert. Die Ergebnisse sollten für die staatliche Aufgabe der Landeshochschulentwicklungsplanung Verwendung finden.

Die Einführung von Ratings im Kontext der Landeshochschulpolitik ging von der Annahme aus, dass es sich hierbei um ein leistungsfähiges Instrument zur Unterstützung hochschulpolitischer Aufgaben und Zielsetzungen handelt.³ Die Überprüfung dieser Hypothese steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. In diesem Zusam-

²Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) war an der Konzeptionierung des hessischen Fächerratings von Beginn an beteiligt, hat das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) während aller Phasen des Ratings beratend unterstützt und die Durchführung des Ratings federführend übernommen. Der Schwerpunkt der Tätigkeit des Verfassers lag insbesondere auf der Durchführung und Unterstützung des Peer Review-Verfahrens. Eine wissenschaftliche Begleitforschung zu diesem Projekt, die notwendig wäre, um die hier getroffenen Einschätzungen abzusichern bzw. weitere Erkenntnisse zu generieren, war dabei weder konzeptionell angelegt, noch ist sie zum jetzigen Zeitpunkt geplant.

³Um welche Aufgaben und Zielsetzungen es sich dabei handelt, wird in Abschnitt 2.2 erläutert.

menhang wird außerdem der Frage nachgegangen, ob Peer Review als ein Element der hier untersuchten Ratingverfahren für eine Bewertung der Leistungsfähigkeit von Organisationen geeignet ist oder ob sich möglicherweise die Funktion von Peer Reviews im Kontext von Ratings ändert. Damit kommt ein Aspekt zur Sprache, der für das Wissenschaftssystem insgesamt von erheblicher Bedeutung ist.

Es erfolgt zunächst eine Verortung von Ratings innerhalb des für Leistungsmessungen und -vergleiche zur Verfügung stehenden Instrumentariums (Abschnitt 2), wobei detailliert auf die Bereiche Leistungsmessung, Leistungsbewertung, Ergebnisverwendung und Partizipation eingegangen wird. Auf die Besonderheiten von Ratings und die Unterschiede zu anderen Verfahren, insbesondere zu Rankings, wird dabei ebenso eingegangen wie auf die Erwartungen, die aufseiten hochschulpolitischer Akteure, insbesondere der zuständigen Ministerien, mit dem Einsatz dieses Instruments verbunden waren. Mit dem sächsischen Hochschulrating wird dabei ein für Vergleichszwecke heranzuziehendes und für die Ausgestaltung des hessischen Verfahrens beispielgebendes Rating in den Blick genommen.

Anschließend erfolgt die Darstellung des in Hessen eingeführten Rating-Verfahrens (3), ebenfalls den oben bereits genannten Bereichen folgend. Im Abschnitt 3.2 dieses Kapitels kommen dabei die Besonderheiten des Einsatzes von Peer Review im Ratingkontext zur Sprache.

In der Zusammenfassung im letzten Abschnitt (4) wird zunächst die Frage diskutiert, inwieweit das hessische Fächerrating überhaupt dem zuvor definierten Typus eines Ratings entspricht. Anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse und deren Bewertung für eine Überprüfung der oben genannten Hypothese zur Leistungsfähigkeit von Ratings im Steuerungskontext herangezogen. Hieraus sind einerseits Empfehlungen für den künftigen Instrumenteneinsatz abzuleiten, andererseits sind weitere Forschungsfragen bzw. „Leerstellen“ der vorliegenden Untersuchung zu identifizieren, deren Bearbeitung zu einer noch verlässlicheren Überprüfung der hier behandelten Hypothese führen könnte.

2 Instrumente der Leistungsmessung und des Leistungsvergleichs im Steuerungskontext

2.1 Überblick

Der seit den 1980er-Jahren festzustellende Wandel im Wissenschaftssystem hat die Rahmenbedingungen und die Praxis der staatlichen Steuerung von Hochschulen deutlich verändert. Einhergehend mit einer größeren Autonomie der Organisationen wird zunehmend Transparenz über die erbrachten Leistungen eingefordert. Staatliche Steuerungsmechanismen orientieren sich nicht mehr an den Details der Rechen-

schaftslegung, sondern an den Outputs (Leistungen) der Hochschulen, für deren Messung und Bewertung – besonders unter Aspekten der Vergleichbarkeit – spezifische Instrumente entwickelt wurden.

In diesem Abschnitt werden die Charakteristika der wichtigsten Instrumente der Leistungsmessung und des Leistungsvergleichs im Steuerungskontext (Evaluationen, Leistungsorientierte Mittelvergabe, Rankings, Zielvereinbarungen) skizziert, um anschließend die Besonderheiten des Instruments Rating besser herausstellen zu können. Die Darstellung der Instrumente orientiert sich in der Reihenfolge am Zeitpunkt ihrer Einführung in die Landeshochschulsysteme und folgt den Gliederungsaspekten Leistungsmessung, Leistungsbewertung, Ergebnisverwendung und Partizipation. Benchmarking-Verfahren, ein weiteres Instrument im Baukasten des NPM, werden an dieser Stelle hingegen nicht behandelt. Sie spielen für den Steuerungskontext Land-Hochschulen keine maßgebliche Rolle.

Der Einsatz der hier behandelten Instrumente war von Beginn an von Diskussion und kritischen Einschätzungen zu grundsätzlichen methodischen Problemen bezüglich der Messung und Bewertung hochschulischer Leistungen begleitet (*Münch/Pechmann 2009*). Nach wie vor Gültigkeit hat eine Einschätzung aus dem Jahr 2009, wonach eine für die Bewältigung dieser Schwierigkeiten notwendige theoretische Fundierung zu den „Produktions-, Austausch und Bewertungsprozessen in der Wissenschaft“ (*Hornbostel et al. 2009*) mit Blick auf Forschung und Lehre noch nicht vorliegt. Entsprechend ist auch der Einsatz von Indikatoren, die diese Leistungen abbilden sollen, häufig anlassbezogen gewählt und mit Blick auf das Wissenschaftssystem insgesamt unsystematisch. Andererseits speist sich die Kritik aus der konkreten Ausgestaltung einzelner Instrumente sowie aus den nicht-intendierten Folgen des Instrumenteneinsatzes (*Krempkow et al. 2013*). Insbesondere hinsichtlich des Einsatzes des Instruments Ranking, jedoch auch im Zusammenhang mit anderen leistungsmessenden Verfahren, ist diese Kritik teils vehement formuliert worden. Demnach führt die Messung hochschulischer Leistungen zu ausschnitthaften und stark vereinfachenden Darstellungen, schafft damit eine eigene Realität und bildet die Wirklichkeit nur verzerrt oder verkürzt ab (*Borgwardt 2011 S. 7*). Nach *Hornbostel (2007) S. 7* führt bei Rankings die Orientierung an den verwendeten Indikatoren dazu, dass es zu einer Optimierung der Ausprägungen dieser Indikatoren anstatt zu der intendierten Qualitätsverbesserung komme. Mit Blick auf einzelne Rankings zielt die Kritik auf deren ungenügende Datengrundlage und die teilweise nicht gegebene Gewährleistung grundsätzlicher Standards (Objektivität, Reliabilität und Validität) wissenschaftlicher Untersuchungen (*Lenzen 2012*).

2.1.1 Evaluationen⁴

Viele Landesbehörden haben schon vor der Einführung des NPM evaluative Verfahren eingesetzt, um externe Expertise für die Weiterentwicklung ihrer Hochschulsysteme zu nutzen. Die externe Expertise wird in Form von Begutachtungskommissionen organisiert, die elementarer Bestandteil dieser nach wie vor gebräuchlichen Verfahren sind. Neben der Analyse von Detailfragen (z. B. Lehrerbildung, Dienstrecht) wird dieses Instrument auch bei der Beurteilung von Fachdisziplinen, einzelnen Organisationen oder Landeshochschulsystemen eingesetzt, wobei der formative Charakter dieses Typs von Evaluation gegenüber der retrospektiven Bewertung der Leistungsfähigkeit deutlich im Vordergrund steht. Beispiele für anlassbezogene Evaluationen sind die Tätigkeit der Expertenkommission „Wissenschaftsland Bayern 2020“, die im Jahr 2005 eine Analyse der Perspektiven der Hochschullandschaft des Freistaats vorlegte (*Expertenkommission Bayern 2005*), sowie die Evaluation des Hochschulsystems in Schleswig-Holstein durch eine „Expertenkommission Hochschulentwicklung“ im Jahr 2003 (*Expertenkommission Schleswig-Holstein 2003*).

Ein in diesem Kontext noch eher neues Verfahren liegt mit den Länderstrukturbegutachtungen des Wissenschaftsrats vor. Da diese Form der Begutachtung in den letzten Jahren intensiv zum Einsatz kam – 2016 für die MINT-Bereiche der Hochschulen Hamburgs (*Wissenschaftsrat 2016*), 2014 für das Saarland (*Wissenschaftsrat 2014*), 2013 für die Hansestadt Bremen (*Wissenschaftsrat 2013a*) und für das Land Sachsen-Anhalt (*Wissenschaftsrat 2013b*) – wird auf dieses Verfahren näher eingegangen. Neben einer allgemeinen Zielsetzung, die auf die Bewertung des Hochschulsystems eines Bundeslandes und auf das Aufzeigen von Entwicklungsperspektiven gerichtet ist, wird bei den Begutachtungen durch den Wissenschaftsrat mit dem jeweiligen Auftraggeber eine spezifische Konkretisierung der Zielsetzung vereinbart.⁵ Die Bewertung der einzelnen Standorte erfolgt durch eine Sachverständigenkommission auf Grundlage schriftlicher Selbstberichte und darauf folgender Begehungen der begutachteten Einrichtungen. Die Selbstberichte beinhalten unter anderem einen Datenteil, bestehend aus Daten der amtlichen Statistik sowie eigenen Daten der Hochschule, und nehmen auch die Rahmenbedingungen der Standorte in den Blick. Die Einschätzungen und Empfehlungen der Kommissionen werden der beauftragenden Behörde in Form eines Gutachtens zur Verfügung gestellt (*Wissenschaftsrat 2016*). Bestandteile der Bewertung sind Stärken-Schwächen-Analysen sowie die Identifizierung von Entwicklungsperspektiven. Im Gutachten erfolgt keine vergleichende Gegenüberstellung der zu den Standorten vorliegenden quantitativen Daten. Die Analysen und Empfeh-

⁴In diesem Abschnitt werden ausschließlich extern initiierte Verfahren behandelt, nicht jedoch innerhalb der Hochschulen angesiedelte Verfahren institutioneller Evaluationen.

⁵Für die Evaluation universitätsmedizinischer Einrichtungen hat der Wissenschaftsrat z. B. ein eigenes, in höherem Maße standardisiertes Verfahren entwickelt (*Wissenschaftsrat 2012*).

lungen führen zu keiner Ergebnisverdichtung in Form von Ranglisten oder -gruppen, sondern kommen ausschließlich in textlicher Form zum Ausdruck. Auch hierbei wird auf eine vergleichende Perspektive weitgehend verzichtet, sodass Bewertungen und Empfehlungen mit einem deutlichen Fokus auf die jeweiligen institutionenspezifischen Befunde vorgenommen werden. Die Mitwirkungsmöglichkeiten der Hochschulen liegen einerseits bei der Redaktion des Selbstberichts, andererseits können im Rahmen der Begehungen die Einschätzungen und Standpunkte der Hochschule in das Verfahren eingebracht werden.

Die von 2000 bis 2012 durchgeführten Forschungsevaluationen der wissenschaftlichen Kommission des Landes Niedersachsen sind ein Beispiel für den zyklischen Einsatz dieses Instruments, das bei einer mit den Begutachtungen des Wissenschaftsrats vergleichbaren Verfahrensstruktur ausschließlich den Bereich Forschung in den Blick nimmt. Eine Besonderheit dieses Verfahrens ist es, dass die durchführende Einrichtung in die Umsetzungsprozesse (Monitoring) der im Zuge des Bewertungsverfahrens getroffenen Empfehlungen involviert ist (*Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2006 S. 45 und 48*). Evaluierungsagenturen führen ebenfalls in dieser Art strukturierte, fachbezogene Bewertungen durch, bei denen jedoch kein Vergleich von Standorten stattfindet.

2.1.2 Leistungsorientierte Mittelzuweisung (LOM)

Es handelt sich um ein in der Steuerungspraxis aller Bundesländer seit den ausgehenden 1990er-Jahren eingesetztes Instrument (vgl. die aktuelle Übersicht bei *Dohmen (2015) S. 4 f.*). Dabei lässt sich in der Praxis zwar eine Vielzahl von Varianten und Verfahrensausprägungen feststellen, diese folgen jedoch dem grundlegenden Konstruktionsprinzip von LOM-Verfahren, der Zuweisung von Haushaltsmitteln anhand von definierten, quantitativen Leistungsparametern. Es handelt sich um ein anreizorientiertes Verfahren, bei dem überdurchschnittliche Leistungen honoriert werden. Charakteristisch für LOM-Verfahren ist eine ausgeprägt wettbewerbliche Situation der eingebundenen Hochschulen. Die Herstellung von Vergleichbarkeit ist eine zentrale Anforderung an die Leistungsmessung im Rahmen von LOM, was unter anderem zur Folge hat, dass vorwiegend leicht zu messende, quantitative Sachverhalte erfasst werden. Dadurch kommen nur Ausschnitte des gesamten Leistungsvermögens einer Einrichtung zur Abbildung. Ein Kritikpunkt zielt auf den Automatismus von Leistungsmessung und Mittelzuweisung, der die LOM anfällig für Fehlsteuerungen macht. Wird z. B. die Anzahl der Studienabschlüsse honoriert, kann das aufseiten der Hochschulen zu Anstrengungen führen, den quantitativen Output zulasten des Ausbildungslevels zu steigern. Die real festzustellenden Umverteilungen durch LOM-Verfahren sind jedoch, nicht zuletzt, weil in vielen Finanzierungsmodellen Kappungsgrenzen implementiert sind (*Bogumil et al. 2013 S. 33*), zumeist von geringem Umfang. Die Steue-

rungswirkung von LOM-Verfahren sollte deshalb nicht überschätzt werden. Wirksam ist dieses Instrument nach Einschätzung von *Bogumil et al. (2014) S. 54–55* noch am ehesten im Bereich Forschung sowie als Anreiz für Leistungssteigerung bei quantitativ gut messbaren Sachverhalten. Hingegen ist für den Bereich Lehre und für qualitative Aspekte der Leistungserstellung von einer derzeit eher schwachen Steuerungs- und Anreizfunktion auszugehen. Der partizipative Charakter ist bei diesem Instrument eher schwach ausgeprägt. Mitwirkungsmöglichkeiten der zu bewertenden Einrichtungen bestehen – je nach Verfahrenszuschnitt – allenfalls in der Phase der Instrumentenentwicklung, nicht jedoch beim laufenden Einsatz, der durch einen Automatismus von Leistungsmessung und Ergebnisverwendung und von dem Fehlen einer Interpretation der Ergebnisse der Leistungsmessung gekennzeichnet ist.

2.1.3 Rankings

Beginnend mit der Einführung des Hochschulrankings des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) im Jahre 1998 (*Berghoff et al. 2001; Wissenschaftsrat 2004 S. 19*) hat dieses Instrument auch im deutschsprachigen Raum kontinuierlich an Bedeutung gewonnen.⁶ Damit wurde eine zuvor schon in den angelsächsischen Ländern festzustellende Entwicklung übernommen. Vereinfachend lassen sich hinsichtlich des Adressatenkreises die folgenden Unterschiede der verschiedenen Verfahren erkennen. Lehrbezogene Rankings wie z. B. das CHE-Hochschulranking oder das Universitäten-Ranking der Zeitschrift Wirtschaftswoche richten sich an eine breite Öffentlichkeit. Hingegen sind Vergleiche, die Leistungsunterschiede im Bereich Forschung darstellen, wie z. B. das Forschungsrating des Wissenschaftsrats, das CHE-Ranking „Vielfältige Exzellenz“ (bis 2009: Forschungsranking) sowie die Rankings des Handelsblatts für die Fächer Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre an einen eher kleineren Adressatenkreis gerichtet. Dies gilt auch für Verfahren, die spezifische Teilaspekte in den Blick nehmen. Dazu zählen der Förderatlas der Deutschen Forschungsgemeinschaft, das Ranking der Alexander-von-Humboldt-Stiftung und das Gleichstellungsaspekte behandelnde Ranking (CEWS-Ranking) des Leibniz-Instituts für Sozialwissenschaften (gesis).

Es ist ein Charakteristikum von Rankings, dass eine Operationalisierung der Leistungen von Hochschulen durch quantitative Sachverhalte abbildende Indikatoren erfolgt, und dass die Ergebnisse der Leistungsmessung in einer stark verdichtenden und vergleichenden Form ausgewiesen werden. Während für die Messung selbst je nach Instrumentenzuschnitt eine Vielzahl von Verfahren (Befragungen, Auswertungen öffentlich zugänglicher Datenbanken, Datenabfrage bei den zu bewerteten Einrichtungen) zum Einsatz kommen kann, ist das Ziel in allen Fällen die Verortung einer Organisation in einer Rangliste. Die Ergebnisse von Rankings führen zu einer vertikalen Differenzierung

⁶Einen Überblick über die Entwicklung der globalen Rankings, die hier nicht im Mittelpunkt der Darstellung stehen, gibt *Hazelkorn (2013)*.

der Hochschullandschaft und stellen damit ein stark wettbewerbles Element dar. Bezüglich des Einsatzes des Instruments Ranking im Kontext der Landeshochschulsteuerung ist zunächst zu konstatieren, dass eine direkte Verwendung, bei der Ranking-Ergebnisse unmittelbar Eingang in Struktur- oder Ressourcenentscheidungen fänden – etwa über die Kopplung mit anderen Instrumenten –, nicht stattfindet. Nachweislich haben Rankings über ihre große Öffentlichkeitswirksamkeit jedoch einen erheblichen Einfluss auf die Entscheidungsträger auf dem Feld der Hochschulpolitik. Das von globalen Ranking-Ergebnissen beeinflusste Engagement des Bundes im Rahmen der Exzellenzinitiative ist ein Beispiel hierfür (*Hazelkorn/Ryan 2013*). Zwar sind die zu bewertenden Einrichtungen insofern in das Verfahren involviert, als sie – zumindest bei einigen Rankings – bei der Datenerhebung mitwirken. Sie haben jedoch weder Einfluss auf die Auswahl der zu erhebenden Daten noch auf die Methodik ihrer Verrechnung. Auch die Ergebnisdarstellung kann von den Hochschulen nicht mitgestaltet werden, sodass insgesamt ein geringes Maß an Partizipation vorliegt.

2.1.4 Zielvereinbarungen

Wie bei der Leistungsorientierten Mittelvergabe handelt es sich bei Zielvereinbarungen (ZV; auch die Bezeichnung Hochschulverträge ist gebräuchlich) um anreizbasierte Verfahren, die seit den ausgehenden 1990er-Jahren im Hochschulbereich eingeführt wurden und mittlerweile in allen deutschen Ländern im Steuerungsfeld Land-Hochschule im Einsatz sind (*König 2009; In der Smitten/Jaeger 2012*). Die mit dem Einsatz dieses Instruments verbundenen Ziele sind vor allem das Setzen von Leistungsanreizen und die Förderung der dezentralen Strategiebildung. Kennzeichnend für ZV ist, dass die zu erreichenden Ziele auf Verhandlungsbasis zwischen den Partnern vereinbart werden. Da die Hochschulen von der landesseitigen Finanzierung abhängig sind, ist Gleichrangigkeit in Verhandlungen nicht möglich (*In der Smitten/Jaeger 2012 S. 5*). Gleichwohl lassen sich sowohl Länder identifizieren, in denen die Ziele eher hierarchisch („top-down“) vorgegeben werden, als auch solche mit einer stärker partnerschaftlichen Zielformulierung, bei der auch „bottom-up“ eingebrachte Ziele Berücksichtigung finden (*König 2009 S. 34*). Grundsätzlich werden in diesen Vereinbarungen Ziele formuliert, nicht jedoch Maßnahmen zur Zielerreichung. Die Ausgestaltung dieser Maßnahmen liegt vielmehr im Ermessen desjenigen Vertragspartners, der die Leistungen zu erbringen hat. Die Messung hochschulischer Leistungen ist bei diesem Verfahren an der Stelle von Bedeutung, wenn der Grad der Zielerreichung zu bestimmen ist. Welche Messverfahren dabei zum Einsatz kommen und wie diese instrumentenspezifisch zuzuschneiden sind, hängt wesentlich davon ab, inwieweit die Ziele konkretisiert respektive zählbar formuliert wurden. Je allgemeiner die Ziele formuliert sind, umso schwerer ist die Überprüfung der Zielerreichung. Allerdings spielt das Kriterium der guten Zählbarkeit eine eher untergeordnete Rolle im Vergleich zu LOM-Verfahren. Der Fokus ist bei ZV stärker auf innovative und zukunftsorientierte

Vorhaben gerichtet, häufig auch unter Einbeziehung qualitativer Aspekte, die einer Messbarkeit ohnehin nur in eingeschränktem Maße zugänglich sind. Die Bewertung der erzielten Leistungen erfolgt gemeinsam durch die Hochschule und das zuständige Ministerium. Ein Hinzuziehen externer Expertise ist hierbei als eine zusätzliche Option vereinzelt feststellbar, aber nicht der Regelfall (*In der Smitten/Jaeger 2012 S. 73*). Sofern die Ziele nur in geringem Maße operationalisierbar formuliert sind, kann sich ein zum Teil erheblicher Interpretationsspielraum bei der Bestimmung des Grades der Zielerreichung ergeben. Wurden für einzelne Ziele zudem erst noch zu schaffende Voraussetzungen vereinbart, z. B. baulicher Art, für deren Schaffung nicht die Hochschule verantwortlich ist, ergeben sich weitere Schwierigkeiten für eine Leistungsbeurteilung. Eine Kopplung von Zielerreichung und Mittelzuweisung ist möglich, wird aber in den Ländern durchaus unterschiedlich gehandhabt und ist keinesfalls das Standardverfahren. Daneben ist der Aspekt der Strategieentwicklung als eine weitere Form der Ergebnisverwendung zu nennen. Es handelt sich bei ZV um ein Instrument der partizipativen Organisationsführung, bei dem die relevanten Akteure in den Hochschulen in vielfältiger Weise einbezogen werden: Zuvorderst ist hier der Prozess der Aushandlung von Zielen zu nennen, dann die Messung und Berichterstattung über den Grad der Zielerreichung, in der Regel beides im Verantwortungsbereich der Hochschulen liegend, und schließlich die gemeinsame Bewertung der erzielten Leistungen durch die Hochschulen und die zuständigen Behörde.

2.2 Das Instrument Rating im Kontext der Steuerung von Hochschulen

Während Rankings die Verortung einer Organisation in einer Rangliste zum Ziel haben, erfolgt bei Ratings die Bewertung einzelner Leistungsdimensionen nach einer vorgegebenen Notenskala, wobei Noten auch mehrfach vergeben werden können (*Hornbostel 2007 S. 6*). Anders als bei Rankings ist die Verrechnung mehrerer Leistungsdimensionen zu einem Gesamtwert nicht Bestandteil von Rating-Verfahren. Insbesondere diese hohe Aggregation von Ergebnissen war Gegenstand der zum Teil massiven Kritik an einzelnen Ranking-Verfahren in der Vergangenheit. Mit multidimensionalen Ergebnisdarstellungen und dem Verzicht auf Ranglisten zugunsten der Bildung von Ranggruppen kam es daraufhin zu einer Modifizierung etlicher Ranking-Verfahren – vor allem des in Deutschland sehr einflussreichen CHE-Hochschulrankings – und damit zu einer Annäherung der Instrumente Ranking und Rating.⁷ Ein zentrales Merkmal von Ratings, das diese jedoch deutlich von Ranking-Verfahren unterscheidet, liegt in der Integration von Peer Reviews in den Verfahrensablauf, mit denen die Qualität der Bewertungen und Urteile sichergestellt werden soll. Damit stehen Ratings innerhalb der standardisierten Formen des Leistungsvergleichs in einer besonderen Nähe zu Evaluationen (*Lange 2010 S. 322*), bei denen grundsätzlich Peer Reviews implementiert sind.

⁷Diese inhaltliche Angleichung beider Instrumente zum Ausdruck bringend werden bei *Bogumil et al. 2013 S. 37 f.*, beide Verfahren zusammenfassend abgehandelt.

Der Einsatz von Ratings zur Unterstützung der Steuerung von Hochschulsystemen stellt eine Neuerung dar. Das Forschungsrating des Wissenschaftsrats wurde in den Jahren 2005 bis 2012 zur Bewertung der Fächer Chemie, Soziologie, Anglistik/Amerikanistik und Elektrotechnik/Informationstechnik eingesetzt. Adressaten dieses Ratings waren neben den „Entscheidungsträgern in den Universitäten [...] und in den außer-universitären Forschungseinrichtungen“ auch die Ministerien (*Wissenschaftsrat 2004 S. 44*). Unmittelbar aus dem Steuerungskontext resultierende Fragestellungen standen bei der Konzeption dieses Verfahrens jedoch nicht im Mittelpunkt. Da der Fokus ausschließlich auf der Forschung liegt, kann dieses Rating zudem keine umfassende Informationsbasis für Steuerungszwecke bereitstellen. Unzweifelhaft hat dieses als Pilotstudie angelegte Vorhaben das Instrument Rating in den Fokus der Wahrnehmung des Wissenschaftssystems und der Diskussionen über Leistungsmessung und Leistungsvergleiche gerückt. Ohne die Schwierigkeiten auszublenden, die auch mit diesem Rating-Verfahren einhergehen, kann mit Blick auf die methodische Qualität und Aussagekraft seiner Ergebnisse von einer vergleichsweise hohen Akzeptanz im deutschen Wissenschaftssystem gesprochen werden (*Hochschulrektorenkonferenz 2014*).

Im deutschen Hochschulsystem sind nur zwei Beispiele anzuführen, bei denen Ratings explizit im Kontext der Landeshochschulsteuerung konzipiert und durchgeführt wurden, nämlich das in den Jahren 2008/09 durchgeführte Sächsische Hochschulrating und das 2013/14 implementierte Fächerrating des Landes Hessen. Während das hessische Verfahren im folgenden Abschnitt ausführlich behandelt wird, soll an dieser Stelle das sächsische Rating überblicksartig dargestellt werden. Dies ermöglicht unter anderem – zunächst in Form einer Arbeitshypothese, die dann unter Einbezug der hessischen Befunde auszuarbeiten ist – eine Präzisierung derjenigen hochschulpolitischen Aufgaben und Zielsetzungen, die mit dem Einsatz von Ratings unterstützt werden sollen.

In den Jahren 2008/09 wurde im Freistaat Sachsen ein als Sächsisches Hochschulrating bezeichnetes Verfahren durchgeführt (die folgenden Ausführungen basieren auf der Darstellung von *Banscherus/Reiß (2012)*), bei dem es sich, anders als bei der Namensgebung zunächst zu vermuten, um eine Bewertung mit explizitem Fachbezug gehandelt hat. Die Ergebnisse und Einschätzungen des Ratings sollten Eingang in die Landeshochschulentwicklungsplanung des Landes finden. Dabei waren einzelne Strukturentscheidungen bereits vor der Durchführung des Ratings in der Diskussion. Konkret handelte es sich um eine stärkere Kooperation und Abstimmung benachbarter Hochschulen sowie um die Konzentration von Studienangeboten, womit unter anderem die Schließung von Außenstandorten und einzelnen Studiengängen verbunden war. Die Ergebnisse des Ratings sollten der Absicherung und Legitimationen dieser Vorschläge dienen. Diese mit dem Rating verbundene hochschulpolitische Zielsetzung in Sachsen – insbesondere die Frage, welche Strukturentscheidungen infolge des demografischen Umbruchs möglich und sinnvoll sind – hat den Fokus des

Verfahrens in besonderer Weise auf lehrbezogene Aspekte gelenkt. In einem Datenkatalog, basierend auf Daten der amtlichen Statistik und ergänzt um Daten, die von den Hochschulen eigens für das Rating erhoben wurden, wurden die Leistungen der Hochschulen dargestellt. Dieser Datenkatalog stellte die Bewertungsgrundlage für die sich anschließende Tätigkeit von Kommissionen mit einem fächergruppenbezogenen Zuschnitt dar. Insgesamt waren 17 Expertinnen und Experten für die Bewertung aller 21 in das Rating einbezogenen Fächer zuständig, wobei eine Anhörung Bestandteil des Bewertungsprozesses war. Die Bewertungen der Peers mündeten in einen Bericht, der um Korrekturen und Stellungnahmen der Hochschulen ergänzt werden konnte. War zunächst eine Verdichtung der Urteile angedacht (mit einer sechsstufigen Skala: „Exzellent“, „Sehr gut“, „Gut“, „Befriedigend“, „Nicht befriedigend“, „Nicht bewertbar“), wurde diese Ergebnisdarstellung nach Einwänden der Kommissionsmitglieder, die eine plakative Einschätzung der Leistungsfähigkeit nicht nach außen geben wollten, zugunsten einer rein textlichen Bewertung aufgegeben.

Im Anschluss an die Berichterstattung durch die Kommissionen diskutierte das Ministerium den Bewertungsbericht mit den Rektorinnen und Rektoren der sächsischen Hochschulen. Als Ergebnis des Ratings fanden die von den Expertinnen und Experten formulierten Empfehlungen zum Teil Eingang in den von der Staatsregierung vorgeschlagenen Hochschulentwicklungsplan (*Banscherus/Reiß 2012 S. 84*).

Das sächsische Verfahren hat den Hochschulen somit weitgehende Beteiligungsmöglichkeiten eingeräumt. In der Phase der Datenerhebung wie auch im anschließenden Bewertungsverfahren hatten die Hochschulen Gelegenheit, erklärende Stellungnahmen zu formulieren, Ergänzungen einzureichen und im Rahmen einer Anhörung an einer qualitativen Validierung der indikatorengestützten Bewertung mitzuwirken. Bei der Formulierung des Bewertungsberichts gab es für die Hochschulen ebenso Mitwirkungsmöglichkeiten wie bei der Diskussion der Ergebnisse und bei deren Überführung in die Landeshochschulentwicklungsplanung.

Am sächsischen Beispiel wird deutlich, welche Anforderungen und Zielsetzungen mit der Implementierung des Instruments Rating in den Kontext der Landeshochschulsteuerung zusammenhängen:

- Die mit dem NPM eingeführten Steuerungsgrundsätze – Output- statt Detailsteuerung – führen zu spezifischen, teilweise neuen Informationsbedarfen der Landesbehörden, welche nun eine belastbare Datenbasis für künftige Strukturentscheidungen und Entscheidungsprozesse, insbesondere eine fundierte Bewertung zur Leistungsfähigkeit der Standorte benötigen. Das Instrument Rating bietet sich für diese Zielstellung an, weil es einen Leistungsvergleich verschiedener Einheiten untereinander ermöglicht und mithilfe eines integrierten Peer Review-Verfahrens eine Beurteilung der Leistungen vor dem Hintergrund politischer Ziele vornehmen kann.

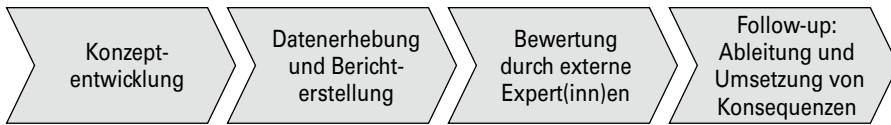
- Da eine Diskussion und Verwendung der Ergebnisse in größeren hochschulpolitischen Zusammenhängen vorgesehen ist, wird ein Verfahren benötigt, das überblicksartig informiert und bewertet. Die hohe Verdichtung der Ergebnisse bei Rating-Verfahren kommt dieser Anforderung prinzipiell entgegen.
- Bewertungen von Landeshochschulsystemen, wenn es sich zudem um Flächenländer mit einer vergleichsweise stark ausdifferenzierten Hochschullandschaft handelt, müssen außerdem unter Aufwands Gesichtspunkten erfolgen. Deshalb sind Ratings als weniger detailtiefe Verfahren gegenüber aufwändigen Evaluationen oder auch den kommunikationsintensiven Benchmarking-Verfahren im Vorteil. Allerdings sind Ratings weniger geeignet, wenn es darum geht, Erklärungen für die festzustellenden Unterschiede bereitzustellen, gerade weil sie eine geringere Detailtiefe aufweisen.

3 Die Ausgestaltung des Fächerratings in Hessen

Die stärksten Impulse für die Implementierung eines Fächerratings im Land Hessen gingen von veränderten Informationsbedarfen des zuständigen Ministeriums (HMWK) aus. Weil die im Zuge des NPM ausgeweitete Autonomie der Hochschulen zunehmend weniger Einblicke des Ministeriums in das Geschehen in den Hochschulen zuließ, gewannen aus Sicht der Behörde Informationen über die erbrachten Leistungen an Bedeutung. Dies stand in unmittelbarem Zusammenhang mit einer sich in zunehmendem Maße als Output-orientiert verstehenden Landeshochschulsteuerung, auch charakterisiert als Steuerung „aus der Distanz“ (Hüther/Krücken 2016 S. 60; Blümel et al. 2011 S. 105), und führte zu geänderten Informationsbedarfen, die mithilfe des bestehenden Landesberichtswesens nicht abgedeckt werden konnten. Es galt eine belastbare Datenbasis zu schaffen, die eine fundierte Bewertung der Leistungsfähigkeit der Standorte ermöglicht und damit künftige Strukturentscheidungen unterstützen könnte. Dabei war es eine schon zu Beginn und in Abstimmung mit den Hochschulen des Landes getroffene Entscheidung, ein „schlankes Verfahren“⁸ zu implementieren, um den Aufwand sowohl für die Hochschulen als auch für das durchführende Ministerium zu begrenzen.

Mit der Konzeptionierung und Implementierung eines Ratings wurde mit dem DZHW ein externer Partner beauftragt, der über fachliche Expertise und Erfahrung auf diesem Gebiet verfügte. Im Rahmen einer 2013 beginnenden Konzeptionierungsphase wurde gemeinsam mit den Hochschulen des Landes ein für geeignet befundenes Verfahren vereinbart und in den Jahren 2013/14 implementiert. Der vom Ministerium beschlossene Rating-Ablauf lässt sich wie im Folgenden dargestellt als Vier-Phasen-Prozess beschreiben:

⁸Mündliche Aussage von Vertretern des HMWK.

Abbildung 1: Phasengliederung des hessischen Fächerratings

Der erste Rating-Durchlauf in den Jahren 2013/14 war als Pilotphase angelegt, in dessen Verlauf bzw. Nachgang an mehreren Stellen eine Feinjustierung des Verfahrens möglich sein sollte. Diese Pilotphase hatte die Fächer Mathematik, Physik, Chemie und Elektrotechnik zum Gegenstand und ist deshalb auch als „MINT-Fächerrating“ bezeichnet worden. Im zweiten Durchlauf in den Jahren 2015/16 fand eine Bewertung der Fächer Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Geschichtswissenschaft statt, wobei zusätzlich zu allgemeinen Verfahrensmodifikationen einige (wenige) fachspezifische Anpassungen des Instruments vorgenommen wurden. In den fachbezogenen Vergleich wurden alle staatlichen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften des Landes einbezogen.

3.1 Leistungsmessung

Am Beginn eines Ratings, wie bei allen anderen Bewertungsverfahren, sollte die Formulierung möglichst konkreter, mit dem Rating verbundener Ziele stehen, deren Operationalisierung, z. B. durch Kennzahlen, dann im weiteren Verlauf der Konzeptionierung erfolgen kann (Lange 2010 S. 325). Dieser erste in der Phase der Konzeptentwicklung zu leistende Arbeitsschritt ist von erheblicher Relevanz für alle nachfolgenden Phasen des Verfahrens. Insbesondere kann durch die Unterlegung mit konkreten steuerungspolitischen Zielen Vorbehalten bzw. Bedenken hinsichtlich der späteren Verwendung der Ergebnisse entgegengetreten werden. Vorbehalte aufseiten der Peers können z. B. mit der Verdichtung und Plakativität der Ergebnisdarstellung in Rating-Verfahren zusammenhängen, sich aber auch auf die aufseiten der scientific community stets gefürchteten Debatten um Kürzungen und Standortschließungen beziehen. Die Definition der Informationsbedarfe und die Festlegung der Verfahren der Leistungsmessung sollten dann der Formulierung steuerungspolitischer Ziele folgen.

In der Praxis des hessischen Ratings waren konkrete Zielsetzungen zunächst nicht formuliert. Zwar hatte das HMWK allgemeine Ziele schon vor Beginn der Pilotphase in Form von Leitfragen beschrieben, die an die für die Bewertung zuständigen Expertinnen und Experten gerichtet waren. Diese Leitfragen waren jedoch keinen klar konturierten Steuerungszielen zugeordnet und nicht mit spezifischen Datenanforderungen gekoppelt. Aus Sicht mehrerer Mitglieder der Bewertungskommissionen wurden deshalb in der Pilotphase die Ziele des HMWK als nicht hinreichend deutlich

bzw. zu wenig konkretisiert bezeichnet. Dies hat das HMWK veranlasst, vor Durchführung des zweiten Turnus eine weitere Klärung und Konkretisierung der Ziele vorzunehmen.

Das von den Hochschulen zu beliefernde Datenset wurde in einem kommunikativen und auf Konsens ausgerichteten Prozess zwischen dem HMWK und den hessischen Hochschulen vereinbart. Die Vorgehensweise war von pragmatischen Überlegungen zur Datenverfügbarkeit und vom Verbreitungsgrad einzelner Indikatoren geprägt, nicht jedoch von theoretischen Überlegungen. Grundsätzlich ist hierzu anzumerken, dass das Wissenschaftssystem derzeit keine akzeptierten und belastbaren Verfahren der Auswahl von Indikatoren und Kennzahlen für Zwecke der Leistungsmessung anbieten kann.⁹ Es fehlen insbesondere theoretische Begründungen für die Auswahl und Gewichtung von Indikatoren (*Lange 2010 S. 326*). In der Folge haben sich im hessischen Rating einzelne Indikatoren bzw. Messverfahren im Verlauf des Verfahrens nicht bewährt bzw. als weniger aussagekräftig als erwartet herausgestellt. Dies betraf z. B. den Indikator „gemeldete Patente“, der im Anschluss an die Pilotphase aus dem Datenset herausgenommen wurde.

Vereinbart wurde ein Set von Indikatoren, das quantitative und qualitative Information zu den Bereichen Studium und Lehre, Forschung und Transfer, Nachwuchsförderung, Chancengleichheit und Internationalisierung sowie zu den Rahmenbedingungen des jeweiligen Faches bereitstellte und das in Form von Datenberichten (jeweils separat für einzelne Hochschulen und Fächer) ausgewiesen wurde. Für die Erstellung dieser Datenberichte wurde primär auf Quellen der amtlichen Statistik zurückgegriffen. Die Abgrenzung der Fächer für die Zwecke des Ratings erfolgte über die Zuordnung der Studiengänge zur Systematik der amtlichen Statistik. Die Festlegung zu Besonderheiten und Problemlagen einzelner Fächer (z. B. Zuordnung interdisziplinärer Studiengänge, Ausstattungsmerkmale von Fächern) erfolgte unter Einbezug der betroffenen Hochschulen. Ergänzend zu diesen quantitativen Daten enthielten die Berichte textliche Erläuterungen zu einzelnen Sachverhalten (z. B. zu den Schwerpunkten des Fachs in Forschung und Lehre, zu Kooperationsbezügen, zu Maßnahmen zur Betreuung der Studierenden, zur Gewinnung und Betreuung des Nachwuchses usw.). Diese Informationen wurden von den Hochschulen einheitlich in Texten von vorgegebener Länge zusammengestellt. Bevor es zu einer Auswertung der Berichte durch die Kommissionen kam, wurden sie an die Hochschulen zurückgekoppelt. Diese erhielten damit die Gelegenheit, Fehler oder Leerstellen in den Berichten zu identifizieren und zu korrigieren.

⁹Mittlerweile sind Fragen der Leistungsmessung stärker in den Fokus der Wissenschaftsforschung gerückt, sodass für künftige Ratings möglicherweise auf derartige Verfahren oder Modelle zurückgegriffen werden könnte. Siehe hierzu insbesondere die im Rahmen der Förderlinie des BMBF „Leistungsbewertung in der Wissenschaft“ durchgeführten Forschungsvorhaben (<http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1333.php>).

Die Auswertung der Datenberichte war Aufgabe der fachspezifischen Kommissionen und verlief nicht ohne Schwierigkeiten: In den Berichten waren die Indikatoren fach- und hochschulbezogen zusammengestellt, sie enthielten jedoch – in der Pilotphase – keine vergleichenden Datenzusammenstellungen. Die fehlende Vergleichsperspektive, die im Rahmen der Kommissionssitzungen erst herzustellen war, wurde von den Peers kritisiert. Daneben lag für die Expertinnen und Experten eine weitere Schwierigkeit darin, die in textlicher Form vorliegenden und stark unterschiedlich akzentuierten Informationen zu qualitativen Sachverhalten (z. B. Studienqualität, Zugang zum Arbeitsmarkt) vergleichend zu bewerten. Außerdem wurde eine unzureichende Passung zwischen den Berichten einerseits und den Leitfragen andererseits bemängelt. Nachdem in der Pilotphase diese Schwierigkeiten offenkundig geworden waren, wurde das Datenkonzept für den zweiten Rating-Durchlauf in den genannten Punkten angepasst. Aber auch im Rahmen des zweiten Rating-Durchlaufs (2015/16) zogen die Bewertungskommissionen ein Fazit, welches kritische Aspekte hinsichtlich der Abbildung der von den Hochschulen erbrachten Leistungen in den Datenberichten beinhaltete. Eine besonders kritische Bewertung erfuhr in beiden Projekt-Durchläufen die Abbildung der Publikationstätigkeit der Fächer, der infolge des Verzichts auf eine bibliometrische Aufarbeitung wenig Aussagekraft zugebilligt wurde. Welche Form einer bibliometrischen Aufbereitung im Ratingkontext jedoch zielführend und angemessen gewesen wäre, konnte nicht herausgearbeitet werden. Insgesamt benannten die Kommissionen beider Durchläufe Schwierigkeiten, die vorliegende Datenbasis zu einem Gesamtbild zusammenzufügen, und regten eine noch stärker fachspezifische Ausrichtung der Informationsgrundlage an.

3.2 Leistungsbewertung

Eine Bewertung der Leistungsfähigkeit der Hochschulstandorte, ausgehend von den oben beschriebenen Datenberichten, erfolgte durch ein Peer Review-Verfahren. Derartige Verfahren der Leistungsbewertung werden als „Informed Peer Review“ bezeichnet und sind mittlerweile im Wissenschaftssystem etabliert. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass mit der Heranziehung von quantitativen Informationen bzw. Kontextinformationen die Risiken einer subjektiven Urteilsfindung durch die Peers abgemindert werden (*Wissenschaftsrat 2011 S. 17*). *Matthies, Simon und Knie (2008 S. 334)* vertreten allerdings die Einschätzung, dass es sich hierbei nur um eine „vermeintliche Objektivierung“ handle, da auch quantitative Informationen auf vorangegangenen Peer Review-Verfahren basieren können. Indem mit der Bewertung durch Expertinnen und Experten ein Kernelement der Selbststeuerung von Wissenschaft im Rating-Kontext zum Einsatz gebracht wird, findet in jedem Fall eine Aufwertung des gesamten Verfahrens mit Blick auf Wissenschaftsadäquatheit und Akzeptanz statt.

Die für die Auswertung der Datenberichte und die Bewertung der Hochschulstandorte zuständigen Kommissionen bestanden aus fünf bis zehn Personen, waren fachbezogen zusammengesetzt und ausschließlich für die Bewertung des jeweiligen Fachs zuständig. Die Entscheidung über die Zusammensetzung der Kommissionen erfolgte in Abstimmung mit den Hochschulen, lag aber letztlich beim HMWK. Die Sitzungen der Kommissionen fanden in Wiesbaden statt und hatten eine Dauer von einem (Pilotphase) bzw. eineinhalb Tagen (zweiter Durchlauf). Die längere Dauer der Kommissionssitzung im zweiten Rating-Durchlauf resultierte aus der Einführung einer Anhörung von Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen. Ein Ergebnis der Auswertung der Pilotphase war, dass den Kommissionen eine Möglichkeit gegeben werden sollte, einzelne Sachverhalte noch im Verlauf der Sitzung durch Rückfragen an die Hochschulen einer Klärung zuzuführen.

Im Verlauf der Kommissionssitzungen wurden – nach Möglichkeit einstimmig – Urteile zur Leistungsfähigkeit der Hochschulstandorte getroffen, die im Anschluss an die Sitzungen in einem Kommissionsbericht ausformuliert wurden. Die Hochschulen bekamen im Anschluss die Möglichkeit, zu dem konsentierten Bericht sachliche Richtigstellungen und inhaltliche Stellungnahmen zu formulieren. In der Pilotphase erfolgte dies im Nachgang zur Berichterstellungsphase. Im zweiten Rating-Durchgang erhielten die Hochschulen die Bewertungsberichte dann bereits in einer Entwurfsfassung, was es den Kommissionsmitgliedern ermöglichte, die sachlichen Hinweise in die finale Fassung der Berichte aufzunehmen. Auf diese Weise waren die Stellungnahmen der Hochschulen als Moment der Qualitätssicherung in die Berichtserstellungsphase integriert. Die Kommissionsberichte enthielten ausschließlich textliche Bewertungen, auf die Bildung von Ranglisten oder -gruppen wurde hingegen ausdrücklich verzichtet.

Durchgängig lässt sich eine eher zurückhaltende, vorsichtige Bewertungspraxis durch die Kommissionen feststellen. Hierfür können einerseits verfahrensspezifische Gründe angeführt werden: Dazu zählen die oben bereits angeführten Schwierigkeiten der Kommissionsmitglieder, die vorliegenden Informationen zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Auch die Unschärfe der Ziele des Ratings könnte eine derartige Bewertungspraxis befördert haben. Andererseits sind strukturelle Gründe zu vermuten, die mit dem Instrument Peer Review zusammenhängen. Die Verwendung im Rating-Kontext geht mit einer Verschiebung der Funktionsbestimmung von Peer Review-Verfahren einher. In traditionellen Einsatzfeldern von Peer Review – bei der Bewertung von Publikationen, im Kontext von Berufungsverfahren, aber auch bei Verfahren wie Evaluationen – sind Selektions- und Konstruktionsfunktionen (*Neidhardt 2010 S. 282*) von zentraler Bedeutung: Artikel werden ausgewählt, professorales Personal wird gekürt, die Empfehlungen der Peers gehen in die Restrukturierung wissenschaftlicher Organisationen ein. Im Rating-Kontext haben die Peers hingegen vornehmlich die Aufgabe, zu informieren und vergleichend zu bewerten. Anders als bei der Bewertung von Publika-

tionen oder bei der Programm- und Forschungsförderung stehen die Peers vor der Aufgabe, komplexe Organisationen bzw. das jeweilige Landeshochschulsystem zu bewerten. Dies sind Anforderungen, die über eine fachliche Expertise der Kommissionsmitglieder deutlich hinausgehen. Zwar wurden in Hessen bei der Auswahl der Kommissionsmitglieder Erfahrungen in der akademischen Selbstverwaltung, in der Hochschulleitung und -entwicklung sowie die Mitarbeit in Gremien, die von Relevanz für das Wissenschaftssystem insgesamt sind, (Wissenschaftsrat, DFG, Akkreditierungsrat) berücksichtigt, im Ergebnis des Auswahlprozesses waren die Kommissionen jedoch keine ausschließlich aus Organisationsanalysten bestehenden Gremien. Es ist zu konstatieren, dass die Anforderungen an die Zusammenstellung von Bewertungskommissionen im Rating-Kontext vielfältig und vergleichsweise hoch sind. Vor dem Hintergrund der im Wissenschaftssystem wahrgenommenen Gefahr einer „Überlastung des Gutachterwesens“ (Neidhardt 2010 S. 286), könnten diese besonderen Anforderungen eine Restriktion hinsichtlich der Ausweitung des Einsatzes von Ratings darstellen.

Der Frage, inwieweit mit einem Wechsel des Begutachtungsgegenstands – von Individuen, Publikationen oder Forschungsvorhaben hin zur Gesamtleistung einer wissenschaftlichen Einrichtung – ein Wandel der Bewertungspraktiken einhergeht, hat sich Marc Torka (2011) zugewandt. Er kommt zu der Feststellung, dass trotz eines organisationsspezifischen Fokus einzelne, wissenschaftsspezifische Aspekte (z. B. Forschungsprogramme und -ergebnisse) in den Mittelpunkt der Bewertung gestellt werden (Torka 2011 S. 80). Reichert (2013 S. 37) stellt mit Rückgriff auf die Untersuchung Torkas die Vermutung auf, dass gerade „Informed Peer Review“-Verfahren dahin tendieren, überwiegend Überblicks-Outputdaten zu einer – möglicherweise verzerrenden – Interpretation zu verwenden. Eine derartige Bewertungspraxis lässt sich zwar in Hessen nicht feststellen. Allerdings bestätigen die bereits erwähnte, eher zurückhaltende Bewertungspraxis im Fächerrating sowie die aufseiten der Peers festzustellenden Schwierigkeiten, die Datenbasis zu einem geschlossenen Gesamtbild zusammenzufügen, die Vermutungen Torkas.

Peer Review-Verfahren ist die Gefahr von subjektiven Urteilen z. B. infolge von Befangenheit (Bias) inhärent. Verantwortlich hierfür ist die – allerdings notwendige – große fachliche Nähe der Peers zu dem zu bewertenden Gegenstand, die sich auf die Bewertung entweder in überkritischen (bspw. aufgrund von Konkurrenzsituationen) oder in verharmlosenden Urteilen (kollegialer Bias) auswirken kann (Neidhardt 2006 S. 420). Bei Verfahren wie in Hessen, die vonseiten der zuständigen Landesbehörden initiiert werden, ist insbesondere mit einem kollegialen Bias der Gutachterinnen und Gutachter zu rechnen. Um hinsichtlich der Bewertungspraxis in Hessen zu wissenschaftlich belastbaren Aussagen zu kommen, wären detaillierte Untersuchungen erforderlich (Beispiele hierfür bei Fischer 2011), die in dem hier besprochenen Fall nicht vorliegen. Es kann deshalb nur eine – ebenfalls subjektive – Einschätzung des Verfas-

sers wiedergegeben werden. Demnach haben Kollegialitätserwägungen die Kommissionsberatungen durchaus unerschrocken begleitet und zu einer grundsätzlichen Zurückhaltung bei Bewertungen und zu schwachen Formulierungen negativ konnotierter Urteile geführt. Als Missachtung der Intentionen des Auftraggebers ist dieses keinesfalls zu werten. Vielmehr kommt darin das strukturelle Problem des Instruments Peer Review zum Ausdruck, die erforderliche „kompetente Unbefangenheit“ (Neithardt 2006 S. 420) der Evaluatoren herzustellen.

3.3 Ergebnisverwendung

Die Zielsetzung des hessischen Ratings bestand im Wesentlichen darin, eine verlässliche und für Vergleichszwecke geeignete Informationsgrundlage zu generieren. Die Ergebnisse sollten jedoch erst im Nachgang des eigentlichen Ratings in die Entwicklungsplanungen der Hochschulen bzw. des Ministeriums überführt werden. Dem Rating kam somit die Funktion zu, die Verfahren, in deren Verlauf Entscheidungen zur Struktur des Landeshochschulsystems getroffen werden, zu rationalisieren und transparent zu gestalten, wodurch die Akzeptanz für Strukturentscheidungen erhöht werden sollte.

Die von diesem Verfahren konkret ausgehende Steuerungswirkung lässt sich an dieser Stelle nicht verlässlich abschätzen. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen war bei Abfassung dieses Beitrags der zweite Durchlauf des Ratings noch nicht abgeschlossen. Zum anderen wären für eine derartige Bewertung vertiefte Kenntnisse innerministerieller Prozesse und Einschätzungen erforderlich. Eine diese Fragestellungen explizit aufgreifende Begleitforschung, die die von den verantwortlichen ministeriellen Stellen auf Grundlage der Rating-Ergebnisse initiierten Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin untersucht, könnte hierzu Erkenntnisse beisteuern. Vorerst kann nur auf die folgenden Befunde hingewiesen werden: Die Ergebnisse des ersten Rating-Durchlaufs (Pilotphase) wurden in mehreren Arbeitsgruppen zur Landeshochschulentwicklungsplanung von Vertreterinnen und Vertretern des Ministeriums und der Hochschulen diskutiert und zum Teil in konkrete Maßnahmen überführt, die im Rahmen von Zielvereinbarungen festgeschrieben wurden. Daneben ist auf eine weitere Möglichkeit der Ergebnisverwendung hinzuweisen, die sich zurzeit noch in der Konzeptionierungsphase befindet: So ist aufseiten des HMWK beabsichtigt, die im Zuge der Datenerhebung für das Rating gemachten Erfahrungen in die Weiterentwicklung des Landesberichtssystems einfließen zu lassen.

3.4 Partizipation

Es ist ein Charakteristikum der sich im Wandel befindlichen Governance-Strukturen im Hochschul- und Wissenschaftsbereich, dass hierarchische Steuerungsmechanismen durch nicht-hierarchische, auf Kooperation beruhenden Formen der Produktion

öffentlicher Güter abgelöst werden (*Grande et al. 2014 S. 20*). Die Einführung von Steuerungsinstrumenten wird deshalb nicht „top down“ von den zuständigen staatlichen Stellen beschlossen, sondern „bottom up“ unter Einbezug der beteiligten Hochschulen konzipiert und durchgeführt. In Hessen ist dabei die Betonung des partizipativen Gedankens auch in den entsprechenden Gesetzestexten verankert (§ 7 Abs. 1 HHG HE 2009). Derartige Akteurskonstellationen sind für Zielvereinbarungen und für Verfahren der leistungsbezogenen Mittelvergabe bereits ausführlich dargestellt worden (*Jaeger 2009 S. 57*). Das Beispiel Hessen zeigt, dass die Einführung des stärker wettbewerblichen Instruments Rating sich ebenfalls an diesem Muster orientiert. Bei der Implementierung und Durchführung des Ratings war aus Sicht der Akteure im HMWK die mittels Partizipation herzustellende Akzeptanz des Verfahrens eine zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen Instrumenteneinsatz.

Demzufolge waren im Ablauf des hessischen Ratings zahlreiche Möglichkeiten zur Mitwirkung und zur Einflussnahme durch die Hochschulen des Landes in allen Projektphasen angelegt: Mit ihrer Teilnahme an den vorbereitenden Sitzungen, ihrer Mitwirkung bei dem zu vereinbarenden Datenset sowie bei den Festlegungen zur Ergebnisdarstellung waren die Hochschulen intensiv an der Konzeptentwicklung beteiligt. In der Phase der Berichterstattung wurden die Datenberichte von den beteiligten Hochschulen geprüft und gegebenenfalls geändert, bevor sie den Kommissionen für das Bewertungsverfahren zur Verfügung gestellt wurden. In der Bewertungsphase hatten die Hochschulen des Landes im ersten Durchlauf (Pilotphase) nur wenige Möglichkeiten zur Mitwirkung. Es wurde in der Rückschau auf die Pilotphase deutlich, dass partizipative Elemente, die auch der Qualitätssicherung dienen sollten, noch gestärkt werden sollten. Deshalb wurden auf Wunsch der Peers im zweiten Durchlauf des Ratings die Kommissionssitzungen um eine Anhörung der Hochschulen ergänzt. Schließlich waren die Hochschulen auch in der vierten Phase des Ratings, der Ableitung und Umsetzung von Konsequenzen, beteiligt, indem die Ratingergebnisse in den Arbeitsgruppen zur Landeshochschulentwicklungsplanung diskutiert und als Grundlage für die mit dem Land getroffenen Zielvereinbarungen genutzt wurden.

4 Fazit

Die Untersuchung des hessischen Fächerratings erfolgte mit der Zielstellung, die Eignung und Leistungsfähigkeit von Ratings für Zwecke der Landeshochschulsteuerung zu bewerten. In diesem Zusammenhang sollte auch untersucht werden, ob sich im Kontext von Ratings möglicherweise eine Änderung der Funktionsbestimmung von Peer Reviews feststellen lässt.

Bevor die Befunde zum hessischen Fächerrating vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen diskutiert werden, ist zu klären, ob es sich bei dem hessischen Verfahren

überhaupt um ein Rating im eigentlichen Sinne handelt. Ein Charakteristikum von Ratings liegt in der Verdichtung der Ergebnisse zu Ranggruppen auf der Grundlage einer Benotungsskala. Das hessische Rating hat eine solche Form der Ergebnisverdichtung nicht vorgenommen, wobei es bemerkenswert ist, dass dies auch zu keinem Zeitpunkt der Konzeption und der Durchführung des Verfahrens ernsthaft erwogen wurde. Eine Verdichtung der Bewertungen zu Ranggruppen oder die Abbildung auf einer Notenskala hätte die Akzeptanz des Verfahrens aufseiten der Hochschulen vermutlich deutlich gemindert. Ein vergleichbares Vorgehen kennzeichnet im Übrigen auch das Verfahren in Sachsen. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf strukturelle Schwierigkeiten, bei Ratings, die im Steuerungskontext zu verorten sind, Leistungsunterschiede plakativ zur Darstellung zu bringen. Dahingegen ist es bei einem Verfahren mit einer anders gelagerten Zielrichtung wie dem Forschungsrating des Wissenschaftsrats durchaus möglich, zu verdichtenden und plakativen Urteilen zu gelangen. Zum einen fehlt also ein zentrales Merkmal von Ratings, zum anderen ist insbesondere mit Blick auf den Prozessablauf eine große strukturelle Ähnlichkeit des hessischen Ratings mit evaluativen Verfahren nicht zu übersehen. Allerdings ist in Hessen ein Verfahren entwickelt worden, das sich gegenüber Evaluationen durch einen deutlich reduzierten Ressourceneinsatz auszeichnet. Trotz strukturell großer Nähe zu evaluativen Verfahren handelt es sich somit um ein spezifisch formiertes Verfahren, das sowohl Charakteristika von Ratings als auch von Evaluationen aufweist.

Es ist somit festzustellen, dass in Hessen ein Rating-Modell spezifischen Zuschnitts zum Einsatz kam, für dessen Verwendung im Steuerungskontext besondere Problemlagen und Anforderungen zu konstatieren sind. Die Durchführung eines Ratings, das als ressourcenschonende Alternative zu Evaluationen konzipiert wurde, jedoch trotzdem aussagekräftige Bewertungen eines komplexen Landeshochschulsystems zulässt, hat in der Praxis mehrere Schwachstellen erkennen lassen: So blieben einzelne Felder der Leistungsmessung unterkomplex und damit einer angemessenen Bewertung durch die Kommissionen nicht zugänglich; dies trifft beispielsweise für Publikationsdaten zu, aber auch für andere, in ihrer Qualitätsdimension zu bewertende Sachverhalte (Studienqualität, Zugang zum Arbeitsmarkt). Die Tätigkeit der Bewertungskommission ist hier als weiterer Punkt anzuführen. Es ist offenkundig, dass mit einer zweistündigen gemeinsamen Anhörung von Vertretern und Vertreterinnen mehrerer Hochschulen nicht die gleiche Detailtiefe der Bewertung zu erzielen ist wie bei den im Rahmen von Evaluationen üblichen ganz- oder mehrtägigen Begehungen einzelner Fachbereiche. Deutlich geworden ist am hessischen Beispiel auch, dass sich Bewertungskommissionen im Rating-Kontext hohen Anforderungen gegenübersehen. Ihre Aufgaben sind durchaus vergleichbar mit denen, die an Evaluierungskommissionen gestellt werden. Anders als beim Peer Review wissenschaftlicher Publikation oder bei der Begutachtung von Forschungsanträgen, bei denen ausschließlich fachliche Aspekte zu bewerten sind, geht es im Rating-Kontext um die Bewertung eines komplexen

Landeshochschulsystems. Im Vergleich zu Evaluationen hatten die Kommissionen im hessischen Fächerrating diese Aufgaben jedoch mit einem deutlich reduzierten Aufwand zu bewältigen. Ob die in Hessen in ausschließlich textlicher Form getroffenen Urteile der Kommissionen das Informationsbedürfnis des beauftragenden HMWK letztlich bedienen konnten, ist aus Sicht des Verfassers nicht abschließend zu beurteilen. Die durchgängig vorsichtige, eher zurückhaltende Bewertungspraxis aller Kommissionen im hessischen Fächerrating gibt jedoch Anlass zu einer eher skeptischen Einschätzung. Das sächsische Beispiel als einziger zur Verfügung stehender Vergleichsmaßstab ist in diesem Punkt deutlich anders gelagert, da die Ziele des Ratings – Legitimierung und empirische Absicherung von bereits im Vorfeld diskutierten Strukturentscheidungen – hier klarer abgegrenzt und anders konturiert waren.

Ein abschließendes Urteil zur Leistungsfähigkeit von Ratings im Steuerungskontext kann auf Grundlage dieser Befunde nicht getroffen werden – zum einen, weil aus lediglich zwei Fallbeispielen keine allgemeine Gültigkeit beanspruchenden Schlussfolgerungen zu ziehen sind, zum anderen, weil sich einige Details des Verfahrensablaufs der Kenntnis des Verfassers entziehen. Dies betrifft insbesondere die Art der Ergebnisverwendung sowie die Einschätzungen der Kommissionsmitglieder zu verschiedenen Aspekten ihrer Tätigkeit im hessischen Fächerrating. Um bezüglich dieser Punkte zu belastbaren Ergebnissen zu kommen, bedürfte es einer Begleitforschung, die sich explizit den damit verbundenen Fragestellungen zuwendet. Da eine solche Begleitforschung derzeit weder vonseiten des HMWK noch vom DZHW angedacht ist, soll und kann an dieser Stelle deshalb nur eine vorläufige Einschätzung wiedergegeben werden, die auf den hessischen Erfahrungen basiert. Demnach hat sich die Leistungsfähigkeit des Instruments Rating in dem dargestellten Verfahrenszuschnitt noch nicht erwiesen. Als problematisch haben sich nach Meinung des Verfassers insbesondere die Bereiche Leistungsmessung und -bewertung herausgestellt, bei letzterem speziell die Kopplung der Ergebnisdarstellung mit den Informationsbedarfen des Auftraggebers.

Aus der Darstellung und Diskussion des Fächerratings in Hessen lassen sich Aspekte ableiten, die nach Einschätzung des Verfassers Erfolgsfaktoren für den Einsatz eines derartigen Instruments sein könnten und die hier in Form von Empfehlungen zusammengefasst werden. Sollten zukünftig weitere Länder Ratings in ihrer Steuerungspraxis einsetzen, wodurch sich neue Möglichkeiten ergäben, die Leistungsfähigkeit des Instruments abzuschätzen, könnten diese Empfehlungen die Konzeptionierung einzelner Verfahren begleiten und unterstützen. Die Empfehlungen lauten wie folgt:

- Eine Klärung der Ziele und der Aufgabenstellung des Ratings sollte zu Beginn des Verfahrens erfolgen. Die Ziele sollten operationalisierbar und messbar gewählt sein.
- Gekoppelt mit den Zielen sollte sich die Leistungsmessung auf ausgewählte Sachverhalte konzentrieren. Dies ermöglicht auch die Implementierung anspruchsvoller

und qualitätsgesicherter Verfahren der Datenaufbereitung (z. B. im Bereich Bibliometrie), soweit dies für die Zielstellung des Ratings erforderlich sein sollte. Abzurufen ist hingegen von dem Versuch, die gesamte Komplexität des Hochschulsystems mit eng begrenzten Ressourcen abbilden zu wollen.

- Fachspezifische Besonderheiten sind bei den Verfahren der Datenerhebung und Leistungsmessung unbedingt zu berücksichtigen. Unter Umständen sollte bereits hier die Tätigkeit der Bewertungskommissionen ansetzen.
- Sofern Ratings nicht nur Leistungen messen, sondern diese auch unter Einbezug qualitativer Aspekte bewerten sollen, ist eine Alternative zu Peer Review-Verfahren derzeit nicht in Sicht. Eine zentrale Aufgabe ist darin zu sehen, den Kommissionen gute und zielführende Arbeitsbedingungen zu schaffen. Hierzu gehören auch ausreichende zeitliche Ressourcen, um eine vorwiegend quantitative Datengrundlage mit den Ergebnissen eines Austauschs mit Vertretern und Vertreterinnen der Hochschulen für die Bewertung zusammenzuführen. Von großer Bedeutung ist auch die adäquate Zusammensetzung der Bewertungskommissionen mit Personen, die neben ihrer fachlichen Kompetenz über Kenntnisse organisationalen Handelns und zu Länderspezifika verfügen und die mit den Möglichkeiten und Restriktionen staatlichen Gestaltens im Hochschulbereich vertraut sind.
- Für die Gewinnung von kompetenten Peers sollten in ausreichendem Maße zeitliche Ressourcen vorgesehen werden. Dies gilt auch mit Blick auf die in den letzten Jahren feststellbare Ausweitung des Gutachterwesens.
- Für die Ergebnisdarstellung sollten die Möglichkeiten geprüft werden, zu stark verdichtenden Bewertungen (z. B. Ranggruppen) zu kommen und diese ggf. in Abstimmung mit den zu bewertenden Einrichtungen zu vereinbaren.
- Die partizipative Ausgestaltung von Ratings im Steuerungskontext ist (allerdings ausgehend von den durch die Landesbehörde festzulegenden Zielen) in allen Verfahrensschritten mitzudenken.

Literatur

Banscherus, Ulf; Reiß, Miriam (2012): Das sächsische Hochschulrating als Beispiel für einen evidenzbasierten Ansatz in der Hochschulentwicklungsplanung. Ein Werkstattbericht. Beiträge zur Hochschulforschung 34 (3), S. 72–91

Berghoff, Sonja; Federkeil, Gero; Giebisch, Petra; Hachmeister, Cort-Denis; Müller-Böling, Detlef (2001): Der Studienführer 2001: Das Hochschulranking. Vorgehensweise und Indikatoren. CHE-Arbeitspapier 24. Gütersloh

Blümel, Albrecht; Kloke, Katharina; Krücken, Georg (2011): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In: Langer, Andreas; Schröder,

Andreas (Hrsg.): Professionalisierung im Nonprofit Management (Soziale Investitionen). Wiesbaden, S. 105–127

Bogumil, Jörg; Burgi, Martin; Heinze, Rolf G.; Gerber, Sascha; Gräf, Ilse-Dore; Jochheim, Linda; Schickentanz, Maren (2014): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In: Grande, Edgar et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung. Bielefeld, S. 49–72

Bogumil, Jörg; Burgi, Martin; Heinze, Rolf. G.; Gerber, Sascha; Gräf, Ilse-Dore; Jochheim, Linda; Schickentanz, Maren; Wannöffel, Manfred (2013): Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente (Modernisierung des öffentlichen Sektors: Sonderband, Bd. 41). Berlin

Borgwardt, Angela (2011): Kriterien, Aussagekraft und Wirkungen von Rankings. In: Dies. (Hrsg.): Rankings im Wissenschaftssystem – Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Publikation zur Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 17. März 2011 (Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an deutschen Hochschulen, Bd. 4). Bonn, S. 23–42.

Burtscheidt, Christine (2010): Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform. Frankfurt am Main

Dohmen, Dieter (2015): Anreize und Steuerung in Hochschulen – Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung? (FiBS-Forum 54). Berlin

Expertenkommission Hochschulentwicklung in Schleswig-Holstein unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung der Hochschulen in Schleswig-Holstein. Empfehlungen der von der Landesrektorenkonferenz und der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur eingesetzten Expertenkommission. Online unter <http://www.tf.uni-kiel.de/de/dateien/fakultaet/strukturberichte/erichsen-gutachten-von-2003>, (letzter Zugriff am 22.08.2016)

Expertenkommission Wissenschaftsland Bayern 2020 (2005): Wissenschaftsland Bayern 2020. Empfehlungen einer internationalen Expertenkommission. München

Fischer, Klaus (2011): Soziale und kognitive Aspekte des Peer Review-Verfahrens. In: Fischer, Klaus; Parthey, Heinrich (Hrsg.): Evaluation wissenschaftlicher Institutionen. Berlin (Wissenschaftsforschung, Jahrbuch 2003). 2. Aufl., S. 23–62

Grande, Edgar; Jansen, Dorothea; Jarren, Otfried; Schimank, Uwe; Weingart, Peter (2014): Die neue Governance der Wissenschaft. Zur Einleitung. In: Grande, Edgar et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung. Bielefeld, S. 15–48

Hazelkorn, Ellen (2013): Reflections on a Decade of Global Rankings: What we've learned and outstanding issues. Beiträge zur Hochschulforschung 35 (2), S. 8–33.

Hazelkorn, Ellen; Ryan, Martin (2013): The Impact of University Rankings on Higher Education Policy in Europe: A Challenge to Perceived Wisdom and a Stimulus for Change. In Zgaga, Pavel; Teichler, Ulrich; Brennan, John (Hrsg.): The globalisation

challenge for European higher education. Convergence and diversity, centres and peripheries (Higher education research and policy, Bd. 4), Frankfurt/M., S. 55–78

Hessisches Hochschulgesetz (HHG HE) in der Fassung vom 14. Dezember 2009

Hochschulrektorenkonferenz (2014): Empfehlungen der 16. Mitgliederversammlung der HRK am 13. Mai 2014 in Frankfurt/Main. Zum Forschungsrating des Wissenschaftsrates. Bonn

Hornbostel, Stefan (2007): Theorie und Praxis von Hochschulrankings. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Amtliche Statistik und Hochschulrankings (Statistik und Wissenschaft, Bd. 11). Wiesbaden, S. 6–13

Hornbostel, Stefan; Klingsporn, Bernd; Ins, Markus von (2009): Messung von Forschungsleistungen – eine Vermessenheit? In: Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Beiträge zur Beurteilung von Forschungsleistungen (Diskussionspapiere der Alexander von Humboldt-Stiftung). Bonn, S. 14–35

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden

In der Smitten, Susanne; Jaeger, Michael (2012): Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Instrument der Hochschulfinanzierung. Ausgestaltung und Anwendung. Hannover (HIS: Forum Hochschule, 16)

Jaeger, Michael (2009): Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wie wirken formelgebundene Mittelverteilung und Zielvereinbarungen? In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin (Modernisierung des öffentlichen Sektors. Sonderband, 34), S. 45–66

König, Karsten (2009): Hierarchie und Kooperation. Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule. In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin (Modernisierung des öffentlichen Sektors. Sonderband, 34), S. 29–44

Krempkow, René; Landrock, Uta; Neufeld, Jörg; Schulz, Patricia (2013): Intendierte und nicht-intendierte Effekte dezentraler Anreizsysteme am Beispiel der fakultätsinternen leistungsorientierten Mittelvergabe in der Medizin. Abschlussbericht des Projektes GOMED – Governance Hochschulmedizin. Hrsg. v. Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ). Berlin

Lange, Rainer (2010): Benchmarking, Rankings und Ratings. In: Simon, Dagmar et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 323–334

Lenzen, Dieter (2012): Ranking, Rating – Steuerung und Motivation. In: Erziehungswissenschaft 4, S. 13–25

Leistungsbewertung in der Wissenschaft. Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1333.php> (letzter Zugriff am 16. Februar 2017)

Münch, Richard; Pechmann, Max (2009): Der Kampf um Sichtbarkeit. Zur Kolonisierung des wissenschaftsinternen Wettbewerbs durch wissenschaftsexterne Evaluationsverfahren. In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin (Modernisierung des öffentlichen Sektors. Sonderband, 34), S. 67–92

Matthies, Hildegard; Simon, Dagmar; Knie, Andreas (2008): „Gefühlte“ Exzellenz. Implizite Kriterien der Bewertung von Wissenschaft als Dilemma der Wissenschaftspolitik. In: Matthies, Hildegard; Simon, Dagmar (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Leviathan, Sonderheft 24. Wiesbaden, S. 331–343

Neidhardt, Friedhelm (2010): Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review. In: Simon, Dagmar et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 280–292

Neidhardt, Friedhelm (2006): Forschungsevaluation. Soziologie 35 (4), S. 419–425.

Reichert, Sybille (2013): Jenseits der Leistungsüberprüfung – Diskussionspapier zur Suche nach einem neuen Umgang mit Qualitätssicherung an Hochschulen. In: Leistungsmessung und Qualitätssicherung in der Wissenschaft (SWTR Schrift, 3/2013), S. 22–47

Sächsisches Hochschulgesetz (SächsHSG) in der Fassung vom 1. Januar 2011

Schedler, Kuno; Proeller, Isabella (2011): New public management. 5., korrigierte Aufl. Bern, Stuttgart, Wien

Torka, Marc (2011): Institutioneller gleich handlungspraktischer Wandel? Das Beispiel von Begutachtungspraktiken bei der Evaluation wissenschaftlicher Einrichtungen. In: Hornbostel, Stefan; Schelling, Anna (Hrsg.): Evaluation: The new balance of power? Berlin (ifQ-Working-Paper, 9), S. 69–82

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2006): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bewertung des Evaluationsverfahrens. Hannover

Wissenschaftsrat (2016): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der MINT-Bereiche an den Hochschulen des Landes Hamburg. Berlin

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Saarlandes. Berlin

Wissenschaftsrat (2013a): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Bremen. Mainz

Wissenschaftsrat (2013b): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Sachsen-Anhalt. Braunschweig

Wissenschaftsrat (2012): Leitfaden der Evaluation universitätsmedizinischer Einrichtungen. Berlin

Wissenschaftsrat (2011): Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung. Halle

Wissenschaftsrat. (2004): Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem. Teil 1: Forschung. Hamburg

Manuskript eingereicht: 15.10.2016

Manuskript angenommen: 23.02.2017

Anschrift des Autors:

Dr. Axel Oberschelp

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)

Goseriede 9

30159 Hannover

E-Mail: oberschelp@dzhw.eu

Axel Oberschelp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter/Projektleiter in der Abteilung Hochschulforschung, Arbeitsbereich Steuerung, Finanzierung, Evaluation des DZHW.

Die Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätsmanagement in Hochschulen – Theoretische Perspektiven und erste empirische Befunde

Markus Seyfried, Florian Reith

Ausgehend von qualitativen Interviewdaten mit Angehörigen der Hochschulleitung und Beschäftigten im Qualitätsmanagement von Hochschulen beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Rolle, die Fachkulturen für die Leistungsfähigkeit des Qualitätsmanagements haben können. Fachkulturen werden dabei durch die Konzepte der Wissenskulturen und der epistemischen Überzeugungen konkretisiert. Basierend auf Annahmen der Transaktionskostentheorie wird davon ausgegangen, dass die Transaktionskosten des Informationsaustauschs bei der Umsetzung des Qualitätsmanagements umso höher sind, je stärker die Diskrepanzen zwischen den Fachkulturen sind. Nach einer ersten Systematisierung kommt der Artikel zu dem Schluss, dass fachkulturelle Belange zwar Transaktionskosten verursachen, diese jedoch abgeschwächt werden können, wenn fachkulturellen Bedürfnissen im Qualitätsmanagement von Hochschulen dezidiert Rechnung getragen wird.

1 Einleitung

Evaluationen an deutschen Hochschulen, die im Rahmen von Qualitätsmanagement (QM) im Bereich von Lehre und Studium durchgeführt werden, sehen sich immer mehr den Anforderungen unterschiedlicher Fächer und ihren spezifischen Bedürfnissen bei der Informationsgewinnung ausgesetzt. Hinzu kommt, dass Qualitätsmanagement je nach Ausgestaltung und fachkultureller Prägung schon im Vorhinein ein unterschiedliches Maß an Akzeptanz erfährt. Vor diesen Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätssicherungsmaßnahmen in Lehre und Studium an Hochschulen. Er geht der Frage nach, ob fachkulturelle Hintergründe einen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit des QM haben können. Diese Fragestellung wird unter Bezug auf inhaltliche Erweiterungen der Transaktionskostentheorie, welche diese für Politik und Organisationen anwendbar macht (vgl. etwa *North 1990*), näher untersucht. Die Grundannahme dabei ist, dass beim Austausch von Informationen höhere Transaktionskosten anfallen, wenn zwischen QM und Fachgruppen große fachkulturelle Unterschiede bestehen.

Dabei sind zwei zentrale Aspekte von Bedeutung: Erstens spielt es eine wichtige Rolle, wie QM-Einrichtungen oder ihre funktionalen Äquivalente für ihre jeweiligen Maßnahmen die Einflüsse der Fachbereiche internalisieren, da sie ein Element der „institutional balance of power of the university system“ sind (*Dobbins/Knill/Vögtle 2011 S. 669*) und somit der „administrativen Selbststeuerung“ dienen können (*Lange 2008 S. 245*). Von besonderer Bedeutung sind Orientierungen, die unter den Begriffen der epistemischen Überzeugungen (*Hofer/Pintrich 1997*), der Wissenskulturen (*Bösch/Wehling 2004*) oder der Fachkultur (*Multrus 2004*) subsumiert werden können. Diese stehen bisweilen mit den Standardisierungszwängen infolge von Akkreditierungsvorgaben (oder Ähnlichem) in Konflikt, die sich stark an quantitativen Leistungsindikatoren orientieren. Dadurch kann es zu Akzeptanzkonflikten kommen, wenn die adressierten Fächer divergierende Leistungskonzepte oder -indikatoren vertreten. Ob dies passiert oder nicht, hängt ganz entscheidend davon ab, wie QM organisiert wird.

Zweitens ist zu berücksichtigen, dass Qualitätssicherungsmaßnahmen neben ihren Aufgaben im Rahmen der Akkreditierung internen Zwecken dienen können. Dazu gehören vor allem die Bereitstellung von Information und Berichtslegung etwa in Form von Evaluationen, die letztlich über ganz verschiedene Mechanismen wirken. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Informationsbedürfnisse der verschiedenen Fächer und Fachkulturen fundamental unterscheiden können. Zugespitzt kann dies sogar schon auf Veranstaltungsebene relevant werden (etwa bei fakultativen versus obligatorischen Veranstaltungen). Somit spielen Kontextsensibilität und die Berücksichtigung der Fachkulturen eine erhebliche Rolle, um für die Leistungen des QMs ein möglichst hohes Maß an Akzeptanz zu generieren.

Der Beitrag expliziert diese beiden Aspekte anhand empirischer Befunde aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“ (WiQu), die bei der fachkulturell adäquaten Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen zu berücksichtigen sind. Hierzu werden Daten aus Leitfadeninterviews mit QM-Beschäftigten sowie Vizepräsidenten und -präsidentinnen für Studium und Lehre (VP) hinsichtlich der oben skizzierten Zielsetzung ausgewertet. Der Rückgriff auf das Konzept der Fachkulturen ist ein Ergebnis dieser qualitativen Interviews.

Im Folgenden umreißt der Beitrag mit dem Transaktionskostenansatz einen theoretischen Rahmen, der eine Einordnung der vorgestellten Überlegungen und Befunde in organisationstheoretische Zusammenhänge ermöglicht. Im Anschluss wird diskutiert, wie der sehr heterogen verwendete Begriff der Fachkulturen für den vorliegenden Kontext spezifiziert werden kann. Abschließend werden die wichtigsten Befunde zusammengeführt und in Bezug zu den Begrifflichkeiten des Transaktionskostenansatzes und der Fachkulturen gestellt.

2 Theoretischer Ausgangspunkt – Der Transaktionskostenansatz

Die Transaktionskostentheorie geht zurück auf die Arbeiten von *Williamson (u. a. 1999)*. Demnach sind Transaktionskosten mit ökonomischen Tauschprozessen assoziiert. Sie können verschiedenartig sein und fallen in ihrer ursprünglichen Konzeption dann an, wenn rational kalkulierter Opportunismus den Marktpreis aushebelt (*Williamson 1999*). Es gibt jedoch Möglichkeiten, Transaktionskosten zu reduzieren, beispielsweise durch die Überwachung von am Markt agierenden Akteuren (*Robins 1987*). Kritiker sehen in dieser Annahme des ursprünglichen Modells einen der zentralen Widersprüche der Transaktionskostentheorie. Gerade bei rational handelnden Akteuren würden Kontrollmechanismen nicht zu mehr Transparenz und damit einer Reduktion von Transaktionskosten führen, sondern zu mehr opportunistischem Verhalten und damit zu noch höheren Transaktionskosten (*Ghoshal/Moran 1996 S. 24*).

Weiführende konzeptionelle Arbeiten legen daher nahe, dass die Transaktionskostentheorie in ihrer „Urform“ nur eingeschränkt für nicht-ökonomische Untersuchungsgegenstände angewendet werden kann. Autoren wie *North (1990)* haben konzeptionelle Weiterentwicklungen vorgenommen, die den Sozialwissenschaften näher und damit für die Untersuchung von Organisationen besser geeignet sind (*Robins 1987 S. 78*).

„When set in a more general theoretical context, the transaction-cost perspective can be used for organizational analysis without reduction to tautology and without the abortive attempt to raise it to the status of a causal model“ (*Robins 1987 S. 79*).

Demnach gilt es sich zu vergegenwärtigen, welchen Nutzen eine bestimmte Dienstleistung stiftet und mit welchen Kosten dies verbunden ist. Für das QM sind es die Informationen, die im Zuge vielfältiger Prozesse erhoben, ausgewertet und bereitgestellt werden. Die damit verbundenen Kosten können als Transaktionskosten bezeichnet werden. Unter bestimmten Bedingungen kann die Bereitstellung von Dienstleistungen (wie etwa Informationsaustausch durch Informationsbeschaffung und -verarbeitung) zu geringeren oder höheren Transaktionskosten führen.

Obwohl aus der Ökonomie stammend und nutzenmaximierende Annahmen implizierend, erweisen sich gerade die konzeptionellen Erweiterungen der Transaktionskostentheorie als ein geeigneter Ansatzpunkt, um Gegebenheiten und Hintergründe des Informationsaustauschs zu untersuchen. Dies gilt nicht zuletzt auch für Informationsflüsse innerhalb von Organisationen und insbesondere dann, wenn sie zwischen weitgehend unabhängigen und gegenseitig nicht sanktionsfähigen Organisationseinheiten stattfinden, wie dies etwa bei Hochschulverwaltung und akademischer Selbstverwaltung der Fall ist. Dies bedeutet aber auch, dass die im ökonomischen Sinne vorliegende Strenge rationaler, d. h. nutzenmaximierender oder gar opportunistischer

Akteure nicht als generell vorliegend angenommen werden kann. Viel wichtiger sind die Annahmen über die Rahmenbedingung der Erbringung der Dienstleistung sowie ihre Eigenschaften. Sie geben Hinweise darauf, wie – im weitesten Sinne – kostspielig die Transaktionsphase ausfällt.

Für das QM an Hochschulen bedeutet dies beispielsweise, dass sich bestehende Informationsflüsse verändern können, wenn sich Organisationen oder ihre Umwelt Veränderungen ausgesetzt sehen. Informationsbedarfe entfallen, Informationsbestände verlieren an Relevanz oder die Interessenlagen und Kooperationsbeziehungen von Akteuren verändern sich. Dieser Wandel kann sehr stark durch Historie und Pfadabhängigkeiten erklärt werden, was Nachrationalisierungen oder Idealisierungen nicht ausschließt, die organisationalen Wandel und das Selbstverständnis von Akteuren prägen können (*Kelly/Amburgey 1991 S. 597; Fredman/Doughney 2012 S. 55*). Demgegenüber gehen institutionelle Ansätze davon aus, dass organisatorische Veränderungen durch institutionelle Erwartungen oder institutionellen Druck stattfinden (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1025*). Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn neue Formen von Transparenz oder Kontrolle gefordert sind. So schreibt *Sievers (2009 S. 95)* von „verordnetem Wandel“, was im Grunde eine Mischperspektive zwischen beiden Ansätzen impliziert, da externer Druck dazu führt, dass Akteure beginnen, die Organisation zu verändern (*Sievers 2009 S. 96; Fröhlich et al. 2013 S. 88*).

Hierbei spielen Veränderungen von Spezialisierung zu Generalisierung – oder umgekehrt – eine große Rolle (*Kelly/Amburgey 1991 S. 598*). So lässt sich beispielsweise an Hochschulen beobachten, dass gerade im Bereich des QMs eine fortschreitende Spezialisierung stattfindet, die noch kein Ende gefunden hat und deren Folgewirkungen bisher nur rudimentär erforscht sind. Für das QM an Universitäten ist somit von Bedeutung, mit welcher Intention und mit welchen Plänen Einrichtungen für das QM gegründet werden (*Wild/Harde 2008 S. 101*). Soll das QM beispielsweise eine Unterstützungsfunktion zur Verbesserung von Studium und Lehre wahrnehmen oder ist es eher ein Instrument zur Verbesserung der innerorganisationalen Steuerung? Beide Lösungen erzeugen bei verschiedenen Akteuren (Hochschullehrer, Hochschulverwaltung etc.) unterschiedliche Vorbehalte und damit letztlich unterschiedlich hohe Transaktionskosten. Dies sind beispielsweise Such-, Informations-, Verhandlungs-, Entscheidungs-, Abschluss- und Umsetzungskosten (vgl. *Welfens 1995 S. 41 f.*). Je stärker die Leistungen und Ergebnisse des QM in Eigenverantwortung mitgestaltet werden können, desto geringer die Transaktionskosten, da Widerstände und Vermeidungspraktiken vermutlich geringer ausfallen. Je mehr aber das QM in fachfremde sowie zwingende Mechanismen und Kontrollvorgänge eingebunden ist, desto höher dürften die Transaktionskosten des Informationsaustauschs sein.

Dementsprechend ist für die anfallenden Transaktionskosten auch von Bedeutung, wie der organisationale Wandel im Bereich QM genau abläuft. So kann beispielsweise zwischen "evolutionary" und „revolutionary change“ unterschieden werden. Ersterer „...occurs slowly and gradually“ und letzterer „...happens swiftly and affects virtually all parts of the organization simultaneously“ (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1024*). Dies hat Einfluss auf die Höhe der anfallenden Transaktionskosten. Bei graduellem Wandel werden die Kosten über einen vergleichsweise langen Zeitraum gestreckt, womit die Transaktionskosten per Zeiteinheit nicht so hoch sind, wie in jenen Fällen mit abruptem Wandel, in denen einmalig hohe Transaktionskosten und entsprechende Folgekosten anfallen. Insofern übernimmt gegenseitiges Lernen eine sehr wichtige Funktion, denn „mutual learning leads to convergence between organizational and individual beliefs“ (*March 1981 S. 85*). Es kann somit zu einer deutlichen Reduktion von bestehenden Transaktionskosten führen, wenn dieses gegenseitige Lernen möglichst reibungsfrei abläuft. Die Reduktion fachkultureller Differenzen kann hierbei einen wichtigen Beitrag leisten.

Außerdem ist es dem QM an Hochschulen wesensimmanent, dass es unterschiedliche Akteure und Ebenen miteinander verbindet, wodurch verschiedene neue Kommunikationskanäle entstehen. Zwischen den verschiedenen Akteuren bestehen de facto immer Informationsasymmetrien. Ein vollständiger Informationsaustausch findet so gut wie nie statt bzw. ist sogar unmöglich (*North 1992 S. 35*). Nichtsdestotrotz senken bestimmte Regeln des Informationsflusses sowie der Beteiligung von Akteursgruppen bei „begrenzter Information“ und „begrenzter Rechenfähigkeit [...] die Kosten menschlicher Interaktion...“ (*North 1992 S. 43*; siehe oben). Die Ausprägung der Interessenpluralität in den jeweiligen Hochschulen spielt damit eine wichtige Rolle. Zwar können Koalitionsbildungen von Gleichgesinnten schon vorab zu Verhandlungs- und Verständigungsprozessen führen (*North 1992 S. 57*), doch belegen bestehende Untersuchungen, dass divergierende Interessenkonstellationen zu besonders kostenintensiven Entscheidungssituationen führen können. Beispielsweise wird für Policy-Wandel davon ausgegangen, dass mit steigender Anzahl von Vetospielern auch die Transaktionskosten ansteigen, da die Verhandlungsstrukturen komplizierter werden (*Cox/McCubbins 2001 S. 27*). Dabei neigen größere Gruppen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Zusammensetzungsmerkmale zur Verursachung deutlich höherer Transaktionskosten, was im Negativfall zu einer Forcierung von Free-Rider-Verhalten und Vermeidungspraktiken führen kann, da die Aktionen der einzelnen Akteure kaum wahrgenommen werden (*Singh 1994 S. 32*; *Pappi/Henning 1998 S. 565*). Im Hochschulkontext handelt es sich bei Vetospielern um all jene Akteure, die effektiv eine Veränderung des Status Quo an einer Hochschule verhindern könnten. Verändern sich die internen Strukturen einer Hochschule, dann verändern sich die Prozesse des Informationsaustauschs und mithin die Transaktionskosten.

Daher ist es wichtig, die anfallenden Transaktionskosten des Informationsaustauschs durch verschiedene Mechanismen soweit wie möglich zu reduzieren. Beispielsweise ist insbesondere aus der Netzwerkforschung bekannt, dass vertrauensvolle Beziehungen ganz wesentlich dazu beitragen können, Unsicherheit zu reduzieren und Transaktionskosten zu senken. Dies gilt insbesondere dann, wenn Informationsasymmetrien sehr groß sind oder durch zunehmende Spezialisierungsgrade ansteigen (*Kappelhoff 1999 S. 50; Wolff/Neuburger 1995 S. 90*). Aus spieltheoretischer Sicht können diese Tauschaktionen oder Informationsflüsse als sich wiederholende Spiele betrachtet werden, welche durch die entsprechenden Akteure auch als solche antizipiert werden. Dadurch kann sichergestellt werden, dass Vereinbarungen in der Zukunft eingehalten werden (*Peterson 2003 S. 565*). Dies schließt eine Maximierung individueller Interessen per se nicht aus, es kann aber dazu führen, dass rent-seeking, d. h. Interessen der individuellen Einkommensmaximierung, abgemildert und ökonomische Effektivität im Sinne individuell rationalen Handelns reduziert werden (*Lane/Ersson 2000 S. 35*).

Zusammenfassend wird angenommen, dass organisationaler Wandel zunächst Transaktionskosten erzeugt und für eine partielle Inhibierung der organisationalen Leistungsfähigkeit sorgt. Dies liegt daran, dass Organisationen, die sich gerade verändert haben, dazu neigen, weitere Veränderungen vorzunehmen (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1040*). Organisationen können jedoch in einem Teufelskreis ständiger organisationaler Veränderungen enden, der notwendige Routinen unterminiert. In diesem Sinne kann organisationaler Wandel zu einer Deprofessionalisierung (*Hartmann/Hartmann 1982; Seyfried/Pohlenz 2013 S. 56 f.*) und Deinstitutionalisierung führen (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1028*), was die Transaktionskosten weiter erhöhen würde, da beides mit ganz erheblichen Widerständen verbunden sein kann (*Anderson 2006; 2008*). Der vorliegende Artikel hilft, erste Annahmen für die Wechselbeziehungen von Fachkulturen und Performanz im Bereich des internen QMs von Studium und Lehre an Hochschulen zu treffen.

3 Methodische Vorgehensweise

Die Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojektes WiQu erhoben, das sich mit den prozeduralen, strukturellen und personellen Ursachen der Effekte von Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen befasst. Auf der Basis der Experteninterviews mit Vizepräsidentinnen und -präsidenten sowie QM-Personal werden zentrale Faktoren identifiziert, die die Wirksamkeit der unterschiedlichen Verfahren beeinflussen. In den leitfadengestützten Interviews ging es um die Etablierung und Ausgestaltung von QM-Systemen. Auch Themen, die den Bedingungen der Leistungsfähigkeit von QM sowie der Rolle von Fachkulturen zugeordnet werden können, wurden in diesem Rahmen angesprochen.

Der Zusammenhang zwischen Fachkulturen und der Performanz des QM stellte sich erst im Verlauf der qualitativen Interviews als bedeutsam heraus. So haben die Interviewpartner und -partnerinnen verschiedentlich darauf hingewiesen, dass diese Konstellationen für die Umsetzung und die Leistungsfähigkeit des QM relevant sind. Die Rolle von Fachkulturen wurde daher in den Leitfäden nicht gesondert und differenziert berücksichtigt. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind also ein erster Anhaltspunkt und der Versuch einer ersten Systematisierung des Zusammenhangs zwischen Fachkulturen und Performanz von QM-Systemen.

Insgesamt wurden bisher 45 Interviews an 23 Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt und eine bundesweite Befragung befindet sich derzeit in der Auswertung. Die zuvor ausgeführten theoretischen Konzepte bieten eine Hilfestellung und das Vokabular für eine fokussierte Analyse, die jedoch Raum für das Entdecken von Zusammenhängen im Interviewmaterial lässt.

Die untersuchten Hochschulen weisen unterschiedliche fachliche Schwerpunkte auf sowie mehr oder weniger Erfahrung mit der Entwicklung und Ausgestaltung des QM-Systems. Dieses Vorgehen orientiert sich am Konzept des selektiven Sampling (*Schatzmann/Strauss 1973*, siehe hierzu auch *Kelle/Kluge 2010 S. 50*), das eine Fallauswahl im Sinne der Varianzmaximierung vorsieht (etwa im Sinne des Hochschultyps, der Größe der Einrichtung, der regionalen Verteilung oder der organisationalen Ausgestaltung des QM). Die Varianzmaximierung in der Fallauswahl ermöglicht einen Einblick in verschiedene QM-Ansätze und damit die offene Untersuchung unterschiedlicher Bedingungen für die Performanz des QM von Studium und Lehre.

Im Fokus stehen die Selbstwahrnehmungen der QM-Mitarbeiter, aber auch ihrer Vorgesetzten sowie der Vizepräsidenten und -präsidentinnen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass QM in einem organisationalen und vor allem einem institutionellen Kontext mit entsprechender Umwelt stattfindet. Folglich geht es hier vor allem um intraorganisationales Verhalten und kontextuelle Referenzen (vgl. *Greenwood/Hinings 1996 S. 1023 f.*). Dazu gehören Zustimmung und Selbstverpflichtung, Unzufriedenheit mit bestimmten Interessen, wechselseitige Abhängigkeiten aber auch Handlungsfähigkeit (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1042*). Aus den qualitativen Daten werden somit Hypothesen generiert, die etwa im Rahmen weiterführender Forschungsprojekte verfolgt werden könnten. Um diese Faktoren zu identifizieren, werden Aussagen verschiedener Akteurinnen und Akteure zur Rolle der Fachkulturen miteinander kontrastiert. Die Analyse konzentriert sich auf häufig genannte und von den Interviewten besonders betonte Bedingungen und Zusammenhänge. Soweit möglich werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt und der Überblick durch einzelne, repräsentative Zitate ergänzt. Zunächst werden jedoch einige grundlegende Begriffe im Zusammenhang mit dem Konzept der Fachkultur eingeführt, anhand derer die nachfolgenden Befunde eingeordnet werden.

4 Fachkulturen

Begriffe wie Fachkulturen und verwandte Konzepte wie epistemische Überzeugungen und Wissenskulturen weisen eine gewisse Vagheit auf. Es erscheint daher zweckmäßig, diese Begriffe konzeptionell zu schärfen und zu diskutieren, wie diese zur Analyse von Prozessen im QM beitragen können. Die Bedeutung von Fachkulturen für das QM hat sich erst im Laufe der Auswertung der qualitativen Interviews ergeben. Der folgende Abschnitt stellt daher keine theoretische Grundlage für das empirische Vorgehen dar, sondern ist eine Einordnung der Befunde in einen begrifflichen Kontext.

Fachkulturen werden bisher selten genutzt, um hochschulinterne Prozesse zu beleuchten. Sie spielen oftmals eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Studienfachwahlen oder Studienabbruch (vgl. *Windolf 1992; Multrus 2004; Fischer 2015*) oder um Lehr-Lern-Prozesse zu erklären (vgl. *Kaufmann/Koch 2015*). Für die Fragestellung des Projekts zum QM an Hochschulen sind insbesondere fachkulturelle Aspekte von Bedeutung, die für hochschulinterne Prozesse relevant sind. In diesen Prozessen entscheidet sich, ob Maßnahmen wie geplant umgesetzt werden können oder ob erhebliche Reibungsverluste entstehen, z. B. weil Akteure aus unterschiedlichen Rationalitätssystemen stammen und mitunter nicht einmal bemerken, dass sie verschiedene Sachverhalte mit denselben Begriffen belegen. Durch solche und ähnliche Prozesse können Transaktionskosten beim Informationsaustausch und den darauf beruhenden Veränderungsprozessen entstehen.

Ein wesentliches Problem des Fachkulturbegriffs ist, dass sowohl der Begriff der Kulturen als auch der Begriff des Faches eher unbestimmt sind. So stellt *Multrus (2004 S. 31 ff.)* allein neun soziologische Perspektiven auf den Kulturbegriff vor. Auch der Begriff des Faches ist unscharf, da die Abgrenzung verschiedener Fächer eher willkürlich geschieht. Er suggeriert zudem, dass sich die jeweilige Kultur innerhalb eines Faches klar von der Kultur eines anderen Faches abgrenzen ließe. So problematisiert *Multrus (2004 S. 371)*, dass Fachkulturen nicht mit den tradierten Fächern oder Fächergruppen gleichgesetzt werden dürfen, da hierdurch weder Fachkulturen noch Differenzen zwischen Fachkulturen innerhalb von Fächern oder Fächergruppen identifizierbar sind. Dementsprechend wird konstatiert, dass Fachkulturen und Fächergruppen zwar Ähnlichkeiten zueinander aufweisen, aber nicht identisch sind (*Multrus 2004 S. 373*). *Windolf (1992)* erstellt in Anlehnung an *Parsons* und *Platt (1990)* eine Typologie kognitiver Rationalitäten, die er in Zusammenhang mit bestimmten fachkulturellen Faktoren von Studienanfängern stellt. Dadurch identifiziert er verschiedene Fächerprofile, in denen die Faktoren in jeweils unterschiedlicher Art und Weise miteinander kombiniert sind.

Sowohl Multus als auch Windolf greifen beim Kulturbegriff und bei der Bestimmung von Faktoren und deren Operationalisierung auf den Kultur- und Habitusbegriff Bourdieus zurück. Fachkulturen und fachkulturelle Orientierungen sind damit nicht nur durch hochschulinterne Einflüsse bestimmt, sondern vielmehr ein Zusammenspiel aus lebensweltlichen Einflüssen der Herkunftsfamilie, einer allgemein studentischen Kultur des Studienorts, den jeweiligen mit den Fächern verbundenen Berufskulturen sowie tradierten Kulturen der jeweiligen Fächer (siehe hierzu auch Kröger 2011 in Anlehnung an Friebertshäuser 1992).

Für hochschulinterne Prozesse wie die Einführung oder Durchführung von QM-Maßnahmen spielen solche allgemeinen sozialisatorischen Aspekte nur eine untergeordnete Rolle. Es lässt sich zwar konstatieren, dass allgemeine kulturelle Faktoren im Umgang mit verschiedenen Akteuren im Rahmen von QM-Maßnahmen zum Gelingen oder Misslingen konkreter Prozesse beitragen. Für den fachkulturellen Aspekt sind jedoch insbesondere solche Faktoren von Bedeutung, die sich auf Deutungs-, Motivations- und Handlungsmuster beziehen, welche im direkten Zusammenhang mit QM-Maßnahmen stehen. Hinzu kommt, dass es sich bei der vorliegenden Thematik im Gegensatz zu den Forschungen zur Studienfachwahl nicht um ein Setting handelt, bei dem hochschulexterne mit hochschulinterner Kultur konfrontiert wird, sondern Veränderungsprozesse innerhalb von Hochschulen auf hochschulinterne Akteure treffen. Im Rahmen des Transaktionskostenansatzes lässt sich hier Bezug auf die Arbeit von Bastian und Combe (2007) nehmen. Sie konstatieren für den Schulbereich, „dass das Konzept der Fachkultur und ein (...) erworbener fachlicher Habitus zu den veränderungsresistenten Faktoren (...) gehören.“ (Bastian/Combe 2007 S. 49). Werden also Veränderungsprozesse angestrebt, die in ihrem antizipierten Ergebnis oder in der Umsetzung im Widerspruch zu fachkulturellen Einstellungen stehen, so erzeugen diese Veränderungsprozesse Handlungsneigungen, die bestehende Transaktionskosten erhöhen können, indem verschiedenste fachkulturelle Prägungen überwunden werden müssen.

Des Weiteren können fachkulturelle Aspekte auf zwei Ebenen betrachtet werden (vgl. Windolf 1992 S. 77 f.). Einerseits sind sie als „Kulturen“ auf kollektiver Ebene geteilte Werte, Einstellungen und Motive, durch die sich eine Gruppe von Personen charakterisieren lässt. Andererseits sind sie auf individueller Ebene Einstellungen, Werte und Motive, die konkrete Handlungen von Einzelpersonen mitbestimmen. Für die Analyse von Fachkulturen und ihre Bedeutung für hochschulinterne Prozesse sind folglich Konzepte heranzuziehen, die sowohl für die kollektive als auch für die individuelle Ebene kulturelle Aspekte bereitstellen, die dem speziellen Kontext des QM an Hochschulen gerecht werden können. Für die kollektive Ebene ist dies das Konzept der Wissenskulturen (Bösch 2004), für die individuelle Ebene das der epistemischen Überzeugungen (Oschatz 2011).

4.1 Wissenskulturen

Wissenskulturen kennzeichnen, ähnlich wie die kognitiven Rationalitäten von *Windolf (1992)*, abstrakte Rationalitäten von Fächern oder Fächergruppen. Der Begriff der Wissenskulturen ist vielschichtig und lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. In Anlehnung an *Bösch (2004)* können Wissenskulturen anhand zweier Achsen gekennzeichnet werden, einer *internen Achse* und einer *externen Achse*. Die *interne Achse* bezeichnet Bösch als eine Differenzierung der Theorieform einer Wissenskultur, wobei er zwischen einer konfiguralen und einer restriktiven Form unterscheidet (nach *Pantin 1968*). Demnach gibt es Fächer, deren Gegenstandsbereiche reduktionistisch behandelt werden können, ohne bestimmte wesentliche Aspekte eines Phänomens zu vernachlässigen, wie etwa die Physik. Andere Fächer, wie die Soziologie, haben es mit Phänomenen zu tun, die sich einer Reduktion aufgrund zahlreicher Bedingungsfaktoren verschließen. Disziplinen mit einer konfiguralen Theorieform werden als theoretisch anschlussfähiger und offener für andere disziplinäre Zugänge angenommen. Für das QM an Hochschulen kann dies bedeuten, dass Fächer mit einer restriktiven Theorieform irritiert darüber sind, neuerdings viele verschiedene Arten von Informationen zusammentragen und auswerten zu müssen, ohne danach eine eindeutige Antwort auf eine zuvor definierte Problemlage zu bekommen. Möglicherweise ist ein Hochschulmodell aus der Sicht einer restriktiven Theorieform viel einfacher strukturiert als ein Modell, welches aus einer konfiguralen Sichtweise heraus erstellt werden würde. Dadurch können sich völlig unterschiedliche Perspektiven auf Problemlagen und deren Lösungen ergeben.

Die *externe Achse* wird oftmals auf die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bezogen, lässt sich aber auch auf die Schnittstelle zwischen verschiedenen Disziplinen beziehen. *Bösch und Wehling (2004)* unterscheiden zwischen zeichengenerierenden und datengenerierenden Disziplinen. Zeichengenerierende Disziplinen beschäftigen sich im Wesentlichen mit der Konstruktion von Zeichensystemen, die in kontrollierten Umgebungen Aussagen über Zusammenhänge treffen. Datengenerierende Disziplinen befassen sich mit Problemen, die sich einer kontrollierten Laborumgebung entziehen. Dies hat Auswirkungen auf die Kontextualisierung der Disziplin, also darauf, wie anschlussfähig sie an außerdisziplinäre Diskurse ist. Für Prozesse im QM ist dies von Bedeutung, da zum einen auf Hochschulebene unterschiedliche Fachkulturen an Prozessen und Entscheidungen beteiligt sind und zum anderen, da auch bei Prozessen innerhalb von Fächern fächerinterne kulturelle Unterschiede bestehen können (z.B. geisteswissenschaftlich orientierte versus sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaftler) und auch das QM selbst als datengenerierende „Disziplin“ betrachtet werden kann.

4.2 Epistemische Überzeugungen

Auf der individuellen Ebene des Fachkulturbegriffs ist insbesondere das Konzept der epistemischen Überzeugungen heranzuziehen. Mit diesem Begriff werden Vorstellungssysteme bezeichnet, die den Umgang mit Wissen bestimmen und damit das Denken beeinflussen (*Oschatz 2011 S. 25*). Auch *Bastian und Combe (2007)* verweisen auf die Rolle von epistemischen Überzeugungen. *Oschatz (2011) S. 25* beschreibt drei wesentliche Forschungslinien zu epistemischen Kulturen: (1) Untersuchungen darüber, wie Personen ihre eigenen Bildungserlebnisse Interpretieren (z.B. *Perry 1968*), (2) Untersuchungen darüber, wie epistemische Überzeugungen Handlungs- und Entscheidungsprozesse beeinflussen (z.B. *King/Kitchener 2004*) und (3) Untersuchungen über die Rolle epistemischer Überzeugungen für den Lernerfolg (z.B. *Schommer-Aikins 2004*).

Für die vorliegende Fragestellung ist die zweite Perspektive der epistemischen Überzeugungen von Bedeutung. Prämisse ist hierbei zunächst, dass unterschiedliche Fachkulturen unterschiedliche epistemische Überzeugungen erzeugen und dass diese wiederum zu unterschiedlichen Handlungen und Entscheidungen beispielsweise im Rahmen von QM-Prozessen beitragen. Epistemische Überzeugungen lassen sich anhand verschiedener Dimensionen spezifizieren. *Oschatz (2011) S. 31* beschreibt zwei Kerndimensionen: die „Nature of knowledge“ (Verlässlichkeit von Wissen) und die „Nature of knowing“ (Erlangung von Wissen). Sie bestimmen damit sowohl, welche Arten von Informationen eine Person unter welchen Bedingungen ihrer Genese als zuverlässig und gültig ansieht. Im Rahmen des QM spielen solche Überzeugungen eine Rolle, wenn es darum geht, ob bestimmte vom QM bereitgestellte Informationen als verlässlich genug angesehen werden, um als Entscheidungsgrundlage zu gelten. Darüber hinaus ist die Diskussion um die Domänenspezifität epistemischer Überzeugungen relevant (vgl. *Hofer 2006*). Für die in diesem Artikel angesprochenen Fragestellungen gehen wir davon aus, dass epistemische Überzeugungen domänenspezifisch sind, da sie fachkulturell sozialisiert werden und fachkulturell spezifizierbar sind.

Für die Fragestellung unseres Projekts zur Performanz von QM in Hochschulen spielen Fachkulturen also deshalb eine Rolle, weil sie als Einflussfaktoren auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Akteure im Rahmen von Prozessen des QM verstanden werden können. Hierbei erweisen sich die fachkulturell geprägten epistemischen Überzeugungen der Beteiligten sowie die Arten der als gültig angesehenen Informationen als besonders wichtig. QM an Hochschulen ist als außerfachlicher Akteur zu begreifen, der einerseits Informationen abfragt und dabei gegebenenfalls nicht die Sprache des Faches spricht, aus dem die Informationen generiert werden, und andererseits den Fächern Informationen bereitstellt. Hinzu kommt, dass QM-Akteure selbst einer bestimmten fachkulturellen Logik folgen.

5 Empirische Befunde

Aus den durchgeführten Interviews lassen sich zunächst zwei grobe Stränge herausarbeiten und differenzieren. Beide betrachten die Rolle fachkultureller Aspekte aus unterschiedlichen Perspektiven, die mit verschiedenen Rollen des QM an Hochschulen zu tun haben.

Im ersten Strang geht es um die Frage, wie QM insgesamt an die unterschiedlichen Fachkulturen herangetragen wird. Schon die Grundidee von „Qualitätsmanagement“ führt bei den einzelnen Fächern zu sehr verschiedenen Reaktionen. Dies kann beispielsweise auf fachkulturelle Aspekte zurückgeführt werden, bei denen es um Aspekte der Erkenntnisgewinnung geht. QM geht grundsätzlich davon aus, dass Lehre und Studium für Steuerungsaktivitäten zugänglich und damit bis zu einem gewissen Maße planbar sind. Fachkulturen, die Lernen und Studienorganisation eher als Prozesse betrachten, die in der Verantwortung des Einzelnen liegen, haben möglicherweise Probleme damit, der Grundidee eines QM im Bereich von Lehre und Studium zu folgen. „Ich muss Ihnen sagen, ich rede ungern von Management, sondern eher von Qualitätssicherung. (...) ich rede z.B. auch bewusst, versuche ich auch mit unserer Verwaltung ((lacht)) immer den Sprachgebrauch zu ändern, dass man nicht von Steuerung spricht. Weil ich glaube, Qualitätsprozesse, gerade an Hochschulen, wo es um hochautonome Persönlichkeiten geht, (...) wenn wir dort sozusagen versuchen zu steuern, dann sind wir, glaube ich, von vornherein auf dem Holzweg.“ (*Interview VP einer Hochschule*. Um den Befragten ein Höchstmaß an Anonymität zu gewährleisten, kann hiermit auch ein Prorektor oder eine Prorektorin gemeint sein.).

Hinzu kommt, dass Fachkulturen den Aspekt der Autonomie des Lehrenden in unterschiedlicher Art und Weise betonen und zum Teil im Widerspruch zu den allgemeinen Zielen des QM sehen. „Also das ist so ein bisschen des Pudels Kern, dieses System in eigentlich autonomen Einheiten durchzudrücken.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Neben der allgemeinen Akzeptanz des QM spielen aber auch rein kommunikative Aspekte eine Rolle, die insbesondere für die Koordination verschiedenster Tätigkeiten und Aufgabenfelder und damit für die Reduktion von Transaktionskosten des Informationsaustauschs essentiell sind. „Ich meine, wenn man eine Universität hat mit x Fachbereichen und überall unterschiedliche Fachmentalitäten, Fachkulturen; Begriffe teilweise auch anders besetzt sind, die haben halt teilweise auch ein anderes Verständnis. Und dem muss man sich dann halt auch annähern.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Zweierlei Arten von Transaktionskosten erhöhenden Missverständnissen können während des Informationsaustauschs auftreten: Erstens werden Begriffe aufgrund unterschiedlicher fachkultureller Hintergründe unterschiedlich verwendet. Obwohl alle

Beteiligten sich einig zu sein glauben, gibt es diese Einigkeit eigentlich gar nicht. Die Transaktionskosten erhöhen sich letztlich dadurch, dass Themen, über die vermeintlicher Konsens erzielt wurde, immer wieder auf die Tagesordnung gelangen. Zweitens können unterschiedliche Begriffe für ein und denselben Sachverhalt verwendet werden, ohne dass die Beteiligten mitbekommen, dass bereits Einvernehmen besteht.

Der zweite Strang adressiert inhaltliche Aspekte. Die einzelnen Fächer haben unterschiedliche Informationsbedürfnisse und müssen entsprechend vom QM adressiert werden, was ebenfalls Transaktionskosten erhöht. Darüber hinaus leidet darunter auch die Leistungsfähigkeit des QM-Systems, da Standardisierungen nur schwer realisierbar bzw. nicht durchführbar wären. Je mehr Besonderheiten berücksichtigt werden, desto geringer ist die Leistungsfähigkeit des QM-Systems, obwohl die Transaktionskosten des Informationsaustauschs aufgrund des gestiegenen gegenseitigen Verständnisses sinken. Dies betrifft etwa die allgemeinen Kriterien, die an gute Lehre oder gute Studienbedingungen angelegt werden, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Und aus meiner Sicht ist es immer schwierig, gute Lehre zu definieren ohne einen Bezug zu wenigstens Fächern oder disziplinärer Kultur. (...) Erst einmal zu definieren, wo wir eigentlich unsere Rollen sehen. Und dass wir uns eben nicht im [zentrale Einrichtung des Qualitätsmanagements] als die Experten dafür sehen, wie gute Lehre auszusehen hat.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Dies führt nicht zuletzt dazu, dass bestimmte Transaktionskosten des Informationsaustauschs einfach als systemimmanent hingenommen werden. Dabei ist es offensichtlich, dass es sich auf die Leistungsfähigkeit des QM auswirkt, wenn versucht wird, so vielen Sonder- oder Einzelfällen mit diversen Ausnahmeregelungen Rechnung zu tragen. Außer Frage steht jedoch, dass diese Sichtweise den Fächern sehr entgegenkommt. Letztlich handelt es sich aber um einen Zielkonflikt, der zwischen Performanz und Transaktionskosten auszutarieren ist. „Also ich glaube auch, dass allein die Fächersozialisation es eigentlich verbietet, einen generellen Qualitätsanspruch definieren zu wollen.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Darüber hinaus gibt es je nach Fach unterschiedliche Lehr-Lernkonzepte, die zunächst inhaltlich anders adressiert werden müssen. Ein einfaches Beispiel sind Lernbedingungen in Laboren oder Werkstätten, aber auch das „Lernen am Patienten“. Je nach Ausbildungshintergrund der QM-Mitarbeiter bzw. der Lehrenden wirkt sich dies auch auf die anfallenden Transaktionskosten des Informationsaustauschs bei der Qualitätssicherung aus. Unterschiedliche Lehr-Lernkonzepte erhöhen die Transaktionskosten, um den verschiedenen Gegebenheiten gerecht zu werden: „Das ist ja auch so ein bisschen problematisch, die wir aus sozialwissenschaftlichen Bereichen kommen und gerade so aus naturwissenschaftlichen Bereichen, das sind einfach andere Konzepte, die dem zugrunde liegen. Zum Teil auch einfach ein anderes Lehr-Lernverständnis.

Zum Teil auch aufgrund der Größe der Lehrveranstaltung, der Ausrichtung, wie naturwissenschaftliche Praktika, Übungen.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Ebenfalls thematisiert wurden unterschiedliche Bezugsnormen der verschiedenen Fächer. Hier wurde von Praktikern geäußert, dass ein Vergleich von identischen Fächern anderer Hochschulen als hilfreicher wahrgenommen wird als ein Vergleich mit unterschiedlichen Fächern, die an der jeweiligen Hochschule intern verglichen werden. Versuche, solche Vorhaben zu realisieren, scheiterten jedoch daran, dass Hochschulen dazu neigen, interne Daten und Kennzahlen nur ungern transparent zu machen (auch in aggregierter Form). Auch bereits bestehende Benchmarkingclubs sind keinesfalls als Selbstläufer zu bezeichnen. „Sie werden erleben in der Praxis, dass für gewisse Fächer die Evaluationsnoten ganz anders ausfallen werden als für andere Fächer. (...) [Ich kann Ihnen] Fächer nennen, wo sie mit einer Zwei auffällig schlecht sind und Fächer nennen, wo sie mit einer Zwei auffällig gut sind, gefühlt.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Neben diesem Aspekt der unterschiedlichen Kriterien von „Qualität“ spielen unterschiedliche Verfahren der Datengenerierung und Datenaufbereitung eine Rolle. Dies liegt letztlich darin begründet, dass der Operationalisierung und der Auswertung oft schon Selektionseffekte und Präferenzen zugrunde liegen, die ganz wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse haben können. „Und in welcher Weise werden diese Daten dann den Fakultäten zur Verfügung gestellt? Gibt man bestimmte Sets heraus, oder setzt man die Fakultäten in die Lage, sich diese Dinge selber zu holen? Und die zweite Variante, die wir machen, weil wir sagen: Unterschiedliche Fächerkulturen, unterschiedliche Bedarfe erfordern eben auch das eigenständige Handeln der Fakultäten. (...)“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Folglich ist es denkbar, dass ein und dieselben Arten von Daten auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert werden müssen, abhängig davon, wie üblich bestimmte Darstellungsformen innerhalb des Fachs sind. Schließlich geht es nicht nur darum, Daten verständlich aufzubereiten, sondern auch darum, dass die aufbereiteten Daten zur Kenntnis genommen, interpretiert und für die Hochschulsteuerung weiterverarbeitet werden. Gerade hier können aber hohe Transaktionskosten des Informationsaustauschs zu einer dauerhaften Belastung in der Zusammenarbeit und Koordination verschiedener Hochschulakteure werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das QM an Hochschulen sieht sich verschiedensten Herausforderungen ausgesetzt. Eine dieser Herausforderungen ist der Umgang mit sehr disparaten Erwartungen und Anforderungen unterschiedlicher Fächer. Der vorliegende Artikel verdeutlicht, dass

„Fachkulturen“ von Angehörigen der Hochschulleitung und Beschäftigten in QM-Systemen als ein wichtiger Faktor im System des QM von Hochschulen angesehen werden, da sie das Handeln der Akteure stark beeinflussen und mitunter hohe Transaktionskosten des Informationsaustauschs im QM verursachen können. Diese Einflüsse können sich auch in der Leistungsfähigkeit im Bereich Studium und Lehre niederschlagen, wenn beispielsweise Missverständnisse, Widerstände, Kommunikationsprobleme auftreten.

Der Begriff der Fachkulturen wird dabei von den Befragten eher alltagssprachlich verwendet, was vor dem Hintergrund der in Abschnitt vier dargestellten begrifflichen Unschärfen nur allzu verständlich erscheint. Es konnten dennoch verschiedene Aspekte der Fachkulturthematik identifiziert werden. Erstens ist eine *externe Perspektive* zu unterscheiden, bei der QM von außen an die Fachbereiche herangetragen und vermittelt werden muss. Hierbei müssen sowohl unterschiedliche „Sprachen“ berücksichtigt werden als auch die Tatsache, dass im QM geübte Fächer anders mit diesen Anforderungen umgehen als solche, die QM und universitäre Forschung und Lehre als unvereinbar betrachten. Zweitens gibt es eine *interne Perspektive*. Hier bietet das QM den Fächern eine Möglichkeit, Informationen zu generieren, die dazu dienen können, Studienangebote zu verbessern. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Fächer nicht nur andere Qualitätskriterien haben, sondern sich auch verschiedener Lehr-Lernformen bedienen, bei der Bewertung von Daten unterschiedlichen Bezugsnormen folgen und gegebenenfalls voneinander abweichende Vorstellungen davon haben, auf welche Art und Weise Daten zum Zwecke des QM generiert werden sollen. Hinzu kommen die fachkulturell spezifische Aufbereitung und Interpretation von Daten, die im jeweiligen fachkulturellen Kontext stattfinden müssen.

Zwar gibt der Beitrag einen ersten Einblick auf mögliche Kontextfaktoren von Performanz und Transaktionskosten des Informationsaustauschs im Bereich des QM, die auch Rückschlüsse auf mögliche Umsetzungsschwierigkeiten geben können, dennoch bleiben einige Fragen offen: Erstens ist zu konstatieren, dass die in Abschnitt vier angeführten Konzepte zum Begriff der Fachkultur weitere theoretische Arbeit erfordern, um angemessen aufeinander bezogen und für Fragen im Zusammenhang mit organisationalen hochschulinternen Prozessen spezifiziert zu werden. Zweitens sind die hier angestellten Überlegungen ein Desiderat qualitativer Interviews mit Angehörigen der Hochschulleitung und Beschäftigten von QM-Einrichtungen. Drittens bleibt die Perspektive der Lehrenden in den jeweiligen Fächern außen vor. Diese Perspektive ist wichtig, um zu erfahren, ob die hier vorgestellten Sichtweisen auch von den Beteiligten in den jeweiligen Fächern geteilt werden. Viertens wurde in dem Beitrag vermieden, eine eindeutige Charakterisierung der QM-eigenen Fachkultur vorzunehmen. Eine Konkretisierung dieser Fachkultur wäre hilfreich, um erwartbare Spannungsfelder mit anderen Fachkulturen zu identifizieren. Die Bereitstellung von Evidenzen aus diesen

Forschungsbereichen kann ganz wesentlich zu Beeinflussung praktischer Arbeit im Bereich Qualitätsmanagement, aber auch in angrenzenden Feldern beitragen.

Literatur

Anderson, Gina (2006): Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. In: *Quality in Higher Education* 12, 2006, 2, S. 161–173

Anderson, Gina (2008): Mapping Academic Resistance in the Managerial University. In: *Organization* 15, 2008, 2, S. 251–270

Bastian, Johannes; Combe, Arno (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen, S. 49–61

Böschen, Stefan; Wehling, Peter (2004): Wissenschaft zwischen Folgenverantwortung und Nichtwissen. Aktuelle Perspektiven der Wissenschaftsforschung. Wiesbaden

Cox, Gary W.; McCubbins, Mathew D. (2001): The Institutional Determinants of Economic Policy Outcomes. In: Haggard, Stephen; McCubbins, Mathew D. (Hrsg.): *Presidents, Parliaments and Policy*. Cambridge, S. 21–63

Dobbins, Michael; Knill, Christoph; Vögtle, Eva Maria (2011): An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. In: *Higher Education*, 62, 2011, S. 665–683

Fischer, Thomas (2015): Sorgen sich Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund mehr um ihr Studium? Eine Analyse im Kontext von Lehrbedingungen. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): *Ungleichheitssensible Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 177–193

Fredman, Nick; Doughney, James (2012): Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. In: *Higher Education* 64, 2012, 1, S. 41–58

Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Siegen

Frøhlich, Nicoline; Huisman, Jeroen; Slipersæter, Stig; Stensaker, Bjørn; Pimentel Bótas, Paulo Charles (2013): A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. In: *Higher Education* 65, 2013, 1, S. 79–93

Ghoshal, Sumantra; Moran, Peter (1996): Bad for Practice: A Critique of the Transaction Cost Theory. In: *The Academy of Management Review*, 21, 1996, 1, S. 13–47

Greenwood, Royston; Hinings, C.R. (1996): Understanding Radical Organizational Change: Bringing together the Old and the New Institutionalism. In: *The Academy of Management Review* 21, 1996, 4, S. 1022–1054

Hartmann, Heinz; Hartmann, Marianne (1982): Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, 1982, 2, S. 193–223

Hofer, Barbara K. (2006): Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. In: International Journal of Educational Research 45, 2006, 1–2, S. 85–95

Hofer, Barbara K.; Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research, 67, 1997, 1, S. 88–140

Kappelhoff, Peter (1999): Der Netzwerkansatz als konzeptueller Rahmen für eine Theorie interorganisationaler Netzwerke. In: Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken: Konzepte und Praktiken. Opladen, S. 24–57

Kaufmann, Margrit; Koch, Henning (2015): Die Lehrenden als Kompliz_innen im forschenden Lernprozess: zur Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Wiesbaden, S. 219–236

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden

Kelly, Dawn; Amburgey, Terry L. (1991): Organizational Inertia and Momentum: A Dynamic Model of Strategic Change. In: The Academy of Management Journal 34, 1991, 3, S. 591–612

King, Patricia M.; Kitchener, Karen Strohm (2004): Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. In: Educational Psychologist 39, 2004, 1, S. 5–18

Kröger, Robin (2011): Internationalität und hochschulspezifische Fachkulturforschung. In: Kröger, Robin (Hrsg.): Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender. Wiesbaden, S. 29–42

Lane, Jan-Erik; Ersson, Svante (2000): The New Institutional Politics. Performances and Outcomes. London, S. 23–36

Lange, Stefan (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten. In: Der Moderne Staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management 1, 2008, 1, S. 235–248

March, James G. (1981): Footnotes to Organizational Change. In: Administrative Science Quarterly 26, 1981, 4, S. 563–577

Multrus, Frank (2004): Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen; eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Konstanz: Dissertation

North, Douglas C. (1990): A Transaction Cost Theory of Politics. In: Journal of Theoretical Politics, 2, 1990, 4, S. 355–367

North, Douglas C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen

Oschatz, Kerstin (2011): Epistemische Überzeugungen – Implizite Vorstellungen zu Wissen und seiner Genese. In: Oschatz, Kerstin (Hrsg.): Intuition und fachliches Lernen. Wiesbaden, S. 25–69

Pantin, Carl Frederick Abel (1968): The relations between the sciences. Cambridge

Pappi, Franz Urban; Henning, Christian H. C. A. (1998): Policy Networks: More than a Metaphor? In: Journal of Theoretical Politics 10, 1998, 4, S. 553–575

Parsons, Talcott; Platt, Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main

Perry, William G. (1968): Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme. New York.

Peterson, John (2003): Policy Networks. Political Science Series, Department of Political Science, Institute for Advanced Studies Vienna (IHS) 2003, S. 1–29 http://aei.pitt.edu/archive/00000764/01/pw_90.pdf (Zugriff: 22.9.2015)

Robins, James A. (1987): Organizational Economics: Notes on the Use of Transaction-Cost Theory in the Study of Organizations. In: Administrative Science Quarterly. 32, 1987, 1, S. 68–86

Schatzman, Leonard; Strauss, Anselm L. (1973): Field research. Strategies for a natural sociology. Englewood Cliffs, NJ

Schommer-Aikins, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. In: Educational Psychologist 39, 2004, 1, S. 19–29

Seyfried, Markus; Pohlenz, Philipp (2013): Entwicklungen und Professionalisierung im Bereich der Evaluation an Hochschulen – zwischen Kontrolle und akademischer Selbstreflexion. In: Hense, Jan; Rädiker, Stefan; Böttcher, Wolfgang; Widmer, Thomas (Hrsg.): Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Münster, S. 43–61

Sievers, Burkard (2009): Die psychotische Universität: Sozioanalytische Perspektive einer Organisation im verordneten Wandel, in: Kellermann, Paul; Boni, Manfred; Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden, S. 95–108

Singh, Katar (1994): Managing Common Pool Resources. Principles and Case Studies. Dehli

Welfens, Paul J.J. (1995): Grundlagen der Wirtschaftspolitik. Berlin; Heidelberg

Wild, Elke; Harde, Maria E. (2008): Hochschulen im Wandel – Perspektiven für eine interdisziplinäre Hochschulforschung. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden, S. 97–111

Williamson, Oliver E. (1999): Public and Private Bureaucracies: A Transaction Cost Economics Perspective. In: The Journal of Law, Economics & Organization 15, 1999, 1, S. 306–342

Windolf, Paul (1992): Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44, 1992, 1, S. 76–98

Wolff, Birgitta; Neuburger, Rahild (1995): Zur theoretischen Begründung von Netzwerken aus der Sicht der Neuen Institutionenökonomik. In: Jansen, Dorothea; Schubert, Klaus (Hrsg.): Netzwerke und Politikproduktion. Marburg, S. 74–94

Manuskript eingereicht: 30.09.2015
Manuskript angenommen: 18.12. 2016

Anschriften der Autoren:

Dr. Markus Seyfried
Universität Potsdam
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation
August-Bebel-Str. 89
14482 Potsdam
E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de

Dr. Florian Reith
Helmut Schmidt Universität – Universität der Bundeswehr
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften – Methoden empirischer Sozialforschung
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg
E-Mail: reith@hsu-hh.de

Markus Seyfried ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter im Projekt WiQU – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Florian Reith ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektkoordinator im Projekt WiQU – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium an der Helmut Schmidt Universität – Universität der Bundeswehr in Hamburg

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Graphiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall die ausführlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Manfred Prenzel, Stefan Lange (WR): Evidenzbasierte Governance von Organisationen in Forschung und Lehre – Erwartungen an die Wissenschafts- und Hochschulforschung

Matthias Kleiner (WGL): Selbstorganisation als Erfolgsprinzip – Forschungs-kooperation in der Leibniz-Gemeinschaft

Margit Osterloh: Würfelt Gott? Würfelt die Wissenschaft?

Uwe Schimank: Universitätsreformen als Balanceakt: Warum und wie die Universitätsleitungen Double Talk praktizieren müssen

Bernd Kleimann: Leader, Manager, Mediator? Selbstbeschreibungen deutscher Universitätspräsidenten im Licht der universitären Organisationsstruktur

Stefanie Sterrer, Barbara Ehrenstorfer, Silke Preymann, Regina Aichinger: Führung zwischen Aufgabenkomplexität und Autonomie. Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des unteren Hochschulmanagements in zwei österreichischen Hochschulen

Axel Oberschelp: Das Fächerrating des Landes Hessen – Ausgestaltung und Einsatz eines Instruments zur Landeshochschulsteuerung

Markus Seyfried, Florian Reith: Die Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätsmanagement in Hochschulen – Theoretische Perspektiven und erste empirische Befunde